HIỆP HỘI CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC, CAO ĐẲNG VIỆT NAM

CÂU LẠC BỘ MẠNG LƯỚI BẢO ĐẢM CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM

GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM

TRONG KỶ NGUYÊN MỚI:

TỰ CHỦ CHIẾN LƯỢC, CHUYỂN ĐỔI SỐ, ĐỔI MỚI SÁNG TẠO VÀ HỘI NHẬP BỀN VỮNG

PHẦN I

TỰ CHỦ CHIẾN LƯỢC

NHÀ XUẤT BẢN KHOA HỌC - CÔNG NGHỆ - TRUYỀN THÔNG

CENTRE FOR EDUCATION ACCREDITATION

CEA -AVU&C

HIỆP HỘI CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC, CAO ĐẲNG VIỆT NAM

TRUNG TÂM KIỂM ĐỊNH CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC

CÔNG BẰNG - CÔNG TÂM - CHUYÊN NGHIỆP

10 NĂM
ĐỒNG HÀNH CÙNG CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC

TẦM NHÌN

CEA-AVU&C phấn đấu để luôn là Trung tâm dẫn đầu về kiểm định chất lượng giáo dục tại Việt Nam; được công nhận là thước đo của sự chuyên nghiệp, công tâm, công bằng trong lĩnh vực kiểm định chất lượng giáo dục.

CEA - AVU&C

SỨ MỆNH

CEA-AVU&C là tổ chức kiểm định chất lượng giáo dục độc lập, có sứ mạng đánh giá và công nhận các cơ sở giáo dục và chương trình giáo dục đạt tiêu chuẩn chất lượng giáo dục quốc gia.

CEA-AVU&C chuyển giao các giá trị cốt lõi của công nghệ đảm bảo chất lượng giáo dục cho các cơ sở giáo dục thông qua các dịch vụ tư vấn, giải pháp chuyên nghiệp hàng đầu.

CEA - AVU&C

ĐỒNG HÀNH CÙNG CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC

Kiểm định chất lượng giáo dục – nền tảng cho cải tiến liên tục, nâng cao chất lượng đào tạo và phát triển bền vững các chương trình đào tạo, các cơ sở giáo dục đại học.

TRONG 10 NĂM

ĐÃ KIỂM ĐỊNH
90+
Cơ sở giáo dục

ĐÃ KIỂM ĐỊNH
300+
Chương trình đào tạo

LỚP BỒI DƯỠNG, TẬP HUẤN NGHIỆP VỤ KĐV
6000+
Lượt tham gia

ĐƯỢC ĐÁNH GIÁ THEO TIÊU CHUẨN CỦA BỘ GD&ĐT
ĐẠT MỨC CAO NHẤT

HỢP TÁC QUỐC TẾ

CEA-AVU&C mở rộng hợp tác với các tổ chức kiểm định quốc tế như FIBAA, THE-ICE,.... và là thành viên chính thức của Mạng lưới các tổ chức đảm bảo chất lượng giáo dục đại học quốc tế (INQAAHE), tăng cường trao đổi chuyên môn, chia sẻ kinh nghiệm và triển khai các sáng kiến hợp tác trong giáo dục đại học.

INQAAHE Since 1991

ACCREDITED PROGRAMME FIBAA

ACCREDITED MEMBER
International Centre of Excellence in Tourism and Hospitality Education (THE-ICE)
Accredited to meet THE-ICE Standards of Excellence

LIÊN HỆ

Địa chỉ: Tầng 10 và Tầng 12 Cung Trí thức; Số 1 Tôn Thất Thuyết, Phường Cầu Giấy, Hà Nội

ĐT: 024.3226.2466

Email: kiemdinhdhcd@cea-avuc.edu.vn

GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM

TRONG KỶ NGUYÊN MỚI:

TỰ CHỦ CHIẾN LƯỢC, CHUYỂN ĐỔI SỐ, ĐỔI MỚI SÁNG TẠO VÀ HỘI NHẬP BỀN VỮNG

PHẦN I

TỰ CHỦ CHIẾN LƯỢC

HIỆP HỘI CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC,
CAO ĐẲNG VIỆT NAM

CÂU LẠC BỘ MẠNG LƯỚI BẢO ĐẢM
CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM

GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM

TRONG KỶ NGUYÊN MỚI:

TỰ CHỦ CHIẾN LƯỢC, CHUYỂN ĐỔI SỐ, ĐỔI MỚI SÁNG TẠO VÀ HỘI NHẬP BỀN VỮNG

PHẦN I

TỰ CHỦ CHIẾN LƯỢC

NHÀ XUẤT BẢN KHOA HỌC - CÔNG NGHỆ - TRUYỀN THÔNG

BAN TỔ CHỨC

TS. Lê Trường Tùng
Nhà báo ThS. Nguyễn Tiến Bình
GS.TSKH. Nguyễn Đình Đức
TS. Trần Việt Anh

PGS.TS. Nguyễn Phương Nga
ThS. Phạm Ngọc Lan
CN. Võ Thị Dung
CN. Hà Thị Thanh Nga

BAN TUYỂN CHỌN VÀ BIÊN SOẠN

PGS.TS. Nguyễn Phương Nga
GS.TSKH. Đặng Ứng Vận
GS.TSKH. Nguyễn Đình Đức
GS.TSKH. Bành Tiến Long
PGS.TS. Nguyễn Hữu Cương

MỤC LỤC

LỜI NÓI ĐẦU 15

Phần I. TỰ CHỦ CHIẾN LƯỢC

1. NGHIÊN CỨU, KHẢO SÁT VIỆC SỬ DỤNG TRÍ TUỆ NHÂN TẠO TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC Ở VIỆT NAM 21

Nguyễn Đình Đức; Phạm Tuấn Anh; Dương Khôi Nguyên - *Trường Đại học Công nghệ, Đại học Quốc gia Hà Nội*

Nguyễn Khánh Linh - *Trường Quốc tế, Đại học Quốc gia Hà Nội*

2. TRIẾT LÝ GIÁO DỤC VIỆT NAM TRƯỚC YÊU CẦU ĐỘT PHÁ PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC TRONG KỶ NGUYÊN MỚI 36

Phạm Đỗ Nhật Tiến - *Hiệp hội Các trường đại học, cao đẳng Việt Nam*

3. TINH HOA HAY KHÔNG TINH HOA SUY NGHĨ LẠI VỀ SỨ MỆNH CỦA ĐẠI HỌC TRONG THỜI ĐẠI AI: TRẢI NGHIỆM SINH VIÊN VÀ HẠNH PHÚC SINH VIÊN 49

Lê Trường Tùng - *Trường Đại học FPT*

4. TỰ CHỦ ĐẠI HỌC Ở VIỆT NAM: TỪ YÊU CẦU THỂ CHẾ ĐẾN NỀN TẢNG TRIẾT LÝ GIÁO DỤC TRONG KỶ NGUYÊN MỚI 61

Trần Mai Ước - *Trường Đại học Ngân hàng TP. Hồ Chí Minh*

5. TỰ CHỦ, CHUYỂN ĐỔI SỐ VÀ HỘI NHẬP QUỐC TẾ TRONG PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC ĐẠI HỌC NGOÀI CÔNG LẬP Ở VIỆT NAM 70

Đào Duy Huân; Võ Minh Thắng - *Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Vĩnh Long*

6. TƯ TƯỞNG CẢI CÁCH GIÁO DỤC CỦA MICHAEL FULLAN VÀ BÀI HỌC TRÁNH "VÒNG LUẨN QUẨN" TRONG CẢI CÁCH GIÁO DỤC ĐẠI HỌC TẠI VIỆT NAM: THAM KHẢO TỪ KINH NGHIỆM AUSTRALIA VÀ MỘT SỐ QUỐC GIA KHÁC 81

Đỗ Văn Dũng - *Trường Đại học Công nghệ Kỹ thuật TP. Hồ Chí Minh*

7. ĐỔI MỚI PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY CÁC MÔN LÝ LUẬN CHÍNH TRỊ Ở TRƯỜNG ĐẠI HỌC THEO ĐỊNH HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC VÀ TƯ DUY ĐỔI MỚI SÁNG TẠO CHO SINH VIÊN 92

Phan Văn Tuấn - *Trường KHXHNV - Trường Đại học Vinh*

Nguyễn Khánh Ly - *Trường Đại học Nghệ An*

8. TÁI THIẾT KẾ KIỂM TRA ĐÁNH GIÁ TRONG THỜI ĐẠI TRÍ TUỆ NHÂN TẠO: NGUYÊN TẮC, THÁCH THỨC VÀ GIẢI PHÁP BẢO ĐẢM CHẤT LƯỢNG TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC 101

Đinh Thành Việt; Phạm Thị Hương Dịu; Nguyễn Thị Minh Tuyền; Trần Trung Sơn; Lê Thị Thảo Nguyên; Lê Thị Thu Nguyệt - *Trường Đại học Đông Á*

9. ĐÀO TẠO THEO TÍN CHỈ TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM: THÀNH TỰU, HẠN CHẾ VÀ THÁCH THỨC Ở GIAI ĐOẠN MỚI 112

Lê Văn Hảo - *Trường Đại học Quốc tế Miền Đông*

10. TÁC ĐỘNG CỦA KIỂM ĐỊNH CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC ĐẾN BẢO ĐẢM CHẤT LƯỢNG TRONG CƠ SỞ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VÀ KHUYẾN NGHỊ CHO VIỆT NAM 124

Tống Thành Trung - *Trung tâm Kiểm định chất lượng giáo dục - Hiệp hội Các trường đại học, cao đẳng Việt Nam*

11. QUẢN TRỊ DỮ LIỆU MINH CHỨNG TRONG BẢO ĐẢM CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC: TRƯỜNG HỢP NGHIÊN CỨU TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC HẠ LONG 135

Ngô Hải Ninh - *Trường Đại học Hạ Long*

12. TỪ ĐẢM BẢO CHẤT LƯỢNG ĐẾN TRÍ TUỆ CHẤT LƯỢNG: MÔ HÌNH QUẢN TRỊ ĐẠI HỌC TRONG KỶ NGUYÊN AI 146

Nguyễn Văn Hùng; Nguyễn Thị Thanh Hương - *Trường Công nghệ thông tin - Đại học Phenikaa*

13. TỰ CHỦ VÀ QUẢN TRỊ ĐẠI HỌC VIỆT NAM TRONG KỶ NGUYÊN MỚI .. 159

Nguyễn Thị Hiền - *Viện Hàn lâm Khoa học xã hội Việt Nam*

14. QUẢN TRỊ CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC TRONG THỜI ĐẠI AI: TỪ BẢO ĐẢM ĐẦU RA ĐẾN HỆ SINH THÁI TRÁCH NHIỆM THUẬT TOÁN 169

Phan Thành Nhâm - *Trường Đại học Kiến trúc Hà Nội*

15. VAI TRÒ CỦA TRÍ TUỆ NHÂN TẠO ĐỐI VỚI QUẢN TRỊ ĐẠI HỌC TRONG BỐI CẢNH CHUYỂN ĐỔI SỐ VÀ ĐỀ XUẤT ĐỐI VỚI CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC VIỆT NAM 181

Nguyễn Thị Thu Hường - *Trường Đại học Công nghiệp và Thương mại Hà Nội*

16. MÔ HÌNH ĐẠI HỌC THÔNG MINH TẠI ĐẠI HỌC CÔNG NGHIỆP HÀ NỘI: ĐIỂN HÌNH ĐỘT PHÁ TỪ TỰ CHỦ CHIẾN LƯỢC VÀ CHUYỂN ĐỔI SỐ TOÀN DIỆN 191

Nguyễn Thị Lan - *Đại học Công nghiệp Hà Nội*

17. VẤN ĐỀ LIÊM CHÍNH HỌC THUẬT TRONG HỌC TẬP, NGHIÊN CỨU MÔN KINH TẾ CHÍNH TRỊ MÁC - LÊNIN CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC THƯƠNG MẠI: THỰC TRẠNG VÀ GIẢI PHÁP 202

Ngô Thái Hà - *Trường Đại học Thương Mại*

18. PHÁT TRIỂN MÔ HÌNH ĐẠI HỌC SỐ TRONG BỐI CẢNH CHUYỂN ĐỔI SỐ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC: KINH NGHIỆM QUỐC TẾ VÀ HÀM Ý CHO VIỆT NAM 212

Nguyễn Đạt Đạm; Nguyễn Quang Huy - *Trường Đại học Nguyễn Huệ - Bộ Quốc phòng*

19. ĐỀ XUẤT KHUNG BẢO ĐẢM CHẤT LƯỢNG NỘI BỘ THÔNG MINH CHO CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC VIỆT NAM TRONG BỐI CẢNH TRÍ TUỆ NHÂN TẠO 223

Nguyễn Thị Thu Hường - *Trường Đại học Công nghiệp và Thương mại Hà Nội*

20. BẢO ĐẢM CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC TRONG THỜI ĐẠI TRÍ TUỆ NHÂN TẠO Ở VIỆT NAM HIỆN NAY 235

Nguyễn Thị Thu Hà - *Trường Đại học Công nghệ Giao thông vận tải*

21. TỰ CHỦ ĐẠI HỌC NHÂN TỐ CƠ BẢN QUYẾT ĐỊNH NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG ĐÀO TẠO TOÀN DIỆN GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM HIỆN NAY 244

Vũ Thị Duyên - *Học viện Báo chí và Tuyên truyền*

22. TÁI ĐỊNH HÌNH HỆ THỐNG ĐẢM BẢO CHẤT LƯỢNG BÊN TRONG ĐẠI HỌC TRƯỚC LÀN SÓNG TRÍ TUỆ NHÂN TẠO TẠO SINH: TỪ CHUẨN HÓA QUY TRÌNH SANG QUẢN TRỊ SỰ THÍCH ỨNG VÀ LIÊM CHÍNH HỌC THUẬT 255

Nguyễn Thị Thơm; Mai Hồng Quang - *Trường Đại học Công nghệ giao thông vận tải*

23. TỰ CHỦ ĐẠI HỌC VIỆT NAM: CHẶNG ĐƯỜNG ĐÃ QUA VÀ NHỮNG NÚT THẮT CẦN THÁO GỠ 265

Nguyễn Trung Triều; Thái Văn Tài - *Trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương - Nha Trang*

24. TRÍ TUỆ NHÂN TẠO TRONG QUẢN TRỊ VÀ BẢO ĐẢM CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC: KHUNG TIẾP CẬN ĐỀ XUẤT CHO CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC VIỆT NAM 275

Lê Thị Linh Giang - *Trường Đại học Công Thương Thành phố Hồ Chí Minh*

25. GIÁO DỤC VIỆT NAM TỪ GÓC ĐỘ CHUỖI GIÁ TRỊ TOÀN CẦU VÀ CƠ HỘI TỪ NGHỊ QUYẾT SỐ 71-NQ/TW 285

Lê Hồng Ngọc - *Viện Hàn lâm Khoa học xã hội Việt Nam*

26. ĐỔI MỚI QUẢN LÝ CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TIỂU HỌC THEO CHUẨN AUN-QA TRONG BỐI CẢNH CHUYỂN ĐỔI SỐ: TRƯỜNG HỢP TRƯỜNG ĐẠI HỌC QUẢNG BÌNH 295

Vương Kim Thành - *Trường Đại học Quảng Bình*

27. TÁC ĐỘNG CỦA TRÍ TUỆ NHÂN TẠO ĐỐI VỚI QUẢN TRỊ VÀ BẢO ĐẢM CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM 307

Trương Minh Trí - *Trường Đại học Công nghệ Kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh*

28. GIÁO DỤC ĐẠI HỌC Ở VIỆT NAM VỚI VAI TRÒ PHÁT TRIỂN NGUỒN NHÂN LỰC CHẤT LƯỢNG CAO: THỰC TRẠNG VÀ GIẢI PHÁP 317

Đỗ Việt Hà - *Học viện Ngân Hàng*

29. XÂY DỰNG VĂN HÓA CHẤT LƯỢNG TRONG CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC Ở VIỆT NAM TRƯỚC YÊU CẦU CHUYỂN ĐỔI SỐ 328

Đỗ Thị Vân Hà - *Trường Đại học Mỏ - Địa chất*

30. ỨNG DỤNG TRÍ TUỆ NHÂN TẠO TRONG GIẢNG DẠY CÁC MÔN LÝ LUẬN CHÍNH TRỊ Ở TRƯỜNG ĐẠI HỌC: YÊU CẦU VÀ GIẢI PHÁP BẢO ĐẢM CHẤT LƯỢNG ĐÀO TẠO 339

Nguyễn Lệ Thu - *Học viện Ngân hàng*

31. TRÍ TUỆ NHÂN TẠO VÀ CHUYỂN ĐỔI MÔ HÌNH QUẢN TRỊ ĐẠI HỌC: TỪ QUẢN TRỊ TRUYỀN THỐNG ĐẾN QUẢN TRỊ THÔNG MINH 350

Nguyễn Thị Ngọc - *Phân hiệu Học viện Hành chính và Quản trị công tại tỉnh Đắk Lắk*

32. KHI MINH CHỨNG KHÔNG CÒN ĐÁNG TIN: THÁCH THỨC CỦA BẢO ĐẢM CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC TRONG BỐI CẢNH TRÍ TUỆ NHÂN TẠO THÂM NHẬP TOÀN BỘ CHU TRÌNH DẠY - HỌC 362

Nguyễn Thị Huyền - *Đại học Bách Khoa Hà Nội*

33. PHÁT TRIỂN VĂN HÓA CHẤT LƯỢNG Ở TRƯỜNG ĐẠI HỌC TRONG BỐI CẢNH TỰ CHỦ ĐẠI HỌC TẠI VIỆT NAM 373

Phạm Hữu Duy; Trương Huy Tường - *Trường Đại học Hùng Vương Thành phố Hồ Chí Minh*

34. KINH NGHIỆM QUỐC TẾ VỀ CHÍNH SÁCH THÚC ĐẨY LIÊN KẾT ĐẠI HỌC - DOANH NGHIỆP NHỎ VÀ VỪA TRONG KỶ NGUYÊN SỐ: BÀI HỌC CHO VIỆC HOÀN THIỆN THỂ CHẾ QUẢN LÝ CÔNG TẠI VIỆT NAM 384

Lê Hữu Phước - *Học viện Hành chính và Quản trị công*

35. QUẢN TRỊ ỨNG DỤNG TRÍ TUỆ NHÂN TẠO VÀ CHUYỂN ĐỔI SỐ TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM THEO TIẾP CẬN BẢO ĐẢM CHẤT LƯỢNG 395

Nguyễn Văn Khoa - *Phó Viện trưởng Viện Khoa học Giáo dục và Phát triển, Hội nghiên cứu khoa học về Đông Nam Á - Việt Nam; Chủ tịch HĐQT Công ty CP XD số 6 Thăng Long*

36. TỰ CHỦ ĐẠI HỌC TRONG KỶ NGUYÊN AI: NHỮNG VẤN ĐỀ MỚI ĐẶT RA ĐỐI VỚI QUẢN TRỊ ĐẠI HỌC VIỆT NAM 406

Phạm Thị Hằng - *Phân hiệu Học viện Hành chính và Quản trị công tại TP. Hồ Chí Minh*

37. QUẢN TRỊ DỮ LIỆU HỌC TẬP VÀ TRÍ TUỆ NHÂN TẠO CÓ TRÁCH NHIỆM TRONG CẢI TIẾN LIÊN TỤC CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO ĐẠI HỌC THEO AUN-QA 419

Nguyễn Thị Thu Hà; Nguyễn Văn Thản - *Trường Đại học Công nghiệp và Thương mại Hà Nội*

38. ỨNG DỤNG TRÍ TUỆ NHÂN TẠO TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM: CƠ HỘI, RỦI RO VÀ YÊU CẦU QUẢN TRỊ 431

Đỗ Thị Ngọc Anh; Trần Minh Thư - *Học viện Chính trị khu vực III*

39. KHUNG ĐẢM BẢO CHẤT LƯỢNG CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO ĐẠI HỌC DỰA TRÊN MINH CHỨNG SỐ VÀ TRÍ TUỆ NHÂN TẠO CÓ TRÁCH NHIỆM 443

Dương Văn Long; Hà Thị Thu Thuỷ - *Trường Đại học Công nghiệp và Thương mại Hà Nội*

40. TỰ CHỦ ĐẠI HỌC TẠI VIỆT NAM: NHÌN TỪ GÓC ĐỘ THỂ CHẾ PHÁP LÝ 453

Hồ Công Hợp - *Viện Khoa học xã hội vùng Trung Bộ và Tây Nguyên (Viện Hàn lâm Khoa học xã hội Việt Nam)*

41. VAI TRÒ CỦA CÔNG NGHỆ TRÍ TUỆ NHÂN TẠO TRONG ĐỔI MỚI QUẢN TRỊ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC Ở VIỆT NAM HIỆN NAY 464

Trần Ngọc Quý - *Xã Cần Giuộc, tỉnh Tây Ninh*

42. ĐỔI MỚI QUẢN TRỊ ĐẠI HỌC TRONG BỐI CẢNH TỰ CHỦ VÀ TRÍ TUỆ NHÂN TẠO: THỰC TRẠNG VÀ ĐỊNH HƯỚNG PHÁT TRIỂN TẠI VIỆT NAM 475

Trần Việt Hùng - *Trường Cao đẳng Kinh tế Đối ngoại*

43. ỨNG DỤNG TRÍ TUỆ NHÂN TẠO TRONG ĐỔI MỚI QUẢN TRỊ ĐÀO TẠO TẠI TRƯỜNG CAO ĐẲNG ĐÀ NẴNG HIỆN NAY 486

Lê Đức Thọ - *Trường Cao đẳng Đà Nẵng*

44. ĐỔI MỚI QUẢN TRỊ ĐẠI HỌC DƯỚI TÁC ĐỘNG CỦA TỰ CHỦ VÀ CHUYỂN ĐỔI SỐ: THỰC TIỄN VÀ GIẢI PHÁP 496

Chung Ngọc Quế Chi - *Trường Cao đẳng Kinh tế - Kỹ thuật TP. Hồ Chí Minh*

45. QUẢN TRỊ CHÍNH SÁCH TRÍ TUỆ NHÂN TẠO TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM: TỪ KHUNG HẬU LIÊM CHÍNH ĐẾN NĂNG LỰC THỂ CHẾ SỐ VÀ BẢO ĐẢM CHẤT LƯỢNG 507

Nguyễn Trung Hiếu; Hoàng Thắng - *Trường Đại học FPT, Phân hiệu Thành phố Hồ Chí Minh*

46. ĐỔI MỚI ĐÁNH GIÁ NGƯỜI HỌC NGÀNH KINH TẾ TRONG BỐI CẢNH TRÍ TUỆ NHÂN TẠO TẠO SINH: KINH NGHIỆM QUỐC TẾ VÀ ĐỀ XUẤT MÔ HÌNH CHO CÁC TRƯỜNG CAO ĐẲNG VIỆT NAM 518

Lê Thị Thảo - *Trường Cao đẳng Kinh tế - Kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh*

47. MỘT SỐ GIẢI PHÁP NÂNG CAO NĂNG LỰC TỰ HỌC MÔN TƯ TƯỞNG HỒ CHÍ MINH CHO SINH VIÊN THEO MÔ HÌNH QUẢN TRỊ ĐẠI HỌC TRONG KỶ NGUYÊN MỚI 528

Nguyễn Văn Tráng; Nguyễn Thị Mai Hoa - *Trường Cao đẳng Sư phạm Bà Rịa - Vũng Tàu*

48. GIẢI PHÁP ĐO LƯỜNG VÀ ĐÁNH GIÁ THỰC CHẤT NĂNG LỰC NHẬN THỨC CHÍNH TRỊ CỦA SINH VIÊN TRƯỚC SỰ BÙNG NỔ CỦA TRÍ TUỆ NHÂN TẠO 537

Phạm Quốc Duy - *Trường Đại học Tôn Đức Thắng*

49. NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG ĐÀO TẠO NGÀNH KỸ THUẬT XÂY DỰNG CÔNG TRÌNH GIAO THÔNG - ĐẠI HỌC THỦ DẦU MỘT TRONG KỶ NGUYÊN CHUYỂN ĐỔI SỐ 548

Trần Hữu Bằng; Võ Thanh Hùng; Nguyễn Quốc Trúc - *Trường Đại học Thủ Dầu Một*

Nguyễn Văn Tráng; Nguyễn Thị Mai Hoa - *Trường Cao đẳng Sư phạm Bà Rịa - Vũng Tàu*

50. ỨNG DỤNG TRÍ TUỆ NHÂN TẠO TRONG QUẢN TRỊ VÀ BẢO ĐẢM CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC Ở VIỆT NAM: TIẾP CẬN PHÁP LÝ VÀ TRÁCH NHIỆM GIẢI TRÌNH 560

Đỗ Tấn Đạt - *Trường Đại học Thủ Dầu Một*

51. ĐỔI MỚI CÔNG TÁC BẢO ĐẢM CHẤT LƯỢNG CẤP CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO TRONG KỶ NGUYÊN AI: TỪ CHUẨN ĐẦU RA ĐẾN TIÊU CHUẨN NGHỀ NGHIỆP QUỐC TẾ 571

Lê Trần Duy Cường - *Trường Cao đẳng Kinh tế Đối ngoại*

52. PHÁT TRIỂN CƠ SỞ DỮ LIỆU HỆ THỐNG BẢO ĐẢM CHẤT LƯỢNG BÊN TRONG TÍCH HỢP TRÍ TUỆ NHÂN TẠO TẠI CÁC CƠ SỞ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC 580

Nguyễn Xuân Hoàn - Lê Thị Linh Giang - Trần Thị Nương -

Trường Đại học Công Thương Thành phố Hồ Chí Minh

53. ĐỔI MỚI PHƯƠNG PHÁP ĐÁNH GIÁ KẾT QUẢ HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN TRƯỚC THÁCH THỨC CỦA TRÍ TUỆ NHÂN TẠO TẠO SINH: TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU QUỐC TẾ VÀ HÀM Ý CHO GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM 590

Nguyễn Thị Thanh Miện - *Trường Cao đẳng Kinh tế Kỹ Thuật TP.HCM*

54. TỐI ƯU HÓA QUẢN TRỊ HÀNH CHÍNH TẠI CÁC CƠ SỞ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC, CAO ĐẲNG TRONG BỐI CẢNH TỰ CHỦ VÀ CHUYỂN ĐỔI SỐ 600

Lê Văn Trì; Nguyễn Xuân Mạnh - *Trường Cao đẳng Kinh tế Đối ngoại*

55. KHUNG ĐÁNH GIÁ CHẤT LƯỢNG GIẢNG DẠY ĐẠI HỌC TÍCH HỢP TRÍ TUỆ NHÂN TẠO VÀ ĐIỀU KIỆN TRIỂN KHAI TẠI VIỆT NAM 611

Nguyễn Ánh Ngọc - *Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, ĐHQG-HCM*

Nguyễn Bích Ngọc - *Trường Đại học Khoa học Tự nhiên, ĐHQG-HCM*

56. QUẢN TRỊ TÍCH HỢP TRƯỜNG CAO ĐẲNG LẠNG SƠN SAU SÁP NHẬP TRONG BỐI CẢNH TỰ CHỦ, CHUYỂN ĐỔI SỐ VÀ BẢO ĐẢM CHẤT LƯỢNG 622

Phùng Quý Sơn; Nguyễn Thị Phương Loan; Vũ Thị Ánh Tuyết - *Trường Cao đẳng Lạng Sơn*

57. KHUNG NĂNG LỰC TRÍ TUỆ NHÂN TẠO CHO ĐỘI NGŨ THỰC HIỆN BẢO ĐẢM CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM 633

Nguyễn Thị Tuyết - *Trường Đại học Công nghiệp và Thương mại Hà Nội*

58. GIẢI PHÁP TỔ CHỨC VẬN HÀNH HỆ THỐNG ĐẢM BẢO CHẤT LƯỢNG BÊN TRONG ĐÁP ỨNG YÊU CẦU THÔNG TƯ SỐ 20/2026/TT-BGDĐT TRONG BỐI CẢNH CHUYỂN ĐỔI SỐ 644

Trần Thị Thu Anh - *Trường Đại học Công nghiệp và Thương mại Hà Nội*

59. BẢO ĐẢM CHẤT LƯỢNG ĐÁNH GIÁ KẾT QUẢ HỌC TẬP TRONG BỐI CẢNH TRÍ TUỆ NHÂN TẠO TẠO SINH: TỪ KIỂM SOÁT GIAN LẬN ĐẾN HỆ THỐNG BẰNG CHỨNG HỖ TRỢ SUY LUẬN VỀ NĂNG LỰC NGƯỜI HỌC 657

Vũ Trường Duy - *Học viện Chính trị, Bộ Quốc phòng*

60. THÁCH THỨC ĐỐI VỚI ĐẠO ĐỨC HỌC THUẬT TRONG BỐI CẢNH BÙNG NỔ TRÍ TUỆ NHÂN TẠO TẠI VIỆT NAM: GÓC NHÌN TỪ NGƯỜI HỌC VÀ NGƯỜI DẠY 668

Trần Thị Thùy Trang - *Trường Cao đẳng Kinh tế Đối ngoại*

61. NĂNG LỰC SỐ CỦA SINH VIÊN TRONG BỐI CẢNH CHUYỂN ĐỔI SỐ GIÁO DỤC: THỰC TRẠNG VÀ HÀM Ý ĐỔI MỚI ĐÀO TẠO 680

Nguyễn Hoài Thiêm; Lương Bảo Linh - *Trường Cao đẳng Kinh tế Đối ngoại*

62. KHUNG TRƯỞNG THÀNH QUẢN TRỊ TRÍ TUỆ NHÂN TẠO CÓ TRÁCH NHIỆM TRONG BẢO ĐẢM CHẤT LƯỢNG NỘI BỘ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM 689

Lý Bích Ngọc; Nguyễn Thị Thu Hà -
Trường Đại học Công nghiệp và Thương mại Hà Nội

63. ĐỐI SÁNH TIÊU CHÍ KIỂM ĐỊNH VÀ DỮ LIỆU PHẢN HỒI CÁC BÊN LIÊN QUAN TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC 700

Lê Thị Linh Giang; Trần Thị Lan Anh; Nguyễn Hữu Dung -

Trường Đại học Công Thương TP. Hồ Chí Minh

64. QUẢN TRỊ VÀ BẢO ĐẢM CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC TRONG THỜI ĐẠI TRÍ TUỆ NHÂN TẠO: THÁCH THỨC VÀ HƯỚNG GIẢI PHÁP QUA GÓC NHÌN TỪ SINH VIÊN 713

Lê Thị Quỳnh Thương; Lê Đình Nguyên; Lang Thị Phương Dung -

Trường Đại học Nghệ An

65. NÂNG CAO HỨNG THÚ NGHIÊN CỨU KHOA HỌC CHO SINH VIÊN KHỐI NGÀNH NGHỆ THUẬT TRONG BỐI CẢNH HỘI NHẬP: NGHIÊN CỨU TRƯỜNG HỢP TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC KHÁNH HOÀ 723

Ngô Đăng Khoa; Bùi Việt Hồng - *Trường Đại học Khánh Hòa*

66. VAI TRÒ CỦA KẾ TOÁN CARBON ĐẾN QUẢN TRỊ XANH VÀ PHÁT TRIỂN BỀN VỮNG TẠI CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC, CAO ĐẲNG TỰ CHỦ TÀI CHÍNH Ở VIỆT NAM 734

Phạm Hải Lý - *Trường Cao đẳng Kinh tế Đối ngoại*

67. QUẢN TRỊ TRÍ TUỆ NHÂN TẠO CÓ TRÁCH NHIỆM TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC: ĐỀ XUẤT KHUNG RAIG-HE CHO BỐI CẢNH VIỆT NAM 747

Võ Văn Thành - *Trường Cao đẳng Kinh tế Đối ngoại*

68. TÁI THIẾT KẾ ĐÁNH GIÁ NĂNG LỰC TRONG BỐI CẢNH |TRÍ TUỆ NHÂN TẠO TẠO SINH: TIẾP CẬN TỪ KIẾN TRÚC BẰNG CHỨNG EAC 759

Đỗ Thị Oanh; Trần Thị Minh Nguyệt - *Trường Cao đẳng Thương mại và Du lịch Hà Nội*

69. MICHAEL CROW - MÔ HÌNH ĐẠI HỌC MỚI: KINH NGHIỆM CẢI TỔ ARIZONA STATE UNIVERSITY, CASE STUDY TỪ CÁC ĐẠI HỌC HOA KỲ VÀ ĐỀ XUẤT MÔ HÌNH ĐẠI HỌC SÁNG TẠO KỸ THUẬT TRONG KỶ NGUYÊN AI CHO VIỆT NAM 778

Đỗ Văn Dũng - *Trường Đại học Công nghệ Kỹ thuật TP. Hồ Chí Minh (HCM-UTE)*

70. NHU CẦU VỀ ĐỀ THI LUYỆN TẬP VỚI SINH VIÊN CHUYÊN NGÀNH TIẾNG HÀN TẠI MỘT TRƯỜNG ĐẠI HỌC 789

Trần Nguyên Trường, Nguyễn Hồng Diễm - *Viện khoa học Quản lý B.N. Bahadur - Đại học Mysore, Ấn Độ; Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội*

71. NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC PHÁP LUẬT CHO SINH VIÊN CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC – YÊU CẦU CẤP BÁCH VÀ GIẢI PHÁP TRONG BỐI CẢNH CHUYỂN ĐỔI SỐ 803

Ngô Thị Thuỳ Trang - *Trường Đại học Điện Lực*

72. BẢO ĐẢM CHẤT LƯỢNG ĐÀO TẠO ĐẠI HỌC TRONG THỜI ĐẠI TRÍ TUỆ NHÂN TẠO: NHỮNG VẤN ĐỀ ĐẶT RA VÀ ĐỊNH HƯỚNG HOÀN THIỆN 814

Hoàng Thị Giang - *Học viện Kỹ thuật mật mã*

73. QUẢN TRỊ HOẠT ĐỘNG XUẤT BẢN TRONG CÁC CƠ SỞ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC TRƯỚC TÁC ĐỘNG CỦA TRÍ TUỆ NHÂN TẠO 825

Trần Thọ Xương - *Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam*

Trần Thu Quỳnh; Vũ Thị Ngọc Thùy - *Học viện Báo chí và Tuyên truyền*

74. QUẢN TRỊ VÀ SỬ DỤNG THÔNG MINH TÀI NGUYÊN SỐ TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC: ĐỀ XUẤT KHUNG CHỈ SỐ TRÍ TUỆ TÀI NGUYÊN SỐ (DRII) HƯỚNG TỚI PHÁT TRIỂN BỀN VỮNG 837

Lê Tôn Hoàng Long; Phạm Nguyễn Phương Anh;
Nguyễn Thị Thanh Quang - *Trường Đại học Hùng Vương TP. Hồ Chí Minh*

75. CÔNG TÁC XÃ HỘI TRONG HỆ THỐNG HỖ TRỢ SINH VIÊN TẠI CÁC CƠ SỞ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM TRONG BỐI CẢNH CHUYỂN ĐỔI SỐ 851

Lê Bảo Nhi - *Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia TP.HCM*

76. ĐỔI MỚI PHƯƠNG THỨC KIỂM TRA, ĐÁNH GIÁ TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC TRƯỚC SỰ PHÁT TRIỂN CỦA TRÍ TUỆ NHÂN TẠO THEO TINH THẦN NGHỊ QUYẾT ĐẠI HỘI XIV CỦA ĐẢNG 860

Nguyễn Văn Thân - *Trường Cao đẳng An ninh nhân dân I*

77. CHUYỂN ĐỔI TƯ DUY QUẢN TRỊ ĐẠI HỌC TỪ "QUẢN LÝ HÀNH CHÍNH" SANG "QUẢN TRỊ PHÁT TRIỂN" TRONG BỐI CẢNH TRIỂN KHAI NGHỊ QUYẾT 71-NQ/TW 871

Đặng Văn Ni - *Trường Đại học Cửu Long*

Phạm Quốc Bảo - *Học viện Cán bộ Thành phố Hồ Chí Minh*

78. QUẢN TRỊ VÀ BẢO ĐẢM CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC TRONG KỶ NGUYÊN TRÍ TUỆ NHÂN TẠO: TỔNG QUAN HỆ THỐNG VỀ XU HƯỚNG, MÔ HÌNH VÀ HÀM Ý ĐỐI VỚI VIỆT NAM 882

Nguyễn Anh Tuấn - *Nghiên cứu viên độc lập, Thành phố Hồ Chí Minh*

79. HÀI HÒA GIỮA "TÍNH TOÀN DÂN" VÀ "TÍNH TINH HOA" TRONG PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM: CÁCH TIẾP CẬN TỪ NGHỊ QUYẾT 71-NQ/TW 896

Nguyễn Trường Kính; Trần Huỳnh Ngọc Tâm; Phạm Quốc Bảo -

Học viên Học viện Cán bộ Thành phố Hồ Chí Minh

80. QUẢN TRỊ CHẤT LƯỢNG TRONG KỶ NGUYÊN AI: KHUNG BẢO ĐẢM CHẤT LƯỢNG THÍCH ỨNG CHO GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM 908

Lâm Bảo Anh - *Trường Đại học Công nghiệp Thành phố Hồ Chí Minh*

81. BẢO ĐẢM CHẤT LƯỢNG TRONG TÍCH HỢP TRÍ TUỆ NHÂN TẠO TẠO SINH VÀO CHƯƠNG TRÌNH TIẾNG ANH Ở BẬC ĐẠI HỌC: TỔNG QUAN TÍCH HỢP CÓ TRỌNG TÂM VÀ ĐỀ XUẤT KHUNG KHÁI NIỆM QUẢN TRỊ ĐA CẤP 920

Vũ Văn Chính - *Trường Đại học FPT*

82. PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM TRONG KỶ NGUYÊN MỚI TRÊN NỀN TẢNG TỰ CHỦ CHIẾN LƯỢC VÀ ĐỔI MỚI SÁNG TẠO HƯỚNG TỚI CÁC MỤC TIÊU PHÁT TRIỂN BỀN VỮNG (SDGS) 933

Nguyễn Trung Hiếu; Lê Thị Anh Thư -
Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh"

83. ĐỘT PHÁ THỂ CHẾ VÀ CƠ CHẾ ĐẶC THÙ CHO GIÁO DỤC ĐẠI HỌC THEO TINH THẦN NGHỊ QUYẾT 71-NQ/TW: PHÂN TÍCH KHOẢNG CÁCH CHÍNH SÁCH VÀ KHUYẾN NGHỊ THỰC THI 943

Phạm Quốc Bảo; Võ Phạm Bảo Duyên; Đặng Thị Ngọc Hậu -
Học viện Cán bộ Thành phố Hồ Chí Minh

84. TỰ CHỦ ĐẠI HỌC VÀ ĐỔI MỚI QUẢN TRỊ TẠI CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐỊA PHƯƠNG Ở VIỆT NAM: TÁC ĐỘNG, ĐIỂM NGHẼN VÀ YÊU CẦU TRONG KỶ NGUYÊN MỚI 958

Nguyễn Thị Thanh Hương - *Trường Đại học Hùng Vương Phú Thọ*

85. GIẢI PHÁP VẬN HÀNH TRƯỜNG ĐẠI HỌC THEO MÔ HÌNH QUẢN TRỊ CHIẾN LƯỢC-THÍCH ỨNG 969

Phan Minh Đức; Nguyễn Thị Hùng - *Đại học Đà Nẵng*

LỜI NÓI ĐẦU

Trong kỷ nguyên mới, trí tuệ nhân tạo (AI) đặt giáo dục đại học (GDĐH) và xã hội loài người trước những bài toán hóc búa về triết học và quản trị. Ở cấp độ xã hội, AI hay chuyển đổi số (CĐS) tự thân không mang tính đạo đức, nhưng phương thức nhân loại chúng ta quản trị, kiểm soát nó sẽ định hướng được nền văn minh nhân loại trong thế kỷ XXI. Để kiến tạo một nền tảng phát triển bền vững, GDĐH Việt Nam đang tiến hành tái cấu trúc mạnh mẽ để thực hiện bước chuyển đổi mô hình sâu sắc: *lấy năng lực tự chủ chiến lược làm nền tảng, sự thích ứng trong chuyển đổi số và đổi mới sáng tạo làm động lực cốt lõi hướng tới khẳng định vị thế và hội nhập bền vững toàn diện vào mạng lưới học thuật toàn cầu.*

Trong bối cảnh thay đổi của cơ cấu kinh tế tri thức toàn cầu và sự phát triển như vũ bão của AI, GDĐH Việt Nam không thể dừng lại là nơi truyền thụ tri thức, mà hơn bao giờ hết, GDĐH Việt Nam phải vươn lên trở thành hạt nhân của hệ sinh thái đổi mới sáng tạo và hội nhập bền vững; đặc biệt phải là một trong những đòn bẩy thúc đẩy năng lực cạnh tranh quốc gia. GDĐH Việt Nam đang trải qua một cuộc chuyển đổi mô hình sâu sắc xoay quanh ba trụ cột cốt lõi: Tự chủ Chiến lược, Chuyển đổi số, Đổi mới sáng tạo và Hội nhập bền vững để góp phần đưa Việt Nam trở thành một quốc gia phát triển, có thu nhập cao trên thế giới.

Để xã hội và cộng đồng học thuật trên thế giới nắm bắt được những đóng góp của GDĐH Việt Nam trong đào tạo, nghiên cứu khoa học (NCKH), hợp tác quốc tế (HTQT) và phục vụ cộng đồng, Hiệp hội Các trường đại học, cao đẳng Việt Nam phối hợp cùng Câu lạc bộ Mạng lưới bảo đảm chất lượng giáo dục đại học Việt Nam tổ chức Hội thảo Khoa học quốc gia: *"**Giáo dục đại học Việt Nam trong kỷ nguyên mới: Tự chủ Chiến lược, Chuyển đổi số, Đổi mới sáng tạo và Hội nhập bền vững**"*.

Hội thảo đã nhận được trên 350 báo cáo khoa học của các nhà lãnh đạo và quản lý, các nhà khoa học, các chuyên gia giáo dục, các giảng viên, nghiên cứu sinh và học viên cao học từ các đại học, các trường đại học, các viện nghiên cứu và các trường cao đẳng trên toàn quốc. Trên cơ sở đó, chúng tôi đã tuyển chọn 263 bài và biên soạn thành 3 tập sách (Phần I, Phần II, Phần III) tập trung vào 3 vấn đề

chính của Hội thảo gồm: *Tự chủ Chiến lược, Chuyển đổi số, Đổi mới sáng tạo và Hội nhập bền vững.*

1. Tự chủ Chiến lược: từ tháo gỡ cơ chế đến quản trị toàn diện

"Tự chủ đại học" là xu thế tất yếu của GDĐH Việt Nam, song trong kỷ nguyên AI, khái niệm "tự chủ đại học". Tự chủ ở đây không phải là bị giới hạn ở góc độ cắt giảm ngân sách nhà nước hay tự lo tài chính, mà là một cuộc cách mạng toàn diện về quản trị đại học (university governance).

Tự chủ Chiến lược trong GDĐH đòi hỏi các cơ sở GDĐH chủ động trong xây dựng chiến lược nhằm đồng bộ giữa tự chủ học thuật, tổ chức nhân sự và tài chính, gắn liền với nguyên tắc về trách nhiệm giải trình của các cơ sở GDĐH. Các cơ sở GDĐH cần được trao quyền tối đa để linh hoạt phản ứng trước những biến động của thị trường lao động, chủ động thiết kế các chương trình đào tạo liên ngành và xuyên ngành. Tuy nhiên, quyền tự chủ này phải đi kèm với một cơ chế bảo đảm chất lượng nội bộ khắt khe, minh bạch hóa thông tin và cam kết tạo ra các giá trị đáp ứng yêu cầu của một xã hội đang biến động bởi Chuyển đổi số - AI.

Từ góc độ, 85 bài báo khoa học trong Phần I "Tự chủ Chiến lược" đã đề cập đến những vấn đề mang tính vĩ mô của GDĐH trong kỷ nguyên mới đến những phạm vi cụ thể trong thực tiễn của mỗi cơ sở GDĐH, bao gồm:

i. Giáo dục đại học Việt Nam - Chuỗi giá trị toàn cầu và cơ hội đột phá phát triển;

ii. Từ Triết lý giáo dục đến Tự chủ về Chiến lược, Tự chủ về Học thuật và Tự chủ Đổi mới sáng tạo và Phát triển trong kỷ nguyên trí tuệ nhân tạo;

iii. Mô hình quản trị đại học, quản trị chất lượng GDĐH và quản trị AI trong kỷ nguyên AI;

iv. Văn hóa chất lượng trong các cơ sở GDĐH Việt Nam trong kỷ nguyên mới;

v. Quản trị và sử dụng thông minh tài nguyên số trong GDĐH;

vi. Tác động của kiểm định chất lượng giáo dục đến bảo đảm chất lượng và cải tiến chất lượng chương trình đào tạo trong kỷ nguyên AI;

vii. Đào tạo theo tín chỉ và bảo đảm chất lượng trong thiết kế kiểm tra đánh giá năng lực người học trong thời đại AI (từ kiểm soát gian lận, liêm chính học thuật đến đo lường được các mức năng lực của người học);

viii. Phát triển hứng thú, đam mê NCKH và năng lực số cho người học trong bối cảnh chuyển đổi số (CĐS) và hội nhập;

ix. Trải nghiệm của sinh viên và hạnh phúc của sinh viên trong môi trường đại học tinh hoa và trường đại học không tinh hoa;

x. Phương pháp giảng dạy theo định hướng phát triển năng lực và tư duy đổi mới sáng tạo cho sinh viên; Giảng viên là người dẫn dắt và phát triển những năng lực cho người học, như tư duy phản biện, trí tuệ cảm xúc, khả năng lãnh đạo và tư duy đạo đức mà AI chưa thể thay thế.

2. Chuyển đổi số: trụ cột cốt lõi của hệ sinh thái giáo dục đại học hiện đại

Tốc độ phát triển như vũ bão của CĐS và AI với phạm vi ảnh hưởng toàn cầu và sức tác động mang đến những tiềm năng to lớn trong việc nâng cao chất lượng cuộc sống của loài người, song, lại đi kèm với những thách thức chưa từng có trong lịch sử nhân loại. CĐS chính là phương thức kiến tạo nên diện mạo của GDĐH trong kỷ nguyên mới. CĐS trong GDĐH phải là sự tái cấu trúc toàn diện dựa trên nền tảng dữ liệu (data-driven).

Sự can thiệp của AI, Dữ liệu lớn (Big Data) và Internet Vạn vật (IoT) đang tạo ra các Mô hình Đại học thông minh, nơi người học được trải nghiệm quá trình "cá nhân hóa học tập", nhờ AI có thể phân tích năng lực và gợi ý lộ trình học tập tối ưu cho từng người học. Về mặt quản trị đại học, dữ liệu giúp các nhà lãnh đạo đại học dự báo được các xu hướng, tối ưu hóa nguồn lực và ra quyết định chiến lược chính xác. Do vậy, CĐS có thể dẫn đến xóa nhòa ranh giới về không gian và thời gian, mở ra cơ hội tiếp cận GDĐH chất lượng cao cho mọi tầng lớp người học tiềm năng và tối ưu hóa hiệu năng vận hành của toàn hệ thống. Nhưng, CĐS - AI cũng đưa đến sự đe dọa đối với an ninh mạng, an ninh quốc phòng và những tội phạm xuyên biên giới.

Xoay quanh những nội hàm trên, Phần II "Chuyển đổi số" với 92 báo cáo khoa học bàn về cơ sở lý luận đến những thực tiễn đang diễn ra trong các cơ sở GDĐH Việt Nam, bao gồm:

i. Từ nhận thức đến năng lực triển khai CĐS và AI của các lãnh đạo, cán bộ quản lý, giảng viên và người học trong các cơ sở GDĐH Việt Nam;

ii. Vai trò của CĐS và AI trong quản trị đại học và đổi mới GDĐH Việt Nam trong kỷ nguyên số;

iii. Nâng cao năng lực và xây dựng văn hóa sử dụng AI có trách nhiệm cho giảng viên và người học;

iv. Nhận diện những mặt trái của AI trong quản trị xã hội và những giải pháp cho Việt Nam.

3. Đổi mới sáng tạo và Hội nhập bền vững

Đổi mới sáng tạo và Hội nhập bền vững chính là Chiến lược để các cơ sở GDĐH chuyển mình thành "Đại học khởi nghiệp" và khẳng định vị thế trong chuỗi giá trị toàn cầu. Thế kỷ XXI đánh dấu sự chuyển dịch của GDĐH Việt Nam sang giai đoạn có mô hình *Trường Đại học khởi nghiệp (Entrepreneurial University) và Mô hình Trường Đại học thông minh* - Nơi đào tạo ra những thế hệ biết làm chủ công nghệ, sở hữu tư duy sáng tạo và lòng trắc ẩn để dẫn dắt xã hội trong bối cảnh đầy biến động của kỷ nguyên mới.

Đổi mới sáng tạo trong GDĐH yêu cầu sự vận hành mạnh mẽ của "Mô hình xoắn ốc kép ba" (Triple Helix: Nhà nước - Nhà trường - Doanh nghiệp). Trong đó, Trường Đại học là trung tâm nghiên cứu và phát triển (R&D), nơi ươm tạo công nghệ và cung cấp các giải pháp giải quyết những bài toán thực tiễn của doanh nghiệp và xã hội. Tư duy đổi mới sáng tạo cũng đã đưa đến các phương pháp đào tạo mới - đào tạo ra một thế hệ người học có tinh thần doanh chủ (entrepreneurship), dám chấp nhận rủi ro và có năng lực kiến tạo giá trị mới.

Hội nhập quốc tế là thước đo năng lực cạnh tranh của GDĐH Việt Nam. Trong kỷ nguyên mới, hội nhập không chỉ là việc tính số lượng các bài báo quốc tế (ISI/Scopus), hay nỗ lực lọt vào các bảng xếp hạng thế giới (rankings) mang tính hình thức. Đó phải là Đổi mới sáng tạo và Hội nhập bền vững gắn liền với các Mục tiêu Phát triển Bền vững (SDGs) của Liên hợp quốc.

Hội nhập bền vững bao hàm hai chiều hướng: "Hội nhập tại chỗ" (Internationalization at home) thông qua việc xây dựng môi trường học thuật đa văn hóa, cập nhật giáo trình theo chuẩn quốc tế; và "Hội nhập xuyên biên giới" thông qua các đề tài NCKH hoặc các dự án nghiên cứu chung với các cơ sở GDĐH nước ngoài, trao đổi sinh viên/giảng viên và thu hút nhân tài toàn cầu. GDĐH Việt Nam định vị mình không chỉ là nơi tiêu thụ tri thức toàn cầu, mà phải vươn lên trở thành nơi bồi đắp và xuất khẩu tri thức, đóng góp tiếng nói của Việt Nam vào việc giải quyết các thách thức chung của nhân loại như quản trị những tác động hai mặt của CĐS và AI, an ninh mạng, an ninh quốc phòng, an ninh y tế...

Phần III "Đổi mới sáng tạo và Hội nhập bền vững" với 86 báo cáo khoa học tập trung phân tích những vấn đề về đổi mới sáng tạo và hội nhập bền vững trong giáo dục đại học, bao gồm:

i. Đổi mới tư duy và tạo đột phá cho GDĐH Việt Nam - Tái cấu trúc mô hình GDĐH Việt Nam trong kỷ nguyên AI; Phát triển mô hình Đại học thông minh và xây dựng Hệ sinh thái đại học đổi mới sáng tạo trong bối cảnh hội nhập quốc tế;

ii. Tái cấu trúc hợp tác quốc tế và hội nhập giáo dục trong thời đại AI

iii. Mô hình đào tạo liên ngành và đào tạo nguồn nhân lực thích ứng thời đại AI đến kiến tạo hệ sinh thái đổi mới sáng tạo;

iv. Quản trị văn hóa tổ chức tại các cơ sở GDĐH và thúc đẩy đổi mới sáng tạo;

v. Hợp tác trường đại học - doanh nghiệp - đối tác quốc tế để đào tạo và phát triển nguồn nhân lực trong thời đại hội nhập bền vững;

Tự chủ Chiến lược đến Chuyển đổi số, Đổi mới sáng tạo và Hội nhập bền vững là ba trụ cột cấu thành nên một hệ sinh thái hữu cơ của GDĐH Việt Nam. Tự chủ tạo hành lang pháp lý, Chuyển đổi số cung cấp công cụ, Đổi mới sáng tạo làm bệ phóng động lực và Hội nhập bền vững vạch ra hệ quy chiếu chất lượng cho GDĐH Việt Nam. Các tác giả tin tưởng khi GDĐH Việt Nam thực thi đồng bộ và quyết liệt ba trụ cột này sẽ định hình được một hệ thống đại học tiên tiến, tự cường và hệ quả là đào tạo ra được những thế hệ công dân toàn cầu có gốc rễ văn hóa dân tộc sâu sắc, có năng lực dẫn dắt công cuộc phát triển kinh tế - xã hội của Việt Nam trong kỷ nguyên mới.

Việc tuyển chọn, biên soạn và xuất bản 3 tập sách về ba chủ đề cốt lõi nêu trên trong thời gian có hạn sẽ khó tránh khỏi những hạn chế và thiếu sót. Chúng tôi rất mong nhận được những đóng góp quý báu của độc giả để các tập sách ngày càng được hoàn thiện hơn trong lần xuất bản sau.

Trân trọng giới thiệu cùng độc giả!

HIỆP HỘI CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC, CAO ĐẲNG VIỆT NAM

CÂU LẠC BỘ MẠNG LƯỚI BĐCL GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM

NGHIÊN CỨU, KHẢO SÁT VIỆC SỬ DỤNG TRÍ TUỆ NHÂN TẠO TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC Ở VIỆT NAM

A STUDY ON THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN HIGHER EDUCATION IN VIETNAM

Nguyễn Đình Đức
Phạm Tuấn Anh
Dương Khôi Nguyên
Trường Đại học Công nghệ, Đại học Quốc gia Hà Nội
Nguyễn Khánh Linh
Trường Quốc tế, Đại học Quốc gia Hà Nội

Tóm tắt

Trí tuệ nhân tạo tạo sinh (Generative Artificial Intelligence, GenAI) ngày càng được sử dụng rộng rãi trong giáo dục đại học Việt Nam, nhưng các nghiên cứu hiện có còn phân mảnh về đối tượng, bối cảnh và khía cạnh đo lường. Nghiên cứu này xây dựng bảng hỏi dựa trên Unified Theory of Acceptance and Use of Technology 2 (UTAUT2), năng lực AI phản biện và lý thuyết nhận thức rủi ro, đồng thời phân tích 1.233 phản hồi từ người học, giảng viên, nhà nghiên cứu và cán bộ quản lý. Kết quả cho thấy AI được sử dụng thường xuyên cho học tập, nghiên cứu và công việc chuyên môn. Có 84,7% người tham gia cho rằng AI giúp tiết kiệm thời gian, trong khi 80,8% lo ngại việc phụ thuộc quá mức có thể làm suy giảm khả năng tự học. Hành vi sử dụng và năng lực AI có liên hệ mạnh hơn với tác động cảm nhận so với tần suất hoặc thời gian sử dụng. Bảng hỏi có độ tin cậy tốt và dữ liệu nhìn chung đầy đủ, nhất quán. Nghiên cứu cung cấp bằng chứng định lượng quy mô lớn và nhấn mạnh nhu cầu sử dụng AI có trách nhiệm trong giáo dục đại học.

Từ khóa: Trí tuệ nhân tạo tạo sinh, giáo dục đại học, UTAUT2

Abstract

Generative Artificial Intelligence (GenAI) is increasingly used in Vietnamese higher education, yet existing research remains fragmented across stakeholder groups, institutional contexts, and dimensions of AI use. This study develops a theory-grounded questionnaire based on Unified Theory of Acceptance and Use of Technology 2 (UTAUT2), critical AI literacy, and risk-perception theory, and analyzes 1,233 responses

from learners, instructors, researchers, and administrators. Results show frequent AI use across learning, research, and professional activities. While 84.7% of respondents report that AI saves time, 80.8% are concerned that over-reliance may weaken self-directed learning. Usage behavior and AI literacy are more strongly associated with perceived impact than frequency or length of use. The questionnaire demonstrates good reliability, and the dataset is generally complete and consistent. These findings provide large-scale quantitative evidence on generative AI use in Vietnamese higher education and highlight the need for responsible use and clearer institutional guidance.

Keyword: Generative artificial intelligence, Higher education, UTAUT2

1. Đặt vấn đề

Từ cuối năm 2022, các công cụ Trí tuệ nhân tạo (AI) tạo sinh như ChatGPT, Gemini, Copilot và Claude đã chuyển từ công cụ thử nghiệm sang công cụ sử dụng thường xuyên trong giáo dục đại học (GDĐH) (Sergeeva et al. 2025; Ayyoub et al. 2025). Người học dùng AI để soạn thảo bài luận, tóm tắt tài liệu đọc và luyện tập lập trình (Chaaban et al. 2026; Hossain & Nawmi 2026); giảng viên (GV) dùng AI để chuẩn bị bài giảng, thiết kế câu hỏi thảo luận và thực hiện tổng quan tài liệu. Việc chấp nhận rộng rãi này đặt ra hai câu hỏi vẫn chưa được giải quyết thấu đáo: AI thực sự tác động thế nào đến chất lượng học tập, nghiên cứu và liệu việc sử dụng không được giám sát có làm suy giảm năng lực tự học, dẫn đến vi phạm liêm chính học thuật hay không.

Tại Việt Nam, phần lớn bằng chứng hiện có về chủ đề này đến từ các khảo sát quy mô nhỏ, giới hạn trong một cơ sở hoặc một khoa/bộ môn, hoặc từ những phân tích định tính không báo cáo độ tin cậy của thang đo. Kết quả là các phát hiện khó so sánh, khó tổng hợp và tạo ra cơ sở yếu cho việc hoạch định chính sách của cơ sở giáo dục. Rà soát tài liệu của chúng tôi chỉ ra ba khoảng trống. *Thứ nhất*, nhiều khảo sát trong nước xây dựng những mục hỏi dựa trên trực giác của nhóm nghiên cứu thay vì ánh xạ vào các cấu trúc lý thuyết đã được kiểm định như Unified Theory of Acceptance and Use of Technology 2 (UTAUT2) hay thang đo năng lực AI phê phán, khiến việc so sánh giữa các nghiên cứu trở nên khó khăn. *Thứ hai*, phần lớn báo cáo đi thẳng vào thống kê mô tả mà không kiểm tra tính thiếu có cấu trúc, hành vi trả lời bất cẩn, hay tính hợp lệ của logic phân nhánh trong bảng hỏi, dẫn đến nguy cơ suy luận sai lệch khi dữ liệu nền chưa được thẩm định. *Thứ ba,* nhiều khảo sát gộp chung người học với GV, nhà nghiên cứu, cán bộ quản lý trong cùng một phân tích, dù hai nhóm này trải nghiệm và lo ngại về AI theo những cách khác nhau.

Để giải quyết các khoảng trống này, chúng tôi xây dựng một công cụ khảo sát có cơ sở lý thuyết dựa trên UTAUT2, năng lực AI phê phán và lý thuyết nhận thức rủi ro (Venkatesh et al. 2012; Ranieri et al. 2025; Chaaban et al. 2026). Bảng hỏi gồm 53 mục, trong đó có bốn thang Likert dùng chung về hành vi sử dụng, năng lực, kiểm soát, tác động cảm nhận và rủi ro, cùng với các mục riêng theo vai trò dành cho người học và cho GV, nhà nghiên cứu, cán bộ quản lý. Theo chuẩn báo cáo Checklist for Reporting Results of Internet E-Surveys (CHERRIES), chúng tôi thu thập được 1.233 phản hồi hợp lệ từ các cơ sở GDĐH Việt Nam, đánh giá dữ liệu về tính đầy đủ, chất lượng trả lời, độ tin cậy và khả năng phân tích nhân tố trước khi tiến hành phân tích suy luận. Kết quả cho thấy việc chấp nhận AI diễn ra rộng rãi và đều đặn, với người trả lời sử dụng trung bình 2,16 công cụ cho 2,64 mục đích. Lợi ích cảm nhận ở mức cao, đặc biệt về tiết kiệm thời gian (84,7%), trong khi lo ngại về sự phụ thuộc (80,8%) và nhu cầu hướng dẫn từ cơ sở giáo dục (81,8%) cũng phổ biến không kém. Năng lực AI, hành vi sử dụng có liên hệ chặt với tác động cảm nhận, trong khi tần suất và thâm niên sử dụng có liên hệ yếu hơn nhiều. Bốn thang đo dùng chung đạt độ nhất quán nội tại tốt ($\alpha = 0.828$–0.936) và bộ dữ liệu không có giá trị khuyết thiếu thực sự hay vi phạm logic phân nhánh nào.

Các đóng góp chính của bài báo được tóm tắt như sau:

- Một bảng hỏi có cơ sở lý thuyết gồm 46 biến nội dung, 7 trường hành chính/siêu dữ liệu, bao gồm bốn thang Likert dùng chung và hai thang riêng theo vai trò.

- Một quy trình đánh giá chất lượng dữ liệu bao trùm tính nhất quán logic phân nhánh, hành vi trả lời bất cẩn, độ nhất quán nội tại, và khả năng phân tích nhân tố.

- Bằng chứng trên cỡ mẫu lớn về hành vi sử dụng AI, năng lực, kiểm soát, tác động cảm nhận, rủi ro và nhu cầu chính sách từ 1.233 người trả lời trong GDĐH Việt Nam.

2. Nghiên cứu liên quan

Các nghiên cứu về AI tạo sinh trong GDĐH chủ yếu dựa trên ba hướng lý thuyết. Các mô hình chấp nhận công nghệ như Technology Acceptance Model (TAM) và UTAUT2 (Davis 1989; Venkatesh et al. 2012) cung cấp cơ sở cho việc đo hành vi sử dụng (Usage Behavior, BEH) và tác động cảm nhận (Perceived Impact, IMP). Các nghiên cứu về AI literacy nhấn mạnh khả năng sử dụng, đánh giá phản biện và sử dụng AI có trách nhiệm (Ranieri et al. 2025; Chaaban et al. 2026), làm cơ sở cho năng lực và kiểm soát (Literacy and Control, LIT). Bên cạnh

đó, các nghiên cứu về phụ thuộc AI, liêm chính học thuật (Zhai et al. 2024; Tran et al. 2025) hỗ trợ nhóm biến về rủi ro và nhu cầu chính sách (Risk and Policy Need, RSK).

Tại Việt Nam, nghiên cứu thực nghiệm về AI tạo sinh đang gia tăng nhưng còn phân mảnh về đối tượng và phạm vi đo lường. Một số khảo sát chỉ tập trung vào sinh viên tại một cơ sở, với cỡ mẫu lần lượt 73 và 283 người, chủ yếu xem xét hành vi hoặc ý định chấp nhận ChatGPT. Các nghiên cứu gần đây đã chặt chẽ hơn về đo lường; chẳng hạn, một thang đo AI literacy được kiểm định trên 843 sinh viên bằng Exploratory Factor Analysis (EFA) và Confirmatory Factor Analysis (CFA). Tuy nhiên, nghiên cứu này tập trung vào năng lực AI, thay vì đồng thời xem xét cách sử dụng, tác động cảm nhận, rủi ro và nhu cầu chính sách.

Vì vậy, khoảng trống không chỉ nằm ở cỡ mẫu mà còn ở việc thiếu các khảo sát đa nhóm đối tượng và đa chiều trong cùng một khung đo lường. Nghiên cứu này phân tích 1.233 người học, GV, nhà nghiên cứu và cán bộ quản lý; đồng thời tích hợp BEH, LIT, IMP và RSK, các thang riêng theo vai trò, cùng đánh giá độ tin cậy thang đo, chất lượng dữ liệu trước khi diễn giải kết quả.

3. Phương pháp

Để xây dựng một khung đo lường tích hợp và có cơ sở lý thuyết cho việc sử dụng AI tạo sinh trong GDĐH Việt Nam, chúng tôi thiết kế bảng hỏi gồm 46 biến nội dung, 7 trường hành chính/siêu dữ liệu. Bảng hỏi bao gồm thông tin người tham gia và bối cảnh khảo sát, đặc điểm sử dụng AI, những cấu trúc đo lường dùng chung, các mục phân nhánh theo vai trò và hai câu hỏi mở. Thiết kế này chuyển hóa các nền tảng lý thuyết thành những nhóm biến phục vụ phân tích hành vi sử dụng, năng lực AI, tác động cảm nhận và rủi ro/nhu cầu chính sách.

Thông tin người tham gia và bối cảnh khảo sát: Khảo sát tham chiếu khung báo cáo CHERRIES; người tham gia xác nhận đồng thuận trước khi trả lời và thời gian bắt đầu/hoàn thành được ghi nhận để phục vụ đánh giá chất lượng phản hồi. Chín biến nhân khẩu học và bối cảnh được thu thập, gồm năm sinh, đơn vị/trường, vai trò, học vị, giới tính, lĩnh vực chuyên ngành, loại cơ sở giáo dục, kinh nghiệm học tập ở nước ngoài và năng lực ngoại ngữ.

Đặc điểm sử dụng AI tạo sinh: Bốn biến mô tả việc sử dụng AI của người tham gia gồm công cụ đã sử dụng, mục đích, thâm niên và tần suất sử dụng. Công cụ và mục đích được thiết kế dưới dạng đa lựa chọn nhằm phản ánh việc một người có thể sử dụng nhiều nền tảng AI cho nhiều hoạt động khác nhau. Những biến này

cũng được sử dụng để xem xét sự khác biệt về mức độ tiếp xúc và cách sử dụng AI giữa các nhóm người tham gia.

Các cấu trúc đo lường: Khối đo lường dùng chung gồm 18 mục Likert thuộc bốn cấu trúc: Hành vi sử dụng (BEH, 6 mục), năng lực, kiểm soát AI (LIT, 6 mục), tác động cảm nhận (IMP, 4 mục) và rủi ro & nhu cầu chính sách (RSK, 2 mục). BEH phản ánh các hình thức sử dụng AI trong học tập và công việc; LIT đánh giá khả năng đặt yêu cầu, kiểm chứng đầu ra, nhận biết hạn chế và sử dụng AI có trách nhiệm; IMP đo các lợi ích cảm nhận về tiết kiệm thời gian, khả năng bắt đầu công việc, tiếp cận kiến thức mới và chất lượng đầu ra; RSK tập trung vào nguy cơ phụ thuộc quá mức và nhu cầu hướng dẫn từ cơ sở giáo dục.

Thiết kế phân nhánh theo vai trò: Bảng hỏi phân nhánh người tham gia thành hai nhóm nhằm phản ánh sự khác biệt về bối cảnh sử dụng AI. Người học trả lời thêm sáu mục Learner-specific Items (LRN) liên quan đến học tập, liêm chính học thuật và hỗ trợ từ cơ sở giáo dục; GV, nhà nghiên cứu và cán bộ quản lý trả lời sáu mục Educator-specific Items (EDU) liên quan đến giảng dạy, đánh giá, quản trị, sử dụng AI có trách nhiệm. Thiết kế này hạn chế các câu hỏi không phù hợp với vai trò và hỗ trợ phân tích sự khác biệt giữa hai nhóm.

Câu hỏi mở bổ sung: Hai câu hỏi mở được sử dụng để ghi nhận các rào cản và đề xuất của người tham gia. Những phản hồi này bổ sung ngữ cảnh cho dữ liệu định lượng và giúp đối chiếu những vấn đề nổi lên từ các mục đóng.

4. Thực nghiệm

Nhóm nghiên cứu tập trung thiết kế thực nghiệm để trả lời sáu câu hỏi nghiên cứu (Research question, RQ):

- *RQ1-Sử dụng AI:* AI được sử dụng với công cụ, mục đích, tần suất và thâm niên như thế nào?

- *RQ2-Năng lực AI:* Người dùng tự đánh giá khả năng đặt yêu cầu, kiểm chứng và kiểm soát việc sử dụng AI ở mức nào?

- *RQ3-Tác động cảm nhận:* AI được cảm nhận là ảnh hưởng như thế nào đến hiệu suất, tiếp cận kiến thức và chất lượng đầu ra?

- *RQ4-Rủi ro và khác biệt vai trò:* Rủi ro phụ thuộc, nhu cầu hướng dẫn, nhận thức về AI khác nhau như thế nào giữa người học và nhóm GV/NC/QL?

- *RQ5-Các mối liên hệ:* Hành vi sử dụng, năng lực, rủi ro và mức độ tiếp xúc với AI liên hệ như thế nào với tác động cảm nhận?

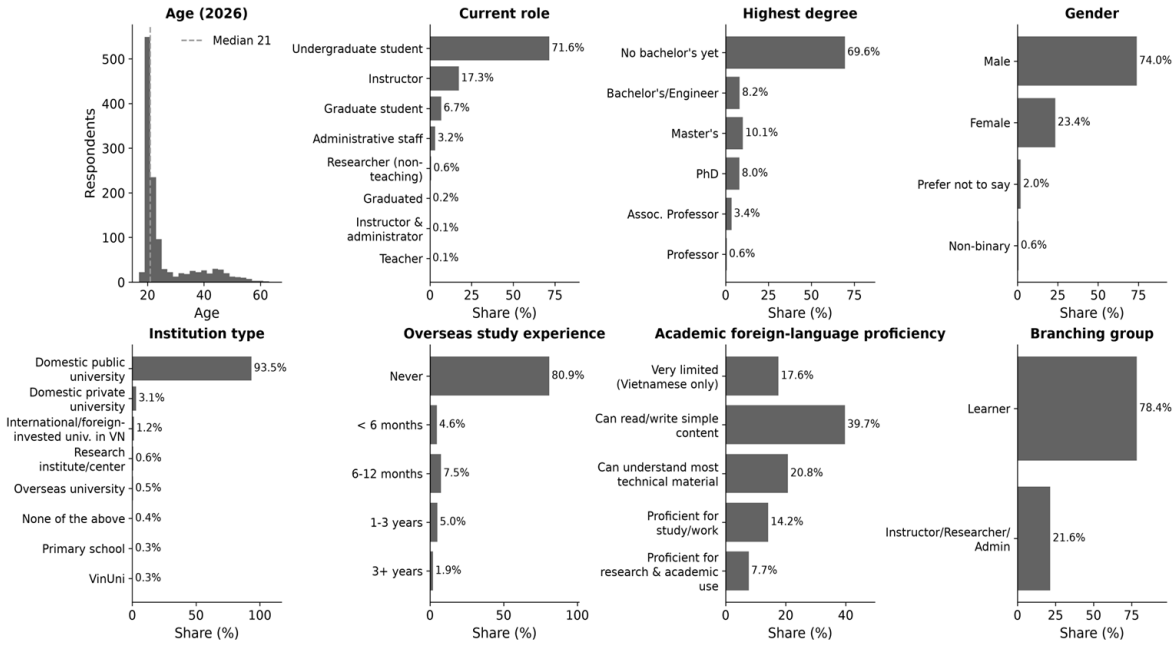
- *RQ6-Chất lượng dữ liệu:* Dữ liệu và các thang đo có đạt yêu cầu về tính đầy đủ, nhất quán, độ tin cậy hay không?

Nhóm nghiên cứu phân tích 1.233 phản hồi hợp lệ từ khảo sát trực tuyến theo khuyến nghị CHERRIES. RQ1–RQ3 sử dụng chủ yếu thống kê mô tả và phân tích theo vai trò hoặc lĩnh vực khi cần; RQ4 so sánh người học với nhóm GV/NC/QL bằng kiểm định Mann-Whitney U và hiệu chỉnh Benjamini-Hochberg; RQ5 đánh giá mối liên hệ giữa những biến bằng các thước đo tương quan tuyến tính và phi tuyến; RQ6 kiểm tra tính đầy đủ, nhất quán, chất lượng phản hồi, độ tin cậy, cấu trúc thang đo thông qua Cronbach's α, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), kiểm định Bartlett và phân tích nhân tố khám phá.

4.1. Bộ dữ liệu và hồ sơ người trả lời

Nhóm nghiên cứu thu thập 1.233 phản hồi hợp lệ qua Microsoft Forms từ ngày 6/7 đến 8/8/2026. Trừ khi có chỉ định khác, các phân tích sử dụng toàn bộ mẫu; những phân tích theo vai trò tách người tham gia thành nhóm người học và nhóm GV/nhà nghiên cứu/cán bộ quản lý.

Hồ sơ người trả lời: Mẫu tập trung mạnh vào nhóm người học và chủ yếu thuộc các trường đại học công lập trong nước. Hình *1* tóm tắt các đặc điểm nhân khẩu học và bối cảnh chính, trong khi Bảng *1* báo cáo những số liệu thành phần quan trọng nhất.



Hình 1: Đặc điểm nhân khẩu học và bối cảnh của người trả lời (n=1.233)

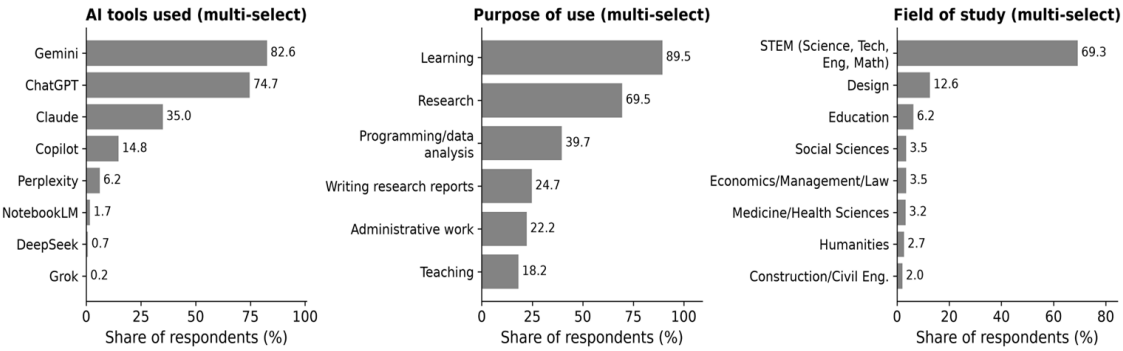
Tuổi trung vị của người trả lời là 21, tập trung rõ rệt ở nhóm đầu độ tuổi hai mươi. Phần lớn người trả lời chưa hoàn thành bậc cử nhân (69,6%), và 80,9% cho biết chưa từng có kinh nghiệm học tập ở nước ngoài. Năng lực ngoại ngữ học thuật phân tán hơn: 39,7% cho biết có thể đọc hoặc viết nội dung đơn giản, trong khi chỉ 7,7% cho biết có năng lực phù hợp cho nghiên cứu và giao tiếp học thuật. Các phân bố này cho thấy mẫu chủ yếu đại diện cho nhóm người học trẻ, có mức độ tiếp xúc quốc tế hạn chế.

Đối với phân tích riêng theo vai trò, 967 người trả lời (78,4%) được xếp vào nhánh Người học và 266 người trả lời (21,6%) được xếp vào nhánh nhóm GV/NC/QL. Do đó, sự chiếm ưu thế của nhóm người học, người trả lời nam, và người tham gia từ trường công lập trong nước cần được cân nhắc khi diễn giải khả năng khái quát hoá rộng hơn của các phát hiện.

Quy ước dữ liệu và báo cáo. Bộ dữ liệu bao gồm bảy trường hành chính/định danh và 46 biến nội dung dùng cho phân tích. Các thang Likert sử dụng 5 mức, mã hóa từ 1 đến 5, lần lượt là Strongly Disagree (SD), Disagree (D), Neutral (N), Agree (A), Strongly Agree (SA). Bảng hỏi gồm 30 mục Likert, trong đó 18 mục dùng chung thuộc các thang BEH, LIT, IMP và RSK; người học trả lời thêm sáu mục LRN, còn nhóm GV/NC/QL trả lời sáu mục EDU. Trong các bảng số liệu, M biểu thị giá trị trung bình và "Std. Dev." biểu thị độ lệch chuẩn; n viết thường biểu thị cỡ mẫu. "% Đồng ý" là tỷ lệ gộp của những phản hồi thuộc hai mức A và SA. Do đó, giá trị trung bình của mục càng cao thể hiện mức độ đồng ý càng mạnh với phát biểu tương ứng.

4.2. Kết quả trả lời các câu hỏi nghiên cứu (RQ)

Sử dụng AI (RQ1): RQ1 xem xét công cụ, mục đích, tần suất, thâm niên và hành vi sử dụng AI, đồng thời đối chiếu theo vai trò, lĩnh vực chuyên ngành.



Hình 2. Phân bố công cụ AI, mục đích sử dụng, và lĩnh vực chuyên ngành. Người trả lời được phép chọn nhiều đáp án

Dựa theo dữ liệu khảo sát thu thập được, Hình *2* cho thấy, Gemini (82,6%), ChatGPT (74,7%) là hai công cụ phổ biến nhất; học tập (89,5%) và nghiên cứu (69,5%) là hai mục đích chính. Trung bình mỗi người sử dụng 2,16 công cụ cho 2,64 mục đích, cho thấy AI được sử dụng theo hướng đa công cụ và đa nhiệm vụ. Mặc dù 69,3% mẫu thuộc khối Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM), độ rộng mục đích sử dụng giữa STEM, ngoài STEM gần tương đương (2,66 và 2,58), gợi ý rằng AI không chỉ được sử dụng cho các tác vụ kỹ thuật. Do đó, AI hoạt động như một công cụ hỗ trợ học thuật chung trên nhiều lĩnh vực, chứ không giới hạn ở công việc lập trình hay kỹ thuật.

Bảng 1: Chỉ số tần suất sử dụng, kinh nghiệm và hành vi cho RQ1

Chiều	Chỉ số	Người học	GV	Kết quả
Tần suất	Ít nhất vài lần mỗi tuần	86,7%	100%	89,5%
	Hằng ngày	41,7%	56,4%	44,8%
	Nhiều lần mỗi ngày	9,0%	4,5%	8,0%
Kinh nghiệm	Ít nhất sáu tháng	79,2%	92,5%	82,1%
	Ít nhất một năm	52,0%	72,9%	56,5%
Hành vi sử dụng	Khoảng điểm trung bình BEH	3,87–4,07	4,08–4,23	3,91–4,11
	Khoảng tỷ lệ đồng ý BEH	70,9–82,2%	76,7–89,5%	72,2–83,8%

Bảng 1 cho thấy, AI được sử dụng thường xuyên ở cả hai nhóm, nhưng nhóm GV/NC/QL có mức sử dụng ổn định và kinh nghiệm dài hơn. Tỷ lệ sử dụng ít nhất vài lần mỗi tuần là 86,7% ở người học và 100% ở nhóm GV/NC/QL; tỷ lệ đã sử dụng ít nhất một năm lần lượt là 52,0% và 72,9%. Các mục BEH cũng có điểm trung bình và tỷ lệ đồng ý nhìn chung cao hơn ở nhóm GV/NC/QL, cho thấy AI đã được tích hợp sâu hơn vào hoạt động của nhóm này.

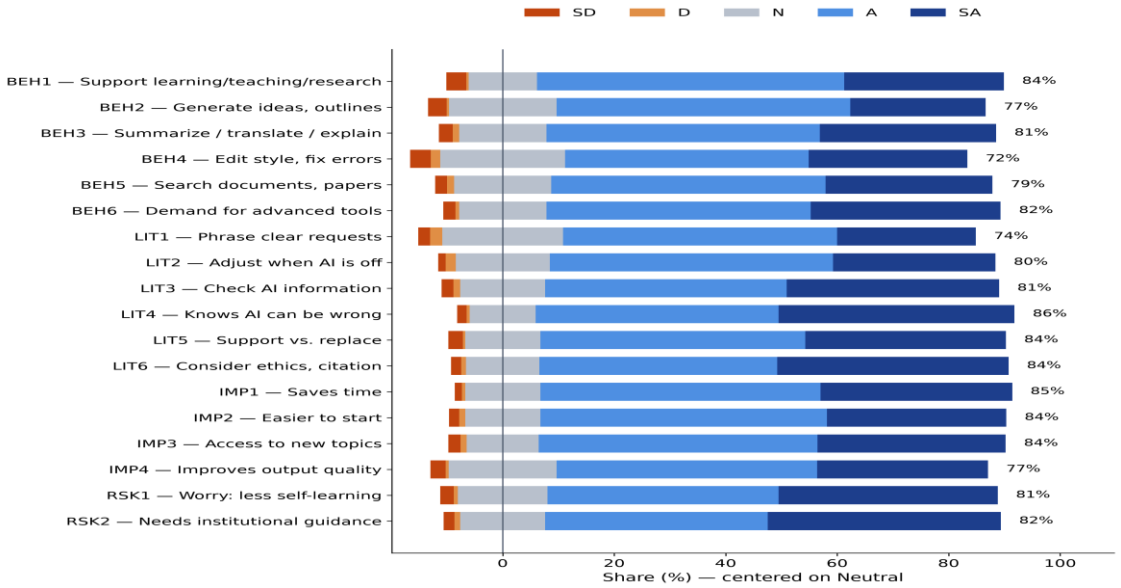
Năng lực AI (RQ2): RQ2 đánh giá năng lực tự báo cáo của người tham gia về đặt yêu cầu, kiểm chứng đầu ra, nhận biết hạn chế và sử dụng AI có trách nhiệm. Bảng 2 cho thấy năng lực AI tự báo cáo nhìn chung ở mức cao, với tỷ lệ đồng ý từ 74,0% đến 85,9%. Khả năng nhận biết AI có thể cung cấp thông tin sai hoặc nguồn bịa đặt đạt cao nhất (LIT4, 85,9%), trong khi khả năng đặt yêu cầu rõ ràng thấp nhất (LIT1, 74,0%).

Bảng 2: Chỉ số năng lực và kiểm soát cho RQ2 (n=1.233)

Mã	Chỉ số	*M*	Độ lệch chuẩn	Đồng ý (%)
LIT1	Có thể đặt yêu cầu rõ ràng	3,93	0,86	74,0
LIT2	Điều chỉnh yêu cầu khi phản hồi chưa đạt	4,05	0,81	80,0
LIT3	Kiểm tra lại thông tin AI cung cấp	4,14	0,87	81,4
LIT4	Nhận biết lỗi hoặc nguồn bịa đặt	4,24	0,81	85,9
LIT5	Phân biệt hỗ trợ với thay thế tác vụ	4,14	0,85	83,5
LIT6	Cân nhắc vấn đề đạo đức và trích dẫn	4,21	0,84	84,2

Bảng 2 làm rõ khoảng cách giữa nhận thức và thực hành: 85,9% nhận biết nguy cơ sai lệch của AI, nhưng 81,4% cho biết thường kiểm tra lại thông tin và 74,0% tự tin đặt yêu cầu rõ ràng. Điều này cho thấy nhận thức về rủi ro phát triển nhanh hơn năng lực kiểm soát AI trong thực tế.

Khoảng cách này đặc biệt đáng chú ý ở nhóm người học: tuổi trung vị là 20, 65,0% có năng lực ngoại ngữ hạn chế hoặc cơ bản, chỉ 2,7% đạt mức phù hợp cho nghiên cứu, trong khi nhóm GV/NC/QL có tuổi trung vị 42 và 25,9% đạt mức ngoại ngữ phục vụ nghiên cứu. Kết quả gợi ý rằng người học đã nhận thức khá rõ hạn chế của AI, nhưng kỹ năng đặt yêu cầu và kiểm chứng vẫn cần được củng cố.



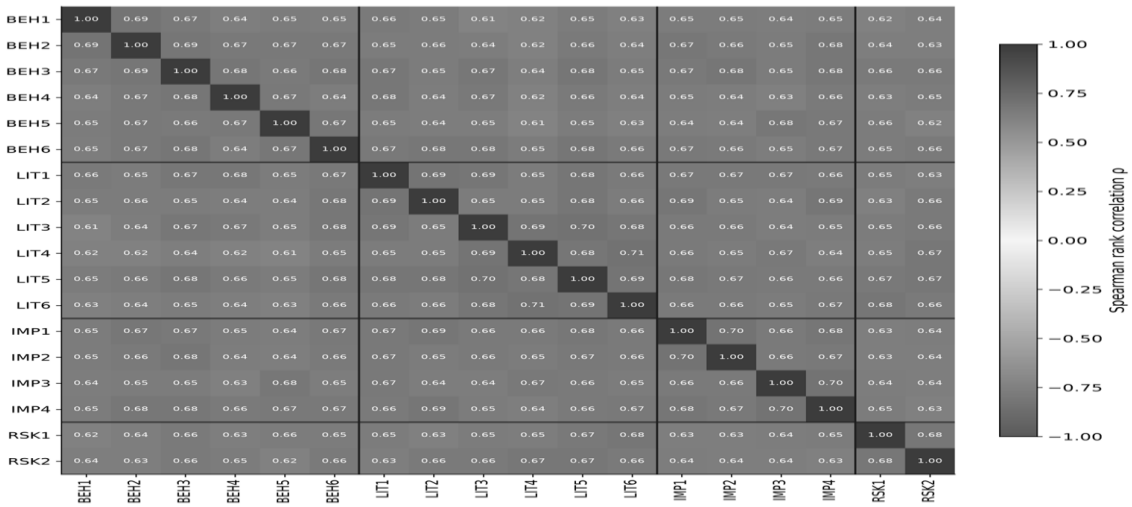
Hình 3. Phân bố Likert dạng phân kỳ cho 18 mục dùng chung của bảng hỏi. SD, D, N, A, và SA lần lượt biểu thị Hoàn toàn không đồng ý, Không đồng ý, Trung lập, Đồng ý, và Hoàn toàn đồng ý. Giá trị bên phải mỗi thanh biểu thị tỷ lệ chọn Đồng ý hoặc Hoàn toàn đồng ý

Tác động cảm nhận (RQ3). RQ3 đánh giá tác động cảm nhận của AI đối với hiệu suất, khả năng tiếp cận kiến thức và chất lượng đầu ra. Bảng 3 cho thấy tác động cảm nhận nhìn chung tích cực, với điểm trung bình từ 4,02 đến 4,16. Tiết kiệm thời gian có tỷ lệ đồng ý cao nhất (84,7%), trong khi cải thiện chất lượng đầu ra thấp nhất (77,4%). Kết quả cho thấy AI được cảm nhận rõ hơn như một công cụ giảm thời gian và hỗ trợ tiếp cận công việc/kiến thức, hơn là trực tiếp nâng cao chất lượng sản phẩm cuối cùng.

Bảng 3: Các chỉ số tác động cảm nhận cho RQ3 (n=1.233)

Mã	Chỉ số	M	Độ lệch chuẩn	Đồng ý (%)
IMP1	Tiết kiệm thời gian	4,16	0,77	84,7
IMP2	Giúp bắt đầu công việc dễ dàng hơn	4,11	0,81	83,6
IMP3	Giúp tiếp cận các chủ đề hoặc phương pháp mới	4,12	0,83	83,8
IMP4	Cải thiện chất lượng đầu ra	4,02	0,87	77,4

Hình 4 cho thấy các mục IMP có tương quan dương tương đối mạnh với BEH và LIT, chủ yếu trong khoảng 0,63-0,69, cho thấy tác động cảm nhận gắn với cách sử dụng và năng lực AI. Nhóm GV/NC/QL có điểm IMP trung bình cao hơn người học (4,25 so với 4,06), đặc biệt ở chất lượng đầu ra. Điều này gợi ý AI chủ yếu giúp người học giảm rào cản khi thực hiện nhiệm vụ, trong khi ở nhóm GV/NC/QL, AI được tích hợp rõ hơn vào hiệu suất công việc chuyên môn.



Hình 4: Ma trận tương quan Spearman cho 18 mục Likert dùng chung, nhóm theo các cấu trúc BEH, LIT, IMP, và RSK.

Rủi ro, và khác biệt vai trò (RQ4): RQ4 đánh giá lo ngại về phụ thuộc AI, nhu cầu hướng dẫn từ cơ sở giáo dục và sự khác biệt giữa người học với nhóm GV/NC/QL. So sánh hai nhóm được thực hiện bằng kiểm định Mann-Whitney U với hiệu chỉnh Benjamini-Hochberg.

Bảng 4: Chỉ số về rủi ro và chính sách cho RQ4

Mã	Chỉ số	Đồng ý (%)
RSK1	Phụ thuộc có thể làm giảm năng lực tự học	80,8
RSK2	Cơ sở giáo dục nên cung cấp hướng dẫn AI rõ ràng	81,8
EDU6	Cần tập huấn hoặc quy định về AI	95,5
EDU4	Hướng dẫn người học sử dụng AI có trách nhiệm	95,1
LRN6	Cơ sở giáo dục nên cung cấp hướng dẫn rõ ràng	77,7

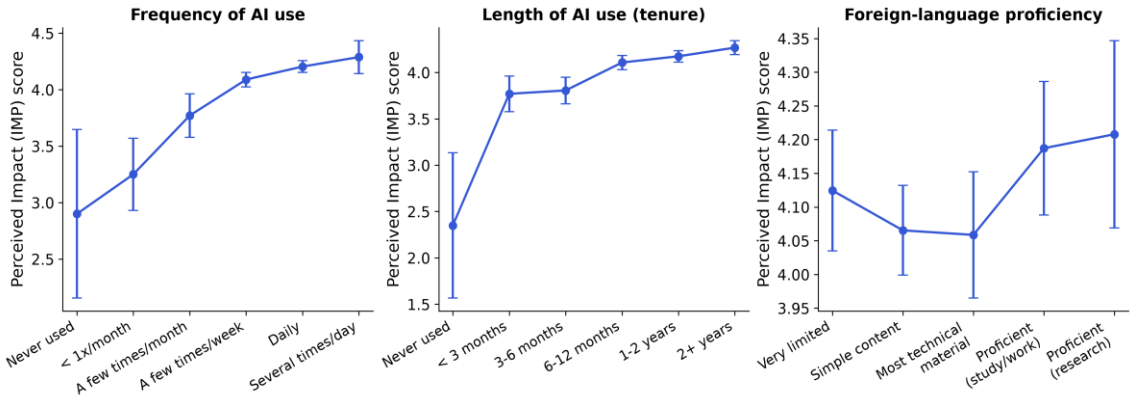
Bảng 4 cho thấy lợi ích và lo ngại về AI cùng tồn tại: 80,8% cho rằng phụ thuộc quá mức có thể làm giảm năng lực tự học, trong khi 81,8% mong muốn có hướng dẫn rõ ràng từ cơ sở giáo dục. Ở người học, 77,7% ủng hộ việc có hướng dẫn sử dụng AI; tỷ lệ này cao hơn rõ rệt ở nhóm GV/NC/QL, với 95,5% cho rằng cần tập huấn hoặc quy định và 95,1% nhấn mạnh việc hướng dẫn người học sử dụng AI có trách nhiệm.

Các mối quan hệ (RQ5): RQ5 xem xét mối liên hệ giữa hành vi sử dụng, năng lực AI, rủi ro, mức độ tiếp xúc và tác động cảm nhận. Nhóm nghiên cứu so sánh mức độ liên hệ tuyến tính và phi tuyến để đánh giá liệu các quan hệ này có vượt ra ngoài xu hướng tuyến tính đơn giản hay không.

Bảng 5: Mối liên hệ tuyến tính và phi tuyến với tác động cảm nhận

Thước đo	r^2	η^2	$\eta^2 - r^2$
Điểm tổng hợp BEH (rời rạc hoá theo phân vị)	0,654	0,711	0,058
Điểm tổng hợp LIT (rời rạc hoá theo phân vị)	0,646	0,700	0,054
Điểm tổng hợp RSK (rời rạc hoá theo phân vị)	0,549	0,593	0,044
Tần suất sử dụng AI	0,070	0,087	0,017
Thâm niên sử dụng AI	0,053	0,070	0,017

Bảng 5 cho thấy, BEH, LIT có liên hệ mạnh nhất với tác động cảm nhận, với hệ số tuyến tính lần lượt là 0,654 và 0,646; RSK thấp hơn ở mức 0,549. Trong khi đó, tần suất và thâm niên sử dụng AI chỉ có liên hệ rất yếu, lần lượt là 0,070 và 0,053. Chênh lệch giữa các thước đo tuyến tính và phi tuyến cũng nhỏ, cho thấy phần lớn mối quan hệ vẫn được giải thích bởi xu hướng tương đối trực tiếp.



Hình 5: Điểm tác động cảm nhận trung bình theo các mức tần suất sử dụng AI, thâm niên sử dụng AI, và năng lực ngoại ngữ theo thứ bậc. Thanh sai số biểu thị khoảng tin cậy 95%.

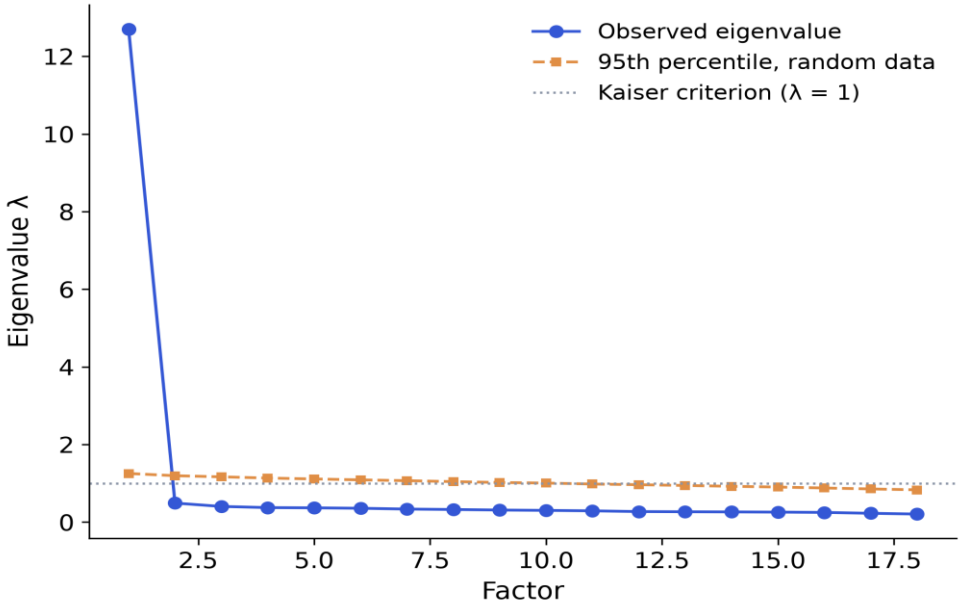
Hình 5 cho thấy, tác động cảm nhận tăng theo tần suất và thâm niên sử dụng nhưng mức tăng giảm dần ở các mức cao. Năng lực ngoại ngữ có liên hệ yếu với tác động cảm nhận, với điểm trung bình chỉ dao động khoảng 4,06–4,21 giữa các mức. Kết quả này cho thấy tác động cảm nhận phụ thuộc nhiều hơn vào cách người dùng sử dụng và kiểm soát AI hơn là chỉ vào mức độ tiếp xúc, đồng thời lợi ích cảm nhận vẫn xuất hiện ở cả những người có năng lực ngoại ngữ hạn chế.

Chất lượng dữ liệu (RQ6): RQ6 đánh giá tính đầy đủ, nhất quán và độ tin cậy của dữ liệu, đồng thời kiểm tra mức độ phù hợp cho phân tích nhân tố.

Bảng 6: Các kiểm tra chất lượng dữ liệu chính cho RQ6 (n=1.233)

Kiểm tra	Kết quả
Câu trả lời bắt buộc bị bỏ trống	0
Vi phạm logic phân nhánh	0
Bản ghi trùng lặp	0
Trả lời quá nhanh (< 1,5 phút)	7 (0,6%)
Trả lời thẳng hàng trên 18 mục dùng chung	222 (18,0%)
Cronbach's α cho 18 mục dùng chung	0,975

Bảng 6 cho thấy, dữ liệu nhìn chung có chất lượng tốt: không có câu trả lời bắt buộc bị thiếu, vi phạm logic phân nhánh hoặc bản ghi trùng lặp; chỉ 7 phản hồi (0,6%) hoàn thành dưới 1,5 phút. Tuy nhiên, 222 phản hồi (18,0%) có cùng một mức trả lời trên toàn bộ 18 mục dùng chung, do đó cần thận trọng khi diễn giải. Độ nhất quán nội tại của 18 mục ở mức rất cao (α=0,975); các thang riêng cũng đạt độ tin cậy tốt.



Hình 6: Biểu đồ scree cho 18 mục dùng chung cùng các giá trị riêng ở phân vị thứ 95 từ phân tích song song và tiêu chí Kaiser.

Hình 6 cho thấy, dữ liệu phù hợp cho phân tích nhân tố (KMO=0,988; Bartlett p<0,001), nhưng nhân tố đầu tiên có giá trị riêng vượt trội so với các nhân tố còn lại. Điều này cho thấy BEH, LIT, IMP và RSK chia sẻ một lượng phương sai chung đáng kể; vì vậy, các cấu trúc này nên được xem là có liên hệ chặt chẽ thay vì hoàn toàn độc lập.

5. Kết luận

Nghiên cứu trên 1.233 người tham gia cho thấy, AI tạo sinh đã được sử dụng rộng rãi trong GDĐH Việt Nam, đặc biệt ở nhóm người học trẻ với tuổi trung vị 21. Điều này đáng chú ý vì AI đang được sử dụng trong giai đoạn người học vẫn đang hình thành năng lực tự học và phán đoán học thuật.

Kết quả cho thấy một số điểm căng thẳng: người tham gia vừa ghi nhận lợi ích cao vừa lo ngại phụ thuộc; năng lực AI tự báo cáo tích cực nhưng khả năng đặt yêu cầu rõ ràng còn thấp hơn nhận thức về sai lệch của AI; đồng thời, hành vi sử

dụng và năng lực AI liên hệ với tác động cảm nhận mạnh hơn tần suất hay thâm niên sử dụng. Vì vậy, vấn đề cốt lõi không chỉ là dùng AI nhiều hay ít, mà là cách sử dụng và khả năng kiểm soát AI.

Sự khác biệt giữa người học và nhóm GV/NC/QL cũng cho thấy cần có hướng dẫn theo vai trò. Người học cần được hỗ trợ về tự học, kiểm chứng thông tin và ranh giới giữa hỗ trợ với thay thế; trong khi nhóm GV/NC/QL cần chú trọng hơn đến đánh giá, liêm chính học thuật và quản trị sử dụng AI.

Nghiên cứu vẫn bị giới hạn bởi mẫu nghiêng về sinh viên, nam giới và các trường công lập trong nước, cùng thiết kế cắt ngang, dữ liệu tự báo cáo. Nghiên cứu tiếp theo nên sử dụng mẫu đa dạng hơn và kết hợp dữ liệu hành vi hoặc dữ liệu theo thời gian để đánh giá rõ hơn năng lực AI thực tế và tác động dài hạn.

Tài liệu tham khảo

Ayyoub, Abdalkarim, Zuheir Khlaif, Bilal Hamamra, et al. 2025. "Drivers of Acceptance of Generative AI Through the Lens of the Extended Unified Theory of Acceptance and Use of Technology." *Human Behavior and Emerging Technologies* 2025 (1): 6265087.

Chaaban, Youmen, Hiba Naccache, and Saba Qadhi. 2026. "Development and Initial Validation of a Survey Examining Critical GenAI Literacy in Higher Education." *Frontiers in Education* 11: 1832507.

Davis, Fred D. 1989. "Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology." *MIS Q.* 13: 319–40. *https://api.semanticscholar.org/CorpusID:12476939*.

Eysenbach, Gunther. 2004. "Improving the Quality of Web Surveys: The Checklist for Reporting Results of Internet e-Surveys (CHERRIES)." *Journal of Medical Internet Research* 6. *https://api.semanticscholar.org/CorpusID:34932509*.

Hossain, Shahin, and Tukhbita Afroz Nawmi. 2026. "Measuring How Students Rely on Generative AI in Academic Writing: Development and Multi-Source Validation of the Generative AI Reliance Types Scale (GenAI-RTS)." *arXiv Preprint arXiv:2607.14301*.

Ranieri, Maria, Gabriele Biagini, and Stefano Cuomo. 2025. "AI Literacy in Higher Education: A Systematic Approach to Questionnaire Development and Validation." *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence (IJDLDC)* 16 (1): 1-25.

Sergeeva, Olga V, Marina R Zheltukhina, Tatyana Shoustikova, Leysan R Tukhvatullina, Denis A Dobrokhotov, and Sergey V Kondrashev. 2025. "Understanding Higher Education Students' Adoption of Generative AI Technologies: An Empirical Investigation Using UTAUT2." *Contemporary Educational Technology* 17 (2): ep571.

Tran, Khue Van, Thi Truc Mai Le, and Anh Tuan Pham. 2025. "Exploring Vietnamese Students' Plagiarism Awareness and Actual Practices Through Using of ChatGPT as a Learning Tool." *International Journal for Educational Integrity* 21 (1): 32.

Understanding Higher Education Students' Adoption of Generative AI Technologies: An Empirical Investigation Using UTAUT2. 2025.

Venkatesh, V., James Y. L. Thong, and Xin Xu. 2012. "Consumer Acceptance and Use of Information Technology: Extending the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology." *MIS Q.* 36: 157-78. *https://api.semanticscholar.org/CorpusID:13954684*.

Zhai, Chunpeng, Santoso Wibowo, and Lily D Li. 2024. "The Effects of over-Reliance on AI Dialogue Systems on Students' Cognitive Abilities: A Systematic Review." *Smart Learning Environments* 11 (1): 28.

TRIẾT LÝ GIÁO DỤC VIỆT NAM TRƯỚC YÊU CẦU ĐỘT PHÁ PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC TRONG KỶ NGUYÊN MỚI

VIETNAM'S EDUCATIONAL PHILOSOPHY IN LIGHT OF THE DEMAND FOR A BREAKTHROUGH IN EDUCATIONAL DEVELOPMENT IN THE NEW ERA

Phạm Đỗ Nhật Tiến

Hiệp hội Các trường đại học, cao đẳng Việt Nam

Tóm tắt

Bài viết này chỉ ra rằng, dù triết lý giáo dục Việt Nam chưa được phát biểu tường minh, nhưng các Nghị quyết mới đây của Bộ Chính trị, từ Nghị quyết số 57-NQ/TW ngày 22/12/2024 của Bộ Chính trị về đột phá phát triển khoa học, công nghệ, đổi mới sáng tạo và chuyển đổi số quốc gia đến NQ 80 về đổi mới phát triển văn hóa, đã xác lập một triết lý giáo dục để dẫn dắt tư duy, nhận thức, thể chế và hành động giáo dục trong giai đoạn phát triển mới của đất nước. Triết lý giáo dục này dù có sự tương đồng ở những điểm cốt lõi với các triết lý giáo dục được đề xuất bởi UNESCO và OECD, nhưng là sự phát triển tự nhiên của một triết lý đã được hun đúc trong lịch sử và văn hóa Việt Nam, được kiến tạo từ khát vọng vươn mình của đất nước, và được cập nhật cho những thách thức của kỷ nguyên AI.

Từ khóa: Triết lý giáo dục, kỷ nguyên mới, AI; đột phá phát triển, chuyển đổi giáo dục

Abstract

This article demonstrates that, although Vietnam's educational philosophy has not yet been explicitly articulated, recent Politburo resolutions-ranging from Politburo Resolution No. 57-NQ/TW dated December 22, 2024 on Breakthrough Development in Science, Technology, Innovation and National Digital Transformation to Politburo Resolution No. 80-NQ/TW dated January 7, 2026 on the Development of Vietnamese Culture - have established an educational philosophy to guide thinking, awareness, institutional frameworks, and educational actions during the country's new phase of development. While this philosophy shares core similarities with those proposed by UNESCO and the OECD, it represents the natural evolution of a philosophy forged within Vietnam's history and culture, shaped by the nation's aspiration for advancement, and updated to address the challenges of the AI era.

Key words: Educational philosophy, new era, AI, developmental breakthrough, transforming education

1. Đặt vấn đề

Trong suốt thế kỷ XX, triết học giáo dục (THGD) với sự hình thành, phát triển của nhiều triết thuyết giáo dục, đã tạo cơ sở lý luận để các quốc gia xây dựng triết lý giáo dục (TLGD) phù hợp với bối cảnh cụ thể của đất nước, làm kim chỉ nam cho việc ban hành thể chế, chính sách, và tổ chức thực hiện giáo dục.

Bước sang thế kỷ XXI, dưới tác động sâu rộng của công nghệ thông tin, đặc biệt là những tác động đột phá của trí tuệ nhân tạo (AI), trong mọi lĩnh vực của đời sống xã hội nói chung, giáo dục nói riêng, nhiều vấn đề nền tảng của giáo dục đang được xem xét lại, khiến THGD đứng trước yêu cầu bức thiết phải chỉnh sửa, bổ sung, cập nhật, thậm chí là đổi mới.

Ở nước ta, trong tiến trình đổi mới giáo dục suốt 40 năm qua, với THGD lấy chủ nghĩa Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh làm nền tảng, TLGD được thể hiện tập trung ở những tuyên bố về sứ mệnh, vị trí và vai trò của giáo dục trong Cương lĩnh xây dựng đất nước trong thời kỳ quá độ lên chủ nghĩa xã hội. Đó chính là cơ sở để có sự phát triển nhất quán của Đảng về các quan điểm chỉ đạo phát triển giáo dục (PTGD) và của Nhà nước về thể chế, chính sách đổi mới giáo dục.

Giờ đây, bước vào kỷ nguyên mới của đất nước, giáo dục đứng trước yêu cầu đột phá để không chỉ tương xứng với vị trí quốc sách hàng đầu mà còn để thực thi vai trò quyết định tương lai dân tộc. Bước chuyển từ đổi mới giáo dục sang đột phá phát triển sẽ là một tiến trình phức tạp, khó khăn, nhiều thách thức, và vì thế rất cần sự dẫn dắt của một TLGD phù hợp.

Bài viết này muốn tìm khuôn khổ cho một TLGD của Việt Nam trong bối cảnh ngày nay thông qua việc trả lời các câu hỏi sau: i) Những vấn đề đặt ra đối với các nền tảng giáo dục trong những năm gần đây là gì dưới tác động của cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư, đặc biệt là sự phát triển của AI; ii) Trong bối cảnh đó, xu thế toàn cầu trong TLGD có những đặc trưng gì; iii) TLGD Việt Nam trong kỷ nguyên mới của đất nước đã được thể hiện như thế nào qua các nghị quyết của Bộ Chính trị để vừa dẫn dắt tiến trình đột phá PTGD, vừa đồng bộ với xu thế tích cực toàn cầu.

Để trả lời các câu hỏi trên, bài viết này sử dụng phương pháp định tính trên cơ sở hồi cứu tư liệu, với sự trợ giúp của AI tạo sinh.

2. Kỷ nguyên AI đang làm thay đổi những tiền đề của giáo dục

Nếu các cuộc cách mạng công nghiệp trước đây chủ yếu làm biến đổi phương thức sản xuất, tổ chức lao động thì AI đang từng bước tham gia vào những hoạt

động vốn được coi là đặc trưng của trí tuệ con người như học tập, trao đổi, phân tích, giao tiếp, ra quyết định và sáng tạo nội dung.

Vì vậy, nhìn từ góc độ THGD, AI không tạo ra một cuộc khủng hoảng của giáo dục, mà tạo ra một cuộc khủng hoảng đối với những tiền đề truyền thống của giáo dục. Những quan niệm từng được coi là hiển nhiên về tri thức, lao động, năng lực con người đang đứng trước yêu cầu phải được nhận thức lại. Chính sự thay đổi ở tầng nền tảng này đã thúc đẩy sự chuyển dịch của TLGD trên phạm vi toàn cầu. Đó là những thay đổi:

Quan niệm về tri thức: Trong xã hội công nghiệp, tri thức luôn được xem là nguồn lực khan hiếm. Nhà trường giữ vai trò là thiết chế chủ yếu trong việc sản sinh, tích lũy, lưu giữ và truyền thụ tri thức từ thế hệ này sang thế hệ khác. Thành công của giáo dục vì vậy gắn chặt với khả năng truyền đạt một khối lượng kiến thức ngày càng lớn cho người học. Năng lực của người học thường được đánh giá thông qua mức độ ghi nhớ, tái hiện và vận dụng những tri thức đã được chuẩn hóa.

Sự xuất hiện của AI đang làm thay đổi căn bản tiền đề đó. Với khả năng truy cập, tổng hợp, phân tích và tạo sinh thông tin trong thời gian rất ngắn, AI khiến tri thức không còn là nguồn lực khan hiếm theo nghĩa truyền thống. Trong bối cảnh ấy, vai trò của giáo dục không còn nằm chủ yếu ở việc truyền đạt tri thức, mà chuyển dần sang phát triển năng lực lựa chọn, kiểm chứng, đánh giá, kết nối và sáng tạo trên cơ sở tri thức luôn biến đổi. Điều mà người học cần không chỉ là "biết nhiều hơn", mà là "hiểu sâu hơn", "phán đoán tốt hơn" và "sáng tạo hiệu quả hơn" trong một môi trường tri thức mở, luôn được cập nhật (Ruan, 2025).

Sự thay đổi này cũng làm thay đổi quan niệm về quá trình học tập. Học tập không còn được hiểu chủ yếu là quá trình tiếp nhận tri thức từ nhà giáo hay sách giáo khoa, giáo trình, mà trở thành *quá trình kiến tạo tri thức* thông qua tương tác giữa người học với người dạy, với công nghệ và với môi trường sống (Fan et al., 2025). Vai trò của nhà trường vì thế cũng chuyển từ nơi truyền đạt tri thức sang môi trường phát triển năng lực học tập suốt đời, năng lực tự học và năng lực đồng kiến tạo tri thức.

Tiền đề quan trọng nhất, là quan niệm về con người: Trong nhiều mô hình phát triển của thế kỷ XX, con người thường được nhìn nhận chủ yếu như nguồn nhân lực (NNL) phục vụ tăng trưởng kinh tế. Giáo dục vì thế được đánh giá chủ yếu thông qua đóng góp đối với năng suất lao động, chất lượng NNL và năng lực cạnh tranh quốc gia.

Kỷ nguyên AI đang đặt cách tiếp cận này trước những giới hạn mới. Khi máy móc ngày càng có khả năng thay thế nhiều hoạt động trí tuệ, câu hỏi trung tâm của

giáo dục không còn chỉ là "con người cần biết gì" hay "con người cần làm được gì", mà trở thành *"điều gì làm nên giá trị không thể thay thế của con người"*. Đây không còn là câu hỏi về kỹ năng hay nghề nghiệp, mà là câu hỏi mang tính triết học về bản chất của con người và mục tiêu của giáo dục.

Chính từ điểm xuất phát này, THGD đương đại đang chuyển trọng tâm từ việc phát triển NNL sang phát triển con người toàn diện; từ việc đào tạo con người để thích ứng với những yêu cầu của nền kinh tế sang phát triển những phẩm chất, năng lực giúp con người làm chủ công nghệ, kiến tạo tương lai và sống một cuộc đời có ý nghĩa. Đây không phải là sự phủ nhận vai trò của phát triển kinh tế, mà là sự đặt phát triển kinh tế trong một tầm nhìn rộng hơn về sự phát triển con người và sự phát triển bền vững của xã hội (Kristjánsson, 2025; D'Olimpio & de Ruyter, 2025).

Quan niệm về lao động và năng lực nghề nghiệp: Trong phần lớn thế kỷ XX, giáo dục được định hướng mạnh mẽ bởi yêu cầu chuẩn bị NNL phục vụ phát triển kinh tế. Mô hình này dựa trên giả định rằng lợi thế cạnh tranh của con người nằm ở việc sở hữu tri thức chuyên môn và kỹ năng nghề nghiệp mà máy móc không thể thay thế.

Tuy nhiên, AI đang làm mờ dần ranh giới đó. Nhiều công việc mang tính nhận thức, kể cả trong các lĩnh vực đòi hỏi trình độ chuyên môn cao như luật, tài chính, y học, thiết kế hay lập trình, đều có thể được AI hỗ trợ hoặc thực hiện ở mức độ nhất định. Điều này không đồng nghĩa với việc con người mất vai trò, mà cho thấy lợi thế của con người đang dịch chuyển từ việc thực hiện các thao tác nhận thức sang những năng lực mà AI khó có thể thay thế hoàn toàn, như tư duy phản biện, sáng tạo, trí tưởng tượng, năng lực cảm xúc, khả năng hợp tác, sự đồng cảm, trách nhiệm xã hội và khả năng đưa ra những phán đoán trong các tình huống phức tạp (Dumitru & Halpern, 2023).

Sự chuyển dịch đó dẫn đến một yêu cầu mới đối với định hướng PTGD. Nếu trước đây giáo dục chủ yếu chuẩn bị cho người học những năng lực để thích ứng với thị trường lao động hiện hữu thì ngày nay giáo dục phải chuẩn bị cho người học khả năng thích ứng với những nghề nghiệp chưa xuất hiện, những vấn đề chưa từng tồn tại và những biến đổi chưa thể dự báo đầy đủ (OECD, 2018). Nói cách khác, giáo dục không còn chỉ chuẩn bị con người cho công việc, mà phải *chuẩn bị con người cho một tương lai bất định,* trong đó quá trình chuyển đổi hướng tới sự bền vững đóng vai trò là điểm tựa gắn kết các khía cạnh kinh tế, xã hội và sinh thái (Chigbu & Makapela, 2025).

Những biến đổi nêu trên cho thấy AI không chỉ đặt ra yêu cầu đổi mới chương trình, phương pháp hay công nghệ giáo dục. Quan trọng hơn, AI đang làm thay đổi

những tiền đề nền tảng mà trên đó các hệ thống giáo dục hiện đại được xây dựng. Khi những tiền đề ấy thay đổi, THGD - với tư cách là hệ thống những quan niệm nền tảng về vai trò, mục tiêu và định hướng PTGD - tất yếu cũng phải chuyển dịch. Chính trong bối cảnh đó, nhiều tổ chức quốc tế và các quốc gia đã bắt đầu tìm kiếm những cách tiếp cận mới nhằm tái định hình TLGD phù hợp với những biến đổi của thời đại.

3. Kiến tạo triết lý giáo dục đương đại: Các tuyên bố chính sách của UNESCO và OECD

Sự phát triển của AI cùng những biến đổi sâu sắc của xã hội đương đại đã thúc đẩy nhiều tổ chức quốc tế xem xét lại những nền tảng tư tưởng của giáo dục. Trong số đó, UNESCO và OECD là hai tổ chức quốc tế có ảnh hưởng lớn nhất đối với việc hình thành các xu hướng chính sách giáo dục toàn cầu. Mặc dù xuất phát từ những chức năng, đối tượng và ngôn ngữ chính sách khác nhau, cả hai đều đang hướng tới việc trả lời một câu hỏi chung: giáo dục cần được tái định vị như thế nào để con người có thể phát triển, chung sống trong một thế giới đang thay đổi bởi AI và những biến động toàn cầu?

Có thể coi các báo cáo của UNESCO (2021; 2022; 2024) và OECD (2018; 2019; 2025) là những hành trình tư tưởng/THGD liên tục, với những tiếp cận khác nhau, nhưng cùng hướng tới trả lời câu hỏi trên thông qua việc kiến tạo một nền tảng TLGD mới trong bối cảnh ngày nay.

Với cách tiếp cận đề cao quyền con người, TLGD của UNESCO hướng tới sự hợp tác, công bằng, bền vững, đa dạng, đồng kiến tạo, vượt lên trên các giới hạn cá nhân, quốc gia và chuyên ngành, nhằm chuẩn bị cho con người năng lực sống, học tập, hành động trong một thế giới đầy biến động, bất định. Trong khi đó, với cách tiếp cận thiên về kỹ trị, TLGD của OECD tập trung vào năng lực, quyền tự quyết của người học (agency), giáo dục vì sự hưng thịnh của con người (human flourishing), năng lực kiến tạo tương lai và khả năng thích ứng với những biến đổi nhanh chóng của xã hội.

Tuy nhiên, nếu nhìn từ góc độ THGD, những khác biệt về cách tiếp cận và thuật ngữ không che khuất một thực tế quan trọng: cả UNESCO, OECD đều phản ánh cùng một xu hướng chuyển dịch nền tảng TLGD đương đại, liên quan đến những thay đổi trong quan niệm về con người, về vai trò và mục tiêu của giáo dục, về mối quan hệ giữa giáo dục với tương lai của xã hội mà các khái niệm ấy cùng hướng tới.

Từ cách tiếp cận đó, có thể nhận diện ba phương diện chuyển dịch cơ bản của TLGD hiện nay.

Thứ nhất, sự chuyển dịch về vai trò của giáo dục: từ giáo dục lấy tri thức làm trung tâm sang giáo dục lấy sự phát triển con người làm trung tâm.

Ngày nay, cả UNESCO và OECD đều không còn đặt tri thức ở vị trí trung tâm của TLGD.

Đối với UNESCO, vai trò của giáo dục được mở rộng từ việc truyền đạt tri thức sang phát triển con người có khả năng chung sống hòa bình, có trách nhiệm với cộng đồng, với thiên nhiên và với các thế hệ tương lai. Giáo dục được nhìn nhận như một quyền con người, một lợi ích công, đồng thời là nền tảng của việc xây dựng một xã hội công bằng, bao trùm và bền vững.

Trong khi đó, dù OECD tiếp cận từ góc nhìn phát triển năng lực, nhưng trọng tâm cũng không còn là việc tích lũy tri thức. Khái niệm *con người hưng thịnh* thể hiện quan niệm rằng giáo dục cần tạo điều kiện để mỗi cá nhân phát triển toàn diện về trí tuệ, đạo đức, cảm xúc, thể chất, năng lực xã hội nhằm có một cuộc sống có ý nghĩa và đóng góp tích cực cho cộng đồng.

Mặc dù sử dụng hai hệ thống khái niệm khác nhau, cả hai cách tiếp cận đều phản ánh một chuyển dịch TLGD có ý nghĩa nền tảng: vai trò của giáo dục không còn được xác định chủ yếu bởi lượng tri thức mà người học tiếp nhận, mà bởi mức độ phát triển toàn diện của con người.

Thứ hai, sự chuyển dịch về mục tiêu của giáo dục: từ giáo dục nhằm chuẩn bị con người thích ứng với thế giới sang giáo dục trang bị con người kiến tạo tương lai.

Sự điều chỉnh về vai trò của giáo dục nêu trên kéo theo sự thay đổi về mục tiêu giáo dục trong chính quan niệm về con người-từ con người như chủ thể tiếp nhận tri thức sang con người như chủ thể phát triển.

Một trong những đặc trưng của TLGD truyền thống là chuẩn bị cho người học thích ứng với những điều kiện kinh tế - xã hội (KTXH) đang tồn tại. Tuy nhiên, trong bối cảnh AI và những biến động toàn cầu ngày càng khó dự báo, tiền đề này đang thay đổi.

UNESCO cho rằng giáo dục không chỉ giúp con người thích ứng với tương lai mà còn phải trao cho họ khả năng cùng nhau xây dựng tương lai thông qua hợp tác, đối thoại và trách nhiệm xã hội. Ý tưởng về một "khế ước xã hội mới cho giáo dục" chính là lời khẳng định rằng tương lai không phải là điều đã được định sẵn, mà là kết quả của những lựa chọn và hành động tập thể.

OECD cũng tiếp cận theo hướng tương tự khi nhấn mạnh vai trò tự quyết của người học, năng lực kiến tạo giá trị mới (*creating new value*), khả năng dung hòa các xung đột và chịu trách nhiệm về những quyết định của mình. Người học không còn được xem là đối tượng tiếp nhận sự chuẩn bị của nhà trường mà trở thành chủ thể tích cực tham gia định hình tương lai của chính mình và của xã hội.

Điểm gặp gỡ giữa hai cách tiếp cận này là sự thay đổi trong quan niệm về mục tiêu của giáo dục. Nếu trước đây giáo dục hướng tới việc giúp con người thích ứng với một thế giới đã có, thì ngày nay giáo dục ngày càng hướng tới việc chuẩn bị cho con người năng lực đồng kiến tạo một thế giới đang hình thành.

Sự chuyển dịch ấy có ý nghĩa đặc biệt trong kỷ nguyên AI. Khi tốc độ biến đổi của công nghệ vượt quá khả năng dự báo của các chương trình giáo dục truyền thống, mục tiêu của giáo dục không còn là chuẩn bị cho một nghề nghiệp cụ thể, mà là phát triển năng lực học tập suốt đời, năng lực sáng tạo và năng lực thích ứng với những điều chưa từng xuất hiện.

Thứ ba, sự chuyển dịch về định hướng phát triển giáo dục: từ giáo dục phục vụ phát triển kinh tế sang giáo dục vì sự phát triển bền vững của con người và xã hội.

Trong nhiều thập niên, giáo dục thường được nhìn nhận như một công cụ tạo ra NNL chất lượng cao nhằm thúc đẩy tăng trưởng kinh tế và nâng cao năng lực cạnh tranh quốc gia. Cách tiếp cận này đã tạo nên những thành tựu quan trọng, nhưng cũng bộc lộ những giới hạn khi thế giới phải đối mặt với biến đổi khí hậu, bất bình đẳng xã hội, khủng hoảng niềm tin và những thách thức đạo đức do công nghệ tạo ra.

Chính trong bối cảnh đó, UNESCO mở rộng định hướng phát triển của giáo dục sang mô hình chuyển đổi giáo dục (transforming education) với việc thúc đẩy hòa bình, công bằng xã hội, phát triển bền vững và trách nhiệm đối với nhân loại. OECD, mặc dù vẫn duy trì mối quan tâm đến phát triển kinh tế, năng lực cạnh tranh, cũng chuyển trọng tâm sang chuyển đổi giáo dục vì chất lượng cuộc sống, hạnh phúc của con người và khả năng tạo dựng những tương lai tốt đẹp hơn.

Điều đáng chú ý là cả hai đều không phủ nhận vai trò của phát triển kinh tế. Sự thay đổi nằm ở chỗ phát triển kinh tế không còn là đích đến tối hậu của giáo dục mà trở thành một bộ phận trong mục tiêu lớn hơn là phát triển con người và phát triển xã hội bền vững.

Nhìn từ góc độ THGD, đây là sự chuyển dịch từ tư duy coi giáo dục là công cụ phục vụ phát triển sang tư duy coi giáo dục là nền tảng định hình sự phát triển của con người, của xã hội và của tương lai nhân loại.

Những phân tích trên cho thấy, mặc dù được diễn đạt bằng những hệ thống khái niệm và ngôn ngữ chính sách khác nhau, UNESCO, OECD đều phản ánh một xu thế phát triển chung của TLGD đương đại. Xu thế đó được thể hiện qua ba chuyển dịch nền tảng về vai trò, mục tiêu và định hướng PTGD: từ tri thức đến con người; từ thích ứng đến kiến tạo; từ phát triển kinh tế đến phát triển con người và xã hội bền vững.

Chính sự chuyển dịch ấy đặt ra yêu cầu mới đối với mọi quốc gia: TLGD không thể chỉ kế thừa những quan niệm hình thành trong bối cảnh xã hội công nghiệp, mà cần được kiến tạo trên cơ sở nhận thức đầy đủ những biến đổi của thời đại, đồng thời phản ánh lịch sử, văn hóa, trình độ phát triển và khát vọng tương lai của mỗi dân tộc. Đây cũng chính là cơ sở lý luận để xem xét việc xây dựng TLGD Việt Nam trong kỷ nguyên mới, vừa hội nhập với những giá trị tiến bộ của thế giới, vừa phản ánh bản sắc văn hóa và khát vọng phát triển của dân tộc.

4. Triết lý giáo dục Việt Nam trong kỷ nguyên mới

Việt Nam đang bước vào kỷ nguyên mới, hùng mạnh, thịnh vượng, sánh vai các cường quốc năm châu. Kỷ nguyên này được định hình trên cơ sở một hệ thống các nghị quyết của Bộ Chính trị, bao gồm NQ 57 về khoa học, công nghệ, đổi mới sáng tạo và chuyển đổi số; NQ 59 về hội nhập quốc tế; NQ 66 về đổi mới xây dựng và thi hành pháp luật; NQ 68 về phát triển kinh tế tư nhân; NQ 71 về đột phá PTGD; NQ 72 về một số giải pháp đột phá, tăng cường bảo vệ, chăm sóc và nâng cao sức khỏe nhân dân; NQ 79 về phát triển kinh tế nhà nước; NQ 80 về phát triển văn hóa.

Các nghị quyết của Bộ Chính trị tạo ra bốn trục phát triển mang tính chiến lược. (i) là trục khoa học và công nghệ với NQ57; (ii) là trục kinh tế với NQ 68 và NQ 79; (iii) là trục hội nhập quốc tế với NQ 59; (iv) là trục văn hóa-con người với NQ 72 và NQ 80.

NQ 66 đóng vai trò nền tảng cho việc thể chế hóa các NQ đó. NQ 71 đóng vai trò trung tâm trong việc cung cấp nhân lực để hiện thực hóa các mục tiêu phát triển.

Như vậy, hệ thống các nghị quyết này tạo thành một khung tư tưởng-chính trị tổng thể, trong một tiếp cận hệ thống, xác lập tất cả những chiều kích cơ bản cấu thành triết lý phát triển đất nước trong kỷ nguyên mới.

Bài viết này cho rằng, mặc dù TLGD Việt Nam trong kỷ nguyên mới chưa được phát biểu tường minh, nhưng hệ thống các nghị quyết nói trên, đặc biệt là NQ71, đã xác lập một TLGD để dẫn dắt tư duy, nhận thức, thể chế và hành động giáo dục trong giai đoạn phát triển mới của đất nước.

4.1. Vị trí và vai trò của giáo dục: Phát triển giáo dục là quốc sách hàng đầu, quyết định tương lai dân tộc

Quan điểm PTGD là quốc sách hàng đầu đã được quy định từ sớm, trong Hiến pháp 1992, và được nhắc lại trong Hiến pháp 2013. Chỉ có điều cho đến trước NQ71 của Bộ Chính trị thì giáo dục chưa bao giờ thực sự là quốc sách hàng đầu. Sự đột phá là ở NQ 71, khi NQ71 đặt PTGD trong tư duy quản trị quốc gia, quản trị xã hội; đưa các mục tiêu, nhiệm vụ, giải pháp PTGD thành trọng tâm trong chiến lược, quy hoạch, chính sách, chương trình, kế hoạch phát triển trên những lĩnh vực và ưu tiên nguồn lực thực hiện; có cơ chế, chính sách đặc thù, vượt trội cho PTGD.

Bước phát triển tiếp theo trong nhận thức là quan điểm giáo dục đóng vai trò quyết định tương lai dân tộc. Điều đó đòi hỏi giáo dục phải sẵn sàng cho tương lai. Đây là yêu cầu đã, đang được đặt ra cho mọi hệ thống giáo dục trên thế giới để bảo đảm cung cấp cho người học những kiến thức, kỹ năng, phẩm chất, năng lực có khả năng thích ứng và đáp ứng kịp thời với các đòi hỏi mới không ngừng gia tăng của một bối cảnh KTXH biến động, bất định.

Nhìn từ góc độ hệ thống những nghị quyết của Bộ Chính trị thì đó là vị trí, vai trò trung tâm của giáo dục trong việc thực hiện các mục tiêu phát triển. Giáo dục vừa là hạ tầng cốt lõi cho đổi mới sáng tạo và chuyển đổi số (Nghị quyết 57, 71), vừa là chìa khóa mở cửa hội nhập quốc tế, xây dựng nhà nước pháp quyền (Nghị quyết 59, 66), vừa là khâu đột phá chiến lược trong phát triển nhanh NNL, đáp ứng yêu cầu tăng trưởng kinh tế, tiến bộ xã hội, bền vững môi trường (Nghị quyết 68, 79, 80).

Giáo dục chính là đòn bẩy trong việc thực hiện đổi mới mô hình phát triển đất nước dựa trên khoa học, công nghệ, đổi mới sáng tạo, chuyển đổi số.

4.2. Sứ mệnh và mục tiêu giáo dục: Nâng cao dân trí, phát triển nguồn nhân lực, bồi dưỡng nhân tài trên cơ sở xây dựng thế hệ con người Việt Nam mới có lòng yêu nước, khát vọng kiến tạo và tự hào dân tộc, đủ bản lĩnh, trí tuệ, phẩm chất, năng lực, trình độ, sức khỏe

Sứ mệnh của giáo dục Việt Nam đã được quy định trong Hiến pháp, đó là nâng cao dân trí, phát triển NNL, bồi dưỡng nhân tài. Với cách phát biểu này, sứ mệnh của giáo dục đặt trong tâm vào nhiệm vụ của giáo dục đối với xã hội, đáp ứng yêu cầu về dân trí, nhân lực, nhân tài trong phát triển KTXH của đất nước. Đó là nhận thức về sứ mệnh giáo dục phù hợp với xu thế chung toàn cầu trong suốt thời gian qua khi mà lý thuyết vốn con người chi phối các mô hình PTGD.

Bước vào kỷ nguyên mới, với xu thế nâng cao nhận thức về sứ mệnh giáo dục theo tinh thần giáo dục có sứ mệnh kép - đối với người học và đối với xã hội- trong mối tương quan bình đẳng, thống nhất thì giáo dục có sứ mệnh, không chỉ phục vụ yêu cầu phát triển KTXH về dân trí, nhân lực, nhân tài, mà nhiều khi chính là, phát triển nhân cách cho mỗi cá nhân để người học trở thành chủ thể trong việc kiến tạo đời sống của bản thân cũng như trong đóng góp cho sự phát triển của đất nước.

Văn kiện Đại hội XIV của Đảng, các Nghị quyết 71 và 80 của Bộ Chính trị, đã làm rõ điều này khi yêu cầu phát triển nhanh NNL phải gắn với khơi dậy khát vọng phát triển đất nước, lòng tự hào dân tộc, ý chí tự cường và phát huy giá trị văn hóa, con người Việt Nam.

Vì vậy cùng với nhận thức mới về sứ mệnh của giáo dục là nhận thức mới về mục tiêu của giáo dục. Cho đến Luật giáo dục 2019 (sửa đổi 2025), mục tiêu giáo dục là phát triển toàn diện con người Việt Nam có đạo đức, tri thức, văn hóa, sức khỏe, thẩm mỹ, nghề nghiệp, đáp ứng yêu cầu của sự nghiệp xây dựng, bảo vệ Tổ quốc và hội nhập quốc tế. Mục tiêu này nhất quán với quan niệm cũ về sứ mệnh của giáo dục khi con người được quan niệm chủ yếu là phương tiện của sự phát triển kinh tế xã hội.

Với việc nhận thức lại sứ mệnh giáo dục như nêu trên, mục tiêu giáo dục cũng cần được nhận thức lại để bảo đảm rằng con người, với tư cách là sản phẩm của giáo dục, không chỉ là phương tiện hoặc động lực, mà chủ yếu là mục tiêu của sự phát triển KTXH. Theo tinh thần đó, NQ 80 của Bộ Chính trị đã yêu cầu mọi hoạt động văn hóa, giáo dục, khoa học phải đặt trọng tâm vào xây dựng nhân cách con người Việt Nam, giúp con người nâng cao trí tuệ, tự hoàn thiện nhân cách, hình thành thế giới quan khoa học, hướng tới các giá trị chân-thiện-mỹ.

Vì thế, mục tiêu của giáo dục trong kỷ nguyên mới phải là phát triển toàn diện con người Việt Nam trên nền tảng hệ giá trị chuẩn mực con người Việt Nam (yêu nước, đoàn kết, tự cường, nghĩa tình, trung thực, trách nhiệm, kỷ cương, sáng tạo) để mỗi cá nhân người học sống, làm việc thành công và có ý nghĩa đối với bản thân, gia đình, cộng đồng, xã hội. Giáo dục hướng tới việc định hình những con người Việt Nam vừa có năng lực theo kịp bước tiến của công nghệ, vừa có thế giới quan nhân văn, lòng yêu nước, đạo đức và các giá trị cốt lõi về con người, gia đình, văn hóa.

4.3. Nhiệm vụ, định hướng phát triển giáo dục: Kiến tạo, đột phá phát triển giáo dục của đổi mới sáng tạo và vì đổi mới sáng tạo

Theo tinh thần NQ 29 về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục thì giáo dục Việt Nam đã trên hành trình chuyển đổi từ hơn 10 năm nay. Đó là sự chuyển đổi từ một hệ thống giáo dục khép kín và hư học sang hệ thống mở, linh hoạt, liên thông, thực học, thực nghiệp, học tập suốt đời.

Các NQ mới đây của Bộ Chính trị tiếp tục làm rõ hơn sự chuyển đổi này. Trước hết NQ 57 chỉ ra một chuyển đổi quan trọng là giáo dục phải là nền tảng cốt lõi của hệ sinh thái đổi mới sáng tạo quốc gia; đòi hỏi giáo dục phải là giáo dục của đổi mới sáng tạo và vì đổi mới sáng tạo, nghĩa là giáo dục phải đáp ứng nhu cầu đổi mới sáng tạo, phát huy sức mạnh của đổi mới sáng tạo xuyên suốt sứ mệnh phát triển con người Việt Nam về dân trí, nhân lực, nhân tài. Tiếp nữa, NQ 71 yêu cầu kiến tạo, đột phá phát triển, chuyển đổi số toàn diện, phổ cập, ứng dụng mạnh mẽ công nghệ số và AI trong giáo dục. Đặc biệt NQ 80 đã nhấn mạnh phát triển văn hoá, con người là nền tảng, nguồn lực nội sinh quan trọng, động lực to lớn, trụ cột, hệ điều tiết định hướng toàn bộ sự phát triển, bao gồm cả phát triển kinh tế, công nghệ và giáo dục.

Vì thế, để khai thác thành công các cơ hội, vượt qua những thách thức, nhiệm vụ và định hướng PTGD trong kỷ nguyên mới là: Kiến tạo, đột phá PTGD của đổi mới sáng tạo và vì đổi mới sáng tạo; hướng tới xây dựng và tổ chức thực hiện thành công một hệ sinh thái giáo dục số, mở, linh hoạt, liên thông, thực học, thực nghiệp, đổi mới sáng tạo, học tập suốt đời, trong đó con người là trung tâm, chủ thể, mục tiêu, động lực quan trọng nhất của sự phát triển.

5. Kết luận

Bài viết này cho thấy có thể phát biểu tường minh TLGD Việt Nam trong kỷ nguyên mới như sau:

"PTGD là quốc sách hàng đầu, quyết định tương lai dân tộc. Nâng cao dân trí, phát triển NNL, bồi dưỡng nhân tài trên cơ sở xây dựng thế hệ con người Việt Nam mới có lòng yêu nước, khát vọng kiến tạo và tự hào dân tộc, đủ bản lĩnh, trí tuệ, phẩm chất, năng lực, trình độ, sức khỏe. Kiến tạo, đột phá PTGD của đổi mới sáng tạo và vì đổi mới sáng tạo; hướng tới xây dựng, tổ chức, thực hiện thành công một hệ sinh thái giáo dục số, mở, linh hoạt, liên thông, thực học, thực nghiệp, đổi mới sáng tạo, học tập suốt đời, trong đó con người là trung tâm, chủ thể, mục tiêu và động lực quan trọng nhất của sự phát triển".

TLGD này kế thừa TLGD trước đây đã được quy định trong Cương lĩnh xây dựng đất nước trong thời kỳ quá độ lên chủ nghĩa xã hội (bổ sung, phát triển năm 2011); đồng thời được phát triển phù hợp với yêu cầu về con người và nhân lực trước đòi hỏi của đất nước bước vào kỷ nguyên vươn mình của dân tộc với trọng tâm là hiện thực hóa hai mục tiêu chiến lược 100 năm.

Triết lý này cũng tương đồng với TLGD của UNESCO, OECD khi lấy việc xây dựng con người mới, giáo dục sẵn sàng cho tương lai, xã hội công bằng và phát triển bền vững làm trọng tâm. Triết lý này có phần gần với cách tiếp cận của OECD khi đề cập đến những phẩm chất và năng lực mới mà người học phải có trong bối cảnh ngày nay; đặc biệt gần với cách tiếp cận của UNESCO khi nhấn mạnh đến quyền con người trong học tập suốt đời và trách nhiệm con người trong góp phần xây dựng đất nước giàu mạnh, công bằng, văn minh.

Tuy nhiên, TLGD Việt Nam có ba điểm đặc sắc sau đây: Triết lý Việt Nam là triết lý hành động hướng tới xây dựng thế hệ con người Việt Nam mới; Đặt giáo dục trong bối cảnh văn hóa dân tộc như một hệ thống điều tiết sống động; Đề cao truyền thống hiếu học như nguồn lực nội sinh cần khai thác và phát triển có ý thức.

Vì vậy, TLGD Việt Nam không phải là sự vay mượn từ UNESCO hay OECD, dù nó hội tụ với cả hai ở những điểm cốt lõi, mà là sự phát biểu tường minh của một triết lý đã được hun đúc trong lịch sử, văn hóa Việt Nam, được kiến tạo từ khát vọng vươn mình của đất nước, và được cập nhật trước những biến đổi lớn của thời đại, đặc biệt là AI.

Đó là TLGD Việt Nam trước yêu cầu đột phá PTGD trong kỷ nguyên mới mà bài viết này muốn đề xuất. Tuy nhiên, cuộc đối thoại về TLGD không kết thúc ở đây, nó chỉ mới bắt đầu. TLGD được đề xuất cần được tiếp tục tranh luận, bổ sung, điều chỉnh qua nghiên cứu học thuật, đối thoại chính sách và phản hồi từ thực tiễn giáo dục.

Tài liệu tham khảo

Chigbu, B. I., & Makapela, S. L. (2025), AI in education, sustainability, and the future of work: An integrative review of Industry 5.0, Education 5.0, and Work 5.0. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity, 11*(4), Article 100645.

D'Olimpio, L., & de Ruyter, D. J. (2025), Flourishing as an educational aim. *Journal of Philosophy of Education, 59*(3-4), pp.626-633.

Dumitru, D., & Halpern, D. F. (2023), Critical thinking: Creating job-proof skills for the future of work. *Journal of Intelligence, 11*(10), Article 194.

Fan, Y., Tang, L., Le, H., Shen, K., Tan, S., Zhao, Y., Shen, Y., Li, X., & Gašević, D. (2024), Beware of metacognitive laziness: Effects of generative artificial intelligence on learning motivation, processes, and performance. *British Journal of Educational Technology, 56*(2), pp.489-530.

Kristjánsson, K. (2025), Flourishing, education, and the good human life: The search for a theoretical and practical synthesis. *British Journal of Educational Studies, 73*(5), pp.575-595.

OECD 2018, *OECD Future of Education and Skills 2030, The future we want*. OECD Publishing, Paris.

OECD 2019, *OECD Future of Education and Skills 2030, OECD Learning compass 2030*, OECD Publishing, Paris.

OECD 2025. *Education for Human Flourishing: A Conceptual Framework*. OECD Publishing, Paris.

Ruan, Q. (2025). A philosophical perspective on constructing an information literacy education framework to foster college students' complex thinking skills. *Humanities and Social Sciences Communications,* Palgrave Macmillan, vol. 12(1), 1-12.

UNESCO 2021. *Reimagining our futures together. A new social contract for education*. Paris: UNESCO.

UNESCO 2022. *Transforming education together for just and sustainable futures*. Paris: UNESCO.

UNESCO 2024. *Why the world needs happy schools: Global report on happiness in and for learning.* Paris: UNESCO.

TINH HOA HAY KHÔNG TINH HOA
SUY NGHĨ LẠI VỀ SỨ MỆNH CỦA ĐẠI HỌC TRONG THỜI ĐẠI AI: TRẢI NGHIỆM SINH VIÊN VÀ HẠNH PHÚC SINH VIÊN

ELITE OR NON-ELITE
RETHINKING THE MISSION OF THE UNIVERSITY IN THE AGE OF AI: STUDENT EXPERIENCE AND STUDENT WELL-BEING

Lê Trường Tùng

Trường Đại học FPT

Tóm tắt:

Bài viết phân tích sứ mệnh đặc thù của các trường đại học không tinh hoa trong một hệ thống giáo dục đại học thường được nhìn nhận theo chuẩn mực của các trường đại học tinh hoa. Trong khi đại học tinh hoa tạo giá trị nổi bật thông qua nghiên cứu tiên phong, đổi mới sáng tạo và đào tạo nhân tài chọn lọc, đại học không tinh hoa đóng góp thông qua giáo dục số đông, phát triển người học, khả năng có việc làm, dịch chuyển xã hội và phục vụ cộng đồng. Bài viết đề xuất Trải nghiệm sinh viên và Hạnh phúc sinh viên như những thành tố trung tâm của sứ mệnh này, thể hiện qua Khung Trải nghiệm 6+1. Trong thực hiện các Mục tiêu Phát triển Bền vững (SDGs), hai nhóm trường có những con đường bổ sung cho nhau: đại học tinh hoa có thế mạnh về chiều sâu của tác động, còn đại học không tinh hoa có thể tạo ra độ rộng của tác động trên quy mô xã hội.

Từ khóa: Đại học không tinh hoa; Đại học trải nghiệm; Trải nghiệm sinh viên; Hạnh phúc sinh viên; Mật độ cuộc sống; Tinh hoa có chọn lọc.

Abstract:

This paper examines the distinctive mission of non-elite universities in a higher education system often defined by the standards of elite institutions. While elite universities contribute through frontier research, innovation, and highly selected talent, non-elite universities create value through education at scale, student development, employability, social mobility, and community engagement. The paper proposes student experience and happiness as central dimensions of this mission and introduces a 6+1 Experience Framework. It further argues that both types of universities contribute to the Sustainable Development Goals through complementary pathways: elite universities often provide depth of impact, while non-elite universities can generate breadth of impact across society.

Keywords: Non-Elite Universities, Experience University, Student Experience, Student Happiness, Life Density, Selective Excellence.

1. Đặt vấn đề: một câu hỏi bên cạnh câu chuyện đại học tinh hoa

Khi bàn về tương lai của giáo dục đại học (GDĐH), sự chú ý thường tập trung vào các đại học tinh hoa: Tuyển chọn, đào tạo tài năng xuất sắc, thu hút học giả hàng đầu, xây dựng năng lực nghiên cứu đẳng cấp quốc tế, tạo đột phá khoa học-công nghệ và nâng cao vị thế trên các bảng xếp hạng. Một hệ thống GDĐH mạnh cần có một nhóm đại học đủ năng lực cạnh tranh ở tuyến đầu của tri thức nhân loại. Nhưng bên cạnh đó còn một câu hỏi ít được đặt ra hơn: Thế còn các trường đại học không tinh hoa thì sao?

Đây mới là nhóm chiếm số đông và đào tạo phần lớn sinh viên (SV). UNESCO (2026) cho biết số người học GDĐH trên thế giới tăng từ khoảng 100 triệu năm 2000 lên 269 triệu năm 2024; tỷ lệ tham gia GDĐH toàn cầu đạt khoảng 43% nhóm tuổi tương ứng (tính cả cao đẳng-đại học 2 năm). Khi GDĐH đã trở thành giáo dục đại chúng, không thể mặc định mọi trường đều phải hướng tới mô hình đại học nghiên cứu hàng đầu.

Dự thảo Chiến lược phát triển GDĐH Việt Nam giai đoạn 2030-2035 đặt định hướng: "Phát triển GDĐH đại chúng với trụ cột là mạng lưới cơ sở trọng điểm, hạt nhân là một số đại học tinh hoa." Cách tiếp cận này thừa nhận hai thành phần của hệ thống: GDĐH đại chúng và một số đại học tinh hoa làm hạt nhân. Báo cáo đề xuất rằng hai bộ phận đó không nhất thiết theo đuổi cùng một sứ mệnh; chúng có thể đại diện cho những dạng xuất sắc khác nhau.

Đặc biệt trong thời đại trí tuệ nhân tạo (AI), sứ mệnh của phần đông các trường đại học có thể cần được xác định lại quanh hai khái niệm vốn thường được xem như kết quả phụ hơn là mục tiêu trung tâm:

Trải nghiệm của sinh viên + Sinh viên Hạnh phúc

*(Student experience + Student happine*ss)

Đại học tất nhiên phải chuẩn bị cho SV một cuộc sống tốt sau tốt nghiệp. Nhưng bản thân ba, bốn năm đại học cũng chính là cuộc sống.

2. Sứ mệnh của đại học không tinh hoa

2.1. Hai sứ mệnh - hai dạng xuất sắc

Không nên coi đại học tinh hoa và đại học không tinh hoa đơn giản là hai nhóm tương ứng với "chất lượng cao" với "chất lượng thấp". Hữu ích hơn là nhìn

chúng như những tổ chức có trọng tâm sứ mệnh khác nhau trong cùng một hệ sinh thái.

Đại học tinh hoa thường tuyển chọn SV xuất sắc, thu hút học giả hàng đầu, tập trung nguồn lực nghiên cứu, thúc đẩy biên giới tri thức và cạnh tranh toàn cầu. Đại học không tinh hoa đào tạo số đông với năng lực, xuất phát điểm và nhu cầu đa dạng. Đóng góp quan trọng của họ có thể không phải là tạo ra đột phá khoa học tiếp theo, mà là phát triển năng lực con người trên diện rộng, chuẩn bị khả năng thích ứng, tạo trải nghiệm đại học phong phú và giúp SV có những năm tháng ý nghĩa ngay khi còn ở trường.

Điều này không có nghĩa trường không tinh hoa không nghiên cứu, hay trường tinh hoa không quan tâm đến SV. Khác biệt nằm ở trọng tâm chiến lược: Đại học tinh hoa có thể tối ưu cho sự xuất sắc ở biên giới tri thức (excellence at the frontier); đại học không tinh hoa có thể tối ưu cho phát triển con người trên quy mô lớn (human development at scale).

Khác nhau về sứ mệnh, khác nhau về dạng xuất sắc nhưng đều quan trọng đối với hệ thống. Một hệ thống trưởng thành cần đa dạng về sứ mệnh.

2.2. "Tham vọng": có phải mọi trường đại học tốt đều phải trở thành tinh hoa?

Giữa đại học tinh hoa (ước tính 3%-5% số trường) và số đông trường không tinh hoa (80%-85%) tồn tại một nhóm đáng chú ý: những trường có khát vọng trở thành tinh hoa (Aspirational Universities) (ước tính 10%-15%). Đây là cách ước tính mang tính khái niệm trong báo cáo, không phải một phân loại thống kê chính thức. Khát vọng trở thành tinh hoa hoàn toàn chính đáng và một số trường có thể đạt được.

Nhưng trở thành tinh hoa thực sự khó hơn nhiều so với tăng số công bố hay cải thiện thứ hạng. Nó cần tập trung tài năng đặc biệt, các nhà khoa học mạnh, hệ sinh thái nghiên cứu, nguồn lực tài chính lớn, bền vững, mạng lưới học thuật quốc tế, SV sau đại học chất lượng cao và cam kết chiến lược dài hạn.

Nguy cơ xuất hiện khi một trường sao chép những biểu hiện dễ nhìn thấy của đại học tinh hoa (Elite University) trước khi có các điều kiện nền tảng. Chuỗi rất dễ hình thành:

Xếp hạng → Công bố khoa học → số lần trích dẫn → Danh tiếng

(Rankings → Publications → Citations → Prestige)

Công bố đạt KPI, giảng viên chịu áp lực viết bài, nguồn lực chuyển sang các tiêu chí xếp hạng và thành công của tổ chức dần được định nghĩa bằng thước đo của đại học nghiên cứu. Báo cáo gọi hiện tượng này là "tham vọng": Trường chịu áp lực của một đại học tinh hoa nhưng chưa có những lợi thế của một đại học tinh hoa.

Từ phía người học, nếu số bài báo tăng mạnh nhưng tác giả chủ yếu là giảng viên và nghiên cứu không đi vào trải nghiệm học tập, thì giá trị trực tiếp mà SV nhận được là gì? Sản phẩm nghiên cứu (Research output) không tự động chuyển thành giá trị SV thu được (student value). Câu hỏi vì vậy không chỉ là "Chúng ta công bố bao nhiêu bài?" mà còn là "SV đã được trải nghiệm nghiên cứu đến mức nào?".

Tổng quan hệ thống của Ahmad & Al-Thani (2022) về 67 nghiên cứu cho thấy kinh nghiệm nghiên cứu của SV đại học đem lại lợi ích về kiến thức, kỹ năng nghiên cứu và định hướng học thuật. Vì vậy cần phân biệt "nghiên cứu để xếp hạng" (Research for ranking) với "nghiên cứu để sinh viên có kinh nghiệm" (Research as student experience). SV không nhất thiết phải đứng tên bài báo quốc tế; điều quan trọng là đã từng đặt một câu hỏi chưa biết đáp án, xây dựng giả thuyết, tìm bằng chứng, nhận ra mình sai và khám phá điều mới.

Một trường hoàn toàn có thể xuất sắc mà không phải tinh hoa nếu biết rõ mình muốn tạo ra dạng xuất sắc nào.

2.3. Thời đại trí tuệ nhân tạo làm thay đổi "lời hứa" truyền thống của đại học

Trong thời gian dài, logic phổ biến của GDĐH là: Vào đại học→Học kiến thức và kỹ năng→Có việc làm tốt→Có cuộc sống tốt. Đại học chủ yếu được nhìn như "bước chuẩn bị cho cuộc sống tương lai" (preparation for life). Lời hứa đó vẫn còn giá trị; OECD (2025) cho thấy trình độ giáo dục cao hơn nhìn chung gắn với kết quả thị trường lao động tốt hơn.

Từ hơn một thế kỷ trước, John Dewey trong *Democracy and Education* (1916) đã phản đối quan niệm coi giáo dục đơn thuần là sự chuẩn bị cho cuộc sống tương lai. Giáo dục, theo tinh thần Dewey, chính là một phần của cuộc sống. Trong thời đại AI, tư tưởng này có thể mang một ý nghĩa mới đối với giáo dục đại học. Chúng ta ngày càng khó biết chính xác nội dung công việc trong tương lai. Gmyrek et al., ILO (2025) ước tính khoảng một phần tư việc làm toàn cầu nằm trong các nghề có mức độ phơi nhiễm với AI tạo sinh (GenAI) và nhấn mạnh tác động chủ yếu có

khả năng là biến đổi công việc. Green, OECD (2024) cũng cho rằng AI làm thay đổi các nhiệm vụ và cơ cấu kỹ năng cần thiết.

Vì vậy, đào tạo SV hôm nay để thực hiện chính xác một tập hợp nhiệm vụ của công việc bốn năm sau ngày càng khó. Đại học cần cung cấp kiến thức nền tảng đồng thời phát triển learning how to learn, khả năng thích ứng, giải quyết vấn đề mới, làm việc với con người, AI, đối diện bất định và liên tục tái tạo năng lực.

Nhưng còn một câu hỏi sâu hơn: Nếu ngày càng khó bảo đảm SV sẽ làm công việc cụ thể nào sau tốt nghiệp, liệu có nên biện minh cho toàn bộ 3-4 năm đại học gần như chỉ bằng những gì sẽ xảy ra sau đó? Báo cáo đề xuất:

Trường Đại học = Trải nghiệm của sinh viên + Sinh viên hạnh phúc

(University = Student Experience + Student Happiness)

Đây là một đề xuất của báo cáo, không phải mô hình chuẩn đã được thừa nhận trong nghiên cứu. Nó không phủ nhận tri thức, năng lực nghề nghiệp hay việc làm; nó bổ sung một điều thường bị bỏ quên: Đại học không chỉ là chuẩn bị cho cuộc sống. Đại học là một phần của cuộc sống.

2.4. "Mật độ sống của những năm đại học" (Life density)

Báo cáo đề xuất khái niệm gợi mở "Mật độ sống" (Life Density). Không phải mọi năm trong đời đều có mật độ trải nghiệm như nhau. Ba, bốn năm đại học chỉ chiếm một phần nhỏ của đời người nhưng thường tập trung nhiều trải nghiệm lần đầu: Sống độc lập, tự quyết định, gặp một cộng đồng rộng, đa dạng, khám phá bản thân, xây dựng quan hệ sâu sắc, đối diện thách thức, thất bại, phục hồi, thành tựu, tự tin và hình thành bản sắc.

Một tình bạn có thể kéo dài hàng chục năm; một người thầy có thể thay đổi con đường của SV; một chuyến đi nước ngoài có thể thay đổi thế giới quan; một dự án thất bại có thể dạy nhiều hơn một kỳ thi điểm cao. Thể thao, câu lạc bộ hay hoạt động cộng đồng tạo ra ký ức và quan hệ tồn tại lâu sau khi nhiều nội dung môn học đã bị lãng quên.

"Mật độ sống" chưa phải một đại lượng khoa học được chuẩn hóa; nó là cách diễn đạt để nhấn mạnh rằng ảnh hưởng của một giai đoạn sống không tỷ lệ đơn giản với thời lượng. Nếu ba, bốn năm đại học có "mật độ sống" đặc biệt cao, nhà trường phải có trách nhiệm với chất lượng của chính quãng đời đó.

Sứ mệnh vì vậy có thể rộng hơn "đào tạo cho công việc đầu tiên": thiết kế những trải nghiệm giúp SV sống một quãng đời phong phú, trưởng thành và có ý nghĩa.

2.5. Từ thiết kế chương trình đến thiết kế trải nghiệm: khung 6+1

Nếu kinh nghiệm của SV (Student Experience) là một phần của sứ mệnh, nó không thể chỉ diễn ra tình cờ. Các trường vốn rất bài bản khi thiết kế chương trình (curriculum): chuẩn đầu ra, tín chỉ, môn học, điều kiện tiên quyết (prerequisite), kiểm tra và đánh giá. Tương tự, trường có thể thiết kế trải nghiệm SV một cách có chủ đích. Báo cáo đề xuất 6+1 Khung kinh nghiệm (Experience Framework):

(i) Trải nghiệm học tập (Learning Experience)

Học không chỉ là tiếp nhận nội dung mà bao gồm thách thức, khám phá, dự án, tranh luận, thực hành và học cách học. Trong môi trường số, tham gia trực tiếp (engagement) vẫn là cốt lõi; D'Mello, OECD (2021) nhấn mạnh vai trò của việc tham gia trực tiếp (engagement) đối với học tập có ý nghĩa.

(ii) Trải nghiệm nghiên cứu (Research Experience)

Mục tiêu không nhất thiết là xuất bản hoặc có công bố khoa học (publication) mà là để SV trải nghiệm khám phá (inquiry): Đặt câu hỏi, tìm bằng chứng, thử, sai và khám phá. Nghiên cứu ở bậc đại học (Undergraduate research) có giá trị trước hết ở quá trình phát triển tư duy và năng lực của người học.

(iii) Trải nghiệm quốc tế (International Experience)

Có thể là trao đổi sinh viên (exchange), một kỳ học ở nước ngoài (semester abroad), học cùng SV quốc tế, dự án xuyên biên giới hoặc học đường (campus) đa văn hóa. UNESCO (2026) cho biết số SV học ngoài quốc gia của mình tăng từ khoảng 2,1 triệu năm 2000 lên gần 7,3 triệu năm 2023 nhưng vẫn chỉ khoảng 3% tổng người học đại học toàn cầu. Vì vậy kinh nghiệm quốc tế (International Experience) cần nhiều hình thức hơn là học ở nước ngoài (study abroad) nếu muốn trở thành trải nghiệm cho số đông.

(iv) Trải nghiệm thể thao và văn hóa (Sports & Cultural Experience)

Thể thao và văn hóa tạo ra kỷ luật, cạnh tranh, tính đồng đội (teamwork), sáng tạo, khả năng trình diễn, cảm thụ thẩm mỹ; đồng thời tạo những không gian quan hệ khác hẳn lớp học.

(v)Trải nghiệm xã hội và cộng đồng (Social & Community Experience)

Không chỉ là tình nguyện hay phục vụ cộng đồng mà còn gồm tình bạn, quan hệ SV-giảng viên, sự hướng dẫn, dìu dắt, câu lạc bộ, quan hệ giữa các khóa, cựu SV và mạng lưới xã hội. King et al. (2024), trên dữ liệu hơn nửa triệu học sinh tại 71 quốc gia/vùng lãnh thổ, cho thấy "sự thân thuộc gắn bó với trường học (school belonging) liên quan đến cảm xúc tích cực và "cảm xúc an bình" (subjective well-

being) cao hơn. Dù đối tượng là học sinh 15 tuổi, cơ chế về "sự thân thuộc gắn bó" (belonging) và môi trường quan hệ đáng để GDĐH quan tâm.

(vi) Trải nghiệm khởi nghiệp (Entrepreneurship Experience)

Mục tiêu không phải biến mọi SV thành doanh nhân mà cho họ cơ hội thử ý tưởng, sở hữu một vấn đề, thuyết phục người khác, chịu trách nhiệm, đối diện rủi ro và học từ thất bại.

(vi+1) Trải nghiệm việc làm (Work Experience)

Kỳ thực tập, dự án/đồ án với doanh nghiệp, việc bán thời gian, chương trình thực tập luân phiên (Internship, industry project, part-time work, co-op) hay các hình thức làm việc thực giúp SV bước ra khỏi môi trường điểm số, đối diện thực tế rồi quay lại trường với một góc nhìn khác.

Nguyên tắc của 6+1 không phải càng nhiều hoạt động càng tốt, mà là trải nghiệm càng đa dạng về loại hình và càng sâu về mức độ tham gia càng tốt. Một trường được gọi là trường đại học tốt không chỉ là trường dạy cái gì mà là những trải nghiệm phong phú trường mang đến cho SV (A great university is defined not only by what it teaches, but by the richness of experiences it enables).

2.6. Hạnh phúc ngay khi đang học đại học (Happiness during university)

Sinh viên hạnh phúc (Student Happiness) cần được định nghĩa rõ để tránh hiểu thành "đại học vui vẻ", giảm độ khó hay chiều SV. Hạnh phúc không đồng nghĩa với sự thoải mái, vui chơi giải trí, các môn học nhẹ nhàng hay không có áp lực. Một trường hướng đến student happiness vẫn có thể rất nghiêm ngặt; SV vẫn học vất vả, cạnh tranh, thất bại và căng thẳng. Điều quan trọng là phân biệt áp lực vô nghĩa, thách thức có ý nghĩa (meaningless pressure và meaningful challenge).

Trong khung này (framework) này, Sinh viên hạnh phúc (Student Happiness) có thể được thể hiện qua năm thành phần:

- Engagement: Tôi đang làm một việc đáng làm.
- Belonging: Tôi có những người thân thiết và một cộng đồng mà tôi thuộc về.
- Growth: Tôi cảm thấy mình đang trở nên có năng lực hơn.
- Agency: Tôi có quyền lựa chọn, thử nghiệm và đôi khi được thất bại.
- Purpose: Việc tôi đang làm có ý nghĩa.

Khái niệm này gần với các thành tố trong nghiên cứu về "cảm xúc an bình" (well-being), "hòa nhập tham gia" (engagement), "sự thân thuộc gắn bó"

(belonging) nhưng không đồng nhất với một thang đo khoa học cụ thể. UNESCO IESALC (2025) rà soát 130 chiến lược/kế hoạch GDĐH quốc gia và cho thấy chỉ khoảng 20% đưa "cảm xúc an bình" (well-being) thành mục tiêu rõ ràng. Đây là vấn đề đang nổi lên nhưng chưa trở thành xu hướng chủ đạo (mainstream) trong chính sách GDĐH.

Báo cáo đi xa hơn cách tiếp cận "hỗ trợ sinh viên" (student support) thông thường. Thay vì chỉ hỏi cách hỗ trợ SV khi gặp vấn đề, cần hỏi: làm thế nào thiết kế toàn bộ "trải nghiệm đại học" (university experience) để những năm đại học trở thành một quãng đời phong phú, có ý nghĩa và đáng sống?

Trải nghiệm phong phú + Quan hệ thân thiết + Phát triển năng lực cá nhân = Sinh viên hạnh phúc

(Rich Experiences + Deep Relationships + Personal Growth = Student Happiness)

Đây là một đề nghị, chưa phải công thức tâm lý học được kiểm chứng, nhưng có giá trị như một định hướng thiết kế. Vì thế, ngoài việc làm và thu nhập sau tốt nghiệp, trường cần quan tâm SV đã sống như thế nào trong bốn năm: Có bạn thân và người thầy thực sự không; có trải nghiệm quốc tế, nghiên cứu, khởi nghiệp, thể thao, nghệ thuật và cộng đồng không; có từng thất bại và đứng lên; có cảm thấy mình thuộc về nơi này không. Nếu coi những câu hỏi đó là nghiêm túc, Excellence in Student Life có thể trở thành một dạng University Excellence chính đáng.

2.7. Con đường thứ ba: selective excellence

Tinh hóa – Không tinh hoa (Elite – Non-Elite) không nên là lựa chọn nhị nguyên. Một trường không tinh hoa không có nghĩa mọi đơn vị bên trong đều phải không tinh hoa. Báo cáo đề xuất con đường thứ ba:

Trải nghiệm Trường Đại học + Ốc đảo xuất sắc

(Experience University + Islands Of Excellence)

Toàn trường thực hiện sứ mệnh tiếp cận rộng rãi, khung trải nghiệm 6+1, xây dựng các mối quan hệ, khả năng thích ứng, sự trưởng thành cá nhân và hạnh phúc SV; đồng thời một số khoa, ngành hoặc trung tâm có thể được đầu tư đạt chuẩn elite. Những "Ốc đảo xuất sắc" (Islands of Excellence) cần có SV tuyển chọn, giảng viên xuất sắc, các nguồn tài trợ, hạ tầng nghiên cứu tập trung, mạng lưới mạnh và đầu ra cạnh tranh quốc tế.

Thay vì cố làm mọi ngành đều "hàng đầu thế giới"(world-class), nguồn lực được tập trung nơi trường thực sự có ưu thế cạnh tranh: Tập trung nguồn lực để

tạo sự xuất sắc, thay vì dàn trải tham vọng. Nhưng các ốc đảo (islands) không được thành ốc đảo đóng kín. Tính xuất sắc (Excellence) phải chia sẻ sang phần còn lại của trường:

Nghiên cứu → Giảng dạy → Cố vấn →Sinh viên

(Research→Teaching→Mentoring→Student)

Nghiên cứu → Đổi mới sáng tạo → Tác động cộng đồng

Research→Innovation→Community Impact.

Một nhóm AI xuất sắc phải giúp hàng nghìn SV có trải nghiệm học tập tốt hơn; một khoa Toán mạnh phải nâng năng lực tư duy của nhiều ngành; một trung tâm nghiên cứu mạnh phải mở cơ hội cho các SV đại học trải nghiệm nghiên cứu.

Sự xuất sắc có thể được tập trung. Trải nghiệm phải dành cho tất cả
(Excellence can be concentrated. Experience must be universal)

2.8. Câu hỏi không còn là tinh hoa hay không tinh hoa (elite or not elite)?

Lựa chọn của một trường đại học không nhất thiết chỉ có hai trạng thái. Có thể có ít nhất ba mô hình:

(i) Đại học tinh hoa – Xuất sắc về tri thức (Elite University-Excellence in Knowledge)

Tập trung vào nghiên cứu tiên phong, quy tụ và phát triển tài năng xuất chúng, giữ vai trò dẫn dắt toàn cầu, tạo tác động lớn, có tầm ảnh hưởng rộng.

(ii) Trải nghiệm Đại học + Ốc đảo xuất sắc - Xuất sắc cả hai, có chọn lọc (Experience University+Islands of Excellence-Excellence in Both, Selectively)

Trải nghiệm dành cho tất cả; sự xuất sắc tinh hoa được tập trung ở những lĩnh vực có đủ điều kiện; thành tựu nghiên cứu xuất sắc được lan tỏa trở lại đời sống SV.

(iii) Mô hình Đại học định hướng trải nghiệm - Sự xuất sắc trong đời sống sinh viên (Experience-Led University-Excellence in Student Life)

Các trải nghiệm 6+1 phong phú, những mối quan hệ sâu sắc, sự trưởng thành cá nhân, hạnh phúc SV, tính bao trùm và tác động đối với cộng đồng địa phương.

Không nên mặc định mô hình thứ nhất "cao" hơn mô hình thứ ba. Câu hỏi dành cho lãnh đạo đại học không chỉ là "Làm thế nào để chúng ta trở thành tinh hoa?" (How can we become elite?) mà là "Trường đại học của chúng ta tồn tại để kiến tạo nên những giá trị xuất sắc nào?" (What kind of excellence does our university exist to create?). Trở thành tinh hoa là lựa chọn chiến lược hợp lý nếu

có điều kiện; nhưng Sao chép không phải là Chiến lược và Xếp hạng không nên thay thế Sứ mệnh. Một hệ thống trưởng thành cần cả những trường đẩy biên giới tri thức, những trường là Ốc đảo xuất sắc (Islands of Excellence) và những trường phát triển con người cùng trải nghiệm SV trên quy mô lớn.

2.9. Các trường đại học và những mục tiêu phát triển bền vững: Nhiều con đường khác nhau, một sứ mệnh chung

Các Mục tiêu Phát triển Bền vững của Liên Hợp Quốc (SDGs-UNESCO (2017) cung cấp một khung tham chiếu để nhìn nhận trách nhiệm rộng hơn của đại học. Trường đại học không chỉ đóng góp vào SDG 4-Giáo dục có chất lượng mà còn liên quan đến sức khỏe, bình đẳng giới, việc làm bền vững, đổi mới sáng tạo, giảm bất bình đẳng, cộng đồng bền vững, khí hậu và quan hệ đối tác (Times Higher Education, 2026).

Đại học tinh hoa và Đại học không tinh hoa đều đóng góp nhưng thường theo những con đường khác nhau. Đại học tinh hoa có thể tạo tác động mạnh qua nghiên cứu tiên phong, khám phá khoa học, đổi mới công nghệ, chính sách và đào tạo đội ngũ nghiên cứu, chuyên gia, lãnh đạo chọn lọc. Một đột phá từ một Đại học nghiên cứu (research-intensive university) có thể tác động đến hàng triệu người.

Đại học không tinh hoa có một nguồn tác động khác: phạm vi (Scale). Vì đào tạo phần lớn SV, đóng góp tích lũy của họ có thể rất lớn. Mở rộng tiếp cận, phát triển kỹ năng, nâng khả năng có việc làm, thúc đẩy dịch chuyển xã hội, gắn kết cộng đồng trực tiếp tác động đến số đông người học và gia đình.

Đóng góp này thể hiện rõ ở SDG 4 qua mở rộng cơ hội giáo dục có chất lượng; SDG 5 qua cơ hội học tập và nghề nghiệp cho phụ nữ; SDG 8 qua phát triển lực lượng lao động có kỹ năng; SDG 10 qua dịch chuyển xã hội, đặc biệt với người học có xuất phát điểm ít thuận lợi; SDG 11 qua đóng góp cho kinh tế vùng và cộng đồng.

Từ đó có thể phân biệt hai dạng tác động: Đại học tinh hoa thường có lợi thế về tác động chiều sâu (depth of impact) thông qua sáng tạo tri thức và đổi mới đột phá; đại học không tinh hoa có thể tạo phạm vi tác động rộng (breadth of impact) thông qua giáo dục và phát triển con người trên quy mô lớn. Hai vai trò bổ sung chứ không loại trừ nhau.

Cách tiếp cận SDGs củng cố một quan niệm rộng hơn về Đại học tinh hoa (University Excellence). Thành công không chỉ được đo bằng độ chọn lọc đầu vào, thành tích nghiên cứu hay thứ hạng, mà còn bằng thay đổi tích cực đối với người

học, cộng đồng và xã hội. Đại học tinh hoa có thể đẩy xa biên giới tri thức; đại học không tinh hoa có thể đưa tri thức, kỹ năng và cơ hội đến với xã hội trên quy mô lớn.

3. Kết luận

3.1. Đại học không chỉ chuẩn bị cho một cuộc sống tốt-đại học phải là một cuộc sống tốt

Trí tuệ nhân tạo sẽ không làm đại học (university) trở nên không cần thiết, nhưng buộc chúng ta trả lời lại: Điều gì làm cho việc sống ba, bốn năm trong một trường đại học trở nên đáng giá? Khi tri thức ngày càng dễ tiếp cận, độc quyền cung cấp thông tin không còn là lợi thế lớn nhất của học đường (campus). Những điều học đường có thể tạo ra mà AI khó thay thế lại trở nên quan trọng hơn: tình bạn; sự hướng dẫn, dìu dắt; cảm giác thân thuộc gắn bó; cộng đồng; làm việc nhóm; cạnh tranh và thi đua; cùng trải qua thất bại; cùng chia sẻ thành công; giao lưu văn hóa; sự tự lập; hình thành bản sắc cá nhân.

UNESCO mô tả GDĐH không chỉ là công cụ tạo kỹ năng cho thị trường lao động mà còn là một tài sản văn hóa và khoa học thúc đẩy phát triển cá nhân, thay đổi xã hội, đổi mới, trao đổi tri thức (UNESCO, 2022). Trong thời đại AI, đại học không nên đánh mất đi tính nhân văn; trái lại, phải ngày càng hướng về con người hơn.

Đại học tinh hoa (Elite Universities) tiếp tục có sứ mệnh không thể thay thế: đẩy biên giới tri thức, tập trung tài năng đặc biệt và tạo đột phá. Nhưng phần đông các đại học không nhất thiết phải đo sự xuất sắc bằng mức độ giống tinh hoa. Họ có thể theo đuổi một dạng xuất sắc khác: Sự phong phú của trải nghiệm SV và chất lượng của cuộc sống SV. Điều này không hạ thấp chuẩn mực học thuật; nó mở rộng cách định nghĩa đại học tinh hoa (University Excellence).

Ngoài những câu hỏi truyền thống-SV học được gì? Sau tốt nghiệp làm gì?-cần hỏi thêm: SV đã trải nghiệm những gì? Họ đã xây dựng những mối quan hệ nào? Họ đã trở thành con người như thế nào? Và ba, bốn năm đó có thực sự đáng sống không?

Trong kỷ nguyên AI, một trường đại học xuất sắc không chỉ chuẩn bị cho sinh viên một cuộc sống tốt đẹp - Bản thân trải nghiệm tại đó phải là một cuộc sống tốt đẹp.

(In the AI age, a great university should not only prepare students for a good life-It should be a good life)

Tài liệu tham khảo

Ahmad, Z., & Al-Thani, N. J. (2022). Undergraduate research experience models: A systematic review of the literature from 2011 to 2021. *International Journal of Educational Research, 114*, 101996.

D'Mello, OECD (2021). *Improving student engagement in and with digital learning*. In OECD Digital Education Outlook 2021. OECD Publishing.

Gmyrek et al., International Labour Organization (2025). *Generative AI and Jobs: A Refined Global Index of Occupational Exposure.* ILO Working Paper 140.

Green, A. (2024). *Artificial intelligence and the changing demand for skills in the labour market.* OECD Artificial Intelligence Papers, No. 14. OECD Publishing.

King, R. B., et al. (2024). *Identifying the top predictors of student well-being across cultures using machine learning and conventional statistics.* Scientific Reports.

OECD (2025). *Education at a Glance 2025.* OECD Publishing.

Times Higher Education (2026). *Sustainability Impact Ratings 2026: Methodology*.

UNESCO IESALC (2025). *Do countries aim to enhance the well-being of higher education students?* Policy Insight Series, No. 21. UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean.

UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives.* UNESCO.

UNESCO (2022). *Beyond limits: New ways to reinvent higher education.* Working document for the World Higher Education Conference 2022. UNESCO.

UNESCO (2026*). Higher Education Global Trends Report và thông cáo Number of students in higher education more than doubled in 20 years, but inequalities remain.* UNESCO.

TỰ CHỦ ĐẠI HỌC Ở VIỆT NAM: TỪ YÊU CẦU THỂ CHẾ ĐẾN NỀN TẢNG TRIẾT LÝ GIÁO DỤC TRONG KỶ NGUYÊN MỚI

UNIVERSITY AUTONOMY IN VIETNAM: FROM INSTITUTIONAL REFORM TO THE PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF EDUCATION IN THE NEW ERA

Trần Mai Ước

Trường Đại học Ngân hàng TP. Hồ Chí Minh

Tóm tắt

Tự chủ đại học là một trong những xu hướng quan trọng và nổi bật của giáo dục đại học hiện đại. Bài viết phân tích vai trò của tự chủ đại học trong tiến trình đổi mới quản trị giáo dục đại học, phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao và thúc đẩy chuyển đổi số trong bối cảnh Cách mạng công nghiệp lần thứ tư và sự phát triển mạnh mẽ của trí tuệ nhân tạo. Ngoài các phần đặt vấn đề, tổng quan, phương pháp nghiên cứu và phần kết luận; bài viết bao gồm các nội dung cơ bản có liên quan đến: Cơ sở triết học của tự chủ đại học: từ quyền tự do học thuật đến phát triển con người; tự chủ đại học như một yêu cầu tất yếu của quá trình đổi mới thể chế quốc gia; tự chủ đại học trong bối cảnh kỷ nguyên số, trí tuệ nhân tạo và việc xây dựng triết lý giáo dục đại học Việt Nam trên nền tảng tự chủ, trách nhiệm và phụng sự xã hội

Từ khóa: Tự chủ đại học; giáo dục đại học; chuyển đổi số; trí tuệ nhân tạo; triết lý giáo dục.

Abstract

University autonomy has become one of the most significant and influential trends in contemporary higher education. This paper examines the role of university autonomy in reforming higher education governance, developing high-quality human resources, and promoting digital transformation in the context of the Fourth Industrial Revolution and the rapid advancement of artificial intelligence. In addition to the introduction, literature review, research methodology, and conclusion, the paper focuses on three main themes: (1) the philosophical foundations of university autonomy, ranging from academic freedom to human development; (2) university autonomy as an inevitable requirement of national institutional reform; and (3) university autonomy in the digital era and the age of artificial intelligence, together with the development of a Vietnamese philosophy of higher education grounded in autonomy, accountability, and service to society.

Keywords: University autonomy, higher education, digital transformation, artificial intelligence, educational philosophy.

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh chuyển đổi số, sự phát triển mạnh mẽ của công nghệ số, dữ liệu lớn (Big Data), trí tuệ nhân tạo (AI), Internet vạn vật (IoT), các công nghệ nền tảng của cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ tư (CMCN 4.0) và nền kinh tế tri thức, giáo dục đại học (GDĐH) trên thế giới đang trải qua những thay đổi sâu sắc về mô hình tổ chức, phương thức quản trị, chức năng xã hội. Không chỉ là nơi truyền thụ tri thức, các trường đại học ngày càng trở thành trung tâm đổi mới sáng tạo, sản xuất tri thức và phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao (NNL-CLC) cho nền kinh tế số. Trong xu thế đó, tự chủ đại học (TCĐH) được xem là một trong những điều kiện quan trọng để nâng cao năng lực cạnh tranh, thúc đẩy đổi mới sáng tạo và tăng cường khả năng thích ứng của các cơ sở GDĐH trước những biến động nhanh chóng của môi trường phát triển. Về bản chất, TCĐH không chỉ là câu chuyện về phân quyền quản trị, cơ chế tài chính hay tổ chức nhân sự. Ở tầng sâu hơn, TCĐH cần được nhìn nhận như một biểu hiện của triết lý giáo dục hiện đại, trong đó đề cao tự do học thuật, trách nhiệm xã hội, tư duy phản biện, năng lực sáng tạo và sự phát triển toàn diện của con người. Tuy nhiên, phần lớn các nghiên cứu hiện nay chủ yếu tiếp cận TCĐH từ góc độ quản trị hoặc chính sách công, trong khi vai trò của triết lý giáo dục như một nền tảng định hướng cho quá trình xây dựng và thực thi cơ chế tự chủ vẫn chưa được quan tâm đúng mức. Từ cách tiếp cận đó, bài viết tập trung phân tích mối quan hệ giữa yêu cầu thể chế và nền tảng triết lý giáo dục trong quá trình phát triển tự chủ, quản trị đại học ở Việt Nam. Trên cơ sở làm rõ những giá trị cốt lõi của triết lý giáo dục trong kỷ nguyên số, nghiên cứu đề xuất một số hàm ý chính sách nhằm hoàn thiện mô hình TCĐH, góp phần nâng cao chất lượng quản trị, thúc đẩy đổi mới sáng tạo (ĐMST) và tăng cường năng lực hội nhập quốc tế của GDĐH Việt Nam hiện nay.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Cơ sở triết học của tự chủ đại học: từ quyền tự do học thuật đến phát triển con người

Tiếp cận dưới góc độ triết học giáo dục, TCĐH được hiểu là một phạm trù mang tính triết học, phản ánh nhận thức của xã hội về bản chất, sứ mệnh và vị thế của đại học trong tiến trình phát triển văn minh nhân loại. Dưới góc độ này, TCĐH không đơn thuần là cơ chế phân quyền quản trị hay trao quyền tự quyết cho các cơ

sở GDĐH, mà bắt nguồn từ nguyên lý tự do học thuật (academic freedom)-một giá trị nền tảng của đại học hiện đại. Tự do học thuật khẳng định quyền của các nhà khoa học, giảng viên và người học trong việc tìm kiếm, sáng tạo, truyền bá, phản biện tri thức mà không bị chi phối bởi những áp lực chính trị, kinh tế hoặc ý thức hệ. Chính trên nền tảng đó, TCĐH được hình thành như một điều kiện thể chế nhằm bảo đảm cho hoạt động học thuật được vận hành độc lập, khách quan và sáng tạo. Từ quan điểm triết học giáo dục, TCĐH gắn liền với tư tưởng khai phóng, coi giáo dục không chỉ là quá trình truyền thụ tri thức mà còn là hoạt động phát triển năng lực tự chủ của con người. Trong cách tiếp cận này, đại học không đơn thuần đào tạo nguồn nhân lực phục vụ thị trường lao động mà còn có sứ mệnh hình thành những công dân có tư duy độc lập, năng lực phản biện, tinh thần trách nhiệm xã hội và khả năng học tập suốt đời. Do đó, TCĐH không phải là mục tiêu cuối cùng mà là phương tiện để thực hiện mục tiêu phát triển con người toàn diện-mục tiêu cốt lõi của giáo dục trong xã hội hiện đại. Bước sang kỷ nguyên số, cơ sở triết học của TCĐH tiếp tục được mở rộng trong bối cảnh tri thức trở thành nguồn lực chiến lược và đổi mới sáng tạo trở thành động lực phát triển chủ yếu. Sự phát triển của AI, Big data và các nền tảng số đang làm thay đổi căn bản cách thức sản xuất, phân phối, tiếp nhận tri thức. Trong môi trường đó, mọi cơ sở GDĐH cần có mức độ tự chủ cao hơn để chủ động thích ứng với những thay đổi nhanh chóng của công nghệ, thiết kế nhiều chương trình đào tạo linh hoạt và xây dựng các mô hình nghiên cứu liên ngành. Tự chủ vì vậy không chỉ gắn với quyền tự quyết mà còn gắn với năng lực đổi mới và khả năng kiến tạo giá trị tri thức mới.

Tuy nhiên, từ góc độ triết học chính trị, tự chủ không đồng nghĩa với sự tách rời khỏi trách nhiệm xã hội. Quyền tự chủ của đại học luôn gắn với nghĩa vụ giải trình trước Nhà nước, người học và cộng đồng. Điều này phản ánh mối quan hệ biện chứng giữa tự do với trách nhiệm, giữa quyền lực và kiểm soát, giữa tính độc lập học thuật với lợi ích công. Một mô hình TCĐH bền vững vì thế phải được xây dựng trên sự cân bằng giữa quyền tự quyết của cơ sở giáo dục với các cơ chế bảo đảm chất lượng, minh bạch và trách nhiệm giải trình. Nhìn từ góc độ triết lý giáo dục, có thể khẳng định rằng TCĐH là biểu hiện của quá trình chuyển dịch từ mô hình quản lý dựa trên sự kiểm soát hành chính sang mô hình quản trị dựa trên niềm tin, năng lực và trách nhiệm. Bản chất sâu xa của tự chủ không nằm ở việc mở rộng quyền hạn cho các trường đại học, mà ở việc tạo lập môi trường thể chế để con người được phát triển năng lực sáng tạo, tư duy độc lập và khả năng thích ứng trước những biến đổi của xã hội. Đây cũng chính là nền tảng triết học quan trọng để tái định vị quản trị đại học Việt Nam trong kỷ nguyên mới, nơi mục tiêu phát

triển NNL-CLC cần được gắn kết chặt chẽ với mục tiêu phát triển con người toàn diện và xã hội học tập.

2.2. Tự chủ đại học như một yêu cầu tất yếu của quá trình đổi mới thể chế quốc gia

Nội dung này, về cơ bản được thể hiện ở một số khía cạnh sau:

Thứ nhất, TCĐH là yêu cầu khách quan xuất phát từ sự chuyển đổi mô hình quản lý nhà nước hiện đại. Trong mô hình quản lý truyền thống, các trường đại học thường chịu sự kiểm soát chặt chẽ của cơ quan quản lý nhà nước về tổ chức bộ máy, nhân sự, tài chính, chương trình đào tạo và hoạt động nghiên cứu khoa học. Nhận định này cũng phù hợp với kết quả nghiên cứu của Hayden và Lam (2007) khi phân tích quá trình phát triển cơ chế TCĐH ở Việt Nam trong bối cảnh đổi mới giáo dục, cải cách quản lý công. Các tác giả cho rằng việc chuyển từ mô hình quản lý tập trung sang mô hình quản trị dựa trên quyền tự chủ là một xu hướng tất yếu nhằm nâng cao hiệu quả hoạt động của nhiều cơ sở GDĐH, đồng thời tăng cường khả năng thích ứng với những yêu cầu phát triển kinh tế-xã hội và hội nhập quốc tế. Theo Hayden và Lam (2007), TCĐH không chỉ liên quan đến việc mở rộng quyền quyết định trong các lĩnh vực học thuật, tổ chức, tài chính mà còn đòi hỏi phải thiết lập cơ chế trách nhiệm giải trình phù hợp nhằm bảo đảm sự cân bằng giữa quyền tự chủ của nhà trường và vai trò quản lý của Nhà nước. Từ góc độ đó, TCĐH có thể được xem là một thành tố quan trọng của quá trình đổi mới thể chế quốc gia, phản ánh sự chuyển dịch từ phương thức quản lý hành chính sang mô hình quản trị hiện đại dựa trên hiệu quả, trách nhiệm và chất lượng (Hayden và Lam, 2007).

Cơ chế này tuy bảo đảm tính thống nhất trong quản lý nhưng lại làm hạn chế tính linh hoạt, sáng tạo và khả năng thích ứng của các cơ sở giáo dục trước những biến động nhanh chóng của môi trường kinh tế - xã hội. Khi quốc gia chuyển từ mô hình quản lý hành chính tập trung sang mô hình quản trị công hiện đại, Nhà nước không còn trực tiếp can thiệp sâu vào hoạt động nội bộ của các đơn vị sự nghiệp công lập mà chuyển sang thực hiện vai trò kiến tạo, định hướng, giám sát và bảo đảm chất lượng. Trong bối cảnh đó, TCĐH trở thành một yêu cầu tất yếu nhằm phù hợp với nguyên tắc phân quyền, phân cấp và nâng cao trách nhiệm giải trình trong quản trị quốc gia. Về bản chất, TCĐH là điều kiện cần thiết để nâng cao chất lượng và hiệu quả hoạt động của các cơ sở GDĐH. Thực tiễn quốc tế cho thấy những trường đại học có mức độ tự chủ cao thường có khả năng phát huy tốt hơn các nguồn lực về tài chính, nhân lực và học thuật. Khi được trao quyền quyết

định trong xây dựng chương trình đào tạo, tuyển dụng nhân sự, hợp tác quốc tế và phân bổ ngân sách, các trường có thể chủ động lựa chọn chiến lược phát triển phù hợp với sứ mạng, tầm nhìn với nhu cầu của xã hội. Điều này tạo động lực cạnh tranh lành mạnh giữa các cơ sở giáo dục, thúc đẩy đổi mới sáng tạo và nâng cao chất lượng đào tạo. Từ góc độ thể chế, việc chuyển giao quyền tự chủ cho các trường đại học cũng góp phần giảm tải cho bộ máy quản lý nhà nước, đồng thời nâng cao hiệu quả sử dụng nguồn lực công thông qua cơ chế tự chịu trách nhiệm.

Thứ hai, TCĐH gắn liền với yêu cầu phát triển nền kinh tế tri thức và hệ sinh thái đổi mới sáng tạo quốc gia. Trong thời đại mà tri thức trở thành nguồn lực sản xuất quan trọng nhất, các trường đại học không chỉ đào tạo NNL-CLC mà còn là trung tâm nghiên cứu khoa học, chuyển giao công nghệ và khởi nghiệp đổi mới sáng tạo. Để thực hiện tốt những chức năng này, các trường cần có quyền tự chủ trong việc xác định hướng nghiên cứu, huy động nguồn lực xã hội, thiết lập quan hệ hợp tác với doanh nghiệp và tham gia nhiều mạng lưới học thuật quốc tế. Nếu thiếu cơ chế tự chủ, các trường sẽ khó có khả năng phản ứng kịp thời với nhu cầu của thị trường lao động cũng như những thay đổi của khoa học và công nghệ. Do đó, TCĐH không chỉ phục vụ mục tiêu phát triển giáo dục mà còn trực tiếp đóng góp vào quá trình chuyển đổi mô hình tăng trưởng và nâng cao năng lực cạnh tranh quốc gia. Tuy nhiên, chúng ta cần nhận thức được rằng, TCĐH không đồng nghĩa với sự buông lỏng quản lý của Nhà nước. Một trong những yêu cầu quan trọng của đổi mới thể chế là thiết lập mối quan hệ cân bằng giữa quyền tự chủ và trách nhiệm giải trình. Các trường đại học được trao quyền quyết định lớn hơn nhưng đồng thời phải chịu trách nhiệm về chất lượng đào tạo, hiệu quả sử dụng tài chính, kết quả nghiên cứu khoa học và mức độ đáp ứng nhu cầu xã hội. Nhà nước cần xây dựng khung pháp lý minh bạch, hệ thống kiểm định chất lượng độc lập và cơ chế giám sát hiệu quả nhằm bảo đảm tự chủ đi đôi với trách nhiệm. Đây chính là đặc trưng của mô hình quản trị hiện đại, trong đó quyền lực được phân bổ hợp lý nhưng vẫn duy trì được tính minh bạch, hiệu quả và trách nhiệm công. Đối với Việt Nam, chủ trương đẩy mạnh TCĐH trong những năm gần đây phản ánh quyết tâm cải cách thể chế theo hướng hiện đại, hội nhập và phát triển bền vững. Việc hoàn thiện cơ chế tự chủ không chỉ giúp các trường đại học nâng cao năng lực cạnh tranh mà còn góp phần thúc đẩy đổi mới sáng tạo, phát triển NNL-CLC và nâng cao hiệu quả quản trị quốc gia. Trong dài hạn, thành công của TCĐH sẽ là một chỉ báo quan trọng cho mức độ hoàn thiện của nền quản trị công và chất lượng thể chế quốc gia.

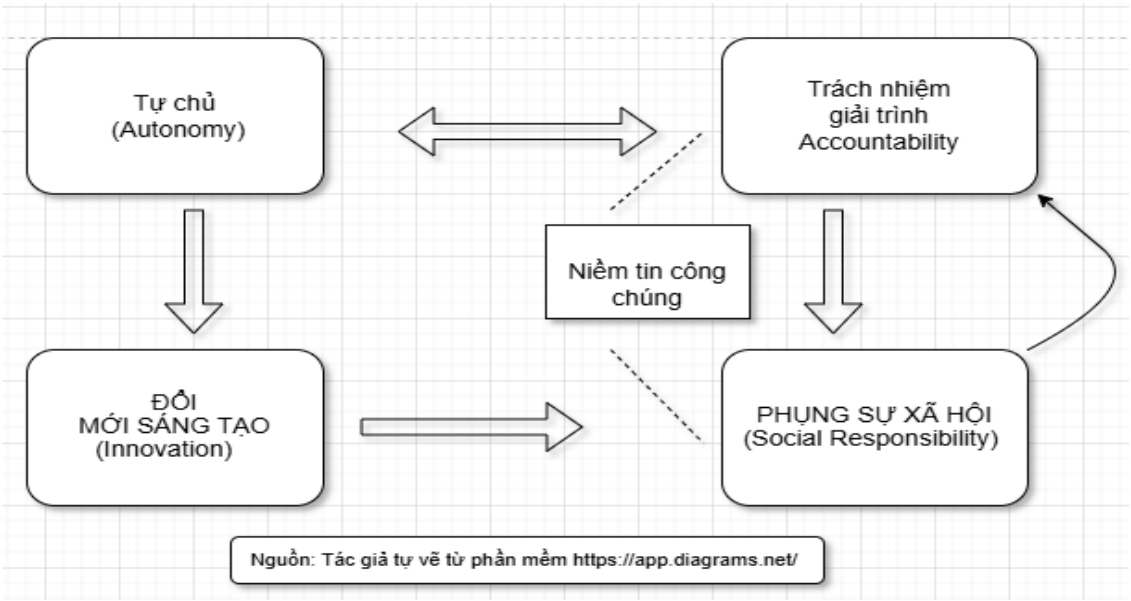
2.3. Tự chủ đại học trong bối cảnh kỷ nguyên số, trí tuệ nhân tạo với việc xây dựng triết lý giáo dục đại học Việt Nam trên nền tảng tự chủ, trách nhiệm và phụng sự xã hội

Sự phát triển mạnh mẽ của công nghệ số, Big Data, AI, IoT và các công nghệ nền tảng của CMCN 4.0 đang tạo ra những biến đổi sâu sắc trong mọi lĩnh vực của đời sống xã hội. Trong bối cảnh đó, GDĐH không còn đơn thuần là thiết chế truyền thụ tri thức mà đang chuyển mình thành trung tâm sản xuất, lan tỏa và ứng dụng tri thức phục vụ phát triển KTXH. Những thay đổi nhanh chóng của môi trường công nghệ và thị trường lao động đòi hỏi các cơ sở GDĐH phải có khả năng thích ứng linh hoạt, đổi mới liên tục, chủ động kiến tạo giá trị. Chính vì vậy, TCĐH không chỉ là yêu cầu của cải cách giáo dục mà còn là điều kiện tiên quyết để các trường đại học tồn tại, phát triển trong kỷ nguyên số và AI. Về tổng thể, TCĐH trong bối cảnh kỷ nguyên số, AI và việc xây dựng triết lý GDĐH Việt Nam trên nền tảng tự chủ, trách nhiệm, phụng sự xã hội được biểu hiện liên quan qua một số nội dung cơ bản sau đây:

- Tự chủ đại học là nền tảng để các cơ sở GDĐH chủ động thực hiện quá trình chuyển đổi số toàn diện. Quan điểm này cũng được củng cố bởi nghiên cứu của Tran Mai Uoc (2023), trong đó chuyển đổi số được xác định là một xu thế tất yếu của GDĐH Việt Nam trong bối cảnh CMCN 4.0. Theo tác giả, quá trình chuyển đổi số không chỉ đơn thuần là ứng dụng công nghệ vào hoạt động quản lý, giảng dạy, nghiên cứu khoa học mà còn là sự chuyển đổi toàn diện về mô hình quản trị, phương thức vận hành và tư duy phát triển của các cơ sở GDĐH. Nghiên cứu nhấn mạnh rằng các trường đại học cần được trao quyền tự chủ cao hơn trong việc xây dựng chiến lược phát triển số, đầu tư hạ tầng công nghệ, đổi mới chương trình đào tạo và phát triển nguồn nhân lực số nhằm nâng cao khả năng thích ứng với những thay đổi nhanh chóng của môi trường giáo dục toàn cầu (Tran Mai Uoc, 2023). Từ góc độ này, TCĐH không chỉ là điều kiện thể chế để thực hiện chuyển đổi số mà còn là động lực thúc đẩy đổi mới sáng tạo, nâng cao năng lực cạnh tranh và phát triển bền vững của GDĐH trong kỷ nguyên số.

- Trong bối cảnh AI ngày càng tham gia sâu vào các hoạt động học thuật, vấn đề đạo đức, trách nhiệm và giá trị nhân văn trong GDĐH lại trở nên đặc biệt quan trọng. Công nghệ có thể hỗ trợ con người xử lý thông tin, tạo ra tri thức mới, nhưng không thể thay thế hoàn toàn vai trò của giáo dục trong việc hình thành nhân cách, trách nhiệm xã hội và năng lực phán đoán đạo đức. Vì vậy, TCĐH không thể chỉ được hiểu là quyền quyết định của các cơ sở giáo dục mà cần được đặt trong mối quan hệ hữu cơ với trách nhiệm giải trình trước Nhà nước, người học và xã hội.

Một nền GDĐH hiện đại phải bảo đảm sự cân bằng giữa đổi mới công nghệ với các giá trị nhân văn, giữa hiệu quả quản trị và trách nhiệm xã hội, giữa quyền tự chủ với nghĩa vụ phục vụ cộng đồng



- Từ góc độ triết học giáo dục, việc xây dựng triết lý GDĐH Việt Nam trong thời đại số cần được đặt trên ba trụ cột cơ bản: tự chủ, trách nhiệm và phụng sự xã hội. Biểu hiện cụ thể là:

+ Tự chủ cần được xác định là giá trị nền tảng của GDĐH hiện đại. Tự chủ không đơn thuần là sự phân quyền về tổ chức, tài chính hay nhân sự mà còn bao hàm quyền tự do học thuật, quyền sáng tạo và quyền tìm kiếm chân lý khoa học.

+ Trách nhiệm phải trở thành nguyên tắc cốt lõi bảo đảm cho việc thực thi quyền tự chủ một cách hiệu quả. Quyền lực càng lớn thì trách nhiệm càng cao. Khi được trao quyền tự quyết nhiều hơn, các cơ sở GDĐH cần nâng cao trách nhiệm giải trình về chất lượng đào tạo, hiệu quả nghiên cứu khoa học, quản lý tài chính và đóng góp cho xã hội.

+ Phụng sự xã hội cần được xem là mục tiêu cao nhất của GDĐH không tồn tại chỉ để cấp bằng hay đào tạo NNL-CLC cho thị trường lao động mà còn có sứ mệnh tạo ra tri thức mới, giải quyết các vấn đề xã hội và đóng góp vào sự phát triển bền vững của quốc gia.

Về bản chất, ba trụ cột tự chủ, trách nhiệm và phụng sự xã hội có mối quan hệ chặt chẽ, bổ sung, hỗ trợ lẫn nhau. Tự chủ tạo điều kiện để các trường phát huy tính sáng tạo và năng lực đổi mới; trách nhiệm bảo đảm quyền tự chủ được thực hiện đúng mục tiêu và hiệu quả; còn phụng sự xã hội định hướng cho toàn bộ hoạt

động của đại học hướng tới lợi ích chung của cộng đồng và quốc gia. Đây cũng chính là mô hình phát triển đại học tiên tiến đang được nhiều quốc gia theo đuổi trong 26 năm đầu của thế kỷ XXI. Trong bối cảnh chuyển đổi số toàn cầu, World Bank (2023) cho rằng, công nghệ số và AI đang trở thành những động lực quan trọng thúc đẩy đổi mới sáng tạo, phát triển nguồn nhân lực, nâng cao năng lực cạnh tranh quốc gia. Điều này đặt ra yêu cầu đối với các cơ sở GDĐH phải chủ động đổi mới mô hình quản trị, phương thức đào tạo và hệ thống tri thức nhằm đáp ứng những yêu cầu mới của nền kinh tế số, xã hội số.

3. Kết luận

Tóm lại, kỷ nguyên số và AI đang đặt ra những cơ hội, thách thức chưa từng có đối với GDĐH. Bài viết đã tiếp cận vấn đề TCĐH ở Việt Nam không chỉ từ góc độ quản trị và chính sách công mà còn dưới lăng kính triết học giáo dục, triết học chính trị trong bối cảnh chuyển đổi số và sự phát triển mạnh mẽ của AI. Kết quả nghiên cứu cho thấy TCĐH là một xu thế phát triển khách quan, đồng thời là một yêu cầu tất yếu của quá trình đổi mới thể chế quốc gia nhằm nâng cao chất lượng GDĐH, thúc đẩy đổi mới sáng tạo và phát triển NNL-CLC phục vụ sự nghiệp phát triển đất nước trong kỷ nguyên mới. Một trong những phát hiện quan trọng của nghiên cứu là làm rõ bản chất của TCĐH không chỉ giới hạn ở quyền tự quyết về tổ chức, nhân sự, học thuật hay tài chính mà sâu xa hơn là quá trình giải phóng năng lực sáng tạo, phát huy tự do học thuật và kiến tạo môi trường phát triển con người toàn diện. Trên cơ sở đó, nghiên cứu khẳng định rằng, TCĐH cần được đặt trong mối quan hệ biện chứng với trách nhiệm giải trình và sứ mệnh phụng sự xã hội. Đây chính là nền tảng lý luận quan trọng để tái định vị vai trò của GDĐH Việt Nam trong nền kinh tế tri thức và xã hội số.

Tài liệu tham khảo

Ban Chấp hành Trung ương Đảng (2013), *Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04 tháng 11 năm 2013 về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế. https://thuvienphapluat.vn/ van-*

ban/Thuong-mai/Nghi-quyet-29-NQ-TW-nam-2013-doi-moi-can-ban-toan-dien-giao-duc-dao-tao-hoi-nhap-quoc-te-212441.aspx.

Chính phủ (2019). *Nghị định số 99/2019/NĐ-CP ngày 30 tháng 12 năm 2019 quy định chi tiết và hướng dẫn thi hành một số điều của Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật GDĐH. https://vanban.chinhphu.vn/default.aspx?pageid=27160&docid=198740.*

Hayden, M., & Lam, Q. T. (2007). Institutional autonomy for higher education in Vietnam. *Higher Education Research & Development, 26*(1), 73–85. *https://doi.org/10.1080/07294360601166828.*

Quốc hội nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam (2018), *Luật Sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục đại học. (Luật số 34/2018/QH14 ngày 19 tháng 11 năm 2018)*, *https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Giao-duc/Luat-Giao-duc-dai-hoc-sua-doi-388254.aspx.*

Tạ Thị Thu Hiền và cộng sự. (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*

Thủ tướng Chính phủ (2022), *Quyết định số 131/QĐ-TTg ngày 25 tháng 01 năm 2022 phê duyệt Đề án "Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022–2025, định hướng đến năm 2030". https://vanban. chinhphu .vn/?pageid=27160&docid =205236&classid=0.*

Tran Mai Uoc (2022), Mencius' method of educating people: Content and approach to educating Vietnamese people in the current context of innovation and global integration. *Conhecimento & Diversidade, 14*(34). *https://doi.org/10.18316/rcd.v14i34.10533.*

Tran Mai Uoc (2023), Digital transformation in higher education in Vietnam today. *Revista de Gestão e Secretariado, 14*(8). *https://doi.org/10.7769/gesec.v14i8.2699*

World Bank (2023), Digital progress and trends report 2023. *https://www.worldbank.org/en/publication/digital-progress-and-trends-report*

TỰ CHỦ, CHUYỂN ĐỔI SỐ VÀ HỘI NHẬP QUỐC TẾ TRONG PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC ĐẠI HỌC NGOÀI CÔNG LẬP Ở VIỆT NAM

UNIVERSITY AUTONOMY, DIGITAL TRANSFORMATION, AND INTERNATIONALIZATION IN THE DEVELOPMENT OF VIETNAM'S NON-PUBLIC HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Đào Duy Huân

Phó Hiệu trưởng, Đại học Nam Cần Thơ

Võ Minh Thắng

Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Vĩnh Long

Tóm tắt

Trong bối cảnh toàn cầu hóa, chuyển đổi số và đổi mới giáo dục đại học, các trường đại học ngoài công lập ở Việt Nam đang đứng trước yêu cầu nâng cao chất lượng đào tạo, năng lực cạnh tranh và phát triển bền vững. Nghiên cứu này phân tích vai trò của bốn yếu tố trọng tâm gồm tự chủ đại học, chuyển đổi số, đổi mới sáng tạo và hội nhập quốc tế đối với sự phát triển của các cơ sở giáo dục đại học ngoài công lập, đồng thời đề xuất các hàm ý chính sách nhằm nâng cao hiệu quả quản trị và chất lượng giáo dục. Nghiên cứu sử dụng phương pháp định tính thông qua tổng hợp, phân tích và so sánh các tài liệu lý luận, văn bản pháp lý, báo cáo của Bộ Giáo dục và Đào tạo, Chính phủ, UNESCO, OECD, Ngân hàng Thế giới và các công trình nghiên cứu có liên quan. Kết quả cho thấy tự chủ đại học tạo nền tảng cho đổi mới quản trị và huy động nguồn lực; chuyển đổi số nâng cao hiệu quả quản lý, đổi mới phương thức đào tạo và cải thiện trải nghiệm người học; đổi mới sáng tạo thúc đẩy nghiên cứu, chuyển giao công nghệ và khởi nghiệp; trong khi hội nhập quốc tế góp phần nâng cao chất lượng đào tạo, mở rộng hợp tác học thuật và tăng cường vị thế của các trường đại học ngoài công lập. Bên cạnh những kết quả đạt được, các trường vẫn đối mặt với nhiều thách thức như năng lực quản trị chưa đồng đều, nguồn lực tài chính còn phụ thuộc vào học phí, mức độ chuyển đổi số và đổi mới sáng tạo chưa đồng bộ, hoạt động nghiên cứu và hội nhập quốc tế chưa tương xứng với yêu cầu phát triển. Trên cơ sở đó, nghiên cứu đề xuất hoàn thiện cơ chế tự chủ đại học, đẩy mạnh chuyển đổi số, phát triển hệ sinh thái đổi mới sáng tạo và tăng cường hội nhập quốc tế nhằm nâng cao chất lượng, năng lực cạnh tranh và phát triển bền vững của các trường đại học ngoài công lập ở Việt Nam.

***Từ khóa**:* Đại học ngoài công lập, tự chủ đại học, chuyển đổi số, ĐMST, hội nhập quốc tế.

Abstract

In the context of globalization, digital transformation, and higher education reform, private higher education institutions in Vietnam face increasing demands to enhance educational quality, competitiveness, and sustainable development. This study examines the roles of four key drivers-university autonomy, digital transformation, innovation, and internationalisation-in promoting the development of private universities and proposes policy implications to improve institutional performance. The study employs a qualitative research approach based on document analysis and synthesis of legal documents, government reports, and publications from the Ministry of Education and Training, UNESCO, OECD, the World Bank, and relevant academic literature. The findings indicate that university autonomy strengthens institutional governance and resource mobilization; digital transformation improves governance efficiency, teaching, and learning; innovation enhances research, technology transfer, and university–industry collaboration; while internationalisation expands academic cooperation and improves educational quality and global competitiveness. Despite these achievements, private universities continue to face challenges, including uneven governance capacity, financial dependence on tuition fees, limited research productivity, uneven digital transformation, and insufficient international integration. The study therefore recommends strengthening university autonomy with accountability, accelerating digital transformation, fostering innovation ecosystems, and deepening international cooperation. These findings provide useful insights for policymakers and university leaders in developing strategies to enhance the quality, competitiveness, and sustainable development of private higher education institutions in Vietnam.

***Keywords**:* Private higher education, university autonomy, digital transformation, innovation, internationalisation.

1. Đặt vấn đề

Giáo dục đại học (GDĐH) là động lực quan trọng thúc đẩy phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao, đổi mới sáng tạo (ĐMST) và nâng cao năng lực cạnh tranh quốc gia. Trong bối cảnh toàn cầu hóa, Cách mạng công nghiệp lần thứ tư và chuyển đổi số (CĐS), các cơ sở GDĐH cần đổi mới mô hình quản trị, nâng cao chất lượng đào tạo, đẩy mạnh nghiên cứu khoa học (NCKH), mở rộng hợp tác quốc tế. Đối với Việt Nam, các trường đại học ngoài công lập ngày càng giữ vai trò quan trọng trong việc đa dạng hóa hệ thống giáo dục và đáp ứng nhu cầu nhân lực của nền kinh tế. Các chủ trương về tự chủ đại học (TCĐH) và CĐS đã tạo điều kiện để khối đại học ngoài công lập nâng cao năng lực quản trị, phát triển bền vững.

Mặc dù đã có nhiều nghiên cứu về TCĐH, CĐS, ĐMST và hội nhập quốc tế, phần lớn chỉ tiếp cận từng nội dung riêng lẻ hoặc tập trung vào các trường đại học công lập. Nghiên cứu tích hợp các yếu tố này đối với khối đại học ngoài công lập ở Việt Nam vẫn còn hạn chế. Vì vậy, bài viết phân tích vai trò của TCĐH, CĐS, ĐMST, hội nhập quốc tế đối với sự phát triển của các trường đại học ngoài công lập, đồng thời đề xuất các hàm ý chính sách nhằm nâng cao chất lượng đào tạo, hiệu quả quản trị và năng lực cạnh tranh trong bối cảnh hội nhập quốc tế.

2. Nội dung

2.1. Cơ sở lý thuyết

Tự chủ đại học được xem là xu hướng cải cách quan trọng của GDĐH trên thế giới nhằm nâng cao hiệu quả quản trị, chất lượng đào tạo và năng lực cạnh tranh của các cơ sở giáo dục. Theo OECD (2023), TCĐH là mức độ chủ động của cơ sở giáo dục trong việc ra quyết định về tổ chức, học thuật, nhân sự, tài chính, đi kèm với trách nhiệm giải trình đối với Nhà nước và xã hội. Tại Việt Nam, Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật GDĐH năm 2018 đã tạo khuôn khổ pháp lý quan trọng, mở rộng quyền tự chủ cho các trường đại học trong quản trị, tuyển sinh, mở ngành, sử dụng nguồn lực và hợp tác quốc tế.

Các nghiên cứu trước đây cho thấy TCĐH có tác động tích cực đến chất lượng đào tạo, hiệu quả quản trị và khả năng huy động nguồn lực xã hội (Altbach & Salmi, 2011; OECD, 2023). Đối với các trường đại học ngoài công lập, tự chủ không chỉ là yêu cầu pháp lý mà còn là điều kiện để nâng cao tính linh hoạt trong quản trị, thích ứng với nhu cầu của thị trường lao động và nâng cao năng lực cạnh tranh. Tuy nhiên, hiệu quả của tự chủ phụ thuộc vào năng lực quản trị, cơ chế kiểm soát nội bộ và trách nhiệm giải trình của từng cơ sở giáo dục.

Chuyển đổi số đang làm thay đổi sâu sắc mô hình hoạt động của các cơ sở GDĐH. Không chỉ dừng lại ở việc ứng dụng công nghệ thông tin, CĐS còn bao gồm đổi mới phương thức quản trị, dạy học, NCKH, cung cấp dịch vụ giáo dục dựa trên dữ liệu và nền tảng số. Theo UNESCO (2021), CĐS là quá trình tích hợp công nghệ số vào mọi hoạt động của cơ sở giáo dục nhằm nâng cao chất lượng, hiệu quả và khả năng tiếp cận giáo dục.

Nhiều nghiên cứu cho rằng CĐS giúp các trường đại học tối ưu hóa quy trình quản trị, phát triển học liệu số, triển khai đào tạo trực tuyến và cá thể hóa hoạt động học tập của người học (Bond et al., 2024). Tại Việt Nam, Quyết định số 131/QĐ-TTg năm 2022 đã xác định CĐS là một trong những nhiệm vụ trọng tâm của ngành giáo dục. Đối với các trường đại học ngoài công lập, CĐS còn là giải pháp nâng

cao hiệu quả quản lý, mở rộng quy mô đào tạo và tăng cường khả năng cạnh tranh trong bối cảnh giáo dục số phát triển nhanh chóng.

Đổi mới sáng tạo được xem là động lực quan trọng của GDĐH trong nền kinh tế tri thức. Theo Schumpeter (1934), ĐMST là quá trình tạo ra các sản phẩm, quy trình hoặc mô hình tổ chức mới nhằm gia tăng giá trị và lợi thế cạnh tranh. Trong GDĐH, ĐMST được thể hiện thông qua đổi mới chương trình đào tạo, phương pháp giảng dạy, NCKH, chuyển giao công nghệ và thúc đẩy khởi nghiệp.

Theo mô hình "Đại học ĐMST" (Entrepreneurial University), trường đại học không chỉ thực hiện chức năng đào tạo, nghiên cứu mà còn đóng vai trò trung tâm trong hệ sinh thái ĐMST thông qua hợp tác với doanh nghiệp và cơ quan quản lý nhà nước. Các nghiên cứu của Etzkowitz & Zhou (2017) về mô hình Triple Helix cho thấy sự gắn kết giữa trường đại học, doanh nghiệp và Chính phủ góp phần nâng cao năng lực nghiên cứu, thương mại hóa kết quả khoa học, phát triển kinh tế tri thức. Đối với các trường đại học ngoài công lập, ĐMST là yếu tố quan trọng để tạo khác biệt, nâng cao chất lượng đào tạo và xây dựng thương hiệu trong môi trường cạnh tranh.

Hội nhập quốc tế là xu hướng tất yếu của GDĐH trong bối cảnh toàn cầu hóa. Theo Knight (2008), hội nhập quốc tế là quá trình tích hợp các yếu tố quốc tế, liên văn hóa và toàn cầu vào mục tiêu, chức năng, hoạt động của cơ sở GDĐH. Quá trình này được thực hiện thông qua hợp tác đào tạo, NCKH, trao đổi giảng viên và sinh viên (SV), kiểm định chất lượng quốc tế, phát triển các chương trình đào tạo bằng ngoại ngữ.

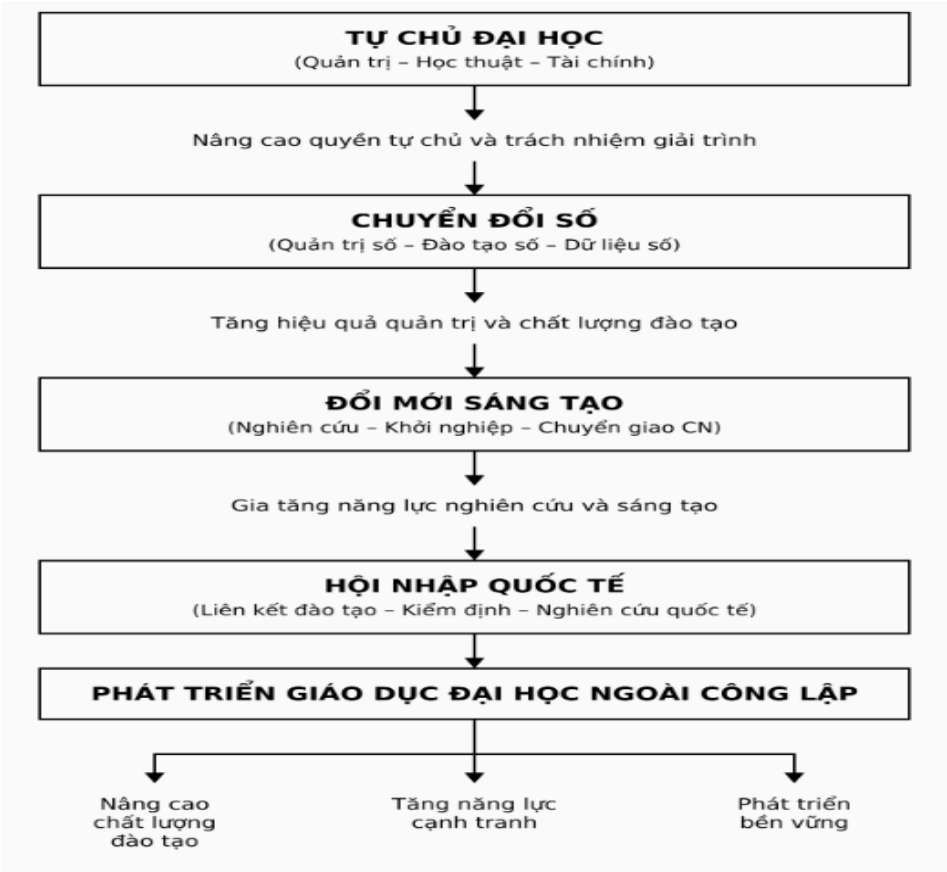
Nhiều nghiên cứu khẳng định hội nhập quốc tế góp phần nâng cao chất lượng đào tạo, tăng cường công bố khoa học, mở rộng hợp tác nghiên cứu và nâng cao uy tín của các trường đại học (de Wit & Altbach, 2021). Đối với Việt Nam, hội nhập quốc tế là một trong những định hướng quan trọng nhằm nâng cao chất lượng GDĐH và phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao. Tuy nhiên, mức độ hội nhập giữa các cơ sở giáo dục còn chưa đồng đều, đặc biệt đối với các trường đại học ngoài công lập, nơi còn gặp nhiều hạn chế về nguồn lực tài chính, năng lực nghiên cứu và khả năng thu hút đối tác quốc tế.

2.2. Tổng quan nghiên cứu và khoảng trống

Các nghiên cứu trong và ngoài nước đều thống nhất rằng TCĐH, CĐS, ĐMST, hội nhập quốc tế là những yếu tố quan trọng thúc đẩy sự phát triển của GDĐH. Tuy nhiên, phần lớn các nghiên cứu chỉ phân tích từng yếu tố riêng lẻ hoặc tập trung vào các trường đại học công lập. Những nghiên cứu đánh giá tổng hợp

vai trò của bốn yếu tố này đối với các trường đại học ngoài công lập ở Việt Nam còn hạn chế.

Do đó, nghiên cứu này lựa chọn cách tiếp cận tích hợp nhằm phân tích đồng thời bốn yếu tố trong mối quan hệ với sự phát triển của các trường đại học ngoài công lập. Cách tiếp cận này không chỉ góp phần bổ sung cơ sở lý luận về quản trị đại học trong bối cảnh CĐS, hội nhập quốc tế mà còn cung cấp cơ sở thực tiễn cho việc đề xuất các hàm ý chính sách nhằm nâng cao chất lượng, năng lực cạnh tranh và phát triển bền vững của hệ thống đại học ngoài công lập ở Việt Nam.



Sơ đồ 1: Mối quan hệ giữa TCĐH, CĐS, ĐMST, hội nhập quốc tế và phát triển các cơ sở GDĐH ngoài công lập

(Nguồn: Tác giả đề xuất trên cơ sở tổng hợp lý thuyết của Altbach & Salmi (2011), Knight (2008), UNESCO (2021), OECD (2023) và kết quả nghiên cứu)

2.3. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp nghiên cứu định tính nhằm phân tích vai trò của TCĐH, CĐS, ĐMST và hội nhập quốc tế đối với sự phát triển của các cơ sở GDĐH ngoài công lập ở Việt Nam. Cách tiếp cận này phù hợp với mục tiêu

tổng hợp cơ sở lý luận, đánh giá thực trạng và đề xuất các hàm ý chính sách trên cơ sở phân tích các nguồn dữ liệu thứ cấp.

Dữ liệu nghiên cứu được thu thập từ các văn bản quy phạm pháp luật, báo cáo của Chính phủ, Bộ Giáo dục và Đào tạo, UNESCO, OECD, Ngân hàng Thế giới, cùng các công trình nghiên cứu trong nước và quốc tế liên quan đến quản trị đại học, TCĐH, CĐS, ĐMST, hội nhập quốc tế. Các tài liệu được lựa chọn bảo đảm tính chính thống, cập nhật và phù hợp với mục tiêu nghiên cứu.

Nghiên cứu sử dụng các phương pháp phân tích tài liệu, tổng hợp và so sánh. Phương pháp phân tích tài liệu được sử dụng để hệ thống hóa các quan điểm lý luận, chính sách và kết quả nghiên cứu trước đây. Phương pháp tổng hợp giúp khái quát các xu hướng phát triển và xác định mối quan hệ giữa các yếu tố nghiên cứu. Phương pháp so sánh được áp dụng nhằm đối chiếu kết quả nghiên cứu trong nước với kinh nghiệm quốc tế, từ đó đánh giá những điểm tương đồng, khác biệt và rút ra các bài học phù hợp với bối cảnh Việt Nam.

Sơ đồ 2: Khung phân tích về các động lực phát triển GDĐH ngoài công lập

(Nguồn: Tác giả đề xuất trên cơ sở tổng hợp lý thuyết về TCĐH, CĐS, ĐMST và hội nhập quốc tế)

Khung phân tích của nghiên cứu được xây dựng trên bốn trụ cột: (i) TCĐH; (ii) CĐS; (iii) ĐMST; (iv) hội nhập quốc tế. Trên cơ sở đó, nghiên cứu đánh giá thực trạng phát triển của các trường đại học ngoài công lập theo từng trụ cột, phân tích những kết quả đạt được, các hạn chế và những thách thức đang đặt ra. Kết quả phân tích là cơ sở để đề xuất các hàm ý chính sách nhằm nâng cao chất lượng đào tạo, hiệu quả quản trị và năng lực cạnh tranh của các cơ sở GDĐH ngoài công lập trong bối cảnh CĐS, hội nhập quốc tế.

Để bảo đảm độ tin cậy của kết quả nghiên cứu, thông tin được đối chiếu từ nhiều nguồn dữ liệu khác nhau, ưu tiên sử dụng các báo cáo chính thức, văn bản pháp lý hiện hành và các công trình khoa học đã được bình duyệt. Việc kết hợp nhiều nguồn dữ liệu giúp tăng tính khách quan của phân tích, nâng cao giá trị tham khảo của các kết luận và khuyến nghị chính sách.

2.4. Thực trạng tự chủ đại học

Quá trình thực hiện TCĐH đã tạo điều kiện cho các cơ sở GDĐH ngoài công lập nâng cao tính chủ động trong quản trị, tổ chức bộ máy, phát triển chương trình đào tạo và huy động nguồn lực xã hội. Đến năm học 2023-2024, Việt Nam có khoảng 243 cơ sở GDĐH, trong đó 65 trường ngoài công lập, chiếm gần 27% tổng số cơ sở GDĐH; khu vực này đào tạo khoảng 18-20% tổng số SV cả nước. Sự phát triển của hệ thống ngoài công lập góp phần mở rộng cơ hội tiếp cận GDĐH và giảm áp lực đầu tư từ ngân sách nhà nước.

Nhờ cơ chế tự chủ, nhiều trường đã chủ động mở các ngành đào tạo mới như trí tuệ nhân tạo (AI), Khoa học dữ liệu, FinTech, Logistics và Digital Marketing, đồng thời tăng cường hợp tác với doanh nghiệp nhằm nâng cao khả năng có việc làm của SV. Tuy nhiên, tự chủ tài chính cũng tạo ra áp lực lớn khi nguồn thu của phần lớn các trường vẫn phụ thuộc chủ yếu vào học phí. Áp lực tuyển sinh khiến một số trường mở ngành theo nhu cầu thị trường ngắn hạn hơn là chiến lược phát triển dài hạn, tiềm ẩn nguy cơ mất cân đối cơ cấu ngành đào tạo. Điều này cho thấy tự chủ chỉ thực sự phát huy hiệu quả khi đi kèm với năng lực quản trị và cơ chế bảo đảm chất lượng.

2.5. Thực trạng chuyển đổi số

Chuyển đổi số đang trở thành động lực quan trọng thúc đẩy đổi mới quản trị và nâng cao chất lượng đào tạo của các trường đại học ngoài công lập. Với cơ chế quản trị linh hoạt, nhiều trường như: Đại học FPT, Đại học Duy Tân, Đại học Văn Lang, Đại học Phenikaa, Đại học Nguyễn Tất Thành đã đầu tư mạnh vào hệ thống

quản trị đại học thông minh, nền tảng học tập trực tuyến (LMS), thư viện số, chữ ký số cùng các ứng dụng AI trong giảng dạy và quản lý.

Theo Bộ Giáo dục và Đào tạo, hệ thống cơ sở dữ liệu ngành giáo dục đã kết nối 24,55 triệu hồ sơ, trong khi quy trình tuyển sinh đại học được thực hiện hoàn toàn trực tuyến, góp phần nâng cao hiệu quả quản trị và tính minh bạch. Tuy nhiên, mức độ CĐS giữa các trường còn chênh lệch đáng kể. Nhiều cơ sở quy mô nhỏ gặp khó khăn về nguồn lực đầu tư, hạ tầng công nghệ và nhân lực số; việc tích hợp dữ liệu phục vụ quản trị còn chưa đồng bộ. Do đó, CĐS cần được xem là quá trình chuyển đổi mô hình quản trị toàn diện thay vì chỉ ứng dụng công nghệ.

2.6. Thực trạng đổi mới sáng tạo

Đổi mới sáng tạo ngày càng trở thành yếu tố quyết định năng lực cạnh tranh của các trường đại học ngoài công lập. Nhiều trường đã xây dựng trung tâm ĐMST, không gian khởi nghiệp, vườn ươm doanh nghiệp đồng thời tăng cường hợp tác với doanh nghiệp để triển khai nghiên cứu ứng dụng, chuyển giao công nghệ và đào tạo theo nhu cầu thị trường. Việc ứng dụng AI, Big Data, học tập theo dự án (Project-Based Learning) cùng các mô hình đào tạo gắn với doanh nghiệp đã góp phần nâng cao chất lượng đào tạo và năng lực thích ứng của SV.

Tuy nhiên, hoạt động NCKH và ĐMST vẫn là điểm yếu của nhiều trường ngoài công lập. Nguồn kinh phí nghiên cứu còn hạn chế do phụ thuộc chủ yếu vào học phí; số lượng công bố quốc tế, bằng sáng chế và sản phẩm thương mại hóa còn khiêm tốn. Liên kết giữa nhà trường và doanh nghiệp trong nghiên cứu-phát triển (R&D) chưa thực sự bền vững, khiến nhiều kết quả nghiên cứu chưa được chuyển hóa thành sản phẩm có giá trị kinh tế. Điều này cho thấy cần phát triển hệ sinh thái ĐMST theo hướng tăng cường hợp tác giữa trường đại học, doanh nghiệp và cơ quan quản lý.

2.7. Thực trạng hội nhập quốc tế

Hội nhập quốc tế đã tạo động lực nâng cao chất lượng đào tạo và vị thế của các trường đại học ngoài công lập. Nhiều trường đã mở rộng hợp tác với các trường đại học tại Hoa Kỳ, Anh, Úc, Nhật Bản, Hàn Quốc thông qua các chương trình liên kết đào tạo, trao đổi giảng viên, SV và NCKH. Một số cơ sở đã triển khai chương trình giảng dạy bằng tiếng Anh, tham gia kiểm định quốc tế và các bảng xếp hạng đại học khu vực.

Khung pháp lý về hợp tác quốc tế tiếp tục được hoàn thiện với Nghị định số 124/2024/NĐ-CP và các chính sách mới về hợp tác đầu tư trong giáo dục. Theo

Bộ Giáo dục và Đào tạo, trong năm học 2024-2025 Việt Nam đã ký 19 điều ước và thỏa thuận hợp tác giáo dục với 14 quốc gia, tạo điều kiện thuận lợi cho các cơ sở giáo dục mở rộng hợp tác quốc tế. Tuy nhiên, mức độ hội nhập giữa các trường còn chưa đồng đều; số lượng giảng viên quốc tế, chương trình đạt chuẩn quốc tế, công bố khoa học và dự án nghiên cứu chung với đối tác nước ngoài vẫn còn hạn chế. Điều này cho thấy hội nhập quốc tế cần được triển khai theo chiều sâu, gắn với nâng cao chất lượng đào tạo và nghiên cứu thay vì chỉ mở rộng quy mô hợp tác.

Bảng Tổng hợp thực trạng phát triển các cơ sở GDĐH ngoài công lập dưới tác động của tự chủ, CĐS, ĐMST và hội nhập quốc tế

Yếu tố	Thành tựu	Hạn chế	Minh chứng
TCĐH	Chủ động hơn trong quản trị, mở ngành đào tạo mới, huy động nguồn lực xã hội, tăng cường hợp tác doanh nghiệp	Nguồn thu còn phụ thuộc học phí; năng lực quản trị chưa đồng đều; áp lực tuyển sinh	Việt Nam có khoảng 243 cơ sở GDĐH, trong đó 65 trường ngoài công lập (≈27%); đào tạo khoảng 18-20% tổng số SV
CĐS	Triển khai hệ thống quản trị số, LMS, thư viện số, tuyển sinh trực tuyến, ứng dụng AI trong giảng dạy và quản lý	Hạ tầng công nghệ và nhân lực số chưa đồng đều; đầu tư còn hạn chế ở nhiều trường	Hệ thống cơ sở dữ liệu ngành giáo dục kết nối khoảng 24,55 triệu hồ sơ; tuyển sinh đại học thực hiện trực tuyến
ĐMST	Thành lập trung tâm ĐMST, vườn ươm khởi nghiệp; tăng cường hợp tác doanh nghiệp; phát triển nghiên cứu ứng dụng	Công bố quốc tế, bằng sáng chế và chuyển giao công nghệ còn hạn chế; nguồn kinh phí nghiên cứu thấp	Nhiều trường như FPT, Duy Tân, Phenikaa, Văn Lang, Nguyễn Tất Thành triển khai trung tâm ĐMST và khởi nghiệp
Hội nhập quốc tế	Mở rộng liên kết đào tạo, kiểm định chất lượng, trao đổi học thuật và nghiên cứu quốc tế	Số lượng chương trình đạt chuẩn quốc tế và giảng viên quốc tế còn hạn chế; hợp tác nghiên cứu chưa sâu	Năm học 2024-2025, Việt Nam ký 19 điều ước và thỏa thuận hợp tác giáo dục với 14 quốc gia; nhiều trường tham gia kiểm định quốc tế

(Nguồn: Tổng hợp của tác giả từ Bộ Giáo dục và Đào tạo (2024, 2025), UNESCO (2021), OECD (2023), Ngân hàng Thế giới (2024)).

2.8. Đánh giá chung

Kết quả nghiên cứu cho thấy TCĐH, CĐS, ĐMST và hội nhập quốc tế có mối quan hệ bổ trợ lẫn nhau, tạo thành bốn động lực quan trọng thúc đẩy sự phát triển của các trường đại học ngoài công lập. Trong đó, TCĐH là nền tảng của đổi mới quản trị; CĐS là công cụ nâng cao hiệu quả hoạt động; ĐMST tạo ra giá trị gia tăng thông qua nghiên cứu và chuyển giao công nghệ; còn hội nhập quốc tế góp phần nâng cao chất lượng đào tạo và vị thế của nhà trường.

Tuy nhiên, quá trình phát triển vẫn còn những rào cản như năng lực quản trị chưa đồng đều, nguồn lực tài chính còn hạn chế, đầu tư cho NCKH và CĐS chưa tương xứng, trong khi hội nhập quốc tế chưa đạt chiều sâu. Do đó, các trường đại học ngoài công lập cần tiếp tục hoàn thiện mô hình quản trị, tăng cường đầu tư cho công nghệ và nghiên cứu, mở rộng hợp tác với doanh nghiệp, đối tác quốc tế, qua đó nâng cao chất lượng đào tạo, năng lực cạnh tranh trong bối cảnh CĐS, toàn cầu hóa.

3. Kết luận

Nghiên cứu khẳng định rằng TCĐH, CĐS, ĐMST và hội nhập quốc tế là bốn động lực có mối quan hệ bổ trợ, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo, hiệu quả quản trị và năng lực cạnh tranh của các trường đại học ngoài công lập ở Việt Nam. Trong đó, TCĐH tạo nền tảng cho đổi mới quản trị; CĐS nâng cao hiệu quả quản lý, giảng dạy và học tập; ĐMST thúc đẩy nghiên cứu, chuyển giao tri thức và khởi nghiệp; còn hội nhập quốc tế mở rộng hợp tác, nâng cao chất lượng và vị thế của nhà trường. Tuy nhiên, quá trình phát triển vẫn chịu tác động của những hạn chế về năng lực quản trị, nguồn lực tài chính, mức độ CĐS, năng lực nghiên cứu và chiều sâu hội nhập quốc tế. Vì vậy, cần tiếp tục hoàn thiện cơ chế tự chủ gắn với trách nhiệm giải trình; tăng cường đầu tư hạ tầng số và phát triển năng lực số; xây dựng hệ sinh thái ĐMST gắn kết với doanh nghiệp; đồng thời mở rộng hợp tác và kiểm định chất lượng theo chuẩn quốc tế. Do nghiên cứu chủ yếu dựa trên dữ liệu thứ cấp, các nghiên cứu tiếp theo cần sử dụng dữ liệu khảo sát, phương pháp định lượng để kiểm định mô hình, qua đó cung cấp cơ sở thực chứng cho việc hoạch định chính sách phát triển GDĐH ngoài công lập trong bối cảnh CĐS và hội nhập quốc tế.

Tài liệu tham khảo

Altbach, P. G., Reisberg, L., & de Wit, H. (2017), *Responding to massification: Differentiation in postsecondary education worldwide*. Sense Publishers.

Bộ Chính trị (2024), *Nghị quyết số 57-NQ/TW ngày 22/12/2024 về đột phá phát triển khoa học, công nghệ, đổi mới sáng tạo và chuyển đổi số quốc gia.*

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2019), *Thông tư số 12/2019/TT-BGDĐT ngày 12/8/2019 quy định về kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục đại học.*

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2024), *Báo cáo giáo dục đại học Việt Nam năm 2024.*

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2025), *Báo cáo tổng kết năm học 2024-2025 và phương hướng nhiệm vụ năm học 202-2026.*

Chính phủ (2019), *Nghị định số 99/2019/NĐ-CP ngày 30/12/2019 quy định chi tiết và hướng dẫn thi hành một số điều của Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật giáo dục đại học.*

Dee, J. R. (2015), Higher education governance and institutional effectiveness. *New Directions for Higher Education, 2015* (170), pp.5-13.

Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2022), *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) (3rd ed.),* Sage Publications.

OECD (2023), *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing.

Quốc hội (2018), *Luật Sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục đại học,* Luật số 34/2018/QH14 ngày 19/11/2018.

Thủ tướng Chính phủ (2022a), *Quyết định số 131/QĐ-TTg ngày 25/01/2022 phê duyệt Đề án "Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022-2025, định hướng đến năm 2030".*

Thủ tướng Chính phủ (2022b), *Quyết định số 569/QĐ-TTg ngày 11/5/2022 ban hành Chiến lược phát triển khoa học, công nghệ và đổi mới sáng tạo đến năm 2030.*

UNESCO (2021), *Reimagining our futures together: A new social contract for education,* UNESCO Publishing.

World Economic Forum (2023), *The future of jobs report 2023,* World Economic Forum.

TƯ TƯỞNG CẢI CÁCH GIÁO DỤC CỦA MICHAEL FULLAN VÀ BÀI HỌC TRÁNH "VÒNG LUẨN QUẨN" TRONG CẢI CÁCH GIÁO DỤC ĐẠI HỌC TẠI VIỆT NAM: THAM KHẢO TỪ KINH NGHIỆM AUSTRALIA VÀ MỘT SỐ QUỐC GIA KHÁC

MICHAEL FULLAN'S EDUCATIONAL REFORM PHILOSOPHY AND LESSONS FOR AVOIDING THE "VICIOUS CYCLE" IN HIGHER EDUCATION REFORM IN VIETNAM: INSIGHTS FROM AUSTRALIA AND SELECTED COUNTRIES

Đỗ Văn Dũng

Trường Đại học Công nghệ Kỹ thuật TP. Hồ Chí Minh

Tóm tắt

Bài báo phân tích tư tưởng cải cách giáo dục của Michael Fullan, đặc biệt là khái niệm "vòng luẩn quẩn" trong cải cách khi chính sách mới được ban hành liên tục nhưng không cải cách được năng lực thực thi tại cơ sở giáo dục. Dựa trên các công trình của Fullan về lý thuyết cải cách (change theory), xây dựng năng lực (capacity building), hợp tác chuyên môn và lãnh đạo phân tán, bài báo làm rõ những nguyên nhân gốc rễ dẫn đến thất bại của nhiều đợt cải cách giáo dục trên thế giới và tại Việt Nam. Đồng thời, bài báo tham khảo phân tích của Anthony Welch về cuộc khủng hoảng cải cách giáo dục Australia - với những vấn đề như thị trường hóa, phụ thuộc vào sinh viên quốc tế, thiếu hụt nguồn lực công và khoảng cách thực thi - cùng với các ví dụ về vòng luẩn quẩn tại Hoa Kỳ, Vương quốc Anh và một số quốc gia khác để rút ra bài học cho bối cảnh giáo dục đại học Việt Nam hiện nay. Bài báo đề xuất các giải pháp thoát vòng luẩn quẩn theo tinh thần Fullan: tập trung xây dựng năng lực giảng viên và lãnh đạo phân tán, phát triển cộng đồng học tập chuyên môn (professional learning communities), liên kết chặt chẽ giữa chương trình - phương pháp - đánh giá, sử dụng dữ liệu học tập làm công cụ cải tiến liên tục, và duy trì sự kiên trì với ít ưu tiên chất lượng cao. Những khuyến nghị này nhằm hướng tới cải cách bền vững, lấy người học và chất lượng thực chất làm trung tâm thay vì chạy theo các phong trào chính sách ngắn hạn.

Từ khóa: Michael Fullan, vòng luẩn quẩn cải cách, giáo dục đại học Việt Nam, Anthony Welch, năng lực thực thi, hợp tác chuyên môn, lãnh đạo phân tán, cộng đồng học tập chuyên môn.

Abstract

This article analyzes Michael Fullan's educational reform ideas, focusing on the concept of the "vicious cycle" in reform where new policies are continuously issued but fail to change implementation capacity at the institutional level. Drawing on Fullan's work on change theory, capacity building, professional collaboration, and distributed leadership, the paper clarifies the root causes of many education reform failures worldwide and in Vietnam. It also references Anthony Welch's analysis of the Australian education reform crisis - including marketization, over-reliance on international students, public funding shortages, and implementation gap- along with examples of vicious cycles in the United States, the United Kingdom, and other countries to draw lessons for Vietnamese higher education. The article proposes solutions to break the cycle based on Fullan's principles: building lecturer and distributed leadership capacity, developing professional learning communities, tightly linking curriculum-method-assessment, using learning data as a continuous improvement tool, and maintaining perseverance with few high-quality priorities. These recommendations aim for sustainable reform centered on learners and substantive quality rather than short-term policy campaigns.

***Keywords*:** Michael Fullan, reform vicious cycle, Vietnamese higher education, Anthony Welch, implementation capacity, professional collaboration, distributed leadership, professional learning community

1. Đặt vấn đề

Cải cách giáo dục là một quá trình phức tạp, đòi hỏi sự kết hợp giữa chính sách vĩ mô và năng lực vi mô tại từng cơ sở giáo dục. Tuy nhiên, nhiều hệ thống giáo dục trên thế giới, trong đó có Việt Nam, thường rơi vào tình trạng "vòng luẩn quẩn": liên tục ban hành chính sách, chương trình hoặc mô hình mới nhưng kết quả thực thi lại hạn chế, dẫn đến nhu cầu cải cách tiếp theo mà không giải quyết được các nguyên nhân gốc rễ. Michael Fullan, nhà lý thuyết cải cách giáo dục hàng đầu thế giới, đã chỉ ra rằng vấn đề không nằm ở sự thiếu hụt ý tưởng hay thiếu chính sách mới, mà ở khoảng cách giữa chủ trương cấp trên với sự cải cách thực chất trong hoạt động dạy-học-quản trị hằng ngày tại trường học và lớp học.

Trong bối cảnh giáo dục đại học (GDĐH) Việt Nam đang đẩy mạnh tự chủ đại học, chuyển đổi số, tích hợp trí tuệ nhân tạo (AI), chuẩn đầu ra theo định hướng năng lực (OBE), mô hình CDIO, liên kết doanh nghiệp, hội nhập quốc tế theo tinh thần Nghị quyết 29-NQ/TW, (Ban Chấp hành Trung ương Đảng, 2013) và các văn bản hướng dẫn gần đây, (Chính phủ, 2019) rủi ro lặp lại vòng luẩn quẩn là rất lớn. Nhiều chính sách được ban hành với mục tiêu cao đẹp và ngôn từ hiện đại nhưng triển khai chủ yếu theo hình thức hành chính, thiếu sự đầu tư bền bỉ vào năng lực giảng viên (GV), lãnh đạo phân tán, văn hóa chuyên môn hợp tác. Kết quả là GV

và nhà quản lý bị cuốn vào hoàn thành hồ sơ, báo cáo, chỉ tiêu thay vì tập trung vào cải tiến chất lượng dạy-học thực sự.

Bài báo này phân tích tư tưởng cốt lõi của Fullan về cải cách giáo dục, làm rõ cơ chế vòng luẩn quẩn và những nguyên nhân thất bại phổ biến, tham khảo kinh nghiệm Australia qua lăng kính của Anthony Welch cùng với những ví dụ về vòng luẩn quẩn cải cách GDĐH tại một số quốc gia khác (Hoa Kỳ, Vương quốc Anh…), từ đó đề xuất các giải pháp thiết thực nhằm hướng tới cải cách bền vững cho GDĐH Việt Nam. Mục tiêu không phải là phủ nhận nỗ lực cải cách hiện tại, mà là chỉ ra cách thức để các nỗ lực đó thực sự đi vào cuộc sống.

2. Tư tưởng cốt lõi của Michael Fullan về cải cách giáo dục

2.1. Cải cách là quá trình xã hội phức tạp, phi tuyến tính

Fullan nhấn mạnh rằng đổi mới giáo dục không phải là một gói kỹ thuật có thể "lắp đặt" từ trên xuống theo mô hình tuyến tính, mà là một quá trình xã hội phức tạp, phi tuyến tính (M. Fullan & cộng sự, 2007). Cải cách luôn đi kèm mâu thuẫn, kháng cự, sai lệch trong quá trình triển khai và cần thời gian điều chỉnh, học hỏi, thích ứng. Ông cảnh báo mạnh mẽ chống lại các "lý thuyết cải cách sai lầm" phổ biến: chỉ tập trung vào tiêu chuẩn và đánh giá bên ngoài mà bỏ qua văn hóa tổ chức; chỉ dựa vào áp lực và hỗ trợ ngắn hạn mà không xây dựng năng lực nội tại; hoặc cho rằng chỉ cần ban hành văn bản và tập huấn là đủ để cải cách hành vi nghề nghiệp.

Theo Fullan, mọi cải cách đều phải đối mặt với "giai đoạn thực thi" (implementation dip)-giai đoạn hiệu suất tạm thời giảm vì con người cần thời gian để học cách làm mới. Nếu lãnh đạo và chính sách không nhận thức được điều này mà vội vàng đánh giá thất bại, hệ thống sẽ quay lại vòng luẩn quẩn bằng cách ban hành sáng kiến mới thay vì kiên trì hỗ trợ năng lực. Đây là lý do nhiều cải cách "chết" ngay trong giai đoạn triển khai đầu tiên.

2.2. Giáo viên/giảng viên là trung tâm của thay đổi

Fullan khẳng định không thể cải cách lớp học nếu GV chỉ là người nhận mệnh lệnh và thực hiện hình thức. Ông nhấn mạnh vai trò then chốt của năng lực thực thi (implementation capacity) tại cấp cơ sở và lớp học. Chính sách tốt đến mấy nhưng thiếu năng lực tổ chức, lãnh đạo hỗ trợ và văn hóa hợp tác sẽ thất bại. Do đó, cải cách bền vững phải bắt đầu từ việc phát triển năng lực chuyên môn cho GV ngay trong công việc hằng ngày thông qua hợp tác, quan sát lớp, phản hồi đồng

nghiệp, nghiên cứu hành động (action research) và cộng đồng học tập chuyên môn (professional learning communities-PLCs) (M. Fullan, 2019)

Fullan phân biệt rõ giữa "phát triển chuyên môn" (professional development) theo kiểu tập huấn một lần và "học tập chuyên môn" (professional learning) diễn ra liên tục, gắn với công việc thực tế. Chỉ khi GV được tạo điều kiện để học hỏi từ đồng nghiệp, thử nghiệm, phản tư, điều chỉnh trong bối cảnh thực của môn học và sinh viên (SV), thì cải cách mới đi vào chiều sâu (M. Fullan, 2001).

2.3. Xây dựng năng lực và văn hóa cải tiến liên tục

Fullan đề xuất sáu "bí mật của thay đổi" (six secrets of change), trong đó nổi bật là: (i) xây dựng năng lực quan trọng hơn phán xét (capacity building trumps judgmentalism); (ii) học tập là công việc (learning is the work); (iii) minh bạch là quy tắc (transparency rules); (iv) lãnh đạo phải tạo điều kiện thay vì chỉ kiểm tra tuân thủ; (v) cải cách phải đi vào văn hóa tổ chức - nơi mọi người cùng chia sẻ trách nhiệm cải tiến; (vi) hệ thống phải có sự gắn kết (coherence) giữa các thành tố. Ông đặc biệt nhấn mạnh khái niệm "coherence" trong tác phẩm cùng Jenni Quinn: sự gắn kết không phải là sự đồng thuận giả tạo mà là sự liên kết rõ ràng giữa mục tiêu, chiến lược, năng lực và văn hóa (M. Fullan, 2001)

Khi hệ thống thiếu coherence-quá nhiều ưu tiên, mâu thuẫn giữa đánh giá và mục tiêu, thiếu hỗ trợ chuyên môn thì ngay cả những ý tưởng tốt cũng bị "nuốt chửng" bởi bộ máy hành chính. Ngược lại, khi coherence được xây dựng, GV và lãnh đạo có thể tập trung năng lượng vào việc cải tiến thực chất thay vì đối phó với hàng loạt yêu cầu phân tán.

3. "Vòng luẩn quẩn" cải cách và những nguyên nhân thất bại phổ biến

Fullan mô tả chu trình điển hình của cải cách thất bại như sau: Nhận diện khủng hoảng hoặc khoảng trống chất lượng→Ban hành giải pháp mới (chương trình, chuẩn, mô hình, chỉ tiêu)→Triển khai theo mệnh lệnh hành chính và tập huấn ngắn hạn→Thực thi hình thức hoặc không đồng đều tại các cơ sở→Kết quả không như kỳ vọng→Công bố đợt cải cách khác với tên gọi mới. Vòng lặp này lặp lại vì các nguyên nhân gốc chưa được xử lý.

Các nguyên nhân gốc rễ phổ biến bao gồm: tư duy "đổi mới bằng văn bản"- tin rằng chỉ cần ban hành quy định là đủ; thiếu năng lực triển khai tại chỗ (thiếu thời gian, kỹ năng, hỗ trợ chuyên môn); đánh giá không đồng bộ với mục tiêu mới (vẫn đo bằng điểm số và tỷ lệ tốt nghiệp trong khi tuyên bố phát triển năng lực); quá nhiều sáng kiến đồng thời gây quá tải; thiếu thời gian và không gian cho hợp

tác chuyên môn thực chất; cải cách tách rời điều kiện vật chất, hạ tầng, văn hóa tổ chức hiện có.

Kết quả là GV bị cuốn vào hoàn thành hồ sơ, chỉ tiêu và báo cáo thay vì tập trung vào cải tiến chất lượng dạy-học. Phương pháp cũ quay lại dưới hình thức mới, thi cử và thành tích ngắn hạn vẫn chi phối, cải cách không đi sâu vào lớp học. Fullan nhấn mạnh một nhận định then chốt: "Cải cách tài liệu, khẩu hiệu, quy trình chưa đồng nghĩa với cải cách năng lực, hành vi và văn hóa nghề nghiệp."

4. Ví dụ về vòng luẩn quẩn cải cách giáo dục đại học tại một số quốc gia và bài học

Để hiểu rõ hơn cơ chế vòng luẩn quẩn, cần xem xét các trường hợp thực tế ngoài Việt Nam. Những ví dụ dưới đây cho thấy ngay cả các hệ thống giáo dục có nguồn lực tốt hơn cũng dễ rơi vào cùng một bẫy khi thiếu đầu tư vào năng lực thực thi và văn hóa cải tiến.

4.1. Australia: Thị trường hóa, phụ thuộc doanh thu quốc tế và khoảng cách thực thi

Anthony Welch đã phân tích sâu sắc cuộc khủng hoảng cải cách GDĐH Australia (M. &. Q. J. Fullan, 2016). Trong nhiều thập kỷ, Australia đẩy mạnh thị trường hóa GDĐH, tăng học phí, giảm tỷ trọng đầu tư công và khuyến khích các trường đại học cạnh tranh thu hút SV quốc tế như nguồn doanh thu chính. Kết quả là một số trường trở nên phụ thuộc nặng nề vào SV quốc tế, trong khi chất lượng hỗ trợ học tập và trải nghiệm SV nội địa bị ảnh hưởng. Khi các cú sốc bên ngoài xảy ra (đại dịch, cải cách chính sách visa), hệ thống lộ rõ sự mong manh (A. R. Welch, 1996)

Welch chỉ ra rằng cải cách bị chi phối bởi logic thị trường và chỉ tiêu doanh thu dễ dẫn đến khoảng cách giữa chính sách vĩ mô với năng lực thực thi tại cơ sở (A. Welch, 2020).

Các trường chạy theo xếp hạng, tuyển sinh, doanh thu thay vì đầu tư bền bỉ vào năng lực GV và chất lượng dạy-học. Đây là một dạng vòng luẩn quẩn điển hình: mỗi lần khủng hoảng lại dẫn đến một đợt "cải cách" mới tập trung vào tài chính và quản trị, trong khi năng lực chuyên môn cốt lõi không được củng cố tương xứng.

4.2. Hoa Kỳ: Chỉ tiêu thành tích, tài trợ theo kết quả và hiện tượng "gaming the system"

Tại Hoa Kỳ, nhiều tiểu bang và hệ thống đại học công đã áp dụng tài trợ dựa trên kết quả (performance-based funding)-phân bổ ngân sách theo tỷ lệ tốt nghiệp, thời gian tốt nghiệp, việc làm sau tốt nghiệp…Mục tiêu ban đầu là nâng cao trách nhiệm giải trình và hiệu quả (A. Welch, 2024)

Tuy nhiên, thực tiễn cho thấy nhiều cơ sở đã "gaming the system": hạ thấp chuẩn đầu vào hoặc chuẩn đầu ra, đẩy sinh viên qua môn, hoặc tập trung vào các chỉ số dễ đo thay vì chất lượng học tập thực sự. Một số trường cộng đồng và đại học công lập rơi vào tình trạng chạy theo chỉ tiêu ngắn hạn, trong khi hỗ trợ SV yếu thế, chất lượng giảng dạy bị xem nhẹ.

Đây là vòng luẩn quẩn điển hình: chính sách muốn nâng cao chất lượng bằng cách đo lường kết quả→các cơ sở tối ưu hóa chỉ số thay vì cải thiện năng lực→kết quả thực không cải thiện bền vững→chính sách mới với chỉ tiêu chặt chẽ hơn được ban hành. Fullan đã nhiều lần cảnh báo rằng khi đánh giá trở thành công cụ phán xét thay vì công cụ học tập và cải tiến, hệ thống sẽ sản sinh ra hành vi đối phó thay vì cải cách thực chất.

4.3. Vương quốc Anh: Thị trường hóa, TEF/REF và gánh nặng hành chính

Ở Vương quốc Anh, việc đưa học phí cao, khung đánh giá chất lượng giảng dạy (Teaching Excellence Framework-TEF) và khung đánh giá nghiên cứu (Research Excellence Framework-REF) đã tạo ra áp lực lớn lên các trường đại học. Mục tiêu là nâng cao chất lượng và minh bạch. Tuy nhiên, nhiều nghiên cứu cùng phản ánh từ giới học thuật cho thấy gánh nặng hành chính với áp lực xếp hạng đã làm tăng thời gian dành cho báo cáo, chuẩn bị hồ sơ và "trình diễn" thành tích, trong khi thời gian dành cho giảng dạy, hướng dẫn SV, nghiên cứu thực chất bị thu hẹp.

Hiện tượng "audit culture" (văn hóa kiểm toán) lan rộng: mọi hoạt động đều phải được ghi nhận, đo lường và chứng minh. Kết quả là vòng luẩn quẩn giữa yêu cầu minh bạch-tăng thủ tục-giảm thời gian chuyên môn - chất lượng thực bị ảnh hưởng-yêu cầu kiểm soát chặt hơn. Đây là bài học quan trọng cho Việt Nam khi đang đẩy mạnh kiểm định chất lượng và các khung đánh giá: nếu không cân bằng giữa trách nhiệm giải trình, không gian chuyên môn, kiểm định dễ trở thành mục đích tự thân thay vì công cụ hỗ trợ cải tiến (K. J. N. R. S. H. R. J. J. S. M. &. V. B. E, 2016).

4.4. Bài học chung từ các ví dụ quốc tế

Từ Australia, Hoa Kỳ và Vương quốc Anh, có thể rút ra một số bài học chung: (i) Thị trường hóa, chỉ tiêu tài chính nếu không gắn với đầu tư năng lực chuyên môn sẽ tạo ra sự mong manh và hành vi đối phó; (ii) Đánh giá và tài trợ dựa trên kết quả nếu thiết kế kém sẽ khuyến khích "gaming" thay vì cải tiến thực; (iii) Văn hóa kiểm toán và quá nhiều chỉ tiêu đồng thời làm suy giảm thời gian, năng lượng dành cho công việc cốt lõi của GV; (iv) Khoảng cách giữa chính sách vĩ mô và năng lực thực thi tại cơ sở là nguyên nhân chính khiến cải cách thất bại dù ý tưởng ban đầu tốt. Những bài học này trực tiếp liên quan đến nguy cơ vòng luẩn quẩn tại Việt Nam.

Ngoài ba trường hợp trên, nhiều quốc gia đang phát triển cũng từng rơi vào vòng luẩn quẩn khi sao chép mô hình từ những nước tiên tiến mà không đầu tư tương xứng vào năng lực GV và lãnh đạo. Việc "nhập khẩu" các khung chất lượng, mô hình OBE, CDIO hay chuyển đổi số mà thiếu lộ trình xây dựng năng lực tại chỗ thường dẫn đến tình trạng hình thức hóa: hồ sơ đầy đủ, báo cáo đẹp, nhưng thực tiễn dạy-học ít thay đổi. Đây là rủi ro mà Việt Nam cần đặc biệt cảnh giác trong giai đoạn đẩy mạnh hội nhập và chuyển đổi số GDĐH hiện nay.

5. Thực trạng cải cách giáo dục đại học Việt Nam: Những dấu hiệu của vòng luẩn quẩn

Giáo dục đại học Việt Nam trong hai thập kỷ qua đã có nhiều bước tiến về quy mô, tự chủ và hội nhập quốc tế. Tuy nhiên, nhiều chính sách cải cách như tự chủ đại học, kiểm định chất lượng, chuyển đổi số, tích hợp CDIO/OBE, STEM/AI, khởi nghiệp và liên kết doanh nghiệp vẫn chưa tạo ra cải cách thực chất đồng đều ở cấp độ lớp học, năng lực người học. Một số dấu hiệu điển hình của vòng luẩn quẩn bao gồm:

Thứ nhất, ban hành liên tục các đề án, thông tư, hướng dẫn nhưng triển khai chủ yếu theo hình thức hành chính, với nhiều biểu mẫu, báo cáo và tập huấn ngắn hạn. GV thiếu thời gian, nguồn lực và quyền chủ động để chuyển hóa chính sách thành thực tiễn dạy học. Nhiều hoạt động "chuyển đổi số" hoặc "tích hợp AI" dừng lại ở mức trang bị phần mềm hoặc tổ chức hội thảo mà chưa đi vào cải cách phương pháp và đánh giá.

Thứ hai, đánh giá vẫn thiên về định lượng và thành tích ngắn hạn (tỷ lệ tốt nghiệp, điểm số, số lượng công bố, danh hiệu), trong khi mục tiêu năng lực giải quyết vấn đề, tư duy phản biện, kỹ năng thực hành, làm việc nhóm đòi hỏi đánh

giá quá trình và sản phẩm thực. Điều này tạo ra khoảng cách giữa chủ trương "phát triển năng lực" và thực tế "luyện thi-truyền thụ-hoàn thành chỉ tiêu".

Thứ ba, quá nhiều sáng kiến đồng thời (chuyển đổi số, AI, khởi nghiệp, liên kết doanh nghiệp, kiểm định quốc tế, chuẩn đầu ra mới…) khiến đơn vị và GV rơi vào tình trạng quá tải, mất trọng tâm, đối phó. Mỗi sáng kiến đều đòi hỏi hồ sơ, báo cáo và minh chứng riêng, tạo ra gánh nặng hành chính chồng chéo.

Thứ tư, thiếu cơ chế hỗ trợ chuyên môn liên tục tại chỗ: sinh hoạt chuyên môn thường mang tính hình thức, ít có không gian quan sát lớp thực sự, phản hồi đồng nghiệp mang tính xây dựng và nghiên cứu bài học (lesson study). Lãnh đạo các cấp thường bị cuốn vào công tác hành chính và đối ngoại, ít có thời gian đóng vai trò "người tạo điều kiện" cho học tập chuyên môn như Fullan đề xuất.

Những dấu hiệu này tương đồng với những gì đã xảy ra tại Australia, Hoa Kỳ và Vương quốc Anh: cải cách bị chi phối bởi chỉ tiêu và hình thức, khoảng cách giữa chính sách, năng lực thực thi ngày càng lớn, hệ thống liên tục ban hành giải pháp mới thay vì kiên trì xây dựng năng lực nội tại.

Đáng chú ý, trong bối cảnh tự chủ đại học được mở rộng, một số cơ sở có xu hướng chạy theo các chỉ tiêu "dễ nhìn thấy" như số lượng chương trình đạt kiểm định, tỷ lệ SV có việc làm (theo khảo sát ngắn hạn), số lượng đề tài hoặc bài báo, trong khi đầu tư vào năng lực giảng dạy, phản hồi học tập và hỗ trợ SV yếu thế còn hạn chế. Nếu không có sự điều chỉnh kịp thời theo hướng Fullan - lấy xây dựng năng lực và văn hóa cải tiến làm trung tâm-thì tự chủ có thể vô tình củng cố vòng luẩn quẩn thay vì phá vỡ nó.

6. Giải pháp thoát vòng luẩn quẩn cho giáo dục đại học Việt Nam theo tinh thần Fullan

Để thoát vòng luẩn quẩn, cải cách cần chuyển từ mô hình "ra lệnh thay đổi" sang "xây dựng năng lực thay đổi" như Fullan đề xuất. Dưới đây là những giải pháp cụ thể, có tính đến bối cảnh GDĐH Việt Nam, đặc biệt là các trường kỹ thuật-công nghệ, và bài học từ nhiều quốc gia đã phân tích.

6.1. Chọn ít ưu tiên nhưng theo đuổi đến cùng

Thay vì mở nhiều phong trào đồng thời, mỗi cơ sở GDĐH cần xác định 2-3 mục tiêu có sức lan tỏa cao và đo lường được (ví dụ: năng lực giải quyết vấn đề thực tế trong ngành nghề thông qua dự án thật; chất lượng phản hồi học tập kịp thời và có ý nghĩa; hoặc năng lực số-AI có kiểm chứng trong chương trình đào tạo). Việc tập trung giúp dồn nguồn lực, tạo ra kết quả rõ ràng và tránh sự phân tán

như đã thấy trong nhiều cải cách Australia, Hoa Kỳ. Fullan nhấn mạnh rằng "less is more" khi nói về số lượng ưu tiên: quá nhiều ưu tiên đồng nghĩa với không có ưu tiên thực sự.

6.2. Phát triển năng lực giảng viên và lãnh đạo ngay trong công việc

Tập huấn chỉ là điểm khởi đầu. Cần tổ chức sinh hoạt chuyên môn dựa trên bài học (lesson study), đồng giảng dạy, dự giờ không mang tính phán xét, phản hồi đồng nghiệp và nghiên cứu hành động. Lãnh đạo (hiệu trưởng, trưởng khoa, tổ trưởng chuyên môn) phải đóng vai trò tạo điều kiện, phân bổ thời gian chuyên môn và bảo vệ không gian học tập thay vì chỉ kiểm tra tuân thủ. Đây là cốt lõi của "capacity building" mà Fullan nhấn mạnh. Tại các trường kỹ thuật như HCMUTE, việc gắn phát triển chuyên môn với dự án thực tế, hợp tác doanh nghiệp và bài toán sản xuất sẽ làm cho học tập chuyên môn có ý nghĩa hơn, gắn với năng lực nghề.

6.3. Liên kết chặt chẽ chương trình, phương pháp và đánh giá (coherence)

Nếu mục tiêu là năng lực giải quyết vấn đề thực, đánh giá phải đo được quá trình đặt vấn đề, thu thập, phân tích dữ liệu, thử nghiệm giải pháp và cải tiến. Việc này đòi hỏi cải cách đồng bộ từ chuẩn đầu ra, thiết kế môn học, phương pháp dạy học đến công cụ đánh giá-thay vì chỉ cải cách một khâu. Fullan và Quinn gọi đây là xây dựng "coherence": sự gắn kết giữa các thành tố của hệ thống. Khi chương trình nói A, phương pháp dạy B, đánh giá đo C, thì GV và SV sẽ tối ưu theo C (đánh giá), A trở thành khẩu hiệu.

6.4. Lấy dữ liệu học tập làm công cụ cải tiến liên tục, không phải công cụ phán xét

Dữ liệu không chỉ là điểm tổng kết mà bao gồm mức độ chuyên cần, sai lầm phổ biến, tiến bộ theo từng năng lực, chất lượng sản phẩm dự án và phản hồi của người học. Minh bạch dữ liệu giúp phát hiện vấn đề sớm và điều chỉnh kịp thời - một trong những "bí mật" của Fullan. Quan trọng là dữ liệu phải được sử dụng để hỗ trợ học tập, cải tiến, không phải để xếp hạng và trừng phạt. Khi dữ liệu trở thành công cụ phán xét, hệ thống sẽ sản sinh hành vi che giấu và đối phó.

6.5. Xây dựng lãnh đạo phân tán và liên kết ba bên (nhà trường - doanh nghiệp-người học)

Cải cách bền vững không phụ thuộc vào một cá nhân hay một dự án. Cần phát huy vai trò của GV nòng cốt, nhóm nghiên cứu bài học, đối tác doanh nghiệp và cựu SV. Với đào tạo kỹ thuật-nghề nghiệp, liên kết chặt chẽ giữa nhà trường-

doanh nghiệp thông qua dự án thật, thực tập có hướng dẫn và bài toán sản xuất thực tế là điều kiện tiên quyết để cải cách gắn với năng lực nghề thay vì chỉ cải cách cấu trúc môn học. Lãnh đạo phân tán (distributed leadership) giúp chia sẻ trách nhiệm và tạo ra nhiều "điểm sáng" cải tiến thay vì phụ thuộc vào một vài cá nhân.

Trong bối cảnh chuyển đổi số và AI, liên kết ba bên còn cần mở rộng sang việc cùng xây dựng dữ liệu học tập, chia sẻ bài toán thực từ doanh nghiệp cho SV giải quyết, đồng thiết kế các module năng lực số-AI có kiểm chứng. Khi doanh nghiệp tham gia thực chất vào quá trình đào tạo, đánh giá, áp lực "hình thức" sẽ giảm và động lực cải tiến thực chất sẽ tăng. Đây cũng là cách để các trường kỹ thuật như HCMUTE tận dụng lợi thế gần gũi với thực tiễn sản xuất-dịch vụ, tránh rơi vào vòng luẩn quẩn của những phong trào chính sách chung chung.

7. Kết luận và khuyến nghị

Theo Michael Fullan, cải cách giáo dục không thoát khỏi vòng luẩn quẩn bằng một "đề án lớn hơn" hay nhiều chính sách mới, mà bằng năng lực cải tiến liên tục ở từng cơ sở giáo dục. Khi GV, nhà quản lý và người học cùng cải cách cách làm việc hằng ngày-thông qua hợp tác chuyên môn, lãnh đạo phân tán, sử dụng dữ liệu có ý nghĩa-thì chính sách mới mới chuyển thành kết quả học tập thật sự.

Kinh nghiệm Australia mà Anthony Welch phân tích, cùng với các ví dụ từ Hoa Kỳ và Vương quốc Anh, cho thấy: Cải cách bị chi phối bởi thị trường hóa, chỉ tiêu thành tích ngắn hạn, thiếu đầu tư vào năng lực nội tại và khoảng cách thực thi dễ dẫn đến khủng hoảng hoặc trì trệ hệ thống. Việt Nam cần tránh lặp lại những sai lầm này bằng cách đầu tư mạnh vào năng lực nội tại của GV, lãnh đạo, xây dựng văn hóa cải tiến chuyên môn, duy trì sự kiên trì theo đuổi ít mục tiêu chất lượng cao và bảo vệ không gian chuyên môn khỏi gánh nặng hành chính quá mức.

Khuyến nghị cụ thể:

- Mỗi cơ sở GDĐH xây dựng chiến lược cải cách 3-5 năm với 2-3 ưu tiên rõ ràng, có chỉ số đo lường năng lực thực;

- Thiết lập cơ chế hỗ trợ chuyên môn liên tục tại chỗ (lesson study, coaching, cộng đồng thực hành chuyên môn);

- Đổi mới đánh giá theo hướng năng lực, quá trình, giảm áp lực thành tích ngắn hạn và "gaming";

- Tăng cường liên kết thực chất với doanh nghiệp trong đào tạo kỹ thuật - nghề nghiệp thông qua dự án và bài toán thật;

- Xây dựng hệ thống dữ liệu học tập minh bạch phục vụ cải tiến liên tục, không phải chỉ để báo cáo;

- Phát triển lãnh đạo phân tán và bảo vệ thời gian chuyên môn của GV. Chỉ khi đó, cải cách mới thực sự đi vào lớp học và tạo ra thế hệ nhân lực chất lượng cao, có năng lực thích ứng với kỷ nguyên AI, chuyển đổi số của đất nước.

Tài liệu tham khảo

Ban Chấp hành Trung ương Đảng (2013), Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo.

Chính phủ (2019), Nghị định số 99/2019/NĐ-CP ngày 30/12/2019 quy định chi tiết và hướng dẫn thi hành một số điều của Luật Sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục đại học.

M. Fullan, Change Theory as a Force for School Improvement, In J. M. Burger, C. F. Webber, & P. Klinck (Eds.) (2007). *Intelligent Leadership*: pp. 27-39.

M. Fullan (2019). Nuance: Why Some Leaders Succeed and Others Fail. Corwin Press.

M. Fullan (2001), Leading in a Culture of Change, Jossey-Bass.

M. &. Q. J. Fullan (2016), Coherence: The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems. Corwin Press.

A. R. Welch (1996), *Australian Education: Reform or Crisis?*. Open University Press.

A. Welch (2020), "Tensions in the Evolving Australian Higher Education System: A Complex, Evolving Mix." Higher Education Governance and Policy, vol. 1(1), no. 1-13.

A. Welch (2024), *Higher Education in Crisis?,* FreshEd Podcast, Episode 379,

C. &. W. S. Shore (2015), "Audit Culture Revisited: Rankings, Ratings, and the Reassembling of Society," *Current Anthropolog,* vol. 3, no. 421-444., p. 56.

ĐỔI MỚI PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY CÁC MÔN LÝ LUẬN CHÍNH TRỊ Ở TRƯỜNG ĐẠI HỌC THEO ĐỊNH HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC VÀ TƯ DUY ĐỔI MỚI SÁNG TẠO CHO SINH VIÊN

INNOVATING TEACHING METHODS FOR POLITICAL THEORY SUBJECTS IN UNIVERSITIES TOWARDS COMPETENCY DEVELOPMENT AND INNOVATIVE THINKING FOR STUDENTS

Phan Văn Tuấn

Trường KHXHNV - Trường Đại học Vinh

TS. Nguyễn Khánh Ly

Trường Đại học Nghệ An

Tóm tắt

Đổi mới phương pháp giảng dạy các môn Lý luận chính trị tại các trường đại học là yêu cầu cấp thiết nhằm đáp ứng chuẩn đầu ra trong xu thế tự chủ và hội nhập. Bài viết phân tích thực trạng giảng dạy Lý luận chính trị và những chuyển biến tích cực trong nhận thức của sinh viên thời gian qua. Từ đó, tác giả đề xuất áp dụng phương pháp học tập qua dự án (Project-based learning) gắn liền với việc giải quyết các vấn đề thực tiễn kinh tế-xã hội của địa phương. Mô hình này giúp chuyển đổi phương thức từ truyền thụ một chiều sang phát triển tư duy phản biện, khơi dậy tinh thần đổi mới sáng tạo và năng lực vận dụng lý luận vào thực tiễn cuộc sống của người học, nâng cao chất lượng giáo dục đại học.

Từ khóa: Lý luận chính trị; phương pháp giảng dạy; học tập qua dự án; đổi mới sáng tạo; sinh viên.

Abstract

Innovating teaching methods for political theory subjects in universities is an urgent requirement to meet learning outcomes in the trend of autonomy and integration. The article analyzes the reality of teaching political theory and positive shifts in students' perceptions recently. Accordingly, the author proposes applying project-based learning closely linked to solving local socio-economic practical problems. This model helps transform the method from one-way transmission to developing critical thinking,

inspiring innovative spirit and the ability of learners to apply theory into real life, enhancing the quality of higher education.

Keywords: Political theory; teaching methods; project-based learning; innovation; students.

1. Đặt vấn đề

Trước xu thế tự chủ và hội nhập, giáo dục đại học Việt Nam đang cải cách sâu rộng sang quản trị chất lượng dựa trên chuẩn đầu ra, đòi hỏi chuyển trọng tâm sang bồi dưỡng các năng lực thực tế mà xã hội yêu cầu (Bernd Meier, & Nguyễn Văn Cường, 2014). Hệ thống các môn Lý luận chính trị (LLCT) đóng vai trò nền tảng, định hướng tư tưởng và phương pháp luận giúp sinh viên (SV) giải quyết những bài toán thực tiễn (Đảng Cộng sản Việt Nam, 2021). Mặc dù vậy, phương pháp giảng dạy chậm đổi mới, nặng tính thuyết giảng một chiều vẫn tạo ra định kiến về sự khô khan, khiến người học thụ động và thiếu tư duy phản biện. Để giải quyết rào cản này, chuyển đổi sang các mô hình sư phạm hiện đại-tiêu biểu là học tập qua dự án (PBL) gắn với những nghiên cứu tình huống thực tế địa phương-đã trở thành yêu cầu tất yếu (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2021). Mô hình giúp SV làm chủ tri thức, phát triển tư duy sáng tạo và kỹ năng giải quyết vấn đề. Việc nghiên cứu tìm kiếm giải pháp đột phá đổi mới phương pháp giảng dạy LLCT chính là chìa khóa nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện.

2. Nội dung

2.1. Thực trạng giảng dạy và yêu cầu chuyển dịch mô hình sư phạm các môn Lý luận chính trị tại những trường đại học hiện nay

2.1.1. Những rào cản hệ thống từ mô hình truyền thụ lý luận một chiều

Hệ thống các môn LLCT (Triết học Mác-Lênin, Kinh tế chính trị Mác-Lênin, Chủ nghĩa xã hội khoa học, Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam, Tư tưởng Hồ Chí Minh) giữ vai trò chủ đạo, là nền tảng cốt lõi trong việc định hình thế giới quan khoa học, nhân sinh quan cách mạng và cung cấp phương pháp luận duy vật biện chứng cho SV đại học. Tuy nhiên, từ thực tiễn giảng dạy tại các cơ sở giáo dục đại học, mô hình truyền thụ tri thức truyền thống đang bộc lộ những điểm nghẽn mang tính hệ thống:

- Bản chất của lối dạy "diễn giảng một chiều" và sự triệt tiêu tư duy phản biện. Một mặt, giảng viên (GV) đóng vai trò là "trung tâm phát tri thức độc quyền", dành phần lớn thời lượng trên bục giảng để đọc-chép hoặc trình chiếu slide tóm tắt

các định nghĩa, quy luật trừu tượng từ giáo trình. SV rơi vào thế bị động, nghe giảng, ghi chép máy móc và tái hiện nguyên văn trong các bài thi. Mặt khác, các nguyên lý lý luận thường được truyền đạt như những "chân lý đóng" có sẵn, thiếu sự gợi mở để SV hoài nghi khoa học, tranh luận hay tìm hiểu căn nguyên logic. Lối truyền thụ này vô hình trung triệt tiêu động lực tìm tòi, năng lực phản biện-vốn là phẩm chất quan trọng nhất của tư duy đại học.

- Sự đứt gãy giữa lý luận hàn lâm và dòng chảy thực tiễn kinh tế-xã hội. Khảo sát thực tế cho thấy một bộ phận SV có định kiến rằng các môn LLCT "khô khan, lý thuyết suông và ít giá trị ứng dụng cho nghề nghiệp tương lai". Nguyên nhân cốt lõi không nằm ở bản thân tri thức Mác-Lênin hay Tư tưởng Hồ Chí Minh, mà ở chỗ GV chưa nối liền được mạch lý thuyết với những biến chuyển sinh động của đời sống kinh tế-xã hội (KTXH) địa phương và đất nước. Bên cạnh đó, khi các quy luật KTXH không được kiểm chứng qua những nghiên cứu tình huống (case study) hay nhiều bài toán quản lý nhà nước đương đại, SV sẽ không thấy được giá trị của phương pháp luận duy vật biện chứng trong việc giải quyết các vấn đề thực tiễn (như chuyển đổi số, phát triển kinh tế xanh, giải quyết mâu thuẫn xã hội ở cơ sở).

- Hạn chế từ phương thức đánh giá đơn trị. Khâu kiểm tra, đánh giá hiện nay vẫn chủ yếu dựa vào bài thi tự luận hoặc trắc nghiệm mang tính kiểm tra trí nhớ ngắn hạn. Phương thức này vô tình khuyến khích lối học "đối phó, học tủ, học vẹt" cận ngày thi, dẫn đến tình trạng SV nhanh chóng quên sạch kiến thức ngay sau khi kết thúc học phần, không hình thành được năng lực thực tế.

2.1.2. Xu thế quản trị chất lượng đại học dựa trên năng lực và chuẩn đầu ra

Trong bối cảnh tự chủ chiến lược và hội nhập quốc tế toàn diện, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ban hành Thông tư số 17/2021/TT-BGDĐT nhằm chuẩn hóa chương trình đào tạo theo hướng tiếp cận năng lực và đo lường chuẩn đầu ra thực chất (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2021). Thông tư 17/2021/TT-BGDĐT đánh dấu bước chuyển từ mô hình "tiếp cận nội dung" (đo đếm khối lượng kiến thức GV dạy) sang mô hình "tiếp cận năng lực" (đo đếm những gì SV làm được). Chuẩn đầu ra (PLOs) của chương trình đào tạo đòi hỏi người học không chỉ có kiến thức (Knowledge) mà phải có kỹ năng (Skills) và mức độ tự chủ, chịu trách nhiệm (Autonomy and Responsibility). Các học phần LLCT không thể đứng ngoài cuộc cải cách này như một "ốc đảo hàn lâm". Chuẩn đầu ra của môn học phải đóng góp trực tiếp và đo lường được vào chuẩn đầu ra chung của toàn khóa học, đòi hỏi sự thay đổi toàn diện từ mục tiêu, nội dung, phương pháp dạy học cho đến công cụ đánh giá.

Song song với điều này, trong bối cảnh hội nhập sâu rộng, doanh nghiệp và các tổ chức xã hội không chỉ tìm kiếm nhân sự có chuyên môn hẹp, mà đòi hỏi những cá nhân có tư duy hệ thống, bản lĩnh chính trị vững vàng, tư duy đổi mới sáng tạo, kỹ năng giải quyết vấn đề phức tạp, năng lực thích ứng cao.

Đồng thời, tự chủ đại học buộc các nhà trường phải cạnh tranh bằng chất lượng đào tạo thực chất. Việc nâng cao chất lượng giảng dạy các môn LLCT chính là giải pháp cốt lõi để xây dựng nền tảng tư tưởng, đạo đức nghề nghiệp và năng lực tư duy tổng hợp cho SV, nâng cao uy tín thương hiệu của nhà trường.

Để chỉ rõ sự khác biệt mang tính bước ngoặt về chất giữa hai phương thức giảng dạy, Bảng 1 dưới đây tổng hợp phân tích đối sánh trên 6 tiêu chí quản trị sư phạm cốt lõi:

Bảng 1: So sánh mô hình truyền thụ kiến thức và mô hình phát triển năng lực trong giảng dạy LLCT

Tiêu chí so sánh	**Mô hình truyền thụ kiến thức (Truyền thống)**	**Mô hình phát triển năng lực (Hiện đại)**
Triết lý và Mục tiêu giáo dục	* Trọng tâm: Tích lũy khối lượng tri thức tĩnh, khái niệm trừu tượng theo giáo trình. * Sản phẩm: SV ghi nhớ và tái hiện đúng văn bản lý thuyết.	* Trọng tâm: Phát triển năng lực vận dụng phương pháp luận để giải quyết vấn đề thực tiễn. * Sản phẩm: SV có tư duy phản biện, tư duy đổi mới sáng tạo và bản lĩnh chính trị.
Vai trò người học (Learner's Role)	* Khách thể thụ động tiếp nhận thông tin. * Nghe giảng, ghi chép, học thuộc lòng, thiếu tương tác khoa học.	* Chủ thể chủ động kiến tạo tri thức. * Nghiên cứu, tranh luận, thực địa, đóng vai và đề xuất giải pháp chính sách.
Vai trò GV (Teacher's Role)	* Trung tâm của lớp học, diễn giả truyền đạt tri thức một chiều. * Quyết định hoàn toàn tiến trình và đáp án.	* Người thiết kế kịch bản sư phạm, người điều phối, cố vấn chuyên môn và huấn luyện viên tư duy.
Nội dung và môi trường học tập	* Nội dung đóng khung trong giáo trình hàn lâm. * Môi trường học tập khép kín tại hội trường/lớp học truyền thống.	* Nội dung mở, gắn liền với các bài toán KTXH địa phương/thời sự. * Môi trường mở: Lớp học, nền tảng số (LMS) và thực địa xã hội.

Tiêu chí so sánh	Mô hình truyền thụ kiến thức (Truyền thống)	Mô hình phát triển năng lực (Hiện đại)
Phương pháp giảng dạy chủ đạo	* Thuyết giảng, diễn giảng lý thuyết, đàm thoại kiểm tra kiến thức cũ.	* Học tập qua dự án (PBL), nghiên cứu tình huống (Case study), thảo luận nhóm, đóng vai phản biện.
Phương thức và Triết lý đánh giá	* Đánh giá tổng kết (Summative): Bài thi viết/trắc nghiệm cuối kỳ thuần lý thuyết. * Đơn chủ thể: GV chấm điểm độc quyền.	* Đánh giá quá trình (Formative) & Sản phẩm: Đo lường sự tiến bộ qua các cột mốc dự án. * Đa chủ thể: GV, đánh giá đồng đẳng (Peer review) và tự đánh giá.

(Nguồn: nhóm tác giả tổng hợp, 2026)

2.2. Áp dụng phương pháp học tập qua dự án (Project-based learning) nhằm phát triển năng lực và tư duy đổi mới sáng tạo cho sinh viên

Để hiện thực hóa bước chuyển dịch từ mô hình "truyền thụ tri thức thụ động" sang "phát triển năng lực thực hành", phương pháp học tập qua dự án (Project-based learning-PBL) nổi lên như một giải pháp sư phạm đột phá. PBL không chỉ là việc giao bài tập nhóm thông thường, mà là một chiến lược giảng dạy tái cấu trúc toàn bộ không gian lớp học LLCT: biến các nguyên lý hàn lâm trừu tượng thành công cụ phương pháp luận để người học chủ động khám phá, phân tích và giải quyết những bài toán KTXH mang tính thời sự.

2.2.1. Cơ chế vận hành và tác động sư phạm của phương pháp học tập qua dự án (PBL)

Phương pháp PBL vận hành dựa trên lý thuyết kiến tạo, đặt SV vào vị trí chủ thể của tiến trình nghiên cứu. Thay vì tiếp nhận các kết luận có sẵn từ GV, người học phải tự lực sử dụng phương pháp luận duy vật biện chứng và duy vật lịch sử để phân tích những hiện tượng thực tiễn. Cơ chế này kích hoạt mạnh mẽ các tầng tư duy bậc cao (Higher-Order Thinking Skills) theo thang đo Bloom mở rộng:

(i) Chuyển hóa từ "Ghi nhớ/Hiểu" sang "Phân tích/Đánh giá/Sáng tạo". Ở mức độ truyền thống, SV dừng lại ở việc học thuộc định nghĩa "Lực lượng sản xuất", "Quan hệ sản xuất" hay "Quy luật giá trị". *Khi áp dụng PBL,* SV buộc phải sử dụng các khái niệm này làm "kính hiển vi khoa học" để soi chiếu thực tế. Ví dụ: Khi phân tích sự phát triển của nền kinh tế số hay mô hình kinh tế tuần hoàn tại địa phương, SV phải đánh giá sự phù hợp/mâu thuẫn giữa trình độ phát triển

của lực lượng sản xuất số với quan hệ sản xuất hiện hành, từ đó tự rút ra kết luận và đề xuất giải pháp chính sách.

(ii) Kích hoạt tư duy phản biện khoa học (Critical Thinking). Trong môi trường thông tin bùng nổ và đa chiều hiện nay, những dự án học tập buộc SV phải tiếp cận nhiều nguồn dữ liệu thực tế (số liệu thống kê, báo cáo chính sách, khảo sát dư luận, các góc nhìn trái chiều trên mạng xã hội). Quá trình này rèn luyện cho người học khả năng gạn lọc thông tin, nhận diện các luận điệu ngụy biện, kiểm chứng giả thuyết bằng dữ liệu thực chứng và bảo vệ quan điểm cá nhân dựa trên nền tảng lý luận Mác-Lênin vững chắc.

(iii) Kiến tạo năng lực hợp tác và quản trị dự án (Collaborative & Project Management Skills). Thông qua việc làm việc nhóm giải quyết một dự án kéo dài (từ 4-8 tuần), SV được rèn luyện các kỹ năng mềm cốt lõi của thế kỷ 21: kỹ năng phân công công việc theo năng lực, quản trị thời gian, giải quyết xung đột ý kiến và chịu trách nhiệm tập thể đối với sản phẩm khoa học đầu ra.

2.2.2. Khung thiết kế hệ thống dự án học tập gắn liền với giải quyết các vấn đề thực tiễn kinh tế xã hội địa phương

Điểm then chốt tạo nên tính thuyết phục của học phần LLCT là tính ứng dụng. GV không giao các đề tài chung chung, mang tính chép lại tài liệu, mà phải thiết kế những dự án có tính mở, gắn liền với nhiều vấn đề KTXH cụ thể tại địa bàn hoặc ngành nghề đào tạo của SV:

Bảng 2: Khung thiết kế chủ đề Dự án học tập áp dụng cho các môn LLCT

Môn học học phần	Tên chủ đề dự án đề xuất	Yêu cầu thực địa & Sản phẩm đầu ra	Năng lực hình thành cho SV
Triết học Mác - Lênin và Chủ nghĩa xã hội Khoa học	Dự án: "Đánh giá thực trạng và đề xuất giải pháp phát triển sinh kế bền vững cho đồng bào dân tộc thiểu số tại miền Tây/ địa phương dưới góc nhìn lý luận Hình thái KTXH".	*Nhiệm vụ:Khảo sát số liệu thực tế về hạ tầng, trình độ lao động, phong tục tập quán và các chính sách an sinh đang áp dụng. * Sản phẩm: Báo cáo phân tích khoa học (15-20 trang) + Infographic tóm tắt đề xuất chính sách gửi cơ quan quản lý địa phương.	*Tư duy hệ thống và phương pháp luận biện chứng. * Năng lực vận dụng quy luật xã hội vào phân tích chính sách công.

Môn học học phần	Tên chủ đề dự án đề xuất	Yêu cầu thực địa & Sản phẩm đầu ra	Năng lực hình thành cho SV
Kinh tế chính trị Mác - Lênin	Dự án: "Chuyển đổi số đến sự thay đổi tính chất lao động: Khảo sát tác động đến năng suất, quan hệ lao động tại các doanh nghiệp nhỏ và vừa (SME) địa phương".	* Nhiệm vụ: Thiết kế phiếu khảo sát/phỏng vấn sâu đại diện doanh nghiệp và người lao động; phân tích sự thay đổi của hao phí lao động, giá trị gia tăng. * Sản phẩm: Video ngắn (3-5 phút) hoặc Báo cáo nghiên cứu tình huống (Case study) có dữ liệu thực chứng.	* Năng lực phân tích kinh tế thực chứng. * Tư duy đổi mới sáng tạo trong tổ chức quản lý lao động thời kỳ số.
Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam và Tư tưởng Hồ Chí Minh	Dự án: "Xây dựng sản phẩm truyền thông số phục vụ công tác bảo vệ nền tảng tư tưởng của Đảng, đấu tranh phản bác quan điểm sai trái trên không gian mạng".	* Nhiệm vụ: Nhận diện các luận điệu xuyên tạc thời sự; tra cứu Văn kiện Đảng và Tư tưởng Hồ Chí Minh để xây dựng hệ thống lập luận phản bác. * Sản phẩm: Chiến dịch truyền thông số (Short video TikTok/Reels hoặc Bộ bài viết Infographic) đạt chuẩn về mặt tư tưởng và tính thẩm mỹ.	* Bản lĩnh chính trị và tư duy phản biện truyền thông. * Năng lực sáng tạo nội dung số trên nền tảng tri thức chuẩn mực.

Nguồn: nhóm tác giả tổng hợp, 2026.

2.2.3. Quy trình tổ chức thực hiện và đổi mới phương thức đánh giá năng lực người học

Để đảm bảo chất lượng và đo lường được chuẩn đầu ra theo Thông tư 17/2021/TT-BGDĐT, quy trình triển khai PBL cần được chuẩn hóa qua 5 bước nghiêm ngặt:

Bước 1: GV giao nhiệm vụ và thiết lập nhóm (Tuần 1-2)

Bước 2: Lập kế hoạch và xây dựng đề cương dự án (Tuần 3-4)

Bước 3: Nghiên cứu thực địa, thu thập và phân tích dữ liệu (Tuần 5-8)

Bước 4: Hoàn thiện sản phẩm và tham vấn chuyên môn từ GV (Tuần 9-11)

Bước 5: Báo cáo nghiệm thu trước Hội đồng và đánh giá đa chiều (Tuần 12-14).

Điểm mấu chốt cấu thành sự thành công của mô hình này chính là sự thay đổi toàn diện trong *Triết lý đánh giá*: Chuyển từ đánh giá kết quả cuối cùng sang đánh giá sự tiến bộ của năng lực trong cả tiến trình. Điểm số tổng kết của SV đối

với học phần sẽ không còn phụ thuộc vào một bài thi viết đóng khung, mà là tổng hòa của ba trục đánh giá độc lập:

Trục 1- Đánh giá quá trình của GV (Trọng số 40%):

Tiêu chí: Tiến độ thực hiện theo các mốc cam kết; tính trung thực của dữ liệu thực địa; độ sâu phương pháp luận Mác-Lênin áp dụng trong báo cáo.

Trục 2- Đánh giá đồng đẳng nội bộ nhóm (Trọng số 30%):

Cách thức: Các thành viên chấm điểm bảo mật cho nhau dựa trên bảng Rubric định lượng (từ 1 đến 5 sao) theo những tiêu chí: Sự chủ động tham gia cuộc họp nhóm, Mức độ hoàn thành phần việc được giao, Tinh thần hợp tác và đóng góp ý tưởng sáng tạo. Phương pháp này giúp triệt tiêu tình trạng ỷ lại(học viên tự do dựa dẫm vào nhóm).

Trục 3- Bảo vệ dự án và phản biện trước Hội đồng (Trọng số 30%):

Hình thức: Tổ chức như một Hội thảo khoa học trẻ.

Tiêu chí đánh giá: Kỹ năng thuyết trình và trực quan hóa sản phẩm (10%); Khả năng trả lời phản biện, đối thoại khoa học trực tiếp với Hội đồng và các nhóm phản biện khác (20%).

2.2.4. Các điều kiện đảm bảo và giải pháp vượt qua rào cản khi triển khai PBL

Mặc dù mang lại hiệu quả vượt trội, việc triển khai PBL trong giảng dạy LLCT cũng đối mặt với một số thách thức thực tế mà GV và nhà trường cần chủ động giải quyết:

Thứ nhất, rào cản về quy mô lớp học đông: Lớp học LLCT thường có sĩ số lớn (80-150 SV).

Giải pháp: Ứng dụng hệ thống quản trị học tập số (LMS/Google Classroom) để quản lý tiến độ từng nhóm. Chia lớp thành các Tiểu dự án (mỗi nhóm 6-8 SV) và chỉ định Nhóm trưởng chịu trách nhiệm điều phối chính.

Thứ hai, rào cản về tâm lý ngại thay đổi của SV: SV quen lối học thụ động "đọc-chép-học thuộc" sẽ thấy áp lực khi phải tự nghiên cứu và đi thực địa.

Giải pháp: GV cần đóng vai trò là "Người giàn giáo"-hỗ trợ tối đa ở giai đoạn đầu (gợi ý đề tài, cung cấp khung nghiên cứu mẫu) và rút dần sự hỗ trợ để SV tự chủ ở các giai đoạn sau.

Thứ ba, yêu cầu nâng cao năng lực của đội ngũ GV: GV không chỉ thuần thục lý thuyết mà phải có năng lực nghiên cứu thực chứng, am hiểu thực tiễn KTXH địa phương và có kỹ năng điều phối, cố vấn dự án.

3. Kết luận

Đổi mới phương pháp giảng dạy các môn LLCT từ truyền thụ một chiều sang phát triển năng lực và tư duy sáng tạo là yêu cầu tất yếu trong quản trị đại học hiện đại. Thực tiễn chứng minh lý luận chỉ phát huy giá trị định hướng khi được kiểm chứng và vận dụng trực tiếp vào việc giải quyết các bài toán KTXH. Việc áp dụng phương pháp học tập qua dự án (PBL) gắn với thực tế địa phương tạo đột phá sư phạm: xóa bỏ sự khô khan, giúp SV chủ động tiếp thu và bồi dưỡng tư duy phản biện, hợp tác, giải quyết vấn đề. Kết hợp cùng triết lý đánh giá toàn diện theo tiếp cận năng lực, đây là nền tảng vững chắc để nâng cao uy tín học thuật của nhà trường và cung ứng nguồn nhân lực chất lượng cao, vững bản lĩnh chính trị, đáp ứng yêu cầu phát triển đất nước trong kỷ nguyên mới.

Tài liệu tham khảo

Bernd Meier, & Nguyễn Văn Cường (2014), *Lý luận dạy học hiện đại: Đổi mới phương pháp và giảng dạy đại học*, Nxb. Đại học Sư phạm.

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), *Thông tư số 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.*

Đảng Cộng sản Việt Nam (2021), *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII (Tập I)*. Nxb. Chính trị Quốc gia Sự thật.

Nguyễn Trọng Nghĩa (2023), "Đổi mới căn bản nội dung, phương pháp giảng dạy các môn Lý luận chính trị trong hệ thống giáo dục quốc dân", Tạp chí *Tuyên giáo*, *(Số 8*), tr.59-64.

Mạch Quang Thắng (2022), "Nâng cao tính thuyết phục và hiệu quả giảng dạy các môn LLCT ở đại học hiện nay", Tạp chí *Giáo dục*, 22 (15), tr.43-47.

TÁI THIẾT KẾ KIỂM TRA ĐÁNH GIÁ TRONG THỜI ĐẠI TRÍ TUỆ NHÂN TẠO: NGUYÊN TẮC, THÁCH THỨC VÀ GIẢI PHÁP BẢO ĐẢM CHẤT LƯỢNG TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC

REDESIGNING ASSESSMENT IN THE AGE OF AI: PRINCIPLES, CHALLENGES, AND QUALITY ASSURANCE SOLUTIONS FOR HIGHER EDUCATION

Đinh Thành Việt

Phạm Thị Hương Dịu

Nguyễn Thị Minh Tuyền

Trần Trung Sơn

Lê Thị Thảo Nguyên

Lê Thị Thu Nguyệt

Trường Đại học Đông Á

Tóm tắt

Bài báo phân tích yêu cầu tái thiết kế kiểm tra đánh giá trong bối cảnh trí tuệ nhân tạo (AI) đang tác động mạnh mẽ đến giáo dục đại học, làm rõ các nguyên tắc cốt lõi cần bảo đảm như liêm chính học thuật, minh bạch, công bằng và độ tin cậy, chỉ ra những thách thức đối với các hình thức đánh giá như trắc nghiệm, tự luận, học tập theo dự án (PBL), bài tập về nhà, vấn đáp; đề xuất các giải pháp theo hướng tăng tính xác thực, đa dạng hóa phương thức đánh giá, theo dõi tiến trình học tập, yêu cầu khai báo sử dụng và nâng cao năng lực AI cho GV, SV. Kết quả nhấn mạnh cần chuyển từ tư duy "cấm" hoặc "phát hiện" AI sang tư duy "thiết kế lại" đánh giá để bảo đảm chất lượng trong thời đại AI.

Từ khóa: Trí tuệ nhân tạo, bảo đảm chất lượng, kiểm tra đánh giá, liêm chính học thuật; giáo dục đại học.

Abstract

The paper analyzes the need to redesign assessment in the context of AI's strong impact on higher education as well as clarifies the core principles that must be ensured, including academic integrity, transparency, fairness, and reliability. The study also identifies challenges for assessment types such as multiple-choice tests, essays, project-based learning (PBL), home assignments, and oral examination. The authors propose solutions regarding increasing authenticity, diversifying assessment methods, tracking

learning progress, disclosing AI use, enhancing AI literacy among lecturers and students. The findings emphasize the need to move from banning or detecting AI to redesigning assessments to ensure quality in the age of AI.

Keywords: Artificial Intelligence (AI), Quality Assurance, Assessment, Academic Integrity, Higher Education.

1. Đặt vấn đề

Sự phát triển nhanh chóng của trí tuệ nhân tạo (AI), đặc biệt là AI tạo sinh trong thời gian gần đây đang tác động sâu rộng đến giáo dục đại học (GDĐH). AI hỗ trợ giảng viên (GV) thiết kế học liệu, xây dựng câu hỏi, chấm điểm; đồng thời là công cụ hỗ trợ đắc lực cho người học trong việc tự học, tự nghiên cứu. Tuy nhiên, việc sử dụng AI thiếu kiểm soát có thể ảnh hưởng đến tính trung thực học thuật, công bằng và độ tin cậy của kết quả đánh giá.

Xuất phát từ yêu cầu thực tiễn này, các cán bộ làm công tác bảo đảm chất lượng (BĐCL) của Trường Đại học Đông Á (UDA) đã tiến hành nghiên cứu dựa trên khảo sát thực tế mức độ sử dụng AI trong kiểm tra, đánh giá (KTĐG) của cả 2 nhóm là GV, sinh viên (SV) nhằm nghiên cứu đầy đủ góc nhìn về sử dụng AI trong KTĐG của cả người dạy và người học, nhận diện đúng mức độ sử dụng, mục đích sử dụng cùng những tác động của AI trong nhiều hình thức KTĐG cụ thể khác nhau ở các học phần.

Trên cơ sở đó, bài viết sẽ đề xuất các giải pháp về liêm chính học thuật, chính sách sử dụng AI và nâng cao năng lực AI cho GV, SV, hướng tới xây dựng hệ thống đánh giá minh bạch, công bằng, xác thực, phù hợp với yêu cầu GDĐH trong thời đại AI.

2. Nội dung

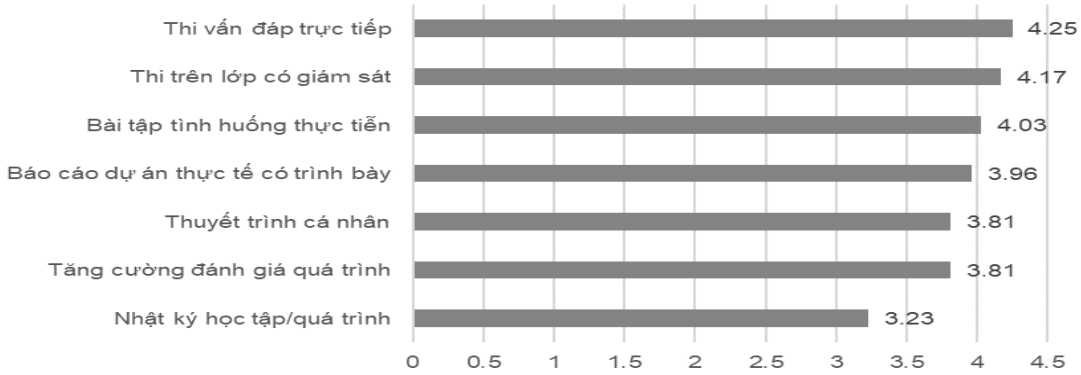
2.1. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu trong bài viết sử dụng phương pháp khảo sát bằng phiếu hỏi cấu trúc (thông tin chung, câu hỏi đóng theo thang Likert 5 mức, câu hỏi mở), triển khai qua 2 đợt tại UDA (riêng đợt 1 với các câu hỏi ngắn còn khảo sát thêm tại 2 cơ sở GDĐH khác để đối chiếu), trên nguyên tắc tự nguyện, ẩn danh và bảo mật. Trong đợt 2 với nhiều câu hỏi khảo sát hơn đã thu được 102 phiếu hợp lệ từ GV, 1.364 phiếu từ SV thuộc các khoa, khối ngành của nhà trường, trong đó SV năm 1-2 chiếm đa số (39,44% và 32,48%).

2.2. Kết quả khảo sát giảng viên về nhận thức đối với bảo đảm chất lượng trong giảng dạy và kiểm tra đánh giá khi có yếu tố trí tuệ nhân tạo

2.2.1. Thực trạng hoạt động kiểm tra đánh giá và thách thức

Kết quả khảo sát cho thấy 100% GV sử dụng AI trong giảng dạy, chủ yếu trong giai đoạn chuẩn bị bài giảng như tạo ví dụ minh họa (86,27%) và thiết kế hoạt động học tập (80,39%). Ngược lại, mức độ ứng dụng AI trong KTĐG lại khá hạn chế, với 46,08% GV sử dụng để ra đề thi và 16,67% GV sử dụng trong việc phản hồi bài làm của SV. GV đánh giá mức độ ảnh hưởng của AI đến kết quả kiểm tra ở mức 3,52/5 (ảnh hưởng nhiều), cho thấy AI đặt ra thách thức đáng kể đối với độ tin cậy của các phương pháp đánh giá. Các phương pháp yêu cầu tính tương tác, giám sát trực tiếp được áp dụng nhiều nhất là thuyết trình nhóm (91,18%), thi tự luận (83,33%) và thi trắc nghiệm (79,41%); bài tập về nhà (71,57%) và bài luận/tiểu luận cuối kỳ (50,98%) cũng được sử dụng tương đối phổ biến.

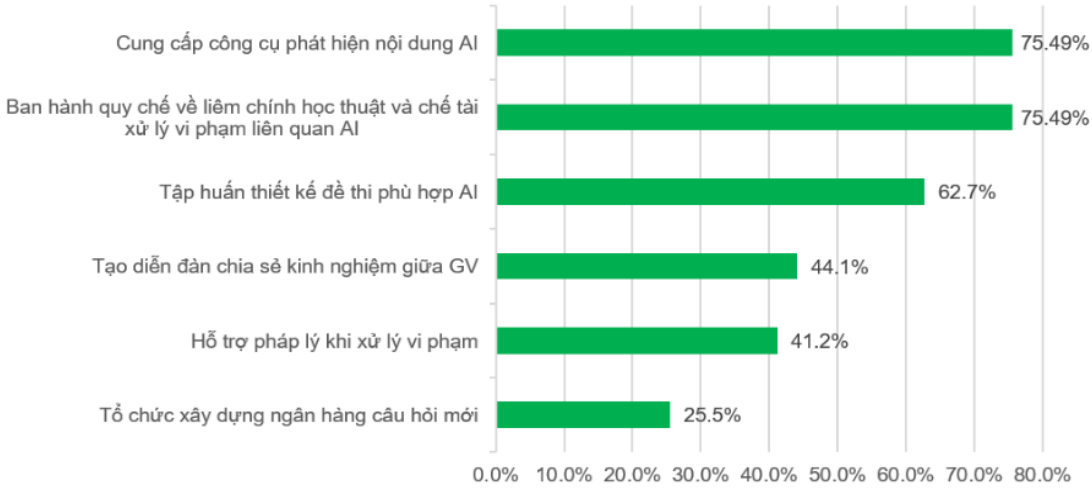


Hình 1: Đánh giá của GV về mức độ phản ánh đúng năng lực thực của các hình thức KTĐG có khả năng "kháng AI" (thang 1-5)

Đối chiếu với hai cơ sở GDĐH khác cho thấy tự luận và trắc nghiệm cùng nằm trong nhóm ba hình thức đánh giá được áp dụng nhiều nhất, trong khi vấn đáp đều có mức độ phổ biến chưa cao. Khi phát hiện hoặc nghi ngờ SV lạm dụng AI, GV chủ yếu xử lý theo quyết định cá nhân như vấn đáp thêm (65,69%), yêu cầu trình bày quá trình làm bài (59,80%) hoặc xử lý học vụ (trừ điểm, yêu cầu làm lại); chỉ 3,92% báo cáo lên khoa/trường. Khó khăn chủ yếu là khó xác định mức độ SV tự làm hay do AI (38,24%), thiếu quy định xử lý (29,41%), thiếu công cụ phát hiện AI (28,43%), phản ánh thiếu những quy định, hướng dẫn cụ thể và các phần mềm, công cụ công nghệ hỗ trợ rà soát từ phía cơ sở GDĐH. GV đánh giá cao khả năng "kháng AI" của các hình thức có tương tác, giám sát chặt như: vấn đáp trực tiếp, thi có giám sát, bài tập tình huống thực tiễn, báo cáo dự án (Hình 1).

2.2.2. Các đề xuất, kiến nghị của giảng viên UDA

Để thích ứng với bối cảnh mới, 75,49% GV ưu tiên kiến nghị ban hành quy chế về liêm chính học thuật với chế tài xử lý vi phạm rõ ràng, đồng thời đề xuất nhà trường cung cấp các công cụ kiểm tra và phát hiện nội dung AI. Bên cạnh đó, GV có nhu cầu được hỗ trợ nâng cao năng lực chuyên môn thông qua các hoạt động: tập huấn thiết kế đề thi (62,75%), tổ chức diễn đàn chia sẻ kinh nghiệm (44,12%) và hỗ trợ pháp lý khi xử lý vi phạm (41,18%) bên cạnh các giải pháp mang tính dài hạn như biên soạn sổ tay hướng dẫn, đào tạo SV sử dụng AI có trách nhiệm (hình 2).



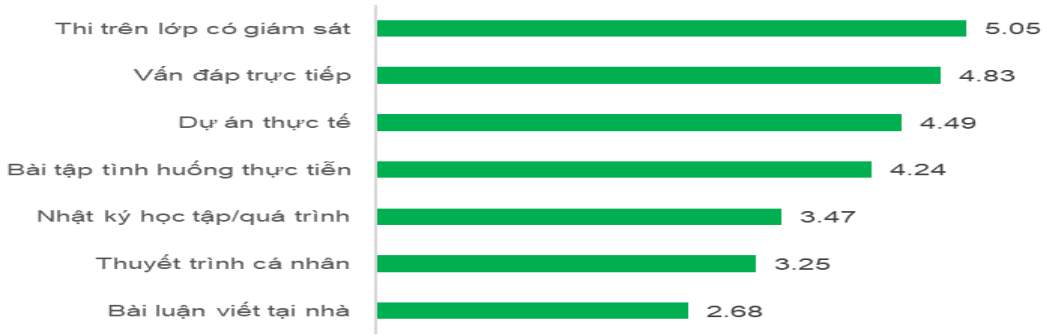
Hình 2: Nhu cầu hỗ trợ của GV để thích ứng với bối cảnh AI trong giảng dạy và KTĐG

2.3. Kết quả khảo sát sinh viên về nhận thức đối với bảo đảm chất lượng trong giảng dạy và kiểm tra đánh giá khi có yếu tố trí tuệ nhân tạo

2.3.1. Nhận thức của sinh viên về sử dụng trí tuệ nhân tạo trong giảng dạy và kiểm tra đánh giá

Khảo sát ghi nhận AI đã trở thành công cụ hỗ trợ học tập phổ biến, trở thành một phần trong thói quen học tập của SV. Tỷ lệ SV sử dụng AI ở mức rất cao, với 98,17% SV xác nhận sử dụng. Về tần suất, 86,22% SV sử dụng AI thường xuyên (35,63% hằng ngày, 50,59% vài lần mỗi tuần). SV sử dụng AI chủ yếu để tìm kiếm, giải thích kiến thức (89,15%), tóm tắt tài liệu (56,30%), dịch thuật (52,20%), ôn tập hoặc luyện thi (49,56%) và tìm kiếm ý tưởng (47,21%). Đáng chú ý, 23,24% SV cho biết đã sử dụng AI trong các bài thi hoặc kiểm tra trực tuyến, nhưng mức độ ảnh hưởng đến kết quả học tập chỉ được SV tự đánh giá ở mức trung bình (2,79/5). Việc phổ biến các quy định liên quan đến việc sử dụng AI trong học tập

còn thiếu đồng bộ: 62,54% SV xác nhận đã được GV hướng dẫn, quy định rõ ràng; 13,78% cho biết GV chỉ nhắc nhở SV chung chung, 4,25% xác nhận không có bất kỳ quy định nào được GV áp dụng. Ý kiến đánh giá của SV về các hình thức đánh giá phản ánh năng lực tốt nhất trong thời đại AI khảo sát theo xếp hạng từ 1-7 được thể hiện tại hình 3.



Hình 3: Ý kiến của SV về mức độ phản ánh đúng năng lực thực của các hình thức KTĐG trong bối cảnh AI (theo xếp hạng từ 1-7)

2.3.2. Các đề xuất-kiến nghị của sinh viên

Đối với việc ban hành các quy định liên quan đến việc sử dụng AI, 52,05% SV ủng hộ việc ban hành quy định rõ ràng, tỷ lệ SV sẵn sàng tuân thủ đạt mức cao (77,79%). SV mong muốn ưu tiên cho các giải pháp mang tính hỗ trợ và định hướng thay vì kiểm soát như "Cung cấp tài liệu/hướng dẫn sử dụng AI có trách nhiệm" (3,64/5), "Tổ chức tập huấn hướng dẫn SV dùng AI liêm chính" (3,51/5), "Tăng hình thức đánh giá trực tiếp" (3,33/5), "Ban hành quy định rõ ràng được/không được dùng AI" (3,26/5), "Bắt buộc khai báo sử dụng AI trong mỗi bài nộp" (3,14/5).

2.4. Các đề xuất đối với một số nhóm ngành đặc thù

Qua khảo sát, có một số ý kiến của GV và SV được ghi nhận thông qua các câu hỏi mở mang tính đặc thù theo một số khối ngành như sau:

Khối ngành ngôn ngữ: GV cho rằng có chênh lệch rõ giữa năng lực viết thực tế tại lớp và bài viết "hoàn hảo" khi làm ở nhà, đề xuất tăng đánh giá quá trình cùng những hình thức đánh giá vấn đáp, giải quyết các tình huống dựa theo kiến thức đã học, trình bày ý tưởng với phản biện trực tiếp.

Khối ngành sức khỏe: GV giới hạn phạm vi sử dụng, đồng thời chuyển hướng sang đánh giá qua thi chạy tình huống lâm sàng, vấn đáp trực tiếp và làm bài viết

tại lớp. Bên cạnh đó, SV đề xuất tập trung vào việc bám sát nội dung học liệu/giáo trình chuẩn.

Khối ngành kỹ thuật: GV với SV đều thống nhất nên tập trung vào việc yêu cầu SV giải thích thêm, tăng cường kiểm tra thực hành, đồ án và vấn đáp tại lớp, ra đề vận dụng thực tế, làm bài kiểm tra trên máy tính.

Khối ngành kinh doanh và quản lý: Đề xuất tập trung vào việc chuyển từ kiểm tra ghi nhớ sang đánh giá tư duy phản biện và khả năng ứng dụng thực tế. SV kiến nghị tăng cường các đề thi mở, bài tập tình huống (*case study*) và dự án thực tế tại doanh nghiệp địa phương.

2.5. Nhận xét và đánh giá tổng hợp kết quả khảo sát

Thứ nhất, AI đã trở thành công cụ phổ biến đối với cả GV và SV, đòi hỏi cơ sở GDĐH chuyển từ cách tiếp cận cấm đoán sang quản lý chủ động. Hai bên cũng thống nhất rằng các hình thức KTĐG phù hợp trong bối cảnh AI là thi có giám sát, vấn đáp và bài tập/dự án thực tế, trong khi bài luận làm tại nhà được đánh giá thấp hơn. Vì vậy, cơ sở GDĐH cần ban hành quy định về liêm chính học thuật trong KTĐG có tính đến yếu tố AI.

Thứ hai, cả SV và GV đều thể hiện thái độ tích cực, sẵn sàng đón nhận quy định mới hơn là phản kháng, nhưng GV cần có quy chế liêm chính học thuật rõ ràng cùng với công cụ hỗ trợ phát hiện/kiểm tra AI, trong khi SV lại ưu tiên tài liệu hướng dẫn và tập huấn sử dụng AI có trách nhiệm hơn là các biện pháp chế tài. Điều này gợi ý cần kết hợp hài hoà giữa khung quy định/chế tài với tập huấn và tài liệu hướng dẫn cụ thể cho từng đối tượng, thay vì chỉ ban hành quy định mang tính hình thức.

Thứ ba, các hình thức KTĐG dễ bị AI hỗ trợ như thi tự luận, bài tập về nhà, thi trắc nghiệm vẫn đang được sử dụng phổ biến. GV chưa có đủ năng lực và công cụ hiệu quả để xác minh "mức độ SV tự làm" trong KTĐG, đây là khó khăn chung của nhiều GV.

2.6. Đề xuất các giải pháp bảo đảm, nâng cao chất lượng giảng dạy, học tập và kiểm tra đánh giá trong thời đại trí tuệ nhân tạo

Theo kết quả khảo sát, các hình thức KTĐG được sử dụng phổ biến nhất gồm trắc nghiệm, tự luận, học tập qua dự án (PBL), vấn đáp. Dưới đây là các giải pháp cụ thể nhằm BĐCL GDĐH trong kỷ nguyên AI đối với từng hình thức nêu trên.

2.6.1. Quy định về liêm chính học thuật

Trên thực tế, việc cấm AI tuyệt đối trong KTĐG rất khó thực thi (Farazouli et al., 2024; Memarian & Doleck, 2023). Thay vì cấm AI, các cơ sở GDĐH cần thiết kế lại hệ thống KTĐG để bảo đảm tính xác thực, công bằng và liêm chính học thuật trong môi trường số cũng như phát triển năng lực AI có trách nhiệm cho GV, SV (Xia et al., 2024); xây dựng chính sách về mức độ cho phép sử dụng AI, yêu cầu SV khai báo và hướng dẫn GV quy định rõ trong đề cương chi tiết học phần. (Chan, 2023; Dabis & Csáki, 2024; Yan et al., 2023). Theo Thông tư số 49/2026/TT-BGDĐT (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2026), GV, người học và các bên tham gia hoạt động học thuật có trách nhiệm tuân thủ quy định về liêm chính học thuật; trung thực trong học tập, giảng dạy, nghiên cứu khoa học và công bố việc sử dụng công nghệ, trí tuệ nhân tạo khi có yêu cầu.

Do đó, cơ sở GDĐH cần ban hành quy định cụ thể về sử dụng AI trong KTĐG, phân loại rõ mức độ được phép, được phép có điều kiện và không được phép; xác định phạm vi sử dụng theo từng loại nhiệm vụ, cách khai báo và trách nhiệm khi vi phạm. Quy định không nên thuần về chế tài mà nên tích hợp quy trình khai báo chuẩn hóa cùng hướng dẫn sử dụng AI có trách nhiệm.

Bên cạnh đó, cơ sở GDĐH cần thiết lập các công cụ giám sát, phản hồi để hỗ trợ quá trình thực thi (thông qua việc sử dụng hệ thống quản lý học tập, công cụ kiểm tra đạo văn, nhật ký nộp bài điện tử, hoặc các biểu mẫu khai báo việc sử dụng AI) và tổ chức hướng dẫn SV sử dụng AI có trách nhiệm thông qua tập huấn về kỹ năng học tập, những mô-đun trực tuyến trên hệ thống LMS, giảm đi sự bất bình đẳng giữa các SV trong sử dụng AI. Nội dung hướng dẫn tập trung vào việc nhận diện ranh giới giữa hỗ trợ học tập và gian lận học thuật; cách trích dẫn, khai báo việc sử dụng AI; cũng như yêu cầu người học phải tự chịu trách nhiệm về nội dung cuối cùng nộp cho GV. Đồng thời, GV cũng cần được bồi dưỡng năng lực để nhận diện các dạng hỗ trợ từ AI, thiết kế nhiệm vụ học tập phù hợp và hướng dẫn SV sử dụng công cụ này đúng mục đích; từ đó có năng lực điều chỉnh phương pháp đánh giá theo hướng chủ động hơn. Cách tiếp cận hiệu quả nhất là kết hợp giữa quy định rõ ràng, giáo dục ý thức, và cơ chế giám sát phù hợp, qua đó hình thành văn hóa liêm chính học thuật bền vững trong toàn trường.

2.6.2. Các giải pháp bảo đảm chất lượng trong kiểm tra đánh giá đối với hình thức trắc nghiệm

Trắc nghiệm sẽ giảm giá trị đo lường nếu tổ chức trong môi trường không kiểm soát được kết nối mạng Internet. Giải pháp phù hợp là tổ chức theo hướng

thi tập trung, có giám sát trực tiếp tại lớp, hạn chế tối đa các bài trắc nghiệm trực tuyến không giám sát, chỉ sử dụng mạng cục bộ (không Internet) và không cho phép SV tự do sử dụng thiết bị điện tử cá nhân. Về mặt nội dung, đề thi cần chuyển trọng tâm sang đánh giá tư duy bậc cao thay vì chỉ đo lường mức độ ghi nhớ; cần tăng tỷ lệ câu hỏi tình huống, suy luận nhiều bước, so sánh và lựa chọn phương án tối ưu trong bối cảnh có dữ liệu nhiễu hoặc nhiều điều kiện ràng buộc.

Một giải pháp khác là xây dựng ngân hàng câu hỏi chuẩn hóa theo CĐR học phần, phân loại rõ theo mức độ nhận thức (như thang Bloom), độ khó và độ phân biệt. Việc kết hợp ngân hàng câu hỏi với phần mềm thi trắc nghiệm để trộn đề tự động giúp bảo đảm tính tương đương giữa các mã đề, đồng thời hạn chế rò rỉ đề hay sử dụng AI tra cứu nhanh trong khi làm bài. Sau mỗi đợt thi cần phân tích chất lượng câu hỏi (độ khó, độ phân biệt) và đề thi (độ tin cậy, độ giá trị) nhằm loại bỏ các câu hỏi kém chất lượng (độ khó bằng 0 hoặc 1, độ phân biệt âm,…); điều chỉnh ngân hàng câu hỏi và phản hồi cho GV hoàn thiện đề thi, BĐCL trắc nghiệm theo chu trình cải tiến liên tục.

2.6.3. Các giải pháp bảo đảm chất lượng trong kiểm tra đánh giá đối với hình thức tự luận

Tự luận có ưu thế trong đánh giá khả năng lập luận, tổng hợp, trình bày quan điểm, nhưng có nguy cơ người học tạo ra bài viết bằng công cụ AI sinh văn bản, không phản ánh đúng năng lực tư duy, phân tích và lập luận. Do đó nên khuyến khích GV thiết kế theo hướng cá thể hóa, gắn với bối cảnh thực tiễn và yêu cầu lập luận chuyên sâu như phân tích một tình huống cụ thể, liên hệ nội dung học tập với thực tiễn nghề nghiệp, hoặc đưa ra quan điểm cá nhân trên cơ sở chứng cứ và phản biện. Khi đó, AI có thể hỗ trợ ở mức tìm ý hoặc diễn đạt, nhưng khó thay thế hoàn toàn tư duy học thuật của người học.

Thay vì chỉ chấm sản phẩm cuối cùng, GV có thể yêu cầu SV nộp dàn ý, bản thảo đầu tiên, bản chỉnh sửa sau phản hồi và bản hoàn thiện cuối cùng để vừa theo dõi sự phát triển tư duy của người học, vừa tạo ra dấu vết học tập rõ ràng để nhận diện mức độ đóng góp thực sự của SV. Bên cạnh đó, đối với những bài tự luận có trọng số cao, GV có thể kết hợp bảo vệ ngắn hoặc phỏng vấn xác minh sau khi nộp bài.

2.6.4. Các giải pháp bảo đảm chất lượng trong kiểm tra đánh giá đối với hình thức học tập qua dự án hoặc bài tập về nhà

Đối với học tập qua dự án (PBL) hoặc bài tập về nhà, nhà trường nên chuyển trọng tâm đánh giá từ kết quả sang quá trình thực hiện. GV thiết kế nhiệm vụ theo

các mốc rõ ràng như xác định đề tài, lập kế hoạch, thu thập dữ liệu, báo cáo tiến độ, phản hồi trung gian, nộp bản nháp và hoàn thiện sản phẩm cuối cùng. Khi đó, AI có thể hỗ trợ một số công đoạn như tìm kiếm thông tin hay gợi ý trình bày, nhưng không thể thay thế toàn bộ quá trình học tập nếu GV theo dõi đầy đủ các mốc đánh giá.

Tùy theo học phần phù hợp, GV có thể yêu cầu SV nộp nhật ký sử dụng AI trong quá trình làm dự án/bài tập; ghi rõ công cụ đã dùng, mục đích sử dụng, phần việc do AI hỗ trợ, phần việc do nhóm hoặc cá nhân tự thực hiện, và cách người học kiểm tra lại đầu ra của AI. Cách làm này biến việc sử dụng AI thành hoạt động minh bạch, có trách nhiệm và có thể kiểm soát được; giúp GV đánh giá chính xác năng lực thật của người học, hạn chế tình trạng sao chép, phụ thuộc hoặc "giao khoán" cho AI làm thay.

Ngoài ra, trong các dự án nhóm hoặc bài tập dài hạn, GV có thể kết hợp đánh giá đồng đẳng, phản biện chéo và trình bày tiến độ định kỳ. Việc SV phải giải trình trước lớp hoặc trước các nhóm khác sẽ làm tăng trách nhiệm cá nhân, giảm nguy cơ ỷ lại vào công cụ AI, đồng thời nâng cao năng lực giao tiếp học thuật và phản biện.

2.6.5. Các giải pháp bảo đảm chất lượng trong kiểm tra đánh giá đối với hình thức vấn đáp

Vấn đáp là công cụ hữu hiệu để tăng cường tính trung thực học thuật và khẳng định năng lực thực của SV trong thời đại AI (Stephenson et al., 2025). GV cần xây dựng bộ tiêu chí chấm điểm rõ ràng như mức độ hiểu nội dung, tính logic trong lập luận, khả năng liên hệ thực tiễn, năng lực trả lời câu hỏi phụ và thái độ học thuật khi trao đổi. Tiêu chí càng cụ thể thì càng giảm tính chủ quan của GV và tăng độ tin cậy của kết quả đánh giá (Farazouli et al., 2024; Xia et al., 2024; Lương Ngọc, Vân An, 2025; Rudolph et al., 2023).

Một giải pháp quan trọng nữa là yêu cầu thiết kế câu hỏi theo cấu trúc phân tầng, bắt đầu từ câu hỏi kiểm tra kiến thức nền, tiếp đến là câu hỏi vận dụng trong tình huống cụ thể và cuối cùng là câu hỏi mở nhằm đánh giá năng lực tư duy phản biện. Với những học phần có yêu cầu cao về năng lực thực hành hoặc lập luận, hình thức vấn đáp có thể kết hợp với minh chứng sản phẩm, bản nháp hoặc hồ sơ học tập để đối chiếu thêm.

Đối với bài luận, đồ án, hay dự án thực hành, vấn đáp cần được tích hợp như một cấu phần xác minh bắt buộc bằng cách tập trung câu hỏi vào quá trình thực hiện, lý do chọn phương án, nguồn dữ liệu và cách xử lý giới hạn nghiên cứu. Để

tối ưu thời gian cho các lớp quy mô đông, việc áp dụng linh hoạt hình thức "bảo vệ nhanh" (khoảng 3-5 phút) hoặc vấn đáp nhóm kết hợp chỉ định cá nhân trả lời vẫn bảo đảm thu thập đủ bằng chứng đánh giá. Ngoài ra, việc bố trí hai GV chấm độc lập cùng quy trình ghi âm, ghi hình có kiểm soát (nếu cần) đối với các bài thi trọng số cao sẽ là giải pháp giúp nâng cao tính minh bạch và BĐCL đánh giá.

3. Kết luận

Kết quả khảo sát cho thấy những hình thức KTĐG chiếm đa số về tần suất sử dụng trên thực tế chưa hẳn là các hình thức tin cậy nhất về độ xác thực trong thời đại AI. Hầu hết các GV lẫn SV đồng thuận với quan điểm cần ban hành chính sách/quy định thống nhất cấp trường, quy định rõ giới hạn sử dụng AI theo từng loại nhiệm vụ, quy trình khai báo chuẩn hoá và hoạt động tập huấn cho cả GV lẫn SV về sử dụng AI có trách nhiệm, cân bằng giữa chế tài với hướng dẫn thay vì chỉ thiên về một phía. Do đó, các cơ sở GDĐH nên tổ chức những giải pháp chính liên quan đến KTĐG trong thời đại AI: (i) thể chế hoá khung quy định liêm chính học thuật liên quan đến AI thật cụ thể, (ii) tái thiết kế các phương thức KTĐG theo hướng tăng cường tính giám sát, tương tác và xác thực.

Trong bài báo cũng đã đề xuất cụ thể các giải pháp tái thiết kế KTĐG trong bối cảnh AI cho từng hình thức KTĐG theo hướng tăng tính xác thực: trắc nghiệm phải có giám sát và tăng câu hỏi tư duy bậc cao; tự luận cần cá thể hoá câu hỏi và đề thi cũng như đánh giá theo tiến trình; dự án/bài tập về nhà cần gắn liền với dữ liệu thực tế và nhật ký sử dụng; đối với hình thức vấn đáp nên chuẩn hoá tiêu chí đánh giá và xem xét thành cấu phần xác minh yếu tố sử dụng AI khi cần.

Tài liệu tham khảo

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2026), *Thông tư số 49/2026/TT-BGDĐT ngày 30/6/2026 quy định ứng dụng công nghệ trong giáo dục đại học, giáo dục nghề nghiệp.*

Chan, C. K. Y. (2023), A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20*(1), 38. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00408-3.

Dabis, A., & Csáki, C. (2024), AI and ethics: Investigating the first policy responses of higher education institutions to the challenge of generative AI.

Humanities and Social Sciences Communications, 11(1), 1006. https://doi.org/10.1057/s41599-024-03526-z.

Farazouli, A., Cerratto-Pargman, T., Bolander-Laksov, K., & McGrath, C. (2024). Hello GPT! Goodbye home examination? An exploratory study of AI chatbots impact on university teachers' assessment practices. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 49*(3), 363-375. https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2241676.

Lương Ngọc, Vân An (2025), Trí tuệ nhân tạo tạo sinh (Gen AI) và yêu cầu tái thiết đánh giá học tập trong giáo dục đại học. *Tạp chí Giáo dục*. https://tapchigiaoduc.edu.vn/article/89869/222/tri-tue-nhan-tao-tao-sinh-gen-ai-va-yeu-cau-tai-thiet-danh-gia-hoc-tap-trong-giao-duc-dai-hoc/.

Memarian, B., & Doleck, T. (2023), Fairness, Accountability, Transparency, and Ethics (FATE) in Artificial Intelligence (AI) and higher education: A systematic review. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 5,* 100152. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100152.

Rudolph, J., Tan, S., & Tan, S. (2023), ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? *Journal of Applied Learning and Teaching, 6*(1), 342-363. https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.9.

Stephenson, Z., Johnson-Glauch, N., & Cruchley, S. (2025), Interventions and facilitators of oral assessment performance in higher education: A systematic review. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 50*(7), 1140-1153. https://doi.org/10.1080/02602938.2025.2504621.

Xia, Q., Weng, X., Ouyang, F., Lin, T. J., & Chiu, T. K. F. (2024), A scoping review on how generative artificial intelligence transforms assessment in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 21*(1), 40. https://doi.org/10.1186/s41239-024-00468-z.

Yan, L., Sha, L., Zhao, L., Li, Y., Martinez-Maldonado, R., Chen, G., Li, X., Jin, Y., & Gasevic, D. (2023), Practical and ethical challenges of large language models in education: A systematic scoping review. *British Journal of Educational Technology, 55,* in production. https://doi.org/10.1111/bjet.13370.

ĐÀO TẠO THEO TÍN CHỈ TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM: THÀNH TỰU, HẠN CHẾ VÀ THÁCH THỨC Ở GIAI ĐOẠN MỚI

CREDIT-BASED SYSTEM IN VIETNAMESE HIGHER EDUCATION: ACHIEVEMENTS, LIMITATIONS, AND CHALLENGES IN THE NEW PERIOD

Lê Văn Hảo

Trường Đại học Quốc tế Miền Đông

Tóm tắt

Đào tạo theo học chế tín chỉ là một trong những cải cách quan trọng của giáo dục đại học Việt Nam trong hơn hai thập niên qua. Đến nay, đã có nhiều đánh giá về quá trình phát triển, thành tựu và hạn chế của cải cách này; tuy nhiên các nghiên cứu về thách thức trong thời gian đến còn tương đối khiêm tốn. Sử dụng phương pháp nghiên cứu lý thuyết dựa trên phân tích và tổng hợp tài liệu, bài viết nhằm khái quát quá trình phát triển của học chế tín chỉ trong giáo dục đại học Việt Nam từ giai đoạn thí điểm đến nay, tóm tắt những thành tựu và hạn chế của mô hình này, từ đó chỉ ra các thách thức và đề xuất một số khuyến nghị đối với cơ quan quản lý nhà nước và các cơ sở giáo dục đại học nhằm nâng cao hiệu quả vận hành học chế tín chỉ trong giai đoạn mới.

Từ khóa: Đào tạo theo tín chỉ, tự chủ đại học, bảo đảm chất lượng, giáo dục đại học.

Abstract

Training based on credit-based system is one of the important reforms in Vietnamese higher education over the past two decades. To date, many evaluations have been made regarding the development, achievements, and limitations of this reform; however, research on future challenges remains relatively limited. Using a theoretical research method based on the analysis and synthesis of documents and articles, this study aims to summarize the development of the credit-based system in Vietnamese higher education from the pilot phase to the present, highlighting its achievements and limitations. From this, it identifies challenges and proposes several recommendations for state management agencies and higher education institutions to improve the effectiveness of the credit-based system in the new period.

Keywords: Credit-based education, university autonomy, quality assurance, higher education.

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh toàn cầu hóa, hội nhập quốc tế sâu rộng, giáo dục đại học (GDĐH) trên thế giới đã và đang trải qua những thay đổi mạnh mẽ nhằm đáp ứng yêu cầu phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao cho nền kinh tế tri thức. Một trong những xu hướng cải cách quan trọng là chuyển từ mô hình đào tạo niên chế truyền thống sang mô hình đào tạo theo học chế tín chỉ, trong đó người học được trao quyền chủ động nhiều hơn trong việc lựa chọn học phần, xây dựng kế hoạch học tập, tích lũy kết quả học tập theo năng lực và điều kiện cá nhân. Hệ thống tín chỉ hiện được áp dụng rộng rãi tại Hoa Kỳ, Canada, Nhật Bản, Hàn Quốc và các quốc gia thuộc Khu vực GDĐH châu Âu, trở thành công cụ quan trọng thúc đẩy tính linh hoạt, khả năng liên thông, quốc tế hóa GDĐH (Altbach et al., 2018).

Tại Việt Nam, học chế tín chỉ bắt đầu được nghiên cứu, thí điểm từ những năm 1990 tại một số cơ sở GDĐH trong bối cảnh hệ thống GDĐH đứng trước yêu cầu đổi mới để đáp ứng nhu cầu phát triển kinh tế-xã hội và hội nhập quốc tế. Đầu những năm 2000, việc triển khai đào tạo theo tín chỉ được mở rộng ở nhiều cơ sở GDĐH, đặc biệt sau khi Bộ Giáo dục và Đào tạo (GD&ĐT) ban hành Quy chế đào tạo đại học, cao đẳng hệ chính quy theo hệ thống tín chỉ (Bộ GD&ĐT, 2007). Những năm tiếp theo, cùng với quá trình đổi mới quản trị đại học và hoàn thiện khung pháp lý, mô hình đào tạo theo tín chỉ dần trở thành phương thức tổ chức đào tạo chủ đạo trong hệ thống GDĐH Việt Nam.

Sau hơn hai thập niên triển khai, học chế tín chỉ đã tạo ra nhiều thay đổi quan trọng đối với GDĐH Việt Nam. Những thay đổi này góp phần đưa GDĐH Việt Nam tiệm cận hơn với các chuẩn mực và thông lệ quốc tế. Tuy nhiên, bên cạnh những thành tựu đạt được, nhiều nghiên cứu, báo cáo thực tiễn cũng chỉ ra rằng việc triển khai học chế tín chỉ tại Việt Nam vẫn còn không ít hạn chế và thách thức.

Trên cơ sở tổng hợp tài liệu và phân tích các nghiên cứu liên quan, bài viết đánh giá những thành tựu nổi bật cũng như những hạn chế còn tồn tại trong quá trình áp dụng học chế tín chỉ tại Việt Nam. Từ đó, bài báo chỉ ra những thách thức, đề xuất một số khuyến nghị nhằm nâng cao hiệu quả triển khai học chế tín chỉ, góp phần thúc đẩy đổi mới GDĐH và tăng cường khả năng hội nhập với các hệ thống GDĐH tiên tiến trên thế giới.

2. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết này sử dụng phương pháp nghiên cứu lý thuyết dựa trên phân tích, tổng hợp tài liệu nhằm xem xét quá trình phát triển, những thành tựu và hạn chế của học chế tín chỉ trong GDĐH Việt Nam.

2.1. Nguồn dữ liệu

Dữ liệu nghiên cứu được thu thập từ các nguồn tài liệu thứ cấp bao gồm những văn bản quy phạm pháp luật liên quan đến đào tạo theo tín chỉ; các công trình nghiên cứu liên quan đến học chế tín chỉ; báo cáo đánh giá, tổng kết của một số tổ chức quốc tế.

2.2. Phương pháp phân tích

Nghiên cứu sử dụng ba phương pháp phân tích chính:

- *Phương pháp phân tích lịch sử-logic*: Được sử dụng để làm rõ quá trình hình thành và phát triển của học chế tín chỉ trong GDĐH Việt Nam.

- *Phương pháp phân tích nội dung*: Được áp dụng để phân tích các văn bản chính sách, công trình nghiên cứu và báo cáo liên quan.

- *Phương pháp tổng hợp và so sánh*: Được sử dụng nhằm tổng hợp những quan điểm, kết quả nghiên cứu, đánh giá từ các nguồn tài liệu khác nhau.

3. Quá trình phát triển học chế tín chỉ tại Việt Nam

3.1. Giai đoạn thí điểm và chuẩn bị chuyển đổi (2000-2007)

Mặc dù ý tưởng đào tạo theo tín chỉ đã được một số nhà giáo dục Việt Nam nghiên cứu từ những năm 1980 (Lâm Quang Thiệp, 2006), được triển khai thử nghiệm tại một số cơ sở GDĐH từ đầu thập niên 1990 như Trường Đại học Bách khoa Thành phố Hồ Chí Minh, Trường Đại học Đà Lạt và Trường Đại học Cần Thơ, nhưng phải đến đầu những năm 2000 việc áp dụng học chế tín chỉ mới được thúc đẩy ở cấp độ chính sách quốc gia.

Một dấu mốc quan trọng là việc Bộ GD&ĐT ban hành Quyết định số 31/2001/QĐ-BGD&ĐT ngày 30/7/2001 về thí điểm tổ chức đào tạo, kiểm tra, thi và công nhận tốt nghiệp đại học, cao đẳng hệ chính quy theo học chế tín chỉ. Quyết định này tạo cơ sở pháp lý đầu tiên cho việc triển khai đào tạo theo tín chỉ tại một số cơ sở GDĐH được lựa chọn thí điểm. Dựa trên kết quả của các thử nghiệm ban đầu, năm 2005 Chính phủ ban hành Nghị quyết về "Đổi mới cơ bản, toàn diện GDĐH Việt Nam giai đoạn 2006-2020", trong đó xác định nhiệm vụ: "Xây dựng và thực hiện lộ trình chuyển sang chế độ đào tạo theo hệ thống tín chỉ, tạo điều kiện thuận lợi để người học tích lũy kiến thức, chuyển đổi ngành nghề, liên thông, chuyển tiếp tới các cấp học tiếp theo ở trong nước và ở nước ngoài" (Chính phủ, 2005).

3.2. Giai đoạn triển khai đại trà (2007-2020)

Bước ngoặt quan trọng nhất trong quá trình phát triển học chế tín chỉ tại Việt Nam là việc Bộ GD&ĐT ban hành Quyết định số 43/2007/QĐ-BGDĐT về Quy chế đào tạo đại học và cao đẳng hệ chính quy theo hệ thống tín chỉ. Tiếp sau đó, Bộ GD&ĐT ra Chỉ thị yêu cầu các trường đại học và cao đẳng "chuyển sang đào tạo theo hệ thống tín chỉ vào năm học tới 2009-2010 hoặc muộn nhất là năm học 2010-2011" (Bộ GD&ĐT, 2008). Thực hiện các chủ trương này, đến đầu thập niên 2010 phần lớn những cơ sở GDĐH ở Việt Nam đã cơ bản hoàn thành việc chuyển đổi cách thức tổ chức đào tạo từ niên chế sang tín chỉ.

Nhiều nghiên cứu đã chỉ ra rằng việc triển khai học chế tín chỉ tại Việt Nam trong giai đoạn từ 2007 đến đầu những năm 2010 chủ yếu tập trung vào khía cạnh quản lý đào tạo hơn là chuyển đổi toàn diện triết lý giáo dục. Trexler (2008) nhận xét rằng nhiều cơ sở GDĐH chỉ mới thực hiện những *thay đổi mang tính hình thức* theo học chế tín chỉ.

3.3. Giai đoạn hoàn thiện và hội nhập quốc tế (2021 đến nay)

Một bước phát triển mới của học chế tín chỉ được đánh dấu bằng việc Bộ GD&ĐT ban hành Thông tư số 08/2021/TT-BGDĐT về Quy chế đào tạo trình độ đại học, cho phép các cơ sở GDĐH chủ động hơn trong việc xây dựng chương trình đào tạo (CTĐT), công nhận kết quả học tập, tổ chức đào tạo trực tuyến, chuyển đổi tín chỉ và liên thông giữa các chương trình.

Cũng theo Thông tư 08/2021, "Cơ sở đào tạo được lựa chọn, áp dụng phương thức tổ chức đào tạo như sau: a) Đào tạo theo tín chỉ, áp dụng thống nhất cho tất cả các khoá và hình thức đào tạo; b) Đào tạo niên chế, áp dụng thống nhất cho tất cả các khóa và hình thức đào tạo; c) Áp dụng đào tạo theo tín chỉ cho một số khóa hoặc cho một hình thức đào tạo; áp dụng theo niên chế cho một số khóa khác hoặc hình thức đào tạo còn lại". Điều 26 của Luật GDĐH hiện hành (Luật số 125/2025/QH15) cũng cho phép các cơ sở GDĐH tổ chức đào tạo "linh hoạt, đáp ứng nhu cầu học tập đa dạng, học tập suốt đời của người học."

4. Thành tựu và hạn chế của học chế tín chỉ tại Việt Nam

4.1. Những thành tựu đạt được

Sau hơn hai thập niên triển khai, học chế tín chỉ đã trở thành phương thức tổ chức đào tạo chủ đạo trong hệ thống GDĐH Việt Nam. Quá trình chuyển đổi từ đào tạo niên chế sang đào tạo theo tín chỉ được xem là một trong những cải cách

quan trọng nhất của GDĐH Việt Nam kể từ đầu thế kỷ XXI, góp phần thúc đẩy hội nhập quốc tế và đổi mới quản trị đại học (World Bank, 2020).

4.1.1. Tăng tính linh hoạt của chương trình đào tạo

Một trong những thành tựu nổi bật nhất của học chế tín chỉ là tạo ra sự linh hoạt trong tổ chức đào tạo. Khác với mô hình niên chế trước đây, người học có thể chủ động đăng ký học phần, xây dựng kế hoạch học tập cá nhân, điều chỉnh tiến độ học tập phù hợp với năng lực, điều kiện kinh tế và định hướng nghề nghiệp của bản thân. Quy chế đào tạo theo tín chỉ (Bộ GD&ĐT, 2007, 2021) cũng cho phép người học có thể học vượt, học song ngành, học ngành phụ hoặc kéo dài thời gian học tập trong giới hạn quy định.

4.1.2. Thúc đẩy quá trình lấy người học làm trung tâm

Việc áp dụng học chế tín chỉ đã tạo áp lực và động lực để các cơ sở GDĐH từng bước chuyển từ mô hình giảng dạy lấy giảng viên làm trung tâm sang mô hình lấy người học làm trung tâm. Trong nhiều CTĐT, số giờ lên lớp được giảm bớt và tỷ trọng thời gian tự học, tự nghiên cứu của người học được tăng lên. Đồng thời, các phương pháp giảng dạy tích cực như học tập dựa trên dự án, học tập hợp tác, thảo luận nhóm và học tập trải nghiệm được triển khai rộng rãi hơn so với giai đoạn đào tạo niên chế.

4.1.3. Hỗ trợ đổi mới chương trình đào tạo và tiếp cận chuẩn đầu ra

Sự phát triển của học chế tín chỉ diễn ra song song với quá trình áp dụng mô hình đào tạo dựa trên chuẩn đầu ra (Outcome-Based Education-OBE) tại Việt Nam. Việc cấu trúc chương trình theo học phần giúp những cơ sở GDĐH dễ dàng xây dựng ma trận liên kết giữa chuẩn đầu ra CTĐT và các học phần, từ đó nâng cao khả năng quản lý chất lượng, đánh giá mức độ đạt chuẩn đầu ra của người học (Trần Khánh Đức, 2014). Việc thiết kế CTĐT theo tín chỉ đã tạo nền tảng tốt cho các hoạt động kiểm định chất lượng quốc tế như AUN-QA, ABET, FIBAA tại nhiều cơ sở GDĐH.

4.1.4. Tăng cường khả năng liên thông và hội nhập quốc tế

Một thành tựu quan trọng khác là tạo điều kiện cho việc công nhận kết quả học tập, chuyển đổi tín chỉ giữa các CTĐT, cơ sở GDĐH và giữa các quốc gia. Đây là một trong những nguyên lý cốt lõi của các hệ thống tín chỉ hiện đại như hệ thống tín chỉ Hoa Kỳ và Hệ thống chuyển đổi, tích lũy tín chỉ châu Âu (ECTS)

(European Commission, 2015). Trong thực tế, nhiều cơ sở GDĐH Việt Nam đã triển khai những chương trình liên kết quốc tế, chương trình trao đổi người học và các cơ chế công nhận tín chỉ, góp phần nâng cao khả năng hội nhập của GDĐH Việt Nam với khu vực và thế giới.

4.1.5. Thúc đẩy hiện đại hóa quản lý đào tạo

Việc triển khai học chế tín chỉ đòi hỏi các cơ sở GDĐH phải đầu tư mạnh mẽ vào hệ thống quản lý đào tạo. Nhiều trường đã xây dựng các phần mềm quản lý tín chỉ, hệ thống đăng ký học phần trực tuyến, cổng thông tin người học và hệ thống quản lý học tập (Learning Management System – LMS). Những thay đổi này góp phần thúc đẩy quá trình chuyển đổi số trong GDĐH và nâng cao hiệu quả quản trị nhà trường (World Bank, 2020).

4.2. Những hạn chế

Mặc dù đạt được nhiều kết quả tích cực, khi đối chiếu với lý luận và thực tiễn của các hệ thống tín chỉ tiên tiến trên thế giới, việc triển khai học chế tín chỉ tại Việt Nam vẫn bộc lộ nhiều hạn chế chính như sau:

4.2.1. Hoạt động tự học của người học chưa đáp ứng yêu cầu của học chế tín chỉ

Một trong những nguyên tắc cốt lõi của học chế tín chỉ là coi tự học là hoạt động trung tâm của quá trình học tập. Theo thông lệ quốc tế, phần lớn khối lượng học tập của người học được thực hiện ngoài giờ lên lớp thông qua đọc tài liệu, nghiên cứu, làm bài tập và thực hiện dự án (European Commission, 2015).

Tuy nhiên, nhiều nghiên cứu tại Việt Nam cho thấy người học vẫn có xu hướng phụ thuộc vào bài giảng của giảng viên, trong khi kỹ năng tự học, tự nghiên cứu và quản lý thời gian học tập còn hạn chế. Điều này dẫn đến tình trạng số giờ tự học được quy định trong CTĐT không phản ánh đầy đủ khối lượng học tập thực tế của người học.

4.2.2. Mức độ linh hoạt của chương trình đào tạo còn hạn chế

Mặc dù học chế tín chỉ được thiết kế nhằm tăng tính linh hoạt, nhưng trên thực tế nhiều CTĐT ở Việt Nam vẫn có tỷ lệ học phần bắt buộc rất cao. Việc mở lớp học phần còn phụ thuộc vào nguồn lực GV và điều kiện cơ sở vật chất, khiến khả năng lựa chọn của người học bị hạn chế.

So với các cơ sở GDĐH tại Hoa Kỳ hoặc nhiều quốc gia châu Âu, nơi người học có thể dễ dàng thay đổi chuyên ngành, lựa chọn môn học liên ngành hoặc thiết

kế lộ trình học tập cá nhân, mức độ linh hoạt của hệ thống tín chỉ tại Việt Nam vẫn còn tương đối thấp (Altbach et al., 2018).

4.2.3. Khả năng chuyển đổi và công nhận tín chỉ giữa các cơ sở đào tạo còn hạn chế

Một trong những mục tiêu quan trọng của học chế tín chỉ là tạo điều kiện cho việc công nhận kết quả học tập và chuyển đổi tín chỉ giữa các cơ sở đào tạo. Tuy nhiên, tại Việt Nam, việc chuyển đổi tín chỉ giữa các trường vẫn gặp nhiều khó khăn do sự khác biệt về chuẩn đầu ra, nội dung học phần, phương pháp đánh giá và quy định nội bộ của từng cơ sở đào tạo. Đơn cử, cho đến gần đây Đại học Quốc gia TP.HCM mới bắt đầu xây dựng "quy định về khối học phần cho phép người học chuyển đổi tín chỉ giữa các học phần trong hệ thống ĐH Quốc gia TP.HCM" (Trần Huỳnh, 2025).

4.2.4. Sự phát triển chưa đồng đều giữa các cơ sở giáo dục đại học

Nhiều nghiên cứu cho thấy sự khác biệt đáng kể về năng lực triển khai học chế tín chỉ giữa các cơ sở GDĐH. Các cơ sở GDĐH lớn, có nguồn lực mạnh thường triển khai hiệu quả hơn về quản lý đào tạo, cố vấn học tập, chuyển đổi số và hỗ trợ người học. Ngược lại, nhiều cơ sở đào tạo còn gặp khó khăn về cơ sở vật chất, hệ thống công nghệ thông tin và đội ngũ giảng viên, dẫn đến hiệu quả triển khai chưa cao (World Bank, 2020).

4.3. Các thách thức

4.3.1. Thách thức trong việc tích hợp trí tuệ nhân tạo vào tổ chức đào tạo và đánh giá

UNESCO (2023) nhận định rằng AI tạo sinh đang tạo ra những thay đổi sâu sắc đối với GDĐH, đặc biệt trong các hoạt động học tập, đánh giá và bảo đảm chất lượng. Tương tự, OECD (2023) cho rằng AI đang làm mờ ranh giới giữa kiến thức do người học tự tạo ra và nội dung được hỗ trợ bởi công nghệ, từ đó đặt ra yêu cầu phải thiết kế lại các phương thức đánh giá năng lực. Các cơ sở GDĐH cần xác định lại cách thức đo lường khối lượng học tập, thiết kế hoạt động học tập và đánh giá kết quả học tập trong điều kiện AI trở thành một công cụ học tập phổ biến. Nếu không có những điều chỉnh phù hợp, tín chỉ có thể không còn phản ánh chính xác nỗ lực học tập và mức độ đạt được năng lực của người học (UNESCO, 2023).

4.3.2. Thách thức từ sự phát triển của học tập vi mô và micro-credentials

Trong thập niên vừa qua, micro-credentials đã trở thành một trong những xu hướng phát triển nhanh nhất của GDĐH. Theo OECD (2021), các chứng chỉ học tập vi mô đang được nhiều quốc gia sử dụng như một công cụ hỗ trợ học tập suốt đời và nâng cao kỹ năng nghề nghiệp. Báo cáo của European Commission (2022) cũng khuyến nghị các quốc gia xây dựng cơ chế công nhận và chuyển đổi micro-credentials thành tín chỉ trong hệ thống giáo dục chính quy.

Tại Việt Nam, hệ thống tín chỉ hiện nay chủ yếu được thiết kế cho các CTĐT chính quy có cấu trúc ổn định. Do đó, việc công nhận và tích hợp kết quả học tập từ các khóa học trực tuyến mở (MOOCs), những CTĐT ngắn hạn hoặc chứng chỉ nghề nghiệp quốc tế vẫn còn nhiều hạn chế.

4.3.3. Thách thức từ sự xuất hiện của các nhà cung cấp giáo dục ngoài hệ thống giáo dục đại học

Một xu hướng nổi bật trong GDĐH hiện nay là sự tham gia ngày càng mạnh mẽ của doanh nghiệp vào hoạt động đào tạo. Theo World Economic Forum (2023), nhiều tập đoàn công nghệ lớn như Google, Microsoft, IBM và Amazon đang cung cấp các CTĐT nghề nghiệp có giá trị thực tiễn cao và được thị trường lao động công nhận rộng rãi. Coursera (2025) cũng cho thấy số lượng người học tham gia các chương trình Professional Certificates của doanh nghiệp tăng nhanh trên phạm vi toàn cầu. Trong một số lĩnh vực như công nghệ thông tin, dữ liệu lớn, trí tuệ nhân tạo và an ninh mạng, các chứng chỉ nghề nghiệp do doanh nghiệp cấp đang trở thành lựa chọn cạnh tranh với CTĐT đại học truyền thống.

4.3.4. Thách thức về xây dựng hệ sinh thái học tập linh hoạt và học tập suốt đời

UNESCO (2026) đã xác định học tập suốt đời là một trong những định hướng cốt lõi của GDĐH trong thế kỷ XXI. Theo Báo cáo *Reimagining our Futures Together: A new social contract for education*, hệ thống giáo dục cần cho phép người học tích lũy và cập nhật năng lực trong suốt cuộc đời thay vì chỉ trong một giai đoạn học tập tập trung. Trong bối cảnh đó, tín chỉ không chỉ là đơn vị đo lường kết quả học tập trong chương trình đại học mà còn trở thành công cụ hỗ trợ người học tích lũy năng lực trong suốt quá trình nghề nghiệp. Tuy nhiên, hệ thống tín chỉ ở Việt Nam hiện nay vẫn chủ yếu phục vụ các CTĐT chính quy toàn thời gian.

4.3.5. Thách thức về bảo đảm chất lượng trong môi trường học tập số

Sự phát triển của đào tạo trực tuyến, học tập kết hợp (blended learning), học tập cá nhân hóa và các mô hình học tập dựa trên công nghệ số đang làm thay đổi

cách thức tổ chức CTĐT theo tín chỉ. Theo UNESCO (2023) các hệ thống bảo đảm chất lượng truyền thống được thiết kế cho đào tạo trực tiếp đang phải đối mặt với nhiều thách thức mới liên quan đến chất lượng học liệu số, xác thực người học, tính toàn vẹn học thuật và đánh giá năng lực trong môi trường trực tuyến.

4.3.6. Thách thức về hội nhập quốc tế và tương thích tín chỉ xuyên biên giới

European Commission (2022) cho rằng khả năng chuyển đổi và công nhận tín chỉ xuyên biên giới là một trong những điều kiện quan trọng để xây dựng không gian GDĐH chung. Tương tự, UNESCO (2019) trong Công ước Toàn cầu về Công nhận Văn bằng GDĐH nhấn mạnh vai trò của các cơ chế công nhận kết quả học tập linh hoạt và minh bạch. Mặc dù Việt Nam đã đạt được nhiều tiến bộ trong việc áp dụng học chế tín chỉ, nhưng mức độ tương thích với các hệ thống tín chỉ quốc tế như ECTS vẫn còn hạn chế.

5. Khuyến nghị

5.1. Khuyến nghị đối với hệ thống giáo dục đại học Việt Nam

5.1.1. Hoàn thiện khung chính sách về đào tạo theo tín chỉ theo hướng học tập suốt đời

Bộ GD&ĐT cần tiếp tục hoàn thiện các quy định về đào tạo theo tín chỉ theo hướng mở và linh hoạt hơn, phù hợp với xu thế học tập suốt đời. Bên cạnh việc quy định tín chỉ trong các CTĐT chính quy, cần xây dựng cơ chế pháp lý cho việc công nhận kết quả học tập từ những hình thức học tập đa dạng như đào tạo trực tuyến, micro-credentials, MOOCs, chứng chỉ nghề nghiệp quốc tế và học tập từ kinh nghiệm nghề nghiệp (Recognition of Prior Learning). Điều này sẽ giúp tín chỉ thực sự trở thành công cụ tích lũy năng lực học tập trong suốt cuộc đời thay vì chỉ là đơn vị đo lường khối lượng học tập trong một CTĐT cụ thể.

5.1.2. Xây dựng cơ chế chuyển đổi và công nhận tín chỉ trên phạm vi quốc gia

Một trong những hạn chế lớn của hệ thống tín chỉ hiện nay là khả năng chuyển đổi tín chỉ giữa các cơ sở GDĐH còn thấp. Vì vậy, cần từng bước xây dựng khung chuyển đổi tín chỉ quốc gia dựa trên chuẩn đầu ra, khối lượng học tập và mức độ đạt được năng lực của người học. Về lâu dài, có thể nghiên cứu hình thành hệ thống hồ sơ học tập số quốc gia (National Learner Record) hoặc ngân hàng tín chỉ quốc gia nhằm hỗ trợ việc tích lũy, chuyển đổi, công nhận kết quả học tập giữa những cơ sở đào tạo, giữa GDĐH và giáo dục nghề nghiệp, cũng như giữa các hình thức học tập khác nhau.

5.1.3. Thúc đẩy quốc tế hóa hệ thống tín chỉ

Việt Nam cần tiếp tục nghiên cứu khả năng tương thích giữa hệ thống tín chỉ hiện hành với ECTS và các hệ thống tín chỉ quốc tế khác nhằm tăng cường khả năng công nhận tín chỉ xuyên biên giới, thúc đẩy trao đổi người học và hỗ trợ quốc tế hóa GDĐH.

5.2. Khuyến nghị đối với các cơ sở giáo dục đại học

5.2.1. Tăng cường tính linh hoạt của chương trình đào tạo

Các trường cần rà soát CTĐT theo hướng giảm tỷ lệ học phần bắt buộc, tăng cường những học phần tự chọn, học phần liên ngành và các mô-đun học tập ngắn hạn; tiếp tục kế thừa những nghiên cứu về các tiêu chí nhằm rà soát, hoàn thiện hệ thống tín chỉ (Lê Văn Hảo, 2015). Bên cạnh đó, cần nghiên cứu cơ chế công nhận một phần tín chỉ đối với những chứng chỉ nghề nghiệp có uy tín, các khóa học trực tuyến chất lượng cao hoặc micro-credentials phù hợp với chuẩn đầu ra của CTĐT (UNESCO, 2023b).

5.2.2. Phát triển năng lực tự học và năng lực học tập số cho người học

Do tự học là nền tảng của học chế tín chỉ, các trường cần triển khai nhiều chương trình phát triển kỹ năng học tập đại học, kỹ năng nghiên cứu, tự học, kỹ năng sử dụng AI và học tập số ngay từ năm thứ nhất. Bên cạnh đó, cần mở rộng các phương pháp học tập chủ động như học tập dựa trên dự án, học tập trải nghiệm, học tập phục vụ cộng đồng, nghiên cứu khoa học nhằm nâng cao tính chủ động và trách nhiệm học tập của người học (Kharbach, 2026).

5.2.3. Đổi mới phương pháp đánh giá trong bối cảnh trí tuệ nhân tạo

Các hình thức đánh giá cần chuyển mạnh từ kiểm tra khả năng ghi nhớ sang đánh giá năng lực vận dụng, giải quyết vấn đề, sáng tạo và khả năng sử dụng AI một cách có trách nhiệm (TEQSA, 2023).

5.2.4. Đẩy mạnh chuyển đổi số và quản trị học tập dựa trên dữ liệu

Các cơ sở GDĐH cần tiếp tục đầu tư vào hệ thống quản lý học tập (LMS), hệ thống quản lý đào tạo tích hợp và các công cụ phân tích dữ liệu học tập (learning analytics). Việc khai thác dữ liệu học tập không chỉ phục vụ quản lý đào tạo mà còn hỗ trợ cá nhân hóa việc học, nâng cao hiệu quả cố vấn học tập và cải tiến liên tục CTĐT theo yêu cầu của học chế tín chỉ hiện đại (OECD, 2023b).

6. Kết luận

Sau hơn hai thập niên triển khai, đào tạo theo học chế tín chỉ đã trở thành phương thức tổ chức đào tạo chủ đạo trong GDĐH Việt Nam, góp phần quan trọng vào đổi mới quản trị đại học và hội nhập quốc tế. Tuy nhiên, việc triển khai trên thực tế vẫn chưa hoàn toàn đạt được những đặc trưng cốt lõi của một hệ thống tín chỉ hiện đại, thể hiện ở năng lực tự học của người học, mức độ linh hoạt của chương trình, khả năng chuyển đổi và công nhận tín chỉ cũng như sự phát triển chưa đồng đều giữa các cơ sở GDĐH.

Trong giai đoạn mới, những thay đổi nhanh chóng của trí tuệ nhân tạo, học tập số, micro-credentials, các hình thức giáo dục ngoài nhà trường và mong muốn học tập suốt đời đang đặt ra yêu cầu phải nhìn nhận lại bản chất và vai trò của tín chỉ. Vì vậy, cần tiếp tục hoàn thiện chính sách theo hướng mở, linh hoạt, xây dựng cơ chế công nhận kết quả học tập đa dạng, tăng cường khả năng chuyển đổi tín chỉ trong và ngoài hệ thống GDĐH, đồng thời thúc đẩy tương thích với các hệ thống tín chỉ quốc tế. Ở cấp cơ sở GDĐH, trọng tâm cần là phát triển năng lực tự học và học tập số của người học, đổi mới đánh giá trong bối cảnh AI, tăng cường chuyển đổi số, quản trị dựa trên dữ liệu.

Tài liệu tham khảo

Altbach, P. G., Reisberg, L., & Wit, H. (2018), *Responding to Massification: Differentiation in Postsecondary Education Worldwide*. Sense Publishers.

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2007), *Quyết định số 43/2007/QĐ-BGDĐT ngày 15/8/2007 ban hành Quy chế đào tạo đại học và cao đẳng hệ chính quy theo hệ thống tín chỉ.*

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2008), Chỉ thị số 56/2008/CT-BGDĐ, ngày 03/10/2008 về nhiệm vụ trọng tâm của giáo dục đại học năm học 2008-2009.

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), *Thông tư số 08/2021/TT-BGDĐT ngày 18/3/2021 ban hành Quy chế đào tạo trình độ đại học*.

Chính phủ (2005), Nghị quyết số 14/2005/NQ-CP ngày 2/11/2005 về Đổi mới cơ bản và toàn diện giáo dục đại học Việt Nam giai đoạn 2006-2020.

Coursera (2025), Global *Skills Report 2025*.

European Commission (2015), *ECTS Users' Guide*.

European Commission (2022), *Council Recommendation on a European Approach to Micro-Credentials for Lifelong Learning and Employability*.

Kharbach, M. (2026), Critical Thinking Activities for the Age of AI: Hands-On Exercises for Faculty and Students. Educational AI Series.

Lâm Quang Thiệp (2006), *Về việc áp dụng học chế tín chỉ trên thế giới và ở Việt Nam*. *https://vnu.edu.vn/ve-viec-ap-dung-hoc-che-tin-chi-tren-the-gioi-va-o-viet-nam-post1800.html*

Lê Văn Hảo (2015), Xây dựng bộ tiêu chí và khung đánh giá học chế tín chỉ. Tạp chí Khoa học-Đại học Huế, 6 (105), 5-19.

OECD (2021), *Micro-credential Innovations in Higher Education*.

OECD (2023), Opportunities, guidelines and guardrails for effective and equitable use of AI in education.

OECD (2023b), OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem.

TEQSA (2023), Assessment reform for the age of artificial intelligence. Tertiary Education Quality and Standards Agency.

Trần Huỳnh (2025), Đột phá đào tạo: Đại học Quốc gia TP.HCM công nhận tín chỉ từ THPT, liên ngành, liên trường. Tuổi trẻ online (20/9/2025).

Trần Khánh Đức (2014), *Giáo dục và phát triển nguồn nhân lực trong thế kỷ XXI*. Nxb. Giáo dục Việt Nam.

Trexler, C. J. (2008), Hệ thống tín chỉ tại các trường đại học Hoa Kỳ: Lịch sử phát triển, định nghĩa và cơ chế hoạt động. *https://lypham.net/2016/08/he-thong-tin-chi-tai-cac-truong-dh-hoa-ky-lich-su-phat-trien-dinh-nghia-va-co-che-hoat-dong/*

UNESCO (2019), *Global Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher education.*

UNESCO (2023), *Guidance for Generative AI in Education and Research*.

UNESCO (2023b), Micro-credentials in Asia and the Pacific Inclusive collaboration with UNESCO Bangkok. Micro-credentials: a labour market megatrend, CEDEFOP Virtual Event, 22-23 June 2023.

UNESCO (2026), *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*.

World Bank (2020), *Improving the Performance of Higher Education in Vietnam: Strategic Priorities and Policy Options*.

World Economic Forum (2023), *The Future of Jobs Report 2023*.

TÁC ĐỘNG CỦA KIỂM ĐỊNH CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC ĐẾN BẢO ĐẢM CHẤT LƯỢNG TRONG CƠ SỞ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VÀ KHUYẾN NGHỊ CHO VIỆT NAM

THE IMPACT OF EDUCATIONAL ACCREDITATION ON INTERNAL QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND RECOMMENDATIONS FOR VIETNAM

Tống Thành Trung

Trung tâm Kiểm định chất lượng giáo dục
- Hiệp hội Các trường đại học, cao đẳng Việt Nam

Tóm tắt

Bài báo này phân tích những tác động do kiểm định chất lượng giáo dục tạo ra đối với các cơ sở giáo dục đại học trên thế giới và Việt Nam. Những tác động của kiểm định chất lượng giáo dục được mổ xẻ và nhóm thành khuynh hướng đối lập nhau, bao gồm: Khuynh hướng thứ nhất cho rằng kiểm định chất lượng giáo dục đã tạo ra những tác động tích cực mà các bên liên quan đều mong đợi; Khuynh hướng thứ hai cho rằng kiểm định chất lượng giáo dục đã gây nên những tác động tiêu cực không mong muốn. Những tác động này không chỉ xuất hiện tại các quốc gia có nền giáo dục đại học tiên tiến mà cũng diễn ra tại các cơ sở giáo dục đại học trong các nước đang phát triển. Từ kết quả phân tích về tác động của kiểm định chất lượng giáo dục, bài báo đưa ra những khuyến nghị nhằm gia tăng những tác động tiềm năng mang tính tích cực và hạn chế những tiềm ẩn về những tác động tiêu cực của kiểm định chất lượng giáo dục đại học.

Từ khóa: kiểm định chất lượng giáo dục, tác động của kiểm định chất lượng giáo dục, giáo dục đại học.

Abstract

This article analyzes the impacts of education accreditation on higher education institutions globally and in Vietnam. These impacts are examined and categorized into two trends: the first argues that education accreditation has generated positive impacts expected by stakeholders; the second contends that it has caused unintended negative impacts. These impacts occur not only in countries with advanced higher education systems but also at higher education institutions in developing countries. Based on the analysis of the impacts of education accreditation, the article provides recommendations to enhance the potential positive impacts and mitigate the potential negative impacts of education accreditation.

Key words: education accreditation, impact of education accreditation, higher education.

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế sâu rộng, giáo dục đại học (GDĐH) đang chịu áp lực ngày càng lớn trong việc bảo đảm và nâng cao chất lượng đào tạo nhằm đáp ứng yêu cầu của thị trường lao động, xã hội và các chuẩn mực khu vực, quốc tế. Song song với quá trình mở rộng quy mô và đa dạng hóa loại hình đào tạo, vấn đề kiểm định chất lượng giáo dục (KĐCLGD) và bảo đảm chất lượng giáo dục (BĐCLGD) đã được xem như trụ cột trong quản lý GDĐH hiện đại (Harvey & Green, 1993; Brennan & Shah, 2000)

KĐCLGD được xem là một trong những công cụ quản lý quan trọng nhằm thực hiện trách nhiệm giải trình của các cơ sở GDĐH trước Chính phủ và xã hội, đồng thời thúc đẩy việc cải tiến chất lượng một cách có hệ thống (Schwarz & Westerheijden, 2004). KĐCLGD không chỉ là hoạt động đánh giá ngoài (ĐGN), mà còn là một cơ chế tác động: tác động đến chiến lược phát triển, cấu trúc tổ chức, phân bổ nguồn lực và hành vi nghề nghiệp của đội ngũ lãnh đạo, cán bộ quản lý và giảng viên trong cơ sở GDĐH. Nhiều nghiên cứu quốc tế cho thấy KĐCLGD có thể tạo ra các tác động đa chiều. Ở chiều tích cực, KĐCLGD đã tác động vào quá trình chuẩn hóa quy trình đào tạo, nâng cao nhận thức về chất lượng, thúc đẩy cải tiến chương trình đào tạo (CTĐT) và thu hút sự tham gia của các bên liên quan (BLQ) vào quá trình thiết kế, xây dựng CTĐT. Tuy nhiên, ở chiều ngược lại, nếu được triển khai thiên về tuân thủ hình thức, KĐCLGD có thể có tác động không mong muốn, dẫn đến hiện tượng hành chính hóa hoạt động BĐCLGD, làm gia tăng gánh nặng thủ tục và hạn chế đổi mới sáng tạo trong đào tạo (Dahlgaard-Park, 2011).

Báo cáo khoa học này tổng quan các công trình nghiên cứu khoa học đã được công bố tại Việt Nam và nước ngoài về tác động của KĐCLGD đến các cơ sở giáo dục đại học (CSGDĐH) nói chung và hoạt động BĐCLGD bên trong CSGDĐH nói riêng từ đó đề xuất các khuyến nghị nhằm gia tăng những tác động tích cực của KĐCLGD và hạn chế việc nảy sinh những tác động tiêu cực của KĐCLGD đến các CSGDĐH của Việt Nam.

2. Nội dung

2.1.Khái niệm tác động trong kiểm định chất lượng giáo dục

Tác động được định nghĩa là *"Các ảnh hưởng tích cực và tiêu cực, sơ cấp và thứ cấp, được tạo ra bởi một can thiệp phát triển, trực tiếp hay gián tiếp, có chủ ý hay không có chủ ý" (*OECD, 2019, tr.11). Trong lĩnh vực BĐCLGD và KĐCLGD, tác động này không chỉ dừng lại ở việc xem xét các mục tiêu đã đạt được, mà bao quát cả những thay đổi ngoài dự kiến. Đồng quan điểm với OECD, INQAAHE

(2020) xác định tác động là sự thay đổi có thể đo lường được đối với các bên liên quan, đặc biệt là người học và cộng đồng, được tạo ra từ quy trình BĐCLGD. Điều này cho thấy KĐCLGD đã mang lại tác động cho hoạt động BĐCLGD bên trong CSGDĐH mà các BLQ đều được thụ hưởng hoặc trải nghiệm.

2.2. Các khuynh hướng về tác động của kiểm định chất lượng giáo dục

Trên cơ sở các định nghĩa về tác động nêu trên, nghiên cứu này phân tích những tác động của KĐCLGD đến hệ thống BĐCL bên trong CSGDĐH ở cả khía cạnh tích cực và khía cạnh tiêu cực, cũng như những tác động đó xảy ra với những BLQ nào trong CSGDĐH. Các nghiên cứu của các học giả trên thế giới và các học giả ở Việt Nam chia làm hai khuynh hướng đối lập rõ rệt khi nhìn nhận về những tác động của KĐCLGD đến hệ thống BĐCLGD bên trong CSGDĐH, do vậy phần tiếp theo của bài báo đi sâu vào những tác động cụ thể theo các góc nhìn của lần lượt từng Khuynh hướng: (1) Khuynh hướng "Tác động tích cực của KĐCLGD"; (2) Khuynh hướng "Tác động Tiêu cực của KĐCLGD".

2.2.1. Khuynh hướng Tác động tích cực của KĐCLGD - "Cải tiến và chuẩn hóa"

Khuynh hướng Tác động tích cực của KĐCLGD hay còn gọi là Khuynh hướng quan điểm rằng tác động của KĐCLGD là sự *"Cải tiến và chuẩn hóa"* các hoạt động BĐCLGD theo những yêu cầu của KĐCLGD. Các nghiên cứu trên thế giới đã khẳng định KĐCLGD đã tạo ra những tác động tích cực và động lực quan trọng dẫn đến việc cải tiến các hoạt động BĐCLGD như chuẩn hóa CTĐT, chuẩn hóa các nội dung và phương pháp giảng dạy, kiểm tra đánh giá… Đại diện cho Khuynh hướng này là nghiên cứu của Westerheijden et al. (2007) ở Châu Âu, nghiên cứu của Hou (2011) ở Đài Loan, Đông Á; tại Việt Nam, đại diện là nghiên cứu của Nguyễn Phương Nga (2009), Nguyen (2017) và nghiên cứu của Trần Thị Ngọc Bích (2021).

Trong Dự án nghiên cứu tại 14 quốc gia ở Châu Âu, Westerheijden et al. (2007) đã sử dụng phương pháp phân tích tài liệu kết hợp phỏng vấn sâu, phân tích đa trường hợp và đã chỉ ra được KĐCLGD đã tạo ra được hiệu ứng mạnh mẽ và quan trọng, nhất là việc hình thành *"Trách nhiệm giải trình"* của các BLQ trong CSGDĐH, chẳng hạn, việc công khai chuẩn đầu ra của CTĐT, việc rà soát sự tương thích giữa mục tiêu đào tạo và nhu cầu xã hội. Westerheijden et al. (2007) khẳng định tác động mạnh nhất là các CSGDĐH đã thiết lập hệ thống khảo sát người học và cựu người học một cách chính quy và sự minh bạch trong đánh giá người học.

Nghiên cứu tiếp theo trên diện rộng là của Hou (2011) tại Đài Loan và các nước Đông Á sử dụng phương pháp khảo sát định lượng kết hợp phỏng vấn sâu. Kết

quả nghiên cứu của Hou (2011) đã xác định KĐCLGD đã dẫn đến từ việc giảng dạy những gì CSGDĐH có, sang giảng dạy theo nhu cầu của người học và nhu cầu của thị trường lao động. Đối sánh hệ thống KĐCLGD tại Đài Loan và tại Hàn Quốc, Hou (2011) đã chứng minh KĐCLGD theo các bộ tiêu chuẩn khu vực (như AUN-QA) tạo nên tác động mạnh mẽ đến việc chuẩn hóa chuẩn đầu ra của CTĐT, nâng cao tính tương thích của các CTĐT và giúp giảng viên nhận thức rõ hơn về mối quan hệ giữa phương pháp giảng dạy và kết quả học tập của người học. Đặc biệt, trong khối ngành ngôn ngữ, KĐCLGD thúc đẩy việc đối sánh giữa đề cương chi tiết của các học phần với các chuẩn năng lực ngoại ngữ quốc tế.

Johnson (2017) đã đi sâu nghiên cứu tác động của KĐCLGD thông qua việc các CSGDĐH trong một số quốc gia sử dụng các tiêu chuẩn đánh giá chất lượng của AUN-QA. Kết quả nghiên cứu của Johnson (2017) đã nhận diện được rõ những tác động tích cực của việc KĐCLGD theo các tiêu chuẩn của AUN-QA tại cả ba CSGDĐH của Việt Nam, Philippines và Indonesia, bao gồm: chất lượng của các CTĐT được nâng cao; hoạt động đào tạo được thay đổi theo chiều hướng nâng cao chất lượng học tập của người học; đặc biệt là tạo ra được sự thay đổi tích cực trong nhận thức của giảng viên, người học và cán bộ quản lý.

Tại Việt Nam, từ năm 2009, nghiên cứu của Nguyễn Phương Nga (2009) đã xác định được một số tác động tích cực của hệ thống các văn bản pháp quy về KĐCL GDĐH theo 4 khía cạnh: (i) Tác động tới việc quản trị CSGDĐH; (ii) Tác động tới đội ngũ giảng viên; (iii) Tác động tới người học và (iv) Tác động tới văn hóa chất lượng trong CSGDĐH. Từ sau năm 2015, nhiều học giả đã triển khai nghiên cứu về tác động của KĐCLGD, khi giáo dục đại học (GDĐH) Việt Nam chuyển đổi mạnh mẽ từ mô hình quản lý tập trung sang mô hình BĐCL dựa trên các tiêu chuẩn do Bộ Giáo dục và Đào tạo (GD&ĐT) ban hành. Nghiên cứu của Lê Huy Tùng cùng các cộng sự (2017) đã hé lộ rõ nét việc KĐCLGD đã mang đến những thay đổi có ý nghĩa lớn tới nhận thức của lãnh đạo cơ sở GDĐH và đưa đến hệ quả là sự thay đổi trong phương thức lãnh đạo CSGDĐH quản trị CSGDĐH và triển khai các phương pháp quản lý điều hành hiệu quả hơn, chẳng hạn: tạo cơ chế và điều kiện để giảng viên, cán bộ quản lí và người học hiểu và thực thi trách nhiệm của bản thân đối với việc xây dựng, phát triển và triển khai các yêu cầu của CTĐT.

Luận án tiến sĩ tại Đại học Monash, Australia của Nguyen (2017) nghiên cứu về tác động của BĐCL bên ngoài đến các CSGDĐH ở Việt Nam, sử dụng phương pháp khảo sát hỗn hợp trên diện rộng tại các trường đại học ở phía Bắc Việt Nam. Kết quả nghiên cứu của Nguyen (2017) đã định lượng chứng minh KĐCLGD có tác động tích cực và tạo ra bước ngoặt về "văn hóa minh chứng" trong các CSGDĐH.

Do tác động của KĐCLGD, các khoa Sư phạm đã rà soát lại toàn bộ các CTĐT, từ việc thiết kế CTĐT, mục tiêu, CĐR CTĐT và CĐR học phần, đề cương học phần và việc triển khai lấy ý kiến phản hồi của người học một cách nghiêm túc; quy trình quản trị minh chứng được cải tiến mạnh.

Nghiên cứu của Nguyễn Hữu Cương (2017) đã chỉ ra những tác động tích cực của KĐCLGD bởi tổ chức KĐCLGD nước ngoài đến hoạt động BĐCL bên trong CSGDĐH của Việt Nam ở nhiều khía cạnh khác nhau, gồm: cán bộ và giảng viên của các CTĐT chuẩn bị KĐCLGD được tham dự các khóa đào tạo về phát triển và đánh giá CTĐT, đánh giá phương pháp giảng dạy; các BLQ được tham dự các đợt tập huấn về BĐCL, KĐCLGD, tự đánh giá (TĐG) và đánh giá ngoài (ĐGN). Hệ quả là năng lực chuyên môn liên quan đến BĐCL của cán bộ và giảng viên được nâng cao.

Nghiên cứu định tính qua phỏng vấn các cán bộ quản lý của một số CSGDĐH của Phạm Thị Hương (2018) cho thấy KĐCLGD đã mang lại những thay đổi tích cực, bao gồm: việc hệ thống hóa và quản lý một cách khoa học bằng phần mềm các minh chứng về các hoạt động BĐCL bên trong CSGDĐH; đặc biệt, thay đổi có ý nghĩa nhất là việc ứng dụng công nghệ thông tin và các phần mềm chuyên dụng trong quản lý nhân sự và quản lý nghiên cứu khoa học.

Nghiên cứu của Nguyễn Hữu Cương và Tạ Thị Thu Hiền (2018) về tác động của KĐCLGD tại một Đại học Quốc gia với phương pháp phỏng vấn cho thấy việc KĐCLGD đã tạo ra những tác động tích cực đến hệ thống BĐCL bên trong các CSGDĐH thành viên của Đại học Quốc gia ở những khía cạnh cụ thể, gồm: mục tiêu và chuẩn đầu ra của các CTĐT được rà soát và điều chỉnh để phù hợp với sứ mạng của CSGDĐH; thay đổi và điều chỉnh lại các quy định về BĐCL CTĐT; tác động rõ nhất là việc thay đổi về cách thức quản lý các hoạt động dạy học và quản lý nhân sự, quản lý và hỗ trợ người học (giảng viên được tham dự các khóa tập huấn chuyên môn nghiệp vụ và tích cực chủ động hướng dẫn, tư vấn cho người học; người học hài lòng với những tư vấn hỗ trợ của đội ngũ giảng viên).

Nghiên cứu về ảnh hưởng của việc KĐCL CTĐT theo bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng của AUN-QA, tác giả Phạm Thị Hương và Nguyễn Vũ Phương (2020) đã nhận định KĐCLGD đã tạo ra sự thay đổi về cách tiếp cận trong phương pháp giảng dạy; giảng viên đã tiếp cận giảng dạy theo hướng dựa vào kết quả đầu ra, sử dụng phương pháp giảng dạy "lấy người học làm trung tâm"; đồng thời đã rà soát chuẩn đầu ra của CTĐT và điều chỉnh cấu trúc CTĐT đi đôi với việc cải tiến việc đánh giá người học.

Nghiên cứu của Trần Thị Ngọc Bích (2021) là nghiên cứu đầu tiên với quy mô rộng (20 CSGDĐH đã được cấp Chứng nhận KĐCL cơ sở giáo dục và 15 CSGDĐH chưa tham gia KĐCL cơ sở giáo dục). Tác giả sử dụng phương pháp kết hợp giữa định lượng và định tính để xác định những tác động của chính sách KĐCLGD lên hệ thống BĐCLGD bên trong các CSGDĐH Việt Nam. Nghiên cứu của Trần Thị Ngọc Bích đã chỉ các CSGDĐH đã chịu những tác động tích cực lớn đến các thành tố của hệ thống BĐCL bên trong của các CSGDĐH đã được KĐCLGD chẳng hạn: việc hoàn thiện lại cơ cấu tổ chức của hệ thống BĐCL; kế hoạch và hoạt động BĐCL; hệ thống thông tin, cơ sở dữ liệu BĐCL; đánh giá kết quả BĐCL; ý nghĩa nhất là sự thay đổi nhận thức theo chiều hướng tích cực của lãnh đạo CSGDĐH, của các cán bộ chuyên trách BĐCL khi triển khai hoạt động BĐCL.

Khi nhận thức của các nhân sự trong bộ máy bắt đầu thay đổi, các CSGDĐH bắt đầu xây dựng kế hoạch cải tiến chất lượng sau KĐCLGD và đã có những gia tăng về đầu tư các nguồn lực nhằm thúc đẩy hoạt động BĐCL bên trong CSGDĐH. Tuy nhiên mức độ hệ thống BĐCL chịu tác động không đồng đều nhau giữa các CSGDĐH. Thành tố thuộc hệ thống BĐCL chịu tác động nhỏ nhất là cơ cấu nhân sự BĐCL, việc xây dựng và điều chỉnh chiến lược và chính sách BĐCL của CSGDĐH, việc cải tiến quy trình lập kế hoạch và công cụ đánh giá. Những tác động tích cực của KĐCLGD đã được xác định cụ thể qua các nghiên cứu trong và ngoài nước đươc phân tích ở trên, được tác giả sơ đồ hóa trong Hình 1. Tác động tích cực của KĐCLGD đến hệ thống BĐCLGD bên trong CSGDĐH.

Hình 1. Tác động tích cực của KĐCLGD đến cơ sở giáo dục đại học.

(Nguồn: Tác giả đã sử dụng sự hỗ trợ của AI để vẽ sơ đồ này).

2.2.2. Khuynh hướng Tác động tiêu cực của KĐCLGD - Áp lực hành chính và tính hình thức.

Bên cạnh những tác động tích cực đã đạt được nhờ KĐCLGD, các CSGDĐH cũng phải kinh qua những tác động tiêu cực khác nhau do KĐCLGD mang đến. Do vậy, đối lập với Khuynh hướng Tác động tích cực trên là Khuynh hướng Tác động tiêu cực của KĐCLGD, hay còn được gọi là Khuynh hướng "Tính hình thức" do bị tác động bởi những áp lực hành chính về việc bắt buộc phải KĐCLGD. Những nghiên cứu theo Khuynh hướng này cho rằng KĐCLGD có hai mặt, mặt trái là những tác động tiêu cực, trong đó dưới áp lực hành chính, các "thay đổi" đều mang "Tính hình thức". Đại diện cho Khuynh hướng này là nghiên cứu của Newton (2000), Cheng (2009) và Stensaker (2011).

Newton (2000) trong một nghiên cứu định tính kéo dài tại Anh đã chỉ trích KĐCLGD tạo ra gánh nặng hồ sơ, khiến giảng viên rơi vào trạng thái "đối phó"; giảng viên thường cảm thấy bị quá tải bởi các công việc hành chính và hồ sơ minh chứng, dẫn đến việc họ đối phó bằng cách tạo ra các "thực tế ảo" trên giấy tờ, thay vì tập trung vào chất lượng giảng dạy thực chất. KĐCLGD đã dẫn đến sự "mất niềm tin", bởi vì giảng viên coi KĐCLGD là một gánh nặng hành chính, không phải là một cơ hội học thuật, các khoa tập trung vào việc hoàn thiện hồ sơ để "vượt qua việc KĐCLGD", thay vì tập trung cho việc cải tiến CTĐT và cải tiến các phương pháp giảng dạy.

Nghiên cứu của Cheng (2009) tại Hồng Kông chỉ ra rằng, KĐCLGD có thể dẫn đến "sự suy giảm sáng tạo trong học thuật"; giảng viên có xu hướng bám sát các tiêu chí KĐCLGD cứng nhắc để an toàn đạt kết quả KĐCLGD. Điều này dẫn đến việc giảng viên không có những sáng tạo và đột phá thử nghiệm các phương pháp dạy học mới phù hợp hơn.

Tại Việt Nam, Nguyen Huu Cuong & Ta Thi Thu Hien (2018) đã chỉ ra hiện tượng hệ thống BĐCL bên trong các CSGDĐH Việt Nam vẫn còn mang tính đối phó cao. Khi đoàn ĐGN rời đi, hoạt động BĐCL thường có xu hướng chững lại; hiện tượng này được xem như hiệu ứng "hậu kiểm định", do văn hóa chất lượng chưa thực sự thấm sâu vào tư duy của từng cán bộ quản lý, giảng viên. Nghiên cứu của Phạm Thị Hương (2018) cũng đã chỉ ra một số tác động tiêu cực của KĐCLGD, như: CSGDĐH mất khá nhiều thời gian cho việc thu thập minh chứng để TĐG. Hơn thế nữa, một số cán bộ quản lý nhận thức rằng KĐCLGD chỉ là một hình thức kiểm tra hoặc kiểm soát gián tiếp đối với CSGDĐH. Những tác động tiêu cực do KĐCLGD mang đến, hay còn được gọi là mặt trái của KĐCLGD đã được sơ đồ hóa thành Hình 2. Mặt trái của Kiểm định chất lượng giáo dục đại học

Hình 2. Mặt trái của Kiểm định chất lượng giáo dục

(Nguồn: Tác giả đã sử dụng sự hỗ trợ của Gemini notebook để vẽ sơ đồ này).

2.3. Đánh giá về tác động của KĐCLGD và khuyến nghị cho Việt Nam

Đánh giá chung cho thấy, số lượng các nghiên cứu thực nghiệm về tác động của KĐCLGD có chiều hướng gia tăng, song vẫn còn tồn tại một số vấn đề cần được xem xét một cách phê phán.

Thứ nhất, các nghiên cứu quốc tế chủ yếu được thực hiện trong bối cảnh các hệ thống giáo dục có mức độ tự chủ cao và văn hóa chất lượng đã được hình thành tương đối ổn định. Đối với các quốc gia đang phát triển, nơi KĐCLGD còn mang nặng dấu ấn hành chính và tuân thủ, việc vận dụng trực tiếp các kết quả và các khuyến nghị của các nghiên cứu quốc tế vào các hệ thống giáo dục đang trong quá trình chuyển đổi, cần được cân nhắc thận trọng.

Thứ hai, nhiều nghiên cứu có xu hướng đồng nhất việc đạt chuẩn KĐCLGD với việc cải tiến chất lượng, nhưng chưa chỉ ra được những "cơ chế trung gian" và những "điều kiện tiên quyết" để KĐCLGD trở thành "đòn bẩy" thúc đẩy những thay đổi tích cực trong hệ thống BĐCL bên trong CSGDĐH. Việc này dẫn đến nguy cơ đánh giá quá cao vai trò của KĐCLGD, mà bỏ qua các yếu tố tổ chức và yếu tố con người trong mỗi CSGDĐH.

Thứ ba, không ít nghiên cứu về tác động của KĐCLGD đã sử dụng cách tiếp cận mô tả hoặc khảo sát cảm nhận một chiều, thiếu sự kết hợp giữa phương pháp định tính và định lượng để kiểm chứng các mối quan hệ nhân quả. Hệ quả là các kết

luận về tác động của KĐCLGD thường mang tính khái quát, khó áp dụng cho các bối cảnh cụ thể của mỗi CSGDĐH. Ngoài ra, một số tác giả đã phê phán rằng, KĐCLGD vô tình làm suy giảm tính sáng tạo và linh hoạt của các CTĐT, khi các CSGDĐH tập trung quá sức vào việc đáp ứng tiêu chuẩn và chuẩn bị minh chứng, thay vì đầu tư cho việc đổi mới nội dung và phương pháp đào tạo. Những phê phán này cho thấy, cần có các nghiên cứu tiếp cận KĐCLGD không chỉ như một công cụ kỹ thuật, mà như một hiện tượng xã hội - quản lý phức hợp.

Từ những hệ quả của các tác động của KĐCLGD được phân tích trong báo cáo này, có thể đúc rút lại khi nhận thức của lãnh đạo CSGDĐH hiểu sâu được ý nghĩa và bản chất của KĐCLGD, lãnh đạo CSGDĐH sẽ thúc đẩy và lan truyền được tới các BLQ trong CSGDĐH về mặt phải của KĐCLGD (những tác động tích cực) và tạo điều kiện để các BLQ chủ động tham gia vào hoạt động BĐCLGD và KĐCLGD. Đây chính là điều kiện tiên quyết để phát triển văn hóa chất lượng và gia tăng những tác động tích cực của KĐCLGD tới CSGDĐH. Ngược lại, nếu lãnh đạo CSGDĐH nhận thức chưa sâu về KĐCLGD và không có sự đầu tư cho việc nâng cao nhận thức của các BLQ trong CSGDĐH về trách nhiệm của mỗi cá nhân trong hoạt động BĐCLGD và KĐCLGD, hệ quả là khó có thể phát triển được văn hóa chất lượng của CSGDĐH, do vậy sẽ dẫn đến những tiềm ẩn tạo nên tác động tiêu cực của KĐCLGD đối với CSGDĐH này.

3. Kết luận

Tổng quan trong và ngoài nước đã nhận diện được những tác động tích cực và tác động tiêu cực của KĐCLGD tới hệ thống BĐCL bên trong các CSGDĐH. Các nghiên cứu của nước ngoài đã nhấn mạnh rằng KĐCLGD có thể tạo tác động gián tiếp thông qua thay đổi hành vi tổ chức và văn hóa chất lượng và những thay đổi trong việc thiết kế chuẩn đầu ra CTĐT, tổ chức triển khai, đánh giá và cải tiến CTĐT. Tuy nhiên, nhiều nghiên cứu chưa giải thích được một cách định lượng vì sao cùng KĐCLGD, nhưng mức độ tác động để dẫn đến việc cải tiến chất lượng giữa các CTĐT và CSGDĐH lại khác nhau.

Nhiều kết luận về "tác động" vẫn dựa vào các báo cáo TĐG hoặc thông qua quan sát mô tả các kết quả nghiên cứu; chưa dựa trên dữ liệu khảo sát với độ tin cậy cao và các mô hình phân tích định lượng đủ mạnh. Kết quả nghiên cứu trên thế giới cũng đã khẳng định tác động của KĐCLGD có thể thay đổi theo giai đoạn phát triển của hệ thống BĐCL và theo sự chuyển đổi của các Bộ tiêu chuẩn KĐCLGD. Chính bởi những lý do này, tác giả khuyến nghị khi nghiên cứu về tác động của KĐCLGD, nên tiếp cận tác động như một quá trình đa chiều, không giới hạn ở kết quả đạt tiêu

chuẩn KĐCLGD; cần đưa yếu tố văn hóa chất lượng cùng với các yếu tố điều tiết như cam kết của lãnh đạo vào mô hình nghiên cứu để giải thích sự khác biệt về mức độ tác động của KĐCLGD giữa các CSGDĐH. Khi GDĐH có những thay đổi lớn về triết lý và chính sách, cần xem xét sự thay đổi trong triết lý và các chính sách về KĐCLGD, cũng như khả năng thích ứng của hoạt động BĐCL bên trong CSGDĐH.

Tài liệu tham khảo

Brennan, J., & Shah, T. (2000), *Managing quality in higher education: An international perspective on institutional assessment and change*. OECD.

Cheng, M. (2009), Academics' professionalism and quality mechanisms: Challenges and tensions. *Quality in Higher Education*, 15(3), pp.193-205.

Dahlgaard-Park, S. M. (2011), The quality movement: Where are you going? *Total Quality Management & Business Excellence*. 22(5), pp.493-516.

Harvey, L., & Green, D. (1993), Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 18 (1), pp.9-34.

Hou, A. Y. C. (2011), Quality assurance at the program level. *Higher Education*, 61(2), pp.153-169.

Johnson, O.C.B. (2017), The Impact of ASEAN University Network-Quality Assurance (AUN-QA) Assessment on the Quality of Educational Programmes, In *Theory and Practice of Quality and Reliability Engineering in Asia Industry*, pp.87-97, Springer, Singapore.

Le Huy Tung, Nguyen Thi Bich Ngoc và Le Thu Hoai, (2017). AUN-QA Assessment at Program Level to Improve Education Quality: Case Study in Hanoi University of Science and Technology. *International Engineering and Technology Education* Conference, Hanoi, Vietnam, pp.521-527.

Newton, J. (2000). Feeding the Beast or Improving Quality? Academics' Perceptions of Quality Assurance and Quality Monitoring. *Quality in Higher Education*, 6(1), pp.39-63.

Nguyen Huu Cuong & Ta Thi Thu Hien (2018). Exploring impact of accreditation on higher education in developing countries: A Vietnamese view. Tertiary Education and Management, 24 (2), pp.154-167. DOI: 10.1080/13583883.2017.1406001.

Nguyễn Hữu Cương (2017), "Một số kết quả đạt được của KĐCLGD Việt Nam và kế hoạch triển khai trong tương lai". Tạp chí *Quản lý giáo dục*". 9(8), tr.7-14.

Nguyễn Phương Nga (2009), "Tác động của văn bản pháp quy về kiểm định chất lượng tới các trường đại học ở Việt Nam". *Tài liệu Hội nghị thường niên năm 2009 của APQN*, TP Hồ Chí Minh.

Nguyen, T. T. H. (2017), *Impact of external quality assurance on institutional effectiveness in Vietnam*. PhD Thesis, Monash University.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *Better criteria for better evaluation: Revised evaluation criteria definitions and principles for use*. OECD Publishing.

Pham Thi Huong (2018), Impact of higher education quality accreditation: A case study of Vietnam. *Quality in Higher Education*; *https://doi.org/* 10.1080/13538322.2018.1491787.

Phạm Thị Hương và Nguyễn Vũ Phương (2020), "Tác động của đánh giá chương trình đào tạo theo bộ tiêu chuẩn AUN-QA: Quan điểm của giảng viên", Tạp chí *Khoa học*, Trường Đại học Mở Thành phố Hồ Chí Minh, 15(2), tr.3-18.

Schwarz, S., & Westerheijden, D. F. (Eds.). (2004). *Accreditation and evaluation in the European higher education area*. Springer.

Stensaker, B. (2011), Accreditation of higher education in Europe - moving towards the third generation? *Journal of Education Policy*, 26(6), pp.757-771.

Trần Thị Ngọc Bích (2021), "Ảnh hưởng của chính sách kiểm định chất lượng giáo dục lên hệ thống đảm bảo chất lượng giáo dục của các trường đại học Việt Nam". Luận án tiến sĩ tại Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội.

Westerheijden, D. F., et al. (2007), *Quality Assurance in Higher Education*. Springer.

QUẢN TRỊ DỮ LIỆU MINH CHỨNG TRONG BẢO ĐẢM CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC: TRƯỜNG HỢP NGHIÊN CỨU TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC HẠ LONG

EVIDENCE DATA GOVERNANCE FOR HIGHER EDUCATION QUALITY ASSURANCE: A CASE STUDY AT HALONG UNIVERSITY

Ngô Hải Ninh

Trường Đại học Hạ Long

Tóm tắt

Trong bối cảnh chuyển đổi số giáo dục đại học, quản lý minh chứng số đóng vai trò quan trọng trong công tác bảo đảm và kiểm định chất lượng. Bài viết nghiên cứu thực trạng quản lý minh chứng tại Trường Đại học Hạ Long thông qua phương pháp phân tích tài liệu, nghiên cứu trường hợp và phân tích hệ thống. Kết quả cho thấy, công tác quản lý minh chứng đã được số hóa bước đầu nhưng vẫn tồn tại những hạn chế như dữ liệu phân tán, thiếu liên thông và khó truy xuất. Trên cơ sở đó, nghiên cứu đề xuất mô hình quản trị dữ liệu minh chứng số theo hướng tập trung, bao gồm các khâu tạo lập, chuẩn hóa, lưu trữ, khai thác và cập nhật dữ liệu. Mô hình góp phần nâng cao hiệu quả bảo đảm chất lượng, hỗ trợ đáp ứng các tiêu chuẩn kiểm định chất lượng giáo dục đại học và thúc đẩy quản trị đại học dựa trên dữ liệu trong lộ trình phát triển đại học số.

Từ khóa: Chuyển đổi số; quản trị dữ liệu; minh chứng số; bảo đảm chất lượng; kiểm định chất lượng giáo dục; đại học số.

Abstract

In the context of digital transformation in higher education, the management of digital evidence plays a crucial role in quality assurance and accreditation. This article examines the current state of evidence management at Ha Long University using document analysis, case study, and systems analysis methods. The findings indicate that while evidence management has undergone initial digitization, limitations persist - such as data fragmentation, a lack of interoperability, and difficulties in data retrieval. Based on these findings, the study proposes a centralized governance model for digital evidence data, encompassing the stages of creation, standardization, storage, utilization, and updating. This model contributes to enhancing quality assurance efficiency, supporting compliance with higher education accreditation standards, and fostering data-driven university governance as part of the roadmap toward a digital university.

Keywords: Digital transformation; data governance; digital evidence; quality assurance; educational quality accreditation; digital university.

1. Đặt vấn đề

Chuyển đổi số (CĐS) đang trở thành xu thế phát triển tất yếu của giáo dục đại học (GDĐH) trên phạm vi toàn cầu. Sự phát triển nhanh chóng của nhiều công nghệ số như dữ liệu lớn (Big Data), điện toán đám mây (Cloud Computing), trí tuệ nhân tạo (AI), những nền tảng quản trị thông minh đang làm thay đổi căn bản phương thức quản trị, đào tạo, nghiên cứu khoa học (NCKH) và bảo đảm chất lượng trong các cơ sở GDĐH (OECD, 2021; UNESCO, 2023). Tại Việt Nam, CĐS được xác định là một trong những nhiệm vụ trọng tâm nhằm nâng cao chất lượng giáo dục, tăng cường hiệu quả quản trị và thúc đẩy xây dựng mô hình đại học số (Jisc, 2022; OECD, 2021). Trong bối cảnh đó, dữ liệu ngày càng được xem là nguồn lực chiến lược, đóng vai trò nền tảng cho quá trình quản trị và ra quyết định trong các cơ sở GDĐH (OECD, 2021; UNESCO, 2023).

Trong hệ thống bảo đảm chất lượng GDĐH, minh chứng là cơ sở quan trọng để chứng minh mức độ đáp ứng các tiêu chuẩn, tiêu chí kiểm định chất lượng (KĐCL) theo quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2020, 2025), những chuẩn mực quốc tế về bảo đảm chất lượng (European Association for Quality Assurance in Higher Education [ENQA], 2015). Minh chứng không chỉ phản ánh kết quả hoạt động của nhà trường mà còn cung cấp căn cứ cho quá trình tự đánh giá, đánh giá ngoài, cải tiến chất lượng liên tục (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2020; ENQA, 2015).

Tuy nhiên, tại nhiều cơ sở GDĐH hiện nay, dữ liệu và minh chứng vẫn được quản lý theo phương thức phân tán, thiếu chuẩn hóa, chưa được kết nối thành hệ thống dữ liệu tập trung. Điều này làm giảm hiệu quả khai thác thông tin, gia tăng khối lượng công việc hành chính và hạn chế khả năng hỗ trợ quản trị dựa trên dữ liệu.

Trên thế giới, nhiều nghiên cứu đã đề cập đến quản trị dữ liệu (QTDL), quản trị chất lượng dựa trên dữ liệu và ứng dụng công nghệ số trong bảo đảm chất lượng GDĐH (Jisc, 2022; OECD, 2021; Selwyn, 2016). Các nghiên cứu này đều khẳng định, vai trò của dữ liệu như một tài sản chiến lược trong quản trị đại học hiện đại. Tại Việt Nam, những nghiên cứu liên quan chủ yếu tập trung vào CĐS trong GDĐH hoặc các giải pháp nâng cao hiệu quả bảo đảm chất lượng. Tuy nhiên, các nghiên cứu chuyên sâu về QTDL minh chứng số phục vụ KĐCL và hỗ trợ quản trị đại học dựa trên dữ liệu còn tương đối hạn chế. Đặc biệt, chưa có nghiên cứu nào

tiếp cận QTDL minh chứng như một hệ sinh thái dữ liệu phục vụ đồng thời KĐCL và quản trị đại học số tại các cơ sở GDĐH địa phương.

Xuất phát từ yêu cầu thực tiễn và khoảng trống nghiên cứu nêu trên, bài viết tập trung phân tích thực trạng quản lý minh chứng phục vụ công tác khảo thí, bảo đảm chất lượng tại Trường Đại học Hạ Long, đồng thời đề xuất mô hình QTDL minh chứng số theo hướng tập trung, chuẩn hóa và liên thông dữ liệu. Nghiên cứu hướng tới mục tiêu góp phần nâng cao hiệu quả công tác bảo đảm chất lượng, hỗ trợ kiểm định giáo dục và tạo nền tảng cho quá trình xây dựng mô hình quản trị đại học dựa trên dữ liệu trong bối cảnh CĐS.

Bài viết tập trung trả lời câu hỏi nghiên cứu sau: Làm thế nào để xây dựng, vận hành mô hình QTDL minh chứng số nhằm nâng cao hiệu quả công tác bảo đảm chất lượng, đáp ứng yêu cầu kiểm định giáo dục và hỗ trợ quản trị đại học dựa trên dữ liệu tại Trường Đại học Hạ Long?

2. Nội dung

2.1. Cơ sở lý luận

Chuyển đổi số trong GDĐH được hiểu là quá trình ứng dụng công nghệ số nhằm đổi mới hoạt động quản trị, đào tạo, NCKH và bảo đảm chất lượng, hướng tới xây dựng mô hình đại học số (UNESCO, 2023). Trong bối cảnh đó, dữ liệu được xem là nguồn lực chiến lược, đóng vai trò nền tảng cho việc ra quyết định, giám sát và cải tiến chất lượng giáo dục (Jisc, 2022; OECD, 2021). Đối với hoạt động bảo đảm chất lượng, minh chứng là những dữ liệu, tài liệu, hồ sơ phản ánh mức độ đáp ứng các tiêu chuẩn, tiêu chí KĐCL giáo dục (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2025; ENQA, 2015).

Theo cách tiếp cận QTDL, dữ liệu cần được thu thập, chuẩn hóa, lưu trữ, khai thác theo các quy trình thống nhất nhằm bảo đảm tính chính xác, nhất quán và khả năng truy xuất. Việc số hóa và quản trị tập trung hệ thống minh chứng không chỉ nâng cao hiệu quả quản lý mà còn tạo điều kiện cho hoạt động tự đánh giá, KĐCL, cải tiến liên tục trong các cơ sở GDĐH (Jisc, 2022; Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2020).

Trên cơ sở đó, nghiên cứu vận dụng cách tiếp cận QTDL minh chứng số, trong đó dữ liệu được hình thành từ các hoạt động đào tạo, NCKH và phục vụ cộng đồng; sau khi được chuẩn hóa, lưu trữ tập trung sẽ trở thành nguồn minh chứng phục vụ công tác khảo thí, bảo đảm chất lượng và quản trị đại học.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp định tính, kết hợp phân tích tài liệu, nghiên cứu trường hợp, quan sát thực tiễn và phân tích hệ thống.

Phương pháp phân tích, tổng hợp tài liệu được sử dụng nhằm hệ thống hóa các quan điểm lý luận về CĐS, QTDL và bảo đảm chất lượng GDĐH; đồng thời tham khảo nhiều văn bản quy phạm pháp luật, tiêu chuẩn KĐCL giáo dục, các tài liệu hướng dẫn về tự đánh giá, kiểm định chương trình đào tạo và nhiều công trình nghiên cứu có liên quan.

Bên cạnh đó, nghiên cứu trường hợp được triển khai tại Trường Đại học Hạ Long thông qua việc khảo sát thực trạng quản lý, lưu trữ, khai thác minh chứng phục vụ công tác khảo thí và bảo đảm chất lượng. Dữ liệu nghiên cứu được thu thập từ những báo cáo tự đánh giá, hồ sơ KĐCL, hệ thống lưu trữ minh chứng hiện có, các văn bản quản lý nội bộ và kết quả quan sát thực tiễn quá trình tổ chức, khai thác, sử dụng minh chứng tại nhiều đơn vị chức năng trong nhà trường. Các dữ liệu này được phân tích, đối chiếu với yêu cầu của hoạt động bảo đảm chất lượng và kiểm định giáo dục nhằm xác định những hạn chế, thách thức, nhu cầu CĐS trong quản lý minh chứng.

Trên cơ sở kết quả nghiên cứu lý luận và thực tiễn, bài viết sử dụng phương pháp phân tích hệ thống, mô hình hóa để xây dựng mô hình QTDL minh chứng số theo hướng tập trung, chuẩn hóa, liên thông dữ liệu, hỗ trợ quản trị chất lượng dựa trên dữ liệu trong các cơ sở GDĐH.

3. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

3.1. Hiện trạng lưu trữ và quản lý minh chứng tại Trường Đại học Hạ Long

Trong những năm gần đây, Trường Đại học Hạ Long đã từng bước xây dựng hệ thống minh chứng phục vụ công tác khảo thí, bảo đảm chất lượng và KĐCL giáo dục. Minh chứng được hình thành từ nhiều lĩnh vực hoạt động như đào tạo, khảo thí, NCKH, nhân sự, hợp tác quốc tế và công tác sinh viên.

Hiện nay, nhà trường áp dụng hình thức lưu trữ kết hợp giữa hồ sơ giấy và hồ sơ điện tử. Nhiều đơn vị chủ yếu lưu trữ tài liệu trên Google Drive, máy chủ nội bộ hoặc máy tính cá nhân; danh mục minh chứng được quản lý thông qua các bảng tổng hợp Excel. Một số nhóm minh chứng quan trọng như đề cương học phần, chuẩn đầu ra, ngân hàng đề thi, hồ sơ giảng viên và báo cáo tự đánh giá đã được số hóa tương đối đầy đủ. Mặc dù bước đầu hỗ trợ hoạt động KĐCL, hệ thống hiện nay vẫn tồn tại những hạn chế như dữ liệu phân tán, thiếu chuẩn hóa, khó kiểm

soát phiên bản và chưa có cơ sở dữ liệu tập trung. Điều này ảnh hưởng đến khả năng tìm kiếm, khai thác và sử dụng dữ liệu phục vụ quản trị chất lượng.

Bảng 1: Thực trạng hệ thống quản lý minh chứng tại Trường Đại học Hạ Long

Stt	Nội dung	Hiện trạng
1	Hình thức lưu trữ	Hồ sơ giấy kết hợp hồ sơ điện tử
2	Công cụ lưu trữ	Google Drive, máy chủ nội bộ, máy tính cá nhân
3	Quản lý danh mục	Excel
4	Tìm kiếm minh chứng	Thủ công
5	Phân quyền truy cập	Chưa đồng bộ
6	Quản lý phiên bản	Chưa thống nhất
7	Kết nối dữ liệu	Chưa có cơ sở dữ liệu tập trung
8	Khả năng khai thác dữ liệu	Chủ yếu phục vụ kiểm định, chưa hỗ trợ phân tích quản trị

(Nguồn: Tổng hợp từ kết quả khảo sát và phân tích thực trạng tại Trường Đại học Hạ Long, năm 2026)

3.2. Những hạn chế của hệ thống quản lý minh chứng hiện nay

Kết quả khảo sát cho thấy hệ thống quản lý minh chứng hiện nay còn bộc lộ một số hạn chế chủ yếu.

Thứ nhất, việc phân loại, lưu trữ minh chứng chưa được chuẩn hóa, mỗi đơn vị sử dụng các cách đặt tên và tổ chức dữ liệu khác nhau, gây khó khăn trong quá trình quản lý, tổng hợp.

Thứ hai, dữ liệu được lưu trữ phân tán ở nhiều nền tảng khác nhau nên việc tìm kiếm, truy xuất minh chứng còn mất nhiều thời gian, đặc biệt trong các đợt tự đánh giá và đánh giá ngoài.

Thứ ba, dữ liệu giữa các lĩnh vực đào tạo, khảo thí, nhân sự, NCKH và bảo đảm chất lượng, quản lý sinh viên chưa được kết nối đồng bộ. Việc thiếu một cơ sở dữ liệu tập trung làm hạn chế khả năng chia sẻ thông tin và hỗ trợ ra quyết định dựa trên dữ liệu.

Bên cạnh đó, công tác phân quyền truy cập, kiểm soát phiên bản và bảo mật dữ liệu chưa được thực hiện thống nhất, tiềm ẩn nguy cơ mất an toàn thông tin, ảnh hưởng đến độ tin cậy của hệ thống minh chứng.

Bảng 2: Những hạn chế của hệ thống quản lý minh chứng hiện nay

Stt	Hạn chế	Biểu hiện
1	Phân loại thủ công	Thiếu quy chuẩn thống nhất về mã hóa và lưu trữ
2	Khó truy xuất	Tìm kiếm minh chứng mất nhiều thời gian
3	Thiếu liên kết dữ liệu	Dữ liệu phân tán giữa các đơn vị
4	Rủi ro bảo mật	Khó kiểm soát quyền truy cập và lịch sử chỉnh sửa
5	Khó hỗ trợ kiểm định	Mất nhiều thời gian tổng hợp hồ sơ tự đánh giá và đánh giá ngoài

(Nguồn: Tổng hợp từ kết quả khảo sát và phân tích thực trạng tại Trường ĐH Hạ Long, năm 2026)

3.3. Nhu cầu chuyển đổi sang quản trị dữ liệu minh chứng số tại Trường Đại học Hạ Long

Những hạn chế nêu trên cho thấy mô hình quản lý minh chứng hiện nay chưa đáp ứng đầy đủ yêu cầu của hoạt động bảo đảm chất lượng trong bối cảnh CĐS GDĐH. Việc tiếp tục quản lý dữ liệu theo phương thức phân tán làm gia tăng khối lượng công việc hành chính, giảm hiệu quả khai thác dữ liệu và gây khó khăn cho hoạt động KĐCL.

Trong định hướng phát triển đại học số, dữ liệu minh chứng cần được quản lý như một nguồn lực chiến lược của nhà trường (Jisc, 2022; OECD, 2021). Việc xây dựng cơ sở dữ liệu minh chứng tập trung sẽ giúp kết nối dữ liệu từ các lĩnh vực đào tạo, khảo thí, nhân sự, NCKH và bảo đảm chất lượng; đồng thời nâng cao khả năng chia sẻ, truy xuất, khai thác thông tin.

Bên cạnh yêu cầu phục vụ KĐCL, hệ thống minh chứng số còn cần hỗ trợ theo dõi các chỉ số chất lượng, cung cấp thông tin phục vụ quản trị và ra quyết định dựa trên bằng chứng (ENQA, 2015; Jisc, 2022). Do đó, chuyển đổi từ mô hình lưu trữ phân tán sang mô hình QTDL minh chứng số tập trung là yêu cầu cần thiết nhằm nâng cao hiệu quả bảo đảm chất lượng và tạo nền tảng cho phát triển đại học số tại Trường ĐH Hạ Long.

3.4. Đề xuất mô hình quản trị minh chứng số

3.4.1. Quy trình số hóa minh chứng

Trên cơ sở thực trạng quản lý minh chứng tại Trường ĐH Hạ Long và yêu cầu CĐS trong công tác bảo đảm chất lượng, nghiên cứu đề xuất quy trình số hóa minh chứng theo hướng tập trung, chuẩn hóa, liên thông dữ liệu.

Sơ đồ 1: Quy trình số hóa minh chứng

(Nguồn: Tác giả đề xuất, 2026)

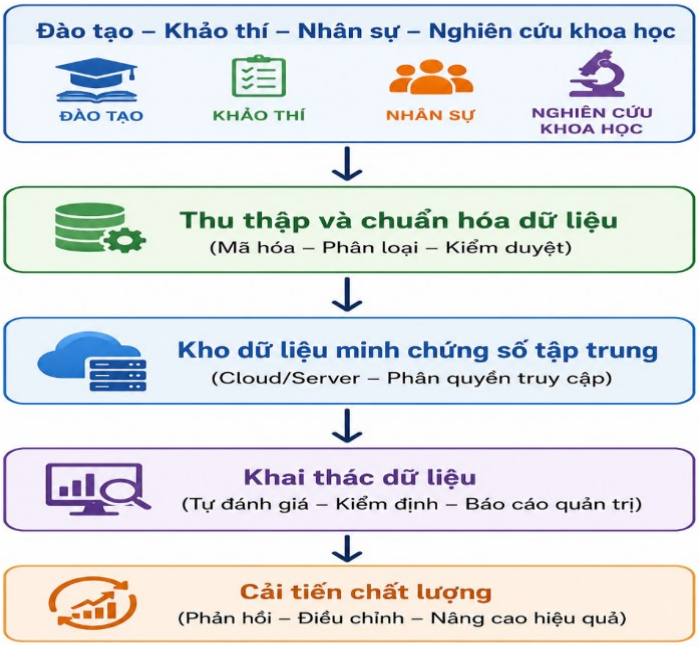
Quy trình số hóa minh chứng được đề xuất gồm bảy bước như trên Đây là quy trình quản lý dữ liệu theo vòng đời khép kín, bảo đảm tính đầy đủ, chính xác và khả năng truy xuất của hệ thống minh chứng số.

Trong đó 2 bước đầu giúp hình thành nguồn dữ liệu đầu vào từ những hoạt động đào tạo, khảo thí, nhân sự, NCKH và các lĩnh vực quản lý khác của nhà trường. Sau 2 bước tiếp theo dữ liệu sẽ được lưu trữ tập trung trên nền tảng số có cơ chế phân quyền phù hợp. Từ kho dữ liệu tập trung, các đơn vị có thể khai thác thông tin phục vụ tự đánh giá, KĐCL, xây dựng báo cáo quản trị và hỗ trợ ra quyết định. Kết quả sử dụng dữ liệu tiếp tục tạo ra các yêu cầu cập nhật và cải tiến, hình thành chu trình QTDL minh chứng liên tục, góp phần nâng cao hiệu quả bảo đảm chất lượng trong nhà trường.

Quy trình số hóa minh chứng được đề xuất không chỉ giúp khắc phục những hạn chế của phương thức quản lý truyền thống mà còn tạo nền tảng cho việc xây dựng hệ thống QTDL minh chứng số theo hướng hiện đại, đáp ứng yêu cầu phát triển đại học số và nâng cao hiệu quả công tác bảo đảm chất lượng tại Trường ĐH Hạ Long.

3.4.2. Mô hình quản trị dữ liệu minh chứng số

Trên cơ sở thực trạng quản lý minh chứng tại Trường ĐH Hạ Long và yêu cầu CĐS trong công tác bảo đảm chất lượng GDĐH, nghiên cứu đề xuất mô hình QTDL minh chứng số theo hướng tập trung, liên thông, khai thác dữ liệu phục vụ quản trị chất lượng. Mô hình được xây dựng dựa trên nguyên tắc QTDL xuyên suốt vòng đời của minh chứng, từ khâu tạo lập, chuẩn hóa, lưu trữ đến khai thác và sử dụng dữ liệu trong hoạt động cải tiến chất lượng.



Sơ đồ 2: Mô hình QTDL minh chứng số trong bảo đảm chất lượng GDĐH

(Nguồn: Tác giả đề xuất, 2026)

Mô hình QTDL minh chứng số được xây dựng theo cách tiếp cận QTDL (Data Governance) và quản trị chất lượng dựa trên dữ liệu (Data-Driven Quality Management) (Jisc, 2022; OECD, 2021). Mục tiêu của mô hình là hình thành hệ thống dữ liệu minh chứng tập trung, liên thông và hỗ trợ hiệu quả hoạt động bảo đảm chất lượng trong cơ sở GDĐH.

Mô hình bao gồm các thành phần chính như hình 2. Điểm nổi bật của mô hình là thiết lập mối liên hệ trực tiếp giữa dữ liệu minh chứng và hoạt động cải tiến chất lượng. Thông qua việc phân tích dữ liệu, nhà trường có thể theo dõi các chỉ số chất lượng, nhận diện hạn chế và xây dựng nhiều giải pháp cải tiến phù hợp. Kết quả cải tiến tiếp tục tạo ra dữ liệu mới, hình thành chu trình quản trị chất lượng liên tục dựa trên bằng chứng.

So với phương thức lưu trữ phân tán hiện nay, mô hình đề xuất giúp chuẩn hóa dữ liệu, nâng cao khả năng truy xuất thông tin, giảm thời gian tổng hợp minh chứng và tăng cường hiệu quả phối hợp giữa các đơn vị. Đồng thời, mô hình tạo nền tảng cho việc xây dựng hệ thống quản trị đại học dựa trên dữ liệu, đáp ứng yêu cầu CĐS và phát triển đại học số trong giai đoạn hiện nay (Henderson et al., 2017; Selwyn, 2016).

3.5. Điều kiện triển khai mô hình quản trị dữ liệu minh chứng số

Để mô hình này vận hành hiệu quả và phát huy vai trò trong công tác bảo đảm chất lượng GDĐH, cần bảo đảm đồng bộ các điều kiện về hạ tầng công nghệ, phần mềm, cơ chế quản lý, nguồn nhân lực, bảo mật dữ liệu. Đây là những yếu tố nền tảng quyết định tính khả thi và tính bền vững của quá trình chuyển đổi từ quản lý minh chứng truyền thống sang QTDL số.

Trước hết, hạ tầng công nghệ cần được đầu tư theo hướng hiện đại, ổn định và có khả năng mở rộng. Nhà trường cần xây dựng hệ thống máy chủ hoặc sử dụng nền tảng điện toán đám mây nhằm bảo đảm khả năng lưu trữ tập trung, xử lý và chia sẻ dữ liệu giữa các đơn vị (Jisc, 2022). Đồng thời, hạ tầng mạng phải đáp ứng yêu cầu kết nối thông suốt, hỗ trợ truy cập dữ liệu nhanh chóng và ổn định trong toàn trường.

Bên cạnh hạ tầng kỹ thuật, phần mềm quản lý minh chứng số đóng vai trò trung tâm trong việc tổ chức và khai thác dữ liệu. Hệ thống phần mềm cần hỗ trợ các chức năng như thu thập, mã hóa, phân loại, lưu trữ, tìm kiếm và truy xuất minh chứng theo tiêu chuẩn KĐCL giáo dục. Ngoài ra, phần mềm cần có khả năng tích hợp với các hệ thống hiện có của nhà trường như phần mềm quản lý đào tạo, khảo thí, nhân sự, NCKH nhằm hình thành cơ sở dữ liệu đồng bộ và liên thông.

Một điều kiện quan trọng khác là xây dựng quy chế quản lý dữ liệu và minh chứng số (Quốc hội, 2024). Quy chế cần quy định rõ trách nhiệm của các đơn vị trong việc tạo lập, cập nhật, kiểm duyệt và khai thác dữ liệu; đồng thời xác định các tiêu chuẩn về mã hóa, lưu trữ, chia sẻ và sử dụng minh chứng. Việc ban hành quy chế thống nhất sẽ góp phần bảo đảm tính đồng bộ trong quản lý dữ liệu và hạn chế những sai sót trong quá trình vận hành hệ thống.

Về nguồn nhân lực, việc triển khai mô hình đòi hỏi sự tham gia của đội ngũ cán bộ quản lý, cán bộ công nghệ thông tin và cán bộ phụ trách bảo đảm chất lượng. Nhà trường cần tổ chức các hoạt động tập huấn, bồi dưỡng kỹ năng số, nâng cao nhận thức về QTDL cho cán bộ, giảng viên và nhân viên. Bên cạnh năng lực công

nghệ, người sử dụng cần được trang bị kiến thức về KĐCL và quản lý minh chứng để khai thác hiệu quả hệ thống.

Cuối cùng, bảo mật dữ liệu là yêu cầu không thể thiếu trong quá trình triển khai mô hình (Quốc hội, 2024; UNESCO, 2023). Hệ thống cần được thiết lập cơ chế phân quyền truy cập phù hợp với chức năng và nhiệm vụ của từng người dùng; đồng thời áp dụng các giải pháp sao lưu, phục hồi dữ liệu và bảo vệ hệ thống trước những nguy cơ mất an toàn thông tin. Việc bảo đảm tính bảo mật, tính toàn vẹn và tính sẵn sàng của dữ liệu không chỉ giúp nâng cao hiệu quả quản lý mà còn đáp ứng các yêu cầu pháp lý về lưu trữ, khai thác thông tin trong GDĐH.

Như vậy, việc triển khai thành công mô hình QTDL minh chứng số đòi hỏi sự kết hợp đồng bộ giữa hạ tầng công nghệ, giải pháp phần mềm, cơ chế quản lý, nguồn nhân lực và các biện pháp bảo mật. Đây là những điều kiện nền tảng để Trường ĐH Hạ Long từng bước xây dựng hệ thống bảo đảm chất lượng dựa trên dữ liệu, đáp ứng yêu cầu CĐS và phát triển đại học số trong giai đoạn hiện nay.

4. Kết luận

Trong bối cảnh CĐS GDĐH, dữ liệu, minh chứng ngày càng trở thành nguồn lực quan trọng phục vụ hoạt động bảo đảm chất lượng và quản trị nhà trường (OECD, 2021; Jisc, 2022). Kết quả nghiên cứu cho thấy Trường ĐH Hạ Long đã bước đầu triển khai số hóa nhiều loại hồ sơ, minh chứng phục vụ công tác khảo thí, bảo đảm chất lượng và KĐCL giáo dục. Tuy nhiên, hệ thống quản lý hiện nay vẫn tồn tại những hạn chế như dữ liệu lưu trữ phân tán, thiếu chuẩn hóa, chưa có cơ sở dữ liệu tập trung và khả năng liên thông giữa các đơn vị còn hạn chế. Những vấn đề này ảnh hưởng đến hiệu quả khai thác dữ liệu, quá trình tổng hợp minh chứng và hoạt động quản trị chất lượng của nhà trường.

Trên cơ sở phân tích thực trạng, nghiên cứu mới dừng ở mức đề xuất mô hình lý thuyết, chưa triển khai thực nghiệm. Điểm cốt lõi của mô hình là chuyển từ cách tiếp cận quản lý hồ sơ minh chứng sang QTDL minh chứng như một nguồn lực phục vụ bảo đảm chất lượng và quản trị đại học dựa trên dữ liệu.

Về mặt lý luận, nghiên cứu góp phần làm rõ vai trò của QTDL trong hoạt động bảo đảm chất lượng GDĐH, đồng thời khẳng định minh chứng không chỉ là tài liệu phục vụ kiểm định mà còn là thành phần của hệ sinh thái dữ liệu quản trị nhà trường. Về mặt thực tiễn, mô hình đề xuất có thể được sử dụng làm cơ sở tham khảo cho Trường ĐH Hạ Long và các cơ sở GDĐH có điều kiện tương đồng trong quá trình xây dựng hệ thống QTDL minh chứng số.

Do phạm vi nghiên cứu chủ yếu tập trung vào phân tích thực trạng và đề xuất mô hình, hiệu quả vận hành của hệ thống chưa được kiểm chứng trong thực tiễn. Trong thời gian tới, cần tiếp tục nghiên cứu triển khai thử nghiệm mô hình, đánh giá khả năng tích hợp với những hệ thống quản lý hiện có và ứng dụng các công nghệ phân tích dữ liệu, AI nhằm nâng cao hiệu quả quản trị chất lượng dựa trên dữ liệu trong nhiều cơ sở GDĐH.

Tài liệu tham khảo

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), *Công văn số 2085/QLCL-KĐCLGD về việc hướng dẫn tự đánh giá và đánh giá ngoài chương trình đào tạo*.

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2025), *Thông tư số 04/2025/TT-BGDĐT quy định về KĐCL chương trình đào tạo các trình độ của GDĐH*.

European Association for Quality Assurance in Higher Education (2015), *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG 2015)*. ENQA.

Henderson, M., Selwyn, N., & Aston, R. (2017), What works and why? Student perceptions of "useful" digital technology in university teaching and learning. *Studies in Higher Education, 42*(8), 1567-1579. *https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1007946.*

Jisc (2022), *Digital transformation in higher education: Building a data-informed institution*. Jisc.

Nguyễn Hữu Cương, Trần Ngọc Hạnh, Hà Vĩnh Phước, Trần Lê Phương Thảo, Bùi Thị Thùy Trinh, Trần Hồng Nhựt Minh, Nguyễn Thanh Vương và Trần Tiến Quang (2023), Phân tích chất lượng chương trình đào tạo của các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam từ kết quả kiểm định chất lượng. Tạp chí *Giáo dục, 23* (Số đặc biệt 9), tr.67-72.

OECD (2021), *Digital education outlook 2021: Pushing the frontiers with artificial intelligence, blockchain and robots*. OECD Publishing. *https://doi.org/10.1787/589b283f-en*

Quốc hội (2024), *Luật Lưu trữ số 33/2024/QH15 ngày 21 tháng 6 năm 2024*, Nxb. Chính trị Quốc gia Sự thật.

Selwyn, N. (2016), *Education and technology: Key issues and debates* (2nd ed.), Bloomsbury Academic.

UNESCO (2023), *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO Publishing.

TỪ ĐẢM BẢO CHẤT LƯỢNG ĐẾN TRÍ TUỆ CHẤT LƯỢNG: MÔ HÌNH QUẢN TRỊ ĐẠI HỌC TRONG KỶ NGUYÊN AI

FROM QUALITY ASSURANCE TO QUALITY INTELLIGENCE: A QUALITY INTELLIGENCE FRAMEWORK FOR UNIVERSITY GOVERNANCE IN THE AI ERA

Nguyễn Văn Hùng,

Nguyễn Thị Thanh Hương

Trường Công nghệ thông tin-Đại học Phenikaa

Tóm tắt

Trong bối cảnh tự chủ đại học, chuyển đổi số cùng sự phát triển của AI, các cơ sở giáo dục đại học cần đổi mới mô hình quản trị để nâng cao chất lượng và năng lực giải trình. Nghiên cứu đề xuất khái niệm trí tuệ chất lượng (Quality Intelligence) như một hướng phát triển mới của đảm bảo chất lượng, đồng thời xây dựng mô hình quản trị đại học tích hợp dữ liệu, tri thức chuyên gia và AI. Bằng phương pháp tổng quan tài liệu, phân tích lý thuyết và thiết kế mô hình khái niệm, kết hợp minh họa qua ABET AI Copilot, nghiên cứu đề xuất mô hình gồm năm thành phần: hệ sinh thái dữ liệu chất lượng, kho tri thức chất lượng, lớp AI, lớp hỗ trợ ra quyết định và lớp cải tiến liên tục. Kết quả góp phần bổ sung cơ sở lý luận về quản trị đại học trong kỷ nguyên AI và đề xuất định hướng chuyển đổi từ đảm bảo chất lượng sang trí tuệ chất lượng.

***Từ khóa**:* Trí tuệ chất lượng, đảm bảo chất lượng, quản trị đại học, trí tuệ nhân tạo, cải tiến liên tục.

Abstract

In the context of university autonomy, digital transformation, and the rapid advancement of artificial intelligence (AI), higher education institutions must enhance governance, accountability, and continuous quality improvement. This study proposes Quality Intelligence (QI) as the next evolution of quality assurance in the AI era and develops a university governance model integrating data, expert knowledge, and AI. Using a literature review, theoretical analysis, and conceptual framework design, illustrated by the ABET AI Copilot case, the study proposes a five-layer model comprising a quality data ecosystem, quality knowledge base, AI intelligence layer, decision support layer, and continuous improvement layer. The study contributes to the theoretical foundation of AI-enabled university governance and provides a roadmap for transitioning from quality assurance to Quality Intelligence in higher education.

Keywords: Quality Intelligence, Quality Assurance, University Governance, Artificial Intelligence; Continuous Improvement.

1. Đặt vấn đề

1.1. Giáo dục đại học trong kỷ nguyên AI

Sự phát triển của trí tuệ nhân tạo (AI), đặc biệt là AI tạo sinh, đang làm thay đổi sâu rộng kinh tế, xã hội và giáo dục. AI tự động hóa nhiều công việc lặp lại, đồng thời tạo ra nhu cầu mới về nhân lực trong các lĩnh vực dữ liệu, AI và liên ngành.

Trong giáo dục đại học (GDĐH), AI không chỉ thúc đẩy đổi mới đào tạo, nghiên cứu mà còn nâng cao hiệu quả quản trị thông qua phân tích dữ liệu, dự báo xu hướng, nhận diện rủi ro và hỗ trợ ra quyết định. Điều này đặt ra yêu cầu xây dựng các mô hình quản trị tích hợp dữ liệu, tri thức chuyên gia và AI trong kỷ nguyên số (Francisco José García-Peñalvo, 2023).

1.2. Thách thức đối với quản trị đại học

Nhiều cơ sở GDĐH đang chịu áp lực ngày càng lớn trong quản trị do quá trình tự chủ, đòi hỏi vừa tăng quyền chủ động về học thuật, tổ chức, tài chính và nhân sự, vừa nâng cao trách nhiệm giải trình với các bên liên quan.

Đồng thời, những tiêu chuẩn kiểm định như: ABET, AUN-QA, FIBAA, ASIIN và các bảng xếp hạng quốc tế yêu cầu minh chứng bằng dữ liệu khách quan, làm gia tăng nhu cầu thu thập, phân tích dữ liệu. Vì vậy, quản trị đại học (QTĐH) đang chuyển từ mô hình dựa trên kinh nghiệm sang mô hình dựa trên dữ liệu, tri thức và công nghệ.

1.3. Hạn chế của mô hình đảm bảo chất lượng hiện nay

Mặc dù đảm bảo chất lượng (ĐBCL) là thành phần quan trọng của QTĐH, phần lớn các mô hình hiện nay vẫn tập trung vào thu thập minh chứng, đánh giá kết quả và lập báo cáo phục vụ kiểm định.

Trong bối cảnh dữ liệu ngày càng lớn, phức tạp, mô hình ĐBCL (QA) truyền thống bộc lộ bốn hạn chế chính: (i) thiên về hậu kiểm; (ii) thu thập minh chứng thủ công; (iii) khả năng phân tích dữ liệu hạn chế; và (iv) ra quyết định còn phụ thuộc nhiều vào kinh nghiệm hơn là bằng chứng.

1.4. Mục tiêu nghiên cứu

Xuất phát từ yêu cầu của GDĐH trong kỷ nguyên AI và những hạn chế của mô hình ĐBCL truyền thống, nghiên cứu hướng tới hai mục tiêu: (i) đề xuất khái niệm Trí tuệ chất lượng như một hướng phát triển mới của ĐBCL; (ii) xây dựng mô hình QTĐH tích hợp dữ liệu, tri thức chuyên gia đồng thời AI nhằm hỗ trợ ra quyết định và cải tiến liên tục, góp phần đổi mới quản trị, nâng cao chất lượng GDĐH.

2. Tổng quan nghiên cứu và cơ sở lý luận

2.1. Sự phát triển của đảm bảo chất lượng giáo dục đại học

ĐBCL là thành phần quan trọng của quản trị GDĐH và phát triển qua hai giai đoạn. QA 1.0 tập trung đáp ứng tiêu chuẩn kiểm định thông qua thu thập minh chứng, đánh giá định kỳ, với dữ liệu chủ yếu phục vụ chứng minh sự tuân thủ (Deming, 1986; ABET, 2024). QA 2.0 chuyển trọng tâm sang sử dụng dữ liệu để thúc đẩy cải tiến liên tục thông qua các mô hình như PDCA và CQI.

Tuy nhiên, phần lớn hệ thống QA hiện nay vẫn chủ yếu thu thập và báo cáo dữ liệu, trong khi việc khai thác dữ liệu kết hợp AI để dự báo và hỗ trợ ra quyết định còn hạn chế. Đây là cơ sở cho cách tiếp cận Trí tuệ chất lượng được đề xuất trong nghiên cứu này.

2.2. Quản trị đại học dựa trên dữ liệu

Sự phát triển của công nghệ số thúc đẩy mô hình quản trị dựa trên dữ liệu, trong đó các quyết định được xây dựng từ phân tích dữ liệu khách quan thay vì kinh nghiệm (Campbell et al., 2007; Daniel, 2015). Trong GDĐH, dữ liệu có từ học tập, khảo sát, quản lý đào tạo, nghiên cứu, vận hành hỗ trợ hoạch định chiến lược, quản trị chất lượng và phân bổ nguồn lực.

Các hướng nghiên cứu như Learning Analytics và Academic Analytics đã mở rộng việc phân tích dữ liệu phục vụ học tập cùng quản trị (Siemens & Long, 2011). Tuy nhiên, phần lớn các hệ thống hiện nay vẫn chủ yếu cung cấp báo cáo, chỉ số mô tả, trong khi khả năng chuyển dữ liệu thành tri thức và khuyến nghị hành động còn hạn chế.

2.3. Trí tuệ nhân tạo trong giáo dục đại học

Sự phát triển của AI, đặc biệt là AI tạo sinh, đang mở ra giai đoạn mới trong GDĐH (UNESCO, 2023). AI phát triển qua ba cấp độ: AI như công cụ, hỗ trợ các

tác vụ như tìm kiếm, tạo nội dung và phân tích dữ liệu; AI như trợ lý, hỗ trợ toàn bộ quy trình làm việc trong giảng dạy, nghiên cứu và quản lý; AI như cộng sự hỗ trợ ra quyết định, đóng vai trò Digital Copilot giúp phân tích dữ liệu, phát hiện rủi ro và đề xuất giải pháp. Cách tiếp cận này chuyển hóa dữ liệu thành các khuyến nghị quản trị, nâng cao chất lượng quyết định và cải tiến liên tục.

2.4. Khoảng trống nghiên cứu

Tổng quan nghiên cứu cho thấy ba xu hướng chính trong GDĐH: phát triển ĐBCL, quản trị dựa trên dữ liệu và ứng dụng AI. Tuy nhiên, các nghiên cứu hiện nay chủ yếu xem xét riêng từng lĩnh vực, chưa phân tích đầy đủ vai trò của AI trong việc chuyển đổi ĐBCL từ mô hình đánh giá sang mô hình dự báo, hỗ trợ ra quyết định và cải tiến liên tục.

Từ khoảng trống này, nghiên cứu đề xuất khái niệm Trí tuệ chất lượng (Quality Intelligence) như bước phát triển tiếp theo của ĐBCL, đồng thời xây dựng mô hình QTĐH tích hợp dữ liệu, tri thức chuyên gia và AI nhằm hỗ trợ ra quyết định, cải tiến liên tục.

3. Trí tuệ chất lượng

3.1. Định nghĩa

Chuyển đổi số, dữ liệu lớn cùng AI đang thay đổi cách các cơ sở GDĐH khai thác dữ liệu trong quản trị, chuyển từ thu thập minh chứng, báo cáo sang dự báo, phát hiện rủi ro và hỗ trợ ra quyết định.

Trong bối cảnh đó, nghiên cứu đề xuất Trí tuệ chất lượng (Quality Intelligence) như giai đoạn phát triển tiếp theo của ĐBCL, được định nghĩa là năng lực chuyển hóa dữ liệu, tri thức chuyên gia và AI thành các khuyến nghị phục vụ ra quyết định, cải tiến liên tục. Khác với ĐBCL truyền thống chỉ trả lời *"Điều gì đã xảy ra?"*, Trí tuệ chất lượng hướng tới trả lời *"Điều gì đang xảy ra?", "Tại sao?"* và *"Cần làm gì tiếp theo?"*. Theo đó, dữ liệu trở thành nguồn lực chiến lược, còn AI hỗ trợ phân tích, dự báo và đề xuất giải pháp để nâng cao hiệu quả quản trị.

3.2. Các thành tố cấu thành Trí tuệ chất lượng

Trí tuệ chất lượng được hình thành từ năm thành tố: Dữ liệu, tri thức, AI, quyết định và cải tiến liên tục, liên kết thành một chu trình hỗ trợ quản trị.

- Dữ liệu là nền tảng phục vụ quản trị.

• Tri thức (tiêu chuẩn, quy định và kinh nghiệm chuyên gia) giúp diễn giải dữ liệu.

• AI phân tích dữ liệu, phát hiện rủi ro và đề xuất khuyến nghị, nhưng không thay thế con người trong ra quyết định.

• Quyết định được hình thành từ sự kết hợp giữa dữ liệu, tri thức và AI.

• Cải tiến liên tục tạo ra dữ liệu mới, hình thành chu trình học hỏi và nâng cao chất lượng.

Chu trình Dữ liệu →Tri thức→AI→Quyết định→Cải tiến→Dữ liệu mới phản ánh sự chuyển đổi từ quản trị dựa trên báo cáo sang quản trị dựa trên dữ liệu, tri thức và AI, làm nền tảng cho mô hình QTĐH được trình bày ở Mục 4.

3.3. Từ đảm bảo chất lượng đến trí tuệ chất lượng

Sự phát triển của AI đang thúc đẩy chuyển đổi từ ĐBCL truyền thống, vốn tập trung vào chứng minh sự tuân thủ tiêu chuẩn, sang Trí tuệ chất lượng, nhấn mạnh khai thác dữ liệu và tri thức để hỗ trợ dự báo, ra quyết định, cải tiến liên tục. Bảng 1 trình bày sự khác biệt giữa hai cách tiếp cận này.

Bảng 1: So sánh giữa ĐBCL và trí tuệ chất lượng

ĐBCL	Trí tuệ chất lượng
Thu thập minh chứng	Khai thác tri thức
Đánh giá định kỳ	Giám sát liên tục
Báo cáo kết quả	Khuyến nghị hành động
Hậu kiểm	Dự báo và cảnh báo sớm
Phân tích bởi con người	Phân tích bởi con người và AI
Tuân thủ tiêu chuẩn	Hỗ trợ ra quyết định

(Nguồn: Tác giả đề xuất)

Cách tiếp cận này phù hợp với yêu cầu quản trị trong kỷ nguyên AI và là nền tảng cho QTĐH thông minh.

Đối chiếu giữa phương thức truyền thống và ABET AI Copilot cho thấy việc tích hợp dữ liệu, tri thức chuyên gia cùng AI giúp giảm công việc thủ công, rút ngắn thời gian xử lý dữ liệu đồng thời nâng cao khả năng hỗ trợ ra quyết định trong quản trị chất lượng chương trình đào tạo.

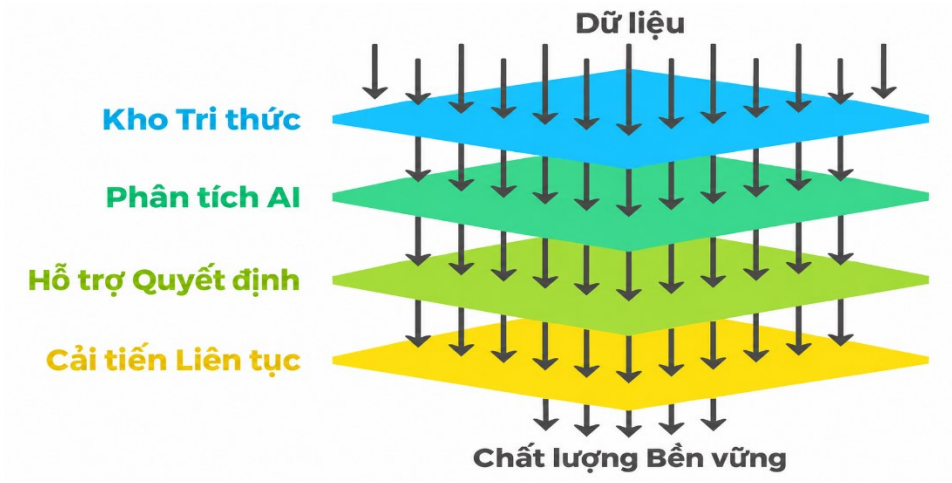
4. Mô hình quản trị đại học dựa trên trí tuệ chất lượng

4.1. Nguyên tắc thiết kế

Trên cơ sở Trí tuệ chất lượng, nghiên cứu đề xuất mô hình QTĐH chuyển từ quản lý dựa trên báo cáo sang quản trị dựa trên dữ liệu, tri thức và AI. Mô hình được xây dựng trên bốn nguyên tắc: (i) dữ liệu làm nền tảng cho quyết định quản trị (Campbell, DeBlois & Oblinger, 2007; Daniel, 2015); (ii) dựa trên bằng chứng từ dữ liệu, phân tích và tri thức chuyên gia (Rousseau, 2006); (iii) AI hỗ trợ nhưng không thay thế con người theo cách tiếp cận *Human-in-the-loop* (UNESCO, 2023); (iv) cải tiến liên tục theo triết lý của ABET và AUN-QA (Deming, 1986; ABET, 2024). Bốn nguyên tắc này là nền tảng của mô hình quản trị được đề xuất.

4.2. Mô hình 5 tầng

Từ đó nghiên cứu đề xuất mô hình QTĐH dựa trên trí tuệ chất lượng gồm năm tầng chức năng có mối liên kết chặt chẽ với nhau (Hình 1).



Hình 1: Mô hình QTĐH dựa trên Trí tuệ chất lượng

(Nguồn: Tác giả đề xuất)

Mô hình gồm năm lớp: (i) hệ sinh thái dữ liệu tích hợp và chuẩn hóa dữ liệu; (ii) kho tri thức lưu trữ tiêu chuẩn, quy định và kinh nghiệm chuyên gia; (iii) lớp phân tích AI khai thác dữ liệu để dự báo và tạo khuyến nghị; (iv) lớp hỗ trợ quyết định chuyển kết quả phân tích thành cảnh báo và phương án hành động; (v) lớp cải tiến liên tục theo dõi kết quả và tạo dữ liệu mới.

Năm lớp vận hành theo chu trình Dữ liệu→Tri thức→AI→Quyết định→Cải tiến→Dữ liệu mới, thể hiện sự chuyển đổi từ quản trị dựa trên báo cáo sang quản trị dữ liệu, tri thức và AI.

4.3. Chu trình vận hành

Quá trình bắt đầu bằng việc thu thập dữ liệu từ đào tạo, nghiên cứu và quản trị, sau đó sử dụng AI để phân tích, phát hiện xu hướng, nhận diện vấn đề. Kết quả phân tích được kết hợp với kho tri thức nhằm tạo ra các khuyến nghị hỗ trợ nhà quản lý ra quyết định.

Sau khi triển khai, các quyết định tạo ra dữ liệu mới cho chu trình cải tiến tiếp theo. Nhờ đó, Trí tuệ chất lượng hình thành một hệ thống quản trị có khả năng học hỏi, dự báo và thích ứng liên tục, thay vì chỉ đánh giá các kết quả đã xảy ra như mô hình ĐBCL truyền thống.

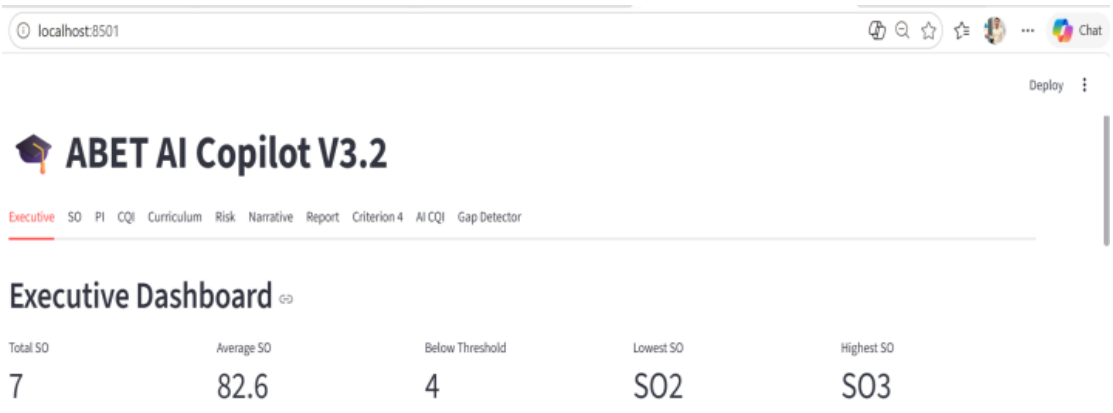
5. Nghiên cứu tình huống: ABET AI Copilot

5.1. Bối cảnh

Trong các hệ thống kiểm định chất lượng quốc tế, ABET là mô hình tiêu biểu về quản trị chất lượng dựa trên kết quả đầu ra. ABET yêu cầu các chương trình đào tạo xây dựng hệ thống đo lường mức độ đạt chuẩn đầu ra của sinh viên, sử dụng kết quả đánh giá để cải tiến liên tục, chứng minh hiệu quả cải tiến bằng dữ liệu và minh chứng (ABET, 2024).

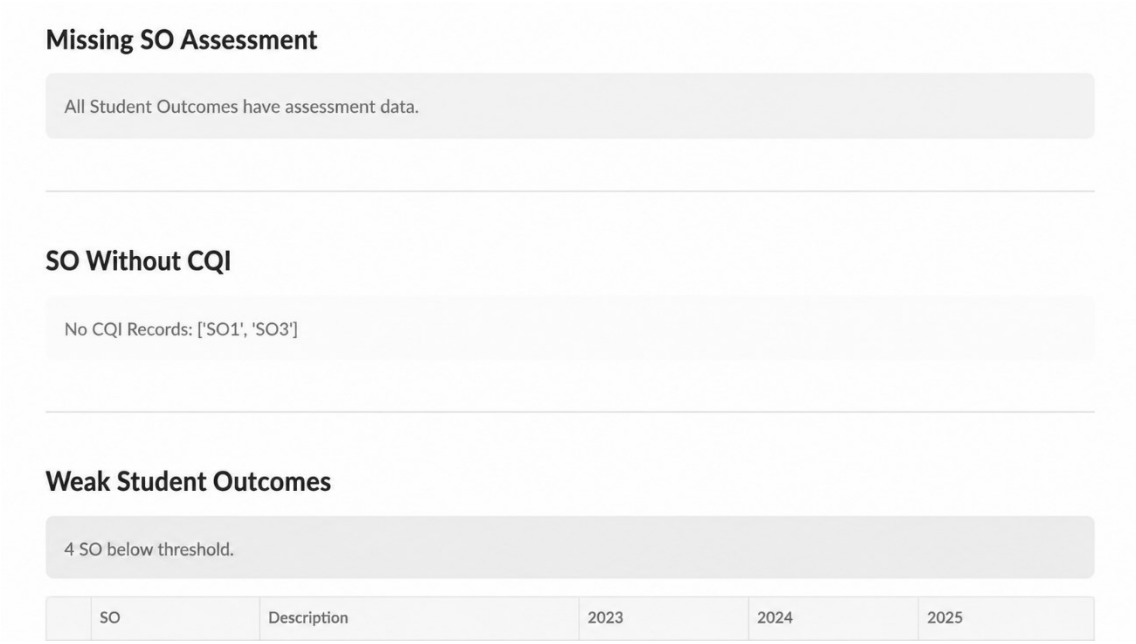
Quá trình đánh giá chuẩn đầu ra và cải tiến liên tục tạo ra lượng lớn dữ liệu, khiến việc tổng hợp, phân tích tốn nhiều thời gian, nguồn lực.

Để giải quyết vấn đề này, ABET AI Copilot được phát triển nhằm tích hợp dữ liệu, tri thức chuyên gia cùng AI để hỗ trợ phân tích, cảnh báo, tạo báo cáo và đề xuất cải tiến. Hệ thống là minh chứng điển hình cho cách tiếp cận Trí tuệ chất lượng được đề xuất trong nghiên cứu này (Hình 2).



Hình 2: Kiến trúc ABET AI Copilot

(Nguồn: Tác giả đề xuất)



Hình 3: Giao diện phát hiện các điểm yếu của CTĐT so với tiêu chuẩn ABET.

(Nguồn: Tác giả đề xuất)

5.2. Các chức năng minh họa

Các chức năng của ABET AI Copilot được xây dựng tương ứng với những thành phần trong mô hình Trí tuệ chất lượng như hình 3.

- *Dashboard quản trị chất lượng*

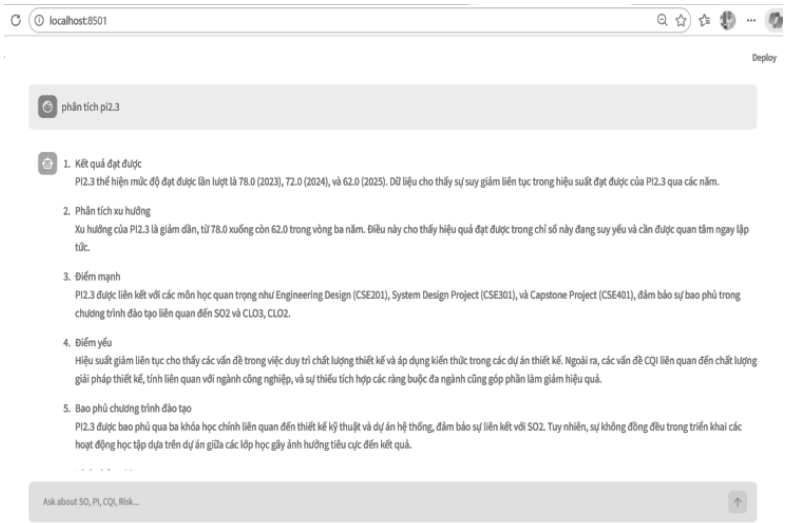
Hệ thống cung cấp bảng điều khiển trực quan cho phép theo dõi chuẩn đầu ra, chỉ báo đánh giá, kết quả cải tiến liên tục và các chỉ số chất lượng của chương trình đào tạo theo thời gian thực.

- *Phân tích mức độ đạt chuẩn đầu ra*

Từ dữ liệu đánh giá học phần cùng chỉ báo PI, hệ thống tự động phân tích mức độ đạt chuẩn đầu ra, nhận diện xu hướng và phát hiện sớm những chỉ báo có nguy cơ không đạt ngưỡng chất lượng, hỗ trợ nhà quản lý chủ động triển khai các hoạt động cải tiến.

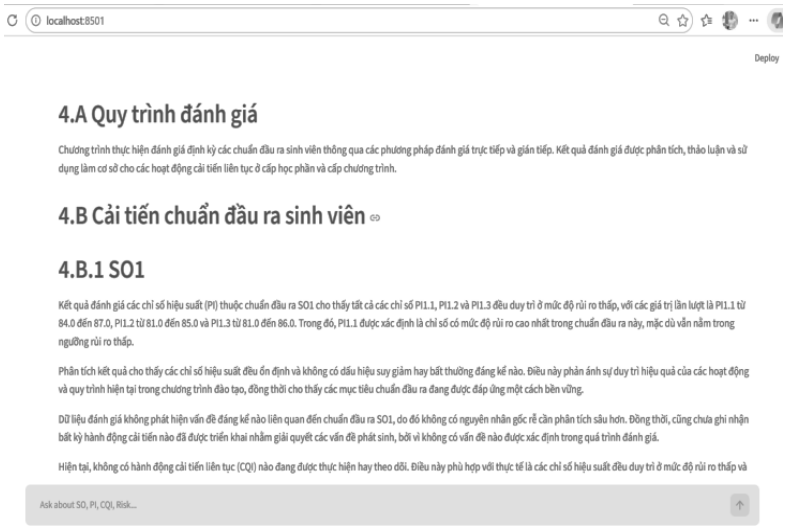
- *Cảnh báo sớm đối với các chỉ báo đánh giá*

Dựa trên các ngưỡng chất lượng đã thiết lập, hệ thống có khả năng phát hiện sớm các chỉ báo đánh giá có kết quả thấp hoặc suy giảm qua nhiều chu kỳ đánh giá (hình 4).



Hình 4. ABET AI Copilot trợ lý phân tích kết quả mức đạt chuẩn đầu ra.

(Nguồn: Tác giả đề xuất)



Hình 5. Xuất báo cáo tự đánh giá (SSR) theo tiêu chuẩn ABET

(Nguồn: Tác giả đề xuất)

- *Narrative Generator*

Một trong những thách thức của ĐBCL là chuyển dữ liệu thành các phân tích có ý nghĩa. ABET AI Copilot sử dụng AI để tự động tạo nhận xét, phân tích, sinh báo cáo CQI cũng như báo cáo tự đánh giá theo yêu cầu của ABET, giúp giảm đáng kể thời gian xử lý dữ liệu và nâng cao tính nhất quán của báo cáo (Hình 5).

So sánh với phương thức truyền thống (Bảng 2) cho thấy, việc ứng dụng ABET AI Copilot giúp giảm khối lượng công việc thủ công, rút ngắn thời gian xử lý dữ liệu và nâng cao hiệu quả phân tích phục vụ cải tiến liên tục.

Bảng 2: So sánh một số hoạt động ĐBCL trước và sau khi áp dụng ABET AI Copilot

TT	Hoạt động	Cách truyền thống	Có AI Copilot hỗ trợ
1	Phân tích mức đạt SO	2–4 giờ/chương trình	< 5 phút
2	Tổng hợp kết quả PI	1–2 giờ	< 1 phút
3	Xây dựng nhận xét (Narrative) cho SO	30–60 phút	< 30 giây
4	Đề xuất hành động CQI	1–2 giờ	< 1 phút
5	Chuẩn bị báo cáo đánh giá SO	Nhiều giờ đến nhiều ngày	Tự động tổng hợp trong vài phút

(Nguồn: Tác giả đề xuất)

5.3. Giá trị đối với quản trị đại học

ABET AI Copilot minh họa sự khác biệt giữa quản trị dựa trên dữ liệu truyền thống và Trí tuệ chất lượng. Nếu mô hình truyền thống chủ yếu tổng hợp dữ liệu thành báo cáo, thì với AI và kho tri thức, dữ liệu được chuyển thành các phân tích, khuyến nghị, hỗ trợ ra quyết định, giúp nhận diện xu hướng, phát hiện rủi ro, đề xuất giải pháp.

Điều này cho thấy ABET AI Copilot không chỉ là công cụ phân tích dữ liệu mà còn là minh chứng cho việc tích hợp dữ liệu, tri thức chuyên gia và AI nhằm nâng cao năng lực quản trị, đồng thời mở ra khả năng ứng dụng trong quản lý đào tạo, nghiên cứu, tuyển sinh, quản trị chiến lược.

6. Thảo luận

6.1. Vai trò mới của đơn vị đảm bảo chất lượng

Sự phát triển của dữ liệu lớn, chuyển đổi số cùng với AI đang mở rộng vai trò của các đơn vị ĐBCL từ quản lý minh chứng và kiểm định sang phân tích dữ liệu, hỗ trợ quản trị. Khi dữ liệu trở thành tài sản chiến lược, các đơn vị này cần chuyển từ quản lý tuân thủ sang cung cấp tri thức phục vụ ra quyết định.

Theo đó, nghiên cứu đề xuất chuyển đổi từ Quality Assurance Office sang Quality Intelligence Office. Nếu Quality Assurance Office tập trung đánh giá việc đáp ứng tiêu chuẩn, thì Quality Intelligence Office hướng tới hỗ trợ nhà trường xác định các hành động cần thiết để nâng cao chất lượng và năng lực cạnh tranh. Sự

chuyển đổi này đòi hỏi năng lực quản trị dữ liệu, khai thác tri thức và ứng dụng AI để hỗ trợ ra quyết định chiến lược.

6.2. Lộ trình chuyển đổi cho các trường đại học Việt Nam

Việc chuyển đổi từ ĐBCL truyền thống sang Trí tuệ chất lượng cần được thực hiện theo lộ trình phù hợp với mức độ trưởng thành về dữ liệu, công nghệ và năng lực quản trị của từng cơ sở GDĐH như bảng 3.

Bảng 3: Lộ trình chuyển đổi từ ĐBCL sang Trí tuệ chất lượng

Giai đoạn	Nội dung
1	Số hóa và tích hợp dữ liệu chất lượng
2	Chuẩn hóa quy trình và tiêu chuẩn dữ liệu
3	Xây dựng kho tri thức chất lượng
4	Triển khai AI Copilot hỗ trợ quản trị
5	Vận hành mô hình Trí tuệ chất lượng

(Nguồn: Tác giả đề xuất)

Lộ trình trên không chỉ là quá trình ứng dụng công nghệ mà còn là sự chuyển đổi về tư duy quản trị, trong đó dữ liệu, tri thức và AI được tích hợp nhằm nâng cao chất lượng quyết định đồng thời thúc đẩy cải tiến liên tục.

6.3. Tác động đối với tự chủ đại học

Kết quả nghiên cứu cho thấy, Trí tuệ chất lượng có thể hỗ trợ hiệu quả cơ chế tự chủ đại học trong bối cảnh chuyển đổi số và AI (European University Association, 2024). Mô hình này giúp nâng cao năng lực giải trình thông qua dữ liệu, phân tích theo thời gian thực, đồng thời tích hợp dữ liệu, tri thức và AI để hỗ trợ ra quyết định nhanh chóng, chính xác, dựa trên bằng chứng.

Bên cạnh đó, Trí tuệ chất lượng nâng cao hiệu quả kiểm định, thúc đẩy cải tiến liên tục, tạo nền tảng cho quản trị chiến lược nhờ khả năng dự báo xu hướng và phát hiện rủi ro. Về mặt chính sách, đây là hướng tiếp cận giúp các trường đại học Việt Nam chuyển từ quản trị dựa trên tuân thủ sang quản trị dựa trên dữ liệu, tri thức và AI, qua đó nâng cao hiệu quả tự chủ đại học (European University Association, 2024).

7. Kết luận

Nghiên cứu đề xuất khái niệm Trí tuệ chất lượng như một hướng phát triển của ĐBCL trong bối cảnh AI và chuyển đổi số đang làm thay đổi quản trị GDĐH. Trên cơ sở đó, nghiên cứu xây dựng mô hình quản trị gồm năm lớp: hệ sinh thái dữ liệu, kho tri thức, phân tích AI, hỗ trợ quyết định và cải tiến liên tục, đồng thời minh họa khả năng ứng dụng thông qua ABET AI Copilot.

Kết quả cho thấy việc tích hợp dữ liệu, tri thức chuyên gia và AI giúp chuyển đổi từ quản trị dựa trên báo cáo sang quản trị dựa trên phân tích, khuyến nghị, hỗ trợ ra quyết định. Đây không chỉ là đổi mới về công nghệ mà còn là sự chuyển đổi trong tư duy ĐBCL, từ tập trung vào tuân thủ sang cải tiến và phát triển liên tục.

Nếu ĐBCL là nền tảng của GDĐH trong kỷ nguyên kiểm định, thì Trí tuệ chất lượng có thể trở thành nền tảng của QTĐH trong kỷ nguyên AI.

Tài liệu tham khảo

ABET (2024), *Criteria for accrediting engineering programs 2024-2025*, ABET. https://www.abet.org.

Campbell, J. P., DeBlois, P. B., & Oblinger, D. G. (2007), Academic analytics: A new tool for a new era. *EDUCAUSE Review, 42* (4), pp.40-57.

Daniel, B. (2015), Big data and analytics in higher education: Opportunities and challenges. *British Journal of Educational Technology, 46* (5), pp.904-920. https://doi.org/10.1111/bjet.12230

Deming, W. E. (1986), *Out of the crisis*. MIT Press.

European University Association (2024), *University autonomy in Europe IV: The scorecard 2024*. European University Association.

Francisco José García-Peñalvo (2023), *Generative Artificial Intelligence. Open Challenges, Opportunities, and Risks in Higher Education*. Proceedings for the 14th International Conference on e-Learning 2023, September 28-19, 2023, Belgrade, Serbia.

OECD (2023), *Digital education outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem*. OECD Publishing. *https://doi.org/10.1787/bb167041-en*.

Rousseau, D. M. (2006), Is there such a thing as evidence-based management? *Academy of Management Review, 31* (2), pp.256-269. https://doi.org/10.5465/amr.2006.20208679

Siemens, G., & Long, P. (2011), Penetrating the fog: Analytics in learning and education. *EDUCAUSE Review, 46* (5), pp.30-40.

UNESCO (2023), *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO Publishing.

TỰ CHỦ VÀ QUẢN TRỊ ĐẠI HỌC VIỆT NAM TRONG KỶ NGUYÊN MỚI

UNIVERSITY AUTONOMY AND GOVERNANCE IN VIETNAM DURING THE NEW ERA

Nguyễn Thị Hiền

Viện Hàn lâm Khoa học xã hội Việt Nam

Tóm tắt

Bài viết phân tích cơ sở lý luận, thực trạng, yêu cầu và giải pháp về tự chủ và quản trị đại học trong tiến trình đổi mới giáo dục đại học Việt Nam. Tự chủ đại học là quyền tự quyết của cơ sở giáo dục trong các lĩnh vực học thuật, tổ chức, nhân sự và tài chính, gắn liền với trách nhiệm giải trình. quản trị đại học là hệ thống cơ chế và quy trình điều hành nhằm bảo đảm hiệu quả, minh bạch và cân bằng giữa nhà nước, thị trường và học thuật. Hai yếu tố này có mối quan hệ chặt chẽ, trong đó tự chủ tạo động lực phát triển, còn quản trị bảo đảm việc thực thi quyền tự chủ hiệu quả. Thực tiễn tại Việt Nam cho thấy quá trình tự chủ đã đạt nhiều kết quả tích cực nhưng vẫn còn hạn chế về thể chế, năng lực quản trị, cơ chế tài chính và trách nhiệm giải trình, đặc biệt ở khu vực ngoài công lập. Trong bối cảnh chuyển đổi số, trí tuệ nhân tạo và hội nhập quốc tế, giáo dục đại học cần đổi mới theo hướng tự chủ thực chất, quản trị hiện đại và dựa trên dữ liệu. Một số giải pháp gồm hoàn thiện khung pháp lý, nâng cao năng lực quản trị, đẩy mạnh chuyển đổi số, tăng cường kiểm định chất lượng và gắn tự chủ với trách nhiệm giải trình nhằm nâng cao chất lượng và năng lực cạnh tranh của giáo dục đại học Việt Nam.

Từ khoá: Giáo dục đại học, tự chủ đại học, quản trị đại học, Việt Nam

Abstract

This article analyzes the theoretical foundations, current status, requirements, and solutions regarding autonomy and governance in the process of innovating Vietnamese university education. University autonomy is the self-determination rights of educational institutions across academic, organizational, personnel, and financial fields, closely related to accountability. University governance comprises the system of mechanisms and operational processes to ensure efficiency, transparency, and equality among the state, the market, and academia. These two factors are closely interrelated, in which autonomy boosts development, while governance ensures the effective execution of said autonomy. Practical evidence in Vietnam shows that the autonomy process has achieved numerous positive results but still has limitations in frameworks, governance capacity, financial mechanisms, and accountability, especially in the private sector. In the context of digital

transformation, artificial intelligence, and international integration, higher education must innovate toward substantive autonomy and modern data-driven governance. Proposed solutions include finishing the legal framework, empowering the role of university councils, enhancing governance capacity, accelerating digital transformation, strengthening quality accreditation, and aligning autonomy with accountability to improve the quality and competitive capacity of Vietnamese university education.

Keywords: University education, university autonomy, university governance, Vietnam

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh toàn cầu hóa và sự bùng nổ của nền kinh tế tri thức, giáo dục đại học (GDĐH) đang đứng trước yêu cầu đổi mới căn bản về mô hình tổ chức lẫn năng lực quản lý. Tại khu vực châu Á, cải cách theo hướng trao quyền tự chủ cho các trường đại học đã trở thành xu hướng chủ đạo trong nhiều thập niên qua, giúp tăng tính linh hoạt, tối ưu hóa nguồn lực, song cũng đặt ra áp lực lớn về tài chính và năng lực điều hành nội bộ. Tại Việt Nam, dù tự chủ đại học (TCĐH) đã được luật hóa, song tiến trình thực thi vẫn gặp nhiều rào cản do cơ chế quản lý chưa đồng bộ và năng lực quản trị chưa đáp ứng được yêu cầu thực tiễn. Do đó, việc tái định hình mối quan hệ giữa tự chủ và quản trị đại học (QTĐH) trong kỷ nguyên mới là một đòi hỏi cấp thiết cả về mặt lý luận lẫn thực tiễn.

2. Nội dung

2.1. Cơ sở lý luận về tự chủ và quản trị đại học

2.1.1. Khái niệm và cách tiếp cận về tự chủ đại học

Tự chủ đại học (*university autonomy*) là quyền tự quyết, tự chịu trách nhiệm của cơ sở giáo dục đối với các hoạt động cốt lõi bao gồm: học thuật, tổ chức bộ máy-nhân sự và tài chính trong khuôn khổ pháp luật.

Dưới góc độ quản lý công, Neave & Van Vught (1994) nhấn mạnh tự chủ không phải là sự tách rời hoàn toàn khỏi tầm kiểm soát của nhà nước, mà vận hành theo mô hình "nhà nước giám sát". Ở đó, cơ quan quản lý vĩ mô điều tiết hệ thống bằng chính sách, hành lang pháp lý và tiêu chuẩn chất lượng thay vì can thiệp hành chính trực tiếp. Do vậy, tự chủ không đồng nghĩa với "tự do tuyệt đối", mà là sự chuyển dịch từ kiểm soát trực tiếp sang điều tiết gián tiếp, gắn liền với tính minh bạch và trách nhiệm giải trình. TCĐH không phải là sự tách rời hoàn toàn khỏi quản lý Nhà nước, mà là sự vận hành theo mô hình "Nhà nước giám sát". Theo đó, cơ quan quản lý không can thiệp trực tiếp vào các quyết định học thuật, tổ chức

hay tài chính, mà điều tiết gián tiếp ở tầm vĩ mô thông qua hệ thống chính sách, hành lang pháp lý và tiêu chuẩn kiểm định chất lượng. Do đó, tự chủ không đồng nghĩa với "tự do tuyệt đối". Quyền tự quyết của trường đại học luôn phải song hành với sự minh bạch và trách nhiệm giải trình trước Nhà nước cùng xã hội. Đây chính là cốt lõi của QTĐH hiện đại: cân bằng giữa quyền tự chủ và lợi ích công.

Tại Việt Nam, tiến trình này mang tính "từng bước" để phù hợp với thể chế đặc thù. TCĐH ở Việt Nam là quá trình mở rộng quyền tự quyết nội bộ nhưng vẫn bảo đảm tính định hướng của khung pháp lý Nhà nước nhằm giữ vững sự công bằng và chất lượng toàn hệ thống. Tự chủ, vì thế, phải là một chương trình cải cách quản trị đồng bộ, nơi quyền năng tự quyết tăng lên bắt buộc phải song hành với năng lực tự điều hành (Nguyễn Anh Tuấn, 2022).Tại Việt Nam, tiến trình TCĐH được triển khai theo lộ trình phân kỳ nhằm thích ứng với bối cảnh thể chế và năng lực quản trị đặc thù, bảo đảm tính ổn định hệ thống thông qua chuyển đổi có kiểm soát. Bản chất của mô hình này là việc tái cấu trúc quyền lực, mở rộng tối đa quyền tự quyết chuyên môn và quản trị nội bộ cho các cơ sở đào tạo trong hành lang pháp lý do Nhà nước quy định. Mục tiêu chiến lược của chính sách hướng đến việc dung hòa giữa nâng cao chất lượng học thuật và duy trì công bằng xã hội trong tiếp cận giáo dục. Do đó, TCĐH phải được nhìn nhận như một chương trình cải cách thể chế đồng bộ, nơi sự gia tăng quyền lực tài phán buộc phải song hành tương xứng với năng lực tự điều hành và giải trình trách nhiệm của nhà trường.

2.1.2. Khái niệm quản trị đại học

Quản trị đại học (*university governance*) là hệ thống cấu trúc, cơ chế, quy trình phân bổ quyền lực để điều hành và ra quyết định trong nhà trường. Clark đặt nền tảng cho cách tiếp cận này thông qua "tam giác điều phối" (Nhà nước-Thị trường-Học thuật), coi quản trị là sự vận hành đa trung tâm nhằm thiết lập trạng thái cân bằng hệ thống. QTĐH (*university governance*) là hệ thống cấu trúc, cơ chế và quy trình phân bổ quyền lực nhằm điều hành, ra quyết định trong nhà trường. Cách tiếp cận này nhấn mạnh tính phân tán của quyền lực thay vì tập trung tuyệt đối vào một chủ thể duy nhất. Trong tác phẩm *The Higher Education System*, Clark giới thiệu mô hình "tam giác điều phối" gồm ba đỉnh: Nhà nước, Thị trường và Học thuật. Sự tương tác, chế ước lẫn nhau giữa ba yếu tố này trong quá trình vận hành GDĐH biến QTĐH trở thành một cơ chế đa trung tâm, nhằm duy trì sự cân bằng động của toàn hệ thống (Clark, 1983).

Quản trị hiện đại đã dịch chuyển từ mô hình điều hành theo thứ bậc hành chính sang mạng lưới tương tác phức tạp giữa nhiều bên liên quan như Hội đồng

trường, Ban giám hiệu, giảng viên, doanh nghiệp và xã hội (UNESCO IIEP, 2013). Quản trị GDĐH hiện đại đã chuyển dịch từ mô hình điều hành phân cấp hành chính sang mô hình mạng lưới. Thay vì vận hành theo cơ chế quyền lực tập trung và tuyến dọc, các trường đại học ngày nay được quản lý thông qua sự tương tác đa chiều giữa nhiều bên liên quan. Cơ cấu ra quyết định không còn tách biệt mà có sự phối hợp chặt chẽ giữa Hội đồng trường, Ban giám hiệu và đội ngũ giảng viên. Đồng thời, doanh nghiệp và xã hội cũng tham gia sâu sắc hơn vào việc định hướng, giám sát hoạt động của nhà trường. Sự chuyển dịch này phản ánh rõ nét xu hướng tăng cường tự chủ gắn liền với trách nhiệm giải trình trong bối cảnh quản trị đương đại.

Trường đại học đương đại vận hành như một "doanh nghiệp học thuật", đòi hỏi năng lực lãnh đạo chiến lược mạnh mẽ để vừa thích ứng với áp lực thị trường, vừa bảo tồn các giá trị học thuật cốt lõi (Shattock, 2006; OECD, 2008). Sự chuyển dịch sang mô hình "doanh nghiệp học thuật" buộc các trường đại học hiện đại phải vận hành dưới áp lực gay gắt từ cơ chế thị trường. Bối cảnh này đòi hỏi một tư duy lãnh đạo chiến lược nhạy bén để giải quyết bài toán cân bằng: một mặt đáp ứng những tiêu chuẩn về tài chính, thứ hạng và nhu cầu của các bên liên quan; mặt khác kiên định bảo tồn tự do học thuật, chất lượng nghiên cứu và tính liêm chính. Cuối cùng, thước đo thành công của một đại học không chỉ dừng lại ở hiệu quả quản trị kinh tế, mà cốt lõi là năng lực duy trì bản sắc và thực hiện sứ mệnh giáo dục trong một môi trường đầy biến động.

Tự chủ và quản trị tồn tại mối quan hệ biện chứng, cấu thành trục trung tâm của mọi cải cách GDĐH. Trong mối tương quan này, tự chủ đóng vai trò là "quyền năng" giải phóng sức sáng tạo và tạo động lực phát triển; còn quản trị chính là "cơ chế bảo đảm" giữ cho quyền năng đó đi đúng hướng, kỷ luật và kiểm soát được rủi ro. Sự gia tăng quyền tự chủ luôn đòi hỏi một cấu trúc quản trị nội bộ minh bạch và năng lực quản trị chiến lược tương xứng (Neave & Van Vught, 1994). Nếu tự chủ mở rộng mà hệ thống quản trị lỏng lẻo sẽ tất yếu dẫn đến rủi ro sụt giảm chất lượng và mất kiểm soát tài chính. Ngược lại, một cơ chế quản trị lỗi thời, nặng tính hành chính sẽ triệt tiêu xung lực của tự chủ. Tự chủ và QTĐH tồn tại trong mối quan hệ biện chứng, là trục trung tâm của mọi tiến trình cải cách giáo dục. Tự chủ giúp giải phóng tiềm năng sáng tạo, tăng tính chủ động và tạo động lực phát triển bền vững. Tuy nhiên, quyền tự chủ chỉ thực sự hiệu quả khi vận hành trong một khuôn khổ quản trị phù hợp. Với vai trò định hướng và bảo đảm, quản trị giúp điều tiết quyền tự chủ theo các mục tiêu chiến lược, duy trì tính minh bạch cùng trách nhiệm giải trình. Hai yếu tố này bổ trợ chặt chẽ: tự chủ càng cao, yêu cầu năng lực quản trị càng lớn. Do đó, các trường đại học cần hoàn thiện hệ thống quản trị nội

bộ, phân định rõ trách nhiệm đồng thời nâng cao năng lực chiến lược nhằm cân bằng giữa quyền tự chủ và trách nhiệm trước Nhà nước, xã hội. Đổi mới quản trị song hành cùng gia tăng tự chủ chính là chìa khóa bảo đảm chất lượng và sự phát triển bền vững của GDĐH.

2.2. Thực trạng tự chủ và quản trị đại học Việt Nam hiện nay

Dù Luật GDĐH (sửa đổi 2018) đã tạo hành lang pháp lý quan trọng cho việc trao quyền, thực tiễn triển khai tại Việt Nam hiện nay vẫn bộc lộ sự bất cập và thiếu đồng bộ (Quốc hội, 2018). Dưới đây là một số điểm chính:

Sự can thiệp hành chính sâu: Cơ chế quản lý nhà nước vẫn can thiệp khá sâu vào những hoạt động mang tính vi mô của nhà trường như tuyển sinh, kiểm soát biên chế và các định mức tài chính, khiến quyền tự chủ thực chất của nhiều cơ sở bị hạn chế. Điều đó đang hạn chế quyền tự chủ thực chất của các cơ sở GDĐH. Việc chậm chuyển đổi từ cơ chế "kiểm soát" sang "giám sát", cùng sự thiếu đồng bộ trong thể chế hóa chính sách đã bó hẹp không gian tự chủ, kìm hãm động lực đổi mới sáng tạo. Đặc biệt, sự can thiệp trực tiếp vào nhân sự, bộ máy và trang thiết bị đang trở thành rào cản lớn, cản trở các trường hội nhập, phát triển theo xu thế TCĐH toàn cầu (Đinh Văn Thái và Nguyễn Đức Ca, 2023).

Năng lực quản trị nội bộ chưa đồng đều: Vai trò của Hội đồng trường ở nhiều nơi vẫn mang tính hình thức, chưa thực sự trở thành thiết chế quyền lực cao nhất có khả năng định hình chiến lược và giám sát ban điều hành (Phạm Minh Hùng và Đinh Xuân Khoa, 2023). Năng lực quản trị nội bộ chưa đồng đều đang là điểm nghẽn lớn tại các trường. Sự bất cập này thể hiện rõ qua năng lực hiện thực hóa các nội dung chiến lược, từ việc lúng túng khi xây dựng tuyên ngôn sứ mạng, tầm nhìn đến sự hạn chế trong giám sát, đánh giá và quản trị thương hiệu 4.0. Đáng chú ý, trình độ quản trị không đồng bộ giữa các thành viên khiến cấu trúc phân quyền bị lệch pha, đẩy quyền lực thực tế tập trung vào một vài cá nhân chủ chốt thay vì phát huy vai trò của toàn bộ hệ thống. Năng lực yếu kém ở một số mắt xích cũng làm suy giảm hiệu quả của các công cụ quản trị hiện đại như trách nhiệm giải trình và tự đánh giá chất lượng. Hệ quả là "bộ ba" Đảng ủy, Hội đồng trường và Hiệu trưởng thường rơi vào tình trạng lạm quyền, lấn quyền lẫn nhau, làm triệt tiêu động lực dân chủ, đổi mới sáng tạo vốn là mục tiêu cốt lõi của nhà trường.

Trường hợp điển hình: Khối đại học ngoài công lập

Sự phát triển của khối trường ngoài công lập (dân lập và tư thục) từ cuối thập niên 1980 đã góp phần xã hội hóa giáo dục và giảm áp lực cho ngân sách nhà nước (Nguyễn Anh Tuấn, 2022). Tuy nhiên, nhóm trường này đang đối mặt với những

nghịch lý quản trị riêng biệt. Thực tế quản trị tại các trường đại học ngoài công lập đang cho thấy một khoảng cách lớn giữa hành lang pháp lý và năng lực thực thi quyền tự chủ. Mặc dù luật định đã nới lỏng cơ chế về tổ chức, nhân sự và tài chính, các tiêu chí đánh giá hiện nay vẫn thiên về ghi nhận quyền năng trên giấy tờ hơn là đo lường hiệu quả áp dụng. Việc thiếu hụt cơ chế giám sát, hệ thống dữ liệu và hướng dẫn triển khai thống nhất vô hình trung đẩy các trường vào thế "tự chủ nửa vời"- vừa phải tự chịu trách nhiệm toàn diện, vừa bị bó buộc trong cơ chế vận hành cũ. Điều này trực tiếp làm giảm hiệu lực quản trị và hạn chế tiềm năng phát triển của cơ sở giáo dục.

Tự chủ hình thức do áp lực sở hữu: Mô hình quản trị của những trường tư thục tại Việt Nam phụ thuộc cực kỳ lớn vào năng lực tài chính và cơ cấu sở hữu của các nhà đầu tư sáng lập. Quyền lực ra quyết định thường tập trung vào nhóm cổ đông lớn, làm mờ nhạt vai trò chiến lược của Hội đồng trường và hạn chế tính dân chủ học thuật của đội ngũ giảng viên (Phạm Minh Hùng và Đinh Xuân Khoa, 2023). Ở khối công lập, "áp lực sở hữu" đến từ cơ chế đại diện chủ quản của Nhà nước chưa dứt khoát, khiến quyền lực của Hội đồng trường bị mờ nhạt trước các quyết định hành chính. Ở khối tư thục, áp lực này lại đến từ quyền sở hữu vốn của các cổ đông lớn, nơi lợi ích kinh tế dễ lấn át định hướng học thuật và làm giảm tính dân chủ của đội ngũ giảng viên. Hệ quả là cơ chế phân quyền giữa "bộ ba" quản trị bị biến dạng, biến tự chủ thành lớp vỏ bọc bên ngoài trong khi các quyết định cốt lõi vẫn bị chi phối bởi chủ sở hữu thực tế. Sự bất hợp lý này cản trở các trường xây dựng môi trường đổi mới sáng tạo và hội nhập quốc tế một cách thực chất.

Áp lực thương mại hóa ngắn hạn: Do phải tự cân đối thu chi và chịu sự cạnh tranh tuyển sinh khốc liệt, nhiều trường buộc phải chạy theo các chương trình đào tạo ngắn hạn, dễ thu hút người học để giải quyết bài toán dòng tiền trước mắt (OECD, 2008). Điều này trực tiếp làm suy giảm tính hàn lâm, năng lực nghiên cứu dài hạn, tạo ra sự lệch pha nghiêm trọng giữa tự chủ tài chính và tự chủ học thuật. Khi các cơ sở GDĐH tăng cường tự chủ tài chính, áp lực nguồn thu và năng lực cạnh tranh tuyển sinh buộc họ phải tối ưu hóa chiến lược vận hành. Để giải quyết áp lực dòng tiền trước mắt, nhiều trường có xu hướng ưu tiên các chương trình đào tạo ngắn hạn hoặc khóa học có tính thương mại cao. Tuy nhiên, cách tiếp cận ngắn hạn này có nguy cơ làm suy giảm nguồn lực đầu tư cho các lĩnh vực đào tạo và nghiên cứu nền tảng. Đây chính là biểu hiện rõ nét của bài toán thách thức: cân bằng giữa mục tiêu phát triển bền vững và áp lực thương mại hóa trong GDĐH.

2.3. Yêu cầu của kỷ nguyên mới đối với tự chủ và quản trị đại học

Bước vào kỷ nguyên của chuyển đổi số, trí tuệ nhân tạo (AI) và hội nhập quốc tế sâu rộng, mô hình quản lý hành chính tập trung cũ kỹ hoàn toàn mất đi hiệu năng. Công nghệ và AI thay đổi căn bản cách thức vận hành lớp học lẫn tư duy quản lý dữ liệu. Các trường đòi hỏi một cấu trúc cực kỳ linh hoạt để thích ứng với những chương trình đào tạo liên ngành và mô hình học tập trọn đời.

Để nâng cao vị thế và năng lực cạnh tranh học thuật, hệ thống đại học bắt buộc phải chuyển từ quản lý theo quy trình sang quản trị dựa trên hiệu suất và kết quả đầu ra, lấy kiểm định độc lập làm thước đo (Shattock, 2006). Xu thế quốc tế hóa GDĐH đang đặt ra yêu cầu cấp bách về chuẩn hóa chất lượng và năng lực cạnh tranh toàn cầu. Trong bối cảnh đó, quản trị truyền thống-vốn nặng về kiểm soát quy trình-đã lộ rõ tính kém hiệu quả. Các cơ sở đào tạo buộc phải chuyển dịch sang mô hình quản trị dựa trên hiệu suất và kết quả đầu ra, lấy trách nhiệm giải trình, cải tiến liên tục làm cốt lõi. Lúc này, kiểm định chất lượng độc lập đóng vai trò như một công cụ khách quan nhằm định vị và khẳng định các chuẩn mực học thuật. Cách tiếp cận này không chỉ bảo chứng cho chất lượng đào tạo mà còn là đòn bẩy nâng cao uy tín, vị thế cạnh tranh của các trường đại học trên trường quốc tế.

Trong kỷ nguyên mới, Nhà nước cần triệt để chuyển từ tư duy "kiểm soát" sang "kiến tạo và giám sát vĩ mô" (Clark, 1983). Việc giảm thiểu các mệnh lệnh hành chính vi mô là điều kiện tiên quyết để kích hoạt năng lực đổi mới sáng tạo, đưa hệ thống đại học vươn mình, đáp ứng yêu cầu của nền kinh tế số và quản trị quốc gia hiện đại. Trong hệ thống GDĐH hiện đại, vai trò của Nhà nước cần dịch chuyển từ "kiểm soát trực tiếp" sang "kiến tạo và giám sát vĩ mô". Thay vì can thiệp vào quản trị thường nhật, Nhà nước tập trung xây dựng thể chế, chính sách và hành lang pháp lý để bảo đảm chất lượng. Cách tiếp cận này vừa giải phóng quyền tự chủ, nâng cao năng lực đổi mới sáng tạo và tính linh hoạt của các trường trước biến động kinh tế-xã hội; vừa thiết lập cơ chế giám sát hiệu quả thông qua kiểm định chất lượng và trách nhiệm giải trình. Sự cân bằng chiến lược giữa TCĐH và điều phối vĩ mô chính là nền tảng cho một hệ thống GDĐH hiệu quả, trách nhiệm, phát triển bền vững.

2.4. Giải pháp nâng cao tự chủ và đổi mới quản trị đại học

Trong khuôn khổ của bài viết, để đưa TCĐH vận hành thực chất và hiệu quả, cần thực hiện đồng bộ nhóm giải pháp hệ thống sau:

- Hoàn thiện thể chế pháp lý

Nhà nước cần tiếp tục rà soát, đồng bộ hóa Luật GDĐH với các luật chuyên ngành (Luật Ngân sách nhà nước, Luật Quản lý tài sản công, Luật Viên chức...) nhằm triệt tiêu những quy định chồng chéo. Cần xây dựng một "hành lang pháp lý rõ ràng", phân định minh bạch biên giới giữa quyền tự quyết của trường và chức năng giám sát vĩ mô của cơ quan quản lý (OECD, 2008). Cần xây dựng hành lang pháp lý rõ ràng, đồng bộ và ổn định, quy định cụ thể quyền tự chủ đi đôi với trách nhiệm giải trình của trường đại học. Khung pháp lý này phải phân định minh bạch giữa quyền tự quyết của nhà trường (về học thuật, tổ chức, nhân sự, tài chính) và chức năng quản lý, giám sát vĩ mô của Nhà nước. Nhà nước nên chuyển từ quản lý hành chính sang quản trị dựa trên kết quả, tập trung vào chuẩn mực và kiểm định chất lượng thay vì can thiệp điều hành trực tiếp. Sự thay đổi này vừa bảo đảm tự chủ thực chất cho các trường, vừa duy trì hiệu lực quản lý nhà nước, nâng cao tính minh bạch và hiệu quả toàn hệ thống.

- Nâng cao năng lực điều hành chiến lược

Con người là hạt nhân của cải cách. Cần chuyên nghiệp hóa đội ngũ quản lý đại học thông qua các chương trình đào tạo bài bản về quản trị chiến lược hiện đại. Đồng thời, áp dụng rộng rãi các bộ công cụ quản lý tiên tiến như KPI, OKR và giải pháp đối sánh (*benchmarking*) theo những chuẩn mực quốc tế để đo lường chính xác hiệu suất làm việc (Clark, 1998; OECD, 2008). Chuyên nghiệp hóa đội ngũ quản lý đòi hỏi các chương trình đào tạo bài bản về QTĐH và quản trị chiến lược hiện đại. Đồng thời, các cơ sở GDĐH cần áp dụng những công cụ quản trị tiên tiến theo chuẩn quốc tế như KPI, OKR và benchmarking nhằm đo lường hiệu suất khách quan, minh bạch đồng thời thúc đẩy cải tiến liên tục. Clark khẳng định năng lực lãnh đạo và cơ chế quản trị là những yếu tố cốt lõi quyết định hiệu quả vận hành cùng khả năng thích ứng của hệ thống.

- Thiết lập cơ chế kiểm soát và trách nhiệm giải trình

Tự chủ phải đi đôi với minh bạch tối đa. Các cơ sở giáo dục phải thực hiện nghiêm túc việc công khai tài chính, cam kết chất lượng đầu ra và đẩy mạnh hoạt động của những tổ chức kiểm định chất lượng độc lập (Neave & Van Vught, 1994). Việc minh bạch hóa quy trình tuyển dụng, đãi ngộ và học thuật chính là tấm khiên bảo vệ nhà trường trước các rủi ro của xu hướng tự chủ. TCĐH chỉ thực sự hiệu quả khi gắn liền với trách nhiệm giải trình và tính minh bạch cao. Theo đó, các trường phải công khai toàn diện về tài chính, quản trị và cam kết chất lượng đầu ra để người học cùng xã hội giám sát. Đồng thời, vai trò của các tổ chức kiểm định độc lập cần được tăng cường nhằm bảo đảm tính khách quan trong đánh giá. Đây

chính là cơ chế then chốt giúp cân bằng giữa mở rộng quyền tự quyết và duy trì trách nhiệm trong hệ thống giáo dục.

3. Kết luận

Tự chủ và QTĐH không phải là hai khái niệm độc lập hay đối lập, mà là hai mặt của một thể thống nhất trong tiến trình hiện đại hóa giáo dục. Tự chủ tạo ra không gian, động lực cho sự sáng tạo, trong khi quản trị thiết lập kỷ luật, định hướng và bảo đảm trách nhiệm giải trình trước xã hội.

Thực tiễn tại Việt Nam cho thấy, dù đã có những bước tiến lớn về mặt tư duy pháp lý, nhưng con đường đi từ "tự chủ trên văn bản" đến "tự chủ thực chất" vẫn còn khoảng cách lớn do các nút thắt về cơ chế và năng lực điều hành nội bộ. Bước vào kỷ nguyên mới dưới tác động mạnh mẽ của công nghệ và làn sóng toàn cầu hóa, việc đổi mới hệ thống QTĐH không còn là lựa chọn, mà là điều kiện sinh tồn. Chỉ khi thiết lập được một mô hình quản trị minh bạch, hiện đại, lấy hiệu suất làm thước đo và vận hành dưới một cơ chế "kiểm soát thông minh", quyền tự chủ mới thực sự trở thành bệ phóng đưa GDĐH Việt Nam hội nhập, phát triển bền vững.

Tài liệu tham khảo

Clark, B. R. (1983). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. University of California Press.

Đinh Văn Thái và Nguyễn Đức Ca (2023), "Quản lí nhà nước đối với TCĐH ở Việt Nam hiện nay: Thực trạng và đề xuất", Tạp chí *Giáo dục, 23*(19), tr.34-39.

Neave, G., & Van Vught, F. A. (1994), *Government and higher education relationships across three continents*. Pergamon Press.

Nguyễn Anh Tuấn (2022), "Tiêu chí đánh giá quyền tự chủ đại học: Một nghiên cứu đề xuất dựa trên bảng điểm của Hiệp hội các trường đại học châu Âu và Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật GDĐH năm 2018". Tạp chí *Giáo dục, 22*(4), tr.1-4.

Nguyễn Thu Hà, Trần Thị Phương Nam và Nguyễn Lệ Hằng (2024), "Nghiên cứu về tự chủ đại học ở Việt Nam: Tổng quan từ các công bố quốc tế và trong nước". Tạp chí *Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 3, tr.1-8.

OECD (2008), *Tertiary education for the knowledge society* (Vol. 1). OECD Publishing.

Phạm Minh Hùng và Đinh Xuân Khoa (2023), "Các thành tố của quản trị trường đại học công lập Việt Nam trong bối cảnh hiện nay". Tạp chí *Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 5, tr.1-6.

Quốc hội (2018), *Luật Sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục đại học*. Luật số 34/2018/QH14 ngày 19/11/2018.

Shattock, M. (2006), *Managing good governance in higher education*. Open University Press.

UNESCO International Institute for Educational Planning (2013), *Governance reforms and university autonomy in Asia*.

QUẢN TRỊ CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC TRONG THỜI ĐẠI AI: TỪ BẢO ĐẢM ĐẦU RA ĐẾN HỆ SINH THÁI TRÁCH NHIỆM THUẬT TOÁN

QUALITY GOVERNANCE IN HIGHER EDUCATION IN THE AGE OF AI: FROM OUTPUT ASSURANCE TO AN ECOSYSTEM OF ALGORITHMIC RESPONSIBILITY

Phan Thành Nhâm

Khoa Lý luận chính trị, Trường Đại học Kiến trúc Hà Nội

Tóm tắt

Bài viết phân tích yêu cầu đổi mới quản trị chất lượng giáo dục đại học Việt Nam trong bối cảnh trí tuệ nhân tạo, đặc biệt là trí tuệ nhân tạo tạo sinh, ngày càng tham gia sâu vào học tập, giảng dạy, nghiên cứu, đánh giá và quản trị nhà trường. Bài viết lập luận rằng nếu chất lượng đại học chỉ được đo bằng chỉ báo đầu ra, mức độ số hóa hoặc hiệu quả ứng dụng công nghệ, chuyển đổi số có thể tạo ra "chất lượng hình thức" nhưng chưa bảo đảm phát triển năng lực thực chất của người học, giảng viên và cộng đồng học thuật. Trên cơ sở tiếp cận công bằng thể chế, phát triển năng lực và quản trị trí tuệ nhân tạo lấy con người làm trung tâm, bài viết đề xuất khung quản trị chất lượng gắn với trách nhiệm thuật toán trong giáo dục đại học.

Từ khóa: Giáo dục đại học, quản trị chất lượng, trí tuệ nhân tạo, trách nhiệm thuật toán, chuyển đổi số.

Abstract

This paper examines the need to renew quality governance in Vietnamese higher education as artificial intelligence, especially generative AI, becomes increasingly embedded in learning, teaching, research, assessment, and institutional management. It argues that if university quality is measured mainly by output indicators, levels of digitalization, or technological adoption, digital transformation may produce merely "formal quality" without necessarily developing the substantive capabilities of learners, lecturers, and academic communities. Drawing on institutional justice, the capability approach, and human-centred AI governance, the paper proposes a quality governance framework grounded in algorithmic responsibility in higher education.

Keywords: Higher education, quality governance, artificial intelligence, algorithmic responsibility, digital transformation.

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh chuyển đổi số (CĐS) và sự phát triển nhanh của trí tuệ nhân tạo (AI), đặc biệt là AI tạo sinh, quản trị chất lượng (QTCL) giáo dục đại học (GDĐH) không còn có thể chỉ dựa vào chuẩn đầu ra, tỷ lệ tốt nghiệp, mức độ số hóa hay hiệu quả vận hành. Khi AI tham gia ngày càng sâu vào dạy học, nghiên cứu, kiểm tra - đánh giá, quản lý dữ liệu người học và ra quyết định trong nhà trường, chất lượng đại học cần được nhìn nhận đồng thời ở kết quả, quá trình, phương tiện công nghệ và trách nhiệm giải trình. Nếu thiếu cơ chế minh bạch, kiểm soát rủi ro, bảo vệ dữ liệu và xác thực năng lực thực chất, CĐS có thể tạo ra "chất lượng hình thức", làm suy giảm chính trực học thuật và gia tăng bất bình đẳng năng lực. Trên cơ sở phân tích khái niệm, tổng hợp chính sách và diễn giải chuẩn tắc, bài viết đề xuất chuyển trọng tâm từ bảo đảm chất lượng dựa trên đầu ra sang QTCL như một hệ sinh thái trách nhiệm thuật toán, nhằm vừa thúc đẩy đổi mới sáng tạo, vừa bảo đảm công bằng, trách nhiệm giải trình và phát triển năng lực con người trong GDĐH.

2. Cơ sở lý luận và bối cảnh chính sách

2.1. Từ chất lượng như chỉ báo đầu ra đến chất lượng như phát triển năng lực

Trong quản trị đại học hiện đại, chỉ báo đầu ra có vai trò quan trọng vì giúp nhà trường lượng hóa mục tiêu, theo dõi tiến độ, so sánh kết quả và tạo cơ sở cho kiểm định. Tuy nhiên, nếu tuyệt đối hóa chỉ báo, chất lượng dễ bị thu hẹp thành những gì đo đếm được. Một chương trình có thể đạt tỷ lệ tốt nghiệp cao, có hồ sơ kiểm định đầy đủ, có hệ thống học liệu số và có số lượng công bố tăng, nhưng vẫn chưa chắc tạo ra năng lực tư duy độc lập, năng lực đạo đức nghề nghiệp, năng lực hợp tác và năng lực đổi mới sáng tạo. Đây là điểm cần được nhấn mạnh trong bối cảnh AI, bởi AI có thể làm tăng năng suất sản xuất văn bản và dữ liệu, nhưng không tự động bảo đảm sự hình thành hiểu biết thực chất.

Từ góc độ triết học chính trị, Rawls nhấn mạnh rằng "công bằng là đức hạnh đầu tiên của các thiết chế xã hội, cũng như chân lý là đức hạnh đầu tiên của các hệ thống tư tưởng" (Rawls, 1999). Luận điểm này gợi ý rằng đại học, với tư cách một thiết chế xã hội, không thể chỉ được đánh giá theo hiệu quả vận hành hay năng suất đầu ra, mà còn phải được đánh giá theo tính công bằng của những điều kiện mà nó tạo ra cho người học, giảng viên (GV) và các cộng đồng liên quan. Nếu AI làm tăng năng lực của nhóm đã có lợi thế về ngoại ngữ, thiết bị, dữ liệu và kỹ năng số,

nhưng đồng thời làm nới rộng khoảng cách với nhóm yếu thế, thì sự gia tăng hiệu quả kỹ thuật có thể đi cùng sự suy giảm công bằng giáo dục.

Từ cách tiếp cận năng lực của Sen, phát triển không thể đồng nhất với tăng trưởng phương tiện. Sen viết: "phát triển có thể được xem như một quá trình mở rộng những tự do thực chất mà con người thụ hưởng" (Sen, 1999). Khi vận dụng vào GDĐH, chất lượng cần được hiểu là khả năng mở rộng tự do học thuật, tự do lựa chọn nghề nghiệp có ý nghĩa, năng lực tham gia xã hội, năng lực phán đoán và năng lực tự học suốt đời. Theo đó, CĐS và AI chỉ có ý nghĩa giáo dục nếu chúng mở rộng những năng lực này, thay vì biến người học thành người phụ thuộc vào công cụ, người sao chép kết quả do máy tạo ra, hoặc đối tượng bị phân loại bởi dữ liệu.

Từ đó, có thể xác lập một mạch liên kết lý luận cho QTCL đại học trong thời đại AI: Rawls cung cấp tiêu chuẩn công bằng của thiết chế; Sen giúp chuyển trọng tâm từ kết quả hình thức sang năng lực thực chất; còn những khung quản trị AI chuyển các nguyên tắc chuẩn tắc ấy thành yêu cầu vận hành như minh bạch, kiểm toán, bảo vệ dữ liệu, giải thích và trách nhiệm giải trình. Nói cách khác, QTCL trong bối cảnh AI không chỉ là quản trị chương trình đào tạo, mà còn là quản trị những điều kiện xã hội - kỹ thuật làm cho tri thức, năng lực và trách nhiệm học thuật có thể hình thành một cách công bằng.

2.2. Trí tuệ nhân tạo như một hạ tầng xã hội - kỹ thuật của quản trị đại học

Các khung quốc tế gần đây đều cho thấy AI cần được nhìn nhận như một hệ thống xã hội-kỹ thuật, chứ không chỉ là phần mềm hay công cụ tính toán. Nhóm chuyên gia cấp cao của Ủy ban châu Âu xác định AI đáng tin cậy có ba thành phần cần được đáp ứng trong toàn bộ vòng đời của hệ thống: "hợp pháp, nghĩa là tuân thủ mọi luật và quy định hiện hành; đạo đức, nghĩa là bảo đảm sự tuân thủ các nguyên tắc và giá trị đạo đức; vững chắc, xét cả từ phương diện kỹ thuật lẫn xã hội, bởi ngay cả với ý định tốt, các hệ thống AI vẫn có thể gây ra tổn hại ngoài chủ ý" (High-Level Expert Group on Artificial Intelligence, 2019). Đối với đại học, điều này có nghĩa là một công cụ AI hỗ trợ học tập hoặc quản trị không thể được chấp nhận chỉ vì nó tiện lợi, rẻ, nhanh hoặc phổ biến. Nó cần được đánh giá đồng thời theo chuẩn pháp lý, chuẩn đạo đức và chuẩn an toàn xã hội - kỹ thuật.

Khung quản trị rủi ro AI của NIST cũng nhấn mạnh các đặc tính của AI đáng tin cậy, bao gồm: "có tính hợp lệ và đáng tin cậy; an toàn; bảo mật và có khả năng phục hồi; có trách nhiệm giải trình và minh bạch; có thể giải thích và diễn giải được; tăng cường bảo vệ quyền riêng tư; công bằng, với thiên lệch có hại được

quản lý" (NIST, 2023). Điểm đáng chú ý ở đây là NIST không xem độ chính xác kỹ thuật là tiêu chí duy nhất. Một hệ thống AI trong đại học chỉ đáng tin cậy khi nó có thể được giải thích, được giám sát, được bảo vệ về quyền riêng tư, được đánh giá về thiên lệch và được gắn với trách nhiệm của tổ chức. Điều này đặc biệt quan trọng đối với các ứng dụng như chấm điểm tự động, phát hiện đạo văn, tư vấn học tập dựa trên dữ liệu, dự báo nguy cơ bỏ học hoặc phân tích hiệu quả giảng dạy.

UNESCO tiếp cận AI từ nền tảng nhân quyền và phẩm giá con người. Khuyến nghị về đạo đức AI của UNESCO coi đạo đức là "cơ sở năng động cho việc đánh giá, định hướng chuẩn tắc đối với các công nghệ AI, lấy phẩm giá con người, hạnh phúc và phòng ngừa tổn hại làm kim chỉ nam" (UNESCO, 2022). Ở phần hướng dẫn về AI tạo sinh trong giáo dục và nghiên cứu, UNESCO cảnh báo rằng dù AI tạo sinh có nhiều khả năng ứng dụng, "năng lực con người và hành động tập thể, chứ không phải công nghệ, là nhân tố quyết định trong các giải pháp hiệu quả cho những thách thức căn bản mà xã hội đang đối mặt" (Miao & Holmes, 2023). Quan điểm này đặc biệt phù hợp với GDĐH Việt Nam: CĐS chỉ có thể bền vững nếu được đặt trong năng lực của đội ngũ, văn hóa học thuật và thể chế trách nhiệm.

Đặc biệt, Đạo luật AI của Liên minh châu Âu (Regulation (EU) 2024/1689) cho thấy giáo dục và đào tạo (GD&ĐT) là một lĩnh vực cần quản trị rủi ro nghiêm ngặt. Phụ lục III của văn bản này xếp một số hệ thống AI dùng trong GD&ĐT nghề vào nhóm rủi ro cao, chẳng hạn hệ thống được sử dụng để quyết định tuyển sinh, phân loại hoặc phân bổ người học, đánh giá kết quả học tập, giám sát hành vi bị cấm trong kiểm tra-đánh giá, hoặc quyết định mức độ tiếp cận giáo dục của cá nhân (European Parliament and Council, 2024). Điều này có ý nghĩa tham chiếu quan trọng đối với đại học Việt Nam: càng sử dụng AI trong các quyết định ảnh hưởng đến cơ hội học tập của người học, nhà trường càng phải có cơ chế thẩm định, giám sát và giải trình tương ứng.

Ở Việt Nam, định hướng chính sách về CĐS, AI, khoa học - công nghệ và giáo dục-đào tạo đã tạo nền tảng quan trọng cho việc đổi mới quản trị đại học. Quyết định số 127/QĐ-TTg ban hành Chiến lược quốc gia về nghiên cứu, phát triển và ứng dụng AI đến năm 2030; Quyết định số 131/QĐ-TTg phê duyệt Đề án tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và CĐS trong GD&ĐT giai đoạn 2022-2025, định hướng đến năm 2030 (Thủ tướng Chính phủ, 2021, 2022). Ở cấp định hướng chiến lược, Nghị quyết số 57-NQ/TW ngày 22/12/2024 của Bộ Chính trị đặt vấn đề đột phá phát triển khoa học, công nghệ, đổi mới sáng tạo và CĐS quốc gia; Nghị quyết số 71-NQ/TW ngày 22/8/2025 về đột phá phát triển GD&ĐT tiếp

tục nhấn mạnh yêu cầu hiện đại hóa quản trị, phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao và đổi mới giáo dục trong bối cảnh mới (Bộ Chính trị, 2024, 2025). Bên cạnh đó, Luật Dữ liệu số 60/2024/QH15, có hiệu lực từ ngày 01/7/2025, và Luật Bảo vệ dữ liệu cá nhân số 91/2025/QH15, có hiệu lực từ ngày 01/01/2026, đặt ra khuôn khổ pháp lý trực tiếp hơn cho việc thu thập, xử lý, lưu trữ, chia sẻ và bảo vệ dữ liệu trong môi trường số (Quốc hội, 2024; Quốc hội, 2025). Trong GDĐH, các định hướng và quy định này cho thấy, QTCL không thể tách rời quản trị dữ liệu, năng lực AI, an toàn thông tin, bảo vệ quyền của người học và trách nhiệm giải trình của cơ sở đào tạo.

3. Những thách thức mới của quản trị chất lượng giáo dục đại học trong thời đại trí tuệ nhân tạo

3.1. Chính trực học thuật và nguy cơ "đầu ra giả"

Thách thức đầu tiên là nguy cơ tách rời giữa sản phẩm học tập và năng lực thật của người học. AI tạo sinh có thể giúp sinh viên (SV) tìm ý tưởng, diễn đạt lại, dịch thuật, tổng hợp tài liệu và mô phỏng phản biện. Những hỗ trợ đó có thể có giá trị nếu được sử dụng như phương tiện học tập có kiểm soát. Tuy nhiên, khi bài tiểu luận, báo cáo, mã nguồn hoặc bản trình chiếu được tạo ra phần lớn bởi AI mà người học không hiểu, không kiểm chứng và không chịu trách nhiệm học thuật, thì sản phẩm đầu ra không còn phản ánh năng lực của người học. Lúc này, bảo đảm chất lượng dựa trên sản phẩm nộp cuối kỳ có thể bị vô hiệu hóa.

Vấn đề không chỉ là "gian lận" theo nghĩa đạo đức cá nhân, mà là sự thay đổi của điều kiện đánh giá. Nếu nhiệm vụ đánh giá chỉ yêu cầu tái hiện thông tin, viết bài tổng hợp chung chung hoặc trả lời theo mẫu, AI có thể hoàn thành nhanh hơn người học. Khi đó, lỗi không chỉ thuộc về người học lạm dụng AI, mà còn thuộc về thiết kế đánh giá không còn phù hợp. QTCL trong thời đại AI vì thế cần chuyển từ kiểm soát sản phẩm cuối cùng sang xác thực quá trình học tập: nhật ký học tập, bản nháp, thuyết minh phương pháp, vấn đáp, phản biện trực tiếp, hồ sơ năng lực, nhiệm vụ gắn với tình huống thực và yêu cầu người học giải thích quyết định của mình.

Một hệ thống bảo đảm chất lượng chỉ dựa vào công cụ phát hiện AI cũng không đủ tin cậy. Các công cụ này có thể sai lệch, khó giải thích và dễ tạo rủi ro quy kết nhầm cho người học. Chính trực học thuật cần được tổ chức theo hướng "thiết kế từ đầu" chứ không phải chỉ "phát hiện sau cùng": học phần phải công bố rõ mức độ được phép sử dụng AI; nhiệm vụ học tập phải yêu cầu người học ghi chú cách sử dụng AI; GV cần đánh giá cả năng lực kiểm chứng, phản tư và chịu

trách nhiệm về sản phẩm; nhà trường cần có quy định về minh bạch hóa sử dụng AI trong học tập và nghiên cứu.

3.2. Bất đối xứng dữ liệu và nguy cơ quản trị bằng hộp đen

Thách thức thứ hai là bất đối xứng dữ liệu giữa nhà trường, nhà cung cấp công nghệ, GV và người học. Khi các nền tảng học tập số, hệ thống quản lý đào tạo với công cụ AI thu thập dữ liệu hành vi học tập, dữ liệu tương tác, dữ liệu đánh giá, dữ liệu cá nhân và dữ liệu học thuật, câu hỏi chất lượng không chỉ là dữ liệu có giúp quản lý tốt hơn hay không, mà còn là ai kiểm soát dữ liệu, ai có quyền truy cập, dữ liệu được dùng vào mục đích nào, có được tái sử dụng cho huấn luyện mô hình hay không, người học có khả năng hiểu hoặc phản đối các quyết định dựa trên dữ liệu hay không.

Trong đại học, nhiều quyết định có tác động đáng kể đến cơ hội của người học: cảnh báo học vụ, xét học bổng, phân lớp, tư vấn ngành nghề, đánh giá năng lực, phát hiện đạo văn, đánh giá nguy cơ bỏ học. Nếu các quyết định này dựa trên mô hình thuật toán không được giải thích, không được kiểm toán và không có cơ chế khiếu nại, thì đại học có nguy cơ chuyển từ quản trị học thuật sang quản trị bằng hộp đen. Sự tiện lợi của dữ liệu có thể làm yếu đi nguyên tắc sư phạm: mỗi người học là một chủ thể đang phát triển, không phải chỉ là một hồ sơ rủi ro.

3.3. Khoảng cách năng lực trí tuệ nhân tạo và bất bình đẳng chất lượng

Trong cùng một trường đại học, SV có thể khác nhau đáng kể về thiết bị, tốc độ internet, ngoại ngữ, khả năng trả phí cho công cụ AI, kỹ năng đặt câu hỏi, kỹ năng kiểm chứng và hiểu biết về dữ liệu. GV cũng khác nhau về thời gian, điều kiện bồi dưỡng, kinh nghiệm số và khả năng tích hợp AI vào học phần. Nếu nhà trường không chủ động xây dựng năng lực AI bao trùm, AI có thể làm tăng chênh lệch chất lượng giữa các nhóm người học, GV, chương trình đào tạo và cơ sở GDĐH.

Khoảng cách này không chỉ là khoảng cách truy cập công nghệ, mà còn là khoảng cách về năng lực phán đoán. Người học có kỹ năng cao có thể dùng AI để mở rộng nghiên cứu, so sánh nguồn, phản biện lập luận và cải thiện sản phẩm học thuật. Người học thiếu kỹ năng có thể phụ thuộc vào kết quả tạo sinh, chấp nhận thông tin sai, sao chép văn phong máy và đánh mất quá trình tự học. Vì vậy, công bằng trong thời đại AI không thể dừng ở việc "cho phép mọi người dùng công cụ", mà phải bao gồm đào tạo năng lực sử dụng công cụ một cách có trách nhiệm, năng lực phát hiện sai lệch, năng lực bảo vệ dữ liệu cá nhân và năng lực phân biệt giữa hỗ trợ kỹ thuật với thay thế tư duy.

3.4. Tự chủ chiến lược và trách nhiệm giải trình thuật toán

Tự chủ đại học trong kỷ nguyên mới không thể chỉ hiểu là quyền tự quyết về tổ chức, nhân sự, tài chính, đào tạo và nghiên cứu. Khi AI được tích hợp vào hoạt động học thuật và quản trị, tự chủ còn bao hàm năng lực lựa chọn, kiểm soát, đánh giá, chịu trách nhiệm đối với công nghệ. Một trường đại học có thể tự chủ về chương trình nhưng lại phụ thuộc sâu vào nền tảng công nghệ bên ngoài; có thể tự chủ về dữ liệu nhưng thiếu năng lực phân tích và bảo vệ dữ liệu; có thể tự chủ trong đánh giá nhưng sử dụng công cụ AI thiếu minh bạch. Khi đó, tự chủ chiến lược chưa đầy đủ.

Trách nhiệm giải trình thuật toán là điều kiện để tự chủ không biến thành tùy tiện công nghệ. Đại học cần trả lời được các câu hỏi: công cụ AI nào được phép sử dụng trong giảng dạy, học tập, nghiên cứu và quản trị; tiêu chí lựa chọn công cụ là gì; dữ liệu nào được thu thập và lưu trữ; quyết định nào có sự tham gia của thuật toán; ai chịu trách nhiệm khi AI đưa ra khuyến nghị sai; người học và GV có quyền được giải thích, phản hồi, khiếu nại như thế nào. Nếu không trả lời được những câu hỏi này, chất lượng đại học sẽ phụ thuộc vào các hệ thống mà chính nhà trường không hiểu đầy đủ.

Cần nhấn mạnh rằng "trách nhiệm thuật toán" không có nghĩa thuật toán là chủ thể đạo đức tự chịu trách nhiệm. Trách nhiệm vẫn thuộc về con người cùng thiết chế: lãnh đạo cơ sở đào tạo, đơn vị chuyên môn, GV, người học, bộ phận bảo đảm chất lượng, bộ phận công nghệ thông tin và nhà cung cấp công cụ. Vì vậy, QTCL trong thời đại AI phải biến những rủi ro kỹ thuật thành các trách nhiệm tổ chức có thể xác định, kiểm tra và quy trách nhiệm.

4. Đề xuất khung quản trị chất lượng đại học gắn với trách nhiệm thuật toán

4.1. Nguyên tắc chung của khung đề xuất

Từ các phân tích trên, bài viết đề xuất khung QTCL đại học trong thời đại AI gắn với trách nhiệm thuật toán, gọi tắt là Q-AIR (Quality Governance - AI Responsibility). Khung này dựa trên năm nguyên tắc: AI phải phục vụ mục tiêu giáo dục, không thay thế mục tiêu giáo dục; Chất lượng phải được hiểu như sự phát triển năng lực thực chất của người học, GV và cộng đồng học thuật, chứ không chỉ là sản phẩm đầu ra có thể đo đếm; Mọi ứng dụng AI có tác động đến học tập, đánh giá, dữ liệu cùng cơ hội của người học cần được đặt trong cơ chế minh bạch, thẩm định và giám sát; Đổi mới sáng tạo phải đi cùng công bằng tiếp cận, bảo vệ dữ liệu và chính trực học thuật. Trách nhiệm đối với AI phải được phân bổ rõ ở

các cấp cơ sở đào tạo, chương trình và học phần, tránh tình trạng công nghệ được triển khai nhưng không có chủ thể chịu trách nhiệm cụ thể.

4.2. Năm trụ cột vận hành

Trụ cột thứ nhất là xác định chất lượng như phát triển năng lực. Chuẩn đầu ra của chương trình cần được rà soát theo hướng bổ sung năng lực AI và năng lực học thuật trong môi trường số, nhưng không giản lược thành kỹ năng dùng công cụ. Các năng lực cốt lõi cần bao gồm: hiểu nguyên lý cơ bản và giới hạn của AI; đặt câu hỏi hiệu quả; kiểm chứng nguồn; phân tích thiên lệch; bảo vệ dữ liệu; sử dụng AI minh bạch; chịu trách nhiệm về sản phẩm học thuật; và đánh giá tác động xã hội - đạo đức của công nghệ trong lĩnh vực chuyên môn.

Trụ cột thứ hai là chính trực học thuật được thiết kế từ đầu. Mỗi học phần cần có tuyên bố rõ ràng về việc sử dụng AI: được phép, không được phép hoặc được phép có điều kiện trong những nhiệm vụ nào. Thay vì chỉ cấm hoặc chỉ cho phép chung chung, GV nên thiết kế ma trận sử dụng AI theo mục tiêu học tập. Ví dụ: được dùng AI để gợi ý dàn ý nhưng phải nộp nhật ký chỉnh sửa; được dùng AI để dịch bản nháp nhưng phải đối chiếu thuật ngữ chuyên ngành; không được dùng AI để viết phần phân tích cá nhân trong bài thi; được dùng AI như đối tượng phê bình khi học về phương pháp nghiên cứu. Khi quy tắc rõ, người học có cơ hội học cách sử dụng AI có trách nhiệm.

Trụ cột thứ ba là kiểm toán thể chế đối với công cụ AI. Trước khi triển khai một công cụ AI trong quản trị hoặc học tập, nhà trường cần đánh giá tối thiểu các yếu tố: mục đích sử dụng; loại dữ liệu thu thập; mức độ rủi ro đối với người học; khả năng giải thích; chính sách bảo mật; nguồn gốc dữ liệu; cơ chế lưu vết; khả năng thiên lệch; quy trình xử lý khiếu nại; và điều kiện chấm dứt sử dụng. UNESCO khuyến nghị các cơ sở giáo dục khi sử dụng AI tạo sinh cần có cơ chế "giám sát, trong khả năng tốt nhất có thể, những thuật toán và dữ liệu được sử dụng bởi công cụ AI tạo sinh cũng như các đầu ra do chúng tạo ra" (Miao & Holmes, 2023). Trong bối cảnh Việt Nam, điều này có thể bắt đầu từ một hội đồng hoặc tổ chuyên trách về AI trong giáo dục, gắn với bộ phận bảo đảm chất lượng, công nghệ thông tin, pháp chế và chuyên môn đào tạo.

Trụ cột thứ tư là phát triển năng lực AI bao trùm. Nhà trường cần bồi dưỡng GV không chỉ về thao tác công cụ, mà còn về thiết kế học tập, đánh giá xác thực, đạo đức dữ liệu và phương pháp hướng dẫn SV sử dụng AI. SV cần được học các nguyên tắc cơ bản ngay từ năm thứ nhất: AI có thể hỗ trợ nhưng có thể sai; văn bản trôi chảy không đồng nghĩa với tri thức đúng; dữ liệu cá nhân không nên đưa

vào công cụ không được kiểm soát; sản phẩm học thuật phải ghi nhận mức độ hỗ trợ của AI; và người học chịu trách nhiệm cuối cùng về nội dung nộp. Đối với nhóm SV yếu thế, nhà trường cần có hỗ trợ thiết bị, tài khoản công cụ an toàn, học liệu mở và tư vấn kỹ năng số.

Trụ cột thứ năm là trách nhiệm giải trình đa cấp. Trách nhiệm đối với AI trong đại học không thể dừng ở cá nhân người học hoặc GV, mà phải được phân bổ rõ ở ba cấp độ: cơ sở đào tạo, chương trình đào tạo và học phần. Ở cấp cơ sở đào tạo, nhà trường chịu trách nhiệm ban hành chính sách, phê duyệt công cụ, bảo vệ dữ liệu, tổ chức kiểm toán và xử lý khiếu nại. Ở cấp chương trình, đơn vị đào tạo chịu trách nhiệm tích hợp năng lực AI vào chuẩn đầu ra, phương pháp đánh giá và minh chứng bảo đảm chất lượng. Ở cấp học phần, GV chịu trách nhiệm công bố quy tắc sử dụng AI, thiết kế nhiệm vụ đánh giá xác thực và xác minh năng lực thực chất của người học. Chỉ khi trách nhiệm được phân tầng như vậy, AI mới được đặt trong cấu trúc QTCL thay vì trở thành công cụ sử dụng tùy tiện.

4.3. Ma trận gợi ý triển khai trong cơ sở giáo dục đại học

Để khung Q-AIR có thể vận hành, bài viết đề xuất ma trận triển khai theo ba cấp độ như sau:

Cấp độ	Việc cần làm	Minh chứng chất lượng
Cấp cơ sở đào tạo	Ban hành chính sách sử dụng AI; lập tổ chuyên trách AI; đánh giá rủi ro công cụ; bảo vệ dữ liệu; cơ chế khiếu nại và giải trình.	Chính sách AI; danh mục công cụ được phê duyệt; báo cáo đánh giá rủi ro; quy trình xử lý sự cố; báo cáo cải tiến hằng năm.
Cấp chương trình	Rà soát chuẩn đầu ra; tích hợp năng lực AI theo ngành; điều chỉnh phương pháp đánh giá; bảo đảm công bằng truy cập công cụ.	Ma trận chuẩn đầu ra - học phần; đề cương cập nhật; minh chứng tập huấn; dữ liệu phản hồi của người học và nhà tuyển dụng.
Cấp học phần	Công bố quy định dùng AI; thiết kế đánh giá xác thực; yêu cầu nhật ký học tập; vấn đáp hoặc phản biện; đánh giá năng lực kiểm chứng.	Đề cương học phần; hướng dẫn sử dụng AI; rubrics; sản phẩm học tập có thuyết minh; biên bản phản hồi và cải tiến.

5. Hàm ý chính sách đối với giáo dục đại học Việt Nam

Thứ nhất, cần coi chính sách AI trong đại học là một bộ phận của hệ thống bảo đảm chất lượng, không phải chỉ là quy định công nghệ thông tin. Khi AI tác động đến chuẩn đầu ra, phương pháp đánh giá, dữ liệu người học và chính trực học

thuật, thì đơn vị bảo đảm chất lượng cần tham gia trực tiếp vào việc xây dựng quy định, phê duyệt công cụ, thu thập minh chứng và đánh giá cải tiến. Mỗi cơ sở đào tạo nên có quy định công khai về các mức độ sử dụng AI trong học tập, giảng dạy, nghiên cứu và quản trị.

Thứ hai, cần đổi mới kiểm tra - đánh giá theo hướng xác thực năng lực. Các bài tập có thể hoàn thành bằng AI mà không cần hiểu sâu nên được thay bằng nhiệm vụ yêu cầu phân tích bối cảnh, dữ liệu địa phương, phản biện nguồn, trình bày miệng, bảo vệ phương pháp hoặc sản phẩm theo quá trình. Điều này không có nghĩa loại bỏ bài viết học thuật, mà là thiết kế lại bài viết như một quá trình có minh chứng: đề cương, nhật ký sử dụng AI, bản nháp, phản hồi, chỉnh sửa và bảo vệ kết quả.

Thứ ba, cần phát triển năng lực AI bao trùm cho cả GV và người học. Tập huấn AI không nên dừng ở kỹ năng thao tác công cụ, mà phải bao gồm năng lực đặt câu hỏi, kiểm chứng nguồn, nhận diện sai lệch, bảo vệ dữ liệu cá nhân, trích dẫn việc sử dụng AI và đánh giá giới hạn tri thức do AI tạo ra. Với SV năm thứ nhất, năng lực AI nên được lồng ghép vào các học phần nhập môn, phương pháp học đại học hoặc kỹ năng học thuật; với GV, năng lực AI cần gắn với thiết kế học tập và bảo đảm chất lượng học phần.

Thứ tư, cần thiết lập cơ chế thẩm định, kiểm toán và giám sát công cụ AI ở cấp cơ sở đào tạo. Nhà trường nên xây dựng danh mục công cụ được phép sử dụng, danh mục công cụ có điều kiện và danh mục công cụ không nên sử dụng trong các hoạt động có rủi ro cao như chấm điểm, xét tuyển, cảnh báo học vụ, phát hiện gian lận hoặc xử lý dữ liệu cá nhân. Cơ chế này cần bao gồm đánh giá rủi ro, đánh giá tác động dữ liệu, quy trình khiếu nại, quy trình xử lý sự cố và báo cáo cải tiến định kỳ.

Thứ năm, cần gắn tự chủ chiến lược với năng lực làm chủ dữ liệu. Đại học không thể phát triển bền vững nếu dữ liệu học tập, dữ liệu nghiên cứu và dữ liệu quản trị phụ thuộc vào nền tảng bên ngoài mà thiếu thỏa thuận rõ ràng về quyền truy cập, lưu trữ, tái sử dụng, chuyển giao và xóa dữ liệu. Trong các hợp đồng công nghệ, nhà trường cần xác định rõ chủ thể kiểm soát dữ liệu, chủ thể xử lý dữ liệu, phạm vi sử dụng dữ liệu, cơ chế bảo vệ dữ liệu cá nhân và trách nhiệm khi xảy ra vi phạm. Đây là điều kiện để tự chủ đại học không chỉ là tự chủ tổ chức, mà còn là tự chủ về tri thức, dữ liệu và hạ tầng số.

6. Kết luận

AI đang làm thay đổi sâu sắc GDĐH, vừa mở ra khả năng cá nhân hóa học tập, mở rộng tiếp cận tri thức, nâng cao hiệu quả quản trị, thúc đẩy đổi mới sáng tạo, vừa đặt ra những rủi ro mới như đầu ra giả, suy giảm chính trực học thuật, bất bình đẳng năng lực, phụ thuộc vào nền tảng công nghệ và quản trị bằng hộp đen. Vì vậy, vấn đề cốt lõi không phải là đại học có nên sử dụng AI hay không, mà là AI được sử dụng trong cấu trúc trách nhiệm nào, nhằm phát triển năng lực nào và dưới cơ chế bảo đảm chất lượng nào. Bài viết lập luận rằng QTCL GDĐH trong thời đại AI cần vượt khỏi mô hình bảo đảm đầu ra theo nghĩa hẹp để hướng tới một hệ sinh thái trách nhiệm thuật toán, trong đó chất lượng được đánh giá đồng thời ở kết quả, quá trình học tập, điều kiện công bằng, tính minh bạch của công cụ, khả năng kiểm chứng năng lực và trách nhiệm của thiết chế. Với năm trụ cột gồm chất lượng như phát triển năng lực, chính trực học thuật trong môi trường AI, thẩm định và kiểm toán công cụ AI, năng lực AI bao trùm, trách nhiệm giải trình đa cấp, khung Q-AIR có thể giúp các cơ sở GDĐH Việt Nam tận dụng AI cho đổi mới sáng tạo mà vẫn bảo vệ những giá trị cốt lõi của đại học: tri thức, tự do học thuật, công bằng, trách nhiệm và phát triển con người.

Tài liệu tham khảo

Bộ Chính trị (2024), *Nghị quyết số 57-NQ/TW ngày 22/12/2024 về Đột phá phát triển khoa học, công nghệ, đổi mới sáng tạo và chuyển đổi số quốc gia.*

Bộ Chính trị (2025), *Nghị quyết số 71-NQ/TW ngày 22/8/2025 về đột phá phát triển giáo dục và đào tạo.*

European Parliament and Council (2024), Regulation (EU) 2024/1689 of 13 June 2024 laying down harmonised rules on artificial intelligence (Artificial Intelligence Act), *Official Journal of the European Union.* https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2024/1689/oj.

High-Level Expert Group on Artificial Intelligence (2019), Ethics guidelines for trustworthy AI. *European Commission.* https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/ethics-guidelines-trustworthy-ai.

Miao, F., & Holmes, W. (2023), *Guidance for generative AI in education and research.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693.

National Institute of Standards and Technology (2023), *Artificial Intelligence Risk Management Framework (AI RMF 1.0) (NIST AI 100-1). U.S. D*epartment of Commerce. https://doi.org/10.6028/NIST.AI.100-1.

Rawls, J. (1999), *A theory of justice* (Rev. ed.), Harvard University Press.

Sen, A. (1999), *Development as freedom*, Alfred A. Knopf.

Quốc hội (2024), *Luật Dữ liệu,* Luật số 60/2024/QH15 ngày 30/11/2024.

Quốc hội (2025), *Luật Bảo vệ dữ liệu cá nhân,* Luật số 91/2025/QH15 ngày 26/6/2025.

Thủ tướng Chính phủ (2021), *Quyết định số 127/QĐ-TTg ngày 26/01/2021 ban hành Chiến lược quốc gia về nghiên cứu, phát triển và ứng dụng trí tuệ nhân tạo đến năm 2030.*

Thủ tướng Chính phủ (2022), *Quyết định số 131/QĐ-TTg ngày 25/01/2022 phê duyệt Đề án "Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022-2025, định hướng đến năm 2030".*

UNESCO (2022), *Recommendation on the ethics of artificial intelligence,* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137

VAI TRÒ CỦA TRÍ TUỆ NHÂN TẠO ĐỐI VỚI QUẢN TRỊ ĐẠI HỌC TRONG BỐI CẢNH CHUYỂN ĐỔI SỐ VÀ ĐỀ XUẤT ĐỐI VỚI CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC VIỆT NAM

THE ROLE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN HIGHER EDUCATION GOVERNANCE IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION AND RECOMMENDATIONS FOR VIETNAMESE UNIVERSITIES

Nguyễn Thị Thu Hường

Trường Đại học Công nghiệp và Thương mại Hà Nội

Tóm tắt

Chuyển đổi số và trí tuệ nhân tạo (AI) đang tác động mạnh mẽ đến quản trị đại học. Tại Việt Nam, nhiều chính sách được ban hành nhằm thúc đẩy chuyển đổi số và ứng dụng AI. Tuy nhiên, quá trình triển khai còn gặp nhiều vướng mắc. Câu hỏi đặt ra là làm thế nào để triển khai chuyển đổi số và ứng dụng AI trong quản trị đại học được hiệu quả. Qua phương pháp tổng quan tài liệu có hệ thống, kết hợp phân tích, so sánh các công trình nghiên cứu quốc tế tiêu biểu liên quan đến AI, chuyển đổi số và quản trị giáo dục đại học, kết quả cho thấy AI được ứng dụng trong nhiều lĩnh vực và có vai trò đặc biệt quan trọng đối với quản trị đại học. Từ đó, tác giả đề xuất các trường đại học Việt Nam: xây dựng chiến lược cấp trường; quản trị dữ liệu; xây dựng khung đạo đức; nâng cao năng lực số và quản trị sự thay đổi trong tổ chức nhằm quản trị hiệu quả trong bối cảnh AI.

Từ khóa: Chuyển đổi số, đại học, quản trị, trí tuệ nhân tạo.

Abstract

Digital transformation and artificial intelligence (AI) is affecting higher education governance significantly. In Vietnam, several policies have been issued to facilitate digital transformation and AI application. However, the implementation process still faces numerous challenges. The question is that how to implement digital transformation and AI usage in higher education governance efficiently. Through a systematic literature review method, combining analysis, synthesis, and comparison of representative international research works related to AI, digital transformation, and higher education governance, the result indicates that AI is applied in various fields and plays a particularly important role in higher education governance. Subsequently, the author proposes the following for Vietnamese universities: developing an institution-level strategy, managing

data, constructing an ethical framework, improving digital competence and governing changes in the organization to manage effectively in the context of AI.

Key words: Digital transformation, higher education institution, governance, AI.

1. Đặt vấn đề

Sự phát triển mạnh mẽ của công nghệ số và trí tuệ nhân tạo (AI) đang làm thay đổi sâu sắc mô hình quản trị trong các trường đại học trên thế giới. Chuyển đổi số (CĐS) không đơn thuần là quá trình số hóa dữ liệu hoặc ứng dụng công nghệ thông tin vào quản trị, mà làm thay đổi về hoạt động, quy trình và mô hình tổ chức của trường đại học, mặt khác, CĐS đòi hỏi sự tái cấu trúc đồng thời ở cả ba phương diện: công nghệ, tổ chức và xã hội (Benavides et al., 2020). Báo cáo của UNESCO cho thấy, sự phát triển của AI tạo sinh diễn ra với tốc độ nhanh chóng và tác động mạnh đến cách thức tạo lập tri thức, tổ chức học tập, quản trị giáo dục trong môi trường số (UNESCO, 2023).

Trong những năm gần đây, CĐS và ứng dụng AI trong giáo dục đại học (GDĐH) ở Việt Nam được quan tâm thúc đẩy mạnh mẽ. Nhiều trường đại học đã bắt đầu triển khai các hệ thống quản lý học tập, chatbot hỗ trợ tuyển sinh và sinh viên (SV). Tuy nhiên, ứng dụng công nghệ số, AI tùy thuộc vào mỗi trường đại học, bên cạnh điều kiện hạ tầng công nghệ và năng lực số của đội ngũ hạn chế, dữ liệu không đồng bộ, khung đạo đức AI chưa được triển khai đầy đủ làm giảm hiệu quả vận hành. Trong khi đó, các nghiên cứu về ứng dụng AI trong quản trị đại học (QTĐH) tại Việt Nam còn hạn chế. Vì vậy, câu hỏi đặt ra là làm thế nào để quản trị trường đại học được hiệu quả trong bối cảnh chuyển đổi số và AI đang diễn ra mạnh mẽ

Xuất phát từ bối cảnh thực tế, nghiên cứu tập trung làm rõ vai trò của AI đối với QTĐH trong bối cảnh CĐS: Các hướng ứng dụng AI trong QTĐH; vai trò của AI trong QTĐH; những rào cản triển khai AI, từ đó đưa ra một số đề xuất để các trường đại học tại Việt Nam tham khảo khi ứng dụng AI trong QTĐH tại cơ sở.

2. Nội dung

2.1. Các hướng ứng dụng trí tuệ nhân tạo trong quản trị đại học

2.1.1. Trí tuệ nhân tạo trong tuyển sinh

Qua nhiều nghiên cứu, có thể thấy rằng AI được dùng phổ biến trong tuyển sinh. Ứng dụng AI để tối ưu hóa quá trình thu thập, xử lý, phân tích dữ liệu SV, hỗ trợ ra quyết định tuyển sinh, dự báo xu hướng đăng ký và cá nhân hóa hoạt động tư vấn. Những công cụ AI có khả năng phân tích dữ liệu, hành vi, sở thích

của người dùng, chatbot và hệ thống hỗ trợ thông minh giúp các trường nâng cao hiệu quả quy trình tuyển sinh. Đồng thời, hệ thống truyền thông số tích hợp AI giúp phản hồi nhanh hơn, từ đó cải thiện trải nghiệm của thí sinh và cán bộ tuyển sinh (Kalam & Kaur, 2025). Theo UNESCO (2023), công cụ AI hỗ trợ hoạt động truyền thông, tư vấn tuyển sinh thông qua khả năng tạo nội dung, trả lời câu hỏi và tương tác thời gian thực với thí sinh.

2.1.2. Trí tuệ nhân tạo trong cố vấn học tập

Ứng dụng nổi bật của AI trong QTĐH là hỗ trợ hoạt động cố vấn học tập. Những nghiên cứu cho thấy AI giúp các trường đại học chuyển từ mô hình cố vấn truyền thống sang mô hình hỗ trợ cá nhân hóa dựa trên dữ liệu, tăng cường tương tác và hỗ trợ SV kịp thời. Hệ thống quản lý SV tích hợp AI có khả năng theo dõi, phân tích kết quả học tập, phát hiện sớm nguy cơ suy giảm thành tích học tập và hỗ trợ trường đại học đưa ra các biện pháp can thiệp phù hợp (Wang, 2025). Những hệ thống cố vấn học tập ứng dụng AI có khả năng cá nhân hóa hỗ trợ cho từng SV dựa trên dữ liệu về kết quả, hành vi học tập, mục tiêu nghề nghiệp, giúp SV đưa ra các lựa chọn học tập phù hợp hơn dựa trên kết quả quá trình học tập và lịch sử tương tác (Soomro et al., 2025). Đồng thời, các hệ thống AI hỗ trợ SV thông qua trả lời tự động những câu hỏi liên quan đến khóa học, lộ trình học tập, dịch vụ học tập và hỗ trợ ra quyết định trong quản lý SV (Kalam & Kaur, 2025; Khairullah et al, 2025).

2.1.3. Trí tuệ nhân tạo trong tự động hóa quy trình quản trị

Nhiều nghiên cứu cho thấy AI góp phần giảm khối lượng công việc thủ công, tăng tốc độ xử lý dữ liệu và nâng cao hiệu quả vận hành của trường đại học. Tích hợp AI vào các hoạt động học thuật và hành chính giúp nâng cao hiệu quả của các quy trình quản trị thông qua khả năng xử lý dữ liệu nhanh, giảm sự phụ thuộc vào thao tác thủ công, tăng cường sự phối hợp các hoạt động trong trường đại học (Khairullah et al., 2025). Các hệ thống quản lý SV tích hợp AI có khả năng tự động theo dõi dữ liệu học tập, phát hiện các dấu hiệu bất thường, hỗ trợ nhà trường triển khai can thiệp kịp thời đối với những SV có nguy cơ học tập sa sút, giúp giảm áp lực xử lý thông tin đối với đội ngũ quản lý (Wang, 2025).

2.2. Vai trò của trí tuệ nhân tạo đối với quản trị giáo dục đại học

2.2.1. Quản trị học thuật và cá nhân hóa trải nghiệm của sinh viên

- Hệ thống tư vấn học thuật thông minh: AI hỗ trợ xây dựng các chiến lược học tập phù hợp với đặc điểm cá nhân của từng SV (Wang, 2025). Các hệ thống

AI cung cấp hướng dẫn mang tính cá nhân hóa, kịp thời dựa trên dữ liệu thực tế về năng lực, sở thích, giúp SV tự tin hơn trong những lựa chọn học thuật và nghề nghiệp (Soomro et al., 2025).

- Đồng thiết kế học liệu và chương trình: ứng dụng AI tạo sinh cho phép hỗ trợ giảng viên (GV) soạn bài giảng, bài kiểm tra gắn kết chặt chẽ với mục tiêu giáo dục cụ thể của từng cá nhân (UNESCO, 2023).

- Hiện đại hóa chương trình đào tạo: Nhà quản trị sử dụng AI để nhận diện các xu hướng mới, từ đó cập nhật vào chương trình nhằm thu hẹp khoảng cách kỹ năng cho SV trước yêu cầu của thị trường lao động (Farias et al., 2023).

2.2.2. Chuyển đổi mô hình quản trị truyền thống sang ra quyết định dựa trên dữ liệu

Trong bối cảnh CĐS, các hệ thống AI đóng vai trò cốt lõi giúp những nhà QTĐH thay đổi từ mô hình quản trị truyền thống dựa vào kinh nghiệm sang mô hình quản trị thông minh dựa trên dữ liệu. AI không chỉ là công cụ hỗ trợ mà có vai trò là trung tâm của quá trình tái cấu trúc QTĐH (Benavides et al., 2020).

- Phân tích, dự báo hành vi của SV để ra quyết định: hệ thống quản lý SV tích hợp AI có khả năng theo dõi kết quả học tập, phát hiện sớm SV có nguy cơ trong học tập, hỗ trợ triển khai các biện pháp can thiệp phù hợp (Wang, 2025; Soomro et al., 2025). Thông qua khả năng xử lý dữ liệu nhanh, giảm công việc thủ công, tối ưu hóa những quy trình, hệ thống AI tạo điều kiện để các trường đại học triển khai mô hình hỗ trợ SV dựa trên dữ liệu thay vì dựa vào kinh nghiệm chủ quan của cố vấn học tập (Khairullah et al., 2025).

- Hỗ trợ ra quyết định chiến lược, tăng cường hiệu quả vận hành: việc tích hợp báo cáo hoạt động và những chỉ số cấp độ dịch vụ cung cấp cái nhìn toàn diện về các quy trình với góc nhìn phản biện để nhà quản trị ra quyết định chính xác (Benavides et al., 2020). Quản trị số thông qua AI giúp giảm thiểu sự chậm trễ trong những quyết định dựa trên bằng chứng, giúp phá bỏ sự quan liêu, rời rạc giữa các phòng ban (Amando, 2025).

2.2.3. Thiết lập khung quản trị đạo đức và chính sách số

Triển khai AI buộc những nhà QTĐH phải xây dựng các thiết chế, quy định pháp lý mới để đảm bảo an toàn và công bằng. Các nghiên cứu đều nhấn mạnh rằng triển khai AI trong GDĐH cần đi kèm với những nguyên tắc đạo đức, cơ chế quản trị phù hợp nhằm bảo đảm tính minh bạch, công bằng và an toàn dữ liệu.

- Đảm bảo tính minh bạch và đạo đức: các hệ thống AI phải bảo đảm tôn trọng quyền riêng tư, tính minh bạch của thuật toán, khả năng giải trình và duy trì sự giám sát của con người trong quá trình ra quyết định quản trị (Khairullah et al., 2025; Soomro et al., 2025;). UNESCO (2023) nhấn mạnh sự cần thiết của việc xây dựng khung chính sách, quy định quản trị AI trong giáo dục nhằm kiểm soát rủi ro về dữ liệu, thiên lệch thuật toán và nội dung do AI tạo ra.

- Chính sách dữ liệu quốc gia: thúc đẩy dữ liệu mở cần phải đảm bảo an ninh tuyệt đối cho các bộ dữ liệu được tạo ra trong nước, tránh việc dữ liệu bị khai thác độc quyền bởi những công ty công nghệ lớn (UNESCO, 2023).

2.2.4. Thúc đẩy văn hóa đổi mới và quản trị sự thay đổi

Những nghiên cứu về CĐS đại học đều cho rằng triển khai công nghệ số và AI đòi hỏi các trường đại học phải thay đổi văn hóa tổ chức, xây dựng cơ chế quản trị sự thay đổi phù hợp nhằm giảm tâm lý kháng cự đổi mới.

- Thay đổi về quản trị: AI và công nghệ số đang làm thay đổi phương thức quản trị, tổ chức, vận hành của các trường đại học trong bối cảnh CĐS; hỗ trợ các trường đại học thích ứng với yêu cầu của CĐS thông qua nâng cao hiệu quả quản trị và tối ưu hóa nguồn lực (Khairullah et al., 2025).

- Vượt qua rào cản văn hóa: Những nhà lãnh đạo đại học phải đóng vai trò là người điều phối sự thay đổi, tạo môi trường khuyến khích thử nghiệm AI và phá bỏ cấu trúc cô lập, ngăn cách các phòng ban (Gkrimpizi et al., 2023; Amando, 2025).

- Lãnh đạo chuyển đổi: sự thành công của quản trị AI phụ thuộc vào đội ngũ lãnh đạo mạnh, có kỹ năng quản lý công việc số phức tạp và thấu hiểu các thay đổi về hành vi (Benavides et al., 2020).

2.2.5. Kết nối hệ sinh thái giáo dục và xã hội

AI mở rộng phạm vi quản trị ra ngoài ranh giới vật lý của trường đại học, tăng cường khả năng kết nối giữa nhà trường với SV, thị trường lao động và các bên liên quan trong hệ sinh thái giáo dục số.

- AI giúp kết nối nhà trường và SV với thị trường lao động: thông qua phân tích dữ liệu nghề nghiệp, xu hướng việc làm, AI có khả năng định hướng nghề nghiệp phù hợp với nhu cầu thị trường lao động (Soomro et al., 2025). Mô hình đại học số cần tăng cường kết nối giữa nhà trường, doanh nghiệp và xã hội thông qua hệ sinh thái số (Benavides et al., 2020; Gkrimpizi et al., 2023).

- Tăng cường hợp tác công nghiệp: AI giúp các trường đại học chuyển giao tri thức hiệu quả cho ngành công nghiệp (Gkrimpizi et al., 2023).

2.3. Các rào cản triển khai trí tuệ nhân tạo trong quản trị giáo dục đại học

2.3.1. Rào cản về hạ tầng công nghệ và dữ liệu

Hạ tầng công nghệ thông tin lạc hậu, dữ liệu phân tán giữa nhiều hệ thống và rủi ro an ninh mạng là những trở ngại quan trọng của CĐS đại học (Gkrimpizi et al., 2023). Hay "hạ tầng công nghệ thông tin hạn chế" là rào cản xuất hiện nhiều nhất trong ma trận phân tích các rào cản đối với CĐS trong các trường đại học (Amando, 2025). Ngoài ra, hạn chế về nguồn lực công nghệ, ngân sách đầu tư là nguyên nhân khiến nhiều trường đại học gặp khó khăn trong triển khai CĐS (Mabotha & Ngcamu, 2026).

Sự phân mảnh dữ liệu giữa các hệ thống khác nhau gây khó khăn cho quá trình tích hợp và khai thác dữ liệu phục vụ QTĐH (Gkrimpizi et al., 2023). Dữ liệu huấn luyện AI hiện nay chủ yếu đến từ một số quốc gia, làm gia tăng nguy cơ thiên lệch văn hóa và ngôn ngữ trong các hệ thống AI, có thể làm "ô nhiễm" môi trường tri thức trực tuyến nếu dữ liệu đầu vào thiếu kiểm chứng (UNESCO, 2023).

2.3.2. Rào cản về kỹ năng số

Hạn chế về năng lực số của đội ngũ GV, cán bộ quản lý và SV là một trong những rào cản lớn đối với triển khai AI trong các trường đại học. Xác định "thiếu hụt kỹ năng, khả năng và năng lực số" là một trong những rào cản trọng yếu đối với CĐS trong các trường đại học (Amando, 2025). Nhiều trường đại học thiếu đội ngũ có đủ năng lực vận hành và khai thác hiệu quả hệ thống công nghệ mới (Gkrimpizi et al., 2023).

2.3.3. Rào cản về đạo đức và quyền riêng tư

Xác định các rủi ro liên quan đến sử dụng công nghệ thiếu đạo đức, vi phạm bản quyền và thiếu tiêu chuẩn dữ liệu là rào cản đáng chú ý trong CĐS đại học (Amando, 2025). Các hệ thống AI hiện nay tồn tại vấn đề "hộp đen", có nguy cơ tạo ra sai lệch và thiên kiến nếu không được kiểm soát phù hợp (UNESCO, 2023). Sử dụng AI có nhiều nguy cơ lộ dữ liệu cá nhân nên các trường đại học phải tuân thủ nghiêm ngặt những quy định bảo vệ dữ liệu nhằm bảo vệ thông tin cá nhân và dữ liệu học tập của SV (Soomro et al., 2025).

2.3.4. Rào cản về kháng cự sự thay đổi

Tâm lý kháng cự thay đổi là rào cản lớn trong triển khai AI và CĐS. Văn hóa quan liêu, tâm lý sợ thay đổi và xu hướng ưu tiên sự ổn định hơn đổi mới là những yếu tố làm cản trở quá trình CĐS (Gkrimpizi et al., 2023). Lo ngại về công nghệ mới với nỗi sợ mất việc làm làm gia tăng tâm lý phản kháng trong cộng đồng học thuật, nhiều GV và nhân viên chưa xem công nghệ là cơ hội phát triển mà coi đó là mối đe dọa đối với vai trò nghề nghiệp (Amando, 2025). Quá trình CĐS không chỉ là thay đổi công nghệ mà còn thay đổi văn hóa tổ chức và phương thức vận hành, vì vậy thường gặp phản ứng từ các cấu trúc quản lý truyền thống (Benavides et al., 2020).

2.3.5. Rào cản về quản trị và chính sách

Nhiều trường đại học chưa có quy hoạch tổng thể và thiếu sự liên kết giữa chiến lược CĐS với triển khai thực tế (Gkrimpizi et al., 2023). Tình trạng thiếu tầm nhìn chiến lược, thiếu sự phối hợp giữa lãnh đạo và các đơn vị triển khai là nguyên nhân làm giảm hiệu quả CĐS trong GDĐH (Amando, 2025).

2.4. Đề xuất đối với các trường đại học Việt Nam khi ứng dụng trí tuệ nhân tạo vào quản trị giáo dục đại học

Ở Việt Nam hiện nay, CĐS và ứng dụng AI được quan tâm thúc đẩy với nhiều chủ trương, chính sách quốc gia được ban hành. Thủ tướng Chính phủ đã ban hành *Chiến lược quốc gia về nghiên cứu, phát triển và ứng dụng AI đến năm 2030 (chiến lược quốc gia)*; Bộ Chính trị ban hành Nghị quyết số 71-NQ/TW về đột phá phát triển giáo dục và đào tạo (nghị quyết 71); Bộ Khoa học và Công nghệ ban hành khung đạo đức AI quốc gia...Những chính sách trên thể hiện tầm quan trọng của CĐS và AI trong bối cảnh hiện nay. Vì vậy, các trường đại học cần ban hành những chính sách cấp cơ sở để đáp ứng sự phát triển. Qua các nghiên cứu quốc tế có thể thấy rằng ứng dụng AI trong QTĐH đạt hiệu quả khi được triển khai đồng bộ với chiến lược CĐS, quản trị dữ liệu, xây dựng khung đạo đức AI, nâng cao năng lực số và quản trị sự thay đổi trong nội bộ tổ chức.

2.4.1. Xây dựng chiến lược ứng dụng trí tuệ nhân tạo cấp trường đại học

Trước hết, các trường đại học cần xây dựng chiến lược ứng dụng AI ở cấp trường gắn với chiến lược CĐS tổng thể thay vì những ứng dụng rời rạc hoặc ngắn hạn. Điều này phù hợp với chiến lược quốc gia và phù hợp với một số kết quả nghiên cứu cho rằng thiếu chiến lược số là một trong những rào cản lớn nhất của

CĐS đại học. Trong chiến lược cấp trường, cần xác định rõ mục tiêu, lộ trình triển khai, nguồn lực và cơ chế phối hợp giữa các đơn vị trong toàn trường.

2.4.2. Tăng cường quản trị dữ liệu đại học

Dữ liệu là nền tảng cốt lõi để triển khai hiệu quả AI trong GDĐH. Nhiều nghiên cứu trên đã chứng minh hiệu quả cá nhân hóa phụ thuộc rất lớn vào chất lượng và mức độ tích hợp dữ liệu SV, nếu dữ liệu phân tán, thiếu cơ chế quản trị dữ liệu thống nhất sẽ là rào cản lớn đối với triển khai công nghệ số trong trường đại học. Điều này phù hợp với định hướng chiến lược quốc gia, trong đó nhấn mạnh mục tiêu hình thành các trung tâm dữ liệu lớn, thúc đẩy dữ liệu dùng chung, xây dựng mạng lưới chia sẻ dữ liệu phục vụ nghiên cứu và ứng dụng AI. Vì vậy, trường đại học nên xây dựng hệ thống cơ sở dữ liệu dùng chung, tăng cường khả năng tích hợp giữa các hệ thống quản lý đào tạo, quản lý SV và quản trị hành chính. Trong đó, chú trọng cơ chế bảo mật, quản trị dữ liệu nhằm bảo đảm an toàn thông tin và nâng cao hiệu quả khai thác dữ liệu phục vụ quản trị trường đại học.

2.4.3. Xây dựng khung đạo đức và cơ chế quản trị trí tuệ nhân tạo lấy con người làm trung tâm

Xây dựng khung đạo đức và cơ chế quản trị AI nhằm bảo đảm tính minh bạch, công bằng, an toàn dữ liệu đã được UNESCO và nhiều nghiên cứu khẳng định. Triển khai AI trong GDĐH theo hướng hỗ trợ con người thay vì thay thế hoàn toàn vai trò của GV hoặc cán bộ quản lý, con người luôn phải giữ quyền giám sát và quyết định cuối cùng trong các hệ thống AI. Vấn đề này phù hợp với yêu cầu hoàn thiện hành lang pháp lý và cơ chế quản trị AI đặt ra trong chiến lược quốc gia, đặc biệt là khung đạo đức AI quốc gia mới được Bộ Khoa học Công nghệ ban hành. Do đó, các trường đại học cần xây dựng hướng dẫn nội bộ về khai thác dữ liệu, bảo mật, trách nhiệm người sử dụng AI và cơ chế giám sát con người trong những quyết định quan trọng. Phát triển AI cần gắn với các nguyên tắc đạo đức, bảo vệ quyền lợi của SV, GV thay vì chỉ tập trung vào hiệu quả và công nghệ triển khai.

2.4.4. Nâng cao năng lực số cho đội ngũ giảng viên và cán bộ quản lý

Năng lực số là điều kiện nền tảng quyết định hiệu quả triển khai AI trong GDĐH. Các nghiên cứu cho rằng CĐS đòi hỏi GV phải đồng thời phát triển kỹ năng số, khả năng thích ứng với môi trường công nghệ mới, do vậy phát triển "năng lực AI" cho nhà giáo và cán bộ giáo dục. Trong bối cảnh Việt Nam, đề xuất

này phù hợp với nghị quyết 71 đã xác định nâng cao chuẩn năng lực số, AI cho SV và đội ngũ nhà giáo. Vì vậy, các trường đại học nên chú trọng đào tạo kỹ năng số, kỹ năng khai thác dữ liệu và hiểu biết cơ bản về AI cho đội ngũ quản lý, GV và nhân viên hành chính.

2.4.5. Quản trị sự thay đổi và văn hóa đổi mới trong tổ chức

Những công trình tổng quan tài liệu đều xác định tâm lý kháng cự thay đổi, văn hóa quản lý truyền thống và thiếu sự đồng thuận giữa các bên liên quan là rào cản quan trọng đối với CĐS đại học. Vì vậy, các trường đại học Việt Nam triển khai AI theo lộ trình phù hợp, tăng cường đào tạo, truyền thông nội bộ, xây dựng cơ chế phối hợp giữa quản trị, công nghệ và học thuật nhằm tạo sự đồng thuận trong quá trình đổi mới.

3. Kết luận

Trong bối cảnh CĐS GDĐH, AI có tác động mạnh mẽ đến mô hình QTĐH hiện đại. Nhiều nghiên cứu trên thế giới cho thấy AI không chỉ là công cụ hỗ trợ mà còn thúc đẩy sự thay đổi trong tư duy quản trị, phương thức ra quyết định, cách vận hành, tổ chức hoạt động của các trường đại học. AI được ứng dụng trong nhiều lĩnh vực QTĐH như tuyển sinh, cố vấn học tập, hỗ trợ SV, quản trị dữ liệu... nhưng không thay thế con người. Tuy nhiên, triển khai AI cũng gặp nhiều thách thức như hạn chế về hạ tầng công nghệ, năng lực số, dữ liệu phân mảnh, rủi ro an ninh mạng, thiếu khung quản trị dữ liệu và nguy cơ vi phạm quyền riêng tư, tâm lý kháng cự thay đổi... Qua đó, nghiên cứu đề xuất triển khai AI trong QTĐH tại Việt Nam phù hợp với chủ trương, chiến lược quốc gia và điều kiện thực tiễn của các trường đại học: xây dựng chiến lược AI song song với chiến lược CĐS; phát triển hạ tầng dữ liệu, công nghệ; xây dựng khung đạo đức AI theo hướng lấy con người làm trung tâm; nâng cao năng lực số cho đội ngũ gắn với quản trị sự thay đổi và văn hóa đổi mới.

Tài liệu tham khảo

Amando Jr., S. (2025), Unveiling the barriers to digital transformation in higher education institutions: A systematic literature review. *Discover Education, 4* (37). *https://doi.org/10.1007/s44217-025-00430-9.*

Benavides, L. M. C., Tamayo Arias, J. A., Arango Serna, M. D., Branch Bedoya, J. W., & Burgos, D. (2020), *Digital transformation in higher education institutions: A systematic literature review*. *Sensors, 20* (11), 3291. *https://doi.org/10.3390/s20113291.*

Farias-Gaytan, I., Aguaded, I., & Ramirez-Montoya, M.-S. (2023), Digital transformation and digital literacy in the context of complexity within higher education institutions: A systematic literature review. *Humanities and Social Sciences Communications, 10*. https://doi.org/10.1057/s41599-023-01875-9.

Gkrimpizi, T., Peristeras, V., & Magnisalis, I. (2023), Classification of barriers to digital transformation in higher education institutions: Systematic literature review. *Education Sciences, 13*. https://doi.org/10.3390/educsci13070746.

Kalam, A., & Kaur, M. (2025), AI in higher education: Transforming admissions, student advising, and research support. *International Journal for Research in Applied Science & Engineering Technology, 13*(V). https://doi.org/10.22214/ijraset.2025.71728.

Khairullah, S. A., Harris, S., Hadi, H. J., Sandhu, R. A., Ahmad, N., & Alshara, M. A. (2025), Implementing artificial intelligence in academic and administrative processes through responsible strategic leadership in higher education institutions. *Frontiers in Education, 10*. *https://doi.org/* 10.3389/feduc.2025.1548104.

Mabotha, P. A. P., & Ngcamu, B. S. (2026), Digital transformation in the higher education sector: A systematic literature review. *Administrative Sciences, 16*. https://doi.org/10.59075/vy3v7k17.

Soomro, A. A., Khan, M. H., Umar, M., Khan, S., & Ali, O. (2025), AI-driven academic advising in higher education: Leveraging intelligent systems to personalize student support, improve retention and optimize career pathways. *The Critical Review of Social Sciences Studies, 3* (2), 229-248. https://doi.org/10.59075/vy3v7k17.

UNESCO (2023), *Guidance for generative AI in education and research. https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research.*

Wang, Y. (2025). Artificial intelligence in student management systems to enhance academic performance monitoring and intervention. *Scientific Reports, 15*. *https://doi.org/10.1038/s41598-025-19159-4*.

MÔ HÌNH ĐẠI HỌC THÔNG MINH TẠI ĐẠI HỌC CÔNG NGHIỆP HÀ NỘI: ĐIỂN HÌNH ĐỘT PHÁ TỪ TỰ CHỦ CHIẾN LƯỢC VÀ CHUYỂN ĐỔI SỐ TOÀN DIỆN

THE SMART UNIVERSITY MODEL AT HANOI UNIVERSITY OF INDUSTRY: A BREAKTHROUGH EXEMPLAR DRIVEN BY STRATEGIC AUTONOMY AND COMPREHENSIVE DIGITAL TRANSFORMATION

Nguyễn Thị Lan

Đại học Công nghiệp Hà Nội

Tóm tắt

Đại học Công nghiệp Hà Nội (HaUI) là một trong những cơ sở giáo dục đại học tiên phong ở Việt Nam trong triển khai tự chủ đại học, chuyển đổi số, đổi mới sáng tạo và hội nhập bền vững. Bài viết phân tích thực tiễn xây dựng mô hình đại học thông minh của HaUI dựa trên bốn trụ cột cốt lõi: tự chủ chiến lược, chuyển đổi số toàn diện, đổi mới sáng tạo và hội nhập bền vững. Kết quả cho thấy sự kết hợp đồng bộ của các trụ cột này đã góp phần nâng cao chất lượng đào tạo, năng lực nghiên cứu, hiệu quả quản trị và khả năng cạnh tranh của nhà trường. Từ đó, nghiên cứu khẳng định mô hình phát triển của HaUI là một kinh nghiệm thực tiễn có giá trị tham khảo đối với các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam trong giai đoạn phát triển mới.

***Từ khóa**:* Đại học thông minh, tự chủ chiến lược, chuyển đổi số toàn diện, đổi mới sáng tạo, hội nhập bền vững, HaUI.

Abstract: Hanoi University of Industry (HaUI) is one of the pioneering higher education institutions in Viet Nam in implementing university autonomy, digital transformation, innovation, and sustainable international integration. This paper analyzes the practical development of HaUI's smart university model, which is built upon four core pillars: strategic autonomy, comprehensive digital transformation, innovation, and sustainable integration. The findings indicate that the synergistic combination of these pillars has significantly contributed to enhancing educational quality, research capacity, governance effectiveness, and the University's competitiveness. The study therefore confirms that HaUI's development model provides valuable practical experience and a useful reference for Vietnamese higher education institutions in the new stage of development.

Keywords: Smart university, strategic autonomy, comprehensive digital transformation, innovation, sustainable integration, Hanoi University of Industry.

1. Đặt vấn đề

Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIV của Đảng đã xác định tầm nhìn chiến lược cho giai đoạn phát triển mới của đất nước, nhấn mạnh nhiệm vụ "Tập trung chuyển đổi cơ cấu, nâng cao chất lượng nguồn nhân lực (NNL), phát triển NNL chất lượng cao, trình độ cao; đẩy mạnh thu hút và trọng dụng nhân tài" (Đảng Cộng sản, 2026) như một động lực then chốt đưa Việt Nam bước vào kỷ nguyên phát triển mới. Thực hiện chủ trương trên, các cơ sở giáo dục đại học (GDĐH) không chỉ phải nâng cao chất lượng đào tạo mà còn cần chuyển đổi mạnh mẽ mô hình quản trị, từ phương thức quản lý truyền thống, thiên về hành chính, phân tán, sang mô hình quản trị đại học thông minh (ĐHTM), linh hoạt, dựa trên nền tảng công nghệ số và đáp ứng yêu cầu hội nhập quốc tế. Trong bối cảnh đó, Đại học Công nghiệp Hà Nội (HaUI) đã khẳng định vai trò là một trong những đơn vị tiên phong trong đổi mới quản trị đại học và chuyển đổi số (CĐS). Thông qua việc triển khai đồng bộ cơ chế tự chủ đại học gắn với chiến lược CĐS toàn diện, nhà trường từng bước xây dựng, hiện thực hóa mô hình ĐHTM, tạo nên những kết quả nổi bật trong quản trị, đào tạo, nghiên cứu khoa học (NCKH) và phục vụ cộng đồng. Thành công của HaUI không chỉ là dấu ấn phát triển của một cơ sở GDĐH có bề dày truyền thống lịch sử mà còn cung cấp những kinh nghiệm thực tiễn có giá trị cho quá trình đổi mới GDĐH ở Việt Nam, đồng thời minh chứng cho tính đúng đắn của chủ trương, đường lối của Đảng khi được vận dụng sáng tạo vào thực tiễn.

2. Nội dung

Nhiều năm qua, bài toán "Tự chủ đại học" tại Việt Nam luôn đặt ra một nghịch lý lớn: Làm thế nào để vừa tự chủ tài chính, nâng cao chất lượng mà không làm giảm cơ hội tiếp cận giáo dục của đại chúng, đồng thời đột phá công nghệ trong bối cảnh nguồn lực công còn hạn hẹp? Thực tiễn ở HaUI đã chứng minh rằng: Tự chủ không phải là "tự bơi" về tài chính, mà là cuộc cách mạng về tự chủ tư duy chiến lược. ĐHTM, không dừng lại ở việc "số hóa" giấy tờ rời rạc hay "tự chủ" để tăng nguồn thu, HaUI đã kiên trì xây dựng một mô hình quản trị dựa trên dữ liệu, lấy người học làm trung tâm và lấy năng lực đổi mới sáng tạo làm thước đo. Khi tư duy ấy được cộng hưởng cùng một hệ sinh thái CĐS xuyên suốt, nó lập tức giải phóng mọi nguồn lực bị đóng băng, biến một trường đại học công lập quy mô lớn thành một thực thể số linh hoạt, tối ưu và thông minh. HaUI xác định CĐS và xây dựng mô hình ĐHTM là một trong những định hướng chiến lược trong giai đoạn 2021-2025, tầm nhìn đến năm 2030. Từ năm 2021, nhà trường đã triển khai đồng bộ CĐS trong quản trị, đào tạo, NCKH và dịch vụ người học, từng bước hình

thành hệ sinh thái ĐHTM. Đến tháng 11/2025 là dấu mốc lịch sử đánh dấu sự chuyển mình mạnh mẽ và trở thành ĐHTM theo định hướng ứng dụng, có năng lực quản trị hiện đại, hội nhập quốc tế, phát triển bền vững.

Đại học thông minh là một hệ sinh thái GDĐH dựa trên nền tảng CĐS, tích hợp dữ liệu, công nghệ thông minh, kết nối đa chủ thể nhằm cá thể hóa hoạt động học tập, tối ưu hóa quản trị và nguồn lực, đồng thời tăng cường tương tác giữa nhà trường, người học, doanh nghiệp, xã hội (Nguyễn Hữu Đức và cộng sự, 2020).

2.1. Tự chủ chiến lược, bệ phóng cho sự đột phá của HaUI, "đòn bẩy" giải phóng nguồn lực tại HaUI

Khởi đầu từ một đơn vị thí điểm tự chủ tài chính, HaUI đã bứt phá, nâng tầm thành công mô hình "Tự chủ chiến lược toàn diện". Hành trình dịch chuyển từ tư duy quản lý hành chính sang năng lực tự quyết dựa trên nền tảng số không chỉ là lời giải cho bài toán nguồn lực, mà còn là bệ phóng đưa HaUI trở thành hình mẫu quản trị đại học hiện đại. Quá trình chuyển đổi tại HaUI không diễn ra theo lát cắt cơ học, mà là một tiến trình chiến lược bài bản từ "Cởi trói" tài chính đến năng lực tự quyết, tác động sâu sắc đến toàn bộ hệ thống qua 3 cột mốc cốt lõi:

Haui từ năm 2017, đã định hình tư duy quản trị mới, bước vào diện thí điểm về phát triển NNL: "Đổi mới căn bản, toàn diện chương trình giáo dục và đào tạo nhằm đáp ứng yêu cầu của thị trường lao động trong kỷ nguyên số. Đưa nội dung tin học, tư duy máy tính, ngoại ngữ vào chương trình phổ thông từ cấp tiểu học" (Bộ Chính trị, 2019). HaUI đối mặt với thử thách tối ưu hóa chi phí khi cắt giảm hoàn toàn bầu sữa ngân sách cho chi thường xuyên và đầu tư. Nhà trường chuyển dịch mạnh mẽ từ "quản lý hành chính" sang "quản trị hiệu quả", đa dạng hóa nguồn thu từ NCKH và dịch vụ chuyển giao công nghệ cho doanh nghiệp. Về giải phóng nguồn lực tài chính, hạ tầng, đầu tư cho phát triển: "Cơ chế tự chủ đã tạo chủ động tối đa cho nhà trường trong việc cân đối, huy động và sử dụng hiệu quả các nguồn lực tài chính; tăng cường đầu tư hiện đại hóa cơ sở vật chất, phòng thí nghiệm, xưởng thực hành; đồng thời thực hiện chính sách thu hút, đãi ngộ và phát triển đội ngũ giảng viên (GV), cán bộ khoa học trình độ cao" (Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội, 2024).

Chuẩn hóa quy trình trên nền tảng số thông qua tự chủ tài chính chỉ bền vững khi bộ máy vận hành thông minh tại HaUI là sự lựa chọn cốt lõi thông qua CĐS toàn diện với hệ thống Đại học điện tử (e-University). Mọi quyết sách của ban lãnh đạo được dịch chuyển từ "dựa trên kinh nghiệm" sang "quản trị dựa trên dữ liệu" thời gian thực và hệ thống chỉ số KPIs gắn liền với từng vị trí việc làm.

Tiến hành tái cấu trúc mô hình "Trường trong Đại học" là bước đi mang tính bước ngoặt khẳng định năng lực tự quyết cao. Việc thành lập các trường trực thuộc như: Trường Ngoại ngữ - Du lịch, Trường Cơ khí - Ô tô, Trường Điện - Điện tử, Trường Kinh tế, đã triệt tiêu các cấp trung gian, tinh giản thủ tục hành chính, trao quyền tự chủ tối đa cho cơ sở để linh hoạt ứng biến trước thị trường.

Sự thành công của mô hình tự chủ chiến lược tại HaUI được định hình vững chắc dựa trên 4 trụ cột có mối quan hệ hữu cơ chặt chẽ: Tự quyết học thuật: Đi trước một bước trước thị trường, Haui không còn thụ động chờ phê duyệt mà chủ động tái cấu trúc, mở mới các ngành đón đầu xu thế công nghệ và nền kinh tế số như: trí tuệ nhân tạo (AI), Robot - Tự động hóa, Công nghệ kỹ thuật ô tô điện, Công nghệ tài chính (Fintech), Logistics... Điểm nhấn khác biệt là nhà trường tích hợp sâu năng lực số (digital capacity) vào chuẩn đầu ra của toàn bộ sinh viên (SV), từ khối kỹ thuật mũi nhọn đến các ngành kinh tế, quản trị và ngôn ngữ; Tự chủ tổ chức và nhân sự, thông qua đột phá từ cơ chế KPIs. Cơ chế tự chủ cho phép HaUI chủ động, trải thảm đỏ thu hút các chuyên gia, nhà khoa học đầu ngành trong và ngoài nước. Đặc biệt, việc áp dụng hành lang đánh giá, đãi ngộ bằng KPIs đã đập tan tư duy cào bằng, tạo động lực cạnh tranh lành mạnh và giải phóng tối đa sức sáng tạo của đội ngũ cán bộ, GV; Tự chủ tài chính và tái đầu tư cho tương lai số. Bằng nguồn tích lũy thặng dư từ vận hành hiệu quả, HaUI chủ động dồn nguồn lực cho hạ tầng số, phòng thí nghiệm thông minh và các trung tâm đổi mới sáng tạo thay vì phụ thuộc ngân sách. Đây là bước đi chiến lược giúp nâng cao năng lực NCKH và tạo ra một hệ sinh thái học tập tiệm cận tiêu chuẩn quốc tế; Hội nhập quốc tế tiến tới toàn cầu hóa NNL qua năng lực tự quyết đã mở đường cho các quyết định ký kết, liên kết đào tạo, đồng cấp bằng với những đối tác toàn cầu. SV HaUI không gói gọn không gian thực tập trong nước mà được mở rộng cơ hội làm việc tại các thị trường công nghiệp đỉnh cao như Đức, Nhật Bản, Hàn Quốc.

Tự chủ đại học ở HaUI đã định hướng "hoàn thiện mô hình quản trị đại học theo hướng tự chủ, hiện đại, hiệu quả và trách nhiệm giải trình" (Đại học Công nghiệp Hà Nội, 2021), không phải là "khoán trắng" tài chính hay tăng học phí. Đó là cuộc cách mạng toàn diện về tư duy quản trị. Tự chủ chỉ thực sự thăng hoa, bền vững khi nó đi đôi với trách nhiệm giải trình, vận hành trên nền tảng công nghệ số và kiên trì triết lý cốt lõi: Lấy người học làm trung tâm và thước đo của mọi thành quả đổi mới.

2.2. Chuyển đổi số tại HaUI từ "đại học điện tử" đến mô hình quản trị thông minh

Nghị quyết số 52-NQ/TW xác định nhiệm vụ "đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo theo hướng mở, hội nhập, xây dựng xã hội học tập, tạo điều kiện thuận lợi cho người dân học tập suốt đời"(Bộ Chính trị, 2019). Quán triệt thực hiện quan điểm này, HaUI đã tiên phong trong làn sóng CĐS mạnh mẽ tại Việt Nam, đã định hình một lối đi khác biệt, không dừng lại ở việc ứng dụng công nghệ thông tin thông thường, HaUI đã bứt phá ngoạn mục bằng việc tự chủ công nghệ để xây dựng hệ sinh thái ĐHTM dựa trên dữ liệu lớn và điều hành theo thời gian thực.

Về CĐS, HaUI xác định nhiệm vụ trọng tâm là "tiếp tục đẩy mạnh CĐS trong quản trị đại học, đào tạo, NCKH và các hoạt động phục vụ người học" (Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội, 2024). Từ hệ thống e-HaUI đến cuộc cách mạng "Quản trị bằng dữ liệu", cốt lõi trong mô hình ĐHTM của HaUI chính là hệ thống Đại học điện tử (e-HaUI). Đây là một nền tảng CĐS toàn diện, liên tục được nhà trường nâng cấp và tối ưu hóa qua nhiều năm tháng. Thay vì sử dụng những phần mềm rời rạc, e-HaUI tích hợp toàn bộ các lĩnh vực hoạt động của nhà trường trên một nền tảng cơ sở dữ liệu tập trung: từ tuyển sinh, quản lý đào tạo, khảo thí, NCKH, công tác SV cho đến tài chính, kế toán và quản trị hành chính. Việc đồng bộ dữ liệu giữa các phân hệ này đã triệt tiêu hoàn toàn tình trạng phân tán thông tin ("ốc đảo dữ liệu"), tạo nên tính minh bạch tuyệt đối. Dấu ấn quản trị hiện đại nhất tại HaUI là việc Ban Giám hiệu điều hành thông qua các bảng điều khiển trực quan theo thời gian thực (Real-time Dashboard). Mọi chỉ số hoạt động của toàn trường được cập nhật liên tục, giúp lãnh đạo nhà trường đưa ra các quyết sách dựa trên dữ liệu (Data-driven Management) một cách kịp thời, chính xác, thay vì quản lý theo kinh nghiệm hay cảm tính.

Cá nhân hóa trải nghiệm người học và số hóa dịch vụ hành chính. Trong triết lý lấy người học làm trung tâm, CĐS tại HaUI đã mang lại những thay đổi mang tính bước ngoặt ở hai không gian cốt lõi:

Đào tạo thông minh và AI giúp hệ thống quản lý học tập (LMS) của HaUI đã được tích hợp các công nghệ AI nhằm phân tích sâu sắc hành vi học tập của SV. Công nghệ này cho phép hệ thống phát hiện sớm các trường hợp SV có nguy cơ không đạt yêu cầu để đưa ra cảnh báo kịp thời. Đồng thời, AI cũng tự động đề xuất lộ trình học tập cá nhân hóa và cung cấp kho học liệu số phong phú, giúp SV chủ động tối ưu hóa năng lực cá nhân.

Phương thức xử lý hồ sơ truyền thống tại HaUI đã được thay thế bằng các quy trình số hóa toàn diện hành chính không giấy tờ và tiện ích số. Thông qua không gian trực tuyến, SV có thể thực hiện "mượt mà" gần như 100% các thủ tục hành chính: từ đăng ký học phần, tra cứu kết quả, đề nghị cấp bảng điểm cho đến thanh toán học phí không dùng tiền mặt. Nhà trường cũng liên tục đưa vào vận hành các công nghệ tiên tiến như: trợ lý ảo (Chatbot) hỗ trợ tư vấn tuyển sinh 24/7, hệ thống chữ ký số bảo mật và đồng bộ. Song song với đó, hạ tầng phần cứng được đầu tư mạnh mẽ với mạng không dây tốc độ cao phủ kín giảng đường, thư viện, ký túc xá, bảo đảm dòng chảy dữ liệu luôn thông suốt.

Nhìn tổng thể, mô hình CĐS thành công của HaUI đã cô đọng lại những bài học kinh nghiệm sâu sắc cho hệ thống GDĐH hiện nay: CĐS trước hết là chuyển đổi tư duy, không đơn thuần là việc đầu tư hay mua sắm các phần mềm. Đó là cuộc cách mạng về tư duy, phương thức quản trị và văn hóa làm việc của toàn bộ hệ thống; Năng lực tự chủ công nghệ làm nên sự khác biệt, thay vì phụ thuộc hoàn toàn vào các giải pháp thuê ngoài, HaUI đã phát huy năng lực tự chủ công nghệ để chủ động xây dựng, phát triển và tối ưu hóa những giải pháp phần mềm "đo ni đóng giày" riêng theo đặc thù của trường; Dữ liệu là tài sản, người học là trung tâm, chiến lược CĐS chỉ thực sự phát huy hiệu quả khi dữ liệu trở thành tài sản cốt lõi để quản trị, công nghệ là công cụ hỗ trợ xuyên suốt, và mọi hoạt động đổi mới đều phải lấy việc nâng cao trải nghiệm của người học làm thước đo giá trị cuối cùng.

2.3. Đổi mới sáng tạo trên trục "nhà trường - doanh nghiệp": mô hình cộng sinh đột phá tại HaUI

Theo Khung cấp độ xác định yêu cầu năng lực đối với vị trí việc làm trong ngành giáo dục (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2024), cán bộ và GV đại học trong thời đại mới cần đạt được các cấp độ năng lực cao về "chủ động thiết lập, phát triển mối quan hệ hợp tác hiệu quả với doanh nghiệp" và "tổ chức thực hiện những nghiên cứu mang tính ứng dụng cao, thương mại hóa kết quả nghiên cứu" (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2024). Thực tiễn phát triển mô hình cộng sinh "nhà trường-doanh nghiệp" tại HaUI là minh chứng điển hình cho việc cụ thể hóa các yêu cầu năng lực này. Nhờ nâng cao năng lực ứng dụng công nghệ, quản trị số trên nền tảng e-HaUI, GV và nhà quản trị tại HaUI đã chuyển dịch thành công từ mối quan hệ hợp tác ngắn hạn sang mô hình đồng sáng tạo, đồng đào tạo và chia sẻ giá trị bền vững với doanh nghiệp. Trong kỷ nguyên của AI, dữ liệu lớn và tự động hóa, tấm bằng đại học không còn là tấm vé bảo chứng duy nhất cho sự nghiệp mỗi người. Đứng trước yêu cầu cấp bách về một thế hệ lao động sở hữu tư duy đổi mới và tinh thần khởi nghiệp, HaUI đã bứt phá bằng một chiến lược sắc bén: Kiến tạo hệ sinh thái

đổi mới sáng tạo dựa trên mô hình hợp tác "cộng sinh" hai chiều với các tập đoàn công nghiệp hàng đầu.

Từ liên kết truyền thống đến quan hệ "Đồng sáng tạo". Nhìn vào bức tranh GDĐH, không ít mô hình hợp tác trường học - doanh nghiệp vẫn dừng lại ở mức độ bề nổi như tài trợ học bổng hoặc tiếp nhận thực tập ngắn hạn. Tại HaUI, mối quan hệ này đã được nâng tầm thành hợp tác chiến lược dựa trên nguyên tắc đồng sáng tạo, đồng phát triển và cùng khai thác. Mô hình được vận hành theo cơ chế hai chiều hoàn chỉnh: Chiều từ doanh nghiệp vào nhà trường: Các tập đoàn công nghiệp không còn đứng ở cuối chuỗi để "nhận hàng", họ trực tiếp tham gia vào mọi công đoạn của quá trình đào tạo. Từ việc thẩm định chuẩn đầu ra, đề xuất những bài toán thực tiễn cho đến việc tài trợ, đầu tư xây dựng các phòng thí nghiệm hiện đại và xưởng thực hành thông minh ngay trong khuôn viên trường. Chiều từ nhà trường ra doanh nghiệp, HaUI không chỉ là nơi cung ứng nhân lực mà đã trở thành một trung tâm Nghiên cứu và Phát triển (R&D) thực thụ. Nhà trường chủ động nhận đặt hàng, giải quyết các bài toán kỹ thuật hóc búa, hỗ trợ đổi mới công nghệ, chuyển giao tri thức, giúp doanh nghiệp tối ưu hóa chi phí và nâng cao năng lực cạnh tranh.

Phương thức đào tạo "Đo ni đóng giày" cho các siêu tập đoàn là một trong những dấu ấn đậm nét nhất của HaUI chính là việc triển khai phương thức đào tạo theo đơn đặt hàng của thị trường. Thay vì đào tạo dựa trên những gì mình có sẵn, nhà trường chủ động bắt tay với những "ông lớn" công nghệ toàn cầu như: Foxconn, Nissan Techno, DENSO, Honda và Samsung để thiết kế các chương trình đào tạo chuyên biệt.

Sự kết hợp này được cụ thể hóa mạnh mẽ thông qua hai nhân tố cốt lõi. Học tập dựa trên dự án (Project-based Learning) là phương pháp giảng dạy tại HaUI được cấu trúc lại, lấy các vấn đề thực tế của ngành công nghiệp làm đề bài. Đặc biệt, thông qua việc ứng dụng công nghệ mô phỏng và số hóa tình huống, SV được rèn luyện trực tiếp các kịch bản tương tác về pháp lý, quản trị rủi ro, định giá tài sản, giúp xóa bỏ hoàn toàn khoảng cách giữa lý thuyết học đường và thực tế sản xuất. Đội ngũ GV HaUI đóng vai trò là "cầu nối" công nghệ, như những chuyên gia lưỡng năng. Họ không chỉ đứng trên bục giảng mà trực tiếp tham gia vào các dự án chuyển giao công nghệ với doanh nghiệp. Quá trình "nhúng mình" vào thực tiễn sản xuất giúp người thầy liên tục cập nhật công nghệ mới, mang hơi thở thực tế của nhà máy vào từng bài giảng. "Trái ngọt" từ sự cộng hưởng chiến lược. Hệ sinh thái đổi mới sáng tạo và khởi nghiệp tại HaUI không tự nhiên mà có. Đó là kết quả từ sự cộng hưởng hoàn hảo giữa tự chủ chiến lược, CĐS và hợp tác doanh

nghiệp. Tự chủ mang lại cơ chế thông thoáng để ban hành các chính sách khuyến khích sáng tạo; CĐS cung cấp hạ tầng công nghệ số; doanh nghiệp mang đến môi trường kiểm chứng thực tế.

Thành công của HaUI khẳng định: Đổi mới sáng tạo trong GDĐH không thể tồn tại trong "tháp ngà" học thuật biệt lập. Nó phải được đặt trong một chu trình thống nhất, nơi đào tạo - nghiên cứu - chuyển giao công nghệ liên tục tương tác và tạo ra giá trị gia tăng. Tại đó, doanh nghiệp tìm thấy lời giải cho bài toán tăng trưởng, nhà trường tối ưu hóa được nguồn lực tự chủ, và quan trọng nhất, SV được trang bị đầy đủ năng lực số, tư duy khởi nghiệp để sẵn sàng trở thành những công dân toàn cầu trong kỷ nguyên số.

2.4. Hội nhập bền vững, chuẩn hóa quốc tế dựa trên nội lực và bài học thực tiễn từ HaUI

Theo Quyết định số 131/QĐ-TTg của Thủ tướng Chính phủ: CĐS trong giáo dục đòi hỏi sự "triển khai các hệ thống quản trị nhà trường thống nhất, kết nối, chia sẻ dữ liệu" nhằm hướng tới nền giáo dục "tiên tiến, hiện đại, ngang tầm khu vực và thế giới" (Thủ tướng Chính phủ, 2022). Thực tiễn triển khai tại HaUI cho thấy việc chủ động phát triển hệ thống e-HaUI dựa trên nội lực chính là minh chứng sinh động cho định hướng này, tạo tiền đề chuẩn hóa quản trị và kiểm định chất lượng theo các chuẩn mực quốc tế một cách bền vững. Tại HaUI hội nhập quốc tế không phải là những lễ ký kết mang tính hình thức, hay nỗ lực "đánh bóng" thương hiệu bằng các danh hiệu ngắn hạn. Chiến lược của nhà trường được định vị rõ ràng: Xây dựng một hệ thống giáo dục đạt chuẩn toàn cầu vững chắc bằng chính nội lực, năng lực quản trị và chất lượng cốt lõi. Đây cũng là chương cuối đúc kết những bài học kinh nghiệm đắt giá cho hệ thống GDĐH Việt Nam.

Bước đi chiến lược hiện thực hóa "Nội lực toàn cầu nhằm đưa văn bằng của nhà trường ra thị trường quốc tế, HaUI đã thực hiện bài bản ba bước đi mang tính then chốt nhằm nâng cấp toàn diện hệ thống từ bên trong: Buộc hệ thống tự thay đổi bằng các thước đo khắt khe. HaUI chọn cách đặt mình vào các bộ tiêu chuẩn kiểm định quốc tế uy tín bậc nhất thay vì những danh hiệu tự phong. Nhà trường đã tập trung nguồn lực nội tại để cải tiến toàn diện quy trình đào tạo, cơ sở vật chất và phương pháp giảng dạy nhằm đạt chuẩn ABET (Tổ chức kiểm định các chương trình đào tạo kỹ thuật-công nghệ của Mỹ) cho những ngành mũi nhọn, cùng với chuẩn AUN-QA (Mạng lưới các trường đại học Đông Nam Á). Áp lực từ các chuẩn mực này buộc toàn bộ hệ thống từ GV, kỹ thuật viên phòng thí nghiệm đến quy trình khảo thí phải rũ bỏ tư duy cục bộ, nâng cấp năng lực làm việc chuyên nghiệp; Quốc tế hóa đội ngũ nhân lực cốt lõi. Không thể có một thế hệ SV toàn cầu nếu

GV đứng lớp vẫn giữ tư duy cũ. Về thu hút nhân lực trình độ cao, HaUI đã chủ trương "Xây dựng, triển khai những chính sách đặc thù, vượt trội nhằm thu hút, trọng dụng các chuyên gia, nhà khoa học hàng đầu, cán bộ có học hàm Giáo sư, Phó Giáo sư và học vị Tiến sĩ, đặc biệt là nhân tài được đào tạo bài bản từ nhiều trường đại học uy tín ở các quốc gia phát triển về làm việc tại Trường." (Đại học Công nghiệp Hà Nội, 2021). Đồng thời, nhà trường áp dụng chỉ số KPI, cơ chế đánh giá thực chất trong NCKH nhằm đổi mới công tác quản lý hoạt động khoa học và công nghệ; áp dụng bộ chỉ số đánh giá hiệu quả công việc (KPI) giao cho các đơn vị và cá nhân cán bộ, GV, trong đó quy định rõ định mức bắt buộc về số lượng bài báo khoa học công bố trên những tạp chí thuộc danh mục ISI/Scopus theo từng ngạch chức danh, vị trí việc làm, nhà trường đã "triển khai nghiêm túc, hiệu quả bộ chỉ số đánh giá thực hiện công việc (KPI) trong hoạt động NCKH, giao chỉ tiêu công bố quốc tế đến từng đơn vị và GV" (Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội, 2024). Đội ngũ này chính là cầu nối mang những tri thức và công nghệ mới nhất của thế giới về giảng đường HaUI; Điểm khác biệt của HaUI trong đào tạo xuyên biên giới và dịch chuyển lao động không chỉ tiếp nhận học liệu thụ động, mà tập trung phát triển mô hình liên kết đào tạo (2+2, 3+1) và trao đổi học thuật với các đối tác lớn tại Nhật Bản, Hàn Quốc, Đài Loan, châu Âu. Nhà trường tăng cường các chương trình song ngữ, ngoại ngữ chuyên ngành, rèn luyện tác phong công nghiệp và khả năng thích ứng đa văn hóa cho người học. Nhờ đó, SV tốt nghiệp có đủ năng lực để tham gia ngay vào thị trường lao động toàn cầu, đặc biệt là các thị trường khó tính như Nhật Bản và Hàn Quốc.

Từ thực tiễn triển khai thành công mô hình ĐHTM, tự chủ chiến lược và hội nhập quốc tế, HaUI đã đúc kết 5 bài học sâu sắc cho các cơ sở GDĐH:

Quyết tâm chiến lược từ lãnh đạo, CĐS hay tự chủ không phải nhiệm vụ riêng của một phòng ban, mà là cuộc cách mạng thể chế. Nhận thức đúng và quyết tâm của đội ngũ lãnh đạo cao nhất là điều kiện tiên quyết.

Lấy con người là trung tâm, công nghệ chỉ là công cụ hỗ trợ, mọi hoạt động đổi mới phải hướng tới việc nâng cao chất lượng phục vụ người học và giảm áp lực hành chính cho GV.

Lộ trình phù hợp, có trọng tâm, tránh đầu tư dàn trải. HaUI ưu tiên số hóa các quy trình quản lý, đào tạo, dịch vụ trước khi tiến lên giai đoạn quản trị thông minh dựa trên dữ liệu lớn và AI.

Phá vỡ "ốc đảo dữ liệu", Dữ liệu là tài sản chiến lược. Việc xây dựng văn hóa chia sẻ và quản trị dữ liệu minh bạch, tập trung trên toàn trường là nền tảng của ĐHTM.

Tích hợp đồng bộ hệ sinh thái, Tự chủ đại học, CĐS, đổi mới sáng tạo và hội nhập quốc tế không tồn tại độc lập mà là mối quan hệ tương hỗ, tạo thành động lực nội sinh thống nhất.

Thông điệp cốt lõi, yếu tố quyết định sự thành công của một ĐHTM với hội nhập không nằm ở mức độ đắt tiền của công nghệ, mà nằm ở năng lực lãnh đạo chiến lược, khả năng quản trị sự thay đổi và việc đặt con người vào vị trí trung tâm của mọi hoạt động đổi mới.

3. Kết luận

Tóm lại, thực tiễn phát triển của HaUI cho thấy tự chủ chiến lược, CĐS, đổi mới sáng tạo, hội nhập bền vững là bốn trụ cột cốt lõi, có mối quan hệ hữu cơ, tương tác và bổ trợ lẫn nhau, tạo nên nền tảng phát triển của một cơ sở GDĐH hiện đại. Mô hình phát triển của HaUI là minh chứng cho thấy tự chủ đại học chỉ thực sự phát huy hiệu quả khi được gắn kết chặt chẽ với CĐS toàn diện, lấy đổi mới sáng tạo làm động lực nội sinh và hội nhập quốc tế làm định hướng phát triển lâu dài. Từ góc độ lý luận với thực tiễn, những kết quả đạt được của HaUI không chỉ góp phần khẳng định vị thế của nhà trường trong hệ thống GDĐH Việt Nam mà còn cung cấp những kinh nghiệm, bài học và luận cứ thực tiễn quan trọng cho việc hoạch định chính sách phát triển GDĐH trong giai đoạn mới. Đây là hướng đi cần được tiếp tục nghiên cứu, hoàn thiện, nhân rộng nhằm xây dựng các cơ sở GDĐH tự chủ, thông minh, sáng tạo, hội nhập, qua đó nâng cao năng lực nội sinh, phát triển NNL chất lượng cao, đóng góp hiệu quả vào sự nghiệp phát triển đất nước trong kỷ nguyên số và thời đại vươn mình của dân tộc.

Tài liệu tham khảo

Bộ Chính trị (2019), *Nghị quyết số 52-NQ/TW ngày 27/9/2019 về một số chủ trương, chính sách chủ động tham gia Cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư.*

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2024), *Khung cấp độ xác định yêu cầu năng lực đối với vị trí việc làm trong ngành giáo dục.*

Đại học Công nghiệp Hà Nội (2021), *Chiến lược phát triển HaUI giai đoạn 2021-2025, tầm nhìn đến năm 2030.*

Đại học Công nghiệp Hà Nội (2024), *Báo cáo tổng kết năm học 2023-2024 và phương hướng nhiệm vụ năm học 2024-2025.*

Đảng Cộng sản (2021), *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII (Tập I).* Nxb. Chính trị quốc gia Sự thật, Hà Nội.

Đảng Cộng sản (2026). *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIV,* Nxb. Chính trị quốc gia Sự thật, Hà Nội.

Nguyễn Hữu Đức, Hà Quang Thụy, Phạm Bảo Sơn, Trần Trọng Hiếu và Tôn Quang Cường (2020), Conceptual and Rating Model of the V-SMARTH Smart University. *VNU Journal of Science: Education Research, 36*(2). *https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.4400.*

Thủ tướng Chính phủ (2020), *Quyết định số 749/QĐ-TTg ngày 03/6/2020 phê duyệt "Chương trình chuyển đổi số quốc gia đến năm 2025, định hướng đến năm 2030".*

Thủ tướng Chính phủ (2022), *Quyết định số 131/QĐ-TTg ngày 25/01/2022 phê duyệt Đề án "Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022-2025, định hướng đến năm 2030".*

VẤN ĐỀ LIÊM CHÍNH HỌC THUẬT TRONG HỌC TẬP, NGHIÊN CỨU MÔN KINH TẾ CHÍNH TRỊ MÁC - LÊNIN CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC THƯƠNG MẠI: THỰC TRẠNG VÀ GIẢI PHÁP

ACADEMIC INTEGRITY IN LEARNING AND RESEARCHING MARXIST-LENINIST POLITICAL ECONOMY AMONG STUDENTS AT UNIVERSITY OF COMMERCE: CURRENT STATUS AND SOLUTIONS

Ngô Thái Hà

Trường Đại học Thương Mại

Tóm tắt

Liêm chính học thuật là giá trị cốt lõi đảm bảo chất lượng giáo dục và uy tín của cơ sở đào tạo đại học. Bài viết tập trung phân tích thực trạng và đề xuất hệ thống giải pháp nâng cao LCHT trong học tập, nghiên cứu môn Kinh tế chính trị Mác-Lênin của sinh viên Trường Đại học Thương mại. Sử dụng phương pháp hỗn hợp, nghiên cứu tiến hành khảo sát định lượng qua bảng câu hỏi dựa trên thang đo Likert 5 mức độ với mẫu (N=530 SV), kết hợp phỏng vấn sâu định tính 27 giảng viên các môn Lý luận chính trị và Kinh tế chính trị Mác-Lênin. Kết quả nghiên cứu chỉ ra thực trạng đáng báo động về hành vi đạo văn truyền thống và xu hướng lạm dụng trí tuệ nhân tạo (Generative AI) để gian lận. Nguyên nhân chính được chỉ ra từ áp lực điểm số, sự thiếu hụt kỹ năng trích dẫn khoa học và các kẽ hở trong kiểm soát công nghệ. Từ đó, bài viết đề xuất các giải pháp đồng bộ từ đổi mới kiểm tra đánh giá của giảng viên, hoàn thiện quy chế của nhà trường đến nâng cao nhận thức cá nhân của sinh viên.

Từ khóa: Liêm chính học thuật, Kinh tế chính trị Mác-Lênin, Đại học Thương mại, Trí tuệ nhân tạo tạo sinh, Phương pháp hỗn hợp.

Abstract: Academic integrity is a fundamental value that ensures educational quality and institutional reputation in higher education. This paper analyzes the current situation and proposes comprehensive solutions to enhance academic integrity in learning and researching the Political Economy of Marxism-Leninism among students at the University of Commerce (TMU). Employing a mixed-methods approach, the study conducted a quantitative survey utilizing a 5-point Likert scale with a sample of N = 530 students, combined with in-depth qualitative interviews of 27 political theory and political economy lecturers. The findings reveal an alarming status of traditional plagiarism and a rising trend of misusing generative AI for academic fraud. The primary causes include

grade anxiety, a deficiency in academic citation skills among students, and technological loopholes in monitoring. Consequently, the paper recommends synchronous solutions, ranging from reforming lecturers' assessment methods and improving university regulations to raising students' personal awareness.

Keywords: Academic integrity, Marxist-Leninist Political Economy, University of Commerce, Generative Artificial Intelligence, Mixed methods.

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh hội nhập quốc tế về giáo dục, Liêm chính học thuật (LCHT) được xem là thước đo đạo đức khoa học và chất lượng đầu ra của sinh viên (SV). Trường Đại học Thương mại (TMU), với định hướng trở thành trường đại học nghiên cứu đa ngành, đa lĩnh vực hàng đầu, luôn đặt việc xây dựng môi trường học thuật trung thực làm trọng tâm. Môn học Kinh tế chính trị (KTCT) Mác-Lênin là cấu phần bắt buộc thuộc khối kiến thức Lý luận chính trị (LLCT) theo khung chương trình chuẩn của Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021) đối với SV khối ngành kinh tế. Môn học mang đặc thù có tính trừu tượng cao, hệ thống khái niệm phức tạp (giá trị thặng dư, tích lũy tư bản, sở hữu độc quyền...) và thường áp dụng hình thức thi/kiểm tra bằng tiểu luận hoặc bài tập lớn. Thực tế cho thấy, việc phải viết các bài luận dài trong khi năng lực nghiên cứu còn hạn chế khiến SV dễ nảy sinh tâm lý đối phó. Đặc biệt, sự bùng nổ của các công cụ trí tuệ nhân tạo tạo sinh (ChatGPT, Gemini,...) trong giai đoạn hiện nay đang đặt ra thách thức chưa từng có đối với tính liêm chính trong học tập (Nguyễn Thị Minh Hiền, 2024; Nguyễn Danh Nam, 2025), làm xói mòn năng lực tư duy độc lập của người học. Do đó, việc nghiên cứu thực trạng, tìm kiếm giải pháp nâng cao LCHT trong môn học này tại TMU có ý nghĩa lớn cả về lý luận và thực tiễn.

2. Nội dung

2.1. Đối tượng và phương pháp nghiên cứu

Bài viết lấy hành vi, nhận thức về LCHT của SV TMU khi học tập, nghiên cứu môn KTCT Mác-Lênin làm đối tượng nghiên cứu và sử dụng phương pháp nghiên cứu hỗn hợp: Nghiên cứu định lượng qua việc thiết kế phiếu khảo sát trực tuyến qua Google Form tới 530 SV thuộc các khóa đang và đã học môn KTCT Mác Lênin tại TMU. Bảng câu hỏi thiết kế theo thang đo Likert 5 mức độ ứng với các tiêu chí cụ thể cho từng bảng. Dữ liệu được xử lý để tính toán tỷ lệ phần trăm và giá trị trung bình (Mean). Đồng thời, sử dụng nghiên cứu định tính qua việc phỏng vấn sâu bằng bảng câu hỏi bán cấu trúc đối với 27 cán bộ giảng viên (GV)

(trong đó bao gồm 12 GV trực tiếp giảng dạy KTCT Mác-Lênin và 15 GV thuộc bộ môn LLCT khác tại TMU).

2.2. Khái niệm về liêm chính học thuật. Mối liên hệ giữa đặc điểm môn Kinh tế chính trị Mác-Lênin và xu hướng hành vi của sinh viên

Liêm chính học thuật (Academic Integrity) là sự tuân thủ các giá trị đạo đức, chuẩn mực hành vi trong môi trường giáo dục và nghiên cứu khoa học (Đặng Hải Đăng và Bùi Thị Nga, 2025; Trần Phương Thảo và Trần Văn Hải, 2025). Theo Viện LCHT Quốc tế (ICAI), khái niệm này cấu thành từ 6 nguyên tắc cơ bản: Trung thực (Honesty), tin cậy (Trust), công bằng (Fairness), tôn trọng (Respect), trách nhiệm (Responsibility) và dũng cảm (Courage). Đối với SV, các hành vi vi phạm LCHT điển hình bao gồm: đạo văn (plagiarism), gian lận thi cử (cheating), chế tạo/ngụy tạo dữ liệu (fabrication/falsification) và đồng lõa gian lận (collusion).

Môn học KTCT Mác-Lênin tại TMU có khối lượng kiến thức đồ sộ, yêu cầu SV phải có tư duy trừu tượng tốt để hiểu các quy luật kinh tế khách quan. Phương pháp đánh giá kết quả học tập của bộ môn kết hợp giữa kiểm tra trắc nghiệm/tự luận ngắn trên lớp và viết bài tiểu luận chuyên đề (chiếm từ 30% đến 50% trọng số điểm học phần). Bản chất của bài tiểu luận yêu cầu SV phải tự tổng hợp tài liệu, phân tích thực tiễn phát triển kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa tại Việt Nam. Tính chất hàn lâm này là nguyên nhân cơ bản dẫn đến những áp lực tâm lý, thúc đẩy SV tìm kiếm các hành vi gian lận, thiếu trung thực trong học tập, nghiên cứu môn học nếu không có sự chuẩn bị kỹ càng về mặt phương pháp luận.

2.3. Thực trạng liêm chính học thuật của sinh viên Trường Đại học Thương mại qua khảo sát và phỏng vấn sâu đội ngũ giảng viên của nhà trường

Để có cơ sở thực tiễn đánh giá một cách khách quan và toàn diện về thực trạng LCHT của SV tại TMU, tác giả đã tiến hành triển khai đồng thời hai phương pháp nghiên cứu: khảo sát định lượng đối với 530 SV và phỏng vấn sâu 27 GV các bộ môn LLCT. Kết quả thu được sẽ lần lượt bộc lộ rõ nét thông qua khía cạnh nhận thức lý thuyết, hành vi thực tế của SV và góc nhìn đối chứng từ GV. Trước hết, bức tranh thực trạng được tiếp cận từ mức độ nhận diện hành vi của SV đối với các biểu hiện vi phạm đạo đức khoa học.

2.3.1. Nhận thức của sinh viên về hành vi vi phạm liêm chính học thuật

Tác giả đã sử dụng 04 biến quan sát để đo lường mức độ đồng ý của SV về các biểu hiện của LCHT. Quy ước thang đo Likert 5 mức độ: 1: Rất không đồng

ý; 2: Không đồng ý; 3: Phân vân; 4: Đồng ý; 5: Rất đồng ý. Dữ liệu chi tiết về số lượng SV lựa chọn từng mức độ được thể hiện tại Bảng 1.

Bảng 1: Nhận thức của SV về các hành vi vi phạm LCHT (N = 530)

Các biến quan sát	Mức độ nhận thức/Tỷ lệ %						
	M1	M2	M3	M4	M5	Mean	SD
1. Sao chép câu chữ từ Internet không trích nguồn vào tiểu luận là vi phạm LCHT.	12 2,3%	18 3,4%	40 7,5%	195 36,8%	265 50,0%	4,30	0,91
2. Nhờ người khác hoặc thuê dịch vụ viết hộ bài tập lớn/tiểu luận là hành vi gian lận nghiêm trọng.	5 0,9%	10 1,9%	25 4,7%	150 28,3%	340 64,2%	4,53	0,75
3. Sử dụng AI (ChatGPT, Gemini...) để viết toàn bộ nội dung bài tiểu luận môn học là hợp pháp và không vi phạm.	165 31,1%	210 39,6%	85 16,1%	50 9,4%	20 3,8%	2,15	1,09
4. Hiểu rõ quy chuẩn trích dẫn tài liệu tham khảo (APA/Harvard) theo quy định của nhà trường.	75 14,1%	160 30,1%	145 27,3%	110 21,0%	40 7,5%	2,85	1,15

Ghi chú:M1 - M5; Mức 1 đến Mức 5; Mean: Điểm trung bình; SD: Độ lệch chuẩn;
(Nguồn: Dữ liệu khảo sát của tác giả)

Thông số trong Bảng 1 cho thấy, nhận thức của SV TMU về những hành vi vi phạm LCHT thể hiện rõ xu hướng phân hóa và mâu thuẫn giữa các nhóm hành vi. Cụ thể, đối với các biểu hiện gian lận truyền thống, SV thể hiện mức độ nhận diện rất chính xác và nhất quán. Biến số thứ nhất về hành vi đạo văn thô từ Internet đạt điểm trung bình cao (Mean=4,30) với độ lệch chuẩn thấp (SD=0,91). Tương tự, biến số thứ hai về việc thuê viết bài tập lớn cho thấy mức độ đồng ý gần như tuyệt đối (Mean=4,53) và có độ lệch chuẩn thấp nhất trong toàn bộ thang đo (SD=0,75). Các chỉ số (SD<1,0) là minh chứng khoa học khẳng định sự đồng thuận rất cao trong nhận thức của SV; Phần lớn SV đều có chung quan điểm phản đối những hình thức gian lận cơ học đó. Tuy vậy, bức tranh về nhận thức bắt đầu xuất hiện những gam màu khác nhau khi tiếp cận các vấn đề công nghệ và kỹ năng thực hành. Ở biến số thứ ba, nhận định về tính hợp pháp của việc dùng AI tạo sinh để viết toàn bộ bài tiểu luận có mức trung bình thấp (Mean=2,15), nhưng giá trị độ lệch chuẩn lại tăng cao (SD=1,09). Sự phân tán dữ liệu (SD>1,0) cho thấy quan

điểm của SV đang có sự chia rẽ và phân mảnh rõ rệt; một bộ phận không nhỏ vẫn chưa tự xác định được ranh giới đạo đức khi để công nghệ thay thế tư duy cá nhân. Đáng chú ý nhất là biến số thứ tư việc hiểu rõ quy chuẩn trích dẫn tài liệu tham khảo (APA/Harvard). Biến số này không chỉ dừng lại ở mức điểm (Mean=2,85) mà còn có độ lệch chuẩn cao nhất (SD=1,15). Chỉ số SD này phản ánh thực trạng kỹ năng trích dẫn khoa học chính thống của SV TMU đang thiếu hụt trầm trọng, đồng thời mức độ tiếp cận và làm chủ kỹ năng này giữa các SV không đồng đều. Khoảng cách lớn về cả Mean và SD giữa hai nhóm biến số (truyền thống với hiện đại) đã chỉ ra một nghịch lý: SV hiểu rõ lý thuyết về sự trung thực, nhưng lại bất lực trong kỹ năng thực hành quy chuẩn và hoàn toàn lúng túng trước làn sóng công nghệ mới.

2.3.2. Thực trạng tần suất thực hiện các hành vi vi phạm liêm chính học thuật của sinh viên

Bảng 2 đo lường mức độ thường xuyên của các hành vi trong quá trình hoàn thành học phần KTCT Mác-Lênin. Quy ước thang đo Likert 5 mức độ: 1: Rất hiếm khi; 2: Hiếm khi; 3: Thỉnh thoảng; 4: Thường xuyên; 5: Rất thường xuyên.

Bảng 2: Tần suất thực hiện các hành vi vi phạm LCHT của SV (N=530)

Các hành vi	**Mức độ nhận thức/Tỷ lệ %**						
	M1	**M2**	**M3**	**M4**	**M5**	**Mean**	**SD**
1. Copy các đoạn văn từ những bài tiểu luận mẫu trên mạng và sửa đổi một vài từ ngữ để nộp bài.	25 4,7%	55 10,4%	120 22,6%	215 40,6%	115 21,7%	3,64	1,09
2. Dùng AI để tự động tạo toàn bộ các chương/mục trong bài tiểu luận môn học.	65 12,3%	110 20,7%	140 26,4%	135 25,5%	80 15,1%	3,10	1,21
3. Sử dụng tài liệu không cho phép hoặc dùng điện thoại tra cứu trong các bài kiểm tra định kỳ tại lớp.	185 34,9%	200 37,7%	95 17,9%	35 6,6%	15 2,8%	2,05	0,96
4. Tự làm bài tiểu luận hoàn toàn từ việc đọc giáo trình, tìm tài liệu chính thống và trích dẫn đầy đủ.	90 17,0%	180 34,0%	145 27,4%	85 16,0%	30 5,6%	2,48	1,10

Ghi chú:M1-M5; Mức 1 đến Mức 5; Mean: Điểm trung bình; SD: Độ lệch chuẩn;

(Nguồn: Dữ liệu khảo sát của tác giả)

Những thông số thống kê tại Bảng 2 đã minh chứng một thực trạng đáng suy nghĩ đối với GV các môn LLCT nói chung, môn KTCT Mác - Lênin tại TMU nói riêng, khi hành vi vi phạm LCHT của SV nhà trường diễn ra tương đối phổ biến và có sự phân hóa phức tạp về mặt tần suất. Cụ thể, hành vi đạo văn dưới hình thức sao chép và chỉnh sửa câu chữ từ các tài liệu trên kho học liệu số (Biến số 1) đạt điểm trung bình rất cao (Mean=3,64), phản ánh xu hướng tiệm cận mức độ "Thường xuyên". Bên cạnh đó, soi chiếu trên độ lệch chuẩn của biến này cho thấy (SD=1,09) là khá lớn. Điều này chứng tỏ, hành vi này đã trở thành thói quen phổ biến nhưng có sự dao động lớn giữa các nhóm SV. Song song với đó, hành vi lạm dụng AI tạo sinh để xây dựng cấu trúc bài viết (Biến số 2) cũng ghi nhận một chỉ số trung bình khá cao (Mean=3,10). Với độ lệch chuẩn cao nhất trong bảng (SD=1,21), dữ liệu khẳng định việc sử dụng AI thay thế tư duy đang là một vấn nạn thực tế ở mức trung bình lớn, đồng thời bộc lộ sự ỉ lại, lười tư duy và ý thức tự học của một bộ phận SV.

Kết quả cho thấy một bộ phận SV có quan điểm lạm dụng triệt để trong khi nhóm khác vẫn e dè khi sử dụng công nghệ giáo dục. Ngược lại, hành vi vi phạm truyền thống tại lớp như quay cóp trong giờ kiểm tra (Biến số 3) đạt mức điểm thấp nhất (Mean=2,05) đi kèm độ lệch chuẩn nhỏ nhất (SD=0,96). Chỉ số (SD<1,0) là minh chứng khoa học cho thấy sự tập trung dữ liệu cao, phản ánh tính đồng thuận của đại đa số SV trong việc hạn chế gian lận trực diện tại lớp dưới áp lực giám sát trực tiếp từ GV.

Tuy nhiên, nghịch lý lớn nhất nằm ở Biến số 4 (hành vi tự lực học tập và trích dẫn chuẩn mực) khi chỉ đạt điểm số dưới trung vị (Mean=2,48; SD=1,10). Con số này một mặt cho thấy tỷ lệ SV duy trì được sự LCHT tuyệt đối còn rất khiêm tốn, mặt khác thể hiện tính tự giác trong học tập, nghiên cứu không đồng đều trong môi trường học đường. Sự kết hợp giữa hai chỉ số Mean và SD ở Bảng 2 đã cho thấy những điểm nghẽn từ quy chế, hành lang pháp lý cũng như các hình thức kỷ luật của Khoa, nhà trường và GV bộ môn chưa thực sự đủ mạnh để răn đe. Rào cản từ các hình thức kiểm soát tại lớp có thể ngăn chặn hành vi vi phạm cơ học, nhưng trong môi trường bài tập tự nghiên cứu, SV đang bị cuốn theo những hình thức vi phạm tinh vi bằng công nghệ với mức độ phân tán hành vi rất cao.

2.3.3. Kết quả phỏng vấn sâu cán bộ giảng viên (N=27)

Để có thêm góc nhìn khách quan, mang tính đối chứng từ phía chủ thể giảng dạy, tác giả đã tiến hành phỏng vấn sâu bán cấu trúc đối với 27 GV chuyên trách thuộc các bộ môn LLCT và KTCT Mác-Lênin. Nội dung phỏng vấn được vận hành

xoay quanh 3 nhóm câu hỏi trọng tâm nhằm đào sâu vào góc khuất của thực trạng và những thách thức thực tế trong công tác giảng dạy.

Câu hỏi phỏng vấn số 1: "Thầy/Cô đánh giá như thế nào về chất lượng độc lập và tính liêm chính trong các bài tiểu luận môn KTCT Mác-Lênin của SV TMU trong 2 năm trở lại đây?". Kết quả, 100% GV đều nhận định chất lượng làm bài tự lực của SV có xu hướng giảm sút rõ rệt. Tình trạng sao chép thô tuy giảm nhờ SV biết dùng công nghệ né tránh, nhưng tính rỗng tuếch về tư duy lại tăng lên.

Thầy T.T.S, GV trực tiếp giảng dạy môn KTCT Mác-Lênin chia sẻ: "Nếu như vài năm trước chúng tôi đau đầu vì SV lên mạng chép nguyên văn tiểu luận của trường khác, thì gần đây chúng tôi phải đối mặt với robot. Bài viết của các em câu cú rất bóng bẩy, cấu trúc đúng chuẩn mực nhưng hoàn toàn thiếu chiều sâu lý luận Mác-Lênin. Đọc 10 bài thì có đến 6 bài có mô-típ phân tích và lấy ví dụ y hệt nhau do các em dùng chung một câu lệnh (prompt) trên ChatGPT".

Câu hỏi phỏng vấn số 2: "Thầy/Cô gặp những khó khăn gì trong việc phát hiện và xử lý các hành vi vi phạm LCHT, đặc biệt là vi phạm bằng công nghệ AI sinh thành?". Các GV được hỏi đều phản ánh họ thiếu hệ thống công nghệ kiểm soát chuyên dụng và quy chế pháp lý làm điểm tựa để xử lý triệt để.

Cô H.T.T, GV môn Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam và Tư tưởng Hồ Chí Minh chia sẻ: Hiện tại nhà trường chưa cấp tài khoản phần mềm quét đạo văn thương mại như Turnitin cho GV chấm điểm tiểu luận thông thường mà mới chỉ áp dụng cho khóa luận tốt nghiệp. Khi chấm bài điều kiện, thấy bài viết "sặc mùi" AI, chúng tôi chỉ có thể nghi ngờ hoặc dùng các phần mềm quét AI miễn phí trên mạng nhưng độ chính xác không cao. Không có bằng chứng số liệu hiển thị rõ ràng, rất khó để trừ điểm hay đánh trượt SV vì các em sẽ khiếu nại.

Câu hỏi phỏng vấn số 3: "Theo Thầy/Cô, nguyên nhân cốt lõi của tình trạng này là gì và bộ môn đã có những điều chỉnh gì?". Hầu hết các GV đều cho rằng: Nguyên nhân do áp lực điểm số thi đua, SV quá tải lịch học và cách thức ra đề thi còn mang tính chất tái hiện kiến thức cũ.

Thầy V.V.H, Trưởng phòng Khảo thí đồng thời là GV bộ môn KTCT Mác-Lênin nhấn mạnh: Một phần lỗi cũng ở cách ra đề truyền thống của chúng ta. Nếu cứ ra đề kiểm tra dạng "Phân tích bản chất của tích lũy tư bản và ý nghĩa" thì SV gõ lệnh AI mất vài giây là có bài. Bộ môn đang thí điểm chuyển dịch sang các đề bài mở mang tính ứng dụng thực tế cao và kết hợp vấn đáp để ngăn chặn việc đạo văn.

Nhìn chung, thực trạng LCHT tại TMU đang đặt ra những thách thức mới khi có sự mâu thuẫn rõ rệt giữa nhận thức lý thuyết cao và tần suất vi phạm thực tế diễn

ra tương đối phổ biến, đặc biệt là xu hướng lạm dụng công nghệ với sự hạn chế trong kỹ năng trích dẫn khoa học. Những trăn trở của đội ngũ GV về công cụ quản lý và phương pháp ra đề thi đã khẳng định tính cấp thiết của việc đổi mới mô hình kiểm tra, đánh giá. Tuy nhiên, để có thể xây dựng được các giải pháp mang tính chiến lược, khả thi, việc chỉ dừng lại ở nhận diện thực trạng là chưa đủ. Hệ quả từ những số liệu khảo sát và phỏng vấn sâu trên đòi hỏi nghiên cứu phải phân tích sâu hơn các tác nhân cốt lõi đứng sau.

2.4. Giải pháp nâng cao liêm chính học thuật cho sinh viên tại Trường Đại học Thương mại

Dựa trên kết quả phân tích định lượng từ 530 SV, định tính từ 27 GV, tác giả đề xuất 03 nhóm giải pháp mang tính chiến lược và đồng bộ sau:

Thứ nhất, nhóm giải pháp từ phía nhà trường và Phòng Quản lý Đào tạo: Cần chuẩn hóa và ban hành "Khung quy chế LCHT trong thời đại số", TMU cần bổ sung phụ lục quy chế đào tạo, định nghĩa tường minh hành vi "Lạm dụng trí tuệ nhân tạo sinh thành để tạo lập sản phẩm học tập mà không công bố" là một hình thức gian lận học thuật; Đồng thời, Nhà trường cần đàm phán mua bản quyền gói Turnitin hoặc phát triển hệ thống DoIT nội bộ tích hợp thẳng vào nền tảng Edusoft/LMS của TMU. Quy định bắt buộc đối với tất cả những bài tiểu luận môn KTCT Mác-Lênin nói riêng, các môn LLCT nói chung phải có báo cáo trùng lặp dưới 20% và chỉ số AI-generated dưới 15% mới đủ điều kiện chuyển GV phụ trách chấm điểm

Thứ hai, nhóm giải pháp cải tiến từ phía GV và Khoa LLCT: Đổi mới triệt để phương pháp ra đề tiểu luận theo hướng "Cá nhân hóa - Thực tiễn hóa" và cần tuyệt đối loại bỏ các đề tài thuần lý thuyết mang tính sao chép. Thay vào đó, thiết kế đề kiểm tra, đề thi gắn với phân tích các tình huống kinh tế cụ thể diễn ra trong đời sống đương đại. Ví dụ thay vì "Phân tích tích lũy tư bản", chuyển thành "Phân tích chiến lược tích lũy vốn và mở rộng thị trường của một doanh nghiệp khởi nghiệp Việt Nam hiện nay dưới góc nhìn của lý luận tích lũy tư bản". Đề tài này AI không thể tự bịa ra số liệu cụ thể nếu không có sự nghiên cứu thực địa của SV. Bên cạnh đó, cải tiến quy trình đánh giá kết hợp thi vấn đáp và cấu trúc lại điểm học phần môn KTCT: Điểm bài viết tiểu luận chiếm 60%, điểm vấn đáp trực tiếp bảo vệ nội dung tiểu luận chiếm 40%. Việc GV hỏi trực tiếp SV về các phạm trù trong bài viết như "Tại sao em lại áp dụng công thức này?", "Mâu thuẫn cơ bản trong luận điểm này là gì?" sẽ lập tức phân loại được những SV tự học và những SV dùng AI viết hộ.

Thứ ba, nhóm giải pháp từ phía SV TMU: SV cần chủ động nâng cao năng lực tự học thông qua việc tuân thủ nghiêm ngặt quy chuẩn trích dẫn APA. Hiểu rõ phương

pháp diễn đạt lại để chuyển hóa kiến thức từ giáo trình vào bài viết của mình một cách hợp pháp. Đồng thời, xây dựng văn hóa "Tự trọng học thuật" giúp SV nhận thức rõ học môn KTCT Mác-Lênin là để hình thành tư duy biện chứng giải quyết các bài toán kinh tế thị trường, không học đối phó. Coi hành vi đạo văn là sự tự hạ thấp giá trị bằng cấp của bản thân và thương hiệu của SV TMU.

3. Kết luận

Nghiên cứu về vấn đề LCHT trong học tập và nghiên cứu môn KTCT Mác-Lênin tại TMU đã phản ánh một bức tranh thực tế sống động với đầy đủ những thời cơ và thách thức trong kỷ nguyên số. Qua dữ liệu khảo sát từ 530 SV và quan điểm, ý kiến chuyên môn của 27 GV, có thể khẳng định hành vi vi phạm LCHT đang dịch chuyển tinh vi từ đạo văn truyền thống sang xu hướng lạm dụng công nghệ AI. Để đảo ngược xu hướng này, giải pháp không nằm ở việc hạn chế hoặc cấm đoán công nghệ, mà bắt nguồn từ sự đổi mới đồng bộ toàn hệ thống: Nhà trường cần hoàn thiện hành lang pháp lý và trang bị công cụ kiểm soát minh bạch; GV phải chủ động đổi mới tư duy lao động sư phạm từ khâu lên kế hoạch bài giảng, ý tưởng soạn giáo án, ra đề thi, cá nhân hóa tình hình thực tiễn và kết hợp kiểm tra vấn đáp; về phía SV, cần coi LCHT là thước đo danh dự và lòng tự trọng khoa học. Chỉ khi các chủ thể trong không gian giáo dục cùng hành động quyết liệt với một thái độ nghiêm cẩn, chất lượng đào tạo của TMU mới tiếp tục được củng cố vững chắc, giữ vững uy tín học hiệu hàng đầu và cung cấp cho xã hội nguồn nhân lực không chỉ giỏi về chuyên môn mà còn có phẩm chất đạo đức trong sáng, xứng đáng với sự tin cậy của xã hội, vững vàng trước mọi thách thức của thời đại mới.

Tài liệu tham khảo

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), *Giáo trình kinh tế chính trị Mác-Lênin* (dành cho bậc đại học-hệ không chuyên lý luận chính trị), Nxb. Chính trị quốc gia Sự thật.

Đặng Hải Đăng và Bùi Thị Nga (2025), "Trí tuệ nhân tạo và liêm chính học thuật trong giáo dục đại học", Tạp chí *Khoa học Trường Đại học Mở Hà Nội*, *662*, 38-45. https://doi.org/10.59266/houjs.2025.662

Nguyễn Danh Nam (2025), "Thách thức trong sử dụng trí tuệ nhân tạo ở trường đại học". Tạp chí *Khoa học và Công nghệ-Trường Đại học Thái Nguyên*, *13960*. https://doi.org/10.34238/tnu-jst.13960

Nguyễn Thị Minh Hiền (2024). Trí tuệ nhân tạo trong giáo dục đại học: Thách thức và một số giải pháp. *Tạp chí Lý luận Chính trị và Truyền thông*, *11*, 69-74.

Trần Phương Thảo & Trần Văn Hải (2025). Nghiên cứu kinh nghiệm quốc tế và bài học kinh nghiệm đối với Việt Nam về liêm chính học thuật đối với người học hiện nay. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Mở Hà Nội*, *663*. https://doi.org/10.59266/houjs.2025.663

PHÁT TRIỂN MÔ HÌNH ĐẠI HỌC SỐ TRONG BỐI CẢNH CHUYỂN ĐỔI SỐ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC: KINH NGHIỆM QUỐC TẾ VÀ HÀM Ý CHO VIỆT NAM

DEVELOPING THE DIGITAL UNIVERSITY MODEL IN THE CONTEXT OF HIGHER EDUCATION DIGITAL TRANSFORMATION: INTERNATIONAL EXPERIENCES AND IMPLICATIONS FOR VIETNAM

Nguyễn Đạt Đạm

Nguyễn Quang Huy

Trường Đại học Nguyễn Huệ - Bộ Quốc phòng

Tóm tắt

Bài viết nghiên cứu phát triển mô hình đại học số trong bối cảnh chuyển đổi số giáo dục đại học thông qua phương pháp nghiên cứu định tính, kết hợp nghiên cứu tài liệu, tổng quan tài liệu và phân tích nội dung. Trên cơ sở hệ thống hóa một số vấn đề lý luận, bài viết tổng hợp kinh nghiệm quốc tế theo sáu thành tố cốt lõi của mô hình đại học số, gồm quản trị số, hạ tầng và hệ sinh thái dữ liệu số, đào tạo và học tập số, phát triển đội ngũ và năng lực số, nghiên cứu khoa học, đổi mới sáng tạo và hợp tác số, quản trị chất lượng và phát triển bền vững. Từ đó, bài viết đề xuất các hàm ý nhằm phát triển mô hình đại học số phù hợp với bối cảnh và định hướng chuyển đổi số giáo dục đại học ở Việt Nam.

Từ khóa: Đại học số, chuyển đổi số giáo dục đại học, mô hình đại học số, kinh nghiệm quốc tế, Việt Nam.

Abstract

This study examines the development of the digital university model in the context of higher education digital transformation using a qualitative research approach, incorporating document analysis, literature review, and content analysis. Based on a systematic review of the theoretical foundations, the study synthesizes international experiences across six core components of the digital university model: digital governance, digital infrastructure and data ecosystem, digital teaching and learning, faculty development and digital competencies, digital research, innovation and collaboration, and quality assurance and sustainable development. Based on these findings, the study proposes policy implications for developing an appropriate digital

university model aligned with the context and strategic orientation of higher education digital transformation in Vietnam.

Keywords: Digital university, higher education digital transformation, digital university model, international experiences, Viet Nam.

1. Đặt vấn đề

Trong giáo dục đại học (GDĐH) hiện đại, chuyển đổi số (CĐS) không chỉ là ứng dụng công nghệ vào giảng dạy và quản lý mà còn thúc đẩy đổi mới quản trị, đào tạo, nghiên cứu khoa học (NCKH), hướng tới xây dựng đại học số (Digital University). Theo OECD (2023), đây là quá trình tái cấu trúc hệ sinh thái giáo dục dựa trên tích hợp công nghệ số, dữ liệu, đổi mới sáng tạo (ĐMST) nhằm nâng cao chất lượng, hiệu quả và khả năng thích ứng của cơ sở giáo dục. Nhiều quốc gia trên thế giới đã triển khai mô hình đại học số với những cách tiếp cận khác nhau. Nhiều nghiên cứu cho thấy mô hình này gồm những thành tố như quản trị số, hạ tầng công nghệ, dữ liệu, đào tạo và học tập số, phát triển nguồn nhân lực, NCKH, ĐMST, bảo đảm chất lượng, tạo nền tảng cho sự phát triển bền vững của các trường đại học (Carayannis & Morawska-Jancelewicz, 2022; Hamza & Dahlan, 2025). Tại Việt Nam, CĐS GDĐH là nhiệm vụ trọng tâm theo Nghị quyết số 71-NQ/TW của Bộ Chính trị và Văn kiện Đại hội XIV của Đảng. Tuy nhiên, việc xây dựng mô hình đại học số còn nhiều hạn chế, trong khi các nghiên cứu chưa tổng hợp đầy đủ những thành tố cốt lõi của mô hình. Vì vậy, bài viết làm rõ cơ sở lý luận, tổng hợp kinh nghiệm quốc tế và đề xuất hàm ý phát triển mô hình đại học số phù hợp với Việt Nam.

2. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết sử dụng phương pháp nghiên cứu định tính nhằm phân tích cơ sở lý luận, tổng hợp kinh nghiệm quốc tế và đề xuất hàm ý phát triển mô hình đại học số cho Việt Nam. Dữ liệu nghiên cứu được thu thập từ các công trình khoa học quốc tế về đại học số, CĐS GDĐH, mọi nghiên cứu trong nước có liên quan, những văn bản định hướng của Đảng, gồm Nghị quyết số 71-NQ/TW của Bộ Chính trị và Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIV của Đảng. Nghiên cứu kết hợp ba phương pháp chủ yếu: Nghiên cứu tài liệu (document analysis) được sử dụng để khai thác, hệ thống hóa các quan điểm lý luận, mô hình phát triển đại học số và những kết quả nghiên cứu có liên quan; tổng quan tài liệu (literature review) được vận dụng nhằm tổng hợp, so sánh và khái quát các kết quả nghiên cứu trước đây, qua đó xác định những thành tố cốt lõi của mô hình đại học số; phân tích nội dung (content analysis) được sử dụng để phân loại và tổng hợp kinh nghiệm quốc tế theo

từng thành tố của mô hình, đồng thời đối chiếu với định hướng phát triển GDĐH của Việt Nam để đề xuất các hàm ý phù hợp.

3. Nội dung nghiên cứu

3.1. Một số vấn đề lý luận về phát triển mô hình đại học số

Chuyển đổi số đang làm thay đổi căn bản phương thức tổ chức và vận hành của những cơ sở GDĐH, kéo theo sự hình thành mô hình đại học số (Digital University). Khác với cách tiếp cận coi CĐS chỉ là việc ứng dụng công nghệ vào hoạt động dạy học hoặc quản lý, đại học số được hiểu là mô hình phát triển trong đó toàn bộ các hoạt động của nhà trường được tổ chức, quản trị, vận hành trên nền tảng công nghệ số, dữ liệu và hệ sinh thái số nhằm nâng cao chất lượng, hiệu quả, khả năng thích ứng của cơ sở GDĐH. OECD (2023) cho rằng CĐS giáo dục là quá trình tái cấu trúc toàn diện hệ sinh thái giáo dục, trong đó công nghệ số đóng vai trò là động lực thúc đẩy đổi mới mô hình quản trị, phương thức đào tạo và tạo lập giá trị trong giáo dục.

Theo Akhmetshin & cộng sự (2021), đại học số là kết quả của quá trình chuyển đổi từ mô hình quản lý truyền thống sang mô hình quản trị dựa trên dữ liệu, bảo đảm sự kết nối giữa các nguồn lực, quy trình và những chủ thể trong nhà trường thông qua hạ tầng số thống nhất. Trong khi đó, Gorbunova & cộng sự (2021) nhấn mạnh tính tích hợp của mô hình đại học số, trong đó các hoạt động quản trị, đào tạo, NCKH và dịch vụ được vận hành như một hệ thống thống nhất trên nền tảng số. Ở góc độ rộng hơn, Carayannis & Morawska-Jancelewicz (2022) cho rằng đại học số là bước phát triển tất yếu của đại học trong bối cảnh Society 5.0 và Industry 5.0, hướng tới xây dựng các cơ sở giáo dục có khả năng ĐMST, kết nối tri thức, phát triển bền vững. Các nghiên cứu về Smart University, University of Tomorrow cũng khẳng định rằng CĐS không chỉ tạo ra sự thay đổi về công nghệ mà còn thúc đẩy đổi mới mô hình quản trị, phương thức đào tạo, nghiên cứu và hợp tác giữa nhà trường với những bên liên quan (Muaedovich et al., 2025; Hamza & Dahlan, 2025).

Từ những cách tiếp cận trên có thể hiểu, đại học số là mô hình phát triển của cơ sở GDĐH được xây dựng trên nền tảng công nghệ số, dữ liệu, trong đó các hoạt động quản trị, đào tạo, NCKH, phục vụ cộng đồng được kết nối, tích hợp, tối ưu nhằm nâng cao chất lượng đào tạo, hiệu quả quản trị, năng lực ĐMST và khả năng thích ứng trước yêu cầu của nền kinh tế số. Như vậy, đại học số không chỉ phản ánh

mức độ ứng dụng công nghệ mà còn thể hiện sự chuyển đổi toàn diện về tư duy quản trị, mô hình tổ chức và phương thức tạo lập giá trị của cơ sở GDĐH.

Tổng hợp các nghiên cứu cho thấy mặc dù cách tiếp cận về đại học số có sự khác nhau, song đều thống nhất rằng việc phát triển mô hình đại học số phải được triển khai đồng bộ trên nhiều thành tố có mối quan hệ chặt chẽ với nhau, thay vì chỉ tập trung vào đầu tư công nghệ hoặc số hóa một số hoạt động riêng lẻ. (i) *Quản trị số* là thành tố giữ vai trò định hướng và điều phối toàn bộ quá trình CĐS. Những nghiên cứu của Akhmetshin & cộng sự (2021), Gorbunova & cộng sự (2021), OECD (2023) đều nhấn mạnh yêu cầu xây dựng mô hình quản trị dựa trên dữ liệu, tích hợp các quy trình quản lý, tăng cường khả năng ra quyết định và nâng cao hiệu quả vận hành của cơ sở GDĐH. (ii) *Hạ tầng và hệ sinh thái dữ liệu số* là nền tảng bảo đảm sự kết nối giữa các hoạt động của nhà trường. Thành tố này bao gồm hạ tầng công nghệ, nền tảng số, cơ sở dữ liệu, các hệ thống thông tin phục vụ quản trị, đào tạo, NCKH và cung cấp dịch vụ, tạo điều kiện cho việc chia sẻ dữ liệu, khai thác thông tin phục vụ quản trị đại học. (iii) *Đào tạo và học tập số* phản ánh sự chuyển đổi trong hoạt động cốt lõi của trường đại học. Theo OECD (2023), Hamza & Dahlan (2025), việc phát triển đại học số đòi hỏi đổi mới chương trình đào tạo, phương pháp giảng dạy (PPGD), học liệu số, môi trường học tập theo hướng linh hoạt, cá thể hóa và tăng cường trải nghiệm học tập trên nền tảng số. (iv) *Phát triển đội ngũ và năng lực số* được xem là điều kiện quyết định hiệu quả của CĐS. Basilotta-Gómez-Pablos & cộng sự (2022) chỉ ra rằng năng lực số của giảng viên (GV), cán bộ quản lý có ảnh hưởng trực tiếp đến khả năng triển khai những mô hình giáo dục số, đổi mới PPGD và khai thác hiệu quả các công nghệ số trong GDĐH. (v) *NCKH, ĐMST và hợp tác số* là động lực nâng cao năng lực cạnh tranh của đại học trong nền kinh tế tri thức. Theo Carayannis & Morawska-Jancelewicz (2022), Muaedovich & cộng sự (2025), đại học số cần phát triển hệ sinh thái ĐMST, thúc đẩy hợp tác giữa nhà trường, doanh nghiệp và xã hội, đồng thời tăng cường ứng dụng công nghệ số trong hoạt động nghiên cứu, chuyển giao tri thức. (vi). *Quản trị chất lượng và phát triển bền vững* là thành tố bảo đảm quá trình CĐS được triển khai lâu dài, hiệu quả. Các nghiên cứu đều cho rằng xây dựng đại học số không chỉ hướng tới nâng cao hiệu quả hoạt động trước mắt mà còn phải thiết lập cơ chế đánh giá, cải tiến liên tục, phát triển bền vững trên cơ sở khai thác hiệu quả dữ liệu, công nghệ và nguồn nhân lực.

Sáu thành tố này được sử dụng làm khung nội dung để phân tích kinh nghiệm quốc tế và đề xuất các hàm ý phát triển mô hình đại học số phù hợp với bối cảnh CĐS GDĐH ở Việt Nam.

3.2. Kinh nghiệm quốc tế về phát triển mô hình đại học số

3.2.1. Kinh nghiệm về phát triển quản trị số

Từ kết quả của các nghiên cứu quốc tế cho thấy quản trị số là nền tảng của quá trình phát triển đại học số, quyết định hiệu quả triển khai những hoạt động CĐS trong toàn bộ cơ sở GDĐH. Điểm chung của các mô hình thành công là chuyển từ phương thức quản lý hành chính truyền thống sang quản trị dựa trên dữ liệu, trong đó những quy trình quản lý, điều hành và ra quyết định được tích hợp trên nhiều nền tảng số thống nhất. Việc xây dựng hệ thống quản trị số không chỉ giúp nâng cao hiệu quả điều hành mà còn tăng cường khả năng kết nối giữa các đơn vị, tối ưu hóa việc sử dụng nguồn lực và nâng cao tính minh bạch trong quản trị. Các nghiên cứu cũng cho thấy quản trị số chỉ phát huy hiệu quả khi được triển khai đồng bộ với chiến lược phát triển của nhà trường và có sự tham gia của toàn bộ những bên liên quan, thay vì chỉ là hoạt động ứng dụng công nghệ trong quản lý (Akhmetshin et al., 2021; Gorbunova et al., 2021; OECD, 2023).

3.2.2. Kinh nghiệm về phát triển hạ tầng và hệ sinh thái dữ liệu số

Một đặc điểm nổi bật của các mô hình đại học số là coi hạ tầng công nghệ và hệ sinh thái dữ liệu là nền tảng kết nối toàn bộ hoạt động của nhà trường. Kinh nghiệm quốc tế cho thấy các cơ sở GDĐH không chỉ đầu tư hệ thống công nghệ thông tin mà còn xây dựng những nền tảng số tích hợp, cho phép chia sẻ, khai thác dữ liệu phục vụ quản trị, đào tạo, NCKH và cung cấp dịch vụ. Dữ liệu được xem là nguồn lực chiến lược, hỗ trợ phân tích, dự báo và ra quyết định, đồng thời tạo điều kiện phát triển các dịch vụ giáo dục theo hướng cá thể hóa. OECD (2023) nhấn mạnh rằng hiệu quả của CĐS phụ thuộc vào khả năng hình thành hệ sinh thái dữ liệu thống nhất, bảo đảm tính liên thông, an toàn và khả năng khai thác dữ liệu trong toàn bộ hệ thống giáo dục. Đây cũng là điều kiện để phát triển các mô hình đại học thông minh và đại học tương lai.

3.2.3. Kinh nghiệm về đổi mới hoạt động đào tạo và học tập số

Các nghiên cứu đều khẳng định hoạt động đào tạo là trung tâm của mô hình đại học số. Kinh nghiệm quốc tế cho thấy CĐS trong đào tạo không chỉ dừng ở việc sử dụng các nền tảng học tập trực tuyến mà hướng tới đổi mới toàn diện chương trình đào tạo, PPGD, học liệu và môi trường học tập. Nhiều mô hình đại học số phát triển theo hướng tăng cường học tập linh hoạt, học tập kết hợp, cá thể hóa quá trình học tập và khai thác dữ liệu để hỗ trợ người học. Bên cạnh đó, việc tích hợp các công nghệ số trong thiết kế chương trình đào tạo cũng góp phần tăng

cường khả năng kết nối giữa hoạt động đào tạo với NCKH và nhu cầu của thị trường lao động. Theo Hamza & Dahlan (2025), quá trình CĐS chỉ thực sự tạo ra giá trị khi trở thành động lực đổi mới mô hình đào tạo và nâng cao trải nghiệm học tập của người học.

3.2.4. Kinh nghiệm về phát triển đội ngũ và năng lực số

Một trong những kinh nghiệm được nhấn mạnh trong các nghiên cứu là phát triển năng lực số của đội ngũ GV và cán bộ quản lý phải được coi là nhiệm vụ trọng tâm trong quá trình xây dựng đại học số. Các chương trình bồi dưỡng không chỉ tập trung vào kỹ năng sử dụng công nghệ mà còn hướng tới năng lực thiết kế học liệu số, tổ chức hoạt động học tập trong môi trường số, khai thác dữ liệu và đổi mới PPGD. Tổng quan của Basilotta-Gómez-Pablos & cộng sự (2022) cho thấy năng lực số của GV có mối quan hệ trực tiếp với chất lượng dạy học và hiệu quả triển khai CĐS trong GDĐH. Vì vậy, nhiều mô hình quốc tế đều gắn phát triển nguồn nhân lực với chiến lược CĐS tổng thể của nhà trường, coi con người là yếu tố quyết định sự thành công của đại học số.

3.2.5. Kinh nghiệm về phát triển hệ sinh thái nghiên cứu, đổi mới sáng tạo và hợp tác số

Các nghiên cứu gần đây cho thấy đại học số không chỉ hướng tới đổi mới hoạt động đào tạo mà còn thúc đẩy phát triển hệ sinh thái nghiên cứu, ĐMST và hợp tác trên nền tảng số. Trong bối cảnh Society 5.0 và Industry 5.0, trường đại học được định vị là trung tâm sáng tạo, có khả năng kết nối với doanh nghiệp, cơ quan quản lý, các tổ chức xã hội nhằm tạo lập, chia sẻ và chuyển giao tri thức. Công nghệ số góp phần mở rộng không gian hợp tác, tăng cường khả năng chia sẻ dữ liệu nghiên cứu, phát triển các mạng lưới nghiên cứu mở và thúc đẩy ĐMST. Theo Carayannis & Morawska-Jancelewicz (2022), đây là xu hướng tất yếu để các trường đại học nâng cao năng lực cạnh tranh và đóng góp hiệu quả hơn cho phát triển kinh tế-xã hội trong kỷ nguyên số.

3.2.6. Kinh nghiệm về quản trị chất lượng và phát triển bền vững

Kinh nghiệm quốc tế cho thấy phát triển đại học số không phải là quá trình đầu tư công nghệ ngắn hạn mà là chiến lược phát triển lâu dài gắn với quản trị chất lượng và phát triển bền vững. Các mô hình đại học số đều chú trọng xây dựng hệ thống đánh giá, giám sát, cải tiến liên tục trên cơ sở dữ liệu, đồng thời bảo đảm sự cân bằng giữa đổi mới công nghệ với phát triển nguồn nhân lực, quản trị và văn

hóa tổ chức. Việc phát triển đại học số cũng được đặt trong mối quan hệ với mục tiêu phát triển bền vững, tăng cường khả năng thích ứng trước những biến động của môi trường giáo dục và nhu cầu ngày càng đa dạng của người học. Từ các kinh nghiệm quốc tế có thể thấy, mô hình đại học số chỉ phát huy hiệu quả khi những thành tố của mô hình được triển khai đồng bộ, có sự liên kết chặt chẽ và được định hướng bởi chiến lược phát triển dài hạn của cơ sở GDĐH.

3.2.7. Đánh giá kinh nghiệm quốc tế về phát triển mô hình đại học số

Tổng hợp các nghiên cứu quốc tế cho thấy, mặc dù được triển khai trong những bối cảnh kinh tế, xã hội và giáo dục khác nhau, quá trình phát triển mô hình đại học số đều hướng tới mục tiêu xây dựng hệ sinh thái GDĐH hiện đại, trong đó công nghệ số giữ vai trò nền tảng để đổi mới toàn diện hoạt động của nhà trường. Từ các kinh nghiệm đã phân tích, có thể rút ra một số nhận xét chủ yếu sau.

- Chuyển đổi số được xác định là chiến lược phát triển tổng thể của cơ sở GDĐH, chứ không đơn thuần là ứng dụng công nghệ thông tin vào một số hoạt động riêng lẻ. Các trường đại học đều triển khai đồng bộ từ đổi mới mô hình quản trị, phát triển hạ tầng số đến đổi mới đào tạo, NCKH và cung cấp dịch vụ trên nền tảng số.

- Quản trị số và hệ sinh thái dữ liệu là nền tảng của mô hình đại học số. Những nghiên cứu đều nhấn mạnh việc xây dựng hệ thống dữ liệu tập trung, kết nối các hoạt động của nhà trường nhằm nâng cao chất lượng quản trị, tăng cường khả năng ra quyết định và tối ưu hóa việc sử dụng nguồn lực. Điều này cho thấy CĐS chỉ phát huy hiệu quả khi dữ liệu trở thành nguồn lực chiến lược của cơ sở GDĐH.

- Con người vẫn là yếu tố quyết định sự thành công của đại học số. Kinh nghiệm quốc tế khẳng định đầu tư công nghệ cần đi đôi với phát triển năng lực số của đội ngũ GV và cán bộ quản lý, đồng thời hình thành văn hóa ĐMST trong toàn bộ nhà trường. Đây là điều kiện quan trọng để công nghệ được khai thác hiệu quả, tạo ra những thay đổi thực chất trong hoạt động đào tạo và NCKH.

- Phát triển đại học số là quá trình liên tục và gắn với mục tiêu phát triển bền vững. Các mô hình thành công đều xây dựng cơ chế giám sát, đánh giá, cải tiến thường xuyên, đồng thời tăng cường hợp tác với doanh nghiệp, cơ quan quản lý và nhiều tổ chức nghiên cứu để mở rộng hệ sinh thái ĐMST, nâng cao năng lực thích ứng trước những thay đổi của môi trường giáo dục.

Nhìn chung, các kinh nghiệm quốc tế cho thấy phát triển mô hình đại học số không thể được thực hiện theo cách tiếp cận đơn lẻ hoặc chỉ tập trung vào đầu tư

công nghệ. Thay vào đó, cần triển khai đồng bộ các thành tố của mô hình đại học số trong một chiến lược phát triển thống nhất, lấy quản trị số làm trung tâm, dữ liệu làm nền tảng, con người làm động lực và ĐMST là mục tiêu xuyên suốt. Đây cũng là những kinh nghiệm có giá trị tham khảo quan trọng để Việt Nam nghiên cứu, vận dụng phù hợp với điều kiện phát triển GDĐH và yêu cầu CĐS quốc gia.

3.3. Hàm ý cho Việt Nam trong phát triển mô hình đại học số

Kinh nghiệm quốc tế cho thấy phát triển đại học số là quá trình chuyển đổi toàn diện, đòi hỏi sự thay đổi đồng bộ từ tư duy quản trị, hạ tầng công nghệ đến hoạt động đào tạo, NCKH và phát triển nguồn nhân lực. Đối với Việt Nam, việc phát triển mô hình đại học số cần được triển khai phù hợp với định hướng của Nghị quyết số 71-NQ/TW và Quan điểm của Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIV của Đảng, đồng thời đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện GDĐH trong bối cảnh CĐS. Chính vì vậy, để phát triển mô hình đại học số ở Việt Nam, cần thực hiện tốt một số vấn đề cơ bản sau đây:

Thứ nhất, đổi mới quản trị đại học theo hướng quản trị số. Những cơ sở GDĐH cần chuyển từ phương thức quản lý truyền thống sang quản trị dựa trên dữ liệu và nền tảng số, bảo đảm sự kết nối giữa các hoạt động quản lý, đào tạo, NCKH, phục vụ người học. Việc xây dựng chiến lược CĐS cần được đặt trong chiến lược phát triển tổng thể của nhà trường, gắn với mục tiêu nâng cao chất lượng đào tạo, hiệu quả quản trị và năng lực cạnh tranh. Đồng thời, cần hoàn thiện cơ chế phối hợp giữa các đơn vị, chuẩn hóa quy trình quản lý và tăng cường sử dụng dữ liệu trong quá trình ra quyết định.

Thứ hai, phát triển đồng bộ hạ tầng số và hệ sinh thái dữ liệu. Bên cạnh việc đầu tư hạ tầng công nghệ, những trường đại học cần xây dựng hệ thống cơ sở dữ liệu tập trung, bảo đảm khả năng liên thông giữa các lĩnh vực quản trị, đào tạo, NCKH và dịch vụ người học. Hệ sinh thái dữ liệu cần được phát triển theo hướng thống nhất, an toàn, có khả năng chia sẻ, khai thác hiệu quả nhằm hỗ trợ công tác quản trị, dự báo và hoạch định chiến lược. Đây cũng là nền tảng để từng bước phát triển các ứng dụng công nghệ số và nâng cao chất lượng hoạt động của nhà trường.

Thứ ba, tiếp tục đổi mới hoạt động đào tạo theo định hướng giáo dục số. CĐS trong đào tạo không nên chỉ tập trung vào số hóa học liệu hoặc mở rộng dạy học trực tuyến mà cần hướng tới đổi mới toàn diện chương trình đào tạo, PPGD và phương thức tổ chức học tập. Các cơ sở GDĐH cần phát triển môi trường học tập linh hoạt, tăng cường khai thác học liệu số, ứng dụng những nền tảng học tập

hiện đại, thúc đẩy phương thức học tập kết hợp nhằm nâng cao trải nghiệm và năng lực tự học của người học.

Thứ tư, phát triển năng lực số cho đội ngũ GV và cán bộ quản lý. Con người là yếu tố quyết định sự thành công của CĐS. Do đó, cần xây dựng các chương trình bồi dưỡng thường xuyên nhằm nâng cao năng lực số cho GV, cán bộ quản lý, không chỉ về kỹ năng sử dụng công nghệ mà còn về năng lực thiết kế học liệu số, tổ chức hoạt động dạy học trong môi trường số, khai thác dữ liệu và đổi mới PPGD. Đồng thời, cần hình thành văn hóa ĐMST và khuyến khích đội ngũ chủ động thích ứng với các mô hình giáo dục mới.

Thứ năm, phát triển hệ sinh thái nghiên cứu, ĐMST và hợp tác số. Những trường đại học cần tăng cường ứng dụng công nghệ số trong hoạt động NCKH, mở rộng hợp tác với doanh nghiệp, cơ quan quản lý, các tổ chức nghiên cứu nhằm thúc đẩy ĐMST và chuyển giao tri thức. Việc hình thành các mạng lưới hợp tác trên nền tảng số sẽ góp phần nâng cao chất lượng nghiên cứu, gia tăng khả năng chia sẻ nguồn lực và tạo động lực cho sự phát triển của hệ sinh thái đại học số.

Thứ sáu, hoàn thiện cơ chế bảo đảm chất lượng trong phát triển đại học số. Quá trình CĐS cần được gắn với hệ thống giám sát, đánh giá, cải tiến liên tục trên cơ sở dữ liệu nhằm bảo đảm hiệu quả và tính bền vững. Các trường đại học cần xây dựng những tiêu chí đánh giá phù hợp với đặc điểm của đại học số, đồng thời thường xuyên rà soát, điều chỉnh chiến lược và mọi hoạt động CĐS theo yêu cầu thực tiễn. Bên cạnh đó, cần chú trọng xây dựng văn hóa số trong nhà trường, bảo đảm việc ứng dụng công nghệ luôn gắn với các giá trị học thuật, đạo đức nghề nghiệp và trách nhiệm xã hội.

Tóm lại, phát triển mô hình đại học số tại Việt Nam không chỉ là quá trình ứng dụng công nghệ mà là sự đổi mới toàn diện về quản trị, tổ chức và phương thức hoạt động của cơ sở GDĐH. Việc triển khai đồng bộ sáu thành tố của mô hình sẽ góp phần nâng cao chất lượng đào tạo, thúc đẩy NCKH, tăng cường ĐMST, hiện thực hóa mục tiêu xây dựng hệ thống GDĐH hiện đại, hội nhập, phát triển bền vững theo định hướng của Đảng và Nhà nước.

4. Kết luận

Trong bối cảnh CĐS trở thành xu hướng tất yếu của GDĐH, xây dựng mô hình đại học số là yêu cầu quan trọng nhằm nâng cao chất lượng đào tạo, hiệu quả quản trị và năng lực ĐMST của các cơ sở GDĐH. Kết quả nghiên cứu cho thấy phát triển đại học số không chỉ là ứng dụng công nghệ mà là quá trình chuyển đổi toàn diện về quản trị, tổ chức, hoạt động của cơ sở GDĐH. Hiệu quả của quá trình này phụ thuộc vào việc triển khai đồng bộ các thành tố trong chiến lược phát triển

thống nhất, lấy dữ liệu, công nghệ số làm nền tảng, con người làm trung tâm và ĐMST làm động lực. Trên cơ sở kinh nghiệm quốc tế cùng định hướng của Nghị quyết số 71-NQ/TW của Bộ Chính trị, Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIV của Đảng, bài viết đề xuất những hàm ý phát triển mô hình đại học số phù hợp với điều kiện Việt Nam, góp phần hỗ trợ các cơ sở GDĐH và hoạch định chính sách.

Tài liệu tham khảo

Akhmetshin, E. M., Kozachek, A. V., Vasilev, V. L., Meshkova, G. V., & Mikhailova, M. V. (2021), Development of digital university model in modern conditions: Institutional approach. *Digital Education Review, 40*, pp.17-32.

Basilotta-Gómez-Pablos, V., Matarranz, M., Casado-Aranda, L. A., & Otto, A. (2022), Teachers' digital competencies in higher education: A systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 19* (1), Article 8. *https://doi.org/10.1186/s41239-021-00312-8*.

Carayannis, E. G., & Morawska-Jancelewicz, J. (2022), The futures of Europe: Society 5.0 and Industry 5.0 as driving forces of future universities. *Journal of the Knowledge Economy, 13*(4), 3445-3471. *https://doi.org/10.1007/s13132-021-00854-2*.

Đảng Cộng sản (2025), *Nghị quyết số 71-NQ/TW ngày 22/8/2025 của Bộ Chính trị về đột phá phát triển giáo dục và đào tạo*.

Đảng Cộng sản (2026), *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIV (Tập 1&2)*. Nxb. Chính trị quốc gia Sự thật. Hà Nội.

Gorbunova, N. V., Timirgaleeva, R. R., & Khrulyova, A. A. (2021), Integrated model formation for the digital university development. *SHS Web of Conferences, 113*, Article 00024. EDP Sciences. *https://doi.org/*10.1051/shsconf/202111300024.

Hamza, A., & Dahlan, A. R. A. (2025), University-of-tomorrow business model: The case of International Islamic University Malaysia (IIUM) digital transformation. *Journal of Information Systems and Digital Technologies, 7* (2), pp.80-101.

Muaedovich, K. V., Anatolyevna, S. A., & Yurievich, P. A. (2025), Organizational and innovative digital development of smart-university and its modeling. *Procedia Computer Science, 270*, 1215-1223. *https://doi.org/*10.1016/ j.procs.2025.06.144.

Nguyễn, L. H., Nguyễn, Đ. C., Phạm, N. D., Hoàng, T. M. A., & Nguyễn, H. G. (2025). Mô hình đại học thông minh: Thực tiễn từ Úc và kinh nghiệm cho Việt Nam. *Tạp chí Giáo dục*, 18-23.

OECD (2023). *OECD digital education outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem*. OECD Publishing. *https://doi.org/10.1787/c74f03de-en*.

ĐỀ XUẤT KHUNG BẢO ĐẢM CHẤT LƯỢNG NỘI BỘ THÔNG MINH CHO CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC VIỆT NAM TRONG BỐI CẢNH TRÍ TUỆ NHÂN TẠO

PROPOSING A SMART INTERNAL QUALITY ASSURANCE FRAMEWORK FOR VIETNAMESE UNIVERSITIES IN THE CONTEXT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Nguyễn Thị Thu Hường

Trường Đại học Công nghiệp và Thương mại Hà Nội

Tóm tắt

Ứng dụng trí tuệ nhân tạo (AI) trong các hoạt động bảo đảm chất lượng nội bộ của trường đại học đòi hỏi mô hình phù hợp, thích ứng với sự thay đổi của công nghệ. Nhiều công trình trên thế giới đã nghiên cứu ứng dụng AI trong hệ thống bảo đảm chất lượng nội bộ, giúp chuyển từ mô hình quản trị chất lượng mang tính phản ứng sang mô hình quản trị chất lượng chủ động, mang tính dự báo và cải tiến liên tục. Từ kết quả các nghiên cứu tiêu biểu trên thế giới và thực trạng của các trường đại học Việt Nam trong bối cảnh AI, bài báo đề xuất khung bảo đảm chất lượng nội bộ thông minh gồm 5 thành tố: (1) mục tiêu chất lượng; (2) con người; (3) quy trình; (4) năng lực QA thông minh; (5) quản trị AI và dữ liệu.

***Từ khóa**:* Bảo đảm chất lượng, giáo dục đại học, trí tuệ nhân tạo.

Abstract

The application of artificial intelligence (AI) in internal quality assurance activities of universities requires a suitable model that adapts to technological changes. Many studies worldwide have researched the application of AI in internal quality assurance systems, helping to shift from a reactive quality management model to a proactive, predictive, and continuously improving quality management model. Based on the results of typical research worldwide and the current situation of Vietnamese universities in the context of AI, this paper proposes a smart internal quality assurance framework consisting of 5 components: (1) quality objectives; (2) people; (3) processes; (4) smart QA capabilities; (5) AI and data management.

***Keywords**:* Quality assurance, higher education, artificial intelligence.

1. Đặt vấn đề

Sự phát triển nhanh chóng của trí tuệ nhân tạo (AI) đã tạo ra những thay đổi sâu sắc trong giáo dục đại học (GDĐH). Bảo đảm chất lượng (BĐCL) nội bộ (Internal Quality Assurance-IQA) là nền tảng quan trọng bảo đảm sự phát triển bền vững của các trường đại học. Trong lĩnh vực này, AI có khả năng tự động hóa nhiều hoạt động như thu thập dữ liệu, tổng hợp minh chứng, phân tích phản hồi của các bên liên quan, theo dõi mức độ đạt chuẩn đầu ra (CĐR) và phát hiện sớm những nguy cơ ảnh hưởng đến chất lượng đào tạo (Isaifan & Hasna, 2025; Warren et al., 2026). Hệ thống IQA không chỉ giúp đáp ứng yêu cầu kiểm định mà có vai trò thúc đẩy cải tiến chất lượng liên tục thông qua giám sát chất lượng đào tạo, phát hiện các vấn đề phát sinh và thực hiện những biện pháp cải tiến nhằm nâng cao hiệu quả hoạt động (Krooi et al., 2024).

Các trường đại học tại Việt Nam đã xây dựng và hoàn thiện hệ thống IQA. Tuy nhiên, hệ thống IQA của nhiều trường đại học chủ yếu vận hành theo mô hình truyền thống phục vụ kiểm định, dữ liệu chất lượng được quản lý phân tán ở nhiều đơn vị khác nhau (Ta & Pham, 2024; Nguyen & Hoang, 2025). Các vấn đề liên quan đến tích hợp dữ liệu, ứng dụng AI trong BĐCL (QA), quản trị dữ liệu và quản trị AI ít được quan tâm nghiên cứu. Những nghiên cứu quốc tế được thực hiện ở các quốc gia có hạ tầng dữ liệu giáo dục tương đối phát triển nên khó triển khai áp dụng tại Việt Nam. Vì vậy, nghiên cứu này nhằm đề xuất khung IQA thông minh cho các trường đại học Việt Nam trong bối cảnh AI. Trên cơ sở tổng hợp các công trình quốc tế tiêu biểu về QA và AI, đồng thời phân tích thực trạng hệ thống IQA tại Việt Nam, nghiên cứu đặt mục tiêu: (1) phân tích những yêu cầu mới đối với hệ thống IQA trong thời đại AI; (2) đề xuất khung IQA thông minh; (3) định hướng triển khai phù hợp với điều kiện của các trường đại học Việt Nam.

2. Nội dung

2.1. Cơ sở lý luận và tổng quan nghiên cứu

2.1.1. Mô hình ba thành tố của bảo đảm chất lượng nội bộ

Tác giả Krooi & cộng sự (2024) đã đề xuất mô hình ba thành tố (3P) gồm: mục tiêu (purpose), con người (people) và quy trình (process). Các hệ thống IQA trên thế giới có sự khác biệt về cấu trúc và cách vận hành, nhưng đều xoay quanh ba thành tố cốt lõi này. Mô hình 3P được xem là nền tảng để các trường đại học thiết kế, vận hành và cải tiến hệ thống IQA.

- Mục tiêu chất lượng: Là thành tố định hướng toàn bộ hoạt động IQA, giúp trả lời câu hỏi: "nhà trường theo đuổi chất lượng nhằm mục đích gì và hướng tới kết quả nào?".

- *Con người:* Con người giữ vai trò trung tâm trong hệ thống IQA, AI là công cụ hỗ trợ (Isaifan & Hasna, 2025; Warren et al., 2026).

+ Người học là đối tượng thụ hưởng trực tiếp những hoạt động đào tạo và cung cấp thông tin phản hồi cho hệ thống IQA. Khảo sát mức độ hài lòng của sinh viên (SV), phản hồi đối với học phần và chương trình đào tạo (CTĐT) cung cấp cơ sở thực tiễn cho các hoạt động cải tiến chất lượng (Ta & Pham, 2024).

+ Giảng viên (GV) giữ vai trò then chốt trong triển khai CTĐT, đánh giá kết quả học tập, thực hiện cải tiến, chất lượng GV, năng lực chuyên môn, mức độ tham gia vào hoạt động QA ảnh hưởng trực tiếp đến hiệu quả của hệ thống IQA (Krooi et al., 2024).

+ Đội ngũ cán bộ quản lý và chuyên trách QA đóng vai trò điều phối, giám sát, tổ chức thực hiện các hoạt động QA. Năng lực quản trị và khả năng sử dụng dữ liệu phục vụ ra quyết định là yêu cầu quan trọng đối với đội ngũ quản lý trong bối cảnh chuyển đổi số (Nguyen & Hoang, 2025).

+ Các bên liên quan bên ngoài như nhà tuyển dụng, cựu SV, cơ quan quản lý nhà nước, tổ chức kiểm định, cộng đồng xã hội giúp cung cấp thông tin phản hồi về mức độ phù hợp của CTĐT, năng lực SV sau tốt nghiệp và nhu cầu của thị trường lao động (Tran et al., 2024).

- Quy trình: phản ánh cách thức hệ thống IQA được vận hành trong thực tiễn, hoạt động QA cần được triển khai qua các quy trình có cấu trúc, bảo đảm tính hệ thống và khả năng cải tiến liên tục (Krooi et al., 2024).

+ Quy trình thiết kế và phát triển CTĐT bao gồm xác định CĐR, xây dựng cấu trúc chương trình, lựa chọn nội dung giảng dạy, phương pháp đánh giá phù hợp.

+ Quy trình tổ chức đào tạo chính là giai đoạn chuyển hóa những mục tiêu và kế hoạch đào tạo thành các hoạt động giảng dạy, học tập cụ thể. Chất lượng phụ thuộc vào nhiều yếu tố như đội ngũ GV, phương pháp giảng dạy, cơ sở vật chất và các dịch vụ hỗ trợ SV (Ta & Pham, 2024).

+ Quy trình đánh giá cung cấp bằng chứng về mức độ đạt được những mục tiêu chất lượng như: đánh giá kết quả học tập của SV, đánh giá CTĐT, đánh giá GV, khảo sát các bên liên quan và tự đánh giá cơ sở giáo dục.

+ Quy trình cải tiến chất lượng được xem là điểm cốt lõi của hệ thống IQA, thông tin thu thập được từ hoạt động đánh giá cần được phân tích, phản hồi và chuyển hóa thành các hành động cải tiến cụ thể.

2.1.2. Bảo đảm chất lượng trong thời đại trí tuệ nhân tạo

- *Xu hướng ứng dụng AI trong QA GDĐH:* Trong thời đại số, các trường đại học đang chuyển dịch từ mô hình QA mang tính phản ứng sang mô hình quản trị chủ động, dựa trên dữ liệu (Warren et al., 2026). Xu hướng ứng dụng chính gồm:

+ Phân tích dự báo: AI được sử dụng để phân tích dữ liệu lịch sử nhằm nhận diện sớm các CTĐT có nguy cơ giảm sút hiệu quả hoặc những SV cần hỗ trợ kịp thời, chuyển đổi quy trình QA từ đánh giá định kỳ sang giám sát theo thời gian thực (Warren et al., 2026; Isaifan & Hasna, 2025).

+ Tự động hóa thu thập minh chứng và báo cáo: Các công cụ xử lý ngôn ngữ tự nhiên cho phép tự động rà soát đề cương học phần, tài liệu đánh giá và minh chứng học tập phù hợp với CĐR (Warren et al., 2026).

+ Giám sát liêm chính học thuật thông minh: AI tham gia phát hiện nội dung do chính AI tạo ra và giám sát thi trực tuyến để bảo vệ giá trị của văn bằng (Isaifan & Hasna, 2025).

+ Thu thập dữ liệu: Hệ thống thông minh thu thập dữ liệu về sự hài lòng để cải tiến chất lượng (Amofa et al., 2025; Isaifan & Hasna, 2025).

+ Tham gia vào hạ tầng quản trị: AI trở thành hạ tầng cốt lõi trong hệ thống IQA, giúp kết nối các nguồn dữ liệu rời rạc thành một nguồn thống nhất (Isaifan, 2026; Nguyen & Hoang, 2025).

- *Cơ hội:* tích hợp AI mang lại lợi thế vượt trội cho hệ thống IQA.

+ Tối ưu hóa hiệu suất: AI giúp tự động hóa các nhiệm vụ lặp lại như tổng hợp kết quả khảo sát, tính toán những chỉ số, giúp cán bộ QA tập trung vào phân tích xu hướng và ra quyết định chiến lược (Warren et al., 2026).

+ Nâng cao độ chính xác và tính khách quan: Sử dụng các thuật toán dựa trên quy tắc giúp loại bỏ định kiến cá nhân trong việc đánh giá mức độ đạt CĐR (Pham et al., 2025).

+ Thúc đẩy văn hóa cải tiến liên tục: Các vòng lặp phản hồi tức thì từ AI hỗ trợ đắc lực chu trình PDCA, cho phép điều chỉnh phương pháp sư phạm ngay trong học kỳ (Nguyen & Hoang, 2025; Ta & Pham, 2024; Isaifan & Hasna, 2025; Warren et al., 2026).

+ Tăng cường khả năng truy xuất nguồn gốc: nền tảng QA thông minh cho phép theo dõi ngược từ báo cáo tổng hợp về các minh chứng đánh giá, giúp tăng tính minh bạch, hỗ trợ đắc lực cho công tác hậu kiểm và kiểm định ngoài (Pham et al., 2025).

+ Hỗ trợ hội nhập và bền vững: AI giúp các trường dễ dàng đối sánh với tiêu chuẩn quốc tế và lồng ghép những mục tiêu phát triển bền vững vào chương trình thông qua phân tích dữ liệu đa chiều (Isaifan & Hasna, 2025; Tran et al., 2024).

- *Thách thức*

+ Rủi ro liêm chính học thuật mới: Sự trỗi dậy của AI tạo sinh đòi hỏi thay đổi cấu trúc trong thiết kế đánh giá chất lượng do các vụ gian lận tinh vi hơn (Amofa et al., 2025; Isaifan, 2026).

+ Sự ngắt quãng giữa công nghệ và quản trị: Tốc độ áp dụng AI của SV và GV đang vượt xa khả năng xây dựng chính sách của nhà trường, dẫn đến tình trạng quản trị thụ động (Isaifan, 2026).

+ Đạo đức và định kiến thuật toán: Các hệ thống AI có thể củng cố những định kiến sẵn có, dẫn đến kết quả đánh giá không công bằng (Amofa et al., 2025; Warren et al., 2026).

+ Khoảng cách năng lực: Thiếu đội ngũ cán bộ QA có hiểu biết sâu sắc về AI để vận hành và giám sát các công cụ thông minh (Isaifan & Hasna, 2025; Isaifan, 2026).

+ Bảo mật dữ liệu và quyền riêng tư: Xử lý khối lượng lớn dữ liệu nhạy cảm trên nền tảng AI đặt ra thách thức về an toàn thông tin và tuân thủ pháp luật (Castillo et al., 2024; Warren et al., 2026).

+ Bất bình đẳng số: Nguy cơ gia tăng khoảng cách chất lượng giữa các trường có nguồn lực đầu tư cho AI và những trường hạn chế về tài chính (Isaifan & Hasna, 2025).

2.2. Thực trạng hoạt động bảo đảm chất lượng nội bộ tại các trường đại học Việt Nam

2.2.1. Những kết quả đạt được

- *Hệ thống IQA đã được hình thành*: Hầu hết các trường đại học đã thành lập đơn vị hoặc bộ phận chuyên trách về QA, tạo ra hành lang pháp lý vững chắc và đặt nền móng cho văn hóa chất lượng (Nguyen & Hoang, 2025; Ta & Pham, 2024).

- *Quy trình tự đánh giá ngày càng hoàn thiện*: Hoạt động tự đánh giá được triển khai như một nhiệm vụ thường quy, bước đầu tạo ra văn hóa tự phản chiếu, thúc đẩy GV hình thành thói quen đánh giá lại phương pháp sư phạm và điều chỉnh nội dung giảng dạy để phù hợp hơn với các mục tiêu giáo dục (Nguyen & Hoang, 2025; Tran et al., 2024).

- *Tiếp cận quản lý dựa trên minh chứng*: Các trường đại học đã tích cực triển khai đa dạng những công cụ IQA để thu thập dữ liệu phục vụ quản lý. Phổ biến nhất là khảo sát học phần và sự hài lòng của SV để cải tiến CTĐT; khảo sát nhà tuyển dụng, cựu SV để theo dõi khả năng việc làm và đánh giá trong nghiên cứu (Ta & Pham, 2024).

- *Tăng cường đo lường CĐR*: CĐR học phần được xem là đơn vị đo lường cơ bản, quan trọng của hệ thống IQA, cung cấp dữ liệu đầu vào cho việc đánh giá mức độ đạt CĐR của CTĐT và phục vụ các hoạt động cải tiến (Pham et al., 2025).

- *Mở rộng sự tham gia thực chất của các bên liên quan*: Công tác QA đã chú trọng hơn vào thu hút sự tham gia của các bên liên quan. Việc lồng ghép các dự án thực tế, trải nghiệm thực hành vào khung QA đã tạo ra môi trường để GV và SV đồng kiến tạo tri thức, giúp nâng cao tính thực tiễn, bền vững của GDĐH (Ta & Pham, 2024; Tran et al., 2024).

2.2.2. Những hạn chế

- *Hệ thống dữ liệu còn phân tán*: Dữ liệu phục vụ QA thường được quản lý bởi nhiều đơn vị khác nhau, thiếu sự tích hợp và chia sẻ đồng bộ (Ta & Pham, 2024).

- *Thu thập minh chứng thủ công*: Báo cáo và đo lường mức độ đạt CĐR học phần vẫn dựa trên các phương pháp tính toán thủ công, gây tốn kém thời gian, dễ xảy ra sai sót, khiến hệ thống IQA thiếu linh hoạt (Pham et al., 2025; Nguyen & Hoang, 2025).

- *Thiếu khả năng phân tích và dự báo*: Hệ thống IQA hiện tại bộc lộ hạn chế trong dự báo rủi ro chất lượng, chưa tích hợp công cụ quản trị hiện đại để phân tích sâu (Nguyen & Hoang, 2025; Ta & Pham, 2024).

- *Chưa khai thác hiệu quả dữ liệu chất lượng*: Dữ liệu thu thập được từ các công cụ IQA như khảo sát SV, cựu SV...vv... chủ yếu dùng để phục vụ báo cáo hành chính thay vì sử dụng làm bằng chứng để hoạch định chiến lược hoặc cải tiến CTĐT (Nguyen & Hoang, 2025; Ta & Pham, 2024).

- *Sự tham gia của các bên liên quan còn hạn chế*: Tỷ lệ tham gia của các bên liên quan vào quy trình rà soát chất lượng vẫn còn thấp và mang tính hình thức (Ta & Pham, 2024; Nguyen & Hoang, 2025).

- *Thiếu cơ chế quản trị AI và quản trị dữ liệu*: Các vấn đề về quản trị dữ liệu, quản trị AI, chính sách, quy trình trong hoạt động QA chưa được quan tâm đúng mức. Phần lớn GV, cán bộ chưa được đào tạo bài bản về năng lực số và quản trị dữ liệu, ứng dụng công nghệ trong IQA còn mang tính tự phát, thiếu sự điều phối chiến lược (Nguyen & Hoang, 2025).

2.3. Yêu cầu đổi mới hệ thống bảo đảm chất lượng nội bộ

Đổi mới hệ thống IQA của các trường đại học Việt Nam theo hướng thông minh là lộ trình tất yếu để chuyển dịch từ hệ thống quản lý hành chính cứng nhắc sang hệ sinh thái giáo dục linh hoạt, dựa trên dữ liệu (Isaifan & Hasna, 2025; Pham et al., 2025; Tran et al., 2024).

- Chuyển từ dữ liệu phân tán, thủ công sang hệ thống tích hợp tự động: mô hình truyền thống dữ liệu rời rạc, dễ sai sót, khó kiểm chứng. Điều kiện tiên quyết để triển khai QA dựa trên AI là xây dựng được hạ tầng dữ liệu tích hợp, cho phép kết nối các nguồn dữ liệu học tập, dữ liệu quản trị, dữ liệu đánh giá trong cùng một hệ thống, giúp AI có thể phát huy hiệu quả trong việc phân tích, dự báo và hỗ trợ ra quyết định (Isaifan & Hasna, 2025). Hệ thống IQA thông minh yêu cầu thiết lập các nền tảng đánh giá thông minh và hệ thống thông tin quản lý phù hợp để tự động hóa thu thập minh chứng, tính toán mức độ đạt CĐR (Pham et al., 2025; Ta & Pham, 2024).

- *Chuyển từ tính hình thức sang văn hóa cải tiến thực chất*: hệ thống IQA truyền thống chủ yếu vận hành để đáp ứng các yêu cầu kiểm định ngoài nên chu trình PDCA thường chỉ diễn ra theo từng đợt kiểm định (Ta & Pham, 2024; Nguyen & Hoang, 2025). Đổi mới sang hệ thống IQA thông minh hướng tới việc xây dựng văn hóa chất lượng bền vững, thúc đẩy sự phát triển liên tục (Krooi et al., 2024; Nguyen & Hoang, 2025; Isaifan & Hasna, 2025).

- Chuyển từ trọng tâm kiểm soát sang trọng tâm cải tiến chất lượng liên tục: bản chất của IQA không phải là kiểm soát mà duy trì và nâng cao chất lượng giáo dục. Công nghệ chỉ thực sự có giá trị khi được sử dụng để hỗ trợ cải tiến chất lượng liên tục thay vì đơn thuần tự động hóa hoạt động báo cáo và kiểm tra (Isaifan & Hasna, 2025; Warren et al., 2026). Điều này đòi hỏi các trường đại học Việt Nam phải chuyển từ tư duy "đáp ứng tiêu chuẩn kiểm định" sang tư duy "quản trị chất lượng dựa trên cải tiến liên tục".

- *Chuyển từ quản trị phản ứng sang quản trị dự báo*: QA truyền thống thường mang tính phản ứng, hệ thống IQA thông minh với AI cho phép chuyển sang mô hình quản trị dự báo (Warren et al., 2026; Isaifan, 2026). Mô hình này sử dụng phân tích dữ liệu lớn để nhận diện sớm các CTĐT có nguy cơ giảm sút hiệu quả (Isaifan & Hasna, 2025; Warren et al., 2026).

- *Chuyển từ quản lý chất lượng truyền thống sang quản trị dữ liệu và quản trị AI*: ứng dụng AI trong QA phát huy hiệu quả khi đi kèm với cơ chế quản trị phù hợp nhằm bảo đảm tính công bằng, minh bạch và đáng tin cậy của các quyết định dựa trên AI (Isaifan & Hasna, 2025). AI cần được xem là một thành phần hạ tầng của GDĐH, các trường phải xây dựng khung quản trị dữ liệu và quản trị AI mang tính hệ thống (Isaifan, 2026).

2.4. Đề xuất khung bảo đảm chất lượng nội bộ thông minh

Khung IQA đề xuất trên cơ sở kế thừa mô hình 3P, kết hợp với những nghiên cứu về QA dựa trên AI và quản trị AI, đồng thời xuất phát từ thực trạng hệ thống IQA tại các trường đại học Việt Nam. Khung đề xuất bổ sung 2 thành tố: năng lực QA thông minh, quản trị AI và dữ liệu; 5 thành tố liên hệ mật thiết với nhau: (i) mục tiêu chất lượng; (ii) con người; (iii) quy trình; (iv) năng lực QA thông minh; (v) quản trị AI và dữ liệu.

- *Mục tiêu chất lượng*

Xác định định hướng phát triển và chuẩn chất lượng mà trường đại học hướng tới. Hệ thống IQA hiệu quả phải được xây dựng trên cơ sở xác định rõ mục tiêu và kết quả mong đợi của hoạt động đào tạo. Thành tố này bao gồm: tầm nhìn, sứ mạng, CĐR và mục tiêu chiến lược.

- *Con người*

Thành tố trung tâm của hệ thống QA, chất lượng giáo dục được hình thành thông qua sự tham gia, tương tác của nhiều chủ thể trong và ngoài nhà trường, bao gồm: SV, GV, nhà quản lý, nhà tuyển dụng, tổ chức kiểm định.

- *Quy trình*

Phản ánh cách thức hệ thống IQA được vận hành trong thực tiễn, các hoạt động QA cần được tổ chức theo một chu trình liên tục từ lập kế hoạch, thực hiện, đánh giá đến cải tiến. Thành tố này bao gồm: đầu vào, quá trình đào tạo, đầu ra, cải tiến chất lượng.

- Năng lực BĐCL thông minh

Đây là thành tố mới được bổ sung qua các nghiên cứu của Isaifan & Hasna (2025); Warren & cộng sự (2026); Isaifan (2026) nhằm chuyển hệ thống IQA từ "quản lý chất lượng bằng hồ sơ" sang "quản trị chất lượng dựa trên dữ liệu và AI". Thành tố này gồm: Năng lực tích hợp dữ liệu chất lượng: khả năng kết nối, chuẩn hóa dữ liệu từ nhiều nguồn như hệ thống quản lý đào tạo, hệ thống quản lý học tập, khảo sát, khảo thí và nghiên cứu khoa học (Isaifan & Hasna, 2025); Năng lực giám sát chất lượng theo thời gian thực: khả năng theo dõi các chỉ số chất lượng thông qua hệ thống giám sát liên tục trong quá trình vận hành thay vì chỉ đánh giá định kỳ (Warren et al., 2026); Năng lực phân tích, dự báo rủi ro chất lượng: sử dụng dữ liệu và những công cụ phân tích để nhận diện sớm các nguy cơ như giảm kết quả học tập, bỏ học hoặc không đạt CĐR (Isaifan & Hasna, 2025; Warren et al., 2026); Năng lực hỗ trợ ra quyết định: khả năng cung cấp thông tin, phân tích, khuyến nghị nhằm hỗ trợ lãnh đạo, đơn vị đào tạo và bộ phận QA đưa ra quyết định dựa trên bằng chứng (Isaifan, 2026); Năng lực hỗ trợ cải tiến chất lượng liên tục: khả năng chuyển hóa dữ liệu và kết quả phân tích thành các hành động cải tiến cụ thể, qua đó tăng cường chu trình cải tiến liên tục của hệ thống QA (Warren et al., 2026).

- Quản trị AI và dữ liệu

Thành tố mới của mô hình như một lớp bảo đảm an toàn và tin cậy cho toàn bộ hệ thống IQA: Quản trị dữ liệu: xác định quyền sở hữu dữ liệu, chuẩn hóa dữ liệu, phân quyền truy cập và quản lý vòng đời dữ liệu (Isaifan & Hasna, 2025); Đạo đức AI: bảo đảm AI được sử dụng công bằng, không gây thiên lệch và phù hợp với các chuẩn mực đạo đức giáo dục (Isaifan & Hasna, 2025; Isaifan, 2026); Minh bạch thuật toán: yêu cầu các quyết định hoặc khuyến nghị do AI tạo ra phải có khả năng giải thích và kiểm chứng ở mức phù hợp (Isaifan & Hasna, 2025); Trách nhiệm giải trình: quy định trách nhiệm của các đơn vị, cá nhân khi triển khai, vận hành, sử dụng AI trong hoạt động QA (Isaifan, 2026); Bảo mật thông tin: bảo vệ dữ liệu SV, GV, dữ liệu chất lượng khỏi truy cập trái phép hoặc lạm dụng (Isaifan & Hasna, 2025; Isaifan, 2026).

2.5. Đề xuất triển khai áp dụng tại các trường đại học Việt Nam

Hệ thống IQA của các trường đại học Việt Nam đã hình thành theo mô hình 3P truyền thống. Triển khai khung IQA thông minh theo hướng kế thừa và nâng cấp từng bước trên nền tảng hệ thống IQA hiện có.

2.5.1. Chuẩn hóa dữ liệu chất lượng

Để ứng dụng AI hiệu quả, dữ liệu chất lượng cần được chuẩn hóa, tích hợp và có khả năng chia sẻ giữa các hệ thống. Vì vậy, ưu tiên đầu tiên là chuẩn hóa các dữ liệu: người học; học phần; CĐR; khảo sát các bên liên quan và xây dựng kho dữ liệu chất lượng tập trung.

2.5.2. Tận dụng các hệ thống hiện có

Nhiều trường đại học đã có phần mềm quản lý đào tạo; hệ thống quản lý học tập; hệ thống khảo sát trực tuyến; cơ sở dữ liệu người học. Trong giai đoạn đầu, các trường nên tập trung kết nối những nguồn dữ liệu hiện có; xây dựng các bảng điều khiển chất lượng và tự động hóa một số báo cáo QA.

2.5.3. Triển khai theo nguyên tắc "Trí tuệ nhân tạo hỗ trợ, con người quyết định"

Trí tuệ nhân tạo không thay thế vai trò của GV, chuyên gia QA hoặc nhà quản lý mà chỉ hỗ trợ phân tích dữ liệu và cung cấp thông tin cho quá trình ra quyết định. Khi áp dụng khung IQA thông minh, các trường cần xác định rõ phạm vi của AI: hỗ trợ thu thập dữ liệu; hỗ trợ phân tích dữ liệu; hỗ trợ cảnh báo rủi ro; hỗ trợ đề xuất phương án. Các quyết định học thuật; quyết định quản lý; quyết định cải tiến chất lượng do con người chịu trách nhiệm.

2.5.4. Ưu tiên lựa chọn các ứng dụng trí tuệ nhân tạo có tính khả thi cao

Trong điều kiện thực tiễn của nhiều trường đại học Việt Nam, không nhất thiết phải đồng thời triển khai đủ các thành phần của khung IQA thông minh, có thể ưu tiên những ứng dụng có mức độ khả thi cao như:

- Phân tích mức độ đạt CĐR: AI có thể hỗ trợ tổng hợp dữ liệu đánh giá; theo dõi mức độ đạt CĐR; phát hiện các học phần có nguy cơ.

- Phân tích phản hồi người học: AI xử lý khảo sát SV; ý kiến phản hồi mở; đánh giá học phần, giúp giảm đáng kể công việc của đơn vị QA.

- Cảnh báo sớm rủi ro học tập: các hệ thống phân tích dữ liệu học tập có thể hỗ trợ nhận diện SV có nguy cơ bỏ học, SV có nguy cơ không đạt CĐR, học phần có tỷ lệ không đạt cao bất thường.

2.5.5. Từng bước hình thành cơ chế quản trị trí tuệ nhân tạo và dữ liệu

- Chính sách quản trị dữ liệu: như chuẩn hóa dữ liệu; phân quyền truy cập; lưu trữ và chia sẻ dữ liệu; bảo vệ dữ liệu cá nhân.

- Chính sách đạo đức AI: nguyên tắc sử dụng AI; hạn chế thiên lệch thuật toán; bảo đảm công bằng trong đánh giá; bảo vệ quyền lợi người học.

- Cơ chế trách nhiệm giải trình: quy định rõ ai chịu trách nhiệm về dữ liệu; ai chịu trách nhiệm về kết quả phân tích; ai chịu trách nhiệm đối với các quyết định được hỗ trợ bởi AI.

3. Kết luận

Trong bối cảnh AI, hệ thống IQA cần linh hoạt và có khả năng thích ứng. Từ kết quả nghiên cứu, bài báo đã đề xuất khung IQA thông minh cho các trường đại học Việt Nam. Khung đề xuất kế thừa mô hình 3P gồm mục tiêu chất lượng, con người, quy trình, đồng thời bổ sung hai thành tố mới là năng lực QA thông minh, quản trị AI và dữ liệu, giúp hệ thống IQA thích ứng với môi trường GDĐH trong bối cảnh AI. Điểm mới của khung đề xuất là kế thừa hệ thống IQA hiện hành và bổ sung các năng lực mới phù hợp bối cảnh AI. Về mặt thực tiễn, nghiên cứu đề xuất triển khai theo điều kiện của các trường đại học Việt Nam. Tuy nhiên, nghiên cứu được thực hiện theo phương pháp tổng hợp và phân tích tài liệu nên khung IQA thông minh mới dừng ở mức độ đề xuất khái niệm, cần tiếp tục nghiên cứu thực nghiệm để hoàn thiện mô hình.

Tài liệu tham khảo

Amofa, B., Kamudyariwa, X. B., Fernandes, F. A. P., Osobajo, O. A., Jeremiah, F., & Oke, A. (2025). Navigating the complexity of generative artificial intelligence in higher education: A systematic literature review. *Education Sciences, 15*(7), 826. https://doi.org/10.3390/educsci15070826.

Castillo-Martínez, I. M., Flores-Bueno, D., Gómez-Puente, S. M., & Vite-León, V. O. (2024). AI in higher education: A systematic literature review. *Frontiers in Education, 9*, 1391485. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1391485.

Isaifan, R. J. (2026). Artificial intelligence in higher education: A global statistical synthesis for policy and quality assurance reform. *Education Sciences, 16*(3), 1-15.

Isaifan, R. J., & Hasna, M. O. (2025). Artificial intelligence for quality assurance in higher education: A policy-to-practice model from Qatar with global relevance. *Quality in Higher Education, 31*(3), 288-303. *https://doi.org/* 10.1080/13538322.2025.2576326

Krooi, M., Whittingham, J., & Beausaert, S. (2024). Introducing the 3P conceptual model of internal quality assurance in higher education: A systematic literature review. *Studies in Educational Evaluation, 82*, 101360. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101360.

Nguyen, Q. T., & Hoang, M. T. (2025). Hướng tới mô hình thống nhất về bảo đảm chất lượng bên trong cho giáo dục đại học Việt Nam. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam, 21*(S2).

Pham, D. D., Nguyen, T. M. Q., Le, T. D., & Huynh, T. K. (2025). Designing and evaluating the EVALLOS model for course learning outcome attainment measurement and quality assurance in Vietnamese higher education. *Vietnam Journal of Education, 9*(3), 413–423. *https://doi.org/* 10.52296/vje.2025.765.

Ta, T. T. H., & Pham, T. H. (2024). Internal quality assurance (IQA) tools and processes used by Vietnamese universities: Implications for continuous improvement. *Vietnam Journal of Education, 8*(2), 138-151. https://doi.org/10.52296/vje.2024.391.

Tran, T. T., Le, T. T., & Pham, T. T. (2024). Integrating quality and sustainability: Exploring the dynamics of internal quality assurance systems and sustainable development goals in Vietnamese higher education. *Journal of Ecohumanism, 3*(3), 1541-1557. https://doi.org/10.62754/joe.v3i3.3336.

Warren, S. J., Vogt, E. B., Tincher, B., & Yang, J. (2026). Enhancing quality assurance through strategic artificial intelligence integration: A framework for higher education digital transformation. *Quality Assurance in Education, 34*(2), 205-222. *https://doi.org/10.1108/QAE-09-2024-0183*.

BẢO ĐẢM CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC TRONG THỜI ĐẠI TRÍ TUỆ NHÂN TẠO Ở VIỆT NAM HIỆN NAY

ENSURING THE QUALITY OF HIGHER EDUCATION IN THE ERA OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN VIETNAM TODAY

Nguyễn Thị Thu Hà

Trường Đại học Công nghệ Giao thông vận tải

Tóm tắt

Bài viết phân tích bảo đảm chất lượng giáo dục đại học trong bối cảnh trí tuệ nhân tạo (AI) tại Việt Nam. Nghiên cứu sử dụng phương pháp phân tích, tổng hợp tài liệu và phân tích chính sách để làm rõ tác động của AI đối với quản trị, đào tạo, kiểm tra, đánh giá và nghiên cứu khoa học. Nghiên cứu nhận diện các cơ hội như cá nhân hóa học tập, hỗ trợ ra quyết định, nâng cao hiệu quả quản trị; đồng thời phân tích những thách thức về liêm chính học thuật, bảo mật dữ liệu, thiên lệch thuật toán, năng lực số và khoảng cách tiếp cận công nghệ. Kết quả nghiên cứu cho thấy hệ thống bảo đảm chất lượng giáo dục đại học Việt Nam cần tích hợp quản trị AI, cập nhật chuẩn đầu ra, đổi mới đánh giá, hoàn thiện quy định đạo đức và tăng cường năng lực số.

Từ khóa: Bảo đảm chất lượng, giáo dục đại học, AI.

Abstract

The article analyzes the quality assurance of higher education in the context of artificial intelligence in Vietnam. The study uses analytical methods, literature synthesis, and policy analysis to clarify the impact of AI on governance, training, testing, evaluation, and scientific research. Research to identify opportunities such as personalized learning, decision-making support, and management efficiency; at the same time, it analyzes the challenges of academic integrity, data security, algorithm bias, digital competence, and the technology access gap. The research results show that Vietnam's higher education quality assurance system needs to integrate AI governance, update output standards, innovate assessments, improve ethical regulations and strengthen digital capacity.

Keywords: Quality assurance, higher education, AI.

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh Cách mạng công nghiệp 4.0, trí tuệ nhân tạo (AI) đang tạo ra những biến đổi sâu sắc trong giáo dục đại học (GDĐH). Sự phổ biến của các công cụ AI tạo sinh mở ra cơ hội cho quản trị, dạy học, kiểm tra, đánh giá, nghiên cứu và hỗ trợ người học. AI có thể góp phần cá nhân hóa học tập, nâng cao hiệu quả xử lý dữ liệu, dự báo kết quả và hỗ trợ ra quyết định. Tuy nhiên, việc ứng dụng AI cũng đặt ra nhiều thách thức đối với bảo đảm chất lượng (BĐCL) GDĐH, như nguy cơ gian lận học thuật, suy giảm tư duy độc lập, thiếu minh bạch trong đánh giá, rủi ro dữ liệu cá nhân, thiên lệch thuật toán và chênh lệch tiếp cận công nghệ. Đối với Việt Nam, chuyển đổi số GDĐH đang được thúc đẩy, song hệ thống tiêu chuẩn, chính sách và cơ chế giám sát việc sử dụng AI vẫn cần hoàn thiện. Vì vậy, nghiên cứu BĐCL GDĐH trong thời đại AI có ý nghĩa cấp thiết, nhằm nhận diện cơ hội, thách thức và yêu cầu mới; đồng thời đề xuất giải pháp để nâng cao toàn diện chất lượng đào tạo, bảo vệ liêm chính học thuật và tăng cường trách nhiệm giải trình của các cơ sở GDĐH Việt Nam hiện nay.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Vai trò của trí tuệ nhân tạo trong bảo đảm chất lượng giáo dục đại học

Trí tuệ nhân tạo là khả năng của máy móc mô phỏng các quá trình tư duy và trí tuệ của con người. Các quá trình này bao gồm việc học tập, suy luận, tự thích nghi, hiểu ngôn ngữ và tự giải quyết vấn đề. Theo Khoản 1, Điều 3, Luật AI năm 2025 định nghĩa: "AI là việc thực hiện bằng điện tử các năng lực trí tuệ của con người, bao gồm học tập, suy luận, nhận thức, phán đoán và hiểu ngôn ngữ tự nhiên" (Quốc hội, 2025). Như vậy, AI là công nghệ cho phép các hệ thống điện tử mô phỏng, thực hiện những năng lực trí tuệ của con người, như học tập, suy luận, nhận thức, phán đoán và hiểu ngôn ngữ tự nhiên. Nói cách khác, AI giúp máy móc có khả năng tiếp nhận, xử lý thông tin, đưa ra nhận định và thực hiện một số nhiệm vụ vốn đòi hỏi tư duy của con người.

Bảo đảm chất lượng GDĐH là quá trình xây dựng, duy trì, cải tiến điều kiện, tiêu chuẩn nhằm đáp ứng mục tiêu đào tạo, nhu cầu người học và yêu cầu xã hội. Hoạt động này bao gồm xác định chuẩn đầu ra, phát triển chương trình, nâng cao năng lực giảng viên (GV), đổi mới phương pháp dạy học, kiểm tra, đánh giá và kiểm định. BĐCL không chỉ nhằm tuân thủ quy định mà còn hình thành văn hóa chất lượng và thúc đẩy cải tiến trong cơ sở giáo dục. Điều 49, Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của luật GDĐH năm 2018 quy định: "BĐCL GDĐH là quá trình liên tục, mang tính hệ thống, bao gồm các chính sách, cơ chế, tiêu chuẩn, quy trình,

biện pháp nhằm duy trì và nâng cao chất lượng GDĐH" (Quốc hội, 2018). Tại Khoản 2, Điều 49, quy định: "Hệ thống BĐCL GDĐH bao gồm hệ thống BĐCL bên trong và hệ thống BĐCL bên ngoài thông qua cơ chế kiểm định chất lượng GDĐH" (Quốc hội, 2018). Như vậy, BĐCL GDĐH là quá trình được thực hiện liên tục, có hệ thống thông qua việc xây dựng, tổ chức thực hiện các chính sách, cơ chế, tiêu chuẩn, quy trình và biện pháp nhằm duy trì, kiểm soát, không ngừng nâng cao chất lượng đào tạo của cơ sở GDĐH. Hệ thống BĐCL GDĐH gồm hai bộ phận có mối quan hệ chặt chẽ với nhau: BĐCL bên trong do cơ sở GDĐH chủ động tổ chức thực hiện và BĐCL bên ngoài được tiến hành thông qua hoạt động kiểm định chất lượng GDĐH. Qua đó, chất lượng đào tạo được giám sát, đánh giá, cải tiến thường xuyên, đáp ứng yêu cầu của Nhà nước, người học và xã hội.

Trí tuệ nhân tạo ngày càng giữ vai trò quan trọng trong BĐCL GDĐH, thể hiện trên ba phương diện chủ yếu.

Thứ nhất, AI hỗ trợ quản trị và ra quyết định dựa trên dữ liệu. Thông qua việc thu thập, xử lý, phân tích dữ liệu về tuyển sinh, kết quả học tập, mức độ tham gia học tập, tỷ lệ tốt nghiệp và việc làm của sinh viên (SV), các hệ thống AI có thể giúp nhà trường phát hiện sớm những hạn chế trong quá trình đào tạo. Chẳng hạn, một trường đại học có thể sử dụng AI để phân tích điểm số, số buổi nghỉ học và mức độ truy cập hệ thống học tập trực tuyến, từ đó dự báo những SV có nguy cơ học tập sa sút hoặc bỏ học để kịp thời tư vấn, hỗ trợ. Vai trò này góp phần nâng cao tính chính xác, kịp thời và hiệu quả của hoạt động quản trị chất lượng.

Thứ hai, AI hỗ trợ cá nhân hóa hoạt động giảng dạy và học tập. AI có khả năng phân tích năng lực, tốc độ tiếp thu, điểm mạnh, hạn chế của từng người học để đề xuất nội dung, phương pháp và lộ trình học tập phù hợp. Nhờ đó, người học có thể nhận được sự hỗ trợ sát với nhu cầu cá nhân, trong khi GV có thêm dữ liệu để điều chỉnh phương pháp giảng dạy. Ví dụ, trong một học phần ngoại ngữ, hệ thống AI có thể tự động xác định SV còn yếu về từ vựng, phát âm hay ngữ pháp, sau đó cung cấp bài tập phù hợp với từng nhóm năng lực. Điều này giúp cải thiện kết quả học tập và thu hẹp khoảng cách giữa các SV.

Thứ ba, AI hỗ trợ kiểm tra, đánh giá và cải tiến chất lượng đào tạo. AI có thể tham gia xây dựng ngân hàng câu hỏi, chấm điểm, phân tích kết quả học tập và cung cấp phản hồi nhanh chóng. Ví dụ, sau một kỳ thi trắc nghiệm, hệ thống AI có thể xác định những câu hỏi quá khó, quá dễ hoặc không có khả năng phân loại người học, qua đó giúp GV điều chỉnh đề thi và nội dung giảng dạy. Như vậy, AI không chỉ nâng cao hiệu quả đánh giá mà còn cung cấp căn cứ để cải tiến liên tục chương trình đào tạo (CTĐT) và hoạt động BĐCL GDĐH.

2.2. Thực trạng bảo đảm chất lượng giáo dục đại học trong thời đại trí tuệ nhân tạo ở Việt Nam hiện nay

Bảo đảm chất lượng GDĐH trong thời đại AI ở Việt Nam đang ở giai đoạn chuyển tiếp: hoạt động kiểm định tiếp tục được mở rộng, một số trường đã tích hợp AI vào chương trình, quản trị và đánh giá, nhưng chưa hình thành được mô hình thống nhất trong toàn hệ thống.

Hiện nay, nền tảng bảo đảm và kiểm định chất lượng GDĐH ngày càng được củng cố. Theo Cục Quản lý chất lượng, tính đến ngày 31/8/2024, Việt Nam có 195 cơ sở GDĐH được đánh giá, công nhận đạt tiêu chuẩn chất lượng theo tiêu chuẩn trong nước và 11 cơ sở được công nhận theo tiêu chuẩn nước ngoài. Danh sách này có Đại học Bách khoa Hà Nội, Trường Đại học Bách khoa thuộc Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh và Đại học Kinh tế Thành phố Hồ Chí Minh (Cục Quản lý chất lượng, 2024). Kết quả đó cho thấy tự đánh giá, đánh giá ngoài, cải tiến liên tục đã trở thành bộ phận quan trọng của quản trị đại học, tạo nền tảng để các trường bổ sung những yêu cầu mới về dữ liệu, công nghệ và AI vào hệ thống BĐCL.

Một số trường đại học đã thể chế hóa việc sử dụng AI bằng các quy định cụ thể. Trường Đại học Mở Thành phố Hồ Chí Minh ban hành Quyết định số 623/QĐ-ĐHM ngày 4/4/2025 về sử dụng công cụ AI tạo sinh trong học tập và nghiên cứu khoa học (NCKH) ở trình độ thạc sĩ, tiến sĩ. Quy định yêu cầu người học khai báo công cụ, phiên bản và cách sử dụng; không được dùng AI làm thay toàn bộ bài tập, luận văn hoặc luận án; tỷ lệ nội dung do AI tạo ra không vượt quá 20% (Trường Đại học Mở Thành phố Hồ Chí Minh, 2025). Tháng 6/2026, Khoa Công nghệ thông tin, Đại học Kinh tế Quốc dân áp dụng mô hình ba mức "Đỏ-Vàng-Xanh", phân biệt hoạt động cấm sử dụng AI, được sử dụng có điều kiện và được khuyến khích sử dụng. Đây là chuyển biến theo hướng minh bạch hóa trách nhiệm học thuật của người học và GV. Ngoài ra, "một số trường đại học như Đại học Bách khoa Hà Nội, Đại học FPT, Học viện Công nghệ Bưu chính Viễn thông đã bước đầu ứng dụng AI trong thu thập và phân tích dữ liệu đánh giá GV, SV, hướng tới hệ thống kiểm định số hóa toàn phần" (L.H, 2025).

Năng lực số, năng lực AI bắt đầu được đưa vào CTĐT chính khóa. Đại học Quốc gia Hà Nội xây dựng học phần bắt buộc "Nhập môn công nghệ số và ứng dụng AI", mã học phần VNU1001, gồm 3 tín chỉ. Nội dung học phần bao gồm kiến thức về công cụ AI, kỹ năng viết câu lệnh, ứng dụng AI trong học tập, nghiên cứu, an toàn thông tin, đạo đức số và liêm chính học thuật; đồng thời có các mô-đun phù hợp với từng nhóm ngành (Quốc Bảo, 2025). Trường Đại học FPT cũng

hướng dẫn SV sử dụng AI ngay trong tuần định hướng đầu khóa. Những hoạt động này cho thấy sự dịch chuyển từ đào tạo AI dành riêng cho ngành công nghệ sang hình thành năng lực AI phổ quát, có đạo đức và có trách nhiệm cho người học.

Trong GDĐH, đã xuất hiện các mô hình thí điểm và mạng lưới hợp tác ứng dụng AI vào BĐCL. Nghiên cứu thí điểm Thang đo đánh giá AI tại British University Vietnam cho thấy sau khi áp dụng khung năm mức sử dụng AI trong đánh giá, số vụ vi phạm liên quan đến AI giảm đáng kể, kết quả học tập trung bình tăng 5,9% và tỷ lệ đạt học phần tăng 33,3%. Trung tâm Kiểm định chất lượng giáo dục thuộc Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh cũng triển khai dự án "Ứng dụng AI trong quản lý BĐCL GDĐH tại Việt Nam". Hội thảo giới thiệu dự án năm 2025 thu hút hơn 900 đại biểu từ 77 cơ sở GDĐH với gần 300 điểm cầu (*Leon Furze*, *Mike Perkins*, *Jasper Roe*, *Jason MacVaugh*, 2024). AI vì vậy đã bắt đầu chuyển từ các sáng kiến riêng lẻ sang hợp tác liên trường trong BĐCL.

Có thể nhận thấy BĐCL GDĐH trong thời đại AI ở Việt Nam đã có những chuyển biến tích cực, từ củng cố kiểm định đến xây dựng quy định sử dụng AI, phát triển năng lực số và thử nghiệm các mô hình đánh giá mới. Một số trường đã chủ động tích hợp AI vào CTĐT, quản trị và kiểm định, góp phần nâng cao tính minh bạch, hiệu quả, trách nhiệm học thuật.

Bên cạnh những kết quả trên, hoạt động BĐCL GDĐH trong thời đại AI còn tồn tại những hạn chế chủ yếu.

- Chính sách quản trị AI giữa các trường và trong từng trường còn phân tán. Quy định của Trường Đại học Mở Thành phố Hồ Chí Minh mới áp dụng đối với đào tạo sau đại học, trong khi quy định tại Đại học Kinh tế Quốc dân mới được triển khai trong phạm vi một khoa. Phần lớn cơ sở GDĐH chưa có giải pháp hoàn chỉnh, việc cho phép hoặc giới hạn sử dụng AI còn phụ thuộc vào quyết định của từng cá nhân. Điều này cho thấy hệ thống vẫn thiếu một khung nguyên tắc chung giữa các trường, ngành đào tạo và phương thức đánh giá.

- Liêm chính học thuật và độ tin cậy của hoạt động đánh giá đang chịu sức ép lớn. Nghiên cứu đối với 31 GV tiếng Anh tại Việt Nam ghi nhận những lo ngại về hành vi đạo văn có sự hỗ trợ của AI. Các GV cho rằng sự phụ thuộc quá mức vào công cụ có thể cản trở sự phát triển tư duy phản biện, năng lực ngôn ngữ và động cơ học tập thực chất của SV. Việc các trường phải yêu cầu khai báo, giới hạn tỷ lệ nội dung hoặc phân loại mức độ được sử dụng AI cũng phản ánh rằng phương thức đánh giá truyền thống chưa đủ khả năng xác định chính xác đóng góp thực sự của người học. Vì vậy, cần kết hợp kiểm soát công nghệ với đánh giá quá trình, vấn đáp, thực hành và phản biện.

- Hạ tầng, dữ liệu và khả năng tiếp cận công nghệ còn chênh lệch. Báo cáo của Ngân hàng Thế giới nhận định nhiều trường đại học Việt Nam còn thiếu hạ tầng nền tảng, công nghệ thông tin cần thiết để khai thác hiệu quả công nghệ số và các công nghệ đột phá. Báo cáo đánh giá mức độ sẵn sàng AI của UNESCO năm 2025 tiếp tục chỉ ra khoảng cách về tiếp cận công nghệ tại khu vực nông thôn, vùng sâu, vùng xa và các nhóm yếu thế. Dữ liệu phục vụ AI còn phân mảnh, dữ liệu tiếng Việt thường chưa được cấu trúc, trong khi tài nguyên dành cho ngôn ngữ của các dân tộc thiểu số gần như không đáng kể (Dilip. P, Dung. K.V, Jamil. S, Nguyet. T.A.T, 2020). Điều này hạn chế khả năng triển khai đồng đều các hệ thống phân tích học tập, cảnh báo sớm và hỗ trợ SV.

- Năng lực AI của đội ngũ và bằng chứng đánh giá tác động vẫn còn hạn chế. UNESCO khuyến nghị Việt Nam tiếp tục nâng cao năng lực AI, năng lực sư phạm số, nhận thức về đạo đức AI cho đội ngũ giáo viên, GV và cán bộ quản lý. Cuối năm 2025, Đại học Cần Thơ tổ chức chuỗi hội thảo về ứng dụng AI trong giảng dạy, nghiên cứu và hành chính, trong đó tập trung thảo luận việc kiểm soát hiện tượng "ảo giác" của AI, bảo đảm chuẩn đầu ra và duy trì liêm chính học thuật. Thực tế này cho thấy nhiều hoạt động hiện nay vẫn chủ yếu dừng ở tập huấn, hội thảo và thí điểm; chưa có nhiều báo cáo công khai đo lường tác động dài hạn của AI đối với chuẩn đầu ra, công bằng giáo dục và hiệu quả cải tiến sau kiểm định.

2.3. Giải pháp bảo đảm chất lượng giáo dục đại học Việt Nam trong thời đại trí tuệ nhân tạo

Để BĐCL GDĐH Việt Nam trong thời đại AI, cần triển khai đồng bộ các giải pháp từ hoàn thiện thể chế, đổi mới chương trình, phát triển đội ngũ, cải tiến đánh giá đến xây dựng hạ tầng và quản trị dữ liệu.

- (i) Cần hoàn thiện chính sách và khung quản trị AI trong GDĐH. Cơ quan quản lý nhà nước cần ban hành các nguyên tắc chung về sử dụng AI trong quản trị, giảng dạy, học tập, kiểm tra, đánh giá và NCKH. Trên cơ sở đó, các trường đại học xây dựng quy định cụ thể về những trường hợp được phép, được phép có điều kiện hoặc không được phép sử dụng AI. Chính sách phải xác định rõ trách nhiệm của nhà trường, GV, người học và nhà cung cấp công nghệ; đồng thời quy định việc khai báo công cụ AI, phạm vi hỗ trợ, mức độ đóng góp của người sử dụng. Các cơ sở GDĐH cũng cần thành lập bộ phận hoặc hội đồng chuyên trách để thẩm định công cụ AI trước khi triển khai, giám sát tác động và xử lý rủi ro. Khung quản trị phải bảo đảm các nguyên tắc minh bạch, công bằng, an toàn, bảo vệ quyền lợi người học và duy trì vai trò quyết định cuối cùng của con người.

- (ii) Cần cập nhật chuẩn đầu ra và đổi mới CTĐT theo yêu cầu của thời đại AI. Chuẩn đầu ra của các ngành đào tạo cần bổ sung năng lực số, năng lực sử dụng AI, khả năng kiểm chứng thông tin, tư duy phản biện, đạo đức công nghệ và trách nhiệm xã hội. Mức độ yêu cầu phải phù hợp với từng ngành; SV công nghệ cần có khả năng thiết kế, đánh giá hệ thống AI, trong khi SV luật, kinh tế, y tế hoặc khoa học xã hội cần biết sử dụng AI đúng mục đích chuyên môn và nhận diện các rủi ro liên quan. CTĐT cần được rà soát thường xuyên trên cơ sở dự báo sự thay đổi của thị trường lao động. Các trường nên tăng cường học phần liên ngành, dự án thực tiễn và nội dung về pháp luật, bảo vệ dữ liệu, đạo đức AI. AI có thể được sử dụng để phân tích phản hồi của người học, nhà tuyển dụng và cựu SV, qua đó phát hiện những nội dung lạc hậu, hỗ trợ cải tiến chương trình. Tuy nhiên, mọi đề xuất do AI tạo ra phải được hội đồng chuyên môn xem xét, thẩm định trước khi áp dụng.

- (iii) Cần phát triển năng lực của GV, cán bộ quản lý và đội ngũ BĐCL. Đây là điều kiện quyết định hiệu quả sử dụng AI trong GDĐH. Các cơ sở đào tạo cần tổ chức bồi dưỡng thường xuyên về kiến thức AI cơ bản, kỹ năng lựa chọn công cụ, xây dựng câu lệnh, kiểm chứng kết quả, bảo vệ dữ liệu và nhận diện thiên lệch thuật toán. GV phải được hỗ trợ đổi mới phương pháp dạy học, chuyển từ truyền đạt kiến thức sang thiết kế hoạt động học tập, hướng dẫn SV giải quyết vấn đề và phản biện nội dung do AI tạo ra. Cán bộ BĐCL cần được trang bị năng lực phân tích dữ liệu, sử dụng bảng điều khiển chất lượng, xây dựng hệ thống cảnh báo sớm và đánh giá tác động của công nghệ. Nhà trường có thể xây dựng cộng đồng thực hành về AI, trong đó GV chia sẻ bài giảng, tình huống, kinh nghiệm và rủi ro phát sinh. Năng lực sử dụng AI có trách nhiệm cũng cần được đưa vào tiêu chuẩn tuyển dụng, đánh giá và phát triển nghề nghiệp của đội ngũ.

- (vi) Cần đổi mới phương pháp kiểm tra, đánh giá và tăng cường liêm chính học thuật. Khi AI có thể tạo văn bản, hình ảnh, mã nguồn và sản phẩm học tập trong thời gian ngắn, các bài tập thiên về tái hiện kiến thức không còn phản ánh chính xác năng lực người học. Do đó, hoạt động đánh giá cần chuyển sang đo lường tư duy phản biện, khả năng giải quyết vấn đề, sáng tạo và vận dụng kiến thức vào bối cảnh cụ thể. Nhà trường nên kết hợp đánh giá quá trình với đánh giá cuối kỳ; tăng cường vấn đáp, thuyết trình, thực hành, dự án nhóm, nhật ký học tập và phản biện sản phẩm. SV sử dụng AI phải khai báo công cụ, mục đích, câu lệnh và phần nội dung được hỗ trợ. GV không nên phụ thuộc hoàn toàn vào các phần mềm phát hiện nội dung AI vì những công cụ này có thể đưa ra kết quả thiếu chính xác. Thay vào đó, cần đánh giá toàn bộ quá trình hình thành sản phẩm, yêu cầu

người học giải thích lựa chọn, chứng minh dữ liệu và bảo vệ quan điểm. Đồng thời, quy tắc liêm chính học thuật phải quy định rõ hành vi hợp lệ, hành vi vi phạm và cách xử lý công bằng.

- (v) Cần đầu tư hạ tầng số, xây dựng hệ thống dữ liệu và cập nhật tiêu chuẩn BĐCL. Các trường đại học cần phát triển nền tảng học tập, kho học liệu số, hệ thống phân tích dữ liệu và công cụ AI có khả năng kiểm soát, giải thích, truy xuất. Dữ liệu phải được chuẩn hóa, làm sạch, phân quyền truy cập và bảo vệ trong toàn bộ vòng đời. Nhà trường cần hạn chế đưa dữ liệu cá nhân, đề thi, kết quả nghiên cứu hoặc thông tin nội bộ lên các nền tảng AI công cộng khi chưa có biện pháp bảo mật. Đồng thời, Nhà nước cần có cơ chế hỗ trợ các cơ sở giáo dục còn khó khăn về tài chính và hạ tầng nhằm giảm khoảng cách số. Các bộ tiêu chuẩn kiểm định cần bổ sung tiêu chí về chiến lược AI, năng lực số của đội ngũ, bảo mật dữ liệu, tính minh bạch của thuật toán, công bằng trong tiếp cận và hiệu quả thực tế đối với kết quả học tập. Việc đánh giá chất lượng không nên chỉ xác nhận nhà trường có sử dụng AI, mà phải xem xét công nghệ đó có thực sự nâng cao chất lượng, bảo vệ người học và thúc đẩy cải tiến liên tục hay không.

3. Kết luận

Trí tuệ nhân tạo đang tạo ra những thay đổi sâu sắc đối với GDĐH, đồng thời đặt ra yêu cầu mới đối với hoạt động BĐCL ở Việt Nam hiện nay. AI mở ra nhiều cơ hội trong quản trị, cá nhân hóa học tập, hỗ trợ giảng dạy, phân tích dữ liệu, kiểm tra, đánh giá và cải tiến CTĐT. Tuy nhiên, việc ứng dụng AI cũng làm phát sinh những thách thức liên quan đến liêm chính học thuật, bảo mật dữ liệu, thiên lệch thuật toán, khoảng cách số, năng lực đội ngũ và trách nhiệm giải trình. Vì vậy, BĐCL GDĐH trong thời đại AI không thể chỉ tập trung vào việc đầu tư công nghệ mà cần được thực hiện đồng bộ trên các phương diện thể chế, chương trình, đội ngũ, phương pháp đánh giá, hạ tầng và quản trị dữ liệu. Các cơ sở GDĐH cần xây dựng quy định sử dụng AI minh bạch, cập nhật chuẩn đầu ra, tăng cường năng lực số và đổi mới kiểm tra, đánh giá theo hướng coi trọng năng lực thực chất của người học. Đồng thời, hệ thống kiểm định chất lượng cần bổ sung các tiêu chí về AI, đạo đức số và an toàn dữ liệu. Trong mọi trường hợp, AI chỉ nên đóng vai trò hỗ trợ, còn con người phải giữ vai trò quyết định, giám sát và chịu trách nhiệm cuối cùng đối với chất lượng GDĐH.

Tài liệu tham khảo

Cục Quản lý chất lượng (2024), *Công bố danh sách cơ sở giáo dục đại học đạt tiêu chuẩn chất lượng giáo dục*. https://vqa.moet.gov.vn/vi/news/tin-tuc-su-kien/cong-bo-danh-sach-co-so-giao-duc-dai-hoc-dat-tieu-chuan-chat-luong-giao-duc-149.html.

Dilip. P, Dung. K.V, Jamil. S, Nguyet. T.A.T. (2020), *Improving The Performance Of Higher Education In Vietnam: Strategic Priorities and Policy Options*. Washington, DC: World Bank.

L.H. (2025), *Trí tuệ nhân tạo giúp kiểm định giáo dục minh bạch, khách quan và hiệu quả hơn.* https://vjst.vn/ai-giup-kiem-dinh-giao-duc-minh-bach-khach-quan-va-hieu-qua-hon-76832.html.

Leon. F, *Mike. P*, *Jasper. R*, *Jason. M*. (2024), "The AI Assessment Scale (AIAS) in action: A pilot implementation of GenAI supported assessment- A Preprint". *Australasian Journal of Educational Technology*, 40(4):38-55.

Quốc Bảo (2025). *"Sinh viên Đại học Quốc gia Hà Nội sẽ học trí tuệ nhân tạo & Công nghệ số từ năm học thứ nhất"*, Bản tin Đại học Quốc gia Hà Nội, (403):13-15.

Quốc hội (2018), *Luật Sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục đại học.* Luật số: 34/2018/QH14 ngày 19/11/2018.

Quốc hội (2025), *Luật Trí tuệ nhân tạo*. Luật số: 134/2025/QH15 ngày 10/12/2025.

Trường Đại học Mở Thành phố Hồ Chí Minh (2025), *Quyết định số 623/QĐ-ĐHM ngày 4/4/2025 về sử dụng công cụ trí tuệ nhân tạo tạo sinh trong học tập và nghiên cứu khoa học ở trình độ thạc sĩ, tiến sĩ.*

TỰ CHỦ ĐẠI HỌC
NHÂN TỐ CƠ BẢN QUYẾT ĐỊNH NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG ĐÀO TẠO TOÀN DIỆN GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM HIỆN NAY

UNIVERSITY AUTONOMY - THE BASIC FACTOR DECIDING TO IMPROVE THE QUALITY OF COMPREHENSIVE TRAINING IN VIETNAM'S HIGHER EDUCATION TODAY

Vũ Thị Duyên

Học viện Báo chí và Tuyên truyền

Tóm tắt

Tự chủ đại học là xu thế tất yếu mang tính toàn cầu và là chìa khóa then chốt để đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục đại học Việt Nam. Bài viết tập trung phân tích làm rõ cơ sở lý luận và thực tiễn về mối quan hệ biện chứng giữa tự chủ đại học và việc nâng cao chất lượng đào tạo toàn diện. Trên cơ sở đánh giá thực trạng thực thi tự chủ đại học ở Việt Nam hiện nay, bài viết chỉ ra những thành tựu đạt được cũng như những điểm nghẽn, rào cản từ hành lang pháp lý, nguồn lực tài chính và năng lực quản trị nội bộ. Từ đó, tác giả đề xuất 05 giải pháp đồng bộ và khả thi nhằm thúc đẩy tự chủ đại học thực chất, góp phần nâng cao chất lượng nguồn nhân lực đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa và hội nhập quốc tế của đất nước.

Từ khóa: Tự chủ đại học, chất lượng đào tạo toàn diện, Quản trị đại học.

Abstract

University autonomy is an inevitable global trend and a key to fundamentally and comprehensively renovating Vietnam's higher education. This paper focuses on analyzing the theoretical and practical basis of the dialectical relationship between university autonomy and the enhancement of comprehensive training quality. By assessing the current implementation of university autonomy in Vietnam, the article highlights both achievements and bottlenecks, such as legal frameworks, financial resources, and internal governance capacities. Consequently, the author proposes synchronous and feasible solutions to promote substantive university autonomy, contributing to improving the quality of human resources to meet the country's industrialization, modernization, and international integration demands.

Keywords: University autonomy, Comprehensive training quality, University governance.

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh toàn cầu hóa, cách mạng công nghiệp lần thứ tư và nền kinh tế tri thức đang diễn ra mạnh mẽ, giáo dục đại học (GDĐH) đóng vai trò là động lực trung tâm của hệ thống đổi mới sáng tạo quốc gia. Chất lượng nguồn nhân lực (NNL), đặc biệt là NNL chất lượng cao là thước đo sức mạnh cạnh tranh của một quốc gia trên thị trường lao động quốc tế. Tại Việt Nam, Đảng, Nhà nước ta luôn xác định giáo dục và đào tạo là "quốc sách hàng đầu", trong đó GDĐH có sứ mệnh đào tạo ra đội ngũ trí thức, chuyên gia, lực lượng lao động có trình độ cao. Để thực hiện sứ mệnh lịch sử đó, mô hình quản lý GDĐH truyền thống đã bộc lộ nhiều hạn chế, kìm hãm sự sáng tạo, linh hoạt của các cơ sở GDĐH. Từ yêu cầu thực tiễn khách quan ấy, tự chủ đại học (TCĐH) đã ra đời như một tất yếu lịch sử, là xu thế phát triển mang tính toàn cầu. Ở nước ta, chủ trương TCĐH đã được khẳng định trong Luật Giáo dục đại học (sửa đổi, bổ sung năm 2018), tạo hành lang pháp lý quan trọng để các trường đại học vươn lên tự khẳng định mình.

2. Nội dung

2.1. Cơ sở lý luận và thực tiễn về tự chủ đại học với chất lượng đào tạo toàn diện

2.1.1. Khái niệm và bản chất của tự chủ đại học

Tự chủ đại học (University Autonomy) không đồng nghĩa với việc các cơ sở GDĐH đứng độc lập ngoài vòng pháp luật hay tự lo hoàn toàn mà luôn có sự giám sát, điều phối từ sự quản lý của Nhà nước. Bản chất khoa học của TCĐH là sự trao quyền, tự chịu trách nhiệm của cơ sở GDĐH trong việc thực hiện các mục tiêu về đào tạo, nghiên cứu khoa học (NCKH) và phục vụ cộng đồng. Theo UNESCO và các tổ chức giáo dục quốc tế, TCĐH thường được cấu thành bởi 03 thành tố hạt nhân: (i) Tự chủ về học thuật: Điều này cho phép các cơ sở GDĐH có quyền quyết định chương trình đào tạo, phương pháp giảng dạy (PPGD), quy mô, phương thức tuyển sinh, hình thức tổ chức kiểm tra đánh giá kết quả học tập, rèn luyện của người học và cấp văn bằng; (ii) Tự chủ về tổ chức và nhân sự: Thành tố này cho thấy các cơ sở GDĐH được quyền tự quyết định cơ cấu tổ chức, thành lập/sáp nhập các đơn vị trực thuộc, tuyển dụng, bổ nhiệm, đãi ngộ giảng viên và cán bộ quản lý; (iii) Tự chủ về tài chính và tài sản: Các cơ sở GDĐH hoàn toàn được quyền tự quyết trong việc huy động các nguồn lực tài chính, phân bổ ngân sách, quyết định mức học phí, quản lý tài sản công và đầu tư phát triển. Như vậy, TCĐH được hiểu là quyền của cơ sở GDĐH được tự xác định mục tiêu, lựa chọn cách thức thực hiện mục tiêu; tự quyết định, có trách nhiệm giải trình về hoạt động chuyên môn, học

thuật, tổ chức, nhân sự, tài chính, tài sản, hoạt động khác trên cơ sở quy định của pháp luật và năng lực của cơ sở GDĐH (Quốc hội, 2018).

Chất lượng đào tạo (CLĐT) toàn diện là trạng thái đáp ứng tốt các mục tiêu giáo dục: trang bị cho người học không chỉ kiến thức chuyên môn vững vàng, kỹ năng nghề nghiệp thành thạo, năng lực tư duy sáng tạo, mà còn có phẩm chất đạo đức tốt, trách nhiệm xã hội, sức khỏe và khả năng thích ứng linh hoạt trong môi trường biến đổi. Điều này cho thấy, TCĐH và CLĐT toàn diện có mối quan hệ biện chứng, tác động lại chặt chẽ với nhau. Trong đó, TCĐH là tiền đề, điều kiện tiên quyết đảm bảo nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện trong các cơ sở GDĐH. Khi các cơ sở GDĐH được trao quyền tự chủ sẽ có sự chủ động tối đa trong việc cập nhật chương trình đào tạo mới nhất theo nhu cầu thực tế của thị trường lao động và quy chuẩn quốc tế, thiết kế linh hoạt các học phần, chủ động mời chuyên gia giỏi, doanh nhân tham gia giảng dạy, đầu tư trang thiết bị hiện đại phục vụ thực hành, nghiên cứu. Vấn đề này khó có thể đạt được trong cơ chế hành chính cứng nhắc.

Mọi quyết định tự chủ về học thuật, nhân sự hay tài chính đều phải quy về một đích đến duy nhất: sản phẩm đầu ra là chất lượng người học. Ngược lại, khi CLĐT được kiểm chứng và không ngừng nâng cao, uy tín học thuật của nhà trường sẽ gia tăng tương ứng. Điều này kích hoạt một vòng quay tích cực mang tính tất yếu: CLĐT cao, sản phẩm đầu ra ổn định, chất lượng, được thị trường chấp nhận, người học có việc làm và thu nhập ổn định sau khi rời ghế giảng đường đại học sẽ là tâm điểm thu hút học sinh ưu tú sau khi hoàn thành chương trình Trung học phổ thông đăng ký nhập học. Điều này tạo cho nguồn thu của nhà trường ổn định, bền vững (từ học phí cấu phần hợp lý, thương mại hóa NCKH, chuyển giao công nghệ và hợp tác doanh nghiệp) sẽ tạo nền tảng vật chất vững chắc để tái đầu tư nâng cấp cơ sở vật chất, đãi ngộ nhân sự... từ đó củng cố, nâng mức độ tự chủ lên tầm cao mới.

2.1.2. Những thành công bước đầu trong tự chủ đại học

Từ khi Luật Giáo dục đại học số 34/2018/QH14 chính thức có hiệu lực, công tác TCĐH tại Việt Nam đã có những bước chuyển mình mạnh mẽ và đạt được nhiều kết quả đáng ghi nhận, điều này thể hiện qua 03 khía cạnh sau:

Thứ nhất, đổi mới quản trị nhà trường: Theo báo cáo của Bộ Giáo dục và Đào tạo, cả nước có 171/174 cơ sở GDĐH công lập thành lập và kiện toàn Hội đồng trường, đạt tỷ lệ 98,3% (Minh Phong, 2024). Điều này cho thấy, TCĐH là thiết chế đang từng bước khẳng định vai trò là cơ quan quản trị thực quyền, quyết định các

vấn đề chiến lược, nhân sự chủ chốt và tài chính, giúp nhanh chóng xóa bỏ cơ chế quản lý hành chính quan liêu theo kiểu "xin-cho" của cơ quan chủ quản cấp trên để nhà trường chủ động trong mọi quyết sách. Tuy nhiên, nhìn nhận một cách khách quan, tỷ lệ 98,3% về mặt hình thức mới chỉ là điều kiện cần; thực tế tại nhiều cơ sở, ranh giới giữa chức năng quản trị chiến lược của Hội đồng trường và điều hành chuyên môn của Ban Giám hiệu vẫn chưa thực sự rạch ròi, thậm chí có nơi còn mang tính hình thức. Do đó, để TCĐH thực sự là đòn bẩy nâng cao CLĐT, các cơ sở GDĐH cần tiếp tục nâng cao năng lực nội tại, bản lĩnh thực quyền của Hội đồng trường, gắn quyền tự chủ với trách nhiệm giải trình trước xã hội. Chính nhờ sự chủ động từ đổi mới quản trị và quyền tự chủ về học thuật, CLĐT của các cơ sở giáo dục đại học đã có bước bứt phá rõ rệt. Cụ thể, theo báo cáo của Bộ Giáo dục và Đào tạo tại Hội nghị quốc tế của Mạng lưới Bảo đảm chất lượng đại học Đông Nam Á năm 2024, tính đến hết tháng 11/2024, Việt Nam có 2.179 chương trình đào tạo đạt kiểm định chất lượng. Trong đó, 1.558 chương trình được đánh giá theo tiêu chuẩn trong nước và 621 chương trình được đánh giá theo tiêu chuẩn nước ngoài. Ngoài ra, 208 cơ sở GDĐH đạt kiểm định chất lượng, trong đó có 196 cơ sở đạt kiểm định theo tiêu chuẩn trong nước và 12 cơ sở đạt kiểm định theo tiêu chuẩn quốc tế (Lê Nam, 2025).

Thứ hai, chương trình đào tạo gắn với nhu cầu xã hội và chuẩn quốc tế: Nhờ quyền tự chủ mở ngành và đổi mới chương trình, số lượng các chương trình đào tạo đạt chuẩn kiểm định quốc tế tăng trưởng vượt bậc. Minh chứng tiêu biểu cho bước bứt phá này là Trường Đại học Bách khoa (Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh), nơi hiện có 66 chương trình đào tạo (trong đó có 10 chương trình sau đại học) đã được công nhận đạt chuẩn bởi các tổ chức kiểm định uy tín hàng đầu thế giới như ABET, CTI, FIBAA, Hiệp hội MBA, IACBE, ACBSP, ASIIN, AQAS... (Doãn Nhàn, 2024). Sự kiện này không chỉ là những con số hành chính đơn thuần mà mang ý nghĩa chiến lược sâu sắc, thể hiện qua 3 khía cạnh cốt lõi:

- Phá vỡ rào cản hành chính để tối ưu hóa chương trình: Trong cơ chế quản lý truyền thống, việc thay đổi chương trình hay mở ngành mới thường vấp phải các thủ tục rườm rà. Nhờ có quyền tự chủ học thuật, nhà trường đã chủ động nắm bắt xu thế công nghệ toàn cầu, nhanh chóng thiết kế và cập nhật chương trình bám sát nhu cầu thực tế của thị trường lao động;

- Khẳng định chất lượng vượt biên giới: Việc sở hữu danh mục kiểm định đa dạng từ kỹ thuật-công nghệ đến kinh tế-quản trị chứng minh CLĐT của Việt Nam đã thực sự chạm đến các chuẩn mực khắt khe quốc tế. Các tiêu chuẩn này đòi hỏi khắt khe từ giáo trình, năng lực nghiên cứu của giảng viên, phòng thí nghiệm đến

tỷ lệ việc làm của sinh viên (SV), qua đó nâng cao sức cạnh tranh toàn cầu cho NNL nước nhà;

- Thực hiện trách nhiệm giải trình và gia tăng uy tín xã hội: Việc chủ động đưa chương trình ra kiểm định toàn cầu chính là hình thức minh bạch hóa chất lượng cao nhất, đặt nhà trường dưới sự giám sát độc lập của các tổ chức quốc tế để không ngừng tối ưu hóa quản trị và đáp ứng làn sóng hội nhập sâu rộng của quốc gia.

- Hiệu quả nguồn lực và năng lực NCKH được cải thiện rõ rệt: Trước hết, về cơ sở vật chất: Nhiều trường đại học tự chủ nhóm I và nhóm II như Đại học Quốc gia Hà Nội, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh, Đại học Bách khoa Hà Nội, Trường Đại học Kinh tế Quốc dân...đã chủ động huy động nguồn lực tài chính hợp pháp kết hợp hợp tác công-tư (PPP) để đầu tư hàng nghìn tỷ đồng xây dựng cơ sở vật chất đồng bộ, ký túc xá thông minh và các phòng thí nghiệm trọng điểm đạt chuẩn quốc tế. Bên cạnh đó, là năng lực công bố sản phẩm NCKH quốc tế: Sự chủ động trong phân bổ nguồn lực tài chính đã tạo điều kiện vững chắc cho đội ngũ giảng viên và nhà khoa học Việt Nam vươn mình vào sân chơi trí tuệ toàn cầu. Trong nửa đầu năm 2025, Việt Nam đã công bố được 6,447 bài báo nghiên cứu WoS, tăng 1,016 bài so với cùng kỳ nửa đầu năm 2024. Điều rất đáng quan tâm là trên 85% các bài báo nghiên cứu WoS này đến từ các cơ sở GDĐH. Trong đó, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh với 850 bài báo nghiên cứu WoS, đóng góp 13.18% vào thành tựu của cả nước; Đại học Quốc gia Hà Nội với 510 bài (ít hơn 340 bài so với đại học dẫn đầu) và chiếm 7.91% cả nước. Có thể thấy cả hai đại học quốc gia đóng góp lớn vào thành tựu chung của cả nước với tổng cộng là 21.09% (nếu tích hợp thì tỷ trọng thực chất là 20.09% vì có những bài báo được tính chung cho cả hai). Đại học Bách khoa Hà Nội với 373 bài chiếm 5.79% cả nước (Lê Văn Út, 2025).

2.2. Những điểm nghẽn, hạn chế và thách thức

Bên cạnh những kết quả đã đạt được, tiến trình thực thi TCĐH và nâng cao CLĐT, NCKH trong các cơ sở GDĐH ở nước ta hiện nay vẫn đối diện với nhiều rào cản. Điều này thể hiện qua 04 nội dung sau:

- Hành lang pháp lý chưa đồng bộ: Vẫn còn sự chồng chéo, mâu thuẫn giữa Luật Giáo dục đại học với các luật khác như Luật Ngân sách nhà nước, Luật Quản lý, sử dụng tài sản công, Luật Đầu tư công... gây lúng túng cho các trường trong việc tự chủ tài chính, sử dụng tài sản công để liên doanh, liên kết phục vụ đào tạo và nghiên cứu. Sự bất cập này xuất phát từ việc các cơ sở GDĐH công lập theo

Luật Giáo dục đại học được trao quyền tự chủ cao về tài sản và tài chính, nhưng khi thực thi lại vấp phải rào cản từ các luật chuyên ngành quản lý kinh tế-tài chính công.

Thực tế thời gian qua đã chứng minh, nhiều trường đại học tự chủ lớn như Đại học Kinh tế Quốc dân, Đại học Bách khoa Hà Nội... gặp vô vàn khó khăn khi muốn hợp tác với doanh nghiệp đầu tư phòng thí nghiệm hay ký túc xá. Tài sản hình thành từ nguồn thu hợp pháp của nhà trường đôi khi vẫn bị quy là "tài sản công" chịu sự quản lý nghiêm ngặt, thủ tục thẩm định kéo dài khiến các trường rơi vào cảnh "có tiền không dám tiêu, có tài sản không dám khai thác". Do đó, để tháo gỡ điểm nghẽn này, Nhà nước cần sớm hoàn thiện khung pháp lý đồng bộ, phân định rõ tài sản do ngân sách cấp với tài sản do nhà trường tự tích lũy từ nguồn thu hợp pháp, qua đó thực sự "cởi trói" cho TCĐH phát triển.

- Áp lực về nguồn lực tài chính và học phí: Khi Nhà nước cắt giảm ngân sách chi thường xuyên theo lộ trình tự chủ, trong khi doanh thu từ dịch vụ khoa học công nghệ chưa thực sự trở thành nguồn lực chủ lực, học phí nhanh chóng chiếm tỷ trọng lớn trong cơ cấu tài chính của nhà trường. Điều này đẩy các cơ sở GDĐH vào bài toán kép đầy thách thức: một mặt phải đảm bảo nguồn lực để vận hành hiệu quả các hoạt động đào tạo, NCKH và chuyển giao công nghệ; mặt khác phải giữ vững sứ mệnh xã hội của trường công lập. Đây là bài toán chưa có lời giải thỏa đáng. Việc tăng học phí quá mức không chỉ tạo ra rào cản lớn đối với SV có hoàn cảnh khó khăn trong việc tiếp cận GDĐH, mà còn gây tác động ngược lại đến nguồn tuyển sinh, quy mô và cơ cấu ngành nghề đào tạo của chính nhà trường. Thực tiễn cho thấy, việc điều chỉnh tăng học phí để bù đắp chi phí hoạt động và đầu tư phát triển đã tạo ra sức ép kinh tế không nhỏ đối với người học, đặc biệt là SV đến từ các vùng nông thôn, vùng sâu vùng xa hoặc gia đình có hoàn cảnh khó khăn. Điều này làm dấy lên nguy cơ thu hẹp cánh cửa đại học đối với các đối tượng yếu thế, làm suy giảm tính công bằng xã hội trong giáo dục. Do đó, để giải quyết bài toán này, các trường đại học thực hiện tự chủ buộc phải hoàn thiện hệ thống tài chính nội bộ, đẩy mạnh thương mại hóa sản phẩm NCKH và dịch vụ tri thức để đa dạng hóa nguồn thu. Đồng thời, Nhà nước cần có các chính sách tín dụng SV ưu đãi, các gói học bổng hỗ trợ học phí thực chất, đảm bảo cơ chế TCĐH không làm mất đi bản chất nhân văn và tính bao trùm của nền giáo dục Việt Nam.

- Bất cập trong năng lực phát triển tạp chí và công bố khoa học quốc tế: Mặc dù TCĐH đã tạo đà cho số lượng công bố quốc tế tăng mạnh, nhưng hệ sinh thái học thuật bên trong các trường đại học vẫn bộc lộ nhiều điểm nghẽn. Theo số liệu thống kê, Việt Nam hiện mới chỉ có 2 tạp chí thuộc danh mục Scopus, thấp hơn rất

nhiều so với các nước trong khu vực Đông Nam Á (như Indonesia 169 tạp chí, Singapore 205 tạp chí, Malaysia 117 tạp chí...). Trong khi đó, tổng số các bài báo khoa học của Việt Nam lên tới khoảng 40.000 bài/năm, với khoảng trên 19.000 bài gửi đăng các tạp chí Scopus/WoS của nước ngoài (tương đương trên 71% số bài báo Scopus của Thái Lan, 42% của Malaysia, 33% của Indonesia), gần như rất ít bài báo từ nước ngoài gửi ngược lại vào các tạp chí trong nước (Hà Ánh, 2024).

Sự bất cập lớn này mang lại những hàm ý chiến lược sâu sắc cho các cơ sở GDĐH khi thực thi tự chủ: Khẳng định năng lực vượt trội từ nguồn lực tự chủ: Việc các trường tự chủ mạnh dạn rót vốn đầu tư hạ tầng phòng thí nghiệm và quỹ nghiên cứu đã kích thích năng suất công bố quốc tế bứt phá, đưa trí tuệ Việt Nam vươn tầm khu vực, thế giới; Nhiều vấn đề cần suy ngẫm về nghịch lý xuất bản: Số lượng lớn bài báo phải "chảy máu" ra các tạp chí nước ngoài cho thấy hệ sinh thái xuất bản học thuật nội địa còn yếu kém, chưa tương xứng với tiềm năng nghiên cứu thực tế; Yêu cầu hành động cho các trường đại học tự chủ: Trong giai đoạn tới, bên cạnh việc đẩy mạnh số lượng bài báo, các trường đại học tự chủ cần dùng nguồn lực tài chính tự chủ để đầu tư chiến lược nâng cấp các tạp chí khoa học của nhà nước/nhà trường đạt chuẩn quốc tế (Scopus/ISI), qua đó vừa khẳng định quyền tự chủ học thuật, vừa nâng tầm vị thế khoa học nước nhà trên bản đồ tri thức toàn cầu.

- Năng lực quản trị nội bộ bất cập và chất lượng chưa đồng đều. Một số cơ sở GDĐH chưa chuẩn bị đầy đủ năng lực quản trị khi bước vào cơ chế tự chủ, khiến vai trò của Hội đồng trường đôi khi vẫn mang tính hình thức, chưa phân định rạch ròi giữa quản trị chiến lược và điều hành chuyên môn. Bên cạnh đó, áp lực tự chủ tài chính dễ dẫn đến nguy cơ "thương mại hóa" giáo dục, khi nhiều trường chạy theo lợi ích ngắn hạn bằng cách mở ồ ạt các ngành học "ít vốn, đông SV", nghĩa là đào tạo theo năng lực sẵn có của nhà trường thay vì nhu cầu thực tế của thị trường lao động. Hệ quả là không chỉ gây lãng phí nguồn lực tài chính, thời gian và công sức của xã hội, mà còn làm suy kiệt vốn nhân lực-yếu tố cốt lõi quyết định sự phát triển bền vững của nền kinh tế. Sự thiếu đồng nhất, lệch pha này không chỉ làm méo mó cấu trúc đào tạo nội bộ mà còn tạo ra hệ lụy lâu dài đối với cấu trúc NNL toàn diện của quốc gia, khi thiếu hụt trầm trọng đội ngũ chuyên gia nghiên cứu và kỹ sư trong các lĩnh vực nền tảng. Do đó, đi đôi với quyền tự chủ, các cơ sở GDĐH cần định hình rõ chiến lược phát triển bền vững, giữ vững tầm nhìn dài hạn và trách nhiệm quốc gia thay vì chỉ chạy theo bài toán cân đối tài chính ngắn hạn.

2.3. Giải pháp đẩy mạnh tự chủ đại học nhằm nâng cao chất lượng đào tạo toàn diện trong giai đoạn mới

2.3.1. Hoàn thiện hành lang pháp lý và tạo không gian thông thoáng cho tự chủ

Để TCĐH không rơi vào tình trạng "bát cóc bỏ đĩa" hay bị trói buộc bởi chính những cơ chế cũ, Nhà nước cần khơi thông dòng chảy thể chế bằng một hệ thống pháp luật đồng bộ, tạo không gian kiến tạo để các cơ sở GDĐH phát huy tối đa tính năng động, sáng tạo. Theo đó, cần tiếp tục rà soát, sửa đổi và đồng bộ hóa các văn bản quy phạm pháp luật liên quan, đặc biệt là sự chồng chéo giữa Luật Giáo dục đại học với Luật Ngân sách nhà nước, Luật Đầu tư công, Luật Quản lý, sử dụng tài sản công và Luật Đấu thầu,.. nhằm tháo gỡ triệt để các "nút thắt" pháp lý. Cần xem tài sản, nguồn thu hợp pháp và các hoạt động tự chủ của trường đại học là một thiết chế đặc thù, từ đó trao quyền tự quyết thực chất trong việc sử dụng nguồn lực, đầu tư mua sắm các thiết bị giáo dục hiện đại phục vụ đào tạo, NCKH mà không bị gò bó bởi các thủ tục hành chính cứng nhắc. Song song với đó, phải chuyển đổi triệt để phương thức quản lý nhà nước từ "tiền kiểm" sang "hậu kiểm", dứt khoát loại bỏ quan điểm "cầm tay chỉ việc" hay can thiệp sâu vào công tác tổ chức nội bộ. Thay vào đó, cần tăng cường công tác kiểm định chất lượng, thanh tra giáo dục thông qua các chuẩn mực công khai, minh bạch, gắn quyền tự chủ với trách nhiệm giải trình trước người học và xã hội.

2.3.2. Đổi mới quản trị nội bộ theo hướng hiện đại, minh bạch và dân chủ

Quản trị đại học tiên tiến là căn cốt giúp các cơ sở GDĐH chuyển hóa quyền tự chủ thành sức mạnh nội sinh, tránh rơi vào tình trạng lúng túng hay biến tướng khi không còn sự bao cấp. Các cơ sở trường đại học cần chủ động xây dựng và vận hành hiệu quả hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong như một văn hóa cốt lõi của nhà trường. Song song với đó, việc ứng dụng mạnh mẽ chuyển đổi số trong toàn diện công tác quản trị đại học, từ quản lý dữ liệu SV, đội ngũ giảng viên, vận hành tài chính đến kiểm soát CLĐT...là đòi hỏi tất yếu để tối ưu hóa nguồn lực, tinh gọn bộ máy, nâng cao tính công khai, minh bạch và đáp ứng các tiêu chuẩn hội nhập quốc tế.

2.3.3. Đa dạng hóa nguồn lực tài chính và phát triển chính sách hỗ trợ người học

Đây là giải pháp căn cơ nhằm giải quyết hiệu quả bài toán kép giữa tự chủ kinh phí và việc duy trì sứ mệnh an sinh xã hội của các trường đại học công lập. Theo đó, Nhà nước cần hoàn thiện, mở rộng cơ chế đặt hàng đào tạo nhân lực từ

nguồn ngân sách nhà nước, tập trung mạnh mẽ vào các ngành nghề trọng điểm, mũi nhọn phục vụ cho sự phát triển kinh tế-xã hội và chiến lược quốc gia. Việc này, không chỉ giúp các cơ sở GDĐH chủ động nguồn thu bền vững mà còn điều hướng hiệu quả cơ cấu đào tạo. Cùng với đó, để triệt tiêu rào cản từ việc tăng học phí, cần khẩn trương xây dựng và vận hành một hệ thống quỹ học bổng, chính sách tín dụng SV với lãi suất ưu đãi quốc gia. Đây là sự đảm bảo tài chính mang tính chiến lược, bảo đảm công bằng xã hội trong tiếp cận GDĐH, tuyệt đối không để bất kỳ SV nào phải dở dang việc học chỉ vì áp lực kinh tế do tự chủ học phí gây ra.

2.3.4. Gắn kết chặt chẽ tự chủ đại học với đổi mới nội dung, phương pháp đào tạo toàn diện

Quyền tự chủ sẽ trở nên vô nghĩa nếu chất lượng đầu ra không đáp ứng được yêu cầu thực tiễn của thị trường lao động. Do đó, tự chủ phải luôn đi đôi với trách nhiệm giải trình minh bạch về CLĐT. Các trường đại học cần chủ động rà soát, cập nhật, thiết kế lại chương trình đào tạo theo hướng hiện đại, linh hoạt, tăng cường tính liên ngành, tích hợp sâu rộng năng lực số, các kỹ năng mềm cốt lõi và đạo đức nghề nghiệp cho người học. Đặc biệt, cần thắt chặt hơn nữa mô hình hợp tác Nhà nước-nhà trường-doanh nghiệp trong toàn bộ quá trình xây dựng chuẩn đầu ra, thiết kế chương trình và tổ chức đào tạo. Việc đưa SV đến gần hơn với doanh nghiệp thông qua các kỳ thực tập thực tế, tham gia giải quyết các bài toán thực tiễn sẽ là chìa khóa vàng nâng cao năng lực thực chiến, tư duy toàn diện và khả năng thích ứng linh hoạt của NNL trước yêu cầu của thị trường lao động toàn cầu.

2.3.5. Gắn kết chặt chẽ giữa nhà trường, doanh nghiệp và nhu cầu nhà tuyển dụng trong đào tạo, phát triển nguồn nhân lực

Đây là mảnh ghép chiến lược cuối cùng nhằm biến quyền tự chủ học thuật thành giá trị thực tiễn phục vụ nền kinh tế. Theo đó, cần đổi mới toàn diện chương trình đào tạo theo hướng đồng kiến tạo với doanh nghiệp; phát huy tối đa quyền tự chủ học thuật bằng cách mời đại diện các tập đoàn, nhà tuyển dụng tham gia trực tiếp vào khâu xây dựng, phản biện và cập nhật chuẩn đầu ra. Điều này giúp thu hẹp triệt để khoảng cách giữa "đào tạo trong nhà trường" và "nhu cầu của thị trường lao động", bảo đảm SV ra trường sở hữu đúng bộ kỹ năng mà thị trường đang cần. Song song với đó, phải đẩy mạnh phát triển các mô hình học tập gắn liền với thực tiễn thông qua hợp tác công-tư (PPP): đưa doanh nghiệp vào trường xây dựng phòng thí nghiệm chuyên đề, tài trợ học bổng, tổ chức học kỳ doanh nghiệp, đưa giáo viên đi thực tế cập nhật công nghệ và tăng tỷ lệ thực tập…Do đó, các trường cần thiết lập hệ sinh thái hướng nghiệp, khởi nghiệp, đổi mới sáng tạo toàn

diện, đóng vai trò là cầu nối vững chắc giúp SV không chỉ giải quyết bài toán việc làm ngay sau khi tốt nghiệp mà còn nuôi dưỡng tư duy nhạy bén, khả năng thích ứng linh hoạt trong kỷ nguyên kiến tạo và bứt phá của nền kinh tế số.

Từ những phân tích sâu sắc về thực trạng, hệ thống các giải pháp đồng bộ trên, có thể khẳng định rằng TCĐH vừa là tất yếu khách quan, vừa là bài toán đòi hỏi sự kiên định, tầm nhìn chiến lược, trách nhiệm quốc gia của cả hệ thống chính trị, cơ quan quản lý và các cơ sở GDĐH.

3. Kết luận

Tự chủ đại học không chỉ là một chủ trương mang tính hành chính hay đổi mới cơ chế tài chính đơn thuần, mà là con đường tất yếu mang tính chiến lược để nâng cao chất lượng GDĐH Việt Nam. Thực tiễn đã minh chứng, nơi nào TCĐH được thực thi một cách thực chất, đồng bộ, có trách nhiệm giải trình cao, nơi đó CLĐT, NCKH và uy tín quốc tế của cơ sở giáo dục đó có bước bứt phá mạnh mẽ. Mặc dù vẫn còn những vướng mắc về hành lang pháp lý, áp lực tài chính và năng lực quản trị, nhưng với quyết tâm đổi mới từ cả hệ thống chính trị lẫn nội lực của các cơ sở GDĐH, quá trình TCĐH chắc chắn sẽ là nhân tố cốt lõi quyết định việc đào tạo thành công NNL toàn diện, chất lượng cao, phục vụ đắc lực cho công cuộc công nghiệp hóa, hiện đại hóa và hội nhập quốc tế của đất nước trong kỷ nguyên vươn mình của dân tộc.

Tài liệu tham khảo

Doãn Nhàn (2024), Trường đại học so sánh giữa kiểm định chất lượng giáo dục nước ngoài và trong nước. *Tạp chí Điện tử Giáo dục Việt Nam*. https://giaoduc.net.vn/truong-dh-so-sanh-giua-kiem-dinh-chat-luong-giao-duc-nuoc-ngoai-va-trong-nuoc-post245536.gd.

Hà Ánh (2024), *Việt Nam công bố trên 19.000 bài báo quốc tế/năm nhưng chỉ có 2 tạp chí Scopus,* Báo *Thanh niên*. https://thanhnien.vn/viet-nam-cong-bo-tren-19000-bai-bao-quoc-te-nam-nhung-chi-co-2-tap-chi-scopus-18524071519084199 9.htm.

Lê Nam (2025), "Kiểm định chất lượng giáo dục đại học: Khẳng định vị thế". Báo *Giáo dục & Thời đại*. https://giaoducthoidai.vn/kiem-dinh-chat-luong-giao-duc-dai-hoc-khang-dinh-vi-the-post718738.html.

Lê Văn Út (2025), *Xếp hạng hiệu suất thành tựu bài báo nghiên cứu của các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam nửa đầu năm 2025*. Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội. https://www.haui.edu.vn/vn/bao-chi-viet-ve-haui/giaoduc-xep-hang-hieu-suat-thanh-tuu-bai-bao-nghien-cuu-cua-cac-csgddh-viet-nam-nua-dau-nam-2025/67028

Minh Phong (2024), "Cả nước có 171/174 cơ sở giáo dục đại học công lập thành lập hội đồng trường". Báo *Giáo dục và Thời đại online*. https://giaoducthoidai.vn/ca-nuoc-co-171174-co-so-gd-dai-hoc-cong-lap-thanh-lap-hoi-dong-truong-post697173.html.

Nguyễn Đức Ca (2024), "Đổi mới công tác quản trị trường đại học ở Việt Nam trong giai đoạn hiện nay: Thực trạng và một số khuyến nghị". Tạp chí *Giáo dục*, *24*(5), tr.35-40.

Nguyễn Thu Hà, Trần Thị Phương Nam và Nguyễn Lệ Hằng (2024), Nghiên cứu về tự chủ đại học ở Việt Nam: Tổng quan từ các công bố quốc tế và trong nước. Tạp chí *Khoa học Giáo dục Việt Nam*, *20*(3), tr.1-8.

Quốc hội (2018), *Luật Sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục đại học.* Luật số: 34/2018/QH14 ngày 19/11/2018.

Vũ Tiến Dũng (2021), "Tự chủ đại học ở Việt Nam: Thực trạng và giải pháp". Tạp chí *Khoa học xã hội Việt Nam*, *(6),* tr.51-60.

TÁI ĐỊNH HÌNH HỆ THỐNG ĐẢM BẢO CHẤT LƯỢNG BÊN TRONG ĐẠI HỌC TRƯỚC LÀN SÓNG TRÍ TUỆ NHÂN TẠO TẠO SINH: TỪ CHUẨN HÓA QUY TRÌNH SANG QUẢN TRỊ SỰ THÍCH ỨNG VÀ LIÊM CHÍNH HỌC THUẬT

RESHAPING INTERNAL UNIVERSITY QUALITY ASSURANCE SYSTEMS IN THE FACE OF THE GENERATIVE AI WAVE: FROM PROCESS STANDARDIZATION TO MANAGING ADAPTABILITY AND ACADEMIC INTEGRITY

Nguyễn Thị Thơm

Mai Hồng Quang

Trường Đại học Công nghệ giao thông vận tải

Tóm tắt

Là giảng viên có nhiều năm kinh nghiệm đứng lớp và tham gia công tác quản lý, chúng tôi nhận thấy hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong vẫn đang lộ rõ ít nhiều độ trễ... Việc chấm bài tiểu luận hay thu thập minh chứng theo lối cũ dần trở nên hình thức, khi trí tuệ nhân tạo tạo sinh (GenAI) xuất hiện. Bài viết nghiên cứu đề xuất chuyển từ kiểm soát hành chính, sang quản trị thích ứng với các mạch phản hồi ngắn. Trong đó tập trung tái thiết kế kiểm tra đánh giá, chuyển trọng tâm sang đánh giá quá trình yêu cầu minh bạch công nghệ thay vì cấm đoán. Thay đổi quy trình là chưa đủ, giá trị cốt lõi vẫn nằm ở liêm chính học thuật. Chỉ khi giảng viên và sinh viên thực sự hiểu, tin tưởng lẫn nhau, chất lượng đào tạo mới được giữ vững trước làn sóng công nghệ.

Từ khóa: Bảo đảm chất lượng bên trong, GenAI, quản trị sự thích ứng, liêm chính học thuật, đánh giá quá trình, năng lực AI.

Abstract: As an educator with extensive experience in both teaching and administration, I observe that the internal quality assurance system still exhibits significant lag. With the advent of generative AI, traditional methods of grading essays and gathering evidence are increasingly becoming mere formalities. This study proposes a shift from administrative control to adaptive governance characterized by short feedback loops. The article focuses on redesigning assessment methods, shifting the emphasis toward process-based evaluation and demanding technological transparency rather than resorting to prohibitions. However, procedural changes alone are insufficient; the core value remains academic integrity. Only when lecturers and students truly understand and trust one another can the quality of education be upheld in the face of the technological wave.

Keywords: Internal quality assurance, generative AI, adaptive governance, academic integrity, process-based assessment, AI competency.

1. Đặt vấn đề

Là một giảng viên (GV) trực tiếp đứng lớp và cũng tham gia công tác quản lý chuyên môn tại đại học, chúng tôi thực sự cảm nhận được sức ép lớn từ sự bùng nổ của trí tuệ nhân tạo (AI) tạo sinh (GenAI). Nhìn lại công việc hằng ngày, quy trình bảo đảm chất lượng bên trong hiện nay vẫn còn cồng kềnh, bị phụ thuộc vào tính tuân thủ hành chính và độ trễ của hệ thống minh chứng. Những bài tiểu luận hay bài thi luận truyền thống không còn phản ánh đúng năng lực thực sự của người học, khi AI có thể làm thay chỉ trong vài giây...Đứng trước thực tế đó, mục đích của nghiên cứu này là tìm kiếm giải pháp chuyển đổi tư duy vận hành: từ kiểm soát tuân thủ theo mẫu có sẵn, sang quản trị sự thích ứng và lấy liêm chính học thuật làm kim chỉ nam. Nghiên cứu không hướng tới những lý thuyết xa rời, mà tập trung đề xuất các hướng đi thực chất như tái thiết kế phương pháp kiểm tra đánh giá và ban hành khung chỉ dẫn sử dụng công nghệ cởi mở cho sinh viên (SV). Để thực hiện, chúng tôi kết hợp phương pháp quan sát tham gia từ chính trải nghiệm quản lý của bản thân, phân tích tài liệu hệ thống và tổng hợp thực tiễn giảng dạy. Hy vọng rằng, những đúc kết này sẽ đóng góp một góc nhìn gần gũi, giúp các cơ sở giáo dục đại học từng bước tái định hình hệ thống bảo đảm chất lượng một cách tự nhiên và hiệu quả hơn

2. Nội dung

2.1. Hạn chế và bất cập trong cơ chế vận hành hệ thống đảm bảo chất lượng đại học hiện nay

Ở góc độ của một người vừa trực tiếp tham gia công tác quản lý chuyên môn vừa hằng ngày đứng trên bục giảng, chúng tôi nhận thấy cơ chế vận hành hệ thống đảm bảo chất lượng (ĐBCL) bên trong tại các trường đại học hiện nay, đang bộc lộ những khoảng cách khá lớn so với kỳ vọng thực chất. Một trong những bất cập lớn nhất chính là sự phụ thuộc nhiều vào tư duy quản lý tuyến tính, mang tính kiểm soát hành chính. Hệ thống của chúng ta dường như đang được thiết kế để phục vụ việc tuân thủ các quy định, bộ tiêu chuẩn kiểm định định kỳ hơn là tạo ra một cơ chế linh hoạt để tự điều chỉnh, nâng cao chất lượng dạy và học liên tục.

Thực tế công việc cho thấy, công tác ĐBCL tại nhiều cơ sở giáo dục vẫn bị coi như một chuỗi thủ tục giấy tờ cồng kềnh. GV và cán bộ quản lý tốn quá nhiều thời gian, công sức cho việc thu thập, sắp xếp, đóng gói các hộp minh chứng để chuẩn bị cho những đợt đánh giá ngoài theo chu kỳ 5 năm. Chính thói quen vận hành này đã biến ĐBCL thành một hoạt động mang tính hình thức, chịu một độ trễ rất lớn về thời gian. Khi một báo cáo tự đánh giá được hoàn thành thì nhiều thông tin, dữ liệu trong đó đã trở nên lạc hậu, không phản ánh kịp thời những biến động nhanh chóng của thực tiễn đào tạo và sự phát triển công nghệ.

Nhìn lại kết quả khảo sát thực trạng của tác giả Tạ Thị Thu Hiền (2023) qua bài nghiên cứu *"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",* đã cho thấy một thực tế rằng: mặc dù hầu hết các cơ sở giáo dục đại học đều đã thành lập đơn vị chuyên trách và ban hành khung quy định về bảo đảm chất lượng bên trong, nhưng mức độ đáp ứng của những tiêu chí về vận hành hệ thống cải tiến chất lượng liên tục vẫn là điểm yếu phổ biến nhất. Việc thu thập minh chứng, triển khai các hành động khắc phục sau kiểm định, ở nhiều nơi vẫn mang tính vụ việc, thiếu tính kết nối hệ thống và chưa thực sự gắn kết với hoạt động chuyên môn hằng ngày của người dạy.

Sự xuất hiện đột ngột và mạnh mẽ của các công cụ GenAI, lại càng làm bộc lộ rõ hơn những vướng mắc của cơ chế hiện hành. Quy trình phê duyệt đề cương chi tiết học phần, phương pháp đánh giá hay chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo hiện nay vẫn còn cứng nhắc, đòi hỏi nhiều tầng nấc phê duyệt hành chính kéo dài qua nhiều cấp. Khi SV đã và đang sử dụng công nghệ mới này hằng ngày để hỗ trợ viết bài, tìm kiếm thông tin hay thậm chí tạo mã nguồn, thì GV chúng tôi vẫn phải loay hoay trong các khung đánh giá cũ. Những bài kiểm tra truyền thống như viết tiểu luận về nhà hay bài thi tự luận, trắc nghiệm không còn bảo đảm tính trung thực và phản ánh đúng năng lực tư duy của người học.

Chúng ta dường như đang cố dùng một bộ quy trình cũ để quản lý một thực thể học thuật đang biến đổi từng ngày. Áp lực tuân thủ hành chính khiến cán bộ làm công tác ĐBCL rất vất vả vào việc "hoàn thiện" hồ sơ minh chứng, thay vì dành thời gian tư vấn, hỗ trợ GV đổi mới phương pháp dạy học hay xây dựng văn hóa liêm chính. Nếu không dũng cảm nhìn thẳng vào bất cập này, để chuyển đổi tư duy từ kiểm soát tuân thủ sang quản trị sự thích ứng, hệ thống ĐBCL bên trong sẽ mãi là một gánh nặng hành chính, thay vì đóng vai trò làm động lực cho sự phát triển học thuật thực chất.

2.2. Thực trạng công tác đảm bảo chất lượng bên trong tại các cơ sở giáo dục đại học

2.2.1. Tính hình thức và độ trễ của hệ thống minh chứng kiểm định chất lượng

Trong hoạt động thực tiễn, hình ảnh quen thuộc nhất đối với chúng tôi mỗi khi bước vào mùa kiểm định chất lượng là những phòng lưu trữ đầy ắp hồ sơ. Từng tập tài liệu, từng bài thi, bài tiểu luận được xếp lớp ngay ngắn, dán nhãn tỉ mỉ để chứng minh cho các tiêu chuẩn, tiêu chí...Thế nhưng, khi trực tiếp lật mở từng trang minh chứng ấy trong bối cảnh công nghệ đang đổi thay từng ngày, chúng tôi không khỏi tự hỏi: Liệu những tệp hồ sơ dày cộp này có thực sự đo lường được năng lực thực chất của người học, hay chúng ta chỉ đang làm tròn vai trong một kịch bản đã được lập trình sẵn?

Thực tế công tác ĐBCL bên trong (IQA) hiện nay đang sa vào hai khoảng trống lớn: Tính hình thức trong việc thu thập minh chứng và độ trễ nghiêm trọng về mặt thời gian. Chúng ta đang chứng kiến một quy trình mang tính phản ánh quá khứ thay vì đồng hành cùng thực tiễn. Để chuẩn bị cho một chu kỳ kiểm định, GV và cán bộ quản lý phải dành hàng trăm giờ đồng hồ chỉ để hoàn thiện giấy tờ, rà soát từng thang điểm, thu thập đủ số lượng bài làm của SV để minh chứng cho việc đạt chuẩn đầu ra (CLO)...Tuy nhiên, sự xuất hiện của GenAI đã vô tình bóc tách tính hình thức của quy trình này. Một bài tiểu luận nộp qua mạng có thể đạt điểm tuyệt đối về mặt cấu trúc và lập luận nhờ các công cụ máy tính hỗ trợ, được chúng ta đưa vào hồ sơ lưu trữ như một minh chứng "đẹp", nhưng tư duy thực tế, độ trung thực học thuật của SV thì lại hoàn toàn bỏ ngỏ.

Mặt khác, độ trễ của hệ thống minh chứng khiến các nhà quản lý giáo dục như chúng tôi luôn ở trong thế bị động. Sự khuôn phép quy trình thu thập hồ sơ khiến việc điều chỉnh, cập nhật phương pháp đánh giá gặp phải nhiều khó khăn. Vấn đề này đã được nhiều học giả nghiên cứu xoay quanh vấn đề đổi mới công tác ĐBCL bên trong tại các trường đại học ở Việt Nam hiện nay, mục đích của việc đổi mới chính là làm thế nào để đáp ứng yêu cầu hội nhập trong lĩnh vực giáo dục đại học. Qua nghiên cứu thấy rằng: Hệ thống minh chứng IQA ở đa số các cơ sở đào tạo hiện nay vẫn phụ thuộc vào tài liệu dạng văn bản truyền thống và những quy trình rà soát định kỳ kéo dài, tạo ra khoảng trống lớn về tính cập nhật, làm giảm khả năng phản ứng linh hoạt của nhà trường trước những chuyển động tri thức mới.

Sự chậm chân này thấy rõ nhất khi công nghệ phát triển theo từng tuần, còn quy trình kiểm định thì mất nhiều năm để vận hành hay thay đổi. Khi nhà trường

loay hoay gom đủ bộ minh chứng theo đúng mẫu biểu đã phê duyệt từ trước, thì các hình thức kiểm tra, đánh giá lưu trong hồ sơ đó dường như đã không còn phù hợp với thực tế học tập của SV nữa...Cái bẫy của tính hình thức và độ trễ, vì vậy, không chỉ gây lãng phí nguồn lực của đội ngũ mà còn làm mờ đi bản chất thực sự của việc bảo đảm chất lượng trong giáo dục đại học

2.2.2. Thách thức đối với đội ngũ giảng viên và cán bộ quản lý trong công tác đánh giá

Trực tiếp làm công tác giảng dạy lẫn quản lý chuyên môn, chúng tôi cảm nhận rất rõ những áp lực nặng nề mà đội ngũ GV và cán bộ quản lý đang phải đối mặt trong công tác đánh giá. Việc các công cụ GenAI lan rộng với tốc độ chóng mặt đã khiến những cách thức kiểm tra truyền thống gần như không còn giữ nguyên giá trị vốn có. Đứng trên bục giảng, điều làm chúng tôi trăn trở nhất lúc này là làm sao xác định được đâu là tri thức, tư duy thực sự của người học, và đâu chỉ là những câu từ được máy tính tạo ra một cách mượt mà. Những bài tiểu luận kết thúc học phần hay bài kiểm tra viết truyền thống, vốn là thước đo độ tin cậy suốt bao năm, giờ đây có thể được hoàn thành chỉ sau vài dòng câu lệnh.

Thực tế này tạo ra một rào cản rất lớn trong việc bảo đảm tính công bằng. GV chúng tôi nhiều khi chấm bài mà lòng đầy nghi ngại, nhưng lại thiếu công cụ lẫn cơ sở pháp lý đủ mạnh để kết luận SV có vi phạm liêm chính học thuật hay không. Thậm chí, việc cố gắng phát hiện sự can thiệp của công nghệ bằng mắt thường, hay qua các công cụ quét tự động đôi khi còn gây ra những căng thẳng không đáng có giữa thầy và trò.

Ở góc độ của người làm công tác quản lý chất lượng, thách thức lại nằm ở sự chênh lệch về năng lực số và sự thiếu hụt một hành lang pháp lý đồng bộ. Khi nhà trường chưa kịp ban hành các khung hướng dẫn rõ ràng, mỗi GV lại tự xử lý theo cảm tính: người thì cấm hoàn toàn, người lại cho phép dùng thoải mái mà không có cơ chế kiểm soát. Sự thiếu nhất quán này làm cho việc tổng hợp minh chứng và ĐBCL chung của các chương trình đào tạo trở nên bấp bênh, vô hình trung đè nặng lên vai cán bộ quản lý những gánh nặng kiểm tra hành chính kéo dài. Thực trạng này cũng đã được nhiều nhà nghiên cứu đề cập đến, trong đó, để đánh giá được kết quả học tập của SV trong bối cảnh chuyển đổi số và AI, đã có những cuộc khảo sát được triển khai tại một số trường đại học, đối tượng được khảo sát chính là những GV đang trực tiếp tham gia công tác giảng dạy. Kết quả chỉ ra rằng: Đã có nhiều GV thừa nhận họ cảm thấy hoàn toàn bị động và thiếu kỹ năng chuyên môn trong việc thiết kế lại các hình thức đánh giá để chống lại sự can thiệp tiêu cực từ

những phần mềm AI. Nghiên cứu này phản ánh rất đúng thực trạng mà chúng tôi, những người trực tiếp đứng lớp và đang quản lý hằng ngày chứng kiến: nếu không sớm nâng cao năng lực kiểm soát AI cho lực lượng nòng cốt, tái thiết kế lại phương pháp kiểm tra, chúng ta sẽ rất khó giữ vững được chất lượng đào tạo thực chất.

2.2.3. Rào cản nhận thức và sự thiếu hụt quy định định hướng đối với người học

Từ trải nghiệm thực tế trong công tác giảng dạy cũng như quản lý, chúng tôi thấy một thực tế khá rõ là SV hiện nay tiếp cận những công cụ GenAI rất nhanh, nhưng nhận thức của các em về giới hạn học thuật thì lại chưa đi kịp. Nhiều SV vô tư coi việc dùng công nghệ để sinh ra toàn bộ bài viết, đoạn văn hay mã nguồn là một sự "tối ưu hóa" thời gian làm bài, chứ không hề nghĩ đó là hành vi vi phạm liêm chính học thuật. Các em không cố tình gian lận, mà thực sự do chưa nhận thức đầy đủ. Sự mơ hồ trong ranh giới giữa việc "nghiên cứu có sự hỗ trợ của công nghệ" và "phụ thuộc, ỷ lại hoàn toàn vào máy tính" đang trở thành rào cản nhận thức rất lớn trong môi trường đại học.

Bên cạnh rào cản nhận thức từ chính người học, nguyên nhân sâu xa còn nằm ở sự thiếu hụt các quy định định hướng mang tính thể chế từ phía nhà trường. Phần lớn các cơ sở giáo dục hiện nay vẫn chưa ban hành một khung chỉ dẫn sử dụng AI minh bạch, chi tiết cho từng môn học hay từng hình thức kiểm tra. Việc thiếu quy định làm cho SV rơi vào trạng thái lúng túng: có em lo sợ bị phạt nên không dám dùng ngay cả khi công nghệ có thể hỗ trợ tư duy rất tốt; nhưng ngược lại, cũng có em lạm dụng quá đà vì cho rằng "nhà trường đâu có cấm".

Để làm minh chứng rõ nét cho khoảng trống này trong thực tiễn giáo dục đại học, tác giả Lê Thái Hưng & nhóm nghiên cứu của mình đã cung cấp những con số rất đáng suy ngẫm thông qua một cuộc khảo sát trên 450 SV tại các trường đại học và chỉ ra rằng: có tới 81,3% SV thừa nhận họ từng sử dụng các công cụ GenAI để làm bài tập, nhưng chỉ có khoảng 18,5% người học nắm rõ quy định hoặc hướng dẫn của nhà trường liên quan đến đạo đức sử dụng AI (Lê Thái Hưng & cộng sự 2023). Con số này phản ánh rất thực tế những gì đang diễn ra trên giảng đường: khi hệ thống ĐBCL bên trong chưa đưa ra được các hướng dẫn ứng xử cởi mở và quy định minh bạch mức độ sử dụng công nghệ cho từng học phần, người học sẽ vẫn tiếp tục bơi trong sự mơ hồ. Như vậy, câu chuyện ĐBCL dạy và học thực chất sẽ rất khó đạt được nếu chúng ta bỏ ngỏ mảng định hướng nhận thức cho người học ngay từ những ngày đầu bước chân vào đại học.

2.3. Định hướng chuyển đổi và giải pháp nâng cao hiệu quả hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong đáp ứng bối cảnh trí tuệ nhân tạo tạo sinh

2.3.1. Dịch chuyển tư duy quản trị từ kiểm soát tuân thủ sang quản trị sự thích ứng và phản hồi linh hoạt

Với trải nghiệm của một người vừa làm công tác giảng dạy, vừa trực tiếp tham gia công tác quản lý, chúng tôi nhận thấy đã đến lúc chúng ta phải thay đổi tận gốc tư duy vận hành hệ thống ĐBCL bên trong. Mô hình quản lý tuyến tính, mang tính kiểm soát hành chính vốn đã quen thuộc suốt bao năm qua, giờ đây bộc lộ rõ sự bất cập khi đứng trước tốc độ phát triển quá nhanh của GenAI. Nếu cứ giữ cách làm cũ, hệ thống ĐBCL sẽ mãi chạy sau thực tế học thuật. Bản chất của sự chuyển đổi lần này phải là tái cấu trúc tư duy vận hành: dịch chuyển sang mô hình quản trị thích ứng có khả năng tự điều chỉnh liên tục theo từng nhịp thở của môi trường giáo dục.

Để mô hình này thực sự đi vào đời sống, điểm then chốt là phải rút ngắn chu kỳ phản hồi. Thay vì hoàn toàn phụ thuộc vào các chu kỳ rà soát, đánh giá định kỳ cố định kéo dài từ 3-5 năm, một khoảng thời gian tương đối dài trong kỷ nguyên số, vì vậy những cơ sở giáo dục cần chủ động thiết lập nhiều "mạch phản hồi ngắn" theo từng học kỳ hoặc năm học. Việc này tạo điều kiện cho các khoa, bộ môn chủ động điều chỉnh chuẩn đầu ra (CLOs/PLOs) và phương pháp giảng dạy ngay khi công nghệ có những bước tiến mới, chứ không cần đợi đến kỳ kiểm định tiếp theo. Song hành với đó là việc linh hoạt hóa quy trình phê duyệt. Cần đơn giản hóa tối đa những thủ tục hành chính cồng kềnh trong việc cập nhật đề cương chi tiết học phần, hay thay đổi hình thức kiểm tra đánh giá, đồng thời trao quyền chủ động nhiều hơn cho các bộ môn và GV trực tiếp đứng lớp trong việc thử nghiệm phương pháp mới, điều này đã được nhóm tác giả Nguyễn Hữu Cương & cộng sự (2021) nghiên cứu, đưa ra những minh chứng rất rõ ràng: các trường đại học tiên tiến trên thế giới đang dịch chuyển mạnh mẽ từ việc sử dụng công cụ kiểm soát tuân thủ, sang những công cụ quản trị linh hoạt dựa trên dữ liệu phản hồi thời gian thực từ GV và SV.

Những đúc kết từ thực tiễn quốc tế ấy phản ánh đúng những gì chúng tôi đang trải nghiệm: chỉ khi chuyển từ tư duy "kiểm soát" sang "đồng hành và thích ứng", hệ thống ĐBCL bên trong mới thực sự trở thành động lực hỗ trợ GV đổi mới, thay vì là một gánh nặng thủ tục hành chính như hiện nay.

2.3.2. Đổi mới phương pháp đánh giá kết quả học tập và xây dựng khung thể chế cởi mở về sử dụng trí tuệ nhân tạo

Từ trong hoạt động thực tiễn, chúng tôi nhận ra rằng nếu tiếp tục giữ nguyên các hình thức kiểm tra, thi truyền thống, chúng ta sẽ sớm rơi vào thế bế tắc. Đã đến lúc phải tái thiết kế hoạt động kiểm tra-đánh giá một cách triệt để. Trọng tâm cần dịch chuyển mạnh mẽ từ đánh giá sản phẩm cuối cùng, như các bài tiểu luận hay bài luận viết tay sang đánh giá quá trình và đánh giá năng lực thực chất. Trên lớp, người dạy bắt đầu tăng cường các hình thức tương tác trực tiếp như vấn đáp, bảo vệ quan điểm cá nhân hay giải quyết tình huống thực tế... Đồng thời, việc đánh giá dựa trên "quy trình tư duy" nên được khuyến khích rộng rãi; ở đó, SV phải nộp lại cả lịch sử câu lệnh, các kết quả do AI gợi ý và phần phân tích, gọt giũa cá nhân để thể hiện rõ bản lĩnh tư duy của mình.

Cùng với việc đổi mới phương pháp, nhà trường cũng cần khẩn trương ban hành Khung chỉ dẫn sử dụng AI mang tính cởi mở và minh bạch, thay vì đưa ra các mệnh lệnh cấm đoán xơ cứng. Khung thể chế này cần phân loại rõ các mức độ được phép sử dụng công nghệ trong từng học phần cụ thể: từ cấm hoàn toàn, hỗ trợ gợi ý ý tưởng, đến cho phép sử dụng như một trợ lý đồng hành. Đặc biệt, quy định về nghĩa vụ kê khai và công khai mức độ ứng dụng AI trong bài nộp phải được xem là một chuẩn mực trách nhiệm bắt buộc đối với người học.

Những điều chỉnh này thể hiện nỗ lực xây dựng các mô hình đánh giá có cấu trúc, góp phần đảm bảo tính xác thực và phù hợp với bối cảnh chuyển đổi giáo dục trong thời đại AI. Việc chuyển đổi từ những hình thức đánh giá mang tính ngôn luận sang các mô hình đánh giá dựa trên cấu trúc không thể diễn ra trong thời gian ngắn, cũng không đơn thuần là một thao tác kỹ thuật điều này đã được nhóm tác giả Lương Ngọc & Vân Anh (2025) nghiên cứu qua bài viết: *GenAI và yêu cầu tái thiết đánh giá học tập trong giáo dục đại học được đăng trên Tạp chí giáo dục.* Theo nhóm tác giả, đây là một quá trình phức tạp, đòi hỏi sự đầu tư nghiêm túc về mặt chuyên môn, sự phối hợp chặt chẽ giữa các bên liên quan như từ đội ngũ thiết kế chương trình, tổ chuyên môn, GV đến những đơn vị khảo thí và ĐBCL. Tuy nhiên, điều cốt lõi hơn cả nằm ở sự chuyển đổi trong tư duy tiếp cận: thay vì đặt trọng tâm vào câu hỏi "làm thế nào để ngăn chặn việc sử dụng AI?", cần chuyển sang một cách đặt vấn đề có tính chiến lược hơn - "làm thế nào để duy trì tính ý nghĩa và giá trị của đánh giá học tập trong một môi trường mà AI đã trở thành một phần không thể tách rời?".

Rõ ràng, một cơ chế đánh giá linh hoạt kết hợp với một khung thể chế cởi mở, chính là giải pháp căn bản giúp các trường chủ động kiểm soát chất lượng đào tạo, mà không triệt tiêu tinh thần đổi mới sáng tạo của người học.

2.3.3. Xây dựng văn hóa liêm chính học thuật và nâng cao năng lực ứng dụng công nghệ cho lực lượng nòng cốt

Từ trải nghiệm thực tiễn của bản thân, chúng tôi nhận ra rằng nếu chỉ dùng chế tài để đe nẹt hay chạy đua sắm sửa các phần mềm quét đạo văn, thì chúng ta mãi chỉ chạy theo cái đuôi của công nghệ. Đã đến lúc phải nhìn nhận lại: liêm chính học thuật không thể là một cái gậy hành chính, mà phải trở thành giá trị cốt lõi, là lòng tự trọng của người dạy lẫn người học.

Thay vì thụ động đi xử lý vi phạm, nhà trường cần chủ động nuôi dưỡng văn hóa này ngay từ ngày đầu SV bước chân vào đại học. Tích hợp nội dung đạo đức học thuật, đạo đức AI vào ngay các tuần sinh hoạt công dân đầu khóa hay môn Phương pháp nghiên cứu khoa học là việc phải làm ngay. Phải tạo cho các em SV một môi trường mà ở đó, người thầy tin tưởng người học, còn SV xem việc tự mình tư duy là niềm tự hào cá nhân. Trong một nghiên cứu mới nhất của nhóm tác giả Hoàng Thị Thu Hà & cộng sự (2024) về *Các nhân tố tác động đến 'liêm chính học thuật' của SV đại học trong bối cảnh phát triển AI"*, đã chỉ ra rằng; nhận thức của SV về những chính sách liêm chính cũng như thái độ cá nhân đóng vai trò quyết định trong việc giảm thiểu hành vi gian lận liên quan đến công nghệ. Tuy nhiên, song hành với câu chuyện văn hóa, sức mạnh thực sự của hệ thống ĐBCL bên trong nằm ở lực lượng nòng cốt-chính là đội ngũ GV và cán bộ quản lý. GV không thể dạy SV dùng công nghệ có trách nhiệm, nếu bản thân thầy cô còn mơ hồ về nó. Việc tổ chức bồi dưỡng thường xuyên về kỹ năng đặt câu lệnh, kỹ năng phát hiện sự can thiệp thái quá của AI, hay cách khai thác nó như một trợ lý sư phạm..., là nhu cầu cấp thiết. Khi GV làm chủ được công nghệ, họ mới đủ tự tin thiết kế nên những bài tập mở, những bài thi vấn đáp hay trải nghiệm thực tế mà không một công cụ AI nào có thể làm hộ hoàn toàn.

Đồng thời, các cơ sở giáo dục cũng cần mạnh dạn đầu tư hạ tầng kỹ thuật hỗ trợ quản trị, giải phóng cán bộ quản lý khỏi đống giấy tờ thủ tục cồng kềnh. Chỉ khi bớt đi gánh nặng hành chính, họ mới có thêm thời gian/không gian để đồng hành, tư vấn và nâng chất lượng dạy học một cách thực chất nhất.

3. Kết luận

Nhìn lại toàn bộ quá trình nghiên cứu từ góc độ của người trực tiếp tham gia công tác giảng dạy và quản lý giáo dục, chúng tôi nhận thấy: Hệ thống ĐBCL bên trong đại học không thể tiếp tục vận hành theo mô hình kiểm soát tuân thủ hành chính vốn dĩ chậm chạp và nhiều độ trễ...Làn sóng GenAI buộc chúng ta phải dũng cảm, chuyển hướng sang mô hình quản trị thích ứng với các mạch phản hồi ngắn

linh hoạt, đồng thời tái thiết kế hoạt động kiểm tra, đánh giá theo hướng chú trọng quá trình thay vì chỉ nhìn vào sản phẩm cuối cùng.

Từ kết quả nghiên cứu cho thấy, mọi sự thay đổi về quy trình hay công cụ hạ tầng kỹ thuật...suy cho cùng cũng chỉ là điều kiện cần. Điều kiện đủ và có ý nghĩa quyết định nhất vẫn phải là con người. Khi nhà trường ban hành khung chỉ dẫn cởi mở, SV được định hướng rõ ràng về trách nhiệm minh bạch, và GV được làm chủ năng lực AI, thì liêm chính học thuật mới thực sự trở thành một văn hóa tự giác sống động. ĐBCL, suy cho cùng, không phải là việc làm đẹp các bộ hồ sơ minh chứng, mà là xây dựng một môi trường giáo dục văn minh, thực chất và đủ sức chống chịu trước những biến động khôn lường của công nghệ.

Tài liệu tham khảo

Hoàng Thị Thu Hà, Đặng Khánh Linh, Nguyễn Thu Hà, Nguyễn Ngọc Lan, Tô Thảo Hương, Phạm Xuân Thiện (2024), "Các nhân tố tác động đến "liêm chính học thuật" của SV đại học trong bối cảnh phát triển trí tuệ nhân tạo". Tạp chí *Giáo dục*, *24*(10), tr.47-52.

Lê Thái Hưng, Nguyễn Thị Hương, Trần Văn Công, Lê Thị Mai (2023), "Năng lực sử dụng trí tuệ nhân tạo và nhận thức về đạo đức học thuật của SV đại học Việt Nam trong bối cảnh chuyển đổi số". Tạp chí *Giáo dục*, *23* (số Đặc biệt tháng 10), 12-117.

Lương Ngọc, Vân An (2025), "GenAI (Gen AI) và yêu cầu tái thiết đánh giá học tập trong giáo dục đại học". Tạp chí *Giáo dục*.

https://tapchigiaoduc.edu.vn/article/89869/222/tri-tue-nhan-tao-tao-sinh-gen-ai-va-yeu-cau-tai-thiet-danh-gia-hoc-tap-trong-giao-duc-dai-hoc (truy cập ngày 8/1/2026).

Nguyễn Hữu Cương, Phạm Thị Tuyết Nhung, Tạ Thị Thu Hiền, Phạm Thị Hương (2021), "Nghiên cứu về các công cụ bảo đảm chất lượng bên trong ở một số trường đại học trên thế giới và khuyến nghị cho Việt Nam". Tạp chí *Giáo dục*, (493 - Kỳ 1 tháng 1), tr.13-17.

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), tr.31-36.

TỰ CHỦ ĐẠI HỌC VIỆT NAM: CHẶNG ĐƯỜNG ĐÃ QUA VÀ NHỮNG NÚT THẮT CẦN THÁO GỠ

HIGHER EDUCATION'S AUTONOMY IN VIETNAM: WHAT HAS BEEN IMPLEMENTED AND THE OBSTACLES THAT NEED OVERCOMING

Nguyễn Trung Triều

Thái Văn Tài

Trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương - Nha Trang

Tóm tắt

Bài viết khái quát chặng đường phát triển của tự chủ đại học ở Việt Nam, từ giai đoạn thí điểm đến quá trình hoàn thiện thể chế, mở rộng và đẩy mạnh tự chủ giáo dục đại học. Xác định quá trình này là sự phát triển từ tư duy, nhận thức đến thực tiễn triển khai. Bên cạnh việc nêu bật những kết quả đạt được, bài viết nhận diện những nút thắt chủ yếu trong quá trình triển khai và thực hiện tự chủ đại học ở Việt Nam. Trên cơ sở đó, bài viết đề xuất một số định hướng tháo gỡ nhằm hoàn thiện cơ chế tự chủ, bảo đảm sự gắn kết giữa quyền tự quyết, trách nhiệm giải trình và yêu cầu phát triển bền vững giáo dục đại học Việt Nam.

Từ khóa: Tự chủ đại học, giáo dục đại học, quản trị đại học, trách nhiệm giải trình

Abstract

This article outlines the development of higher education's autonomy in Vietnam, from the pilot phase to the process of perfecting the institutional framework, expanding and promoting autonomy in higher education. It identifies this process as a development from mindset and awareness to practical implementation. Besides highlighting achievements, the article specifies the main bottlenecks in the implementation of higher education's autonomy in Vietnam. Based on this, the article proposes several directions to overcome these obstacles, aiming to improve the autonomy mechanism and ensure the connection between self-determination, accountability, and the requirements for sustainable development of higher education in Vietnam.

Keywords: Higher education's autonomy, Higher education, Higher education's governance, Accountability.

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh toàn cầu hóa và chuyển đổi số đang diễn ra mạnh mẽ, đổi mới quản trị giáo dục đại học (GDĐH) trở thành yêu cầu cấp thiết nhằm nâng cao chất lượng đào tạo, năng lực nghiên cứu, sức cạnh tranh của các cơ sở GDĐH. Trong tiến trình đó, tự chủ đại học (TCĐH) không chỉ là biểu hiện của năng lực quản trị hiện đại mà còn thúc đẩy sự chuyển đổi từ mô hình quản lý hành chính sang quản trị dựa trên quyền tự chủ, trách nhiệm giải trình và bảo đảm chất lượng.

Ở Việt Nam, chủ trương thực hiện TCĐH đã được hình thành và từng bước hoàn thiện thông qua nhiều giai đoạn phát triển. Từ giai đoạn thí điểm theo đến giai đoạn thể chế hóa và đẩy mạnh, hoàn thiện TCĐH trong bối cảnh hiện nay. Quá trình thực hiện TCĐH ở nước ta đã đạt được những kết quả nhất định nhưng khi TCĐH chuyển từ giai đoạn mở rộng phạm vi sang giai đoạn nâng cao chất lượng thực thi, nhiều khó khăn và thách thức mới cũng dần bộc lộ. Thực tiễn triển khai tại các cơ sở GDĐH cho thấy hiệu quả thực hiện quyền tự chủ vẫn còn những hạn chế và vướng phải những "nút thắt" cần tháo gỡ.

Xuất phát từ bối cảnh đó, bài viết tập trung nhìn lại quá trình phát triển của TCĐH ở Việt Nam qua các giai đoạn chủ yếu, phân tích những chuyển biến đạt được và nhận diện những nút thắt đang cản trở quá trình thực hiện tự chủ. Trên cơ sở đó, bài viết đề xuất một số định hướng tháo gỡ các nút thắt nhằm nâng cao hiệu quả thực hiện TCĐH, góp phần thúc đẩy sự phát triển bền vững của hệ thống GDĐH Việt Nam trong bối cảnh mới.

2. Nội dung

2.1. Chặng đường đã qua của tự chủ đại học ở Việt Nam

Quá trình thực hiện TCĐH ở Việt Nam là kết quả của một tiến trình đổi mới từng bước từ nhận thức đến thực tiễn, sự tích lũy nhận thức qua nhiều giai đoạn khác nhau. Có thể khái quát quá trình phát triển của TCĐH ở Việt Nam thành ba giai đoạn chủ yếu: Giai đoạn thí điểm, giai đoạn thể chế hóa và mở rộng tự chủ, giai đoạn đẩy mạnh, hoàn thiện tự chủ.

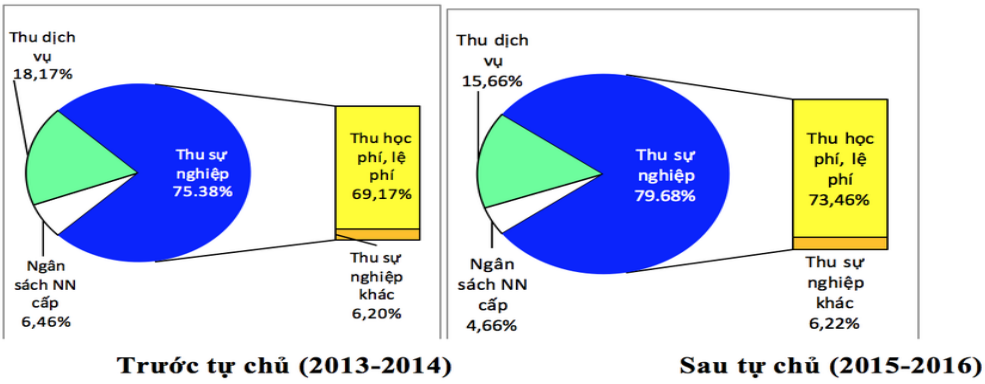
2.1.1. Giai đoạn thí điểm tự chủ đại học (2014-2017)

Giai đoạn thí điểm đánh dấu bước chuyển quan trọng trong quá trình đổi mới GDĐH ở Việt Nam. Mục tiêu của giai đoạn này là kiểm nghiệm tính khả thi của chủ trương trao quyền tự chủ cho các cơ sở GDĐH công lập, đồng thời tạo cơ sở thực tiễn cho việc hoàn thiện chính sách và pháp luật về TCĐH. Việc thí điểm

được triển khai đối với 23 cơ sở GDĐH công lập theo Nghị quyết số 77/NQ-CP ngày 24/10/2014 của Chính phủ (Chính phủ, 2014).

Trong giai đoạn này, quyền tự chủ được trao chủ yếu trên bốn phương diện gồm học thuật, tổ chức bộ máy, nhân sự và tài chính. Các cơ sở GDĐH được chủ động hơn trong việc mở ngành đào tạo, tuyển sinh, tổ chức nghiên cứu khoa học (NCKH), sắp xếp cơ cấu tổ chức, sử dụng nguồn lực tài chính và từng bước giảm sự phụ thuộc vào ngân sách Nhà nước.

Theo báo cáo đánh giá tình hình thực hiện Nghị quyết 77/NQ-CP về thí điểm đổi mới chế độ hoạt động đối với các cơ sở GDĐH công lập giai đoạn 2014-2017 của Bộ Giáo dục và Đào tạo (GD&ĐT), những kết quả nổi bật trong giai đoạn này đó là: Số lượng các đề tài NCKH cấp trường gia tăng đáng kể, từ 426 năm 2013 lên 623 năm 2017; Về nguồn thu tài chính, nghiên cứu trong nhóm ở 10 trường đại học tiêu biểu thực hiện thí điểm, tổng thu giai đoạn 2015-2016 đạt khoảng 7.765 tỷ đồng (không tính đầu tư xây dựng cơ bản), giai đoạn trước tự chủ năm 2014-2015 là: 6.660 tỷ đồng tăng 16,6%, nguồn ngân sách Nhà nước cấp chi thường xuyên và chi không thường xuyên giảm khoảng 15-17%. Nhiều cơ sở GDĐH đã từng bước đạt mức tự đảm bảo chi thường xuyên, thậm chí có trường tiến tới tự đảm bảo cả chi đầu tư ở một số hạng mục (Bộ GD&ĐT, 2017).



Cơ cấu nguồn thu của các trường trước và sau tự chủ

Nguồn: Tổng hợp từ báo cáo của các trường, 2017

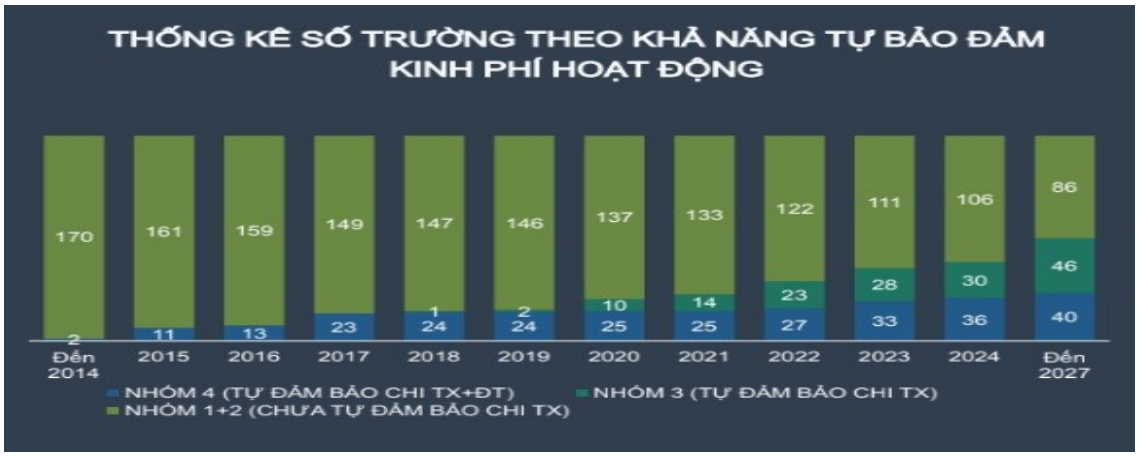
Mặc dù vậy, đây vẫn là giai đoạn mang tính thử nghiệm với phạm vi áp dụng còn hạn chế và cơ chế thực hiện theo hướng "tự chủ có kiểm soát". Khung pháp lý chưa đồng bộ, nhiều quy định về tài chính công, tài sản công, tổ chức bộ máy và quản lý nhân sự chưa tương thích với yêu cầu tự chủ, dẫn đến tình trạng quyền tự chủ của các trường chưa được thực hiện đầy đủ. Năng lực quản trị của một số cơ sở GDĐH công lập tham gia thí điểm còn hạn chế, chưa đáp ứng đầy đủ yêu cầu

của mô hình TCĐH. Cơ chế giám sát, đánh giá, trách nhiệm giải trình trong giai đoạn thí điểm chưa được thiết kế đầy đủ và vận hành hiệu quả. Tuy nhiên, những kết quả, bài học kinh nghiệm từ giai đoạn thí điểm đã tạo tiền đề quan trọng cho việc hoàn thiện thể chế và mở rộng tự chủ trong giai đoạn tiếp theo.

2.1.2. Giai đoạn thể chế hóa và mở rộng tự chủ đại học (2018-2021)

Trên cơ sở tổng kết thực tiễn thí điểm, giai đoạn từ năm 2018 đến năm 2021 đánh dấu bước phát triển quan trọng khi chủ trương TCĐH được thể chế hóa bằng Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật GDĐH năm 2018 và các văn bản hướng dẫn thi hành khác như: Nghị định 99/2019/NĐ-CP, Nghị định 60/2021/NĐ-CP,… Khác với giai đoạn trước, tự chủ không còn giới hạn ở một số trường được lựa chọn mà từng bước được mở rộng trong toàn hệ thống các cơ sở GDĐH công lập, phù hợp với điều kiện và năng lực của từng cơ sở.

Điểm nổi bật của giai đoạn này là việc xác lập tương đối đầy đủ các nội dung của quyền TCĐH trên những phương diện học thuật, tổ chức bộ máy, nhân sự, tài chính và tài sản; đồng thời nhấn mạnh trách nhiệm giải trình, công khai, minh bạch và kiểm định chất lượng giáo dục. Vai trò của Hội đồng trường được khẳng định là thiết chế quản trị trung tâm. Các cơ sở GDĐH được mở rộng quyền quyết định chiến lược phát triển, cơ cấu tổ chức, chương trình đào tạo, sử dụng nguồn lực và xây dựng cơ chế quản trị nội bộ phù hợp với điều kiện thực tiễn.



(Nguồn: Báo cáo TCĐH của Bộ Giáo dục và Đào tạo năm 2020)

Theo báo cáo TCĐH năm 2020 của Bộ GD&ĐT có khoảng 142/232 cơ sở GDĐH đủ điều kiện thực hiện tự chủ, cho thấy sự chuyển biến từ mô hình thí điểm sang áp dụng phổ biến trong toàn hệ thống. Số lượng công bố quốc tế tăng mạnh, với các bài báo thuộc danh mục WoS tăng khoảng 3,5 lần và SCOPUS tăng hơn 4 lần trong giai đoạn 2018-2021. Tỷ lệ giảng viên có trình độ tiến sĩ tăng từ khoảng

25% năm 2018 lên trên 31% năm 2021. Về tài chính, nguồn lực có khoảng 32,7% cơ sở tự bảo đảm chi thường xuyên và chi đầu tư, 13,7% tự bảo đảm chi thường xuyên. Hệ thống kiểm định chất lượng phát triển rõ rệt, với 174 cơ sở GDĐH được kiểm định và công nhận đạt chuẩn (Bộ GD&ĐT, 2020).

Tuy nhiên, quá trình triển khai cũng cho thấy nhiều khó khăn do sự thiếu đồng bộ giữa Luật GDĐH với các quy định về ngân sách, đầu tư công, tài sản công, viên chức và tiền lương, làm cho việc thực hiện quyền tự chủ trên thực tế chưa đạt được như kỳ vọng. Đặc biệt, một trong những hạn chế đáng chú ý trong quá trình thực hiện TCĐH giai đoạn 2018–2021 là tình trạng triển khai tự chủ mang tính đồng loạt, có phần "chạy theo chính sách", trong khi năng lực nội tại của nhiều cơ sở GDĐH công lập chưa đáp ứng yêu cầu của cơ chế tự chủ. Dẫn tới ở một số cơ sở, việc thực hiện tự chủ mang tính hình thức, thiếu chiều sâu và chưa đạt hiệu quả như kỳ vọng.

2.1.3. Giai đoạn đẩy mạnh và hoàn thiện tự chủ đại học (từ năm 2022 đến nay)

Từ năm 2022 đến nay, TCĐH bước sang giai đoạn tập trung hoàn thiện cơ chế thực thi và nâng cao chất lượng quản trị. Trọng tâm của giai đoạn này không còn là mở rộng phạm vi tự chủ mà là hoàn thiện hệ thống pháp luật dưới luật, nâng cao hiệu quả thực hiện quyền tự chủ và tăng cường trách nhiệm giải trình của các cơ sở GDĐH. Các văn bản luật tạo hành lang pháp lý cho sự phát triển tự chủ GDĐH như trong giai đoạn này như: Luật sửa đổi bổ sung một số điều Luật Giáo dục, Luật GDĐH năm 2025, Luật Nhà giáo năm 2025. Các đạo luật nêu trên được ban hành trong bối cảnh triển khai Nghị quyết số 71-NQ/TW về đột phá phát triển giáo dục, qua đó thể hiện rõ định hướng của Nhà nước trong việc tiếp tục hoàn thiện và thúc đẩy TCĐH theo hướng thực chất, hiệu quả.

Trong giai đoạn này, với bối cảnh chuyển đổi số, hội nhập quốc tế ngày càng sâu rộng, nhiều cơ sở GDĐH đã chủ động đổi mới mô hình quản trị, mở rộng hợp tác quốc tế, phát triển các chương trình đào tạo mới và tăng cường NCKH, chuyển giao công nghệ. Theo báo cáo TCĐH của Bộ GD&ĐT (2022), tại nhiều cơ sở thực hiện tự chủ ở mức cao, tỷ lệ nguồn thu ngoài ngân sách chiếm từ 70% đến 85% tổng nguồn thu, trong khi ở giai đoạn 2018-2021, tỷ lệ này phổ biến chỉ dao động khoảng 50%-65%. Điều này cho thấy mức độ giảm dần sự phụ thuộc vào ngân sách Nhà nước và xu hướng chuyển sang cơ chế tài chính tự chủ rõ nét hơn.

Tuy nhiên, chính khi quá trình tự chủ chuyển từ giai đoạn mở rộng sang giai đoạn đi vào chiều sâu, nhiều hạn chế mang tính hệ thống cũng bộc lộ rõ nét hơn. Sự thiếu đồng bộ và nhất quán của hệ thống pháp luật có liên quan đến TCĐH;

mức độ thực hiện tự chủ giữa các cơ sở GDĐH còn phân hóa mạnh; Cơ chế quản trị theo mô hình hội đồng trường không phát huy hiệu quả và kết thúc hoạt động; áp lực gia tăng học phí và nguy cơ ảnh hưởng đến công bằng trong tiếp cận GDĐH. Đặc biệt, hạn chế lớn nhất trong giai đoạn này là ở khoảng cách giữa quy định pháp luật, năng lực thực thi và quản trị trong thực tiễn của các cơ sở GDĐH công lập.

2.2. Những chuyển biến từ quá trình thực hiện tự chủ đại học ở Việt Nam

Thứ nhất, TCĐH ở Việt Nam đã đạt được những bước tiến quan trọng cả về nhận thức, thể chế và thực tiễn. Từ mô hình thí điểm tại một số cơ sở GDĐH, tự chủ đã từng bước được luật hóa, mở rộng phạm vi áp dụng và trở thành định hướng xuyên suốt trong quá trình đổi mới GDĐH.

Thứ hai, tư duy quản lý Nhà nước đối với GDĐH từng bước được đổi mới. Nhà nước chuyển dần từ mô hình quản lý hành chính theo hướng can thiệp trực tiếp vào hoạt động của các cơ sở GDĐH sang tăng cường phân quyền, trao quyền tự chủ gắn với trách nhiệm giải trình và bảo đảm chất lượng. Đây là sự thay đổi có tính nền tảng trong quan điểm quản lý GDĐH, phù hợp với yêu cầu phát triển nền giáo dục mở, hiện đại và hội nhập quốc tế.

Thứ ba, tự chủ tài chính đã tạo ra động lực quan trọng thúc đẩy đổi mới hoạt động của các cơ sở GDĐH. Nhiều cơ sở đã từng bước giảm phụ thuộc vào ngân sách Nhà nước, chủ động đa dạng hóa nguồn thu từ học phí, dịch vụ đào tạo, NCKH và chuyển giao công nghệ.

Thứ tư, khuôn khổ pháp lý về TCĐH ngày càng được hoàn thiện tạo cơ sở pháp lý quan trọng để mở rộng quyền tự chủ trên phạm vi toàn hệ thống.

Thứ năm, tự chủ học thuật và NCKH có bước phát triển tích cực. Các cơ sở GDĐH chủ động hơn trong xây dựng chương trình đào tạo, mở ngành mới và phát triển nghiên cứu; năng suất công bố khoa học quốc tế của nhiều trường cũng gia tăng, phản ánh hiệu quả của cơ chế tự chủ.

Thứ sáu, mô hình và phương thức quản trị đại học từng bước được đổi mới theo xu hướng hiện đại. Việc thực hiện tự chủ đã thúc đẩy các cơ sở GDĐH chuyển sang quản trị dựa trên quyền tự chủ, trách nhiệm giải trình, minh bạch và bảo đảm chất lượng; đồng thời từng bước tiệm cận các xu hướng quản trị đại học hiện đại trong bối cảnh chuyển đổi số và hội nhập quốc tế (Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, 2023).

2.3. Những nút thắt cần tháo gỡ đối với tự chủ đại học ở Việt Nam

Mặc dù đã đạt được những kết quả khá tích cực trong quá trình thực hiện tự chủ, tuy nhiên kết quả đạt được vẫn chưa tương xứng với mục tiêu của chính sách. Vẫn còn đó những hạn chế, bất cập, nếu không được tháo gỡ kịp thời, các điểm nghẽn, nút thắt này sẽ làm giảm hiệu quả của quá trình đổi mới GDĐH.

2.3.1. Nút thắt về pháp lý

Một trong những điểm nghẽn lớn nhất hiện nay là sự xung đột, chồng chéo giữa Luật GDĐH và các Luật chuyên ngành, trong khi Luật GDĐH được thiết kế với tư duy đổi mới, trao quyền quyết định rất lớn cho nhà trường tuy nhiên, khi đưa vào thực tế, những quyền này ngay lập tức bị "trói buộc" bởi nhiều văn bản luật chuyên ngành khác chưa được sửa đổi đồng bộ như: Luật Đầu tư công; Luật Ngân sách Nhà nước; Luật Quản lý, sử dụng tài sản công; Luật Viên chức. Điều này làm cho nhiều cơ sở GDĐH gặp khó khăn khi thực hiện quyền quyết định về tổ chức, tài chính và sử dụng nguồn lực, làm giảm tính chủ động, hiệu quả của cơ chế tự chủ.

2.3.2. Nút thắt về chuyển đổi mô hình quản trị đại học

Quá trình tự chủ đã thúc đẩy đổi mới mô hình quản trị đại học, tuy nhiên ở nhiều cơ sở GDĐH công lập, năng lực quản trị chiến lược, quản trị tài chính, quản trị nhân sự và quản trị rủi ro vẫn còn hạn chế. Một số trường còn lúng túng trong tổ chức thực hiện quyền tự chủ, tâm lý e ngại trong ra quyết định. Điều đó cho thấy, TCĐH không chỉ là vấn đề trao quyền mà còn là quá trình xây dựng năng lực quản trị hiện đại, chuyên nghiệp và dựa trên kết quả.

2.3.3. Nút thắt về tài chính và nguồn lực

Mặc dù nhiều cơ sở GDĐH đã nâng cao khả năng tự bảo đảm chi thường xuyên và đa dạng hóa nguồn thu, song tự chủ tài chính vẫn là lĩnh vực chịu nhiều áp lực. Việc cắt giảm ngân sách Nhà nước khiến nguồn thu của nhiều trường phụ thuộc chủ yếu vào học phí, điều này vô tình chuyển dịch gánh nặng tài chính lên vai người học, nguy cơ tước đi cơ hội bước vào giảng đường của học sinh nghèo, học sinh vùng sâu vùng xa dẫn đến mất công bằng trong tiếp cận giáo dục.

Trong khi đó, các nguồn thu từ NCKH, chuyển giao công nghệ và hợp tác với doanh nghiệp chưa tương xứng với tiềm năng. Ngoài ra, cơ chế quản lý, khai thác tài sản công còn nhiều ràng buộc, làm hạn chế khả năng huy động và sử dụng hiệu quả nguồn lực.

2.3.4. Nút thắt về trách nhiệm giải trình và bảo đảm chất lượng

Một nguyên tắc cốt lõi của TCĐH là quyền tự chủ phải đi đôi với trách nhiệm giải trình. Tuy nhiên, thực tiễn cho thấy việc công khai thông tin, minh bạch tài chính, kiểm định chất lượng và đánh giá kết quả hoạt động của các cơ sở GDĐH còn chưa đồng bộ. Hệ thống giám sát vẫn thiên về kiểm soát hành chính, trong khi các cơ chế đánh giá dựa trên kết quả đầu ra và hiệu quả hoạt động chưa được vận hành đầy đủ.

Điều này làm cho tự chủ ở một số nơi chưa gắn chặt với trách nhiệm giải trình, đồng thời làm giảm niềm tin của xã hội đối với hiệu quả của cơ chế tự chủ.

2.3.5. Nút thắt trong phương thức quản lý Nhà nước

Sự thay đổi về tư duy quản lý Nhà nước là một trong những kết quả quan trọng của quá trình thực hiện TCĐH. Tuy nhiên, trên thực tế, phương thức quản lý ở một số lĩnh vực vẫn chưa theo kịp yêu cầu của cơ chế tự chủ. Tình trạng vừa trao quyền cho các cơ sở GDĐH, vừa duy trì những hình thức can thiệp hành chính trực tiếp vẫn còn tồn tại, làm giảm tính chủ động và linh hoạt trong hoạt động của các trường (Bộ GD&ĐT, 2022).

2.4. Định hướng tháo gỡ các nút thắt nhằm nâng cao hiệu quả thực hiện tự chủ đại học ở Việt Nam

Để TCĐH thực sự trở thành động lực nâng cao chất lượng GDĐH, việc tháo gỡ các nút thắt hiện nay cần được thực hiện đồng bộ từ hoàn thiện thể chế đến đổi mới quản trị và phương thức quản lý Nhà nước.

- Tiếp tục hoàn thiện quy định pháp lý về TCĐH theo hướng đồng bộ và thống nhất.

Cần rà soát, sửa đổi những quy định còn chồng chéo giữa Luật GDĐH với các luật liên quan về ngân sách, đầu tư công, tài sản công, viên chức và đấu thầu, bảo đảm quyền tự chủ được thực hiện đầy đủ trên thực tế.

- Đổi mới phương thức quản lý Nhà nước đối với TCĐH.

Nhà nước cần chuyển mạnh từ quản lý hành chính sang quản lý bằng thể chế, tiêu chuẩn, kiểm định chất lượng và trách nhiệm giải trình; đồng thời tăng cường phân cấp, phân quyền gắn với cơ chế hậu kiểm, tạo điều kiện để các cơ sở GDĐH phát huy tính chủ động và sáng tạo.

- Nâng cao năng lực quản trị của các cơ sở TCĐH

Các trường cần tiếp tục hoàn thiện mô hình quản trị theo hướng hiện đại, tăng cường quản trị chiến lược, quản trị tài chính, quản trị nguồn nhân lực và đẩy mạnh chuyển đổi số trong quản trị đại học.

- Hoàn thiện cơ chế tài chính và bảo đảm các nguồn lực cho TCĐH

Cần đổi mới cơ chế đầu tư của Nhà nước theo hướng đặt hàng, giao nhiệm vụ gắn với kết quả đầu ra; đồng thời khuyến khích các cơ sở GDĐH đa dạng hóa nguồn thu, phát triển NCKH, chuyển giao công nghệ và hợp tác với doanh nghiệp nhằm nâng cao tính bền vững của cơ chế tự chủ.

- Tăng cường trách nhiệm giải trình và xây dựng hệ sinh thái hỗ trợ TCĐH

Cùng với việc mở rộng quyền tự chủ, cần hoàn thiện cơ chế kiểm định chất lượng, công khai, minh bạch và đánh giá kết quả hoạt động; đồng thời thúc đẩy sự phối hợp giữa Nhà nước, cơ sở GDĐH, doanh nghiệp và các bên liên quan nhằm tạo môi trường thuận lợi cho đổi mới sáng tạo, phát triển GDĐH (Nguyễn Trọng Tuấn, 2018).

3. Kết luận

Tự chủ đại học là xu hướng tất yếu nhằm nâng cao chất lượng đào tạo, NCKH và năng lực cạnh tranh của các cơ sở GDĐH. Mặc dù Việt Nam đã đạt được nhiều kết quả tích cực trong quá trình triển khai TCĐH, song vẫn còn tồn tại nhiều nút thắt về thể chế, quản trị, tài chính, tổ chức bộ máy và cơ chế bảo đảm trách nhiệm giải trình. Việc nhận diện đầy đủ các nút thắt này là cơ sở quan trọng để đề xuất những định hướng tháo gỡ phù hợp.

Trong bối cảnh đổi mới tổ chức các đơn vị sự nghiệp công lập, việc hoàn thiện thể chế, nâng cao năng lực quản trị, tăng cường phân cấp gắn với giám sát và giải trình là yếu tố then chốt giúp tối ưu hóa hiệu quả TCĐH. Quá trình này không chỉ khắc phục những hạn chế hiện tại mà còn tạo bệ phóng nâng cao năng lực cạnh tranh quốc gia trong bối cảnh chuyển đổi số. Bước sang giai đoạn mới, yêu cầu cốt lõi không còn là trao thêm quyền, mà là thiết lập đồng bộ các điều kiện thực thi để quyền tự chủ đi vào thực chất, xây dựng một hệ thống giáo dục đại học hiện đại, chất lượng và hội nhập sâu rộng.

Tài liệu tham khảo

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017), *Báo cáo đánh giá tình hình thực hiện Nghị quyết số 77/NQ-CP về thí điểm đổi mới cơ chế hoạt động đối với các cơ sở giáo dục đại học công lập giai đoạn 2014-2017.*

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), *Báo cáo thực hiện tự chủ đại học theo Luật Sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục đại học*

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2022), *Báo cáo Tự chủ đại học*

Chính phủ (2014), *Nghị quyết số 77/NQ-CP ngày 24/10/2014 về thí điểm đổi mới cơ chế hoạt động đối với các cơ sở giáo dục đại học công lập giai đoạn 2014-2017.*

Chính phủ (2021), *Nghị định số 60/2021/NĐ-CP ngày 21/6/2021 quy định cơ chế tự chủ tài chính của đơn vị sự nghiệp công lập.*

Nguyễn Trọng Tuấn (2018), *Quyền tự chủ của các cơ sở giáo dục đại học công lập ở Việt Nam hiện nay.* [Luận án tiến sĩ, Học viện Khoa học xã hội].

Quốc hội (2012), *Luật Giáo dục đại học.* Luật số 08/2012/QH13 ngày 18/6/2012.

Quốc hội (2018), *Luật Sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục đại học.* Luật số 34/2018/QH14 ngày 19/11/2018.

Quốc hội (2025), *Luật Giáo dục đại học.* Luật số 125/2025/QH15 ngày 10/12/2025.

Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam (2023), *Báo cáo nghiên cứu về tự chủ giáo dục đại học ở Việt Nam.*

TRÍ TUỆ NHÂN TẠO TRONG QUẢN TRỊ VÀ BẢO ĐẢM CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC: KHUNG TIẾP CẬN ĐỀ XUẤT CHO CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC VIỆT NAM

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN HIGHER EDUCATION QUALITY MANAGEMENT AND ASSURANCE: A PROPOSED FRAMEWORK FOR VIETNAMESE UNIVERSITIES

Lê Thị Linh Giang

Trường Đại học Công Thương Thành phố Hồ Chí Minh

Tóm tắt

Sự phát triển nhanh của trí tuệ nhân tạo (AI) đang đặt ra yêu cầu đổi mới quản trị và bảo đảm chất lượng giáo dục đại học theo hướng dựa trên dữ liệu, minh bạch và cải tiến liên tục. Nghiên cứu này nhằm đề xuất khung tiếp cận ứng dụng AI trong quản trị và bảo đảm chất lượng giáo dục đại học phù hợp với bối cảnh các trường đại học Việt Nam. Nghiên cứu sử dụng phương pháp tổng quan tích hợp và tổng hợp khái niệm từ các công trình về AI trong giáo dục đại học, quản trị chất lượng, quản trị dữ liệu, phân tích kết quả học tập và các hướng dẫn quốc tế về AI có trách nhiệm. Kết quả tổng hợp hình thành khung gồm 04 thành phần liên kết: quản trị dữ liệu chất lượng, năng lực sẵn sàng ứng dụng AI, thực hành quản trị chất lượng có hỗ trợ bởi AI và cải tiến chất lượng. Khung được vận hành theo logic dữ liệu tạo nền tảng, năng lực AI tạo điều kiện, thực hành quản trị chuyển dữ liệu và công nghệ thành bằng chứng cho cải tiến. Toàn bộ khung được đặt trong các nguyên tắc xuyên suốt về minh bạch, bảo mật, công bằng, trách nhiệm giải trình và giám sát của con người. Khung đề xuất cung cấp cơ sở định hướng cho các trường đại học Việt Nam triển khai AI trong hệ thống bảo đảm chất lượng bên trong theo hướng có trách nhiệm và lấy con người làm trung tâm.

Từ khóa: Trí tuệ nhân tạo, quản trị chất lượng, bảo đảm chất lượng, giáo dục đại học, quản trị dữ liệu, cải tiến chất lượng.

Abstract

The rapid development of artificial intelligence (AI) creates a need to change quality management and quality assurance in higher education to data-driven, transparent and continuously improving systems. This study develops a paradigm for applying AI in quality management and quality assurance in higher education in the Vietnamese university context. The integrative review and conceptual synthesis were carried out

based on studies of AI in higher education, quality management, data governance, learning analytics, and international recommendations on responsible AI. The synthesis resulted in a conceptual framework with four interrelated components: quality data governance, AI readiness, AI-supported quality management techniques, and quality improvement. The framework is built on a logic where data is the foundation, AI readiness provides the enabling conditions and quality management techniques turn data and technology into evidence for improvement. The cross-cutting concepts of transparency, data security, justice, accountability and monitoring by humans are the foundation of the whole system. The suggested framework offers a conceptual and practical orientation for Vietnamese institutions that are interested in integrating AI into their internal quality assurance systems in a responsible and human-centered manner.

Keywords: Artificial intelligence, quality management, quality assurance, higher education, data governance, quality improvement.

1. Đặt vấn đề

Sự phát triển nhanh của trí tuệ nhân tạo (AI) đang thúc đẩy giáo dục đại học (GDĐH) chuyển từ quản lý dựa trên kinh nghiệm sang quản trị dựa trên dữ liệu. AI có thể hỗ trợ phân tích dữ liệu người học, đánh giá kết quả, dự báo rủi ro và nâng cao hiệu quả quản lý (Kuleto et al., 2021; Bond et al., 2024). Trong bảo đảm chất lượng (BĐCL), AI tạo tiềm năng theo dõi chuẩn đầu ra (CĐR), phân tích minh chứng và hỗ trợ ra quyết định cải tiến. Tuy nhiên, việc ứng dụng AI cũng đặt ra yêu cầu về chất lượng dữ liệu, quyền riêng tư, minh bạch, công bằng và trách nhiệm giải trình. Do đó, UNESCO (2023, 2024), European Commission (2022) & ASEAN (2024) đều nhấn mạnh cách tiếp cận lấy con người làm trung tâm và quản trị AI có trách nhiệm.

Trong giáo dục dựa trên CĐR, dữ liệu từ chương trình đào tạo, học phần, đánh giá, kết quả học tập và phản hồi của các bên liên quan cần được tích hợp để cung cấp bằng chứng cho cải tiến. Tuy nhiên, nghiên cứu về AI trong GDĐH hiện vẫn chủ yếu tập trung vào dạy học và hỗ trợ người học, trong khi ứng dụng AI vào quản trị dữ liệu chất lượng, BĐCL bên trong, đo lường CĐR, ra quyết định cải tiến còn hạn chế.

Tại Việt Nam, yêu cầu tăng cường BĐCL, kiểm định, đào tạo theo CĐR làm gia tăng nhu cầu tích hợp và khai thác dữ liệu hiệu quả. Trên cơ sở đó, nghiên cứu tổng hợp cơ sở lý luận và những định hướng quốc tế để đề xuất khung tiếp cận ứng dụng AI trong quản trị, BĐCL GDĐH cho các trường đại học Việt Nam.

2. Cơ sở lý luận và khung nghiên cứu

2.1. Trí tuệ nhân tạo và sự chuyển đổi của bảo đảm chất lượng giáo dục đại học

Sự phát triển của AI đang mở rộng khả năng ứng dụng dữ liệu trong GDĐH, từ cá nhân hóa học tập, hỗ trợ giảng viên, đánh giá kết quả học tập đến dự báo rủi ro và hỗ trợ quản lý (Bond et al., 2024; Kuleto et al., 2021). Tuy nhiên, phần lớn nghiên cứu hiện nay vẫn tập trung vào hoạt động dạy-học, hỗ trợ người học, trong khi việc tích hợp AI vào quản trị chất lượng, BĐCL bên trong, quản lý minh chứng, đo lường CĐR và ra quyết định cải tiến còn chưa được nghiên cứu tương xứng. Một hướng phát triển có liên quan trực tiếp là phân tích kết quả học tập, cho phép khai thác dữ liệu học tập để theo dõi kết quả, nhận diện xu hướng và hỗ trợ cải tiến đào tạo. Tuy vậy, Guzmán-Valenzuela & ctg (2021) cho thấy nhiều nghiên cứu tập trung nghiên cứu năng lực phân tích dữ liệu hơn là chứng minh tác động của dữ liệu đến quá trình học tập; Hernández-Campos & ctg (2025) cũng chỉ ra nhu cầu tăng cường kết nối giữa dữ liệu học tập, công cụ đánh giá và kết quả đầu ra. Giá trị của AI trong BĐCL không nằm ở khả năng phân tích đơn thuần, mà ở việc chuyển dữ liệu thành bằng chứng phục vụ giám sát và cải tiến chất lượng.

Ở cấp độ hệ thống, AI có thể hỗ trợ phân tích dữ liệu, theo dõi hoạt động đào tạo, quản lý minh chứng, cảnh báo rủi ro và cung cấp thông tin cho ra quyết định (Isaifan & Hasna, 2025). Vì vậy, AI có tiềm năng góp phần chuyển BĐCL từ cách tiếp cận chủ yếu dựa trên đánh giá định kỳ và hậu kiểm sang giám sát liên tục, phân tích dự báo, cải tiến dựa trên bằng chứng. Tuy nhiên, công nghệ chỉ tạo ra giá trị khi được tích hợp vào hệ thống BĐCL bên trong và các quy trình quản trị hiện hữu, thay vì được triển khai như một công cụ độc lập.

2.2. Quản trị chất lượng dựa trên dữ liệu và đo lường chuẩn đầu ra

Bảo đảm chất lượng bên trong tập trung vào tự đánh giá, giám sát, cải tiến liên tục của cơ sở giáo dục, gắn với văn hóa chất lượng, sự tham gia của các bên liên quan và minh bạch thông tin (European University Association, 2006). Trong bối cảnh chuyển đổi số, yêu cầu này ngày càng gắn với quản trị chất lượng dựa trên dữ liệu, trong đó dữ liệu được thu thập, tích hợp và phân tích để cung cấp bằng chứng cho các quyết định cải tiến. Đối với giáo dục dựa trên CĐR, chất lượng đào tạo cần được chứng minh thông qua mức độ người học đạt các năng lực đã cam kết. Điều này đòi hỏi sự gắn kết giữa CĐR chương trình, CĐR học phần, hoạt động dạy học, phương pháp đánh giá và kết quả học tập đảm bảo sự tương thích với nhau (Biggs & Tang, 2011). Trong môi trường số, dữ liệu từ chương trình đào tạo,

đề cương học phần, tiêu chí đánh giá, ngân hàng câu hỏi, kết quả học tập, phản hồi của các bên liên quan được tích hợp để đánh giá mức độ đạt chuẩn và xác định những nội dung cần cải tiến.

Những công cụ phân tích dữ liệu và AI tăng khả năng xử lý các nguồn dữ liệu này, đánh giá CĐR chưa đạt, học phần cần điều chỉnh hoặc nhóm người học cần hỗ trợ. Tuy nhiên, hiệu quả của các công cụ phân tích phụ thuộc đáng kể vào chất lượng dữ liệu, thiết kế hệ thống, cách kết quả được sử dụng trong thực tiễn (Kaliisa & ctg, 2023). Barthakur & ctg (2024) nhấn mạnh vai trò của dữ liệu chương trình, dữ liệu đánh giá, phân tích chương trình đào tạo trong việc tăng cường sự phù hợp giữa chương trình, đánh giá và BĐCL.

Do đó, đo lường CĐR không chỉ là một hoạt động kỹ thuật tách biệt, mà là một bộ phận của chu trình quản trị chất lượng dựa trên dữ liệu. AI có thể hỗ trợ tổng hợp, phân tích, cảnh báo, nhưng việc diễn giải kết quả, xác định nguyên nhân và quyết định hành động cải tiến vẫn cần sự tham gia của giảng viên, chuyên gia, nhà quản lý.

2.3. Điều kiện và nguyên tắc ứng dụng trí tuệ nhân tạo có trách nhiệm trong bảo đảm chất lượng

Điều kiện nền tảng của AI trong BĐCL là quản trị dữ liệu. Dữ liệu cần đầy đủ, chính xác, logic, chuẩn hóa và tích hợp; đồng thời phải có cơ chế rõ ràng về thu thập, lưu trữ, phân quyền, chia sẻ, bảo mật và sử dụng. Nếu dữ liệu phân tán hoặc thiếu tin cậy, kết quả do AI tạo ra có thể sai lệch và làm giảm chất lượng quyết định quản trị. Vì vậy, năng lực ứng dụng AI không chỉ được xác định bởi hạ tầng công nghệ mà còn phụ thuộc vào chất lượng dữ liệu, chính sách tổ chức và năng lực số của đội ngũ.

Bên cạnh điều kiện kỹ thuật, các hướng dẫn quốc tế đều nhấn mạnh yêu cầu quản trị AI có trách nhiệm. European Commission (2022) đặt trọng tâm vào quyền riêng tư, công bằng, minh bạch và trách nhiệm giải trình; UNESCO (2023) nhấn mạnh bảo vệ quyền con người, đạo đức dữ liệu và vai trò chủ động của con người khi sử dụng AI tạo sinh trong giáo dục. Khung năng lực AI của UNESCO (2024) tiếp tục đề cao cách tiếp cận lấy con người làm trung tâm, đạo đức AI và phát triển năng lực đội ngũ hay ASEAN (2024) xác định minh bạch, công bằng, an toàn, bảo mật và trách nhiệm giải trình là những nguyên tắc quan trọng của quản trị AI.

Các nguyên tắc này đảm bảo tính cấp thiết trong BĐCL GDĐH vì dữ liệu và kết quả phân tích có thể liên quan trực tiếp đến đánh giá người học đạt CĐR, hiệu quả học phần, quyết định cải tiến chương trình. QAA (2024) & European

University Association (2024) cho thấy sự phát triển của AI tạo sinh đặt ra yêu cầu điều chỉnh đồng thời chính sách đánh giá, liêm chính học thuật và quy trình BĐCL. Do đó, AI hỗ trợ xử lý, phân tích, đề xuất thông tin, trong khi con người duy trì quyền kiểm tra, diễn giải và chịu trách nhiệm đối với quyết định cuối cùng.

Qua tổng quan các nghiên cứu có liên quan, việc ứng dụng AI trong quản trị và BĐCL cần được xem xét như một hệ thống tích hợp, thay vì một giải pháp công nghệ đơn lẻ. Từ cơ sở đó, 04 thành phần cốt lõi được xác định gồm: (i) quản trị dữ liệu chất lượng-nền tảng thông tin; (ii) năng lực sẵn sàng ứng dụng AI-điều kiện triển khai; (iii) thực hành quản trị chất lượng-cơ chế chuyển dữ liệu và công nghệ thành hành động; (iv) cải tiến chất lượng-kết quả hướng tới. Toàn bộ hệ thống cần được vận hành trong các nguyên tắc xuyên suốt về minh bạch, bảo mật, công bằng, trách nhiệm giải trình và giám sát của con người. Đây chính là cơ sở để đề xuất khung tiếp cận ứng dụng AI trong quản trị và BĐCL GDĐH.

3. Phương pháp xây dựng khung tiếp cận

Nghiên cứu sử dụng phương pháp tổng quan tích hợp, tổng hợp khái niệm để xây dựng khung tiếp cận ứng dụng AI trong quản trị và BĐCL GDĐH. Nguồn học thuật được kết hợp với các khung, hướng dẫn của European Commission, UNESCO, ASEAN, QAA và European University Association nhằm bảo đảm cả cơ sở lý luận, tính định hướng thực tiễn.

Quá trình xây dựng khung được thực hiện theo 03 bước: Tổng hợp các chức năng, điều kiện và yêu cầu quản trị AI được ghi nhận trong tài liệu; nhóm các nội dung tương đồng thành những thành phần khái niệm có ý nghĩa đối với BĐCL; đối sánh, tích hợp các thành phần theo logic nền tảng-năng lực-thực hành-cải tiến. Qua đó cho thấy, 04 thành phần được xác định gồm quản trị dữ liệu chất lượng, năng lực sẵn sàng ứng dụng AI, thực hành quản trị chất lượng và cải tiến chất lượng. Các nguyên tắc về minh bạch, bảo mật, công bằng, trách nhiệm giải trình và giám sát của con người được xem là điều kiện xuyên suốt của khung. Khung đề xuất mang tính khái niệm và định hướng triển khai, là cơ sở cho các nghiên cứu thực nghiệm tiếp theo.

4. Khung tiếp cận ứng dụng trí tuệ nhân tạo trong quản trị và bảo đảm chất lượng giáo dục đại học

4.1. Cấu trúc khung

Trên cơ sở tổng quan, nghiên cứu đề xuất khung tiếp cận gồm 04 thành phần liên kết: Quản trị dữ liệu chất lượng; năng lực sẵn sàng ứng dụng AI; thực hành

quản trị chất lượng; cải tiến chất lượng. Khung được tổ chức theo logic nền tảng dữ liệu-điều kiện AI-thực hành quản trị-cải tiến chất lượng. Theo đó, dữ liệu chất lượng tạo nền tảng; mức độ sẵn sàng về AI tạo điều kiện khai thác dữ liệu; các thực hành quản trị chất lượng chuyển dữ liệu và công nghệ thành bằng chứng phục vụ ra quyết định; cải tiến chất lượng là kết quả hướng tới.

Trí tuệ nhân tạo trong khung đề xuất không tạo thành một hệ thống BĐCL độc lập mà được tích hợp vào hệ thống BĐCL bên trong, hỗ trợ phân tích dữ liệu, quản lý minh chứng, theo dõi CĐR, nhận diện rủi ro và cung cấp thông tin cho cải tiến. Các thành phần có tính tương tác và phản hồi liên tục; do đó, khung thể hiện logic vận hành khái niệm, không hàm ý quan hệ nhân quả tuyến tính đã được kiểm định.

4.2. Các thành phần của khung

Bảng 1: Các thành phần và cơ sở hình thành khung tiếp cận đề xuất

Thành phần	Nội hàm	Cơ sở kế thừa
Quản trị dữ liệu chất lượng	Thu thập, lưu trữ, chuẩn hóa, tích hợp, bảo mật và khai thác dữ liệu phục vụ BĐCL	Vai trò của dữ liệu và minh chứng trong AI hỗ trợ QA (Isaifan & Hasna, 2025); dữ liệu chương trình, CĐR và đánh giá trong *curriculum analytics* (Barthakur et al., 2024)
Năng lực sẵn sàng ứng dụng AI	Hạ tầng, chính sách, năng lực dữ liệu và số của đội ngũ, nhận thức, kiểm soát rủi ro AI	*AI readiness* và tích hợp AI có trách nhiệm trong QA (Isaifan & Hasna, 2025)
Thực hành quản trị chất lượng	Tự đánh giá, khảo sát các bên liên quan, quản lý minh chứng, phân tích kết quả, đánh giá học phần và đo lường CĐR	Tích hợp AI vào thực hành QA (Isaifan & Hasna, 2025); *curriculum mapping* và *assessment alignment* (Barthakur et al., 2024)
Cải tiến chất lượng	Cải tiến chương trình đào tạo, giảng dạy, đánh giá, hỗ trợ người học và quy trình BĐCL	Nâng cao hiệu quả QA và cải thiện chất lượng chương trình, đánh giá (Barthakur et al., 2024; Isaifan & Hasna, 2025)

(Nguồn: Nhóm tác giả tổng hợp và đề xuất, 2026)

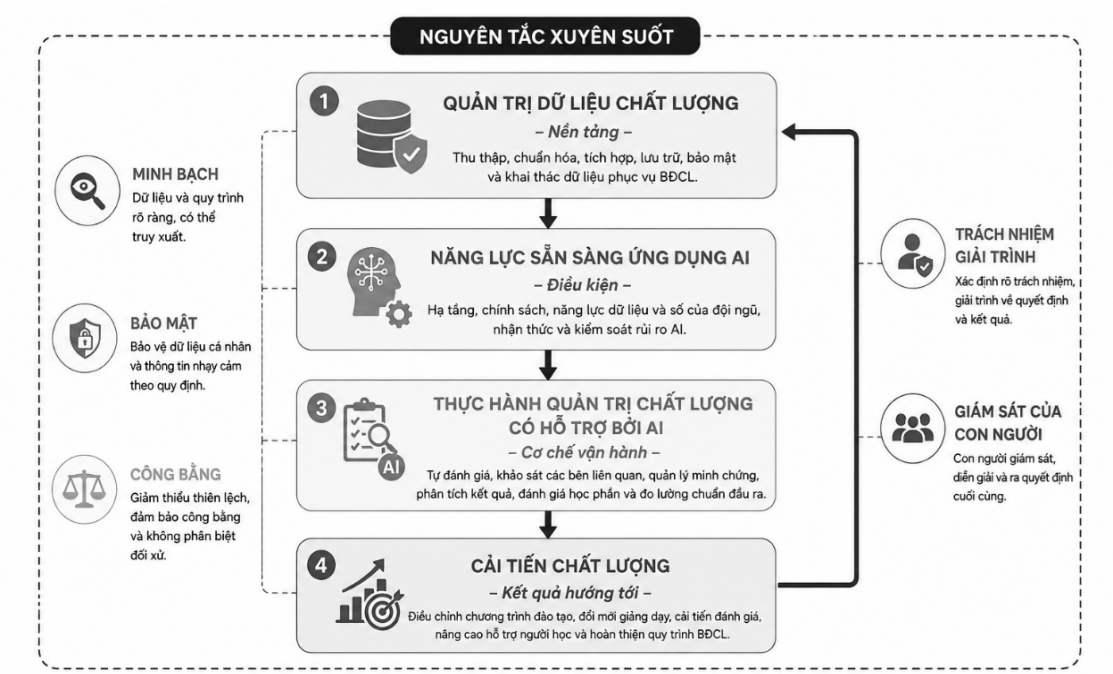
Bốn thành phần thể hiện các chức năng khác nhau nhưng bổ trợ lẫn nhau. Quản trị dữ liệu chất lượng tạo nguồn dữ liệu đáng tin cậy cho phân tích; năng lực

sẵn sàng ứng dụng AI phản ánh khả năng của tổ chức trong việc triển khai và kiểm soát công nghệ; thực hành quản trị chất lượng là nơi dữ liệu, AI được tích hợp vào tự đánh giá, khảo sát, quản lý minh chứng, phân tích kết quả và đo lường CĐR; còn cải tiến chất lượng thể hiện việc chuyển các bằng chứng thu được thành điều chỉnh đối với chương trình đào tạo, giảng dạy, đánh giá, hỗ trợ người học và hệ thống BĐCL. Nội hàm này kế thừa các thành phần mà chị đã xác lập trong khung ban đầu.

Điểm cốt lõi của khung là AI chỉ tạo ra giá trị khi được gắn với dữ liệu có chất lượng và các quy trình BĐCL thực tế. Vì vậy, việc đầu tư công nghệ riêng lẻ chưa đủ; hiệu quả phụ thuộc vào khả năng tích hợp dữ liệu, năng lực đội ngũ và cơ chế chuyển kết quả phân tích thành hành động cải tiến.

4.3. Nguyên tắc vận hành

Khung được vận hành theo cách tiếp cận lấy con người làm trung tâm, trong đó AI đóng vai trò hỗ trợ phân tích và ra quyết định nhưng không thay thế trách nhiệm chuyên môn. Trên cơ sở các khuyến nghị của European Commission (2022), UNESCO (2023, 2024) & ASEAN (2024), 05 nguyên tắc xuyên suốt được xác định gồm: minh bạch; bảo mật-quyền riêng tư; công bằng-kiểm soát thiên lệch; trách nhiệm giải trình; giám sát của con người.



Hình 1. Khung tiếp cận ứng dụng AI trong quản trị và bảo đảm chất lượng giáo dục đại học

(Nguồn: Nhóm tác giả đề xuất, 2026)

Các nguyên tắc này cần được áp dụng xuyên suốt từ thu thập dữ liệu →xử lý và phân tích bằng AI→diễn giải kết quả→ra quyết định→theo dõi cải tiến. Đối với các quyết định liên quan đến người học, CĐR, chương trình đào tạo hoặc chất lượng đơn vị, kết quả do AI hỗ trợ cần có khả năng truy xuất, kiểm chứng và được xem xét bởi người có trách nhiệm chuyên môn. Theo đó, AI được định vị như một công cụ tăng cường năng lực của hệ thống BĐCL, thay vì thay thế vai trò của giảng viên, chuyên gia và nhà quản lý.

5. Hàm ý triển khai cho các trường đại học Việt Nam

Khung đề xuất gợi ý việc ứng dụng AI trong quản trị và BĐCL cần được triển khai theo hướng dữ liệu làm nền tảng, con người giữ vai trò kiểm soát, cải tiến chất lượng là mục tiêu, thay vì bắt đầu từ việc lựa chọn công cụ AI. Trước hết, các trường cần chuẩn hóa, tích hợp, phân quyền dữ liệu về chương trình đào tạo, học phần, CĐR, kết quả đánh giá, khảo sát và minh chứng BĐCL. Đây là điều kiện để dữ liệu có thể được khai thác nhất quán cho phân tích chương trình, đánh giá và cải tiến (Barthakur & ctg, 2024).

Tiếp theo, cơ sở giáo dục cần xây dựng năng lực sẵn sàng AI đồng thời trên ba phương diện: hạ tầng và dữ liệu; chính sách và cơ chế quản trị; năng lực AI và dữ liệu của đội ngũ. Việc triển khai nên bắt đầu từ những ứng dụng có giá trị rõ và rủi ro thấp như phân tích phản hồi các bên liên quan, tìm kiếm-phân loại minh chứng, tổng hợp dữ liệu chất lượng và hỗ trợ theo dõi CĐR; sau đó mới mở rộng sang cảnh báo và hỗ trợ ra quyết định. Cách tiếp cận theo lộ trình, gắn AI với quy trình QA hiện hữu phù hợp với quan điểm tích hợp AI từ chính sách đến thực hành của Isaifan & Hasna (2025).

Cuối cùng, kết quả do AI hỗ trợ cần được kiểm chứng bởi con người, chuyển thành hành động cải tiến có trách nhiệm và theo dõi sau triển khai. Mọi ứng dụng phải bảo đảm minh bạch, bảo mật, công bằng và khả năng giải trình; đặc biệt, các quyết định có ảnh hưởng trực tiếp đến người học, CĐR hoặc chương trình đào tạo không nên được tự động hóa hoàn toàn. Nguyên tắc này phù hợp với các định hướng quốc tế về AI có trách nhiệm và lấy con người làm trung tâm (Association of Southeast Asian Nations [ASEAN], 2024; European Commission, 2022; Miao & Holmes, 2023; Miao & Cukurova, 2024).

6. Kết luận

Sự phát triển của AI mở ra khả năng chuyển quản trị và BĐCL GDĐH từ cách tiếp cận thiên về thu thập minh chứng, đánh giá định kỳ sang quản trị dựa trên dữ liệu, giám sát liên tục và hỗ trợ cải tiến kịp thời. Trên cơ sở tổng hợp lý

luận, nghiên cứu đề xuất khung gồm bốn thành phần: quản trị dữ liệu chất lượng, năng lực sẵn sàng ứng dụng AI, thực hành quản trị chất lượng có hỗ trợ bởi AI và cải tiến chất lượng. Khung nhấn mạnh rằng AI chỉ tạo ra giá trị khi được tích hợp với dữ liệu tin cậy và những quy trình BĐCL thực tế, đồng thời được kiểm soát bởi các nguyên tắc minh bạch, bảo mật, công bằng, trách nhiệm giải trình cùng giám sát của con người.

Khung đề xuất hiện mang tính khái niệm và định hướng triển khai, chưa nhằm xác lập quan hệ nhân quả giữa các thành phần. Nghiên cứu tiếp theo cần đánh giá khả năng áp dụng của khung tại những cơ sở GDĐH Việt Nam, phát triển và kiểm định thang đo, đồng thời xem xét mối quan hệ giữa các thành phần bằng nhiều phương pháp định lượng phù hợp. Qua đó, khung có thể tiếp tục được hoàn thiện thành cơ sở thực tiễn cho việc tích hợp AI vào hệ thống BĐCL bên trong theo hướng dựa trên dữ liệu, có trách nhiệm và lấy con người làm trung tâm./.

Tài liệu tham khảo

Association of Southeast Asian Nations (2024), *ASEAN guide on AI governance and ethics*. ASEAN.

Barthakur, A., Kovanović, V., Dawson, S., & Deneen, C. C. (2024), The application of curriculum analytics for improving assessments and quality assurance in higher education. *Australasian Journal of Educational Technology, 40*(4), 20–37. *https://doi.org/10.14742/ajet.9383.*

Biggs, J. B., & Tang, C. (2011), *Teaching for quality learning at university: What the student does* (4th ed.), Open University Press.

Bond, M., Khosravi, H., De Laat, M., Bergdahl, N., Negrea, V., Oxley, E., Pham, P., Chong, S. W., & Siemens, G. (2024), A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: A call for increased ethics, collaboration, and rigour. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 21*, Article 4. *https://doi.org/10.1186/s41239-023-00436-z.*

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2022). *Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for educators*. Publications Office of the European Union. *https://doi.org/10.2766/153756.*

European University Association (2006). *Quality culture in European universities: A bottom-up approach: Report on the three rounds of the Quality Culture Project 2002-2006*. European University Association.

Guzmán-Valenzuela, C., Gómez-González, C., Rojas-Murphy Tagle, A., & Lorca-Vyhmeister, A. (2021). Learning analytics in higher education: A preponderance of analytics but very little learning? *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 18*, Article 23. *https://doi.org/10.1186/s41239-021-00258-x.*

Hernández-Campos, M., Hilliger, I., & García-Peñalvo, F. J. (2025). Evaluating learning outcomes through curriculum analytics: Actionable insights for curriculum decision-making: A design-based research approach to assess learning outcomes in higher education. In *Proceedings of the 15th International Learning Analytics and Knowledge Conference* (pp. 384–394). Association for Computing Machinery. *https://doi.org/* 10.1145/3706468.3706518.

Isaifan, R. J., & Hasna, M. O. (2025), Artificial intelligence for quality assurance in higher education: A policy-to-practice model from Qatar with global relevance. *Quality in Higher Education, 31*(3), 288-303. https://doi.org/10.1080/13538322.2025.2576326.

Kaliisa, R., Misiejuk, K., López-Pernas, S., Khalil, M., & Saqr, M. (2024), Have learning analytics dashboards lived up to the hype? A systematic review of impact on students' achievement, motivation, participation and attitude. In *Proceedings of the 14th Learning Analytics and Knowledge Conference* (pp. 295–304). Association for Computing Machinery. *https://doi.org/ 10.1145/3636555.3636884*.

Kuleto, V., Ilić, M., Dumangiu, M., Ranković, M., Martins, O. M. D., Păun, D., & Mihoreanu, L. (2021). Exploring opportunities and challenges of artificial intelligence and machine learning in higher education institutions. *Sustainability, 13*(18), 10424. *https://doi.org/10.3390/su131810424*.

Miao, F., & Cukurova, M. (2024), *AI competency framework for teachers*. UNESCO.

Miao, F., & Holmes, W. (2023), *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO.

Quality Assurance Agency for Higher Education (2024), *Quality Compass: Navigating the complexities of the artificial intelligence era in higher education*. QAA.

GIÁO DỤC VIỆT NAM TỪ GÓC ĐỘ CHUỖI GIÁ TRỊ TOÀN CẦU VÀ CƠ HỘI TỪ NGHỊ QUYẾT SỐ 71-NQ/TW

VIETNAM'S EDUCATION FROM GLOBAL VALUE CHAIN PERSPECTIVE AND OPPORTUNITY FROM RESOLUTION NO. 71-NQ/TW

Lê Hồng Ngọc

Viện Hàn lâm Khoa học xã hội Việt Nam

Tóm tắt

Trong những năm qua, giáo dục Việt Nam đạt được thành công phát triển, nắm bắt cơ hội phù hợp với xu thế toàn cầu nhưng cũng đối mặt với khó khăn, thách thức trong bối cảnh hội nhập quốc tế. Trong bối cảnh đó, Nghị quyết số 71-NQ/TW được ban hành, tạo ra cơ sở chính trị và mở ra cơ hội đột phá chiến lược cho giáo dục Việt Nam trong kỷ nguyên mới. Bài viết này tổng quan thực trạng tham gia chuỗi giá trị toàn cầu của giáo dục Việt Nam trong giai đoạn 2007-2024, chỉ ra một số vấn đề và làm rõ cơ hội từ Nghị quyết số 71-NQ/TW cho giáo dục Việt Nam trong thời gian tới.

Từ khóa: Giáo dục, chuỗi giá trị toàn cầu, Nghị quyết 71-NQ/TW, Việt Nam.

Abstract

In recent years, Viet Nam's education has achieved developmental success and seized opportunities aligned with global trends, while simultaneously facing difficulties and challenges amidst international integration. In this context, Resolution No. 71-NQ/TW was issued, establishing a political foundation and unlocking opportunity for strategic breakthrough in Vietnamese education for the new era. This article provides an overview of the state of Vietnamese education's participation in the global value chain during 2007- 2024, identifies key issues and clarifies opportunity presented by Resolution No. 71-NQ/TW Vietnam's education in the upcoming time.

Keywords: Education, global value chain, Resolution 71- NQ/TW, Viet Nam.

1. Đặt vấn đề

Giáo dục vừa là phúc lợi xã hội vừa là hàng hóa dịch vụ có tính thương mại trong bối cảnh toàn cầu hóa (Trần Quốc Toản, 2021). Kể từ khi đổi mới, giáo dục Việt Nam đã từng bước phát triển với nhiều thành tựu tích cực, phù hợp với xu thế

toàn cầu nhưng cũng vẫn tồn tại một số hạn chế (Hoàng Mạnh Hiển, 2023). Trong bối cảnh hội nhập quốc tế, Việt Nam có được cơ hội thúc đẩy cải cách giáo dục toàn diện, thu hút nguồn lực từ bên ngoài, phát triển thương hiệu quốc gia...nhưng cũng phải đối mặt với không ít thách thức (Nguyễn Ngọc Hiếu, 2021). Vì vậy, Việt Nam cần có đường lối, chính sách hợp lí, kịp thời để giáo dục trở thành "quốc sách hàng đầu" và là động lực phát triển của quốc gia (Nguyễn Bách Thắng, 2021).

Trong Kỷ nguyên mới của đất nước, phát triển giáo dục và đào tạo (GD&ĐT) được định hướng "hiện đại, công bằng theo hướng chuẩn hóa, hiện đại hóa, dân chủ hóa, xã hội hóa, hội nhập quốc tế". *Nghị quyết số 71-NQ/TW ngày 22/8/2025 của Bộ Chính trị về đột phá phát triển GD&ĐT* (sau đây gọi tắt là Nghị quyết số 71) đã được ban hành trong bối cảnh trong nước, quốc tế có những thay đổi sâu sắc, toàn diện đang tái định hình nền giáo dục của toàn cầu, quốc gia, đòi hỏi những đột phá để phát triển GD&ĐT trong giai đoạn phát triển mới.

Vì vậy, việc định vị giáo dục Việt Nam trên "bản đồ" thế giới đóng vai trò cần thiết, góp phần xác định những điểm nghẽn và dư địa phát triển, làm cơ sở hoạch định chính sách, tối ưu hóa nhiều nguồn lực, đạt được các mục tiêu phát triển của Việt Nam trong kỷ nguyên mới. Bài viết này nghiên cứu giáo dục Việt Nam với tư cách là một ngành dịch vụ hội nhập quốc tế trong chuỗi giá trị toàn cầu, từ đó cung cấp thêm một góc nhìn khác đối với giáo dục Việt Nam từ góc độ kinh tế thị trường trong bối cảnh toàn cầu hóa, bám sát các chủ trương và định hướng của Việt Nam trong Nghị quyết số 71.

2. Phương pháp nghiên cứu và cơ sở dữ liệu

Bài viết này nêu thực trạng, sử dụng phương pháp tổng quan, dữ liệu thứ cấp để nghiên cứu và làm rõ một số vấn đề của giáo dục Việt Nam từ góc độ chuỗi giá trị toàn cầu giai đoạn 2007-2024, cơ hội đột phá, phát triển chiến lược từ Nghị quyết số 71 và đưa ra một số khuyến nghị cho giáo dục Việt Nam trong thời gian tới.

Bài viết khai thác và phân tích số liệu từ cơ sở dữ liệu sẵn có của Ngân hàng Phát triển Châu Á, phân tích ngành dịch vụ giáo dục của Việt Nam với trong giai đoạn 2007-2024. Năm 2007, được lựa chọn do đây là năm Việt Nam chính thức trở thành thành viên của Tổ chức Thương mại Thế giới và giáo dục là một trong những lĩnh vực được cam kết mở cửa thị trường theo các hiệp định chung về thương mại dịch vụ (thương mại giáo dục). Năm 2024, được lựa chọn cho sự cập nhật mới nhất của cơ sở dữ liệu được sử dụng trong bài viết.

3. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

3.1. Thực trạng tham gia chuỗi giá trị toàn cầu của giáo dục Việt Nam và trong giai đoạn 2007-2024

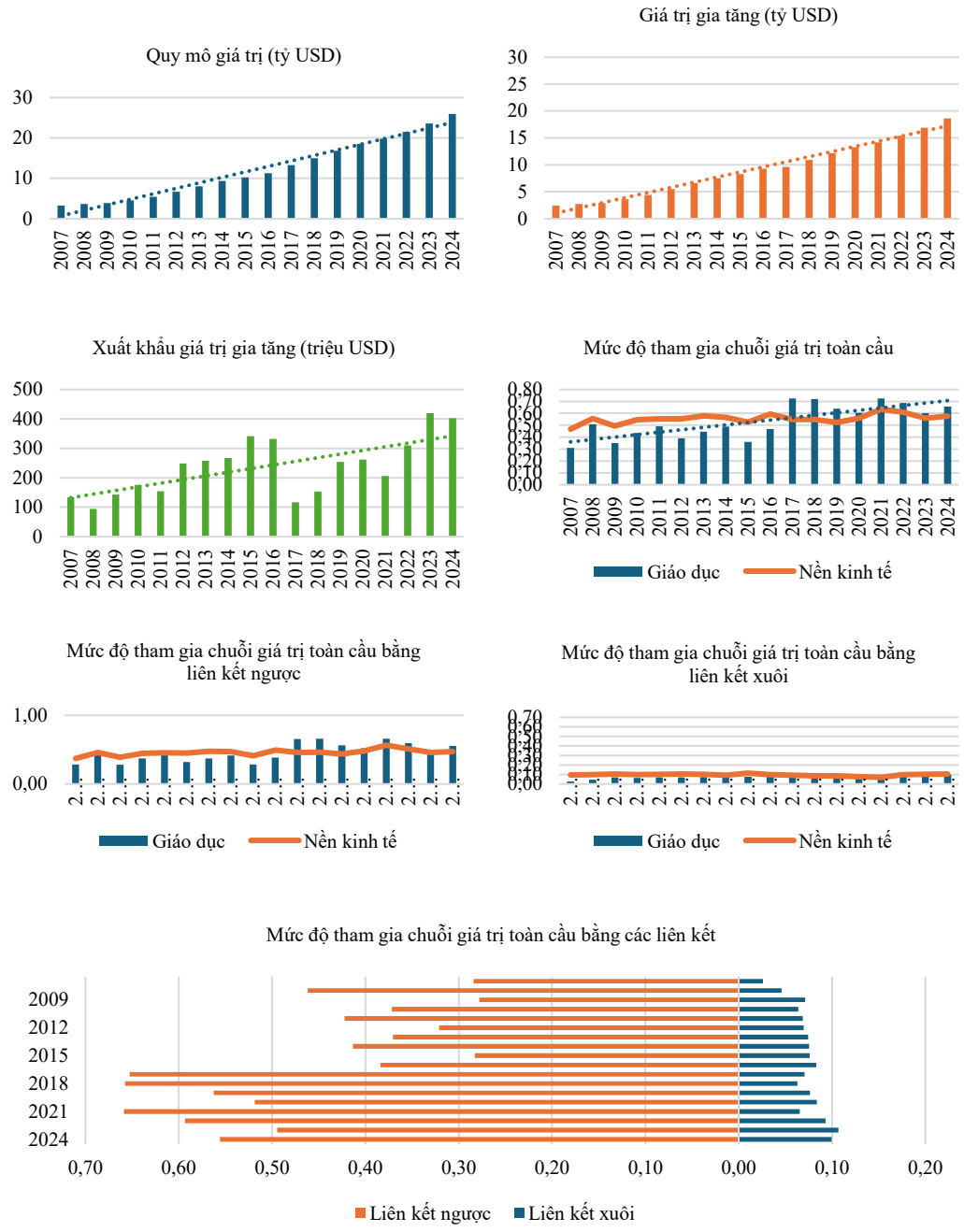
Trong 40 năm thực hiện đường lối đổi mới đến nay, giáo dục Việt Nam đã có những bước phát triển mạnh mẽ về cả quy mô và chất lượng, đáp ứng được các yêu cầu của không chỉ phát triển nguồn nhân lực quốc gia mà còn hội nhập quốc tế. Việt Nam đã và đang hoàn thiện hệ thống văn bản quy phạm pháp luật, đổi mới công tác quản lý, đẩy mạnh quyền tự chủ, trách nhiệm của các cơ sở giáo dục, củng cố, hoàn thiện hệ thống giáo dục quốc dân, hoàn thành và nâng cao chất lượng phổ cập giáo dục...

Từ góc độ xã hội, giáo dục là một phúc lợi xã hội vô cùng quan trọng, cung cấp vốn xã hội, nhân lực có chất lượng, tăng khả năng lao động và sức cạnh tranh, thúc đẩy công bằng, ổn định xã hội. Cả nước có 15,2 nghìn trường học, 158,2 nghìn lớp học, 286,3 nghìn giáo viên, 4,1 triệu học sinh ở cấp mẫu giáo (năm học 2023-2024); 25,7 nghìn trường học, 522,0 nghìn lớp, 817,7 nghìn giáo viên và 18,6 triệu học sinh ở các cấp phổ thông (sơ bộ năm học 2024-2025); 243 trường học, 84,0 nghìn giảng viên và 2,4 triệu sinh viên ở cấp đại học, cao đẳng (năm 2023); 2,5 nghìn cơ sở, 81,9 nghìn giáo viên và 1,6 triệu học sinh, sinh viên tốt nghiệp ở cấp giáo dục nghề nghiệp (năm 2023) (Cục Thống kê, 2026).

Từ góc độ kinh tế, giáo dục là một sản phẩm dịch vụ, có cầu (nhu cầu của người học) và cung (đầu tư phát triển của Nhà nước, hình thành hệ thống trường lớp, cung cấp dịch vụ trực tiếp, trực tuyến...) trên thị trường. Cả nước có 8,6 nghìn doanh nghiệp đăng ký thành lập mới và 27,2 nghìn doanh nghiệp đang hoạt động tại thời điểm 31/12 (năm 2025), 14,2 nghìn doanh nghiệp đang hoạt động có kết quả sản xuất kinh doanh tại thời điểm 31/12 với 218,1 nghìn lao động đạt doanh thu thuần 103,5 nghìn tỷ VND (năm 2024), 14,9 nghìn cơ sở kinh tế cá thể phi nông nghiệp với 44,8 nghìn lao động... trong lĩnh vực GD&ĐT (Cục Thống kê, 2026). Điều này phản ánh sự mở rộng, sức hút của thị trường dịch vụ giáo dục, cho thấy sự dịch chuyển của giáo dục từ phúc lợi thuần túy sang công nghiệp dịch vụ có quy mô giá trị tiềm năng và thị trường dịch vụ được mở rộng.

Trong bối cảnh toàn cầu hóa, giáo dục là ngành kinh tế có tính thương mại trong bối cảnh toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế. Từ năm 2007, Việt Nam cam kết mở cửa thị trường dịch vụ giáo dục, đặc biệt thúc đẩy mạnh mẽ việc cử đi học ở nước ngoài, du học và đầu tư trực tiếp nước ngoài (Trần Quốc Toản, 2021). Lũy kế đến ngày 31/12/2024, cả nước có 709 dự án đầu tư trực tiếp của nước ngoài với tổng vốn đăng ký đạt 4,6 tỷ USD và 16 dự án đầu tư trực tiếp ra nước ngoài với

tổng vốn đăng ký đạt 16,7 triệu USD (Cục Thống kê, 2026). Sự hiện diện của nguồn vốn nước ngoài cho thấy sự phát triển đa dạng của thị trường dịch vụ giáo dục Việt Nam không chỉ trong nước mà còn phát triển ra khu vực và thế giới, từng bước hiện diện thương hiệu giáo dục Việt Nam trên thị trường quốc tế.



Hình 1: Thương mại quốc tế trong chuỗi giá trị toàn cầu của giáo dục Việt Nam giai đoạn 2007 - 2024

(Nguồn: Tổng hợp từ Asian Development Bank (2026))

Từ năm 2007 đến năm 2024, giáo dục Việt Nam có quy mô giá trị tăng từ 3,3 tỷ USD lên 26,0 tỷ USD, giá trị gia tăng tăng từ 2,5 tỷ USD lên 18,6 tỷ USD và xuất khẩu giá trị gia tăng tăng từ 133,7 triệu USD lên 402,6 triệu USD (Asian Development Bank, 2026). Tính trung bình từ năm 2007 đến năm 2024, ngành này có tỷ lệ giá trị gia tăng đạt 74,5% quy mô giá trị, chiếm 1,9% quy mô giá trị và 4,1% tổng giá trị gia tăng của nền kinh tế. Trong chuỗi giá trị toàn cầu, ngành có mức độ tham gia tăng từ 0,310 lên 0,655, trong đó mức độ tham gia bằng liên kết xuôi tăng từ 0,026 lên 0,100 và mức độ tham gia bằng liên kết ngược tăng từ 0,284 lên 0,556 (Asian Development Bank, 2026).

Trong giai đoạn 2007-2024, giáo dục Việt Nam có xu hướng tăng về quy mô giá trị, giá trị gia tăng, xuất khẩu giá trị gia tăng, mức độ tham gia chuỗi giá trị toàn cầu bằng cả liên kết ngược và liên kết xuôi. Tỷ lệ giá trị gia tăng trung bình cao và tỷ trọng giá trị gia tăng trong nền kinh tế cao vượt trội so với đóng góp về mặt giá trị thông thường cho thấy đây là lĩnh vực kinh tế có khả năng tự chủ cao, năng lực tạo lập giá trị nội địa tốt, mức độ đóng góp giá trị thực tế ngày càng tăng, khả năng giữ lại phần lớn giá trị được tạo ra trong nước cao. So với trung bình của nền kinh tế quốc gia, ngành có mức độ tham gia thấp hơn trong giai đoạn 2007-2016 nhưng đã vượt trong giai đoạn 2017-2024, chủ yếu do mức độ tham gia bằng liên kết ngược tăng cao hơn mức trung bình chung của nền kinh tế. Ngành có liên kết ngược lớn hơn liên kết xuôi và được định vị ở hạ nguồn, phù hợp với đặc thù của một lĩnh vực cung ứng dịch vụ nhưng có xu hướng dịch chuyển về phía thượng nguồn. Điều này cho thấy sự hội nhập sâu rộng của dịch vụ giáo dục của Việt Nam trong mạng lưới kinh tế thế giới. Mức độ tham gia chuỗi giá trị toàn cầu bằng liên kết ngược của ngành này tăng cho thấy việc sử dụng nhiều hơn các yếu tố đầu vào từ nước ngoài để nâng cao chất lượng cung ứng trong nước. Mức độ tham gia chuỗi giá trị toàn cầu bằng liên kết xuôi của ngành này tăng cho thấy sự gia tăng việc cung ứng tri thức và nhân lực làm đầu vào cho các ngành kinh tế khác vươn ra thị trường quốc tế.

3.2. Vấn đề đặt ra cho giáo dục Việt Nam trong giai đoạn 2007-2024 từ góc độ chuỗi giá trị toàn cầu

Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 của Hội nghị lần thứ 8 Ban Chấp hành Trung ương Đảng khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện GD&ĐT nhấn mạnh quan điểm GD&ĐT là "quốc sách hàng đầu, là sự nghiệp của Đảng, Nhà nước và của toàn dân"; phát triển gắn với nhu cầu phát triển kinh tế-xã hội và bảo vệ Tổ quốc, với tiến bộ khoa học và công nghệ, phù hợp quy luật khách quan; chủ động phát huy mặt tích cực, hạn chế mặt tiêu cực của cơ chế thị trường, bảo đảm định

hướng xã hội chủ nghĩa trong phát triển GD&ĐT; chủ động, tích cực hội nhập quốc tế để phát triển GD&ĐT nhằm đáp ứng yêu cầu hội nhập quốc tế để phát triển đất nước. Trên cơ sở đó, *Chiến lược phát triển giáo dục đến năm 2030, tầm nhìn đến năm 2045* (theo Quyết định số 1705/QĐ-TTg ngày 31/12/2024 của Thủ tướng Chính phủ) nhấn mạnh quan điểm phát triển GD&ĐT đóng vai trò "động lực then chốt" để phát triển đất nước; chủ động hội nhập quốc tế và tiếp thu, ứng dụng các thành tựu khoa học và công nghệ tiên tiến trên thế giới.

Trong những năm qua, hội nhập quốc tế trong lĩnh vực giáo dục của Việt Nam không ngừng được mở rộng. Việt Nam đã có các cơ sở giáo dục liên kết quốc tế, có vốn đầu tư nước ngoài, hoạt động theo mô hình quốc tế... tại Việt Nam như Hệ thống trường mầm non quốc tế Sakura Montessori, Hệ thống mầm non quốc tế EtonHouse, Trường mầm non quốc tế Hà Nội - Maple Bear... ở cấp mẫu giáo; Trường quốc tế Liên Hợp Quốc Hà Nội, Trường phổ thông quốc tế Việt Nam, Trường quốc tế Hà Nội... ở cấp phổ thông; Đại học RMIT Việt Nam, Đại học Công nghệ Swinburne Việt Nam, Đại học Anh quốc Việt Nam... ở cấp đại học. Các cơ sở giáo dục của Việt Nam cũng được nhiều tổ chức quốc tế xếp hạng về chất lượng: Theo Tổ chức Quacquarelli Symonds, Việt Nam từ không có trường đại học nào được xếp hạng toàn cầu trong năm 2007 lên đến 05 trường đại học có tên trong bảng xếp hạng các trường đại học toàn cầu (Đại học Duy Tân #514, Đại học Tôn Đức Thắng #721-730, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh #951-1000, Đại học Quốc gia Hà Nội #951-1000 và Trường Đại học Bách khoa Hà Nội #1201-1400) được xếp hạng trong năm 2024...

Việc kiểm định chất lượng giáo dục tại các cơ sở giáo dục của Việt Nam cũng tham chiếu những tiêu chuẩn quốc tế như Bộ tiêu chuẩn của mạng lưới các trường đại học Đông Nam Á, Tiêu chuẩn của Hội đồng kiểm định các trường và chương trình kinh doanh (Hoa Kỳ), Tiêu chuẩn của Tổ chức kiểm định quản trị kinh doanh quốc tế (Thụy Sĩ)... và Việt Nam cũng cấp phép cho các tổ chức kiểm định chất lượng giáo dục nước ngoài như Cơ quan đảm bảo chất lượng kiểm định chương trình đào tạo (trụ sở chính tại Đức), Cơ quan đảm bảo chất lượng giáo dục đại học (trụ sở chính tại Anh Quốc), Mạng lưới các trường đại học Đông Nam Á (trụ sở chính tại Thái Lan)... Một số chương trình tại các cơ sở giáo dục của Việt Nam có liên kết quốc tế trong quá trình đào tạo và cấp bằng như Đại học Quốc gia Hà Nội, Đại học Kinh tế Quốc dân, Đại học Bách khoa Hà Nội... với đa dạng những mô hình du học tại chỗ, đào tạo chuyển tiếp, bằng kép...

Việt Nam hợp tác, ký kết một số hiệp định, triển khai những đề án, chương trình trao đổi đào tạo các cấp với nhiều quốc gia, quyền lợi, hỗ trợ bằng nguồn

ngân sách và ngoài ngân sách. Việt Nam là quốc gia có số lượng lớn học sinh, sinh viên đi du học với xu hướng tăng trưởng đều đặn, là "nguồn cung" lưu học sinh lớn nhất khu vực Đông Nam Á và là một trong các nguồn tuyển sinh quốc tế mới nổi hàng đầu thế giới. Bên cạnh gần 250,0 nghìn du học sinh Việt Nam đi học ở nước ngoài, Việt Nam có khoảng 22,0 nghìn lưu học sinh nước ngoài đang học tập tại các cơ sở giáo dục của Việt Nam-chủ yếu đến từ như Lào, Campuchia, Liên bang Nga...

Giai đoạn 2007-2024, cấu trúc tham gia chuỗi giá trị toàn cầu của dịch vụ giáo dục Việt Nam có mức độ liên kết ngược cao vượt trội so với liên kết xuôi. Điều này cho thấy giáo dục Việt Nam sử dụng hàm lượng lớn các yếu tố đầu vào từ nước ngoài như tiêu chuẩn kiểm định, chương trình đào tạo, giáo trình, công nghệ, chuyên gia, giảng viên... nhằm tích cực "hấp thụ" tri thức, nâng cao chất lượng và tiệm cận với giáo dục quốc tế. Tuy nhiên, thực trạng này tạo ra chi phí lớn cho các yếu tố đầu vào nước ngoài, đồng thời đặt ra yêu cầu nội địa hóa và nâng cao năng lực tự chủ về chương trình, công nghệ trong nước. Mặt khác, mức độ liên kết xuôi thấp phản ánh giá trị gia tăng của ngành giáo dục đóng góp cho sản phẩm xuất khẩu của các ngành kinh tế khác chưa tương xứng với tiềm năng, khi lực lượng lao động qua đào tạo chủ yếu phục vụ thị trường nội địa hoặc tham gia những mắt xích có giá trị gia tăng thấp và trung bình. Thực tế này đòi hỏi giáo dục phải trở thành "đầu vào chiến lược", dẫn dắt và kéo theo các ngành kinh tế vươn lên những công đoạn có giá trị cao hơn trong mạng lưới giá trị toàn cầu.

Nhìn chung trong giai đoạn này, dịch vụ giáo dục Việt Nam có sự tăng trưởng vượt bậc về quy mô, mở rộng thị trường nội địa, chuyển dịch sang mô hình công nghiệp dịch vụ và duy trì tỷ lệ giá trị gia tăng cao trong tổng quy mô giá trị. Ngành giáo dục giữ lại phần lớn giá trị gia tăng trong nước; đồng thời mở cửa, tiếp nhận chuyển giao từ nước ngoài và hội nhập sâu rộng trên thị trường quốc tế để nâng cao chất lượng cung ứng nội địa. Tuy nhiên, dịch vụ giáo dục vẫn phụ thuộc không nhỏ vào các yếu tố đầu vào từ nước ngoài tạo ra áp lực nội địa hóa lớn. Khả năng dẫn dắt các ngành kinh tế khác còn hạn chế, đóng góp của nguồn nhân lực qua đào tạo trong giá trị xuất khẩu quốc gia chưa tương xứng, và giá trị đầu tư ra nước ngoài vẫn còn khiêm tốn so với quy mô, tiềm năng của một quốc gia có hơn 100 triệu dân.

Trong bối cảnh đó, giáo dục Việt Nam đứng trước cả cơ hội và thách thức. Về cơ hội, ngành có dư địa mở rộng thị trường dịch vụ giáo dục, động lực nâng cấp vị thế chiến lược quốc gia và cơ hội dịch chuyển lên các công đoạn mang lại giá trị cao hơn trong chuỗi giá trị toàn cầu. Về thách thức, giáo dục Việt Nam chịu

áp lực cạnh tranh, chi phí đầu vào nước ngoài, yêu cầu cấp bách về năng lực tự chủ và thách thức chuyển đổi chất lượng nguồn nhân lực đáp ứng phát triển kinh tế. Thực trạng này đặt ra các yêu cầu: chuyển dịch mô hình hội nhập từ hấp thụ, tiếp nhận sang tạo lập, dẫn dắt; tối ưu hóa chi phí và nâng cao chất lượng nền tảng; đẩy mạnh nội địa hóa, nâng cao năng lực tự chủ hệ thống; đồng thời thu hút đầu tư phát triển thị trường dịch vụ chuyên nghiệp để giáo dục thực sự trở thành đầu vào chiến lược của nền kinh tế quốc dân.

3.3. Cơ hội đột phá chiến lược cho giáo dục Việt Nam từ Nghị quyết số 71 trong kỷ nguyên mới

Trong bối cảnh trong nước và thế giới có những thay đổi toàn diện đang tái định hình nền giáo dục toàn cầu, Việt Nam đang đứng trước những điều kiện mới, đòi hỏi những đột phá phát triển về giáo dục. *Nghị quyết số 71 ngày 22/8/2025* của Bộ Chính trị về đột phá phát triển GD&ĐT một lần nữa khẳng định quan điểm "GD&ĐT là quốc sách hàng đầu, quyết định tương lai dân tộc", "phát triển GD&ĐT là sự nghiệp của Đảng, Nhà nước và của toàn dân". Theo đó, Việt Nam đề ra các nhiệm vụ, giải pháp; trong đó có đẩy mạnh hợp tác và hội nhập quốc tế sâu rộng trong GD&ĐT thông qua: Tăng cường áp dụng các tiêu chuẩn quốc tế trong hệ thống giáo dục quốc dân phù hợp với điều kiện, hoàn cảnh Việt Nam; cấp học bổng hoặc có chính sách khuyến khích, hỗ trợ học sinh, sinh viên, giảng viên đi học tập, nghiên cứu, thỉnh giảng ở những nước phát triển, nước có quan hệ truyền thống, có thế mạnh trong nhiều lĩnh vực, ngành trọng điểm, tận dụng các chương trình hợp tác song phương; đẩy mạnh thu hút đầu tư nước ngoài trong lĩnh vực giáo dục đại học và giáo dục nghề nghiệp; thúc đẩy hợp tác, liên kết thành lập đơn vị đào tạo, viện nghiên cứu chung với cơ sở giáo dục Việt Nam...

Nghị quyết số 71 xác lập đột phá phát triển cho GD&ĐT tại Việt Nam như một ưu tiên chiến lược để tạo ra sự chuyển biến căn bản và toàn diện, đưa giáo dục thực sự trở thành động lực phát triển của đất nước. Đây là một trong những cuộc "cách mạng" có ý nghĩa và cơ hội chưa từng có trong lịch sử phát triển của giáo dục Việt Nam (Đặng Văn Hùng và Đặng Đình Phúc, 2025). Trong bối cảnh giáo dục đang chuyển dịch mạnh mẽ thành một ngành kinh tế dịch vụ và thương mại toàn cầu, Nghị quyết số 71 mang ý nghĩa chiến lược vô cùng sâu sắc: Hoàn thiện hành lang pháp lý và tạo cú hích thể chế mạnh, đổi mới căn bản tư duy quản lý nhà nước về phát triển giáo dục, tạo cơ sở chính trị để khơi thông các nguồn lực và những thành phần xã hội tham gia sâu rộng hơn vào thị trường dịch vụ giáo dục; tạo nền tảng chính trị và định hướng quan trọng để đưa giáo dục trở thành đầu vào chiến lược cho sự phát triển kinh tế-xã hội của quốc gia; định vị giáo dục là bệ

phóng cho nhiều ngành kinh tế mũi nhọn như công nghệ cao và đổi mới sáng tạo, góp phần chuyển dịch lực lượng lao động từ những công đoạn có giá trị gia tăng thấp lên các mắt xích có vị trí cao hơn trong chuỗi giá trị; tạo động lực chuyển đổi từ hấp thụ đầu vào nước ngoài thành chủ động tạo lập năng lực cạnh tranh quốc tế; thu hút có chọn lọc đầu tư nước ngoài, mở rộng hiện diện thương mại quốc tế, nâng cao uy tín và thương hiệu giáo dục Việt Nam...

Tuy nhiên, Nghị quyết số 71 cũng đặt ra các thách thức đối với giáo dục Việt Nam trong quá trình phát triển và hội nhập: Yêu cầu phối hợp đồng bộ giữa các bộ ngành, địa phương trong việc chuyển hóa những định hướng chiến lược mang tính đột phá của Nghị quyết thành nhiều văn bản quy phạm pháp luật và cơ chế, chính sách; tháo gỡ các rào cản hành chính cũ để vận hành hệ thống giáo dục theo cơ chế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa; áp lực cạnh tranh trực tiếp về chất lượng chương trình, học phí, đội ngũ chuyên gia khi thị trường mở cửa thị trường dịch vụ giáo dục sâu rộng hơn cho các doanh nghiệp và nhà đầu tư nước ngoài đối với những cơ sở giáo dục trong nước; yêu cầu nâng cấp năng lực của đội ngũ giáo dục, cán bộ quản lý giáo dục để thích ứng với các mô hình phát triển giáo dục hiện đại, tiên tiến và đáp ứng nhiều tiêu chuẩn kiểm định khắt khe của quốc tế...

4. Kết luận

Việc tiếp cận qua "lăng kính" chuỗi giá trị toàn cầu trong giai đoạn 2007-2024 cho thấy sự chuyển dịch tất yếu của giáo dục Việt Nam từ một lĩnh vực phúc lợi xã hội thành một ngành dịch vụ có tiềm năng phát triển và hội nhập lớn. Nghị quyết số 71 khẳng định quyết tâm chính trị của Đảng trong việc đưa giáo dục trở thành "quốc sách hàng đầu", tạo động lực tăng trưởng, phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao phục vụ sự nghiệp công nghiệp hóa-hiện đại hóa, hội nhập quốc tế toàn diện của đất nước trong kỷ nguyên mới. Việt Nam đang đứng trước "ngưỡng cửa" để chuyển dịch từ mô hình tiếp nhận, hấp thụ sang tạo lập và dẫn dắt để thực sự khẳng định vai trò là quốc sách hàng đầu, cung cấp nguồn nhân lực chất lượng cao đủ sức nâng tầm vị thế quốc gia, giúp Việt Nam nâng cao vị thế, uy tín không gian kinh tế toàn cầu.

Tài liệu tham khảo

Asian Development Bank (2026), *Key indicators database*. https://kidb.adb.org

Cục Thống kê (2026), *Số liệu thống kê*. https://www.nso.gov.vn/so-lieu-thong-ke

Đặng Văn Hùng và Đặng Đình Phúc (2025), "Chuyển đổi số và tự chủ giáo dục đại học: Thực hiện Nghị quyết số 71-NQ/TW tại các trường đào tạo văn hóa - nghệ thuật theo hướng quản trị hiện đại và nghiên cứu liên ngành". Tạp chí *Khoa học Trường Đại học Mở Hà Nội*, 8A, tr.1-10.

Hoàng Mạnh Hiển (2023), "Tự chủ giáo dục đại học Việt Nam trên bước đường hội nhập giáo dục đại học quốc tế". Tạp chí *Thiết bị Giáo dục*, 285, tr.119-121.

Nguyễn Bách Thắng (2021), "Một số giải pháp quản lý nhà nước về giáo dục trong nền kinh tế thị trường và hội nhập quốc tế ở nước ta hiện nay". Tạp chí *Giáo chức Việt Nam*, 173, tr.25-28.

Nguyễn Ngọc Hiếu (2021), "Cơ hội-thách thức cho giáo dục đại học Việt Nam trong xu thế hội nhập quốc tế", Tạp chí *Khoa học Đại học Tân Trào*, 20, 116-122.

Trần Quốc Toản (2021), "Phát triển giáo dục trong điều kiện kinh tế thị trường và hội nhập quốc tế- nhìn từ mối quan hệ giữa nhà nước, thị trường và xã hội", Tạp chí *Cộng sản*, 01CD, tr.114-131.

United Nations Statistics Division (2006), *International Standard Industrial Classification of All Economic Activities (ISIC) revision 4*, United Nations.

ĐỔI MỚI QUẢN LÝ CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TIỂU HỌC THEO CHUẨN AUN-QA TRONG BỐI CẢNH CHUYỂN ĐỔI SỐ: TRƯỜNG HỢP TRƯỜNG ĐẠI HỌC QUẢNG BÌNH

INNOVATING THE MANAGEMENT OF PRIMARY TEACHER TRAINING PROGRAMS ACCORDING TO AUN-QA STANDARDS IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION: A CASE STUDY OF QUANG BINH UNIVERSITY

Vương Kim Thành

Trường Đại học Quảng Bình

Tóm tắt

Bài báo đi sâu nghiên cứu việc tiếp cận mô hình quản lý chương trình đào tạo giáo viên tiểu học tại Trường Đại học Quảng Bình theo bộ tiêu chuẩn AUN - QA. Trên cơ sở đối chiếu giữa thực trạng quản lý chương trình đào tạo và các tiêu chuẩn về mục tiêu, cấu trúc chương trình, phương pháp giảng dạy - đánh giá, đảm bảo chất lượng, đội ngũ, cơ sở vật chất và kết quả đầu ra, nghiên cứu đề xuất các giải pháp hoàn thiện nhằm nâng cao chất lượng đào tạo, đáp ứng yêu cầu phát triển nguồn nhân lực giáo dục trong bối cảnh đổi mới sáng tạo và chuyển đổi số đổi mới giáo dục. Kết quả cho thấy việc áp dụng AUN-QA không chỉ giúp chuẩn hóa hoạt động quản lý mà còn tạo cơ sở để cải tiến liên tục chương trình đào tạo giáo viên tiểu học của nhà trường.

Từ khóa: Quản lý chương trình đào tạo, giáo viên Tiểu học, AUN-QA; đảm bảo chất lượng; Đại học Quảng Bình.

Abstract

This article examines the application of AUN-QA standards in managing the primary teacher education program at Quang Binh University. By comparing current management practices with AUN-QA criteria - including program objectives, curriculum structure, teaching and assessment methods, quality assurance, human resources, facilities, and learning outcomes - the study proposes several solutions to enhance program quality in response to ongoing educational reforms and regional integration. The findings suggest that the adoption of AUN-QA standards not only helps standardize management activities but also provides a basis for the continuous improvement of the university's primary teacher education program.

Keywords: Program management, primary teacher education, AUN-QA, quality assurance, Quang Binh University.

1. Đặt vấn đề

Nghị quyết Đại hội Đảng toàn quốc lần thứ XIII nhấn mạnh: "Tạo đột phá trong đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao… động lực cho tăng trưởng theo tinh thần bắt kịp, tiến cùng, vượt lên ở một số lĩnh vực so với khu vực và thế giới".

Trong bối cảnh giáo dục đại học Việt Nam đang đẩy mạnh đổi mới căn bản, toàn diện, việc chuẩn hóa chương trình đào tạo (CTĐT) theo các bộ tiêu chuẩn khu vực và quốc tế trở thành yêu cầu cấp thiết. Mô hình kiểm định chất lượng AUN-QA được sử dụng rộng rãi trong mạng lưới các trường đại học Đông Nam Á nhờ ưu thế về tính toàn diện, khả thi và nhấn mạnh cải tiến liên tục. Tiếp cận AUN-QA vừa gìn giữ những giá trị và bản sắc riêng của nền giáo dục quốc gia, vừa từng bước tiếp cận các chuẩn mực quốc tế trong xu hướng hội nhập. Phấn đấu đến năm 2030, nền giáo dục Việt Nam đạt trình độ tiên tiến trong khu vực.

Vì vậy, việc triển khai công tác quản lý CTĐT theo định hướng tiếp cận chuẩn AUN-QA được xem là yêu cầu cấp thiết nhằm bảo đảm và nâng cao chất lượng đào tạo trong các cơ sở giáo dục đại học hiện nay.

Trường Đại học Quảng Bình (Trường QBU), với sứ mạng đào tạo giáo viên phục vụ khu vực Bắc Trung Bộ, đặc biệt là ngành giáo viên tiểu học (GVTH) cần tiếp cận các chuẩn mực AUN-QA để nâng cao chất lượng, tăng tính cạnh tranh và đáp ứng yêu cầu hội nhập giáo dục. Tuy nhiên, thực tiễn quản lý CTĐT hiện vẫn còn tồn tại nhiều hạn chế liên quan đến thiết kế chương trình, phương pháp dạy học, đánh giá kết quả học tập, công tác ĐBCL và hoạt động hỗ trợ sinh viên (SV).

Vì vậy, nghiên cứu *"Đổi mới quản lý chương trình đào tạo giáo viên tiểu học theo chuẩn AUN-QA trong bối cảnh chuyển đổi số: Trường hợp Trường QBU"* mang ý nghĩa lý luận và thực tiễn quan trọng.

2. Cơ sở lý luận

2.1. Quản lý chương trình đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận AUN-QA

2.1.1. AUN - QA là gì?

AUN (ASEAN University Network-mạng lưới các trường đại học hàng đầu khu vực Đông Nam Á), được thành lập với nhiệm vụ thúc đẩy hoạt động ĐBCL tại các cơ sở giáo dục đại học, nâng cao chất lượng giáo dục đại học, hợp tác với

những tổ chức trong khu vực và quốc tế vì lợi ích chung của cộng đồng ASEAN (AUN, 2016).

AUN-QA (ASEAN University Network-Quality Assurance) là bộ tiêu chuẩn đánh giá và ĐBCL CTĐT, gồm các nhóm tiêu chí cơ bản: Mục tiêu và chuẩn đầu ra (ELOs); cấu trúc và nội dung chương trình; phương pháp dạy học và đánh giá; đội ngũ giảng viên (GV) và nhân viên hỗ trợ; cơ sở vật chất và dịch vụ học tập; ĐBCL nội bộ; kết quả đầu ra và mức độ hài lòng của các bên liên quan.

Mô hình AUN-QA nhấn mạnh mối quan hệ giữa mục tiêu-thiết kế- triển khai-đánh giá-cải tiến, giúp CTĐT được quản lý theo chu trình PDCA.

2.1.2. Quản lý chương trình đào tạo theo AUN-QA

Quản lý CTĐT theo chuẩn AUN-QA bao gồm: Xác định chuẩn đầu ra rõ ràng, đo lường được và gắn với nhu cầu thực tiễn; Thiết kế chương trình đảm bảo tính logic, cập nhật, liên thông, phù hợp với chuẩn nghề nghiệp GVTH; tổ chức dạy học theo hướng phát triển năng lực; đánh giá kết quả học tập đa dạng, khách quan; ĐBCL dựa trên minh chứng, kiểm tra - giám sát định kì; phân tích phản hồi từ nhà tuyển dụng, SV và cựu SV để cải tiến CTĐT.

2.1.3. Tiếp cận AUN-QA trong quản lý chương trình đào tạo giáo viên Tiểu học

Quản lý CTĐT giáo viên theo tiếp cận AUN-QA là hệ thống tác động có mục đích, có kế hoạch nhằm thực hiện mục tiêu, chuẩn đầu ra, kế hoạch đào tạo, nội dung CTĐT, kiểm tra đánh giá, các điều kiện đảm bảo để nhằm quản lý chất lượng đào tạo giáo viên tiếp cận chuẩn AUN-QA (Phan Huy Hùng, 2005; Phan Hùng Thư, 2019).

Quản lý CTĐT GVTH theo AUN-QA là một cách tiếp cận với các chuẩn mực quốc tế về ĐBCL và phù hợp với trình độ các trường đại học địa phương như Trường QBU vì đó là lựa chọn tốt nhất với các chuẩn mực quốc tế tối thiểu. Vận dụng chất lượng CTĐT GVTH theo AUN-QA là giải pháp cần thiết để Trường QBU khắc phục những hạn chế, yếu kém, tận dụng được cơ hội, vượt qua khó khăn, thách thức đào tạo được nguồn nhân lực chất lượng cao đáp ứng yêu cầu phát triển kinh tế-xã hội.

2.1.4. Ý nghĩa của quản lý chương trình đào tạo giáo viên Tiểu học theo tiếp cận AUN-QA

Quản lý CTĐT GVTH theo tiếp cận AUN-QA là mục tiêu mà nhiều trường đại học tại Việt Nam và khu vực Đông Nam Á cần hướng tới nhằm phát triển

nguồn nhân lực chất lượng cao. Vận dụng tiêu chuẩn AUN-QA trong quản lý CTĐT GVTH không chỉ đem lại lợi ích cho nhà trường, SV mà cả người sử dụng lao động. Kết quả kiểm định CTĐT theo chuẩn AUN-QA là khẳng định chất lượng nhà trường đạt chuẩn đào tạo khu vực và quốc tế.

Quản lý CTĐT GVTH theo tiếp cận AUN-QA hiện đang là một đòi hỏi cấp thiết, đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản toàn diện GDĐH Việt Nam; yêu cầu đổi mới chương trình giáo dục phổ thông mới và vai trò người GVTH trong xã hội hiện đại.

2.2. Thực trạng quản lý chất lượng đào tạo giáo viên Tiểu học theo tiếp cận AUN-QA

Nhằm nâng cao CTĐT GVTH ở Trường QBU, nhà trường cần đánh giá đúng thực trạng quản lý CTĐT GVTH theo tiếp cận AUN-QA, từ đó đề xuất những giải pháp có tác động thiết thực phù hợp thực tế trường đại học địa phương.

Để phân tích và đánh giá thực trạng quản lý CTĐT GVTH theo tiếp cận AUN-QA tại Trường QBU, chúng tôi đã tiến hành nghiên cứu theo mô hình AUN-QA, khảo sát trên 3 nội dung sau: Quản lý đầu vào; quản lý quá trình và quản lý đầu ra.

Đối tượng nghiên cứu: Quản lý CTĐT GVTH tại Trường QBU.

Số liệu thứ cấp được thu thập từ bảng câu hỏi khảo sát 5 mức độ theo thang đo Likert được thu thập trong giai đoạn năm học 2021-2022 đến năm học 2024-2025 tại Trường QBU và các trường Tiểu học trên địa bàn tỉnh Quảng Trị.

2.2.1. Phương pháp khảo sát thực trạng

- Phương pháp khảo sát: Gồm 302 phiếu điều tra trong đó: 56 phiếu được sử dụng cho GV, cán bộ Khoa Giáo dục Tiểu học Mầm non và các cán bộ quản lý (CBQL) của Trường QBU; 56 phiếu cho 7 trường Tiểu học trên địa bàn tỉnh Quảng Trị; 190 phiếu hỏi dành cho SV chưa tốt nghiệp và cựu SV đang công tác tại các trường tiểu học trên địa bàn tỉnh Quảng Trị. Bảng câu hỏi nhằm mục đích thu thập ý kiến của nhà tuyển dụng, cán bộ, GV, SV, cựu SV về thực trạng quản lý CTĐT GVTH và công tác quản lý CTĐT GVTH tại Trường QBU theo chuẩn AUN-QA.

- Phương pháp thống kê toán học: Trong quá trình nghiên cứu đã sử dụng các thống kê mô tả và suy diễn để phân tích kết quả khảo sát, tính toán độ tin cậy của kết quả khảo sát.

Cách chọn mẫu: Đối với CBQL, GV giảng dạy ngành GDTH: Phát toàn bộ cho cựu SV và SV: 190 phiếu trong đó 120 SV (mỗi lớp lấy 30 SV ngẫu nhiên bằng hình thức bốc thăm) và 70 cựu SV của 7 trường (chọn mỗi trường 10 cựu SV ngẫu nhiên).

- Phương pháp nghiên cứu và phân tích dữ liệu: Số liệu sau khi được làm sạch và mã hoá sẽ được xử lý kết quả bằng phần mềm SPSS 22.0.

2.2.2. Kết quả khảo sát thực trạng

Mô hình ĐBCL cấp CTĐT theo AUN-QA tập trung vào chất lượng của các hoạt động đào tạo ở những khía cạnh sau: Đầu vào; Quá trình đào tạo; Đầu ra.

Do đó, quản lý CTĐT GVTH theo AUN-QA tại Trường QBU bao gồm việc quản lý trên 3 khía cạnh sau:

- Quản lý đầu vào: Quản lý mục tiêu ĐT GVTH theo tiếp cận AUN-QA; Quản lý, phát triển chuyên môn của cán bộ giảng dạy và hỗ trợ CTĐT GVTH theo tiếp cận AUN-QA

- Quản lý quá trình đào tạo: Quản lý nội dung CTĐT GVTH theo tiếp cận AUN-QA; Quản lý việc kiểm tra đánh giá kết quả đào tạo GVTH theo tiếp cận AUN-QA; Quản lý nguồn lực cơ sở vật chất phục vụ cho việc đào tạo GVTH theo tiếp cận AUN-QA;

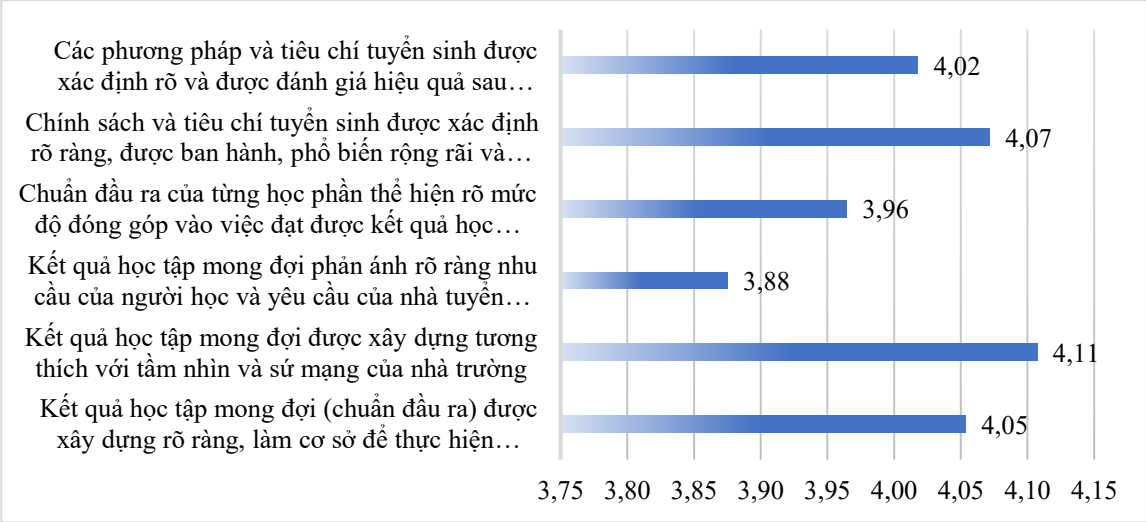
- Quản lý đầu ra: Quản lý về việc làm của SV tốt nghiệp; Quản lý về sự tiến bộ của người học.

**** Quản lý đầu vào***

Chúng tôi đã thu thập số liệu, khảo sát về công tác quản lý đầu vào theo các nội dung và đạt kết quả như sau:

Quản lý mục tiêu *đào tạo GVTH theo tiếp cận AUN-QA*

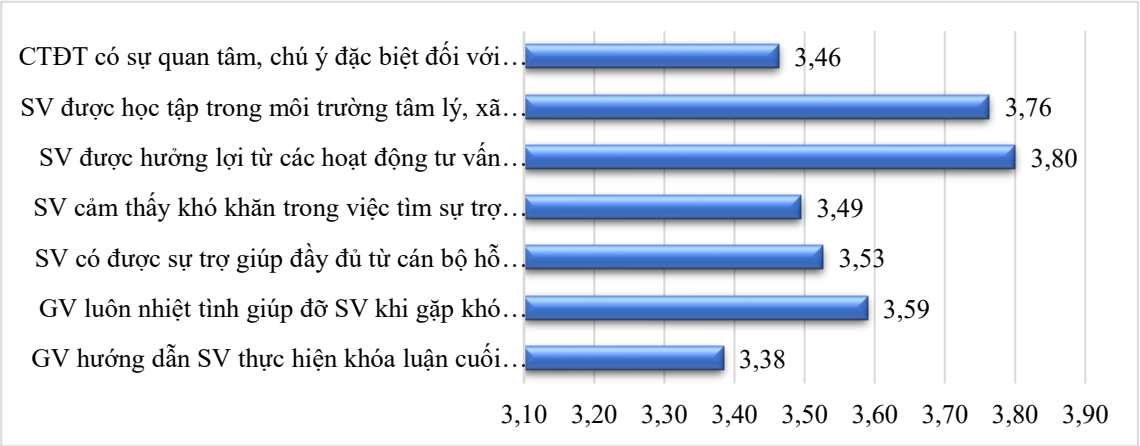
Kết quả nhân tố *"Quản lý mục tiêu đào tạo GVTH"* có điểm trung bình chung (ĐTB) đạt 4,1. Theo số liệu trình bày ở biểu đồ 1, có 04/06 nội dung đạt ĐTB ≥ 4,0, bao gồm: Đánh giá cao nhất là 4.11 cho tiêu chí: Kết quả học tập mong đợi được xây dựng tương thích với tầm nhìn và sứ mạng nhà trường. Thấp nhất đạt 3.88 là tiêu chí Kết quả học tập mong đợi được phản ánh rõ ràng nhu cầu của người học và yêu cầu nhà tuyển dụng lao động.



Biểu đồ 1: Biểu đồ nội dung quản lý mục tiêu đào tạo GVTH theo tiếp cận AUN-QA

Quản lý, phát triển chuyên môn của cán bộ giảng dạy và hỗ trợ CTĐT GVTH theo tiếp cận AUN-QA

Kết quả trình bày trong *biểu đồ 2* cho thấy, dưới góc nhìn của nhóm SV&Cựu SV, nhân tố này có điểm trung bình chung (ĐTB) đạt 3,57 với 7 tiêu chí đánh giá. Trong đó, chỉ có 3 tiêu chí đạt ĐTB cao hơn mức trung bình chung (ĐTB>3,57), trong khi 4 tiêu chí còn lại có ĐTB thấp hơn mức trung bình.



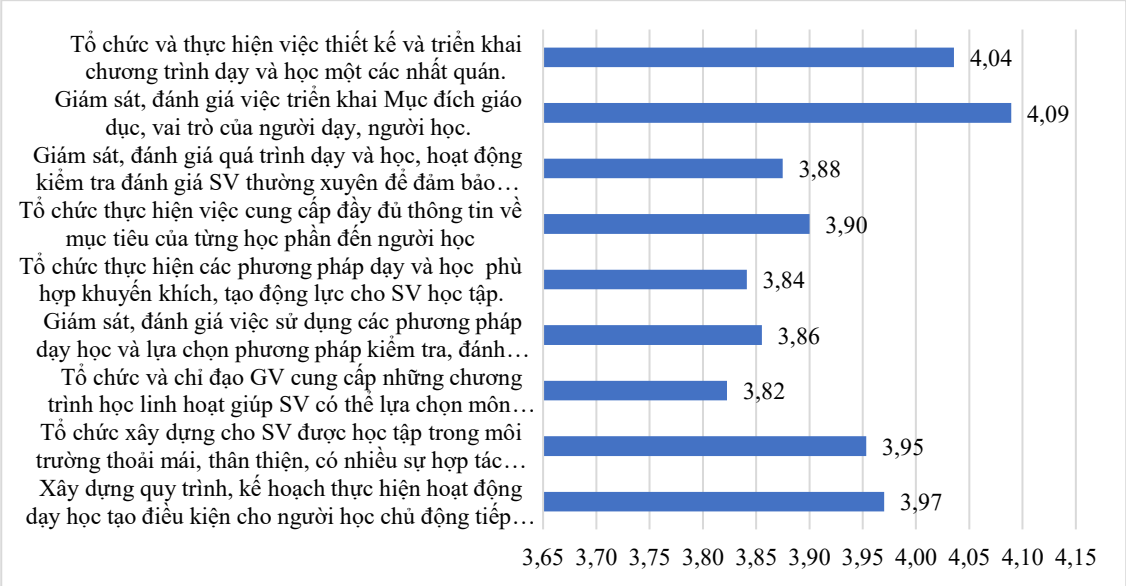
Biểu đồ 2: Biểu đồ mức đánh giá nội dung quản lý, phát triển chuyên môn của cán bộ giáo dục với sự hỗ trợ chương trình của SV và cựu SV

**** Quản lý quá trình đào tạo-***Để đánh giá thực trạng quản lý quá trình đào tạo ngành GVTH theo tiếp cận AUN-QA, tác giả tập trung xem xét bốn khía cạnh chính: Quản lý nội dung CTĐT; quản lý hoạt động dạy-học; quản lý công tác kiểm tra, đánh giá; quản lý các điều kiện đảm bảo.

Quản lý nội dung CTĐT GVTH theo tiếp cận AUN-QA:

Để khảo sát thực trạng việc Quản lý nội dung CTĐT GVTH, tác giả sử dụng 8 tiêu chí. Kết quả từ biểu đồ 3: ĐTB của các tiêu chí ở cả hai nhóm đều ở mức khá cao (ĐTB=3,86), cho thấy công tác quản lý, giám sát, thiết kế chương trình đào tạo (CTĐT) được đánh giá tốt, đồng bộ và hiệu quả.

Tỷ lệ đánh giá "đồng ý", "hoàn toàn đồng ý" chiếm trên 70%, phản ánh sự hài lòng tương đối cao từ cả hai phía người dạy và người học. (1) Đạt ĐTB=4,05 nội dung "Cung cấp đầy đủ thông tin …" được đánh giá cao nhất trong các nội dung cần đánh giá. Cả hai nhóm đều đánh giá rất cao tiêu chí này (GV&CBQL: 4,09; SV&Cựu SV: 4,01). Điều này cho thấy công tác cung cấp thông tin học phần minh bạch, kịp thời, đầy đủ, giúp người học nắm rõ nội dung, chuẩn đầu ra và phương pháp đánh giá.

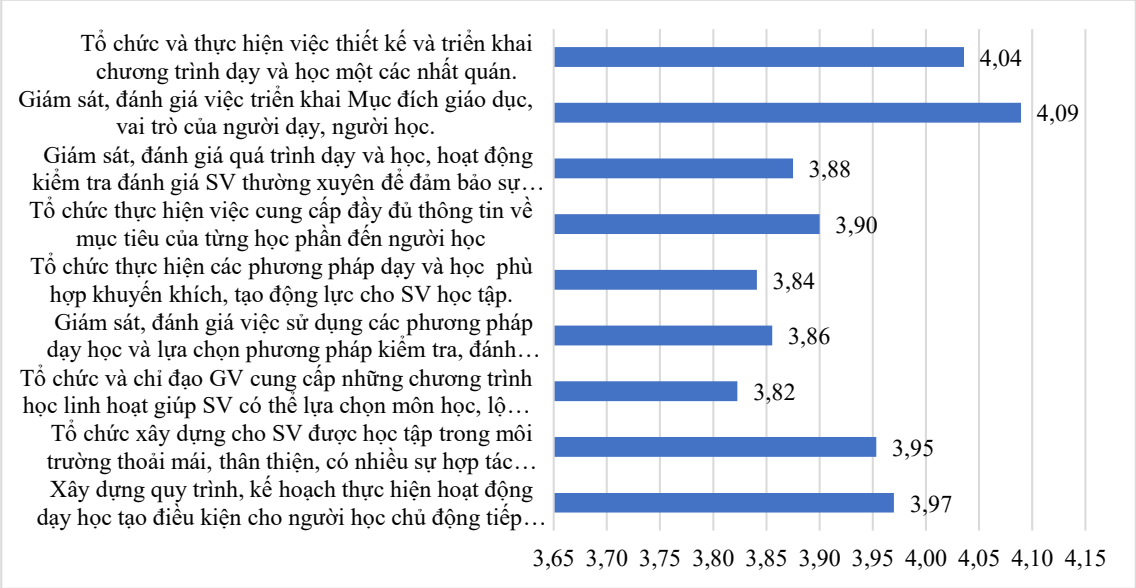


Biểu đồ 3: Biểu đồ quản lý nội dung CTĐT GVTH theo tiếp cận AUN-QA

Quản lý hoạt động dạy - học GVTH theo tiếp cận AUN-QA

Nội dung Quản lý hoạt động dạy-học có ĐTB=3,93, phản ánh mức đánh giá tích cực và ổn định từ cả hai nhóm đối tượng. Tỷ lệ lựa chọn mức "đồng ý", "hoàn toàn đồng ý" chiếm hơn 76%, thể hiện rằng công tác tổ chức, điều hành và giám sát hoạt động dạy học của nhà trường được triển khai khoa học, có định hướng rõ ràng đồng thời được đánh giá cao. So sánh giữa hai nhóm cho thấy GV&CBQL có xu hướng đánh giá cao hơn một chút, trong khi SV&Cựu SV đánh giá thực tế hơn, phản ánh sự khác biệt về góc nhìn quản lý và trải nghiệm học tập. Nội dung được đánh giá cao nhất là "Giám sát việc triển khai mục tiêu giáo dục, vai trò người dạy-

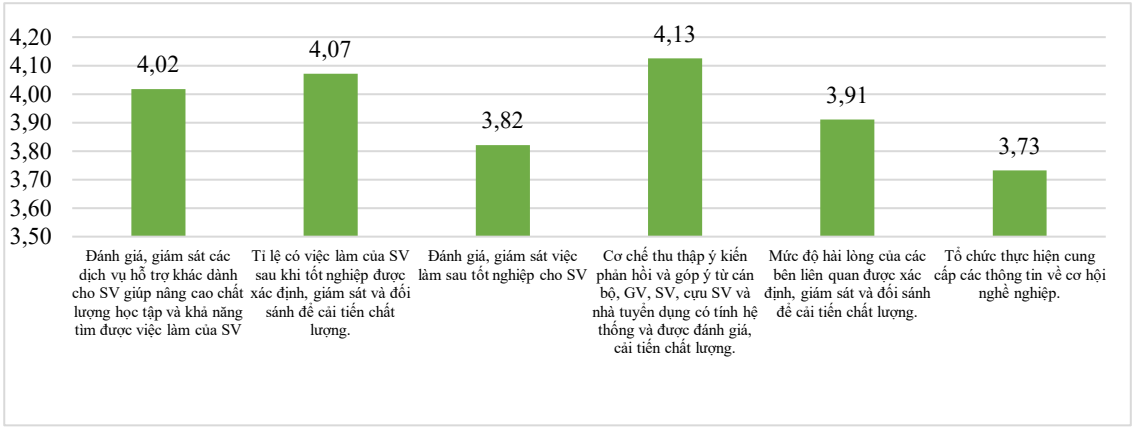
người học", ĐTB 4,09. Đây là tiêu chí có điểm cao nhất, thể hiện nhà trường đã thực hiện tốt việc định hướng mục tiêu giảng dạy, xác định rõ vai trò chủ động của người học và tính dẫn dắt của người dạy.



Biểu đồ 4: Biểu đồ quản lý hoạt động dạy-học GVTH theo tiếp cận AUN-QA

* ***Quản lý đầu ra-***Quản lý về việc làm của SV tốt nghiệp: Qua kết quả phân tích và biểu đồ 5 cho thấy, nội dung này có ĐTB=3,95. Trong đó, có 2 nội dung có ĐTB<3,95 và 4 nội dung có ĐTB>3,95.

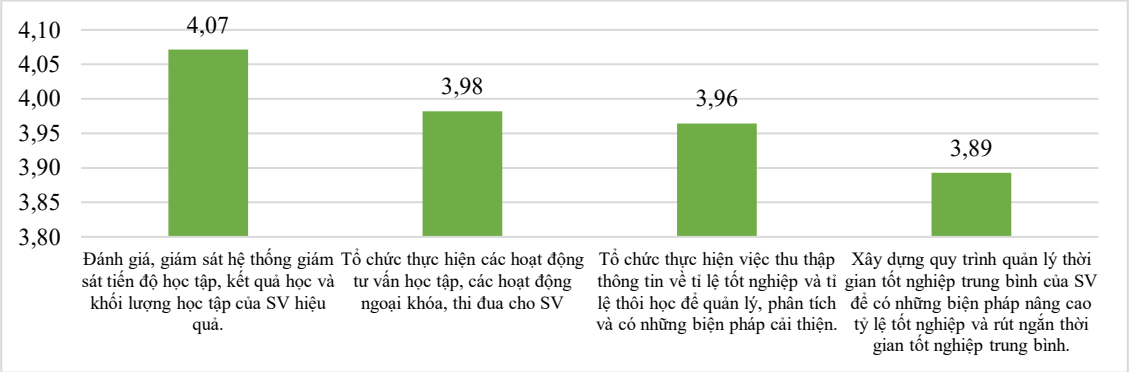
Nhìn chung, các nội dung liên quan đến công tác giám sát, phản hồi và hỗ trợ SV sau tốt nghiệp được đánh giá ở mức tốt (ĐTB chung=3,95). Nhà trường đã có cơ chế thu thập phản hồi, đối sánh tỷ lệ việc làm khá hiệu quả, song công tác theo dõi việc làm và cung cấp thông tin nghề nghiệp vẫn cần được củng cố.



Biểu đồ 5: Biểu đồ thể hiện nội dung Quản lý việc làm của SV tốt nghiệp

Quản lý về sự tiến bộ của người học

Kết quả trình bày trong Biểu đồ 6 cho thấy, công tác quản lý sự tiến bộ của người học tại Trường QBU được thực hiện khá hiệu quả. Với 82,1% tỷ lệ ý kiến "đồng ý", "hoàn toàn đồng ý", điều đó phản ánh sự đánh giá tích cực và nhất quán của các nhóm khảo sát. Ngược lại, tỷ lệ ý kiến ở mức "hoàn toàn không đồng ý", "không đồng ý" (mức 1, mức 2) chiếm dưới 6%, cho thấy sự bất đồng trong đánh giá là rất nhỏ và không đáng kể.



Biểu đồ 6: Biểu đồ về quản lý về sự tiến bộ của người học

2.2.3. Đánh giá chung về thực trạng quản lý chương trình đào tạo giáo viên Tiểu học tại Trường Đại học Quảng Bình theo chuẩn AUN-QA

- Kết quả đạt được: Mặc dù là một trường đại học địa phương, nhưng Trường QBU đã qua 2 lần Đánh giá ngoài cơ sở giáo dục (2017 và 2025) theo Thông tư số 12/2017/TT-BGDĐT, vì vậy nhà trường đã thực hiện công tác quản lý CTĐT GVTH một cách có hệ thống trên cả 3 khía cạnh. Ở mỗi nội dung, nhà trường đã thực hiện việc đánh giá và quản lý khá đầy đủ các tiêu chí so với mô hình AUN-QA. Công tác quản lý cơ sở vật chất đã được thực hiện tốt về các mặt quản lý trang thiết bị dạy học, thư viện hỗ trợ cho các hoạt động giáo dục và nghiên cứu. Việc quản lý, thiết kế và xây dựng chương trình đào tạo cũng được quan tâm. Chuẩn đầu ra phù hợp với tầm nhìn, sứ mệnh của nhà trường và phản ánh rõ ràng nhu cầu của người học cùng yêu cầu của nhà tuyển dụng. Bên cạnh đó, việc quản lý CTĐT, hoạt động dạy học và kiểm tra đánh giá SV đã được nhà trường thực hiện có định hướng nhằm đạt được kết quả học tập như mong đợi. Ngoài ra, để cải thiện CTĐT các vấn đề liên quan đến chất lượng đầu ra cũng được nhà trường theo dõi, đánh giá như chất lượng SV tốt nghiệp và phản hồi của các bên liên quan. Kết quả của từ việc khảo sát cho thấy cựu SV ngành GDTH nhận được sự hài lòng cao từ phía các nhà tuyển dụng về các mặt như phẩm chất nhà giáo, khả năng phát triển nghề

nghiệp. Để quản lý đầu ra, nhà trường đã thực hiện đa dạng nhiều phương pháp như khảo sát, bảng hỏi, điều tra theo vết, trao đổi nhóm, đối thoại…

- *Tồn tại, hạn chế:* Bên cạnh những mặt đã đạt được trên, công tác quản lý CTĐT GVTH tại Trường QBU theo chuẩn AUN-QA vẫn còn những tồn tại, hạn chế sau: Mặc dù công tác quản lý và phát triển chuyên môn đã đạt được một số kết quả nhất định, song vẫn còn tồn tại nhiều hạn chế cần được quan tâm khắc phục. Cụ thể, SV chưa được hướng dẫn đầy đủ và hệ thống trong quá trình thực hiện khóa luận tốt nghiệp; việc hỗ trợ, tư vấn học tập cho SV năm nhất và những SV gặp khó khăn chưa được triển khai hiệu quả; khả năng tiếp cận sự trợ giúp từ GV và cán bộ hỗ trợ còn hạn chế; bên cạnh đó, năng lực chuyên môn của một số cán bộ hỗ trợ và kế hoạch phát triển đội ngũ chưa đáp ứng yêu cầu thực tiễn.

Ngoài ra, trong công tác quản lý hoạt động kiểm tra, đánh giá kết quả học tập, vẫn còn một số bất cập; Cơ sở vật chất phục vụ đào tạo đã được quan tâm đầu tư, song vẫn còn nhiều hạn chế trong việc đáp ứng nhu cầu học tập và nghiên cứu.

2.3. Các giải pháp được đề xuất nhằm đổi mới nâng cao hiệu quả quản lý chương trình đào tạo giáo viên Tiểu học theo chuẩn AUN-QA

2.3.1. Tổ chức quán triệt nâng cao nhận thức cho cán bộ quản lý, giảng viên, chuyên viên về sự cần thiết của công tác quản lý chương trình đào tạo giáo viên Tiểu học theo tiếp cận AUN-QA

Để triển khai hiệu quả, Ban Giám hiệu Trường QBU cùng các đơn vị đào tạo GVTH cần thể hiện nhận thức cao và quyết tâm trong việc đổi mới quản lý CTĐT theo tiếp cận AUN-QA. Cần xem đây là định hướng chiến lược, là sứ mệnh gắn với chất lượng và uy tín của nhà trường.

Hiệu trưởng chỉ đạo xây dựng kế hoạch bồi dưỡng, tập huấn nâng cao nhận thức cho đội ngũ cán bộ, GV, chuyên viên; đồng thời tổ chức theo dõi, kiểm tra, đánh giá thường xuyên kết quả thực hiện. Mục tiêu lâu dài là đến năm 2030, 100% các đơn vị đào tạo trong trường có khả năng tự đánh giá chất lượng theo bộ tiêu chuẩn của khu vực ASEAN, góp phần nâng cao vị thế và năng lực cạnh tranh của Trường QBU trong hệ thống giáo dục đại học khu vực.

2.3.2. Cải tiến công tác tổ chức và chỉ đạo phát triển chương trình đào tạo giáo viên Tiểu học theo tiếp cận AUN-QA

Nội dung và cách thực hiện giải pháp: Thiết kế chương trình đào tạo; Xây dựng chương trình dựa trên chuẩn đầu ra; Ban hành quy trình phát triển CTĐT theo chuẩn AUN-QA.

Điều kiện thực hiện giải pháp: Sự chỉ đạo thống nhất của lãnh đạo nhà trường; Sự đồng thuận và tham gia tích cực của toàn trường: Tất cả cán bộ, GV, chuyên viên cần nhận thức rõ vai trò của mình trong quá trình đổi mới, chủ động tham gia xây dựng, thực hiện chương trình đào tạo theo chuẩn AUN-QA và phát huy vai trò của các bên liên quan.

2.3.3. Đổi mới công tác quản lý học tập và các dịch vụ hỗ trợ học tập của sinh viên theo tiếp cận AUN-QA

Nội dung và cách thực hiện giải pháp: Nâng cao chất lượng học tập của SV; hoàn thiện công tác cố vấn học tập (cần được tổ chức đa dạng như: Tư vấn cá nhân, nhóm, trực tuyến, thông qua các câu lạc bộ hoặc diễn đàn học thuật); nâng cao chất lượng dịch vụ hỗ trợ học tập.

Điều kiện thực hiện giải pháp: Chỉ đạo thống nhất từ lãnh đạo nhà trường; Phát triển văn hóa hỗ trợ SV; ứng dụng công nghệ thông tin (Chú trọng triển khai hệ thống quản lý học tập (LMS), các nền tảng tư vấn, hỗ trợ trực tuyến để SV dễ dàng tiếp cận thông tin và dịch vụ mọi lúc, mọi nơi).

2.3.4. Chỉ đạo thiết lập hệ điều kiện đảm bảo hiệu quả quản lí chương trình đào tạo giáo viên Tiểu học theo tiếp cận AUN-QA

Giải pháp này nhằm xây dựng, đảm bảo các điều kiện cần thiết về cơ sở vật chất, trang thiết bị, công nghệ, nguồn lực hỗ trợ nhằm tối đa hóa hiệu quả của hoạt động dạy-học, nghiên cứu khoa học và quản lý đào tạo theo chuẩn AUN-QA.

Để thực hiện giải pháp này cần các nội dung sau: Quản lý và phát triển các điều kiện đảm bảo; Phát triển thư viện và nguồn học liệu số; Cần chú trọng bảo đảm nguồn lực tài chính bằng cách đa dạng hóa các kênh huy động từ ngân sách, hợp tác quốc tế, các chương trình, dự án giáo dục, phục vụ cho việc đầu tư cơ sở vật chất, ứng dụng công nghệ và phát triển nhân lực đào tạo điều kiện thực hiện giải pháp; Trường QBU và Khoa Giáo dục Tiểu học Mầm non cần ban hành các văn bản, quy định cụ thể về quản lý, khai thác, sử dụng cơ sở vật chất, thiết bị dạy học và học liệu điện tử; có kế hoạch đầu tư rõ ràng, minh bạch về tài chính cho việc xây dựng và vận hành thư viện điện tử; Đội ngũ cán bộ, GV phải có tinh thần trách nhiệm, thái độ chuyên nghiệp và năng lực trong việc khai thác, sử dụng các thiết bị dạy học cũng như thiết kế học liệu điện tử phục vụ đào tạo; Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin trong quản lý, giám sát hiệu quả sử dụng các nguồn lực, đảm bảo tính bền vững và hiệu quả của hệ thống quản lý đào tạo theo AUN-QA.

3. Kết luận

Tiếp cận mô hình quản lý CTĐT theo AUN-QA là hướng đi cần thiết đối với Trường QBU nhằm nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên tiểu học trong bối cảnh đổi mới giáo dục và hội nhập quốc tế. Kết quả nghiên cứu đã phần nào mang lại thông tin tương đối đầy đủ và chi tiết về thực trạng quản lý CTĐT GVTH theo tiếp cận AUN-QA tại Trường QBU hiện nay, đồng thời kết quả nghiên cứu cũng đã chỉ ra những điểm cần bổ sung trong công tác quản lý CTĐT GVTH của nhà trường. Để triển khai hiệu quả, nhà trường cần đồng bộ hóa từ việc hoàn thiện chuẩn đầu ra, đổi mới phương pháp dạy học-đánh giá, hiện đại hóa ĐBCL, phát triển đội ngũ đến tăng cường hợp tác với các bên liên quan. Những giải pháp được đề xuất trong nghiên cứu có thể làm cơ sở cho việc cải tiến liên tục CTĐT và hướng tới kiểm định chất lượng theo chuẩn AUN-QA trong thời gian tới nhằm khẳng định chất lượng nhà trường đạt chuẩn, từng bước đưa hoạt động chất lượng vào nền nếp, nâng tầm giáo dục Việt Nam ngang tầm khu vực và thế giới.

Tài liệu tham khảo

AUN (2016), *Guide to AUN-QA Assessment at Institutional Level (version 3.0).*

Đảng Cộng sản (2021), *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII, tập 1.* Nxb. Chính trị quốc gia - Sự thật.

Phạm Lê Cường (2016), *Giải pháp đảm bảo chất lượng đào tạo của các trường/khoa đại học sư phạm.* Luận án tiến sĩ ngành Khoa học giáo dục, Trường Đại học Vinh.

Phan Huy Hùng (2005), Quản lý chương trình đào tạo cơ sở đảm bảo cơ chế tự chủ và chất lượng giáo dục đại học, Tạp chí *Nghiên cứu khoa học*, 148-156.

Phan Hùng Thư (2019), *Quản lý chương trình đào tạo giáo viên THPT theo tiếp cận AUN-QA,* Luận án tiến sĩ khoa học giáo dục.

Thủ tướng Chính phủ (2006), *Quyết định số 237/QĐ-TTg ngày 24/10/2006 về việc thành lập Trường Đại học Quảng Bình*.

Vương Kim Thành (2023), *"Quản lý chất lượng đào tạo giáo viên Tiểu học theo tiếp cận AUN-QA",* Luận án Tiến sĩ Khoa học Giáo dục.

Vương Kim Thành (2025), *"Nghiên cứu quản lý chương trình đào tạo ngành Giáo dục Tiểu học theo tiếp cận AUN-QA tại Trường Đại học Quảng Bình",* Đề tài cơ sở.

TÁC ĐỘNG CỦA TRÍ TUỆ NHÂN TẠO ĐỐI VỚI QUẢN TRỊ VÀ BẢO ĐẢM CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM

IMPACTS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE ON GOVERNANCE AND QUALITY ASSURANCE OF VIETNAMESE HIGHER EDUCATION

Trương Minh Trí

Trường Đại học Công nghệ Kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh

Tóm tắt

Trong bối cảnh chuyển đổi số và Cách mạng công nghiệp lần thứ tư, trí tuệ nhân tạo (AI) đang tạo ra những thay đổi sâu sắc đối với giáo dục đại học. Tại Việt Nam, AI không chỉ hỗ trợ đổi mới đào tạo, nghiên cứu và quản trị mà còn tác động trực tiếp đến hoạt động bảo đảm chất lượng.

Bài báo phân tích tác động của AI đối với quản trị và bảo đảm chất lượng giáo dục đại học trên các phương diện: quản trị dữ liệu, kiểm định chất lượng, đánh giá người học, hỗ trợ ra quyết định và cá thể hóa học tập. Đồng thời, nghiên cứu nhận diện những thách thức về đạo đức, bảo mật dữ liệu, minh bạch thuật toán và nguy cơ phụ thuộc công nghệ. Trên cơ sở phân tích tài liệu và thực tiễn, bài báo đề xuất các giải pháp về chính sách, hạ tầng số, phát triển nhân lực, quản trị AI có trách nhiệm và xây dựng hệ thống giám sát, đo lường, cải tiến liên tục.

Qua đó, AI được định hướng như một công cụ hỗ trợ nâng cao hiệu quả quản trị và chất lượng giáo dục đại học theo hướng hiện đại, minh bạch và bền vững.

Từ khóa: Trí tuệ nhân tạo, quản trị đại học, bảo đảm chất lượng, giáo dục đại học, chuyển đổi số.

Abstract

In the context of digital transformation and the Fourth Industrial Revolution, artificial intelligence (AI) is bringing profound changes to higher education. In Vietnam, AI not only supports innovation in teaching, research, and university governance but also directly affects quality assurance activities.

This article analyzes the impacts of AI on higher education governance and quality assurance in terms of data governance, quality accreditation, learner assessment, decision-making support, and personalized learning. It also identifies key challenges related to ethics, data security, algorithmic transparency, and the risk of technological dependence. Based on an analysis of relevant literature and current practices, the article

proposes solutions focusing on policy development, digital infrastructure, human resource development, responsible AI governance, and the establishment of systems for continuous monitoring, measurement, and improvement.

Accordingly, AI is positioned as a supporting tool for enhancing the effectiveness of governance and the quality of higher education toward greater modernization, transparency, and sustainability.

Keywords: Artificial intelligence, university governance, quality assurance, higher education, digital transformation.

1. Đặt vấn đề

Sự phát triển của Cách mạng công nghiệp lần thứ tư cùng chuyển đổi số (CĐS) đang làm thay đổi sâu sắc phương thức vận hành, quản trị và tạo ra giá trị trong nhiều lĩnh vực, trong đó có giáo dục đại học (GDĐH). Theo UNESCO (2019), trí tuệ nhân tạo (AI) đang tạo ra những biến đổi đáng kể trong giáo dục và cách thức tổ chức hoạt động học tập trên phạm vi toàn cầu. Với khả năng phân tích dữ liệu, dự báo, tự động hóa, hỗ trợ ra quyết định, AI ngày càng mở rộng phạm vi từ giảng dạy, học tập, nghiên cứu sang quản trị và bảo đảm chất lượng (BĐCL).

Trên thế giới, AI được ứng dụng trong tuyển sinh, phân tích dữ liệu người học, đánh giá kết quả học tập, tư vấn học thuật và phân bổ nguồn lực. OECD (2023) cho rằng AI có tiềm năng nâng cao hiệu quả quản trị, năng lực phân tích dữ liệu và các hoạt động liên quan đến chất lượng giáo dục. Khả năng xử lý dữ liệu nhanh, liên tục còn tạo điều kiện xây dựng các hệ thống BĐCL dựa trên dữ liệu, giúp nhà trường theo dõi hoạt động đào tạo và đưa ra quyết định kịp thời.

Tại Việt Nam, CĐS GDĐH đang trở thành định hướng quan trọng trong đổi mới đào tạo và quản trị. Các nền tảng học tập trực tuyến, cơ sở dữ liệu số, hệ thống quản lý đào tạo và công cụ phân tích dữ liệu đã tạo nền tảng cho việc ứng dụng AI. Công nghệ này có thể hỗ trợ giảm tải công việc, nâng cao khả năng khai thác dữ liệu, cá thể hóa học tập và cải thiện chất lượng dịch vụ giáo dục (UNESCO, 2024).

Tuy nhiên, ứng dụng AI cũng đặt ra các vấn đề về bảo mật dữ liệu, quyền riêng tư, minh bạch thuật toán, công bằng, đạo đức và trách nhiệm giải trình. Hiệu quả của AI không chỉ phụ thuộc vào công nghệ mà còn vào năng lực số, quản trị dữ liệu và khả năng kiểm soát của con người. Vincent-Lancrin & Van der Vlies (2020) nhấn mạnh tiềm năng của AI trong đổi mới quản trị và chất lượng giáo dục nhưng đồng thời đặt ra yêu cầu xây dựng các cơ chế quản lý phù hợp.

Từ đó, nghiên cứu tác động của AI đối với quản trị, BĐCL GDĐH Việt Nam có ý nghĩa cả về lý luận và thực tiễn. Bài báo tập trung phân tích những tác động

chủ yếu, nhận diện cơ hội, thách thức, đồng thời đề xuất những giải pháp nhằm khai thác hiệu quả AI trong khi kiểm soát các rủi ro về dữ liệu, đạo đức, minh bạch và trách nhiệm giải trình.

2. Nội dung

2.1. Khái niệm trí tuệ nhân tạo

Trí tuệ nhân tạo (Artificial Intelligence – AI) là lĩnh vực công nghệ và khoa học máy tính nhằm xây dựng các hệ thống có khả năng thực hiện một số chức năng thường gắn với trí tuệ con người, như học hỏi, phân tích, suy luận và hỗ trợ ra quyết định (UNESCO, 2019). Theo OECD (2020), trong giáo dục, AI có thể hỗ trợ phân tích dữ liệu học tập, cá thể hóa việc học và nâng cao hiệu quả quản trị.

Trí tuệ nhân tạo được phát triển dựa trên nhiều phương pháp và công nghệ như học máy (Machine Learning – ML), học sâu (Deep Learning – DL), xử lý ngôn ngữ tự nhiên (Natural Language Processing – NLP), phân tích dữ liệu lớn (Big Data Analytics) và mô hình ngôn ngữ lớn (Large Language Models – LLMs). Trong đó, LLM là một dạng mô hình AI được huấn luyện trên khối lượng lớn dữ liệu ngôn ngữ, có khả năng xử lý và tạo sinh văn bản, hỗ trợ đối thoại, tóm tắt, dịch thuật, trả lời câu hỏi và thực hiện một số tác vụ liên quan đến ngôn ngữ.

Trong giáo dục đại học (GDĐH), các công nghệ AI có thể được ứng dụng để phân tích dữ liệu người học, đánh giá kết quả đào tạo, hỗ trợ nghiên cứu, cá thể hóa hoạt động học tập và tự động hóa một số hoạt động quản trị. Sự phát triển của các LLM và các hệ thống AI tạo sinh cũng mở rộng khả năng ứng dụng AI trong hỗ trợ giảng dạy, học tập, nghiên cứu và cung cấp các dịch vụ học thuật, hành chính trong cơ sở GDĐH.

2.2. Quản trị giáo dục đại học trong thời đại trí tuệ nhân tạo

Quản trị GDĐH bao gồm tổ chức, điều hành, giám sát, kiểm soát các hoạt động đào tạo, nghiên cứu và phục vụ cộng đồng. Trong quá trình CĐS, quản trị đại học đang chuyển từ mô hình truyền thống sang mô hình dựa nhiều hơn vào công nghệ và dữ liệu.

Trí tuệ nhân tạo cho phép thu thập, xử lý, phân tích nhanh lượng lớn dữ liệu về người học, giảng viên và hoạt động đào tạo. Công nghệ này có thể hỗ trợ tuyển sinh, quản lý hồ sơ, theo dõi tiến độ học tập, tư vấn, đánh giá và xử lý một số công việc hành chính. Chatbot, trợ lý ảo giúp cung cấp thông tin, giảm tải công việc và tăng tương tác với sinh viên. Các công cụ dự báo có thể nhận diện nguy cơ học tập sa sút hoặc bỏ học, qua đó giúp nhà trường chủ động hỗ trợ.

Trí tuệ nhân tạo cũng thúc đẩy quản trị dựa trên dữ liệu khi hỗ trợ phân tích hiệu quả chương trình đào tạo, hoạt động giảng dạy và nhu cầu thị trường lao động. Nhờ đó, nhà trường có thể điều chỉnh chiến lược phát triển linh hoạt hơn, nâng cao tính minh bạch và trách nhiệm giải trình. Tuy nhiên, quá trình này cần gắn với bảo mật dữ liệu, minh bạch thuật toán, phát triển hạ tầng và nâng cao năng lực quản trị số.

2.3. Bảo đảm chất lượng giáo dục đại học

Bảo đảm chất lượng GDĐH là hệ thống các cơ chế nhằm duy trì, cải tiến, nâng cao chất lượng đào tạo, nghiên cứu và phục vụ cộng đồng. Hệ thống này gồm BĐCL bên trong thông qua tự đánh giá, cải tiến chương trình, phát triển đội ngũ và quản trị; đồng thời có BĐCL bên ngoài thông qua kiểm định độc lập.

Chuyển đổi số và AI đang tạo thêm công cụ hỗ trợ hoạt động này. Số hóa dữ liệu giúp trường đại học theo dõi kết quả học tập, hoạt động giảng dạy và mức độ đạt chuẩn đầu ra. Các hệ thống phân tích thông minh có thể nhận diện sớm những vấn đề trong đào tạo và hỗ trợ cải tiến. Tại Việt Nam, công tác BĐCL đã có những tiến bộ về pháp lý, kiểm định, tổ chức chuyên trách, nhưng vẫn còn hạn chế về hạ tầng, quản trị dữ liệu và nhân lực số (Pham et al., 2022).

Trí tuệ nhân tạo có thể nâng cao năng lực giám sát, cải tiến chất lượng, song đồng thời đặt ra yêu cầu về bảo mật, đạo đức và minh bạch. Vì vậy, ứng dụng AI cần được đặt trong một hệ thống BĐCL lấy dữ liệu làm cơ sở nhưng vẫn duy trì vai trò đánh giá và quyết định của con người.

3. Phương pháp nghiên cứu

Bài báo sử dụng phương pháp nghiên cứu định tính, kết hợp phân tích lý luận, tổng hợp, so sánh tài liệu nhằm đánh giá tác động của AI đối với quản trị và BĐCL GDĐH Việt Nam.

Các tài liệu khoa học, báo cáo quốc tế, văn bản chính sách liên quan đến AI, CĐS, quản trị đại học và BĐCL được thu thập, chọn lọc, phân tích. Nguồn dữ liệu thứ cấp chủ yếu bao gồm những tài liệu của UNESCO, OECD, các nghiên cứu quốc tế và công trình liên quan đến GDĐH Việt Nam.

Phương pháp so sánh, đối chiếu được sử dụng để nhận diện xu hướng ứng dụng AI trên thế giới và thực trạng tại Việt Nam, qua đó xác định cơ hội, thách thức, những yêu cầu đặt ra đối với các cơ sở GDĐH. Trên cơ sở tổng hợp kết quả, nghiên cứu sử dụng suy luận khoa học, tiếp cận hệ thống để đề xuất các giải pháp theo hướng hiện đại, minh bạch và phát triển bền vững.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Tác động của trí tuệ nhân tạo đối với quản trị giáo dục đại học Việt Nam

4.1.1. Tác động tích cực

- Nâng cao hiệu quả quản trị đại học

Trí tuệ nhân tạo đang làm thay đổi phương thức quản trị thông qua tự động hóa các hoạt động như tuyển sinh, quản lý hồ sơ, lịch học, kết quả học tập và xử lý thông tin hành chính. Vincent-Lancrin & Van der Vlies (2020) cho rằng AI hỗ trợ quản trị giáo dục thông qua phân tích dữ liệu lớn, dự báo và tối ưu hóa hệ thống quản lý.

Khả năng xử lý dữ liệu nhanh giúp nhà quản trị dự báo nhu cầu tuyển sinh, đánh giá hiệu quả đào tạo và nhận diện vấn đề phát sinh. Việc kết nối các hoạt động trên nền tảng số góp phần hình thành mô hình đại học thông minh, giảm thời gian, chi phí quản lý, đồng thời nâng cao tính minh bạch và khả năng kiểm soát.

- Hỗ trợ ra quyết định dựa trên dữ liệu

Trí tuệ nhân tạo cho phép khai thác dữ liệu về người học, chương trình đào tạo và hoạt động giảng dạy để phục vụ quản lý, hoạch định chiến lược. Phân tích dữ liệu học tập có thể giúp dự báo kết quả, nhận diện nguy cơ bỏ học hoặc suy giảm thành tích, từ đó hỗ trợ nhà trường xây dựng các biện pháp can thiệp phù hợp.

Quản trị dựa trên dữ liệu cũng giúp đánh giá chương trình đào tạo, xác định nhu cầu xã hội và dự báo xu hướng nguồn nhân lực. Đây là cơ sở để các trường điều chỉnh chính sách phát triển theo hướng linh hoạt và đáp ứng tốt hơn yêu cầu của thị trường lao động.

- Thúc đẩy chuyển đổi số giáo dục đại học

Trí tuệ nhân tạo là một động lực quan trọng của CĐS và quản trị thông minh (OECD, 2023). Nhiều trường đã triển khai chatbot tuyển sinh, trợ lý ảo, hệ thống quản lý học tập (LMS), đánh giá trực tuyến và các công cụ phân tích dữ liệu. Những ứng dụng này giúp tự động hóa một số quy trình, hỗ trợ người học tiếp cận thông tin và nâng cao hiệu quả quản lý (UNESCO, 2019).

Trí tuệ nhân tạo còn tạo điều kiện cá thể hóa học tập thông qua phân tích nhu cầu, năng lực và tiến độ của sinh viên. Tuy nhiên, CĐS chỉ có thể phát triển bền vững khi đi cùng đầu tư hạ tầng, phát triển nhân lực số và hoàn thiện cơ chế quản lý.

4.1.2. Tác động tiêu cực và thách thức

- Nguy cơ phụ thuộc công nghệ

Tự động hóa quá mức có thể làm giảm vai trò của giảng viên và nhà quản lý trong một số hoạt động. Nếu quá phụ thuộc vào các phân tích, khuyến nghị của AI, quyết định quản trị có nguy cơ trở nên máy móc và không phản ánh đầy đủ hoàn cảnh, tâm lý, đặc điểm cá nhân của người học.

Trí tuệ nhân tạo có thể hỗ trợ phân tích, dự báo nhưng không thay thế hoàn toàn kinh nghiệm, tư duy phản biện và khả năng đánh giá của con người. Do đó, các quyết định quan trọng cần duy trì sự giám sát và kiểm soát của nhà quản lý.

- Vấn đề bảo mật dữ liệu

Trí tuệ nhân tạo phụ thuộc vào việc thu thập và xử lý lượng lớn dữ liệu, bao gồm thông tin cá nhân, kết quả học tập, hồ sơ tuyển sinh, dữ liệu quản trị. Nếu thiếu cơ chế bảo vệ, dữ liệu có thể bị rò rỉ, truy cập trái phép hoặc sử dụng sai mục đích, ảnh hưởng đến quyền riêng tư và niềm tin của người học.

Một số cơ sở giáo dục vẫn hạn chế về hạ tầng, chuyên gia an ninh mạng và quy trình quản trị dữ liệu. Vì vậy, ứng dụng AI cần gắn với chính sách bảo vệ dữ liệu, kiểm soát quyền truy cập, an ninh mạng và nâng cao nhận thức an toàn số.

- Thách thức về đạo đức và minh bạch thuật toán

Đạo đức, minh bạch và quyền riêng tư là những yêu cầu quan trọng trong ứng dụng AI (UNESCO, 2022). Nếu dữ liệu huấn luyện thiếu khách quan hoặc chứa định kiến, thuật toán có thể tạo ra kết quả thiếu công bằng trong tuyển sinh, đánh giá hoặc phân loại người học.

Một số hệ thống AI hoạt động như "hộp đen" (black box), khiến người sử dụng khó hiểu cách thức hệ thống đưa ra kết quả. Điều này gây khó khăn cho kiểm tra, giám sát và trách nhiệm giải trình. Vì vậy, các trường cần xây dựng cơ chế quản trị AI dựa trên công bằng, minh bạch, bảo vệ quyền con người và duy trì kiểm soát của con người.

4.2. Tác động của trí tuệ nhân tạo đối với bảo đảm chất lượng giáo dục đại học

4.2.1. Đổi mới hoạt động kiểm định chất lượng

Trí tuệ nhân tạo có thể hỗ trợ tự động hóa thu thập minh chứng, phân tích dữ liệu và theo dõi các chỉ số chất lượng. Qua đó, các trường giảm bớt gánh nặng hành chính và tăng khả năng giám sát hoạt động đào tạo. OECD (2023) cho thấy các công cụ AI có tiềm năng hỗ trợ phân tích dữ liệu và nâng cao hiệu quả quản trị chất lượng.

4.2.2. Cá thể hóa học tập và đánh giá

Trí tuệ nhân tạo cho phép xây dựng hệ thống học tập dựa trên năng lực và nhu cầu của từng sinh viên, đồng thời hỗ trợ đánh giá theo hướng linh hoạt hơn. Nghiên cứu về AI Assessment Scale (AIAS) cho thấy việc tích hợp AI vào đánh giá có thể góp phần hỗ trợ kết quả học tập và giảm một số hình thức vi phạm học thuật (Furze et al., 2024).

4.2.3. Nâng cao hiệu quả bảo đảm chất lượng bên trong

Trí tuệ nhân tạo giúp các trường xây dựng hệ thống BĐCL dựa trên dữ liệu số hóa, theo dõi kết quả đào tạo và nhận diện sớm những vấn đề cần cải tiến. Việc tích hợp AI vào chu trình đánh giá, cải tiến có thể tăng khả năng phản hồi của hệ thống chất lượng, phù hợp với xu hướng quản trị giáo dục hiện đại và hội nhập quốc tế.

4.3. Thực trạng ứng dụng trí tuệ nhân tạo trong giáo dục đại học Việt Nam

Chuyển đổi số đang thúc đẩy các cơ sở GDĐH Việt Nam từng bước ứng dụng AI vào quản trị và đào tạo. Một số trường đã triển khai chatbot tuyển sinh, LMS, đánh giá trực tuyến và công cụ phân tích dữ liệu nhằm tự động hóa quy trình, hỗ trợ người học (Holmes, Bialik, & Fadel, 2023).

Trí tuệ nhân tạo còn hỗ trợ phân tích dữ liệu người học, theo dõi kết quả và nhận diện sớm những khó khăn để nhà trường có biện pháp hỗ trợ. Tuy nhiên, quá trình triển khai vẫn gặp hạn chế về hạ tầng công nghệ, nhân lực số, quản trị dữ liệu và hành lang pháp lý. Các vấn đề về đạo đức, bảo mật và quyền riêng tư cũng chưa được giải quyết đồng bộ.

Một thách thức khác là nguy cơ hình thành mô hình "quản trị bằng dữ liệu" nếu nhà trường quá phụ thuộc vào hệ thống tự động. Vì vậy, phát triển AI trong GDĐH cần cân bằng giữa đổi mới công nghệ, hiệu quả quản trị và các giá trị nhân văn.

4.4. Giải pháp nâng cao hiệu quả ứng dụng trí tuệ nhân tạo trong quản trị và bảo đảm chất lượng giáo dục đại học

4.4.1. Hoàn thiện chính sách và hành lang pháp lý

Nhà nước, các cơ sở giáo dục cần xây dựng chính sách rõ ràng về thu thập, lưu trữ, chia sẻ và khai thác dữ liệu giáo dục; đồng thời bảo vệ quyền riêng tư và thông tin cá nhân. Cần có cơ chế kiểm soát thuật toán nhằm hạn chế thiên vị, phân biệt đối xử và sử dụng dữ liệu sai mục đích.

Chính sách cũng cần khuyến khích đầu tư công nghệ, hợp tác giữa trường đại học và doanh nghiệp, đồng thời xác định rõ trách nhiệm giải trình. Các quyết định ảnh hưởng trực tiếp đến người học cần có sự giám sát và phê duyệt của con người.

4.4.2. Phát triển hạ tầng số và dữ liệu giáo dục

Hạ tầng và dữ liệu là nền tảng của ứng dụng AI. Các trường cần xây dựng hệ thống công nghệ đồng bộ, có khả năng kết nối giữa quản lý, đào tạo và BĐCL. Dữ liệu về người học, chương trình, kết quả học tập và nghiên cứu cần được số hóa, chuẩn hóa, bảo vệ an toàn.

Đầu tư vào trung tâm dữ liệu, điện toán đám mây, nền tảng học tập thông minh và an ninh mạng sẽ tạo điều kiện để AI được triển khai ổn định. Cùng với đó, năng lực quản trị dữ liệu cần được nâng cao nhằm BĐCL đầu vào và độ tin cậy của các hệ thống AI.

4.4.3. Đào tạo nguồn nhân lực số

Con người là yếu tố quyết định hiệu quả ứng dụng AI. Giảng viên cần được nâng cao năng lực số, khai thác dữ liệu và sử dụng AI trong giảng dạy, nghiên cứu; đồng thời có khả năng đánh giá và kiểm soát kết quả do AI tạo ra.

Cán bộ quản lý cần phát triển năng lực quản trị số, phân tích dữ liệu và hoạch định chiến lược. Sinh viên cần được trang bị kỹ năng số, tư duy phản biện và khả năng sử dụng AI có trách nhiệm. Hợp tác với doanh nghiệp công nghệ, tổ chức nghiên cứu và cơ sở giáo dục quốc tế có thể hỗ trợ cập nhật công nghệ, phát triển hệ sinh thái giáo dục số.

4.4.4. Xây dựng cơ chế quản trị AI có trách nhiệm và đạo đức

Các trường đại học cần chuyển từ cách tiếp cận chỉ tập trung vào quy định sử dụng AI sang mô hình quản trị AI ở cấp tổ chức. Cơ chế này cần bao gồm minh bạch thuật toán, bảo vệ dữ liệu cá nhân, kiểm soát thiên lệch, giải trình kết quả và duy trì giám sát của con người.

Quản trị AI không nên chỉ được xem là vấn đề pháp lý mà cần kết hợp năng lực kỹ thuật, quản trị dữ liệu và phối hợp giữa các chủ thể trong nhà trường. Đây là điều kiện quan trọng để bảo đảm AI được sử dụng an toàn, công bằng và phù hợp với mục tiêu giáo dục.

4.4.5. Xây dựng hệ thống giám sát, đo lường và cải tiến liên tục

Ứng dụng AI cần được quản lý theo chu trình:

Triển khai AI→Đo lường→Đánh giá→Phản hồi→Cải tiến.

Các trường nên xây dựng bộ chỉ số KPI để đánh giá không chỉ mức độ triển khai mà cả hiệu quả thực tế của AI.

Nhóm chỉ số	Một số chỉ tiêu
Hiệu quả quản trị	Thời gian xử lý hồ sơ, chi phí vận hành
Chất lượng đào tạo	Kết quả học tập, mức độ tương tác, tỷ lệ hoàn thành
Giảng viên	Mức độ sử dụng AI, thời gian tiết kiệm
Sinh viên	Mức độ tiếp cận, năng lực AI, mức độ hài lòng
Chất lượng	Sai sót AI, khiếu nại, độ tin cậy
Đạo đức	Vi phạm dữ liệu, thiên lệch, minh bạch
Công bằng	Chênh lệch khả năng tiếp cận AI
Bền vững	Chi phí và mức tiêu thụ tài nguyên của AI

Điểm quan trọng là hiệu quả AI không nên được đánh giá bằng số lượng công cụ được triển khai mà phải dựa trên mức độ cải thiện chất lượng, hiệu quả quản trị và trải nghiệm giáo dục.

5. Kết luận

Trí tuệ nhân tạo đang tạo ra những thay đổi đáng kể đối với quản trị và BĐCL GDĐH Việt Nam. Khả năng xử lý dữ liệu, tự động hóa, hỗ trợ phân tích giúp các trường nâng cao hiệu quả quản lý, đổi mới đào tạo và thúc đẩy CĐS.

Trí tuệ nhân tạo đặc biệt có tiềm năng trong quản lý hành chính, tuyển sinh, phân tích dữ liệu người học, đánh giá kết quả và giám sát chất lượng. Tuy nhiên, ứng dụng AI cũng đặt ra những thách thức về bảo mật dữ liệu, quyền riêng tư, minh bạch thuật toán, đạo đức, sự chênh lệch về hạ tầng và năng lực số. Nếu phụ thuộc quá mức vào hệ thống tự động, vai trò của con người trong quản trị và giáo dục có thể bị suy giảm. Vì vậy, AI cần được sử dụng như công cụ hỗ trợ chứ không thay thế vai trò của giảng viên và nhà quản lý. Để phát huy hiệu quả của AI, cần đồng thời hoàn thiện chính sách, phát triển hạ tầng số, dữ liệu, đào tạo nguồn nhân lực, xây dựng cơ chế quản trị AI có trách nhiệm và thiết lập hệ thống KPI để giám sát, đánh giá, cải tiến liên tục. Sự phối hợp giữa Nhà nước, cơ sở giáo dục, doanh nghiệp và các tổ chức nghiên cứu có ý nghĩa quan trọng trong quá trình này.

Nếu được quản trị phù hợp, AI có thể trở thành động lực thúc đẩy đổi mới quản trị, nâng cao chất lượng đào tạo và tăng khả năng thích ứng của GDĐH Việt Nam. Mục tiêu cuối cùng không phải là tối đa hóa mức độ tự động hóa mà là sử dụng công nghệ để nâng cao chất lượng, hiệu quả, công bằng và giá trị nhân văn của GDĐH trong thời đại số.

Tài liệu tham khảo

Furze, L., Perkins, M., Roe, J., & MacVaugh, J. (2024). *The AI Assessment Scale (AIAS) in action: A pilot implementation of GenAI supported assessment*. arXiv. *https://arxiv.org/abs/2403.14692*.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2023). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.

OECD. (2020). *Education at a glance 2020: OECD indicators*. OECD Publishing. *https://doi.org/10.1787/69096873-en*.

OECD. (2023). *Emerging governance of generative AI in education*. In *OECD digital education outlook 2023*. OECD Publishing.

Pham, N. T. T., Nguyen, C. H., Pham, H. T., & Ta, H. T. T. (2022). Internal quality assurance of academic programs: A case study in Vietnamese higher education. *SAGE Open, 12*(4). *https://doi.org/10.1177/21582440221144419*.

UNESCO (2019). *Artificial intelligence in education*. UNESCO.

UNESCO (2022). *Recommendation on the ethics of artificial intelligence*. UNESCO.

UNESCO (2024). *Artificial intelligence in education*. UNESCO.

UNESCO (2026). *AI supervision readiness*. UNESCO.

Vincent-Lancrin, S., & Van der Vlies, R. (2020). Trustworthy artificial intelligence (AI) in education: Promises and challenges (OECD Education Working Papers No. 218). OECD Publishing. *https://doi.org/10.1787/a6c90fa9-en*.

GIÁO DỤC ĐẠI HỌC Ở VIỆT NAM VỚI VAI TRÒ PHÁT TRIỂN NGUỒN NHÂN LỰC CHẤT LƯỢNG CAO: THỰC TRẠNG VÀ GIẢI PHÁP

HIGHER EDUCATION IN VIETNAM AND ITS ROLE IN DEVELOPING HIGH-QUALITY HUMAN RESOURCES: CURRENT SITUATION AND SOLUTIONS

Đỗ Việt Hà

Học viện Ngân Hàng

Tóm tắt

Giáo dục đại học giữ vai trò quan trọng trong phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao, đáp ứng yêu cầu hội nhập quốc tế. Thông qua đào tạo, nghiên cứu khoa học và chuyển giao công nghệ, giáo dục đại học không chỉ cung cấp kiến thức chuyên môn, kỹ năng nghề nghiệp, tư duy phản biện, sáng tạo mà còn hình thành năng lực số, đổi mới sáng tạo, đạo đức nghề nghiệp, trách nhiệm xã hội và khả năng thích ứng cho người học. Giáo dục đại học Việt Nam đạt nhiều kết quả tích cực. Tuy nhiên, hệ thống vẫn còn hạn chế. Vì vậy, cần triển khai đồng bộ các giải pháp về chính sách, đổi mới đào tạo, phát triển đội ngũ, nghiên cứu khoa học, chuyển đổi số, gắn kết thị trường lao động, hợp tác quốc tế và học tập suốt đời nhằm nâng cao chất lượng nguồn nhân lực trong giai đoạn mới.

Từ khoá: Giáo dục đại học, nguồn nhân lực, Việt Nam

Abstract

Higher education plays an important role in developing high-quality human resources to meet the requirements of international integration. Through training, scientific research, and technology transfer, higher education not only provides professional knowledge, vocational skills, critical thinking, and creativity, but also cultivates digital competence, innovation, professional ethics, social responsibility, and adaptability for learners. Vietnam's higher education has achieved many positive results. However, the system still has limitations. Therefore, it is necessary to synchronously implement solutions on policy, training innovation, workforce development, scientific research, digital transformation, connection with the labor market, international cooperation, and lifelong learning in order to improve the quality of human resources in the new period.

Keywords: Higher education, human resources, Vietnam

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh toàn cầu hóa, chuyển đổi số (CĐS) và phát triển kinh tế tri thức, nguồn nhân lực chất lượng cao (NNL-CLC) trở thành động lực then chốt nâng cao năng lực cạnh tranh quốc gia, thúc đẩy phát triển bền vững. Giáo dục đại học (GDĐH), với chức năng đào tạo, nghiên cứu khoa học (NCKH), chuyển giao tri thức, giữ vai trò nòng cốt trong việc phát triển đội ngũ nhân lực có trình độ chuyên môn, năng lực đổi mới sáng tạo (ĐMST), kỹ năng số và phẩm chất nghề nghiệp. Tuy nhiên, GDĐH Việt Nam vẫn còn nhiều hạn chế cần khắc phục. Do đó, nghiên cứu thực trạng, đề xuất giải pháp phát huy vai trò của GDĐH trong phát triển NNL-CLC là yêu cầu có ý nghĩa lý luận và thực tiễn.

2. Quan niệm về giáo dục đại học và nguồn nhân lực chất lượng cao

2.1. Giáo dục đại học

Giáo dục đại học là bậc học trong hệ thống giáo dục quốc dân, thực hiện chức năng đào tạo nguồn nhân lực trình độ cao, NCKH, ĐMST và chuyển giao tri thức. Thông qua hoạt động đào tạo, GDĐH trang bị cho người học kiến thức chuyên môn, kỹ năng nghề nghiệp, năng lực tư duy, phẩm chất cần thiết, đáp ứng yêu cầu phát triển kinh tế-xã hội và hội nhập quốc tế.

UNESCO xác định GDĐH là một bộ phận của hệ thống giáo dục quốc dân, có sứ mệnh đào tạo nguồn nhân lực trình độ cao, thúc đẩy NCKH, ĐMST và phục vụ sự phát triển bền vững của xã hội. GDĐH đồng thời có trách nhiệm bảo đảm công bằng trong tiếp cận giáo dục, nâng cao chất lượng đào tạo và tăng cường hợp tác quốc tế.

Đảng Cộng sản Việt Nam xác định GDĐH giữ vai trò then chốt trong phát triển NNL-CLC, thúc đẩy ĐMST, nâng cao năng lực cạnh tranh quốc gia. Đại hội XIV của Đảng xác định: "Tiếp tục khẳng định chủ trương giáo dục và đào tạo cung với khoa học và công nghệ là quốc sách hàng đầu, là tương lai của dân tộc, là động lực then chốt để phát triển đất nước, là yếu tố mang tính quyết định để nâng cao năng lực nội sinh quốc gia" (Đảng Cộng sản, 2026).

Giáo dục đại học là cấp học giữ vai trò trung tâm trong hệ thống giáo dục quốc dân, thực hiện chức năng đào tạo nguồn nhân lực trình độ cao, NCKH, ĐMST và chuyển giao tri thức. Trong bối cảnh phát triển kinh tế tri thức, hội nhập quốc tế, GDĐH không chỉ góp phần nâng cao chất lượng nguồn nhân lực mà còn tạo động lực quan trọng cho tăng trưởng kinh tế, phát triển xã hội và nâng cao năng lực cạnh tranh quốc gia.

2.2. Nguồn nhân lực chất lượng cao

Nguồn nhân lực chất lượng cao là bộ phận nhân lực có trình độ chuyên môn, kỹ năng nghề nghiệp, năng lực sáng tạo, khả năng thích ứng cao với sự biến đổi của khoa học, công nghệ (KHCN) và môi trường lao động. Đây là nguồn lực đặc biệt quan trọng, giữ vai trò quyết định trong nâng cao năng suất lao động, thúc đẩy ĐMST và nâng cao năng lực cạnh tranh quốc gia. Không chỉ được đánh giá qua trình độ học vấn, NNL-CLC còn bao gồm phẩm chất đạo đức, tư duy phản biện, năng lực giải quyết vấn đề, kỹ năng số và khả năng học tập suốt đời nhằm đáp ứng yêu cầu phát triển bền vững trong bối cảnh hội nhập quốc tế.

Đảng Cộng sản Việt Nam xác định phát triển NNL-CLC là một trong ba đột phá chiến lược nhằm thúc đẩy phát triển đất nước nhanh và bền vững. Văn kiện Đại hội XIV nhấn mạnh: "Phát triển con người toàn diện, đáp ứng yêu cầu mới của phát triển kinh tế-xã hội, khoa học và công nghệ, thích ứng với cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư." (Đảng Cộng sản, 2026). Quan điểm này khẳng định NNL-CLC là nhân tố quyết định năng lực cạnh tranh quốc gia, đồng thời yêu cầu đổi mới căn bản giáo dục, đào tạo, gắn với KHCN, ĐMST và CĐS để đáp ứng yêu cầu phát triển trong giai đoạn mới.

Chủ tịch Hồ Chí Minh luôn coi con người là nhân tố quyết định sự thành công của cách mạng và đặc biệt quan tâm đến việc đào tạo đội ngũ cán bộ có đủ phẩm chất, năng lực *"Cán bộ là cái gốc của mọi công việc."* (Hồ Chí Minh, 2011). Theo Người, nguồn nhân lực phải được phát triển toàn diện cả về đạo đức, trí tuệ, thể chất và năng lực thực *tiễn "Có tài mà không có đức là người vô dụng, có đức mà không có tài thì làm việc gì cũng khó."* (Hồ Chí Minh, 2011), trong đó đạo đức là nền tảng, chuyên môn là điều kiện để hoàn thành nhiệm vụ. Người nhấn mạnh nguyên tắc "học đi đôi với hành", "lý luận gắn liền với thực tiễn", đồng thời đề cao tinh thần tự học, học tập suốt đời và trọng dụng nhân tài. Những quan điểm đó là cơ sở quan trọng định hướng xây dựng đội ngũ NNL-CLC, đáp ứng yêu cầu phát triển đất nước trong từng giai đoạn.

Nguồn nhân lực chất lượng cao là nguồn lực đặc biệt quan trọng, được hình thành trên cơ sở sự kết hợp giữa trình độ chuyên môn, kỹ năng nghề nghiệp, phẩm chất đạo đức và năng lực ĐMST. Trong bối cảnh phát triển kinh tế tri thức và hội nhập quốc tế, việc xây dựng NNL-CLC trở thành yêu cầu khách quan, góp phần nâng cao năng lực cạnh tranh quốc gia, thúc đẩy phát triển bền vững.

3. Vai trò của giáo dục đại học trong nguồn nhân lực chất lượng cao

- Đào tạo nguồn nhân lực có chuyên môn cao

Giáo dục đại học giữ vai trò nền tảng trong việc trang bị cho người học hệ thống kiến thức chuyên môn sâu, có tính khoa học và cập nhật theo sự phát triển của từng lĩnh vực. Văn kiện Đại hội XIV của Đảng chỉ rõ: "Tiếp tục đổi mới, phát triển hệ thống giáo dục quốc dân theo hướng hiện đại, công bằng và chất lượng. Thực hiện đổi mới mạnh mẽ thể chế, tạo cơ chế, chính sách đặc thù, vượt trội cho giáo dục, đào tạo, tập trung đột phá về phát triển con người, phát triển NNL-CLC" (Đảng Cộng sản, 2026). Thông qua chương trình đào tạo, người học không chỉ nắm vững lý thuyết mà còn hiểu rõ nguyên lý, phương pháp và xu hướng phát triển của ngành nghề. Kiến thức chuyên môn giúp người học có năng lực phân tích, giải quyết các vấn đề thực tiễn, qua đó hình thành NNL-CLC đáp ứng yêu cầu phát triển kinh tế-xã hội.

Bên cạnh việc trang bị tri thức, GDĐH còn chú trọng phát triển kỹ năng nghề nghiệp cho người học thông qua các hoạt động thực hành, thực tập, nghiên cứu và trải nghiệm thực tế. Người học được rèn luyện kỹ năng chuyên môn, kỹ năng giao tiếp, làm việc nhóm, quản lý thời gian, ứng dụng công nghệ và giải quyết vấn đề trong môi trường nghề nghiệp. Quá trình này giúp sinh viên (SV) hình thành tác phong làm việc chuyên nghiệp, nâng cao khả năng thích ứng với yêu cầu của doanh nghiệp, xã hội, đồng thời tạo nền tảng để học tập suốt đời và phát triển nghề nghiệp bền vững.

Giáo dục đại học có vai trò quan trọng trong việc hình thành tư duy phản biện và năng lực sáng tạo. Thông qua những hoạt động học tập tích cực, người học được khuyến khích đặt câu hỏi, phân tích đa chiều, đánh giá thông tin một cách khách quan và đề xuất các giải pháp mới. Tư duy phản biện, sáng tạo không chỉ nâng cao năng lực đổi mới, thích ứng với sự thay đổi của KHCN mà còn góp phần thúc đẩy năng suất lao động, ĐMST và phát triển bền vững của quốc gia.

- Phát triển năng lực đổi mới sáng tạo và năng lực số

Giáo dục đại học thúc đẩy tinh thần khởi nghiệp và ĐMST bằng việc trang bị kiến thức, kỹ năng quản trị, tư duy kinh doanh, khả năng nhận diện cơ hội, góp phần tạo việc làm và thúc đẩy phát triển kinh tế. Đại hội Đảng XIV, xác định: "Tập trung triển khai đột phá về KHCN, ĐMST và CĐS, tạo nền tảng cho phát triển lực lượng sản xuất mới, hiện đại, ưu tiên phát triển một số ngành công nghiệp, công nghệ chiến lược, trọng tâm là chíp bán dẫn, trí tuệ nhân tạo (AI)" (Đảng Cộng sản, 2026). CĐS trong GDĐH góp phần đổi mới phương thức quản lý, giảng dạy và

học tập theo hướng hiện đại. Việc ứng dụng AI, dữ liệu lớn, điện toán đám mây và các nền tảng học tập trực tuyến giúp nâng cao hiệu quả đào tạo, mở rộng cơ hội tiếp cận tri thức và tăng khả năng thích ứng của người học với môi trường làm việc số trong tương lai.

Các cơ sở GDĐH đóng vai trò cầu nối giữa nghiên cứu và thực tiễn thông qua hoạt động chuyển giao công nghệ. Những kết quả nghiên cứu được ứng dụng vào sản xuất, kinh doanh và quản lý giúp nâng cao năng suất, chất lượng sản phẩm và năng lực cạnh tranh của doanh nghiệp. Đồng thời, quá trình này tạo điều kiện để người học tiếp cận công nghệ mới và tích lũy kinh nghiệm thực tiễn. GDĐH có vai trò quan trọng trong việc hình thành kỹ năng số, giúp người học nâng cao hiệu quả học tập, nghiên cứu và làm việc, đồng thời đáp ứng yêu cầu của thị trường lao động trong bối cảnh CĐS và cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ tư.

Giáo dục đại học không chỉ cung cấp kiến thức mà còn hình thành năng lực tự học và học tập suốt đời. Người học được trang bị phương pháp tìm kiếm, cập nhật và vận dụng tri thức mới nhằm thích ứng với sự thay đổi nhanh chóng của KHCN và thị trường lao động. Đây là yếu tố quan trọng giúp nguồn nhân lực không ngừng nâng cao năng lực chuyên môn, ĐMST và phát triển nghề nghiệp bền vững.

- Đào tạo nguồn nhân lực phục vụ các ngành nghề

Giáo dục đại học có vai trò quan trọng trong việc đào tạo nguồn nhân lực đáp ứng nhu cầu phát triển của các ngành nghề và nền kinh tế. Thông qua hệ thống chương trình đào tạo đa dạng, gắn với chuẩn đầu ra và yêu cầu của thị trường lao động, các cơ sở GDĐH cung cấp đội ngũ lao động có trình độ chuyên môn, kỹ năng nghề nghiệp và phẩm chất đáp ứng yêu cầu của từng lĩnh vực như công nghiệp, nông nghiệp, y tế, giáo dục, tài chính, công nghệ và dịch vụ. Đồng thời, GDĐH thường xuyên cập nhật chương trình đào tạo theo xu hướng phát triển của KHCN và CĐS, góp phần bảo đảm sự cân đối về cơ cấu nhân lực, nâng cao năng suất lao động và năng lực cạnh tranh của quốc gia.

- Hình thành phẩm chất đạo đức nghề nghiệp

Giáo dục đại học góp phần hình thành trách nhiệm xã hội cho người học thông qua việc bồi dưỡng ý thức phục vụ cộng đồng, tuân thủ pháp luật và tham gia giải quyết các vấn đề xã hội. Người học được khuyến khích vận dụng kiến thức chuyên môn vào thực tiễn, đóng góp cho sự phát triển của địa phương và đất nước, từ đó trở thành công dân có trách nhiệm và có tinh thần cống hiến. Bên cạnh đào tạo chuyên môn, GDĐH chú trọng bồi dưỡng đạo đức nghề nghiệp như trung thực, trách nhiệm, liêm chính và tận tâm trong công việc. Những giá trị này giúp người

học thực hiện đúng chuẩn mực nghề nghiệp, tôn trọng quy định pháp luật và lợi ích của cộng đồng, đồng thời tạo dựng uy tín, niềm tin và sự phát triển bền vững trong quá trình hành nghề.

Giáo dục đại học rèn luyện cho người học tác phong làm việc chuyên nghiệp thông qua các hoạt động học tập, thực hành và thực tập. Người học được hình thành ý thức kỷ luật, tinh thần hợp tác, khả năng giao tiếp, quản lý thời gian và làm việc hiệu quả. Đây là những phẩm chất quan trọng giúp thích nghi với môi trường làm việc hiện đại và nâng cao hiệu quả thực hiện nhiệm vụ.

Trong bối cảnh KHCN và thị trường lao động thay đổi nhanh chóng, GDĐH giúp người học phát triển năng lực thích ứng với những yêu cầu mới. Thông qua việc cập nhật kiến thức, rèn luyện kỹ năng và khuyến khích tư duy linh hoạt, người học có khả năng làm việc trong nhiều môi trường khác nhau, sẵn sàng học hỏi và đổi mới để đáp ứng sự phát triển của nghề nghiệp và xã hội.

4. Thực trạng giáo dục đại học Việt Nam trong bối cảnh hiện nay

- Quy mô và mạng lưới GDĐH

Trong những năm qua, hệ thống GDĐH Việt Nam đã phát triển mạnh về số lượng cơ sở đào tạo nhằm đáp ứng nhu cầu học tập ngày càng tăng của xã hội. Bên cạnh các trường đại học công lập, nhiều cơ sở GDĐH tư thục và có vốn đầu tư nước ngoài đã được thành lập, góp phần đa dạng hóa hệ thống giáo dục. Sự mở rộng này tạo điều kiện nâng cao khả năng tiếp cận GDĐH và đáp ứng yêu cầu phát triển nguồn nhân lực. Mạng lưới các cơ sở GDĐH đã được mở rộng trên phạm vi cả nước, góp phần tạo cơ hội học tập cho người dân ở nhiều địa phương.

Quy mô tuyển sinh và số lượng người học đại học tiếp tục tăng, phản ánh nhu cầu ngày càng lớn về đào tạo trình độ cao. Các cơ sở GDĐH không ngừng mở rộng ngành nghề, phương thức tuyển sinh và hình thức đào tạo nhằm thu hút người học. Đồng thời, việc đa dạng hóa đối tượng tuyển sinh và tạo cơ hội học tập linh hoạt đã góp phần nâng cao tỷ lệ người dân được tiếp cận GDĐH, đáp ứng yêu cầu phát triển kinh tế-xã hội. Hệ thống GDĐH Việt Nam ngày càng đa dạng về loại hình đào tạo với sự phát triển của những trường công lập, tư thục, cơ sở có vốn đầu tư nước ngoài và các chương trình liên kết quốc tế. Sự đa dạng này giúp đáp ứng nhu cầu học tập của nhiều đối tượng và nâng cao khả năng tiếp cận GDĐH.

- Chất lượng đào tạo và nguồn nhân lực

Các cơ sở GDĐH Việt Nam đang đẩy mạnh đổi mới chương trình đào tạo theo hướng tiếp cận chuẩn đầu ra, lấy người học làm trung tâm và đáp ứng yêu cầu

của thị trường lao động. Nội dung chương trình được cập nhật theo sự phát triển của KHCN và nhu cầu xã hội, đồng thời tăng cường thực hành, trải nghiệm và phát triển năng lực, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo và khả năng thích ứng của người học. Nhiều cơ sở GDĐH đã tăng cường hợp tác với doanh nghiệp trong xây dựng chương trình đào tạo, tổ chức thực tập và tuyển dụng SV sau tốt nghiệp. Sự gắn kết này giúp người học được tiếp cận môi trường làm việc thực tế, nâng cao kỹ năng nghề nghiệp và đáp ứng tốt hơn yêu cầu của nhà tuyển dụng.

Đội ngũ giảng viên (GV) đại học ngày càng được nâng cao về trình độ chuyên môn, nhiều GV có học vị tiến sĩ và kinh nghiệm nghiên cứu, giảng dạy. Các cơ sở giáo dục chú trọng bồi dưỡng năng lực sư phạm, ngoại ngữ, công nghệ số và NCKH cho GV. Tỷ lệ SV có việc làm sau tốt nghiệp tại nhiều cơ sở GDĐH tương đối cao, phản ánh những chuyển biến tích cực trong chất lượng đào tạo. Nhiều SV tìm được việc làm phù hợp với chuyên ngành hoặc tiếp tục học ở trình độ cao hơn.

- *Nghiên cứu khoa học*

Nghiên cứu khoa học là một trong những chức năng cốt lõi của GDĐH, góp phần phát triển năng lực ĐMST cho người học. Thông qua hoạt động nghiên cứu, SV và GV được rèn luyện tư duy khoa học, khả năng phát hiện và giải quyết vấn đề, đồng thời tạo ra các tri thức và sản phẩm mới. Đây là nền tảng quan trọng để nâng cao chất lượng nguồn nhân lực, đáp ứng yêu cầu phát triển của nền kinh tế tri thức.

Hoạt động NCKH tại các cơ sở GDĐH Việt Nam có nhiều chuyển biến tích cực, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo và giải quyết các vấn đề thực tiễn. Nhiều đề tài nghiên cứu được ứng dụng trong sản xuất, quản lý và đời sống, tạo ra các sản phẩm có giá trị khoa học và kinh tế. Năng lực nghiên cứu của đội ngũ GV và SV từng bước được nâng cao. Số lượng công bố khoa học quốc tế của các trường đại học Việt Nam tăng đáng kể trong những năm gần đây, góp phần nâng cao vị thế của GDĐH trên trường quốc tế. Bên cạnh đó, nhiều kết quả nghiên cứu đã được đăng ký sáng chế, giải pháp hữu ích và quyền sở hữu trí tuệ, tạo tiền đề thúc đẩy ĐMST và thương mại hóa các sản phẩm nghiên cứu.

- *Hội nhập quốc tế*

Các cơ sở GDĐH ngày càng chú trọng kiểm định chất lượng theo tiêu chuẩn trong nước và quốc tế nhằm nâng cao chất lượng đào tạo và uy tín. Việc đạt chuẩn kiểm định giúp khẳng định năng lực đào tạo, tăng cường tính minh bạch và tạo điều kiện thuận lợi cho hội nhập quốc tế.

Giáo dục đại học Việt Nam đẩy mạnh hợp tác với các trường đại học nước ngoài thông qua liên kết đào tạo, trao đổi GV, SV và thực hiện những dự án nghiên cứu chung. Hoạt động này góp phần nâng cao chất lượng đào tạo, năng lực nghiên cứu và mở rộng cơ hội hội nhập quốc tế. Những cơ sở GDĐH đang đẩy mạnh CĐS trong quản trị, giảng dạy và học tập thông qua việc ứng dụng các nền tảng số, số hóa dữ liệu và quản lý trực tuyến. Điều này góp phần nâng cao hiệu quả quản trị, đổi mới phương pháp giảng dạy và tăng tính linh hoạt trong học tập.

- *Những hạn chế và thách thức*

Chất lượng đào tạo giữa các cơ sở GDĐH còn có sự chênh lệch về chương trình, đội ngũ GV, điều kiện học tập và kết quả đầu ra. Hoạt động NCKH và chuyển giao công nghệ ở nhiều trường đại học chưa tương xứng với tiềm năng. Số lượng nghiên cứu có giá trị ứng dụng, sáng chế và sản phẩm thương mại hóa còn hạn chế, chưa đáp ứng tốt yêu cầu phát triển kinh tế và xã hội. Quá trình thực hiện tự chủ đại học vẫn gặp nhiều khó khăn về cơ chế, nguồn lực và năng lực quản trị. Một số cơ sở giáo dục chưa phát huy hiệu quả quyền tự chủ trong tổ chức, tài chính, nhân sự và phát triển chương trình đào tạo.

Ở một số ngành, chương trình đào tạo chưa theo kịp yêu cầu của thị trường lao động. SV còn thiếu kỹ năng thực hành, kỹ năng mềm và kinh nghiệm thực tế, dẫn đến khoảng cách giữa năng lực sau tốt nghiệp và nhu cầu của doanh nghiệp. Một số cơ sở GDĐH còn thiếu nguồn lực tài chính, cơ sở vật chất và trang thiết bị hiện đại. Đội ngũ GV chưa đồng đều về trình độ và kinh nghiệm nghiên cứu, ảnh hưởng đến chất lượng đào tạo và NCKH.

Giáo dục đại học Việt Nam đang đối mặt với áp lực cạnh tranh ngày càng lớn từ các cơ sở giáo dục trong và ngoài nước. Vì vậy, các cơ sở GDĐH cần chủ động đổi mới để nâng cao vị thế và năng lực hội nhập.

4. Một số giải pháp phát huy vai trò của giáo dục đại học trong phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao ở Việt Nam hiện nay

- Hoàn thiện thể chế, chính sách phát triển GDĐH: Hoàn thiện thể chế và chính sách là giải pháp quan trọng nhằm nâng cao chất lượng và hiệu quả của GDĐH. Nhà nước cần tiếp tục hoàn thiện hệ thống pháp luật về tự chủ đại học, kiểm định chất lượng, tài chính, phát triển đội ngũ GV và CĐS; đồng thời xây dựng cơ chế khuyến khích NCKH, ĐMST và hợp tác giữa trường đại học với doanh nghiệp. Các chính sách cần bảo đảm tính đồng bộ, minh bạch và tạo môi trường thuận lợi để những cơ sở giáo dục phát triển bền vững, đáp ứng yêu cầu hội nhập quốc tế, chẳng hạn việc ban hành Luật GDĐH (sửa đổi) năm 2018 đã mở

rộng quyền tự chủ cho các cơ sở GDĐH về tổ chức, nhân sự, học thuật và tài chính, tạo điều kiện để nhiều trường chủ động đổi mới quản trị, nâng cao chất lượng đào tạo và tăng cường hợp tác với doanh nghiệp, đối tác quốc tế.

- Đổi mới chương trình và phương pháp đào tạo theo hướng phát triển năng lực: Các cơ sở GDĐH cần tiếp tục đổi mới chương trình và phương pháp đào tạo theo hướng phát triển phẩm chất và năng lực người học, đáp ứng yêu cầu của thị trường lao động và CĐS. Chương trình cần được thiết kế theo chuẩn đầu ra, tăng cường học tập trải nghiệm, thực hành, nghiên cứu và giải quyết vấn đề. Đồng thời, áp dụng các phương pháp giảng dạy tích cực, lấy người học làm trung tâm, kết hợp hiệu quả giữa học trực tiếp và trực tuyến nhằm nâng cao chất lượng đào tạo.

- Nâng cao chất lượng đội ngũ GV và cán bộ quản lý: Nâng cao chất lượng đội ngũ GV và cán bộ quản lý là giải pháp then chốt để phát triển GDĐH. Các cơ sở giáo dục cần chú trọng tuyển dụng, đào tạo, bồi dưỡng và phát triển đội ngũ theo hướng chuẩn hóa về trình độ chuyên môn, năng lực sư phạm, ngoại ngữ, công nghệ số và năng lực NCKH. Đồng thời, cần xây dựng cơ chế đánh giá, đãi ngộ và khuyến khích ĐMST nhằm thu hút, giữ chân nhân tài và nâng cao hiệu quả quản trị đại học. Đội ngũ GV và cán bộ quản lý chất lượng cao sẽ góp phần nâng cao chất lượng đào tạo, NCKH và hội nhập quốc tế. Nhiều trường đại học đã cử GV tham gia các chương trình đào tạo tiến sĩ ở nước ngoài, đồng thời tổ chức những khóa bồi dưỡng về CĐS, ứng dụng AI trong giảng dạy và quản trị đại học. Điều này giúp nâng cao năng lực chuyên môn, đổi mới phương pháp giảng dạy và đáp ứng yêu cầu phát triển GDĐH trong bối cảnh mới.

- Thúc đẩy NCKH, ĐMST và chuyển giao công nghệ: Các cơ sở GDĐH cần đẩy mạnh NCKH, ĐMST và chuyển giao công nghệ nhằm nâng cao chất lượng đào tạo, đóng góp cho phát triển kinh tế-xã hội. Cần tăng cường đầu tư cho các nhóm nghiên cứu mạnh, khuyến khích hợp tác với doanh nghiệp, thương mại hóa kết quả nghiên cứu và phát triển hệ sinh thái khởi nghiệp ĐMST. Qua đó, trường đại học không chỉ là trung tâm đào tạo mà còn là trung tâm sáng tạo, tạo ra tri thức, công nghệ phục vụ cộng đồng và doanh nghiệp.

- Đẩy mạnh CĐS trong GDĐH: Đẩy mạnh CĐS là giải pháp quan trọng nhằm nâng cao chất lượng và hiệu quả hoạt động của GDĐH. Các cơ sở giáo dục cần đầu tư hạ tầng số, xây dựng cơ sở dữ liệu đồng bộ, phát triển học liệu số, ứng dụng AI, hệ thống quản lý học tập trong quản trị, giảng dạy và đánh giá người học. Đồng thời, cần bồi dưỡng năng lực số cho GV, cán bộ quản lý và SV, góp phần xây dựng môi trường giáo dục hiện đại, linh hoạt, đáp ứng yêu cầu của nền kinh tế số, hội nhập quốc tế.

- Gắn kết giữa GDĐH với thị trường lao động: GDĐH cần tăng cường gắn kết với thị trường lao động thông qua hợp tác chặt chẽ giữa nhà trường, doanh nghiệp trong xây dựng chương trình đào tạo, tổ chức thực tập và tuyển dụng. Việc thường xuyên cập nhật nhu cầu nhân lực giúp chương trình đào tạo phù hợp với thực tiễn, nâng cao kỹ năng nghề nghiệp, khả năng thích ứng và cơ hội việc làm của SV sau khi tốt nghiệp. Tăng cường hợp tác với các ngân hàng thương mại, doanh nghiệp tài chính trong xây dựng chương trình đào tạo, tổ chức những hoạt động thực tập, kiến tập và tuyển dụng SV. Thông qua sự phối hợp này, SV được tiếp cận môi trường làm việc thực tế, rèn luyện kỹ năng nghiệp vụ và kỹ năng mềm, qua đó nâng cao khả năng đáp ứng yêu cầu của thị trường lao động

- Mở rộng hợp tác và hội nhập quốc tế: Mở rộng hợp tác, hội nhập quốc tế là giải pháp quan trọng nhằm nâng cao chất lượng và vị thế của GDĐH Việt Nam. Các cơ sở giáo dục cần tăng cường liên kết với những trường đại học, tổ chức giáo dục, viện nghiên cứu nước ngoài thông qua chương trình trao đổi SV, hợp tác đào tạo, NCKH và chuyển giao tri thức. Hoạt động này giúp tiếp cận phương pháp giáo dục tiên tiến, nâng cao năng lực đội ngũ GV và thúc đẩy chuẩn hóa chất lượng đào tạo theo hướng quốc tế. Nhiều trường đại học Việt Nam triển khai các chương trình liên kết đào tạo với những trường đại học nước ngoài, tổ chức trao đổi GV, SV và thực hiện các dự án nghiên cứu chung nhằm nâng cao năng lực hội nhập. Một số chương trình đào tạo được kiểm định theo các tiêu chuẩn quốc tế, góp phần nâng cao uy tín của cơ sở GDĐH.

- Phát triển hệ thống giáo dục mở, thúc đẩy học tập suốt đời: Phát triển hệ thống giáo dục mở là định hướng quan trọng nhằm mở rộng cơ hội tiếp cận tri thức, đáp ứng nhu cầu học tập đa dạng của mọi cá nhân trong xã hội. Các cơ sở GDĐH cần đa dạng hóa phương thức đào tạo, phát triển đào tạo trực tuyến, đào tạo từ xa, những chương trình bồi dưỡng ngắn hạn và đào tạo liên thông. Qua đó, người học có thể chủ động cập nhật kiến thức, nâng cao kỹ năng trong suốt quá trình làm việc, góp phần hình thành xã hội học tập và phát triển NNL-CLC.

5. Kết luận

Giáo dục đại học giữ vai trò quan trọng trong quá trình phát triển NNL-CLC, góp phần nâng cao năng lực cạnh tranh quốc gia và thúc đẩy sự phát triển bền vững của đất nước. Mặc dù đã đạt được những kết quả tích cực trên các phương diện như mở rộng quy mô đào tạo, nâng cao chất lượng giáo dục, phát triển NCKH và tăng cường hội nhập quốc tế, GDĐH Việt Nam vẫn còn tồn tại một số hạn chế cần tiếp tục khắc phục. Do đó, hoàn thiện thể chế, đổi mới chương trình, phương thức

đào tạo, nâng cao chất lượng đội ngũ, thúc đẩy CĐS và mở rộng hợp tác quốc tế là những định hướng quan trọng nhằm đáp ứng yêu cầu phát triển trong bối cảnh mới.

Tài liệu tham khảo

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2023), *Báo cáo tổng kết năm học và phương hướng, nhiệm vụ phát triển giáo dục đại học*. Hà Nội.

Đảng Cộng sản (2026), *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIV*, Tập II. Nxb. Chính trị quốc gia Sự Thật.

Ngô Văn Hà (2023), "Phát triển giáo dục đại học, đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao, đẩy nhanh công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước", Tạp chí *Khoa học Xã hội Việt Nam, số 2.*

Hồ Chí Minh (2011), *Toàn tập*, tập 5, Nxb. Chính trị quốc gia Sự thật, Hà Nội.

Hồ Chí Minh (2011), *Toàn tập*, tập 12, Nxb. Chính trị quốc gia Sự thật, Hà Nội.

Trần Quang Tuyến, Lê Văn Đạo, Nguyễn Văn Định, Nguyễn Quỳnh Hương (2023). "Một số khuyến nghị về vấn đề phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao phục vụ công cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ tư ở Việt Nam". Tạp chí *Giáo dục, tập 23*, số 13.

XÂY DỰNG VĂN HÓA CHẤT LƯỢNG TRONG CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC Ở VIỆT NAM TRƯỚC YÊU CẦU CHUYỂN ĐỔI SỐ

BUILDING A CULTURE OF QUALITY IN VIETNAMESE UNIVERSITIES IN THE MEETING THE REQUIREMENTS OF DIGITAL TRANSFORMATION

Đỗ Thị Vân Hà

Trường Đại học Mỏ - Địa chất

Tóm tắt:

Hiện nay, cùng với sự phát triển của công nghệ số, trí tuệ nhân tạo và các nền tảng học tập trực tuyến, giáo dục đại học Việt Nam đang đứng trước những biến đổi sâu sắc trong tổ chức đào tạo, nghiên cứu khoa học và quản trị nhà trường. Những biến đổi này không chỉ đặt ra yêu cầu về năng lực công nghệ của các trường đại học mà còn đòi hỏi các nhà trường phải xây dựng nền văn hóa chất lượng nhằm thay đổi nhận thức, giá trị, hành vi và phương thức quản trị, hướng tới phát triển thực chất và bền vững. Trên cơ sở phân tích quan niệm về văn hóa chất lượng và làm rõ tính tất yếu của việc xây dựng văn hóa chất lượng trước yêu cầu chuyển đổi số, bài viết làm rõ những nội dung cơ bản của quá trình xây dựng văn hóa chất lượng trong các trường đại học ở Việt Nam trong bối cảnh chuyển đổi số hiện nay.

Từ khóa: bảo đảm chất lượng, chuyển đổi số, giáo dục đại học, văn hóa chất lượng.

Abstract:

Today, driven by digital technology, artificial intelligence, and online learning platforms, higher education in Vietnam is undergoing profound transformations in the organization of training, scientific research, and institutional governance. These changes demand not only technological capabilities from universities but also the cultivation of a "quality culture"—one that shifts mindsets, values, behaviors, and management practices toward substantive, sustainable development. By analyzing the concept of quality culture and clarifying the necessity of establishing it amidst the demands of digital transformation, this article outlines the fundamental aspects of building a quality culture within Vietnamese universities in the current digital transformation landscape.

Keywords: *quality assurance, digital transformation, higher education; quality culture.*

1. Đặt vấn đề

Chuyển đổi số đang tạo ra những thay đổi sâu sắc trong nhiều lĩnh vực của đời sống xã hội, trong đó giáo dục là một trong những lĩnh vực chịu nhiều tác động mạnh mẽ. Đối với giáo dục đại học, chuyển đổi số không đơn giản là việc ứng dụng công nghệ thông tin vào hoạt động giảng dạy, mà là sự chuyển đổi toàn diện mô hình quản trị, hoạt động đào tạo, nghiên cứu khoa học và hệ thống bảo đảm chất lượng trên cơ sở khai thác hiệu quả dữ liệu và công nghệ số. Trong môi trường như vậy, chất lượng trở thành yếu tố đặc biệt quan trọng để đảm bảo sự phát triển bền vững của các trường đại học. Chính vì thế, trong bối cảnh chuyển đổi số, các trường đại học không chỉ cần hướng tới đổi mới về hạ tầng kỹ thuật, nền tảng công nghệ hay nguồn nhân lực số mà còn phải thay đổi tư duy quản trị, xây dựng văn hóa tổ chức nhằm hình thành một hệ giá trị tổ chức coi chất lượng là mục tiêu cốt lõi. Nói cách khác, đó là quá trình xây dựng văn hóa chất lượng trong nhà trường.

2. Nội dung

2.1. Quan niệm về văn hóa chất lượng

Khái niệm văn hóa chất lượng bắt đầu được đưa ra khi các nhà nghiên cứu về giáo dục đề cập đến vấn đề đảm bảo chất lượng trong tổ chức và nhận ra rằng, việc xây dựng văn hóa chất lượng là phương thức hữu hiệu giúp một tổ chức duy trì và hoàn thiện các chuẩn mực chất lượng trong hoạt động của mình, từ đó thúc đẩy sự phát triển của tổ chức đó. Hiện nay, khái niệm văn hóa chất lượng được tiếp cận từ một số khía cạnh như sau.

Hiệp hội các trường Đại học châu Âu (*European University Association - EUA*) đưa ra định nghĩa: "văn hóa chất lượng đề cập đến một nền văn hóa tổ chức hướng đến việc nâng cao chất lượng một cách bền vững và được đặc trưng bởi hai yếu tố riêng biệt: một mặt, yếu tố văn hóa/tâm lý bao gồm các giá trị, niềm tin, kỳ vọng và cam kết chung đối với chất lượng, và mặt khác, yếu tố cấu trúc/quản lý với các quy trình được xác định nhằm nâng cao chất lượng và hướng đến việc phối hợp nỗ lực của từng cá nhân. Như vậy, yếu tố văn hóa/tâm lý liên quan đến từng nhân viên riêng lẻ, trong khi yếu tố cấu trúc/quản lý liên quan đến toàn bộ tổ chức". (EUA, 2006) Như vậy, định nghĩa chỉ ra hai yếu tố cấu thành văn hóa chất lượng là yếu tố văn hóa/tâm lý và yếu tố cấu trúc/quản lý. Hai yếu tố này không tách biệt nhau mà phải được liên kết với nhau thông qua quá trình thông tin, giao tiếp, thảo luận ở cấp độ thể chế. Theo cách tiếp cận này, văn hóa chất lượng không chỉ được thể hiện qua việc xây dựng các quy định hay hệ thống bảo đảm chất lượng nội bộ, mà quan trọng hơn là làm cho chất lượng trở thành giá trị cốt lõi được mọi thành

viên trong nhà trường chia sẻ, thực hành và không ngừng vun đắp trong toàn bộ hoạt động đào tạo, nghiên cứu khoa học và phục vụ cộng đồng.

Tiếp tục quan điểm này, nhóm tác giả Harvey và Stensaker cho rằng, ở các trường đại học, cấu trúc (hệ thống đảm bảo chất lượng) thôi chưa đủ để nâng cao chất lượng. Theo các ông, văn hóa chất lượng được hình thành bởi sự tương tác giữa các giá trị văn hóa và các thiết chế quản trị chất lượng, trong đó các quy trình, tiêu chuẩn và công cụ quản lý chỉ có thể phát huy hiệu quả trong việc nâng cao chất lượng khi có niềm tin, trách nhiệm và sự tham gia tự giác của đội ngũ giảng viên, cán bộ quản lý, người học và các bên liên quan. Vì vậy, trong một cơ sở đào tạo, văn hóa chất lượng trước hết có thể là một công cụ để đặt câu hỏi về cách mọi thứ hoạt động, cách thức các tổ chức hoạt động, họ liên quan đến ai và họ nhìn nhận bản thân như thế nào. (Harvey & Stensaker, 2008)

Quan điểm này cũng phù hợp với quan điểm của Hiệp hội châu Âu về đảm bảo chất lượng trong giáo dục đại học, được đưa ra trong "Tiêu chuẩn và Hướng dẫn về Đảm bảo Chất lượng trong Khu vực Giáo dục Đại học Châu Âu 2015" (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area - ESG 2015). Trong đó, dù ESG không đưa ra định nghĩa cụ thể về văn hóa chất lượng, nhưng đã nhấn mạnh rằng chất lượng không phải là kết quả của hoạt động kiểm định đơn lẻ mà là trách nhiệm thường xuyên của cơ sở giáo dục. Văn hóa chất lượng chỉ thực sự được hình thành trong các cơ sở giáo dục khi các giá trị về chất lượng được thể chế hóa thành các chính sách, chương trình đào tạo, quy trình đánh giá…, đồng thời được nuôi dưỡng thông qua sự tham gia, trách nhiệm giải trình và sự cải tiến liên tục. "Đảm bảo chất lượng và nâng cao chất lượng do đó có mối liên hệ mật thiết với nhau. Chúng có thể hỗ trợ phát triển một nền văn hóa chất lượng được tất cả mọi người đón nhận: từ sinh viên và đội ngũ giảng viên đến ban lãnh đạo và quản lý của nhà trường". (ESG, 2015)

Như vậy, về cơ bản có thể hiểu, văn hóa chất lượng trong trường đại học là tổng thể các giá trị, niềm tin, chuẩn mực và cam kết về chất lượng được các thành viên trong nhà trường thống nhất và thực hiện, được hỗ trợ bởi hệ thống chính sách, cơ chế, quy trình quản trị và hạ tầng số nhằm bảo đảm và thúc đẩy cải tiến chất lượng đào tạo. Văn hóa chất lượng được thể hiện thông qua sự thống nhất giữa nhận thức, hành vi và các thiết chế quản trị trong nhà trường nhằm tạo nên môi trường mà trong đó chất lượng trở thành giá trị định hướng đối với mọi hoạt động đào tạo, nghiên cứu, phục vụ cộng đồng và quản trị đại học.

2.2. Tính tất yếu của việc xây dựng văn hóa chất lượng trong các trường đại học trong bối cảnh chuyển đổi số

Với sự phát triển mạnh mẽ của cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư, quá trình chuyển đổi số đang diễn ra mạnh mẽ trên thế giới. Chuyển đổi số cung cấp những công cụ và phương thức hữu hiệu giúp nâng cao chất lượng đào tạo trong nhà trường. Tuy nhiên, về bản chất, chuyển đổi số không tự động tạo nên chất lượng, vì nếu các nhà trường chỉ đầu tư công nghệ hay số hóa quy trình đào tạo mà thiếu đi nhận thức tích cực và sự tham gia chủ động của các thành viên trong nhà trường (không có văn hóa chất lượng) thì chỉ tạo nên số hóa hình thức chứ không đảm bảo nâng cao chất lượng thực chất. Có thể nói, quá trình chuyển đổi số đang đặt ra những yêu cầu tất yếu của việc xây dựng văn hóa chất lượng trong các trường đại học ở những khía cạnh sau.

Thứ nhất, chuyển đổi số đặt ra những vấn đề mới cho hoạt động đào tạo và nghiên cứu khoa học trong nhà trường, khiến cho mô hình kiểm soát chất lượng truyền thống không còn đáp ứng được yêu cầu. Do đó, việc xây dựng một nền văn hóa chất lượng trở thành một yêu cầu tất yếu.

Việc ứng dụng các công nghệ số, trí tuệ nhân tạo, dữ liệu lớn và các nền tảng học tập trực tuyến trong nhà trường hiện nay không chỉ tạo ra những phương thức dạy học và nghiên cứu mới mà còn làm thay đổi vai trò của giảng viên, người học và các chủ thể quản trị trong nhà trường. Trong môi trường số hóa, giảng viên và sinh viên được tiếp cận với học liệu số, nền tảng học tập trực tuyến, hệ thống quản trị học tập (LMS), trí tuệ nhân tạo… hỗ trợ giảng dạy, học tập và nghiên cứu. Nếu tận dụng tốt, chất lượng đào tạo sẽ được đảm bảo, và ngược lại, cũng có thể gây nên sự suy giảm chất lượng. Hơn nữa, với sự hỗ trợ của công nghệ, các nền tảng tri thức và phương pháp học tập liên tục được cập nhật, thì chất lượng đào tạo đòi hỏi sự cải tiến liên tục chứ không thể là kết quả đạt được sau một chu kì kiểm định. Chỉ có những cơ sở đào tạo có năng lực đổi mới, tự cải tiến liên tục mới có thể thích nghi và tồn tại trong thời đại số.

Trong bối cảnh đó, chất lượng không thể chỉ được bảo đảm thông qua các quy trình hoạt động hay các đợt đánh giá định kỳ như trong mô hình quản lý truyền thống, mà việc duy trì và nâng cao chất lượng ngày càng phụ thuộc vào ý thức trách nhiệm, tinh thần cải tiến liên tục, năng lực tự chủ và sự tham gia tích cực của mọi thành viên trong nhà trường. Chính vì thế, các trường đại học phải chuyển từ cách tiếp cận bảo đảm chất lượng dựa trên kiểm soát sang cách tiếp cận dựa trên ý thức trách nhiệm và sự tham gia tự giác của các chủ thể trong tổ chức nhằm đảm bảo chất lượng. Có thể nói, xây dựng văn hóa chất lượng không chỉ là một yêu cầu

của hệ thống bảo đảm chất lượng giáo dục đại học mà còn trở thành điều kiện tiên quyết để chuyển đổi số được triển khai hiệu quả, giúp nhà trường thích ứng với những thay đổi nhanh chóng của môi trường giáo dục và không ngừng nâng cao chất lượng đào tạo, nghiên cứu khoa học cũng như hiệu quả quản trị.

Thứ hai, chuyển đổi số làm gia tăng yêu cầu về sự minh bạch, trách nhiệm giải trình và quản trị dựa trên dữ liệu, qua đó đòi hỏi xây dựng văn hóa chất lượng để bảo đảm tính trung thực và độ tin cậy của hệ thống.

Khi các trường đại học tiến hành chuyển đổi số, dữ liệu trở thành cơ sở để đánh giá hiệu quả đào tạo, năng lực nghiên cứu, hiệu quả quản trị cũng như chất lượng phục vụ người học. Tuy nhiên, giá trị của dữ liệu phụ thuộc trực tiếp vào tính chính xác, trung thực và đạo đức trong quá trình thu thập, quản lý và sử dụng. Nếu thiếu văn hóa chất lượng, các hệ thống số có thể dẫn đến hiện tượng chạy theo chỉ số, báo cáo hình thức hoặc thao túng dữ liệu nhằm đáp ứng các yêu cầu kiểm định. Ngược lại, khi các giá trị liêm chính trong học thuật, trách nhiệm nghề nghiệp và minh bạch được hiện thực hóa trong văn hóa tổ chức, dữ liệu mới thực sự trở thành công cụ hỗ trợ cải tiến chất lượng và nâng cao hiệu quả quản trị.

Ngoài ra, trong chuyển đổi số, các trường đại học hướng tới mô hình quản trị thông minh, trong đó các quyết định được hỗ trợ bởi dữ liệu lớn (big data), trí tuệ nhân tạo (AI), các nền tảng số và sự kết nối theo thời gian thực. Mô hình quản trị này chỉ có thể thành công khi có sự phối hợp, chia sẻ thông tin và ra quyết định giữa toàn bộ các thành viên trong nhà trường.

Do vậy, trong bối cảnh chuyển đổi số, văn hóa chất lượng không chỉ là nền tảng của bảo đảm chất lượng mà còn là điều kiện để xây dựng hệ thống quản trị dựa trên dữ liệu một cách hiệu quả và đáng tin cậy.

Thứ ba, xây dựng văn hóa chất lượng tạo nên lợi thế cạnh tranh cho các trường đại học, đặc biệt trong giai đoạn tự chủ đại học và hội nhập quốc tế.

Quá trình tự chủ đại học ở Việt Nam đang trao cho các cơ sở giáo dục nhiều quyền tự quyết hơn trong quản trị, tài chính và học thuật, đồng thời cũng đặt lên vai họ trách nhiệm lớn hơn đối với chất lượng đào tạo và trách nhiệm giải trình trước xã hội. Trong khi đó, chuyển đổi số đang thúc đẩy sự cạnh tranh giữa các trường đại học không chỉ ở phạm vi quốc gia mà còn trên quy mô khu vực và toàn cầu.

Trong môi trường cạnh tranh và đổi mới liên tục, chất lượng chỉ có thể trở thành lợi thế phát triển bền vững khi được chuyển hóa thành văn hóa của tổ chức. Một trường đại học có thể đầu tư công nghệ tương tự các trường khác, nhưng rất

khó sao chép một nền văn hóa chất lượng đã được hình thành thông qua sự cam kết của lãnh đạo, sự tham gia của giảng viên và ý thức trách nhiệm của người học. Chính vì vậy, trong bối cảnh chuyển đổi số và hội nhập quốc tế, văn hóa chất lượng ngày càng trở thành nguồn lực chiến lược quyết định năng lực thích ứng, đổi mới sáng tạo và phát triển bền vững của các trường đại học.

Có thể thấy rằng, việc xây dựng văn hóa chất lượng trong các trường đại học trước yêu cầu chuyển đổi số không chỉ xuất phát từ nhu cầu nâng cao chất lượng giáo dục, mà sâu xa hơn là từ những biến đổi về mô hình quản trị, cơ chế bảo đảm chất lượng, phương thức quản trị dữ liệu và cạnh tranh trong giáo dục đại học. Chuyển đổi số đã làm thay đổi các điều kiện tồn tại và phát triển của trường đại học, khiến chất lượng không còn có thể được bảo đảm chủ yếu bằng các quy trình kiểm soát hành chính hay hoạt động kiểm định định kỳ. Thay vào đó, chất lượng phải trở thành giá trị văn hóa được chia sẻ, được hiện thực hóa trong nhận thức và hành động của mọi thành viên trong nhà trường.

2.3. Nội dung xây dựng văn hóa chất lượng trong các trường đại học ở Việt Nam trong bối cảnh chuyển đổi số hiện nay

Năm 2022, Thủ tướng Chính phủ đã ra Quyết định số 131/QĐ-TTg về tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022 - 2025, định hướng đến năm 2030, trong đó xác định chuyển đổi số là động lực quan trọng để đổi mới căn bản giáo dục và đào tạo: "Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số tạo đột phá trong đổi mới hoạt động giáo dục và đào tạo; đổi mới quản lý nhà nước trong lĩnh vực giáo dục và đào tạo; tác động tích cực, toàn diện tới phương thức hoạt động, chất lượng, hiệu quả và công bằng trong giáo dục". (Chính phủ, 2022) Điều này cho thấy chuyển đổi số đã được xác định là một định hướng quan trọng trong quá trình đổi mới giáo dục ở Việt Nam. Nhưng, để chuyển hóa những thành quả của chuyển đổi số thành những cải thiện thực chất và bền vững về chất lượng giáo dục, việc xây dựng văn hóa chất lượng trong các trường đại học trở thành một yêu cầu then chốt. Văn hóa chất lượng sẽ tạo nền tảng để các giá trị về chất lượng được chia sẻ, thể chế hóa và thực hành trong toàn bộ hoạt động của nhà trường, qua đó bảo đảm chuyển đổi số không chỉ dừng lại ở số hóa các hoạt động hiện có mà thực sự góp phần nâng cao chất lượng đào tạo, nghiên cứu khoa học và quản trị đại học.

Văn hóa chất lượng được hình thành từ sự tương tác giữa hai thành tố cơ bản: thành tố văn hóa (bao gồm các giá trị, niềm tin, chuẩn mực và cam kết của các chủ thể) và thành tố quản trị (nhằm tạo ra những cơ chế, quy trình đảm bảo và cải tiến

chất lượng). Hai thành tố này tương tác chặt chẽ: các giá trị định hướng hành vi, còn hệ thống quản trị tạo điều kiện để các giá trị được hiện thực hóa. Theo lôgic này, việc xây dựng văn hóa chất lượng trong các trường đại học ở Việt Nam hiện nay cần hướng tới những nội dung cơ bản sau.

Thứ nhất, xây dựng hệ giá trị cốt lõi về chất lượng trong nhà trường.

Hệ giá trị là tập hợp các giá trị đóng vai trò định hướng nhận thức, thái độ và hành vi của các thành viên trong tổ chức. Một trường đại học khó có thể hình thành văn hóa chất lượng nếu chất lượng chỉ được hiểu như một yêu cầu của cơ quan quản lý, kiểm định hoặc một điều kiện để đạt chuẩn. Chất lượng cần được xác lập như một hệ giá trị nội tại gắn với sứ mạng, tầm nhìn và trách nhiệm xã hội của nhà trường. Hệ giá trị đó bao gồm những nguyên tắc như: lấy người học làm trung tâm, tôn trọng chuẩn mực học thuật, đề cao tính trung thực và trách nhiệm nghề nghiệp, minh bạch và tinh thần đổi mới sáng tạo. Việc xác lập hệ giá trị không nên chỉ được thực hiện bởi lãnh đạo nhà trường mà cần có sự tham gia của giảng viên, người học, cán bộ quản lý, nhân viên và các bên liên quan.

Trong bối cảnh chuyển đổi số, hệ giá trị chất lượng cần được mở rộng để bao quát cả những yêu cầu mới do môi trường số tạo ra. Chuyển đổi số trong giáo dục đại học cần được nhìn nhận như một quá trình biến đổi nội dung, phương pháp sư phạm, quản trị và quản lý, chứ không phải chỉ đơn thuần bổ sung các công cụ công nghệ vào mô hình đang tồn tại. Do đó, văn hóa chất lượng trong trường đại học số cần gắn với các giá trị mới như năng lực sử dụng dữ liệu, trách nhiệm trong sử dụng trí tuệ nhân tạo, bảo vệ dữ liệu cá nhân, an toàn thông tin, khả năng tiếp cận công bằng, minh bạch của thuật toán và trách nhiệm giải trình đối với các quyết định dựa trên dữ liệu.

Thứ hai, xây dựng chuẩn mực chất lượng biểu hiện trong hành vi cụ thể của các thành viên trong nhà trường.

Hệ giá trị chất lượng mà nhà trường muốn xây dựng chỉ thực sự tồn tại khi những giá trị đó được cụ thể hóa thành các chuẩn mực và hành vi có thể nhận diện, đánh giá và thực hành trong hoạt động hàng ngày. Vì vậy, các trường đại học cần xác định rõ chất lượng được biểu hiện như thế nào trong từng lĩnh vực hoạt động, từ đào tạo, nghiên cứu khoa học đến quản trị, phục vụ người học và hợp tác với các bên liên quan. Đối với giảng viên, văn hóa chất lượng thể hiện ở việc thường xuyên cập nhật tri thức chuyên môn, thiết kế hoạt động dạy học gắn với chuẩn đầu ra, lựa chọn phương pháp giảng dạy phù hợp, đánh giá người học công bằng, tôn trọng liêm chính học thuật và liên tục cải tiến nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy. Đối với người học, văn hóa chất lượng được thể hiện ở tính chủ động trong học

tập, trung thực học thuật, trách nhiệm đối với kết quả học tập, khả năng tự đánh giá và tham gia có trách nhiệm vào quá trình đóng góp ý kiến nhằm nâng cao chất lượng hoạt động của nhà trường. Đối với cán bộ quản lý và nhân viên, đó là tinh thần phục vụ, phối hợp, minh bạch, giải quyết vấn đề trên cơ sở bằng chứng và chủ động cải tiến thay vì chỉ thực hiện các thủ tục hành chính.

Thứ ba, cần thể chế hóa văn hóa chất lượng thông qua hệ thống bảo đảm chất lượng nội bộ trong nhà trường.

Về mối quan hệ giữa văn hóa chất lượng và bảo đảm chất lượng, có thể khẳng định: "Văn hóa chất lượng và bảo đảm chất lượng bên trong có mối quan hệ hữu cơ và phụ thuộc lẫn nhau; bảo đảm chất lượng bên trong sẽ không tạo được chất lượng bền vững nếu không hình thành được văn hóa chất lượng, nhưng cơ cấu bảo đảm chất lượng có thể tạo ra các thói quen, sự mong đợi và giá trị chung mà mọi người cùng chia sẻ". (T.T.T.Hiền & N.T.T.Hương, 2022) Nếu hệ giá trị chất lượng và chuẩn mực, hành vi chất lượng là nền tảng văn hóa thì hệ thống bảo đảm chất lượng nội bộ là thiết chế nhằm chuyển hóa những giá trị đó thành các nguyên tắc, quy trình và cơ chế vận hành thường xuyên của nhà trường. Vì vậy, các trường đại học cần xây dựng hệ thống bảo đảm chất lượng nội bộ đồng bộ, thống nhất và phù hợp với sứ mạng, tầm nhìn, chiến lược phát triển và điều kiện thực tế của từng trường. Hệ thống này cần bao quát toàn bộ các lĩnh vực hoạt động cốt lõi của nhà trường, như xây dựng chương trình đào tạo, tổ chức dạy và học, kiểm tra và đánh giá người học, nghiên cứu khoa học... Hệ thống bảo đảm chất lượng không chỉ tổ chức thực hiện các nhiệm vụ của nhà trường, mà còn thu thập và phân tích dữ liệu, đánh giá kết quả, tiếp nhận phản hồi, xác định những điểm cần cải thiện, từ đó đưa ra các giải pháp giải quyết vấn đề và đánh giá lại hiệu quả của các giải pháp đó. Thông qua đó, hoạt động bảo đảm chất lượng không chỉ nhằm chứng minh nhà trường đáp ứng các tiêu chuẩn bên ngoài mà trước hết phải giúp nhà trường tự nhận diện vấn đề, tự điều chỉnh và tự nâng cao chất lượng.

Thứ tư, xây dựng hệ thống dữ liệu nhằm đảm bảo cho hoạt động quản trị chất lượng đạt hiệu quả trong bối cảnh chuyển đổi số.

Trong bối cảnh chuyển đổi số, khi các hoạt động đào tạo, nghiên cứu, quản trị người học và cung cấp dịch vụ ngày càng được số hóa, trường đại học có điều kiện thu thập và phân tích một khối lượng dữ liệu lớn về quá trình và kết quả hoạt động. Tuy nhiên, dữ liệu chỉ có ý nghĩa đối với văn hóa chất lượng khi được chuyển hóa thành thông tin phục vụ ra quyết định và cải tiến. Do đó, các trường đại học cần hình thành hệ thống quản trị dữ liệu chất lượng có khả năng kết nối dữ liệu đầu vào, quá trình và kết quả. Những dữ liệu như tỷ lệ nhập học, tiến độ học tập,

kết quả học tập, mức độ tham gia của sinh viên, tỷ lệ thôi học, phản hồi của người học, việc làm sau tốt nghiệp, kết quả nghiên cứu, mức độ sử dụng các dịch vụ số và phản hồi của các bên liên quan cần được khai thác không chỉ để báo cáo mà còn để nhận diện vấn đề và dự báo xu hướng. Tuy nhiên, quản trị dựa trên dữ liệu không đồng nghĩa với quản trị bằng chỉ tiêu đơn thuần. Dữ liệu cần được đặt trong bối cảnh của sứ mạng và mục tiêu phát triển của từng trường, kết hợp với đánh giá định tính và phán đoán chuyên môn. Đây cũng là điểm cần lưu ý khi vận dụng tư tưởng Deming: tối ưu hóa một chỉ số riêng lẻ có thể không đồng nghĩa với cải thiện chất lượng của toàn bộ hệ thống.

Thứ năm, xây dựng các cộng đồng thực hành chất lượng trong nhà trường.

Khi nghiên cứu về quá trình dạy và học, tác giả Wenger, E. xác định quá trình học tập bao gồm bốn thành phần: ý nghĩa, thực tiễn, cộng đồng và bản sắc. Ông xem học tập như một quá trình tham gia vào thực hành xã hội và nhấn mạnh vai trò của các cộng đồng thực hành trong việc hình thành tri thức, ý nghĩa và bản sắc[1] (Wenger, 1998). Cách tiếp cận này gợi mở cho chúng ta một nội dung xây dựng văn hóa chất lượng trong nhà trường, đó là xây dựng các cộng đồng cùng thực hành và duy trì chất lượng. Bởi vì chất lượng không thể chỉ được truyền đạt từ cấp quản lý xuống các cá nhân, nó cần được hình thành thông qua quá trình các thành viên cùng làm việc, chia sẻ kinh nghiệm, giải quyết vấn đề trong thực tiễn.

Trong trường đại học, các cộng đồng thực hành và duy trì có thể được hình thành giữa các giảng viên cùng ngành, các nhóm phát triển chương trình đào tạo, nhóm cải tiến phương pháp giảng dạy, nhóm nghiên cứu, nhóm chuyên trách chuyển đổi số hoặc các nhóm liên ngành về bảo đảm chất lượng. Các nhóm này tạo ra môi trường để những tri thức, kinh nghiệm nghề nghiệp và kỹ năng thực hành tốt được chia sẻ và chuyển hóa thành tri thức của cả tổ chức. Đặc biệt, trong môi trường số, cộng đồng thực hành không còn bị giới hạn bởi không gian vật lý mà có thể được duy trì thông qua các nền tảng số, kho học liệu, diễn đàn chuyên môn và hệ thống quản trị tri thức. Những cộng đồng như vậy sẽ góp phần đáng kể trong việc nâng cao chất lượng của mọi mặt hoạt động trong nhà trường, giúp hình thành nên văn hóa chia sẻ chất lượng trong nhà trường.

---

[1] Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning and identity. Cambridge, UK: Cambridge University Press, p.5.

Thứ sáu, phát triển vai trò lãnh đạo và đảm bảo sự tham gia, phản hồi của các bên liên quan.

Văn hóa chất lượng không thể hình thành bền vững nếu thiếu cam kết của lãnh đạo nhưng cũng không thể được áp đặt chỉ bằng mệnh lệnh hành chính. Lãnh đạo nhà trường cần tạo ra tầm nhìn chung về chất lượng, bảo đảm nguồn lực, khuyến khích phản hồi, chấp nhận thử nghiệm và tạo môi trường an toàn để các thành viên nêu ra vấn đề. Đồng thời, người học, giảng viên, nhân viên, nhà tuyển dụng, cựu sinh viên và các đối tác xã hội cần được tham gia ở những mức độ phù hợp vào quá trình xác định, đánh giá và cải tiến chất lượng. Đây cũng là phương thức để chuyển trách nhiệm giải trình từ yêu cầu bên ngoài thành một bộ phận của trách nhiệm nghề nghiệp và trách nhiệm xã hội của trường đại học.

Như vậy, hoạt động xây dựng văn hóa chất lượng trong các trường đại học Việt Nam trong bối cảnh chuyển đổi số là quá trình biến đổi đồng thời nhận thức, giá trị, hành vi, cơ chế quản trị và phương thức tổ chức hoạt động của toàn bộ nhà trường. Trong hoạt động này, phần văn hóa (phần mềm) bao gồm việc xây dựng hệ giá trị chất lượng, cụ thể hóa thành các chuẩn mực, hành vi, còn hệ thống đảm bảo chất lượng và quản trị, dữ liệu là phần thiết chế (phần cứng) để hình thành và duy trì nên nền văn hóa chất lượng trong nhà trường. Văn hóa chất lượng chỉ thực sự được hình thành khi chất lượng trở thành giá trị chung, được chuyển hóa thành chuẩn mực hành động, được hỗ trợ bởi hệ thống quản trị và dữ liệu, được duy trì thông qua các cộng đồng thực hành và được củng cố bằng cơ chế phản hồi - cải tiến liên tục. Trong điều kiện chuyển đổi số, quá trình này càng đòi hỏi nhà trường phải kết hợp giữa năng lực công nghệ với năng lực văn hóa và năng lực quản trị nhằm bảo đảm rằng công nghệ không chỉ làm cho hoạt động dạy và học nhanh hơn, hiệu quả hơn mà còn làm cho chất lượng càng ngày càng tiến bộ, minh bạch hơn và có căn cứ hơn.

3. Kết luận

Xây dựng văn hóa chất lượng là một quá trình mang tính hệ thống, lâu dài và có tính nền tảng, bao gồm việc hình thành hệ giá trị cốt lõi, củng cố niềm tin và nhận thức chung, phát triển cam kết trách nhiệm, thúc đẩy cải tiến liên tục, tăng cường hợp tác học thuật và xây dựng văn hóa số. Trong quá trình này, chất lượng cần được chuyển hóa từ một yêu cầu mang tính hành chính thành hệ giá trị chung, được các thành viên trong nhà trường nhận thức, chia sẻ và thể hiện trong hành vi nghề nghiệp hằng ngày. Đồng thời, những giá trị đó cần được thể chế hóa thông qua hệ thống bảo đảm chất lượng nội bộ, các quy trình quản trị phù hợp, cơ chế sử

dụng dữ liệu và các phương thức phản hồi, đánh giá và cải tiến liên tục. Khi đó, văn hóa chất lượng sẽ không chỉ góp phần nâng cao chất lượng đào tạo và nghiên cứu mà còn tạo dựng năng lực thích ứng, đổi mới sáng tạo và lợi thế cạnh tranh bền vững cho các trường đại học Việt Nam trong quá trình tự chủ, hội nhập và phát triển trong môi trường giáo dục đại học ngày càng số hóa.

Tài liệu tham khảo

Chính phủ (2022), *Quyết định số 131/QĐ-TTg của Thủ tướng Chính phủ: Phê duyệt Đề án "Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022 - 2025, định hướng đến năm 2030". https://vanban.chinhphu.vn/?pageid=27160&docid= 205236& classid=2*

EUA Publications (2006), *Quality Culture in European Universities: A Bottom-Up Approach*, Brussels.

Harvey, L. and Stensaker, B., (2008), Quality culture: understandings, boundaries and linkages. *European Journal of Education* 43(4), pp. 427–442.

https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2008.00367.x

Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) (2015), Brussels, Belgium.

https://www.eqar.eu/assets/uploads/2018/04/ESG_2015.pdf

Tạ Thị Thu Hiền, Nguyễn Thị Thu Hương (2022), "Văn hóa chất lượng: Yếu tố bảo đảm chất lượng bên trong trường đại học". Tạp chí *Khoa học ĐHQGHN, Chuyên san Nghiên cứu Giáo dục*, *tập 38*, số 1 (2022), tr. 50-59.

https://www.eua.eu/publications/reports/quality-culture-in-european-universities-a-bottom-up-approach.html

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

ỨNG DỤNG TRÍ TUỆ NHÂN TẠO TRONG GIẢNG DẠY CÁC MÔN LÝ LUẬN CHÍNH TRỊ Ở TRƯỜNG ĐẠI HỌC: YÊU CẦU VÀ GIẢI PHÁP BẢO ĐẢM CHẤT LƯỢNG ĐÀO TẠO

APPLYING ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING POLITICAL THEORY SUBJECTS AT UNIVERSITIES: REQUIREMENTS AND SOLUTIONS FOR ENSURING TRAINING QUALITY

Nguyễn Lệ Thu

Học viện Ngân hàng

Tóm tắt:

Trí tuệ nhân tạo (AI), đặc biệt là AI tạo sinh, đang tạo ra những thay đổi sâu sắc trong giáo dục đại học. Đối với các môn lý luận chính trị, ứng dụng AI là yêu cầu tất yếu nhưng phải bảo đảm đặc thù môn học, tính khoa học và định hướng tư tưởng. Trên cơ sở phân tích yêu cầu đặt ra, bài viết đề xuất 04 nhóm giải pháp: nâng cao năng lực AI và sư phạm số cho giảng viên; đổi mới dạy học, kiểm tra, đánh giá gắn với liêm chính học thuật; hướng dẫn sinh viên khai thác AI chủ động, có kiểm chứng; và hoàn thiện cơ chế, hạ tầng hỗ trợ. Qua đó, góp phần phát huy hiệu quả AI, bảo đảm vai trò chủ thể của người học và nâng cao chất lượng giảng dạy lý luận chính trị trong chuyển đổi số.

Từ khóa: *Trí tuệ nhân tạo, AI tạo sinh, giảng dạy lý luận chính trị, năng lực số, giáo dục đại học.*

Abstract:

Artificial Intelligence (AI), particularly generative AI, is driving profound changes in higher education. For political theory courses, the application of AI is essential but must respect the specific nature of the subject, scientific rigor, and ideological orientation. Based on an analysis of these requirements, the article proposes four sets of solutions: enhancing AI and digital pedagogical competencies for lecturers; innovating teaching, testing, and assessment methods while upholding academic integrity; guiding students to utilize AI proactively and critically (with verification); and refining support mechanisms and infrastructure. These measures aim to effectively leverage AI, safeguard the learner's active role, and improve the quality of political theory instruction amidst digital transformation.

Keywords*: Artificial intelligence, generative AI, political theory instruction, digital competence, higher education.*

1. Đặt vấn đề

Cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ tư và chuyển đổi số đang làm thay đổi sâu sắc giáo dục đại học. Sự phát triển của trí tuệ nhân tạo (AI), đặc biệt là AI tạo sinh, đã mở rộng khả năng xử lý, tạo lập tri thức và tác động trực tiếp đến phương thức dạy, học, kiểm tra, đánh giá. AI ngày càng trở thành một bộ phận của môi trường giáo dục hiện đại, đặt ra yêu cầu ứng dụng hiệu quả và có trách nhiệm. Nghị quyết số 71-NQ/TW của Bộ Chính trị nhấn mạnh chuyển đổi số toàn diện, ứng dụng mạnh mẽ công nghệ số, AI trong giáo dục; đồng thời nâng cao năng lực số, năng lực AI cho người học và đội ngũ nhà giáo.

Đối với các môn lý luận chính trị, AI tạo điều kiện đa dạng hóa học liệu, xây dựng tình huống thực tiễn và hỗ trợ tự học. Tuy nhiên, đặc thù môn học không chỉ truyền thụ tri thức mà còn hình thành thế giới quan khoa học, phương pháp luận, tư duy lý luận và năng lực vận dụng thực tiễn. Việc lạm dụng AI, cùng với nguy cơ thông tin thiếu chính xác, thiếu kiểm chứng, có thể ảnh hưởng đến tính độc lập, tư duy phản biện và chất lượng nhận thức của người học.

Vì vậy, vấn đề cốt lõi không phải là có sử dụng AI hay không, mà là sử dụng AI như thế nào để phát huy ưu thế công nghệ, đồng thời bảo đảm mục tiêu, đặc thù và chất lượng môn học. Trên cơ sở đó, bài viết phân tích tính tất yếu, những yêu cầu đặc thù và đề xuất các giải pháp ứng dụng AI trong giảng dạy lý luận chính trị phù hợp với bối cảnh chuyển đổi số.

2. Nội dung

2.1. Sự tất yếu của việc ứng dụng trí tuệ nhân tạo trong giảng dạy các môn lý luận chính trị

Ứng dụng trí tuệ nhân tạo (AI) trong giáo dục đại học nói chung và giảng dạy các môn lý luận chính trị nói riêng đã trở thành yêu cầu khách quan, xuất phát từ những căn cứ chủ yếu sau:

Thứ nhất, xuất phát từ yêu cầu phát triển khoa học, công nghệ và chuyển đổi số trong giáo dục. Chuyển đổi số đang thúc đẩy giáo dục đại học đổi mới theo hướng hiện đại, linh hoạt và cá thể hóa. UNESCO (2023) cho rằng AI tạo sinh mở ra nhiều khả năng hỗ trợ học tập, mở rộng tiếp cận tri thức, nhưng hiệu quả phụ thuộc vào cách thức tổ chức và sử dụng có trách nhiệm. Nghị quyết số 57-NQ/TW của Bộ Chính trị xác định phát triển khoa học, công nghệ, đổi mới sáng tạo và chuyển đổi số là một đột phá quan trọng, đồng thời nhấn mạnh phát triển hạ tầng, dữ liệu số, ứng dụng AI và nguồn nhân lực chất lượng cao. Đây là cơ sở chính trị

và thực tiễn để các cơ sở giáo dục đại học chủ động ứng dụng AI trong hoạt động đào tạo, trong đó có giảng dạy lý luận chính trị.

Thứ hai, xuất phát từ sự thay đổi trong phương thức học tập của người học. Sinh viên ngày càng chủ động khai thác môi trường số và các công cụ AI để tìm kiếm, xử lý, hệ thống hóa thông tin. Thực tế đó làm thay đổi quan hệ giữa người dạy, người học và tri thức, đòi hỏi giảng viên phải thích ứng về phương pháp và cách thức tổ chức dạy học. Ứng dụng AI vì vậy không chỉ nhằm đáp ứng thói quen học tập mới mà còn giúp định hướng việc khai thác công nghệ của sinh viên theo hướng chủ động, có kiểm chứng và phục vụ mục tiêu học tập.

Thứ ba, xuất phát từ yêu cầu đổi mới phương pháp dạy học, kiểm tra và đánh giá theo hướng phát triển năng lực. Văn kiện Đại hội XIV và Nghị quyết số 71-NQ/TW của Bộ Chính trị đặt yêu cầu tiếp tục đổi mới nội dung, phương pháp giáo dục, phát triển năng lực tự học, tư duy độc lập, sáng tạo và đổi mới kiểm tra, đánh giá. Trong quá trình này, AI có thể hỗ trợ giảng viên thiết kế học liệu, xây dựng nhiệm vụ học tập, tạo tình huống, tăng cường tương tác và đa dạng hóa phương thức đánh giá. Tuy nhiên, giá trị của AI chỉ được phát huy khi công nghệ được tích hợp vào thiết kế sư phạm nhằm phát triển năng lực thực chất của người học, thay vì thay thế quá trình tư duy và học tập của họ.

Thứ tư, xuất phát từ yêu cầu gắn lý luận với thực tiễn và nâng cao sức hấp dẫn của môn học. Các môn lý luận chính trị không chỉ cung cấp tri thức mà còn góp phần hình thành thế giới quan khoa học, phương pháp luận và năng lực vận dụng lý luận vào thực tiễn. Với khả năng hỗ trợ khai thác, tổng hợp và xử lý thông tin, AI tạo điều kiện để giảng viên cập nhật các vấn đề thực tiễn, xây dựng tình huống, câu hỏi và hoạt động thảo luận phù hợp, qua đó làm rõ mối liên hệ giữa lý luận và thực tiễn, tăng tính trực quan và sức hấp dẫn của bài học.

Như vậy, ứng dụng AI trong giảng dạy các môn lý luận chính trị là yêu cầu tất yếu từ sự phát triển của khoa học, công nghệ, sự thay đổi của người học và yêu cầu đổi mới giáo dục. Tuy nhiên, AI chỉ là công cụ hỗ trợ; giảng viên vẫn giữ vai trò chủ thể trong định hướng nội dung, tổ chức và kiểm soát quá trình dạy học, còn người học phải giữ vai trò chủ thể trong tư duy, nhận thức và vận dụng tri thức. Đây là nguyên tắc nền tảng để ứng dụng AI vừa phát huy hiệu quả công nghệ, vừa bảo đảm mục tiêu và đặc thù của các môn lý luận chính trị.

2.2. Đặc thù của các môn lý luận chính trị và những yêu cầu đối với việc ứng dụng trí tuệ nhân tạo trong giảng dạy

V.I. Lênin khẳng định: "Không có lý luận cách mạng thì cũng không thể có phong trào cách mạng" (V.I. Lênin, 1975). Chủ tịch Hồ Chí Minh luôn nhấn mạnh

yêu cầu gắn lý luận với thực tiễn, đồng thời phê phán tình trạng học tập, vận dụng lý luận một cách máy móc, xa rời thực tiễn. Người chỉ rõ: "Lý luận mà không liên hệ với thực tiễn là lý luận suông. Thực tiễn không có lý luận hướng dẫn thì thành thực tiễn mù quáng" (Hồ Chí Minh, 2011). Do đó, giáo dục lý luận chính trị mang những đặc thù riêng biệt về mục tiêu, nội dung và phương pháp, từ đó đặt ra các yêu cầu khắt khe đối với việc ứng dụng trí tuệ nhân tạo (AI):

Thứ nhất, tính khoa học, hệ thống và định hướng tư tưởng cao đòi hỏi tính kiểm chứng nghiêm ngặt của thông tin do AI tạo ra. Nội dung môn học được cấu thành bởi hệ thống khái niệm, phạm trù, nguyên lý có tính logic chặt chẽ. Nhấn mạnh tính triệt để về mặt khoa học của lý luận Mác-xít, V.I. Lênin từng chỉ rõ: *"Học thuyết của Mác là học thuyết vạn năng vì nó là một học thuyết chính xác" (V.I. Lênin, 1980).* Trong khi đó, các mô hình AI tạo sinh vẫn tồn tại rủi ro về "ảo giác" (hallucination) hay đưa ra các thông tin thiếu căn cứ khoa học, không phù hợp với quan điểm chính thống. Yêu cầu đặt ra là mọi dữ liệu, lập luận do AI cung cấp phải được đối chiếu, thẩm định kỹ lưỡng với giáo trình chuẩn, văn kiện của Đảng và tài liệu chính thống trước khi đưa vào giảng dạy và học tập.

Thứ hai, nguyên tắc thống nhất giữa lý luận và thực tiễn đòi hỏi AI phải đóng vai trò công cụ cập nhật và mở rộng bối cảnh. Tri thức lý luận chính trị chỉ thực sự có giá trị khi giải thích và định hướng cho các vấn đề thực tiễn kinh tế - xã hội. Chủ tịch Hồ Chí Minh đã đúc kết: *"Thực hành sinh ra hiểu biết, hiểu biết tiến lên lý luận, lý luận lãnh đạo thực hành"* (Hồ Chí Minh, 2011). AI có ưu thế vượt trội trong việc tổng hợp, dự báo và trực quan hóa các dữ liệu thực tiễn. Tuy nhiên, do đầu ra của AI phụ thuộc vào dữ liệu huấn luyện, giảng viên và sinh viên cần sử dụng AI như một công cụ gợi mở tình huống, từ đó áp dụng phương pháp luận Mác-xít để phân tích, đánh giá bản chất sự vật chứ không tiếp nhận góc nhìn khái quát, phiến diện từ máy tính.

Thứ ba, mục tiêu phát triển tư duy lý luận và bản lĩnh chính trị yêu cầu AI phải hỗ trợ, không thay thế quá trình nhận thức. Bản chất của việc học lý luận chính trị là rèn luyện thế giới quan khoa học, tư duy phản biện và khả năng lập luận độc lập. Khẳng định bản chất mở và sáng tạo của lý luận, V.I. Lênin trích dẫn quan điểm của Ph.Ăng-ghen: *"Học thuyết của chúng tôi không phải là một giáo điều, mà là kim chỉ nam cho hành động"* (Lênin, 1977). Việc sinh viên lạm dụng AI để tạo sẵn câu trả lời sẽ biến lý luận thành những công thức xơ cứng, làm suy giảm năng lực tự nghiên cứu. Do đó, việc ứng dụng AI phải được thiết kế theo hướng "kích thích tư duy" - coi AI là đối tác phản biện để sinh viên kiểm chứng, phát hiện lỗi sai và bảo vệ chính kiến cá nhân, thay vì là nguồn cung cấp đáp án cuối cùng.

Thứ tư, vai trò định hướng chính trị - tư tưởng của giảng viên đặt ra yêu cầu cao hơn về năng lực sư phạm số. Sự hiện diện của AI không làm mờ nhạt mà càng khẳng định vai trò trụ cột của giảng viên trong việc dẫn dắt, truyền cảm hứng và định hướng giá trị cho người học. Sinh thời, Chủ tịch Hồ Chí Minh đặc biệt coi trọng việc tự học của người thầy: *"Muốn huấn luyện học viên, thì người huấn luyện phải học thêm mãi mới huấn luyện được... Không học thì không tiến bộ. Càng không tiến bộ là thoái bộ"* (Hồ Chí Minh, 2011). Trong kỷ nguyên số, điều này đòi hỏi giảng viên phải nâng tầm năng lực: không chỉ tinh thông chuyên môn mà còn phải làm chủ công cụ AI, chủ động thiết kế lại kịch bản sư phạm, quản trị dữ liệu và kiểm soát tính liêm chính học thuật trong toàn bộ quá trình đào tạo.

Tóm lại, đặc thù của các môn lý luận chính trị quy định AI chỉ được xác định là công cụ hỗ trợ, không thể thay thế vai trò chủ thể nhận thức của người học và vai trò định hướng của người dạy. Hiệu quả ứng dụng công nghệ chỉ đạt được khi bảo đảm tính chính xác học thuật, bám sát thực tiễn và phục vụ mục tiêu phát triển năng lực thực chất của sinh viên.

2.3. Một số giải pháp bảo đảm ứng dụng trí tuệ nhân tạo phù hợp với đặc thù môn học và nâng cao chất lượng giảng dạy các môn lý luận chính trị

2.3.1. Nâng cao năng lực AI và năng lực sư phạm số của giảng viên

Nghị quyết số 71-NQ/TW ngày 22/8/2025 của Bộ Chính trị khẳng định "nhà giáo là động lực, quyết định chất lượng giáo dục, đào tạo", đồng thời đặt yêu cầu nâng cao năng lực số, năng lực AI của đội ngũ nhà giáo và đẩy mạnh ứng dụng công nghệ trong dạy học, kiểm tra, đánh giá (Bộ Chính trị, 2025). Trong bối cảnh đó, AI không làm giảm mà đặt ra yêu cầu cao hơn đối với năng lực chuyên môn, số và sư phạm của giảng viên. Người dạy cần chuyển từ chủ yếu truyền đạt tri thức sang thiết kế, tổ chức, định hướng, kiểm chứng và điều phối quá trình nhận thức, bảo đảm AI là công cụ hỗ trợ, không thay thế vai trò của người thầy.

Nghị quyết số 57-NQ/TW cũng nhấn mạnh phát triển nguồn nhân lực trình độ cao, đáp ứng yêu cầu khoa học, công nghệ, đổi mới sáng tạo và chuyển đổi số (Bộ Chính trị, 2024). Vì vậy, bồi dưỡng năng lực AI cho giảng viên lý luận chính trị cần vượt khỏi việc hướng dẫn thao tác công cụ, hướng tới năng lực làm chủ công nghệ và thiết kế kịch bản sư phạm phù hợp với mục tiêu, nội dung và đặc thù môn học. Cụ thể:

Một là, đổi mới nội dung bồi dưỡng theo đặc thù chuyên môn. Tập trung vào kỹ năng xây dựng yêu cầu cho AI, thẩm định và kiểm chứng thông tin bằng giáo trình, văn kiện của Đảng và các nguồn học thuật chính thống; đồng thời trang bị

khả năng nhận diện sai lệch, thông tin bịa đặt và các rủi ro từ dữ liệu do AI tạo sinh.

Hai là, chuyển từ "hướng dẫn công cụ" sang "thiết kế kịch bản sư phạm số". Tổ chức bồi dưỡng theo hướng thực hành gắn với từng học phần, giúp giảng viên sử dụng AI để phát triển học liệu, xây dựng tình huống, câu hỏi và nhiệm vụ học tập có tính phản biện, qua đó hỗ trợ chứ không thay thế tư duy độc lập của sinh viên.

Ba là, hình thành cơ chế sinh hoạt và chia sẻ chuyên môn về AI. Các khoa, bộ môn cần duy trì nhóm chuyên đề hoặc diễn đàn học thuật để thử nghiệm, đánh giá và chia sẻ kinh nghiệm sử dụng AI; từng bước xây dựng kho học liệu, kịch bản sư phạm và các nguyên tắc sử dụng AI phù hợp với từng học phần.

Bốn là, bảo đảm hạ tầng và khung quản trị hỗ trợ. Cơ sở giáo dục cần cung cấp nền tảng, tài nguyên số phù hợp; đồng thời xây dựng hướng dẫn về bảo mật dữ liệu, đạo đức công nghệ, liêm chính học thuật và trách nhiệm của giảng viên trong sử dụng AI, đặc biệt đối với dạy học và kiểm tra, đánh giá.

Như vậy, nâng cao năng lực AI cho giảng viên không chỉ nhằm giúp "biết sử dụng công cụ", mà hướng tới khả năng làm chủ, kiểm soát và tích hợp AI vào thiết kế sư phạm, qua đó nâng cao chất lượng dạy học và bảo đảm mục tiêu, tính khoa học, tính định hướng của các môn lý luận chính trị.

2.3.2. Đổi mới phương pháp dạy học và kiểm tra, đánh giá nhằm bảo đảm năng lực thực chất và liêm chính học thuật

Để hạn chế sự phụ thuộc vào AI và bảo đảm kết quả đánh giá phản ánh đúng năng lực của sinh viên, các cơ sở giáo dục và giảng viên cần điều chỉnh đồng thời phương pháp tổ chức dạy học và hình thức kiểm tra, đánh giá. Trọng tâm không phải là loại bỏ AI khỏi quá trình học tập mà là thiết kế nhiệm vụ học tập trong đó sinh viên phải trực tiếp tư duy, phân tích, vận dụng và bảo vệ kết quả của mình.

Thứ nhất, chuyển các nhiệm vụ học tập từ yêu cầu tái hiện tri thức sang yêu cầu phân tích, vận dụng và giải quyết vấn đề. Giảng viên cần giảm các dạng bài tập chỉ yêu cầu trình bày, tổng hợp hoặc sao chép kiến thức có sẵn; thay vào đó, tăng cường các nhiệm vụ phân tích tình huống, xử lý vấn đề thực tiễn, thảo luận, tranh biện và bảo vệ quan điểm. Đối với các môn lý luận chính trị, nhiệm vụ có thể yêu cầu sinh viên vận dụng một hoặc một số nguyên lý, phạm trù để phân tích một vấn đề thực tiễn cụ thể, sau đó giải thích cơ sở lý luận cho kết luận của mình.

AI có thể được sử dụng trong quá trình chuẩn bị, nhưng sản phẩm cuối cùng phải thể hiện quá trình phân tích và lập luận của sinh viên.

Thứ hai, thiết kế các nhiệm vụ học tập có sự tham gia của AI nhưng yêu cầu sinh viên kiểm chứng và phản biện kết quả do AI tạo ra. Thay vì cấm sử dụng AI, giảng viên có thể chủ động đưa AI vào một số nhiệm vụ học tập. Chẳng hạn, cung cấp cho sinh viên một câu trả lời do AI tạo ra và yêu cầu xác định những nội dung chính xác, chưa đầy đủ hoặc chưa phù hợp; đối chiếu với giáo trình và tài liệu tham khảo; sau đó chỉnh sửa và giải thích cơ sở của những thay đổi. Cách làm này vừa rèn luyện kỹ năng sử dụng AI, vừa phát triển năng lực kiểm chứng thông tin và tư duy phản biện.

Thứ ba, tăng cường đánh giá quá trình và đánh giá trực tiếp. Giảng viên cần giảm sự phụ thuộc vào một sản phẩm cuối cùng và kết hợp nhiều hình thức đánh giá như thảo luận trên lớp, thuyết trình, vấn đáp, tranh biện, xử lý tình huống và phản hồi cá nhân. Đối với các bài tập hoặc sản phẩm có sử dụng AI, có thể yêu cầu sinh viên trình bày cách xác định vấn đề, lựa chọn thông tin, sử dụng AI, kiểm chứng kết quả và hoàn thiện sản phẩm. Việc đánh giá quá trình giúp giảng viên nhận diện rõ hơn mức độ hiểu biết và năng lực thực chất của từng sinh viên.

Thứ tư, xây dựng tiêu chí đánh giá phù hợp với môi trường học tập có AI. Rubric đánh giá cần chuyển trọng tâm từ hình thức và độ hoàn chỉnh của sản phẩm sang các năng lực mà AI không thể thay thế hoàn toàn, như hiểu vấn đề, vận dụng lý luận, lập luận độc lập, phân tích thực tiễn, kiểm chứng thông tin, phản biện và khả năng bảo vệ quan điểm. Đối với bài tập được phép sử dụng AI, giảng viên cần quy định rõ mức độ sử dụng, yêu cầu công khai việc sử dụng AI và trách nhiệm của sinh viên đối với nội dung cuối cùng.

Thứ năm, phân loại rõ phạm vi sử dụng AI trong từng nhiệm vụ học tập. Giảng viên có thể xác định ba mức: được phép sử dụng AI để hỗ trợ tìm kiếm, gợi ý và chỉnh sửa; được sử dụng nhưng phải công khai và kiểm chứng; hoặc không sử dụng đối với những nhiệm vụ nhằm đánh giá trực tiếp năng lực cá nhân. Quy định này cần được thông báo trước khi giao nhiệm vụ để sinh viên hiểu rõ giới hạn và trách nhiệm khi sử dụng AI.

Việc thực hiện đồng bộ các giải pháp trên sẽ giúp chuyển phương thức kiểm tra, đánh giá từ chủ yếu kiểm tra "sản phẩm do sinh viên tạo ra" sang đánh giá quá trình tư duy, năng lực vận dụng và khả năng chịu trách nhiệm đối với sản phẩm học tập. Đây là hướng tiếp cận phù hợp với thực tế AI ngày càng được sử dụng phổ biến, đồng thời góp phần duy trì tính liêm chính học thuật và bảo đảm mục

tiêu phát triển năng lực thực chất của sinh viên trong giảng dạy các môn lý luận chính trị.

2.3.3. Hướng dẫn sinh viên sử dụng AI theo hướng chủ động, kiểm chứng và phát triển tư duy

Để phát huy hiệu quả của AI trong học tập các môn lý luận chính trị, cần chuyển từ việc trang bị kỹ năng sử dụng công cụ sang hình thành năng lực sử dụng AI có mục đích, có kiểm chứng và có trách nhiệm. Trong đó, sinh viên vẫn là chủ thể của quá trình nhận thức, còn AI là công cụ hỗ trợ tiếp cận và xử lý thông tin.

Thứ nhất, xây dựng hướng dẫn sử dụng AI theo từng học phần. Giảng viên cần xác định rõ mục đích, phạm vi và mức độ sử dụng AI đối với từng nhiệm vụ; phân biệt những trường hợp được phép sử dụng để tìm kiếm, gợi ý, hệ thống hóa thông tin với những nhiệm vụ sinh viên phải tự thực hiện. Quy định cần được phổ biến ngay khi giao nhiệm vụ để làm rõ giới hạn và trách nhiệm của người học.

Thứ hai, hình thành quy trình sử dụng AI có kiểm chứng. Sinh viên cần được hướng dẫn thực hiện các bước: xác định yêu cầu → sử dụng AI để hỗ trợ → kiểm tra và đối chiếu thông tin → lựa chọn, điều chỉnh → tự hình thành kết luận. Đối với các nội dung lý luận, lịch sử, văn kiện và những vấn đề đòi hỏi độ chính xác cao, kiểm chứng với giáo trình và nguồn tài liệu tin cậy cần được coi là yêu cầu bắt buộc.

T*hứ ba, rèn luyện khả năng đánh giá và nhận diện hạn chế của kết quả AI.* Sinh viên cần biết xem xét nguồn gốc, độ tin cậy, tính đầy đủ và mức độ phù hợp của thông tin do AI cung cấp. Giảng viên có thể thiết kế các bài tập yêu cầu sinh viên phát hiện nội dung thiếu căn cứ, chưa chính xác hoặc chưa phù hợp với nội dung môn học và giải thích cách xử lý.

Thứ tư, xác lập trách nhiệm của sinh viên đối với sản phẩm có sự hỗ trợ của AI. Đối với nhiệm vụ được phép sử dụng AI, sinh viên cần công khai mức độ và mục đích sử dụng khi được yêu cầu, đồng thời chịu trách nhiệm về tính chính xác và nội dung của sản phẩm cuối cùng. Việc sử dụng AI để thay thế toàn bộ quá trình suy nghĩ, phân tích và thực hiện nhiệm vụ cần được phân biệt với việc sử dụng AI như một công cụ hỗ trợ.

Thứ năm, hình thành thói quen tự kiểm tra và tự đánh giá. Sau khi sử dụng AI, sinh viên cần tự xác định: đã sử dụng AI để làm gì, thông tin nào đã được kiểm chứng, nội dung nào đã điều chỉnh và kết luận dựa trên căn cứ nào. Qua đó, người

học chuyển từ tiếp nhận câu trả lời có sẵn sang chủ động kiểm soát quá trình sử dụng AI và chịu trách nhiệm về kết quả nhận thức.

Như vậy, hướng dẫn sinh viên sử dụng AI cần hướng tới hình thành năng lực sử dụng AI có trách nhiệm, bao gồm xác định mục đích, kiểm chứng thông tin, đánh giá và tự điều chỉnh kết quả. Đối với các môn lý luận chính trị, đây vừa là yêu cầu về năng lực số, vừa góp phần duy trì vai trò chủ thể của người học, phát triển tư duy độc lập và năng lực vận dụng tri thức.

2.3.4. Xây dựng cơ chế và môi trường hỗ trợ ứng dụng trí tuệ nhân tạo trong giảng dạy

Việc ứng dụng AI trong giảng dạy các môn lý luận chính trị không thể chỉ dựa vào nỗ lực của từng giảng viên và sinh viên mà cần có sự hỗ trợ đồng bộ từ cơ sở giáo dục. Vì vậy, các trường đại học cần xây dựng cơ chế và môi trường phù hợp nhằm định hướng, hỗ trợ và quản lý việc sử dụng AI, bảo đảm hiệu quả, an toàn và phù hợp với mục tiêu đào tạo.

Thứ nhất, xây dựng quy định và hướng dẫn thống nhất về sử dụng AI trong dạy và học. Cơ sở giáo dục cần xác định rõ phạm vi, mức độ và trách nhiệm khi sử dụng AI; phân biệt những trường hợp được phép, hạn chế hoặc không được phép sử dụng trong giảng dạy, học tập và kiểm tra, đánh giá. Trên cơ sở quy định chung, các khoa, bộ môn cần cụ thể hóa phù hợp với đặc điểm từng học phần.

Thứ hai, phát triển hệ thống học liệu số và nguồn tài liệu có độ tin cậy cao. Các khoa, bộ môn cần số hóa, tổ chức và cập nhật giáo trình, tài liệu tham khảo, văn bản và dữ liệu phục vụ giảng dạy. Đối với các môn lý luận chính trị, cần chú trọng xây dựng nguồn tài liệu chuẩn để giảng viên và sinh viên có cơ sở đối chiếu, kiểm chứng thông tin do AI cung cấp.

Thứ ba, bảo đảm hạ tầng và điều kiện sử dụng AI phù hợp. Nhà trường cần đầu tư hạ tầng số, nền tảng học tập và lựa chọn các công cụ AI phù hợp với nhu cầu thực tế; đồng thời hướng dẫn giảng viên, sinh viên sử dụng an toàn, bảo vệ dữ liệu cá nhân và thông tin chuyên môn. Việc lựa chọn công cụ cần dựa trên tính ổn định, khả năng đáp ứng mục tiêu giáo dục và điều kiện của cơ sở đào tạo.

Thứ tư, xây dựng cơ chế chia sẻ và nhân rộng kinh nghiệm ứng dụng AI. Nhà trường, khoa và bộ môn cần khuyến khích giảng viên chia sẻ học liệu, tình huống và kinh nghiệm ứng dụng AI; tổ chức các hoạt động trao đổi chuyên môn và đánh giá kết quả thực nghiệm. Những mô hình có hiệu quả cần được hoàn thiện và nhân rộng trong đội ngũ giảng viên.

Thứ năm, thiết lập cơ chế theo dõi, đánh giá và điều chỉnh việc ứng dụng AI. Cơ sở giáo dục cần định kỳ đánh giá hiệu quả dạy học, chất lượng học liệu, mức độ tham gia của người học, liêm chính học thuật và những rủi ro phát sinh để kịp thời cập nhật quy định, điều chỉnh phương thức sử dụng và lựa chọn công cụ phù hợp.

Như vậy, xây dựng cơ chế và môi trường hỗ trợ là điều kiện để ứng dụng AI chuyển từ những sáng kiến riêng lẻ thành hoạt động được tổ chức, định hướng và quản trị thống nhất. Sự kết hợp giữa quy định phù hợp, học liệu tin cậy, hạ tầng đáp ứng và cơ chế đánh giá thường xuyên sẽ tạo nền tảng để khai thác AI hiệu quả, có trách nhiệm, đồng thời bảo đảm chất lượng đào tạo các môn lý luận chính trị.

3. Kết luận

Sự phát triển của trí tuệ nhân tạo (AI) đang đặt giáo dục đại học trước yêu cầu đổi mới mạnh mẽ. Đối với giảng dạy các môn lý luận chính trị, ứng dụng AI là yêu cầu tất yếu của chuyển đổi số nhưng không thể chỉ dừng ở việc sử dụng công cụ. Xuất phát từ đặc thù khoa học và tính định hướng tư tưởng của môn học, AI cần được sử dụng như phương tiện hỗ trợ giảng viên đổi mới tổ chức dạy học, đồng thời thúc đẩy tư duy lý luận, năng lực tự học, tự nghiên cứu và vận dụng thực tiễn của sinh viên.

Vì vậy, hiệu quả ứng dụng AI không được đánh giá bằng mức độ sử dụng công nghệ mà bằng sự nâng cao chất lượng đào tạo và năng lực thực chất của người học. Việc triển khai AI cần được thực hiện có định hướng, kiểm soát và đồng bộ các giải pháp nhằm phát huy ưu thế công nghệ, đồng thời bảo đảm vai trò chủ thể của người học, vai trò định hướng của giảng viên và những giá trị cốt lõi của giáo dục lý luận chính trị trong bối cảnh chuyển đổi số.

Tài liệu tham khảo

Bộ Chính trị (2024), Nghị quyết số 57-NQ/TW ngày 22 tháng 12 năm 2024 về đột phá phát triển khoa học, công nghệ, đổi mới sáng tạo và chuyển đổi số quốc gia, Văn phòng Trung ương Đảng.

Bộ Chính trị (2025), Nghị quyết số 71-NQ/TW ngày 22 tháng 8 năm 2025 về đột phá phát triển giáo dục và đào tạo. Hà Nội: Văn phòng Trung ương Đảng.

Đảng Cộng sản Việt Nam (2026), Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIV. Hà Nội: Nxb. Chính trị quốc gia Sự thật.

Hồ Chí Minh (2011), Toàn tập (tập 4), Nxb. Chính trị quốc gia Sự thật, Hà Nội.

Hồ Chí Minh. (2011), Toàn tập (tập 10), Nxb. Chính trị quốc gia Sự thật, Hà Nội.

Hồ Chí Minh. (2011), Toàn tập (tập 11), Nxb. Chính trị quốc gia Sự thật, Hà Nội.

Lênin, V. I. (1975), Toàn tập (tập 6), Mát-xcơ-va, Nxb. Tiến bộ.

Lênin, V. I. (1980), Toàn tập (tập 23), Mát-xcơ-va, Nxb. Tiến bộ.

UNESCO (2023), Guidance for Generative AI in Education and Research. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

TRÍ TUỆ NHÂN TẠO VÀ CHUYỂN ĐỔI MÔ HÌNH QUẢN TRỊ ĐẠI HỌC: TỪ QUẢN TRỊ TRUYỀN THỐNG ĐẾN QUẢN TRỊ THÔNG MINH

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND THE TRANSFORMATION OF UNIVERSITY GOVERNANCE MODELS: FROM TRADITIONAL GOVERNANCE TO SMART GOVERNANCE

Nguyễn Thị Ngọc

Phân hiệu Học viện Hành chính và Quản trị công tại tỉnh Đắk Lắk

Tóm tắt:

Trong bối cảnh chuyển đổi số và phát triển nhanh của trí tuệ nhân tạo (AI), quản trị đại học đang chuyển từ mô hình truyền thống sang quản trị thông minh dựa trên dữ liệu, kết nối số và phân tích dự báo. Bài viết phân tích vai trò của AI trong đổi mới phương thức ra quyết định, quản trị dữ liệu, phân bổ nguồn lực, bảo đảm chất lượng, cung cấp dịch vụ và nâng cao trải nghiệm người học. Trên cơ sở thực trạng tại các trường đại học Việt Nam, bài viết chỉ ra những kết quả, hạn chế về hạ tầng, liên thông dữ liệu, năng lực số, cơ chế quản trị và đạo đức AI. Từ đó, đề xuất tích hợp AI với dữ liệu, thể chế, con người và quy trình nhằm nâng cao hiệu quả, minh bạch và khả năng thích ứng.

Từ khoá: Trí tuệ nhân tạo, quản trị đại học, truyền thống, thông minh.

Abstract:

In the context of digital transformation and the rapid development of artificial intelligence (AI), university governance is shifting from traditional models toward smart governance based on data, digital connectivity, and predictive analytics. This paper analyzes the role of AI in transforming decision-making methods, data governance, resource allocation, quality assurance, service delivery, and the enhancement of student experience. Based on the current state of AI adoption in Vietnamese higher education institutions, the paper identifies key achievements and limitations related to infrastructure, data interoperability, digital competencies, governance mechanisms, and AI ethics. Accordingly, it proposes integrating AI with data, institutional frameworks, people, and governance processes to improve the effectiveness, transparency, and adaptability of universities.

Keywords: Artificial Intelligence, university governance, traditional, intelligent

1. Đặt vấn đề

Sự phát triển của công nghệ số và trí tuệ nhân tạo (AI) đang làm thay đổi những điều kiện nền tảng của quản trị đại học. Nếu chuyển đổi số tạo ra khả năng số hóa, kết nối và lưu trữ dữ liệu thì AI tạo ra khả năng khai thác dữ liệu ở mức độ cao hơn để nhận diện xu hướng, dự báo rủi ro và hỗ trợ lựa chọn phương án quản trị. Theo đó, giá trị của AI không chỉ nằm ở việc tự động hóa một số công việc mà quan trọng hơn là thay đổi cách thức nhà trường tạo lập thông tin, sử dụng tri thức và đưa ra quyết định. Điều này cho thấy AI không phải là điểm khởi đầu của quá trình chuyển đổi mà là một bước phát triển cao hơn trên nền tảng số hóa và dữ liệu.

Sự phát triển nhanh chóng của AI đang tạo ra những thay đổi sâu sắc trong phương thức tổ chức và vận hành của các thiết chế xã hội. Khác với các công nghệ số chủ yếu hỗ trợ số hóa và tự động hóa, AI ngày càng có khả năng phân tích dữ liệu lớn, nhận diện quy luật, dự báo xu hướng và hỗ trợ ra quyết định. Vì vậy, tác động của AI không chỉ nằm ở việc thay đổi công cụ làm việc mà còn đặt ra yêu cầu đổi mới mô hình quản trị. Giáo dục đại học là một trong những lĩnh vực chịu tác động rõ nét của xu hướng này.

Trong bối cảnh tự chủ đại học, chuyển đổi số và cạnh tranh ngày càng gia tăng, năng lực quản trị trở thành yếu tố quyết định hiệu quả hoạt động và năng lực phát triển của các cơ sở giáo dục đại học. Mô hình quản trị truyền thống với đặc trưng là quản lý dựa nhiều vào quy trình hành chính, kinh nghiệm của nhà quản lý, và hệ thống báo cáo định kỳ đã góp phần bảo đảm tính ổn định của tổ chức. Tuy nhiên, trước sự gia tăng nhanh chóng về quy mô và tính phức tạp của dữ liệu, cùng yêu cầu ra quyết định nhanh và chính xác, mô hình này đang bộc lộ những giới hạn nhất định. Vấn đề đặt ra không còn chỉ là thu thập và lưu trữ dữ liệu, mà là khả năng chuyển hóa dữ liệu thành thông tin, tri thức và các quyết định quản trị có giá trị.

AI mở ra khả năng thúc đẩy sự chuyển đổi này. Thông qua phân tích dữ liệu, dự báo và tự động hóa, AI có thể hỗ trợ nhà trường trong quản trị chiến lược, tuyển sinh, người học, đội ngũ, tài chính, chất lượng và phân bổ nguồn lực. Quan trọng hơn, AI có khả năng làm thay đổi logic của quá trình quản trị: từ ra quyết định dựa trên kinh nghiệm sang dựa trên dữ liệu và bằng chứng; từ quản trị phản ứng sang quản trị chủ động, dự báo; từ xử lý thủ công sang tự động hóa; từ quản lý đồng nhất sang quản trị có tính cá thể hóa. Theo đó, AI không chỉ là công cụ hỗ trợ quản lý mà có thể trở thành tác nhân thúc đẩy chuyển đổi mô hình quản trị đại học.

Tuy nhiên, ứng dụng AI không đồng nghĩa với việc tự động hình thành phương thức quản trị thông minh. Một hệ thống AI chỉ phát huy giá trị khi được

đặt trên nền tảng dữ liệu có chất lượng, hạ tầng số đồng bộ, quy trình quản trị phù hợp và đội ngũ có năng lực. Đồng thời, việc sử dụng AI đặt ra những vấn đề mới về bảo vệ dữ liệu, quyền riêng tư, tính minh bạch của thuật toán, nguy cơ thiên lệch và trách nhiệm giải trình. Do đó, thách thức đối với các trường đại học không phải đơn thuần là ứng dụng AI, mà là chuyển đổi phương thức quản trị trên nền tảng AI theo hướng hiệu quả, minh bạch và có trách nhiệm.

Đối với Việt Nam, yêu cầu này có ý nghĩa đặc biệt trong quá trình thực hiện tự chủ đại học và chuyển đổi số. Từ thực tiễn đó, bài viết tập trung phân tích quá trình chuyển đổi từ quản trị đại học truyền thống đến quản trị đại học thông minh dưới tác động của AI, làm rõ những thay đổi về phương thức ra quyết định, quản trị nguồn lực, quản trị người học và kiểm soát hoạt động; đồng thời nhận diện cơ hội, thách thức và đề xuất một số định hướng phù hợp với các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam.

2. Nội dung

2.1. Từ quản trị truyền thống đến quản trị đại học thông minh

Quản trị đại học là quá trình tổ chức, điều phối và kiểm soát các nguồn lực nhằm thực hiện mục tiêu phát triển của cơ sở giáo dục đại học. Trong mô hình truyền thống, hoạt động quản trị thường được vận hành theo cơ cấu thứ bậc, phân công chức năng tương đối rõ ràng và dựa nhiều vào quy trình hành chính, kinh nghiệm của nhà quản lý cùng hệ thống báo cáo. Nhà quản trị thường dựa vào thông tin được tổng hợp theo kỳ, báo cáo của các đơn vị và kinh nghiệm cá nhân để đưa ra quyết định. Quy trình quản trị thường mang tính tuần tự, từ vấn đề xuất hiện, đơn vị báo cáo, lãnh đạo xem xét và đưa ra quyết định. Mô hình này có ưu điểm là bảo đảm tính ổn định, trật tự và khả năng kiểm soát, nhưng cũng dễ dẫn đến tình trạng thông tin phân tán, ra quyết định chậm và khả năng dự báo hạn chế, khó đáp ứng yêu cầu quản trị trong môi trường có tốc độ thay đổi cao.

Quản trị thông minh trong trường đại học có thể hiểu là phương thức quản trị sử dụng dữ liệu số, nền tảng số, AI, Internet vạn vật (IoT), điện toán đám mây và các công nghệ phân tích dữ liệu để tổ chức, điều hành, giám sát và ra quyết định một cách tích hợp, linh hoạt, minh bạch và dựa trên bằng chứng.

Điểm cốt lõi của quản trị thông minh không nằm ở việc trường đại học có bao nhiêu phần mềm, bao nhiêu phòng học thông minh hay bao nhiêu quy trình được thực hiện trực tuyến, mà nằm ở khả năng kết nối dữ liệu và chuyển dữ liệu thành thông tin, thông tin thành tri thức quản trị và tri thức thành quyết định.

Chuyển đổi mô hình quản trị đại học dưới tác động của AI được hiểu là sự thay đổi đồng bộ về tư duy quản trị, phương thức ra quyết định, quy trình vận hành, cơ chế phân bổ nguồn lực và phương thức kiểm soát, chứ không đơn thuần là đưa các công cụ AI vào hoạt động hành chính.

Trong mô hình quản trị thông minh, dữ liệu được kết nối và cập nhật thường xuyên; AI hỗ trợ phân tích dữ liệu, nhận diện xu hướng và cảnh báo rủi ro; nhà quản trị có thể tiếp cận thông tin theo thời gian gần thực và đưa ra quyết định dựa trên bằng chứng.

Sự khác biệt giữa hai mô hình không chỉ thể hiện ở mức độ sử dụng công nghệ mà sâu xa hơn là sự khác biệt về logic quản trị. Có thể nhận diện qua một số phương diện sau:

Bảng một số phương diện khác nhau giữa phương thức quản trị truyền thống và quản trị thông minh

Tiêu chí	Quản trị truyền thống	Quản trị thông minh
Cơ sở ra quyết định	Kinh nghiệm, báo cáo	Dữ liệu, bằng chứng và phân tích dữ liệu
Phương thức quản trị	Phản ứng	Chủ động, dự báo
Dữ liệu	Phân tán	Tích hợp, liên thông
Quy trình	Thủ công, tuần tự	Số hóa, tự động hóa
Quản trị người học	Tương đối đồng nhất	Cá thể hóa
Quản trị nguồn lực	Phân bổ theo kế hoạch	Tối ưu dựa trên dữ liệu
Giám sát	Theo kỳ	Liên tục, cảnh báo sớm
Vai trò công nghệ	Công cụ hỗ trợ	Hạ tầng của quản trị
Vai trò nhà quản trị	Thu thập, xử lý thông tin và quyết định	Phân tích, phán đoán, quyết định và chịu trách nhiệm

Như vậy, quản trị thông minh không phải là quản trị thay thế con người bằng AI, mà là mô hình trong đó AI làm tăng năng lực nhận biết, phân tích và dự báo của con người. Nhà quản trị không còn dành phần lớn thời gian cho việc thu thập, tổng hợp thông tin mà có thể tập trung nhiều hơn vào phân tích, lựa chọn phương án, giải quyết các vấn đề phức tạp và chịu trách nhiệm về quyết định.

Những đặc trưng cốt lõi của phương thức quản trị đại học thông minh:

Một là, quản trị thông minh là quản trị dựa trên dữ liệu. Dữ liệu trở thành một nguồn lực chiến lược, được sử dụng xuyên suốt quá trình hoạch định, thực hiện, giám sát và đánh giá trong quá trình quản trị.

Hai là, quản trị có khả năng dự báo. Thay vì chỉ phản ứng với những vấn đề đã xảy ra, AI giúp nhà trường nhận diện xu hướng và rủi ro để chủ động ứng phó.

Ba là, quản trị tích hợp và theo thời gian thực. Các nguồn dữ liệu từ nhiều lĩnh vực được kết nối, tạo ra bức tranh tổng thể về hoạt động của nhà trường.

Bốn là, quản trị có tính tự động hóa và cá thể hóa. Những công việc có tính lặp lại có thể được tự động hóa, trong khi các dịch vụ dành cho người học và đội ngũ có thể được điều chỉnh phù hợp với nhu cầu cụ thể.

Năm là, quản trị lấy con người làm trung tâm. Đây là nguyên tắc có tính nền tảng. AI có thể phân tích nhanh hơn con người ở nhiều phương diện, nhưng không thể thay thế hoàn toàn phán đoán, trách nhiệm, giá trị đạo đức và trách nhiệm giải trình của nhà quản trị.

2.2. Thực trạng chuyển đổi từ mô hình quản trị truyền thống sang mô hình quản trị thông minh

2.2.1. Những kết quả đạt được

Một trong những thay đổi có ý nghĩa nền tảng đối với quá trình hình thành quản trị thông minh là sự chuyển biến trong nhận thức của các trường đại học về vai trò của chuyển đổi số. Trong giai đoạn đầu, chuyển đổi số thường được tiếp cận chủ yếu dưới góc độ ứng dụng công nghệ thông tin nhằm tự động hóa một số nghiệp vụ hành chính, đào tạo hoặc cung cấp dịch vụ trực tuyến. Nhiều trường đã bắt đầu nhận thức rằng chuyển đổi số không đơn thuần là thay thế hồ sơ giấy bằng hồ sơ điện tử hay đưa các thủ tục lên môi trường trực tuyến, mà sâu xa hơn là tái cấu trúc phương thức quản trị, quy trình ra quyết định và quan hệ giữa nhà trường với người học, giảng viên, người lao động và các bên liên quan. Một số cơ sở giáo dục đại học tiên phong đã đặt vấn đề xây dựng đại học số, đại học thông minh gắn với quản trị dữ liệu, quản trị tri thức và nâng cao trải nghiệm của người học. Đây là sự chuyển dịch quan trọng từ tư duy ứng dụng công nghệ vào quản lý sang tư duy đổi mới quản trị trên nền tảng công nghệ.

Hạ tầng số đã được hình thành nhưng mức độ phát triển còn không đồng đều. Nhiều cơ sở giáo dục đại học đã triển khai hệ thống quản lý đào tạo, quản lý nhân sự, quản lý tài chính, quản lý sinh viên, quản lý khoa học và công nghệ, thư viện điện tử, hệ thống học tập trực tuyến, văn phòng điện tử, chữ ký số và các cổng dịch

vụ trực tuyến. Những nền tảng này góp phần rút ngắn thời gian xử lý công việc, giảm sự phụ thuộc vào hồ sơ giấy, nâng cao khả năng kiểm soát quy trình và tạo điều kiện cung cấp dịch vụ thuận tiện hơn cho người học.

Việc số hóa và tự động hóa các quy trình giúp giảm đáng kể những khâu trung gian, hạn chế thao tác thủ công, rút ngắn thời gian xử lý công việc và giảm chi phí hành chính. Những hoạt động như tuyển sinh, đăng ký học phần, quản lý điểm, xử lý văn bản, thanh toán học phí, quản lý nhân sự, quản lý tài sản hay cung cấp dịch vụ cho sinh viên có thể được thực hiện trên môi trường số. Những kết quả ban đầu nổi bật bao gồm tối ưu hóa quy trình, nâng cao hiệu quả hoạt động và tiết kiệm chi phí.

Hệ thống dữ liệu phục vụ quản trị dần hình thành. Hệ thống dữ liệu ngày càng được xác lập như một nguồn lực chiến lược của trường đại học. Quá trình chuyển đổi số thúc đẩy các trường xây dựng và chuẩn hóa cơ sở dữ liệu về người học, đội ngũ, chương trình đào tạo, nghiên cứu khoa học, tài chính, cơ sở vật chất và chất lượng giáo dục. Về bản chất, đây là quá trình chuyển dữ liệu từ trạng thái phân tán, chủ yếu phục vụ lưu trữ và báo cáo sang trạng thái có khả năng tạo ra giá trị quản trị.

Chất lượng dịch vụ và trải nghiệm của người học được cải thiện. Trong mô hình quản trị truyền thống, sinh viên phải tiếp xúc trực tiếp với nhiều đơn vị để giải quyết các thủ tục hành chính. Quản trị thông minh cho phép tích hợp nhiều dịch vụ trên một nền tảng, giúp sinh viên tiếp cận thông tin và thực hiện thủ tục nhanh chóng, thuận tiện hơn. Từ đăng ký học phần, học phí, học bổng, điểm số, lịch học đến các dịch vụ hỗ trợ học tập, người học ngày càng có thể thực hiện trực tuyến. Hệ thống có thể nhận diện đặc điểm, nhu cầu và quá trình học tập của từng sinh viên để đưa ra khuyến nghị phù hợp. Người học không còn chỉ là đối tượng quản lý mà trở thành trung tâm của hệ sinh thái quản trị và cung ứng dịch vụ đại học. Đây là một trong những thay đổi có ý nghĩa nhất về mặt triết lý quản trị.

2.2.2. Những khó khăn, thách thức đối với quá trình chuyển đổi sang mô hình quản trị thông minh

Chuyển đổi từ quản trị đại học truyền thống sang quản trị thông minh không đơn thuần là quá trình đầu tư thêm công nghệ hay đưa AI vào một số hoạt động quản lý. Đây là quá trình thay đổi phương thức tạo lập thông tin, tổ chức hoạt động, ra quyết định và thực hiện trách nhiệm quản trị. Những thách thức đặt ra không chỉ thuộc về công nghệ mà còn liên quan đến dữ liệu, con người, thể chế, tổ chức và văn hóa quản trị.

Một là, thách thức về chất lượng, tính liên thông và quản trị dữ liệu. Dữ liệu là nền tảng của quản trị thông minh. Tuy nhiên, trong trường đại học, dữ liệu thường được hình thành từ nhiều nguồn như đào tạo, tuyển sinh, người học, nhân sự, tài chính, nghiên cứu khoa học, cơ sở vật chất và khảo sát chất lượng. Các nguồn dữ liệu này có thể được quản lý bởi những đơn vị khác nhau, sử dụng các tiêu chuẩn và hệ thống khác nhau. Điều này dẫn đến tình trạng dữ liệu phân tán, trùng lặp, thiếu đồng nhất và khó liên thông. Thách thức ở đây không chỉ là có đủ dữ liệu mà quan trọng hơn là dữ liệu có đáng tin cậy để làm cơ sở cho quyết định hay không. Một hệ thống AI dù có năng lực xử lý rất lớn nhưng nếu dữ liệu đầu vào thiếu chính xác, không đầy đủ hoặc mang tính thiên lệch thì kết quả đầu ra cũng có thể sai lệch. Nói cách khác AI thông minh không thể bù đắp cho dữ liệu quản trị kém chất lượng.

Hai là, thách thức về hạ tầng công nghệ và khả năng tích hợp hệ thống. Quản trị thông minh đòi hỏi một hạ tầng công nghệ đủ khả năng thu thập, lưu trữ, kết nối, xử lý và phân tích dữ liệu ở quy mô lớn. Trong thực tế, nhiều trường đại học đã triển khai các hệ thống phục vụ từng chức năng riêng biệt như quản lý đào tạo, nhân sự, tài chính, thư viện, khảo thí hoặc học tập trực tuyến. Tuy nhiên, các hệ thống này hoạt động biệt lập, nhà trường khó hình thành một bức tranh dữ liệu tổng thể. Bên cạnh đó, AI đòi hỏi năng lực tính toán, lưu trữ, bảo mật và kết nối phù hợp. Chi phí đầu tư và duy trì hạ tầng cũng là vấn đề đáng lưu ý, đặc biệt đối với những cơ sở giáo dục đại học có nguồn lực tài chính hạn chế.

Ba là, thách thức về năng lực của đội ngũ quản trị. Đây là một trong những điểm nghẽn lớn của quá trình chuyển đổi. Quản trị thông minh không thể được xây dựng chỉ bằng việc mua công nghệ, cần có đội ngũ biết đặt vấn đề quản trị, hiểu dữ liệu, sử dụng AI và đánh giá kết quả do AI tạo ra. Một nhà quản trị có thể sử dụng thành thạo một công cụ AI nhưng chưa chắc có năng lực quản trị bằng AI. Các cơ sở giáo dục đại học còn hạn chế về năng lực quản trị thông qua AI như sự thiếu hiểu biết về bản chất, giới hạn của AI; thiếu khả năng đọc và phân tích dữ liệu; khả năng đánh giá độ tin cậy của kết quả AI.

Bốn là, thách thức về văn hóa tổ chức và tâm lý chống lại sự thay đổi. Một công nghệ mới có thể được triển khai nhanh chóng, nhưng thay đổi hành vi và văn hóa tổ chức thường diễn ra chậm hơn nhiều. Trong các trường đại học, một số cán bộ lo ngại AI làm thay đổi vị trí việc làm, gia tăng giám sát hoặc làm giảm vai trò chuyên môn của con người. Ngược lại, một số người có thể có xu hướng phụ thuộc quá mức vào AI, coi kết quả của hệ thống như một đáp án đúng mà không thực hiện kiểm chứng. Hai thái cực này đều có thể cản trở quản trị thông minh, có thể

gây ra tình trạng kháng cự công nghệ làm chậm quá trình chuyển đổi, trong khi phụ thuộc công nghệ làm suy giảm năng lực phán đoán của con người.

Năm là, thách thức về bảo vệ dữ liệu cá nhân và quyền riêng tư. Đại học là môi trường tạo ra và lưu trữ một lượng lớn dữ liệu liên quan đến cá nhân: thông tin người học, kết quả học tập, hồ sơ nhân sự, thu nhập, đánh giá, nghiên cứu và nhiều dữ liệu khác. Khi AI được sử dụng để phân tích và dự báo, phạm vi và mức độ khai thác những dữ liệu này có thể tăng lên đáng kể. Điều này tạo ra một nghịch lý, càng có nhiều dữ liệu, AI càng có khả năng hỗ trợ quản trị, nhưng càng khai thác nhiều dữ liệu, rủi ro đối với quyền riêng tư càng lớn.

Sáu là, thách thức về tính minh bạch và trách nhiệm giải trình của AI. Một vấn đề đặc biệt quan trọng là AI có thể đưa ra khuyến nghị hoặc kết quả mà người sử dụng khó giải thích đầy đủ cách thức hình thành. Điều này tạo ra vấn đề về "hộp đen thuật toán". Việc sử dụng AI có thể làm suy giảm thay vì tăng cường trách nhiệm giải trình. Do đó, nhà quản trị ở các cơ sở giáo dục đại học cần xác định AI có thể hỗ trợ quyết định nhưng không thể trở thành chủ thể chịu trách nhiệm thay cho nhà trường và nhà quản trị.

Bảy là, thách thức về nguy cơ số hóa tư duy quản trị thay vì đổi mới quản trị. Một trường đại học có thể số hóa toàn bộ quy trình hiện có và đưa AI vào xử lý, nhưng nếu bản thân quy trình đó đã lỗi thời thì kết quả chỉ là quản trị truyền thống được thực hiện bằng công nghệ mới. AI chỉ thực sự tạo ra giá trị khi nhà trường xác định rõ quy trình này có thực sự cần thiết không, có thể đơn giản hóa không, có thể tự động hóa phần nào, quyết định nào cần con người và quyết định nào có thể được hỗ trợ bởi AI. Do đó, chuyển đổi thông minh phải bắt đầu từ đổi mới tư duy và thiết kế lại quy trình, sau đó mới lựa chọn công nghệ phù hợp.

Tám là, thách thức về cân bằng giữa hiệu quả công nghệ và giá trị nhân văn. Đại học không phải là một hệ thống kỹ thuật thuần túy. Giá trị của đại học còn nằm ở tự do học thuật, sáng tạo, tư duy phản biện, đạo đức nghề nghiệp, văn hóa học thuật và quan hệ giữa con người với con người. Đây là những giá trị khó lượng hóa và không thể hoàn toàn chuyển thành các chỉ số để AI tối ưu hóa. Nếu quá phụ thuộc vào các chỉ số do AI tạo ra, nhà trường có thể rơi vào tình trạng quản trị những gì đo được, trong khi bỏ qua những giá trị quan trọng nhưng khó đo lường.

2.3. Một số khuyến nghị

Quản trị thông minh đòi hỏi quá trình tái cấu trúc mô hình quản trị trên cơ sở kết hợp dữ liệu, công nghệ, thể chế và năng lực con người, qua đó thay đổi cách thức nhà trường nhận diện vấn đề, hoạch định chính sách, phân bổ nguồn lực, tổ

chức thực hiện và kiểm soát kết quả. Vì vậy, chuyển đổi chỉ có thể tạo ra giá trị thực chất khi AI được đặt trong một chiến lược quản trị tổng thể, có mục tiêu rõ ràng và được kiểm soát bằng các nguyên tắc về hiệu quả, minh bạch, trách nhiệm giải trình và lấy con người làm trung tâm.

Trước hết, các cơ sở giáo dục đại học cần thay đổi nhận thức về vị trí và vai trò của AI trong quản trị. Nếu AI chỉ được xem là công cụ để xử lý văn bản, tổng hợp báo cáo, trả lời câu hỏi hoặc tự động hóa một số thao tác hành chính, giá trị của AI sẽ chủ yếu dừng lại ở việc nâng cao năng suất của những quy trình hiện hữu. Trong khi đó, giá trị căn bản hơn của AI nằm ở khả năng tạo ra sự thay đổi trong logic quản trị, từ cách thức thu thập và xử lý thông tin đến phương thức ra quyết định và kiểm soát kết quả. Do đó, các cơ sở giáo dục đại học cần nhìn nhận những vấn đề quản trị nào cần được giải quyết và AI có thể tạo ra giá trị gì trong việc giải quyết những vấn đề đó. Cách tiếp cận này bảo đảm AI được gắn với mục tiêu chiến lược và nhu cầu thực tế của nhà trường.

Thứ hai, xây dựng hệ thống dữ liệu, tạo nền tảng của quản trị đại học. Các trường đại học cần chuyển từ cách thức quản lý dữ liệu phân tán tại từng đơn vị sang xây dựng một hệ sinh thái dữ liệu thống nhất và có khả năng liên thông. Dữ liệu về người học, đội ngũ, đào tạo, nghiên cứu khoa học, tài chính, cơ sở vật chất, chất lượng và việc làm của sinh viên cần được chuẩn hóa, kết nối và khai thác theo một kiến trúc dữ liệu chung. Nhà trường cần thiết lập cơ chế quản trị toàn bộ vòng đời dữ liệu, từ thu thập, chuẩn hóa, lưu trữ, cập nhật, chia sẻ đến khai thác và bảo vệ. Khi đó, dữ liệu không còn được nhìn nhận đơn thuần là sản phẩm của hoạt động hành chính mà trở thành nguồn lực chiến lược phục vụ hoạch định và thực thi các quyết định quản trị.

Thứ ba, tái thiết kế quy trình quản trị trước khi tự động hóa bằng AI. Nếu chỉ đưa AI vào một quy trình bất hợp lý, nhà trường có thể đạt được tốc độ xử lý cao hơn nhưng không tạo ra sự cải thiện thực chất về chất lượng quản trị. Do đó, trước khi ứng dụng AI, cần tiến hành rà soát và tái thiết kế quy trình theo hướng đơn giản hóa, chuẩn hóa, số hóa, tích hợp và sau đó mới tự động hóa. Quá trình này đòi hỏi nhà quản trị phải xác định rõ những khâu thực sự tạo ra giá trị, những khâu có thể loại bỏ, những nhiệm vụ có thể giao cho hệ thống và những quyết định nhất thiết phải duy trì sự tham gia của con người. Như vậy, AI không thay thế việc cải cách quy trình mà trở thành công cụ thúc đẩy và gia tăng hiệu quả của một quy trình quản trị đã được thiết kế lại hợp lý.

Thứ tư, chuyển từ ra quyết định dựa trên kinh nghiệm sang ra quyết định dựa trên dữ liệu và bằng chứng. Kinh nghiệm của nhà quản trị vẫn giữ vai trò quan

trọng, nhưng cần được bổ sung bằng các nguồn thông tin có khả năng kiểm chứng và phân tích có hệ thống. AI có thể hỗ trợ nhà trường nhận diện xu hướng, phát hiện bất thường, dự báo nhu cầu và xây dựng các kịch bản khác nhau. Trên cơ sở đó, quá trình ra quyết định có thể chuyển từ chuỗi vấn đề, báo cáo, quyết định sang chu trình dữ liệu, phân tích, dự báo, xây dựng phương án, quyết định, đánh giá, điều chỉnh. Tuy nhiên, quản trị dựa trên dữ liệu không có nghĩa là tuyệt đối hóa dữ liệu hay để thuật toán quyết định thay con người. Dữ liệu cung cấp bằng chứng, AI cung cấp phân tích và dự báo, còn nhà quản trị phải thực hiện phán đoán, cân nhắc bối cảnh và chịu trách nhiệm đối với quyết định cuối cùng.

Thứ năm, phát triển năng lực quản trị trong môi trường AI. Các trường đại học cần chú trọng phát triển năng lực AI cho đội ngũ lãnh đạo, quản lý và những người trực tiếp tham gia hoạt động quản trị. Năng lực này không chỉ dừng ở khả năng sử dụng các công cụ AI mà bao gồm khả năng hiểu bản chất, khả năng và giới hạn của AI; đọc và phân tích dữ liệu; đánh giá độ tin cậy của kết quả; nhận diện nguy cơ thiên lệch; lựa chọn công cụ phù hợp và đưa ra quyết định có trách nhiệm. Theo đó, cần hình thành một cách tiếp cận mới về năng lực quản trị, trong đó năng lực quản lý truyền thống được bổ sung bởi năng lực số, năng lực dữ liệu và năng lực quản trị AI. Nhà quản trị trong môi trường AI không phải là người biết nhiều công cụ nhất mà là người biết sử dụng công nghệ đúng mục đích, kiểm soát được rủi ro và phát huy được giá trị của AI trong quá trình ra quyết định.

Thứ sáu, xây dựng mô hình quản trị kết hợp giữa con người, dữ liệu và AI. Quản trị thông minh cần được xây dựng trên nguyên tắc AI tăng cường năng lực của con người chứ không thay thế trách nhiệm của con người. Trong mô hình này, dữ liệu cung cấp bằng chứng; AI thực hiện phân tích, nhận diện xu hướng và dự báo; con người kiểm chứng kết quả, đánh giá bối cảnh và cân nhắc các yếu tố giá trị; nhà quản trị đưa ra quyết định và chịu trách nhiệm về quyết định đó. Cách tiếp cận này đặc biệt quan trọng đối với các quyết định liên quan trực tiếp đến quyền lợi của người học, giảng viên và người lao động. Đối với những quyết định có mức độ ảnh hưởng cao, cần duy trì sự kiểm soát của con người nhằm bảo đảm rằng kết quả do AI tạo ra không trở thành căn cứ duy nhất để quyết định. Đây là nguyên tắc giúp cân bằng giữa hiệu quả của công nghệ và trách nhiệm của chủ thể quản trị.

Thứ bảy, hoàn thiện thể chế quản trị AI theo hướng minh bạch và có trách nhiệm. Sự gia tăng mức độ tham gia của AI vào hoạt động quản trị đặt ra yêu cầu hoàn thiện các quy định liên quan đến dữ liệu, quyền riêng tư, bảo mật, minh bạch thuật toán và trách nhiệm giải trình. Các trường đại học cần xác lập rõ nguyên tắc về loại dữ liệu được thu thập, mục đích sử dụng, quyền truy cập, cơ chế chia sẻ và

trách nhiệm bảo vệ dữ liệu. Đồng thời, đối với các hệ thống AI tham gia vào những quyết định có tác động đáng kể, cần bảo đảm khả năng kiểm tra, giải thích và giám sát. Một quyết định không thể trở nên hợp pháp hoặc chính đáng chỉ vì AI đã đưa ra kết quả. Trách nhiệm cuối cùng vẫn phải thuộc về chủ thể có thẩm quyền của nhà trường. Vì vậy, quản trị AI có trách nhiệm cần trở thành một thành tố của quản trị đại học thông minh, trong đó hiệu quả công nghệ phải luôn đi cùng với minh bạch, công bằng, bảo vệ quyền lợi và trách nhiệm giải trình.

Thứ tám, thực hiện chuyển đổi theo lộ trình và phù hợp với năng lực của từng cơ sở giáo dục đại học. Chuyển đổi sang quản trị thông minh cần được thực hiện theo lộ trình, có trọng tâm và phù hợp với điều kiện thực tế của từng trường. Không nên chuyển trực tiếp từ quản trị truyền thống sang quản trị bằng AI khi nền tảng dữ liệu và hạ tầng số chưa được hoàn thiện. Một lộ trình hợp lý có thể bắt đầu từ số hóa và chuẩn hóa dữ liệu; tích hợp các hệ thống thông tin; phát triển năng lực phân tích dữ liệu; lựa chọn những lĩnh vực ưu tiên để ứng dụng AI; đánh giá kết quả và rủi ro; sau đó mở rộng sang các lĩnh vực khác. Cách tiếp cận từng bước cho phép nhà trường vừa tích lũy năng lực, vừa kiểm soát rủi ro và tránh đầu tư công nghệ theo phong trào. Đặc biệt, mỗi trường cần xác định những lĩnh vực mà AI có khả năng tạo ra giá trị lớn nhất dựa trên mục tiêu chiến lược, nguồn lực và đặc điểm tổ chức của mình.

3. Kết luận

Chuyển đổi từ quản trị truyền thống sang quản trị thông minh là một quá trình chuyển đổi về mô hình quản trị, trong đó AI chỉ là một thành tố của sự thay đổi rộng lớn hơn. Quá trình này đòi hỏi sự chuyển dịch đồng bộ từ tư duy quản trị, dữ liệu, quy trình, năng lực con người đến thể chế và cơ chế trách nhiệm. Trên nền tảng đó, quản trị thông minh không được xác định bởi mức độ hiện đại của công nghệ mà bởi năng lực của trường đại học trong việc sử dụng dữ liệu và AI để nâng cao chất lượng quyết định, tối ưu hóa nguồn lực, chủ động ứng phó với rủi ro và tạo ra giá trị công, đồng thời bảo đảm tính minh bạch, công bằng và trách nhiệm giải trình. Đây chính là sự chuyển đổi về chất từ quản trị bằng công nghệ sang quản trị thông minh với công nghệ, trong đó con người vẫn là chủ thể trung tâm của toàn bộ quá trình quản trị.

Tài liệu tham khảo

1. Phạm Ngọc Dương, Nguyễn Đức Ca, Hoàng Thị Minh Anh, Nguyễn Lệ Hằng, Nguyễn Hoàng Giang, "Ứng dụng công nghệ số trong giáo dục đại học của Canada: Kinh nghiệm và khuyến nghị", Tạp chí *Giáo dục*, tập 25, số 2 (tháng 01/2025)
2. Nguyễn Đức Ca, Đinh Văn Thái, "Chuyển đổi số trong giáo dục đại học: Khái niệm, sự phát triển và kiến nghị giải pháp", Tạp chí *Giáo dục*, tập 24, số đặc biệt 6 (tháng 6/2024).
3. Nguyễn Lệ Hằng, Nguyễn Đức Ca, Phạm Ngọc Dương, Hoàng Thị Minh Anh, Nguyễn Hoàng Giang, "Mô hình đại học thông minh: Thực tiễn từ Úc và kinh nghiệm cho Việt Nam", Tạp chí *Giáo dục*, tập 25, số 13 (tháng 7/2025).
4. Bùi Quang Hùng và cộng sự (2021), Hướng tới Đại học thông minh thông qua chuyển đổi số toàn diện: trường hợp Đại học Kinh tế TP.HCM. https://digital.lib.ueh.edu.vn/handle/UEH/62520
5. Lê Thị Hoài Nghĩa (2026), "Chuyển đổi số trong quản trị đại học: Kinh nghiệm từ một số trường đại học tại Thành phố Hồ Chí Minh", Tạp chí *Khoa học chính trị điện tử*, truy cập tại *https://khoahocchinhtri.vn/chuyen-doi-so-trong-quan-tri-dai-hoc-kinh-nghiem-tu-mot-so-truong-dai-hoc-tai-thanh-pho-ho-chi-minh-hien-nay/*
6. Thủ tướng Chính phủ (2022), *Quyết định số 131/QĐ-TTg Phê duyệt Đề án Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022 - 2025, định hướng đến năm 2030.*

KHI MINH CHỨNG KHÔNG CÒN ĐÁNG TIN: THÁCH THỨC CỦA BẢO ĐẢM CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC TRONG BỐI CẢNH TRÍ TUỆ NHÂN TẠO THÂM NHẬP TOÀN BỘ CHU TRÌNH DẠY - HỌC

WHEN EVIDENCE CAN NO LONGER BE TRUSTED: CHALLENGES FOR QUALITY ASSURANCE IN VIETNAMESE HIGHER EDUCATION AS ARTIFICIAL INTELLIGENCE PERMEATES THE TEACHING–LEARNING CYCLE

Nguyễn Thị Huyền

Đại học Bách Khoa Hà Nội

Tóm tắt

Bảo đảm chất lượng theo chuẩn đầu ra vận hành dựa trên chuỗi minh chứng nối từ chuẩn đầu ra chương trình xuống sản phẩm học tập của người học. Bài viết lập luận rằng trí tuệ nhân tạo tạo sinh đã làm đứt gãy mắt xích cuối của chuỗi này. Dữ liệu khảo sát trong và ngoài nước cùng một thực nghiệm mù quy mô lớn cho thấy mức độ nghiêm trọng: 94% bài thi do AI tạo sinh không bị người chấm phát hiện và đạt điểm cao hơn bài của sinh viên thật trong 83,4% trường hợp. Phân tích ba tiêu chí điều kiện bắt buộc của Thông tư số 04/2025/TT-BGDĐT cho thấy đây là vấn đề hạ tầng thể chế của kiểm định chứ không chỉ là liêm chính học thuật. Ba phản ứng phổ biến đều chưa giải quyết được gốc rễ. Bài viết đề xuất chuyển trọng tâm minh chứng từ sản phẩm sang quá trình, với bốn cơ chế ở cấp đề cương học phần.

Từ khoá: bảo đảm chất lượng; chuẩn đầu ra; trí tuệ nhân tạo tạo sinh; minh chứng quá trình; học tập tự điều chỉnh.

Abstract

Outcome-based quality assurance rests on an evidentiary chain running from programme learning outcomes down to students' learning artefacts. This paper argues that generative artificial intelligence has broken the final link in that chain. Survey data and a large blind experiment indicate the scale of the problem: 94% of AI-generated exam submissions went undetected and outscored real students in 83.4% of cases. Analysing the three mandatory criteria of Circular 04/2025/TT-BGDĐT, the paper shows this to be a problem in the institutional infrastructure of accreditation rather than one of academic integrity alone. Three common responses each prove insufficient. The paper

proposes shifting the locus of evidence from product to process, specifying four mechanisms at the course-syllabus level.

Keywords: *quality assurance; learning outcomes; generative artificial intelligence; process evidence; self-regulated learning.*

1. Đặt vấn đề

Trong gần một thập niên trở lại đây, giáo dục đại học Việt Nam đã chuyển khá dứt khoát sang tiếp cận dựa trên chuẩn đầu ra. Chuyển động này không chỉ là thay đổi về kỹ thuật soạn thảo chương trình mà là thay đổi về cách hệ thống tự chứng minh chất lượng của mình. Thay vì đo chất lượng bằng đầu vào (số giáo sư, diện tích sàn, số đầu sách thư viện), hệ thống chuyển sang đo bằng bằng chứng cho thấy người học thực sự đạt được những gì chương trình đã tuyên bố.

Luật Giáo dục đại học năm 2025 và các văn bản hướng dẫn tiếp tục củng cố hướng đi này, đồng thời đẩy mạnh phân cấp cho cơ sở đào tạo gắn với trách nhiệm giải trình. Thông tư 04/2025/TT-BGDĐT về kiểm định chất lượng chương trình đào tạo và Thông tư 54/2026/TT-BGDĐT về chương trình đào tạo cùng đặt ra một yêu cầu xuyên suốt: mọi tuyên bố về chất lượng phải được chứng minh bằng minh chứng cụ thể, kiểm tra được.

Bài viết này đặt một câu hỏi mà theo quan sát của tác giả còn ít được bàn tới trong các diễn đàn về trí tuệ nhân tạo và giáo dục đại học ở Việt Nam. Phần lớn thảo luận hiện nay đi theo hai hướng: hoặc ca ngợi tiềm năng của công nghệ trong cá nhân hoá việc học, hoặc lo ngại về gian lận và liêm chính học thuật. Cả hai hướng đều bỏ qua một câu hỏi nằm ở tầng sâu hơn: trí tuệ nhân tạo tạo sinh làm gì với chính bộ máy kiểm định, tức hạ tầng thể chế mà toàn bộ hệ thống đang vận hành trên đó?

Luận điểm của bài viết là: hệ thống bảo đảm chất lượng theo chuẩn đầu ra đứng trên một giả định ngầm rằng sản phẩm học tập của người học là minh chứng đáng tin cậy cho năng lực của chính người học đó. Giả định này đã bị công nghệ tạo sinh làm suy yếu nghiêm trọng. Vấn đề không nằm ở hành vi của một số sinh viên thiếu trung thực, mà nằm ở chỗ mắt xích cuối cùng trong chuỗi minh chứng của kiểm định đã mất đi độ tin cậy vốn có. Từ đó, bài viết đề xuất hướng xử lý không phải là siết chặt kiểm soát, mà là dịch chuyển trọng tâm minh chứng từ sản phẩm sang quá trình.

2. Nội dung

2.1. Chuỗi minh chứng của bảo đảm chất lượng theo chuẩn đầu ra

2.1.1. Cấu trúc chuỗi

Tiếp cận dựa trên chuẩn đầu ra vận hành theo một chuỗi liên kết dọc. Chuẩn đầu ra chương trình đào tạo được cụ thể hoá thành các chỉ số hành vi. Các chỉ số này được phân bổ cho từng học phần, hình thành chuẩn đầu ra học phần. Chuẩn đầu ra học phần lại được chia nhỏ thành chuẩn đầu ra bài học. Ở mắt xích cuối, mỗi chuẩn đầu ra bài học phải gắn với một hoạt động dạy học và một hoạt động kiểm tra đánh giá cụ thể.

Sức mạnh của chuỗi này nằm ở tính truy vết. Khi hội đồng kiểm định muốn biết một chuẩn đầu ra chương trình có thực sự đạt hay không, họ lần ngược chuỗi: chuẩn đầu ra ấy được học phần nào phụ trách, học phần đó tuyên bố chuẩn đầu ra gì, đánh giá bằng công cụ nào, và cuối cùng là sản phẩm nào của sinh viên chứng minh điều đó. Đây chính là điểm mà toàn bộ hệ thống quy về: một tập hồ sơ bài làm, đồ án, báo cáo thực tập được lưu giữ như bằng chứng.

2.1.2. Giả định ngầm

Điều ít được nói ra là chuỗi minh chứng ấy chỉ vận hành được nếu một giả định được thoả mãn: sản phẩm do sinh viên nộp phản ánh trung thực năng lực của chính sinh viên đó. Giả định này chưa bao giờ tuyệt đối đúng, vì hiện tượng chép bài, làm hộ, mua bài đã tồn tại từ lâu. Nhưng trong suốt thời gian dài, các vi phạm đó có ba đặc điểm khiến chúng không đe doạ tính chính đáng của cả hệ thống: chúng tốn kém, để lại dấu vết, và chỉ ở quy mô nhỏ.

Ba đặc điểm đó đã thay đổi hoàn toàn. Chi phí tạo ra một bài viết phân tích đạt yêu cầu về hình thức nay gần bằng không. Dấu vết đặc trưng gần như không còn, vì văn bản được tạo sinh là văn bản mới chứ không phải văn bản sao chép. Và khả năng tiếp cận là phổ quát, không giới hạn ở một nhóm nhỏ. Khi cả ba điều kiện từng kìm giữ vi phạm ở quy mô chấp nhận được cùng biến mất, vấn đề không còn là vấn đề kỷ luật cá nhân mà trở thành vấn đề của thiết kế hệ thống.

2.1.3. Quy mô của hiện tượng qua dữ liệu khảo sát

Mức độ phổ cập của công cụ tạo sinh trong sinh viên đã vượt xa tốc độ thích ứng của nhà trường. Khảo sát 500 sinh viên tại mười trường đại học trên địa bàn Hà Nội của Tạ Tường Vi (2025) cho thấy 98,9% sinh viên có sử dụng công cụ trí

tuệ nhân tạo, trong đó ChatGPT chiếm 96,9% và Gemini chiếm 66,4%. Ở phạm vi quốc tế, khảo sát thường niên của Viện Chính sách Giáo dục Đại học Vương quốc Anh trên 1.054 sinh viên đại học chính quy ghi nhận 94% sinh viên sử dụng công cụ tạo sinh để hỗ trợ các bài tập tính điểm, và 65% cho rằng hình thức đánh giá tại trường họ đã thay đổi đáng kể để ứng phó với công nghệ này (Stephenson & Armstrong, 2026).

Hai con số sau đây có ý nghĩa trực tiếp với lập luận của bài viết. Thứ nhất, tỉ lệ sinh viên đưa thẳng văn bản do máy tạo sinh vào bài nộp tính điểm tăng từ 3% năm 2024 lên 8% năm 2025 và 12% năm 2026, một xu hướng tăng đều đặn chứ không phải hiện tượng nhất thời (Stephenson & Armstrong, 2026). Thứ hai, chuẩn mực đạo đức học thuật quanh vấn đề này chưa hình thành: trong khảo sát tại Hà Nội, chỉ 22,1% sinh viên khẳng định việc để công cụ tạo sinh viết bài thay là không trung thực, 19,1% cho rằng điều đó hoàn toàn bình thường, và hơn một nửa cho rằng còn tùy tình huống (Tạ Tường Vi, 2025).

Đáng chú ý hơn cả là khoảng trống về hướng dẫn. Cũng trong khảo sát này, chỉ 17% sinh viên cho biết đã được giảng viên hoặc nhà trường hướng dẫn cách sử dụng công cụ trí tuệ nhân tạo trong học tập, trong khi 88,5% cho rằng kỹ năng sử dụng công cụ này cần được đào tạo như một phần của chương trình. Nói cách khác, phần lớn sinh viên đang tự xoay xở trong một vùng chưa có quy tắc, và nhà trường chưa kịp thiết lập quy tắc ấy.

2.2. Điểm đứt gãy: phân tích theo ba tiêu chí điều kiện

Thông tư 04/2025/TT-BGDĐT xác định ba tiêu chí mang tính điều kiện bắt buộc đối với chương trình đào tạo. Phân tích từng tiêu chí cho thấy mức độ đứt gãy là khác nhau, và điều này có ý nghĩa thực tiễn đối với việc ưu tiên xử lý.

2.2.1. Tiêu chí về đóng góp của học phần vào chuẩn đầu ra chương trình

Tiêu chí này yêu cầu chứng minh rằng đóng góp của mỗi học phần vào chuẩn đầu ra chương trình là rõ ràng và phù hợp. Về hình thức, ma trận ánh xạ vẫn nguyên vẹn: học phần vẫn ánh xạ lên chuẩn đầu ra, mức đóng góp vẫn được ghi là giới thiệu, củng cố hay thành thạo. Nhưng nội hàm của mức thành thạo bị rỗng đi. Mức thành thạo được định nghĩa bằng việc người học vận dụng năng lực một cách độc lập trong bối cảnh thực tế. Khi sản phẩm chứng minh sự vận dụng độc lập ấy có thể được tạo ra với sự trợ giúp không kiểm soát được, tuyên bố về mức thành thạo trở thành một tuyên bố không có bằng chứng.

2.2.2. Tiêu chí về tính tương thích của hoạt động dạy và học

Tiêu chí này chịu tác động gián tiếp hơn. Bản thân việc thiết kế hoạt động dạy học tương thích với chuẩn đầu ra không bị công nghệ làm sai lệch. Tuy nhiên, cơ chế phản hồi bị nhiễu: giảng viên điều chỉnh hoạt động dạy học dựa trên quan sát kết quả học tập của sinh viên, và khi kết quả ấy không còn phản ánh đúng năng lực thực, tín hiệu điều chỉnh trở nên sai lệch. Một hoạt động dạy học kém hiệu quả vẫn có thể cho ra sản phẩm đẹp, và do đó không được phát hiện để cải tiến.

2.2.3. Tiêu chí về khả năng đo lường mức độ đạt chuẩn đầu ra

Đây là tiêu chí chịu tổn thương nặng nhất. Yêu cầu cốt lõi của tiêu chí là phương pháp đánh giá phải đo lường được mức độ đạt chuẩn đầu ra học phần. Với các chuẩn đầu ra ở bậc nhận thức thấp, đánh giá tập trung vẫn giữ được độ tin cậy. Nhưng chính các chuẩn đầu ra ở bậc cao (phân tích, đánh giá, thiết kế), vốn là mục tiêu mà tiếp cận chuẩn đầu ra hướng tới, lại là những chuẩn được đo bằng các sản phẩm dễ bị tác động nhất: tiểu luận, bài tập lớn, đồ án, báo cáo.

Bằng chứng thực nghiệm trực tiếp nhất cho điểm đứt gãy này đến từ nghiên cứu của Scarfe và cộng sự (2024) tại một trường đại học Vương quốc Anh. Nhóm tác giả tạo ra các bài thi hoàn toàn do mô hình ngôn ngữ viết và nộp dưới danh nghĩa 33 sinh viên giả vào hệ thống thi thật của nhà trường, trong khi người chấm không hề biết về nghiên cứu. Kết quả: 94% số bài do máy tạo sinh không bị phát hiện, và các bài này đạt điểm cao hơn bài của sinh viên thật trong 83,4% trường hợp. Đây là điểm cần được nhấn mạnh: vấn đề không chỉ là minh chứng mất độ tin cậy, mà là minh chứng bị sai lệch theo hướng có lợi cho bài không phản ánh năng lực người học. Một hệ thống đánh giá cho điểm cao hơn với sản phẩm không do người học tạo ra thì không chỉ mất khả năng đo lường, mà còn tạo ra động cơ ngược.

Ở đây xuất hiện một nghịch lý đáng lưu ý. Chương trình đào tạo càng hiện đại, càng đặt nhiều chuẩn đầu ra ở bậc cao và càng dựa nhiều vào đánh giá qua sản phẩm thay vì thi viết, thì càng dễ tổn thương trước vấn đề này. Các chương trình còn nặng về thi cử truyền thống lại ít bị ảnh hưởng hơn. Đây là một tín hiệu ngược đáng lo, vì nó có thể tạo động cơ sai lệch, khiến các đơn vị quay lại những hình thức đánh giá đã bị chính tiếp cận chuẩn đầu ra phê phán.

2.3. Ba phản ứng phổ biến và giới hạn của chúng

2.3.1. Cấm sử dụng

Phản ứng đầu tiên và tự nhiên nhất là ban hành quy định cấm sinh viên sử dụng công cụ tạo sinh trong các bài tập tính điểm. Giải pháp này có ba giới hạn.

Thứ nhất, nó không thể thực thi, vì không có cơ chế kiểm chứng đáng tin cậy. Thứ hai, nó mâu thuẫn với chính định hướng của các trường đại học hiện nay về đào tạo năng lực số và năng lực sử dụng trí tuệ nhân tạo cho người học: một bên yêu cầu sinh viên thành thạo công cụ, một bên cấm họ dùng. Thứ ba, nó đẩy hành vi vào vùng khuất, khiến nhà trường mất luôn khả năng quan sát và hướng dẫn.

2.3.2. Sử dụng công cụ phát hiện văn bản do trí tuệ nhân tạo tạo sinh

Phản ứng thứ hai là trang bị phần mềm phát hiện. Cách này có vẻ khách quan nhưng gặp vấn đề kỹ thuật nghiêm trọng. Nghiên cứu của Liang và cộng sự (2023) cho thấy các công cụ phát hiện có xu hướng nhận diện sai văn bản của người viết không phải bản ngữ tiếng Anh là văn bản do máy tạo ra, với tỉ lệ dương tính giả cao. Đây là phát hiện có ý nghĩa đặc biệt với Việt Nam, nơi phần lớn sinh viên viết học thuật bằng tiếng Anh như ngôn ngữ thứ hai.

Chiều ngược lại cũng đáng lo không kém: nghiên cứu của Scarfe và cộng sự (2024) cho thấy ngay cả người chấm có chuyên môn cũng bỏ sót 94% số bài do máy tạo sinh trong điều kiện chấm thực tế. Nếu con người không phát hiện được và công cụ tự động thì không đáng tin, thì chiến lược phát hiện tự nó đã đến giới hạn.

Nhưng vấn đề lớn hơn không nằm ở độ chính xác. Ngay cả một công cụ hoàn hảo cũng chỉ trả lời được câu hỏi văn bản này do ai viết, chứ không trả lời được câu hỏi mà kiểm định thực sự cần: người học đã đạt được năng lực nào. Đặt cược vào công cụ phát hiện là chọn giải quyết triệu chứng và bỏ qua bệnh.

2.3.3. Quay lại đánh giá tập trung

Phản ứng thứ ba là tăng tỉ trọng thi viết tập trung, giám sát chặt. Cách này khôi phục được độ tin cậy của minh chứng, nhưng với cái giá là thu hẹp phạm vi những gì có thể đo. Một buổi thi ba tiếng đo được kiến thức và kỹ năng giải quyết vấn đề trong điều kiện hạn chế, nhưng không đo được năng lực thiết kế một giải pháp, triển khai một dự án, hay làm việc trong nhóm chuyên môn, tức chính những chuẩn đầu ra ở bậc cao mà chương trình tuyên bố. Nói cách khác, giải pháp này đánh đổi tính giá trị lấy độ tin cậy, và đó là một đánh đổi bất lợi.

2.4. Hướng đề xuất: chuyển từ minh chứng sản phẩm sang minh chứng quá trình

Điểm chung của ba phản ứng trên là đều cố gắng bảo vệ độ tin cậy của minh chứng sản phẩm. Bài viết đề xuất một hướng khác: chấp nhận rằng sản phẩm cuối cùng không còn đủ sức làm minh chứng độc lập, và bổ sung minh chứng quá trình

vào chuỗi. Bốn cơ chế dưới đây đều có thể triển khai ở cấp đề cương học phần, không đòi hỏi thay đổi quy chế cấp trên.

2.4.1. Viết lại chuẩn đầu ra học phần theo hướng nhấn mạnh biện giải

Cùng một nội dung chuyên môn có thể được phát biểu theo hai cách với hệ quả rất khác nhau về khả năng đo. Cách viết hướng sản phẩm, chẳng hạn thiết kế được một giải pháp cho một vấn đề chuyên môn, đặt toàn bộ minh chứng vào bản thiết kế cuối cùng. Cách viết bổ sung yếu tố biện giải, chẳng hạn thiết kế được một giải pháp và biện giải được các lựa chọn thiết kế trước phản biện chuyên môn, buộc người học phải chứng minh sự hiểu bên dưới sản phẩm. Sự khác biệt này không làm thay đổi bậc nhận thức của chuẩn đầu ra, nhưng làm thay đổi căn bản khả năng thu thập minh chứng đáng tin cậy.

2.4.2. Thiết kế chốt kiểm quá trình trong hoạt động đánh giá

Thay vì chỉ chấm sản phẩm cuối, hoạt động đánh giá được chia thành các chốt kiểm ngắn trải theo tiến trình học phần: đề xuất ý tưởng, bản thảo trung gian, nhật ký quyết định, và buổi bảo vệ có chất vấn. Mỗi chốt kiểm tự nó nhẹ, nhưng chuỗi chốt kiểm tạo ra một dấu vết phát triển năng lực mà một sản phẩm đơn lẻ không thể thay thế. Đáng chú ý là các chốt kiểm này đồng thời phục vụ hai mục đích: chúng là minh chứng cho kiểm định, và là giàn giáo hỗ trợ người học tự điều chỉnh việc học.

2.4.3. Khai báo và biện giải việc sử dụng công cụ

Cơ chế thứ ba là yêu cầu sinh viên nộp kèm sản phẩm một bản khai báo: đã sử dụng công cụ nào, ở khâu nào, với mục đích gì, và đã kiểm chứng kết quả ra sao. Bản khai báo này được chấm như một cấu phần của bài, theo tiêu chí riêng. Cách làm này chuyển việc sử dụng công cụ từ một vi phạm cần che giấu thành một năng lực cần thể hiện, đồng thời tạo ra minh chứng trực tiếp cho nhóm năng lực về đạo đức và trách nhiệm số mà nhiều trường đại học đang đưa vào chuẩn đầu ra.

2.4.4. Khai thác dữ liệu quá trình từ hệ thống quản lý học tập

Cơ chế thứ tư tận dụng hạ tầng sẵn có. Hệ thống quản lý học tập của các trường đã ghi nhận lượng lớn dữ liệu về hành vi học tập: thời điểm truy cập tài liệu, số lần làm bài luyện tập, mức độ tham gia thảo luận, tiến độ nộp bài. Những dữ liệu này hiện chủ yếu nằm im. Nếu được tổ chức lại có chủ đích, chúng trở thành

nguồn minh chứng bổ sung có ưu thế lớn: được thu thập liên tục, khó can thiệp, và phản ánh quá trình chứ không phải một lát cắt cuối kỳ.

Cần nói rõ giới hạn của cơ chế này. Dữ liệu hành vi phản ánh mức độ tham gia chứ không trực tiếp phản ánh năng lực, và việc sử dụng chúng đặt ra yêu cầu nghiêm ngặt về bảo mật dữ liệu người học cũng như về tính minh bạch với chính người học. Đây là nguồn minh chứng bổ trợ, không thay thế được đánh giá chuyên môn.

2.5. Năng lực tự điều chỉnh học tập như điều kiện nền

Bốn cơ chế nêu trên đều giả định một điều: người học có khả năng tự điều chỉnh quá trình học của mình ở mức tối thiểu. Giả định này cần được xem xét thận trọng trong bối cảnh Việt Nam.

Học tập tự điều chỉnh được hiểu là quá trình người học chủ động điều chỉnh nhận thức, siêu nhận thức, xúc cảm và hành vi qua các giai đoạn lập kế hoạch, thực hiện và phản ánh (Zimmerman & Moylan, 2009). Trong môi trường học tập có thành phần trực tuyến, năng lực này càng quan trọng vì người học nhận được ít cấu trúc và giám sát trực tiếp hơn. Tổng quan hệ thống của Eggers và cộng sự (2021) cho thấy mức độ vận dụng chiến lược tự điều chỉnh của sinh viên phụ thuộc đáng kể vào hành động và phản hồi của giảng viên, chứ không phải là phẩm chất sẵn có.

Điểm này có hệ quả trực tiếp cho lập luận của bài viết. Khi công nghệ tạo sinh hạ chi phí tạo ra sản phẩm xuống gần bằng không, yếu tố phân biệt giữa các sinh viên không còn là họ làm ra được gì, mà là họ điều hành quá trình học của mình ra sao. Năng lực tự điều chỉnh, vốn thường được xem là điều kiện nền không cần dạy, cần được nâng lên thành một chuẩn đầu ra tường minh, có hoạt động dạy học và công cụ đo tương ứng.

Nghiên cứu thực nghiệm trong bối cảnh Việt Nam cho thấy điều này khả thi nhưng không dễ. Trên mẫu 388 sinh viên tại một trường đại học kỹ thuật, Nguyen và cộng sự (2026) ghi nhận rằng môi trường học tập có yếu tố hiện diện xã hội và trò chơi hoá gắn với mức độ tham gia cao hơn và một số hành vi tự điều chỉnh cụ thể như duy trì lịch học cố định hay chủ động chuẩn bị câu hỏi trước giờ học, song khác biệt về năng lực tự điều chỉnh tổng thể giữa hai nhóm không đủ vững sau hiệu chỉnh thống kê. Kết quả này gợi ý rằng thay đổi công nghệ đơn thuần không tạo ra năng lực tự điều chỉnh; nó cần được thiết kế có chủ đích thông qua giàn giáo cụ thể, tích hợp vào chính hoạt động học tập.

3. Một số khuyến nghị

3.1. Đối với cơ quan quản lý nhà nước

– Bổ sung hướng dẫn về minh chứng quá trình trong tài liệu hướng dẫn kiểm định, làm rõ rằng nhật ký học tập, bản thảo trung gian, biên bản bảo vệ và dữ liệu hệ thống quản lý học tập là những dạng minh chứng hợp lệ bên cạnh sản phẩm cuối.

– Cân nhắc yêu cầu chương trình đào tạo tuyên bố tường minh cách tiếp cận đối với việc sử dụng công cụ trí tuệ nhân tạo, thay vì để mỗi giảng viên tự xử lý.

– Ban hành hướng dẫn về bảo mật dữ liệu người học khi khai thác dữ liệu học tập cho mục đích bảo đảm chất lượng.

3.2. Đối với cơ sở đào tạo

– Bổ sung vào quy trình thẩm định đề cương học phần một nội dung rà soát: với mỗi chuẩn đầu ra ở bậc cao, hoạt động đánh giá tương ứng có tạo ra minh chứng đáng tin cậy trong điều kiện người học tiếp cận công cụ tạo sinh hay không.

– Ban hành hướng dẫn chính thức, công khai và cụ thể theo từng loại hoạt động đánh giá về phạm vi được phép sử dụng công cụ tạo sinh. Dữ liệu từ nghiên cứu của Tạ Tường Vi (2025) cho thấy chỉ 17% sinh viên từng được hướng dẫn về việc này, trong khi 88,5% mong muốn được đào tạo. Khoảng trống hướng dẫn là chỗ can thiệp có chi phí thấp và hiệu quả cao nhất hiện nay.

– Đưa nhóm năng lực về đạo đức và trách nhiệm số vào chuẩn đầu ra chương trình nếu chưa có, kèm học phần và hoạt động đánh giá cụ thể.

– Đầu tư vào năng lực khai thác dữ liệu học tập của đội ngũ bảo đảm chất lượng, thay vì chỉ đầu tư vào công cụ phát hiện.

3.3. Đối với nhóm chuyên môn và giảng viên

– Rà soát cách phát biểu chuẩn đầu ra học phần, bổ sung yếu tố biện giải cho các chuẩn ở bậc cao.

– Chuyển một phần trọng số điểm từ sản phẩm cuối sang các chốt kiểm quá trình, giữ nguyên tổng khối lượng công việc của người học.

– Thiết kế bản khai báo sử dụng công cụ như một cấu phần được chấm điểm, kèm tiêu chí rõ ràng.

4. Kết luận

Trí tuệ nhân tạo tạo sinh không tạo ra một vấn đề mới về liêm chính học thuật; nó làm lộ ra một điểm yếu vốn có trong cách hệ thống bảo đảm chất lượng thu thập minh chứng. Suốt thời gian dài, sản phẩm học tập được coi là bằng chứng đủ tin cậy cho năng lực người học chỉ vì việc tạo ra sản phẩm ấy tốn kém và để lại dấu vết. Khi hai điều kiện đó biến mất, giả định nền tảng của chuỗi minh chứng cần được xem xét lại.

Hướng xử lý mà bài viết đề xuất không đòi hỏi sửa luật hay ban hành quy chế mới. Bốn cơ chế đã nêu đều nằm trong thẩm quyền của nhóm chuyên môn và giảng viên, và đều có thể triển khai ngay trong đợt rà soát đề cương học phần tiếp theo. Điều cần thay đổi trước hết là câu hỏi đặt ra khi thẩm định đề cương: không phải chỉ hỏi hoạt động đánh giá này có đo được chuẩn đầu ra hay không, mà hỏi thêm rằng minh chứng thu được có còn đáng tin trong điều kiện người học tiếp cận công cụ tạo sinh hay không.

Cuối cùng, cần nhìn nhận vấn đề này trong quan hệ với xu hướng phân cấp đang diễn ra. Khi Nhà nước chuyển từ kiểm soát trực tiếp sang ban hành chuẩn mực và giám sát, năng lực bảo đảm chất lượng nội bộ của từng cơ sở đào tạo trở thành yếu tố quyết định. Trong bối cảnh ấy, việc chủ động tái thiết kế chuỗi minh chứng không chỉ là ứng phó với một thách thức công nghệ, mà là điều kiện để quyền tự chủ được thực thi một cách có trách nhiệm.

Tài liệu tham khảo

Bộ Giáo dục và Đào tạo (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*, Hà Nội.

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2026), *Thông tư số 54/2026/TT-BGDĐT ngày 30/6/2026 quy định về chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học,* Hà Nội.

Eggers, J. H., Oostdam, R., & Voogt, J. (2021), Self-regulation strategies in blended learning environments in higher education: A systematic review. Australasian Journal of Educational Technology, 37(6), pp.175-192.

Liang, W., Yuksekgonul, M., Mao, Y., Wu, E., & Zou, J. (2023). GPT detectors are biased against non-native English writers. Patterns, 4(7), 100779.

Nguyen, T. H., Nguyen, Y. C., Pham, X. L., & Le, H. H. (2026). Students' perceptions of metaverse-enhanced self-regulated learning: An AI virtual assistant can be key. The Internet and Higher Education, 69, 101060.

Quốc hội. (2025), *Luật Giáo dục đại học số 125/2025/QH15 ngày 10/12/2025,* Hà Nội.

Scarfe, P., Watcham, K., Clarke, A., & Roesch, E. (2024). A real-world test of artificial intelligence infiltration of a university examinations system: A "Turing Test" case study. PLOS ONE, 19(6), e0305354.

Stephenson, R., & Armstrong, C. (2026), Student Generative Artificial Intelligence Survey 2026 (HEPI Report 199). Higher Education Policy Institute, Oxford.

Tạ Tường Vi. (2025), "Sinh viên Việt Nam với việc sử dụng trí tuệ nhân tạo: thực trạng, nhận thức và định hướng". Tạp chí *Quản lý nhà nước*, ngày 27/5/2025.

Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009), Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. Trong D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Chủ biên), Handbook of metacognition in education (tr. 299–315), Routledge, New York.

PHÁT TRIỂN VĂN HÓA CHẤT LƯỢNG Ở TRƯỜNG ĐẠI HỌC TRONG BỐI CẢNH TỰ CHỦ ĐẠI HỌC TẠI VIỆT NAM

DEVELOPING QUALITY CULTURE IN VIETNAMESE UNIVERSITIES IN THE CONTEXT OF HIGHER EDUCATION AUTONOMY

Phạm Hữu Duy

Trương Huy Tường

Trường Đại học Hùng Vương Thành phố Hồ Chí Minh

Tóm tắt

Dưới tác động của xu thế tự chủ đại học và hành lang pháp lý mới từ Luật Giáo dục đại học năm 2025, các cơ sở giáo dục đại học tại Việt Nam cần dịch chuyển tư duy quản lý từ tuân thủ hành chính sang quản trị bằng giá trị và trách nhiệm giải trình thực chất. Bài viết làm sáng tỏ cơ sở lý luận và xây dựng khung lý thuyết hệ thống về phát triển văn hóa chất lượng trong bối cảnh tự chủ đại học hiện nay. Trên cơ sở kế thừa mô hình năm môi trường giáo dục cấu thành văn hóa chất lượng (học thuật, xã hội, nhân văn, văn hóa và tự nhiên), nghiên cứu vận dụng chu trình PDCA (viết tắt của Plan - Kế hoạch; Do - Thực thi; Check - Kiểm tra; Act - Hành động) nhằm chuyển hóa các quy định pháp lý thành các chỉ báo cụ thể. Điều này giúp cán bộ quản lý có cơ sở tối ưu hóa quyền tự quyết, trên cơ sở văn hoá chất lượng là công cụ hữu hiệu để đảm bảo chất lượng.

Từ khóa: Đảm bảo chất lượng, giáo dục đại học, tự chủ đại học, văn hóa chất lượng.

Abstract

Under the impact of the university autonomy trend and the new legal framework from the 2025 Law on Higher Education, higher education institutions in Vietnam need to shift their management mindset from administrative compliance to value-based governance and substantive accountability. This article clarifies the theoretical foundations and constructs a systematic theoretical framework for developing a quality culture in the current context of higher education autonomy. Based on inheriting the model of five educational environments constituting quality culture (academic, social, humanistic, cultural and natural), the study applies the PDCA (Plan - Do - Check - Act) cycle to transform legal regulations into specific indicators. This provides managers with a basis to optimize self-determination, premised on the fact that quality culture is an effective tool to ensure quality.

Keywords: Quality assurance, higher education, university autonomy, quality culture.

1. Đặt vấn đề

Trong tiến trình đổi mới toàn diện giáo dục đại học nhằm đáp ứng yêu cầu phát triển bền vững của đất nước, tự chủ đại học (TCĐH) đã trở thành xu thế tất yếu và là chìa khóa để hiện đại hóa hệ thống quản trị. Quyền TCĐH không chỉ mang lại cơ hội chủ động khai phóng nguồn lực mà còn đặt ra áp lực khắt khe về trách nhiệm giải trình thực chất trước xã hội. Đặc biệt, sự ra đời của Luật Giáo dục đại học năm 2025 và các quy định mới nhất về kiểm định chất lượng giáo dục cấp chương trình đào tạo, cấp cơ sở giáo dục (CSGD) đã xác lập một hành lang pháp lý mới, yêu cầu những CSGD đại học phải chuyển dịch từ quản trị tuân thủ hành chính sang quản trị bằng giá trị chất lượng thực chất.

Trong bối cảnh hội nhập quốc tế cùng sự cạnh tranh ngày càng khốc liệt, chất lượng đào tạo đã trở thành yếu tố quyết định sự thành công và uy tín của các trường đại học. Thực tiễn quản trị cho thấy, điều kiện tiên quyết để vận hành hiệu quả hệ thống đảm bảo chất lượng (ĐBCL) nội bộ không chỉ nằm ở các yếu tố hữu hình như chương trình đào tạo hay đội ngũ giảng viên, mà cốt lõi phải dựa trên nền tảng văn hóa chất lượng (VHCL). VHCL được hiểu là một hệ thống tổng hòa các giá trị, niềm tin, thái độ, hành vi chuẩn mực của mọi thành viên, nhằm kiến tạo một môi trường làm việc, học tập chuyên nghiệp và phát triển toàn diện (Lê Văn Hảo, 2015).

Tuy nhiên, thách thức lớn nhất hiện nay tại các trường đại học Việt Nam là làm thế nào để chuyển hóa các yêu cầu pháp lý thành hành vi tự giác và niềm tin nội tại của tập thể. Điều này đòi hỏi phải có các phương pháp tiếp cận bài bản, nhất quán để xây dựng và phát triển đồng bộ VHCL. Xuất phát từ yêu cầu đó, bài viết này tập trung làm rõ sự cần thiết của việc phát triển VHCL trong bối cảnh TCĐH hiện nay và đề xuất vận dụng chu trình PDCA để phát triển hệ thống VHCL thông qua 5 môi trường giáo dục cốt lõi (bao gồm: môi trường học thuật, môi trường xã hội, môi trường nhân văn, môi trường văn hóa, môi trường tự nhiên) do Lê Đức Ngọc và cộng sự (2012) đề xuất. Từ đó, giúp các trường đại học tối ưu hóa công tác quản trị và khẳng định thương hiệu trong bối cảnh TCĐH, trên cơ sở VHCL là công cụ hữu hiệu để ĐBCL của nhà trường.

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu thực hiện tổng hợp, phân tích tổng thuật tài liệu có hệ thống đối với những công trình nghiên cứu, báo cáo của nhiều tổ chức quốc tế, trong nước, cũng như các tài liệu học thuật nhằm xác định nội dung về VHCL và phát triển VHCL trong bối cảnh TCĐH hiện nay. Nghiên cứu tập trung vào mô hình Các thành tố cấu thành VHCL ở trường đại học của Lê Đức Ngọc & cộng sự (2012) làm khung lý thuyết nền tảng. Nghiên cứu kết hợp phương pháp phân tích chính sách nhằm đối sánh cơ sở lý luận với những quy định pháp lý hiện hành tại Việt Nam, dữ liệu phân tích tập trung vào Luật Giáo dục đại học năm 2025 và các quy định về kiểm định chất lượng hiện hành để hoàn thiện nội dung nghiên cứu phù hợp với bối cảnh hiện nay. Từ việc xử lý hai nguồn dữ liệu trên, nghiên cứu áp dụng phương pháp suy luận lôgic để tái cấu trúc và đề xuất khung ma trận PDCA phục vụ công tác phát triển VHCL ở các trường đại học trong bối cảnh TCĐH đảm bảo tính ứng dụng thực tiễn.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Văn hóa chất lượng ở trường đại học trong bối cảnh tự chủ đại học

Quyền TCĐH là sự tự do của một trường đại học trong việc thực hiện những hoạt động của nhà trường mà không chịu sự chỉ đạo hoặc ảnh hưởng từ các cấp chính quyền (Anderson & Johnson, 1998). Về bối cảnh TCĐH tại Việt Nam, khái niệm quyền tự chủ (QTC) đã có sự chuyển dịch mạnh mẽ về mặt bản chất. Theo Luật Giáo dục đại học năm 2025, QTC được xác lập toàn diện là sự "chủ động quyết định gắn với trách nhiệm giải trình" trên nhiều phương diện chuyên môn học thuật, đào tạo, nghiên cứu khoa học, hợp tác quốc tế, nhân sự, tài chính và các hoạt động khác. Sự thay đổi này đánh dấu bước tiến từ quản trị thụ động, chỉ dừng ở việc "tự xác định mục tiêu" trước đây, chuyển sang tư duy quản trị hiện đại. So với Luật Giáo dục đại học năm 2012 (sửa đổi, bổ sung năm 2018) vốn xác định QTC là quyền được "tự xác định mục tiêu" và lựa chọn cách thức thực hiện, Luật Giáo dục đại học năm 2025 đã chuyển trọng tâm sang sự "chủ động quyết định" với biên độ các mặt hoạt động rộng hơn nhằm tạo cơ sở pháp lý vững chắc cho nhiều mô hình quản trị đại học hiện đại.

Theo quan điểm quản trị đại học hiện đại, chất lượng giáo dục đại học được hiểu là sự phù hợp với mục tiêu và đáp ứng tiêu chuẩn ĐBCL (Lê Chi Lan & Đỗ Đình Thái, 2020). Trong hệ thống quản trị đại học hiện đại, VHCL không đơn thuần là một bộ quy tắc hành chính mà đóng vai trò là sức mạnh nội sinh cốt lõi, giúp các CSGD thích ứng linh hoạt trước những biến động của môi trường. Đặc

biệt trong bối cảnh TCĐH tại Việt Nam hiện nay, việc kiến tạo, phát triển VHCL trở thành điều kiện tiên quyết để vận hành hiệu quả hệ thống ĐBCL nội bộ và khẳng định uy tín thể chế. Về phương diện khái niệm, VHCL là một khái niệm mang tính bao trùm, chuyển dịch trọng tâm từ kiểm soát kỹ thuật sang yếu tố nhận thức, năng lực và hành động chất lượng của nhân sự của tổ chức (Lê Chi Lan & Đỗ Đình Thái, 2020). Crosby (1986) cho rằng VHCL được hình thành khi mọi thành viên không chỉ kiểm soát mà còn tự giác chịu trách nhiệm về chất lượng công việc của mình. Điểm giao thoa cốt lõi của các quan niệm về VHCL ở Việt Nam là sự đồng thuận của tập thể đối với hệ thống chung về giá trị, chuẩn mực, niềm tin và cách thức làm việc hiệu quả trong từng thành viên và đơn vị, từ đó kiến tạo nền tảng thuận lợi cho việc thiết lập và cải tiến chất lượng liên tục (Lê Văn Hảo, 2015; Lê Chi Lan & Đỗ Đình Thái, 2020).

Nghiên cứu xác định VHCL trong bối cảnh TCĐH được hiểu là một hệ sinh thái tinh thần mà mọi cá nhân và đơn vị trong trường đại học tự giác chuyển hóa các yêu cầu pháp lý về sự tự chủ, trách nhiệm giải trình thành ý thức, niềm tin nội tại và hành vi đạt chuẩn để hướng tới mục tiêu chất lượng chung.

Mối quan hệ hữu cơ giữa TCĐH và VHCL đã được nhiều học giả quốc tế, trong nước làm rõ. Ở góc độ quốc tế, Anderson và Johnson (1998) nhấn mạnh QTC tạo ra không gian tự do cho một hệ sinh thái học thuật đổi mới, sáng tạo. Môi trường tự chủ này trao quyền cho nhiều bên tham gia vào chiến lược và thúc đẩy cơ chế tự điều chỉnh, từ đó nâng cao các tiêu chuẩn giáo dục (Bulvinska, 2024). Ngược lại, sự cam kết chung về VHCL sẽ quay trở lại hỗ trợ và củng cố QTC thể chế thông qua quá trình cải tiến liên tục (Sattler & Sonntag, 2018). Qua đó cho thấy, TCĐH thúc đẩy công tác quản trị đại học hiện đại, nhưng đòi hỏi nhà trường phải không ngừng nâng cao hệ thống ĐBCL nội bộ để duy trì sức cạnh tranh (Tạ Thị Thu Hiền & cộng sự, 2022). Quá trình kiến tạo này gắn liền với việc thiết lập các giá trị và niềm tin thông qua việc tác động vào nhiều yếu tố môi trường khác nhau (Nguyen & cộng sự, 2023).

Tiếp cận theo mô hình cấu trúc, nghiên cứu này kế thừa quan điểm của Lê Đức Ngọc và cộng sự (2012) về 5 môi trường cấu thành VHCL: học thuật, xã hội, nhân văn, văn hóa và tự nhiên. Mô hình này đã được nhiều trường đại học lựa chọn là cơ sở để phát triển VHCL trong nhà trường (Lê Văn Hảo, 2015; Nguyen & cộng sự, 2023). Phát triển thêm từ nền tảng này, Nguyễn Thị Ngọc Xuân và Phạm Hương Thảo (2022) khẳng định 5 yếu tố môi trường cấu thành VHCL kể trên có ảnh hưởng trực tiếp, quyết định đến sự thành công trong việc thực thi quyền TCĐH của nhà trường. Tổng hợp lại, việc hoàn thiện khung lý luận VHCL gắn chặt với

bối cảnh TCĐH là yêu cầu tất yếu nhằm giúp các CSGD chuyển đổi sâu sắc từ phương thức quản trị tuân thủ hành chính sang quản trị bằng giá trị. Dựa trên mô hình cốt lõi gồm 5 thành tố của Lê Đức Ngọc & cộng sự (2012), trong bối cảnh hành lang pháp lý về TCĐH ngày càng mở rộng, các môi trường này cần được tái định nghĩa để trở thành một hệ sinh thái vận động tự thân:

(1) *Môi trường học thuật (Gắn với tự chủ chuyên môn):* Là nền tảng cốt lõi, tạo không gian thực thi quyền tự quyết về tri thức, bao gồm việc chủ động phát triển chương trình đào tạo và tổ chức nghiên cứu khoa học. Môi trường này đòi hỏi CSGD đề cao tự do sáng tạo, liêm chính học thuật và tôn trọng đạo đức nghiên cứu, từ đó giúp nhà trường định hình bản sắc học thuật riêng biệt.

(2) *Môi trường xã hội (Gắn với trách nhiệm giải trình):* Được xác lập thông qua các mối quan hệ đa chiều và sự công khai, minh bạch mọi nguồn lực. Trong điều kiện tự chủ, trách nhiệm giải trình là kim chỉ nam buộc nhà trường phải chuyển hóa sứ mạng thành giá trị thực chất, từ đó tạo dựng sức mạnh tập thể và đáp ứng linh hoạt kỳ vọng của mạng lưới kinh tế tri thức.

(3) *Môi trường nhân văn (Gắn với tự chủ tổ chức và nhân sự):* Là nơi các quyền dân chủ, chính sách phúc lợi được thực thi đầy đủ, gắn liền với hiệu suất công việc và năng lực đóng góp thực tế. Sự tự chủ nhân sự mở ra cơ hội khai phóng nội lực đội ngũ, yêu cầu một VHCL nuôi dưỡng "nhận thức chất lượng" ở từng cá nhân, tạo môi trường tối ưu để họ cống hiến cho tổ chức.

(4) *Môi trường văn hóa (Gắn với quản trị giá trị):* Là hệ thống các chuẩn mực đạo đức, quy tắc ứng xử văn minh được thể chế hóa thành niềm tin nội tại của tập thể. Sự chuyển dịch sang quản trị bằng giá trị đòi hỏi các thành viên phải thấm nhuần triết lý "Làm đúng ngay từ đầu", xây dựng bầu không khí làm việc "vì chất lượng, cho chất lượng", góp phần bảo vệ danh tiếng và khẳng định uy tín bền vững của CSGD.

(5) *Môi trường tự nhiên (Gắn với tự chủ tài chính, cơ sở vật chất và chuyển đổi số):* Bao gồm việc chủ động tối ưu hóa nguồn lực tài chính để kiến tạo cảnh quan sư phạm xanh, cơ sở hạ tầng hiện đại và hệ sinh thái thư viện thông minh. Môi trường vật chất và không gian số không chỉ phục vụ tối đa hoạt động dạy-học mà còn là minh chứng trực quan cho năng lực ĐBCL toàn diện của nhà trường trong thời kỳ hội nhập.

3.2. Phát triển văn hóa chất lượng trong bối cảnh tự chủ đại học

Dưới góc độ từ điển học, phát triển được định nghĩa là một quá trình vận động, tiến triển theo xu hướng tăng lên, đi từ bậc thấp đến bậc cao, từ chưa hoàn thiện đến hoàn thiện hơn. Trong khoa học quản lý giáo dục, phát triển VHCL tại những CSGD được hiểu là một chu trình chuyển dịch có hệ thống, thông qua đó nhà trường chủ động khai thác nội lực và các nguồn lực xã hội để xác lập, bồi đắp, chuẩn hóa hệ thống tiêu chuẩn, giá trị cùng niềm tin cốt lõi phù hợp với sứ mạng riêng biệt của mình (Lê Chi Lan & Đỗ Đình Thái, 2020). Đây không phải là một trạng thái tĩnh hay một kết quả nhất thời, mà là một hành trình dấn thân, nỗ lực duy trì liên tục, đòi hỏi sự tham gia và phản hồi tích cực từ tất cả các bên liên quan- từ lãnh đạo, đội ngũ nhân sự đến người học.

Việc phát triển VHCL trong bối cảnh tự chủ là một bài toán mang tính chiến lược dài hạn, đòi hỏi sự kiên trì và tính linh hoạt cao để tương thích với đặc thù của từng trường đại học. Chu trình quản lý chất lượng PDCA từ lâu đã được thừa nhận rộng rãi như một công cụ quản trị hệ thống hiệu quả thông qua cấu trúc vòng lặp khép kín: Lập kế hoạch (Plan), Tổ chức thực hiện (Do), Kiểm tra đánh giá (Check) và Cải tiến (Act). Khi được tích hợp vào hệ thống ĐBCL nội bộ dưới điều kiện tự chủ, chu trình này giúp các hoạt động ĐBCL không bị xơ cứng hay mang tính đối phó hành chính, mà trở thành động lực thúc đẩy tinh thần tự điều chỉnh và trách nhiệm giải trình thực chất trước xã hội.

Kế thừa mô hình lý thuyết tiền đề về 5 môi trường cấu thành VHCL của Lê Đức Ngọc & cộng sự (2012) cùng các định hướng điều chỉnh thuật ngữ gắn với biên độ tự chủ thể chế của Nguyễn Thị Ngọc Xuân và Phạm Hương Thảo (2022), nghiên cứu này xác lập một bộ khung lý luận động, bao gồm: tự do môi trường học thuật; giữ gìn môi trường xã hội; phát triển môi trường nhân văn; chăm lo môi trường văn hóa; nâng cao môi trường tự nhiên. Việc đồng bộ hóa 5 môi trường chiến lược bằng chu trình PDCA tạo thành một chỉnh thể logic thống nhất. Mô hình này cho phép định lượng, giám sát, cải tiến liên tục từng khía cạnh biểu hiện của VHCL, biến QTC thành phương tiện pháp lý và biến VHCL trở thành bệ phóng nội sinh giúp nhà trường thích ứng với sự thay đổi căn bản của quản trị đại học hiện đại. Mục tiêu cốt lõi của hướng tiếp cận này là kiến tạo một cơ chế vận hành khoa học, giúp phát triển sâu sắc cả về nhận thức và hành động chất lượng của mọi thành viên. Từ đó, nhà trường có thể quản lý và tối ưu hóa các yếu tố môi trường cấu thành VHCL, đáp ứng nhiều tiêu chuẩn kiểm định đồng thời khẳng định uy tín thể chế trong không gian TCĐH.

Bảng Vận dụng chu trình PDCA phát triển các môi trường cấu thành văn hóa chất lượng ở trường đại học trong bối cảnh tự chủ đại học

Chức năng	Các chỉ báo
(1) Tự do môi trường học thuật	
P	• Xây dựng chiến lược, kế hoạch phát triển chương trình đào tạo và hoạt động học thuật tương thích với hệ thống tiêu chuẩn kiểm định. • Hoàn thiện những hệ thống văn bản pháp quy định hướng hoạt động đào tạo, nghiên cứu khoa học theo các phương pháp tiên tiến, tôn trọng đạo đức, liêm chính khoa học.
D	• Triển khai thực hiện các hoạt động truyền bá học thuật, seminar, hội thảo khoa học về đào tạo, nghiên cứu khoa học, chia sẻ học thuật. • Tập huấn sâu rộng giúp các cá nhân, đơn vị thấu hiểu rõ trách nhiệm chuyên môn, nhiệm vụ được giao.
C	• Vận hành bộ công cụ tiêu chí đánh giá chất lượng giờ giảng của giảng viên và tiêu chí đánh giá chuẩn đầu ra học tập của sinh viên. • Vận hành cơ chế phản hồi của người học một cách có hệ thống về chất lượng giảng dạy và các dịch vụ hỗ trợ học thuật. • Đánh giá thi đua cuối năm học dựa trên các chỉ số đạt được trong hoạt động chuyên môn.
A	• Cải tiến môi trường học thuật phù hợp với sứ mạng, nguồn lực và định hướng phát triển của CSGD. • Điều chỉnh hệ thống văn bản pháp quy, đề cao tính tự do sáng tạo trong nghiên cứu và đào tạo. • Hoàn thiện các quy định về khoa học công nghệ, thúc đẩy việc lưu truyền học thuật và liêm chính khoa học.
(2) Giữ gìn môi trường xã hội	
P	• Phổ biến sâu rộng hệ giá trị cốt lõi và triết lý chất lượng của CSGD. • Triển khai các khóa đào tạo về văn hóa tổ chức, kỹ năng làm việc hiện đại và giải quyết xung đột. • Thực thi cơ chế khen thưởng, tôn vinh các tập thể, cá nhân có đóng góp tích cực cho môi trường xã hội.
D	• Phổ biến sâu rộng hệ giá trị cốt lõi và triết lý chất lượng của CSGD. • Triển khai các khóa đào tạo về văn hóa tổ chức, kỹ năng làm việc hiện đại và giải quyết xung đột. • Thực thi cơ chế khen thưởng, tôn vinh các tập thể, cá nhân đóng góp tích cực cho môi trường xã hội.

Chức năng	Các chỉ báo
C	• Thiết lập các bộ chỉ số đo lường cụ thể về mức độ hài lòng của những bên liên quan đối với chất lượng dịch vụ của CSGD. • Định kỳ đánh giá, lập báo cáo và công khai minh bạch kết quả. • Rút kinh nghiệm sau khi nhận diện ưu điểm và rào cản trong thực hiện.
A	• Thảo luận với các bộ phận liên quan để điều chỉnh, bổ sung quy chế nội bộ phù hợp với biến động thực tiễn. • Tối ưu hóa cơ chế đánh giá KPIs gắn với trách nhiệm giải trình. • Tăng cường lấy ý kiến các bên liên quan để thu thập góp ý từ xã hội.
(3) Phát triển môi trường nhân văn	
P	• Xây dựng quy chế, chế độ xác lập rõ ràng trách nhiệm của người lao động và hoàn thiện chính sách đãi ngộ bảo đảm quyền lợi thiết thực cho các thành viên nhà trường. • Hoàn thiện bản mô tả rõ ràng nhiệm vụ của từng loại công việc và các mức độ yêu cầu của công việc đó.
D	• Thực hiện đồng bộ các cơ chế, chính sách nhân sự dựa trên sự công bằng, minh bạch và năng lực đóng góp. • Triển khai cụ thể hóa quy chế dân chủ cơ sở và bồi đắp tinh thần đoàn kết, tương trợ trong mọi mặt hoạt động của nhà trường.
C	• Kiểm tra và chấn chỉnh kịp thời các sai phạm trong quản lý nhân sự. • Thu thập ý kiến phản hồi định kỳ của đội ngũ giảng viên, nhân viên về tính dân chủ và môi trường làm việc. • Tiến hành tự đánh giá, đánh giá chéo năng lực và tổ chức phân loại người lao động một cách khách quan cuối năm.
A	• Nghiên cứu điều chỉnh, bổ sung quy hoạch nhân sự và lập kế hoạch đào tạo bồi dưỡng cho năm học tiếp theo. • Đề xuất và thực hiện các giải pháp đột phá tăng cường tính dân chủ trong quản lý, điều hành nhà trường.
(4) Chăm lo môi trường văn hóa	
P	• Ban hành bộ quy tắc văn hóa ứng xử chung của nhà trường. • Chuẩn hóa các quy định, quy chế về xây dựng văn hóa sư phạm. • Xây dựng kế hoạch tổ chức các hoạt động văn hóa, hướng nghiệp.
D	• Triển khai thực hiện các giá trị, chuẩn mực đạo đức nghề nghiệp và quy tắc ứng xử trong giao tiếp hàng ngày. • Tổ chức các sự kiện tôn vinh truyền thống nhà trường. • Theo dõi và chỉ đạo sát sao việc lồng ghép triết lý chất lượng vào mọi phương diện hoạt động để tạo nên sức mạnh ý thức tập thể.

Chức năng	Các chỉ báo
C	• Giám sát thực trạng tuân thủ văn hóa công sở, đặc biệt là văn hóa ứng xử trong công tác phục vụ người học. • Khảo sát sự hài lòng của đội ngũ và sinh viên về các phong trào thi đua.
A	• Xem xét chấn chỉnh, xử lý nghiêm túc đối với các hành vi vi phạm chuẩn mực đạo đức nghề nghiệp hoặc quy tắc ứng xử. • Đề ra các tiêu chí thi đua mới, cập nhật quy tắc văn hóa ứng xử phù hợp với bối cảnh đổi mới và chuyển đổi số.
(5) Nâng cao môi trường tự nhiên	
P	• Lập kế hoạch đầu tư, phân bổ ngân sách tự chủ đảm bảo đầy đủ cơ sở vật chất cho đào tạo, nghiên cứu khoa học và phục vụ cộng đồng. • Xây dựng phương án quy hoạch kiến trúc, cảnh quan sư phạm theo tiêu chí xanh, sạch, đẹp, hài hòa và hợp lý. • Hoạch định chiến lược phát triển thư viện và thư viện thông minh.
D	• Cung ứng đầy đủ và vận hành an toàn hệ thống giảng đường, phòng thí nghiệm, trang thiết bị phục vụ đào tạo. • Duy trì nâng cấp không gian cảnh quan nhà trường, đảm bảo tốt các nhu cầu thiết yếu và an ninh trật tự trong khuôn viên. • Số hóa và cập nhật liên tục tài nguyên học liệu.
C	• Định kỳ kiểm tra, kiểm kê tài sản và đánh giá mức độ hao mòn, xuống cấp của hệ thống cơ sở hạ tầng kỹ thuật. • Đánh giá hiệu quả đầu tư tài chính và mức độ đóng góp của hạ tầng vật chất đối với việc thúc đẩy các hoạt động ĐBCL.
A	• Tái phân bổ nguồn vốn tự chủ để ưu tiên đầu tư cải tiến điều kiện làm việc, nâng cấp trang thiết bị thực hành công nghệ cao. • Điều chỉnh, bổ sung mới kế hoạch quản trị tài sản công hàng năm để đáp ứng tối ưu nhu cầu thực tế của các bên liên quan.

(Nguồn: Nhóm tác giả đề xuất)

Văn hóa chất lượng cần được hình thành và bồi đắp từng bước, đi từ quy định hành chính hữu hình đến việc thiết lập thói quen, từ đó chuyển hóa sâu sắc thành nhận thức đúng đắn và tự giác của tập thể. Do mang đặc thù mang tính "văn hóa", cơ sở giáo dục khó có thể áp đặt toàn bộ các giá trị đích thực ngay từ giai đoạn đầu, mà cần định hướng một số giá trị cốt lõi mang tính dẫn dắt thông qua một quy trình ĐBCL khoa học, hợp lý. Việc phát triển VHCL bền vững là một hành trình dài hạn, đòi hỏi sự chung tay, duy trì liên tục của toàn thể cộng đồng thể chế và

các bên liên đới giáo dục. Khi hệ sinh thái tinh thần này được vận hành ổn định qua chu trình PDCA, điều này sẽ giúp những CSGD đại học dễ dàng thích ứng linh hoạt trước sự dịch chuyển của các tiêu chuẩn chất lượng quốc gia và quốc tế, chứng minh năng lực tự chủ thể chế an toàn đồng thời thể hiện rõ cam kết trách nhiệm giải trình thực chất trước xã hội. Khung ma trận PDCA được đề xuất góp phần là một bộ công cụ chẩn đoán giúp các nhà lãnh đạo nhận diện chính xác điểm nghẽn trong 5 môi trường giáo dục, từ đó có cơ sở để phân bổ nguồn lực một cách tối ưu nhất trong bối cảnh tự chủ.

4. Kết luận

Thông qua việc lồng ghép và vận hành đồng bộ những thành tố cấu thành VHCL bằng chu trình quản lý chất lượng PDCA, các mục tiêu ĐBCL nội bộ sẽ được liên tục tối ưu hóa. Việc hoàn thiện khung lý luận tích hợp 5 môi trường giáo dục chiến lược bao gồm học thuật, xã hội, nhân văn, văn hóa, tự nhiên; gắn liền với biên độ mở rộng của QTC và trách nhiệm giải trình theo Luật Giáo dục đại học năm 2025 đã xác lập một lộ trình quản trị có hệ thống. QTC thể chế chỉ thực sự phát huy hiệu quả tối đa khi chất lượng được chuyển hóa từ các quy định kỹ thuật bên ngoài thành một "hệ sinh thái vận động tự thân", nơi mỗi thành viên, từ đội ngũ lãnh đạo đến cán bộ, giảng viên và người học, đều tự giác dấn thân, chịu trách nhiệm về kết quả công việc. Ma trận PDCA để phát triển VHCL trường đại học được đề xuất không chỉ cung cấp một công cụ quản trị nội bộ trực quan, mà còn tự động hóa quá trình thu thập minh chứng, giúp các trường đại học sẵn sàng đáp ứng những bộ tiêu chuẩn kiểm định chất lượng. Đây chính là bệ phóng nội sinh vững chắc để giáo dục đại học Việt Nam nâng cao năng lực cạnh tranh, đáp ứng thực chất trách nhiệm giải trình trước xã hội và chủ động hội nhập sâu rộng vào bản đồ tri thức toàn cầu trong kỷ nguyên số.

Mặc dù đã thiết kế được một khung hệ thống lý luận nhất quán, nghiên cứu này vẫn tồn tại những hạn chế nhất định khi tiếp cận chủ yếu ở góc độ lý thuyết và phân tích chính sách mà chưa được thực nghiệm kiểm chứng rộng rãi tại các nhà trường. Do đó, trong giai đoạn tiếp theo, mô hình này cần được hoàn thiện thông qua các nghiên cứu định tính và định lượng cụ thể tại những cơ sở giáo dục đại học để đảm bảo tính tương thích, độ tin cậy thực tiễn. Hướng nghiên cứu tương lai sẽ tập trung vào việc cụ thể hóa 5 môi trường cấu thành VHCL này thành bộ chỉ số đo lường hiệu quả công việc (KPIs) và các tiêu chí đánh giá chi tiết, từ đó tạo ra công cụ quản trị trực quan giúp các nhà quản lý giáo dục xác định mức độ phát triển VHCL gắn liền với hiệu quả thực thi QTC tại Việt Nam.

Tài liệu tham khảo

Anderson, D., & Johnson, R. (1998). *University Autonomy in Twenty Countries*. Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs.

Bulvinska, O. (2024), University autonomy - A sufficient or necessary condition for the quality of higher education? Experience of educational debates. *Continuing Professional Education Theory and Practice, 79* (2), pp.141-152.

Crosby, P. B. (1986), *Running Things-The art of making things happen*. New York: McGraw Hill.

Lê Chi Lan & Đỗ Đình Thái (2020), *Giáo trình đảm bảo chất lượng trong giáo dục*. Thành phố Hồ Chí Minh, Nxb. Giáo dục Việt Nam.

Lê Đức Ngọc, Trịnh Thị Vũ Lê & Nguyễn Thị Ngọc Xuân (2012), "Bàn về mô hình văn hóa chất lượng cơ sở giáo dục đại học", Tạp chí *Quản lý Giáo dục, 34*, tr.52-55.

Lê Văn Hảo (2015), "Xây dựng bộ tiêu chí và khung phát triển VHCL trường đại học", Tạp chí *Khoa học Đại học Quốc gia Hà Nội, 31*, tr.50-58.

Nguyen, A. T., Nguyen. T. K., Nguyen, N. T., Nguyen, T. T., & Nguyen, T. H. (2023). Research on Factors of Quality Culture Affecting Internal Education Quality Assurance of Universities in Vietnam. *WSEAS TRANSACTIONS on ENVIRONMENT and DEVELOPMENT, 19*, pp.218-232.

Nguyễn Thị Ngọc Xuân & Phạm Hương Thảo (2022*),* "Phân tích các yếu tố VHCL ảnh hưởng đến việc thực hiện quyền tự chủ đại học: Nghiên cứu trường hợp Trường Đại học Trà Vinh", Tạp chí *Giáo dục, 22*(1), tr.35-41.

Sattler, C., & Sonntag, K. (2018). *Quality Cultures in Higher Education Institutions-Development of the Quality Culture Inventory.* Geographies of the University, pp.313-327.

Tạ Thị Thu Hiền, Mai Trọng Nhuận, Nguyễn Thị Thu Hương, Vũ Minh Phương & Nguyễn Công Ước (2022), "Bảo đảm, kiểm định chất lượng giáo dục với việc thực hiện tự chủ đại học ở Việt Nam". *VNU Journal of Science: Education Research, 38*(2), tr.83-101.

KINH NGHIỆM QUỐC TẾ VỀ CHÍNH SÁCH THÚC ĐẨY LIÊN KẾT ĐẠI HỌC - DOANH NGHIỆP NHỎ VÀ VỪA TRONG KỶ NGUYÊN SỐ: BÀI HỌC CHO VIỆC HOÀN THIỆN THỂ CHẾ QUẢN LÝ CÔNG TẠI VIỆT NAM

INTERNATIONAL EXPERIENCES IN UNIVERSITY-SME LINKAGE POLICIES IN THE DIGITAL ERA: LESSONS FOR IMPROVING PUBLIC ADMINISTRATION INSTITUTIONS IN VIETNAM

Lê Hữu Phước

Học viện Hành chính và Quản trị công

Tóm tắt

Liên kết giữa cơ sở giáo dục đại học với doanh nghiệp nhỏ và vừa trong kỷ nguyên số là một trong những nhân tố cốt lõi thúc đẩy đổi mới sáng tạo và nâng cao năng lực cạnh tranh quốc gia. Bài tham luận phân tích kinh nghiệm chính sách của 3 quốc gia tiêu biểu là Đức, Hàn Quốc và Singapore trong việc xây dựng các thiết chế trung gian kết nối đại học với doanh nghiệp nhỏ và vừa thông qua chính sách công. Trên cơ sở đối chiếu với bối cảnh thể chế quản lý công của Việt Nam, bài viết đề xuất các giải pháp hoàn thiện khung pháp lý, cơ chế tài chính, mô hình quản trị nhằm thúc đẩy liên kết đại học - doanh nghiệp nhỏ và vừa phù hợp với yêu cầu chuyển đổi số quốc gia.

Từ khoá: Liên kết đại học - doanh nghiệp; doanh nghiệp nhỏ và vừa; chuyển đổi số; thể chế quản lý công; chính sách khoa học công nghệ.

Abstract

University-SME linkage in the digital era is a key driver of innovation and national competitiveness. This paper analyses the policy experiences of three representative countries-Germany, South Korea, Singapore-in building institutional intermediaries connecting universities with SMEs through public policy instruments. Drawing comparisons with Vietnam's public administration institutional context, the paper proposes solutions to improve the legal framework, financial mechanisms, and governance models for promoting university-SME linkages in alignment with national digital transformation objectives.

Keywords: University-industry linkage; small and medium enterprises; digital transformation; public administration institutions; science and technology policy.

1. Đặt vấn đề

Cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ tư (CMCN 4.0) đang tạo ra sự đứt gãy sâu sắc trong cấu trúc sản xuất, kinh doanh và tri thức toàn cầu. Trong bối cảnh đó, liên kết giữa những cơ sở giáo dục đại học (GDĐH) với doanh nghiệp nhỏ và vừa (DNN&V) nổi lên như một trục chính sách trọng yếu, không chỉ đối với các nền kinh tế phát triển mà còn có ý nghĩa sống còn đối với nhiều quốc gia đang phát triển như Việt Nam.

Tại Việt Nam, DNN&V chiếm khoảng 98% tổng số doanh nghiệp đăng ký hoạt động và đóng góp trên 40% GDP. Tuy nhiên, năng lực hấp thụ công nghệ, đổi mới sáng tạo và liên kết với hệ thống tri thức đại học vẫn còn hạn chế đáng kể. Nghị quyết số 52-NQ/TW ngày 27/9/2019 của Bộ Chính trị đã chỉ rõ: thể chế, chính sách còn nhiều hạn chế và bất cập; hệ thống đổi mới sáng tạo quốc gia mới được hình thành, chưa đồng bộ và hiệu quả (Bộ Chính trị, 2019). Nghị định số 109/2022/NĐ-CP về hoạt động khoa học và công nghệ trong cơ sở GDĐH (có hiệu lực từ ngày 01/3/2023) đã bước đầu tạo hành lang pháp lý cho hoạt động liên kết nghiên cứu, nhưng cơ chế thúc đẩy cụ thể giữa đại học với DNN&V vẫn còn thiếu hệ thống (Chính phủ, 2022).

Mục đích của bài tham luận là đúc kết kinh nghiệm quốc tế tiêu biểu từ Đức, Hàn Quốc và Singapore - 3 quốc gia có mô hình chính sách liên kết đại học - DNN&V được đánh giá cao trong bối cảnh số hóa, nhằm rút ra bài học thiết thực cho việc hoàn thiện thể chế quản lý công tại Việt Nam.

2. Cơ sở lý luận và khung phân tích

Liên kết đại học - doanh nghiệp (University-Industry Linkage-UIL) được lý giải qua nhiều trường phái lý thuyết. Mô hình Triple Helix của Etzkowitz và Leydesdorff (1995) xác định ba tác nhân cốt lõi: nhà nước - đại học - doanh nghiệp, trong đó mối quan hệ tương tác liên tục giữa 3 chủ thể này tạo ra hệ sinh thái đổi mới sáng tạo (Etzkowitz & Leydesdorff, 1995). Lý thuyết thất bại thị trường lý giải sự can thiệp của nhà nước vào liên kết đại học-DNN&V như một tất yếu khách quan do các rào cản thông tin bất cân xứng, ngoại ứng tích cực của tri thức và chi phí giao dịch cao (World Bank, 2018).

Trong kỷ nguyên số, khung phân tích này cần được bổ sung bởi lý thuyết Nhà nước kiến tạo phát triển theo (Mazzucato, 2013), trong đó nhà nước không chỉ là người điều phối thụ động mà là chủ thể tích cực đầu tư vào hạ tầng tri thức, thiết lập các thiết chế trung gian và định hướng chiến lược chuyển đổi số. Khung

phân tích của bài viết tập trung vào ba trụ cột thể chế: (1) khung pháp lý điều chỉnh hoạt động liên kết; (2) cơ chế tài chính hỗ trợ; (3) tổ chức trung gian kết nối.

3. Kinh nghiệm quốc tế về chính sách liên kết đại học - doanh nghiệp nhỏ và vừa trong kỷ nguyên số

3.1. Cộng hòa Liên bang Đức: Mô hình Fraunhofer và chính sách ZIM

Đức là một trong những quốc gia tiêu biểu trong việc thiết kế và vận hành hệ sinh thái liên kết đại học - doanh nghiệp theo hướng thể chế hóa cao, ổn định, có khả năng mở rộng quy mô. Trụ cột của hệ thống này là mạng lưới Viện Fraunhofer - tổ chức nghiên cứu ứng dụng lớn nhất châu Âu, với hơn 70 viện thành viên hoạt động theo mô hình "nghiên cứu theo hợp đồng" (contract research), đóng vai trò cầu nối giữa tri thức học thuật và nhu cầu công nghệ của doanh nghiệp, đặc biệt là khu vực DNN&V (OECD, 2022).

Điểm đáng chú ý là cấu trúc tài chính của Fraunhofer phản ánh rõ logic của "nhà nước kiến tạo" trong quản lý công hiện đại. Cụ thể, mô hình tài chính lai (hybrid funding) cho phép kết hợp giữa tài trợ thể chế từ nhà nước và nguồn thu từ hợp đồng nghiên cứu với khu vực tư nhân. Theo OECD (2022), khoảng 1/3 ngân sách của Fraunhofer đến từ hợp đồng với doanh nghiệp, trong khi phần còn lại là tài trợ công từ Chính phủ Liên bang và các bang. Cơ chế này không chỉ bảo đảm tính ổn định tài chính mà còn tạo áp lực thị trường, buộc các viện nghiên cứu phải duy trì tính phù hợp và khả năng thương mại hóa kết quả nghiên cứu.

Bên cạnh đó, chương trình ZIM (Zentrales Innovationsprogramm Mittelstand) đóng vai trò là công cụ chính sách trung tâm nhằm thúc đẩy hợp tác R&D giữa DNN&V với các tổ chức nghiên cứu. ZIM được thiết kế theo hướng tài trợ linh hoạt, không giới hạn lĩnh vực công nghệ, và đặc biệt ưu tiên các dự án hợp tác (collaborative R&D projects). Điều này tạo điều kiện để những DNN&V vốn hạn chế về nguồn lực nội sinh có thể tiếp cận năng lực nghiên cứu của các trường đại học và viện nghiên cứu một cách hiệu quả (OECD, 2022).

Xét dưới góc độ quản trị công, thành công của mô hình Đức có thể lý giải thông qua ba trụ cột thể chế: Cơ chế phân cấp mạnh theo hệ thống liên bang (Länder) cho phép các địa phương chủ động thiết kế chính sách đổi mới phù hợp với cấu trúc kinh tế vùng; Mức độ tự chủ cao của các tổ chức nghiên cứu đi kèm với cơ chế giải trình dựa trên kết quả (performance-based accountability), tạo ra sự cân bằng giữa tự do học thuật và định hướng thị trường; Nhà nước đóng vai trò

"kiến tạo nền tảng" (platform builder), không can thiệp trực tiếp vào hoạt động nghiên cứu mà tập trung thiết kế các công cụ tài chính và thể chế thúc đẩy liên kết (Mazzucato, 2013; OECD, 2022).

3.2. Hàn Quốc: Chương trình TIPS và mô hình nhà nước hấp thụ rủi ro

Khác với mô hình Đức mang tính ổn định và phân cấp, Hàn Quốc thể hiện rõ đặc trưng của một "nhà nước phát triển thế hệ mới" (neo-developmental state), trong đó Chính phủ chủ động thiết kế, điều phối hệ sinh thái đổi mới sáng tạo, đặc biệt trong liên kết giữa đại học, viện nghiên cứu với doanh nghiệp khởi nghiệp công nghệ.

Chương trình TIPS (Tech Incubator Program for Startup) là minh chứng điển hình cho cách tiếp cận chính sách dựa trên cơ chế "kích hoạt thị trường" (market activation). Theo đó, nhà nước không trực tiếp lựa chọn dự án mà ủy quyền cho các nhà đầu tư tư nhân (venture capital) đóng vai trò "bộ lọc sơ cấp". Khi một startup-thường có nguồn gốc từ đại học hoặc viện nghiên cứu-nhận được đầu tư từ khu vực tư nhân, Chính phủ sẽ cung cấp tài trợ đối ứng cho hoạt động R&D, có thể lên đến hàng trăm nghìn USD trong nhiều năm (Kim, 2022).

Cách tiếp cận này phản ánh rõ nguyên tắc "nhà nước hấp thụ rủi ro ban đầu" (first-loss risk absorption), trong đó khu vực công đóng vai trò giảm thiểu rủi ro cho khu vực tư, từ đó kích thích dòng vốn đầu tư mạo hiểm vào các lĩnh vực công nghệ cao. Đây là điểm khác biệt căn bản so với các mô hình tài trợ truyền thống vốn dựa trên đánh giá hành chính.

Trong giai đoạn gần đây, Hàn Quốc tiếp tục nâng cấp mô hình TIPS theo hướng chuyên sâu hóa và phân tầng chính sách. Việc phân chia thành các chương trình như Deep Tech TIPS hay Scale-Up TIPS cho thấy sự chuyển dịch từ hỗ trợ khởi nghiệp sang thúc đẩy tăng trưởng và quốc tế hóa doanh nghiệp công nghệ. Đồng thời, việc tích hợp tiêu chí ESG vào quá trình xét duyệt hỗ trợ phản ánh xu hướng quản trị công mới, trong đó hiệu quả kinh tế phải đi kèm với trách nhiệm xã hội và phát triển bền vững.

Từ góc độ thể chế, mô hình Hàn Quốc cho thấy vai trò trung tâm của một cơ quan điều phối thống nhất (MSS-Ministry of SMEs and Startups), giúp giảm thiểu tình trạng phân mảnh chính sách. Đồng thời, việc kết hợp chặt chẽ giữa chính sách đổi mới sáng tạo với chính sách phát triển doanh nghiệp nhỏ và vừa tạo ra hiệu ứng cộng hưởng, thay vì tồn tại như hai lĩnh vực tách biệt (Kim, 2022).

3.3. Singapore: Mô hình cầu dẫn dắt và hạ tầng dữ liệu quốc gia

Singapore đại diện cho mô hình quản trị công theo hướng "nhà nước điều phối thông minh" (smart coordinating state), trong đó liên kết đại học-DNN&V được thiết kế xoay quanh nhu cầu thị trường và được hỗ trợ bởi hạ tầng dữ liệu số tích hợp.

Chính sách SkillsFuture là trụ cột của hệ sinh thái này, với mục tiêu không chỉ nâng cao kỹ năng lực lượng lao động mà còn tạo ra cơ chế kết nối trực tiếp giữa cơ sở đào tạo và nhu cầu của doanh nghiệp. Thông qua cơ quan SkillsFuture Singapore (SSG), nhà nước đóng vai trò điều phối giữa các viện giáo dục (IHL) và khu vực doanh nghiệp, trong đó DNN&V chiếm tỷ trọng áp đảo (SkillsFuture Singapore, 2025).

Một trong những điểm sáng của mô hình Singapore là cách tiếp cận "cầu dẫn dắt" (demand-led approach). Thay vì thiết kế chương trình đào tạo từ phía cung (supply-driven), nội dung đào tạo được xây dựng dựa trên nhu cầu thực tế của doanh nghiệp, thậm chí được đồng thiết kế (co-design) giữa doanh nghiệp và cơ sở đào tạo. Điều này giúp giảm đáng kể khoảng cách giữa đào tạo và sử dụng lao động - một vấn đề phổ biến ở nhiều quốc gia đang phát triển.

Bên cạnh đó, các công cụ tài chính như SkillsFuture Enterprise Credit (SFEC) hay mô hình "Queen Bee" cho thấy sự đa dạng hóa công cụ chính sách. Trong khi SFEC hỗ trợ trực tiếp cho DNN&V nâng cao năng lực nhân lực, mô hình Queen Bee lại tận dụng vai trò dẫn dắt của những tập đoàn lớn trong chuỗi giá trị để lan tỏa năng lực số cho các doanh nghiệp nhỏ hơn.

Đặc biệt, nền tảng MySkillsFuture Portal đóng vai trò là hạ tầng dữ liệu quốc gia, tích hợp thông tin về kỹ năng, chương trình đào tạo, nhu cầu doanh nghiệp và lộ trình nghề nghiệp. Đây là yếu tố then chốt giúp giảm chi phí giao dịch, tăng tính minh bạch và nâng cao hiệu quả điều phối chính sách - một đặc trưng quan trọng của quản trị công trong kỷ nguyên số (SkillsFuture Singapore, 2025).

3.4. Bài học kinh nghiệm quốc tế cho Việt Nam

Từ kinh nghiệm của Đức, Hàn Quốc và Singapore có thể nhận thấy rằng, thành công của liên kết đại học - DNN&V không xuất phát từ một chương trình hỗ trợ đơn lẻ mà được xây dựng trên nền tảng một hệ sinh thái thể chế đồng bộ. Mặc dù bối cảnh phát triển kinh tế, trình độ công nghệ và năng lực quản trị của mỗi quốc gia có sự khác biệt, song các mô hình đều cho thấy một số nguyên tắc chung có giá trị tham khảo đối với Việt Nam.

Bảng So sánh kinh nghiệm quốc tế và bài học cho Việt Nam

Nội dung	Đức	Hàn Quốc	Singapore	Bài học cho Việt Nam
Vai trò Nhà nước	Kiến tạo và tài trợ hệ sinh thái nghiên cứu ứng dụng	Chia sẻ rủi ro, kích hoạt đầu tư tư nhân	Điều phối và kết nối hệ sinh thái kỹ năng	Chuyển từ quản lý hành chính sang kiến tạo hệ sinh thái đổi mới sáng tạo
Thiết chế trung gian	Mạng lưới Fraunhofer	MSS và hệ thống TIPS	SkillsFuture Singapore	Xây dựng tổ chức trung gian chuyên nghiệp kết nối đại học - DNN&V
Cơ chế tài chính	Tài trợ lai công - tư	Matching fund và vốn đối ứng	Tín dụng hỗ trợ doanh nghiệp	Đổi mới cơ chế tài trợ theo hướng đồng đầu tư công-tư
Định hướng chính sách	Thương mại hóa nghiên cứu	Khởi nghiệp công nghệ	Phát triển kỹ năng số	Gắn nghiên cứu đại học với nhu cầu thị trường
Hạ tầng dữ liệu	Hệ thống dữ liệu nghiên cứu quốc gia	Nền tảng hỗ trợ startup	MySkillsFuture Portal	Xây dựng nền tảng dữ liệu kết nối đại học-doanh nghiệp

(Nguồn: Tác giả tổng hợp)

Từ các trường hợp nghiên cứu có thể rút ra ba bài học mang tính nền tảng đối với Việt Nam.

Thứ nhất, liên kết đại học - DNN&V cần được nhìn nhận như một vấn đề quản trị hệ sinh thái thay vì một hoạt động hợp tác đơn lẻ. Điều quan trọng không phải là số lượng biên bản ghi nhớ giữa trường đại học và doanh nghiệp mà là khả năng hình thành các mạng lưới hợp tác bền vững, trong đó tri thức có thể lưu chuyển hiệu quả giữa khu vực nghiên cứu với khu vực sản xuất.

Thứ hai, nhà nước cần chuyển từ vai trò cấp phát nguồn lực sang vai trò kiến tạo động lực. Kinh nghiệm quốc tế cho thấy các chính sách thành công đều hướng tới giảm chi phí giao dịch, chia sẻ rủi ro và tạo động lực để doanh nghiệp chủ động tham gia đổi mới sáng tạo thay vì phụ thuộc vào hỗ trợ ngân sách.

Thứ ba, chuyển đổi số đang làm thay đổi căn bản phương thức liên kết giữa đại học và doanh nghiệp. Các nền tảng dữ liệu số, cơ chế kết nối trực tuyến và quản trị dựa trên dữ liệu ngày càng trở thành yếu tố quyết định hiệu quả của hệ sinh thái đổi mới sáng tạo. Vì vậy, hoàn thiện thể chế liên kết trong giai đoạn tới không chỉ là sửa đổi quy định pháp luật mà còn là xây dựng năng lực số cho toàn bộ hệ thống.

Những bài học kinh nghiệm quốc tế nêu trên cho thấy vấn đề cốt lõi không nằm ở việc gia tăng số lượng chương trình hỗ trợ mà ở năng lực thiết kế và vận hành hệ sinh thái liên kết đại học-DNN&V. Trên cơ sở đó, đề xuất định hướng hoàn thiện thể chế quản lý công nhằm thúc đẩy liên kết đại học - DNN&V trong kỷ nguyên số.

4. Đề xuất giải pháp hoàn thiện thể chế quản lý công nhằm thúc đẩy liên kết đại học - doanh nghiệp nhỏ và vừa tại Việt Nam

4.1. Chuyển từ tư duy quản lý sang tư duy kiến tạo hệ sinh thái liên kết

Thách thức lớn nhất của Việt Nam hiện nay không nằm ở việc thiếu những chương trình hỗ trợ riêng lẻ mà nằm ở sự thiếu vắng một hệ sinh thái thể chế đủ khả năng kết nối các chủ thể đổi mới sáng tạo. Trong nhiều năm, chính sách đối với đại học và DNN&V vẫn được thiết kế theo các lĩnh vực quản lý riêng biệt, dẫn đến tình trạng nhiều cơ sở GDĐH, doanh nghiệp, cơ quan quản lý nhà nước và tổ chức trung gian hoạt động tương đối độc lập. Điều này làm gia tăng chi phí phối hợp, kéo dài thời gian chuyển giao tri thức và hạn chế khả năng thương mại hóa kết quả nghiên cứu.

Do đó, thay vì tiếp cận theo hướng hỗ trợ từng chủ thể, Nhà nước cần chuyển sang vai trò kiến tạo hệ sinh thái. Trong mô hình này, nhiệm vụ cốt lõi của cơ quan công quyền không phải là trực tiếp thực hiện hoạt động nghiên cứu hay đổi mới sáng tạo, mà là thiết kế những quy tắc, động lực và không gian hợp tác để các chủ thể tự nguyện tham gia liên kết. Thành công của chính sách không nên được đánh giá bằng số lượng văn bản ban hành hay số lượng đề tài nghiên cứu được phê duyệt, mà phải được đo lường bằng mức độ hình thành các mạng lưới hợp tác tri thức giữa đại học và doanh nghiệp.

4.2. Xây dựng thiết chế trung gian đổi mới sáng tạo mang tính vùng

Một trong những điểm yếu nổi bật của Việt Nam là khoảng cách giữa nơi sản xuất tri thức và nơi sử dụng tri thức. Nhiều kết quả nghiên cứu trong các trường

đại học chưa được thương mại hóa, trong khi những DNN&V lại gặp khó khăn trong việc tiếp cận nguồn lực khoa học và công nghệ phù hợp. Điều này cho thấy sự thiếu hụt các tổ chức trung gian có khả năng kết nối cung và cầu công nghệ.

Trong giai đoạn tới, cần hình thành các trung tâm đổi mới sáng tạo cấp vùng hoạt động như những "nhà môi giới tri thức" giữa đại học và doanh nghiệp. Các trung tâm này không chỉ thực hiện chức năng chuyển giao công nghệ mà còn tham gia đánh giá nhu cầu đổi mới của doanh nghiệp, hỗ trợ xây dựng dự án hợp tác nghiên cứu, tư vấn sở hữu trí tuệ và tìm kiếm nguồn tài trợ. Khác với mô hình đơn vị hành chính truyền thống, những thiết chế trung gian cần được tổ chức theo nguyên tắc tự chủ cao, vận hành theo cơ chế kết quả đầu ra và chịu trách nhiệm giải trình dựa trên số lượng cũng như chất lượng các dự án hợp tác được hình thành.

Việc phát triển những thiết chế trung gian theo vùng còn góp phần giải quyết tình trạng tập trung nguồn lực đổi mới sáng tạo vào một số trung tâm lớn như Hà Nội và Thành phố Hồ Chí Minh, tạo điều kiện để các địa phương phát huy lợi thế ngành nghề, hình thành các cụm liên kết đổi mới phù hợp với đặc điểm kinh tế vùng.

4.3. Đổi mới cơ chế tài chính từ hỗ trợ trực tiếp sang đồng đầu tư phát triển tri thức

Phần lớn những chương trình hỗ trợ hiện nay vẫn vận hành theo tư duy cấp phát ngân sách hành chính, trong đó Nhà nước lựa chọn đối tượng hỗ trợ và phân bổ nguồn lực theo các tiêu chí thủ tục. Cách tiếp cận này thường dẫn đến tình trạng phân tán nguồn lực, thiếu động lực cạnh tranh, chưa khuyến khích doanh nghiệp đầu tư dài hạn vào nghiên cứu và phát triển.

Trong bối cảnh kinh tế số, cần chuyển sang cơ chế đồng đầu tư công - tư đối với các dự án hợp tác giữa đại học và DNN&V. Theo đó, ngân sách nhà nước đóng vai trò vốn dẫn dắt, chia sẻ rủi ro trong giai đoạn đầu, trong khi doanh nghiệp phải cam kết tham gia bằng nguồn lực tài chính hoặc nguồn lực hiện vật tương ứng. Cách tiếp cận này không chỉ nâng cao hiệu quả sử dụng ngân sách mà còn bảo đảm các dự án được lựa chọn thực sự xuất phát từ nhu cầu của thị trường.

Quan trọng hơn, cơ chế tài chính mới cần coi nghiên cứu và đổi mới sáng tạo là một khoản đầu tư phát triển chứ không phải một khoản chi thường xuyên. Đây là sự thay đổi mang tính nền tảng trong tư duy quản lý công, giúp chuyển trọng tâm từ kiểm soát đầu vào sang đánh giá giá trị tạo ra cho nền kinh tế và xã hội.

4.4. Phát triển hạ tầng dữ liệu số cho thị trường tri thức quốc gia

Trong nền kinh tế số, dữ liệu trở thành hạ tầng thiết yếu không kém so với vốn hay lao động. Tuy nhiên, hiện nay thông tin về năng lực nghiên cứu của nhiều trường đại học, nhu cầu công nghệ của doanh nghiệp và các chương trình hỗ trợ của Nhà nước còn phân tán ở nhiều cơ quan khác nhau. Điều này làm gia tăng chi phí tìm kiếm thông tin và hạn chế khả năng hình thành các quan hệ hợp tác mới.

Do đó, cần xây dựng một nền tảng dữ liệu quốc gia về liên kết đại học-doanh nghiệp theo hướng mở, liên thông và thời gian thực. Nền tảng này phải được thiết kế như một "thị trường tri thức số", nơi những trường đại học có thể công bố năng lực nghiên cứu, các doanh nghiệp có thể đăng tải nhu cầu công nghệ và cơ quan nhà nước có thể theo dõi hiệu quả của nhiều chương trình hỗ trợ. Việc ứng dụng trí tuệ nhân tạo và phân tích dữ liệu lớn sẽ cho phép tự động gợi ý các đối tác phù hợp, từ đó giảm đáng kể chi phí giao dịch đồng thời nâng cao hiệu quả kết nối.

Xa hơn, hạ tầng dữ liệu này có thể trở thành nền tảng cho việc hoạch định chính sách dựa trên bằng chứng (evidence-based policymaking), giúp cơ quan quản lý theo dõi chính xác dòng chảy tri thức giữa đại học và doanh nghiệp thay vì phụ thuộc vào các báo cáo hành chính truyền thống.

4.5. Hoàn thiện mô hình tự chủ đại học gắn với trách nhiệm phát triển kinh tế địa phương

Tự chủ đại học hiện nay chủ yếu được nhìn nhận dưới góc độ tài chính và tổ chức bộ máy. Tuy nhiên, trong bối cảnh chuyển đổi số và phát triển kinh tế tri thức, tự chủ đại học cần được mở rộng thành tự chủ đổi mới sáng tạo. Điều này đòi hỏi các cơ sở GDĐH không chỉ là nơi đào tạo nguồn nhân lực mà còn trở thành trung tâm tạo lập tri thức và động lực phát triển kinh tế địa phương.

Nhà nước cần từng bước chuyển từ cơ chế quản lý dựa trên tuân thủ sang cơ chế quản trị dựa trên kết quả. Theo đó, bên cạnh những tiêu chí truyền thống về đào tạo và nghiên cứu, cần đưa các chỉ số về hợp tác doanh nghiệp, thương mại hóa kết quả nghiên cứu, số lượng bằng sáng chế được ứng dụng và đóng góp cho phát triển DNN&V vào hệ thống đánh giá đại học. Khi đó, liên kết với doanh nghiệp không còn là hoạt động mang tính khuyến khích mà trở thành một cấu phần cốt lõi trong sứ mệnh phát triển của cơ sở GDĐH.

Từ góc độ quản lý công, đây chính là quá trình chuyển đổi từ mô hình "đại học thực hiện chức năng giáo dục" sang mô hình "đại học kiến tạo phát triển",

trong đó các trường đại học trở thành tác nhân quan trọng của hệ sinh thái đổi mới sáng tạo quốc gia.

4.6. Thiết lập cơ chế quản trị mạng lưới thay cho quản lý theo ngành dọc

Một hạn chế mang tính cấu trúc hiện nay là các chính sách liên quan đến đại học, khoa học công nghệ và DNN&V đang được quản lý bởi nhiều cơ quan khác nhau. Sự phân tách này dẫn đến tình trạng thiếu phối hợp, chồng chéo nguồn lực và khó hình thành các chương trình liên ngành quy mô lớn.

Trong bối cảnh chuyển đổi số, liên kết đại học-DNN&V cần được nhìn nhận như một vấn đề quản trị mạng lưới (network governance) hơn là một nhiệm vụ quản lý hành chính đơn lẻ. Nhà nước cần thiết lập những cơ chế phối hợp liên ngành thường xuyên giữa các bộ, ngành, chính quyền địa phương, cơ sở GDĐH và cộng đồng doanh nghiệp. Trọng tâm không phải là tăng thêm tầng nấc quản lý mà là nâng cao năng lực điều phối và khả năng huy động nguồn lực từ nhiều chủ thể khác nhau.

Chỉ khi chuyển từ mô hình quản lý theo ngành dọc sang mô hình quản trị mạng lưới, Việt Nam mới có thể hình thành được hệ sinh thái đổi mới sáng tạo có tính kết nối, linh hoạt và thích ứng cao-những đặc trưng cốt lõi của quản trị công trong kỷ nguyên số.

5. Kết luận

Liên kết đại học-DNN&V trong kỷ nguyên số không đơn thuần là vấn đề giáo dục hay kinh tế, mà là một thách thức thể chế quản lý công mang tính hệ thống. Kinh nghiệm từ Đức, Hàn Quốc và Singapore cho thấy, thành công của các mô hình liên kết đều được xây dựng trên nền tảng ba yếu tố-thiết chế trung gian đủ năng lực, cơ chế tài chính tạo động lực và hạ tầng dữ liệu kết nối. Đây chính là "ba điểm nghẽn" mà Việt Nam cần tập trung tháo gỡ trong giai đoạn 2025-2030.

Việc hoàn thiện thể chế quản lý công theo hướng "kiến tạo" không chỉ quản lý mà còn tích cực tạo điều kiện, kết nối, đầu tư-là yêu cầu cấp thiết để hiện thực hóa các mục tiêu của Nghị quyết số 52-NQ/TW về CMCN 4.0 và Nghị quyết số 68-NQ/TW về phát triển kinh tế tư nhân. Đây cũng là đóng góp quan trọng của khoa học quản lý công vào bài toán phát triển DNN&V Việt Nam trong kỷ nguyên số.

Tài liệu tham khảo

Bộ Chính trị (2019), *Nghị quyết số 52-NQ/TW ngày 27 tháng 9 năm 2019 về một số chủ trương, chính sách chủ động tham gia cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ tư.*

Bộ Chính trị (2025), *Nghị quyết số 68-NQ/TW ngày 04 tháng 5 năm 2025 về phát triển kinh tế tư nhân*.

Chính phủ (2021), *Nghị định số 80/2021/NĐ-CP ngày 26 tháng 8 năm 2021 quy định chi tiết và hướng dẫn thi hành một số điều của Luật Hỗ trợ doanh nghiệp nhỏ và vừa.*

Chính phủ (2022), *Nghị định số 109/2022/NĐ-CP ngày 30 tháng 12 năm 2022 quy định về hoạt động khoa học và công nghệ trong cơ sở giáo dục đại học.*

Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (1995), The Triple Helix-University-industry-government relations: A laboratory for knowledge-based economic development. *EASST Review, 14*(1), 14-19.

Kim, M. (2022*),* Impact of the firm creation support policy on entrepreneurship: Focused on Tech Incubator Program for Startup Korea (TIPS) by the Ministry of SMEs and Startups. *Asia-Pacific Journal of Business Venturing and Entrepreneurship, 17*(3), pp.1-17. https://doi.org/10.16972/apjbve.17.3.202206.1.

Mazzucato, M. (2013), *The entrepreneurial state: Debunking public vs. private sector myths*. Anthem Press.

OECD (2022), *OECD reviews of innovation policy: Germany 2022*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/e587f5f4-en.

SkillsFuture Singapore (2025), *SkillsFuture year-in-review 2024: Learners shift to more career-relevant training with the SkillsFuture Level-Up Programme*. https://www.ssg.gov.sg/newsroom/skillsfuture-year-in-review-2024/.

World Bank (2018), *Vietnam: Enhancing enterprise competitiveness and SME linkages-Lessons from international and national experience*, World Bank Group. https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/974911528477201878.

QUẢN TRỊ ỨNG DỤNG TRÍ TUỆ NHÂN TẠO VÀ CHUYỂN ĐỔI SỐ TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM THEO TIẾP CẬN BẢO ĐẢM CHẤT LƯỢNG

GOVERNANCE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE APPLICATION AND DIGITAL TRANSFORMATION IN VIETNAMESE HIGHER EDUCATION FROM A QUALITY ASSURANCE PERSPECTIVE

Nguyễn Văn Khoa

Phó Viện trưởng Viện Khoa học Giáo dục và Phát triển, Hội nghiên cứu khoa học về Đông Nam Á-Việt Nam; Chủ tịch HĐQT Công ty CP XD số 6 Thăng Long

Tóm tắt

Bài viết phân tích quản trị ứng dụng trí tuệ nhân tạo và chuyển đổi số trong giáo dục đại học đang mở ra cơ hội đổi mới dạy học, nghiên cứu và quản trị, nhưng cũng tạo ra rủi ro về năng lực số, liêm chính học thuật, dữ liệu cá nhân và đánh giá chất lượng. Từ đó, bài viết đề xuất mô hình quản trị gồm năm trụ cột: chiến lược và quy chế trí tuệ nhân tạo; hạ tầng dữ liệu; năng lực trí tuệ nhân tạo; đổi mới dạy học và đánh giá; quản trị rủi ro - bảo đảm chất lượng. Mô hình này hướng tới sử dụng trí tuệ nhân tạo có trách nhiệm, phù hợp điều kiện thực tiễn của các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam.

Từ khóa: Trí tuệ nhân tạo, chuyển đổi số, giáo dục đại học, bảo đảm chất lượng; quản trị đại học; năng lực AI.

Abstract

This paper analyzes the governance of artificial intelligence (AI) application and digital transformation in Vietnamese higher education from a quality assurance perspective. Based on literature review, policy analysis and secondary data inherited from previous research, the paper shows that AI creates opportunities for pedagogical innovation, research support and university governance, while also generating risks related to digital competence, academic integrity, personal data and quality assessment. The paper proposes a governance model consisting of five pillars: AI strategy and regulations; data infrastructure; AI competence; teaching and assessment innovation; and risk governance - quality assurance. The model aims to support responsible AI use in Vietnamese higher education institutions.

Keywords: Artificial intelligence, digital transformation, higher education, quality assurance, university governance, AI competence.

1. Đặt vấn đề

Sự phát triển nhanh của trí tuệ nhân tạo (AI), đặc biệt là AI tạo sinh, đang làm thay đổi cách con người tiếp cận, sản xuất, truyền đạt và kiểm chứng tri thức. Trong GDĐH, AI không chỉ hỗ trợ tìm kiếm thông tin, dịch thuật hay soạn thảo văn bản, mà đã tham gia vào dạy học, học tập, nghiên cứu khoa học (NCKH), kiểm tra đánh giá, quản lý dữ liệu người học và bảo đảm chất lượng. Vì vậy, vấn đề quan trọng không còn là có nên sử dụng AI hay không, mà là sử dụng và quản trị AI như thế nào để nâng cao chất lượng giáo dục, bảo vệ liêm chính học thuật, phát triển năng lực con người.

Ở Việt Nam, chuyển đổi số (CĐS) giáo dục được thúc đẩy thông qua nhiều chủ trương, chính sách. Quyết định số 131/QĐ-TTg phê duyệt Đề án tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và CĐS trong giáo dục giai đoạn 2022-2025, định hướng đến năm 2030; Nghị quyết số 57-NQ/TW tiếp tục nhấn mạnh vai trò của khoa học, công nghệ, đổi mới sáng tạo và CĐS quốc gia (Thủ tướng Chính phủ, 2022; Bộ Chính trị, 2024). Trong bối cảnh đó, GDĐH vừa là nơi đào tạo nhân lực số, vừa là không gian nghiên cứu, thử nghiệm và lan tỏa đổi mới.

Tuy nhiên, ứng dụng AI và CĐS trong GDĐH Việt Nam còn chưa đồng đều. Một số cơ sở đã triển khai hệ thống quản lý học tập, thư viện số, phần mềm khảo thí và công cụ phân tích dữ liệu; song ở nhiều nơi, AI vẫn được sử dụng tự phát, thiếu định hướng thể chế. Giảng viên (GV), sinh viên (SV) và nhà nghiên cứu có thể dùng ChatGPT, Gemini hoặc công cụ tương tự để tìm kiếm thông tin, viết bản thảo, dịch thuật hoặc phân tích sơ bộ, nhưng nhiều trường chưa có quy định rõ về phạm vi sử dụng, yêu cầu công khai, trách nhiệm kiểm chứng và xử lý khi AI bị lạm dụng.

Từ góc độ quản lý giáo dục, bài viết cho rằng AI và CĐS cần được xem là vấn đề quản trị phát triển GDĐH. Trọng tâm không phải là đưa thật nhiều công nghệ vào nhà trường, mà là xây dựng một mô hình quản trị giúp công nghệ phục vụ nâng cao chất lượng đào tạo, phát triển năng lực người học, bảo vệ dữ liệu và tăng cường trách nhiệm giải trình. Bài viết trả lời ba câu hỏi: AI và CĐS đặt ra yêu cầu quản trị mới nào; rủi ro nào cần nhận diện; mô hình quản trị theo tiếp cận bảo đảm chất lượng cần được thiết kế ra sao.

2. Cơ sở lý luận và khung phân tích

2.1. Trí tuệ nhân tạo, chuyển đổi số và quản trị đại học số

AI là hệ thống công nghệ có khả năng thực hiện một số nhiệm vụ gắn với trí tuệ con người như phân tích, dự báo, xử lý ngôn ngữ, hỗ trợ ra quyết định và tạo lập nội dung. AI tạo sinh có thể tạo văn bản, hình ảnh, âm thanh, mã lệnh, bản tóm tắt, dàn ý, câu hỏi và phản hồi học tập. Khác với nhiều công cụ công nghệ giáo dục trước đây chủ yếu lưu trữ hoặc truyền tải thông tin, AI tạo sinh có thể tham gia vào quá trình kiến tạo nội dung và mô phỏng lập luận học thuật (Dwivedi et al., 2023; Miao & Holmes, 2023).

Chuyển đổi số trong GDĐH không chỉ là số hóa tài liệu hay tổ chức lớp học trực tuyến, mà là quá trình điều chỉnh mô hình hoạt động của cơ sở giáo dục dựa trên dữ liệu, nền tảng số, kết nối mở và cách quản trị mới. Trong tiến trình đó, AI giữ vai trò như công nghệ gia tốc, giúp dữ liệu giáo dục được khai thác sâu hơn, học tập cá nhân hóa hơn và quản trị nhà trường linh hoạt hơn.

Quản trị đại học số là quá trình định hướng, tổ chức, kiểm soát, cải tiến hoạt động của cơ sở GDĐH trên nền tảng dữ liệu số và năng lực số. Quản trị này không thay thế những nguyên tắc tự chủ, minh bạch, chất lượng và trách nhiệm giải trình, mà đặt các nguyên tắc đó trong môi trường mới, nơi dữ liệu, thuật toán và nền tảng công nghệ ngày càng ảnh hưởng đến quyết định giáo dục.

2.2. Bảo đảm chất lượng, năng lực trí tuệ nhân tạo và liêm chính học thuật

Trong thời đại AI, bảo đảm chất lượng GDĐH cần được mở rộng. Bên cạnh chương trình đào tạo, đội ngũ, cơ sở vật chất, dạy học, nghiên cứu và dịch vụ hỗ trợ người học, cần bổ sung các chiều cạnh như chất lượng dữ liệu giáo dục, quyền riêng tư của người học, năng lực AI của GV-SV, đạo đức sử dụng công nghệ và mức độ minh bạch khi sử dụng AI. Cách tiếp cận phù hợp không phải là cấm đoán tuyệt đối hoặc buông lỏng hoàn toàn, mà là quản trị dựa trên rủi ro.

Năng lực AI bao gồm hiểu AI có thể làm gì và không thể làm gì; biết thiết kế yêu cầu; khai thác và kiểm chứng kết quả; nhận diện sai lệch, thiên lệch và ảo giác AI; bảo vệ dữ liệu cá nhân; sử dụng AI minh bạch, có đạo đức. UNESCO đã đề xuất khung năng lực AI cho giáo viên gồm 15 năng lực trong 5 chiều cạnh và khung năng lực AI cho SV gồm 12 năng lực trong 4 chiều cạnh, nhấn mạnh tư duy lấy con người làm trung tâm, đạo đức AI, sư phạm AI, sáng tạo có trách nhiệm (UNESCO, 2024a, 2024b).

Liêm chính học thuật trở thành vấn đề trung tâm khi AI đi vào GDĐH. AI tạo sinh khiến các hình thức đánh giá truyền thống như bài luận ở nhà, bài tập tổng hợp tài liệu hoặc báo cáo cá nhân dễ bị tổn thương. Vấn đề không chỉ là nguy cơ gian lận, mà sâu xa hơn là đánh giá không còn đo đúng năng lực thực chất của người học. Vì vậy, quản trị AI cần gắn với giáo dục liêm chính học thuật, công khai mức độ sử dụng AI và thiết kế lại đánh giá.

Trên cơ sở đó, bài viết sử dụng khung phân tích gồm năm thành tố: chiến lược và quy chế AI; hạ tầng số và dữ liệu giáo dục; năng lực AI của con người; đổi mới dạy học, kiểm tra đánh giá và nghiên cứu; quản trị rủi ro và bảo đảm chất lượng.

3. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết sử dụng cách tiếp cận định tính, kết hợp nghiên cứu tài liệu, phân tích chính sách, tổng hợp dữ liệu thứ cấp và xây dựng mô hình khuyến nghị. Cách tiếp cận này phù hợp vì ứng dụng AI và CĐS trong GDĐH là hiện tượng mới, biến đổi nhanh, chịu tác động đồng thời của công nghệ, chính sách, năng lực con người, văn hóa học thuật, cơ chế bảo đảm chất lượng.

Nguồn tài liệu gồm các nghiên cứu quốc tế về AI trong giáo dục, hướng dẫn của UNESCO, số liệu về quy mô GDĐH Việt Nam, số liệu quốc tế về việc làm và kỹ năng, cùng những phân tích đã công bố về AI tạo sinh trong GDĐH Việt Nam. Bài viết kế thừa dữ liệu thứ cấp từ nghiên cứu trước nhưng chuyển hóa theo mục tiêu mới: xây dựng góc nhìn quản trị ứng dụng AI và CĐS theo tiếp cận bảo đảm chất lượng (Nguyễn Văn Khoa et al., 2026).

4. Thực trạng ứng dụng trí tuệ nhân tạo và chuyển đổi số trong giáo dục đại học Việt Nam

4.1. Bối cảnh chính sách và quy mô hệ thống

Trong những năm gần đây, GDĐH Việt Nam bước vào CĐS trong bối cảnh có sự thúc đẩy mạnh mẽ từ chính sách. Quyết định số 127/QĐ-TTg năm 2021 xác lập AI là công nghệ trọng tâm phục vụ phát triển quốc gia; Quyết định số 131/QĐ-TTg năm 2022 tạo căn cứ trực tiếp để ngành giáo dục thúc đẩy học liệu số, nền tảng dạy học trực tuyến, cơ sở dữ liệu giáo dục và quản trị số; Nghị quyết số 57-NQ/TW nhấn mạnh đột phá về khoa học, công nghệ, đổi mới sáng tạo và CĐS (Thủ tướng Chính phủ, 2021, 2022; Bộ Chính trị, 2024).

Áp lực CĐS cần được đặt trong quy mô vận hành thực tế của hệ thống, theo thống kê năm học 2023-2024 ở Bảng 1 (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2025).

Bảng 1: Một số chỉ báo về quy mô GDĐH Việt Nam năm học 2023-2024

Chỉ báo	Số liệu
Tổng số trường đại học	243
Trường đại học công lập	176
Trường đại học ngoài công lập	67
Tổng quy mô SV	2.355.711
Mức tăng SV so với năm 2023	319.022
SV tuyển mới	601.966
GV trình độ tiến sĩ	28.862
GV trình độ thạc sĩ	49.229
GV trình độ đại học và trình độ khác	5.940

(Nguồn: Tổng hợp từ Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2025).

Những con số trên cho thấy ứng dụng AI và CĐS không còn là vấn đề cục bộ của một vài trường tiên phong, mà là yêu cầu quản trị hệ thống. Ở bình diện quốc tế, World Economic Forum dự báo đến năm 2030 các xu hướng công nghệ có thể tạo ra 170 triệu việc làm mới, thay thế 92 triệu việc làm và làm khoảng 22% việc làm chịu tác động. Điều này đặt ra yêu cầu trực tiếp đối với GDĐH: chuẩn đầu ra, chương trình đào tạo, phương pháp dạy học, bảo đảm chất lượng phải được thiết kế lại để SV có năng lực cộng tác với AI, kiểm chứng thông tin, tư duy phản biện và trách nhiệm đạo đức (World Economic Forum, 2025).

4.2. Ứng dụng, rào cản và rủi ro

Trong dạy học, AI được sử dụng để hỗ trợ GV chuẩn bị bài giảng, thiết kế câu hỏi, tạo học liệu, tóm tắt tài liệu và cá nhân hóa phản hồi. Tuy nhiên, không ít GV mới sử dụng AI ở mức tra cứu, dịch thuật, chỉnh sửa ngôn ngữ hoặc gợi ý ý tưởng, trong khi các ứng dụng sâu hơn như phân tích dữ liệu học tập, thiết kế lộ trình thích ứng hoặc cảnh báo sớm nguy cơ học tập chưa phổ biến.

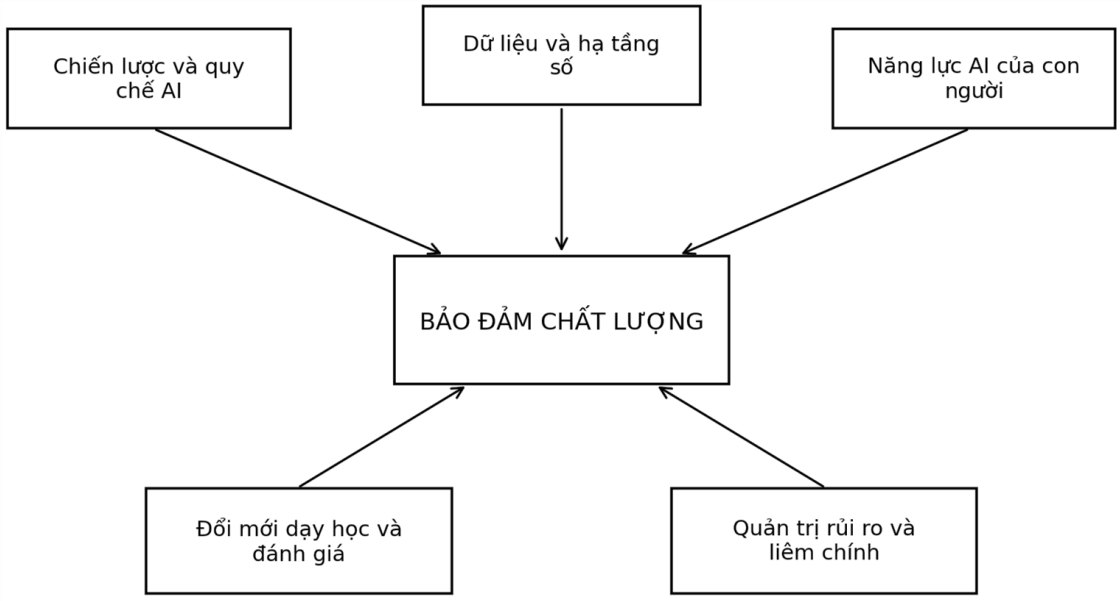
Trong học tập, SV tiếp cận AI nhanh do giao diện thân thiện và khả năng tạo sản phẩm trong thời gian ngắn. AI có thể hỗ trợ tìm kiếm thông tin, giải thích khái niệm, tóm tắt tài liệu, lập dàn ý, luyện ngoại ngữ và chuẩn bị thuyết trình. Tuy nhiên, dưới áp lực điểm số và khối lượng học tập, một bộ phận SV có thể dùng AI để tạo sản phẩm thay cho quá trình học tập thực chất. Khi AI có thể viết bài luận,

trả lời câu hỏi, viết mã hoặc mô phỏng lập luận, nhiều hình thức đánh giá truyền thống trở nên dễ bị tổn thương.

Trong NCKH, AI hỗ trợ tìm kiếm tài liệu, tổng hợp nội dung, dịch thuật, chuẩn hóa ngôn ngữ, gợi ý cấu trúc và phân tích sơ bộ. Nếu người dùng có năng lực kiểm chứng tốt, AI có thể nâng cao năng suất học thuật; nhưng nếu quá tin vào đầu ra, nhà nghiên cứu có thể sử dụng thông tin sai, trích dẫn không tồn tại hoặc lập luận thiếu căn cứ. Trong quản trị đại học, AI có thể hỗ trợ tuyển sinh, phân tích phản hồi SV, cảnh báo sớm nguy cơ học tập, hỗ trợ tự đánh giá chương trình và cung cấp bằng chứng cho kiểm định chất lượng.

Những rào cản chủ yếu gồm năng lực AI chưa đồng đều, hạ tầng, dữ liệu phân tán, chi phí công nghệ cao và khác biệt về nguồn lực giữa các cơ sở. Rủi ro nổi bật gồm đạo văn, viết thuê, nộp sản phẩm do AI tạo ra mà không công khai, ảo giác AI, trích dẫn giả, rò rỉ dữ liệu cá nhân và lệ thuộc nhận thức. Nhìn tổng thể, có ba bất đối xứng: công cụ AI lan tỏa nhanh hơn năng lực sử dụng có trách nhiệm; dữ liệu giáo dục tạo ra ngày càng nhiều nhưng năng lực quản trị dữ liệu chưa tương xứng; và yêu cầu đổi mới đánh giá rất cấp thiết nhưng nhiều hình thức kiểm tra vẫn theo logic trước thời đại AI.

5. Mô hình quản trị ứng dụng trí tuệ nhân tạo và chuyển đổi số theo tiếp cận bảo đảm chất lượng



Sơ đồ Mô hình quản trị ứng dụng AI và CĐS trong GDĐH theo tiếp cận bảo đảm chất lượng

(Nguồn: Tác giả đề xuất)

Từ các phân tích trên, vấn đề trung tâm không chỉ là ứng dụng công nghệ gì, mà là quản trị công nghệ như thế nào để bảo đảm chất lượng. Trên cơ sở kế thừa các luận cứ từ nghiên cứu trước về AI tạo sinh trong GDĐH Việt Nam (Nguyễn Văn Khoa et al., 2026), bài viết đề xuất mô hình gồm năm trụ cột: chiến lược và quy chế AI; hạ tầng số, dữ liệu giáo dục và an toàn thông tin; năng lực AI của GV, SV và cán bộ quản lý; đổi mới dạy học, kiểm tra đánh giá và nghiên cứu; quản trị rủi ro, liêm chính học thuật và bảo đảm chất lượng.

Bảng 2: Các trụ cột quản trị và chỉ báo bảo đảm chất lượng

Trụ cột	Nội dung trọng tâm	Chỉ báo bảo đảm chất lượng
Chiến lược và quy chế AI	Tầm nhìn, kế hoạch, quy định sử dụng AI, trách nhiệm giải trình	Có chiến lược AI cấp trường; có quy định sử dụng AI; có cơ chế công khai và giám sát
Hạ tầng dữ liệu và an toàn thông tin	Nền tảng số, cơ sở dữ liệu, bảo mật, quyền riêng tư	Có chuẩn dữ liệu; có quy chế bảo vệ dữ liệu; có phân quyền truy cập
Năng lực AI của con người	Hiểu biết AI, sử dụng có đạo đức, kiểm chứng đầu ra	Tỷ lệ GV được tập huấn AI; chuẩn đầu ra có năng lực số/AI
Đổi mới dạy học và đánh giá	Cá nhân hóa học tập, đánh giá quá trình, bài tập xác thực	Tỷ lệ học phần có đánh giá quá trình; có yêu cầu công khai sử dụng AI
Quản trị rủi ro và bảo đảm chất lượng	Phân loại rủi ro, con người kiểm tra quyết định cuối cùng, kiểm soát ảo giác AI	Có bảng phân loại rủi ro AI; có quy trình xử lý vi phạm; có báo cáo cải tiến dựa trên dữ liệu

(Nguồn: Tác giả đề xuất trên cơ sở tổng hợp tài liệu và phân tích thực trạng).

5.1. Chiến lược, dữ liệu và năng lực trí tuệ nhân tạo

Mỗi cơ sở GDĐH cần xây dựng chiến lược ứng dụng AI và CĐS gắn với chiến lược phát triển nhà trường. Chiến lược này cần xác định AI được dùng để giải quyết vấn đề gì; lĩnh vực ưu tiên; dữ liệu được phép sử dụng; người chịu trách nhiệm giám sát; nội dung do AI hỗ trợ cần công khai ra sao; và rủi ro về dữ liệu, đạo đức, liêm chính học thuật được kiểm soát bằng cơ chế nào. Quy chế quản trị AI cấp trường cần nêu rõ mục tiêu sử dụng AI, nguyên tắc đạo đức, quy định dữ liệu, công khai sử dụng AI, trách nhiệm của các bên và quy trình xử lý vi phạm.

AI chỉ tạo ra giá trị khi nhà trường có dữ liệu được chuẩn hóa, bảo mật và sử dụng cho cải tiến chất lượng. Với quy mô hơn 2,35 triệu SV, hệ thống GDĐH tạo ra khối lượng dữ liệu lớn từ tuyển sinh, đăng ký học phần, điểm học tập, khảo thí, học liệu số, phản hồi người học, NCKH và kiểm định chất lượng. Các trường cần xây dựng kiến trúc dữ liệu giáo dục, xác định chủ sở hữu, quy trình cập nhật, phân quyền truy cập, thời hạn lưu trữ và quy định sử dụng. Dữ liệu nhạy cảm như hồ sơ SV, bài làm, bản thảo nghiên cứu chưa công bố và dữ liệu phản biện không được đưa lên nền tảng AI công cộng nếu chưa được phép.

Công nghệ chỉ tạo ra giá trị khi người sử dụng có đủ năng lực, đạo đức và trách nhiệm. Các trường cần bồi dưỡng năng lực AI theo nhóm đối tượng: lãnh đạo và cán bộ quản lý cần năng lực hoạch định chiến lược, quản trị dữ liệu, đánh giá rủi ro; GV cần năng lực sư phạm AI, thiết kế học liệu số và đánh giá xác thực; SV cần năng lực dùng AI để học tập, nghiên cứu, sáng tạo nhưng vẫn kiểm chứng nguồn, bảo vệ dữ liệu cá nhân và chịu trách nhiệm học thuật. Năng lực AI nên được đưa vào chuẩn đầu ra theo ba tầng: nền tảng, học thuật và chuyên ngành.

5.2. Đổi mới đánh giá và quản trị rủi ro

AI tác động mạnh đến cách GV dạy, SV học và nhà trường đánh giá năng lực người học. Vì vậy, cần chuyển từ đánh giá sản phẩm cuối cùng sang đánh giá quá trình, yêu cầu SV nộp đề cương, nhật ký học tập, bản nháp, minh chứng đọc tài liệu, bản phản biện đầu ra của AI và phần tự giải trình. Với các học phần quan trọng, nên tăng cường vấn đáp, bảo vệ dự án, trình bày sản phẩm, thảo luận trực tiếp và bài tập gắn với dữ liệu thực tiễn.

Một hướng đổi mới là thiết kế "bài tập đảo chiều với AI": SV dùng AI tạo bản trả lời ban đầu, sau đó phân tích điểm đúng, điểm sai, trích dẫn giả, lập luận yếu và đề xuất bản sửa có căn cứ. Cách làm này biến AI từ nguy cơ gian lận thành đối tượng để rèn luyện tư duy phản biện. Trong NCKH, AI có thể hỗ trợ kỹ thuật, nhưng tác giả phải chịu trách nhiệm cuối cùng về nội dung, trích dẫn và kết luận.

Nguyên tắc con người kiểm tra quyết định cuối cùng (human-in-the-loop) cần được áp dụng trong mọi hoạt động AI có tác động đến quyền lợi người học. AI có thể hỗ trợ phân tích dữ liệu, cảnh báo học vụ, gợi ý phản hồi hoặc hỗ trợ chấm sơ bộ, nhưng quyết định cuối cùng về điểm số, học bổng, kỷ luật, tốt nghiệp, công nhận kết quả học tập hoặc đánh giá năng lực phải do con người chịu trách nhiệm. Bảo đảm chất lượng trong thời đại AI cần chuyển từ kiểm tra định kỳ sang giám sát và cải tiến liên tục dựa trên dữ liệu.

Bảng 3: Phân loại cách sử dụng AI trong học tập và nghiên cứu theo mức độ rủi ro

Hình thức sử dụng AI	Mức độ chấp nhận	Yêu cầu bảo đảm chất lượng
Gợi ý ý tưởng, lập dàn ý, kiểm tra ngữ pháp	Được phép	Người học tự phát triển nội dung, kiểm chứng và chịu trách nhiệm
Tóm tắt tài liệu, hỗ trợ đọc hiểu, tạo câu hỏi tự học	Được phép có điều kiện	Đối chiếu tài liệu gốc; không trích AI như nguồn học thuật chính
Tạo bản nháp bài viết hoặc mã lệnh	Được phép có điều kiện và phải công khai	Khai báo mức độ sử dụng AI; nộp giải trình và minh chứng chỉnh sửa
Hỗ trợ NCKH	Được phép có điều kiện	Tác giả chịu trách nhiệm cuối cùng; kiểm chứng trích dẫn, số liệu, kết luận
Nộp toàn bộ sản phẩm do AI tạo ra như sản phẩm cá nhân	Không được phép	Xử lý theo quy định liêm chính học thuật
Đưa dữ liệu cá nhân, bản thảo chưa công bố, dữ liệu nội bộ lên AI công cộng	Không được phép nếu chưa phê duyệt	Kiểm soát dữ liệu, phân quyền truy cập, xử lý vi phạm bảo mật

(Nguồn: Tác giả đề xuất trên cơ sở tiếp cận quản trị rủi ro và liêm chính học thuật)

6. Hàm ý chính sách và khuyến nghị

Đối với cơ quan quản lý nhà nước, cần tích hợp yêu cầu về AI và CĐS vào tiêu chuẩn bảo đảm chất lượng GDĐH, như quy chế sử dụng AI, kế hoạch bồi dưỡng năng lực AI, chuẩn dữ liệu giáo dục, chính sách bảo vệ dữ liệu, minh chứng cải tiến kiểm tra đánh giá.

Đối với các cơ sở GDĐH, cần chuyển từ ứng dụng AI tự phát sang quản trị AI có chiến lược. Mỗi trường cần ban hành quy định nội bộ về sử dụng AI trong giảng dạy, học tập, nghiên cứu và quản trị; làm rõ hình thức được phép, hình thức phải công khai, hình thức bị cấm, trách nhiệm kiểm chứng và quy trình xử lý vi phạm. Đồng thời, cần rà soát hệ thống kiểm tra đánh giá, tăng tỷ trọng đánh giá quá trình, vấn đáp, bảo vệ sản phẩm, dự án thực tiễn và yêu cầu giải trình quá trình tạo sản phẩm.

Đối với GV, SV và nhà nghiên cứu, yêu cầu cấp thiết là phát triển năng lực AI có trách nhiệm. GV cần biết thiết kế hoạt động học tập trong bối cảnh SV có thể dùng AI; SV cần chuyển từ tư duy dùng AI để làm nhanh bài tập sang dùng AI để học sâu hơn; nhà nghiên cứu có thể dùng AI hỗ trợ kỹ thuật nhưng phải kiểm chứng mọi trích dẫn, số liệu và kết luận. Đối với tạp chí khoa học, cần quy định AI không được công nhận là tác giả; tác giả chịu trách nhiệm cuối cùng; việc sử dụng AI cần công khai khi có yêu cầu; phản biện viên không đưa bản thảo chưa công bố lên công cụ AI công cộng nếu chưa được phép.

Đối với hệ thống bảo đảm chất lượng và kiểm định, cần chuyển từ cách tiếp cận dựa trên hồ sơ tĩnh sang dựa trên dữ liệu, minh chứng số và cải tiến liên tục. Các chỉ báo có thể bổ sung gồm: tỷ lệ GV được bồi dưỡng năng lực AI; tỷ lệ chương trình tích hợp năng lực số/AI vào chuẩn đầu ra; số học phần có quy định sử dụng AI; quy chế bảo vệ dữ liệu người học; mức độ sử dụng dữ liệu để cải tiến chất lượng; và cơ chế xử lý vi phạm liêm chính học thuật liên quan đến AI.

7. Kết luận

AI và CĐS đang tạo ra bước ngoặt quan trọng đối với GDĐH Việt Nam. Tác động của AI không chỉ thể hiện ở việc hỗ trợ soạn bài, học nhanh hơn hay xử lý văn bản học thuật, mà còn làm thay đổi cách nhà trường tổ chức tri thức, quản trị dữ liệu, thiết kế hoạt động học tập, kiểm tra đánh giá, bảo đảm chất lượng và thực hiện trách nhiệm giải trình. Vì vậy, ứng dụng AI trong GDĐH cần được tiếp cận như một vấn đề quản trị giáo dục.

Đóng góp chính của bài viết là đề xuất mô hình quản trị ứng dụng AI và CĐS theo tiếp cận bảo đảm chất lượng gồm năm trụ cột: chiến lược và quy chế AI; hạ tầng số, dữ liệu giáo dục và an toàn thông tin; năng lực AI của con người; đổi mới dạy học, kiểm tra đánh giá và nghiên cứu; quản trị rủi ro, liêm chính học thuật và bảo đảm chất lượng. Đại học số có trách nhiệm không phải là đại học sử dụng nhiều công nghệ nhất, mà là đại học biết sử dụng công nghệ để nâng cao chất lượng đào tạo, phát triển con người, bảo vệ dữ liệu, giữ gìn liêm chính học thuật và thực hiện trách nhiệm xã hội.

Hạn chế của bài viết là chủ yếu sử dụng dữ liệu thứ cấp và phân tích chính sách, chưa tiến hành khảo sát trực tiếp tại các cơ sở GDĐH. Những nghiên cứu tiếp theo có thể kiểm định mô hình đề xuất bằng khảo sát GV, SV, cán bộ quản lý và chuyên gia bảo đảm chất lượng ở các nhóm trường khác nhau.

Tài liệu tham khảo

Bộ Chính trị (2024), *Nghị quyết số 57-NQ/TW ngày 22/12/2024 về đột phá phát triển khoa học, công nghệ, đổi mới sáng tạo và chuyển đổi số quốc gia.*

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2025), *Số liệu thống kê giáo dục đại học năm học 2023-2024*, Cổng thông tin điện tử Bộ Giáo dục và Đào tạo.

Dwivedi, Y. K., Kshetri, N., Hughes, L., Slade, E. L., Jeyaraj, A., Kar, A. K., Baabdullah, A. M., Koohang, A., Raghavan, V., Ahuja, M., & Albanna, H. (2023). "So what if ChatGPT wrote it?" Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy. *International Journal of Information Management, 71,* 102642. https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102642.

Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research.* UNESCO.

Nguyễn Văn Khoa, Phan Thế Công, Phạm Thị Minh Uyên và Trương Thị Mỹ Ngọc (2026). *Ứng dụng trí tuệ nhân tạo tạo sinh trong giáo dục đại học ở Việt Nam: Cơ hội, rủi ro và hàm ý chính sách trong khuôn khổ quản trị trí tuệ nhân tạo đang hình thành.* Kỷ yếu hội thảo khoa học. (Digital transformation and the application of artificial intelligence in the sustainable development of higher education-the international conference proceedings-CĐS và ứng dụng trí tuệ nhân tạo trong sự phát triển bền vững giáo dục đại học - Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc tế, Nxb. Nghệ An, ISBN 978-632-629-162-9, tr. 195-214).

Thủ tướng Chính phủ (2021), *Quyết định số 127/QĐ-TTg ngày 26/01/2021 ban hành Chiến lược quốc gia về nghiên cứu, phát triển và ứng dụng trí tuệ nhân tạo đến năm 2030*.

Thủ tướng Chính phủ (2022), *Quyết định số 131/QĐ-TTg ngày 25/01/2022 phê duyệt Đề án "Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022-2025, định hướng đến năm 2030".*

UNESCO (2024a), *AI competency framework for teachers*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO (2024b), *AI competency framework for students*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

World Economic Forum (2025), *The Future of Jobs Report 2025*, World Economic Forum.

TỰ CHỦ ĐẠI HỌC TRONG KỶ NGUYÊN AI: NHỮNG VẤN ĐỀ MỚI ĐẶT RA ĐỐI VỚI QUẢN TRỊ ĐẠI HỌC VIỆT NAM

UNIVERSITY AUTONOMY IN THE AGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE: EMERGING CHALLENGES FOR UNIVERSITY GOVERNANCE IN VIETNAM

Phạm Thị Hằng

Phân hiệu Học viện Hành chính

và Quản trị công tại TP. Hồ Chí Minh

Tóm tắt

Trí tuệ nhân tạo (AI), đặc biệt là AI tạo sinh, đang tạo ra những thay đổi sâu sắc đối với Giáo dục đại học, từ hoạt động đào tạo, nghiên cứu đến quản trị và vận hành cơ sở giáo dục. Trong bối cảnh Việt Nam đẩy mạnh thực hiện tự chủ đại học, AI đặt ra nhiều yêu cầu mới liên quan đến tự chủ học thuật, quản trị dữ liệu, phát triển nguồn nhân lực số, bảo đảm liêm chính học thuật và trách nhiệm giải trình. Bài viết phân tích những tác động của AI đối với Giáo dục đại học, nhận diện các thách thức mới trong thực hiện tự chủ đại học ở Việt Nam và đề xuất một số định hướng đổi mới quản trị đại học. Kết quả nghiên cứu cho thấy, bên cạnh các quyền tự chủ truyền thống, các cơ sở giáo dục đại học cần nâng cao năng lực làm chủ dữ liệu, công nghệ và hệ sinh thái số để thích ứng hiệu quả với kỷ nguyên AI.

Từ khóa: Tự chủ đại học, trí tuệ nhân tạo, quản trị đại học, chuyển đổi số, Giáo dục đại học.

Abstract

Artificial Intelligence (AI), particularly Generative AI, is transforming higher education by reshaping teaching, learning, research, and institutional governance. In the context of university autonomy in Vietnam, AI introduces new challenges related to academic autonomy, data governance, digital workforce development, academic integrity, and institutional accountability. This paper examines the impacts of AI on higher education, identifies emerging challenges to the implementation of university autonomy in Vietnam, and proposes several directions for innovating university governance. The findings suggest that, in addition to traditional dimensions of autonomy, higher education institutions need to strengthen their capacity to manage data, technology, and digital ecosystems in order to effectively adapt to the AI era.

Keywords: University autonomy, artificial intelligence, higher education governance, digital transformation, higher education.

1. Đặt vấn đề

Giáo dục đại học (GDĐH) thế giới đang bước vào một giai đoạn chuyển đổi sâu sắc dưới tác động của cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ tư, trong đó trí tuệ nhân tạo (AI) được xem là một trong những công nghệ có ảnh hưởng mạnh mẽ nhất đối với tương lai của giáo dục (UNESCO, 2023). Sự xuất hiện của các công cụ AI tạo sinh như ChatGPT, Gemini, Claude, Copilot và nhiều nền tảng AI khác đã làm thay đổi đáng kể cách thức tạo lập, chia sẻ và sử dụng tri thức trong môi trường đại học. Không giống như các công nghệ số trước đây chủ yếu hỗ trợ truyền tải thông tin, AI có khả năng tham gia trực tiếp vào quá trình sáng tạo nội dung, phân tích dữ liệu, hỗ trợ ra quyết định và cá thể hóa hoạt động học tập.

Trong GDĐH, AI đang tạo ra những thay đổi mang tính cấu trúc đối với ba chức năng cốt lõi của trường đại học là đào tạo, nghiên cứu khoa học (NCKH) và phục vụ cộng đồng. AI giúp cá thể hóa quá trình học tập, nâng cao hiệu quả NCKH, tối ưu hóa hoạt động quản trị và mở rộng khả năng tiếp cận tri thức cho người học (UNESCO, 2023). Tuy nhiên, bên cạnh những cơ hội to lớn, AI cũng làm phát sinh nhiều thách thức liên quan đến đạo đức học thuật, quyền riêng tư dữ liệu, chất lượng đào tạo, trách nhiệm giải trình và sự thay đổi vai trò của giảng viên (GV) trong môi trường số.

Tổ chức Giáo dục, Khoa học và Văn hóa Liên hợp quốc (UNESCO) nhận định rằng tốc độ phát triển của AI tạo sinh đang vượt xa khả năng thích ứng của các khuôn khổ chính sách, quy định hiện hành, khiến nhiều cơ sở giáo dục chưa được chuẩn bị đầy đủ để quản lý các vấn đề liên quan đến dữ liệu, đạo đức, chất lượng học thuật. UNESCO đồng thời nhấn mạnh yêu cầu xây dựng cách tiếp cận lấy con người làm trung tâm trong quá trình ứng dụng AI vào giáo dục và nghiên cứu (UNESCO, 2023).

Tại Việt Nam, chủ trương đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo cùng với việc thực hiện tự chủ đại học (TCĐH) đã tạo động lực quan trọng thúc đẩy các cơ sở GDĐH đổi mới mô hình quản trị, nâng cao chất lượng đào tạo, tăng cường năng lực cạnh tranh. Sau gần một thập niên triển khai, TCĐH đã đạt được những kết quả tích cực, góp phần nâng cao hiệu quả quản trị, đa dạng hóa nguồn lực và tăng cường trách nhiệm giải trình của các trường đại học. Tuy nhiên, phần lớn các chính sách và mô hình tự chủ hiện nay được thiết kế trong bối cảnh AI chưa phát triển mạnh như hiện nay.

Sự xuất hiện của AI đang làm thay đổi những giả định truyền thống về hoạt động đào tạo, nghiên cứu và quản trị đại học (QTĐH). Những vấn đề như sử dụng AI trong đánh giá kết quả học tập, xác định quyền tác giả của sản phẩm nghiên cứu có sự hỗ trợ của AI, quản trị dữ liệu người học, phát triển năng lực AI cho GV hay xây dựng cơ chế trách nhiệm giải trình đối với các quyết định dựa trên thuật toán đang trở thành những thách thức mới đối với nhiều cơ sở GDĐH trên thế giới. Nhiều nghiên cứu gần đây cho thấy các trường đại học đang chuyển từ giai đoạn thử nghiệm AI sang xây dựng chiến lược quản trị AI ở cấp độ tổ chức, trong đó những vấn đề về quản trị dữ liệu, đạo đức AI và năng lực số được xem là những yếu tố quyết định thành công của quá trình chuyển đổi.

Đối với Việt Nam, việc nghiên cứu tác động của AI đối với TCĐH không chỉ có ý nghĩa lý luận mà còn mang giá trị thực tiễn sâu sắc. Trong bối cảnh chuyển đổi số quốc gia đang được đẩy mạnh, các trường đại học không chỉ phải cạnh tranh về chất lượng đào tạo và NCKH mà còn phải nâng cao năng lực thích ứng với những thay đổi nhanh chóng của công nghệ. Điều này đòi hỏi phải nhìn nhận lại nội hàm của TCĐH trong bối cảnh mới, từ đó xác định những yêu cầu đổi mới quản trị phù hợp với sự phát triển của AI.

2. Trí tuệ nhân tạo và những biến đổi trong giáo dục đại học

2.1. Trí tuệ nhân tạo làm thay đổi hoạt động đào tạo

Một trong những tác động rõ nét nhất của AI đối với GDĐH là sự thay đổi trong hoạt động đào tạo. Trước đây, quá trình dạy học chủ yếu được tổ chức theo mô hình truyền thống với vai trò trung tâm thuộc về GV. Tuy nhiên, sự phát triển của AI đang thúc đẩy quá trình chuyển đổi sang mô hình học tập lấy người học làm trung tâm, trong đó công nghệ đóng vai trò hỗ trợ cá thể hóa trải nghiệm học tập.

Các hệ thống AI có khả năng phân tích dữ liệu học tập của từng người học, từ đó đưa ra những nội dung, lộ trình và phương pháp học tập phù hợp với năng lực, nhu cầu cá nhân. Điều này giúp nâng cao hiệu quả học tập, đồng thời tạo điều kiện để người học tiếp cận tri thức theo tốc độ và phong cách học tập riêng của mình. AI cũng hỗ trợ xây dựng các trợ lý học tập ảo có khả năng giải đáp thắc mắc, hướng dẫn học tập và cung cấp phản hồi tức thời cho người học.

Bên cạnh đó, AI đang góp phần thay đổi phương thức đánh giá kết quả học tập. Các công cụ AI có thể hỗ trợ chấm điểm tự động, phân tích quá trình học tập và cung cấp thông tin phản hồi chi tiết cho người học. Nhờ đó, hoạt động đánh giá

không chỉ dừng lại ở việc đo lường kết quả cuối cùng mà còn hướng tới theo dõi toàn bộ quá trình học tập và phát triển năng lực của người học.

Tuy nhiên, chính những ưu thế này cũng đặt ra những thách thức mới. Việc sinh viên sử dụng AI để thực hiện bài tập, viết tiểu luận hoặc giải quyết các nhiệm vụ học tập có thể làm suy giảm động cơ học tập, ảnh hưởng đến khả năng tư duy độc lập và gây khó khăn cho việc đánh giá chính xác năng lực thực chất của người học. Nhiều trường đại học trên thế giới hiện nay đang phải điều chỉnh phương thức kiểm tra, đánh giá nhằm thích ứng với sự hiện diện ngày càng phổ biến của AI trong môi trường học tập.

2.2. Trí tuệ nhân tạo làm thay đổi hoạt động nghiên cứu khoa học

Bên cạnh hoạt động đào tạo, NCKH là lĩnh vực đang chứng kiến những tác động mạnh mẽ từ sự phát triển của AI. Trong nhiều thập niên, NCKH chủ yếu dựa trên năng lực cá nhân của nhà nghiên cứu trong việc tìm kiếm tài liệu, xây dựng khung lý thuyết, thiết kế nghiên cứu, thu thập và xử lý dữ liệu. Tuy nhiên, với sự xuất hiện của các công cụ AI tạo sinh và nền tảng phân tích dữ liệu thông minh, quy trình NCKH đang được tái cấu trúc theo hướng nhanh hơn, chính xác, hiệu quả hơn.

AI hỗ trợ các nhà nghiên cứu trong việc tìm kiếm, tổng hợp và phân tích khối lượng lớn tài liệu học thuật trong thời gian ngắn. Các công cụ AI có khả năng nhận diện xu hướng nghiên cứu, phát hiện khoảng trống học thuật, đề xuất từ khóa và hỗ trợ xây dựng tổng quan tài liệu. Trong lĩnh vực khoa học xã hội, quản lý công, AI giúp xử lý các tập dữ liệu lớn, thực hiện phân tích định tính và định lượng, đồng thời hỗ trợ trực quan hóa kết quả nghiên cứu.

Đối với các trường đại học, AI góp phần nâng cao năng suất NCKH thông qua việc rút ngắn thời gian thực hiện những công việc mang tính kỹ thuật, tạo điều kiện để GV và nhà khoa học tập trung nhiều hơn vào các hoạt động sáng tạo tri thức. Theo nhiều nghiên cứu quốc tế, AI đang trở thành một "đồng nghiệp số" hỗ trợ các nhà nghiên cứu trong quá trình khám phá tri thức mới.

Tuy nhiên, sự tham gia ngày càng sâu của AI vào hoạt động nghiên cứu cũng làm xuất hiện nhiều vấn đề mới. Trước hết là câu hỏi về quyền tác giả và sở hữu trí tuệ đối với các sản phẩm nghiên cứu có sự hỗ trợ của AI. Hiện nay, nhiều tạp chí khoa học quốc tế không công nhận AI là đồng tác giả nhưng yêu cầu các tác giả phải công khai mức độ sử dụng AI trong quá trình nghiên cứu và viết bài. Bên cạnh đó, nguy cơ xuất hiện các thông tin không chính xác do AI tạo ra, tình trạng

ngụy tạo dữ liệu hoặc trích dẫn sai nguồn cũng đặt ra những thách thức lớn đối với tính trung thực và độ tin cậy của NCKH.

Đối với nhiều trường đại học Việt Nam, việc khai thác hiệu quả AI trong NCKH đồng thời bảo đảm các chuẩn mực đạo đức học thuật sẽ trở thành một trong những yêu cầu quan trọng của QTĐH trong thời gian tới.

2.3. Trí tuệ nhân tạo làm thay đổi phương thức quản trị đại học

Không chỉ tác động đến hoạt động đào tạo và nghiên cứu, AI còn đang làm thay đổi căn bản cách thức quản trị, vận hành các cơ sở GDĐH. Trong mô hình quản trị truyền thống, các quyết định quản lý thường dựa trên kinh nghiệm của nhà quản lý và những báo cáo mang tính định kỳ. Khi đó, AI cho phép nhiều trường đại học chuyển sang mô hình quản trị dựa trên dữ liệu (data-driven governance) và các quyết định được hỗ trợ bởi hệ thống phân tích dữ liệu theo thời gian thực.

Các hệ thống AI có khả năng thu thập, xử lý, phân tích lượng lớn dữ liệu liên quan đến người học, GV, chương trình đào tạo, NCKH và hoạt động tài chính. Trên cơ sở đó, nhà quản lý có thể dự báo xu hướng tuyển sinh, đánh giá mức độ hài lòng của người học, nhận diện nguy cơ bỏ học, tối ưu hóa phân bổ nguồn lực và nâng cao hiệu quả hoạt động của nhà trường.

AI đang tạo ra những thay đổi trong phương thức QTĐH thông qua việc mở rộng ứng dụng các nền tảng số, tăng cường kết nối và hỗ trợ xử lý thông tin trong hoạt động quản lý. Điều này đặt ra yêu cầu đổi mới mô hình quản trị của các cơ sở GDĐH nhằm thích ứng với môi trường số ngày càng phát triển.

Tuy nhiên, cùng với những lợi ích đó, AI cũng đặt ra các thách thức liên quan đến bảo mật dữ liệu, quyền riêng tư, minh bạch thuật toán và trách nhiệm giải trình. Nếu thiếu những cơ chế kiểm soát phù hợp, các quyết định dựa trên AI có thể dẫn đến những sai lệch hoặc bất bình đẳng trong QTĐH. Do đó, việc xây dựng năng lực quản trị AI đang trở thành một yêu cầu mới đối với các cơ sở GDĐH trên thế giới.

3. Những vấn đề mới đặt ra đối với tự chủ đại học ở Việt Nam

3.1. Thách thức đối với tự chủ học thuật

Tự chủ học thuật được xem là cốt lõi của TCĐH, bảo đảm cho các cơ sở GDĐH quyền chủ động trong xây dựng chương trình đào tạo, tổ chức hoạt động giảng dạy, NCKH và phát triển học thuật (Quốc hội, 2018). Tuy nhiên, sự phát

triển nhanh chóng của AI đang đặt ra những thách thức chưa từng có đối với việc thực hiện quyền tự chủ học thuật.

Trước hết, AI làm thay đổi cách thức tạo ra và tiếp nhận tri thức. Sinh viên có thể sử dụng các công cụ AI để hoàn thành bài tập, viết tiểu luận, giải quyết nhiều tình huống học tập và thậm chí tham gia NCKH. Điều này đặt ra câu hỏi về tính xác thực của sản phẩm học tập cũng như khả năng đánh giá đúng năng lực thực chất của người học.

Bên cạnh đó, AI đang làm mờ ranh giới giữa tri thức do con người sáng tạo và nội dung do máy tạo ra. Trong nhiều trường hợp, việc xác định đâu là đóng góp thực sự của người học hoặc nhà nghiên cứu trở nên khó khăn hơn. Điều này làm gia tăng nguy cơ vi phạm liêm chính học thuật và đòi hỏi các trường đại học phải xây dựng những quy định mới về sử dụng AI trong hoạt động học tập, nghiên cứu.

Một thách thức khác là yêu cầu đổi mới chương trình đào tạo. Nhiều ngành nghề đang chịu tác động mạnh mẽ của AI, dẫn đến sự thay đổi nhanh chóng của thị trường lao động. Các trường đại học cần liên tục cập nhật chương trình đào tạo, phát triển những năng lực mới cho người học như tư duy phản biện, năng lực số, khả năng làm việc cùng AI và kỹ năng học tập suốt đời. Điều này đòi hỏi quyền tự chủ học thuật phải gắn liền với năng lực đổi mới chương trình đào tạo và dự báo nhu cầu xã hội.

3.2. Thách thức đối với phát triển đội ngũ giảng viên

Trong kỷ nguyên AI, chất lượng đội ngũ GV tiếp tục là yếu tố quyết định chất lượng GDĐH. Tuy nhiên, yêu cầu đối với GV ngày nay không chỉ dừng lại ở năng lực chuyên môn, nghiệp vụ sư phạm mà còn mở rộng sang năng lực số và năng lực sử dụng AI.

Việc ứng dụng AI trong giảng dạy và nghiên cứu đòi hỏi đội ngũ GV phải liên tục cập nhật kiến thức, kỹ năng số. Trong thực tiễn, mức độ sẵn sàng tiếp cận, khai thác AI của GV có thể khác nhau tùy thuộc vào điều kiện đào tạo, kinh nghiệm công tác và môi trường làm việc. Điều này đặt ra yêu cầu tăng cường bồi dưỡng năng lực số và năng lực ứng dụng AI cho đội ngũ GV trong các cơ sở GDĐH.

Bên cạnh đó, AI đang làm thay đổi vai trò truyền thống của GV. Nếu trước đây GV chủ yếu là người truyền đạt tri thức thì hiện nay họ cần trở thành người hướng dẫn, cố vấn học tập và kiến tạo môi trường học tập. Vai trò này đòi hỏi khả năng thiết kế hoạt động học tập, đánh giá năng lực người học và sử dụng AI một cách hiệu quả, có trách nhiệm.

Vấn đề đặt ra là các trường đại học cần xây dựng chiến lược phát triển đội ngũ phù hợp với yêu cầu mới, trong đó chú trọng bồi dưỡng năng lực số, năng lực AI và kỹ năng đổi mới sáng tạo cho GV. Đây không chỉ là yêu cầu của chuyển đổi số mà còn là điều kiện để thực hiện thành công TCĐH trong bối cảnh mới.

3.3. Thách thức đối với tự chủ tài chính trong bối cảnh đầu tư cho trí tuệ nhân tạo

Theo quy định của Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật GDĐH, các cơ sở GDĐH được trao quyền tự chủ trong nhiều lĩnh vực, trong đó có tự chủ tài chính (Quốc hội, 2018). Quyền tự chủ này tạo điều kiện để các cơ sở GDĐH chủ động hơn trong việc huy động, sử dụng nguồn lực phục vụ hoạt động đào tạo và NCKH. Trong bối cảnh AI phát triển nhanh chóng, các trường đại học cần quan tâm nhiều hơn đến việc đầu tư hạ tầng công nghệ, dữ liệu và phát triển năng lực số nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới hoạt động đào tạo, nghiên cứu, quản trị.

Chiến lược quốc gia về nghiên cứu, phát triển và ứng dụng AI đến năm 2030 xác định việc phát triển hạ tầng dữ liệu, hạ tầng tính toán cùng với nguồn nhân lực là những nhiệm vụ quan trọng để thúc đẩy ứng dụng AI tại Việt Nam (Chính phủ, 2021).

Khoảng cách về khả năng đầu tư cho hạ tầng và ứng dụng AI có thể làm gia tăng sự khác biệt về năng lực chuyển đổi số giữa các cơ sở GDĐH. Những cơ sở GDĐH có điều kiện đầu tư tốt hơn thường có nhiều cơ hội triển khai các nền tảng công nghệ và ứng dụng AI ở quy mô lớn hơn. Ngược lại, những cơ sở còn hạn chế về nguồn lực có thể gặp nhiều khó khăn hơn trong quá trình chuyển đổi số.

Bên cạnh đó, việc ứng dụng AI đòi hỏi nguồn kinh phí thường xuyên để duy trì, cập nhật, nâng cấp hạ tầng công nghệ, dữ liệu và các hệ thống số. Điều này đặt ra yêu cầu đổi mới tư duy quản trị tài chính đại học theo hướng xem dữ liệu và công nghệ là những nguồn lực có ý nghĩa chiến lược đối với sự phát triển dài hạn của cơ sở GDĐH, thay vì chỉ được nhìn nhận như các khoản chi phí vận hành thông thường.

Từ góc độ TCĐH, vấn đề đặt ra không chỉ là quyền tự quyết trong sử dụng nguồn lực tài chính mà còn là năng lực hoạch định chiến lược đầu tư công nghệ nhằm bảo đảm khả năng cạnh tranh và phát triển bền vững của nhà trường trong tương lai.

3.4. Thách thức đối với quản trị dữ liệu đại học

Sự phát triển của AI đang làm gia tăng vai trò của dữ liệu trong hoạt động đào tạo, nghiên cứu và QTĐH. Phần lớn các ứng dụng AI hiện nay đều dựa trên quá trình thu thập, xử lý, khai thác dữ liệu để hỗ trợ ra quyết định, tự động hóa quy trình và nâng cao hiệu quả hoạt động. Trong bối cảnh đó, quản trị dữ liệu ngày càng trở thành một nội dung quan trọng trong QTĐH, đòi hỏi các cơ sở GDĐH phải quan tâm hơn đến việc xây dựng hệ thống dữ liệu, cơ chế chia sẻ thông tin, bảo đảm chất lượng dữ liệu và bảo vệ quyền riêng tư của người học cũng như những bên liên quan.

Các cơ sở GDĐH hiện nay đang quản lý khối lượng lớn dữ liệu liên quan đến người học, đội ngũ GV, hoạt động NCKH, tài chính, tuyển sinh và nhiều lĩnh vực khác. Trong bối cảnh AI ngày càng được ứng dụng rộng rãi, yêu cầu quản lý và khai thác hiệu quả các nguồn dữ liệu này trở nên quan trọng hơn đối với hoạt động QTĐH. Điều này đặt ra nhu cầu xây dựng các cơ chế quản trị dữ liệu phù hợp nhằm tăng cường khả năng kết nối, chia sẻ, sử dụng dữ liệu phục vụ công tác quản lý, đào tạo và nghiên cứu.

Trong bối cảnh AI phát triển mạnh mẽ, vai trò của dữ liệu đối với hoạt động QTĐH ngày càng được nâng cao. Phần lớn các ứng dụng AI đều dựa trên khả năng thu thập, xử lý, khai thác dữ liệu để hỗ trợ phân tích, dự báo và ra quyết định. Do đó, năng lực quản trị dữ liệu có thể trở thành một yếu tố quan trọng giúp các cơ sở GDĐH nâng cao hiệu quả quản trị, hỗ trợ hoạt động đào tạo, NCKH và sử dụng nguồn lực một cách hiệu quả hơn.

Tuy nhiên, cùng với cơ hội là những rủi ro ngày càng gia tăng liên quan đến an ninh mạng, bảo vệ dữ liệu cá nhân và quyền riêng tư. Các vụ rò rỉ dữ liệu hoặc sử dụng dữ liệu không đúng mục đích có thể ảnh hưởng nghiêm trọng đến uy tín và trách nhiệm pháp lý của cơ sở GDĐH. Vì vậy, xây dựng hệ thống quản trị dữ liệu hiện đại đang trở thành một yêu cầu cấp thiết đối với các trường đại học Việt Nam trong kỷ nguyên AI.

3.5. Thách thức về đạo đức, trách nhiệm giải trình và quản trị trí tuệ nhân tạo

Một trong những vấn đề được quan tâm nhiều nhất hiện nay là các khía cạnh đạo đức và trách nhiệm giải trình trong quá trình ứng dụng AI vào GDĐH. Không giống như các công nghệ truyền thống, AI có khả năng đưa ra những đề xuất, khuyến nghị hoặc quyết định dựa trên thuật toán mà người sử dụng đôi khi không thể giải thích đầy đủ.

Điều này làm phát sinh nhiều câu hỏi liên quan đến tính minh bạch, công bằng và trách nhiệm giải trình trong QTĐH. Nếu các quyết định tuyển sinh, đánh giá người học hoặc phân bổ nguồn lực được hỗ trợ bởi AI thì ai sẽ chịu trách nhiệm khi xảy ra sai sót? Làm thế nào để bảo đảm các thuật toán không tạo ra sự thiên lệch hoặc phân biệt đối xử?

Đối với hoạt động đào tạo và NCKH, AI đặt ra nhiều vấn đề liên quan đến đạo đức học thuật, quyền sở hữu trí tuệ, tính minh bạch cùng trách nhiệm trong nghiên cứu (UNESCO, 2021). Việc sử dụng AI thiếu các cơ chế hướng dẫn và kiểm soát hợp lý có thể tạo ra những thách thức đối với quá trình học tập, nghiên cứu, bảo đảm chất lượng học thuật. Điều này đòi hỏi các cơ sở GDĐH phải xây dựng những nguyên tắc và quy định phù hợp nhằm bảo đảm việc ứng dụng AI diễn ra một cách có trách nhiệm và tương thích với những giá trị cốt lõi của GDĐH.

Những thách thức trên cho thấy quản trị AI không còn là vấn đề kỹ thuật đơn thuần mà đã trở thành một nội dung quan trọng của QTĐH hiện đại. Các cơ sở GDĐH cần xây dựng những nguyên tắc sử dụng AI có trách nhiệm, bảo đảm sự cân bằng giữa đổi mới sáng tạo và giá trị đạo đức của giáo dục.

4. Đổi mới quản trị đại học Việt Nam trong kỷ nguyên trí tuệ nhân tạo

4.1. Chuyển từ quản trị truyền thống sang quản trị số

Những biến đổi do AI tạo ra đòi hỏi các cơ sở GDĐH phải thay đổi tư duy và phương thức quản trị. Mô hình quản trị truyền thống dựa nhiều vào kinh nghiệm, quy trình hành chính và các quyết định mang tính phản ứng không còn phù hợp với môi trường giáo dục đang thay đổi nhanh chóng.

Trong bối cảnh mới, các trường đại học cần chuyển sang mô hình quản trị số, trong đó dữ liệu trở thành nền tảng của quá trình ra quyết định. Quản trị số không chỉ là việc ứng dụng công nghệ mà còn là sự thay đổi toàn diện về tư duy lãnh đạo, cơ cấu tổ chức và văn hóa quản trị. Đây là điều kiện tiên quyết để các trường đại học nâng cao khả năng thích ứng với sự phát triển của AI.

4.2. Xây dựng mô hình đại học dựa trên dữ liệu

Sự phát triển của AI đang làm gia tăng vai trò của dữ liệu trong hoạt động đào tạo, nghiên cứu và QTĐH. Trong bối cảnh đó, những cơ sở GDĐH cần quan tâm hơn đến việc xây dựng các mô hình quản trị dựa trên dữ liệu, trong đó thông tin từ tuyển sinh, đào tạo, NCKH và quản trị tài chính được kết nối, khai thác hiệu quả nhằm hỗ trợ quá trình ra quyết định.

Mô hình này cho phép các nhà quản lý đưa ra quyết định nhanh hơn, chính xác hơn và có cơ sở khoa học hơn. Đồng thời, việc khai thác hiệu quả dữ liệu còn góp phần nâng cao chất lượng dịch vụ giáo dục và trải nghiệm của người học.

4.3. Phát triển năng lực trí tuệ nhân tạo cho đội ngũ giảng viên và nhà quản lý

Một trong những điều kiện quan trọng để thực hiện thành công TCĐH trong kỷ nguyên AI là phát triển nguồn nhân lực có đủ năng lực thích ứng với môi trường số. Các trường đại học cần xây dựng khung năng lực AI cho GV, cán bộ quản lý và người học; đồng thời triển khai các chương trình đào tạo, bồi dưỡng thường xuyên nhằm nâng cao năng lực sử dụng AI một cách hiệu quả và có trách nhiệm.

Khác với các giai đoạn trước, lợi thế cạnh tranh của đại học trong tương lai sẽ phụ thuộc không chỉ vào cơ sở vật chất hay nguồn lực tài chính mà còn ở chất lượng nguồn nhân lực số và khả năng khai thác AI phục vụ đổi mới sáng tạo.

4.4. Hoàn thiện thể chế tự chủ đại học trong môi trường trí tuệ nhân tạo

Sự phát triển của AI đang làm xuất hiện nhiều vấn đề mới mà các quy định hiện hành chưa đề cập đầy đủ. Do đó, cần tiếp tục hoàn thiện khung pháp lý về TCĐH theo hướng phù hợp với môi trường số.

Những nội dung cần được quan tâm bao gồm quy định về sử dụng AI trong đào tạo và NCKH, bảo vệ dữ liệu cá nhân, quản trị dữ liệu đại học, trách nhiệm giải trình đối với các quyết định dựa trên AI cùng với nguyên tắc đạo đức trong ứng dụng AI. Đây là cơ sở quan trọng để các trường đại học phát huy quyền tự chủ đồng thời bảo đảm trách nhiệm xã hội trong bối cảnh mới.

4.5. Xây dựng văn hóa sử dụng trí tuệ nhân tạo có trách nhiệm và thúc đẩy tự chủ số trong đại học

Bên cạnh việc đầu tư hạ tầng công nghệ và hoàn thiện thể chế, một yêu cầu có ý nghĩa nền tảng đối với QTĐH trong kỷ nguyên AI là xây dựng văn hóa sử dụng AI có trách nhiệm. Cùng với sự phát triển nhanh chóng của AI, các vấn đề liên quan đến đạo đức, trách nhiệm và kiểm soát việc sử dụng công nghệ ngày càng được quan tâm trong GDĐH. UNESCO nhấn mạnh rằng việc ứng dụng AI trong giáo dục cần đặt con người ở vị trí trung tâm, bảo đảm các giá trị về công bằng, minh bạch, trách nhiệm và tôn trọng quyền con người (UNESCO, 2021).

Trong bối cảnh đó, các cơ sở GDĐH cần xây dựng bộ quy tắc ứng xử về sử dụng AI trong giảng dạy, học tập, NCKH và quản trị nhà trường. Những nguyên tắc này cần xác định rõ những trường hợp được phép sử dụng AI, mức độ công khai việc sử dụng AI trong sản phẩm học thuật, trách nhiệm của GV và người học, cũng như các chế tài đối với hành vi vi phạm liêm chính học thuật.

Quan trọng hơn, cần chuyển từ tư duy "kiểm soát AI" sang tư duy "làm chủ AI". Điều này đòi hỏi các trường đại học phải hình thành năng lực thích ứng, đổi mới sáng tạo và học tập liên tục cho cả GV với người học. AI không nên được xem là công cụ thay thế tư duy con người mà phải trở thành công cụ hỗ trợ phát triển tư duy bậc cao, năng lực sáng tạo và khả năng giải quyết các vấn đề phức tạp.

Từ góc độ học thuật, bài viết cho rằng sự phát triển của AI đang làm xuất hiện một chiều cạnh mới của TCĐH, có thể gọi là tự chủ số (Digital Autonomy). Nếu TCĐH truyền thống tập trung vào bốn trụ cột gồm tự chủ học thuật, tự chủ tổ chức, tự chủ nhân sự, tự chủ tài chính thì trong kỷ nguyên AI, những cơ sở GDĐH còn cần có năng lực làm chủ dữ liệu, nền tảng số, hệ sinh thái công nghệ và các nguồn lực AI phục vụ hoạt động đào tạo, nghiên cứu, quản trị. Theo cách tiếp cận này, tự chủ số không phải là một loại hình tự chủ tách biệt mà là một khía cạnh mới phản ánh năng lực chủ động của cơ sở GDĐH trong việc quản lý, khai thác và kiểm soát các nguồn lực số. Năng lực tự chủ số có thể được xem là một yếu tố quan trọng hỗ trợ việc thực hiện đồng thời mở rộng các quyền tự chủ truyền thống của đại học trong bối cảnh chuyển đổi số và phát triển AI.

5. Một số khuyến nghị chính sách

5.1. Đối với Chính phủ

Thứ nhất, cần xây dựng chiến lược phát triển và ứng dụng AI trong GDĐH theo hướng phù hợp, đồng bộ với các định hướng của Chiến lược quốc gia về nghiên cứu, phát triển và ứng dụng AI đến năm 2030 (Chính phủ, 2021).

Thứ hai, cần hoàn thiện hành lang pháp lý liên quan đến quản trị dữ liệu, bảo vệ dữ liệu cá nhân, quyền sở hữu trí tuệ đối với các sản phẩm có sử dụng AI, cũng như trách nhiệm pháp lý trong quá trình ứng dụng AI vào GDĐH. Đây là cơ sở để những trường đại học triển khai AI một cách an toàn, hiệu quả và phù hợp với các chuẩn mực quốc tế. UNESCO cũng khuyến nghị các quốc gia xây dựng những khung chính sách nhằm bảo đảm việc sử dụng AI theo hướng lấy con người làm trung tâm, minh bạch và có trách nhiệm (UNESCO, 2021).

Thứ ba, cần có nhiều chính sách hỗ trợ đầu tư hạ tầng số, dữ liệu mở và hệ sinh thái đổi mới sáng tạo cho các cơ sở GDĐH, đặc biệt là những trường đại học địa phương, cơ sở giáo dục còn gặp khó khăn về nguồn lực.

5.2. Đối với Bộ Giáo dục và Đào tạo

- Nghiên cứu xây dựng và ban hành Khung năng lực AI dành cho GV, cán bộ quản lý cùng người học trong các cơ sở GDĐH. Đây sẽ là căn cứ quan trọng để các trường đại học xây dựng chương trình đào tạo, bồi dưỡng và đánh giá năng lực trong bối cảnh mới.

- Ban hành các hướng dẫn về sử dụng AI trong giảng dạy, học tập, kiểm tra đánh giá và NCKH nhằm bảo đảm sự thống nhất trong toàn hệ thống GDĐH. Những hướng dẫn này cần chú trọng đến các vấn đề về liêm chính học thuật, minh bạch trong sử dụng AI và trách nhiệm giải trình.

Thứ ba, thúc đẩy hình thành các nền tảng dữ liệu GDĐH dùng chung, tạo điều kiện cho việc kết nối, chia sẻ, khai thác dữ liệu phục vụ công tác quản trị và hoạch định chính sách.

5.3. Đối với các cơ sở giáo dục đại học

- Xây dựng chiến lược AI cấp trường gắn với chiến lược phát triển dài hạn của nhà trường. Chiến lược này cần xác định rõ mục tiêu, lộ trình và các ưu tiên đầu tư nhằm khai thác hiệu quả tiềm năng của AI.

- Phát triển hệ thống quản trị dữ liệu đại học theo hướng tích hợp, đồng bộ và an toàn. Dữ liệu cần được xem là tài sản chiến lược của nhà trường, là nền tảng cho quá trình ra quyết định và đổi mới sáng tạo.

- Tăng cường đào tạo, bồi dưỡng năng lực AI cho GV, cán bộ quản lý và người học. Quá trình này cần được thực hiện thường xuyên, liên tục và gắn với nhu cầu thực tiễn của từng nhóm đối tượng.

- Xây dựng bộ quy tắc đạo đức, quy chế sử dụng AI trong nhà trường nhằm bảo đảm sự cân bằng giữa đổi mới sáng tạo và các giá trị cốt lõi của GDĐH.

- Thúc đẩy hợp tác giữa nhà trường với doanh nghiệp công nghệ, viện nghiên cứu và các tổ chức quốc tế nhằm mở rộng nguồn lực, có thêm kinh nghiệm trong quá trình ứng dụng AI.

6. Kết luận

Trí tuệ nhân tạo đang làm thay đổi căn bản GDĐH, từ phương thức đào tạo, nghiên cứu đến mô hình QTĐH. Trong bối cảnh đó, TCĐH không chỉ dừng lại ở bốn trụ cột truyền thống (học thuật, tổ chức, nhân sự, tài chính) mà cần được mở rộng sang năng lực làm chủ dữ liệu, công nghệ và hệ sinh thái số. Kết quả phân tích cho thấy AI vừa mở ra cơ hội nâng cao chất lượng đào tạo, tối ưu hóa quản trị đồng thời thúc đẩy đổi mới sáng tạo, vừa đặt ra nhiều thách thức mới về liêm chính học thuật, quản trị dữ liệu, năng lực số của đội ngũ và trách nhiệm giải trình.

Do đó, đổi mới QTĐH theo hướng quản trị dựa trên dữ liệu, phát triển năng lực AI và hoàn thiện thể chế quản trị số là yêu cầu tất yếu. Đây chính là điều kiện then chốt để các cơ sở GDĐH Việt Nam thích ứng hiệu quả với kỷ nguyên AI và nâng cao năng lực cạnh tranh trong bối cảnh toàn cầu hóa giáo dục./.

Tài liệu tham khảo

Chính phủ (2019), *Nghị định số 99/2019/NĐ-CP ngày 30 tháng 12 năm 2019 quy định chi tiết và hướng dẫn thi hành một số điều của Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục đại học.*

Chính phủ (2021), *Quyết định số 127/QĐ-TTg ngày 26 tháng 01 năm 2021 phê duyệt Chiến lược quốc gia về nghiên cứu, phát triển và ứng dụng trí tuệ nhân tạo đến năm 2030*.

Quốc hội (2018), *Luật số 34/2018/QH14 ngày 19 tháng 11 năm 2018 sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục đại học.*

UNESCO (2021), *Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence*, UNESCO.

UNESCO (2023), *Guidance for Generative AI in Education and Research*, UNESCO.

QUẢN TRỊ DỮ LIỆU HỌC TẬP VÀ TRÍ TUỆ NHÂN TẠO CÓ TRÁCH NHIỆM TRONG CẢI TIẾN LIÊN TỤC CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO ĐẠI HỌC THEO AUN-QA

LEARNING DATA GOVERNANCE AND RESPONSIBLE AI FOR CONTINUOUS IMPROVEMENT OF HIGHER EDUCATION PROGRAMMES UNDER AUN-QA

Nguyễn Thị Thu Hà

Nguyễn Văn Thản

Trường Đại học Công nghiệp và Thương mại Hà Nội

Tóm tắt

Bài báo đề xuất khung quản trị dữ liệu học tập và trí tuệ nhân tạo có trách nhiệm nhằm hỗ trợ cải tiến liên tục chương trình đào tạo đại học theo AUN-QA. Vấn đề nghiên cứu xuất phát từ khoảng cách giữa yêu cầu minh chứng chất lượng, phân tích dữ liệu học tập và bảo vệ quyền riêng tư của người học. Trên cơ sở phân tích tài liệu về AUN-QA, constructive alignment, learning analytics, trí tuệ nhân tạo có trách nhiệm và chính sách dữ liệu, bài viết trả lời ba câu hỏi: cơ sở lý luận nào cần kết nối; khung vận hành gồm những thành phần nào; điều kiện triển khai và rủi ro ra sao. Kết quả là khung IDEA-QA gồm năm hợp phần: bản đồ minh chứng, quản trị dữ liệu, phân tích minh chứng, trí tuệ nhân tạo có trách nhiệm và chu trình cải tiến. Bài viết kiến nghị triển khai thận trọng, có giám sát con người và đánh giá tác động dữ liệu.

***Từ khóa**:* AUN-QA, quản trị dữ liệu, trí tuệ nhân tạo có trách nhiệm, phân tích học tập, cải tiến chương trình.

Abstract

This article proposes a framework for learning data governance and responsible AI to support continuous improvement of higher education programmes under AUN-QA. The research problem arises from the gap between evidence-based quality assurance, learning analytics and the protection of learners' privacy. Drawing on AUN-QA, constructive alignment, learning analytics, responsible AI and data policy literature, the study addresses three questions: what theoretical foundations should be connected; what operational components should be included; and what implementation conditions and risks should be considered. The result is the IDEA-QA framework with five components: evidence mapping, data governance, evidence analytics, responsible AI and a quality improvement loop. The article recommends cautious implementation with human oversight, data impact assessment and institutional accountability.

***Keywords**:* AUN-QA, data governance, responsible AI, learning analytics, programme improvement.

1. Đặt vấn đề

Đảm bảo chất lượng chương trình đào tạo (CTĐT) đại học đang chuyển từ tư duy hoàn thiện hồ sơ sang tư duy quản trị minh chứng. Trong các bộ tiêu chuẩn khu vực như AUN-QA, chất lượng không chỉ được nhìn qua văn bản mô tả chương trình, mà còn qua mức độ nhất quán giữa chuẩn đầu ra, hoạt động dạy học, đánh giá, hỗ trợ người học, kết quả đầu ra và cơ chế cải tiến liên tục. Cách tiếp cận này đặt ra yêu cầu mới: cơ sở giáo dục đại học (GDĐH) cần có khả năng thu thập, phân tích, sử dụng dữ liệu chất lượng một cách kịp thời, đáng tin cậy và có trách nhiệm. Trong thực tiễn, nhiều trường đại học đã đầu tư hệ thống quản lý học tập, phần mềm khảo sát, kho học liệu số và công cụ phân tích dữ liệu. Tuy nhiên, việc có công nghệ chưa đồng nghĩa với việc có quản trị dữ liệu. Dữ liệu học tập thường phân tán ở nhiều hệ thống, thiếu chuẩn hóa, khó liên thông và chưa được chuyển hóa thành bằng chứng phục vụ cải tiến chương trình. Bên cạnh đó, sự xuất hiện của trí tuệ nhân tạo (AI) tạo sinh mở ra khả năng tổng hợp phản hồi, hỗ trợ viết báo cáo tự đánh giá, phát hiện mẫu dữ liệu bất thường và gợi ý cải tiến. Song AI cũng làm gia tăng rủi ro về thiên lệch, thiếu minh bạch, phụ thuộc máy móc và vi phạm dữ liệu cá nhân.

Ở Việt Nam, yêu cầu chuyển đổi số giáo dục, chuẩn hóa CTĐT và bảo vệ dữ liệu cá nhân đã được thể hiện qua nhiều văn bản chính sách. Thông tư 17/2021/TT-BGDĐT đặt ra yêu cầu về chuẩn CTĐT các trình độ của GDĐH. Quyết định 131/QĐ-TTg định hướng tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục đến năm 2030. Nghị định 13/2023/NĐ-CP tạo khung pháp lý quan trọng cho bảo vệ dữ liệu cá nhân. Những căn cứ này cho thấy, việc dữ liệu hóa đảm bảo chất lượng phải đi kèm trách nhiệm pháp lý, đạo đức và năng lực quản trị (Thủ tướng Chính phủ, 2022).

Từ vấn đề trên, bài báo không tiếp tục so sánh tổng quát CTĐT Việt Nam với AUN-QA. Thay vào đó, bài viết tập trung vào câu hỏi hẹp hơn: cơ sở GDĐH có thể tổ chức quản trị dữ liệu học tập và sử dụng AI có trách nhiệm như thế nào để hỗ trợ cải tiến liên tục CTĐT theo AUN-QA? Mục tiêu của bài là xây dựng một khung đề xuất có cơ sở lý luận, có khả năng triển khai thử nghiệm và có cơ chế phòng ngừa rủi ro. Đây là một nghiên cứu theo hướng đề xuất mô hình, không sử dụng số liệu khảo sát thực nghiệm và không đưa ra kết luận định lượng.

2. Nội dung

2.1. Tổng quan nghiên cứu và cơ sở lý luận

2.1.1. AUN-QA và yêu cầu minh chứng trong cải tiến chương trình

AUN-QA ở cấp chương trình được xây dựng trên tư duy đảm bảo chất lượng dựa vào kết quả đầu ra. Phiên bản 4.0 của hướng dẫn đánh giá chương trình nhấn mạnh tám nhóm tiêu chuẩn, từ chuẩn đầu ra, cấu trúc chương trình, phương pháp dạy học, đánh giá người học đến dịch vụ hỗ trợ, đội ngũ, cơ sở vật chất, đầu ra và cải tiến chất lượng. Điểm quan trọng là mỗi nhận định chất lượng phải có minh chứng. Do đó, CTĐT cần chứng minh không chỉ "có văn bản" mà còn "có dữ liệu" phản ánh cách chương trình vận hành và cải tiến (ASEAN University Network, 2020).

Cách tiếp cận này gần với nguyên lý căn chỉnh kiến tạo (constructive alignment) của Biggs (1996), theo đó mục tiêu học tập, hoạt động học tập và đánh giá phải được thiết kế trong một cấu trúc thống nhất. Nếu chuẩn đầu ra được mô tả rõ nhưng phương pháp đánh giá không đo được chuẩn đó, chương trình khó chứng minh hiệu quả. Ngược lại, khi dữ liệu từ đề cương học phần, bảng tiêu chí đánh giá, kết quả đánh giá, phản hồi sinh viên (SV) và ý kiến nhà tuyển dụng được liên kết, nhà trường có cơ sở tốt hơn để nhận diện điểm lệch, ra quyết định cải tiến.

2.1.2. Phân tích học tập và quản trị minh chứng chất lượng

Phân tích học tập được hiểu là việc thu thập, đo lường, phân tích, báo cáo dữ liệu về người học và bối cảnh học tập nhằm hiểu, tối ưu hóa việc học. Long và Siemens (2011) xem phân tích học tập là nền tảng giúp GDĐH vượt qua "màn sương" của các quyết định dựa trên cảm tính. Ferguson (2012) chỉ ra rằng, lĩnh vực này phát triển từ sự giao thoa giữa công nghệ, giáo dục, thống kê và nhu cầu giải trình. Trong đảm bảo chất lượng chương trình, phân tích học tập có thể hỗ trợ phát hiện học phần có tỷ lệ không đạt cao, chuẩn đầu ra ít được đánh giá, nhóm người học cần hỗ trợ hoặc khoảng cách giữa kết quả học tập và kỳ vọng nghề nghiệp.

Tuy nhiên, dữ liệu không tự tạo ra cải tiến. Theo Ifenthaler và Yau (2020) khi tổng quan các nghiên cứu về learning analytics trong GDĐH cho thấy bằng chứng về tác động tích cực tồn tại nhưng chưa đồng đều, phụ thuộc vào thiết kế can thiệp, bối cảnh triển khai, cách dữ liệu được sử dụng. Điều này gợi ý rằng bảng điều khiển dữ liệu chỉ có ý nghĩa khi được đặt trong quy trình quản trị chất lượng, có người chịu trách nhiệm giải thích, có hành động cải tiến và có đánh giá lại sau can thiệp.

2.1.3. Trí tuệ nhân tạo có trách nhiệm và bảo vệ dữ liệu cá nhân trong giáo dục

AI tạo sinh đang làm thay đổi cách nhà trường xử lý văn bản, phân tích phản hồi và hỗ trợ ra quyết định. Trong đảm bảo chất lượng, AI có thể giúp phân loại ý kiến SV, gợi ý minh chứng phù hợp với tiêu chí, phát hiện điểm bất thường trong dữ liệu và hỗ trợ soạn thảo báo cáo. Tuy nhiên, Miao và Holmes (2023) nhấn mạnh rằng, AI trong giáo dục cần được quản trị bằng nguyên tắc lấy con người làm trung tâm, bảo vệ quyền riêng tư, minh bạch và có trách nhiệm. OECD cũng đặt vấn đề AI đáng tin cậy gắn với quyền con người, tính công bằng, an toàn và trách nhiệm giải trình.

Trong môi trường đại học, dữ liệu học tập thường là dữ liệu cá nhân hoặc dữ liệu có thể suy luận về năng lực, hành vi và nguy cơ học tập của SV. Các nghiên cứu về đạo đức learning analytics cảnh báo rằng việc thu thập và phân tích dữ liệu người học có thể tạo ra bất đối xứng quyền lực, gắn nhãn rủi ro không công bằng hoặc làm suy giảm quyền tự quyết của người học (Slade & Prinsloo, 2013). Vì vậy, AI trong đảm bảo chất lượng không nên được hiểu là công cụ thay thế hội đồng chương trình, mà là công cụ hỗ trợ phân tích minh chứng dưới sự giám sát của con người.

2.1.4. Khoảng trống nghiên cứu

Các nghiên cứu về AUN-QA thường tập trung vào đánh giá mức độ đáp ứng tiêu chuẩn, văn hóa chất lượng hoặc kinh nghiệm tự đánh giá. Các nghiên cứu về learning analytics lại thường tập trung vào dự báo kết quả học tập, hỗ trợ SV có nguy cơ hoặc dashboard cho giảng viên. Trong khi đó, mối nối giữa dữ liệu học tập, AI có trách nhiệm và cải tiến chương trình theo AUN-QA chưa được hệ thống hóa thành một khung vận hành dễ áp dụng. Khoảng trống này đặc biệt đáng chú ý tại các cơ sở GDĐH đang chuyển đổi số nhưng chưa hoàn thiện quản trị dữ liệu. Vì vậy, cần đề xuất khung IDEA-QA nhằm kết nối các mảnh rời này thành một quy trình có thể kiểm tra, giải trình và cải tiến.

Bảng 1: Cơ sở lý luận dùng để xây dựng khung IDEA-QA

Nền tảng lý luận	Luận điểm chính	Ý nghĩa đối với bài viết
AUN-QA cấp chương trình	Chất lượng chương trình cần được chứng minh bằng chuẩn đầu ra, quá trình dạy học - đánh giá, dịch vụ hỗ trợ, kết quả đầu ra và cải tiến liên tục.	Cung cấp khung tiêu chí để xác định loại minh chứng cần thu thập và phân tích.

Nền tảng lý luận	Luận điểm chính	Ý nghĩa đối với bài viết
Constructive alignment	Chuẩn đầu ra, hoạt động học tập và đánh giá cần được thiết kế nhất quán.	Giúp xây dựng bản đồ liên kết giữa dữ liệu học phần, dữ liệu đánh giá và chuẩn đầu ra.
Learning analytics	Dữ liệu học tập có thể hỗ trợ hiểu tiến trình học và cải thiện quyết định giáo dục.	Là cơ sở để thiết kế dashboard minh chứng và phát hiện điểm nghẽn chất lượng.
AI có trách nhiệm	AI cần minh bạch, công bằng, an toàn, có giám sát con người và trách nhiệm giải trình.	Định hướng cách dùng AI như công cụ hỗ trợ, không thay thế quyết định học thuật.
Bảo vệ dữ liệu cá nhân	Xử lý dữ liệu người học phải có mục đích rõ, phân quyền, bảo mật và đánh giá rủi ro.	Là điều kiện pháp lý và đạo đức khi triển khai phân tích dữ liệu học tập.

(Nguồn: Tác giả tổng hợp từ AUN-QA (2020); Biggs (1996); Ferguson (2012); Ifenthaler và Yau (2020); Miao và Holmes (2023); OECD (2019) và Nghị định 13/2023/NĐ-CP)).

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết sử dụng phương pháp nghiên cứu định tính theo hướng phân tích tài liệu và thiết kế khung đề xuất. Các tài liệu được ưu tiên khi có nguồn xuất bản rõ ràng, DOI hoặc đường dẫn kiểm chứng.

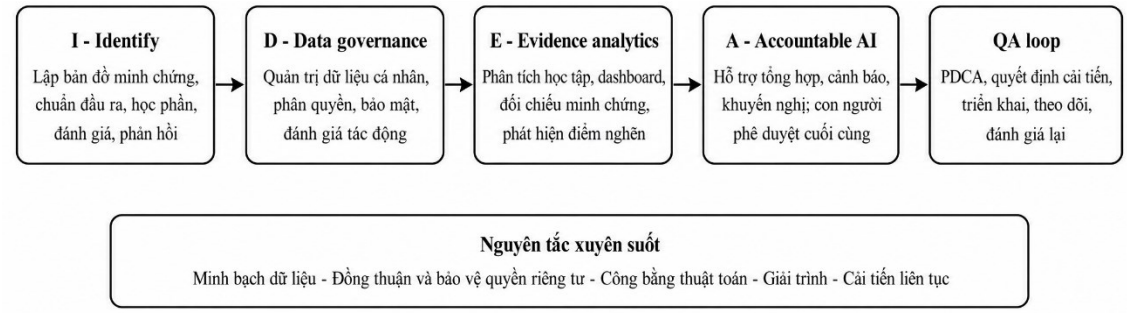
Quá trình phân tích gồm ba bước. Bước thứ nhất là trích xuất các yêu cầu liên quan đến minh chứng chất lượng chương trình, quản trị dữ liệu và trách nhiệm giải trình; Bước thứ hai là mã hóa các yêu cầu này thành nhóm chức năng: bản đồ minh chứng, quản trị dữ liệu, phân tích dữ liệu, hỗ trợ AI và cải tiến chất lượng; Bước thứ ba là tổng hợp thành khung IDEA-QA và đối chiếu với các nguyên tắc an toàn dữ liệu, giám sát con người, cải tiến liên tục. Vì đây là nghiên cứu đề xuất mô hình, bài viết không sử dụng dữ liệu người học thật và không đưa ra kiểm định thống kê.

Độ tin cậy của phân tích được tăng cường bằng cách đối chiếu giữa nhiều nhóm nguồn: tiêu chuẩn chất lượng, lý thuyết giáo dục, nghiên cứu learning analytics, hướng dẫn AI có trách nhiệm và văn bản pháp lý. Cách làm này phù hợp với mục tiêu xây dựng khung khái niệm ban đầu, nhưng cần được kiểm nghiệm bằng khảo sát chuyên gia, nghiên cứu trường hợp hoặc thử nghiệm dashboard trong các CTĐT cụ thể.

2.3. Kết quả nghiên cứu

2.3.1. Cấu trúc tổng thể của khung

Khung IDEA-QA được đề xuất để giúp cơ sở GDĐH chuyển từ thu thập minh chứng rời rạc sang quản trị minh chứng dựa trên dữ liệu và có trách nhiệm. Tên khung gồm năm hợp phần như Sơ đồ dưới. Các hợp phần được sắp xếp theo logic vận hành: xác định minh chứng cần có; thiết lập quy tắc dữ liệu; phân tích minh chứng; dùng AI như công cụ hỗ trợ có giám sát; đưa kết quả vào chu trình cải tiến chương trình.



Sơ đồ Khung IDEA-QA về quản trị dữ liệu học tập và AI có trách nhiệm trong cải tiến chương trình

(Nguồn: Tác giả đề xuất)

2.3.2. Các hợp phần của khung IDEA-QA

Bảng 2: Thành phần vận hành của khung IDEA-QA

Hợp phần	Hoạt động chính	Minh chứng/dữ liệu đầu vào	Rủi ro cần kiểm soát	Biện pháp kiểm soát
Identify - Bản đồ minh chứng	Xác định chuẩn đầu ra, tiêu chí AUN-QA liên quan, học phần, rubrics, nguồn phản hồi và dữ liệu đầu ra.	Ma trận chuẩn đầu ra - học phần; đề cương học phần; rubrics; báo cáo khảo sát.	Minh chứng bị thu thập theo thói quen, thiếu liên kết với câu hỏi chất lượng.	Thiết lập bản đồ minh chứng trước khi thu thập dữ liệu; phân công chủ sở hữu dữ liệu.
Data governance - Quản trị dữ liệu	Quy định mục đích xử lý, phân quyền truy cập, thời hạn lưu trữ, bảo mật và đánh giá tác động dữ liệu.	Danh mục dữ liệu; quy chế bảo mật; biểu mẫu đồng thuận/thông	Lạm dụng dữ liệu cá nhân, truy cập quá quyền, lưu trữ không cần	Áp dụng nguyên tắc tối thiểu hóa dữ liệu; mã hóa/ẩn danh khi có thể; đánh giá

Hợp phần	Hoạt động chính	Minh chứng/dữ liệu đầu vào	Rủi ro cần kiểm soát	Biện pháp kiểm soát
		báo; nhật ký truy cập.	thiết.	tác động dữ liệu.
Evidence analytics - Phân tích minh chứng	Thiết kế chỉ báo, dashboard và phân tích xu hướng về kết quả học tập, mức đạt chuẩn đầu ra và phản hồi bên liên quan.	Điểm đánh giá theo chuẩn đầu ra; tỷ lệ hoàn thành; dữ liệu LMS; phản hồi SV, cựu SV, nhà tuyển dụng.	Diễn giải sai dữ liệu, nhầm tương quan với nguyên nhân, bỏ qua bối cảnh học phần.	Yêu cầu hội đồng chương trình thảo luận kết quả; kết hợp dữ liệu định lượng và định tính.
Accountable AI - AI có trách nhiệm	Dùng AI hỗ trợ phân loại phản hồi, tóm tắt minh chứng, cảnh báo điểm nghẽn và gợi ý phương án cải tiến.	Văn bản phản hồi; báo cáo học phần; hồ sơ minh chứng đã ẩn danh; câu hỏi kiểm định.	Thiên lệch thuật toán, bịa thông tin, lộ dữ liệu, phụ thuộc vào khuyến nghị máy.	Không đưa dữ liệu nhạy cảm vào công cụ ngoài kiểm soát; yêu cầu kiểm chứng đầu ra; con người phê duyệt cuối cùng.
QA loop - Chu trình cải tiến	Chuyển phát hiện thành kế hoạch cải tiến, phân công trách nhiệm, theo dõi sau can thiệp và lưu hồ sơ cải tiến.	Biên bản hội đồng chương trình; kế hoạch cải tiến; báo cáo thực hiện; dữ liệu sau can thiệp.	Cải tiến hình thức, không đo được tác động, thiếu trách nhiệm giải trình.	Gắn mỗi quyết định cải tiến với chỉ báo, thời hạn, người phụ trách và minh chứng đánh giá lại.

(Nguồn: Tác giả đề xuất).

2.3.3. Quy trình triển khai trong cơ sở giáo dục đại học

Quy trình triển khai IDEA-QA có thể bắt đầu ở phạm vi nhỏ, chẳng hạn một CTĐT hoặc một nhóm học phần cốt lõi. Giai đoạn đầu nên lựa chọn một số chuẩn đầu ra quan trọng để lập bản đồ minh chứng, tránh thu thập quá nhiều dữ liệu nhưng không phục vụ câu hỏi cải tiến. Ví dụ, nếu chương trình muốn cải thiện năng lực giải quyết vấn đề của SV, dữ liệu cần tập trung vào bảng tiêu chí đánh giá dự án, kết quả học phần liên quan, phản hồi của doanh nghiệp và sản phẩm học tập của SV đã được ẩn danh.

Sau khi có bản đồ minh chứng, nhà trường cần xây dựng danh mục dữ liệu và quy tắc xử lý. Đây là bước thường bị xem nhẹ nhưng quyết định tính hợp pháp và bền vững của hệ thống. Mỗi loại dữ liệu cần có mục đích, người chịu trách nhiệm, mức độ nhạy cảm, cách lưu trữ, thời hạn sử dụng và phương án xóa hoặc ẩn danh. Dữ liệu phục vụ cải tiến chương trình không nên được dùng để giám sát cá nhân giảng viên hoặc SV theo cách vượt ngoài mục đích đã thông báo.

Giai đoạn phân tích minh chứng cần kết hợp bảng điều khiển dữ liệu định lượng với thảo luận chuyên môn. Chẳng hạn, tỷ lệ SV không đạt một chuẩn đầu ra có thể là tín hiệu để xem lại học phần, nhưng nguyên nhân có thể đến từ rubrics chưa rõ, nhiệm vụ học tập chưa phù hợp, đầu vào của SV khác nhau hoặc phương thức hỗ trợ chưa đủ. AI có thể hỗ trợ tổng hợp phản hồi và gợi ý điểm cần xem xét, nhưng quyết định điều chỉnh chương trình phải do hội đồng chương trình, giảng viên phụ trách và đơn vị đảm bảo chất lượng cùng thảo luận.

Bảng 3: Quy trình triển khai khung IDEA-QA ở cấp CTĐT

Bước	Nội dung thực hiện	Sản phẩm đầu ra
1	Chọn chương trình/học phần thí điểm và xác định chuẩn đầu ra ưu tiên.	Danh sách chuẩn đầu ra và câu hỏi cải tiến cần trả lời.
2	Lập bản đồ minh chứng theo chuẩn đầu ra, tiêu chí AUN-QA và nguồn dữ liệu hiện có.	Ma trận minh chứng chất lượng chương trình.
3	Thiết lập quy tắc quản trị dữ liệu: mục đích, quyền truy cập, bảo mật, lưu trữ, ẩn danh.	Danh mục dữ liệu và quy trình xử lý dữ liệu cá nhân.
4	Xây dựng chỉ báo và dashboard ở mức chương trình, không chỉ ở mức từng môn học.	Bộ chỉ báo theo dõi mức đạt chuẩn đầu ra và điểm nghẽn chương trình.
5	Sử dụng AI hỗ trợ tổng hợp phản hồi, đối chiếu minh chứng và gợi ý vấn đề cần thảo luận.	Báo cáo phân tích có ghi rõ phần do AI hỗ trợ và phần do con người xác nhận.
6	Ra quyết định cải tiến, triển khai, theo dõi và đánh giá lại ở chu kỳ tiếp theo.	Kế hoạch cải tiến, minh chứng thực hiện và dữ liệu sau can thiệp.

(Nguồn: Tác giả đề xuất).

Cuối cùng, mọi cải tiến cần được đóng vòng bằng dữ liệu sau can thiệp. Nếu chương trình thay đổi rubrics, bổ sung học liệu, điều chỉnh phân bổ thời lượng

hoặc tăng hoạt động thực hành, cần có dữ liệu ở học kỳ sau để xem thay đổi có tạo hiệu quả hay không. Chính cơ chế đóng vòng này làm cho IDEA-QA khác với việc xây dựng hồ sơ kiểm định theo chu kỳ, bởi minh chứng được cập nhật và sử dụng như một thực hành quản trị thường xuyên.

2.4. Thảo luận

Khung IDEA-QA có giá trị trước hết ở việc chuyển trọng tâm của chuyển đổi số trong đảm bảo chất lượng từ "có phần mềm" sang "có năng lực quản trị minh chứng". Nhiều cơ sở giáo dục có thể đã có LMS, hệ thống khảo sát, kho học liệu, nhưng dữ liệu vẫn chưa được kết nối với chuẩn đầu ra và quyết định cải tiến chương trình. IDEA-QA nhấn mạnh rằng công nghệ chỉ là điều kiện hỗ trợ; yếu tố cốt lõi là câu hỏi chất lượng, bản đồ minh chứng, quy tắc xử lý dữ liệu và trách nhiệm giải trình.

Về mặt học thuật, khung này nối căn chỉnh kiến tạo với phân tích học tập trong một bối cảnh đảm bảo chất lượng cụ thể. Nếu căn chỉnh kiến tạo cho biết cần căn chỉnh chuẩn đầu ra - dạy học - đánh giá, thì phân tích học tập cung cấp khả năng quan sát quá trình đó qua dữ liệu. AUN-QA tạo ra khung kỳ vọng chất lượng, còn AI có trách nhiệm giúp xử lý khối lượng minh chứng lớn nhưng không làm mất vai trò phán đoán học thuật của con người. Sự kết nối này tạo nên đóng góp khác biệt so với các bài viết chỉ bàn chung về chuyển đổi số hoặc chỉ liệt kê cơ hội - thách thức.

Về mặt thực tiễn, khung IDEA-QA có thể hỗ trợ các đơn vị đảm bảo chất lượng xây dựng hồ sơ tự đánh giá giàu bằng chứng hơn. Thay vì đợi đến chu kỳ kiểm định mới tổng hợp minh chứng, nhà trường có thể theo dõi thường xuyên mức đạt chuẩn đầu ra, phản hồi của người học và kết quả cải tiến. Tuy nhiên, áp dụng khung này cần tránh hai cực đoan. Cực đoan thứ nhất là công nghệ luận. Cực đoan thứ hai là tâm lý sợ rủi ro đến mức không khai thác dữ liệu nào. Cách tiếp cận phù hợp là thử nghiệm có kiểm soát, từng bước mở rộng và luôn đặt quyền lợi người học ở trung tâm.

Giới hạn của bài viết là chưa kiểm nghiệm khung bằng dữ liệu thực tế. Các hợp phần và quy trình vẫn ở mức đề xuất lý luận. Vì vậy, nghiên cứu tiếp theo có thể sử dụng phương pháp Delphi để lấy ý kiến chuyên gia về tính phù hợp của khung; nghiên cứu trường hợp tại một CTĐT cụ thể; hoặc thiết kế bảng điều khiển dữ liệu thí điểm và đánh giá tác động đến chu trình cải tiến. Khi triển khai thực nghiệm, cần có quy trình xin phép, thông báo mục đích sử dụng dữ liệu, đánh giá tác động dữ liệu cá nhân và cơ chế phản hồi cho người học.

3. Kết luận và kiến nghị

3.1. Kết luận

Bài báo đã làm rõ sự cần thiết của việc kết nối quản trị dữ liệu học tập, AI có trách nhiệm và cải tiến liên tục CTĐT đại học theo định hướng AUN-QA. Điều này đòi hỏi các cơ sở GDĐH phải xây dựng năng lực quản trị dữ liệu, bảo vệ quyền riêng tư của người học và duy trì cơ chế giải trình trong mọi quyết định cải tiến chương trình.

Trên cơ sở tổng hợp các nền tảng lý luận về AUN-QA, căn chỉnh kiến tạo, phân tích học tập, AI có trách nhiệm và bảo vệ dữ liệu cá nhân, bài viết đã đề xuất khung IDEA-QA gồm năm hợp phần: Identify, Data governance, Evidence analytics, Accountable AI và Quality assurance loop. Điểm nhấn của khung không nằm ở việc thay thế vai trò chuyên môn của con người bằng công nghệ, mà ở việc tổ chức dữ liệu và AI thành một hệ thống hỗ trợ ra quyết định có kiểm soát.

Kết quả nghiên cứu cho thấy, nếu được triển khai phù hợp, IDEA-QA có thể góp phần chuyển hoạt động đảm bảo chất lượng từ cách tiếp cận hành chính, định kỳ sang cách tiếp cận dựa trên dữ liệu, minh chứng và cải tiến liên tục. Khung đề xuất cũng giúp các cơ sở GDĐH khai thác tốt hơn dữ liệu từ đề cương học phần, rubrics, kết quả học tập, phản hồi của người học, cựu SV và nhà tuyển dụng. Tuy nhiên, bài viết mới dừng ở mức nghiên cứu lý luận và đề xuất mô hình, chưa kiểm nghiệm bằng dữ liệu thực nghiệm. Vì vậy, giá trị của khung IDEA-QA cần tiếp tục được đánh giá thông qua khảo sát chuyên gia, nghiên cứu trường hợp và thử nghiệm trong các CTĐT cụ thể.

3.2. Kiến nghị

Đối với các cơ sở GDĐH, cần xem quản trị dữ liệu học tập là một bộ phận thiết yếu của hệ thống đảm bảo chất lượng nội bộ. Nhà trường nên bắt đầu bằng việc xây dựng danh mục dữ liệu phục vụ cải tiến chương trình, xác định rõ mục đích sử dụng, quyền truy cập, thời hạn lưu trữ, cơ chế bảo mật và trách nhiệm của từng đơn vị. Việc thu thập dữ liệu cần gắn trực tiếp với chuẩn đầu ra, tiêu chí AUN-QA và câu hỏi cải tiến cụ thể, tránh tình trạng thu thập nhiều dữ liệu nhưng không sử dụng được cho quyết định học thuật.

Đối với đơn vị đảm bảo chất lượng và hội đồng chương trình, cần xây dựng bản đồ minh chứng ở cấp CTĐT. Bản đồ này nên thể hiện mối liên hệ giữa chuẩn

đầu ra, học phần, phương pháp đánh giá, thang tiêu chí đánh giá, kết quả học tập và phản hồi của các bên liên quan. Trên cơ sở đó, nhà trường có thể thiết kế các chỉ báo theo dõi mức đạt chuẩn đầu ra, phát hiện học phần hoặc năng lực còn yếu, đồng thời hình thành kế hoạch cải tiến có căn cứ. Mọi quyết định điều chỉnh chương trình cần được lưu vết bằng minh chứng trước can thiệp, hành động cải tiến và dữ liệu đánh giá sau can thiệp.

Đối với việc sử dụng AI trong đảm bảo chất lượng, cần áp dụng nguyên tắc thận trọng và có giám sát con người. AI có thể được sử dụng để hỗ trợ tổng hợp phản hồi, phân loại minh chứng, phát hiện xu hướng bất thường hoặc gợi ý nội dung cần thảo luận. Tuy nhiên, AI không nên được trao quyền đưa ra quyết định cuối cùng về đánh giá chất lượng chương trình, điều chỉnh chuẩn đầu ra hoặc kết luận về năng lực người học. Các kết quả do AI hỗ trợ cần được kiểm chứng bởi giảng viên, hội đồng chương trình và đơn vị đảm bảo chất lượng trước khi sử dụng trong báo cáo hoặc quyết định quản trị.

Đối với đội ngũ giảng viên và cán bộ quản lý, cần có chương trình bồi dưỡng thường xuyên về năng lực dữ liệu, năng lực số và đạo đức sử dụng AI trong giáo dục. Khi đội ngũ có năng lực dữ liệu tốt hơn, hệ thống đảm bảo chất lượng sẽ giảm phụ thuộc vào báo cáo hình thức và tăng khả năng ra quyết định dựa trên bằng chứng.

Đối với cơ quan quản lý, các tổ chức kiểm định, cần tiếp tục hoàn thiện hướng dẫn về sử dụng dữ liệu số và AI trong đảm bảo chất lượng GDĐH. Các quy định nên làm rõ yêu cầu về bảo vệ dữ liệu cá nhân, đánh giá tác động dữ liệu, trách nhiệm giải trình khi sử dụng công cụ AI và tiêu chí minh chứng số trong tự đánh giá chương trình. Đồng thời, nên khuyến khích các trường thí điểm mô hình quản trị dữ liệu phục vụ AUN-QA, chia sẻ thực hành tốt và xây dựng kho học liệu, công cụ, biểu mẫu dùng chung cho hoạt động cải tiến chương trình.

Đối với hướng nghiên cứu tiếp theo, cần triển khai kiểm nghiệm khung IDEA-QA trong những bối cảnh cụ thể. Các nghiên cứu sau có thể sử dụng phương pháp Delphi để xin ý kiến chuyên gia về mức độ phù hợp của từng hợp phần, thực hiện nghiên cứu trường hợp tại một CTĐT đang chuẩn bị đánh giá theo AUN-QA, hoặc thiết kế dashboard thí điểm để theo dõi mức đạt chuẩn đầu ra. Những nghiên cứu thực nghiệm này sẽ giúp xác định điều kiện áp dụng, hiệu quả thực tế và những điều chỉnh cần thiết để khung IDEA-QA có thể vận hành bền vững trong các cơ sở GDĐH Việt Nam.

Tài liệu tham khảo

ASEAN University Network (2020), *Guide to AUN-QA assessment at programme level version 4.0*. ASEAN University Network. *https://www.aunsec.org/* application/files/2816/7290/3752/Guide to AUN-QA Assessment at Programme Level Version 4.04.pdf.

Biggs, J. (1996), Enhancing teaching through constructive alignment, *Higher Education, 32*(3), 347–364. https://doi.org/10.1007/BF00138871.

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), Thông tư số 17/2021/TT-BGDĐT 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. https://vanban.chinhphu.vn/?docid=203478&pageid=27160.

Chính phủ (2023), *Nghị định số 13/2023/NĐ-CP về bảo vệ dữ liệu cá nhân*. https://vanban.chinhphu.vn/?docid=207759&pageid=27160.

Ferguson, R. (2012), Learning analytics: Drivers, developments and challenges. *International Journal of Technology Enhanced Learning, 4*(5/6), pp.304-317. https://doi.org/10.1504/IJTEL.2012.051816.

Ifenthaler, D., & Yau, J. Y.-K. (2020). *Utilising learning analytics to support study success in higher education: A systematic review*. Educational Technology Research and Development, 68, 1961–1990. https://doi.org/ 10.1007/s11423-020-09788-z.

Long, P., & Siemens, G. (2011), Penetrating the fog: Analytics in learning and education. *EDUCAUSE Review, 46*(5), pp.31-40. *https://er.educause.edu/ articles/2011/9/penetrating-the-fog-analytics-in-learning-and-education*.

Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research.

OECD (2019), *OECD principles on artificial intelligence*. OECD.AI Policy Observatory. https://oecd.ai/en/ai-principles.

Slade, S., & Prinsloo, P. (2013), Learning analytics: Ethical issues and dilemmas. *American Behavioral Scientist, 57*(10), pp.1.510-1.529. https://doi.org/10.1177/0002764213479366

Thủ tướng Chính phủ (2022), Quyết định số 131/QĐ-TTg ngày 25/01/2022 phê duyệt Đề án *"Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022–2025, định hướng đến năm 2030"*

ỨNG DỤNG TRÍ TUỆ NHÂN TẠO TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM: CƠ HỘI, RỦI RO VÀ YÊU CẦU QUẢN TRỊ

APPLICATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN VIETNAMESE HIGHER EDUCATION: OPPORTUNITIES, RISKS AND GOVERNANCE REQUIREMENTS

Đỗ Thị Ngọc Anh

Trần Minh Thư

Học viện Chính trị khu vực III

Tóm tắt

Trí tuệ nhân tạo (AI), đặc biệt là AI tạo sinh, đang làm thay đổi căn bản cách thức dạy, học, nghiên cứu, quản trị và bảo đảm chất lượng trong giáo dục đại hsọc. Đối với Việt Nam, vấn đề không chỉ là cho phép hay hạn chế sử dụng AI, mà là xây dựng năng lực thể chế để biến AI thành công cụ nâng cao chất lượng đào tạo, phát triển nhân lực trình độ cao và đổi mới sáng tạo, đồng thời kiểm soát các rủi ro về độ tin cậy tri thức, liêm chính học thuật, dữ liệu cá nhân, bản quyền, thiên kiến thuật toán và trách nhiệm giải trình. Bài viết phân tích cơ sở chính trị - pháp lý, cơ hội, rủi ro và đề xuất khung quản trị AI trong giáo dục đại học Việt Nam theo hướng lấy con người làm trung tâm, quản trị dựa trên rủi ro, minh bạch, có trách nhiệm và gắn với bảo đảm chất lượng.

Từ khóa: Trí tuệ nhân tạo, giáo dục đại học, chuyển đổi số, liêm chính học thuật, quản trị AI, bảo đảm chất lượng.

Abstract

Artificial intelligence, especially generative AI, is profoundly transforming teaching, learning, research, governance and quality assurance in higher education. For Vietnam, the central issue is not merely whether AI should be permitted or restricted, but how higher education institutions can build governance capacity to use AI for improving educational quality, developing high-level human resources and fostering innovation while managing risks related to epistemic reliability, academic integrity, personal data, copyright, algorithmic bias and accountability. This paper analyses the political-legal foundation, opportunities and risks of AI in Vietnamese higher education, and proposes a human-centred, risk-based, transparent and accountable governance framework aligned with quality assurance.

Keywords: Artificial intelligence; higher education; digital transformation; academic integrity; AI governance; quality assurance.

1. Đặt vấn đề

Giáo dục đại học (GDĐH) Việt Nam đang đứng trước một bước ngoặt lớn. Nếu chuyển đổi số (CĐS) trước đây chủ yếu được hiểu là số hóa học liệu, triển khai hệ thống quản lý học tập, dạy học trực tuyến và kết nối dữ liệu, thì sự xuất hiện của trí tuệ nhân tạo (AI) tạo sinh đã đưa GDĐH sang một nấc thang mới: công nghệ không chỉ hỗ trợ truyền tải tri thức mà còn tham gia vào quá trình tạo lập, diễn giải, phản biện, đánh giá và cá nhân hóa tri thức. Nói cách khác, AI đang tác động trực tiếp vào "lõi" của đại học: đào tạo, nghiên cứu, quản trị và phục vụ xã hội.

Văn kiện Đại hội XIV của Đảng nhận định Cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ tư đang tác động sâu sắc đến mọi lĩnh vực đời sống xã hội; các sản phẩm đột phá như AI, 5G, kinh tế số và CĐS đang thúc đẩy các quốc gia hội nhập, cạnh tranh, đổi mới mô hình phát triển (Đảng Cộng sản Việt Nam, 2026). Đặt trong bối cảnh đó, GDĐH không thể chỉ phản ứng thụ động trước AI. Đại học phải trở thành nơi kiến tạo năng lực AI, chuẩn hóa cách sử dụng AI và hình thành văn hóa học thuật có trách nhiệm trong kỷ nguyên số.

Nghị quyết số 71-NQ/TW ngày 22/8/2025 của Bộ Chính trị về đột phá phát triển giáo dục & đào tạo chỉ rõ công nghệ số và AI đang tái định hình nền giáo dục toàn cầu; đồng thời nhấn mạnh GDĐH là nòng cốt phát triển nhân lực trình độ cao, nhân tài, thúc đẩy khoa học, công nghệ và đổi mới sáng tạo (Bộ Chính trị, 2025). Đây là căn cứ quan trọng để nhìn nhận AI trong GDĐH không phải như một công cụ đơn lẻ, mà như một yêu cầu đổi mới thể chế, đổi mới quản trị và đổi mới năng lực của cả hệ thống.

Từ cách tiếp cận đó, bài viết tập trung trả lời ba câu hỏi: AI mở ra những cơ hội nào cho GDĐH Việt Nam? Những rủi ro trọng yếu nào cần nhận diện và kiểm soát? Các cơ sở GDĐH cần quản trị AI theo những nguyên tắc, cơ chế và công cụ nào để trị của AI, vừa kiểm soát hiệu quả các rủi ro phát sinh?

2. Cơ sở chính trị - pháp lý và học thuật về quản trị trí tuệ nhân tạo trong giáo dục đại học

Ứng dụng AI trong GDĐH Việt Nam cần được tiếp cận như một vấn đề quản trị học thuật trong kỷ nguyên số, chứ không chỉ là việc sử dụng một công cụ kỹ thuật để hỗ trợ giảng dạy. AI đang tác động trực tiếp đến cách thức tạo lập, truyền đạt, kiểm chứng và đánh giá tri thức trong nhà trường đại học. Vì vậy, trọng tâm nghiên cứu không nằm ở câu hỏi có nên ứng dụng AI hay không, mà là ứng dụng

AI theo nguyên tắc nào, bằng cơ chế quản trị và nhằm phục vụ mục tiêu giáo dục nào.

Về chính trị-pháp lý, trước hết, Nghị quyết số 57-NQ/TW của Bộ Chính trị xác định khoa học, công nghệ, đổi mới sáng tạo, CĐS là động lực đột phá để nâng cao năng suất, chất lượng, hiệu quả và sức cạnh tranh quốc gia. Định hướng này đặt GDĐH vào vị trí trung tâm của quá trình phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao, năng lực nghiên cứu, sáng tạo tri thức và làm chủ công nghệ mới (Bộ Chính trị, 2024). Trong bối cảnh đó, AI không chỉ là nội dung cần được đưa vào đào tạo, mà còn là phương tiện đổi mới mô hình quản trị đại học, phương pháp giảng dạy, nghiên cứu khoa học (NCKH) và bảo đảm chất lượng.

Cùng với đó, Quyết định số 127/QĐ-TTg phê duyệt Chiến lược quốc gia về nghiên cứu, phát triển và ứng dụng AI đến năm 2030 xác định AI là công nghệ mũi nhọn, có vai trò thúc đẩy đổi mới sáng tạo, nâng cao năng lực cạnh tranh, tạo động lực mới cho tăng trưởng (Thủ tướng Chính phủ, 2021). Đối với GDĐH, định hướng này đặt ra yêu cầu kép: các trường đại học vừa phải đào tạo nguồn nhân lực có năng lực hiểu, sử dụng, phát triển AI; vừa phải trở thành không gian thử nghiệm, ứng dụng và kiểm soát AI một cách có trách nhiệm. Như vậy, AI không thể chỉ được nhìn nhận như công cụ hỗ trợ cá nhân của giảng viên (GV) hoặc sinh viên (SV), mà phải được đặt trong chiến lược phát triển nhà trường, gắn với chuẩn đầu ra, chính sách học thuật, quản trị dữ liệu và trách nhiệm giải trình.

Ở phương diện CĐS giáo dục, Quyết định số 131/QĐ-TTg về tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và CĐS trong giáo dục và đào tạo đã tạo nền tảng cho phát triển giáo dục số, học liệu số, nền tảng số, quản trị giáo dục dựa trên dữ liệu (Thủ tướng Chính phủ, 2022). Tuy nhiên, AI làm cho yêu cầu quản trị trở nên phức tạp hơn. Nếu CĐS chủ yếu tạo lập hạ tầng, môi trường dữ liệu, thì AI làm cho dữ liệu có khả năng được phân tích, dự báo, cá nhân hóa và tự động hóa. Do đó, quản trị AI trong GDĐH phải đồng thời bao quát quản trị công nghệ, dữ liệu, chất lượng và đạo đức học thuật.

Về học thuật, các công trình của Đỗ Văn Hùng và cộng sự cung cấp cơ sở quan trọng để nhận diện bản chất hai mặt của AI trong GDĐH. Cuốn *Đột phá trong giảng dạy và nghiên cứu cùng AI* cho thấy AI tạo sinh có thể hỗ trợ thiết kế bài giảng, xây dựng học liệu, tổ chức hoạt động học tập, kiểm tra - đánh giá, tìm kiếm tài liệu, viết học thuật. Tuy nhiên, công trình cũng nhấn mạnh các giới hạn căn bản của AI như dữ liệu thiên lệch, hiện tượng "ảo giác", bất cân xứng ngôn ngữ, năng lực lập luận chưa ổn định và tính "hộp đen" của mô hình (Đỗ Văn Hùng và cộng sự, 2026a). Điều này cho thấy AI càng được sử dụng sâu trong hoạt động đại học

thì nhu cầu thiết lập cơ chế kiểm chứng, minh bạch và trách nhiệm giải trình càng trở nên cấp thiết.

Cuốn *Ứng dụng AI trong học tập và nghề nghiệp* tiếp tục làm rõ yêu cầu sử dụng AI có trách nhiệm từ phía người học. Theo nhóm tác giả, SV cần hiểu các rủi ro như thiên kiến, ảo giác, giới hạn dữ liệu cập nhật, cửa sổ ngữ cảnh, quyền riêng tư, bản quyền và trách nhiệm giải trình (Đỗ Văn Hùng và cộng sự, 2026b). Đây là vấn đề cốt lõi của GDĐH hiện nay: nếu người học thiếu năng lực kiểm chứng và tư duy phản biện, AI có thể làm mờ ranh giới giữa hỗ trợ học tập với lệ thuộc công cụ, giữa tham khảo học thuật với sao chép, giữa sáng tạo tri thức với tái tạo văn bản máy móc.

Đặc biệt, *Khung năng lực AI dành cho SV* đưa ra một định hướng có giá trị thực tiễn khi khẳng định AI là công cụ hỗ trợ con người, không thay thế con người; AI có thể nâng cao năng suất nhưng không tương đương với trí tuệ và năng lực của con người (Đỗ Văn Hùng và cộng sự, 2025). Khung này đề xuất các miền năng lực gồm: hiểu biết về AI và dữ liệu; tư duy phản biện và đánh giá AI; đạo đức và trách nhiệm; tư duy lấy con người làm trung tâm; hợp tác, giao tiếp với AI; thiết kế và phát triển hệ thống AI (Đỗ Văn Hùng và cộng sự, 2025). Cách tiếp cận này cho thấy giáo dục AI không thể dừng ở kỹ năng thao tác công cụ, mà phải hướng tới hình thành chủ thể học thuật có năng lực làm việc cùng AI một cách sáng tạo, có kiểm soát và có trách nhiệm.

Bên cạnh năng lực AI, năng lực số là điều kiện nền tảng. Cuốn *Năng lực số* nhấn mạnh CĐS mở ra cơ hội học tập suốt đời, đồng thời trang bị năng lực số giúp người học tự học, thích ứng và phát triển trong môi trường số (Đỗ Văn Hùng và cộng sự, 2022). Nếu thiếu năng lực số và thiết kế sư phạm số, ứng dụng AI dễ rơi vào hình thức, làm gia tăng phụ thuộc công cụ, rủi ro học thuật. Từ đó, có thể khẳng định: quản trị AI trong GDĐH Việt Nam phải đặt công nghệ dưới sự dẫn dắt của mục tiêu giáo dục, chuẩn mực khoa học, đạo đức học thuật và trách nhiệm xã hội của đại học.

3. Cơ hội của trí tuệ nhân tạo đối với giáo dục đại học Việt Nam

3.1. Cá nhân hóa học tập và mở rộng cơ hội tiếp cận tri thức

Cơ hội đầu tiên và trực tiếp nhất là cá nhân hóa học tập. AI có thể hỗ trợ phân tích nhu cầu, trình độ, phong cách học tập và tiến độ của người học để gợi ý tài liệu, bài tập, lộ trình ôn tập, phản hồi phù hợp. Trong môi trường đại học Việt Nam, nơi số lượng SV đông, chênh lệch năng lực đầu vào giữa các vùng miền và ngành

học còn đáng kể, AI có thể giúp GV tăng cường hỗ trợ cá thể mà không làm tăng quá mức khối lượng lao động.

3.2. Đổi mới phương pháp giảng dạy, học liệu và đánh giá

AI tạo sinh có thể hỗ trợ GV xây dựng đề cương môn học, thiết kế tình huống, tạo câu hỏi thảo luận, thiết kế rubric, tạo học liệu đa phương tiện, xây dựng ngân hàng câu hỏi và phản hồi bài làm ban đầu. Sách Đột phá trong giảng dạy, nghiên cứu cùng AI đã chỉ ra nhiều hướng ứng dụng AI trong thiết kế giảng dạy, nghiên cứu, song đồng thời nhấn mạnh cần kết hợp AI với kinh nghiệm chuyên môn của GV, kiểm tra, điều chỉnh nội dung, lưu ý đạo đức và bản quyền (Đỗ Văn Hùng và cộng sự, 2026a).

Về đánh giá, AI tạo cơ hội chuyển từ đánh giá ghi nhớ sang đánh giá năng lực vận dụng, phản biện, sáng tạo và giải quyết vấn đề. Khi SV có thể dùng AI để tạo văn bản hoặc tìm lời giải nhanh, các hình thức kiểm tra truyền thống dễ mất hiệu lực nếu chỉ yêu cầu tái hiện tri thức. Do đó, cơ sở GDĐH cần thiết kế đánh giá theo hướng yêu cầu SV giải trình quá trình tư duy, minh chứng nguồn dữ liệu, phản biện kết quả do AI gợi ý, trình bày nhật ký học tập và bảo vệ sản phẩm trước GV, nhóm học tập hoặc hội đồng chuyên môn.

3.3. Tăng năng lực nghiên cứu khoa học và công bố học thuật

Trong NCKH, AI có thể hỗ trợ rà soát tài liệu, tóm tắt văn bản, gợi ý khoảng trống nghiên cứu, xây dựng câu hỏi nghiên cứu, thiết kế công cụ khảo sát, xử lý dữ liệu định tính-định lượng, trực quan hóa dữ liệu và hỗ trợ viết bản thảo. Sách Ứng dụng AI trong học tập, nghề nghiệp dành một chương cho GenAI trong NCKH, viết học thuật, bao gồm các giai đoạn xác định vấn đề nghiên cứu, tìm kiếm-tổng hợp tài liệu, phát triển khoảng trống nghiên cứu, thiết kế nghiên cứu và viết bản thảo (Đỗ Văn Hùng và cộng sự, 2026b).

Đối với các trường đại học Việt Nam, cơ hội này đặc biệt đáng chú ý vì năng lực nghiên cứu, công bố quốc tế, xử lý dữ liệu và kết nối tri thức toàn cầu vẫn chưa đồng đều. AI có thể giảm chi phí tiếp cận tri thức, hỗ trợ GV trẻ và SV sau đại học trong quá trình chuẩn hóa kỹ năng nghiên cứu. Tuy nhiên, AI chỉ có giá trị khi được đặt trong quy trình nghiên cứu có chuẩn mực: kiểm chứng nguồn, không tạo tài liệu giả, không dùng AI để thay thế tư duy học thuật, công khai mức độ hỗ trợ của AI khi cần thiết và tuân thủ quy định về đạo đức nghiên cứu.

3.4. Thúc đẩy quản trị đại học dựa trên dữ liệu

AI cũng mở ra khả năng cải thiện quản trị đại học: dự báo nhu cầu tuyển sinh, phân tích tiến độ học tập, phát hiện nguy cơ bỏ học, hỗ trợ tư vấn học vụ, tối ưu hóa phân bổ nguồn lực, nâng cao chất lượng dịch vụ người học và hỗ trợ bảo đảm chất lượng bên trong. Khi được kết nối với hệ thống LMS, cơ sở dữ liệu đào tạo, khảo thí, NCKH và phản hồi của người học, AI có thể giúp nhà trường chuyển từ quản lý hành chính sang quản trị dựa trên bằng chứng.

4. Rủi ro trọng yếu khi ứng dụng trí tuệ nhân tạo trong giáo dục đại học

4.1. Rủi ro về độ tin cậy tri thức và hiện tượng "ảo giác"

Rủi ro nổi bật nhất của AI tạo sinh là khả năng tạo ra câu trả lời có vẻ hợp lý nhưng sai, thiếu nguồn hoặc thậm chí bịa đặt nguồn. Sách Ứng dụng AI trong học tập và nghề nghiệp gọi đây là hiện tượng AI "tự tin bịa ra thông tin, số liệu, thậm chí cả tên sách, tác giả không hề tồn tại", do đó người dùng phải kiểm chứng các thông tin quan trọng thay vì tin tưởng một cách mù quáng (Đỗ Văn Hùng và cộng sự, 2026b).

4.2. Rủi ro về liêm chính học thuật

AI làm mờ ranh giới giữa hỗ trợ học tập hợp pháp và gian lận học thuật. Cùng một công cụ có thể được sử dụng để gợi ý dàn ý, phản biện lập luận, chỉnh sửa ngôn ngữ, nhưng cũng có thể bị lạm dụng để viết thay bài luận, tạo dữ liệu giả, dựng tài liệu tham khảo giả hoặc né tránh quá trình học tập. Nếu nhà trường chỉ dựa vào phần mềm phát hiện AI, rủi ro sẽ càng tăng vì các công cụ phát hiện hiện nay không ổn định, có thể tạo kết quả dương tính giả hoặc âm tính giả.

4.3. Rủi ro về thiên kiến, công bằng và bất bình đẳng số

AI học từ dữ liệu do con người tạo ra, vì vậy có thể kế thừa và khuếch đại thiên kiến về giới, vùng miền, ngôn ngữ, văn hóa, ngành nghề hoặc vị thế xã hội. Các mô hình ngôn ngữ lớn thường hoạt động tốt hơn với ngôn ngữ giàu dữ liệu, đặc biệt là tiếng Anh; trong khi đó, các ngôn ngữ ít tài nguyên, tri thức địa phương hoặc học liệu tiếng Việt chuyên ngành có thể bị biểu diễn thiếu đầy đủ. Sách Đột phá trong giảng dạy và nghiên cứu cùng AI xem đây là một giới hạn quan trọng của AI tạo sinh, bên cạnh dữ liệu thiên lệch, hiện tượng ảo giác, tính hộp đen (Đỗ Văn Hùng và cộng sự, 2026a).

4.4. Rủi ro về dữ liệu cá nhân, bản quyền và trách nhiệm giải trình

AI trong GDĐH thường vận hành trên dữ liệu người học: bài làm, thói quen học tập, tương tác trên LMS, kết quả đánh giá, thông tin tư vấn học vụ, thậm chí dữ liệu nhạy cảm. Nếu thiếu quy định, GV hoặc SV có thể vô tình đưa dữ liệu cá nhân, đề thi, tài liệu nội bộ, dữ liệu nghiên cứu chưa công bố lên các nền tảng AI bên ngoài. Đây là rủi ro nghiêm trọng về quyền riêng tư, bảo mật, sở hữu trí tuệ và đạo đức nghiên cứu.

Bên cạnh đó, tính "hộp đen" của AI đặt ra câu hỏi trách nhiệm giải trình. Khi hệ thống AI gợi ý điểm số, cảnh báo SV có nguy cơ bỏ học, đề xuất phân loại năng lực hoặc hỗ trợ xét duyệt hồ sơ, nếu kết quả sai thì ai chịu trách nhiệm: nhà cung cấp công cụ, nhà trường, GV hay người vận hành? Sách Đột phá trong giảng dạy và nghiên cứu cùng AI nhấn mạnh mù mờ không phải là định mệnh; có thể quản trị bằng kiến trúc phù hợp, công cụ diễn giải, hồ sơ minh bạch, quy trình human-in-the-loop và khung quản trị dựa trên rủi ro (Đỗ Văn Hùng và cộng sự, 2026a).

5. Yêu cầu quản trị trí tuệ nhân tạo trong giáo dục đại học Việt Nam

Từ những cơ hội, rủi ro nêu trên, quản trị AI trong GDĐH cần được hiểu là tổng thể các nguyên tắc, chính sách, quy trình, công cụ, năng lực tổ chức nhằm định hướng, kiểm soát và chịu trách nhiệm đối với việc sử dụng AI trong toàn bộ hoạt động của nhà trường.

Bảng Khung quản trị AI trong GDĐH theo tiếp cận 5 lớp

Lớp quản trị	Nội dung trọng tâm	Công cụ triển khai
Chiến lược và thể chế	Xác định mục tiêu, phạm vi, mức độ ưu tiên và nguyên tắc sử dụng AI trong đào tạo, nghiên cứu, quản trị.	Chiến lược AI cấp trường; quy chế sử dụng AI; hội đồng/nhóm công tác AI.
Dữ liệu và hạ tầng	Bảo đảm dữ liệu đúng, đủ, an toàn, có phân quyền; lựa chọn công cụ phù hợp và kiểm soát nền tảng bên thứ ba.	Chính sách dữ liệu; phân loại dữ liệu; sandbox AI; đánh giá nhà cung cấp.
Sư phạm và liêm chính	Đổi mới thiết kế học phần, đánh giá, chuẩn đầu ra và quy tắc liêm chính học thuật trong môi trường AI.	Syllabus statement; rubric; nhật ký sử dụng AI; đánh giá quá trình.

Lớp quản trị	Nội dung trọng tâm	Công cụ triển khai
Năng lực con người	Phát triển năng lực AI và năng lực số cho GV, SV, cán bộ quản lý.	Khung năng lực AI; bồi dưỡng GV; học phần kỹ năng AI; tự đánh giá năng lực.
Giám sát và giải trình	Theo dõi rủi ro, kiểm toán thuật toán, bảo đảm quyền khiếu nại, sửa sai và trách nhiệm cuối cùng của con người.	Human-in-the-loop; hồ sơ minh bạch; đánh giá tác động; cơ chế phản hồi.

5.1. Quản trị theo chiến lược, không theo phản ứng tình huống

Cơ sở GDĐH cần xây dựng chiến lược AI cấp trường, trong đó xác định rõ AI phục vụ mục tiêu nào: Nâng cao chất lượng đào tạo, tăng hiệu quả nghiên cứu, cải thiện dịch vụ người học, tối ưu quản trị hay thúc đẩy đổi mới sáng tạo. Chiến lược này phải gắn với chiến lược CĐS, chiến lược bảo đảm chất lượng và chiến lược phát triển đội ngũ.

Cách tiếp cận phù hợp là "mở có kiểm soát": cho phép sử dụng AI trong phạm vi xác định, yêu cầu khai báo minh bạch, hướng dẫn kiểm chứng, bảo vệ dữ liệu và xử lý nghiêm hành vi gian lận.

5.2. Xây dựng chính sách sử dụng trí tuệ nhân tạo theo từng học phần và ngành đào tạo

Không thể có một quy định duy nhất áp dụng giống nhau cho mọi ngành, mọi học phần. Học phần lập trình, thiết kế, nghiên cứu xã hội, ngoại ngữ, luật, y tế, báo chí hoặc lý luận chính trị có mức độ và rủi ro sử dụng AI khác nhau. Vì vậy, nhà trường nên ban hành khung chính sách chung, còn GV cụ thể hóa trong đề cương học phần: mức độ được dùng AI, mục đích được dùng, yêu cầu trích dẫn/kê khai, phần việc không được giao cho AI và chế tài vi phạm.

Khung năng lực AI dành cho SV gợi ý cách triển khai linh hoạt theo nhóm ngành, đồng thời nhấn mạnh lồng ghép năng lực AI vào chương trình đào tạo, phát triển mô hình học tập linh hoạt, tăng cường năng lực GV và đánh giá năng lực theo chuẩn đầu ra (Đỗ Văn Hùng và cộng sự, 2025). Đây là định hướng phù hợp với GDĐH Việt Nam vì vừa bảo đảm tính thống nhất về nguyên tắc, vừa cho phép các ngành đào tạo chủ động thích ứng.

5.3. Đưa năng lực trí tuệ nhân tạo và năng lực số thành chuẩn đầu ra

Năng lực AI cần được nhìn nhận như một bộ phận của năng lực số và năng lực nghề nghiệp trong thế kỷ XXI. Đó không chỉ là khả năng dùng công cụ, mà gồm hiểu biết về cách AI hoạt động, đánh giá đầu ra, nhận diện rủi ro, sử dụng có đạo đức, hợp tác và sáng tạo với AI đồng thời biết khi nào không nên dùng AI. Cách tiếp cận này phù hợp với khuyến nghị của UNESCO rằng các quốc gia cần xây dựng chính sách, quy định, năng lực con người để AI tạo sinh trở thành công cụ trao quyền cho người dạy, người học và nhà nghiên cứu (UNESCO, 2023).

5.4. Đổi mới đánh giá và bảo đảm liêm chính học thuật

Trí tuệ nhân tạo buộc các cơ sở GDĐH phải đổi mới đánh giá. Các bài luận chung chung, câu hỏi tái hiện kiến thức, bài tập có đáp án dễ suy luận sẽ ngày càng khó phân biệt giữa năng lực thật của người học và năng lực của công cụ. Vì vậy, đánh giá cần chuyển sang yêu cầu SV chứng minh quá trình học, trình bày phương pháp, phản biện kết quả AI, liên hệ bối cảnh Việt Nam, sử dụng dữ liệu thật, bảo vệ sản phẩm và tự đánh giá mức độ đóng góp của bản thân.

5.5. Bảo vệ dữ liệu, quyền riêng tư và sở hữu trí tuệ

Chính sách AI của trường đại học cần phân loại dữ liệu theo mức độ nhạy cảm. Dữ liệu cá nhân, đề thi, dữ liệu nghiên cứu chưa công bố, hồ sơ nội bộ, tài liệu có bản quyền không được đưa lên công cụ AI công cộng nếu chưa có căn cứ pháp lý và biện pháp bảo vệ phù hợp.

5.6. Thiết lập cơ chế giám sát, đánh giá tác động và human-in-the-loop

Quản trị AI phải dựa trên rủi ro. Các ứng dụng rủi ro thấp như gợi ý tài liệu, hỗ trợ tóm tắt, tạo câu hỏi thảo luận có thể triển khai rộng sau khi hướng dẫn kiểm chứng. Các ứng dụng rủi ro trung bình như chấm bài hỗ trợ, phân tích tiến độ học tập, tư vấn học vụ cần có giám sát của GV/cố vấn. Các ứng dụng rủi ro cao như quyết định điểm cuối cùng, kỷ luật, tuyển sinh, học bổng hoặc phân loại SV không nên tự động hóa hoàn toàn.

6. Một số khuyến nghị đối với cơ sở giáo dục đại học Việt Nam

Thứ nhất, mỗi cơ sở GDĐH cần ban hành chính sách sử dụng AI ở cấp trường trong năm học gần nhất, tối thiểu bao gồm: nguyên tắc chung, phân loại mức độ rủi ro, quy định về dữ liệu, liêm chính học thuật, trách nhiệm của GV-SV-đơn vị quản lý, cơ chế kiểm tra và xử lý vi phạm.

Thứ hai, cần xây dựng chương trình bồi dưỡng GV về AI. Nội dung bồi dưỡng không nên dừng ở kỹ thuật prompt, mà phải bao gồm thiết kế học phần trong môi trường AI, đánh giá năng lực, đạo đức học thuật, bảo vệ dữ liệu, bản quyền, kiểm chứng thông tin và cách sử dụng AI để hỗ trợ nghiên cứu.

Thứ ba, cần đưa năng lực AI vào chuẩn đầu ra của SV. Có thể bắt đầu bằng học phần kỹ năng số/AI cơ bản cho toàn trường, sau đó lồng ghép theo ngành. SV các ngành khoa học xã hội và nhân văn cần được nhấn mạnh tư duy phản biện, đạo đức AI, kiểm chứng thông tin, tác động xã hội của thuật toán; SV kỹ thuật cần được nhấn mạnh thiết kế, đánh giá và an toàn hệ thống AI.

Thứ tư, cần đổi mới đánh giá theo hướng đánh giá quá trình, sản phẩm, năng lực giải trình và khả năng phản biện. Nhà trường không nên phụ thuộc vào công cụ phát hiện AI; thay vào đó, cần thiết kế bài tập có tính bối cảnh, yêu cầu minh chứng quá trình và kết hợp vấn đáp, thuyết trình, dự án, nhật ký học tập.

Thứ năm, cần phát triển hạ tầng và không gian thử nghiệm AI an toàn. Các trường có điều kiện nên xây dựng sandbox AI cho GV, SV, tích hợp với LMS, thư viện số, cơ sở dữ liệu học thuật và hệ thống bảo đảm chất lượng, đồng thời kiểm soát dữ liệu đầu vào-đầu ra.

7. Kết luận

Trí tuệ nhân tạo đang mở ra một cơ hội lớn để GDĐH Việt Nam nâng cao chất lượng đào tạo, thúc đẩy nghiên cứu, cá nhân hóa học tập, đổi mới đánh giá và hiện đại hóa quản trị. Tuy nhiên, AI cũng tạo ra các rủi ro không thể xem nhẹ: ảo giác, thiên kiến, gian lận học thuật, xâm phạm dữ liệu cá nhân, vi phạm bản quyền, bất bình đẳng số và thiếu trách nhiệm giải trình. Vì vậy, câu hỏi cốt lõi không phải là *"có dùng AI hay không",* mà là *"dùng AI theo chuẩn mực và quy trình nào, với trách nhiệm của ai, được kiểm soát bằng cơ chế nào".*

Trong kỷ nguyên mới, đại học Việt Nam cần chuyển từ tư duy ứng dụng công cụ sang tư duy quản trị hệ sinh thái AI. AI phải được đặt trong chiến lược phát triển nhà trường, chuẩn đầu ra chương trình đào tạo, chính sách dữ liệu, liêm chính học thuật, bảo đảm chất lượng và phát triển đội ngũ. Chỉ khi xây dựng được một mô hình quản trị lấy con người làm trung tâm, dựa trên rủi ro, minh bạch, có trách nhiệm, GDĐH Việt Nam mới có thể biến AI thành động lực đổi mới sáng tạo, phát triển nhân lực trình độ cao và hội nhập bền vững.

Tài liệu tham khảo

Bộ Chính trị (2024), *Nghị quyết số 57-NQ/TW ngày 22/12/2024 về đột phá phát triển khoa học, công nghệ, đổi mới sáng tạo và chuyển đổi số quốc gia.*

Bộ Chính trị (2025), *Nghị quyết số 71-NQ/TW ngày 22/8/2025 về đột phá phát triển giáo dục và đào tạo.*

Đảng Cộng sản (2026), *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIV, tập II*, Nxb. Chính trị quốc gia Sự thật.

Đỗ Văn Hùng, Hoàng Anh Tuấn, Nguyễn Gia Hy, Bùi Thanh Thủy, Nguyễn Phong Anh, Đào Minh Quân, Trần Đức Hoà, Nguyễn Thị Kim Dung, Nguyễn Thị Phương và Bùi Thị Ánh Tuyết (2025), *Khung năng lực trí tuệ nhân tạo dành cho sinh viên: Artificial Intelligence Literacy Framework for Students-AILFS 1.0,* Nxb. Đại học Quốc gia Hà Nội. *https://sim.ussh.vnu.edu.vn/vi/*download/AI-Literacy/khung-nang-luc-tri-tue-nhan-tao-danh-cho-sinh-vien.htmlaf

Đỗ Văn Hùng, Hoàng Anh Tuấn, Nguyễn Gia Hy, Nguyễn Phong Anh, Nguyễn Bích Thảo, Trần Đức Hoà, Phạm Vũ Thu Nguyệt và Đào Minh Quân (2026a), *Đột phá trong giảng dạy và nghiên cứu cùng trí tuệ nhân tạo,* Nxb. Đại học Quốc gia Hà Nội. https://sim.ussh.vnu.edu.vn/vi/download/AI-Literacy/dot-pha-trong-giang-day-va-nghien-cuu-cung-tri-tue-nhan-tao.html.

Đỗ Văn Hùng, Hoàng Anh Tuấn, Nguyễn Gia Hy, Nguyễn Phong Anh, Trần Đức Hoà, Nguyễn Thị Phương, Đào Minh Quân và Trần Hoàng Việt (2026b, *dụng trí tuệ nhân tạo trong học tập và nghề nghiệp,* Nxb. Đại học Quốc gia Hà Nội, https://sim.ussh.vnu.edu.vn/vi/download/AI-Literacy/ung-dung-tri-tue-nhan-tao-trong-hoc-tap-va-nghe-nghiep.html.

Đỗ Văn Hùng, Phạm Hải Chung, Nguyễn Thị Kim Dung, Phan Thanh Đức, Lê Quốc Hải, Trần Đức Hòa, Mai Anh Thơ và Bùi Thanh Thủy (2022), *Năng lực số,* Nxb. Đại học Quốc gia Hà Nội. *https://thuvienso.hcmute.edu.vn/*tailieu/2024/20240313/gaupanda017/sach_chuyen_khao_nang_luc_so_phan_1_3601.pdf.

Thủ tướng Chính phủ (2021), *Quyết định số 127/QĐ-TTg ngày 26/01/2021 ban hành Chiến lược quốc gia về nghiên cứu, phát triển và ứng dụng trí tuệ nhân tạo đến năm 2030.*

Thủ tướng Chính phủ (2022), *Quyết định số 131/QĐ-TTg ngày 25/01/2022 phê duyệt Đề án "Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022-2025, định hướng đến năm 2030"*.

UNESCO (2023), *Guidance for generative AI in education and research*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research.

KHUNG ĐẢM BẢO CHẤT LƯỢNG CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO ĐẠI HỌC DỰA TRÊN MINH CHỨNG SỐ VÀ TRÍ TUỆ NHÂN TẠO CÓ TRÁCH NHIỆM

A QUALITY ASSURANCE FRAMEWORK FOR HIGHER EDUCATION CURRICULA BASED ON DIGITAL EVIDENCE AND RESPONSIBLE AI

Dương Văn Long

Hà Thị Thu Thuỷ

Trường Đại học Công nghiệp và Thương mại Hà Nội

Tóm tắt

Chuyển đổi số và AI đang đặt ra yêu cầu mới đối với đảm bảo chất lượng chương trình đào tạo đại học, đặc biệt ở khâu quản trị dữ liệu, minh chứng và trách nhiệm giải trình. Bài viết tập trung trả lời ba câu hỏi: khoảng trống nào xuất hiện khi chuyển từ nhận diện xu hướng sang cải tiến chương trình; chu trình ĐBCL tăng cường bởi AI cần những hợp phần nào; và các trường đại học Việt Nam có thể vận dụng ra sao. Kết quả nghiên cứu đề xuất khung AIQAC gồm sáu hợp phần: chuẩn đầu ra và năng lực AI, minh chứng số, thiết kế học phần - đánh giá, phân tích học tập - phản hồi, cải tiến chương trình và kiểm soát rủi ro AI. Bài viết kiến nghị xây dựng kho minh chứng số, chuẩn hóa dữ liệu và ban hành quy chế sử dụng AI có trách nhiệm.

Từ khóa: Đảm bảo chất lượng, chương trình đào tạo, minh chứng số, trí tuệ nhân tạo, giáo dục đại học.

Abstract

Digital transformation and artificial intelligence are creating new requirements for quality assurance in higher education curricula, particularly in data governance, digital evidence, and accountability. This paper addresses three questions: what gaps emerge when moving from trend identification to curriculum improvement; what components should an AI-enhanced quality assurance cycle include; and how Vietnamese universities can apply such a framework. The study proposes the AIQAC framework with six components: learning outcomes and AI competence, digital evidence, course and assessment design, learning analytics and feedback, curriculum improvement, and responsible AI risk control. The paper recommends establishing digital evidence repositories, standardizing curriculum data, and issuing institutional regulations for responsible AI use in curriculum quality assurance.

Keywords: Quality assurance, curriculum, digital evidence, artificial intelligence, higher education.

1. Đặt vấn đề

Chuyển đổi số và trí tuệ nhân tạo (AI) đang làm thay đổi cách các trường đại học thiết kế, tổ chức, đánh giá CTĐT. Nhiều nghiên cứu quốc tế đã đề cập đến các xu hướng như học tập kết hợp, học trực tuyến, chứng chỉ vi mô, tích hợp kỹ năng số và tham chiếu chuẩn kiểm định quốc tế (AUN-QA, 2020; OECD, 2023; Oliver, 2019; Vuorikari et al., 2022). Tuy nhiên, những nghiên cứu này chủ yếu mang tính định hướng, chưa làm rõ các vấn đề thực tiễn trong cải tiến chương trình: cần thu thập minh chứng nào, sử dụng AI ở khâu nào, kiểm soát rủi ro ra sao và chứng minh hoạt động cải tiến bằng cách nào. Về lý luận, yêu cầu này gắn với nguyên tắc liên kết giữa chuẩn đầu ra, hoạt động dạy học, đánh giá trong phát triển CTĐT (Biggs, 1996), đồng thời phù hợp với xu hướng quản trị giáo dục số dựa trên dữ liệu và trách nhiệm giải trình (OECD, 2023).

Trong bối cảnh giáo dục đại học (GDĐH) Việt Nam, yêu cầu trên càng trở nên cấp thiết. Thông tư số 17/2021/TT-BGDĐT quy định CTĐT phải được xây dựng, thẩm định, ban hành, đánh giá, cải tiến theo chuẩn chương trình, bảo đảm sự phù hợp giữa mục tiêu, chuẩn đầu ra, nội dung, phương pháp dạy học và đánh giá (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2021). Quyết định số 131/QĐ-TTg cũng nhấn mạnh nhiệm vụ tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục giai đoạn 2022–2025, định hướng đến năm 2030 (Thủ tướng Chính phủ, 2022). Vì vậy, vấn đề trọng tâm không chỉ là ứng dụng công nghệ vào đào tạo, mà là hình thành cơ chế quản trị chương trình dựa trên dữ liệu, minh chứng và trách nhiệm giải trình.

Sự phát triển của AI tạo sinh làm cho bài toán đảm bảo chất lượng (ĐBCL) CTĐT phức tạp hơn. AI có thể hỗ trợ phân tích dữ liệu học tập, đối sánh chuẩn đầu ra, phát hiện điểm nghẽn học phần, gợi ý học liệu, xây dựng rubric và tổng hợp phản hồi người học. Tuy nhiên, việc triển khai AI cũng đặt ra các vấn đề về vai trò của nhà giáo dục, tính minh bạch, đạo đức, dữ liệu cá nhân và quản trị rủi ro (Zawacki-Richter et al., 2019). UNESCO (2023) nhấn mạnh AI tạo sinh trong giáo dục cần được quản lý theo hướng bảo vệ quyền con người, công bằng, minh bạch và bảo đảm vai trò chủ thể của con người. NIST cũng đề xuất các chức năng quản trị, nhận diện, đo lường, quản lý rủi ro nhằm bảo đảm AI được sử dụng đáng tin cậy, có trách nhiệm và có thể kiểm soát (National Institute of Standards and Technology, 2023).

Từ đó, bài viết đề xuất khung ĐBCL CTĐT đại học dựa trên minh chứng số và AI có trách nhiệm. Bài viết tập trung làm rõ những khoảng trống khi chuyển từ nhận diện xu hướng sang cải tiến chương trình, xác định các hợp phần của chu trình ĐBCL tăng cường bởi AI và gợi ý cách vận dụng tại nhiều trường đại học Việt Nam trong rà soát, cải tiến, chuẩn bị kiểm định CTĐT.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý luận và phương pháp nghiên cứu

2.1.1. Cơ sở lý luận

AUN-QA phiên bản 4.0 đặt trọng tâm vào chuẩn đầu ra, cấu trúc, nội dung chương trình, phương pháp dạy học, đánh giá người học, đội ngũ, dịch vụ hỗ trợ, cơ sở vật chất và kết quả đầu ra. Điểm cốt lõi của AUN-QA là yêu cầu chương trình chứng minh chuẩn đầu ra được xây dựng phù hợp, được truyền thông đến các bên liên quan, được đo lường khi sinh viên (SV) tốt nghiệp. Điều này cho thấy, dữ liệu và minh chứng không phải là yếu tố phụ trợ, mà là nền tảng của cải tiến chương trình.

DigComp 2.2 cung cấp khung năng lực số với các miền năng lực về thông tin, dữ liệu, giao tiếp và hợp tác, sáng tạo nội dung số, an toàn, giải quyết vấn đề (Vuorikari et al., 2022). Trong bối cảnh AI phát triển, năng lực số cần được mở rộng thành năng lực AI, bao gồm hiểu biết về khả năng, giới hạn của AI, năng lực đặt câu hỏi, kiểm chứng kết quả do AI tạo ra, ý thức đạo đức dữ liệu, bảo vệ quyền riêng tư và khả năng phối hợp người - máy trong học tập, nghề nghiệp.

Các nghiên cứu về AI trong GDĐH cho thấy, AI đã được ứng dụng trong dự báo, tư vấn học tập, đánh giá, hệ thống thích ứng và trợ giảng thông minh; đồng thời cũng chỉ ra sự thiếu vắng quan điểm sư phạm và phản tư đạo đức trong nhiều nghiên cứu (Zawacki-Richter et al., 2019). Ouyang & Jiao (2021) mô tả ba mô thức phát triển của AI trong giáo dục: AI chỉ đạo người học, hỗ trợ hợp tác và trao quyền cho người học. Trong phát triển CTĐT, mô thức phù hợp không phải là để AI thay con người ra quyết định, mà là sử dụng AI để mở rộng năng lực phân tích minh chứng, hỗ trợ hội đồng chương trình quyết định tốt hơn.

Các khung quản trị gần đây tiếp tục củng cố yêu cầu này. UNESCO nhấn mạnh cách tiếp cận lấy con người làm trung tâm trong sử dụng AI tạo sinh; NIST AI RMF 1.0 đề xuất bốn chức năng quản trị rủi ro AI gồm govern, map, measure và manage; Đạo luật AI của Liên minh châu Âu nhấn mạnh quản trị theo mức độ

rủi ro, minh bạch và bảo vệ quyền cơ bản. Những cơ sở này cho thấy đổi mới CTĐT có AI phải đi kèm cơ chế kiểm soát rủi ro và trách nhiệm giải trình.

2.1.2. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết sử dụng phương pháp nghiên cứu tài liệu và tổng hợp lý thuyết nhằm xây dựng khung khái niệm. Nguồn tài liệu được lựa chọn theo ba nhóm. Nhóm thứ nhất là các công trình nền tảng về thiết kế chương trình, học tập dựa trên năng lực, constructive alignment, phân tích học tập và AI trong GDĐH. Nhóm thứ hai là các khung tham chiếu và báo cáo chính sách có khả năng kiểm chứng như AUN-QA, DigComp 2.2, UNESCO Guidance for Generative AI, UNESCO AI Competency Framework for Teachers, NIST AI RMF và Đạo luật AI của Liên minh châu Âu. Nhóm thứ ba là văn bản chính sách Việt Nam liên quan đến chuẩn CTĐT và chuyển đổi số giáo dục.

Quy trình phân tích gồm 4 bước: Trước hết, xác định các yêu cầu chung đối với CTĐT trong bối cảnh số: chuẩn đầu ra, năng lực số, đánh giá, minh chứng và cải tiến. Tiếp theo, đối sánh các yêu cầu này với logic ĐBCL của AUN-QA và quy định Việt Nam. Sau đó, tích hợp các nguyên tắc quản trị AI có trách nhiệm từ UNESCO, NIST và EU AI Act vào chu trình cải tiến chương trình. Cuối cùng, xây dựng mô hình AIQAC và ma trận chỉ báo nhằm chuyển hóa khung lý thuyết thành công cụ tham khảo cho cơ sở GDĐH.

2.2. Kết quả nghiên cứu

2.2.1. Khung AIQAC cho cải tiến chương trình đào tạo

Qua kết quả tổng hợp dữ liệu từ những công trình nghiên cứu đã được công bố, có thể nhận diện nhiều khoảng trống chính khi các trường đại học chuyển từ nhận thức về xu hướng số sang triển khai cải tiến chương trình được thể hiện qua bảng 1.

Khung AIQAC được đề xuất nhằm xử lý đồng thời bốn khoảng trống trong cải tiến CTĐT, gồm khoảng trống năng lực, minh chứng, sư phạm và quản trị. Mô hình này xem CTĐT như một hệ sinh thái minh chứng số, trong đó AI giữ vai trò hỗ trợ phân tích, tổng hợp, gợi ý và cảnh báo, còn con người chịu trách nhiệm phê duyệt, ra quyết định cuối cùng. AIQAC gồm sáu hợp phần có quan hệ tuần hoàn. Thứ nhất, chương trình cần xác định rõ chuẩn đầu ra, năng lực AI mà SV tốt nghiệp phải đạt, từ hiểu biết cơ bản, sử dụng công cụ, phân tích dữ liệu đến kiểm chứng kết quả và quản trị rủi ro AI theo đặc thù ngành nghề. Thứ hai, chương trình cần

xây dựng kho dữ liệu, minh chứng số thống nhất, bao gồm đề cương học phần, ma trận chuẩn đầu ra, đề kiểm tra, rubric, sản phẩm học tập, dữ liệu LMS và phản hồi của các bên liên quan. Thứ ba, AI có thể hỗ trợ rà soát sự phù hợp giữa chuẩn đầu ra, hoạt động học tập, nhiệm vụ đánh giá, qua đó phát hiện sự lệch pha trong thiết kế học phần. Thứ tư, phân tích học tập và phản hồi giúp nhận diện học phần có tỷ lệ không đạt cao, chuẩn đầu ra chưa được đo lường đầy đủ hoặc nhóm SV cần hỗ trợ. Thứ năm, kết quả phân tích phải được chuyển hóa thành quyết định cải tiến có hồ sơ, minh chứng, người phụ trách và chỉ báo theo dõi. Thứ sáu, việc sử dụng AI cần đi kèm cơ chế kiểm soát rủi ro, bảo vệ dữ liệu, ẩn danh thông tin, kiểm chứng kết quả và bảo đảm giám sát của con người.

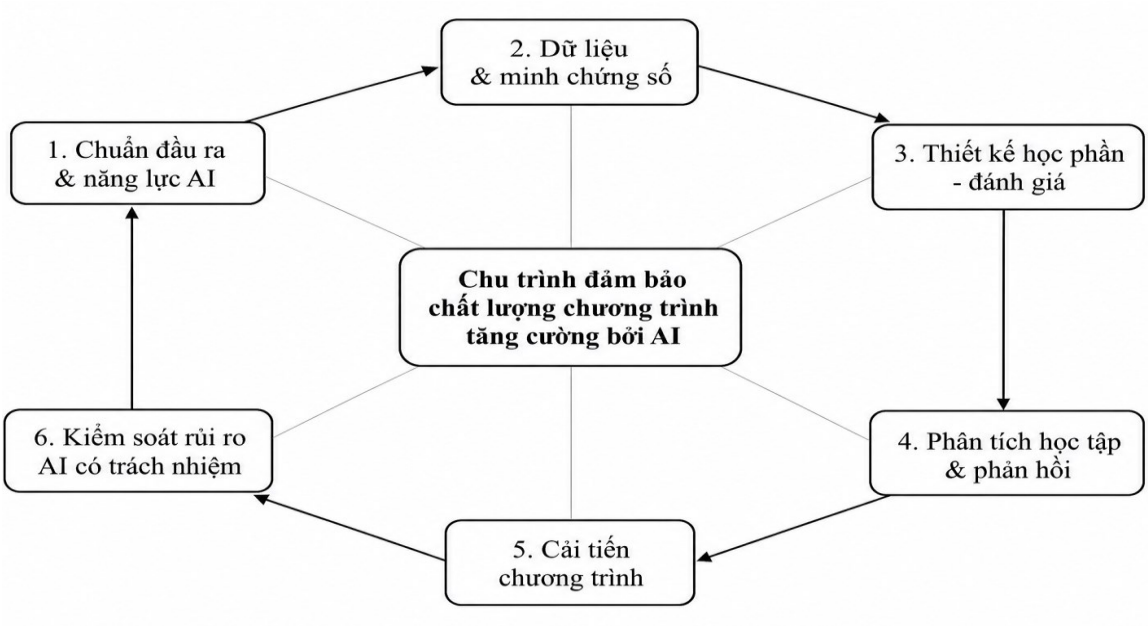
Bảng 1: Khoảng trống khi chuyển từ tổng thuật xu hướng sang cải tiến chương trình dựa trên minh chứng

Khoảng trống	Biểu hiện trong thực tiễn	Hệ quả chất lượng	Định hướng xử lý trong AIQAC
Năng lực	Kỹ năng số/AI nêu chung trong chuẩn đầu ra	Khó đo lường mức đạt chuẩn và khó cập nhật theo ngành	Mô tả năng lực AI theo mức độ và theo đặc thù nghề nghiệp
Minh chứng	Dữ liệu học tập, khảo sát và hồ sơ học phần phân tán	Thiếu truy xuất khi đánh giá, kiểm định, cải tiến	Thiết lập kho minh chứng số, mã hóa chuẩn đầu ra và học phần
Sư phạm	AI dùng để tạo nội dung nhưng chưa gắn với chuẩn đầu ra - hoạt động học - đánh giá	Đổi mới công cụ nhưng chưa đổi mới chất lượng học tập	Rà soát alignment bằng AI dưới sự phê duyệt của giảng viên (GV)
Quản trị	Chưa có quy trình kiểm soát dữ liệu, thiên lệch, minh bạch và trách nhiệm	Rủi ro về đạo đức, quyền riêng tư và quyết định học thuật	Áp dụng nguyên tắc AI có trách nhiệm và con người chịu trách nhiệm cuối cùng

(Nguồn: Tác giả tổng hợp từ AUN-QA (2020), Biggs (1996), Vuorikari et al. (2022), UNESCO (2023, 2024), NIST (2023) và Thông tư 17/2021/TT-BGDĐT).

Từ các khoảng trống nêu trên, nghiên cứu đề xuất mô hình AIQAC như một chu trình ĐBCL CTĐT tăng cường bởi AI. Mô hình này không xem AI là công cụ thay thế con người, mà là phương tiện hỗ trợ phân tích dữ liệu, phát hiện thiếu hụt minh chứng và gợi ý cải tiến. Sáu hợp phần trong mô hình có quan hệ tuần hoàn,

bắt đầu từ chuẩn đầu ra, năng lực AI, tiếp tục qua dữ liệu, thiết kế học phần, phân tích phản hồi, cải tiến chương trình và kết thúc bằng kiểm soát rủi ro AI có trách nhiệm.



Sơ đồ Mô hình AIQAC: chu trình ĐBCL CTĐT tăng cường bởi AI

(Nguồn: Tác giả đề xuất trên cơ sở tổng hợp AUN-QA (2020), DigComp 2.2 (Vuorikari et al., 2022), UNESCO (2023, 2024), NIST AI RMF (2023) và quy định về chuẩn CTĐT của Việt Nam).

Sơ đồ trên cho thấy ĐBCL CTĐT trong bối cảnh AI cần được vận hành như một chu trình liên tục, thay vì một hoạt động rà soát định kỳ đơn lẻ. Điểm trung tâm của mô hình là sự kết nối giữa chuẩn đầu ra, minh chứng số, thiết kế học phần, đánh giá, phản hồi và quyết định cải tiến. Trong chu trình này, AI chỉ phát huy giá trị khi dữ liệu được chuẩn hóa, kết quả phân tích được kiểm chứng và các quyết định học thuật vẫn do con người chịu trách nhiệm cuối cùng.

Để chuyển mô hình AIQAC từ khung khái niệm thành công cụ có thể vận dụng trong thực tiễn, cần xác định rõ các nhóm chỉ báo, loại minh chứng phải thu thập, vai trò hỗ trợ của AI và những yêu cầu kiểm soát bắt buộc. Việc cụ thể hóa này giúp cơ sở GDĐH tránh tình trạng ứng dụng AI rời rạc, đồng thời bảo đảm quá trình cải tiến chương trình có dữ liệu, có minh chứng và có trách nhiệm giải trình. Bảng 2 trình bày ma trận chỉ báo minh chứng số và vai trò hỗ trợ của AI trong cải tiến CTĐT.

Bảng 2: Ma trận chỉ báo minh chứng số và vai trò hỗ trợ của AI trong cải tiến chương trình

Nhóm chỉ báo	Minh chứng/dữ liệu cần thu thập	Vai trò AI có thể hỗ trợ	Kiểm soát bắt buộc
Chuẩn đầu ra	Mục tiêu CTĐT, PLO, CLO, ma trận PLO-CLO	Phát hiện trùng lặp, thiếu mức độ nhận thức, gợi ý diễn đạt đo lường được	Hội đồng chương trình phê duyệt; lưu phiên bản thay đổi
Thiết kế học phần	Đề cương, học liệu, hoạt động học, tỷ lệ trực tuyến/trực tiếp	Đối sánh nội dung với PLO; gợi ý học liệu mở và nhiệm vụ học tập	Kiểm chứng học thuật; tuân thủ bản quyền học liệu
Đánh giá	Đề kiểm tra, rubric, sản phẩm học tập, điểm thành phần	Rà soát alignment; cảnh báo chuẩn chưa được đo; hỗ trợ phân tích kết quả	Không tự động quyết định điểm; chống thiên lệch và bảo vệ dữ liệu
Phản hồi bên liên quan	Khảo sát SV, cựu SV, nhà tuyển dụng, biên bản họp	Tóm tắt chủ đề phản hồi; phát hiện xu hướng lặp lại	Ẩn danh dữ liệu; kiểm tra ngữ cảnh phản hồi
Cải tiến	Kế hoạch cải tiến, quyết định điều chỉnh, báo cáo theo dõi	Gợi ý ưu tiên cải tiến; tạo bảng theo dõi tiến độ	Người phụ trách ký duyệt; minh chứng trước-sau rõ ràng
Rủi ro AI	Nhật ký sử dụng công cụ, danh mục dữ liệu, đánh giá tác động	Hỗ trợ checklist rủi ro và báo cáo tuân thủ	Phân quyền, bảo mật, giám sát con người, cơ chế khiếu nại

Nguồn: Tác giả đề xuất; đối sánh với AUN-QA (2020), NIST AI RMF (2023), UNESCO (2023, 2024), Swiecki et al. (2022) và Ifenthaler & Yau (2020).

Qua bảng 2 cho thấy, AI có thể hỗ trợ ở nhiều khâu, từ rà soát chuẩn đầu ra, đối sánh đề cương học phần, phân tích kết quả đánh giá, tổng hợp phản hồi đến theo dõi kế hoạch cải tiến và nhận diện rủi ro. Tuy nhiên, mỗi vai trò hỗ trợ đều phải đi kèm cơ chế kiểm soát như phê duyệt của hội đồng chương trình, kiểm chứng học thuật, bảo vệ dữ liệu, chống thiên lệch và giám sát của con người. Điều này khẳng định rằng, ứng dụng AI trong ĐBCL chỉ có ý nghĩa khi được đặt trong một hệ thống quản trị minh bạch, an toàn và có trách nhiệm.

2.2.2. Thảo luận

Khung AIQAC có một số hàm ý đối với GDĐH Việt Nam. Ở cấp chính sách, cần bổ sung hướng dẫn cụ thể về dữ liệu CTĐT, minh chứng số và sử dụng AI trong đánh giá - cải tiến chương trình. Thông tư số 17/2021/TT-BGDĐT đã tạo nền tảng về chuẩn chương trình, nhưng thực tiễn triển khai cần các bộ công cụ giúp cơ sở giáo dục chuyển chuẩn thành chỉ báo, minh chứng và chu trình cải tiến có thể kiểm toán.

Ở cấp cơ sở giáo dục, ưu tiên không nên là mua thật nhiều công cụ AI rời rạc, mà là xây dựng kiến trúc dữ liệu chất lượng. Một hệ thống LMS, kho học liệu, phần mềm khảo sát và phần mềm ĐBCL chỉ phát huy tác dụng khi chúng được kết nối bằng mã học phần, mã chuẩn đầu ra, quy ước đặt tên minh chứng và cơ chế phân quyền. Nếu dữ liệu phân tán, AI chỉ tạo ra báo cáo đẹp nhưng không đủ tin cậy cho ra quyết định.

Ở cấp CTĐT, hội đồng chương trình cần chuyển từ rà soát định kỳ mang tính thủ công sang rà soát liên tục dựa trên bảng điều khiển minh chứng. Bảng điều khiển này không nhất thiết phải phức tạp; có thể bắt đầu từ các chỉ báo cơ bản như mức độ bao phủ chuẩn đầu ra trong học phần, tỷ lệ chuẩn đầu ra được đánh giá bằng rubric, tỷ lệ học phần có hoạt động học tập số, mức độ hài lòng của bên liên quan và số quyết định cải tiến đã được theo dõi hiệu quả.

Ở cấp GV, năng lực AI không thể chỉ được hiểu là biết dùng công cụ tạo văn bản. GV cần năng lực thiết kế nhiệm vụ học tập trong môi trường có AI, xây dựng rubric đánh giá quá trình, sản phẩm, hướng dẫn SV trích dẫn việc sử dụng AI, phát hiện hạn chế của kết quả AI và bảo vệ tính liêm chính học thuật. Điều này phù hợp với xu hướng chuyển từ AI-directed sang AI-empowered, trong đó người học được trao quyền nhưng vẫn được hướng dẫn về trách nhiệm.

Một điểm cần nhấn mạnh là AI không giải quyết được mọi vấn đề chất lượng. Các mô hình dự báo có thể sai, dữ liệu có thể thiên lệch, SV có thể có bối cảnh khác nhau, và chuẩn đầu ra có thể được viết chưa đủ rõ. Do đó, khung AIQAC chỉ có ý nghĩa khi đi kèm văn hóa chất lượng: đối thoại giữa GV, người học, nhà tuyển dụng và đơn vị ĐBCL; sẵn sàng thừa nhận hạn chế của minh chứng; và ra quyết định cải tiến dựa trên cả dữ liệu định lượng lẫn phán đoán chuyên môn.

2.3. Khuyến nghị triển khai

Để triển khai khung AIQAC, các cơ sở GDĐH có thể thực hiện theo lộ trình bốn bước: (i) là kiểm kê dữ liệu và minh chứng hiện có của CTĐT. Kết quả kiểm

kê cần chỉ ra minh chứng nào đã có, minh chứng nào thiếu, dữ liệu nào chưa chuẩn hóa và dữ liệu nào không được phép đưa vào công cụ AI vì liên quan đến thông tin cá nhân hoặc rủi ro đạo đức; (ii) Chuẩn hóa chuẩn đầu ra và ma trận học phần. Mỗi chuẩn đầu ra cần được viết ở dạng có thể quan sát, đo lường và đối sánh với học phần. Đối với năng lực AI, không nên áp dụng một danh mục chung cho mọi ngành, mà cần xác định mức độ phù hợp: ngành kỹ thuật có thể yêu cầu năng lực phát triển hoặc đánh giá hệ thống AI. Ngành kinh tế có thể yêu cầu phân tích dữ liệu và ra quyết định có hỗ trợ AI. Ngành xã hội có thể nhấn mạnh đạo đức, truyền thông và đánh giá tác động xã hội của AI; (iii) Thử nghiệm AI trong một số quy trình có rủi ro thấp nhưng giá trị cao, chẳng hạn tổng hợp phản hồi người học, đối sánh đề cương học phần với chuẩn đầu ra, gợi ý rubric, phát hiện chuẩn đầu ra chưa có minh chứng đánh giá và tạo báo cáo cải tiến từ dữ liệu đã ẩn danh. Mọi kết quả do AI tạo ra cần có người kiểm chứng trước khi dùng trong hồ sơ chính thức; (iv) Ban hành quy chế sử dụng AI trong ĐBCL chương trình. Quy chế cần quy định vai trò của hội đồng chương trình, đơn vị ĐBCL, GV, người học và bộ phận công nghệ thông tin; nêu rõ nguyên tắc bảo vệ dữ liệu, lưu vết quyết định, minh bạch việc sử dụng AI và cơ chế xử lý sai sót. Khi quy trình này vận hành ổn định, nhà trường có thể mở rộng sang bảng điều khiển chất lượng chương trình theo thời gian thực.

3. Kết luận

Bài viết đề xuất khung AIQAC như một hướng phát triển mới cho nghiên cứu với thực hành đổi mới CTĐT đại học trong bối cảnh chuyển đổi số và AI. Điểm khác biệt của khung này là chuyển trọng tâm từ mô tả xu hướng sang thiết kế cơ chế ĐBCL dựa trên minh chứng số và AI có trách nhiệm. Sáu hợp phần của mô hình cho phép kết nối chuẩn đầu ra, dữ liệu, thiết kế học phần, phân tích học tập, cải tiến chương trình và quản trị rủi ro trong một chu trình thống nhất.

Đóng góp của bài viết là cung cấp một khung khái niệm, ma trận chỉ báo có thể vận dụng trong rà soát chương trình, chuẩn bị kiểm định và xây dựng hệ thống quản trị dữ liệu chương trình tại các trường đại học Việt Nam. Tuy nhiên, bài viết mới dừng ở nghiên cứu lý thuyết và tổng hợp tài liệu. Những nghiên cứu tiếp theo cần khảo sát thực nghiệm tại một số CTĐT, kiểm định mức độ khả thi của các chỉ báo, đánh giá năng lực sẵn sàng dữ liệu của cơ sở giáo dục và thử nghiệm bảng điều khiển AI hỗ trợ cải tiến chương trình. Với cách tiếp cận thận trọng, minh bạch và lấy con người làm trung tâm, AI có thể trở thành công cụ tăng cường văn hóa chất lượng trong GDĐH Việt Nam.

Tài liệu tham khảo

ASEAN University Network Quality Assurance (2020), *Guide to AUN-QA assessment at programme level version 4.0*. ASEAN University Network. *https://www.aunsec.org/application/files/2816/7290/3752/Guide_to_AUN-QA_Assessment_at_Programme_Level_Version_4.0_4.pdf*

Biggs, J. (1996), Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education, 32*(3), 347–364. *https://doi.org/10.1007/BF00138871*

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), *Thông tư số 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*.

Ifenthaler, D., & Yau, J. Y.-K. (2020), Utilising learning analytics to support study success in higher education: A systematic review. *Educational Technology Research and Development, 68*, 1961–1990. *https://doi.org/10.1007/s11423-020-09788-z*

Miao, F., & Holmes, W. (2023), *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. *https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693*

National Institute of Standards and Technology (2023), *Artificial intelligence risk management framework (AI RMF 1.0)* (NIST AI 100-1). U.S. Department of Commerce. *https://doi.org/10.6028/NIST.AI.100-1*

Swiecki, Z., Khosravi, H., Chen, G., Martinez-Maldonado, R., Lodge, J. M., Milligan, S., Selwyn, N., & Gašević, D. (2022), Assessment in the age of artificial intelligence. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 3*, Article 100075. *https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100075*

Thủ tướng Chính phủ (2022), *Quyết định số 131/QĐ-TTg ngày 25/1/2022 phê duyệt Đề án "Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022-2025, định hướng đến năm 2030"*.

Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022), *DigComp 2.2: The digital competence framework for citizens: With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. *https://doi.org/10.2760/115376*

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019), Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education: Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*, Article 39. *https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0*

TỰ CHỦ ĐẠI HỌC TẠI VIỆT NAM: NHÌN TỪ GÓC ĐỘ THỂ CHẾ PHÁP LÝ

UNIVERSITY AUTONOMY IN VIETNAM: A LEGAL INSTITUTIONAL PERSPECTIVE

Hồ Công Hợp

Viện Khoa học xã hội vùng Trung Bộ và Tây Nguyên

(Viện Hàn lâm Khoa học xã hội Việt Nam)

Tóm tắt

Bài viết phân tích quản trị tự chủ đại học tại Việt Nam dưới lăng kính thể chế pháp lý. Bằng phương pháp phân tích, nghiên cứu làm rõ ba thành tố tự chủ cốt lõi là học thuật, tổ chức nhân sự và tài chính. Qua phân tích trên, bài viết thể hiện một thách thức là thể chế thì đang mở đường, nhưng thực tiễn quản trị lại bế tắc, qua việc làm rõ những khoảng trống pháp lý giữa Luật Giáo dục đại học và các đạo luật chuyên ngành về đầu tư, tài sản công. Từ thực trạng thách thức, bài viết đưa ra đề xuất, kiến nghị nhằm đồng bộ hóa hệ thống pháp luật, chuẩn hóa mô hình quản trị nội bộ và thiết lập hệ sinh thái tự chủ thực chất gắn kết Nhà nước - Nhà trường - Doanh nghiệp.

Từ khóa: Quản trị đại học, tự chủ đại học, thể chế pháp lý, Luật Giáo dục đại học, Việt Nam.

Abstract: This article analyzes university autonomy governance in Viet Nam through the lens of legal institutions. Utilizing analytical methodology, the study elucidates three core pillars of autonomy: academic freedom, organizational and human resource management, and financial independence. The analysis reveals a significant paradox: while legal frameworks are increasingly facilitating autonomy, governance practices remain constrained by the institutional gaps between the Law on Higher Education and specialized legislation on public investment and asset management. Addressing these challenges, the article proposes policy recommendations aimed at synchronizing the legal system, standardizing internal governance models, and establish a truly autonomous ecosystem that connects the State - Universities - Businesses.

Keywords: University governance, university autonomy, legal institutions, Law on Higher Education, Viet Nam.

1. Đặt vấn đề

Trong tiến trình đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục đại học (GDĐH) tại Việt Nam, tự chủ đại học (TCĐH) được xác định là xu thế tất yếu nhằm nâng cao

chất lượng nguồn nhân lực và năng lực cạnh tranh quốc gia. Sau nhiều giai đoạn thử nghiệm và từng bước thể chế hóa thông qua nhiều văn bản quy phạm pháp luật, cơ chế tự chủ đã tạo ra những tiền đề quan trọng, giúp các cơ sở GDĐH chủ động hơn trong học thuật, tổ chức và tài chính. Tuy nhiên, trước yêu cầu phát triển trong kỷ nguyên chuyển đổi số và hội nhập quốc tế sâu rộng, mô hình quản trị này đang bộc lộ những hạn chế đáng kể, đặc biệt là sự thiếu đồng bộ giữa các thiết chế pháp lý chuyên biệt với đòi hỏi vận hành thực tiễn trong nền kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa.

Thực tế cho thấy, TCĐH hiện nay vẫn đang đối mặt với nhiều rào cản chồng chéo thể chế pháp lý giữa các đạo luật về GDĐH, đầu tư công, tài sản công và viên chức. Điều này không chỉ gây lúng túng trong thực thi mà còn dẫn đến nghịch lý: các trường đại học dù được trao quyền nhưng vẫn bị "trói buộc" bởi những quy trình quản lý hành chính cũ, dễ dẫn đến xu hướng thương mại hóa giáo dục thay vì phát triển giá trị học thuật cốt lõi.

Xuất phát từ bối cảnh đó, bài viết sử dụng phương pháp phân tích văn bản pháp luật và phân tích chính sách công, dựa trên nguồn dữ liệu từ những văn bản luật hiện hành với các báo cáo chuyên môn của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Mục tiêu của bài viết là nhận diện những quy định pháp lý về TCĐH, đồng thời tìm ra "khoảng trống" thể chế, từ đó đề xuất, kiến nghị nhằm xây dựng TCĐH toàn diện, thực chất tại Việt Nam trong giai đoạn mới.

2. Một số vấn đề lý luận về tự chủ đại học

2.1. Tự chủ đại học

2.1.1. Quan niệm về tự chủ đại học

Tự chủ đại học là một khái niệm phát sinh cùng với sự ra đời của GDĐH, phản ánh mối quan hệ giữa Nhà nước với các cơ sở GDĐH theo xu hướng giảm dần sự kiểm soát trực tiếp của Nhà nước đối với những cơ sở này. Thực tiễn cho thấy, có nhiều cách hiểu khác nhau về TCĐH tùy thuộc vào trình độ phát triển, nhận thức của mỗi quốc gia về vai trò của giáo dục nói chung và GDĐH nói riêng.

Bùi Thùy Loan (2013) cho rằng: TCĐH là sự thể hiện mối quan hệ giữa trường đại học và cơ quan quản lí nhà nước, là sự độc lập tương đối của trường đại học đối với sự kiểm soát của cơ quan quản lí nhà nước trong việc vận hành hoạt động của trường. Theo Hoàng Thị Xuân Hoa (2012), TCĐH ở Việt Nam là xu thế tất yếu và được xây dựng trên nền tảng của nền kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa.

Trong nghiên cứu này, sử dụng định nghĩa của Luật GDĐH: Quyền tự chủ là quyền được chủ động quyết định gắn với trách nhiệm giải trình theo quy định của pháp luật về chuyên môn học thuật, đào tạo, nghiên cứu khoa học (NCKH), hợp tác quốc tế, cơ cấu tổ chức, nhân sự, tài chính và hoạt động GDĐH khác (Quốc hội, 2025). Cũng theo Luật trên, nguyên tắc hoạt động GDĐH phải bảo đảm quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm và trách nhiệm giải trình của cơ sở GDĐH; hiệu lực quản lý nhà nước, sự kiểm tra, giám sát của các cơ quan có thẩm quyền.

2.1.2. Mức độ về tự chủ đại học

Về mức độ tự chủ, hiện nay có quan điểm khác nhau về mức độ tự chủ. Trong bài viết này, dựa trên cơ sở định nghĩa để chia mức độ tự chủ với 2 mức độ chính về TCĐH, đó là:

- *Bán tự chủ (tự chủ một phần)* là mức độ mà cơ sở GDĐH được tự quyết một phần về chuyên môn, nhân sự, tài chính và tổ chức. Tuy nhiên, trường vẫn chịu sự chỉ đạo từ cơ quan cấp trên và tiếp tục nhận một phần ngân sách nhà nước do nguồn thu tự có chưa đủ trang trải chi phí vận hành.

Đây là bước khởi đầu trong giai đoạn thí điểm TCĐH tại Việt Nam trước đây. Ở mức độ này, cơ quan chủ quản vẫn tồn tại nhưng chỉ tác động gián tiếp thông qua đại diện trong Hội đồng trường (theo Luật GDĐH 2025, Hội đồng trường ở các trường công lập sẽ không còn) hoặc bộ phận quản lý, thay vì can thiệp trực tiếp hay bao cấp toàn bộ tài chính.

- *Tự chủ hoàn toàn* là việc cơ sở GDĐH được tự quyết định toàn bộ về chuyên môn, tổ chức, nhân sự, tài chính và các hoạt động giáo dục khác. Mô hình này đang được áp dụng tại nhiều đại học lớn như Bách khoa Hà Nội, Kinh tế Quốc dân hay hai Đại học Quốc gia.

Mức độ này thể hiện quyền làm chủ thực sự theo Luật GDĐH, đòi hỏi nhà trường phải tự đảm bảo đủ điều kiện vận hành. Khi đó, vai trò của Nhà nước chuyển từ quản lý trực tiếp sang quản trị gián tiếp thông qua kiểm định, trách nhiệm giải trình và các chuẩn mực xã hội.

2.2. Chính sách tự chủ đại học của Việt Nam

Thời gian qua, tự chủ GDĐH tại Việt Nam đã có chuyển biến tích cực. Nhờ những chủ trương, chính sách của Đảng, Nhà nước, các trường đại học đang dần thoát khỏi sự quản lý toàn diện của cơ quan chủ quản để chuyển sang mô hình được trao quyền tự chủ và tự chịu trách nhiệm.

Chủ trương giao quyền tự chủ cho cơ sở giáo dục, đào tạo là một trong những nhiệm vụ quan trọng mà Đảng ta đã xác định. Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 của Hội nghị Trung ương 8 Khóa XI đã khẳng định "Giao quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm cho các cơ sở giáo dục, đào tạo; phát huy vai trò của Hội đồng trường" (Ban Chấp hành Trung ương Đảng, 2013). Nghị quyết Đại hội XII của Đảng, đã nêu rõ: "[…] tăng quyền tự chủ, trách nhiệm xã hội của các cơ sở giáo dục và đào tạo" (Đảng Cộng sản Việt Nam, 2016). Đại hội XIII của Đảng, đã chỉ đạo: "Đẩy mạnh TCĐH. Có chính sách đột phá, phát triển nâng cao chất lượng GDĐH..."; "... từng bước thực hiện có hiệu quả cơ chế tự chủ gắn với trách nhiệm giải trình của các cơ sở GDĐH" (Đảng Cộng sản Việt Nam, 2021). Đại hội XIV của Đảng, đã xác định: Đổi mới quản trị, bảo đảm quyền tự chủ đầy đủ, toàn diện, trách nhiệm giải trình của các cơ sở giáo dục, đặc biệt là giáo dục nghề nghiệp và GDĐH (Đảng Cộng sản Việt Nam, 2026). Nghị quyết số 71-NQ/TW của Bộ Chính trị ngày 22/8/2025, đã yêu cầu: "Bảo đảm quyền tự chủ đầy đủ, toàn diện cho các cơ sở GDĐH, cơ sở giáo dục nghề nghiệp không phụ thuộc vào mức độ tự chủ tài chính" (Bộ Chính trị, 2025).

Trên cơ sở chủ trương của Đảng, Nhà nước đã ban hành nhiều chính sách nhằm cụ thể hóa giao quyền tự chủ cho cơ sở GDĐH như Luật Giáo dục 2005 (sửa đổi, bổ sung năm 2009, 2014, 2015) và 2019 (sửa đổi, bổ sung năm 2025); Luật GDĐH 2012 (sửa đổi, bổ sung năm 2013, 2014, 2015, 2018) và 2025. Những Luật trên đã thể hiện quyền TCĐH ở việc các cơ sở GDĐH xác định mục tiêu và lựa chọn cách thức thực hiện mục tiêu; tự quyết định, có trách nhiệm giải trình về hoạt động chuyên môn, học thuật, tổ chức, nhân sự, tài chính, tài sản, hoạt động khác trên cơ sở quy định của pháp luật, năng lực của cơ sở GDĐH (Quốc hội, 2025). Quyết định số 153/2003/QĐ-TTg ngày 30/7/2003 của Thủ tướng Chính phủ, Nghị quyết số 14/2005/NQ-CP ngày 2/11/2005 của Chính phủ, Nghị quyết số 77/NQ-CP ngày 24/10/2014 của Chính phủ, Nghị định số 16/2015/NĐ-CP ngày 14/02/2015 của Chính phủ, Nghị định số 201/2025/NĐ-CP ngày 11/7/2025 của Chính phủ. Những văn bản quy phạm pháp luật này đều khẳng định việc trao quyền tự chủ nhiều hơn cho các cơ sở GDĐH trong mọi lĩnh vực đào tạo, NCKH, tổ chức bộ máy, tài chính.

3. Thể chế pháp lý về tự chủ đại học tại Việt Nam

Trên cơ sở Luật GDĐH, thể chế pháp lý về TCĐH đã được quy định ngày càng hoàn thiện hơn. Luật này và các pháp luật liên quan đã quy định rất rõ về tính tự chủ với 3 thành tố chính là tự chủ trong học thuật, tự chủ trong tổ chức, nhân

sự, tự chủ trong tài chính, tài sản. Đồng thời, quy định rõ trách nhiệm giải trình của cơ sở GDĐH đối với cơ quan nhà nước về các thành tố tự chủ của mình.

3.1. Tự chủ trong học thuật

Tự chủ học thuật là quyền của cơ sở GDĐH trong việc chủ động thực hiện các hoạt động giảng dạy, nghiên cứu, mở ngành, tuyển sinh, đào tạo và hợp tác quốc tế. Mọi hoạt động này được triển khai dựa trên các chuẩn mực nghề nghiệp, liêm chính học thuật và tuân thủ quy định pháp luật vì lợi ích của Nhà nước, xã hội.

Thứ nhất, tự chủ trong tuyển sinh và đào tạo. Những cơ sở GDĐH được tự quyết về số lượng, phương thức tuyển sinh, tổ chức, liên kết đào tạo với nhiều cơ sở đào tạo trong nước và nước ngoài trên cơ sở chương trình liên kết đã được kiểm định chất lượng, cấp văn bằng cũng như mở ngành theo nhu cầu xã hội (trừ các ngành giáo viên, quốc phòng, an ninh) khi đáp ứng đủ điều kiện pháp luật.

Thứ hai, tự chủ trong nghiên cứu và hợp tác. Các trường đại học có quyền chủ động trong NCKH, đổi mới sáng tạo, hợp tác quốc tế và khai thác tài sản trí tuệ. Việc khuyến khích thương mại hóa sản phẩm nghiên cứu giúp các trường tạo thêm nguồn thu để hướng tới tự chủ tài chính. Đồng thời, có quyền quyết định tham gia các nhiệm vụ và dịch vụ khoa học công nghệ, tổ chức hội thảo với các tổ chức, cá nhân trong, ngoài nước.

Thứ ba, trách nhiệm giải trình và bảo đảm chất lượng. Các cơ sở GDĐH khi được trao quyền tự chủ trong học thuật tự chịu trách nhiệm trước pháp luật về hoạt động giáo dục học thuật của mình và cần giải trình về việc thực hiện tiêu chuẩn, chính sách chất lượng, về việc quy định, thực hiện quy định; định kỳ kiểm định, rà soát nâng cao chất lượng, đồng thời phải công khai các chỉ số hoạt động hàng năm và báo cáo với cơ quan quản lý thẩm quyền.

3.2. Tự chủ trong tổ chức và nhân sự

Tự chủ trong tổ chức và nhân sự là quyền của các cơ sở GDĐH được tự quyết định quy định nội bộ về bộ máy tổ chức, tiêu chuẩn, vị trí việc làm; đồng thời chủ động trong công tác tuyển dụng, sử dụng, cho nghỉ việc và bổ nhiệm nhân sự quản lý theo đúng quy định của pháp luật.

- Tự chủ trong tổ chức và nhân sự. Các cơ sở GDĐH được tự quyết định cấu trúc tổ chức (thành lập, sáp nhập, giải thể, quy định chức năng, nhiệm vụ, quy chế hoạt động của những tổ chức trực thuộc) và chủ động trong công tác nhân sự như

tuyển dụng, ký hợp đồng, bổ nhiệm nhân sự uy tín. Đặc biệt, theo Thông tư mới của Bộ Giáo dục và đào tạo đang xây dựng, nhà trường được giao chịu trách nhiệm toàn bộ quá trình xét, bổ nhiệm chức danh giáo sư, phó giáo sư.

- Bảo đảm quyền lợi người lao động. Các cơ sở GDĐH được tự chủ phải bảo vệ quyền, lợi ích hợp pháp của người học, giảng viên, người lao động, tổ chức, cá nhân có liên quan về chế độ tiền lương, chế độ làm việc và nghỉ phép, nghỉ lễ,…

- Trách nhiệm giải trình và kiểm toán. Nhà trường phải thực hiện giải trình công khai về chính sách tiền lương, quyền lợi nhân sự trước Hội nghị cán bộ, viên chức và báo cáo cơ quan cấp trên; đồng thời phải chịu trách nhiệm giải trình toàn bộ hoạt động và thực hiện kiểm toán định kỳ đối với các báo cáo tài chính, quyết toán, đầu tư, mua sắm.

3.3. Tự chủ trong tài chính và cơ sở vật chất

Quyền tự chủ trong tài chính, tài sản là sự tự do của cơ sở GDĐH trong ban hành, tổ chức thực hiện quy định nội bộ về nguồn thu, quản lý và sử dụng nguồn tài chính, tài sản; thu hút nguồn vốn đầu tư phát triển; chính sách học phí, học bổng cho sinh viên và chính sách khác phù hợp với quy định của pháp luật.

- Tự chủ về các khoản thu và nguồn lực. Các cơ sở GDĐH được tăng quyền tự quyết trong việc ấn định mức học phí, chính sách học bổng, miễn giảm cho đối tượng chính sách, đồng thời được tự quy định, công khai những khoản thu sự nghiệp, thu hút đầu tư, liên doanh liên kết và quản lý tài sản công.

- Tự chủ về phân phối tài chính và thu nhập. Nhà trường có quyền chủ động quản lý thu chi, phân phối kết quả tài chính, huy động nguồn lực hợp pháp và tự quyết định mức thu nhập tăng thêm cho cán bộ, giảng viên, người lao động thông qua quy chế chi tiêu nội bộ.

- Tự chủ trong đầu tư. Các trường đại học được toàn quyền quyết định và triển khai những dự án đầu tư sử dụng nguồn thu hợp pháp hoặc nguồn vốn tự huy động theo đúng mọi quy định của pháp luật về đầu tư.

- Trách nhiệm tài chính và giải trình. Các cơ sở GDĐH cần thực hiện nghĩa vụ tài chính đầy đủ với Nhà nước và trách nhiệm người học, chịu trách nhiệm về những dự án đầu tư, duy trì kiểm định chất lượng, cũng như công khai trung thực báo cáo tài chính hàng năm trên trang thông tin điện tử của trường.

Qua phân tích cơ sở những thành tố cho thấy, thể chế pháp lý tại Việt Nam đang ngày càng hoàn thiện, trao quyền tự chủ thực chất cho các trường đại học. Việc chủ động đồng bộ trên các phương diện (học thuật, tổ chức, nhân sự, tài chính

và cơ sở vật chất) là điều kiện cốt lõi để bảo đảm quyền "tự chủ toàn diện", hướng tới phát triển bền vững đồng thời tạo động lực cạnh tranh lành mạnh cho hệ thống GDĐH.

4. Thách thức trong quản trị thực tiễn và đề xuất, kiến nghị

4.1. Thách thức

4.1.1. Khoảng cách pháp lý giữa các quy định của pháp luật.

Dù Luật GDĐH đã được đồng bộ hóa với các luật liên quan (như Luật Giáo dục, Luật Viên chức, Luật Đầu tư công, nhiều Luật về Thuế và tài chính), giữa các hệ thống văn bản này vẫn tồn tại sự chồng chéo, thiếu thống nhất về chức năng cũng như quyền tự chủ, gây vướng mắc cho quá trình vận hành của nhà trường.

Mặc dù Luật số 34/2018/QH14, đặc biệt luật mới nhất Luật số 125/2025/QH15 đã trao quyền tự chủ khá toàn diện, song quyền tự chủ toàn diện theo luật định thực tế vẫn bị "trói buộc" bởi các luật chuyên ngành khác (như Luật Đầu tư công trong quyết định cơ sở vật chất, Luật Quản lý tài sản công trong khai thác tài sản trí tuệ, hay thiếu hướng dẫn về hợp tác công-tư). Sự đứt gãy thể chế này khiến việc TCĐH dễ rơi vào tình trạng "tự chủ hình thức".

Để dễ hình dung sự chồng chéo giữa các văn bản luật với nhau, bài viết đưa ra một số kiểm chứng dựa trên quy định của Luật GDĐH 2025 và Luật Đầu tư công 2024, như sau:

- *Sự chồng chéo về nguồn vốn đầu tư.* Tại khoản 3 Điều 39 Luật GDĐH cho phép nhà trường tự chủ sử dụng các nguồn thu hợp pháp để đầu tư cơ sở vật chất. Đồng thời, tại khoản 2 Điều 3 và điểm c khoản 1 Điều 14 đã khẳng định quyền tự chủ này, cho phép trường chủ động quyết định, huy động các nguồn lực hợp pháp phục vụ đầu tư phát triển. Nhưng Luật Đầu tư công tại khoản 24 Điều 4 lại quy định các nguồn thu này của đơn vị sự nghiệp công lập vẫn thuộc phạm vi "vốn đầu tư công". Do đó, toàn bộ nguồn thu tự chủ (học phí, dịch vụ, chuyển giao công nghệ) khi đưa vào đầu tư buộc phải tuân thủ quy chế quản lý đầu tư công nghiêm ngặt (thực hiện theo Nghị định 254/2025/NĐ-CP về quy định về quản lý, thanh toán, quyết toán dự án sử dụng vốn đầu tư công), làm giảm tính tự chủ tài chính và cản trở việc triển khai dự án dù trường đã có sẵn nguồn vốn.

- *Sự chồng chéo về thẩm quyền quyết định chủ trương đầu tư dự án.* Luật GDĐH tại khoản 2 Điều 5 quy định Nhà nước bảo đảm quyền tự chủ đầy đủ, toàn diện cho cơ sở GDĐH và điểm c khoản 1 Điều 14 trao quyền quản lý tài sản, đầu tư phát triển cho cơ sở giáo dục. Tuy nhiên, tại khoản 2 Điều 39 quy định cơ sở

GDĐH công lập thực hiện chi đầu tư phát triển cơ sở vật chất theo quy định của pháp luật về đầu tư công. Mà khi nghiên cứu Luật Đầu tư công, tại Điều 18 lại giao thẩm quyền quyết định chủ trương đầu tư dự án vốn công cho những cơ quan quản lý nhà nước (Quốc hội, Thủ tướng, Bộ, HĐND/UBND các cấp). Hậu quả là lãnh đạo trường đại học không được tự quyết định chủ trương đầu tư cơ sở vật chất cho chính trường mình, ngay cả khi dùng nguồn thu tự có, mà chỉ đóng vai trò là đơn vị chuẩn bị đầu tư hoặc chủ đầu tư.

- *Sự trói buộc tính linh hoạt, kịp thời do quy trình thủ tục nghiêm ngặt*. Theo Luật GDĐH tại điều 10, Điều 27 và Điều 28 đã thể hiện yêu cầu trong mô hình quản trị hiện đại đòi hỏi nhà trường phải đầu tư nhanh chóng, linh hoạt vào công nghệ và không gian đổi mới sáng tạo, nhưng tại khoản 18 Điều 4, Điều 17, Điều 20 quy định đầu tư công buộc các trường phải trải qua chu kỳ phê duyệt kéo dài và phụ thuộc vào kế hoạch đầu tư công trung hạn/hàng năm của cơ quan chủ quản. Sự chậm trễ này làm mất khả năng phản ứng kịp thời với thị trường, gây trễ tiến độ nâng cấp hạ tầng, trang thiết bị và ảnh hưởng trực tiếp đến hiệu quả nghiên cứu, giảng dạy.

Tóm lại, qua 3 kiểm chứng trên cho thấy, dù Luật GDĐH 2025 hướng tới trao quyền "tự chủ đầy đủ, toàn diện" nhằm cởi trói cho các trường đại học, nhưng điều khoản chuyển tiếp sang Luật đầu tư công (tại khoản 2 Điều 39) đã vô tình tạo ra một rào cản pháp lý trong tự chủ đầu tư phát triển cơ sở vật chất của các nhà trường.

4.1.2. Năng lực quản trị tự chủ đại học của hệ thống các trường.

Vai trò của Hội đồng khoa học và đào tạo tại một số trường đại học chưa thực sự phát huy tối đa. Chức năng tư vấn về chuyên môn học thuật, định hướng đào tạo, bảo đảm chất lượng, NCKH, phát triển giảng viên, hợp tác quốc tế và liêm chính học thuật vẫn còn mang tính hình thức.

Theo Luật GDĐH 2018, thiết chế quản trị trường đại học gặp nhiều vướng mắc do thiếu quy định pháp luật cụ thể về trách nhiệm, quyền hạn và mối quan hệ phối hợp giữa các cơ quan lãnh đạo. Dù khung pháp lý đã có những điều chỉnh, việc thiếu cơ chế rõ ràng trong mối quan hệ giữa Đảng ủy và Ban Giám hiệu vẫn gây khó khăn cho việc thúc đẩy, tổ chức thực hiện TCĐH (Luật GDĐH 2025 vẫn chưa có quy định về quan hệ giữa Đảng ủy với Ban Giám hiệu).

4.1.3. Sự mất cân đối trong quy định mức thu học phí với chuyên môn đào tạo.

Mức học phí theo Nghị định số 81/2021/NĐ-CP ngày 27/8/2021 của Chính phủ chưa phản ánh đầy đủ các chi phí đào tạo cần thiết, đặc thù đào tạo của từng

ngành, nghề và chưa gắn với chất lượng sản phẩm đầu ra, thương hiệu của cơ sở đào tạo. Chính vì vậy, khi nguồn thu từ học phí bị bó hẹp hệ lụy trực tiếp là những trường có xu hướng thương mại hóa giáo dục, mở nhiều ngành dễ tuyển sinh thay vì các ngành khoa học cơ bản, kỹ thuật nền tảng phục vụ công nghiệp hóa. Điều này làm tổn hại đến động lực phát triển kinh tế dài hạn và nhu cầu lao động của xã hội.

4.2. Đề xuất và kiến nghị

- Quốc hội cần sớm ban hành Nghị quyết chuyên đề hoặc luật sửa đổi đồng bộ để xử lý dứt điểm sự chồng chéo giữa Luật GDĐH và các luật về tài sản, đầu tư công. Việc hoàn thiện hành lang pháp lý nhất quán này là điều kiện tiên quyết giúp các nhà quản trị đại học chủ động, tự tin quyết định những dự án đầu tư dài hạn mà không lo rủi ro pháp lý.

- Bộ Giáo dục và Đào tạo cần chuẩn hóa thiết chế giao thực quyền nhân sự, tài chính để triệt tiêu cơ chế "song trùng lãnh đạo". Thực tiễn cho thấy, sự thiếu quy định rõ về phân quyền giữa Đảng ủy và Ban Giám hiệu, đang làm chậm quá trình ra quyết định, phân tán nguồn lực quản trị. Để khắc phục, Bộ Giáo dục và Đào tạo cần chuẩn hóa theo hướng trao thực quyền nhân sự, tài chính cho Ban Giám hiệu, biến đây thành cơ quan quyền lực cao nhất thực thụ. Việc phân định rõ chức năng giữa lãnh đạo và ra quyết định quản trị sẽ giúp triệt tiêu sự chồng chéo quyền lực, tạo điều kiện để các cơ sở giáo dục vận hành theo mô hình quản trị doanh nghiệp chuyên nghiệp, nơi sự minh bạch với trách nhiệm giải trình được đặt lên hàng đầu.

- Cần xây dựng "hệ sinh thái tự chủ" bền vững dựa trên sự gắn kết chặt chẽ giữa Nhà nước-Nhà trường-Doanh nghiệp, cùng cơ chế pháp lý rõ ràng về chia sẻ rủi ro nghiên cứu và lợi ích thương mại hóa. Việc này giúp các trường đại học thoát khỏi bài toán tự chủ tài chính ngắn hạn, chuyển dịch mạnh mẽ thành hạt nhân đổi mới sáng tạo, góp phần nâng cao năng lực cạnh tranh quốc gia.

Thảo luận: Mặc dù hệ thống văn bản pháp lý đang dần hoàn thiện, song sự đứt gãy trong tính đồng bộ giữa Luật GDĐH và các đạo luật liên quan đến đầu tư, tài sản công đã vô hình trung "trói buộc" mọi cơ sở GDĐH, biến họ thành những đơn vị tự chủ về trách nhiệm nhưng thiếu thực quyền về nguồn lực. Vấn đề đặt ra không chỉ nằm ở việc sửa đổi luật, mà là sự thay đổi triệt để trong tư duy quản trị: Liệu đã đến lúc chúng ta cần thay đổi tư duy từ "quản lý bằng các văn bản định tính" sang "quản trị bằng các chỉ số trách nhiệm giải trình minh bạch" để giải

phóng tiềm năng sáng tạo của GDĐH hay vẫn tiếp tục duy trì những rào cản thể chế khiến nhiều trường khó trở thành hạt nhân thực thụ của nền kinh tế?

5. Kết luận

Đẩy mạnh TCĐH gắn với nâng cao trách nhiệm giải trình của các cơ sở GDĐH, tiến trình TCĐH tại Việt Nam là một quá trình chuyển dịch tất yếu từ cơ chế "quản lý hành chính" sang "quản trị nhà nước" hiện đại. Qua quá trình phân tích, bài viết đã chỉ ra rằng, dù khuôn khổ pháp lý, đặc biệt là Luật GDĐH, đã trao quyền tự chủ toàn diện trên ba trụ cột: học thuật, nhân sự và tài chính, nhưng thực tiễn vận hành vẫn tồn tại sự đứt gãy nghiêm trọng. Để biến TCĐH từ khẩu hiệu thành động lực thực chất, đòi hỏi một nỗ lực lập pháp đồng bộ nhằm triệt tiêu các điểm nghẽn, đồng thời kiến tạo một hệ sinh thái quản trị minh bạch, nơi trách nhiệm giải trình trở thành thước đo cao nhất. Chỉ khi thể chế pháp lý thực sự đóng vai trò là "bệ phóng" thay vì "rào cản", các cơ sở GDĐH mới có đủ dư địa để bứt phá, đóng góp xứng đáng vào nguồn nhân lực chất lượng cao cho nền kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa.

Tài liệu tham khảo

Ban Chấp hành Trung ương (2013), *Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 4/11/2013 "về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế".*

Bộ Chính trị (2025), *Nghị quyết số 71-NQ/TW ngày 22/8/2025 của Bộ Chính trị về đột phá phát triển giáo dục và đào tạo.*

Bùi Thùy Loan (2013), Phác thảo bức tranh tự chủ đại học hiện nay. *Tạp chí Phát triển và Hội nhập, số 3* (13), tr. 71- 75.

Chính phủ (2005), *Nghị quyết số 14/2005/NQ-CP ngày 02/11/2005 về đổi mới cơ bản và toàn diện giáo dục đại học Việt Nam giai đoạn 2006-2020.*

Chính phủ (2014), *Nghị quyết số 77/NQ-CP, ngày 24/10/2014 về thí điểm đổi mới cơ chế hoạt động đối với các cơ sở giáo dục đại học công lập giai đoạn 2014-2017.*

Chính phủ (2015), *Nghị định số 16/2015/NĐ-CP ngày 14/02/2015 quy định cơ chế tự chủ của đơn vị sự nghiệp công lập.*

Chính phủ (2025), *Nghị định số 201/2025/NĐ-CP, ngày 11/7/2025 quy định chức năng, nhiệm vụ và quyền hạn của đại học quốc gia.*

Đảng Cộng sản Việt Nam (2016), *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XII*. Nxb. Chính trị quốc gia-Sự thật.

Đảng Cộng sản Việt Nam (2021), *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII.* T1. Nxb. Chính trị quốc gia Sự thật.

Đảng Cộng sản Việt Nam (2026), *Báo cáo chính trị của Ban Chấp hành Trung ương khóa XIII tại Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIV của Đảng*. Hà Nội.

Ha Thi Hai Do, Mai Ngoc Anh (2021), Policies on university autonomy in Vietnam. *Journal of Further and Higher Education, Vol 46*, Issue 5, pp. 575-585.

Hoàng Thị Xuân Hoa (2012), *Tự chủ đại học: Xu thế của phát triển*. Bản tin số 253 (03/2012) - Đại học Quốc gia Hà Nội.

Lê Trung Thành, Đoàn Xuân Hậu (2018), *Tự chủ đại học: Nhìn từ góc độ tự chủ tài chính tại các cơ sở giáo dục đại học công lập Việt Nam*, Kỷ yếu Hội thảo Hoàn thiện chính sách, pháp luật về tự chủ đại học, Nxb. Kinh tế Thành phố Hồ Chí Minh.

Lê Trung Thành, Đoàn Xuân Hậu, Nguyễn Bá Nhẫm (2017), *Tự chủ tài chính tại các cơ sở giáo dục đại học ở Việt Nam*, Tạp chí *Kinh tế và Phát triển*, số 245, tr. 38-45.

Quốc hội (2018), *Luật Sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục đại học*. Luật số 34/2018/QH14, ngày 19/11/2018.

Quốc hội (2024), *Luật Đầu tư công*, Luật số 58/2024/QH15, ngày 29/11/2024.

Quốc hội (2025), *Luật Giáo dục đại học,* Luật số 125/2025/QH15, ngày 10/12/2025.

Thủ tướng Chính phủ (2003), *Quyết định số 153/2003/QĐ-TTg ngày 30/7/2003 về việc ban hành "Điều lệ trường đại học".*

VAI TRÒ CỦA CÔNG NGHỆ TRÍ TUỆ NHÂN TẠO TRONG ĐỔI MỚI QUẢN TRỊ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC Ở VIỆT NAM HIỆN NAY

THE ROLE OF AI TECHNOLOGY IN HIGHER EDUCATION GOVERNANCE INNOVATION IN VIETNAM TODAY

Trần Ngọc Quý

Xã Cần Giuộc, tỉnh Tây Ninh

Tóm tắt

Bài viết phân tích vai trò của công nghệ trí tuệ nhân tạo (AI) trong đổi mới quản trị giáo dục đại học ở Việt Nam hiện nay. Trên cơ sở làm rõ những tác động của AI đối với hoạt động quản trị, nghiên cứu chỉ ra ba vai trò chủ yếu: hỗ trợ ra quyết định dựa trên dữ liệu, tự động hóa và tối ưu hóa quy trình quản lý, nâng cao chất lượng phục vụ người học. Đồng thời, bài viết đánh giá thực trạng ứng dụng AI tại các cơ sở giáo dục đại học, nhận diện những kết quả bước đầu cùng các hạn chế về hạ tầng, dữ liệu, nhân lực, đạo đức và trách nhiệm giải trình. Từ đó, nghiên cứu đề xuất sáu giải pháp nhằm phát huy hiệu quả vai trò của AI trong quản trị đại học.

***Từ khóa**:* Công nghệ AI, quản trị giáo dục đại học, Việt Nam.

Abstract

The article analyzes the role of artificial intelligence technology in higher education governance innovation in Vietnam today. On the basis of clarifying the impacts of AI on management activities, the study points out three main roles: supporting data-based decision-making, automating and optimizing management processes, and improving the quality of service for learners. At the same time, the article assesses the current status of AI application in higher education institutions, identifying initial results and limitations in infrastructure, data, human resources, ethics and accountability. From there, the study proposes six solutions to effectively promote the role of AI in university governance.

***Keywords**:* AI technology, higher education administration, Vietnam.

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh chuyển đổi số (CĐS) diễn ra mạnh mẽ, trí tuệ nhân tạo (AI) đang trở thành một trong những công nghệ có ảnh hưởng sâu rộng đến nhiều lĩnh vực của đời sống xã hội, trong đó có giáo dục đại học (GDĐH). Không chỉ hỗ trợ giảng dạy, học tập, nghiên cứu khoa học (NCKH), AI còn mở ra khả năng đổi mới

phương thức quản trị nhà trường theo hướng hiện đại, linh hoạt và dựa trên dữ liệu. Thông qua các công cụ phân tích, dự báo, tự động hóa và hỗ trợ ra quyết định, AI có thể góp phần nâng cao hiệu quả tuyển sinh, quản lý đào tạo, quản trị nhân sự, tài chính, cơ sở vật chất (CSVC), bảo đảm chất lượng và cung cấp dịch vụ cho người học. Tuy nhiên, việc ứng dụng AI trong quản trị GDĐH ở Việt Nam hiện nay vẫn còn phân tán, thiếu đồng bộ và đặt ra nhiều vấn đề về hạ tầng, dữ liệu, nguồn nhân lực, đạo đức, quyền riêng tư với trách nhiệm giải trình. Thực tiễn đó đòi hỏi phải nhận diện đầy đủ vai trò, đánh giá đúng thực trạng và đề xuất các giải pháp phù hợp. Vì vậy, nghiên cứu vai trò của công nghệ AI trong đổi mới quản trị GDĐH ở Việt Nam có ý nghĩa lý luận và thực tiễn cấp thiết.

2. Nội dung

2.1. Vai trò của công nghệ trí tuệ nhân tạo trong đổi mới quản trị giáo dục đại học

Theo Russell & Norvig (2021), AI có thể được định nghĩa là "khoa học nghiên cứu các tác nhân thông minh, những hệ thống có thể nhận thức môi trường của chúng và thực hiện những hành động nhằm tối ưu hóa cơ hội đạt được mục tiêu đã đặt ra". Tại Việt Nam, Luật AI năm 2025 định nghĩa, "AI là việc thực hiện bằng điện tử các năng lực trí tuệ của con người, bao gồm học tập, suy luận, nhận thức, phán đoán và hiểu ngôn ngữ tự nhiên" (Quốc hội, 2025). Ngày 25/01/2022, Thủ tướng Chính phủ đã ký ban hành Quyết định số 131/QĐ-TTg, phê duyệt Đề án "Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và CĐS trong giáo dục và đào tạo (GD&ĐT) giai đoạn 2022-2025, định hướng đến năm 2030". Đề án hướng tới việc khai thác hiệu quả các thành tựu công nghệ nhằm thúc đẩy đổi mới phương pháp dạy học, nâng cao chất lượng giáo dục, mở rộng khả năng tiếp cận của người học và nâng cao hiệu quả quản lý. Đồng thời, văn bản nhấn mạnh yêu cầu từng bước xây dựng nền giáo dục mở, linh hoạt, thích ứng trên môi trường số, qua đó đóng góp vào quá trình phát triển Chính phủ số, kinh tế số và xã hội số (Thủ tướng Chính phủ, 2022). Nghị quyết số 57-NQ/TW năm 2024 đã nhấn mạnh: "Phát triển các viện nghiên cứu, trường đại học trở thành các chủ thể nghiên cứu mạnh, kết hợp chặt chẽ giữa nghiên cứu, ứng dụng và đào tạo", nghĩa là GDĐH phải là trung tâm nghiên cứu, ứng dụng công nghệ, đóng vai trò dẫn dắt đổi mới sáng tạo trong hệ thống quốc gia (Bộ Chính trị, 2024).

Trong bối cảnh CĐS và tự chủ đại học ngày càng được đẩy mạnh, AI đang trở thành công cụ quan trọng thúc đẩy đổi mới phương thức tổ chức, điều hành, cung ứng dịch vụ giáo dục. Nếu quản trị truyền thống chủ yếu dựa vào kinh nghiệm,

báo cáo định kỳ và các quy trình thủ công, thì AI tạo điều kiện chuyển sang mô hình quản trị dựa trên dữ liệu, có khả năng dự báo, thích ứng linh hoạt. OECD cho rằng, việc ứng dụng công nghệ thông tin và AI có thể hỗ trợ quá trình chuyển đổi dựa trên dữ liệu của các cơ sở GDĐH. Tại Việt Nam, quản lý và quản trị cơ sở GDĐH trên nền tảng dữ liệu, công nghệ số cũng được xác định là một nội dung quan trọng của CĐS giáo dục. "Trong bối cảnh CĐS và sự nổi lên nhanh chóng của AI nhân tạo, mô hình quản trị đại học truyền thống với cấu trúc phân cấp, quy trình cứng nhắc đang bộc lộ những giới hạn rõ rệt. Thay vào đó, tư duy quản trị linh hoạt (agile governance) đang được đề xuất như một giải pháp khả thi để thích ứng với sự phức tạp và biến động không ngừng của môi trường GDĐH" (Hải, 2025).

Trong quá trình đó, vai trò của AI được thể hiện tập trung trên ba phương diện cơ bản.

- *Công nghệ AI góp phần nâng cao chất lượng hoạch định chiến lược và hỗ trợ quá trình ra quyết định trong quản trị đại học*: AI có khả năng thu thập, xử lý và tích hợp một khối lượng lớn dữ liệu liên quan đến tuyển sinh, kết quả học tập, tỷ lệ tốt nghiệp, việc làm của sinh viên (SV), NCKH, tài chính, CSVC và đội ngũ giảng viên (GV). Trên cơ sở phân tích những dữ liệu này, hệ thống AI có thể cung cấp báo cáo theo thời gian thực, nhận diện xu hướng, phát hiện những vấn đề bất thường và mô phỏng các kịch bản phát triển của nhà trường. Chẳng hạn, AI có thể dự báo nhu cầu tuyển sinh của từng ngành, xác định ngành học có nguy cơ giảm sức hút, phân tích sự thay đổi của thị trường lao động hoặc gợi ý các lĩnh vực nghiên cứu cần được ưu tiên đầu tư. Nhờ đó, các quyết định về mở ngành đào tạo, điều chỉnh chương trình, phân bổ ngân sách, tuyển dụng GV, đầu tư CSVC trở nên khoa học, khách quan và có căn cứ hơn. Tuy nhiên, AI chỉ nên đóng vai trò cung cấp thông tin, bằng chứng và phương án tham khảo; quyết định cuối cùng vẫn phải thuộc về con người nhằm bảo đảm trách nhiệm giải trình và phù hợp với mục tiêu, giá trị của cơ sở giáo dục.

- *Công nghệ AI có vai trò tự động hóa quy trình, tối ưu hóa nguồn lực và nâng cao hiệu quả vận hành nhà trường*: Hoạt động quản trị đại học bao gồm nhiều công việc có tính lặp lại như tiếp nhận, kiểm tra hồ sơ, xếp thời khóa biểu, phân công giảng dạy, quản lý phòng học, xử lý văn bản, giải đáp thủ tục và tổng hợp báo cáo. Việc ứng dụng chatbot, trợ lý ảo, nhận dạng văn bản, xử lý ngôn ngữ tự nhiên có thể rút ngắn thời gian xử lý công việc, hạn chế sai sót và giảm áp lực hành chính cho cán bộ, GV. AI còn có khả năng hỗ trợ bố trí lịch học, lịch thi, phòng học phù hợp với quy mô lớp, năng lực GV và điều kiện CSVC. Trong quản trị tài chính, tài sản, AI có thể dự báo nhu cầu sử dụng thiết bị, phát hiện các giao dịch

bất thường, theo dõi mức tiêu thụ năng lượng và hỗ trợ bảo trì CSVC. Khi các nhiệm vụ hành chính được tự động hóa hợp lý, đội ngũ quản lý có thể dành nhiều thời gian hơn cho hoạch định chính sách, kiểm soát chất lượng và hỗ trợ hoạt động chuyên môn. Tuy vậy, tự động hóa chỉ phát huy hiệu quả khi nhà trường chuẩn hóa quy trình, xây dựng cơ sở dữ liệu liên thông và duy trì sự kiểm tra của con người.

- *Công nghệ AI thúc đẩy hình thành mô hình quản trị lấy người học làm trung tâm và nâng cao chất lượng dịch vụ giáo dục*: AI có thể phân tích hồ sơ học tập, kết quả đánh giá, mức độ tham gia hoạt động học tập và nhu cầu hỗ trợ của từng SV. Từ đó, hệ thống có thể cảnh báo sớm những SV có nguy cơ học tập sa sút hoặc bỏ học; đồng thời gợi ý học phần, tài liệu và lộ trình học tập phù hợp. AI cũng hỗ trợ tư vấn nghề nghiệp, kết nối SV với cơ hội thực tập, việc làm và các chương trình học bổng. Thông qua chatbot, người học có thể nhanh chóng tiếp cận thông tin về học vụ, học phí, lịch học, thủ tục hành chính và các chính sách hỗ trợ mà không bị giới hạn bởi thời gian làm việc của bộ phận chức năng. Bên cạnh đó, AI có thể phân tích phản hồi của SV để nhận diện những hạn chế trong chương trình đào tạo, phương pháp giảng dạy và chất lượng phục vụ. Vì vậy, các trường đại học phải minh bạch trong thu thập dữ liệu, bảo vệ quyền riêng tư, kiểm soát thiên lệch thuật toán và bảo đảm quyền được giải thích, phản hồi của SV.

Như vậy, vai trò cốt lõi của công nghệ AI trong đổi mới quản trị GDĐH là nâng cao chất lượng ra quyết định dựa trên dữ liệu, tăng hiệu quả vận hành và phát triển mô hình quản trị lấy người học làm trung tâm. AI chỉ thực sự tạo ra sự đổi mới khi được triển khai trong một chiến lược tổng thể, gắn với chất lượng dữ liệu, năng lực số của đội ngũ, chuẩn mực đạo đức và trách nhiệm giải trình của nhà trường.

2.2. Thực trạng ứng dụng công nghệ trí tuệ nhân tạo trong quản trị giáo dục đại học ở Việt Nam

Trong những năm gần đây, ứng dụng AI trong GDĐH Việt Nam đã có bước chuyển từ hoạt động tìm hiểu, thử nghiệm công nghệ sang triển khai trong một số khâu cụ thể của quản trị nhà trường. Hành lang chính sách và nền tảng dữ liệu phục vụ ứng dụng AI trong quản trị đại học từng bước được hình thành. Quyết định số 131/QĐ-TTg ngày 25/01/2022 của Thủ tướng Chính phủ đã đặt ra yêu cầu phát triển nền giáo dục số, tăng cường quản trị giáo dục dựa trên dữ liệu, công nghệ, mở rộng cơ sở dữ liệu ngành và nâng cao hiệu quả cung cấp dịch vụ giáo dục. Đây là cơ sở chính sách quan trọng để các trường đại học xây dựng hệ thống thông tin, dữ liệu người học, đội ngũ, chương trình đào tạo, CSVC và tài chính. Hành lang pháp lý tiếp tục được bổ sung khi Bộ GD&ĐT ban hành *Thông tư số 49/2026/TT-*

BGDĐT ngày 30/6/2026 về ứng dụng công nghệ trong GDĐH và giáo dục nghề nghiệp. Việc ban hành một văn bản chuyên biệt về ứng dụng công nghệ cho thấy quản trị số và quản trị dựa trên công nghệ đang dần chuyển từ định hướng khuyến khích sang yêu cầu có tính thể chế đối với cơ sở giáo dục.

Hệ thống cơ sở dữ liệu GDĐH HEMIS được Bộ GD&ĐT đưa vào khai thác từ năm 2022. Hệ thống đã số hóa dữ liệu của khoảng 470 cơ sở GDĐH, trên 25.000 chương trình đào tạo, trên 100.000 hồ sơ cán bộ và gần 3 triệu hồ sơ người học. HEMIS còn kết nối, đồng bộ dữ liệu việc làm của khoảng 97.000 SV tốt nghiệp với cơ sở dữ liệu bảo hiểm (Bộ GD&ĐT, 2024). Quy mô dữ liệu này tạo điều kiện để cơ quan quản lý cùng các trường từng bước triển khai phân tích xu hướng tuyển sinh, cơ cấu đội ngũ, quy mô đào tạo và tình trạng việc làm sau tốt nghiệp. Tuy nhiên, HEMIS mới chủ yếu được sử dụng cho báo cáo, thống kê và quản lý nhà nước; tiềm năng ứng dụng AI để dự báo và hỗ trợ quyết định vẫn cần tiếp tục khai thác.

Công nghệ AI đã được ứng dụng tương đối rõ trong tư vấn tuyển sinh và cung cấp dịch vụ hỗ trợ người học. Đây là lĩnh vực có nhiều minh chứng thực tiễn nhất vì thông tin tuyển sinh, học phí, ngành học, quy chế và thủ tục hành chính có tính lặp lại, phù hợp với khả năng xử lý ngôn ngữ tự nhiên của chatbot. Tại Trường Đại học Tài nguyên và Môi trường Hà Nội, hệ thống HUNRE AI được xây dựng thành ba trợ lý dành cho thí sinh, SV, cán bộ. Theo đó, thí sinh có thể hỏi về ngành đào tạo, điểm chuẩn, học phí và cách đăng ký xét tuyển; SV có thể tra cứu lịch học, đăng ký tín chỉ, điểm rèn luyện và quy chế đào tạo; cán bộ, GV được hỗ trợ tra cứu quy trình hành chính và sử dụng phần mềm quản lý. Theo công bố tiếp theo của nhà trường, đến năm 2025 HUNRE AI đã xử lý hơn 50.000 lượt tương tác (Hoàng Anh Huy, 2025). Đây là một chỉ báo cho thấy trợ lý AI đã được đưa vào sử dụng thực tế, thay vì chỉ dừng ở sản phẩm trình diễn. Học viện Ngân hàng cũng đưa vào vận hành hai trợ lý gồm trợ lý AI tư vấn tuyển sinh và trợ lý AI hỗ trợ SV. Hệ thống hoạt động 24 giờ mỗi ngày, hỗ trợ ngôn ngữ tự nhiên và được triển khai đồng thời trên website, Zalo OA, Facebook. Nội dung hỗ trợ không chỉ bao gồm thông tin tuyển sinh mà còn mở rộng sang lịch học, lịch thi, học bổng, ký túc xá và hoạt động SV. Điều này cho thấy, AI đang góp phần chuyển hoạt động hỗ trợ người học từ phương thức trực tiếp, phụ thuộc giờ hành chính sang mô hình phục vụ đa kênh và liên tục. Tại Học viện Phụ nữ Việt Nam, chatbot được thử nghiệm trong mùa tuyển sinh năm 2025; khảo sát 102 thí sinh đã sử dụng hệ thống cho thấy khoảng 90% đánh giá công cụ hữu ích, phản hồi nhanh và cung cấp thông tin tương đối đầy đủ, nhất quán. Kết quả này bước đầu chứng minh AI có khả năng

giảm tải câu hỏi thường xuyên cho cán bộ tuyển sinh và cải thiện khả năng tiếp cận thông tin của thí sinh.

Phạm vi ứng dụng AI đã bắt đầu mở rộng từ tuyển sinh sang quản lý đào tạo và hỗ trợ vận hành nội bộ. Tại HUNRE, trợ lý AI dành cho cán bộ có thể tra cứu quy trình hành chính và hướng dẫn sử dụng phần mềm. Nhà trường đồng thời triển khai hệ thống quản trị tích hợp HUNRE EMS, quản lý đăng ký học phần, điều kiện tiên quyết, công văn điện tử và bảng thống kê. Cần lưu ý rằng không phải toàn bộ HUNRE EMS đều là AI, nhưng việc trợ lý AI được đặt trong một hệ sinh thái dữ liệu và quy trình số đã tạo điều kiện để AI kết nối sâu hơn với hoạt động quản trị nội bộ. Theo công bố của trường, cổng một cửa trực tuyến đã giúp một số thủ tục giảm thời gian xử lý từ hàng tuần xuống còn vài giờ.

Các cơ sở GDĐH đã chú ý hơn đến phát triển năng lực AI cho cán bộ, GV và người học. Hiện nay, khoảng 50 trường đại học tại Việt Nam đã cung cấp chương trình hoặc chuyên ngành liên quan đến AI, học máy và khoa học dữ liệu; trong đó khoảng 18 trường đã mở ngành hoặc chuyên ngành chuyên sâu về AI (UNESCO, 2025). Điều này không trực tiếp phản ánh mức độ AI được sử dụng trong quản trị, nhưng cho thấy nguồn lực đào tạo và nghiên cứu đang được xây dựng để hỗ trợ quá trình ứng dụng AI trong các trường. Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Hà Nội đã ban hành khung năng lực AI dành cho người học vào tháng 11/2025. Khung gồm sáu miền năng lực, bốn cấp độ, bao quát hiểu biết về AI và dữ liệu, đánh giá đầu ra AI, đạo đức, trách nhiệm, tư duy lấy con người làm trung tâm, ứng dụng AI trong nghề nghiệp và thiết kế hệ thống AI. Khung này tạo căn cứ để nhà trường điều chỉnh chuẩn đầu ra, phát triển học phần và tổ chức bồi dưỡng, qua đó đưa AI vào cơ chế quản trị chương trình đào tạo thay vì để người học tự sử dụng một cách tự phát.

Quản trị việc sử dụng AI có trách nhiệm bước đầu được thể chế hóa tại một số trường. Trường Đại học Mở Thành phố Hồ Chí Minh đã ban hành Quyết định số 623/QĐ-ĐHM ngày 04/4/2025 về sử dụng công cụ AI tạo sinh trong học tập và NCKH. Quy định này điều chỉnh việc sử dụng AI trong bài tập, kiểm tra, luận văn, đề án và NCKH, cho thấy nhà trường không lựa chọn cách cấm tuyệt đối mà hướng tới xác định phạm vi sử dụng, trách nhiệm của người học đồng thời yêu cầu bảo đảm liêm chính học thuật.

Tuy nhiên, vẫn còn những hạn chế, tồn tại:

Thứ nhất, ứng dụng AI còn phân tán, mang tính thí điểm và tập trung chủ yếu vào các nghiệp vụ có mức độ rủi ro thấp. Các minh chứng hiện có phần lớn thuộc nhóm chatbot tuyển sinh, giải đáp quy chế, tra cứu lịch học và hướng dẫn thủ tục.

Số trường công khai ứng dụng AI vào dự báo chiến lược, quản trị tài chính, phân bổ nhân sự, quản lý NCKH, cảnh báo chất lượng hoặc đánh giá hiệu quả đầu tư còn ít. Ngay cả Đại học Kinh tế Quốc dân cũng sử dụng cụm từ "trải nghiệm trợ lý AI quản lý đào tạo", trong khi Học viện Phụ nữ Việt Nam xác định chatbot là phiên bản thử nghiệm cần tiếp tục hoàn thiện.

Thứ hai, dữ liệu còn phân tán, thiếu chuẩn hóa và chưa được khai thác liên thông, làm hạn chế độ chính xác của AI. Mặc dù HEMIS đã thu thập khối lượng dữ liệu lớn, việc có dữ liệu không đồng nghĩa với dữ liệu đã sạch, đồng nhất và sẵn sàng cho mô hình AI. Bộ GD&ĐT cho biết các cơ sở vẫn đang tiếp tục rà soát, cập nhật dữ liệu SV tốt nghiệp để hình thành báo cáo phân tích đáng tin cậy. Điều này cho thấy chất lượng và tính cập nhật của dữ liệu vẫn là quá trình phải tiếp tục hoàn thiện.

Thứ ba, năng lực AI của đội ngũ quản lý, GV và nhân viên hành chính chưa đồng đều. Báo cáo UNESCO ghi nhận Việt Nam có hơn 50 trường đào tạo lĩnh vực liên quan đến AI, nhưng nguồn nhân lực trình độ cao vẫn thiếu; cả nước được ước tính chỉ có khoảng 300 chuyên gia AI ở trình độ tiến sĩ và sau tiến sĩ. Báo cáo cũng cho biết chưa có chương trình toàn diện về đạo đức AI và giảng dạy liên ngành về AI ở quy mô hệ thống; khung năng lực số và AI dành riêng cho GDĐH vẫn đang trong quá trình dự kiến xây dựng tại thời điểm báo cáo.

Thứ tư, quy định về đạo đức, bảo mật dữ liệu và trách nhiệm giải trình chưa được cụ thể hóa đồng đều. Báo cáo UNESCO đánh giá rằng Việt Nam đã có nền tảng chính sách thúc đẩy công nghệ số và AI trong giáo dục, nhưng thách thức quan trọng là xây dựng các quy định và hướng dẫn cụ thể về đạo đức, trách nhiệm, quyền riêng tư, thiên lệch và trách nhiệm giải trình. Báo cáo cũng ghi nhận chưa có trung tâm nghiên cứu hoặc đơn vị học thuật chuyên biệt về đạo đức AI trong các trường đại học Việt Nam tại thời điểm khảo sát.

Thứ năm, bằng chứng đánh giá hiệu quả còn giới hạn, chủ yếu dựa trên số lượt sử dụng và báo cáo nội bộ của cơ sở triển khai. Con số hơn 50.000 lượt tương tác của HUNRE AI chứng minh hệ thống có người sử dụng, nhưng chưa cho biết tỷ lệ câu trả lời chính xác, số giờ lao động được tiết kiệm, mức giảm chi phí vận hành hoặc mức độ cải thiện chất lượng ra quyết định. Tương tự, khảo sát của Học viện Phụ nữ Việt Nam cho kết quả tích cực với 102 người dùng và khoảng 90% đánh giá hữu ích, nhưng hội đồng nghiệm thu vẫn yêu cầu bổ sung số lượt truy cập, số câu hỏi, làm rõ phương pháp đánh giá, mở rộng quy mô mẫu và phân tích sâu dữ liệu người dùng.

2.3. Giải pháp phát huy hiệu quả vai trò của trí tuệ nhân tạo trong đổi mới quản trị giáo dục đại học ở Việt Nam hiện nay

Để AI thực sự trở thành động lực đổi mới quản trị GDĐH, cần tập trung vào các giải pháp sau:

- Hoàn thiện thể chế, chính sách và các quy định về ứng dụng AI trong GDĐH. Bộ GD&ĐT cần phối hợp với các bộ, ngành liên quan xây dựng khung pháp lý thống nhất về nghiên cứu, phát triển và sử dụng AI trong hoạt động quản trị đại học. Khung pháp lý cần quy định rõ phạm vi được phép ứng dụng AI, tiêu chuẩn kỹ thuật, trách nhiệm giải trình, quyền sở hữu dữ liệu, bảo vệ thông tin cá nhân và phương thức xử lý khi hệ thống đưa ra kết quả sai lệch. Bên cạnh đó, cần ban hành bộ nguyên tắc đạo đức AI trong GDĐH, bảo đảm các yêu cầu về minh bạch, công bằng, an toàn và lấy con người làm trung tâm. Mỗi cơ sở GDĐH phải cụ thể hóa quy định chung thành quy chế nội bộ, xác định những hoạt động AI được phép hỗ trợ, những quyết định bắt buộc phải có sự kiểm tra của con người và trách nhiệm của từng đơn vị khi khai thác dữ liệu. Thể chế rõ ràng sẽ giúp các trường chủ động đổi mới, đồng thời hạn chế tình trạng ứng dụng AI tự phát hoặc thiếu kiểm soát.

- Xây dựng chiến lược ứng dụng AI gắn với chiến lược phát triển và CĐS của từng cơ sở GDĐH. Hội đồng trường và ban giám hiệu cần xác định AI là một bộ phận của chiến lược đổi mới quản trị, không phải một dự án công nghệ riêng lẻ. Trước khi đầu tư, mỗi trường cần đánh giá mức độ sẵn sàng về hạ tầng, dữ liệu, nhân lực, tài chính và văn hóa tổ chức; từ đó lựa chọn những lĩnh vực ưu tiên phù hợp. Trong giai đoạn đầu, có thể triển khai AI ở các hoạt động có quy trình rõ, mức độ rủi ro thấp như tư vấn tuyển sinh, giải đáp thủ tục, quản lý văn bản, xếp lịch học và phân tích phản hồi của SV. Sau khi đánh giá hiệu quả, nhà trường có thể mở rộng sang dự báo tuyển sinh, cảnh báo SV có nguy cơ bỏ học, quản trị nhân sự, tài chính và bảo đảm chất lượng. Chiến lược cần xác định rõ mục tiêu, lộ trình, nguồn lực, chủ thể chịu trách nhiệm và bộ chỉ số đánh giá, tránh đầu tư dàn trải, chạy theo xu hướng hoặc phụ thuộc hoàn toàn vào nhà cung cấp công nghệ.

- Phát triển hạ tầng số và xây dựng hệ thống dữ liệu đại học thống nhất, liên thông, có chất lượng. Dữ liệu là điều kiện nền tảng quyết định độ chính xác và giá trị của hệ thống AI. Các trường cần chuẩn hóa dữ liệu về tuyển sinh, người học, chương trình đào tạo, đội ngũ GV, NCKH, tài chính, CSVC và việc làm sau tốt nghiệp. Dữ liệu phải được cập nhật thường xuyên, loại bỏ trùng lặp, phân loại rõ ràng và kết nối giữa các phòng, ban thay vì lưu trữ phân tán trong nhiều phần mềm độc lập. Bộ GD&ĐT cần tiếp tục hoàn thiện cơ sở dữ liệu GDĐH, xây dựng tiêu

chuẩn dữ liệu chung và cơ chế chia sẻ dữ liệu an toàn giữa cơ quan quản lý với các trường. Đồng thời, các cơ sở giáo dục cần đầu tư hạ tầng điện toán, lưu trữ, đường truyền, an ninh mạng và hệ thống sao lưu. Chỉ khi có dữ liệu đầy đủ, chính xác và liên thông, AI mới có thể hỗ trợ dự báo, ra quyết định đáng tin cậy.

- Nâng cao năng lực AI, năng lực quản trị dựa trên dữ liệu cho đội ngũ cán bộ, GV và viên chức. Các cơ sở GDĐH cần xây dựng chương trình bồi dưỡng theo từng nhóm đối tượng. Cán bộ lãnh đạo cần có khả năng hiểu kết quả phân tích, nhận diện giới hạn của thuật toán và sử dụng dữ liệu trong hoạch định chiến lược. Nhân viên hành chính cần được trang bị kỹ năng sử dụng trợ lý ảo, tự động hóa quy trình và kiểm tra thông tin do AI tạo ra. GV cần hiểu các nguyên tắc đạo đức, liêm chính học thuật và phương pháp hướng dẫn SV sử dụng AI có trách nhiệm. Bên cạnh đào tạo đại trà, mỗi trường cần hình thành đội ngũ chuyên trách gồm chuyên gia công nghệ, khoa học dữ liệu, pháp lý và quản trị giáo dục. Đội ngũ này có nhiệm vụ lựa chọn giải pháp, kiểm định mô hình, quản lý dữ liệu và tư vấn cho lãnh đạo. Việc phát triển năng lực con người phải được xem là điều kiện quyết định, bởi AI không thể tạo ra đổi mới nếu người sử dụng thiếu khả năng kiểm chứng và chịu trách nhiệm.

- Thiết lập cơ chế quản trị AI an toàn, minh bạch và lấy người học làm trung tâm. Các quyết định quan trọng liên quan đến tuyển sinh, đánh giá kết quả học tập, học bổng, kỷ luật, tuyển dụng hoặc phân bổ quyền lợi không được giao hoàn toàn cho thuật toán. AI chỉ nên cung cấp thông tin, cảnh báo và phương án tham khảo; quyết định cuối cùng phải do người có thẩm quyền xem xét. Nhà trường cần công khai mục đích thu thập dữ liệu, loại dữ liệu được sử dụng, thời gian lưu trữ và quyền của người học trong việc yêu cầu giải thích, chỉnh sửa hoặc phản hồi. Đồng thời, cần thường xuyên kiểm tra độ chính xác, mức độ thiên lệch và nguy cơ phân biệt đối xử của hệ thống. Có thể thành lập hội đồng đạo đức AI hoặc giao nhiệm vụ cho bộ phận chuyên trách nhằm giám sát các ứng dụng có tác động trực tiếp đến quyền lợi của SV và GV.

- Tăng cường hợp tác, thí điểm và đánh giá độc lập hiệu quả ứng dụng AI. Nhà nước cần thúc đẩy liên kết giữa trường đại học, doanh nghiệp công nghệ, viện nghiên cứu và tổ chức quốc tế trong phát triển giải pháp AI phù hợp với điều kiện Việt Nam. Các trường có thể dùng chung hạ tầng, chia sẻ mô hình tốt và phối hợp xây dựng kho dữ liệu chuyên ngành, qua đó giảm chi phí đầu tư, hạn chế phụ thuộc vào công nghệ nước ngoài. Mọi mô hình AI cần được triển khai thí điểm ở phạm vi phù hợp trước khi nhân rộng. Kết quả phải được đánh giá bằng các tiêu chí cụ thể như độ chính xác, thời gian xử lý, chi phí tiết kiệm, mức độ hài lòng, khả năng

bảo vệ dữ liệu và tác động đến chất lượng quyết định. Việc đánh giá nên có sự tham gia của người học, GV, chuyên gia độc lập và cơ quan quản lý để bảo đảm tính khách quan.

3. Kết luận

Trong bối cảnh CĐS và tự chủ đại học, AI đang trở thành công cụ quan trọng thúc đẩy đổi mới quản trị GDĐH ở Việt Nam. Việc ứng dụng chatbot, trợ lý ảo và phân tích dữ liệu tại một số trường đã bước đầu rút ngắn thời gian xử lý, giảm áp lực hành chính, hỗ trợ các hoạt động tuyển sinh, đào tạo, học vụ. Tuy nhiên, ứng dụng AI trong quản trị đại học vẫn còn phân tán, thiếu đồng bộ và chủ yếu dừng ở quy mô thử nghiệm. Những hạn chế về hạ tầng số, chất lượng dữ liệu, khả năng liên thông, năng lực đội ngũ, bảo mật thông tin, đạo đức AI và trách nhiệm giải trình đang cản trở việc mở rộng ứng dụng. Đồng thời, các bằng chứng đánh giá hiệu quả còn hạn chế, chưa phản ánh đầy đủ tác động của AI đối với chất lượng ra quyết định và hiệu quả sử dụng nguồn lực trong các cơ sở GDĐH. Để phát huy vai trò của AI, cần hoàn thiện thể chế, xây dựng chiến lược ứng dụng phù hợp, chuẩn hóa dữ liệu, nâng cao năng lực số, thiết lập cơ chế giám sát minh bạch và tăng cường hợp tác giữa nhà trường, doanh nghiệp, cơ quan quản lý cùng các tổ chức nghiên cứu. AI chỉ thực sự tạo ra sự đổi mới bền vững khi được đặt dưới sự kiểm soát của con người, lấy người học làm trung tâm và gắn với mục tiêu nâng cao chất lượng, hiệu quả, công bằng, trách nhiệm giải trình trong quản trị GDĐH.

Tài liệu tham khảo

Bộ Chính trị (2024), *Nghị quyết số 57-NQ/TW ngày 22/12/2024 về đột phá phát triển khoa học, công nghệ, đổi mới sáng tạo và chuyển đổi số quốc gia.*

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2024), *Hội thảo chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo: giáo dục đại học với công nghệ số.* https://moet.gov.vn/giaoducquocdan/tang-cuong-ung-dung-cntt/Pages/Default.aspx%3FItemID=10105

Russell, S., & Norvig, P. (2021), *Artificial intelligence: A modern approach (4th ed.)*. Pearson.

Hải, N. (2025), *Ứng dụng trí tuệ nhân tạo để hiện đại hoá công tác quản trị đại học. https://dantri.com.vn/thoi-su/ung-dung-tri-tue-nhan-tao-de-hien-dai-hoa-cong-tac-quan-tri-dai-hoc-20250808190542154.htm*

Huy, H. A. (2025), *HUNRE nâng cao chất lượng đào tạo, vươn mình trong kỷ nguyên số.* https://hunre.edu.vn/hunre-nang-cao-chat-luong-dao-tao-vuon-minh-trong-ky-nguyen-so.html

Quốc hội. (2025), *Luật Trí tuệ nhân tạo*. Luật số 134/2025/QH15 ngày 10/12/2025.

Thủ tướng Chính phủ (2022), *Quyết định số 131/QĐ-TTg ngày 25/01/2022 về việc phê duyệt Đề án Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022-2025, định hướng đến năm 2030*.

UNESCO (2025), *Viet Nam Articial Intelligence Readiness Assessment Report.* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

ĐỔI MỚI QUẢN TRỊ ĐẠI HỌC TRONG BỐI CẢNH TỰ CHỦ VÀ TRÍ TUỆ NHÂN TẠO: THỰC TRẠNG VÀ ĐỊNH HƯỚNG PHÁT TRIỂN TẠI VIỆT NAM

INNOVATING UNIVERSITY GOVERNANCE IN THE CONTEXT OF AUTONOMY AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE: CURRENT SITUATION AND DEVELOPMENT DIRECTIONS IN VIETNAM

Trần Việt Hùng

Trường Cao đẳng Kinh tế Đối ngoại

Tóm tắt

Tự chủ đại học và trí tuệ nhân tạo (AI) đang thúc đẩy đổi mới quản trị giáo dục đại học tại Việt Nam. Nghiên cứu phân tích thực trạng, cơ hội và thách thức của quá trình này bằng phương pháp nghiên cứu định tính thông qua phân tích tài liệu, dữ liệu thứ cấp, kết hợp phân tích nội dung và tổng hợp. Kết quả cho thấy các cơ sở giáo dục đã có nhiều tiến bộ về tự chủ, phát triển hạ tầng số và ứng dụng AI trong quản trị; tuy nhiên, năng lực quản trị, dữ liệu, nguồn nhân lực số và khung quản trị AI vẫn còn nhiều hạn chế. Trên cơ sở đó, nghiên cứu đề xuất các giải pháp hoàn thiện thể chế, phát triển dữ liệu và nâng cao năng lực quản trị nhằm đáp ứng yêu cầu phát triển giáo dục đại học trong kỷ nguyên số.

Từ khóa: Giáo dục đại học, quản trị đại học, chuyển đổi số, tự chủ đại học, trí tuệ nhân tạo.

Abstract

University autonomy and artificial intelligence (AI) are transforming higher education governance in Viet Nam. This study examines the current situation, opportunities, and challenges of governance innovation using a qualitative approach based on document analysis, secondary data, content analysis, and synthesis. The findings indicate progress in university autonomy, digital infrastructure, and AI adoption. However, governance capacity, data systems, digital human resources, and AI governance frameworks remain limited. The study proposes solutions to strengthen institutional frameworks, improve data governance, and enhance governance capacity for sustainable higher education in the digital era.

Keywords: Artificial intelligence, digital transformation, higher education, university autonomy, university governance.

1. Đặt vấn đề

Tự chủ đại học và trí tuệ nhân tạo (AI) đang trở thành hai động lực quan trọng thúc đẩy đổi mới quản trị giáo dục đại học (GDĐH) trong bối cảnh chuyển đổi số. Tại Việt Nam, quá trình tự chủ không chỉ mở rộng quyền tự quyết về tổ chức, tài chính, học thuật mà còn đặt ra yêu cầu nâng cao năng lực quản trị, trách nhiệm giải trình và ứng dụng công nghệ số trong điều hành các cơ sở GDĐH (Thủ tướng Chính phủ, 2020; Bộ Chính trị, 2024). Ứng dụng AI góp phần nâng cao chất lượng ra quyết định và hiệu quả quản trị. Tuy nhiên, mức độ chuyển đổi số giữa các cơ sở giáo dục còn chưa đồng đều; hạ tầng dữ liệu, năng lực quản trị số, nguồn nhân lực và khung quản trị AI vẫn còn nhiều hạn chế (OECD, 2021; UNESCO, 2023). Mặc dù đã có nhiều nghiên cứu về tự chủ đại học, chuyển đổi số hoặc AI trong giáo dục, các nghiên cứu tích hợp ba yếu tố này trong bối cảnh GDĐH Việt Nam còn hạn chế. Vì vậy, nghiên cứu phân tích thực trạng đổi mới quản trị đại học (QTĐH) trong bối cảnh tự chủ và AI, từ đó đề xuất các định hướng, giải pháp phù hợp.

2. Cơ sở lý luận và phương pháp nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý luận

2.1.1. Tự chủ đại học và đổi mới quản trị đại học

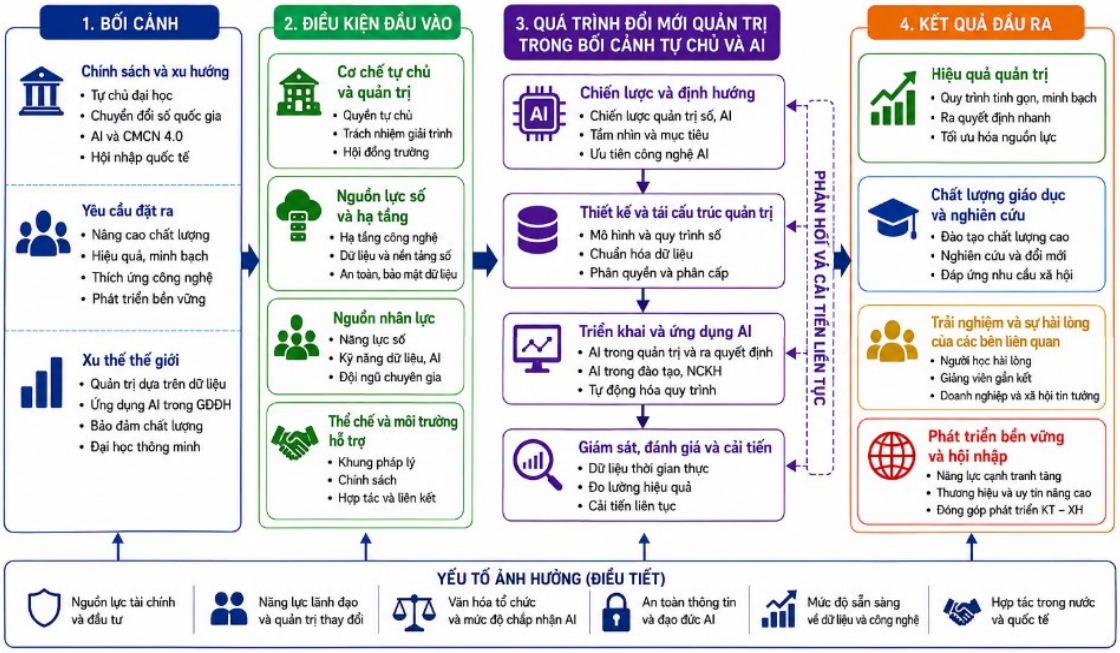
Tự chủ đại học được xem là xu hướng cải cách quan trọng của GDĐH hiện đại, phản ánh sự chuyển dịch từ mô hình quản lý tập trung sang quản trị dựa trên quyền tự quyết, trách nhiệm giải trình và bảo đảm chất lượng. Theo OECD (2021), tự chủ đại học không chỉ mở rộng quyền quyết định về học thuật, tổ chức, nhân sự và tài chính mà còn tạo động lực để các cơ sở giáo dục nâng cao hiệu quả sử dụng nguồn lực và năng lực cạnh tranh. Đồng quan điểm, Altbach & de Wit (2020) cho rằng tự chủ chỉ phát huy hiệu quả khi gắn với cơ chế quản trị minh bạch, hệ thống kiểm soát nội bộ và văn hóa trách nhiệm giải trình.

Tại Việt Nam, tự chủ đại học được xác định là một trong những trụ cột của đổi mới GDĐH, hướng tới nâng cao chất lượng đào tạo, nghiên cứu và hội nhập quốc tế. Nguyễn Kim Dung (2022) cho rằng tự chủ không đơn thuần là phân cấp quản lý mà là quá trình đổi mới toàn diện mô hình quản trị nhằm gia tăng tính chủ động, khả năng huy động nguồn lực và năng lực thích ứng của cơ sở giáo dục. Trong bối cảnh chuyển đổi số, Bộ Chính trị (2024) tiếp tục khẳng định khoa học, công nghệ, đổi mới sáng tạo, chuyển đổi số là động lực chiến lược để nâng cao chất lượng nguồn nhân lực và hiện đại hóa hệ thống giáo dục. Điều đó cho thấy

đổi mới QTĐH trở thành yêu cầu tất yếu nhằm hiện thực hóa mục tiêu tự chủ trong giai đoạn phát triển mới.

2.1.2. Quản trị đại học trong bối cảnh chuyển đổi số và trí tuệ nhân tạo

Sự phát triển của chuyển đổi số và AI đang làm thay đổi căn bản phương thức quản trị của các cơ sở GDĐH. Nếu trước đây quản trị chủ yếu dựa trên kinh nghiệm, quy trình hành chính thì hiện nay đang chuyển sang mô hình quản trị thông minh dựa trên dữ liệu, kết nối số và ra quyết định theo thời gian thực (OECD, 2021). UNESCO (2023) nhận định AI không chỉ hỗ trợ tự động hóa các quy trình quản lý mà còn góp phần nâng cao chất lượng quản trị đào tạo, nghiên cứu khoa học, bảo đảm chất lượng và cung cấp dịch vụ cho người học.



Sơ đồ Khung phân tích nghiên cứu đề xuất

(Nguồn: Tác giả tổng hợp và đề xuất)

Ở Việt Nam, chuyển đổi số trong GDĐH đang được thúc đẩy thông qua phát triển hạ tầng số, cơ sở dữ liệu, hệ thống QTĐH và ứng dụng AI trong quản lý, giảng dạy, nghiên cứu. Phạm Thị Ly (2021) cho rằng đổi mới QTĐH trong kỷ nguyên số cần được tiếp cận từ góc độ quản trị chiến lược, trong đó dữ liệu và công nghệ trở thành nguồn lực cốt lõi để nâng cao hiệu quả điều hành. Tuy nhiên, quá trình này cũng đặt ra những yêu cầu mới về năng lực số của đội ngũ quản lý, quản trị dữ liệu, đạo đức AI và bảo đảm an toàn thông tin. Do đó, đổi mới QTĐH không

chỉ là ứng dụng công nghệ mà là quá trình tái cấu trúc mô hình quản trị theo hướng linh hoạt, minh bạch và thích ứng với môi trường giáo dục số.

2.1.3. Cơ sở lý thuyết và khung phân tích nghiên cứu

Nghiên cứu kế thừa ba nền tảng lý thuyết chủ đạo.

- *Lý thuyết thể chế (Institutional Theory)* cho rằng môi trường thể chế, chính sách cùng áp lực từ các bên liên quan định hình hành vi đổi mới và mô hình quản trị của các tổ chức giáo dục (Scott, 2014).

- *Lý thuyết năng lực động (Dynamic Capabilities Theory)* nhấn mạnh khả năng nhận diện cơ hội, tái cấu trúc nguồn lực và đổi mới liên tục để thích ứng với sự thay đổi của môi trường công nghệ (Teece, 2018).

- *Mô hình chấp nhận và sử dụng công nghệ hợp nhất (UTAUT)* giải thích vai trò của các yếu tố công nghệ, tổ chức và con người trong việc thúc đẩy ứng dụng công nghệ số vào hoạt động quản trị (Venkatesh et al., 2012).

Trên cơ sở tổng hợp các cách tiếp cận này, nghiên cứu đề xuất khung phân tích gồm bốn hợp phần: (i) bối cảnh và thể chế; (ii) điều kiện nguồn lực và hạ tầng số; (iii) quá trình đổi mới quản trị dựa trên AI; (iv) kết quả quản trị, chất lượng giáo dục và phát triển bền vững của các cơ sở GDĐH Việt Nam.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp nghiên cứu định tính thông qua phân tích tài liệu và khai thác dữ liệu thứ cấp. Dữ liệu được thu thập từ các văn bản chính sách của Đảng và Nhà nước, báo cáo của Bộ Giáo dục và Đào tạo, UNESCO, OECD, World Bank, World Economic Forum, cùng các công trình nghiên cứu khoa học liên quan đến tự chủ đại học, QTĐH và AI. Để bảo đảm độ tin cậy, các nguồn thông tin được đối chiếu và chọn lọc từ nhiều tài liệu chính thống trước khi tổng hợp, phân tích. Trên cơ sở khung phân tích đề xuất, nghiên cứu sử dụng phương pháp phân tích nội dung (content analysis), so sánh, tổng hợp nhằm đánh giá thực trạng đổi mới QTĐH trong bối cảnh tự chủ và AI tại Việt Nam. Từ kết quả phân tích, nghiên cứu nhận diện các cơ hội, thách thức và đề xuất định hướng cùng các giải pháp nhằm nâng cao hiệu quả QTĐH, đáp ứng yêu cầu phát triển GDĐH trong kỷ nguyên số.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Thực trạng đổi mới QTĐH trong bối cảnh tự chủ và trí tuệ nhân tạo

Đổi mới QTĐH tại Việt Nam đang diễn ra dưới tác động đồng thời của ba động lực: mở rộng quyền tự chủ, gia tăng yêu cầu trách nhiệm giải trình và sự phát triển nhanh của công nghệ số, đặc biệt là AI. Quá trình này đã thúc đẩy các cơ sở GDĐH chuyển từ mô hình quản lý hành chính sang quản trị dựa trên chiến lược, dữ liệu và kết quả đầu ra. Tuy nhiên, mức độ đổi mới còn khác biệt đáng kể giữa các trường, nhất là về năng lực tài chính, hạ tầng dữ liệu, chất lượng nhân lực và cơ chế kiểm soát AI.

3.1.1. Mở rộng quy mô và không gian tự chủ đại học

Hệ thống GDĐH Việt Nam đã phát triển tương đối nhanh về quy mô và cơ cấu. Theo Bộ Giáo dục và Đào tạo, năm 2023 cả nước có 242 cơ sở GDĐH, trong đó 176 cơ sở công lập, chiếm 72,7%, và 66 cơ sở tư thục, chiếm 27,3%. Quy mô lớn của khối công lập cho thấy đổi mới quản trị gắn với tự chủ không chỉ là vấn đề của từng trường mà có ảnh hưởng trực tiếp đến hiệu quả phân bổ nguồn lực công, chất lượng đào tạo và năng lực cạnh tranh của toàn hệ thống.

Bảng 1: Một số chỉ tiêu phản ánh quy mô, tự chủ và bảo đảm chất lượng GDĐH Việt Nam

Chỉ tiêu	Giá trị	Thời điểm
Tổng số cơ sở GDĐH	242 cơ sở	2023
Cơ sở GDĐH công lập	176 cơ sở, chiếm 72,7%	2023
Cơ sở GDĐH tư thục	66 cơ sở, chiếm 27,3%	2023
Cơ sở GDĐH được công nhận đạt tiêu chuẩn trong nước	195 cơ sở	31/8/2024
Cơ sở GDĐH được công nhận theo tiêu chuẩn nước ngoài	11 cơ sở	31/8/2024
Ngành đào tạo trình độ đại học được mở theo cơ chế tự chủ	215 ngành	2024
Ngành đào tạo trình độ thạc sĩ được mở theo cơ chế tự chủ	75 ngành	2024
Ngành đào tạo trình độ tiến sĩ được mở theo cơ chế tự chủ	27 ngành	2024

Nguồn: Tổng hợp từ Bộ Giáo dục và Đào tạo

Các số liệu cho thấy tự chủ đã mở rộng đáng kể không gian quyết định học thuật. Riêng năm 2024, các cơ sở GDĐH đã mở theo cơ chế tự chủ 215 ngành đại học, 75 ngành thạc sĩ và 27 ngành tiến sĩ. Đây là biểu hiện rõ của sự chuyển dịch từ cơ chế xin phép theo từng hoạt động sang quản trị dựa trên năng lực, điều kiện bảo đảm chất lượng và trách nhiệm của cơ sở đào tạo. Tuy nhiên, mở rộng quyền tự chủ cũng làm gia tăng yêu cầu kiểm soát nội bộ, công khai thông tin và đánh giá hiệu quả. Nếu năng lực quản trị không phát triển tương ứng, tự chủ có thể thiên về mở rộng hoạt động mà chưa bảo đảm đầy đủ chất lượng và tính bền vững.

3.1.2. Bảo đảm chất lượng từng bước trở thành công cụ quản trị

Đến ngày 31/8/2024, có 195 cơ sở GDĐH được đánh giá, công nhận đạt tiêu chuẩn chất lượng trong nước và 11 cơ sở đạt tiêu chuẩn nước ngoài. Kết quả này phản ánh sự mở rộng của văn hóa kiểm định và trách nhiệm giải trình trong hệ thống GDĐH. Việc Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành Chuẩn cơ sở GDĐH năm 2024 tiếp tục tạo cơ sở để chuyển quản trị từ kiểm soát đầu vào sang giám sát các điều kiện vận hành, kết quả đào tạo, nghiên cứu và hiệu quả sử dụng nguồn lực. Tuy vậy, kiểm định mới chỉ phản ánh một phần năng lực quản trị. Trong bối cảnh tự chủ, chất lượng quản trị cần được đánh giá bằng khả năng sử dụng dữ liệu để dự báo tuyển sinh, giám sát tiến độ học tập, phân bổ tài chính, quản lý nghiên cứu và đo lường mức độ hài lòng của các bên liên quan. Khoảng cách giữa "có hệ thống dữ liệu" và "quản trị dựa trên dữ liệu" vẫn là điểm nghẽn tại nhiều cơ sở, do dữ liệu phân tán, thiếu chuẩn hóa, chưa liên thông giữa các bộ phận.

3.1.3. Chuyển đổi số tạo nền tảng nhưng quản trị trí tuệ nhân tạo còn ở giai đoạn đầu

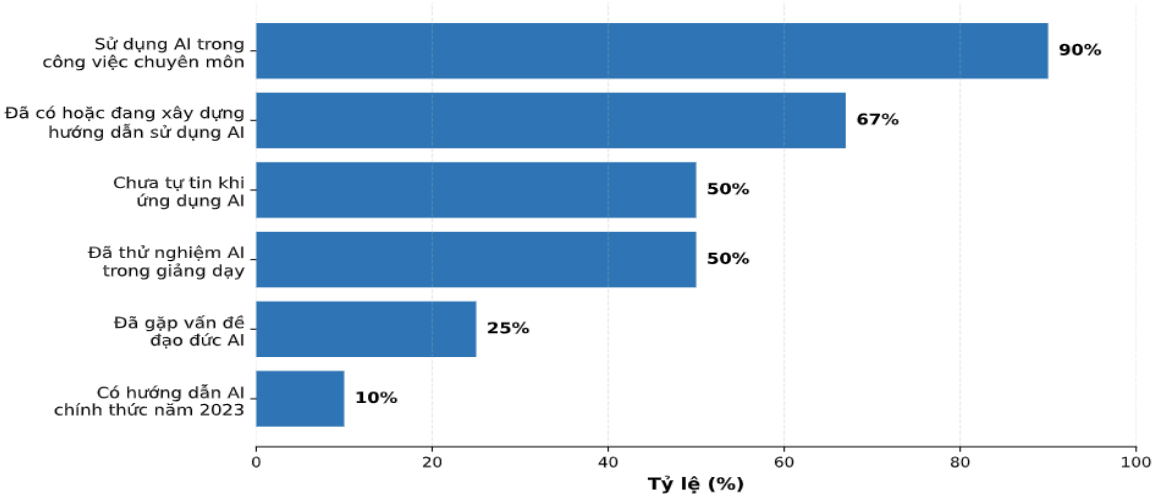
Ngành giáo dục đã xây dựng và kết nối một khối lượng lớn dữ liệu số; đến đầu năm 2025, hệ thống dữ liệu toàn ngành ghi nhận khoảng 55 triệu hồ sơ giáo viên và người học. Bộ Giáo dục và Đào tạo cũng tổ chức các hội nghị chuyên đề về khoa học dữ liệu, AI và công nghệ số trong GDĐH, cho thấy AI đã chuyển từ vấn đề kỹ thuật sang nội dung của quản trị, chính sách, phát triển nguồn nhân lực.

Tuy nhiên, số liệu công khai hiện chưa cho phép xác định chính xác tỷ lệ trường đại học Việt Nam có chiến lược AI, quy chế sử dụng AI hoặc hệ thống quản trị ra quyết định dựa trên AI. Điều này phản ánh một khoảng trống quan trọng: hoạt động ứng dụng có thể phát triển nhanh ở cấp cá nhân và đơn vị, trong khi khuôn khổ quản trị, giám sát rủi ro với trách nhiệm giải trình chưa theo kịp.

Bảng 2: Một số chỉ tiêu quốc tế về ứng dụng và quản trị AI trong GDĐH

Chỉ tiêu	Tỷ lệ
Cơ sở giáo dục có hướng dẫn AI chính thức năm 2023	Dưới 10%
Cơ sở giáo dục ĐH đã và đang xây dựng hướng dẫn AI năm 2025	Khoảng 61%
Người tham gia sử dụng AI trong công việc chuyên môn	90%
Người tham gia thử nghiệm AI trong giảng dạy	Gần 50%
Người chưa tự tin về ứng dụng AI hiệu quả	Trên 50%
Trường đã gặp vấn đề đạo đức liên quan đến AI	25%

(Nguồn: Tổng hợp từ UNESCO (2023, 2025))



Biểu đồ Một số chỉ tiêu ứng dụng và quản trị AI trong GDĐH

(Nguồn: Tổng hợp từ UNESCO (2023, 2025))

Số liệu quốc tế cho thấy tốc độ sử dụng AI vượt xa tốc độ hình thành cơ chế quản trị. Năm 2023, dưới 10% trường học và đại học trong khảo sát UNESCO có chính sách hoặc hướng dẫn chính thức về AI; đến năm 2025, khoảng hai phần ba cơ sở GDĐH đã ban hành hoặc đang xây dựng hướng dẫn. Tuy nhiên, 90% người tham gia đã sử dụng AI trong công việc, trong khi hơn một nửa vẫn thiếu tự tin về hiệu quả và tác động của công nghệ; 25% cơ sở đã gặp các vấn đề đạo đức liên quan đến AI.

Kinh nghiệm quốc tế cũng cho thấy quản trị AI vẫn đang trong quá trình định hình. Trong khảo sát 18 quốc gia và vùng lãnh thổ của OECD, đầu năm 2024 chưa có quốc gia nào ban hành quy định chuyên biệt hoàn chỉnh về AI tạo sinh trong giáo dục; chín quốc gia mới công bố hướng dẫn không ràng buộc và chín trường

hợp giao quyền đáng kể cho cơ sở giáo dục tự xây dựng quy tắc sử dụng. Điều này hàm ý rằng tự chủ trong thời đại AI phải đi kèm năng lực kiến tạo quy chế nội bộ, quản trị dữ liệu, bảo vệ quyền riêng tư, kiểm soát thiên lệch thuật toán và xác định rõ trách nhiệm của con người trong các quyết định quan trọng.

Nhìn chung, QTĐH Việt Nam đã đạt tiến bộ về mở rộng quyền tự chủ, kiểm định chất lượng và phát triển nền tảng số. Tuy nhiên, đổi mới quản trị vẫn chưa đồng đều và chủ yếu tập trung vào số hóa quy trình. Giai đoạn tiếp theo cần chuyển mạnh sang quản trị tích hợp dựa trên dữ liệu và AI, trong đó công nghệ hỗ trợ chứ không thay thế trách nhiệm của hội đồng trường, đội ngũ lãnh đạo với các thiết chế bảo đảm chất lượng.

3.2. Cơ hội, thách thức đối với đổi mới quản trị đại học trong bối cảnh tự chủ và trí tuệ nhân tạo

3.2.1. Cơ hội

Quá trình thực hiện tự chủ đại học trong bối cảnh chuyển đổi số và AI đang mở ra nhiều cơ hội để các cơ sở GDĐH đổi mới mô hình quản trị theo hướng hiện đại, minh bạch và dựa trên dữ liệu. Trước hết, khung chính sách của Việt Nam ngày càng hoàn thiện, tạo điều kiện mở rộng quyền tự chủ, thúc đẩy chuyển đổi số và ứng dụng AI trong giáo dục (Bộ Chính trị, 2024). Trên phạm vi quốc tế, AI đang được các trường đại học tiếp cận nhanh chóng. Khảo sát của UNESCO năm 2025 cho thấy 61% cơ sở GDĐH đã ban hành hoặc đang xây dựng hướng dẫn sử dụng AI; 90% giảng viên và nhà nghiên cứu đã sử dụng AI trong hoạt động chuyên môn, trong khi khoảng 50% đã bước đầu ứng dụng AI trong giảng dạy. Điều này phản ánh AI đang dần trở thành một thành tố quan trọng của quản trị, nghiên cứu và đào tạo đại học.

Bên cạnh đó, AI giúp nâng cao chất lượng ra quyết định thông qua phân tích dữ liệu, dự báo tuyển sinh, tối ưu hóa phân bổ nguồn lực và tăng cường quản trị chất lượng. OECD (2021) cũng khẳng định AI đang hỗ trợ các tổ chức công nâng cao hiệu quả điều hành, cải thiện dịch vụ và tăng tính minh bạch trong quá trình quản trị. Đây là nền tảng quan trọng để các trường đại học Việt Nam chuyển từ quản trị hành chính sang quản trị thông minh, đáp ứng yêu cầu tự chủ và hội nhập quốc tế.

3.2.2. Thách thức

Bên cạnh những cơ hội, đổi mới QTĐH trong bối cảnh tự chủ và AI cũng đối mặt với nhiều thách thức. Mặc dù mức độ sử dụng AI ngày càng cao, UNESCO

(2025) cho biết hơn một nửa số người tham gia khảo sát vẫn chưa tự tin về khả năng ứng dụng AI trong giảng dạy và nghiên cứu; đồng thời 25% cơ sở GDĐH đã ghi nhận các vấn đề đạo đức liên quan đến AI như tranh chấp quyền tác giả, phụ thuộc quá mức vào AI và thiên lệch trong nghiên cứu. Những kết quả này cho thấy khoảng cách đáng kể giữa tốc độ ứng dụng công nghệ và năng lực quản trị AI.

Đối với Việt Nam, thách thức còn đến từ sự chênh lệch về hạ tầng số, chất lượng dữ liệu, nguồn lực tài chính và năng lực quản trị giữa các cơ sở giáo dục. Bên cạnh đó, nhiều trường chưa xây dựng quy chế quản trị AI, tiêu chuẩn dữ liệu và cơ chế bảo đảm an toàn thông tin. OECD (2021) nhấn mạnh rằng hiệu quả ứng dụng AI chỉ có thể được bảo đảm khi đi cùng với hệ thống quản trị minh bạch, quản lý rủi ro, bảo vệ dữ liệu và trách nhiệm giải trình rõ ràng. Vì vậy, việc hoàn thiện thể chế, chuẩn hóa dữ liệu và nâng cao năng lực số của đội ngũ quản lý sẽ là điều kiện quyết định để AI thực sự trở thành động lực đổi mới QTĐH.

Bảng 3: Tổng hợp cơ hội và thách thức đối với đổi mới QTĐH trong bối cảnh tự chủ và AI

Cơ hội	Minh chứng	Thách thức	Minh chứng
Chính sách về tự chủ và chuyển đổi số ngày càng hoàn thiện	Nghị quyết 57-NQ/TW (2024)	Chênh lệch năng lực quản trị và hạ tầng số	Khác biệt giữa các cơ sở giáo dục
AI hỗ trợ quản trị dựa trên dữ liệu	90% người tham gia đã sử dụng AI trong công việc	Thiếu năng lực khai thác AI	Hơn 50% chưa tự tin sử dụng AI hiệu quả
Hình thành quy chế quản trị AI tại nhiều trường	61% cơ sở đã có hoặc đang xây dựng hướng dẫn AI	Rủi ro đạo đức và quản trị AI	25% cơ sở đã gặp vấn đề đạo đức AI
Mở rộng hợp tác và chia sẻ tri thức quốc tế	UNESCO, OECD thúc đẩy khung quản trị AI	Thiếu khung quản trị AI thống nhất	OECD khuyến nghị tăng cường quản trị và quản lý rủi ro AI

Nguồn: Tác giả tổng hợp từ UNESCO (2025), OECD (2021) và Bộ Chính trị (2024).

4. Giải pháp thúc đẩy đổi mới quản trị đại học trong bối cảnh tự chủ và trí tuệ nhân tạo

Trên cơ sở kết quả phân tích thực trạng, cơ hội, thách thức, nghiên cứu đề xuất bốn nhóm giải pháp nhằm nâng cao hiệu quả đổi mới QTĐH trong bối cảnh tự chủ và AI tại Việt Nam.

Thứ nhất, hoàn thiện thể chế và mô hình QTĐH theo hướng tự chủ gắn với trách nhiệm giải trình: Các cơ sở GDĐH cần rà soát, hoàn thiện quy chế quản trị nội bộ theo hướng phân định rõ quyền hạn, trách nhiệm giữa hội đồng trường, ban giám hiệu và các đơn vị chuyên môn. Đồng thời, cần xây dựng hệ thống quản trị dựa trên dữ liệu với các chỉ số đánh giá hiệu quả (KPIs), tăng cường công khai, minh bạch và trách nhiệm giải trình trong quản trị tài chính, học thuật, bảo đảm chất lượng. Việc triển khai tự chủ cần gắn với cơ chế giám sát, kiểm định, cải tiến liên tục nhằm nâng cao hiệu quả hoạt động và khả năng thích ứng của cơ sở giáo dục.

Thứ hai, phát triển hạ tầng số và hệ sinh thái dữ liệu phục vụ quản trị thông minh: Các trường cần ưu tiên đầu tư cơ sở dữ liệu tập trung, chuẩn hóa dữ liệu, kết nối giữa các hệ thống quản trị đào tạo, nghiên cứu khoa học, tài chính, nhân sự và bảo đảm chất lượng. Trên nền tảng đó, cần đẩy mạnh ứng dụng AI, phân tích dữ liệu lớn và công nghệ điện toán đám mây để hỗ trợ dự báo tuyển sinh, quản lý người học, phân bổ nguồn lực và ra quyết định theo thời gian thực. Việc xây dựng hệ sinh thái dữ liệu đồng bộ sẽ góp phần chuyển từ quản trị hành chính sang quản trị dựa trên bằng chứng và dữ liệu.

Thứ ba, nâng cao năng lực số và năng lực quản trị AI của đội ngũ quản lý, giảng viên với người học: Bên cạnh việc bồi dưỡng kỹ năng số, các cơ sở giáo dục cần chú trọng phát triển năng lực khai thác dữ liệu, tư duy phân tích, quản trị đổi mới và sử dụng AI có trách nhiệm. Đồng thời, cần ban hành quy định về sử dụng AI trong giảng dạy, nghiên cứu và quản trị; tăng cường đào tạo về đạo đức AI, bảo vệ dữ liệu cá nhân, an toàn thông tin, liêm chính học thuật nhằm bảo đảm công nghệ được ứng dụng đúng mục đích và tạo giá trị bền vững.

Thứ tư, tăng cường hợp tác và xây dựng hệ sinh thái đổi mới sáng tạo trong GDĐH: Các trường cần mở rộng hợp tác với doanh nghiệp, tổ chức nghề nghiệp, doanh nghiệp công nghệ và đối tác quốc tế nhằm chia sẻ dữ liệu, chuyển giao công nghệ, phát triển nền tảng AI, cập nhật mô hình quản trị tiên tiến. Đồng thời, cần hình thành cơ chế đánh giá định kỳ mức độ chuyển đổi số và hiệu quả ứng dụng AI trong QTĐH, qua đó kịp thời điều chỉnh chiến lược, nâng cao năng lực cạnh tranh của các cơ sở giáo dục trong bối cảnh hội nhập quốc tế và kinh tế số.

5. Kết luận

Tự chủ đại học và AI đang tạo ra động lực quan trọng thúc đẩy đổi mới quản trị GDĐH tại Việt Nam. Kết quả nghiên cứu cho thấy các cơ sở giáo dục đã đạt những tiến bộ về mở rộng quyền tự chủ, bảo đảm chất lượng, phát triển hạ tầng số và ứng dụng AI trong quản lý, đào tạo, nghiên cứu. Tuy nhiên, năng lực quản trị giữa các trường còn chênh lệch; dữ liệu chưa đồng bộ; nguồn nhân lực số, khung

quản trị AI và cơ chế trách nhiệm giải trình còn hạn chế. Để đổi mới quản trị đi vào chiều sâu, cần hoàn thiện thể chế tự chủ, phát triển hệ sinh thái dữ liệu, nâng cao năng lực quản trị AI và tăng cường hợp tác với doanh nghiệp, đối tác quốc tế. Đây là nền tảng để nâng cao hiệu quả quản trị, chất lượng giáo dục và năng lực cạnh tranh của các cơ sở GDĐH Việt Nam.

Tài liệu tham khảo

Altbach, P. G., & de Wit, H. (2020), *International higher education: Reflections on policy and practice*. Boston College Center for International Higher Education.

Bộ Chính trị (2024), *Nghị quyết số 57-NQ/TW ngày 22/12/2024 về đột phá phát triển khoa học, công nghệ, đổi mới sáng tạo và chuyển đổi số quốc gia.*

OECD (2021), *OECD digital education outlook 2021: Pushing the frontiers with AI, blockchain and robots*, OECD Publishing. *https://doi.org/10.1787/589b283f-en*.

Scott, W. R. (2014), *Institutions and organizations: Ideas, interests, and identities* (4th ed.). SAGE Publications.

Thủ tướng Chính phủ (2020), *Quyết định số 749/QĐ-TTg ngày 03/6/2020 phê duyệt Chương trình Chuyển đổi số quốc gia đến năm 2025, định hướng đến năm 2030.*

Thủ tướng Chính phủ (2022), *Quyết định số 131/QĐ-TTg ngày 25/ 01/2022 phê duyệt Đề án "Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022–2025, định hướng đến năm 2030"*.

UNESCO (2023), *Guidance for generative AI in education and research*, UNESCO. *https://unesdoc.unesco.org*.

Venkatesh, V., Thong, J. Y. L., & Xu, X. (2012), Consumer acceptance and use of information technology: Extending the unified theory of acceptance and use of technology. *MIS Quarterly, 36*(1), pp.157-178. *https://doi.org/10.2307/41410412*.

World Economic Forum. (2025), *The future of jobs report 2025*, World Economic Forum. *https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2025*.

World Bank (2022), *The state of global learning poverty: 2022 update*, World Bank. *https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1775-1*.

ỨNG DỤNG TRÍ TUỆ NHÂN TẠO TRONG ĐỔI MỚI QUẢN TRỊ ĐÀO TẠO TẠI TRƯỜNG CAO ĐẲNG ĐÀ NẴNG HIỆN NAY

APPLICATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TRAINING MANAGEMENT INNOVATION AT DA NANG COLLEGE TODAY

Lê Đức Thọ

Trường Cao đẳng Đà Nẵng

Tóm tắt

Bài viết phân tích thực trạng ứng dụng trí tuệ nhân tạo (AI) tạo trong đổi mới quản trị đào tạo tại Trường Cao đẳng Đà Nẵng. Nghiên cứu làm rõ kết quả trong chuyển đổi số, ứng dụng AI vào quản lý, giảng dạy, khảo thí, học liệu số và nâng cao năng lực đội ngũ. Bài viết chỉ ra các hạn chế: AI chưa được tích hợp sâu vào quy trình quản trị cốt lõi; hạ tầng, phần mềm chưa đồng bộ; dữ liệu chưa chuẩn hóa; năng lực ứng dụng giữa các đơn vị còn chênh lệch. Từ đó, nghiên cứu đề xuất các giải pháp về chiến lược, dữ liệu chung, đầu tư hạ tầng, phát triển nhân lực, hợp tác, đổi mới sáng tạo và quản trị AI có trách nhiệm, góp phần nâng cao hiệu quả điều hành và chất lượng đào tạo của Nhà trường.

***Từ khóa**:* AI, ứng dụng, quản trị đào tạo, đổi mới, Trường Cao đẳng Đà Nẵng.

Abstract

The article analyzes the current situation of the application of artificial intelligence in training management innovation at Da Nang College. Research to clarify results in digital transformation, application of AI in management, teaching, testing, digital learning materials and improving team capacity. The article points out the limitations: AI has not been deeply integrated into the core management process; infrastructure and software are not synchronized; non-standardized data; the application capacity between units is still different. From there, the research proposes solutions on strategy, common data, infrastructure investment, human resource development, cooperation, innovation and responsible AI management, contributing to improving the efficiency of operation and training quality of the University.

***Keywords**:* Artificial Intelligence, application, training administration, innovation; Da Nang College.

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh chuyển đổi số đang diễn ra mạnh mẽ, trí tuệ nhân tạo (AI) ngày càng trở thành công cụ quan trọng thúc đẩy đổi mới quản trị giáo dục, đặc biệt trong các cơ sở giáo dục nghề nghiệp. AI không chỉ hỗ trợ tự động hóa các quy trình hành chính mà còn góp phần nâng cao chất lượng quản lý người học, xây dựng kế hoạch đào tạo, tổ chức giảng dạy, kiểm tra, đánh giá và dự báo nhu cầu nhân lực. Việc khai thác dữ liệu học tập bằng các công nghệ AI giúp nhà trường nhận diện sớm những khó khăn của SV, cá thể hóa hoạt động hỗ trợ, tối ưu hóa việc phân bổ nguồn lực và cung cấp cơ sở khoa học cho quá trình ra quyết định quản trị. Đối với Trường Cao đẳng Đà Nẵng, yêu cầu nâng cao chất lượng đào tạo, tăng cường khả năng thích ứng với thị trường lao động và hiện đại hóa phương thức quản trị đang đặt ra ngày càng cấp thiết. Tuy nhiên, việc ứng dụng AI trong quản trị đào tạo (QTĐT) còn đối mặt với nhiều khó khăn như hạ tầng công nghệ chưa đồng bộ, dữ liệu quản lý phân tán, năng lực số của đội ngũ cán bộ còn hạn chế, thiếu cơ chế bảo đảm an toàn thông tin và chưa hình thành quy trình ứng dụng AI thống nhất. Vì vậy, nghiên cứu ứng dụng AI trong đổi mới QTĐT tại Trường Cao đẳng Đà Nẵng có ý nghĩa cả về lý luận và thực tiễn. Bài viết tập trung phân tích vai trò, đánh giá thực trạng, nhận diện những vấn đề đặt ra và đề xuất giải pháp nhằm nâng cao hiệu quả ứng dụng AI trong QTĐT của nhà trường hiện nay.

2. Nội dung

2.1. Vai trò của trí tuệ nhân tạo trong đổi mới quản trị đào tạo tại các cơ sở giáo dục

Luật AI năm 2025 định nghĩa, "AI là việc thực hiện bằng điện tử các năng lực trí tuệ của con người, bao gồm học tập, suy luận, nhận thức, phán đoán và hiểu ngôn ngữ tự nhiên" (Quốc hội, 2025). "AI là trí thông minh được thể hiện bằng máy móc, trái ngược với trí thông minh tự nhiên được con người thể hiện. Thông thường, thuật ngữ "AI" thường được sử dụng để mô tả những máy móc (hoặc máy tính) bắt chước các chức năng "nhận thức" mà con người liên kết với tâm trí con người, như "học tập" và "giải quyết vấn đề". AI có thể được coi là trí thông minh của máy tính được tạo ra bởi những lập trình của con người với mục tiêu giúp máy tính có được hành vi thông minh tự động hóa giống con người" (Hằng, Hưng, 2023).

Trí tuệ nhân tạo là hệ thống công nghệ do con người thiết kế và lập trình, cho phép máy móc hoặc máy tính mô phỏng, thực hiện một số năng lực trí tuệ của con người như học tập, suy luận, nhận thức, phán đoán, hiểu ngôn ngữ tự nhiên và giải quyết vấn đề. Thông qua việc thu thập, xử lý và phân tích dữ liệu, hệ thống AI có

khả năng nhận diện quy luật, đưa ra dự đoán, lựa chọn phương án và thực hiện nhiệm vụ một cách tự động hoặc bán tự động. Như vậy, bản chất của AI là sự mô phỏng và thực hiện bằng máy móc các chức năng nhận thức của con người, qua đó hỗ trợ hoặc thay thế con người trong một số hoạt động nhất định.

Trí tuệ nhân tạo đang trở thành một trong những động lực quan trọng thúc đẩy đổi mới QTĐT tại các cơ sở giáo dục trong bối cảnh chuyển đổi số hiện nay. Việc ứng dụng AI không chỉ giúp tự động hóa các hoạt động quản lý mang tính hành chính mà còn tạo ra phương thức quản trị dựa trên dữ liệu, nâng cao khả năng dự báo, hỗ trợ ra quyết định và cải thiện chất lượng phục vụ người học. AI góp phần tự động hóa và tối ưu hóa các quy trình QTĐT. Các trợ lý ảo và hệ thống hỏi đáp thông minh có thể hỗ trợ giải đáp những vấn đề thường gặp liên quan đến lịch học, học phí, điều kiện dự thi, chuẩn đầu ra và thủ tục học vụ. Nhờ đó, cơ sở giáo dục có thể giảm tải công việc hành chính cho cán bộ quản lý, rút ngắn thời gian xử lý, nâng cao tính chính xác, minh bạch và hiệu quả trong vận hành hoạt động đào tạo.

Trí tuệ nhân tạo hỗ trợ QTĐT dựa trên dữ liệu và nâng cao chất lượng ra quyết định. Trong quá trình tổ chức đào tạo, các cơ sở giáo dục hình thành khối lượng dữ liệu lớn liên quan đến tuyển sinh, quá trình học tập, kết quả rèn luyện, mức độ tham gia lớp học, tỷ lệ hoàn thành môn học, tốt nghiệp và việc làm của người học. AI có thể tích hợp, xử lý, phân tích các nguồn dữ liệu này để phát hiện xu hướng, mối liên hệ và những vấn đề mà phương pháp thống kê thông thường khó nhận diện đầy đủ. Trên cơ sở kết quả phân tích, nhà quản lý có thể đánh giá hiệu quả chương trình đào tạo, mức độ phù hợp của phương pháp giảng dạy, tình trạng sử dụng nguồn lực và chất lượng thực hiện kế hoạch đào tạo. AI cũng có thể hỗ trợ xây dựng các kịch bản dự báo về quy mô tuyển sinh, nhu cầu mở ngành, khả năng duy trì sĩ số, nhu cầu giảng viên (GV) và cơ sở vật chất trong từng giai đoạn. Việc ra quyết định nhờ đó chuyển từ dựa chủ yếu vào kinh nghiệm sang dựa trên bằng chứng, dữ liệu, giúp nâng cao tính khoa học, khách quan và kịp thời của hoạt động QTĐT.

Trí tuệ nhân tạo thúc đẩy cá thể hóa quá trình học tập và nâng cao hiệu quả quản lý người học. Mỗi người học có năng lực, tốc độ tiếp thu, nhu cầu, sở thích và điều kiện học tập khác nhau. Tuy nhiên, mô hình đào tạo truyền thống thường áp dụng tương đối đồng nhất về nội dung, tiến độ và phương pháp hỗ trợ. Thông qua việc phân tích kết quả học tập, hành vi truy cập hệ thống, thời lượng học, mức độ hoàn thành nhiệm vụ và những lỗi thường gặp, AI có thể xây dựng hồ sơ học tập của từng người học. Từ đó, hệ thống có thể đề xuất tài liệu phù hợp, nội dung

bổ trợ, lộ trình học tập, bài tập và hình thức kiểm tra tương ứng với trình độ cá nhân.

Trí tuệ nhân tạo góp phần đổi mới hoạt động kiểm tra, đánh giá, bảo đảm chất lượng (BĐCL) đào tạo. AI có thể hỗ trợ xây dựng ngân hàng câu hỏi, tạo đề kiểm tra theo nhiều mức độ, chấm điểm một số dạng bài, phân tích kết quả và cung cấp phản hồi nhanh chóng cho người học. Các công cụ phân tích dữ liệu giúp cơ sở giáo dục đánh giá mức độ đạt chuẩn đầu ra của từng môn học, chương trình và khóa đào tạo, đồng thời xác định những nội dung còn hạn chế để điều chỉnh kịp thời. Trong công tác BĐCL, AI hỗ trợ thu thập, phân loại, tổng hợp minh chứng, xử lý phản hồi của người học, GV và doanh nghiệp, qua đó giảm bớt tính thủ công trong hoạt động tự đánh giá. Ngoài ra, các hệ thống thông minh còn có thể phát hiện những dấu hiệu bất thường trong thi cử, sao chép học thuật hoặc gian lận, góp phần bảo đảm tính công bằng và trung thực.

2.2. Thực trạng ứng dụng trí tuệ nhân tạo trong đổi mới quản trị đào tạo tại Trường Cao đẳng Đà Nẵng

Nhà trường đã xác lập định hướng và cơ sở chính sách cho việc ứng dụng AI trong QTĐT. Kết quả quan trọng nhất là AI đã được đưa vào kế hoạch chuyển đổi số và trở thành một nội dung chính thức trong hoạt động quản trị, điều hành, đào tạo. Báo cáo nêu rõ Nhà trường đã "ban hành và triển khai Kế hoạch số 23/KH-CĐĐN ngày 13/01/2026 về triển khai thực hiện nhiệm vụ chuyển đổi số năm 2026; đẩy mạnh ứng dụng công nghệ thông tin (CNTT), AI trong quản trị, điều hành, đào tạo và các hoạt động của nhà trường" (Trường Cao đẳng Đà Nẵng, 2026a). Việc xác định đồng thời các nhiệm vụ "tăng cường số hóa dữ liệu, phát triển học liệu số, nâng cao năng lực số cho viên chức, người lao động và người học" cho thấy nhà trường không xem AI là một công cụ riêng lẻ mà đặt AI trong tổng thể quá trình đổi mới phương thức quản trị. Đây là nền tảng quan trọng để từng bước chuyển từ quản lý chủ yếu dựa trên hồ sơ, kinh nghiệm, thao tác thủ công sang quản trị dựa trên dữ liệu, công nghệ và khả năng hỗ trợ ra quyết định của các hệ thống thông minh.

Nhận thức và năng lực ứng dụng AI của đội ngũ cán bộ, GV đã bước đầu được nâng lên. Trong năm học 2025-2026, nhà trường đã tổ chức các hoạt động trực tiếp nhằm phổ biến kiến thức, tạo động lực và khuyến khích đội ngũ sử dụng AI trong công việc. Báo cáo cho biết nhà trường đã "tổ chức Hội thi ứng dụng AI trong công tác quản lý, giảng dạy năm học 2025-2026 với kết quả 02 Giải Nhất, 02 Giải Nhì, 04 Giải Ba và 07 Giải Khuyến khích; tổ chức tập huấn ứng dụng AI

trong giảng dạy, làm việc" (Trường Cao đẳng Đà Nẵng, 2026a). Những sản phẩm dự thi tập trung vào các nội dung như: trợ lý ảo nội bộ, tự động hóa quy trình hành chính, quản lý hợp đồng, quản lý dữ liệu SV, thiết kế bài giảng số, mô phỏng tình huống ảo, đánh giá thông minh, cá nhân hóa người học, xây dựng website tự động hóa… Nhiều giải pháp đã được thử nghiệm thực tế, chứng minh hiệu quả rõ rệt trong tiết kiệm thời gian, nâng cao độ chính xác và tối ưu quy trình làm việc. Kết quả này cho thấy AI đã bắt đầu được tiếp cận không chỉ trong giảng dạy mà còn trong công tác quản lý (Trường Cao đẳng Đà Nẵng, 2026b). Thông qua hội thi và tập huấn, cán bộ, GV có điều kiện tìm hiểu các công cụ tạo sinh, hỗ trợ soạn thảo, tổng hợp thông tin, xây dựng bài giảng, thiết kế học liệu, xử lý một số nhiệm vụ chuyên môn. Hoạt động của Đoàn trường như "tập huấn và tổ chức Cuộc thi thiết kế Video ngắn bằng AI" (Trường Cao đẳng Đà Nẵng, 2026a) và kết quả đạt giải tại cuộc thi "Đấu trí AI" cấp thành phố cũng góp phần hình thành văn hóa tiếp cận công nghệ mới trong nhà trường.

Nhà trường đã xây dựng được một số nền tảng số phục vụ quản trị quá trình đào tạo. Mặc dù báo cáo chưa nêu việc triển khai một phần mềm AI chuyên biệt, các quy trình quản lý đào tạo đã từng bước được số hóa, tạo nguồn dữ liệu cần thiết cho việc ứng dụng AI trong tương lai. Trong công tác đào tạo, nhà trường đã "quản lý tốt các hoạt động dạy và học, thực hiện triển khai công tác kiểm tra, giám sát tình hình giảng dạy của GV theo tiến độ trên phần mềm Quản lý đào tạo kết hợp với theo dõi, giám sát trực tiếp" (Trường Cao đẳng Đà Nẵng, 2026a). Việc sử dụng phần mềm để theo dõi tiến độ giảng dạy, quản lý lớp học, kết quả học tập, lịch trình đào tạo và hoạt động của GV giúp nâng cao tính chính xác, kịp thời, minh bạch trong điều hành. Đặc biệt, với quy mô "157 lớp với 4.106 học sinh, SV" (Trường Cao đẳng Đà Nẵng, 2026a), quản lý trên nền tảng số giúp giảm tải đáng kể khối lượng công việc hành chính. Đây cũng là tiền đề để tích hợp các công cụ AI nhằm phân tích tiến độ học tập, dự báo nguy cơ chậm tiến độ hoặc bỏ học và đề xuất phương án phân bổ GV, phòng học phù hợp hơn.

Chuyển đổi số trong khảo thí và BĐCL đã tạo điều kiện thuận lợi cho ứng dụng AI vào đánh giá đào tạo. Nhà trường đã chuyển một số hoạt động kiểm tra, đánh giá từ phương thức thủ công sang môi trường số. Báo cáo nêu việc "chuyển từ hình thức thi trắc nghiệm trên giấy sang thi trắc nghiệm trên máy đã góp phần thực hành chính sách tiết kiệm, số hóa ngân hàng câu hỏi ôn tập và đề thi", "hoàn thành công tác tổ chức đánh giá năng lực ngoại ngữ hoàn toàn trên máy" (Trường Cao đẳng Đà Nẵng, 2026a). Hoạt động này không chỉ tiết kiệm chi phí mà còn tạo lập dữ liệu điện tử về câu hỏi, kết quả thi và mức độ đạt chuẩn của người học. Trong BĐCL, nhà trường đã ban hành, sửa đổi 56 quy trình, thực hiện khảo sát

mức độ hài lòng của doanh nghiệp, học sinh, SV, cán bộ quản lý và GV; đồng thời đạt kết quả đánh giá ngoài 94/100 điểm (Trường Cao đẳng Đà Nẵng, 2026a). Những dữ liệu này có thể được AI phân tích để phát hiện xu hướng, nhận diện điểm yếu của chương trình và hỗ trợ cải tiến chất lượng đào tạo.

Hạ tầng quản trị số và môi trường đổi mới sáng tạo từng bước được củng cố. Nhà trường đã đẩy mạnh sử dụng hệ thống quản lý văn bản điện tử, chữ ký số và các nền tảng số trong điều hành; đồng thời "quán triệt 100% cán bộ giáo viên nhân viên sử dụng Hệ thống Thông tin chính quyền điện tử thành phố vào tiếp nhận văn bản, xử lý công việc" (Trường Cao đẳng Đà Nẵng, 2026a). Bên cạnh đó, nhà trường có dự án đầu tư ứng dụng CNTT trong quản lý, dạy, học, với mức đầu tư được xác định là 11,007 tỷ đồng và đang lập báo cáo kinh tế-kỹ thuật (Trường Cao đẳng Đà Nẵng, 2026a). Hoạt động nghiên cứu khoa học cũng đã nghiệm thu 1 đề tài, 13 sáng kiến kinh nghiệm cấp trường, trong đó "đa số các đề tài này đều hướng đến phục vụ cho công tác quản lý và giảng dạy" (Trường Cao đẳng Đà Nẵng, 2026a). Đây là điều kiện thuận lợi để hình thành các sáng kiến AI gắn với nhu cầu thực tế của từng phòng, khoa và đơn vị đào tạo.

Bên cạnh những kết quả trên, việc ứng dụng AI trong đổi mới QTĐT vẫn còn những hạn chế, tồn tại đáng chú ý.

(i) Ứng dụng AI chưa đi sâu vào các quy trình QTĐT cốt lõi. Những kết quả được báo cáo chủ yếu là ban hành kế hoạch, tổ chức tập huấn, hội thi và khuyến khích sử dụng AI. Chưa có thông tin cho thấy nhà trường đã vận hành các hệ thống AI chuyên biệt để dự báo tuyển sinh, cảnh báo SV có nguy cơ bỏ học, tự động xếp thời khóa biểu, phân tích chuẩn đầu ra, hỗ trợ tư vấn học tập hoặc đánh giá hiệu quả chương trình.

(ii) Hạ tầng công nghệ và các phần mềm quản lý chưa đồng bộ, nguồn lực đầu tư còn hạn chế. Trong khi đó, dự án ứng dụng CNTT trong quản lý, dạy và học vẫn đang ở giai đoạn lập báo cáo kinh tế-kỹ thuật. Điều này làm hạn chế khả năng tích hợp dữ liệu giữa các đơn vị, triển khai phần mềm AI trên quy mô toàn trường và duy trì những hệ thống có yêu cầu cao về máy chủ, bảo mật, lưu trữ, xử lý dữ liệu.

(iii) Năng lực ứng dụng, hoạt động đổi mới sáng tạo chưa đồng đều giữa các đơn vị và người học. Báo cáo đánh giá "hiệu quả chưa đồng đều; số lượng mô hình, sáng kiến có tính ứng dụng cao còn ít", đồng thời "nguồn lực và sự kết nối với doanh nghiệp, các tổ chức hỗ trợ đổi mới sáng tạo còn hạn chế" (Trường Cao đẳng Đà Nẵng, 2026a). Điều này cho thấy việc ứng dụng AI vẫn phụ thuộc nhiều vào sự chủ động của từng cá nhân, chưa trở thành năng lực phổ biến và yêu cầu thống nhất trong toàn trường.

2.3. Giải pháp tăng cường ứng dụng trí tuệ nhân tạo trong đổi mới quản trị đào tạo tại Trường Cao đẳng Đà Nẵng hiện nay

Để tăng cường ứng dụng AI trong đổi mới QTĐT, Trường Cao đẳng Đà Nẵng cần tập trung thực hiện các giải pháp chủ yếu sau đây.

Thứ nhất, xây dựng chiến lược và lộ trình ứng dụng AI trong QTĐT theo từng giai đoạn: Ban Giám hiệu cần chỉ đạo xây dựng đề án riêng về ứng dụng AI trong QTĐT giai đoạn 2026-2030, gắn với chiến lược phát triển nhà trường, kế hoạch chuyển đổi số và mục tiêu xây dựng trường cao đẳng chất lượng cao. Đề án phải xác định rõ các lĩnh vực ưu tiên, tiến độ thực hiện, đơn vị chủ trì, nguồn lực, sản phẩm đầu ra và chỉ số đánh giá. Trong giai đoạn đầu, nhà trường nên lựa chọn một số bài toán cấp thiết, có dữ liệu tương đối đầy đủ và có khả năng tạo ra hiệu quả rõ rệt để triển khai thí điểm; sau khi đánh giá kết quả mới mở rộng trên toàn trường. Đồng thời, cần thành lập tổ công tác hoặc ban chỉ đạo ứng dụng AI gồm đại diện Ban Giám hiệu, Phòng Đào tạo, Phòng Tổ chức - Hành chính - Quản trị, bộ phận CNTT, các khoa chuyên môn và đơn vị BĐCL. Cơ chế này sẽ khắc phục tình trạng triển khai phân tán, mỗi đơn vị sử dụng công cụ theo cách riêng và thiếu sự phối hợp thống nhất.

Thứ hai, xây dựng hệ thống dữ liệu dùng chung và chuẩn hóa dữ liệu QTĐT: Nhà trường cần rà soát toàn bộ dữ liệu hiện có về tuyển sinh, hồ sơ người học, kết quả học tập, chuyên cần, rèn luyện, học phí, thi lại, tốt nghiệp, việc làm, đội ngũ GV, phòng học, thiết bị và chương trình đào tạo. Các dữ liệu này phải được chuẩn hóa về cấu trúc, mã định danh, biểu mẫu, thời gian cập nhật và trách nhiệm kiểm tra. Nhà trường cần xây dựng kho dữ liệu tập trung, kết nối phần mềm quản lý đào tạo với các hệ thống khảo thí, quản lý học sinh, SV, tài chính, nhân sự, thư viện và BĐCL. Mỗi học sinh, SV, GV, lớp học, môn học và chương trình đào tạo cần có mã định danh thống nhất để tránh trùng lặp, sai lệch hoặc thiếu dữ liệu. Bên cạnh đó, phải ban hành quy chế quản trị dữ liệu, phân quyền truy cập, xác định trách nhiệm của từng đơn vị trong việc nhập, kiểm tra và khai thác dữ liệu.

Thứ ba, ưu tiên triển khai các ứng dụng AI vào những quy trình QTĐT cốt lõi: Nhà trường có thể ứng dụng AI để phân tích dữ liệu tuyển sinh các năm, nhu cầu thị trường lao động, đặc điểm người học và hiệu quả của từng kênh truyền thông nhằm dự báo quy mô tuyển sinh theo ngành, nghề. Xây dựng hệ thống cảnh báo sớm học sinh, SV có nguy cơ bỏ học trên cơ sở các dấu hiệu như nghỉ học nhiều, kết quả học tập giảm, chậm đóng học phí, không hoàn thành nhiệm vụ hoặc ít tương tác với hệ thống. Đối với tổ chức đào tạo, AI có thể hỗ trợ xếp thời khóa biểu, phân công GV và bố trí phòng học trên cơ sở số lượng lớp, định mức giờ

giảng, năng lực chuyên môn, thiết bị thực hành và đặc thù từng nghề. Nhà trường cũng có thể triển khai trợ lý ảo để giải đáp những câu hỏi thường gặp về lịch học, lịch thi, học phí, chế độ chính sách, điều kiện dự thi và xét tốt nghiệp. Trong BĐCL, AI cần được sử dụng để phân tích mức độ đạt chuẩn đầu ra, kết quả khảo sát người học và doanh nghiệp, qua đó xác định những môn học hoặc nội dung cần điều chỉnh.

Thứ tư, đầu tư hạ tầng công nghệ theo hướng đồng bộ, linh hoạt và phù hợp với khả năng tài chính: Nâng cấp đường truyền, hệ thống máy chủ, thiết bị lưu trữ, khả năng sao lưu, bảo mật và các phòng làm việc có đủ điều kiện khai thác nền tảng số. Đối với những dịch vụ chưa cần tự phát triển, nhà trường có thể sử dụng phần mềm dạng dịch vụ, điện toán đám mây hoặc thuê nền tảng theo số lượng người dùng nhằm giảm chi phí đầu tư ban đầu. Khi mua sắm phần mềm, phải yêu cầu khả năng kết nối thông qua giao diện lập trình ứng dụng, tránh tình trạng mỗi hệ thống hoạt động riêng biệt và không trao đổi được dữ liệu. Nhà trường cũng cần ưu tiên hoàn thành dự án ứng dụng CNTT trong quản lý, dạy và học; đồng thời dành một phần kinh phí thường xuyên cho việc duy trì, cập nhật, bảo mật và nâng cấp hệ thống, bởi ứng dụng AI không chỉ cần chi phí đầu tư ban đầu mà còn phát sinh chi phí vận hành lâu dài.

Thứ năm, đa dạng hóa nguồn lực và tăng cường hợp tác với doanh nghiệp, cơ sở nghiên cứu: Nhà trường cần chủ động huy động nguồn lực từ ngân sách thành phố, quỹ phát triển hoạt động sự nghiệp, chương trình chuyển đổi số, đề tài nghiên cứu khoa học, tài trợ doanh nghiệp và các dự án hợp tác trong nước, quốc tế. Với lợi thế đã có quan hệ với nhiều doanh nghiệp, nhà trường có thể đặt hàng doanh nghiệp công nghệ xây dựng các mô-đun AI phù hợp với nhu cầu thực tế, đồng thời đề nghị hỗ trợ tài khoản phần mềm, hạ tầng điện toán, dữ liệu mô phỏng và chuyên gia đào tạo. Các khoa CNTT, tự động hóa, điện-điện tử có thể phối hợp với trường đại học, viện nghiên cứu để thực hiện đề tài về dự báo tuyển sinh, cảnh báo bỏ học, đánh giá chuẩn đầu ra hoặc phân tích nhu cầu nhân lực.

Thứ sáu, nâng cao năng lực AI cho cán bộ quản lý, GV, nhân viên và người học theo vị trí việc làm: Hoạt động tập huấn cần được thiết kế theo nhiều cấp độ thay vì tổ chức đồng loạt với nội dung giống nhau. Cán bộ lãnh đạo, quản lý cần được bồi dưỡng về quản trị dữ liệu, lựa chọn giải pháp AI, sử dụng kết quả phân tích trong ra quyết định và kiểm soát rủi ro. Cán bộ đào tạo, khảo thí, công tác học sinh, SV cần được hướng dẫn khai thác dữ liệu, thiết lập báo cáo, sử dụng công cụ dự báo và kiểm tra độ chính xác của kết quả. GV cần được bồi dưỡng về thiết kế học liệu, xây dựng ngân hàng câu hỏi, phân tích kết quả học tập và sử dụng AI có trách nhiệm. Nhà trường nên xây dựng khung năng lực AI theo từng nhóm vị trí,

tổ chức đánh giá định kỳ và đưa kết quả ứng dụng AI vào tiêu chí thi đua, đánh giá viên chức. Đồng thời, cần hình thành đội ngũ nòng cốt tại mỗi phòng, khoa để hỗ trợ đồng nghiệp, chia sẻ kinh nghiệm và xử lý những khó khăn phát sinh.

Thứ bảy, thiết lập cơ chế khuyến khích đổi mới sáng tạo gắn với kiểm tra, đánh giá và bảo đảm đạo đức AI: Nhà trường cần chuyển các hội thi, sáng kiến và hoạt động tập huấn thành những sản phẩm có khả năng áp dụng thực tế. Thành lập quỹ hỗ trợ sáng kiến AI quy mô nhỏ, giao nhiệm vụ cho các nhóm liên ngành giải quyết từng bài toán cụ thể và cho phép thử nghiệm trong phạm vi kiểm soát. Những mô hình hiệu quả cần được chuẩn hóa, chuyển giao và nhân rộng giữa các đơn vị. Ban hành quy định về sử dụng AI, trong đó làm rõ trách nhiệm của người dùng, yêu cầu bảo vệ dữ liệu cá nhân, kiểm tra thông tin do AI tạo ra, bảo đảm minh bạch và không sử dụng AI để thay thế hoàn toàn trách nhiệm chuyên môn của con người. Hiệu quả ứng dụng cần được đo lường thông qua các chỉ số như thời gian xử lý công việc, tỷ lệ giảm sai sót, mức độ hài lòng, tỷ lệ duy trì sĩ số, chi phí vận hành và chất lượng quyết định quản trị.

3. Kết luận

Ứng dụng AI trong đổi mới QTĐT tại Trường Cao đẳng Đà Nẵng là yêu cầu tất yếu trong bối cảnh chuyển đổi số giáo dục nghề nghiệp. Thời gian qua, nhà trường đã bước đầu triển khai AI trong quản lý, giảng dạy, khảo thí, xây dựng học liệu số và nâng cao năng lực số cho đội ngũ. Tuy nhiên, việc ứng dụng còn ở giai đoạn khởi đầu, chưa đi sâu vào các quy trình quản trị cốt lõi; hạ tầng, dữ liệu và phần mềm chưa đồng bộ; năng lực sử dụng AI giữa các đơn vị còn chênh lệch. Vì vậy, nhà trường cần hoàn thiện chiến lược, chuẩn hóa dữ liệu, đầu tư hạ tầng, phát triển nhân lực, tăng cường hợp tác và xây dựng cơ chế kiểm soát AI có trách nhiệm. Thực hiện đồng bộ các giải pháp sẽ góp phần nâng cao hiệu quả quản trị, chất lượng đào tạo và năng lực thích ứng của nhà trường.

Tài liệu tham khảo

Hằng, Đ. T. T. & Hưng, Đ.Q. (2023), *Giáo trình nhập môn trí tuệ nhân tạo,* Trường Đại học Công nghệ Giao thông vận tải. Hà Nội.

Quốc hội (2025), *Luật Trí tuệ nhân tạo,* Luật số 134/2025/QH15 ngày 10/12/2025.

Trường Cao đẳng Đà Nẵng (2026a), *Báo cáo Tổng kết năm học 2025-2026 và phương hướng nhiệm vụ năm học 2026-2027.*

Trường Cao đẳng Đà Nẵng (2026b), *Trường Cao đẳng Đà Nẵng tổ chức thành công Hội thi "Ứng dụng trí tuệ nhân tạo (AI) trong công tác quản trị, quản lý và giảng dạy" năm học 2025-2026.* Tại: https://dnc.edu.vn/tin-tuc/thong-tin-%C4%91ao-tao-tuyen-sinh/truong-cao-dang-da-nang-to-chuc-thanh-cong-hoi-thi-ung-dung-tri-tue-nhan-tao-ai-trong-cong-tac-quan-tri-quan-ly-va-giang-day-nam-hoc-2025-2026.

Trường Cao đẳng Đà Nẵng (2026c), *Kế hoạch số 23/KH-CĐĐN ngày 13/01/2026 về triển khai thực hiện nhiệm vụ chuyển đổi số năm 2026; đẩy mạnh ứng dụng công nghệ thông tin, trí tuệ nhân tạo trong quản trị, điều hành, đào tạo và các hoạt động của nhà trường.*

ĐỔI MỚI QUẢN TRỊ ĐẠI HỌC DƯỚI TÁC ĐỘNG CỦA TỰ CHỦ VÀ CHUYỂN ĐỔI SỐ: THỰC TIỄN VÀ GIẢI PHÁP

INNOVATING UNIVERSITY GOVERNANCE UNDER THE IMPACT OF UNIVERSITY AUTONOMY AND DIGITAL TRANSFORMATION: PRACTICES AND SOLUTIONS

Chung Ngọc Quế Chi

Trường Cao đẳng Kinh tế - Kỹ thuật TP. Hồ Chí Minh

Tóm tắt

Bài viết phân tích cơ sở lý luận về tự chủ đại học, quản trị đại học và chuyển đổi số; Tác động của tự chủ và chuyển đổi số đối với hoạt động quản trị tại các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam. Kết quả nghiên cứu cho thấy, tự chủ đại học và chuyển đổi số có mối quan hệ tương hỗ, bổ trợ lẫn nhau trong quá trình đổi mới quản trị đại học. Tự chủ đại học tạo điều kiện mở rộng quyền tự quyết, nâng cao tính chủ động và trách nhiệm giải trình của trường đại học; chuyển đổi số cung cấp nền tảng công nghệ, dữ liệu góp phần tối ưu hóa hoạt động quản trị. Tuy nhiên, quá trình đổi mới quản trị đại học vẫn đối mặt nhiều thách thức về khung pháp lý, nguồn năng lực quản trị số, hạ tầng công nghệ. Trên cơ sở kết quả nghiên cứu, bài viết đề xuất mô hình và các nhóm giải pháp phát triển mô hình quản trị đại học số trên nền tảng tự chủ.

Từ khóa: Giáo dục đại học, tự chủ đại học, quản trị đại học, chuyển đổi số, quản trị dựa trên dữ liệu.

Abstract:

This paper examines the theoretical foundations of university autonomy, university governance, and digital transformation, while analyzing the impacts of university autonomy and digital transformation on governance practices in Vietnamese higher education institutions. The findings indicate that university autonomy and digital transformation are mutually reinforcing drivers of university governance innovation. University autonomy expands institutional decision-making authority, enhances organizational proactiveness, and strengthens accountability, whereas digital transformation provides technological and data-driven foundations for optimizing governance processes and improving managerial effectiveness. Nevertheless, the transformation of university governance continues to face significant challenges, including an incomplete legal framework, limited digital governance capacity, and

inadequate technological infrastructure. Based on these findings, the paper proposes a digital university governance model grounded in university autonomy, together with a set of strategic solutions to promote governance innovation, accelerate digital transformation, and enhance the effectiveness and sustainability of higher education governance.

Keywords: Higher education, university autonomy, university governance, digital transformation, data-driven university governance;

1. Đặt vấn đề

Dưới tác động toàn cầu hóa, làn sóng chuyển đổi số (CĐS), sự phát triển mạnh mẽ trí tuệ nhân tạo (AI), cùng yêu cầu phát triển đất nước trong kỷ nguyên vươn mình của dân tộc, giáo dục đại học (GDĐH) đang đứng trước yêu cầu đổi mới mô hình quản trị nhằm nâng cao chất lượng đào tạo, năng lực nghiên cứu, đổi mới sáng tạo và năng lực cạnh tranh. Tự chủ đại học (TCĐH) và CĐS được xem là hai động lực quan trọng thúc đẩy hiện đại hóa quản trị đại học (QTĐH). TCĐH mở rộng quyền tự quyết, tăng cường tính chủ động và trách nhiệm giải trình của các cơ sở GDĐH, trong khi CĐS cung cấp nền tảng công nghệ, dữ liệu để tối ưu hóa quy trình quản trị, sử dụng hiệu quả nguồn lực, hỗ trợ ra quyết định. Mặc dù có mối quan hệ tương hỗ, việc nghiên cứu sự kết hợp giữa TCĐH và CĐS trong đổi mới quản trị vẫn chưa được phân tích đầy đủ. Trên cơ sở tổng quan tài liệu cùng việc phân tích các chủ trương, chính sách hiện hành, bài viết làm rõ mối quan hệ giữa TCĐH và CĐS trong đổi mới quản trị, đồng thời đề xuất mô hình QTĐH số trên nền tảng tự chủ cùng các nhóm giải pháp nhằm nâng cao hiệu quả quản trị trong bối cảnh CĐS và hội nhập quốc tế.

2. Nội dung

2.1. Cơ sở lý luận

2.1.1. Các khái niệm

- *Quản trị đại học*: Là hệ thống thiết chế và cơ chế phân bổ quyền hạn, trách nhiệm, nguồn lực nhằm bảo đảm hoạt động hiệu quả của cơ sở GDĐH. Theo Tổ chức hợp tác và phát triển Kinh tế (OECD), QTĐH hiện đại nhấn mạnh quản trị chiến lược, ra quyết định dựa trên dữ liệu, trách nhiệm giải trình với sự tham gia của các bên liên quan để nâng cao chất lượng và khả năng thích ứng *(OECD, 2023)*

- *Tự chủ đại học*: Theo khoản 2 điều 3 Luật GDĐH 2025, Quyền tự chủ là quyền được chủ động quyết định gắn với trách nhiệm giải trình theo quy định của pháp luật về chuyên môn học thuật, đào tạo, nghiên cứu khoa học, hợp tác quốc tế,

cơ cấu tổ chức, nhân sự, tài chính và hoạt động GDĐH khác (Quốc hội, 2025). Theo Hiệp hội Đại học châu Âu (EUA), TCĐH là nền tảng quan trọng nâng cao hiệu quả quản trị, chất lượng đào tạo và năng lực cạnh tranh trong bối cảnh hội nhập *(European University Association,2023)*.

- *Chuyển đổi số trong GDĐH*: Là quá trình ứng dụng công nghệ số để đổi mới toàn diện quản trị, đào tạo, nghiên cứu và dịch vụ, hướng tới mô hình đại học số. Quá trình này không chỉ bao gồm số hóa dữ liệu mà còn đòi hỏi tái cấu trúc quy trình quản trị, đổi mới phương thức vận hành và phát triển văn hóa số trong tổ chức. Đồng thời ứng dụng AI, Big Data, Cloud Computing và IoT nâng cao hiệu quả quản trị, hỗ trợ ra quyết định dựa trên dữ liệu, cải thiện chất lượng đào tạo, nghiên cứu cũng như trải nghiệm của người học.

- *Quản trị đại học dựa trên dữ liệu*: Là mô hình xem dữ liệu như nguồn lực chiến lược, hỗ trợ hoạch định chính sách, giám sát và ra quyết định dựa trên bằng chứng. Mô hình này yêu cầu dữ liệu được thu thập, chuẩn hóa, tích hợp và phân tích trên các lĩnh vực: tuyển sinh, đào tạo, nghiên cứu, tài chính, bảo đảm chất lượng. Theo UNESCO, quản trị dữ liệu hiệu quả phải bảo đảm tính liên thông, khả năng tương tác, minh bạch, trách nhiệm giải trình và ứng dụng dữ liệu, AI một cách có đạo đức để thúc đẩy CĐS bền vững *(UNESCO, 2024)*.

2.1.2. Mối quan hệ giữa tự chủ và chuyển đổi số trong quản trị đại học

Tự chủ đại học và CĐS có mối quan hệ bổ trợ lẫn nhau trong quá trình đổi mới QTĐH. Tự chủ tạo động lực và không gian thể chế để các trường chủ động đầu tư vào hạ tầng số, trong khi CĐS cung cấp công cụ để thực hiện tự chủ một cách hiệu quả và minh bạch hơn.

Tự chủ thúc đẩy đầu tư công nghệ: Theo Luật GDĐH số 34/2018/QH14, các cơ sở GDĐH được trao quyền tự chủ về học thuật, tổ chức, nhân sự và tài chính, tạo điều kiện chủ động xây dựng chiến lược phát triển, huy động nguồn lực và đầu tư hạ tầng công nghệ phục vụ quản trị. Các trường có quyền chủ động hơn trong việc phân bổ nguồn lực để phát triển hạ tầng số, hệ thống quản trị thông minh và nền tảng học tập trực tuyến.

Chuyển đổi số hỗ trợ thực hiện tự chủ: CĐS cung cấp công cụ quan trọng hiện thực hóa quyền tự chủ thông qua việc ứng dụng các nền tảng quản trị số như hệ thống hoạch định nguồn lực doanh nghiệp (ERP), hệ thống quản lý học tập (LMS), Big Data, AI và Cloud Computing. Các công nghệ này hỗ trợ tích hợp phân tích dữ liệu, theo dõi hiệu quả hoạt động, đánh giá chất lượng đào tạo, nâng

cao chất lượng ra quyết định, tối ưu hóa quy trình quản trị, tăng cường minh bạch và trách nhiệm giải trình.

Hình thành mô hình QTĐH số: Sự kết hợp giữa tự chủ và CĐS góp phần xây dựng mô hình QTĐH hiện đại, trong đó các quyết định được đưa ra trên cơ sở dữ liệu, phân tích thông minh.

2.1.3. Đối chiếu đặc điểm của quản trị đại học truyền thống với quản trị đại học số trong bối cảnh thúc đẩy tự chủ đại học và chuyển đổi số

Trên cơ sở các quan điểm lý luận nêu trên cho thấy TCĐH và CĐS không chỉ thay đổi cơ chế vận hành mà còn làm chuyển biến mô hình quản trị của những cơ sở GDĐH. Để làm rõ sự chuyển dịch này, Bảng bên dưới trình bày sự khác biệt giữa QTĐH truyền thống và QTĐH số trong bối cảnh tự chủ dựa trên các tiêu chí cơ bản.

Bảng So sánh QTĐH truyền thống và QTĐH số trong bối cảnh tự chủ

Tiêu chí	Quản trị truyền thống	QTĐH số trong bối cảnh tự chủ
Mô hình quản trị	Quản lý hành chính, tập trung	Quản trị chiến lược, phân quyền
Ra quyết định	Dựa trên kinh nghiệm	Dựa trên dữ liệu (Data-driven)
Công nghệ	Hệ thống rời rạc	ERP, LMS, AI, Big Data...
Quản trị học thuật	Chương trình cứng	Linh hoạt, cá thể hóa
Quản trị tài chính	Kiểm soát chi phí	Tự chủ tài chính, phân tích dữ liệu tài chính
Trách nhiệm giải trình	Theo quy định hành chính	Minh bạch, số hóa, công khai dữ liệu
Vai trò của tự chủ	Quyền hạn hạn chế	Nền tảng để triển khai CĐS và đổi mới quản trị

(Nguồn: Tác giả tổng hợp và phát triển từ các nghiên cứu về QTĐH).

2.2. Thực trạng đổi mới quản trị đại học dưới tác động của tự chủ và chuyển đổi số

2.2.1. Kết quả thực hiện tự chủ đại học

Việc triển khai TCĐH từ Luật số 34/2018/QH14 đã tạo chuyển biến rõ nét trong đổi mới QTĐH Việt Nam. Theo Bộ Giáo dục và Đào tạo (GD&ĐT), đến

năm 2023, hầu hết các cơ sở GDĐH công lập đã thành lập Hội đồng trường, từng bước hoàn thiện cơ chế quản trị theo quy định; Nhiều trường chủ động xây dựng chiến lược phát triển, đổi mới chương trình đào tạo theo chuẩn đầu ra, mở rộng hợp tác quốc tế và tăng cường gắn kết với doanh nghiệp nhằm đáp ứng nhu cầu thị trường lao động (Bộ GD&ĐT, 2024). Bên cạnh đó, Thông tư số 01/2024/TT-BGDĐT về Chuẩn cơ sở GDĐH tiếp tục yêu cầu các trường hoàn thiện hệ thống quản trị, ban hành chiến lược phát triển, xây dựng bộ chỉ số đánh giá hiệu quả hoạt động và kết nối dữ liệu quản lý trên hệ thống cơ sở dữ liệu GDĐH (HEMIS), tạo nền tảng cho quản trị hiện đại. Tuy nhiên, mức độ tự chủ giữa các trường vẫn còn chênh lệch, nguồn thu của nhiều cơ sở vẫn phụ thuộc chủ yếu vào học phí, cơ chế quản trị, năng lực Hội đồng trường và khả năng tự chủ tài chính chưa thực sự đồng đều, ảnh hưởng đến hiệu quả thực hiện TCĐH (Bộ GD&ĐT, 2024).

2.2.2. Thực trạng chuyển đổi số trong quản trị đại học

Chuyển đổi số đang trở thành động lực quan trọng thúc đẩy đổi mới QTĐH trong bối cảnh tự chủ. Theo Bộ GD&ĐT, 100% cơ sở GDĐH đã triển khai hệ thống quản lý đào tạo, cơ sở dữ liệu người học và kết nối với hệ thống HEMIS, góp phần chuẩn hóa dữ liệu và nâng cao hiệu quả quản trị. Nhiều trường đã đầu tư hệ thống hoạch định nguồn lực, hệ thống quản lý học tập, văn phòng điện tử, qua đó tối ưu hóa quy trình điều hành. Trong đào tạo, các mô hình học tập kết hợp, học liệu số và đánh giá trực tuyến được triển khai rộng rãi; tăng cường ứng dụng AI để hỗ trợ tuyển sinh, tư vấn học tập và phân tích dữ liệu người học. Tuy nhiên, mức độ CĐS giữa các trường vẫn chưa đồng đều do khác biệt về nguồn lực tài chính, hạ tầng công nghệ và năng lực nhân sự, dữ liệu còn phân tán.

2.2.3. Những hạn chế trong quá trình đổi mới quản trị

Mặc dù đạt được nhiều kết quả tích cực, quá trình đổi mới QTĐH ở Việt Nam vẫn còn đối mặt với nhiều thách thức.

Theo Bộ GD&ĐT, việc triển khai TCĐH và CĐS còn thiếu đồng bộ giữa các cơ sở GDĐH do hệ thống pháp luật về tài chính, đầu tư công, quản lý tài sản công, quản trị dữ liệu chưa thực sự thống nhất (Bộ GD&ĐT, 2024).

Báo cáo Chỉ số CĐS quốc gia của Bộ thông tin & truyền thông cũng cho thấy năng lực CĐS giữa các trường còn chênh lệch đáng kể về hạ tầng số, nguồn nhân lực và khả năng tích hợp dữ liệu. Nhiều cơ sở GDĐH chưa xây dựng được cơ sở dữ liệu tập trung, dữ liệu còn phân tán giữa các đơn vị chức năng, làm giảm hiệu quả quản trị (Bộ thông tin và Truyền thông, 2024).

Ngoài ra, sự tham gia của doanh nghiệp, cựu sinh viên (SV), tổ chức nghề nghiệp cùng các bên liên quan trong quá trình quản trị đào tạo chưa được thiết lập chặt chẽ, bền vững, khiến mô hình quản trị chưa phát huy đầy đủ tính hợp tác và khả năng thích ứng.

2.3. Tác động của tự chủ và chuyển đổi số đối với đổi mới quản trị đại học

Sự kết hợp giữa TCĐH và CĐS đang thúc đẩy đổi mới quản trị tại các cơ sở GDĐH Việt Nam. Quyền tự chủ giúp các trường chủ động xây dựng chiến lược phát triển, trong khi dữ liệu, công cụ phân tích hỗ trợ đánh giá bối cảnh, dự báo xu hướng và ra quyết định. CĐS cũng thúc đẩy đổi mới phương thức quản trị thông qua văn phòng điện tử, chữ ký số, hệ thống ERP, những nền tảng quản trị tích hợp, giúp rút ngắn quy trình xử lý công việc, tăng tính minh bạch và phối hợp giữa các đơn vị. Hệ thống quản trị tài chính-kế toán số cho phép theo dõi nguồn thu, chi phí và ngân sách theo thời gian thực, qua đó nâng cao hiệu quả sử dụng nguồn lực cùng trách nhiệm giải trình.

Trong điều kiện tự chủ và CĐS, hoạt động quản trị không còn giới hạn trong phạm vi nội bộ mà được mở rộng theo hướng quản trị hệ sinh thái với sự tham gia của Doanh nghiệp, cựu SV, tổ chức nghề nghiệp, cơ quan quản lý, đối tác quốc tế vào quá trình xây dựng chương trình đào tạo, bảo đảm chất lượng, nghiên cứu khoa học và đổi mới sáng tạo. Điều này góp phần nâng cao tính thích ứng của GDĐH trước những biến động của thị trường lao động và yêu cầu phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao.

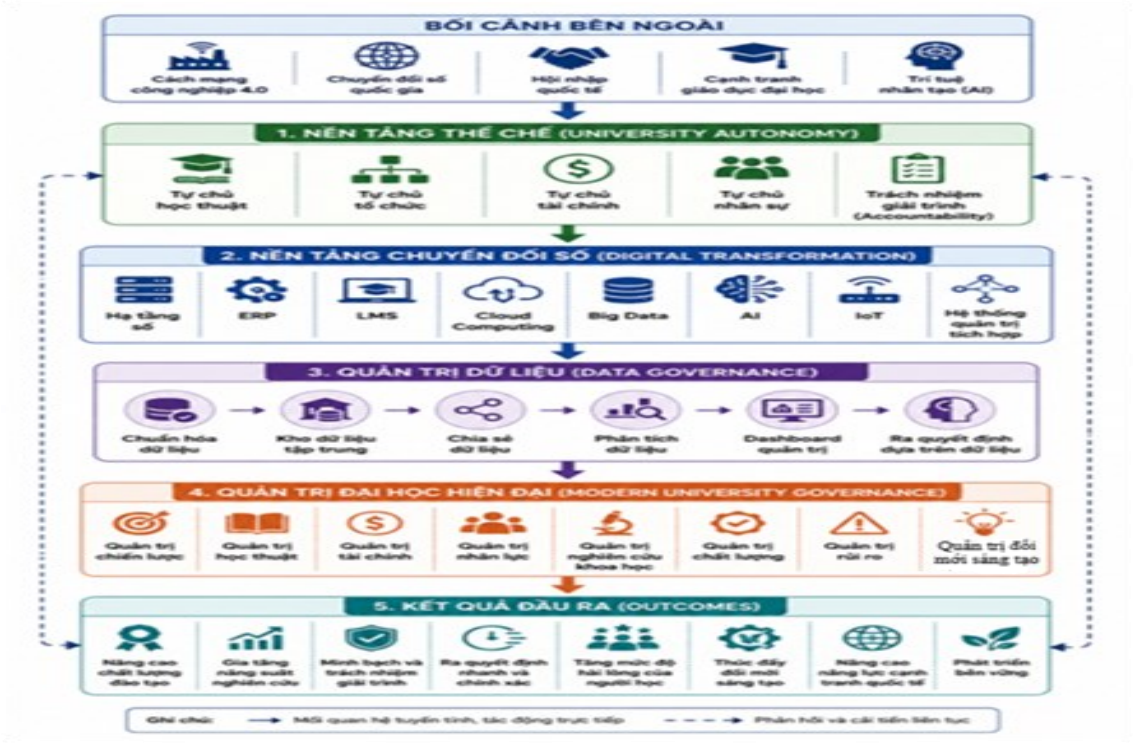
2.4. Đề xuất mô hình quản trị đại học số trên nền tảng tự chủ và đề xuất các nhóm giải pháp phát triển mô hình

2.4.1. Đề xuất mô hình quản trị đại học số trên nền tảng tự chủ

Trên cơ sở lý luận, phân tích mối quan hệ giữa TCĐH và CĐS, cùng thực tiễn QTĐH tại Việt Nam, bài viết đề xuất mô hình QTĐH số trên nền tảng TCĐH. Mô hình xác định tự chủ là nền tảng thể chế, CĐS là động lực, quản trị số là cơ chế vận hành và đổi mới quản trị là kết quả. Chu trình đánh giá - kiểm định - cải tiến liên tục tạo vòng phản hồi, bảo đảm khả năng thích ứng và phát triển bền vững.

Theo đó, mô hình gồm năm hợp phần: (i) Nền tảng thể chế với quyền tự chủ về học thuật, tổ chức, tài chính, nhân sự và trách nhiệm giải trình; (ii) Nền tảng công nghệ: ERP, LMS, AI, Big Data, Cloud Computing và IoT; (iii) Quản trị dữ liệu theo hướng chuẩn hóa, tích hợp, phân tích, khai thác dữ liệu; (iv) QTĐH hiện đại bao gồm quản trị chiến lược, tài chính, nhân lực, học thuật, chất lượng và rủi

ro; (v) Kết quả đầu ra là nâng cao chất lượng đào tạo, hiệu quả quản trị, năng lực đổi mới sáng tạo và khả năng cạnh tranh quốc tế.



Hình Mô tả mô hình QTĐH số trên nền tảng tự chủ

(Nguồn: Tác giả tổng hợp và phát triển từ các nghiên cứu về QTĐH, quản trị số và quản trị dựa trên dữ liệu)

2.4.2. Đề xuất các nhóm giải pháp triển khai mô hình quản trị đại học số trên nền tảng tự chủ

Trên cơ sở mô hình QTĐH số đề xuất với kết quả nghiên cứu về mối quan hệ tương quan giữa TCĐH và CĐS tác động nâng cao hiệu quả quản trị, bài viết đề xuất các nhóm giải pháp nhằm thúc đẩy triển khai mô hình QTĐH số theo hướng hiện đại, hiệu quả, bền vững.

- *Hoàn thiện thể chế và cơ chế chính sách*

Hoàn thiện khung pháp lý theo hướng bảo đảm tính thống nhất và đồng bộ giữa Luật GDĐH với các quy định của pháp luật về ngân sách nhà nước, đầu tư công, quản lý, sử dụng tài sản công, dữ liệu số, giao dịch điện tử, bảo vệ dữ liệu cá nhân và an toàn thông tin. Việc rà soát, sửa đổi những quy định còn chồng chéo hoặc chưa thống nhất sẽ tạo hành lang pháp lý thuận lợi để các cơ sở GDĐH thực hiện đầy đủ quyền tự chủ, chủ động huy động và sử dụng nguồn lực, triển khai

CĐS, khai thác dữ liệu phục vụ quản trị, đồng thời bảo đảm trách nhiệm giải trình, an toàn thông tin và tuân thủ pháp luật. Đồng thời, cần xây dựng khung năng lực QTĐH số quốc gia, quy định các tiêu chuẩn về quản trị dữ liệu, tài chính và chỉ số đánh giá mức độ trưởng thành số của cơ sở GDĐH…

Ngoài ra, cần thiết lập chính sách hỗ trợ tài chính, cơ chế đầu tư theo hình thức đối tác công-tư, đa dạng hóa các chính sách ưu đãi đối với doanh nghiệp đầu tư cho giáo dục số và cơ chế đặt hàng nghiên cứu, phát triển nền tảng số dùng chung cho toàn hệ thống GDĐH.

- Đổi mới mô hình quản trị

Các trường đại học cần chuyển từ tư duy ứng dụng công nghệ sang tư duy đổi mới mô hình quản trị. CĐS không chỉ là số hóa quy trình mà phải hướng đến tái cấu trúc toàn diện phương thức quản trị theo hướng linh hoạt, minh bạch và dựa trên dữ liệu. Mỗi nhà trường cần xây dựng chiến lược CĐS tích hợp trong chiến lược phát triển, xác định rõ mục tiêu, lộ trình, nguồn lực, chỉ số đánh giá (KPIs) và cơ chế giám sát.

- Phát triển hạ tầng số và tăng cường quản trị dữ liệu

Hạ tầng số và dữ liệu là nền tảng của QTĐH số. Các cơ sở GDĐH cần xây dựng kiến trúc công nghệ tổng thể theo hướng đồng bộ, tích hợp và có khả năng kết nối với những cơ sở dữ liệu quốc gia. Hình thành kho dữ liệu dùng chung, trung tâm phân tích dữ liệu và bảng điều khiển quản trị (Executive Dashboard) theo thời gian thực. Cần xây dựng hệ sinh thái quản trị tích hợp, bảo đảm dữ liệu được chia sẻ xuyên suốt giữa đào tạo, nghiên cứu, tài chính, nhân sự và kiểm định chất lượng.

Song song với đầu tư hạ tầng, cần xây dựng chiến lược quản trị dữ liệu theo nguyên tắc dữ liệu là tài sản chiến lược của nhà trường; Cần chuẩn hóa quy trình thu thập, lưu trữ, xử lý, chia sẻ và khai thác dữ liệu; Ban hành quy chế quản trị dữ liệu, phân quyền truy cập và trách nhiệm của từng đơn vị; Áp dụng các tiêu chuẩn quốc tế về an toàn thông tin, an ninh mạng và bảo vệ dữ liệu cá nhân; Xây dựng cơ chế quản trị rủi ro số, hệ thống kiểm soát nội bộ điện tử và quy trình đánh giá hiệu quả hoạt động dựa trên các chỉ số thực .

- Đổi mới quản trị tài chính và huy động nguồn lực

Đổi mới quản trị tài chính theo hướng đa dạng hóa nguồn thu là giải pháp quan trọng nhằm giảm sự phụ thuộc vào học phí. Các trường cần phát triển nguồn thu từ nghiên cứu khoa học, chuyển giao công nghệ, đào tạo theo nhu cầu doanh nghiệp, dịch vụ tư vấn, hợp tác công - tư, tài trợ và đóng góp của cựu SV. Đồng thời, ứng dụng quản trị tài chính số, phân tích dữ liệu để nâng cao hiệu quả sử dụng

nguồn lực, tăng tính minh bạch và bảo đảm phát triển bền vững trong điều kiện TCĐH.

- Phát triển nguồn nhân lực và xây dựng văn hóa số

Nguồn nhân lực là yếu tố quyết định thành công của quá trình CĐS. Vì vậy, các trường cần xây dựng kế hoạch phát triển năng lực số cho đội ngũ lãnh đạo, giảng viên và viên chức theo lộ trình phù hợp.

✓ Đối với đội ngũ quản lý, cần chú trọng bồi dưỡng năng lực lãnh đạo số, quản trị sự thay đổi, quản trị dữ liệu và đổi mới sáng tạo.

✓ Đối với giảng viên, cần thường xuyên bồi dưỡng kỹ năng thiết kế học liệu số, ứng dụng AI trong giảng dạy, phân tích dữ liệu học tập, xây dựng môi trường học tập thông minh và đánh giá người học trên nền tảng số.

✓ Đối với đội ngũ chuyên trách cần được đào tạo chuyên sâu về an ninh mạng, dữ liệu lớn và các công nghệ mới.

Song song với phát triển năng lực cá nhân, các trường cần xây dựng văn hóa số dựa trên những giá trị đổi mới sáng tạo, chia sẻ tri thức, hợp tác và ra quyết định dựa trên dữ liệu.

Đồng thời, nhà trường cần thiết lập cơ chế khuyến khích sáng kiến, hỗ trợ nghiên cứu ứng dụng và ghi nhận các cải tiến trong quản trị sẽ góp phần tạo động lực cho quá trình CĐS diễn ra bền vững.

- Tăng cường hợp tác thúc đẩy quản trị hệ sinh thái mở.

Quản trị đại học số chỉ có thể phát huy hiệu quả khi được đặt trong hệ sinh thái hợp tác đa bên giữa nhà trường, doanh nghiệp, cựu SV, cơ quan quản lý nhà nước, tổ chức nghề nghiệp và đối tác quốc tế. Do đó, cần chuyển từ mô hình hợp tác ngắn hạn sang quan hệ đối tác chiến lược dựa trên chia sẻ nguồn lực, đồng kiến tạo giá trị; phát triển mô hình đại học mở dựa trên chia sẻ dữ liệu, tài nguyên số và các nền tảng số dùng chung.

✓ Doanh nghiệp cần tham gia sâu vào toàn bộ chuỗi giá trị GDĐH, từ xây dựng chuẩn đầu ra, thiết kế chương trình đào tạo, tổ chức thực tập, đánh giá người học đến đồng tài trợ nghiên cứu, chuyển giao công nghệ và thương mại hóa kết quả nghiên cứu. Đồng thời, các doanh nghiệp công nghệ cần đồng hành với nhà trường trong phát triển hạ tầng và nền tảng quản trị số.

✓ Cựu SV cần được xem là nguồn lực chiến lược trong QTĐH. Các trường cần xây dựng cơ sở dữ liệu số để theo dõi việc làm, thu thập phản hồi và dự báo nhu cầu kỹ năng; đồng thời phát huy vai trò của cựu SV trong tư vấn chương trình

đào tạo, hướng nghiệp, hỗ trợ thực tập, tuyển dụng, học bổng và khởi nghiệp nhằm nâng cao chất lượng đào tạo.

✓ Các tổ chức nghề nghiệp, hiệp hội chuyên môn, tổ chức kiểm định cần tham gia xây dựng chuẩn năng lực, chuẩn đầu ra và tiêu chuẩn chất lượng phù hợp với nền kinh tế số. Đồng thời, phối hợp kiểm định chương trình đào tạo, đánh giá năng lực, cập nhật kỹ năng mới và bồi dưỡng chuyên môn.

✓ Cơ quan quản lý Nhà nước, các bên liên quan cần tăng cường phối hợp trong chia sẻ dữ liệu, xây dựng chính sách và giám sát CĐS. Đồng thời, thúc đẩy kết nối cơ sở dữ liệu GDĐH với các cơ sở dữ liệu quốc gia, xây dựng hệ sinh thái dữ liệu mở phục vụ hoạch định chính sách và quản trị dựa trên bằng chứng.

✓ Đồng thời, cần tăng cường hợp tác với các tổ chức quốc tế, trường đại học tiên tiến và doanh nghiệp công nghệ toàn cầu để tiếp thu kinh nghiệm quản trị hiện đại, chuyển giao công nghệ, phát triển nguồn nhân lực số và nâng cao năng lực cạnh tranh của GDĐH Việt Nam.

Để bảo đảm sự tham gia thực chất của các bên liên quan, mỗi cơ sở GDĐH cần xây dựng cơ chế quản trị đa bên. Đồng thời, cần phát triển các nền tảng số để kết nối, chia sẻ dữ liệu và trao đổi thông tin giữa các bên, tạo điều kiện hình thành hệ sinh thái đổi mới sáng tạo mở.

Tóm lại, các nhóm giải pháp trên có mối quan hệ chặt chẽ và bổ trợ lẫn nhau. Trong đó, thể chế tạo lập môi trường pháp lý, hạ tầng số, dữ liệu là nền tảng kỹ thuật, đổi mới quản trị là động lực vận hành, nguồn nhân lực, văn hóa số là điều kiện bảo đảm thực thi, còn hệ sinh thái hợp tác là yếu tố thúc đẩy đổi mới sáng tạo và phát triển bền vững.

3. Kết luận

Trong bối cảnh TCĐH được đặt trong tổng thể chiến lược phát triển khoa học, công nghệ, đổi mới sáng tạo và CĐS quốc gia, QTĐH đang chuyển dịch sang mô hình quản trị số thông minh, dựa trên dữ liệu, AI. Trên cơ sở tổng quan lý thuyết cùng việc phân tích chính sách liên quan, bài viết đã làm rõ mối quan hệ bổ trợ giữa TCĐH và CĐS, đề xuất mô hình QTĐH số trên nền tảng tự chủ, đồng thời đề xuất các nhóm giải pháp thực hiện đồng bộ những giải pháp về hoàn thiện thể chế, phát triển hạ tầng số, quản trị dữ liệu, đa dạng hóa nguồn lực đầu tư, nâng cao năng lực số và tăng cường sự tham gia của các bên liên quan. Việc thực hiện đồng bộ các giải pháp nâng cao hiệu quả thực hiện tự chủ, chất lượng quản trị, năng lực cạnh tranh của GDĐH Việt Nam trong bối cảnh AI và CĐS đang tái định hình

GDĐH toàn cầu. Mặc dù chưa được kiểm chứng bằng dữ liệu thực nghiệm, mô hình đề xuất là cơ sở cho các nghiên cứu tiếp theo về xây dựng bộ chỉ số đánh giá, kiểm định và hoàn thiện mô hình QTĐH số, góp phần phát triển hệ thống GDĐH hiện đại, tự chủ và bền vững.

Tài liệu tham khảo

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2024), *Báo cáo tại Hội nghị giáo dục đại học năm 2024: Tăng cường nguồn lực đầu tư, bứt phá nâng cao chất lượng giáo dục đại học*. Hà Nội.

Bộ Thông tin và Truyền thông (2024), *Báo cáo Chỉ số chuyển đổi số quốc gia (DTI) năm 2023*, Hà Nội.

European University Association (2023), *University autonomy in Europe: The scorecard 2023*, European University Association.

Nguyễn Thị Thúy Hồng, Nguyễn Phương Hiệp (2024), "*Chuyển đổi số giáo dục đại học Việt Nam trong bối cảnh thúc đẩy tự chủ đại học: Cơ hội và thách thức". Tạp chí Khoa học và Công nghệ Đại học Thái Nguyên*, ***229*** (4), tr.331-337. *https://doi.org/10.34238/tnu-jst.8565*

OECD (2023), *Digital education outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem*. OECD Publishing. *https://doi.org/10.1787/b14bef59-en*

Quốc hội (2018), *Luật Sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục đại học. Luật số 34/2018/QH14 ngày 19/11/2018.*

Quốc hội (2025), *Luật Giáo dục đại học,* Luật số 125/2025/QH15 ngày 10/12/2025

Tô Vĩnh Sơn (2025), "*Chuyển đổi số trong giáo dục đại học ở Việt Nam: Thực tiễn, thách thức và hàm ý quản trị cho Trường Đại học Bạc Liêu"*. Tạp chí *Khoa học Trường Đại học Mở Hà Nội*, 127, tr.111-123. *https://doi.org/10.59266/houjs.2025.785*

UNESCO (2024), *Six pillars for the digital transformation of education: A common framework*.

QUẢN TRỊ CHÍNH SÁCH TRÍ TUỆ NHÂN TẠO TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM: TỪ KHUNG HẬU LIÊM CHÍNH ĐẾN NĂNG LỰC THỂ CHẾ SỐ VÀ BẢO ĐẢM CHẤT LƯỢNG

AI POLICY GOVERNANCE IN VIETNAMESE HIGHER EDUCATION: FROM THE POST-INTEGRITY FRAMEWORK TO DIGITAL INSTITUTIONAL CAPACITY AND QUALITY ASSURANCE

Nguyễn Trung Hiếu

Hoàng Thắng

Bộ môn Kỹ năng mềm, Trường Đại học FPT,
Phân hiệu Thành phố Hồ Chí Minh

Tóm tắt

Trí tuệ nhân tạo tạo sinh đang đặt giáo dục đại học Việt Nam trước yêu cầu mới về quản trị chính sách, kiểm tra đánh giá và bảo đảm chất lượng, trong khi các phản ứng dựa trên cấm đoán và phát hiện gian lận ngày càng bộc lộ giới hạn. Kế thừa khung hậu liêm chính và tính chính danh học thuật, bài viết chuyển trọng tâm sang quản trị chính sách AI ở cấp cơ sở giáo dục đại học. Bằng phương pháp nghiên cứu lý luận - chính sách kết hợp phân tích tài liệu và minh họa chính sách, bài viết đề xuất khái niệm năng lực thể chế số gồm năm thành phần làm nền tảng quản trị; xây dựng khung quản trị chính sách AI gồm bốn thành tố từ nguyên tắc quản trị, chính sách học phần, đánh giá nhận biết AI đến chu trình bảo đảm chất lượng; và minh họa qua trường hợp FPT Education như một cấu hình triển khai AI tương đối sớm. Từ đó, bài viết rút ra hàm ý chính sách cho các cấp quản trị trong giáo dục đại học Việt Nam.

Từ khóa: Trí tuệ nhân tạo tạo sinh, quản trị chính sách AI, năng lực thể chế số, bảo đảm chất lượng, giáo dục đại học, khung hậu liêm chính.

Abstract

Generative artificial intelligence is creating new governance challenges for Vietnamese higher education in policy design, assessment, and quality assurance, as prohibition - and detection-based responses show their limits. Building on the post-integrity framework and academic authenticity, this paper shifts the focus toward AI policy governance at the institutional level. Using a conceptual-policy approach combined with document analysis and an illustrative policy case, the paper proposes

digital institutional capacity, comprising five components, as the foundation for governance; develops a four-component governance framework - AI principles, course-level AI-use policy, AI-aware assessment, and a quality assurance-continuous improvement cycle; and illustrates it through FPT Education as an early AI governance configuration. Policy implications are drawn for multiple governance levels in Vietnamese higher education.

Keywords: Generative artificial intelligence, AI policy governance, digital institutional capacity, quality assurance, higher education, post-integrity framework.

1. Đặt vấn đề

Trí tuệ nhân tạo (AI) tạo sinh trực tiếp tham gia vào quá trình sản xuất tri thức, khiến ranh giới giữa người học, công cụ và sản phẩm học thuật trở nên khó xác định: đâu là đóng góp thật của sinh viên (SV) trong một bài luận có AI hỗ trợ; sản phẩm cuối còn đủ giá trị để đánh giá năng lực hay không; và nhà trường dựa vào đâu để kết luận vi phạm khi công cụ phát hiện không đáng tin?

Ba phản ứng quen thuộc - cấm sử dụng, phát hiện và tăng chế tài-không chạm tới vấn đề sâu hơn: AI đang làm thay đổi điều kiện bảo đảm chất lượng (BĐCL), thiết kế đánh giá, chuẩn đầu ra, năng lực thể chế của nhà trường. Kế thừa khung hậu liêm chính và tính chính danh học thuật (Eaton, 2023; Nguyen Trung Hieu và Ho Ngoc Anh, 2026), bài viết chuyển sang câu hỏi quản trị: giáo dục đại học (GDĐH) Việt Nam cần những năng lực thể chế và chính sách nào để quản trị AI gắn với BĐCL?

2. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết sử dụng phương pháp nghiên cứu lý luận-chính sách, kết hợp phân tích tài liệu và minh họa chính sách. Đây không phải là nghiên cứu thực nghiệm nhằm đo lường tác động của AI, mà bài viết xây dựng khung phân tích phục vụ quản trị GDĐH: làm rõ vấn đề chính sách, đề xuất khái niệm vận hành và xây dựng khung quản trị có thể tham khảo trong bối cảnh Việt Nam.

Nguồn tài liệu được lựa chọn theo tính phù hợp với bốn mảng: AI tạo sinh trong GDĐH, liêm chính học thuật và khung hậu liêm chính, chính sách sử dụng AI trong dạy học - đánh giá, BĐCL/chuyển đổi số trong giáo dục. Do giới hạn quy cách hội thảo, danh mục tài liệu tham khảo được giữ ở mức chọn lọc, không vượt quá 10 tài liệu.

Trường hợp FPT Education được sử dụng như một minh họa phân tích chính sách do tổ chức này có điều kiện triển khai AI tương đối sớm và đã ban hành quy

định về sử dụng AI trong giảng dạy, học tập, kiểm tra đánh giá. Minh họa này không nhằm đánh giá toàn diện hiệu quả quản trị AI của FPT Education, cũng không đại diện thống kê cho toàn bộ hệ thống GDĐH Việt Nam. Nó được dùng để làm rõ luận điểm: một văn bản chính sách AI chỉ tạo ra hiệu quả quản trị khi được gắn với năng lực thể chế số, chính sách học phần, thiết kế đánh giá và chu trình BĐCL.

3. Từ khung hậu liêm chính đến yêu cầu quản trị chính sách trí tuệ nhân tạo

Liêm chính học thuật là nền tảng của GDĐH và vận hành dựa trên một giả định quan trọng: sản phẩm học tập của SV phản ánh tương đối trực tiếp năng lực, công sức của người học. AI tạo sinh làm cho giả định này trở nên kém chắc chắn, vì một sản phẩm học tập có thể được tạo ra qua nhiều mức độ tương tác giữa người học và AI: từ tìm ý, chỉnh ngôn ngữ, viết một phần nội dung đến tạo gần như toàn bộ sản phẩm. Không phải mọi hình thức sử dụng AI đều là gian lận, nhưng cũng không thể xem mọi sản phẩm có AI hỗ trợ đều phản ánh năng lực thật của SV.

Trong bối cảnh đó, tiếp cận liêm chính dựa chủ yếu vào phát hiện vi phạm gặp ba giới hạn. (i) công cụ phát hiện AI không thể là cơ sở duy nhất để kết luận gian lận vì có nguy cơ sai lệch và khó kiểm chứng; nghiên cứu thực nghiệm cho thấy phần lớn bài làm do AI tạo ra không bị phát hiện trong điều kiện thi cử thực tế (Scarfe et al., 2024). (ii) cấm tuyệt đối là khó khả thi khi AI ngày càng tích hợp vào các công cụ học tập, tìm kiếm và viết lách. (iii) xử lý vi phạm sau khi sản phẩm đã hoàn thành không giải quyết được vấn đề gốc là thiết kế đánh giá chưa đủ khả năng xác thực quá trình học tập.

Khung hậu liêm chính ra đời từ nhận thức rằng vấn đề trung tâm không phải là "SV có vi phạm quy định hay không", mà là "sản phẩm học thuật có thể truy vết đến năng lực, trách nhiệm và quá trình học tập thật của người học hay không"; nội dung khái niệm này đã được phân tích trong công trình trước (Nguyen Trung Hieu và Ho Ngoc Anh, 2026). Công trình đó được sử dụng ở đây như nền tảng khái niệm, còn bài viết hiện tại mở rộng sang tầng quản trị chính sách và BĐCL.

Để khung hậu liêm chính đi vào vận hành, cần một tầng quản trị chính sách cụ thể hơn: nếu không có chính sách AI rõ ràng, giảng viên (GV) sẽ xử lý mỗi người một cách, SV không biết dùng AI ở mức nào là hợp lệ, đơn vị khảo thí thiếu căn cứ xử lý, đơn vị BĐCL thiếu tiêu chí rà soát, còn chương trình đào tạo không biết tích hợp năng lực AI vào chuẩn đầu ra ra sao. Vì vậy, vấn đề trung tâm không còn là phát hiện AI, mà là xây dựng năng lực thể chế để quản trị AI.

Quản trị chính sách AI trong GDĐH có thể được hiểu là quá trình xây dựng, thực thi, giám sát, cải tiến các nguyên tắc, quy định, quy trình với năng lực tổ chức nhằm định hướng việc sử dụng AI trong học tập, giảng dạy, nghiên cứu, quản lý theo hướng minh bạch, trách nhiệm, công bằng và BĐCL (xem thêm Chan, 2023). Cách hiểu này nhấn mạnh bốn chức năng: định hướng, điều tiết, xác thực và cải tiến.

4. Năng lực thể chế số trong giáo dục đại học

Trong nhiều thảo luận hiện nay, chuyển đổi số thường được hiểu qua các biểu hiện như sử dụng hệ thống quản lý học tập, tổ chức lớp học trực tuyến, số hóa học liệu hoặc triển khai phần mềm quản lý, phù hợp với định hướng tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin trong giáo dục và đào tạo (Thủ tướng Chính phủ, 2022). Những yếu tố này cần thiết nhưng chưa đủ: một trường đại học có thể có nhiều nền tảng công nghệ nhưng vẫn thiếu năng lực quản trị AI nếu không có chính sách rõ ràng, GV chưa được bồi dưỡng, SV không được hướng dẫn, hệ thống đánh giá chưa thay đổi và BĐCL chưa có tiêu chí phù hợp.

Bài viết đề xuất khái niệm "năng lực thể chế số" để nhấn mạnh chiều cạnh tổ chức, chính sách và quản trị của chuyển đổi số. Năng lực thể chế số trong GDĐH là khả năng của cơ sở giáo dục trong việc huy động chính sách, con người, công nghệ, dữ liệu và cơ chế BĐCL để quản trị hoạt động đào tạo, nghiên cứu, phục vụ cộng đồng trong môi trường số/AI một cách hiệu quả, minh bạch đồng thời có trách nhiệm.

Năng lực thể chế số không đồng nhất với hạ tầng công nghệ, mức độ số hóa, năng lực cá nhân về AI hay một văn bản chính sách AI đơn lẻ. Nó là khả năng tổ chức để phối hợp chính sách, sư phạm, dữ liệu, con người và BĐCL thành một cơ chế vận hành ổn định. Năm thành phần của năng lực này tương ứng với năm câu hỏi quản trị cơ bản: ai ban hành quy tắc, ai thiết kế học tập, công nghệ nào lưu minh chứng, con người cần năng lực gì và chất lượng được rà soát ra sao.

Thứ nhất là năng lực chính sách: Khả năng xây dựng, ban hành, thực thi các quy định về sử dụng AI trong học tập, giảng dạy, nghiên cứu và quản lý, bao gồm quy định về khai báo, bảo vệ dữ liệu, trách nhiệm học thuật, xử lý vi phạm, quyền tiếp cận công bằng.

Thứ hai là năng lực sư phạm: Khả năng thiết kế hoạt động học tập và kiểm tra đánh giá phù hợp với môi trường AI.

Thứ ba là năng lực công nghệ và dữ liệu: Hệ thống hỗ trợ lưu trữ minh chứng, quản lý học tập, ghi nhận quá trình học và phân tích dữ liệu.

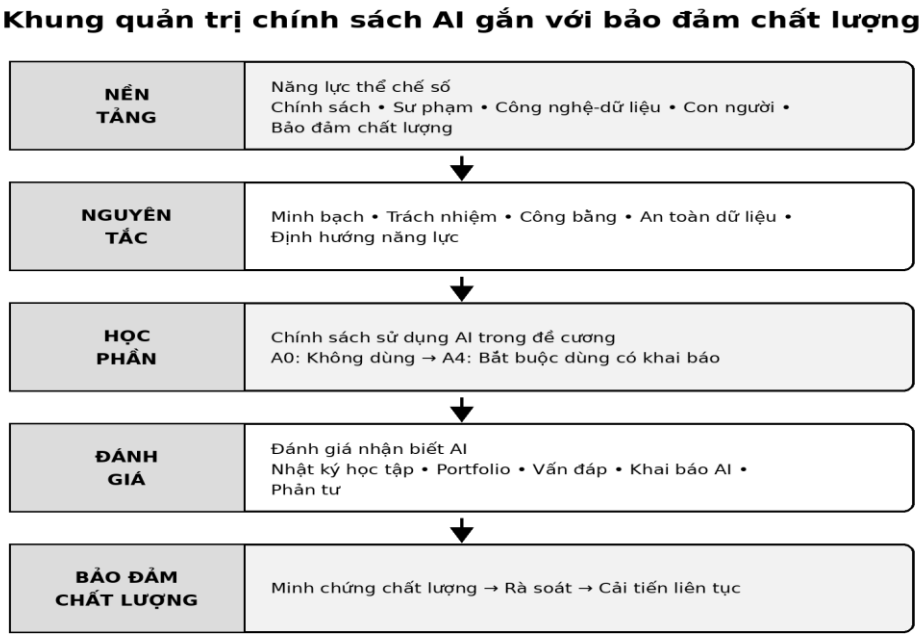
Thứ tư là năng lực con người: SV, GV, cán bộ khảo thí, cán bộ quản lý và đơn vị BĐCL đều cần hiểu AI ở mức phù hợp với vai trò của mình.

Thứ năm là năng lực BĐCL: Khả năng tích hợp AI vào chu trình BĐCL ở cấp học phần, chương trình đào tạo và cơ sở giáo dục.

Bảng 1: Năm thành phần của năng lực thể chế số trong quản trị AI

Thành phần	Câu hỏi quản trị trung tâm	Minh chứng có thể quan sát
Năng lực chính sách	Trường có quy định rõ về AI chưa?	Quy chế, hướng dẫn AI, mẫu khai báo AI
Năng lực sư phạm	Đánh giá có đo được năng lực thật không?	Rubric, bài tập nhiều giai đoạn, vấn đáp
Năng lực công nghệ và dữ liệu	Có lưu được minh chứng quá trình học không?	LMS, e-portfolio, nhật ký học tập
Năng lực con người	Các bên có AI literacy không?	Tập huấn, hướng dẫn, chuẩn năng lực
Năng lực BĐCL	AI có được đưa vào chu trình cải tiến không?	Rà soát đề cương, audit học phần, báo cáo IQA

5. Khung quản trị chính sách trí tuệ nhân tạo gắn với bảo đảm chất lượng



Sơ đồ Khung quản trị chính sách AI gắn với BĐCL trong GDĐH

(Nguồn: Nhóm tác giả đề xuất)

Trên cơ sở phân tích trên, bài viết đề xuất khung quản trị chính sách AI gồm bốn thành tố: Nguyên tắc quản trị AI, chính sách sử dụng AI ở cấp học phần, đánh giá nhận biết AI và chu trình BĐCL - cải tiến liên tục. Bốn thành tố này không vận hành rời rạc mà được đặt trên nền năng lực thể chế số của cơ sở GDĐH.

5.1. Nguyên tắc quản trị trí tuệ nhân tạo

Các cơ sở GDĐH cần xác lập những nguyên tắc nền tảng trước khi ban hành quy định cụ thể, tương thích với các khuyến nghị quốc tế về AI trong giáo dục (European Commission, 2022; UNESCO, 2023). Năm nguyên tắc quan trọng gồm: minh bạch (công khai mức độ sử dụng AI khi có yêu cầu); trách nhiệm (người sử dụng AI chịu trách nhiệm cuối cùng về độ chính xác, lập luận, nguồn trích dẫn và đạo đức học thuật của sản phẩm); công bằng (chính sách AI không được làm gia tăng bất bình đẳng giữa SV có điều kiện công nghệ khác nhau); an toàn dữ liệu (không đưa dữ liệu cá nhân, nhạy cảm hoặc nội bộ lên các công cụ AI thiếu kiểm soát); định hướng năng lực (AI phục vụ việc phát triển năng lực của người học, không thay thế quá trình học tập).

5.2. Chính sách sử dụng trí tuệ nhân tạo ở cấp học phần

Mỗi đề cương học phần cần có mục chính sách sử dụng AI, vì học phần là nơi chính sách đi vào thực tế. Nếu chỉ có quy định chung ở cấp trường mà không có hướng dẫn ở cấp học phần, GV và SV sẽ khó vận dụng. Bài viết đề xuất thang 5 mức sử dụng AI (Bảng 2). Thang này kế thừa cấu trúc của AI Assessment Scale-khung phân mức sử dụng AI trong đánh giá (Perkins et al., 2024) và bản địa hóa theo hai hướng: gắn trực tiếp với đề cương học phần như một cấu phần bắt buộc, kết nối với chu trình BĐCL bên trong được trình bày ở Mục 5.4.

Bảng 2: Thang mức độ sử dụng AI trong học phần

Mức	Quy định	Ví dụ áp dụng
A0	Không được dùng AI	Thi tại lớp, kiểm tra kiến thức nền
A1	Được dùng AI để tìm ý tưởng	Brainstorming, gợi ý câu hỏi
A2	Được dùng AI để hỗ trợ ngôn ngữ	Chỉnh câu, dịch thuật, kiểm tra lỗi
A3	Được dùng AI để đồng kiến tạo có khai báo	Tạo dàn ý, phản biện, mô phỏng tranh luận
A4	Bắt buộc dùng AI như một phần nhiệm vụ	Phân tích, kiểm chứng, so sánh đầu ra AI

Thang này giúp giảm vùng xám trong đánh giá: SV biết rõ nhiệm vụ nào được dùng AI, đến mức nào và cần khai báo ra sao; GV có cơ sở thiết kế rubric; đơn vị BĐCL có căn cứ rà soát sự phù hợp giữa chuẩn đầu ra, hoạt động học tập, phương pháp đánh giá và chính sách AI. Riêng mức A4 chỉ nên áp dụng khi nhà trường bảo đảm quyền tiếp cận công cụ đồng đều cho mọi SV, để không vi phạm nguyên tắc công bằng.

5.3. Đánh giá nhận biết trí tuệ nhân tạo như một yêu cầu quản trị

Trong khung quản trị đề xuất, đánh giá nhận biết AI được hiểu là các thiết kế đánh giá có khả năng xác thực quá trình học tập và trách nhiệm học thuật của người học trong điều kiện AI hiện diện, thay vì chỉ dựa vào sản phẩm cuối cùng. Văn liệu gần đây đã đề xuất nhiều mô hình cụ thể theo hướng này, từ đánh giá xác thực nhiều giai đoạn đến các cơ chế minh bạch hóa quá trình như hồ sơ học tập, vấn đáp và khai báo sử dụng AI (Chan, 2023; Perkins et al., 2024).

Từ góc độ quản trị, điều bài viết nhấn mạnh không phải là thiết kế chi tiết của từng công cụ mà là ba yêu cầu thể chế đối với mọi thiết kế đánh giá nhận biết AI:

- *Tính tương thích:* Phương pháp đánh giá phải nhất quán với mức độ sử dụng AI đã công bố trong đề cương và với chuẩn đầu ra của học phần;

- *Tính khả thi về minh chứng:* Đánh giá phải sinh ra minh chứng mà đơn vị BĐCL có thể lưu trữ, rà soát, đối chiếu, với chi phí tuân thủ hợp lý cho cả SV và GV;

- *Tính công bằng thủ tục:* Khi minh chứng quá trình được dùng làm căn cứ đánh giá hoặc xử lý nghi vấn, SV phải được biết trước tiêu chí và có cơ chế giải trình.

Ba yêu cầu này giúp đánh giá nhận biết AI không tái tạo logic giám sát dưới hình thức mới.

5.4. Bảo đảm chất lượng và cải tiến liên tục

Chính sách AI chỉ có ý nghĩa khi được tích hợp vào chu trình BĐCL. Ở cấp học phần, cần rà soát sự phù hợp giữa chuẩn đầu ra, hoạt động học tập, phương pháp đánh giá và mức độ sử dụng AI. Ở cấp chương trình đào tạo, cần xác định năng lực AI phù hợp với ngành và cập nhật ma trận chuẩn đầu ra. Ở cấp cơ sở giáo dục, cần có chính sách thống nhất, cơ chế tập huấn, hệ thống minh chứng và quy trình cải tiến định kỳ. Khung quản trị vận hành theo chu trình: nguyên tắc AI → chính sách học phần → đánh giá nhận biết AI → minh chứng chất lượng → rà soát và cải tiến. Chu trình này chuyển trọng tâm từ "phát hiện ai dùng AI" sang "thiết kế môi trường học tập trong đó việc sử dụng AI được định hướng, minh bạch, có trách nhiệm và có khả năng xác thực năng lực thật".

6. Hàm ý chính sách đối với giáo dục đại học Việt Nam

6.1. Cấp trường

Các trường đại học cần ban hành hướng dẫn sử dụng AI trong học tập, giảng dạy, nghiên cứu, quản lý, xác định rõ nguyên tắc, phạm vi, mức độ sử dụng, trách nhiệm của các bên, yêu cầu khai báo, bảo vệ dữ liệu và xử lý vi phạm. Quy chế liêm chính học thuật cần được cập nhật theo hướng không chỉ xử lý đạo văn và gian lận, mà còn làm rõ trách nhiệm học thuật trong môi trường AI.

6.2. Cấp chương trình đào tạo

Các chương trình đào tạo cần rà soát chuẩn đầu ra trong bối cảnh AI. Không phải ngành nào cũng cần cùng một mức năng lực AI, nhưng hầu hết ngành đều cần xác định SV phải biết sử dụng, đánh giá, kiểm chứng hoặc phản biện đầu ra AI ở mức nào. Việc tích hợp AI không nên dừng ở một học phần kỹ năng riêng lẻ, mà cần được phân bổ theo năng lực nghề nghiệp và chuẩn đầu ra.

6.3. Cấp học phần

Giảng viên cần ghi rõ chính sách AI trong đề cương học phần; mỗi nhiệm vụ đánh giá cần chỉ ra mức độ sử dụng AI được phép, yêu cầu khai báo và tiêu chí đánh giá. Rubric nên bổ sung các tiêu chí như minh bạch trong sử dụng AI, khả năng kiểm chứng thông tin, khả năng giải thích quá trình làm bài và trách nhiệm học thuật. Bài đánh giá nên được thiết kế theo nhiều giai đoạn, kết hợp sản phẩm cuối với minh chứng quá trình.

6.4. Cấp giảng viên và sinh viên

Giảng viên cần được bồi dưỡng về AI literacy, thiết kế đánh giá nhận biết AI và quản trị lớp học có AI. SV cần được hướng dẫn sử dụng AI như một công cụ học tập có trách nhiệm, không phải phương tiện thay thế việc học: mục tiêu không phải là dạy SV né công cụ phát hiện AI, mà là giúp SV biết đặt câu hỏi, kiểm chứng, phản biện và chịu trách nhiệm với sản phẩm học thuật của mình.

6.5. Cấp bảo đảm chất lượng

Đơn vị BĐCL cần đưa AI vào tiêu chí rà soát đề cương học phần, phương pháp đánh giá, minh chứng học tập theo ba yêu cầu thể chế: tính tương thích, tính khả thi về minh chứng và tính công bằng thủ tục. Bên cạnh đó, cần rà soát việc tập huấn GV và hướng dẫn SV như một phần của minh chứng chất lượng.

6.6. Cấp hệ thống

Các hiệp hội, mạng lưới BĐCL và cơ quan quản lý có thể đóng vai trò quan trọng trong việc xây dựng khuyến nghị chung, mẫu chính sách AI, bộ tiêu chí tham khảo, diễn đàn chia sẻ thực hành tốt. Trong bối cảnh các trường đại học Việt Nam có điều kiện nguồn lực khác nhau, việc chia sẻ khung chính sách, kinh nghiệm triển khai sẽ giúp giảm chi phí thử sai và tránh tình trạng mỗi trường tự xử lý một cách rời rạc.

Hình FPT Education như một minh họa
về khoảng cách giữa chính sách AI và năng lực thể chế

FPT Education là một cấu hình đặc thù trong GDĐH Việt Nam: cơ sở giáo dục nằm trong một tập đoàn công nghệ theo định hướng AI-First. Ở tầng tập đoàn, FPT đã công bố phương pháp luận chuyển đổi AI CASAN với năm cấp độ trưởng thành từ Curious đến Native (Báo Nhân Dân, 2026). Ở tầng giáo dục, Quyết định số 766/QĐ-ĐHFPT ban hành quy định chung về sử dụng AI trong giảng dạy, học tập và kiểm tra đánh giá (Trường Đại học FPT, 2025). Văn bản này tương đối cởi mở khi mặc định người học có thể chủ động sử dụng AI kèm nghĩa vụ khai báo, đồng thời không đặt niềm tin tuyệt đối vào công cụ phát hiện AI mà chuyển trọng tâm sang kiểm chứng mức độ hiểu bài.

Đối chiếu với khung năm năng lực, trường hợp này cho thấy ba khoảng trống: chưa có thang mức độ sử dụng AI chuẩn hóa ở cấp học phần; nguyên tắc công bằng tiếp cận chưa được cụ thể hóa tương xứng với cơ chế mặc định cho phép; chu trình BĐCL mới dừng ở nguyên tắc rà soát định kỳ, chưa gắn rõ với chuẩn đầu ra, rubric và đơn vị BĐCL bên trong. Đây là minh họa cho luận điểm trung tâm của bài viết: ngay cả khi tổ chức có lợi thế công nghệ, cam kết lãnh đạo và văn bản chính sách sớm, quản trị AI vẫn chỉ đi vào thực chất khi được chuyển hóa thành năng lực thể chế ở cấp học phần, đánh giá và BĐCL.

7. Kết luận

Trí tuệ nhân tạo tạo sinh đang làm thay đổi điều kiện vận hành của GDĐH: nó không chỉ tạo ra thách thức về gian lận học thuật, mà còn đặt lại câu hỏi về đánh giá, chuẩn đầu ra, trách nhiệm học thuật và BĐCL. Trong bối cảnh đó, các cơ sở GDĐH không thể chỉ dựa vào cấm đoán, công cụ phát hiện hoặc xử lý vi phạm sau khi sự việc xảy ra.

Bài viết lập luận rằng GDĐH Việt Nam cần chuyển từ kiểm soát liêm chính học thuật sang quản trị chính sách AI dựa trên năng lực thể chế số, bao gồm năm

thành phần: chính sách, sư phạm, công nghệ-dữ liệu, con người và BĐCL. Trên nền tảng đó, bài viết đề xuất khung quản trị chính sách AI gồm bốn thành tố: Nguyên tắc quản trị AI, chính sách sử dụng AI ở cấp học phần, đánh giá nhận biết AI và chu trình BĐCL-cải tiến liên tục. Điều đó được minh họa qua trường hợp Hình FPT Education.

Trong kỷ nguyên AI, chất lượng GDĐH không chỉ được đo bằng sản phẩm cuối cùng mà SV nộp mà còn bằng khả năng nhà trường thiết kế được môi trường học tập trong đó năng lực thật, trách nhiệm học thuật và quá trình phát triển của người học có thể được xác thực. Đây không chỉ là bài toán công nghệ, mà là phép thử đối với năng lực quản trị của các trường đại học Việt Nam trong kỷ nguyên số.

Tài liệu tham khảo

Báo Nhân Dân (2026), *FPT bổ nhiệm Giám đốc trí tuệ nhân tạo và ra mắt khung chuyển đổi trí tuệ nhân tạo*. https://nhandan.vn/fpt-bo-nhiem-giam-doc-ai-va-ra-mat-khung-chuyen-doi-ai-post963900.html

Chan, C. K. Y. (2023), A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20*, Article 38.

Eaton, S. E. (2023), Postplagiarism: Transdisciplinary ethics and integrity in the age of artificial intelligence and neurotechnology. *International Journal for Educational Integrity, 19,* Article 23.

European Commission (2022), *Ethical guidelines on the use of artificial intelligence and data in teaching and learning for educators.* Publications Office of the European Union.

Nguyen Trung Hieu và Ho Ngoc Anh (2026), Proposal for a post-integrity framework in Vietnamese higher education management based on academic authenticity in the age of generative artificial intelligence. *Journal of Educational Management Science, 03* (52), 39-51.

Perkins, M., Furze, L., Roe, J., & MacVaugh, J. (2024), The Artificial Intelligence Assessment Scale (AIAS): A framework for ethical integration of generative AI in educational assessment. *Journal of University Teaching and Learning Practice, 21*(6).

Scarfe, P., Watcham, K., Clarke, A., & Roesch, E. (2024), A real-world test of artificial intelligence infiltration of a university examinations system: A Turing test case study. *PLOS ONE, 19* (6), Article e0305354.

Thủ tướng Chính phủ (2022), *Quyết định số 131/QĐ-TTg ngày 25/01/2022 phê duyệt Đề án "Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022-2025, định hướng đến năm 2030"*.

Trường Đại học FPT (2025), *Quyết định số 766/QĐ-ĐHFPT ngày 04/7/2025 về việc ban hành Quy định chung về việc sử dụng trí tuệ nhân tạo trong giảng dạy, học tập và kiểm tra đánh giá tại Tổ chức Giáo dục FPT,* Tài liệu nội bộ.

UNESCO (2023), *Guidance for generative AI in education and research.* UNESCO.

ĐỔI MỚI ĐÁNH GIÁ NGƯỜI HỌC NGÀNH KINH TẾ TRONG BỐI CẢNH TRÍ TUỆ NHÂN TẠO TẠO SINH: KINH NGHIỆM QUỐC TẾ VÀ ĐỀ XUẤT MÔ HÌNH CHO CÁC TRƯỜNG CAO ĐẲNG VIỆT NAM

INNOVATING STUDENT ASSESSMENT IN ECONOMICS EDUCATION IN THE ERA OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE: INTERNATIONAL EXPERIENCES AND A PROPOSED ASSESSMENT MODEL FOR VIETNAMESE COLLEGES

Lê Thị Thảo

Trường Cao đẳng Kinh tế - Kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh

Tóm tắt

Nghiên cứu giải quyết thách thức của trí tuệ nhân tạo tạo sinh (GenAI) đối với hoạt động đánh giá sinh viên ngành kinh tế tại các trường cao đẳng Việt Nam. Thông qua phương pháp định tính và tổng hợp dữ liệu thứ cấp, tác giả hệ thống hoá 4 xu hướng đánh giá quốc tế nổi bật: chuyển dịch từ đánh giá sản phẩm sang quá trình, cho phép sử dụng AI theo các mức độ phù hợp, tăng cường đánh giá xác thực gắn với bối cảnh nghề nghiệp và đo lường năng lực sử dụng AI của người học. Từ kinh nghiệm này, nghiên cứu đề xuất mô hình đánh giá 4 giai đoạn: (1) Kiến thức nền tảng, (2) Quá trình học tập, (3) Nhiệm vụ nghề nghiệp, (4) Năng lực sử dụng AI. Mô hình hướng tới mục tiêu đảm bảo liêm chính học thuật đồng thời hình thành năng lực giải quyết vấn đề thực tiễn trong môi trường số cho sinh viên, đáp ứng yêu cầu khắt khe của thị trường lao động hiện nay.

Từ khoá: Trí tuệ nhân tạo tạo sinh (GenAI); đánh giá người học; đánh giá xác thực; giáo dục nghề nghiệp; ngành kinh tế; trường cao đẳng.

Abstract

This study addresses the challenges posed by Generative Artificial Intelligence (GenAI) to student assessment in economics education at Vietnamese colleges. Using a qualitative approach based on secondary data synthesis, the study identifies four prominent international trends in assessment: (1) shifting the focus from product-based to process-oriented assessment, (2) permitting different levels of AI use depending on assessment requirements, (3) strengthening authentic assessment in alignment with professional contexts, and (4) assessing students' AI competencies. Drawing on these international experiences, the study proposes a four-stage assessment model comprising: (1) foundational knowledge, (2) learning process, (3) professional task performance, and (4) AI competency. The proposed model aims to ensure academic integrity while

fostering students' ability to solve real-world problems in digital environments, thereby equipping them with the competencies required to meet the evolving demands of today's labor market.

Keywords: Generative Artificial Intelligence (GenAI); student assessment; authentic assessment; vocational education; economics education; Vietnamese colleges.

1. Đặt vấn đề

Trí tuệ nhân tạo tạo sinh (GenAI) đang tạo ra những thay đổi sâu sắc trong nhiều lĩnh vực, đặc biệt là trong lĩnh vực giáo dục. Với khả năng tạo lập nội dung, phân tích dữ liệu và hỗ trợ giải quyết vấn đề, GenAI khiến nhiều hình thức đánh giá truyền thống như bài luận, báo cáo hay nghiên cứu tình huống không còn phản ánh đầy đủ năng lực thực sự của người học, đồng thời nó cũng đặt ra những thách thức mới về tính xác thực và liêm chính học thuật. Thực tế tại Việt Nam, 98,9% sinh viên (SV) được khảo sát đã sử dụng AI trong học tập, giải trí (Tạ Tường Vy, 2025), trong khi các quy định và phương thức đánh giá phù hợp với môi trường AI vẫn chưa được xây dựng đồng bộ.

Mặc dù nhiều nghiên cứu quốc tế đã đề xuất mô hình đánh giá thích ứng với GenAI, phần lớn tập trung vào giáo dục đại học ở các nước phát triển; các nghiên cứu dành riêng cho đào tạo cao đẳng, đặc biệt khối ngành kinh tế tại Việt Nam vẫn còn hạn chế. Khoảng trống này cho thấy cần thiết phải thiết kế lại mô hình đánh giá kết quả học tập thích ứng với AI vừa đảm bảo đồng thời mục tiêu đánh giá và liên chính học thuật.

Xuất phát từ vấn đề trên, nghiên cứu tập trung phân tích các mô hình đánh giá người học đang được áp dụng trong bối cảnh GenAI, từ đó rút ra bài học kinh nghiệm và đề xuất phương án phù hợp đối với đào tạo cao đẳng ở Việt Nam. Nghiên cứu kỳ vọng cung cấp cơ sở tham khảo cho các cơ sở giáo dục nghề nghiệp trong quá trình đổi mới hoạt động đánh giá người học dưới tác động của trí tuệ nhân tạo (AI).

2. Cơ sở lý luận

2.1. Khái niệm

Trí tuệ nhân tạo được hiểu là khả năng của hệ thống máy móc trong việc thực hiện các nhiệm vụ đòi hỏi trí tuệ con người như học tập, lập luận, giải quyết vấn đề và ra quyết định (Russell & Norvig, 2016; Tạ Tường Vi, 2025).

Trí tuệ nhân tạo tạo sinh là thế hệ công nghệ có khả năng tạo ra nội dung mới dưới nhiều hình thức khác nhau như văn bản, hình ảnh, âm thanh, mã lập trình và dữ liệu dựa trên mô hình ngôn ngữ lớn. GenAI có khả năng tổng hợp tri thức, phân tích dữ liệu, lập luận, tạo ra các sản phẩm có chất lượng tương đối cao, qua đó trở thành công cụ hỗ trợ hiệu quả trong học tập và làm việc (Lye & Lim, 2024).

2.2. Trí tuệ nhân tạo tạo sinh và những tác động đối với hoạt động đánh giá trong giáo dục

Sự xuất hiện của GenAI đang làm thay đổi căn bản hoạt động đánh giá kết quả học tập trong giáo dục. Nhiều hình thức đánh giá như bài luận, báo cáo, nghiên cứu tình huống hay kế hoạch kinh doanh dựa trên tình huống giả định để đánh giá năng lực của người học. Tuy nhiên, với khả năng tạo nội dung ngày càng hoàn thiện, GenAI có thể hỗ trợ thực hiện phần lớn các nhiệm vụ này, khiến cho khả năng đánh giá chính xác kiến thức, kỹ năng và năng lực thực hiện của người học khó xác định hơn (Kofinas et al., 2025).

Trong bối cảnh đó, những phương thức đánh giá dựa chủ yếu dựa trên việc tái hiện kiến thức hay dựa trên sản phẩm đầu ra bộc lộ nhiều hạn chế. Các nghiên cứu gần đây đều chỉ ra rằng, việc chỉ đánh giá kết quả cuối cùng không còn đảm bảo phản ánh đầy đủ mức độ hiểu biết, khả năng tư duy và năng lực giải quyết vấn đề của người học khi có sự tham gia của GenAI (Ncube et al., 2026; Kickbusch et al., 2025)

Bên cạnh đó, các nghiên cứu đều có chung quan điểm rằng không nên xem GenAI là một mối nguy hại đối với giáo dục. Thực tế AI trở thành một công cụ phổ biến trong môi trường làm việc và năng lực sử dụng AI là một năng lực mà người lao động cần phải có. Vì vậy, mục tiêu của giáo dục không phải là ngăn cấm sử dụng AI mà là thiết kế lại phương thức đánh giá có khả năng đo lường đồng thời kiến thức chuyên môn, kỹ năng sử dụng AI hiệu quả có trách nhiệm (Kickbusch et al., 2025), biến AI thành một đối tác tích cực trong học tập (Kofinas et al., 2025). Như vậy, sự phát triển của GenAI đang thúc đẩy quá trình chuyển đổi về tư duy đánh giá dựa trên kiểm soát hành vi sử dụng AI sang phương thức đánh giá năng lực người học trong môi trường có AI.

Nghiên cứu sử dụng cách tiếp cận đánh giá dựa trên năng lực kết hợp với đánh giá xác thực làm nền tảng phân tích. Theo cách tiếp cận này, kết quả học tập không chỉ được đo lường thông qua sản phẩm cuối cùng mà còn thông qua quá trình giải quyết vấn đề, khả năng ra quyết định và mức độ vận dụng kiến thức trong bối cảnh nghề nghiệp. Sự xuất hiện của GenAI làm tăng yêu cầu cầu chuyển từ

đánh giá tái hiện kiến thức sang đánh giá năng lực thực hiện trong môi trường có GenAI.

3. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này được thực hiện theo hướng tiếp cận phương pháp định tính, sử dụng nguồn dữ liệu thứ cấp nhằm phân tích xu hướng đổi mới đánh giá người học trong kỷ nguyên AI và đề xuất khuyến nghị phương pháp đánh giá mới phù hợp cho đào tạo khối ngành kinh tế trình độ cao đẳng tại Việt Nam

- Phương pháp nghiên cứu tài liệu: Nghiên cứu tiến hành thu thập, phân tích các bài báo khoa học quốc tế, trong nước liên quan đến chủ đề nghiên cứu như tác động của AI đối với hoạt động giáo dục nói chung và hoạt động đánh giá kết quả học tập nói riêng; đổi mới hoạt động đánh giá học tập trong bối cảnh AI và một số mô hình đánh giá mới được áp dụng tại các cơ sở giáo dục trên thế giới hiện nay.

- Phương pháp phân tích và tổng hợp: Dựa trên tài liệu khoa học thu thập được, bài nghiên cứu thực hiện phân tích nội dung, xác định những khái niệm liên quan, hệ thống hoá các quan điểm về mặt lý thuyết và kết quả nghiên cứu liên quan đến việc đổi mới phương thức đánh giá trong bối cảnh hiện nay. Cách tiếp cận này giúp bài nghiên cứu đưa ra được bức tranh tổng thể về sự chuyển đổi từ phương thức đánh giá người học truyền thống sang mô hình đánh giá thích ứng môi trường học tập có sự can thiệp bởi GenAI.

4. Kinh nghiệm quốc tế về đổi mới đánh giá người học trong thời đại trí tuệ nhân tạo

Sự phát triển nhanh chóng của AI đã thúc đẩy các cơ sở giáo dục đại học trên thế giới xem lại toàn diện hoạt động đánh giá người học. Thay vì tập trung vào việc phát hiện hay ngăn chặn việc sử dụng AI, nhiều trường đã chuyển sang thiết kế lại phương thức đánh giá nhằm vừa khai thác được lợi thế của AI, vừa đảm bảo đo lường chính xác năng lực của người học. Tổng hợp các nghiên cứu gần đây cho thấy bốn xu hướng mới nổi bật: (i) chuyển từ đánh giá sản phẩm sang đánh giá quá trình học tập; (ii) cho phép sử dụng AI nhưng quy định rõ mức độ sử dụng; (iii) thiết kế lại đánh giá xác thực; (iv) đánh giá năng lực sử dụng AI của người học.

4.1. Chuyển từ đánh giá sản phẩm sang đánh giá quá trình học tập

Một trong những thay đổi quan trọng của đánh giá trong kỷ nguyên AI là chuyển trọng tâm từ đánh giá sản phẩm cuối cùng sang đánh giá toàn bộ quá trình học tập. Nếu trước đây kết quả học tập được đánh giá chủ yếu thông qua bài luận,

báo cáo hay sản phẩm hoàn chỉnh thì hiện các sản phẩm này có thể được GenAI hỗ trợ tạo ra với chất lượng tốt trong thời gian ngắn. Do đó, việc chỉ đánh giá đầu ra không còn phản ánh đầy đủ năng lực thực sự của người học (Perkins, 2026; Ncube et al., 2026).

Nhiều nghiên cứu chỉ ra rằng hoạt động đánh giá cần được thiết kế theo một quá trình gồm nhiều giai đoạn, từ xác định vấn đề, lập kế hoạch, thu thập, phân tích thông tin, sử dụng AI, phản biện và hoàn thiện sản phẩm. Cách tiếp cận này giúp giảng viên (GV) đánh giá được quá trình hình thành tư duy, mức độ tham gia và khả năng ra quyết định của người học thay vì chỉ đánh giá sản phẩm cuối cùng (Lye & Lim, 2024; Ncube et al., 2026). Đồng thời, việc kết hợp nhật ký học tập, minh chứng quá trình làm bài và các buổi thuyết trình, vấn đáp giúp tăng tính minh bạch, giảm sự phụ thuộc hoàn toàn vào AI (Kickbusch et al., 2025).

4.2. Cho phép sử dụng trí tuệ nhân tạo nhưng xây dựng quy định rõ mức độ sử dụng

Thay vì cấm hoàn toàn AI, nhiều trường đại học quốc tế lựa chọn cách tiếp cận linh hoạt thông qua việc ban hành các quy định về mức độ được phép sử dụng AI trong từng loại hình đánh giá. Quan điểm này xuất phát từ thực tế rằng AI đã trở thành công cụ phổ biến trong học tập và môi trường nghề nghiệp. Vì vậy mục tiêu của giáo dục không còn là loại bỏ AI mà cần hướng dẫn người học sử dụng AI một cách có trách nhiệm.

Tiêu biểu cho xu hướng này là mô hình AAA do Lye & Lim (2024) và mô hình AIAS do Perkins & cộng sự (2025) phát triển. Mô hình này phân chia mức độ sử dụng AI thành nhiều cấp, từ không được sử dụng AI đến xem AI như một cộng sự trong quá trình học tập. Mỗi cấp độ đều quy định rõ vai trò của AI, trách nhiệm của người học và yêu cầu minh bạch khai báo sự hỗ trợ của AI (Lye & Lim, 2024; Furze et al., 2024; Perkins et al., 2025).

Cách tiếp cận này giúp GV lựa chọn mức độ tích hợp AI phù hợp với mục tiêu của từng học phần. Đối với học phần chú trọng kiến thức nền tảng hoặc kỹ năng cốt lõi, việc sử dụng AI bị hạn chế hoặc không được phép. Ngược lại, với những nội dung mang tính ứng dụng, nghiên cứu, giải quyết vấn đề, AI được xem như một công cụ hỗ trợ nhằm nâng cao hiệu quả học tập. Nhờ đó hoạt động đánh giá vừa đảm bảo tính minh bạch, công bằng và phản ánh đúng yêu cầu của môi trường làm việc hiện đại.

4.3. Thiết kế đánh giá xác thực

Một xu hướng nổi bật khác là tăng cường các hình thức đánh giá xác thực. Thay vì yêu cầu người học tái hiện lại kiến thức thông qua những bài thi, bài luận truyền thống, các trường đại học hướng người học tới nhiều tình huống nghề nghiệp thực tế, yêu cầu người học vận dụng kỹ năng, kiến thức và kinh nghiệm để giải quyết vấn đề.

Kickbusch & cộng sự (2025) cho rằng trong môi trường AI, câu hỏi quan trọng không phải là người học có sử dụng AI hay không mà là họ cần sử dụng AI như thế nào để tạo ra giá trị. Theo đó, các hình thức đánh giá như dự án thực tế, nghiên cứu tình huống, mô phỏng, thuyết trình và bảo vệ trước GV được xem là phù hợp hơn so với đánh giá khả năng ghi nhớ hay tái hiện kiến thức.

Tương tự, Perkins (2026) đề xuất mô hình đánh giá xác thực theo nhiều giai đoạn, kết hợp giữa sản phẩm học tập, minh chứng quá trình tạo sản phẩm và bảo vệ sản phẩm qua vấn đáp. Mô hình này giúp đánh giá được đồng thời kiến thức chuyên môn, khả năng lập luận, tư duy phản biện giúp ngăn chặn được nguy cơ gian lận trong học tập thông qua việc sao chép kết quả do AI tạo ra.

Nhìn chung, các nghiên cứu đều thống nhất rằng đánh giá xác thực không chỉ góp phần nâng cao độ tin cậy của kết quả đánh giá mà còn giúp người học hình thành những năng lực mà thị trường lao động đang yêu cầu như: tư duy phản biện; kỹ năng giải quyết vấn đề; kỹ năng giao tiếp và hợp tác trong môi trường số.

4.4. Đánh giá năng lực sử dụng trí tuệ nhân tạo của người học

Một khía cạnh khác trong những nghiên cứu gần đây cho rằng, năng lực sử dụng AI cần được xem là một trong những năng lực cốt lõi của người học trong kỷ nguyên số. Theo đó, mục tiêu của đánh giá không chỉ dừng lại ở việc xác định mức độ đạt chuẩn kiến thức, kỹ năng mà cần đo lường được kỹ năng sử dụng AI một cách hiệu quả, có trách nhiệm và phù hợp với nguyên tắc đạo đức học thuật.

Các phương thức đánh giá mới đều nhấn mạnh việc đánh giá năng lực sử dụng AI trong học tập như: lựa chọn công cụ AI phù hợp; xây dựng câu lệnh hiệu quả; kiểm chứng và đối chiếu thông tin do AI cung cấp; phát hiện sai lệch hay thiên kiến của AI cũng như việc đảm bảo tính liêm chính học thuật (Lye & Lim, 2024; Perkins et al., 2025; Ncube et al., 2026; Kickbusch et al., 2025).

Đối với khối ngành kinh tế, yêu cầu này càng trở nên cần thiết bởi người học sẽ thường xuyên sử dụng AI trong phân tích dữ liệu, nghiên cứu thị trường, lập kế hoạch kinh doanh hay hỗ trợ ra quyết định quản trị. Vì vậy hoạt động đánh giá cần

chuyển từ việc kiểm soát hành vi sử dụng AI sang năng lực sử dụng AI có trách nhiệm và tạo ra giá trị trong môi trường nghề nghiệp.

Tóm lại, kinh nghiệm quốc tế cho thấy xu hướng đánh giá trong thời đại AI không hướng đến việc loại bỏ AI khỏi môi trường học tập mà tập trung thiết kế lại phương thức đánh giá có khả năng phản ánh đúng năng lực của người học trong môi trường có AI. Bốn xu hướng đánh giá trên có thể được xem là nền tảng quan trọng để các cơ sở giáo dục nghề nghiệp xây dựng mô hình đánh giá phù hợp với yêu cầu đào tạo nguồn nhân lực hiện nay. Những kinh nghiệm này cũng là cơ sở để nghiên cứu đề xuất phương thức đánh giá đối với SV khối ngành kinh tế trình độ cao đẳng tại Việt Nam.

5. Bài học kinh nghiệm và giải pháp cho các trường cao đẳng đào tạo khối ngành kinh tế tại Việt Nam

5.1. Bài học kinh nghiệm

Tổng hợp từ kinh nghiệm quốc tế cho thấy sự phát triển của GenAI đang thúc đẩy quá trình chuyển đổi từ đánh giá dựa trên tái hiện kiến thức sang đánh giá năng lực người học trong môi trường có AI. Thay vì tập trung vào việc kiểm soát việc sử dụng AI, các cơ sở giáo dục ưu tiên thiết kế lại phương thức đánh giá quá trình học tập, khả năng giải quyết vấn đề, tư duy phản biện. Đồng thời, AI được xem như là công cụ hỗ trợ học tập cần được đưa vào quá trình đánh giá thông qua các quy định rõ ràng về sử dụng AI và minh bạch trong quá trình thực hiện nhiệm vụ (Lye & Lim, 2024; Perkins et al., 2025).

Những kinh nghiệm này phù hợp với định hướng đổi mới giáo dục Việt Nam, trong đó đào tạo theo hướng tiếp cận năng lực người học, lấy người học làm trung tâm của quá trình đào tạo. Tuy nhiên, việc vận dụng những mô hình quốc tế cần được điều chỉnh cho phù hợp với điều kiện các trường cao đẳng tại Việt Nam, do nguồn lực công nghệ, năng lực ứng dụng AI của GV và nguồn lực triển khai còn hạn chế. Vì vậy đổi mới phương thức đánh giá cần được thực hiện theo lộ trình nhất định, vừa kế thừa kinh nghiệm quốc tế vừa đáp ứng đặc thù đào tạo ứng dụng của khối ngành kinh tế trình độ cao đẳng.

5.2. Đề xuất mô hình đánh giá người học ngành kinh tế trong bối cảnh GenAI cho các trường cao đẳng Việt Nam

Các nghiên cứu quốc tế chỉ ra rằng không tồn tại một mô hình đánh giá duy nhất phù hợp với mọi trình độ đào tạo trong thời đại AI. Tuy nhiên, những mô hình đánh giá thành công và được áp dụng rộng rãi trên thế giới hiện nay đều đảm bảo

được những quy tắc chung gồm: (i) chuyển trọng tâm từ đánh giá tái hiện kiến thức sang đánh giá kỹ năng; (ii) chấp nhận sự hiện diện của AI trong quá trình học tập; (iii) tăng tỷ trọng đánh giá quá trình thay vì chỉ tập trung đánh giá sản phẩm cuối cùng; (iv) đảm bảo tính chính xác trong hoạt động đánh giá thông qua các nhiệm vụ gắn với tình huống nghề nghiệp cụ thể nhằm hình thành năng lực người học.

Đối với các ngành kinh tế, GenAI được ứng dụng rộng rãi trong phân tích dữ liệu, nghiên cứu thị trường, lập kế hoạch kinh doanh và hỗ trợ quá trình ra quyết định. Do đó, hoạt động đánh giá cần đồng thời đo lường được năng lực chuyên môn của người học và năng lực sử dụng GenAI có trách nhiệm. Trên cơ sở đó, nghiên cứu đề xuất mô hình đánh giá theo định hướng phát triển nghề nghiệp trong môi trường có AI gồm 4 giai đoạn sau:

Giai đoạn 1: Đánh giá kiến thức nền tảng

Mục tiêu của phần này là đảm bảo người học nắm vững kiến thức và kỹ năng nền tảng trước khi sử dụng AI hỗ trợ học tập. Các hình thức đánh giá có thể được sử dụng gồm: bài kiểm tra hay bài tập trên lớp, kiểm tra tình huống hoặc vấn đáp trực tiếp. Ở giai đoạn này, người học không được sử dụng AI. Cách tiếp cận này tương đồng với mức độ đầu tiền trong mô hình AA của Lye & Lim (2024) cũng như mô hình AIAS của Perkins & cộng sự (2025) đưa ra.

Giai đoạn 2: Đánh giá quá trình học tập

Thay vì chỉ đánh giá sản phẩm cuối cùng, người học phải ghi nhận lại toàn bộ quá trình thực hiện nhiệm vụ học tập (Ncube et al, 2026; Kickbusch et al, 2025). Các minh chứng bao gồm: nhật ký học tập, hồ sơ học tập điện tử, bảng ghi nhận tương tác với AI, kế hoạch triển khai. Mục tiêu của giai đoạn này là đánh giá phương thức người học tìm kiếm thông tin, cách thức hình thành ý tưởng, xử lý và hoàn thành sản phẩm học tập. Điều này giúp GV nhận diện rõ vai trò của người học trong quá trình học tập và giảm sự phụ thuộc vào sản phẩm cuối cùng do AI tạo ra.

Giai đoạn 3: Đánh giá năng thực thực hiện nhiệm vụ nghề nghiệp

Đây được xem là phần quan trọng nhất trong quá trình đánh giá người học. Người học được giao nhiệm vụ mô phỏng nghề nghiệp thực tế như: xây dựng kế hoạch marketing cho doanh nghiệp; thiết kế phương án phân phối; xây dựng chiến lược logisitcs; xây dựng kế hoạch tư vấn khách hàng; lập báo cáo tài chính; phân tích dữ liệu kinh doanh… Đối với phần này, người học được phép sử dụng AI như một công cụ hỗ trợ tương tự môi trường làm việc thực tế hiện nay. Tuy nhiên kết quả đánh giá sản phẩm tập trung vào chất lượng phân tích, tính khả thi của phương án cũng như năng lực giải thích các lựa chọn của người học đưa ra. Với phần này

phần đánh giá có thể được thực hiện thông qua thuyết trình, vấn đáp hoặc bảo vệ sản phẩm trước GV.

Cách tiếp cận này dựa trên quan điểm đánh giá xác thực trong môi trường có AI của Kickbusch & cộng sự (2025), theo đó người học được đánh giá dựa trên khả năng sử dụng AI để tạo ra giá trị thay vì chỉ dựa trên việc đánh giá người học có sử dụng hay không sử dụng AI.

Giai đoạn 4: Đánh giá năng lực sử dụng AI

Đây là giai đoạn việc đánh giá người học dựa trên các khía cạnh như: khả năng lựa chọn công cụ AI phù hợp, khả năng thiết kế câu lệnh (prompting); khả năng kiểm chứng thông tin do AI cung cấp; khả năng phát hiện sai lệch và thiên kiến của AI; khả năng phản biện; việc tuân thủ các nguyên tắc về đạo đức khi sử dụng AI. Giai đoạn này nhằm đánh giá năng lực sử dụng AI của người học, đây cũng được xem là một trong những năng lực nghề nghiệp cần thiết trong giáo dục nghề nghiệp, đặc biệt đối với khối ngành kinh tế

6. Kết luận

Nhìn tổng thể kết quả nghiên cứu đã được thực hiện trên thế giới cho thấy AI không xoá bỏ vai trò của đánh giá kết quả học tập mà nó thúc đẩy quá trình chuyển đổi cách tiếp cận từ phương thức đánh giá dựa trên tái hiện kiến thức sang phương thức đánh giá dựa trên năng lực của người học. Trước bối cảnh đó, nhiệm vụ của các trường cao đẳng là không phải tìm cách loại bỏ AI khỏi môi trường học tập mà cần thay đổi phương thức đánh giá mới có khả năng khai thác lợi ích từ AI mang lại nhưng vẫn đảm bảo được chất lượng đào tạo cũng như vấn đề liêm chính học tập.

Trên cơ sở tổng hợp nghiên cứu quốc tế và phân tích đặc thù đào tạo khối ngành kinh tế trình độ cao đẳng tại Việt Nam, nghiên cứu đề xuất mô hình đánh giá gồm bốn giai đoạn theo định hướng phát triển năng lực nghề nghiệp trong môi trường có AI. Mô hình này không chỉ góp phần đánh giá năng lực người học mà còn đáp ứng yêu cầu của thị trường lao động trong bối cảnh chuyển đổi số đang diễn ra mạnh mẽ.

Nghiên cứu có ý nghĩa tham khảo đối với các trường cao đẳng đào tạo khối ngành kinh tế trong quá trình đổi mới hoạt động đánh giá người học. Tuy nhiên đây là nghiên cứu dựa trên tổng quan tài liệu nên những nghiên cứu tiếp theo cần kiểm chứng mô hình đề xuất thông qua thực nghiệm tại các cơ sở đào tạo nhằm đánh giá tính khả thi và hiệu quả thực tiễn.

Tài liệu tham khảo

Furze, L., Perkins, M., Roe, J., & MacVaugh, J. (2024). The AI Assessment Scale (AIAS) in action: A pilot implementation of GenAI-supported assessment. *Australasian Journal of Educational Technology, 2024, 40(4). http://doi.org/10.48550/arXiv.2403.14692*.

Kofinas, K. A., Tsay, C. H. H., & Pike, D. (2025). The impact of generative AI on academic integrity of authentic assessments within a higher education context. *British Journal of Educational Technology Volume 56, Issue 6 pp. 2522-2549. https://doi.org/10.1111/bjet.13585.*

Kickbusch, S., Ashford-Rowe, K., Kemp, A., Boreland, J., & Huijser, H. (2025). Beyond Detection: Redesigning Authentic Assessment in an AI-Mediated World. *Educ. Sci. 2025, 15(11), 1537. https://doi.org/10.3390/educsci15111537.*

Lye, Y. C., & Lim, L. (2024). Generative Artificial Intelligence in Tertiary Education: Assessment Redesign Principles and Considerations. *Educ. Sci. 2024, 14(6), 569. https://doi.org/10.3390/educsci14060569*.

Ncube, P. D. N., Dzvapatsva, G. D., Matobobo, C., & Ranga, M. M. (2026). Redefining student assessment in AI-infused learning environments: a systematic review of challenges and strategies for academic integrity. *AI and Ethics (2026) 6:68. https://doi.org/10.1007/s43681-025-00871-w*.

Perkins, G. (2026). Resilient assessment in the age of AI: authentic design and the case for verbal examinations in business education. *Assessment &Evaluation in Higher Education. https://doi.org/10.1080/ 02602938.2026.2644516*

Perkins, M., Roe, J., & Furze, L. (2025). The AI Assessment Scale Revisited: A Framework for Educational Assessment. *Journal of University Teaching and Learning Practice 22(7) (2025). https://doi.org/10.53761/rrm4y757*

Tạ Thị Tường Vy (2025). *Sinh viên Việt Nam với việc sử dụng trí tuệ nhân tạo: Thực trạng nhận thức và định hướng. https://www.quanlynhanuoc.vn/2025/05/27/sinh-vien-viet-nam-voi-viec-su-dung-tri-tue-nhan-tao-thuc-trang-nhan-thuc-va-dinh-huong/*

MỘT SỐ GIẢI PHÁP NÂNG CAO NĂNG LỰC TỰ HỌC MÔN TƯ TƯỞNG HỒ CHÍ MINH CHO SINH VIÊN THEO MÔ HÌNH QUẢN TRỊ ĐẠI HỌC TRONG KỶ NGUYÊN MỚI

SOME SOLUTIONS TO ENHANCE STUDENTS' SELF-DIRECTED LEARNING COMPETENCE IN THE HO CHI MINH THOUGHT COURSE UNDER THE UNIVERSITY GOVERNANCE MODEL IN THE NEW ERA

Nguyễn Văn Tráng

Nguyễn Thị Mai Hoa

Trường Cao đẳng Sư phạm Bà Rịa - Vũng Tàu

Tóm tắt

Tự học nói chung và tự học môn Tư tưởng Hồ Chí Minh nói riêng là vấn đề rất quan trọng đối với sinh viên trong bối cảnh tự chủ và đổi mới quản trị đại học kỷ nguyên mới. Việc chuyển dịch từ phương thức truyền thụ kiến thức một chiều sang kiến tạo môi trường phát triển năng lực người học là yêu cầu tất yếu. Đối với môn học Tư tưởng Hồ Chí Minh – một cấu phần cốt lõi trong hệ thống các môn Lý luận chính trị, việc nâng cao năng lực tự học của sinh viên không chỉ giúp nâng cao hiệu quả đào tạo mà còn hình thành thế giới quan, nhân sinh quan cách mạng một cách tự giác. Bài báo tập trung phân tích mối liên hệ giữa mô hình quản trị đại học hiện đại với hoạt động tự học, đánh giá thực trạng và đề xuất một số giải pháp đồng bộ từ cấp quản lý đến thực tiễn giảng dạy nhằm tối ưu hóa năng lực tự học môn Tư tưởng Hồ Chí Minh cho sinh viên hiện nay.

Từ khóa: Tự học, Tư tưởng Hồ Chí Minh, Quản trị đại học, Kỷ nguyên mới.

Abstract

Self-directed learning in general, and self-directed learning in the Ho Chi Minh Thought course in particular, plays a crucial role for university students in the context of institutional autonomy and the reform of university governance in the new era. The shift from a one-way knowledge transmission approach to a learner-centered environment that fosters competency development has become an inevitable requirement. As Ho Chi Minh Thought is a core component of the political theory curriculum, enhancing students' self-directed learning competence not only improves the quality and effectiveness of education but also facilitates the voluntary formation of a revolutionary worldview and outlook on life. This paper analyzes the relationship between the modern university governance model and students' self-directed learning, assesses the current situation, and

proposes a number of comprehensive solutions ranging from institutional management to teaching practices in order to optimize students' Self-directed learning competence in the Ho Chi Minh Thought course.

Keywords: Self-directed learning, Ho Chi Minh Thought, university governance, new era.

1. Đặt vấn đề

Tự học nói chung và tự học môn Tư tưởng Hồ Chí Minh nói riêng là vấn đề rất quan trọng đối với sinh viên (SV) trong Kỷ nguyên mới - kỷ nguyên của nền kinh tế tri thức, chuyển đổi số toàn diện, hội nhập quốc tế sâu rộng. Thực tế, môn học Tư tưởng Hồ Chí Minh có vai trò đặc biệt quan trọng trong việc giáo dục tư tưởng, chính trị, đạo đức và định hình lý tưởng sống cho SV. Cho nên, tự học không những nâng cao kết quả học tập môn học đối với mỗi SV, mà còn tạo điều kiện hình thành, rèn luyện khả năng hoạt động độc lập, sáng tạo và tạo điều kiện cho cơ hội học tập suốt đời; "tạo cơ sở để người học tự cập nhật, đổi mới tri thức, kĩ năng, phát triển năng lực"; "là phương hướng quan trọng nhất, chỉ đạo quá trình đổi mới phương pháp giảng dạy" ở đại học hiện nay (Lê Quốc Huy, Nguyễn Thị Nhung, 2017). Tuy nhiên, hoạt động tự học của SV các trường đại học đối với môn Lý luận chính trị nói chung và môn Tư tưởng Hồ Chí Minh nói riêng vẫn còn hạn chế. Không ít SV chưa dành nhiều thời gian cho việc tự học, tự nghiên cứu, chưa xây dựng và rèn luyện kỹ năng tự học cho bản thân đối với môn học này. Vì thế, nâng cao năng lực tự học môn Tư tưởng Hồ Chí Minh cho SV theo mô hình quản trị đại học trong kỷ nguyên mới là một đòi hỏi cấp thiết, vừa có tính khoa học, vừa có tính thực tiễn cao.

2. Nội dung

2.1. Tác động của mô hình quản trị đại học kỷ nguyên mới đến hoạt động tự học môn Tư tưởng Hồ Chí Minh

Theo mô hình quản trị trước đây, bộ môn Lý luận chính trị cũng như môn Tư tưởng Hồ Chí Minh thường được thực hiện theo cơ chế "mệnh lệnh-thực thi". Nhà trường áp đặt khung thời gian trên lớp, giảng viên (GV) áp đặt nội dung, SV thụ động ghi chép để tái hiện lại trong khi học và đối phó với thi cử. Vì thế, mô hình này đã làm hạn chế động lực tự học của SV.

Ngược lại, quản trị đại học trong kỷ nguyên mới coi tự chủ học thuật là cơ bản. Khi nhà trường tự chủ với xã hội, GV được tự chủ sáng tạo phương pháp thì SV cũng được trao quyền "tự chủ" đối với hành trình nhận thức của mình. Đối với

môn Tư tưởng Hồ Chí Minh, mô hình này phá vỡ tính áp đặt lý luận một chiều. SV không còn học theo kiểu "phải học", mà được khuyến khích tự đặt câu hỏi, tự tìm kiếm câu trả lời thông qua những công trình nghiên cứu, các tác phẩm gốc của Chủ tịch Hồ Chí Minh. Tư duy quản trị mới đã biến quá trình đào tạo thành quá trình tự đào tạo, chuyển hóa tri thức từ "áp đặt bên ngoài" thành "nhu cầu nhận thức tự thân" của SV. Vì vậy, tác động từ tư duy "Tự chủ học thuật" đến "Tính tự giác, chủ động" của người học đã mở ra không gian lớn để SV tự tìm tòi, đối chiếu giữa hệ thống lý luận của Hồ Chí Minh với các vấn đề thời sự thực tiễn của đất nước và quốc tế, từ đó biến nhận thức bên ngoài thành niềm tin nội tâm vững chắc.

Bên cạnh đó, hệ thống quản trị chất lượng trong kỷ nguyên mới thay đổi thước đo: Từ đánh giá "nhớ được gì" (kiến thức) sang đánh giá "làm được gì" (năng lực), đã định hướng lại toàn bộ hoạt động tự học môn Tư tưởng Hồ Chí Minh. Trước đây, duy trì việc thi cử bằng các câu hỏi trắc nghiệm nhớ mốc thời gian hoặc tự luận học thuộc lòng, SV sẽ chọn cách tự học đối phó, thì quản trị đại học trong kỷ nguyên mới đòi hỏi đánh giá quá trình và đánh giá năng lực giải quyết vấn đề, SV buộc phải thay đổi phương pháp tự học. Quá trình tự học lúc này không phải là ghi nhớ máy móc những luận điểm, mà là tự nghiên cứu, phân tích để trả lời các câu hỏi mang tính vận dụng: Làm sao vận dụng tư tưởng của Hồ Chí Minh vào khởi nghiệp? Vận dụng tư tưởng đại đoàn kết của Người vào ứng xử trên không gian mạng như thế nào? Đổi mới quản trị đánh giá đã trực tiếp nâng tầm hoạt động tự học từ cấp độ "ghi nhớ" lên cấp độ "phân tích, đánh giá và sáng tạo".

Như vậy, mô hình quản trị đại học kỷ nguyên mới đóng vai trò là bệ đỡ và đòn bẩy cho hoạt động tự học môn Tư tưởng Hồ Chí Minh. Nó không chỉ cung cấp công cụ (hạ tầng số), không chỉ đưa ra phương thức đánh giá năng lực, mà quan trọng nhất, nó giải phóng tư duy cho cả người dạy lẫn người học, biến một môn học vốn bị coi là "khô, khó, khổ" trở thành một không gian khoa học mở, kích thích tối đa năng lực tự chủ và tư duy độc lập của SV.

2.2. Thực trạng năng lực tự học môn Tư tưởng Hồ Chí Minh của sinh viên hiện nay

Kỹ năng tự học là một trong những kỹ năng sống, ảnh hưởng trực tiếp đến hiệu quả và chất lượng của SV trong quá trình học tập môn Tư tưởng Hồ Chí Minh. Để có được kết quả tốt trong quá trình học tập, SV phải biết cách tự học, rèn luyện được kỹ năng tự học. Trong suốt những năm vừa qua, việc tự học tự nghiên cứu trong học tập môn học này của SV đã được cải thiện rất nhiều. Thực tiễn giảng dạy và theo dõi quá trình chuyển đổi mô hình quản trị đào tạo tại các cơ sở giáo dục

đại học, hoạt động tự học môn Tư tưởng Hồ Chí Minh của SV thời gian qua đã ghi nhận những chuyển biến mang tính đột phá với nhiều điểm sáng đáng khích lệ, cụ thể trên ba khía cạnh sau:

Thứ nhất, SV phần nhiều đã chủ động và khả năng thích ứng với công nghệ, học liệu số. Thay vì chỉ phụ thuộc vào giáo trình in truyền thống, SV đã chủ động khai thác hệ sinh thái tài nguyên số phong phú để phục vụ việc tự học. Đa số, SV khi tham gia học tập môn học này đã tích cực tự tìm kiếm, tra cứu các tác phẩm gốc của Chủ tịch Hồ Chí Minh trên những cổng thông tin điện tử chính thống của Đảng, bài giảng số, bộ phim tư liệu và thậm chí là ứng dụng tham quan thực tế ảo tại nhiều di tích lịch sử, bảo tàng Hồ Chí Minh để phục vụ tốt môn học.

Thứ hai, SV đã bắt đầu xóa bỏ tâm lý học phó mặc, "học thuộc lòng để qua môn". Khi nhà trường đổi mới phương thức đánh giá theo hướng tiếp cận năng lực, tư duy tự học của SV đã thay đổi rõ rệt. SV biết cách tự đặt vấn đề và tìm mối liên hệ giữa lý luận tư tưởng Hồ Chí Minh với thực tiễn đời sống xã hội hiện đại. Khi tự học, SV không còn tập trung ghi nhớ máy móc những cột mốc lịch sử, mà hướng tới việc giải quyết các câu hỏi mở, mang tính ứng dụng cao như: Tìm hiểu tư tưởng của Người về đạo đức công vụ để áp dụng vào văn hóa công sở hiện đại; học tập phong cách tự học của Người trước bối cảnh bùng nổ của trí tuệ nhân tạo (AI)... Điều này chứng minh năng lực tư duy độc lập và phân tích lý luận của người học đã được nâng tầm.

Thứ ba, SV đã biết sử dụng những công cụ thiết kế, đồ họa để chuyển hóa các kiến thức lý luận chính trị khô khan thành sản phẩm trực quan, sinh động như: sơ đồ tư duy (mindmap), biểu đồ thông tin (infographic) tóm tắt nội dung chương học. Nhiều nhóm SV đã chủ động sản xuất những sản phẩm truyền thông số có chất lượng cao để báo cáo kết quả tự học như: dựng video clip ngắn (dạng TikTok/Reels/Shorts) tái hiện lại bối cảnh lịch sử, thiết kế các slide thuyết trình tương tác cao, hoặc xây dựng những kịch bản tọa đàm (talkshow) để tranh biện về giá trị tư tưởng của Người. Sự sáng tạo này cho thấy SV đã thực sự "tiêu hóa" được kiến thức và biến nó thành ngôn ngữ của chính thế hệ mình.

Những biểu hiện tích cực trên cho thấy SV hiện nay có tiềm năng và nội lực tự học rất lớn. Khi được đặt vào một hệ sinh thái quản trị đại học kiến tạo-nơi các em được trao quyền chủ động, được cung cấp hạ tầng công nghệ và được kích thích bằng những hình thức đánh giá mở-SV sẽ hoàn toàn làm chủ được quá trình tự học môn Tư tưởng Hồ Chí Minh, biến những lý luận khoa học thành hành động thực tiễn tự giác.

Bên cạnh những chuyển biến tích cực, thực tiễn cho thấy hoạt động tự học môn Tư tưởng Hồ Chí Minh của SV thời gian qua vẫn tồn tại những hạn chế, bất cập. Những "nút thắt" này xuất phát từ cả yếu tố chủ quan (kỹ năng của SV) lẫn yếu tố khách quan (bối cảnh công nghệ và phương pháp quản lý), cụ thể như sau:

- Kỹ năng sàng lọc thông tin và định hướng nguồn học liệu chính thống còn yếu. Kỷ nguyên số mang lại sự bùng nổ về thông tin, nhưng đây cũng là "con dao hai lưỡi" đối với SV khi tự học các môn Lý luận chính trị nói chung và môn Tư tưởng Hồ Chí Minh nói riêng. Thực tế, trên không gian mạng tồn tại rất nhiều tài liệu, bài viết, video trôi nổi về các sự kiện lịch sử và cuộc đời Chủ tịch Hồ Chí Minh. Nhiều SV chưa có đủ bản lĩnh chính trị và kỹ năng nghiên cứu khoa học để phân biệt giữa nguồn tư liệu chính thống (từ cơ quan Đảng, Nhà nước, viện nghiên cứu) với các thông tin sai lệch, thiếu chính xác, hoặc nhiều luận điệu xuyên tạc của các thế lực thù địch. Bên cạnh đó, không ít SV có xu hướng tìm kiếm những bài tóm tắt có sẵn trên mạng, các slide chia sẻ lại của khóa trước thay vì tìm đọc tác phẩm gốc trong bộ Hồ Chí Minh toàn tập. Lối tự học "mì ăn liền" này khiến kiến thức của SV dừng lại ở bề nổi, dễ dẫn đến cách

- Sinh viên của thời đại công nghệ số có mức độ tiếp cận công nghệ cao, đồng thời cũng đối mặt với thách thức về sự phụ thuộc vào AI, giảm khả năng tư duy phản biện và sáng tạo nếu sử dụng không kiểm soát (Luckin et al., 2016). Hiện tượng lạm dụng AI làm xói mòn tư duy phản biện độc lập, dẫn tới SV tự học đối phó. Khi GV giao các chủ đề tự nghiên cứu, thảo luận hoặc viết bài thu hoạch, một bộ phận không nhỏ SV đã lạm dụng AI để "sản xuất" văn bản hàng loạt. SV chỉ cần nhập câu lệnh (prompt), sao chép nguyên văn kết quả mà không qua quá trình đọc, hiểu, phân tích và chuyển hóa kiến thức. Dẫn tới, SV lười tư duy; mặc định thừa nhận đó là đúng mà không có thói quen lật ngược vấn đề, đối chiếu với bối cảnh lịch sử, vô tình biến quá trình tự học thành quá trình "giao phó tư duy" cho công nghệ.

- Tính tự giác chưa đồng đều và kỹ năng quản trị thời gian còn kém. Mặc dù mô hình quản trị đại học mới đã trao quyền chủ động, nhưng không phải SV nào cũng có đủ năng lực "tự chủ" hành vi. Không ít SV vẫn giữ thói quen thụ động từ bậc phổ thông, chỉ thực sự tự học khi bị bắt buộc bằng điểm số quá trình (điểm danh, làm quiz trên LMS). Nếu GV không kiểm tra gắt gao, tỷ lệ SV chủ động đọc tài liệu trước khi lên lớp là rất thấp. SV thường rơi vào tình trạng "nước đến chân mới nhảy". Hoạt động tự học môn Tư tưởng Hồ Chí Minh thường bị đẩy xuống thứ tự ưu tiên sau cùng so với các môn chuyên ngành, dẫn đến việc học dồn, học vẹt ngay trước kỳ thi để lấy điểm số cơ học.

Những hạn chế trên chỉ ra rằng: Tự học là một năng lực cần được huấn luyện, chứ không phải là một bản năng tự có của SV. Nếu hệ thống quản trị đại học chỉ trao quyền tự chủ về mặt cơ chế, hạ tầng số mà thiếu đi sự định hướng, giám sát, các công cụ "màng lọc" của GV, hoạt động tự học của SV rất dễ rơi vào bẫy hời hợt, hình thức và bị công nghệ thao túng.

2.3. Một số giải pháp nâng cao năng lực tự học môn Tư tưởng Hồ Chí Minh cho sinh viên theo mô hình quản trị đại học trong kỷ nguyên mới

Từ những hạn chế đã nêu ở trên, để nâng cao năng lực tự học môn Tư tưởng Hồ Chí Minh cho SV theo mô hình quản trị đại học trong kỷ nguyên mới, chúng ta cần thực hiện một số giải pháp sau đây:

2.3.1. Sinh viên cần nâng cao kỹ năng sàng lọc thông tin và định hướng học liệu chính thống trong quá trình tự học môn Tư tưởng Hồ Chí Minh

- Nhà trường và GV cần cung cấp cho SV một danh mục các "địa chỉ số" chuẩn xác ngay từ tuần học đầu tiên để định hình không gian tìm kiếm an toàn. Đó là việc cung cấp cho SV những học liệu cốt lõi liên quan đến môn học Tư tưởng Hồ Chí Minh như: Bộ sách Hồ Chí Minh toàn tập (15 tập); Hồ Chí Minh Biên niên tiểu sử (10 tập) do Nhà xuất bản Chính trị Quốc gia-Sự thật ấn hành… và hướng dẫn SV khai thác bản điện tử trên các thư viện số của trường đại học hoặc những cổng thông tin điện tử của Đảng.

- Định hướng cho SV thay đổi phương thức tự học-Chuyển từ "Đọc bài tóm tắt" sang "Truy vết văn bản gốc". Ví dụ: Khi nghiên cứu, tìm hiểu luận điểm của Hồ Chí Minh về độc lập dân tộc gắn liền với Chủ nghĩa xã hội (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2021); thay vì đọc một bài phân tích không rõ nguồn gốc, SV phải tập thói quen tra cứu ngược lại các văn kiện gốc nổi tiếng như: Đường Kách mệnh (1927), Chánh cương vắn tắt (1930), hay Tuyên ngôn Độc lập (1945)... Đồng thời, hướng dẫn SV cách xây dựng một "Kho lưu trữ học tập cá nhân" (sử dụng các app như Notion, Obsidian hoặc Google Drive). Khi tìm được một trích dẫn hay hoặc một bài báo khoa học đúng chuẩn, SV lưu lại cùng với link nguồn chính thống để làm tài liệu kiểm chứng lâu dài.

- Để giải pháp của SV thực sự khả thi, nhà trường và GV cần tạo ra cơ chế quản trị bổ trợ. Cụ thể: Khi GV giao bài tập về một chương trên hệ thống quản lý học tập (LMS), hệ thống sẽ tự động hiển thị/đính kèm các đường link dẫn trực tiếp đến bài báo, tư liệu chính thống liên quan đến chương đó để định hướng đường đi cho SV. Đồng thời, nhà trường cần tổ chức các cuộc thi dưới dạng "Đi tìm sứ giả

số", "Nhận diện và phản bác thông tin sai lệch về tư tưởng Hồ Chí Minh". Những hoạt động này giúp SV vừa nâng cao bản lĩnh chính trị, vừa biến kỹ năng sàng lọc thông tin khô khan thành một phản xạ tự nhiên trong môi trường số.

2.3.2. Nhà trường, giảng viên giúp sinh viên ứng phó với nạn lạm dụng trí tuệ nhân tạo và khơi dậy tư duy phản biện trong quá trình tự học môn Tư tưởng Hồ Chí Minh.

- *Về phía nhà trường*: Ban hành quy định cụ thể về những phần việc SV được phép dùng AI hỗ trợ (như tìm kiếm ý tưởng ban đầu, sửa lỗi ngữ pháp, dịch thuật thuật ngữ) và những hành vi bị coi là gian lận học thuật (như sao chép nguyên văn câu trả lời của AI làm bài thu hoạch, tiểu luận). Đồng thời, nhà trường cần đầu tư, tích hợp các công cụ quét và phát hiện văn bản do AI tạo ra (AI-detector) vào hệ thống nộp bài trực tuyến LMS (như Turnitin, GPTZero). Kết quả quét này sẽ là *"*một phương tiện hữu ích, hiệu quả nhằm tăng cường nội lực, tính chủ động của các đơn vị, góp phần hiện đại hóa giáo dục và đào tạo*"* (Lê Văn Tấn, 2022).

Về phía GV: Cần thay đổi tư duy ra đề bài tập. Thực tế, "AI được hiểu là khả năng của hệ thống máy móc trong việc thực hiện các nhiệm vụ đòi hỏi trí tuệ con người như học tập, lập luận, giải quyết vấn đề và ra quyết định" (Russell & Norvig, 2016). Trong giáo dục, AI không chỉ đóng vai trò hỗ trợ cá nhân hóa việc học mà còn thúc đẩy sự phát triển các kỹ năng mềm như tư duy phản biện, sáng tạo và tự học. Cho nên, đề bài chỉ yêu cầu SV "trình bày", "liệt kê" hay "phân tích ý nghĩa" một cách thuần túy, AI sẽ làm thay SV trong 3 giây. Thay vào đó, cấu trúc bài tập cần chuyển dịch mạnh mẽ sang kiểm tra năng lực phân tích, đối chiếu và phản biện trực tiếp. Đó là: Giao bài tập cho SV liên quan đến tư tưởng Hồ Chí Minh gắn liền với bối cảnh thực tiễn hoặc tư duy nghịch đảo. Khi tổ chức kiểm tra, đánh giá bài học, thực hiện việc giảm trọng số điểm của file văn bản nộp lên hệ thống, tăng trọng số điểm của phần tương tác trực tiếp. SV phải lên bảng thuyết trình, trả lời những câu hỏi phản biện từ GV và các nhóm khác. Tư duy thật hay "giao phó tư duy cho công nghệ" sẽ lộ rõ ngay trong quá trình đối thoại trực tiếp này.

2.3.3. Sinh viên phải khắc phục tính thụ động và nâng cao năng lực tự quản trị thời gian trong quá trình tự học môn Tư tưởng Hồ Chí Minh

Để xóa bỏ thói quen "nước đến chân mới nhảy" và việc đẩy môn Tư tưởng Hồ Chí Minh xuống thứ tự ưu tiên sau cùng, SV cần áp dụng các phương pháp quản trị thời gian khoa học được hỗ trợ bởi công nghệ. Cụ thể: SV chủ động đưa lịch tự học môn Tư tưởng Hồ Chí Minh vào Google Calendar hoặc Notion như

một lịch hẹn cố định trong tuần (ví dụ: 2 tiếng vào sáng thứ Tư hàng tuần). Không học dồn, mà chia nhỏ việc đọc tài liệu theo từng chương tương ứng với tiến độ trên lớp. Đồng thời, khi tự học mỗi chương của môn học này, SV sử dụng quy trình: Học tập trung cao độ trong 25 phút, nghỉ giải lao 5 phút. Việc này giúp não bộ duy trì sự tập trung, giảm cảm giác nhàm chán, áp lực tâm lý khi đối mặt với bộ môn Lý luận chính trị nói chung và môn Tư tưởng Hồ Chí Minh nói riêng. Mặt khác, GV hướng dẫn SV cách định vị lại tầm quan trọng của môn học. Việc đọc tài liệu trước khi lên lớp phải được xếp vào ô "Quan trọng nhưng không khẩn cấp", cần làm ngay từ đầu tuần, thay vì để sát ngày thi biến nó thành ô "Quan trọng và khẩn cấp" dẫn đến học vẹt, học dồn.

Giảng viên giúp SV thấy được tính ứng dụng thực tiễn của môn Tư tưởng Hồ Chí Minh vào cuộc sống và chuyên ngành mà SV đang được đào tạo. GV khuyến khích SV tự chọn hình thức nộp sản phẩm tự học theo sở trường của mình. Ví dụ: SV ngành Công nghệ thông tin có thể làm website/app trích dẫn lời Bác; SV ngành Truyền thông làm podcast, video ngắn (Tiktok/Reels) kể chuyện lịch sử; SV ngành Quản trị làm bài phân tích về nghệ thuật dùng người của Chủ tịch Hồ Chí Minh ứng dụng vào quản trị nhân sự hiện đại… Khi được chủ động sáng tạo trên nền tảng chuyên môn của mình, SV sẽ chuyển từ trạng thái bị bắt buộc học sang trạng thái chủ động nghiên cứu vì đam mê. Tính thụ động sẽ hoàn toàn bị triệt tiêu khi người học tìm thấy sự gắn kết giữa lý luận chính trị và thực tiễn nghề nghiệp tương lai.

3. Kết luận

Tự học môn Tư tưởng Hồ Chí Minh trong kỷ nguyên mới không chỉ dừng lại ở việc tiếp thu một môn học lý luận chính trị thuần túy, mà còn là quá trình tự rèn luyện bản lĩnh chính trị, đạo đức và phương pháp luận sáng tạo cho SV. Mô hình quản trị đại học hiện đại - với trọng tâm là tự chủ học thuật, chuyển đổi số và quản trị chất lượng theo tiếp cận năng lực - đã tạo ra một "hệ sinh thái" lý tưởng để giải phóng tiềm năng tự nghiên cứu của người học.

Tuy nhiên, chuyển đổi từ mô hình thụ động sang chủ động là một thách thức lớn, đối mặt với các bẫy tâm lý như sự thụ động, lạm dụng AI hay thiếu kỹ năng sàng lọc thông tin trên không gian mạng. Để nâng cao năng lực tự học môn Tư tưởng Hồ Chí Minh, cần có sự kết hợp đồng bộ giữa tư duy tự quản trị của SV, sự định hướng linh hoạt của GV và cơ chế hỗ trợ hạ tầng số của nhà trường. Khi tư tưởng, đạo đức, phương pháp, phong cách của Chủ tịch Hồ Chí Minh được thẩm thấu thông qua quá trình tự học môn Tư tưởng Hồ Chí Minh, SV không chỉ hoàn

thành xuất sắc nhiệm vụ học tập mà còn biến tri thức thành niềm tin nội tâm và kim chỉ nam cho hành động trong kỷ nguyên vươn mình của dân tộc. Các giải pháp được chúng tôi đưa ra sẽ giúp SV học tập môn Tư tưởng Hồ Chí Minh trở nên sống động, gần gũi, từ đó SV tự giác tiếp thu, biến tri thức khoa học thành hành động thực tiễn trong công cuộc xây dựng đất nước ở kỷ nguyên mới.

Tài liệu tham khảo

Bộ Chính trị (2024), *Nghị quyết số 57-NQ/TW ngày 22/12/2024 của Bộ Chính trị về đột phá phát triển khoa học, công nghệ, đổi mới sáng tạo và chuyển đổi số Quốc gia*.

Bộ Chính trị (2013), *Nghị quyết* số 57-NQ/TW *ngày 04/11/2013 "Về đổi mới căn bản, toàn diện Giáo dục và Đào tào, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hoá, hiện đại hoá trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế".*

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), *Giáo trình Tư tưởng Hồ Chí Minh*, Nxb. Chính trị Quốc gia-Sự thật.

Đảng Cộng sản (2026), *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ* XIV (Tập 1). Nxb. Chính trị quốc gia Sự thật.

Lê Quốc Huy, Nguyễn Thị Nhung (2017), "Đổi mới phương pháp giảng dạy các môn Lý luận chính trị ở Học viện, Nhà trường Công an Nhân dân trong bối cảnh Việt Nam hội nhập quốc tế hiện nay". Tạp chí *Khoa học Giáo dục, số 147,* tr.86.

Lê Văn Tấn (2022), "Đổi mới quản lí đào tạo ở trường đại học trên nền tảng công nghệ thông tin hướng tới đại học thông minh". Tạp chí *Khoa học Giáo dục Việt Nam,* Tập 18*,* số 11, tr.2.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016), *Intelligence unleashed: An argument for AI in education.* Pearson.

Russell, S., & Norvig, P. (2016), *Artificial Intelligence: A Modern Approach (3rd ed.),* Pearson Education.

GIẢI PHÁP ĐO LƯỜNG VÀ ĐÁNH GIÁ THỰC CHẤT NĂNG LỰC NHẬN THỨC CHÍNH TRỊ CỦA SINH VIÊN TRƯỚC SỰ BÙNG NỔ CỦA TRÍ TUỆ NHÂN TẠO

SOLUTIONS FOR THE SUBSTANTIVE MEASUREMENT AND EVALUATION OF STUDENTS POLITICAL AWARENESS AMIDST THE EXPLOSION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Phạm Quốc Duy

Trường Đại học Tôn Đức Thắng

Tóm tắt

Trí tuệ nhân tạo tạo sinh (Generative AI) đang làm suy giảm nghiêm trọng độ giá trị của các phương pháp kiểm tra văn bản truyền thống thuộc khối môn Lý luận chính trị, dẫn đến rủi ro "ủy thác nhận thức" và đứt gãy quy trình nội hóa tri thức của người học. Nhằm khắc phục sự bất tương xứng giữa điểm số học thuật và năng lực thực tế, tham luận đề xuất khung đo lường đa biến dựa trên cơ sở thực chứng. Trọng tâm đánh giá được dịch chuyển sang bốn phương thức cốt lõi: (1) Đánh giá tương tác trực tiếp; (2) Giải quyết tình huống thực tiễn; (3) Lượng hóa hành vi công dân; và (4) Sử dụng AI làm khách thể phân tích sư phạm. Dưới góc độ quản trị đại học, nghiên cứu nhấn mạnh yêu cầu thiết chế hóa quy chế liêm chính học thuật số, tái phân bổ định mức lao động giảng dạy, tiêu chuẩn hóa khung năng lực công nghệ cho giảng viên và cập nhật tiêu chí kiểm định chất lượng. Sự đồng bộ này là điều kiện bắt buộc để bảo đảm chuẩn đầu ra về năng lực tư duy độc lập và bản lĩnh chính trị của sinh viên trong kỷ nguyên số.

Từ khóa: Đo lường giáo dục, lý luận chính trị, trí tuệ nhân tạo tạo sinh, ủy thác nhận thức, liêm chính học thuật, quản trị đại học.

Abstract

Generative AI is severely undermining the validity of traditional text-based assessment methods in Political Theory courses, leading to the risk of "cognitive outsourcing" and disrupting the knowledge internalization process of learners. To address the discrepancy between academic scores and actual competencies, this paper proposes an evidence-based, multivariate measurement framework. The assessment focus is shifted toward four core methodologies: (1) direct interactive assessments; (2) practical case-study solving; (3) quantification of civic behaviors; and (4) utilizing AI as a pedagogical object of analysis. From a higher education governance perspective, the research

emphasizes the necessity of institutionalizing digital academic integrity regulations, reallocating teaching workload norms, standardizing the Technological Pedagogical Content Knowledge framework for faculty, and updating quality assurance criteria. This comprehensive synchronization is a prerequisite to ensure learning outcomes regarding students' independent thinking capacity and political conviction in the digital era.

Keywords: Educational measurement, political theory, generative AI, cognitive delegation, academic integrity, higher education governance.

1. Đặt vấn đề

Sự phát triển của trí tuệ nhân tạo (AI) đang thay đổi căn bản mô hình giáo dục đại học (GDĐH) tại Việt Nam. Dù tối ưu hóa năng suất cho các ngành khoa học và kỹ thuật, AI lại đặt ra thách thức lớn đối với khối môn Lý luận chính trị và Giáo dục tư tưởng. Đây là nhóm học phần yêu cầu sinh viên (SV) phải tiếp thu tri thức thực chất để hình thành bản lĩnh chính trị và ý thức kỷ luật, thay vì chỉ ghi nhớ thông tin.

Việc lạm dụng AI để hoàn thành tiểu luận khiến SV dù đạt điểm cao nhưng lại khuyết thiếu chiều sâu tư duy và nền tảng tư tưởng. Thực trạng này làm suy giảm nghiêm trọng độ tin cậy của các phương pháp đánh giá bằng văn bản truyền thống.

Từ thực tiễn đó, tham luận *"Giải pháp đo lường và đánh giá thực chất năng lực nhận thức chính trị của SV trước sự bùng nổ của AI"* được thực hiện. Nghiên cứu đề xuất một khung đo lường đa chiều: chuyển trọng tâm từ đánh giá qua văn bản sang đánh giá năng lực phản biện trực tiếp, kỹ năng xử lý tình huống và ý thức tuân thủ kỷ luật trong thực tế.

2. Tác động của trí tuệ nhân tạo đến hệ thống đo lường và đánh giá nhận thức chính trị

Sự tích hợp của các Mô hình ngôn ngữ lớn vào môi trường học thuật đang tạo ra những biến đổi có tính hệ thống và cấu trúc đối với GDĐH. Đối với nhóm môn học Lý luận chính trị và Giáo dục tư tưởng, nơi mục tiêu đào tạo trọng tâm là sự định hình thế giới quan khoa học, phương pháp luận biện chứng và năng lực phân tích chính trị, sự hiện diện của AI tạo sinh (Generative AI) làm phát sinh các rủi ro hệ thống đối với công tác kiểm tra, đánh giá. Hệ thống tác động này không chỉ thay đổi hành vi của người học mà còn đe dọa trực tiếp đến tính khoa học của các công cụ đo lường hiện hành, được nhận diện qua ba phương diện phân tích chi tiết sau đây:

2.1. Sự gián đoạn quy trình nội hóa tri thức và cơ chế "ủy thác nhận thức"

Theo mô hình xử lý thông tin trong Tâm lý học nhận thức, việc tiếp thu hệ thống lý luận chính trị yêu cầu người học phải trải qua một chuỗi các thao tác tư duy phức hợp (Atkinson & Shiffrin, 1968; Schunk, 2012). Quá trình này bao gồm các giai đoạn: giải mã thông tin từ văn kiện, phân tích mối quan hệ biện chứng giữa những hiện tượng kinh tế-xã hội, đối chiếu với cơ sở lý luận và tổng hợp thành hệ thống quan điểm độc lập. Khoảng thời gian thực thi các thao tác này tạo ra sự nỗ lực nhận thức cần thiết để kiến thức khách quan được nội hóa thành nhận thức chủ quan và bản lĩnh chính trị cá nhân.

Tuy nhiên, sự can thiệp của AI tạo sinh làm đứt gãy chu trình nhận thức quy chuẩn này. Công nghệ AI tạo sinh có khả năng nén toàn bộ các bước xử lý thông tin phức hợp thành một quy trình đơn tuyến: thiết lập câu lệnh. Khả năng truy xuất dữ liệu định dạng lớn, kết hợp với năng lực tái tạo ngôn ngữ mô phỏng văn phong chính luận và sắp xếp hệ thống thuật ngữ chuyên ngành của máy học, cho phép người dùng trích xuất những kết quả đầu ra đạt tiêu chuẩn học thuật cao về mặt cấu trúc văn bản mà không cần thực thi các thao tác tư duy logic.

Hệ quả tất yếu của quá trình tự động hóa này là sự hình thành cơ chế "ủy thác nhận thức". Người học tiến hành chuyển giao các chức năng tư duy bậc cao-bao gồm khả năng phân tích, đánh giá và lập luận-cho hệ thống thuật toán. Sự dịch chuyển trạng thái từ "chủ thể kiến tạo tri thức" sang "chủ thể vận hành công cụ" triệt tiêu các cơ chế xung đột nhận thức nội tại. Trong giáo dục lý luận, việc thiếu vắng các xung đột nhận thức và quá trình tự giải quyết xung đột sẽ ngăn cản sự phát triển của tư duy phản biện, đồng thời làm mất đi cơ sở thực chứng để củng cố lập trường tư tưởng của người học.

2.2. Sự suy giảm độ giá trị cấu trúc của công cụ đo lường và hệ lụy từ "Ảo giác nhận thức"

Trong Khoa học đo lường giáo dục, một phương pháp kiểm tra chỉ được xác nhận tính hợp lệ khi bảo đảm được chỉ số về độ giá trị cấu trúc-tức là công cụ đo lường phải phản ánh chính xác năng lực thực tế mà nó được thiết kế để định lượng (American Educational Research Association [AERA] et al., 2014; Messick, 1995). Đối với các hình thức đánh giá tự luận, bài thu hoạch chuyên đề hoặc tiểu luận cuối khóa, sản phẩm văn bản được sử dụng như một biến số đại diện để suy xuất ra năng lực tư duy chính trị của SV.

Khi AI tham gia vào quy trình sản xuất văn bản, mối tương quan tuyến tính giữa chất lượng bài viết và năng lực thực tế của người học bị vô hiệu hóa. Điểm

số đánh giá lúc này bị nhiễu bởi một biến số ngoại sinh: năng lực xử lý dữ liệu của thuật toán AI. Điều này dẫn đến sự xuất hiện của hiện tượng "ảo giác nhận thức" tác động đồng thời lên hai chủ thể:

Đối với người học: Việc dễ dàng sở hữu và nộp các bài luận có cấu trúc lập luận chặt chẽ do thuật toán tạo ra làm phát sinh nhận thức sai lệch về năng lực bản thân. SV đánh giá vượt mức khả năng thấu hiểu lý luận chính trị của mình, mặc dù hệ thống kiến thức đó chỉ tồn tại trên văn bản và chưa được tích hợp vào cấu trúc nhận thức của cá nhân.

Đối với hệ thống đánh giá: Giảng viên (GV) đối diện với xác suất cao trong việc xác nhận vượt mức năng lực thực tế của người học. Các điểm số tối ưu được xác định dựa trên việc đánh giá sản phẩm văn bản, nhưng thực chất là sự xác nhận năng lực tổng hợp xác suất thống kê ngôn ngữ của mô hình máy học. Hệ thống lưu trữ giáo dục ghi nhận các mức độ hoàn thành xuất sắc chuẩn đầu ra, nhưng dữ liệu này hoàn toàn không có độ tin cậy trong việc phản ánh mức độ giác ngộ chính trị thực tế của SV.

2.3. Sự phá vỡ độ tin cậy của phương pháp kiểm tra tĩnh và nguy cơ mang tính hệ thống đối với liêm chính học thuật

Khung đánh giá hiện hành tại đa số cơ sở GDĐH đối với nhóm môn học Lý luận chính trị vẫn phụ thuộc phần lớn vào các hình thức kiểm tra tĩnh dựa trên văn bản tự luận. Dưới tác động của AI tạo sinh, các phương thức này bộc lộ sự khiếm khuyết mang tính hệ thống thông qua trạng thái bất đối xứng nghiêm trọng trong quy trình kiểm định chất lượng.

Tính bất đối xứng được thể hiện qua chi phí nguồn lực: trong khi SV có thể tối thiểu hóa chi phí thời gian và năng lượng nhận thức để khởi tạo một văn bản học thuật hoàn chỉnh, hệ thống quản trị giáo dục lại phải tiêu tốn tối đa nguồn lực lao động sư phạm để tiến hành quy trình đối soát, xác minh tính nguyên bản của văn bản đó.

Thêm vào đó, năng lực của các công cụ kiểm định liêm chính học thuật hiện tại đang mất dần hiệu lực. Các phần mềm này vận hành dựa trên việc đo lường độ phức tạp văn bản và tính đột biến ngôn ngữ, tuy nhiên, những mô hình ngôn ngữ lớn liên tục được tối ưu hóa để vượt qua mọi thuật toán kiểm duyệt này thông qua kỹ thuật tinh chỉnh câu lệnh. Sự thiếu chính xác của công cụ kiểm duyệt dẫn đến hai loại sai lầm thống kê cơ bản: sai lầm loại I (từ chối và xử lý kỷ luật đối với văn bản do SV tự viết do nghi ngờ AI), sai lầm loại II (chấp nhận sản phẩm hoàn toàn

do AI khởi tạo). Cả hai loại sai lầm này đều phá vỡ tính công bằng và sự nghiêm minh của hoạt động giáo dục.

Khi độ tin cậy và tính hợp lệ của công cụ đo lường bị phá vỡ đồng thời, các cơ sở GDĐH không chỉ đối diện với nguy cơ hệ thống hóa việc vi phạm liêm chính học thuật, mà còn làm suy giảm chức năng cốt lõi của GDĐH. Việc duy trì nhiều phương pháp đánh giá văn bản tĩnh trong điều kiện hiện tại sẽ dẫn đến việc xác định các kết quả đo lường sai lệch, làm thất bại mục tiêu quy chuẩn hóa việc đào tạo năng lực tư duy độc lập và khả năng phân tích khách quan những vấn đề chính trị-xã hội trong thực tiễn.

3. Khung giải pháp đo lường và đánh giá thực chất năng lực nhận thức chính trị

Nhận diện rõ sự thoái trào của phương pháp đánh giá dựa trên văn bản thuần túy, công tác bảo đảm chất lượng cần một sự kiến tạo mới, hướng tới việc đo lường quá trình tư duy và khả năng thực hành tư tưởng của người học. Khung giải pháp đề xuất tập trung vào việc thiết lập các phương thức đánh giá mà AI không thể thay thế, bắt đầu từ sự tương tác trực diện và năng lực giải quyết vấn đề thực tiễn.

3.1. Chuyển dịch tỷ trọng sang các phương pháp đánh giá trực tiếp và tương tác đa chiều

Giải pháp căn cơ nhất để vô hiệu hóa sự ủy thác nhận thức là đưa người học trở lại không gian tương tác trực tiếp. Khi không còn khoảng thời gian "độ trễ" để cầu viện đến công cụ số, năng lực nội hóa tri thức của SV sẽ bộc lộ một cách chân thực nhất.

Tái định vị hình thức thi vấn đáp trong kỷ nguyên số: Cần nâng tỷ trọng hình thức thi vấn đáp, kiểm tra miệng trong tổng điểm đánh giá học phần. Khác với thi tự luận, vấn đáp cho phép GV đo lường tốc độ tư duy, độ nhạy bén chính trị và khả năng biện luận của SV. Quan trọng hơn, thông qua kỹ thuật đặt câu hỏi truy vấn liên tục, GV có thể kiểm chứng xem SV có thực sự thấu hiểu những khái niệm lý luận mà họ sử dụng hay chỉ đang lặp lại như một cỗ máy.

Tích hợp đánh giá qua tranh biện và bảo vệ quan điểm: Giáo dục lý luận chính trị không nhằm tạo ra những cá nhân thụ động tiếp nhận thông tin mà cần xây dựng năng lực bảo vệ đường lối, chính sách. Việc tổ chức các phiên tranh biện học thuật trên lớp về những chủ đề kinh tế-chính trị đương đại buộc SV phải tự tổng hợp kiến thức, phản ứng nhanh trước mọi luận điểm đối lập. Trong một không gian tương tác tốc độ cao và đòi hỏi ngôn ngữ cơ thể, sắc thái biểu cảm, AI hoàn

toàn mất đi sức mạnh can thiệp. Việc đánh giá lúc này tập trung vào năng lực làm chủ lập luận và sự vững vàng trong thế giới quan của SV.

3.2. Chuyển đổi mô hình đánh giá: Từ "tái hiện lý luận" sang "xử lý tình huống thực tiễn"

Nếu như phương pháp tương tác trực tiếp giải quyết được bài toán về hình thức đo lường, thì việc tái cấu trúc nội dung đánh giá đòi hỏi sự chuyển dịch từ việc kiểm tra khả năng ghi nhớ sang năng lực giải quyết vấn đề. Sự yếu kém lớn nhất của các mô hình AI hiện tại khi xử lý những vấn đề chính trị, tư tưởng là chúng thường đưa ra những câu trả lời mang tính trung dung, rập khuôn lý thuyết mà thiếu đi sự bám rễ vào hoàn cảnh lịch sử-xã hội cụ thể. Đây chính là không gian để công tác kiểm tra đánh giá khẳng định ưu thế.

Thiết kế hệ thống bài tập tình huống: Thay vì đặt các câu hỏi mang tính tái hiện lý thuyết (ví dụ: "Trình bày quan điểm của Đảng về kinh tế thị trường định hướng XHCN?"), bộ công cụ đánh giá cần được chuyển hóa thành các bài toán thực tiễn. Chẳng hạn, SV được đặt vào vị trí của một cán bộ tham mưu chính sách hoặc một cán bộ tuyên giáo cấp cơ sở, đứng trước một điểm nóng về xung đột lợi ích kinh tế tại địa phương hoặc sự lan truyền của các quan điểm sai trái trên không gian mạng. Tình huống này đòi hỏi người học phải vận dụng nhuần nhuyễn phương pháp luận duy vật biện chứng và đường lối của Đảng để phân tích bản chất sự việc, từ đó đề xuất giải pháp ổn định dư luận.

Đo lường năng lực ứng dụng nguyên tắc lý luận: Trong các bài tập xử lý tình huống, SV có thể tự do sử dụng AI để tìm kiếm dữ kiện. Tuy nhiên, tiêu chí chấm điểm không nằm ở sự phong phú của dữ liệu, mà nằm ở năng lực lựa chọn nguyên tắc lý luận phù hợp để giải quyết vấn đề đó. SV phải lý giải được tại sao quyết định của mình lại phù hợp với lợi ích quốc gia, dân tộc và đường lối của Đảng trong bối cảnh cụ thể đó. Việc đưa ra quyết định đòi hỏi sự nhạy cảm chính trị, trách nhiệm cá nhân và sự linh hoạt trong tư duy-những yếu tố cốt lõi của năng lực nhận thức chính trị mà không một thuật toán nào có thể thay thế hoặc thực thi thay thế.

Khuyến khích cách tiếp cận đa bộ môn: Việc đánh giá qua tình huống cần gắn lý luận chính trị với chính chuyên ngành mà SV đang theo học. Một tình huống về đạo đức nghề nghiệp ứng dụng AI dành cho SV ngành Công nghệ thông tin sẽ đòi hỏi cách lập luận chính trị khác với một tình huống về quản lý y tế dành cho SV ngành Y. Sự gắn kết này giúp quá trình thẩm thấu tư tưởng diễn ra tự nhiên, chứng minh cho người học thấy lý luận chính trị không phải là những giáo điều xa rời thực tế, mà là kim chỉ nam cho các hành động nghề nghiệp cụ thể.

3.3. Đánh giá nhận thức qua hành vi với ý thức trách nhiệm thực tiễn: Giải quyết sự bất tương xứng giữa lý luận và thực tiễn

Dựa trên cơ sở phương pháp luận của Triết học duy vật biện chứng về mối quan hệ giữa nhận thức và thực tiễn (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2021), cùng nguyên lý của thuyết Kiến tạo xã hội (Vygotsky, 1978), quy trình giảng dạy các học phần Lý luận chính trị và Giáo dục tư tưởng yêu cầu sự đồng bộ giữa khía cạnh tư duy trừu tượng, khía cạnh hành vi thực tế. Hạn chế cơ bản của phương pháp kiểm tra tự luận truyền thống trong môi trường có sự hiện diện của AI là công cụ này làm suy giảm độ giá trị của kết quả đo lường. Hệ thống đánh giá hiện hành chủ yếu ghi nhận khả năng truy xuất và tái tạo thông tin, dẫn đến sự bất tương xứng giữa điểm số học thuật và năng lực thực tế. Do đó, yêu cầu tất yếu là thiết lập một mô hình đo lường thực chứng, trong đó hành vi xã hội và ý thức tổ chức kỷ luật được định lượng hóa như một tiêu chí cốt lõi.

Hệ thống hóa bộ chỉ báo đo lường hành vi công dân: Thay vì sử dụng nhiều tiêu chí đánh giá định tính mang tính khái quát, những cơ sở GDĐH cần thiết kế hệ thống ma trận tiêu chí đánh giá: với các chỉ báo hành vi có thể quan sát được đồng bộ với các chỉ báo hành vi có thể quan sát và định lượng. Đối tượng đo lường bao gồm: ý thức tuân thủ quy chế đào tạo, phương thức giải quyết xung đột lợi ích tập thể-cá nhân, tính trung thực trong học thuật và năng lực thực thi trách nhiệm xã hội. Đặc biệt, việc liên kết kết quả lý thuyết với ý thức kỷ luật trong các môi trường rèn luyện thực tế như những đợt thao trường hoặc giải đấu thể thao SV sẽ cung cấp những dữ liệu khách quan nhất. Cấu trúc đánh giá yêu cầu thiết lập sự tương quan thuận giữa kết quả kiểm tra lý thuyết và hồ sơ kỷ luật. Việc đối chiếu chéo dữ liệu từ phòng công tác SV và kết quả học thuật cho phép loại trừ các biến số nhiễu do sự can thiệp của AI tạo sinh, bảo đảm kết quả cuối cùng phản ánh chính xác năng lực nhận thức của người học.

Tích hợp cơ sở dữ liệu chuỗi thời gian thông qua Hồ sơ hoạt động xã hội: Các học phần lý luận chính trị cần được tái định vị là nhóm môn học tích hợp thực hành xã hội. Cơ chế đánh giá quá trình cần được vận hành thông qua việc thu thập dữ liệu chuỗi thời gian về sự tham gia của SV vào các tổ chức chính trị-xã hội (Đoàn Thanh niên, Hội SV). Trọng số điểm đánh giá được phân bổ dựa trên tần suất và mức độ đóng góp vào các dự án cộng đồng, chiến dịch tình nguyện hoặc những sinh hoạt học thuật ngoại khóa. Việc thiết lập hồ sơ năng lực công dân số cho phép lưu trữ và phân tích dữ liệu hoạt động của SV trong toàn bộ chu kỳ đào tạo, cung cấp minh chứng thực chứng về mức độ chuyển hóa các nguyên lý chính trị thành chuẩn mực hành vi.

3.4. Ứng dụng trí tuệ nhân tạo như một công cụ đối chứng sư phạm: Lượng giá năng lực tự chủ thông tin và tư duy phân tích

Việc hạn chế SV tiếp cận công nghệ AI trong môi trường giáo dục hiện đại thiếu tính khả thi về mặt kỹ thuật và không phù hợp với xu thế chuyển đổi số. Căn cứ theo thang độ nhận thức Bloom (Bloom's Taxonomy) được hiệu chỉnh (Anderson & Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002), công tác kiểm tra, đánh giá cần dịch chuyển trọng tâm từ các bậc nhận thức thấp (Ghi nhớ, Hiểu) lên những bậc nhận thức bậc cao: Phân tích (Analyzing), Đánh giá (Evaluating) và Sáng tạo (Creating). Trong cơ chế này, sản phẩm văn bản do AI tạo ra được sử dụng làm khách thể nghiên cứu để người học tiến hành phân tích.

Phương pháp phân tích cấu trúc và logic văn bản sinh tạo: Quy trình kiểm tra được tái cấu trúc theo hướng nghịch đảo. GV cung cấp một văn bản phân tích chính trị hoặc kinh tế-xã hội do hệ thống AI khởi tạo, trong đó có chủ đích đưa vào các sai lệch về cơ sở dữ liệu, lỗi ngụy biện logic, hoặc những quan điểm đi ngược lại đường lối, chính sách. Người học được yêu cầu thực hiện chức năng kiểm định văn bản thông qua ba thao tác: (i) Nhận diện định lượng các điểm sai lệch về mặt lý luận; (ii) Sử dụng hệ thống quan điểm của Triết học Mác-Lênin hoặc Tư tưởng Hồ Chí Minh để bác bỏ các sai lệch đó; (iii) Tái thiết lập văn bản dựa trên cơ sở khoa học và thực tiễn chuẩn xác. Hình thức đo lường này vô hiệu hóa hoàn toàn khả năng tự động hóa của AI do yêu cầu thao tác tư duy phản biện dựa trên bối cảnh đặc thù.

Đo lường năng lực phòng vệ thông tin trên không gian mạng: Dưới tác động của thuật toán học sâu, các thông tin sai lệch về chính trị, xã hội thường được cấu trúc với văn phong logic và mang tính thuyết phục cao. Quy trình yêu cầu SV bóc tách và phát hiện điểm sai sót từ các sản phẩm của máy học là phương pháp thực nghiệm để nâng cao năng lực tự chủ tư tưởng. Chỉ số phòng vệ thông tin được xác định thông qua khả năng SV duy trì tính độc lập trong lập trường tư tưởng, không bị chi phối bởi cấu trúc ngôn ngữ bề mặt của văn bản, và năng lực vận dụng dữ liệu thực chứng để đối chiếu, xác minh tính toàn vẹn của thông tin.

4. Điều kiện bảo đảm chất lượng và hàm ý chính sách vĩ mô trong quản trị đại học

Sự chuyển đổi mô hình trong công tác kiểm tra, đánh giá đối với nhóm môn học Lý luận chính trị yêu cầu tính đồng bộ trong cơ chế quản trị và năng lực tự chủ chiến lược từ các cơ sở GDĐH.

4.1. Thể chế hóa quy định về liêm chính học thuật đối với công nghệ tạo sinh

Hệ thống quản trị đại học cần chuyển đổi từ phương thức quản lý cấm đoán thụ động sang phương thức quản lý kiến tạo. Yêu cầu cấp thiết là ban hành Khung quy định đạo đức ứng dụng AI trong đào tạo, trong đó phân định các giới hạn thao tác: Danh mục những hoạt động học thuật được phép ứng dụng AI (tìm kiếm dữ liệu thứ cấp, định dạng cấu trúc văn bản); Danh mục các hành vi vi phạm liêm chính (ủy thác quy trình lập luận, sao chép quan điểm chính trị). Đặc biệt đối với khối kiến thức lý luận, quy chế phải ràng buộc nguyên tắc tự chịu trách nhiệm pháp lý và học thuật, yêu cầu SV phải trực tiếp bảo vệ cơ sở logic của toàn bộ nội dung trong bài thi trước hội đồng.

4.2. Cơ chế phân bổ nguồn lực và định mức lao động sư phạm

Việc áp dụng các phương pháp đánh giá định tính bậc cao (thi vấn đáp, tổ chức tranh biện học thuật, đánh giá dự án thực tế) làm gia tăng cường độ và khối lượng lao động của GV. Căn cứ trên nguyên tắc tự chủ tài chính và tổ chức nhân sự, các cơ sở GDĐH cần điều chỉnh hệ số quy đổi giờ chuẩn giảng dạy đối với những hình thức đánh giá tương tác trực tiếp. Sự phân bổ nguồn lực tài chính và quỹ thời gian tương xứng là điều kiện tiên quyết để duy trì chất lượng kiểm định, ngăn chặn rủi ro đội ngũ giảng dạy quay trở lại sử dụng các hình thức thi tự luận hoặc trắc nghiệm truyền thống do áp lực về định mức lao động.

4.3. Tiêu chuẩn hóa Khung năng lực sư phạm số

Tính hiệu quả của khung đánh giá mới phụ thuộc vào năng lực công nghệ của đội ngũ GV. Cơ quan quản lý đào tạo cần triển khai quy trình bồi dưỡng theo mô hình TPACK (Tích hợp Kiến thức Công nghệ, Sư phạm và Chuyên ngành) dành riêng cho khối ngành Khoa học xã hội (Koehler & Mishra, 2009). GV giảng dạy Lý luận chính trị cần được đào tạo về nguyên lý hoạt động của các mô hình ngôn ngữ lớn, từ đó có đủ năng lực thiết kế những bài toán thực tiễn mà thuật toán không thể giải quyết. Việc cập nhật năng lực công nghệ phải được đưa vào bộ tiêu chí đánh giá năng lực nghề nghiệp định kỳ của GV.

4.4. Tái cấu trúc hệ thống tiêu chí kiểm định chất lượng nội bộ

Các trung tâm bảo đảm chất lượng cần hiệu chỉnh phương pháp đo lường, chuyển dịch từ việc thống kê những chỉ số đầu ra mang tính hình thức (tỷ lệ điểm khá giỏi, số lượng tài liệu nộp) sang việc đo lường độ giá trị của chuẩn đầu ra liên

quan đến thái độ và hành vi thực tiễn. Hệ thống tiêu chí kiểm định chương trình đào tạo cần được bổ sung các chỉ số đo lường mức độ tích hợp công nghệ và khả năng thích ứng của phương pháp đánh giá đối với sự biến đổi của môi trường kỹ thuật số.

5. Kết luận

Sự bùng nổ của AI tạo sinh buộc GDĐH phải tái cấu trúc toàn diện công tác đào tạo khối môn Lý luận chính trị và Giáo dục tư tưởng. Phương pháp đánh giá bằng văn bản truyền thống đã giảm độ tin cậy, dẫn đến "sự ỷ lại tư duy" và làm suy giảm năng lực nhận thức độc lập của SV.

Để khắc phục, cơ chế đo lường cần dịch chuyển sang các mục tiêu thực chứng: đánh giá năng lực phân tích và khả năng vận dụng thực tiễn. Nghiên cứu đề xuất hệ thống đánh giá đa biến gồm: kiểm tra tương tác trực tiếp, lượng hóa hành vi xã hội và sử dụng AI làm đối tượng phân tích sư phạm. Giải pháp này giúp đảm bảo tính khách quan và loại trừ rủi ro thao túng từ công nghệ.

Trong bối cảnh số, chuẩn đầu ra chính trị của SV phải được xác định thực chất qua tư duy khoa học độc lập, năng lực kiểm chứng thông tin và ý thức công dân. Đổi mới phương pháp đánh giá là điều kiện bắt buộc để GDĐH bảo đảm mục tiêu đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao, vững vàng cả về chuyên môn và nhận thức chính trị - xã hội.

Tài liệu tham khảo

American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education (2014). *Standards for educational and psychological testing*. AERA.

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968), Human memory: A proposed system and its control processes. In *The psychology of learning and motivation* (Vol. 2, pp. 89-195). Academic Press. *https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60422-3*

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), *Giáo trình Triết học Mác-Lênin (Dành cho bậc Đại học)*, Nxb. Chính trị Quốc gia Sự thật.

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009), What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9*(1), 60-70.

Krathwohl, D. R. (2002), A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice, 41*(4), 212-218. *https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2*

Messick, S. (1995), Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist, 50*(9), 741-749. *https://doi.org/10.1037/0003-066X.50.9.741*

Schunk, D. H. (2012), *Learning theories: An educational perspective* (6th ed.). Pearson.

Vygotsky, L. S. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG ĐÀO TẠO NGÀNH KỸ THUẬT XÂY DỰNG CÔNG TRÌNH GIAO THÔNG - ĐẠI HỌC THỦ DẦU MỘT TRONG KỶ NGUYÊN CHUYỂN ĐỔI SỐ

IMPROVING THE QUALITY OF TRAINING IN TRANSPORTATION ENGINEERING-THU DAU MOT UNIVERSITY IN THE DIGITAL TRANSFORMATION ERA

Trần Hữu Bằng

Võ Thanh Hùng

Nguyễn Quốc Trúc

Trường Đại học Thủ Dầu Một

Tóm tắt

Cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư và công cuộc chuyển đổi số quốc gia đang đặt ra những yêu cầu cấp thiết đối với việc đổi mới giáo dục đại học, đặc biệt trong lĩnh vực hạ tầng kỹ thuật và giao thông. Bài báo nghiên cứu, phân tích chương trình đào tạo ngành Kỹ thuật xây dựng công trình giao thông (Khóa 2026-2031) của Trường Đại học Thủ Dầu Một nhằm đánh giá tính đáp ứng của chương trình đối với xu thế chuyển đổi số và yêu cầu phát triển hạ tầng hiện đại. Kết quả phân tích cho thấy chương trình đào tạo được cấu trúc khoa học với 150 tín chỉ, tích hợp sâu các công cụ kỹ thuật số (BIM, phần mềm chuyên ngành, ITS), chú trọng các công nghệ thi công hiện đại (đường hầm Metro, vật liệu mới) và gắn kết chặt chẽ với trải nghiệm thực tế tại doanh nghiệp. Trên cơ sở đó, bài báo đề xuất một số giải pháp tiếp tục tối ưu hóa chương trình đào tạo nhằm nâng cao hơn nữa chất lượng nguồn nhân lực kỹ sư giao thông đáp ứng bối cảnh số hóa toàn diện.

Từ khóa: Chương trình đào tạo, chuyển đổi số, mô hình thông tin công trình (BIM), hệ thống giao thông thông minh (ITS).

Abstract

The Fourth Industrial Revolution and the national digital transformation are placing urgent demands on the innovation of higher education, especially in the field of technical infrastructure and transportation. This paper studies and analyzes the training program for the Civil Engineering and Transportation Engineering major (2026-2031 cohort) at Thu Dau Mot University to assess its responsiveness to the digital transformation trend and the requirements of modern infrastructure development. The analysis shows that the training program is scientifically structured with 150 credits, deeply integrates digital tools (BIM, specialized software, ITS), focuses on modern construction technologies

(Metro tunnels, new materials), and is closely linked to practical experience at enterprises. Based on this, the paper proposes several solutions to further optimize the training program to further improve the quality of transportation engineering human resources to meet the context of comprehensive digitalization.

Keywords: Training program, digital transformation, Building Information Modeling (BIM), Intelligent Transportation Systems (ITS).

1. Đặt vấn đề

Nghị quyết Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII của Đảng đã xác định phát triển hệ thống kết cấu hạ tầng đồng bộ, hiện đại là một trong ba đột phá chiến lược để phát triển kinh tế - xã hội đất nước. Trong đó, hạ tầng giao thông vận tải đóng vai trò "đi trước mở đường", là huyết mạch kết nối các vùng kinh tế trọng điểm và nâng cao năng lực cạnh tranh quốc gia. Trong những năm gần đây, Việt Nam đang chứng kiến sự bùng nổ mạnh mẽ về quy mô, tốc độ phát triển hạ tầng giao thông với hàng loạt dự án trọng điểm tầm cỡ quốc gia: trục đường bộ cao tốc Bắc-Nam phía Đông đang từng bước hoàn thiện, những tuyến đường vành đai lớn tại nhiều siêu đô thị, hệ thống đường sắt đô thị (Metro) hiện đại tại thành phố Hồ Chí Minh, Hà Nội, cùng các cảng hàng không quốc tế thế hệ mới và hệ thống cảng biển nước sâu.

Sự phát triển vượt bậc này không chỉ gia tăng đáng kể về mặt quy mô, khối lượng công trình mà còn đòi hỏi sự thay đổi căn bản về mặt công nghệ, phương thức quản lý và thi công. Bối cảnh chuyển đổi số (CĐS) toàn cầu cùng xu hướng xây dựng hạ tầng xanh, bền vững đòi hỏi những công trình giao thông hiện đại phải tích hợp các công nghệ tiên tiến như Mô hình thông tin công trình, trí tuệ nhân tạo (AI), Internet kết nối vạn vật (IoT), hệ thống giao thông thông minh và ứng dụng các vật liệu thế hệ mới. Thực tiễn này đặt ra bài toán vô cùng cấp thiết cho hệ thống giáo dục đại học: Làm sao để đào tạo ra đội ngũ kỹ sư công trình giao thông không chỉ vững vàng về nền tảng lý thuyết tính toán cùng kỹ thuật thi công công trình truyền thống, mà còn thành thạo các công cụ số, có tư duy quản lý hiện đại và khả năng thích ứng linh hoạt với những bước tiến công nghệ mới.

Ngành kỹ thuật xây dựng công trình giao thông hiện đại không còn bó hẹp trong các kỹ thuật tính toán kết cấu cầu, đường, kênh mương hay thi công công trình truyền thống. Theo nghiên cứu về ứng dụng AI trong quản lý, thi công cầu thì, sự xuất hiện của AI, Học máy (Machine Learning) và IoT đã tối ưu hóa từ khâu thiết kế, dự toán đến quản lý vận hành công trình, đòi hỏi kỹ sư tương lai phải sở hữu cả tư duy kỹ thuật lẫn năng lực số (Lê Quang Hanh, 2026).

Chuyển đổi số trong giáo dục là xu hướng tất yếu và AI là công nghệ lõi hỗ trợ đổi mới phương pháp, đánh giá, quản lý đào tạo kỹ thuật (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2020; Bộ Thông tin và Truyền thông, 2020). Việc ứng dụng AI cũng đặt ra những thách thức về hạ tầng công nghệ, năng lực giảng viên (GV), bảo mật dữ liệu và đảm bảo tính minh bạch trong đánh giá. (Võ Thanh Hùng và Nguyễn Trần Tường Ly, 2026)

Nằm ở trung tâm Vùng kinh tế trọng điểm phía Nam-khu vực có tốc độ phát triển hạ tầng giao thông kết nối liên vùng sôi động nhất cả nước, Trường Đại học Thủ Dầu Một đã chủ động đón đầu xu thế bằng việc ban hành Chương trình đào tạo ngành Kỹ thuật xây dựng công trình giao thông cho khóa học 2026-2031 (theo Quyết định số 1049/QĐ-ĐHTDM ngày 13/11/2025). Bài báo này tập trung phân tích cấu trúc, chuẩn đầu ra, những điểm sáng đổi mới trong chương trình đào tạo (CTĐT) của nhà trường, qua đó đánh giá mức độ đáp ứng của chương trình đối với yêu cầu thực tiễn phát triển hạ tầng giao thông hiện nay và đề xuất giải pháp góp phần nâng cao chất lượng đào tạo nguồn nhân lực kỹ thuật trong kỷ nguyên số.

Hình 1. Phối cảnh nút giao Tân Vạn

(Nguồn: tuoitre.vn, 2026)

Hình 2. Phối cảnh nút giao An Phú

(Nguồn: tuoitre.vn, 2025)

2. Nội dung

2.1. Chương trình đào tạo

Chương trình đào tạo ngành Kỹ thuật xây dựng công trình giao thông (Mã ngành: 7580205) tại Trường Đại học Thủ Dầu Một được thiết kế theo loại hình chính quy dành cho khóa 2026-2031, cấp bằng Kỹ sư. Tổng khối lượng học tập toàn khóa là 150 tín chỉ (không bao gồm các học phần điều kiện là Giáo dục thể chất và Giáo dục Quốc phòng an ninh).

Bảng 1: Cấu trúc tổng thể của CTĐT ngành Kỹ thuật xây dựng công trình giao thông

Khối kiến thức	Số tín chỉ	Loại học phần			
		BB	TC	LT	TH
Kiến thức giáo dục đại cương	33	33	0	33	0
Kiến thức lý luận chính trị, pháp luật	13	13	0	13	0
Kiến thức khoa học cơ bản	15	15	0	15	0
Kiến thức bổ trợ	5	5	0	5	0
Kiến thức giáo dục chuyên ngành	117	106	11	67	50
Kiến thức cơ sở ngành/liên ngành	39	39	0	31	8
Kiến thức chuyên ngành	58	47	11	36	22
Học phần nghề nghiệp	5	5	0	0	5
Thực tập tốt nghiệp	5	5	0	0	5
Đồ án tốt nghiệp (0+10)	10	10	0	0	10
Tổng số tín chỉ toàn khóa	150				

(Nguồn: CTĐT ngành Kỹ thuật xây dựng công trình giao thông - Đại học Thủ Dầu Một năm 2025)

Cấu trúc tổng thể của CTĐT được phân bổ cụ thể như sau:

- Khối kiến thức giáo dục đại cương: 33 tín chỉ (chiếm 22% tổng chương trình), bao gồm 13 tín chỉ Lý luận chính trị-Pháp luật, 15 tín chỉ Khoa học cơ bản và 5 tín chỉ Kiến thức bổ trợ.

- Khối kiến thức giáo dục chuyên ngành: 117 tín chỉ (chiếm 78% tổng chương trình), trong đó bao gồm 39 tín chỉ Cơ sở ngành/liên ngành, 58 tín chỉ Chuyên ngành, 5 tín chỉ Học phần nghề nghiệp, 5 tín chỉ Thực tập tốt nghiệp và 10 tín chỉ Đồ án tốt nghiệp.

- Tỷ lệ lý thuyết và thực hành: Lý thuyết chiếm 66,7% (100 tín chỉ), Thực hành/Thực tập/Đồ án chiếm 33,3% (50 tín chỉ). Tỷ lệ này đảm bảo tính cân bằng giữa việc trang bị nền tảng lý thuyết vững chắc và rèn luyện kỹ năng thực hành nghề nghiệp thực tế cho Sinh viên (SV).

2.2. Mục tiêu đào tạo (POs) và Chuẩn đầu ra (PLOs) hướng đến kỷ nguyên số

Mục tiêu chung của CTĐT hướng tới hình thành đội ngũ kỹ sư có chuyên môn vững vàng, tư duy hiện đại, có khả năng tham gia thiết kế, thi công, quản lý,

vận hành các công trình hạ tầng quy mô lớn (Metro, cao tốc) và tiếp cận công nghệ giao thông thông minh (ITS).

Hệ thống Chuẩn đầu ra (PLO) bao gồm 11 PLO bao quát từ năng lực tổng quát, năng lực chuyên môn, kỹ năng đến năng lực tự chủ và trách nhiệm:

- Năng lực CĐS và ứng dụng công cụ tiên tiến (PLO6): SV có khả năng sử dụng thành thạo phần mềm chuyên ngành trong thiết kế, phân tích kết cấu, lập dự toán, quản lý dự án, tiếp cận các công cụ số, hệ thống ITS.

- Tư duy bền vững và công nghệ mới (PLO4): SV có khả năng lựa chọn giải pháp thiết kế, thi công kết hợp ứng dụng ITS, xem xét tác động môi trường, phát triển bền vững.

- Khả năng học tập suốt đời và đổi mới sáng tạo (PLO11): Duy trì tinh thần tự học, cập nhật công nghệ mới, tư duy đổi mới sáng tạo, khởi nghiệp.

2.3. Những điểm sáng đổi mới trong chương trình đào tạo ngành Kỹ thuật xây dựng công trình giao thông

2.3.1. Tích hợp Mô hình thông tin công trình (BIM) và chuyển đổi số

Một trong những điểm cốt lõi thể hiện tính đổi mới của CTĐT ngành Kỹ thuật xây dựng công trình giao thông tại Đại học Thủ Dầu Một là việc đưa môn học "Mô hình thông tin công trình và CĐS" (0+2) vào danh mục bắt buộc ở học kỳ 4.1. Môn học giúp SV xây dựng, quản lý mô hình số, mô phỏng thi công, phát hiện xung đột và hỗ trợ bóc tách khối lượng.

Bên cạnh đó, nhóm học phần tin học chuyên ngành được thiết kế riêng biệt và nâng cao:

- Tin học ngành đường (0+2): Thực hành ứng dụng các công cụ phần mềm trong thiết kế thi công nền, mặt đường và lập tiến độ.

- Tin học ngành cầu (0+2): Sử dụng các phần mềm thương mại như Midas hoặc CSi Bridge để phân tích kết cấu và thiết kế cầu theo tiêu chuẩn TCVN 11823:2017.

2.3.2. Cập nhật các xu hướng kỹ thuật và hạ tầng hiện đại

CTĐT đã vượt qua khuôn khổ đào tạo truyền thống bằng việc bổ sung các học phần đón đầu xu hướng công nghệ trong xây dựng hạ tầng đô thị:

- Chuyên đề Công nghệ thi công đường hầm Metro (2+0): Trang bị kiến thức về công nghệ đào hầm TBM, NATM, kiểm soát biến dạng và an toàn trong đô thị đông đúc.

- Chuyên đề Vật liệu mới trong xây dựng cầu, đường (2+0): Giới thiệu các vật liệu tiên tiến đáp ứng yêu cầu kỹ thuật cao.

- Kỹ thuật sinh thái trong xây dựng (3+0) và Xây dựng công trình xanh-bền vững (2+0): Tích hợp địa kỹ thuật sinh học, bê tông tự chữa lành cùng các giải pháp hạ tầng ứng phó biến đổi khí hậu.

2.3.3. Tăng cường năng lực thực hành và trải nghiệm doanh nghiệp

Chương trình đào tạo chú trọng tính thực tiễn thông qua cấu trúc học phần trải nghiệm đa tầng:

- Kiến tập (0+2) ở học kỳ 2.3: Cho phép SV tiếp cận các khu đô thị thông minh, hệ thống vận hành ITS, đường sắt đô thị và cao tốc.

- Thực tập doanh nghiệp (0+3) ở học kỳ 3.3: SV tham gia công trường với vai trò kỹ sư giám sát hoặc cán bộ kỹ thuật.

- Thực tập tốt nghiệp (0+5) và Đồ án tốt nghiệp (0+10): Giúp SV tổng hợp toàn bộ kiến thức thiết kế, thi công công trình thực tế, rèn luyện kỹ năng phân tích, sử dụng tài liệu tiếng Anh chuyên ngành.

2.4. Định hướng và giải pháp nâng cao chất lượng đào tạo

Dựa trên phân tích chương trình đào tạo hiện hành, bài báo đề xuất 4 nhóm giải pháp nhằm phát huy tối đa hiệu quả giảng dạy trong kỷ nguyên số.

2.4.1 Phát triển hạ tầng phòng thí nghiệm ảo và phần mềm bản quyền

2.4.1.1. Đầu tư hệ thống phòng thí nghiệm ảo (Virtual Lab)

Nhà trường cần đầu tư hệ thống phòng thí nghiệm ảo, phòng thí nghiệm ảo không thay thế hoàn toàn phòng thí nghiệm truyền thống, nhưng đóng vai trò là "cánh tay nối dài" giúp hiện đại hóa trải nghiệm học tập:

- Ứng dụng công nghệ VR/AR/MR: Tái hiện các công trình giao thông phức tạp (cầu dây văng, hầm chui, cao tốc, hệ thống metro) dưới dạng 3D. SV có thể đi vào mô hình để quan sát kết cấu bên trong, kiểm tra xung đột kỹ thuật và quy trình thi công.

- Mô phỏng thí nghiệm cơ học và địa kỹ thuật: Phát triển các mô đun thí nghiệm ảo (kiểm định chất lượng bê tông, biến dạng mặt đường asphalt, khảo sát địa chất...). SV được tự do thử sai, điều chỉnh tham số để quan sát sự cố mà không lo hư hỏng thiết bị hay lãng phí vật liệu.

- Giảm thiểu rủi ro và chi phí: cho phép tổ chức thực hành cho hàng loạt SV đồng thời mà không bị giới hạn bởi số lượng thiết bị thực hành hay mặt bằng phòng học.

2.4.1.2. Trang bị các phần mềm có bản quyền

Sử dụng phần mềm có mua bản quyền từ các đối tác là cam kết của nhà trường về chất lượng đào tạo, văn hóa sở hữu trí tuệ và sự chuyên nghiệp trọng phục vụ đào tạo đối với người học.

Trang bị hệ sinh thái phần mềm chuẩn công trình về giao thông cầu, đường và hầm:

- Thiết kế và Mô hình hóa số: Autodesk Revit, Civil 3D, InfraWorks (Hệ sinh thái BIM).

- Phân tích kết cấu và Mô phỏng: Plaxis 2D/3D (Địa kỹ thuật, xử lý nền đất yếu), SAP2000, MIDAS Civil (Thiết kế kết cấu cầu/hầm chuyên sâu).

- Quản lý dự án: Primavera P6, VISSIM (Mô phỏng dòng giao thông).

Tích hợp vào chương trình đào tạo: Đưa việc sử dụng phần mềm bản quyền vào thành chuẩn đầu ra của các học phần đồ án, khóa luận tốt nghiệp.

* Đầu tư vào Hạ tầng phòng thí nghiệm ảo và Phần mềm bản quyền không đơn thuần là nâng cấp cơ sở vật chất, mà là đầu tư vào tương lai của người học. Đổi mới này sẽ giúp SV ngành Kỹ thuật xây dựng công trình giao thông Trường Đại học Thủ Dầu Một không chỉ vững lý thuyết, giỏi thực hành mà còn thành thạo công nghệ số, sẵn sàng tham gia ngay vào các dự án hạ tầng giao thông quy mô lớn trong và ngoài nước. Đây chính là lời khẳng định uy tín và chất lượng đào tạo của nhà trường trong thời đại CĐS.

2.4.2. Nâng cao năng lực chuyển đổi số cho đội ngũ giảng viên

2.4.2.1. Đột phá về tư duy và đổi mới sáng tạo

Tổ chức nhiều chuỗi tọa đàm, chuyên đề về "CĐS trong ngành Giao thông" với sự tham gia của những chuyên gia hàng đầu từ doanh nghiệp, các cán bộ quản lý nhà nước để giúp GV thấy rõ bức tranh thực tế và tầm quan trọng của việc CĐS.

Xây dựng môi trường đào tạo khuyến khích GV thay đổi và đổi mới: Cần sự đánh giá cao, công nhận trong thi đua đối với các GV tiên phong ứng dụng công nghệ mới vào giảng dạy, không ngại rủi ro trong giai đoạn đầu áp dụng.

2.4.2.2. Bồi dưỡng kỹ năng chuyên môn số

Liên kết hợp tác với nhiều đối tác phần mềm trong đào tạo giảng dạy, nhằm tổ chức những khóa bồi dưỡng chuyên sâu và hỗ trợ GV thi lấy các chứng chỉ quốc tế.

Đưa GV thực tập ngắn hạn tại các tập đoàn, tổng công ty xây dựng giao thông đang ứng dụng CĐS mạnh mẽ để cập nhật quy trình thi công, quản lý dự án thực tế.

2.4.2.3. Đổi mới phương pháp sư phạm số

Tập huấn cho GV phương pháp thiết kế bài giảng theo mô hình lớp học đảo ngược (Flipped Classroom) và học tập qua dự án kết hợp nền tảng số.

Hướng dẫn GV xây dựng kịch bản giảng dạy trên phòng thí nghiệm ảo, kết hợp công nghệ VR/AR để minh họa các kết cấu cầu, hầm, nút giao phức tạp ngay trên lớp học.

2.4.2.4. Gắn kết nghiên cứu khoa học và chuyển giao công nghệ

Khuyến khích GV thành lập các nhóm nghiên cứu mạnh về CĐS trong xây dựng công trình giao thông (như ứng dụng AI trong quản lý tài sản hạ tầng, ứng dụng IoT/GIS trong giám sát an toàn giao thông...).

Chủ động đề xuất các đề tài nghiên cứu cấp thành phố, cấp bộ gắn liền với nhu cầu hạ tầng số của thành phố Hồ Chí Minh và vùng kinh tế trọng điểm phía Nam.

* Nâng cao năng lực CĐS cho đội ngũ GV không chỉ là việc dạy cho GV biết dùng phần mềm, mà là cuộc cách mạng về tư duy năng lực số và phương pháp giáo dục (Jaz Hussain et al, 2026). Khi GV làm chủ công nghệ, họ sẽ là người truyền cảm hứng mạnh mẽ nhất, biến mỗi giờ học thành một trải nghiệm thực tế sinh động. Đây chính là bệ phóng vững chắc nhất để Trường Đại học Thủ Dầu Một khẳng định thương hiệu, cung cấp cho xã hội những kỹ sư Giao thông tinh thông nghiệp vụ, làm chủ công nghệ, sẵn sàng kiến tạo hạ tầng hiện đại cho đất nước.

2.4.3. Mở rộng hợp tác doanh nghiệp số trong ngành xây dựng giao thông

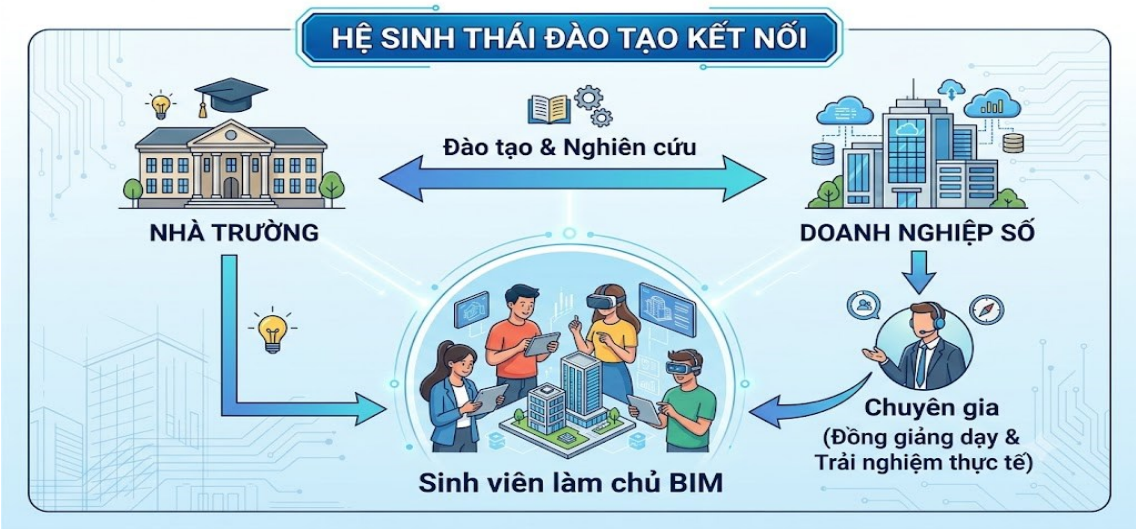
Việc chủ động thiết lập mạng lưới đối tác chiến lược với những tập đoàn xây dựng giao thông lớn, các tổng công ty tư vấn thiết kế tiên phong trong CĐS không

chỉ đơn thuần là hoạt động đối ngoại, mà là mắt xích cốt lõi trong chiến lược nâng cao chất lượng đào tạo. Thông qua mạng lưới này, nhà trường tạo lập một "không gian thực hành mở", nơi dữ liệu từ nhiều dự án thực tế-từ mô hình BIM 3D/4D/5D, quy trình quản lý dữ liệu tập trung (CDE), đến những bản sao số (Digital Twin) của các dự án hầm, cầu, cao tốc-được đưa trực tiếp vào môi trường học tập của SV.

Đặc biệt, giải pháp đưa chuyên gia, kỹ sư trưởng, nhà quản lý BIM từ doanh nghiệp vào trực tiếp tham gia giảng dạy các học phần trải nghiệm nghề nghiệp tạo ra bước đột phá về phương pháp truyền thụ:

- Xóa bỏ tư duy học chay: SV không chỉ tiếp thu kiến thức lý thuyết suông mà được trực tiếp thực hành vào các bài toán thực tế. Các chuyên gia doanh nghiệp mang đến những tình huống va chạm kết cấu thực tế, phương án xử lý rủi ro trên công trường số và tư duy quản lý dự án hiện đại.

- Xây dựng năng lực thích ứng sớm: Những học phần trải nghiệm nghề nghiệp dưới sự hướng dẫn của chuyên gia giúp SV hình thành phong cách làm việc chuyên nghiệp, nắm bắt các chuẩn mực công nghiệp ngay từ khi còn ngồi trên ghế nhà trường.



Hình 3. Hệ sinh thái đào tạo kết nối giữa nhà trường và doanh nghiệp

(Nguồn: Tác giả đề xuất)

* Sự đồng hành của các doanh nghiệp số và đội ngũ chuyên gia thực chiến chính là bệ phóng giúp SV ngành Kỹ thuật xây dựng công trình giao thông không chỉ giỏi về bản vẽ, vững về kết cấu mà còn thành thạo công nghệ số, sẵn sàng tham gia ngay vào công trình giao thông trọng điểm ngay sau khi tốt nghiệp.

2.4.4. Tích hợp phương pháp dạy học theo dự án (Project-Based Learning - PBL)

Trong mô hình đào tạo truyền thống, các đồ án môn học như Đồ án Thiết kế đường, Đồ án Thiết kế cầu, hay Đồ án Thi công thường được triển khai một cách đơn lẻ, rời rạc và thiếu sự kết nối dữ liệu. Điều này vô hình chung tạo ra rào cản tư duy, khiến SV khó hình dung bức tranh toàn cảnh về quy trình thực hiện một dự án hạ tầng giao thông ngoài thực tế.

Để giải quyết điều này, CTĐT cần thực hiện bước đột phá bằng việc tích hợp triệt để phương pháp dạy học theo dự án (PBL), chuyển đổi các đồ án môn học riêng rẽ thành một dự án xuyên suốt.

Thay vì giao những đề tài giả định không liên quan, SV sẽ đồng hành cùng một công trình giao thông duy nhất trong suốt các học phần chuyên ngành theo đúng vòng đời dự án:

- Giai đoạn 1: Định hình tuyến và khảo sát (Đồ án thiết kế đường): SV áp dụng kiến thức khảo sát địa hình số, xử lý dữ liệu GIS, sử dụng các phần mềm như Autodesk InfraWorks, Civil 3D để lập quy hoạch tuyến, thiết kế kỹ thuật mặt đường và tối ưu hóa khối lượng đào đắp trên mô hình 3D.

- Giai đoạn 2: Thiết kế kết cấu công trình (Đồ án thiết kế cầu): Từ dữ liệu tuyến đã hoàn thành ở giai đoạn 1, SV tiến hành chọn vị trí, lập phương án và thiết kế kết cấu cầu/vượt sông ngay trên tọa độ số đó. Sử dụng Revit, MIDAS Civil hoặc Tekla để mô hình hóa chi tiết cốt thép, kiểm tra xung đột không gian giữa các bộ phận kết cấu.

- Giai đoạn 3: Tối ưu hóa thi công và quản lý chi phí (Đồ án thi công): SV trích xuất dữ liệu tự động từ mô hình 3D đã làm ở hai giai đoạn trước để lập tiến độ thi công gắn liền với thời gian (BIM 4D bằng Navisworks/Synchro), liên kết dữ liệu bóc tách khối lượng tự động để lập dự toán, quản lý chi phí (BIM 5D).

* Dạy học theo dự án kết hợp ứng dụng BIM xuyên suốt các đồ án chuyên ngành là giải pháp đột phá giúp loại bỏ phương pháp học ngọn, học vẹt (Võ Thanh Hùng & Nguyễn Quốc Trúc, 2026). Đây chính là chìa khóa để CTĐT rèn luyện cho SV tư duy tổng thể của một kỹ sư, sẵn sàng làm chủ các công nghệ quản lý dự án hiện đại nhất ngay khi bước chân ra khỏi cổng trường đại học.

3. Kết luận

Chương trình đào tạo ngành Kỹ thuật xây dựng công trình giao thông (Khóa 2026-2031) của Trường Đại học Thủ Dầu Một thể hiện bước tiến quan trọng trong việc cập nhật xu thế CĐS và hội nhập công nghệ. Kết quả phân tích cấu trúc

chương trình cho thấy: Sự hợp nhất mang tính hệ thống giữa khối kiến thức cơ sở ngành kinh điển và các công nghệ giao thông hiện đại (BIM, ITS, Kỹ thuật Hầm/Metro), kết hợp với tỷ lệ thời lượng thực hành cao (high-ratio: 33,3% tổng khối lượng chương trình), đã tạo ra một mô hình đào tạo định hướng năng lực (Competency-Based Education-CBE) tối ưu.

Mô hình này xóa bỏ ranh giới giữa lý thuyết hàn lâm và yêu cầu thực tiễn, đảm bảo cho người học không chỉ làm chủ các nguyên lý kỹ thuật cốt lõi mà còn sẵn sàng thích ứng với sự chuyển dịch công nghệ trong ngành công nghiệp xây dựng giao thông số.

Sự kết hợp đồng bộ giữa một CTĐT hiện đại, hạ tầng công nghệ mô phỏng tiên tiến và đội ngũ GV thành thạo kỹ năng số chính là chìa khóa then chốt giúp Trường Đại học Thủ Dầu Một khẳng định uy tín về học thuật. Đây không chỉ là giải pháp nội tại của nhà trường, mà còn là cam kết chiến lược trong việc cung ứng nguồn nhân lực kỹ sư xây dựng công trình giao thông chất lượng cao, đóng góp trực tiếp vào tiến trình CĐS hạ tầng cùng sự phát triển kinh tế-xã hội bền vững của Vùng Đông Nam Bộ và cả nước.

Tài liệu tham khảo

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), *Chương trình chuyển đổi số ngành giáo dục giai đoạn 2021-2025, định hướng đến năm 2030.* Hà Nội

Bộ Thông tin và Truyền thông (2020), *Chương trình chuyển đổi số quốc gia đến năm 2025, định hướng đến năm 2030.* Hà Nội.

Lê Quang Hanh (2026), "Ứng dụng trí tuệ nhân tạo trong quản lý và thi công công trình cầu: Tổng quan và định hướng nghiên cứu". Tạp chí *Xây dựng, số 04*/2026, tr.260-263.

Võ Thanh Hùng, Nguyễn Quốc Trúc (2026), "Phương pháp dạy và học theo dự án nhằm phát triển năng lực sinh viên Kiến trúc Trường Đại học Thủ Dầu Một trong bối cảnh giáo dục hiện đại", Tạp chí *Giáo chức Việt Nam, (234),* tr.17-120.

Võ Thanh Hùng, Nguyễn Trần Tường Ly (2026), "Ứng dụng trí tuệ nhân tạo trong đào tạo ngành Kỹ thuật xây dựng ở vùng Đông Nam bộ", Tạp chí *Giáo chức Việt Nam (238*), 192-195.

Jaz Hussain, Asifa Parveen and Shahana Parveen (2026). Technology Acceptance and Faculty Readiness for AI-Integrated Teaching in Higher Education. *Journal of Asian Development Studies, Volume 15, Issue 2* (2026), 133-147.

Trường Đại học Thủ Dầu Một (2025), *Nghị quyết số 19/NQ-HĐT ngày 20/12/2025 ban hành Chiến lược phát triển Trường Đại học Thủ Dầu Một đến năm 2035, tầm nhìn đến năm 2050.*

Trường Đại học Thủ Dầu Một (2025), *Chương trình đào tạo ngành Kỹ thuật xây dựng công trình giao thông (Ban hành theo Quyết định số 1049/QĐ-ĐHTDM ngày 13 tháng 11 năm 2025 của Hiệu trưởng Trường Đại học Thủ Dầu Một)*, Khóa 2026-2031.

ỨNG DỤNG TRÍ TUỆ NHÂN TẠO TRONG QUẢN TRỊ VÀ BẢO ĐẢM CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC Ở VIỆT NAM: TIẾP CẬN PHÁP LÝ VÀ TRÁCH NHIỆM GIẢI TRÌNH

APPLICATIONS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN GOVERNANCE AND QUALITY ASSURANCE OF HIGHER EDUCATION IN VIETNAM: A LEGAL AND ACCOUNTABILITY-BASED APPROACH

Đỗ Tấn Đạt

Trường Đại học Thủ Dầu Một

Tóm tắt

Trí tuệ nhân tạo đang được sử dụng trong quản trị và bảo đảm chất lượng giáo dục đại học, từ phân tích dữ liệu, cảnh báo học vụ đến hỗ trợ minh chứng kiểm định. Bài viết phân tích khung pháp lý mới của Việt Nam về giáo dục đại học, AI, dữ liệu cá nhân, dữ liệu giáo dục và ứng dụng công nghệ trong giáo dục đại học. Trên cơ sở đó, bài viết đề xuất mô hình quản trị pháp lý năm lớp nhằm giúp cơ sở giáo dục đại học nội bộ hóa yêu cầu pháp luật thành cơ chế vận hành có thể kiểm tra, nhưng chưa thay thế nhu cầu kiểm chứng thực nghiệm trong các nghiên cứu tiếp theo.

Từ khóa: Trí tuệ nhân tạo; giáo dục đại học; pháp luật giáo dục; bảo vệ dữ liệu cá nhân; bảo đảm chất lượng; trách nhiệm giải trình.

Abstract

AI is increasingly used in higher education governance and quality assurance, including data analytics, academic early-warning systems and accreditation evidence management. This paper analyzes Vietnam's new legal framework on higher education, AI, personal data protection, educational data and technology application in higher education. It proposes a five-layer legal governance model to help higher education institutions translate legal requirements into auditable internal mechanisms, while recognizing that empirical validation remains necessary in future studies.

Keywords: Artificial intelligence; higher education; education law; personal data protection; quality assurance; accountability.

1. Đặt vấn đề

Chuyển đổi số đang làm thay đổi cách thức tổ chức, vận hành và đánh giá chất lượng của cơ sở giáo dục đại học (GDĐH). Trong tiến trình đó, trí tuệ nhân tạo (AI) không chỉ phục vụ dạy học mà còn trở thành hạ tầng phân tích dữ liệu, hỗ trợ ra quyết định trong tuyển sinh, quản lý đào tạo, cảnh báo học vụ, khảo sát việc làm sau tốt nghiệp, tự đánh giá và kiểm định chất lượng.

Một nghiên cứu gần đây về quản trị AI trong GDĐH cho thấy vấn đề không chỉ nằm ở năng lực kỹ thuật, mà còn ở cách nhà trường thiết kế chính sách, chia sẻ tri thức, bảo vệ dữ liệu và hình thành năng lực pháp lý-đạo đức cho người học (Oncioiu & Bularca, 2025). Ở Việt Nam, các văn bản mới đã từng bước hình thành nền tảng pháp lý về GDĐH, AI, dữ liệu cá nhân, dữ liệu giáo dục và ứng dụng công nghệ; khoảng trống đáng chú ý hiện nay không còn là thiếu hoàn toàn quy định, mà là khoảng cách giữa quy phạm pháp luật và cơ chế tổ chức thực hiện trong hệ thống bảo đảm chất lượng (BĐCL) nội bộ.

Từ khoảng trống đó, bài viết trả lời câu hỏi: cơ sở GDĐH Việt Nam cần thiết lập cơ chế quản trị pháp lý nào để ứng dụng AI trong quản trị và BĐCL mà vẫn bảo vệ quyền của người học, trách nhiệm giải trình, chất lượng giáo dục? Đóng góp của bài viết là cấu hình các nghĩa vụ đang phân tán trong pháp luật thành một quy trình nội bộ gồm đầu vào, chủ thể chịu trách nhiệm, cơ chế giám sát và đầu ra có thể kiểm tra. Mô hình này không tạo ra nghĩa vụ pháp lý mới, mà hỗ trợ nhà trường triển khai các yêu cầu pháp luật một cách nhất quán.

2. Cơ sở lý luận và phương pháp nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý luận

Bài viết tiếp cận AI trong GDĐH như một hệ thống kỹ thuật-pháp lý-quản trị. Theo cách tiếp cận này, AI không phải công cụ trung tính tuyệt đối, bởi dữ liệu đầu vào, mục đích xử lý, thiết kế thuật toán, cách sử dụng kết quả đầu ra đều phản ánh lựa chọn của con người và tổ chức. Vì vậy, AI cần được xem xét đồng thời ở ba bình diện: tự chủ đại học có trách nhiệm, quyền của người học trong môi trường số và BĐCL nội bộ.

Thứ nhất, tự chủ đại học trong kỷ nguyên AI bao gồm năng lực tự quản trị dữ liệu và công nghệ. Luật GDĐH năm 2025 xác định quyền tự chủ gắn với trách nhiệm giải trình; đồng thời quy định cơ sở GDĐH chủ động ứng dụng công nghệ số, AI và công nghệ tiên tiến khác có kiểm soát trong quản lý, tổ chức hoạt động GDĐH (Quốc hội, 2025b).

Thứ hai, người học không chỉ là đối tượng sử dụng dịch vụ giáo dục, mà còn là chủ thể dữ liệu. Dữ liệu học tập, hồ sơ học vụ, phản hồi khảo sát, dữ liệu hỗ trợ tâm lý hoặc việc làm sau tốt nghiệp có thể được dùng để hình thành dự báo và quyết định quản trị. Do đó, bảo vệ dữ liệu cá nhân phải là nền tảng của quản trị AI.

Thứ ba, BĐCL trong thời đại AI có hai chiều: AI hỗ trợ phân tích dữ liệu, kiểm tra minh chứng, giám sát cải tiến; đồng thời chính hệ thống AI cũng phải được đánh giá về tính hợp pháp, độ tin cậy, công bằng và tác động đến chất lượng giáo dục.

Về lý luận, bài viết tiếp cận AI theo hướng quản trị rủi ro có trách nhiệm. Các chuẩn mực quốc tế được sử dụng như bối cảnh tham chiếu, nhưng trọng tâm phân tích là pháp luật Việt Nam và khả năng vận hành trong cơ sở GDĐH.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết sử dụng phương pháp phân tích quy phạm pháp luật đối với các văn bản liên quan trực tiếp đến GDĐH, AI, dữ liệu cá nhân, dữ liệu giáo dục và kiểm định chất lượng. Bài có tính lý thuyết-quy phạm, chưa kiểm định bằng khảo sát thực nghiệm; vì vậy, các đề xuất được xem là khung tham chiếu cần tiếp tục kiểm chứng bằng nghiên cứu trường hợp.

Giới hạn của bài viết là chưa khảo sát thực nghiệm tại một cơ sở cụ thể. Các tình huống minh họa chỉ nhằm kiểm tra logic vận hành của mô hình, chưa thay thế nghiên cứu trường hợp.

3. Khung pháp lý hiện hành về trí tuệ nhân tạo trong quản trị và bảo đảm chất lượng giáo dục đại học

3.1. Tự chủ đại học, chuyển đổi số và yêu cầu kiểm soát trí tuệ nhân tạo

Luật GDĐH năm 2025 tạo nền tảng pháp lý để đặt AI trong quan hệ giữa tự chủ và trách nhiệm giải trình. Khoản 2 Điều 3 xác định quyền tự chủ là quyền chủ động quyết định gắn với trách nhiệm giải trình; khoản 2 Điều 4 nhấn mạnh tự chủ, tự chịu trách nhiệm, trách nhiệm giải trình và sự kiểm tra, giám sát; khoản 3 Điều 4 đặt yêu cầu BĐCL, hiệu quả và công bằng; Điều 10 ghi nhận việc ứng dụng công nghệ số, AI và công nghệ tiên tiến khác có kiểm soát trong GDĐH (Quốc hội, 2025b).

Như vậy, pháp luật vừa thừa nhận AI là công cụ của quản trị đại học hiện đại, vừa đặt giới hạn "có kiểm soát". Nói cách khác, tự chủ công nghệ không phải

quyền sử dụng AI tùy nghi, mà phải đi kèm cơ chế nội bộ về phê duyệt, giám sát, giải trình và khắc phục sai lệch.

3.2. Bảo vệ dữ liệu cá nhân và dữ liệu giáo dục

Từ ngày 01/01/2026, Luật Bảo vệ dữ liệu cá nhân số 91/2025/QH15 và Nghị định số 356/2025/NĐ-CP trở thành nền tảng pháp lý trực tiếp về bảo vệ dữ liệu cá nhân; Nghị định số 13/2023/NĐ-CP hết hiệu lực từ thời điểm này. Trong cơ sở GDĐH, điều đó đòi hỏi nhà trường xác định rõ mục đích xử lý, phạm vi dữ liệu, căn cứ xử lý, chủ thể truy cập, thời hạn lưu trữ, trách nhiệm của bên kiểm soát, bên xử lý dữ liệu khi dùng AI trong đào tạo, hỗ trợ người học, nghiên cứu và BĐCL (Quốc hội, 2025a; Chính phủ, 2025).

Nghị định số 88/2026/NĐ-CP về quản lý dữ liệu giáo dục và đào tạo bổ sung một tầng pháp lý rất gần với lớp "quản trị dữ liệu giáo dục" của mô hình. Dữ liệu giáo dục không chỉ là dữ liệu hành chính, mà còn là dữ liệu học tập, dữ liệu đánh giá, dữ liệu minh chứng kiểm định và dữ liệu phục vụ phân tích, dự báo. Vì vậy, quản trị AI phải bắt đầu từ danh mục dữ liệu, chuẩn dữ liệu, liên thông, phân quyền khai thác và kiểm soát chia sẻ dữ liệu (Chính phủ, 2026b).

Nhà trường không được mặc nhiên xem việc người học nhập học là sự đồng ý bao trùm cho mọi hoạt động xử lý dữ liệu bằng AI. Khi dùng AI để phân tích hành vi học tập, dự báo nguy cơ thôi học, gợi ý lộ trình học tập hoặc đánh giá chuẩn đầu ra, nhà trường phải bảo đảm nguyên tắc tối thiểu hóa dữ liệu, minh bạch mục đích, kênh phản hồi và khả năng xem xét lại bởi con người. Nếu sử dụng nền tảng AI hoặc EdTech có xử lý dữ liệu ở nước ngoài, điều kiện chuyển dữ liệu cá nhân ra nước ngoài cần được kiểm soát như một rủi ro tuân thủ riêng, không thể chỉ giao phó cho nhà cung cấp.

3.3. Quản lý rủi ro hệ thống trí tuệ nhân tạo

Luật AI năm 2025 và Nghị định số 142/2026/NĐ-CP đặt nền cho quản lý AI theo rủi ro (Quốc hội, 2025c; Chính phủ, 2026a). Điều 9 Luật AI phân loại hệ thống AI thành ba cấp độ rủi ro: cao, trung bình và thấp. Nghị định số 142/2026/NĐ-CP quy định chi tiết nguyên tắc phân loại, đánh giá sự phù hợp và tiêu chí xác định theo mức độ rủi ro; Quyết định số 33/2026/QĐ-TTg ban hành Danh mục hệ thống AI có rủi ro cao (Thủ tướng Chính phủ, 2026).

Trong GDĐH, việc xác định một hệ thống là rủi ro cao phải đối chiếu với khung pháp lý và danh mục chính thức, không chỉ dựa vào suy luận quản trị nội bộ. Vì vậy, bài viết chuyển khái niệm "bốn nhóm rủi ro nội bộ" thành "bốn mức

độ kiểm soát nội bộ". Cách gọi này giúp nhà trường phân bổ nguồn lực kiểm soát phù hợp, nhưng không thay thế phân loại pháp lý theo Luật Trí tuệ nhân tạo, Nghị định số 142/2026/NĐ-CP và Quyết định số 33/2026/QĐ-TTg.

Trong trường đại học, nhà trường không chỉ là "người mua phần mềm". Hợp đồng với nhà cung cấp AI có thể phân bổ nghĩa vụ kỹ thuật, bảo mật, hỗ trợ giải thích, bồi thường, nhưng không làm mất trách nhiệm giải trình của cơ sở GDĐH trước người học và xã hội. Khi AI gây sai lệch hoặc xử lý dữ liệu không đúng, hậu quả pháp lý có thể phát sinh đồng thời ở quan hệ nội bộ, quan hệ hợp đồng, bảo vệ dữ liệu cá nhân và trách nhiệm theo pháp luật chuyên ngành về AI.

3.4. Kiểm định và bảo đảm chất lượng giáo dục đại học

Thông tư số 20/2026/TT-BGDĐT quy định về kiểm định chất lượng cơ sở GDĐH, trong khi Thông tư số 49/2026/TT-BGDĐT quy định trực tiếp về ứng dụng công nghệ trong GDĐH, giáo dục nghề nghiệp (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2026a, 2026b). Hai văn bản này làm thay đổi cách đặt vấn đề: mô hình đề xuất không nhằm lấp khoảng trống pháp lý tuyệt đối, mà nhằm hỗ trợ cơ sở GDĐH tổ chức thực hiện các yêu cầu về ứng dụng công nghệ, AI, dữ liệu và trách nhiệm giải trình trong hệ thống BĐCL.

Thông tư số 49/2026/TT-BGDĐT đã ghi nhận định hướng quan trọng: công nghệ và AI là công cụ hỗ trợ, không thay thế trách nhiệm chuyên môn, trách nhiệm học thuật; việc ứng dụng công nghệ phải gắn với minh bạch, an toàn dữ liệu, giám sát, truy xuất và giải trình. Do đó, vấn đề trọng tâm của cơ sở GDĐH không chỉ là "có được dùng AI hay không" mà là dùng AI theo quy trình nào, ai chịu trách nhiệm, dữ liệu nào được xử lý, kết quả được kiểm tra ra sao và khi có sai sót thì khắc phục thế nào.

Từ góc độ BĐCL, AI vừa là công cụ hỗ trợ phân tích minh chứng, vừa là đối tượng cần được kiểm soát. Một trường có hạ tầng số hiện đại nhưng thiếu quy định về dữ liệu, thiếu cơ chế kiểm soát AI và thiếu quy trình xử lý khi công nghệ gây sai lệch thì chưa thể được coi là có văn hóa chất lượng vững chắc.

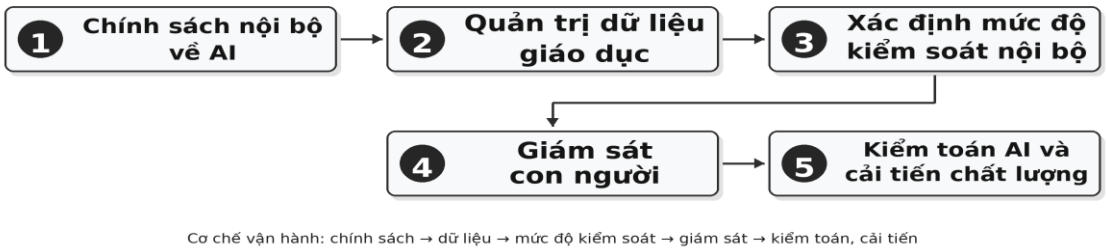
3.5. Khoảng cách triển khai và giới hạn trách nhiệm

Hệ thống pháp luật mới đã bao quát nhiều vấn đề cốt lõi, nhưng thách thức nằm ở tổ chức thực hiện. Cùng một hệ thống AI có thể liên quan đến thẩm quyền của cơ quan quản lý giáo dục, cơ quan quản lý AI, cơ quan bảo vệ dữ liệu cá nhân, tổ chức kiểm định và hợp đồng với nhà cung cấp công nghệ. Nếu thiếu đầu mối nội bộ, trường đại học dễ rơi vào tình trạng phân tán trách nhiệm: đơn vị công nghệ

quản phần mềm, đơn vị đào tạo dùng kết quả, đơn vị pháp chế xử lý sự cố, còn người học không biết khiếu nại ở đâu.

4. Mô hình quản trị pháp lý năm lớp đối với trí tuệ nhân tạo trong cơ sở giáo dục đại học quản trị đại học

Mô hình dưới đây không thay thế quy định pháp luật hiện hành, mà nội bộ hóa yêu cầu về AI, dữ liệu và trách nhiệm giải trình thành quy trình có thể kiểm tra. Trật tự năm lớp được xây dựng theo vòng kiểm soát: muốn dùng AI trước hết phải có chính sách; muốn phân tích phải có dữ liệu được quản trị; muốn triển khai phải xác định mức độ kiểm soát; muốn quyết định phải có giám sát con người; muốn cải tiến phải có kiểm toán, phản hồi trở lại chính sách và dữ liệu.



Sơ đồ Mô hình quản trị pháp lý năm lớp đối với AI trong GDĐH

(Nguồn: Tác giả đề xuất trên cơ sở tổng hợp các quy định pháp luật và chuẩn mực được phân tích trong nghiên cứu)

Hai tình huống có thể giúp hình dung cách mô hình vận hành. Với hệ thống cảnh báo học vụ, nhà trường cần có quy chế sử dụng AI, xác định dữ liệu được phép xử lý, áp dụng mức kiểm soát phù hợp, bảo đảm cán bộ phụ trách học vụ xem xét trước khi tác động đến quyền lợi người học và kiểm toán định kỳ sai lệch của hệ thống. Với AI hỗ trợ minh chứng kiểm định, nhà trường phải truy xuất được nguồn dữ liệu, người xác nhận minh chứng và giới hạn của kết quả phân tích. Đây chưa phải là kiểm chứng thực nghiệm, nhưng cho thấy mô hình có thể chuyển thành các bước vận hành cụ thể.

4.1. Lớp thứ nhất: Chính sách nội bộ về trí tuệ nhân tạo

Cơ sở GDĐH cần ban hành quy chế hoặc bộ nguyên tắc sử dụng AI trong đào tạo, nghiên cứu, quản trị và BĐCL. Văn bản này phải xác định rõ phạm vi sử dụng AI, chủ thể được phép sử dụng, hoạt động được phép, hoạt động được phép có điều kiện, hoạt động bị cấm, nghĩa vụ khai báo, trách nhiệm phê duyệt và cơ chế xử lý vi phạm. Đây là lớp bắt buộc, bởi nếu không có chính sách nội bộ

thì các đơn vị trong trường dễ triển khai AI phân tán, thiếu thống nhất và khó quy trách nhiệm.

Chính sách càng cụ thể thì càng giảm rủi ro vận dụng tùy tiện: nhà trường cần quy định rõ việc dùng AI trong chấm điểm, cảnh báo học vụ, xử lý bài làm của người học, tạo học liệu, chuẩn bị minh chứng kiểm định và khai báo liêm chính học thuật.

4.2. Lớp thứ hai: Quản trị dữ liệu giáo dục

Trí tuệ nhân tạo chỉ đáng tin cậy khi dữ liệu được quản trị đúng. Nhà trường cần lập danh mục dữ liệu giáo dục, phân loại mức độ nhạy cảm, xác định mục đích xử lý, chủ thể truy cập, thời hạn lưu trữ, phương thức chia sẻ và biện pháp bảo mật; dữ liệu dùng cho AI phải có hồ sơ nguồn gốc, quy trình làm sạch, chuẩn hóa, ẩn danh hoặc mã hóa khi cần thiết.

Nguyên tắc tối thiểu hóa dữ liệu phải được áp dụng trong toàn bộ vòng đời xử lý. Dữ liệu dùng cho kiểm định, nghiên cứu hoặc phân tích dự báo cần được phân biệt với dữ liệu dùng cho mục đích thương mại hoặc thử nghiệm công nghệ.

4.3. Lớp thứ ba: Xác định mức độ kiểm soát nội bộ

Cơ sở GDĐH cần xác định mức độ kiểm soát trước khi triển khai AI. Ở cấp nội bộ, có thể chia thành bốn mức: tối thiểu (tra cứu thông tin công khai), thấp (hỗ trợ soạn thảo, tóm tắt, dịch thuật), trung bình (gợi ý học phần, cảnh báo sớm, phân tích dữ liệu học tập) và cao (ảnh hưởng trực tiếp đến tuyển sinh, đánh giá, học bổng, kỷ luật, tốt nghiệp hoặc kiểm định). Đây là cơ chế sàng lọc và phân bổ nguồn lực nội bộ, không thay thế phân loại pháp lý tại Điều 9 Luật Trí tuệ nhân tạo.

Đối với mức kiểm soát cao, nhà trường cần thẩm định trước khi triển khai. Trường lớn có thể thành lập hội đồng đạo đức và công nghệ; trường nhỏ có thể dùng tổ công tác liên ngành kiêm nhiệm, có sự tham gia của pháp chế, công nghệ thông tin, đào tạo, khảo thí và BĐCL.

4.4. Lớp thứ tư: Giám sát con người

Giám sát con người là điều kiện để AI không thay thế trách nhiệm học thuật và trách nhiệm quản trị. Đối với các quyết định ảnh hưởng đáng kể đến người học, AI chỉ nên đưa ra cảnh báo, khuyến nghị hoặc phân tích; quyết định cuối cùng phải thuộc về người có thẩm quyền, có khả năng xem xét bối cảnh và chịu trách nhiệm giải trình.

Giám sát con người không phải là ký duyệt hình thức. Người giám sát cần có đủ thông tin để hiểu logic cơ bản của hệ thống, có quyền bác bỏ đầu ra AI, ghi nhận lý do chấp nhận hoặc không chấp nhận khuyến nghị và chịu trách nhiệm về quyết định cuối cùng. Đối với người học, nhà trường cần có quy trình tối thiểu gồm: thông báo việc AI được sử dụng, cung cấp căn cứ của quyết định, kênh phản hồi, thời hạn xử lý và cơ chế xem xét lại bởi con người.

4.5. Lớp thứ năm: Kiểm toán và bảo đảm chất lượng trí tuệ nhân tạo

Trong phạm vi bài viết, kiểm toán AI được hiểu là hoạt động kiểm soát nội bộ hoặc liên ngành theo định kỳ nhằm kiểm tra tính hợp pháp, chất lượng dữ liệu, độ sai lệch, cơ chế giám sát, khả năng truy xuất và tác động giáo dục của hệ thống AI; hoạt động này không đồng nhất với đánh giá sự phù hợp theo pháp luật chuyên ngành về AI. Theo logic cải tiến liên tục, nhà trường cần xác định mục tiêu sử dụng AI, triển khai có kiểm soát, theo dõi sai lệch và sự cố, đánh giá kết quả, sau đó điều chỉnh hoặc dừng hệ thống nếu không đáp ứng yêu cầu chất lượng.

Kết quả kiểm toán AI cần được báo cáo cho lãnh đạo nhà trường và các đơn vị có liên quan. Nếu phát hiện sai lệch, nhà trường phải điều chỉnh dữ liệu, thuật toán, quy trình giám sát hoặc tạm dừng hệ thống.

5. Kiến nghị hoàn thiện pháp luật và triển khai thực tiễn

Các kiến nghị dưới đây chuyển mô hình năm lớp thành bước hành động theo thứ tự ưu tiên, trong đó ngắn hạn là rà soát và ban hành chính sách AI nội bộ theo Thông tư số 49/2026/TT-BGDĐT; trung hạn là chuẩn hóa dữ liệu, đánh giá tác động và giám sát con người; dài hạn là đưa kiểm toán AI vào hệ thống BĐCL.

5.1. Đối với cơ quan quản lý nhà nước

Cơ quan quản lý nhà nước cần tiếp tục làm rõ cơ chế phối hợp giữa quản lý giáo dục, quản lý AI và bảo vệ dữ liệu cá nhân. Trọng tâm không chỉ là ban hành thêm quy định, mà là hướng dẫn cơ sở giáo dục xác định trách nhiệm khi một hệ thống AI đồng thời liên quan đến dữ liệu người học, nhà cung cấp công nghệ và quyết định học vụ.

5.2. Đối với Bộ Giáo dục và Đào tạo

Bộ Giáo dục và Đào tạo cần ưu tiên hướng dẫn triển khai Thông tư số 49/2026/TT-BGDĐT theo hướng có mẫu chính sách AI nội bộ, mẫu đánh giá tác

động đối với ứng dụng AI có ảnh hưởng đến người học, quy tắc khai báo sử dụng AI và hướng dẫn xử lý vi phạm liêm chính học thuật liên quan đến AI.

Bộ cũng cần gắn Nghị định số 88/2026/NĐ-CP về dữ liệu giáo dục với quản trị AI: dữ liệu phải được chuẩn hóa, phân quyền, truy xuất và bảo vệ trước khi đưa vào các mô hình phân tích hoặc dự báo.

5.3. Đối với cơ sở giáo dục đại học

Cơ sở GDĐH cần ưu tiên ba việc có thể thực hiện ngay: rà soát các ứng dụng AI đang dùng; ban hành quy chế nội bộ về AI và dữ liệu; giao đầu mối chịu trách nhiệm. Với trường có nguồn lực hạn chế, đầu mối này có thể là tổ công tác liên ngành kiêm nhiệm, nhưng phải có quyền yêu cầu tạm dừng hệ thống có mức kiểm soát cao khi chưa đáp ứng yêu cầu về dữ liệu, giám sát hoặc giải trình. Cách tiếp cận theo mức độ kiểm soát giúp mô hình có thể áp dụng linh hoạt ở cả trường lớn, trường địa phương, trường tư thục hoặc cơ sở còn hạn chế nguồn lực.

Trong hợp đồng với nhà cung cấp giải pháp AI, nhà trường cần quy định rõ quyền sở hữu, quyền sử dụng dữ liệu, nghĩa vụ bảo mật, tiêu chuẩn an toàn, quyền kiểm toán, trách nhiệm hỗ trợ giải thích, nghĩa vụ thông báo sự cố và cơ chế bồi thường. Các điều khoản này chỉ có ý nghĩa thực chất nếu đi kèm đầu mối giám sát nội bộ và quy trình xử lý khi kết quả AI bị khiếu nại.

5.4. Đối với tổ chức kiểm định chất lượng giáo dục

Các tổ chức kiểm định chất lượng cần bổ sung nội dung đánh giá năng lực quản trị dữ liệu và AI của cơ sở GDĐH, gồm chính sách AI, bảo vệ dữ liệu cá nhân, phân loại rủi ro, giám sát con người, kiểm toán AI, cơ chế xử lý khiếu nại.

5.5. Đối với giảng viên, nhà nghiên cứu và người học

Giảng viên, nhà nghiên cứu và người học cần được trang bị năng lực pháp lý số: nhận diện giới hạn của AI, kiểm chứng thông tin, bảo vệ dữ liệu cá nhân, khai báo việc sử dụng AI và chịu trách nhiệm đối với sản phẩm học thuật. Chính sách liêm chính học thuật nên phân biệt rõ việc dùng AI như công cụ hỗ trợ hợp pháp với hành vi để AI thay thế đóng góp học thuật; đồng thời quy định cách ghi nhận, kiểm tra và xử lý minh bạch, tránh biến AI thành căn cứ xử phạt tùy tiện.

6. Kết luận

Trí tuệ nhân tạo có thể hỗ trợ quản trị GDĐH thông qua dữ liệu học tập, cảnh báo học vụ, phân tích chương trình đào tạo, minh chứng kiểm định và dịch vụ người học. Tuy nhiên, khi kết quả AI được đưa vào quyết định quản trị, nhà trường phải kiểm soát rủi ro dữ liệu cá nhân, sai lệch thuật toán, thiếu minh bạch và trách nhiệm giải trình. Hiệu quả thực tế của các cơ chế này cần được kiểm chứng bằng nghiên cứu triển khai trong tương lai.

Bài viết cho thấy khung pháp lý hiện hành của Việt Nam đã chuyển sang giai đoạn tương đối toàn diện: Luật GDĐH năm 2025 yêu cầu ứng dụng AI có kiểm soát; Luật Bảo vệ dữ liệu cá nhân năm 2025 và Nghị định số 356/2025/NĐ-CP thay thế nền tảng cũ về dữ liệu cá nhân; Nghị định số 88/2026/NĐ-CP điều chỉnh dữ liệu giáo dục; Luật AI năm 2025, Nghị định số 142/2026/NĐ-CP và Quyết định số 33/2026/QĐ-TTg thiết lập quản lý AI theo rủi ro; Thông tư số 20/2026/TT-BGDĐT và Thông tư số 49/2026/TT-BGDĐT đặt AI trong kiểm định, ứng dụng công nghệ, trách nhiệm học thuật.

Mô hình quản trị pháp lý năm lớp-chính sách nội bộ, quản trị dữ liệu giáo dục, xác định mức độ kiểm soát nội bộ, giám sát con người và kiểm toán AI-là khung tham chiếu cho các cơ sở GDĐH. Mô hình chưa cho phép kết luận về hiệu quả thực tế, nhưng có thể hỗ trợ nhà trường tổ chức trách nhiệm, phân bổ nguồn lực và chuẩn bị cho các nghiên cứu trường hợp tiếp theo.

Tài liệu tham khảo

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2026a), *Thông tư số 20/2026/TT-BGDĐT ngày 31/3/2026 quy định về kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục đại học.*

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2026b), *Thông tư số 49/2026/TT-BGDĐT ngày 30/6/2026 quy định ứng dụng công nghệ trong giáo dục đại học, giáo dục nghề nghiệp.*

Chính phủ (2025), *Nghị định số 356/2025/NĐ-CP ngày 31/12/2025 quy định chi tiết một số điều và biện pháp thi hành Luật Bảo vệ dữ liệu cá nhân.*

Chính phủ (2026a), *Nghị định số 142/2026/NĐ-CP ngày 30/4/2026 quy định chi tiết một số điều và biện pháp thi hành Luật Trí tuệ nhân tạo.*

Chính phủ (2026b), *Nghị định số 88/2026/NĐ-CP ngày 28/3/2026 quy định quản lý dữ liệu giáo dục và đào tạo.*

Oncioiu, I., & Bularca, A. R. (2025), Artificial intelligence governance in higher education: The role of knowledge-based strategies in fostering legal awareness and ethical artificial intelligence literacy. *Societies, 15*(6), Article 144. https://doi.org/10.3390/soc15060144

Quốc hội (2025a), *Luật Bảo vệ dữ liệu cá nhân*, Luật số 91/2025/QH15 ngày 26/6/2025.

Quốc hội (2025b), *Luật Giáo dục đại học*, Luật số 125/2025/QH15 ngày 10/12/2025.

Quốc hội (2025c), *Luật Trí tuệ nhân tạo,* Luật số 134/2025/QH15 ngày 10/12/2025

Thủ tướng Chính phủ (2026), *Quyết định số 33/2026/QĐ-TTg ngày 30/6/2026 ban hành Danh mục hệ thống trí tuệ nhân tạo có rủi ro cao.*

ĐỔI MỚI CÔNG TÁC BẢO ĐẢM CHẤT LƯỢNG CẤP CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO TRONG KỶ NGUYÊN AI: TỪ CHUẨN ĐẦU RA ĐẾN TIÊU CHUẨN NGHỀ NGHIỆP QUỐC TẾ

INNOVATING QUALITY ASSURANCE AT THE ACADEMIC PROGRAM LEVEL IN THE AI ERA: FROM LEARNING OUTCOMES TO INTERNATIONAL PROFESSIONAL STANDARDS

Lê Trần Duy Cường
Trường Cao đẳng Kinh tế Đối ngoại

Tóm tắt

Bài viết phân tích tác động sâu rộng của Trí tuệ nhân tạo (AI), đặc biệt là AI tạo sinh, đến công tác bảo đảm chất lượng giáo dục, với sự tập trung nghiêm ngặt vào cấp độ chương trình đào tạo. Dựa trên cơ sở lý luận về quản trị chất lượng và thực tiễn khảo sát công tác tự đánh giá chuẩn bị kiểm định ngoài tại các cơ sở giáo dục đại học định hướng ứng dụng, nghiên cứu chỉ ra tính cấp thiết của việc phân định rạch ròi giữa quản trị cấp cơ sở giáo dục và cấp chương trình. Quá trình đo lường mức độ đạt chuẩn đầu ra (PLOs) thông qua các phần mềm quản lý khảo thí đang đối mặt với những thách thức chưa từng có về tính liêm chính học thuật và độ tin cậy của minh chứng. Từ đó, bài viết đề xuất hệ thống giải pháp đồng bộ: (1) Cập nhật và đối sánh PLOs với các tiêu chuẩn nghề nghiệp quốc tế nhằm tích hợp năng lực số; (2) Chuyển đổi phương pháp khảo thí sang hình thức đánh giá thực chứng (authentic assessment) kết hợp tối ưu hóa quy trình thi trên máy tính; (3) Xây dựng hệ thống quản lý minh chứng điện tử tự động hóa, đáp ứng yêu cầu khắt khe của Thông tư 04/2025/TT-BGDĐT. Những giải pháp này kiến tạo một văn hóa chất lượng bền vững tại các cơ sở giáo dục.

Từ khoá: Bảo đảm chất lượng, chương trình đào tạo, trí tuệ nhân tạo, chuẩn đầu ra, khảo thí trực tuyến, Thông tư 04/2025.

Abstract

This paper comprehensively analyzes the profound impact of Artificial Intelligence (AI), particularly generative AI, on educational quality assurance, strictly focusing on the academic program level. Grounded in quality management theories and practical observations of self-assessment preparations at several application-oriented higher education institutions, the study highlights the urgency of distinguishing between institutional and program-level governance. The measurement of program learning outcomes (PLOs) through computerized testing systems is facing unprecedented

challenges regarding academic integrity and evidence reliability. Consequently, the paper proposes a synchronized set of solutions: (1) Benchmarking PLOs against international professional standards to integrate digital competencies; (2) Transitioning testing methods towards authentic assessment and optimizing computer-based exam processes; (3) Developing an automated electronic evidence management system to meet the rigorous demands of Circular 04/2025/TT-BGDĐT. These solutions construct a sustainable, authentic quality culture within educational institutions.

Keywords: Quality assurance, academic program, artificial intelligence, learning outcomes, online assessment, Circular 04/2025.

1. Đặt vấn đề

Trong kỷ nguyên số, sự bùng nổ của các công nghệ đột phá, điển hình là trí tuệ nhân tạo (AI) cùng những mô hình Ngôn ngữ Lớn (LLMs), đang tái định hình mọi khía cạnh của giáo dục đại học và nghề nghiệp (Popenici & Kerr, 2017). Sự thâm nhập của AI không chỉ thay đổi cách thức giảng dạy mà còn can thiệp trực tiếp vào cấu trúc đánh giá-thước đo cốt lõi của mọi cơ sở giáo dục (CSGD). Thực tiễn triển khai công tác kiểm định chất lượng, đặc biệt theo quy định mới nhất của Bộ Giáo dục và Đào tạo, đòi hỏi sự phân định rạch ròi giữa quản trị cấp CSGD và cấp chương trình đào tạo (CTĐT) (Nguyen, 2023). Đánh giá cấp chương trình đi sâu vào cốt lõi quá trình giáo dục: sự tương thích của chuẩn đầu ra (PLOs), phương pháp giảng dạy và công tác khảo thí.

Tuy nhiên, sự xuất hiện của AI tạo sinh đang vô hiệu hóa các mô hình kiểm tra, đánh giá truyền thống, đặt ra thách thức lớn về liêm chính học thuật (Dawson, 2021). Làm thế nào để các CTĐT đo lường chính xác mức độ đạt chuẩn đầu ra và thu thập minh chứng tin cậy phục vụ kiểm định ngoài theo những quy định nghiêm ngặt hiện hành? Bài viết này tập trung phân tích cơ sở lý luận, thực trạng công tác bảo đảm chất lượng (BĐCL) qua lăng kính quản lý chương trình, đánh giá tác động của AI (Lodge et al., 2022), từ đó đề xuất hệ thống giải pháp đồng bộ để đổi mới toàn diện công tác quản trị chất lượng cấp chương trình.

2. Cơ sở lý luận về bảo đảm chất lượng cấp chương trình và hệ sinh thái giáo dục số

2.1. Bản chất của bảo đảm chất lượng cấp chương trình và nguyên lý liên kết có chủ đích

Bảo đảm chất lượng cấp CTĐT không phải là một sự kiện hành chính mang tính đối phó diễn ra một lần vào thời điểm đón đoàn chuyên gia đánh giá ngoài.

Trái lại, đó là một chu trình sinh thái liên tục được vận hành khép kín theo mô hình PDCA (Plan-Do-Check-Act) của W. Edwards Deming (Deming, 1986). Mấu chốt của sự thành công trong BĐCL cấp chương trình nằm ở triết lý 'Sự liên kết có chủ đích' (Constructive Alignment) do John Biggs đề xướng (Biggs, 1996).

Nguyên lý này nhấn mạnh rằng mọi thành tố trong một CTĐT phải đồng hướng. Cụ thể, sứ mạng, mục tiêu của chương trình phải dẫn xuất ra các chuẩn đầu ra (Program Learning Outcomes-PLOs) rõ ràng, đo lường được. Từ PLOs, nhà quản lý giáo dục, giảng viên thiết kế hệ thống các chuẩn đầu ra học phần (Course Learning Outcomes-CLOs), cấu trúc nội dung dạy học, lựa chọn phương pháp giảng dạy và quan trọng nhất là phương pháp kiểm tra đánh giá (assessment methods) phải được thiết kế để sinh viên (SV) bộc lộ chính xác các năng lực đã được định nghĩa ở PLOs. Nếu có sự đứt gãy ở bất kỳ khâu nào, hệ thống BĐCL sẽ sụp đổ, dẫn đến việc cấp bằng cho những SV không đạt chuẩn thực tế.

Đặc thù của hệ thống minh chứng trong đánh giá cấp chương trình là tính chi tiết, vi mô và phải xuất phát từ thực tiễn giảng dạy. Nó không chỉ là các quyết định hay quy chế chung chung (như ở cấp trường), mà phải là các 'vật chứng' thực chứng từ quá trình dạy và học: đề cương chi tiết học phần (syllabus) được cập nhật liên tục minh chứng cho việc bám sát thực tiễn; ma trận đề thi (test blueprints) đối sánh chặt chẽ với CLOs/PLOs; các thang đo đánh giá (rubrics) chi tiết; bài làm thực tế của SV đại diện cho các mức độ xuất sắc, khá, trung bình, yếu (kèm theo vết chấm điểm và phản hồi của giảng viên); các biên bản khảo sát sự hài lòng của doanh nghiệp, cựu SV (Boud & Dawson, 2023).

2.2. Khung pháp lý và các tiêu chuẩn kiểm định hiện hành: Sự dịch chuyển về tư duy

Hệ thống kiểm định chất lượng giáo dục tại Việt Nam đang trải qua một quá trình chuẩn hóa để tiệm cận với các bộ tiêu chuẩn khu vực và quốc tế như AUN-QA, ABET, hay FIBAA. Gần đây nhất, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ban hành Thông tư số 04/2025/TT-BGDĐT quy định về kiểm định chất lượng CTĐT các trình độ của giáo dục đại học (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2025). So với Thông tư 04/2016/TT-BGDĐT trước đây, Thông tư mới thể hiện sự tinh gọn nhưng khắt khe hơn rất nhiều.

Thay vì phân tán thành nhiều tiêu chí nhỏ lẻ, Thông tư 04/2025 rút gọn cấu trúc còn 8 tiêu chuẩn cốt lõi, nhưng lại đưa vào 10 tiêu chí điều kiện (hard conditions). Các tiêu chí điều kiện này đóng vai trò như những 'điểm liệt'. Nếu một CTĐT không đáp ứng được dù chỉ một tiêu chí điều kiện, chương trình đó sẽ không được công nhận đạt chuẩn chất lượng bất kể các tiêu chuẩn khác tốt đến đâu. Sự

thay đổi pháp lý này đặt ra áp lực khổng lồ lên các bộ phận khảo thí và BĐCL, buộc họ phải có những minh chứng sắc bén, minh bạch, không thể chối cãi về quá trình đo lường năng lực người học.

2.3. Khái niệm Đánh giá thực chứng (Authentic Assessment) và Phân tích học tập (Learning Analytics)

Trước sự bùng nổ của AI, việc kiểm tra bằng cách yêu cầu SV tái hiện kiến thức học thuộc hoặc viết các bài luận lý thuyết đơn thuần đã mất đi giá trị đo lường. Để đối phó, lý thuyết về Đánh giá thực chứng (Authentic Assessment) được xem là lời giải tối ưu (Villarroel et al., 2018). Đánh giá thực chứng là phương pháp thiết kế các nhiệm vụ kiểm tra mô phỏng trực tiếp hoặc thực hiện trong bối cảnh thế giới thực (real-world context). SV phải vận dụng tổng hợp kiến thức, kỹ năng để giải quyết một vấn đề thực tiễn, phức hợp mà AI không thể tự động đưa ra một đáp án hoàn chỉnh do thiếu bối cảnh cụ thể của doanh nghiệp hoặc địa phương.

Song song đó, Phân tích học tập (Learning Analytics) nổi lên như một công cụ hỗ trợ quản lý chất lượng đắc lực trong kỷ nguyên số (Siemens & Baker, 2012). Bằng cách thu thập các 'vết' dữ liệu học tập và kết quả thi từ hệ thống quản lý học tập (LMS), Learning Analytics sử dụng thuật toán để tự động phân tích độ khó, độ phân cách của câu hỏi, cảnh báo sớm những học phần có tỷ lệ đạt PLOs thấp. Dữ liệu từ Learning Analytics chính là minh chứng khách quan nhất cho bước 'Kiểm tra' (Check) và 'Cải tiến' (Act) trong chu trình PDCA.

3. Thực tiễn triển khai công tác bảo đảm chất lượng: Góc nhìn từ các cơ sở giáo dục định hướng ứng dụng

Để có cái nhìn sâu sắc, khách quan, bài viết phân tích thực trạng công tác BĐCL thông qua quá trình khảo sát, đúc kết kinh nghiệm từ thực tiễn triển khai tự đánh giá phục vụ kiểm định ngoài tại một số CSGD đại học và giáo dục nghề nghiệp tiêu biểu định hướng ứng dụng ở khu vực phía Nam trong thời gian qua.

3.1. Rào cản trong việc đo lường mức độ đạt PLOs và khủng hoảng liêm chính học thuật

Khó khăn lớn nhất, mang tính sống còn đối với công tác kiểm định cấp chương trình, nằm ở khâu khảo thí. Sự phổ biến của AI tạo sinh đã giáng một đòn mạnh vào độ tin cậy của các hình thức đánh giá mở. Trong các học phần về Quản trị, Marketing hay Ngoại ngữ, khi giảng viên áp dụng hình thức thi tự luận mang về nhà (take-home exams), tiểu luận (essay), hay báo cáo chuyên đề, SV hoàn toàn

có thể sử dụng ChatGPT hoặc Gemini để tạo ra một cấu trúc bài làm hoàn chỉnh, văn phong mạch lạc và lập luận logic chỉ trong vài phút (Susnjak, 2022).

Vấn đề cốt lõi là nội dung do AI tạo ra là nội dung sinh mới (generative), không phải là sao chép từ một nguồn cụ thể trên Internet, do đó các phần mềm kiểm tra đạo văn (Plagiarism checkers) như Turnitin truyền thống gần như bị vô hiệu hóa hoặc cho ra tỷ lệ sai số quá lớn. Khi bảng điểm và sản phẩm cuối cùng của SV nộp về không phản ánh thực chất tư duy, năng lực của chính họ, toàn bộ hệ thống dữ liệu dùng để tính toán mức độ đạt chuẩn đầu ra (PLOs) bị sai lệch.

3.2. Nút thắt trong việc chuẩn hóa quy trình thi trên máy tính và quản lý ngân hàng câu hỏi

Để đối phó với gian lận và số hóa quy trình, nhiều trường đã chuyển hướng mạnh mẽ sang hình thức tổ chức thi trắc nghiệm trên máy tính thông qua các phần mềm quản lý khảo thí chuyên dụng. Tuy nhiên, việc vận hành một quy trình thi số hóa khép kín ở cấp độ chương trình vẫn gặp nhiều điểm nghẽn.

Thứ nhất, việc xây dựng ngân hàng câu hỏi (Item Bank) chưa thực sự liên kết chặt chẽ với chuẩn đầu ra. Nhiều môn học có hàng ngàn câu hỏi nhưng chưa được gắn thẻ (tagging) tương ứng với từng chỉ báo (Performance Indicator-PI) của học phần.

Thứ hai, việc kết nối dữ liệu từ phần mềm thi khảo thí với hệ thống tính toán chuẩn đầu ra tổng thể vẫn còn thực hiện thủ công ở nhiều nơi. Chuyên viên khảo thí phải trích xuất dữ liệu, lọc thủ công và mapping với ma trận PLOs. Quá trình này không chỉ mất nhiều giờ làm việc mà còn tiềm ẩn rủi ro sai sót dữ liệu.

3.3. Áp lực khổng lồ trong quản trị minh chứng đánh giá cấp chương trình

Yêu cầu của Thông tư 04/2025/TT-BGDĐT cũng như các tiêu chuẩn quốc tế là minh chứng phải có tính 'vết' (audit trail) liên tục. Khối lượng minh chứng phải thu thập cho các tiêu chuẩn là một con số khổng lồ. Thực trạng chung tại nhiều khoa, bộ môn là sự rời rạc. Minh chứng được lưu trữ phân tán trong máy tính cá nhân của từng giảng viên, trên không gian lưu trữ đám mây cá nhân, hoặc bản cứng trong các tủ hồ sơ.

Sự thiếu vắng một nền tảng quản trị minh chứng điện tử tập trung (e-Evidence Management System) khiến bộ phận BĐCL bị biến thành những 'người thợ gom giấy' trước mỗi kỳ đánh giá, vắt kiệt thời gian và sức lực của đội ngũ chuyên trách.

4. Tác động 'kép' của trí tuệ nhân tạo đến kiểm định và phát triển chương trình

Sự hiện diện của AI không đơn thuần là một cuộc khủng hoảng hay mối đe dọa làm suy yếu tính toàn vẹn của giáo dục, mà nó mang lại một tác động 'kép'. Nếu được nhìn nhận và khai thác đúng hướng, AI chính là đòn bẩy lớn nhất cho công tác quản trị chất lượng trong thập kỷ tới (Lodge et al., 2022).

4.1. Phá vỡ định kiến truyền thống và thúc đẩy tinh gọn năng lực

Trí tuệ nhân tạo buộc những nhà thiết kế chương trình phải nhìn nhận lại các chuẩn đầu ra đã lỗi thời. Các kỹ năng cấp thấp như ghi nhớ khái niệm, dịch thuật văn bản thô, tính toán số liệu cơ bản đã bị AI đảm nhiệm với độ chính xác cao. Tác động của AI buộc các chương trình phải cắt bỏ nội dung rườm rà, tập trung cao độ vào nhóm năng lực tư duy bậc cao: năng lực điều phối, đánh giá thông tin phức hợp, trí tuệ cảm xúc, và đặc biệt là năng lực phản biện lại chính các thông tin do AI cung cấp.

4.2. Cơ hội số hóa và tự động hóa quy trình quản lý chất lượng

Ở chiều ngược lại, các công cụ AI với tự động hóa lại mang đến sức mạnh vô song cho bộ phận khảo thí và BĐCL. Các phần mềm khảo thí hiện đại khi được tích hợp AI có thể phân tích hành vi của SV trong quá trình làm bài thi trên máy. Hơn thế nữa, các thuật toán như Lý thuyết đáp ứng câu hỏi (IRT) giúp hệ thống tự động phân tích độ khó (difficulty index) và độ phân cách (discrimination index) của hàng chục ngàn câu hỏi thi sau mỗi học kỳ.

5. Giải pháp đồng bộ nâng cao chất lượng chương trình đào tạo trong thời đại trí tuệ nhân tạo

Từ những phân tích lý luận và cọ xát với thực tiễn khắt khe của công tác tự đánh giá tại các CSGD, bài viết đề xuất một khung giải pháp chiến lược đồng bộ, hướng đến kiến tạo một hệ sinh thái BĐCL vững chắc, minh bạch, đáp ứng những tiêu chí điều kiện của Thông tư 04/2025/TT-BGDĐT.

5.1. Tái cấu trúc chuẩn đầu ra (PLOs) đối sánh với Khung tiêu chuẩn nghề nghiệp kỷ nguyên trí tuệ nhân tạo

- Tích hợp 'Năng lực số và AI (Digital & AI Literacy) trở thành một chuẩn đầu ra bắt buộc xuyên suốt chương trình. Thay vì giữ tư duy cấm đoán, nhà trường cần tiên phong đưa kỹ năng 'Kỹ nghệ câu lệnh' (Prompt Engineering) và 'Sử dụng

AI có đạo đức' (Ethical AI Use) vào giảng dạy. SV cần được đào tạo khả năng kiểm chứng sự thật (fact-checking) và phản biện các lập luận do AI tạo ra.

- Đối sánh định kỳ PLOs với các Khung tiêu chuẩn nghề nghiệp quốc tế (như Khung năng lực số Châu Âu-DigComp, hoặc những tiêu chuẩn năng lực của từng hiệp hội nghề nghiệp chuyên ngành). Việc đối sánh này phải được lưu vết bằng các biên bản hội thảo với doanh nghiệp, tạo thành minh chứng vững chắc.

5.2. Đổi mới phương pháp khảo thí: Kết hợp Đánh giá thực chứng và số hóa toàn diện

- Chuyển dịch tỷ trọng sang Đánh giá thực chứng (Authentic Assessment). Đối với các bài tập lớn, đồ án môn học, hình thức nộp báo cáo giấy phải được thay thế hoặc kết hợp bắt buộc với bảo vệ vấn đáp (Oral Defense) hoặc trình bày trực tiếp. Trong môi trường bảo vệ, khả năng tư duy logic, lập luận và bảo vệ quan điểm trong quá trình vấn đáp chính là minh chứng không thể làm giả cho năng lực thực sự của người học, vô hiệu hóa hoàn toàn sự can thiệp của AI.

- Tối ưu hóa quy trình thi trên máy tính (Computer-Based Exams-CBE). Cần đồng bộ hóa hệ thống quản lý khảo thí với ma trận PLOs. Đề thi phải được sinh tự động dựa trên thuật toán cân bằng ma trận, đảm bảo tính khách quan và bao phủ toàn diện kiến thức.

5.3. Kiến tạo hệ thống Quản lý Minh chứng Điện tử Tập trung (e-Evidence Portfolio)

Để giải quyết bài toán khối lượng hành chính khổng lồ trong quản trị đánh giá cấp chương trình, CSGD phải mạnh dạn đầu tư vào nền tảng số hóa minh chứng (Tương, 2022):

- Số hóa hồ sơ chuyên môn: Toàn bộ đề cương chi tiết học phần, rubrics chấm điểm, ma trận đề thi phải được thiết kế và lưu trữ trên hệ thống điện tử dùng chung. Hệ thống này phải có tính năng kiểm soát phiên bản (version control).

- Tự động hóa minh chứng bài làm SV: Các file báo cáo tiểu luận nộp trên hệ thống LMS phải được tự động khóa chỉnh sửa sau kỳ thi. Hệ thống cần tích hợp tính năng tự động trích xuất ngẫu nhiên bài làm theo phổ điểm.

- Tự động hóa báo cáo PLOs: Thuật toán sẽ dựa trên ma trận kết nối (mapping matrix) giữa CLOs và PLOs để tự động tính toán, trực quan hóa tỷ lệ SV đạt từng chỉ báo của chuẩn đầu ra bằng biểu đồ. Đây là minh chứng 'vàng' không thể phản bác cho hiệu quả thực tế của CTĐT.

5.4. Đào tạo, phát triển năng lực số cho đội ngũ giảng viên và chuyên trách đảm bảo chất lượng

Cơ sở giáo dục cần triển khai các khóa huấn luyện chuyên sâu định kỳ. Giảng viên cần được đào tạo kỹ năng ứng dụng AI trong việc thiết kế rubrics chấm điểm. Đội ngũ chuyên trách BĐCL cần được chuyển đổi từ vai trò 'hành chính' sang vai trò 'chuyên gia phân tích dữ liệu giáo dục'.

6. Kết luận

Công tác BĐCL và kiểm định cấp CTĐT trong thời đại AI đang đứng trước một bước ngoặt mang tính quyết định. Sự phát triển của các công nghệ tạo sinh không phải là mối đe dọa hủy diệt, mà là chất xúc tác buộc những cơ sở đào tạo phải nhìn nhận lại triết lý giáo dục và phương thức quản trị. Bằng việc kiên định trọng tâm vào đánh giá cấp chương trình, các CSGD cần linh hoạt cập nhật chuẩn đầu ra liên thông với tiêu chuẩn nghề nghiệp toàn cầu. Đồng thời, sự dũng cảm đổi mới phương thức khảo thí hướng tới đánh giá thực chứng (Villarroel et al., 2018) và đẩy mạnh tiến trình số hóa toàn diện quy trình lưu trữ minh chứng điện tử tự động là vô cùng cấp thiết. Đây không chỉ là giải pháp đối phó với các điều kiện khắt khe của Thông tư 04/2025/TT-BGDĐT, mà còn là nền tảng để kiến tạo hệ sinh thái chất lượng nội bộ thực chất. Mục tiêu tối thượng là tạo ra những thế hệ SV có tư duy phản biện sắc bén, đạo đức nghề nghiệp trong sáng và vững vàng thích ứng trong một thế giới việc làm đang định hình lại từng ngày.

Tài liệu tham khảo

Biggs, J. (1996), Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education, 32*(3), pp.347-364.

Boud, D., & Dawson, P. (2023), What feedback literate teachers do: An empirically - derived competency framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 48*(2), 158-171.

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2025), *Thông tư số 04/2025/TT-BGDĐT ngày17/2/2025 quy định về kiểm định chất lượng chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học.*

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), *Thông tư số 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.*

Dawson, P. (2021), *Defending assessment security in a digital world: Preventing e-cheating and supporting academic integrity in higher education*. Routledge.

Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis. MIT Center for Advanced Engineering Study.*

Lodge, J. M., Kennedy, G., & Lockyer, L. (2022), Digital transformation of assessment in higher education: The role of AI. *Computers & Education, 185*, 104523.

Nguyen, T. T. (2023), Quality assurance at the program level: Challenges and practices in Vietnamese higher education. *Journal of Asian Education, 14*(3), 45-58.

Nguyễn Đình Đức (2023), Đảm bảo chất lượng và kiểm định chương trình đào tạo trong kỷ nguyên số. Tạp chí *Giáo dục, 23*(1), tr.5-12.

Popenici, S. A., & Kerr, S. (2017), Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 12*(1), pp.1-13.

Siemens, G., & Baker, R. S. (2012), *Learning analytics and educational data mining: towards communication and collaboration.* Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Analytics and Knowledge, 252-254.

Susnjak, T. (2022), *ChatGPT: The end of online exam integrity?* arXiv preprint arXiv:2212.09292.

Tương, N. V. (2022), Chuyển đổi số trong quản lý chất lượng giáo dục: Từ lý luận đến thực tiễn. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam, 18*(3), 20-28.

Villarroel, V., Bloxham, S., Bruna, D., Bruna, C., & Herrera-Seda, C. (2018). Authentic assessment: Creating a blueprint for course design. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 43*(5), pp.840-854.

Wiggins, G. (1998). Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance. Jossey-Bass.

PHÁT TRIỂN CƠ SỞ DỮ LIỆU HỆ THỐNG BẢO ĐẢM CHẤT LƯỢNG BÊN TRONG TÍCH HỢP TRÍ TUỆ NHÂN TẠO TẠI CÁC CƠ SỞ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC

DEVELOPING AN ARTIFICIAL INTELLIGENCE–INTEGRATED INTERNAL QUALITY ASSURANCE DATABASE SYSTEM FOR HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Nguyễn Xuân Hoàn

Lê Thị Linh Giang

Trần Thị Nương

Trường Đại học Công Thương Thành phố Hồ Chí Minh

Tóm tắt

Nghiên cứu đề xuất mô hình cơ sở dữ liệu cho hệ thống bảo đảm chất lượng bên trong (Internal Quality Assurance-IQA) tích hợp trí tuệ nhân tạo (Artificial Intelligence-AI) tại các cơ sở giáo dục đại học. Trên cơ sở tổng quan các nghiên cứu về bảo đảm chất lượng, quản trị dữ liệu và quản trị chất lượng dựa trên dữ liệu, kết hợp khảo sát thực tiễn tại Trường Đại học Công Thương Thành phố Hồ Chí Minh, nghiên cứu cho thấy dữ liệu phục vụ công tác bảo đảm chất lượng còn phân tán, thiếu đồng bộ và chưa đáp ứng tốt yêu cầu khai thác phục vụ kiểm định, báo cáo và hỗ trợ ra quyết định. Kết quả khảo sát cũng cho thấy nhu cầu tích hợp dữ liệu và ứng dụng dữ liệu trong quản trị được đánh giá ở mức cao. Trên cơ sở đó, nghiên cứu đề xuất mô hình gồm năm lớp chức năng: (1) nguồn dữ liệu, (2) cơ sở dữ liệu IQA tập trung, (3) lớp AI, (4) lớp khai thác dữ liệu và hỗ trợ ra quyết định, và (5) lớp cải tiến chất lượng liên tục. Mô hình góp phần chuẩn hóa và tích hợp dữ liệu, hỗ trợ phân tích, tự động hóa báo cáo, cảnh báo sớm và đề xuất giải pháp cải tiến dựa trên bằng chứng, qua đó định hướng chuyển đổi hoạt động BĐCL từ quản lý minh chứng sang quản trị chất lượng dựa trên dữ liệu và AI.

Từ khóa: Bảo đảm chất lượng bên trong, cơ sở dữ liệu, AI, quản trị dữ liệu, giáo dục đại học.

Abstract

This study proposes an artificial intelligence (AI)-integrated database model for the Internal Quality Assurance (IQA) system in higher education institutions. Based on a review of previous studies on internal quality assurance, data governance, and data-driven quality management, combined with a practical survey conducted at Ho Chi Minh City University of Industry and Trade (HUIT), the findings indicate that quality assurance data

remain fragmented across multiple systems, lack integration, and are difficult to exploit effectively for reporting, accreditation, and decision-making purposes. The survey results also reveal a high demand for data integration and data-driven decision support, while data fragmentation and challenges in data utilization remain significant issues.

Based on these findings, the study proposes a five-layer database model consisting of: (1) the data source layer, (2) the centralized IQA database layer, (3) the artificial intelligence layer, (4) the dashboard and management reporting layer, and (5) the continuous quality improvement layer. The proposed model is expected to facilitate data standardization and integration, strengthen data governance and quality control, automate reporting processes, provide early warning capabilities, and support evidence-based quality improvement. The study contributes to the transformation of internal quality assurance from traditional evidence-based management toward a data-driven and AI-enabled quality management approach in higher education institutions.

Keywords: Internal quality assurance, database, artificial intelligence, data governance, higher education.

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh chuyển đổi số, quản trị giáo dục đại học (GDĐH) đang chuyển từ mô hình quản lý dựa trên kinh nghiệm sang quản trị dựa trên dữ liệu. Theo xu hướng này, IQA không chỉ phục vụ thu thập minh chứng cho kiểm định chất lượng mà còn hỗ trợ giám sát, đánh giá, cải tiến chất lượng và ra quyết định quản trị. Đồng thời, những cơ sở GDĐH phải đáp ứng nhiều yêu cầu về kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục, chương trình đào tạo, báo cáo HEMIS, công khai thông tin, khảo sát các bên liên quan và cải tiến chất lượng liên tục. Điều này làm gia tăng khối lượng dữ liệu, đa dạng nguồn dữ liệu và đặt ra yêu cầu cao hơn đối với công tác quản trị dữ liệu (QTDL). Một hệ thống bảo đảm chất lượng (BĐCL) hiệu quả cần được xây dựng trên nền tảng dữ liệu tích hợp, các chỉ số đánh giá và cơ chế cải tiến liên tục (Javed & Alenezi, 2023).

Tại nhiều cơ sở GDĐH, dữ liệu phục vụ BĐCL vẫn được quản lý phân tán ở nhiều đơn vị và hệ thống thông tin khác nhau. Dữ liệu về đào tạo, người học, đội ngũ, nghiên cứu khoa học, cơ sở vật chất, tài chính, khảo sát, kiểm định chưa được kết nối đồng bộ, dẫn đến tình trạng trùng lặp, thiếu nhất quán, khó khai thác, làm giảm hiệu quả tổng hợp minh chứng, theo dõi các chỉ số chất lượng và hỗ trợ ra quyết định.

Trước thực trạng đó, nhiều nghiên cứu đã đề xuất xây dựng kho dữ liệu nhằm tích hợp dữ liệu từ nhiều nguồn phục vụ kiểm định, quản trị chất lượng (Sinaga & Girsang, 2017). Mishra (2019) cũng cho rằng việc ứng dụng phân tích dữ liệu, trí tuệ nhân tạo (AI) có thể nâng cao hiệu quả giám sát chất lượng, tự động hóa báo

cáo và hỗ trợ ra quyết định. Tuy nhiên, các nghiên cứu này chủ yếu tập trung vào từng thành phần riêng lẻ, chưa đề xuất mô hình tích hợp đồng bộ giữa cơ sở dữ liệu (CSDL) tập trung, QTDL và AI cho hệ thống BĐCL bên trong.

Xuất phát từ thực tiễn đó, nghiên cứu này đề xuất mô hình CSDL cho hệ thống BĐCL bên trong tích hợp AI tại các cơ sở GDĐH. Mô hình hướng đến chuẩn hóa, tích hợp dữ liệu từ nhiều nguồn, tăng cường quản trị và kiểm soát chất lượng dữ liệu, đồng thời hỗ trợ tự động hóa báo cáo, giám sát các chỉ số chất lượng, cảnh báo sớm và đề xuất giải pháp cải tiến dựa trên bằng chứng. Qua đó, nghiên cứu góp phần định hướng chuyển đổi hoạt động BĐCL từ phương thức quản lý phân tán sang mô hình quản trị chất lượng hiện đại dựa trên dữ liệu và AI.

2. Tổng quan nghiên cứu và cơ sở lý luận

2.1. Tổng quan nghiên cứu

Bảo đảm chất lượng bên trong ngày càng giữ vai trò quan trọng trong quản trị đại học hiện đại, hỗ trợ các cơ sở giáo dục theo dõi, đánh giá và cải tiến chất lượng dựa trên dữ liệu. Theo Javed & Alenezi (2023), một hệ thống IQA hiệu quả cần gắn với QTDL, các chỉ số đánh giá, cơ chế cải tiến liên tục, trong đó dữ liệu là nền tảng hỗ trợ giám sát và ra quyết định.

Nhiều nghiên cứu đã đề cập đến việc tích hợp và khai thác dữ liệu trong GDĐH. Sinaga & Girsang (2017) đề xuất mô hình kho dữ liệu nhằm tích hợp dữ liệu từ nhiều nguồn để hỗ trợ kiểm định, quản trị, trong khi Mishra (2019) nhấn mạnh vai trò của phân tích dữ liệu và AI trong giám sát, đánh giá, cải tiến chất lượng. Tuy nhiên, các nghiên cứu chủ yếu tập trung vào từng khía cạnh riêng lẻ mà chưa xây dựng mô hình tích hợp giữa CSDL tập trung, QTDL và AI phục vụ toàn diện cho hệ thống IQA.

Từ khoảng trống đó, nghiên cứu đề xuất mô hình CSDL cho hệ thống BĐCL bên trong tích hợp AI tại các cơ sở GDĐH. Mô hình hướng tới tích hợp và chuẩn hóa dữ liệu, tăng cường QTDL, đồng thời hỗ trợ phân tích, tự động hóa báo cáo, ra quyết định, góp phần chuyển đổi hoạt động BĐCL từ quản lý phân tán sang quản trị chất lượng dựa trên dữ liệu và AI.

2.2. Khung lý luận nghiên cứu

Nghiên cứu được xây dựng trên cơ sở tích hợp ba nền tảng lý luận gồm lý thuyết hệ thống, QTDL, quản trị chất lượng dựa trên dữ liệu nhằm giải thích vai trò của CSDL trong hệ thống BĐCL bên trong và định hướng ứng dụng AI trong quản trị GDĐH. Theo lý thuyết hệ thống, cơ sở GDĐH là một hệ thống mở với các

hoạt động đào tạo, nghiên cứu, quản trị và BĐCL có mối liên kết chặt chẽ (Katz & Kahn, 1978). Do đó, hệ thống IQA cần được vận hành trên nền tảng dữ liệu nhằm hỗ trợ giám sát, đánh giá và cải tiến chất lượng liên tục.

Bên cạnh đó, QTDL bảo đảm dữ liệu được chuẩn hóa, tích hợp, an toàn, có khả năng khai thác hiệu quả (DAMA International, 2017), trong khi quản trị chất lượng dựa trên dữ liệu nhấn mạnh việc sử dụng dữ liệu để hỗ trợ đánh giá và ra quyết định (Bouwma-Gearhart, 2015; Sharvashidze, 2023). Trên nền tảng dữ liệu đã được quản trị, AI có thể hỗ trợ phân tích dữ liệu, tự động hóa báo cáo, phát hiện xu hướng và đề xuất giải pháp cải tiến. Từ đó, nghiên cứu đề xuất khung lý luận với CSDL IQA là nền tảng trung tâm, QTDL BĐCL thông tin và AI là công cụ hỗ trợ phân tích, báo cáo, ra quyết định, cải tiến chất lượng.

3. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp kết hợp giữa tổng quan tài liệu và khảo sát thực tiễn nhằm đề xuất mô hình CSDL cho hệ thống BĐCL bên trong tích hợp AI tại các cơ sở GDĐH. Trên cơ sở tổng hợp các nghiên cứu về BĐCL bên trong, QTDL, quản trị chất lượng dựa trên dữ liệu và ứng dụng AI trong GDĐH, nghiên cứu xây dựng khung lý luận làm nền tảng cho việc đề xuất mô hình.

Nghiên cứu trường hợp được tiến hành tại Trường Đại học Công Thương Thành phố Hồ Chí Minh (HUIT) với 52 phiếu hợp lệ thu thập từ cán bộ quản lý, chuyên viên, giảng viên có tham gia hoặc liên quan đến hoạt động BĐCL và quản lý dữ liệu. Nội dung khảo sát tập trung vào bốn nhóm vấn đề: (i) mức độ phân tán dữ liệu; (ii) khó khăn trong khai thác dữ liệu; (iii) nhu cầu tích hợp dữ liệu; và (iv) nhu cầu hỗ trợ ra quyết định.

Bên cạnh đó, nghiên cứu tiến hành rà soát hệ thống dữ liệu phục vụ công tác BĐCL tại HUIT nhằm đánh giá mức độ phân tán, khả năng kết nối và nhu cầu tích hợp giữa các nguồn dữ liệu. Dữ liệu khảo sát được kiểm định độ tin cậy bằng hệ số Cronbach's Alpha và phân tích thống kê mô tả. Kết quả phân tích được sử dụng kết hợp với cơ sở lý luận để đề xuất mô hình CSDL tích hợp AI cho hệ thống BĐCL bên trong.

4. Kết quả nghiên cứu và đề xuất mô hình

4.1. Kết quả khảo sát và xác định yêu cầu đối với cơ sở dữ liệu hệ thống bảo đảm chất lượng bên trong

Nhằm đánh giá thực trạng quản lý dữ liệu phục vụ công tác BĐCL, nghiên cứu khảo sát 52 cán bộ quản lý, chuyên viên, giảng viên tại HUIT có tham gia hoặc

liên quan đến hoạt động BĐCL và quản lý dữ liệu. Đặc điểm mẫu khảo sát được trình bày trong Bảng 1.

Bảng 1. Đặc điểm mẫu khảo sát (n = 52)

Tiêu chí	Số lượng	Tỷ lệ (%)
Chức vụ		
Chuyên viên	22	42,3
Giảng viên	17	32,7
Lãnh đạo khoa, phòng, ban, trung tâm hoặc viện	12	23,1
Khác	1	1,9
Đơn vị công tác		
Khoa	23	44,2
Trung tâm	22	42,3
Phòng chức năng	6	11,5
Viện	1	1,9
Thâm niên công tác		
Từ 15 năm trở lên	26	50,0
Mức độ tham gia hoạt động IQA		
Thường xuyên hoặc rất thường xuyên	33	63,5

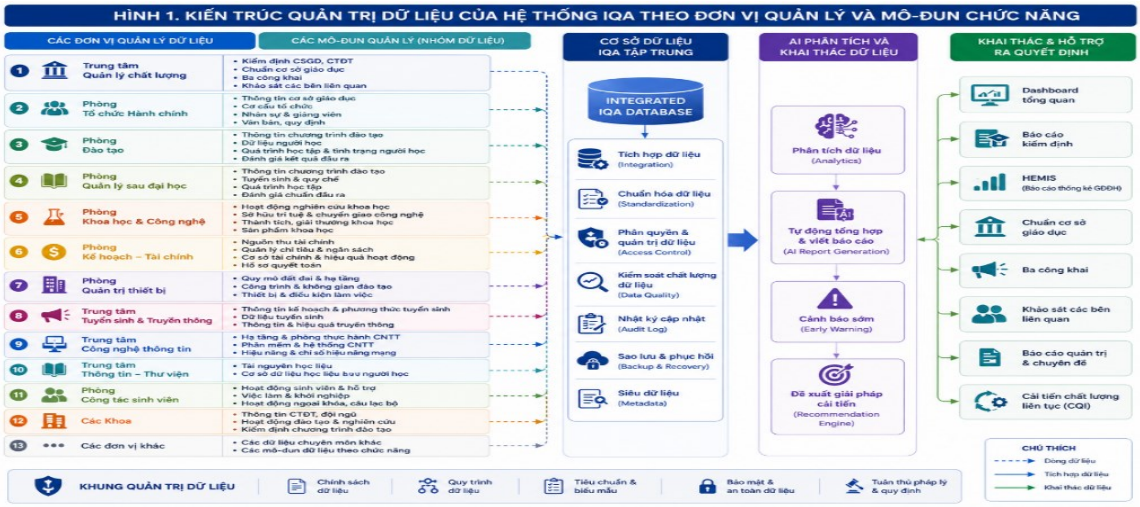
(Nguồn: Kết quả khảo sát của nhóm tác giả (2026)).

Kết quả khảo sát cho thấy nhu cầu tích hợp dữ liệu được đánh giá ở mức rất cao (ĐTB dao động trong khoảng từ 4,42 đến 4,54), đồng thời nhu cầu hỗ trợ ra quyết định cũng đạt mức rất cao (ĐTB dao động trong khoảng từ 4,25 đến 4,42). Trong khi đó, tình trạng phân tán dữ liệu và những khó khăn trong khai thác dữ liệu vẫn được ghi nhận ở mức khá cao đến cao. Kết quả này phản ánh nhu cầu cấp thiết về xây dựng một hệ thống dữ liệu tập trung nhằm nâng cao hiệu quả quản trị chất lượng trong bối cảnh chuyển đổi số.

Kết quả rà soát hệ thống dữ liệu tại HUIT cho thấy có 416 tập dữ liệu liên quan đến hoạt động BĐCL do 13 đơn vị quản lý. Các nhóm dữ liệu về kiểm định chất lượng, kiểm định chương trình đào tạo, HEMIS, chuẩn cơ sở giáo dục, công khai thông tin, cải tiến chất lượng đều có sự tham gia của nhiều đơn vị, dẫn đến

tình trạng dữ liệu phân tán, thiếu tính đồng bộ và kéo dài thời gian tổng hợp, khai thác thông tin.

Từ kết quả khảo sát và rà soát thực tiễn, nghiên cứu xác định CSDL của hệ thống BĐCL bên trong cần được phát triển như một nền tảng QTDL tập trung thay vì chỉ phục vụ lưu trữ minh chứng. Theo đó, hệ thống cần đáp ứng các yêu cầu: Tích hợp dữ liệu từ nhiều nguồn; chuẩn hóa cấu trúc và quy trình quản lý dữ liệu; phân quyền, BĐCL và an toàn dữ liệu; hỗ trợ khai thác thông tin thông qua hệ thống báo cáo và bảng điều khiển; tạo nền tảng cho việc ứng dụng AI trong phân tích dữ liệu, tự động hóa báo cáo và hỗ trợ ra quyết định. Đây là cơ sở để đề xuất mô hình CSDL hệ thống BĐCL bên trong tích hợp AI ở mục tiếp theo.



Hình 1: Kiến trúc QTDL của hệ thống IQA theo đơn vị quản lý và mô-đun chức năng

Trên cơ sở các yêu cầu đã xác định, nghiên cứu đề xuất mô hình CSDL cho hệ thống BĐCL bên trong tích hợp AI gồm năm lớp chức năng liên kết theo dòng dữ liệu và chu trình cải tiến chất lượng liên tục (Hình 1). Mô hình hướng đến tích hợp, QTDL trên một nền tảng thống nhất, đồng thời hỗ trợ phân tích và ra quyết định dựa trên dữ liệu.

Lớp nguồn dữ liệu bao gồm dữ liệu từ các hoạt động đào tạo, người học, đội ngũ, nghiên cứu khoa học, tài chính, cơ sở vật chất, tuyển sinh, khảo sát, kiểm định, HEMIS, công khai thông tin và cải tiến chất lượng.

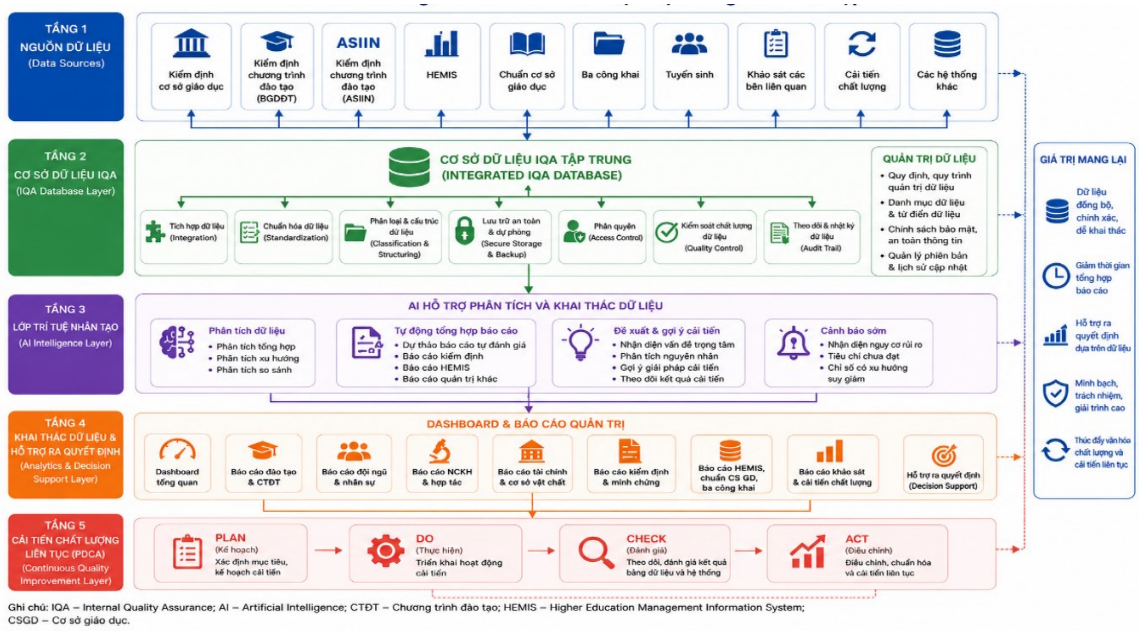
Lớp CSDL tập trung thực hiện tích hợp, chuẩn hóa, lưu trữ, phân quyền, kiểm soát chất lượng dữ liệu, tạo nền tảng cho việc chia sẻ và khai thác thông tin.

Trên nền tảng đó, lớp AI hỗ trợ phân tích dữ liệu, phát hiện xu hướng, xây dựng dự thảo báo cáo và gợi ý giải pháp cải tiến.

Lớp khai thác dữ liệu, hỗ trợ ra quyết định cung cấp CSDL, các báo cáo quản trị, báo cáo kiểm định, HEMIS, công khai thông tin và hệ thống cảnh báo phục vụ điều hành.

Cuối cùng, lớp cải tiến chất lượng liên tục sử dụng kết quả phân tích để triển khai chu trình PDCA, giúp CSDL không chỉ phục vụ kiểm định mà còn hỗ trợ giám sát, đánh giá và cải tiến chất lượng thường xuyên.

Mô hình đề xuất cung cấp một khung tổng thể cho việc tích hợp, quản trị và khai thác dữ liệu BĐCL trên một nền tảng thống nhất. Việc kết hợp CSDL tập trung với AI góp phần nâng cao hiệu quả phân tích, tự động hóa báo cáo, hỗ trợ ra quyết định, thúc đẩy cải tiến chất lượng liên tục dựa trên dữ liệu và bằng chứng.



Hình 2. Khung mô hình CSDL hệ thống IQA tích hợp AI

Mô hình đề xuất tạo nền tảng tích hợp, quản trị, khai thác dữ liệu BĐCL một cách thống nhất. Sự kết hợp giữa CSDL tập trung và AI góp phần nâng cao hiệu quả phân tích dữ liệu, tự động hóa báo cáo, hỗ trợ ra quyết định, thúc đẩy cải tiến chất lượng liên tục dựa trên bằng chứng.

4.3. Vai trò của trí tuệ nhân tạo trong phân tích dữ liệu và hỗ trợ cải tiến chất lượng

Trong mô hình đề xuất AI được tích hợp như một lớp công nghệ hỗ trợ khai thác CSDL IQA đã được chuẩn hóa. AI góp phần phân tích đồng thời dữ liệu định lượng, định tính, phát hiện dữ liệu thiếu hoặc bất thường, nhận diện xu hướng biến

động của các chỉ số chất lượng và cung cấp thông tin phục vụ giám sát, đánh giá. Trên cơ sở đó, nhà trường có thể theo dõi tình trạng thực hiện các tiêu chuẩn chất lượng và kịp thời đưa ra những cảnh báo hỗ trợ quá trình quản trị.

Bên cạnh đó, AI hỗ trợ tự động tổng hợp dữ liệu, xây dựng dự thảo các báo cáo tự đánh giá, kiểm định, HEMIS và báo cáo quản trị, đồng thời gợi ý những giải pháp cải tiến dựa trên bằng chứng dữ liệu. Tuy nhiên, các kết quả do AI tạo ra cần được chuyên gia hoặc cán bộ phụ trách kiểm tra, đối chiếu với minh chứng trước khi sử dụng chính thức. Việc tích hợp AI giúp giảm khối lượng công việc thủ công, nâng cao hiệu quả phân tích và hỗ trợ ra quyết định, góp phần thúc đẩy cải tiến chất lượng liên tục theo chu trình PDCA.

4.4. Nguyên mẫu hệ thống cơ sở dữ liệu IQA tích hợp trí tuệ nhân tạo

Để minh họa khả năng triển khai mô hình trong thực tiễn, nghiên cứu xây dựng nguyên mẫu hệ thống CSDL IQA tích hợp AI trên nền tảng CSDL quản trị tập trung (Hình 3). Nguyên mẫu được thiết kế nhằm mô phỏng cách thức tích hợp dữ liệu, quản trị thông tin và khai thác dữ liệu phục vụ công tác BĐCL tại cơ sở GDĐH.

Hình 3. Nguyên mẫu hệ thống CSDL BĐCL bên trong tích hợp AI

Trên cơ sở mô hình đề xuất, nghiên cứu xây dựng nguyên mẫu hệ thống nhằm minh họa khả năng triển khai trong thực tiễn (Hình 2). Hệ thống quản lý tập trung dữ liệu về đào tạo, đội ngũ, người học, kiểm định chất lượng, HEMIS, công khai thông tin, khảo sát và cải tiến chất lượng; đồng thời hỗ trợ cập nhật, phân quyền, kiểm soát dữ liệu, trực quan hóa thông tin qua dashboard và xuất báo cáo. Lớp AI được tích hợp để hỗ trợ phân tích dữ liệu, tự động tổng hợp báo cáo, phát hiện xu

hướng, cảnh báo sớm, tạo nền tảng cho quản trị và cải tiến chất lượng dựa trên dữ liệu.

5. Kết luận và khuyến nghị

Nghiên cứu khẳng định việc xây dựng CSDL cho hệ thống BĐCL bên trong là yêu cầu cấp thiết trong bối cảnh các cơ sở GDĐH đẩy mạnh chuyển đổi số và quản trị dựa trên dữ liệu.

Trên cơ sở tổng hợp lý luận và kết quả khảo sát, nghiên cứu đã đề xuất mô hình CSDL hệ thống BĐCL bên trong tích hợp AI gồm năm lớp chức năng: nguồn dữ liệu, CSDL tập trung, lớp AI, lớp khai thác dữ liệu và hỗ trợ ra quyết định, lớp cải tiến chất lượng liên tục theo chu trình PDCA. Mô hình góp phần chuẩn hóa, tích hợp dữ liệu, đồng thời tạo nền tảng cho việc ứng dụng AI trong phân tích dữ liệu, tự động hóa báo cáo và hỗ trợ cải tiến chất lượng dựa trên bằng chứng.

Từ kết quả nghiên cứu, nhóm tác giả khuyến nghị các cơ sở GDĐH cần xây dựng chiến lược QTDL gắn với hệ thống BĐCL bên trong; phát triển CSDL tập trung có khả năng tích hợp với các hệ thống hiện có; ban hành quy định về chuẩn hóa, phân quyền và bảo mật dữ liệu; đồng thời từng bước ứng dụng AI trong phân tích dữ liệu, tự động hóa báo cáo và hỗ trợ ra quyết định, bảo đảm các kết quả do AI tạo ra luôn được chuyên gia kiểm chứng trước khi sử dụng.

Nghiên cứu mới dừng ở việc đề xuất mô hình và xây dựng nguyên mẫu hệ thống. Các nghiên cứu tiếp theo cần triển khai thí điểm tại nhiều cơ sở GDĐH để đánh giá hiệu quả vận hành, mức độ chấp nhận của người sử dụng, tác động của việc ứng dụng AI đối với QTDL và hoạt động BĐCL.

Tài liệu tham khảo

AUN-QA (2024). *AUN-QA framework for internal quality assurance*. ASEAN University Network-Quality Assurance.

Bahaaudeen, A. (2023), The impact of the data warehouse on decision making quality and speed in higher education. In *2023 International Conference on IT Innovation and Knowledge Discovery (ITIKD)* (pp. 1-10). IEEE. *https://doi.org/10.1109/ITIKD56332.2023.10099501.*

DAMA International (2017), *DAMA-DMBOK: Data management body of knowledge* (2nd ed.). Technics Publications.

Đỗ, K. T. K. (2022). Đánh giá, đo lường và thu thập minh chứng trong bảo đảm chất lượng giáo dục. *Tạp chí Khoa học và Công nghệ, Trường Đại học Công nghiệp Thành phố Hồ Chí Minh, 58*(4). *https://doi.org/10.46242/jstiuh.v58i04.4501.*

Javed, Y., & Alenezi, M. (2023), A case study on sustainable quality assurance in higher education. *Sustainability, 15*(10), Article 8136. *https://doi.org/10.3390/su15108136.*

Mishra, R. (2019). Usage of data analytics and artificial intelligence in ensuring quality assurance at higher education institutions. In *2019 Amity International Conference on Artificial Intelligence (AICAI)*. IEEE. *https://doi.org/10.1109/AICAI.2019.8701392.*

Pham, N. T. T., Nguyen, H. T. M., & Nguyen, T. T. H. (2022). Internal quality assurance of academic programs: A case study in Vietnamese higher education. *SAGE Open, 12*(4). *https://doi.org/10.1177/21582440221144419.*

Saini, S., Gomis, K., Polychronakis, Y., Saini, M., & Sapountzis, S. (2025). Identifying challenges in implementing digital transformation in UK higher education. *Quality Assurance in Education, 33*(1), 109–123. *https://doi.org/10.1108/QAE-05-2024-0076.*

Sinaga, A. S., & Girsang, A. S. (2017), University accreditation using data warehouse. *Journal of Physics: Conference Series, 801*, 012030. *https://doi.org/10.1088/1742-6596/801/1/012030.*

UNESCO International Institute for Educational Planning (2018). *Internal quality assurance: Enhancing higher education quality and graduate employability*. UNESCO.

ĐỔI MỚI PHƯƠNG PHÁP ĐÁNH GIÁ KẾT QUẢ HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN TRƯỚC THÁCH THỨC CỦA TRÍ TUỆ NHÂN TẠO TẠO SINH: TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU QUỐC TẾ VÀ HÀM Ý CHO GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM

INNOVATING STUDENT LEARNING ASSESSMENT IN THE ERA OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE: AN INTERNATIONAL LITERATURE REVIEW AND IMPLICATIONS FOR VIETNAMESE HIGHER EDUCATION

Nguyễn Thị Thanh Miện

Khoa Kinh tế - Trường Cao đẳng Kinh tế Kỹ Thuật TP.HCM

Tóm tắt

Sự phát triển nhanh của trí tuệ nhân tạo (AI) tạo sinh đặt ra yêu cầu đổi mới đánh giá kết quả học tập trong giáo dục đại học. Nghiên cứu áp dụng phương pháp tổng quan tài liệu tích hợp đối với 10 công trình công bố giai đoạn 2023-2026. Kết quả xác định bốn xu hướng chính: thiết kế nhiệm vụ kháng AI; tích hợp AI vào quy trình đánh giá; phân tầng mức độ sử dụng AI theo mục tiêu học tập; và tái định hình liêm chính học thuật. Nghiên cứu nhấn mạnh vai trò của năng lực thiết kế đánh giá, sử dụng AI có trách nhiệm và khung quản trị cấp cơ sở, đồng thời đề xuất hàm ý cho các trường đại học Việt Nam.

Từ khóa: Trí tuệ nhân tạo tạo sinh; đánh giá kết quả học tập; giáo dục đại học; liêm chính học thuật; tổng quan tài liệu.

Abstract

The rapid development of generative artificial intelligence (GenAI) requires higher education institutions to redesign student assessment. This study conducts an integrative review of 10 publications from 2023 to 2026. Four major trends are identified: AI-resilient assessment tasks, AI integration into assessment processes, differentiated levels of AI use according to learning objectives, and redefined standards of academic integrity. The review highlights instructors' assessment-design capability, students' responsible AI use, and institutional governance as key conditions for effective reform. Based on the international evidence, practical implications are proposed for Vietnamese higher education institutions seeking to improve assessment validity, educational quality, and academic integrity.

Keywords: Generative artificial intelligence; learning assessment; higher education; academic integrity; integrative literature review.

1. Đặt vấn đề

Giáo dục đại học (GDĐH) hiện nay đang đối mặt với một cuộc khủng hoảng về tính xác thực trong hoạt động đánh giá, khi các sản phẩm học tập không còn phản ánh đúng và đủ năng lực thực chất của người học. Vào cuối năm 2022, sự xuất hiện của ChatGPT do OpenAI tạo ra đã đánh dấu bước ngoặt lớn của trí tuệ nhân tạo (AI) tạo sinh (GenAI) . Từ cột mốc ChatGPT đã tạo ra nhiều lợi ích lẫn rủi ro cho nhiều lĩnh vực trong đó có giáo dục.

Trong giáo dục, GenAI hỗ trợ sinh viên (SV) thực hiện những nhiệm vụ học tập, cung cấp thông tin phản hồi kịp thời, qua đó đưa ra các biện pháp hỗ trợ và hợp tác đã thúc đẩy sự tham gia của người học. Các khảo sát quốc tế gần đây cho thấy GenAI đã được SV sử dụng rộng rãi để hỗ trợ học tập, tìm kiếm phản hồi và hoàn thành nhiệm vụ. Mức độ phổ biến này khẳng định rằng AI không còn là hiện tượng bên lề mà đã trở thành một thành tố cần được tính đến khi thiết kế hoạt động dạy học và đánh giá.

Tuy nhiên mức độ phổ biến sử dụng này cũng đặt ra những lo ngại khi SV sử dụng AI để thực hiện các hoạt động đánh giá thay vì hỗ trợ học tập dẫn đến vi phạm liêm chính trong học thuật và kết quả đánh giá không phản ánh đúng năng lực của người học. Bằng chứng thực nghiệm thực hiện đại học công lập Mỹ cho thấy không còn là nguy cơ nữa mà là thực trạng số lượng SV sử dụng AI từng vi phạm học thuật (Chirikov, Smirnov & Kizilcec, 2026).

Các tài liệu liên quan trước đây phần lớn là nghiên cứu tác động của GenAI đến đánh giá kết quả học tập, tính liêm chính học thuật, khả năng thích ứng AI cũng như năng lực AI của giảng viên (GV) được thực hiện tại các quốc gia Châu Âu và Mỹ. Hiện nay, các nghiên cứu tổng quan còn tập trung tác động của GenAI vào học tập và liêm chính học thuật trong khi đó xu hướng đổi mới phương pháp đánh giá, hàm ý chính sách giáo dục tại Việt Nam chưa được nghiên cứu đầy đủ. Vì vậy, nghiên cứu này hệ thống hóa các xu hướng đổi mới đánh giá và đề xuất hàm ý cho GDĐH Việt Nam.

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Phương pháp

Nghiên cứu được viết theo phương pháp tổng quan tài liệu tích hợp nhằm tổng hợp, phân tích và kế thừa những kết quả nghiên cứu liên quan đến tác động của GenAI đến phương pháp đánh giá học tập tại đại học. Mục tiêu chính của nghiên cứu này là đưa ra những phương pháp đánh giá học tập tại bậc đại học.

2.2. Tiêu chí tìm kiếm và lựa chọn tài liệu

Tài liệu được tìm kiếm trên Scopus, Web of Science và Google Scholar, các trang web chính thức, tài liệu được công bố bởi nhiều chuyên gia, tổ chức uy tín bằng những từ khóa như: GDĐH, GenAI, phương pháp đánh giá trong giai đoạn từ năm 2023 đến 2026. Tài liệu được lựa chọn gồm: Hệ thống các bài báo khoa học đã được phản biện, sách chuyên khảo, báo cáo chính thức từ nhiều chuyên gia và tổ chức uy tín có tầm ảnh hưởng. Nhóm tác giả đã loại bỏ các bài báo viết dưới dạng tóm tắt hội thảo hoặc tài liệu không rõ nguồn gốc tác giả. Tổng số tài liệu tìm thấy thông qua các từ khóa là 100 tài liệu. Sau khi thực hiện sàng lọc còn 10 tài liệu đưa vào trích dẫn tham khảo và mã hóa nội dung của từng tài liệu theo các chủ đề nổi bật liên quan đến tác động của GenAI đến phương pháp đánh giá.

3. Tổng quan tài liệu

3.1. Trí tuệ nhân tạo tạo sinh và những giới hạn của phương pháp đánh giá truyền thống

Sự phổ biến của GenAI đang làm suy giảm khả năng phản ánh năng lực thực chất của một số hình thức đánh giá truyền thống, đặc biệt khi bài làm chỉ được xem xét qua sản phẩm cuối cùng. Khảo sát trên 95.513 SV tại 20 trường đại học nghiên cứu công lập của Hoa Kỳ cho thấy khoảng 37% SV thường xuyên sử dụng GenAI trong học tập và khoảng 9% từng nộp sản phẩm do AI tạo ra như bài làm của chính mình (Chirikov, Smirnov, & Kizilcec, 2026). Thực tế này cho thấy sản phẩm học tập không còn luôn là bằng chứng đầy đủ về quá trình tư duy của SV. Thách thức càng đáng lưu ý khi các công cụ phát hiện nội dung do AI tạo ra chưa đạt độ tin cậy cần thiết; vì vậy, trách nhiệm thẩm định cuối cùng vẫn thuộc về GV.

Bằng chứng thực nghiệm được thực hiện bởi Bastani & cộng sự (2025) đã thử nghiệm ngẫu nhiên có đối chứng (RCT) đối với gần 1.000 học sinh trung học tại Thổ Nhĩ Kỳ cho thấy nhóm học sinh sử dụng GPT-4 không có cơ chế bảo vệ học tập đã giúp điểm số tăng 48% ngược lại khi thực hiện bài kiểm tra sau đó không sử dụng AI hỗ trợ đã làm giảm 17% điểm số so với nhóm học sinh không dùng. Ngược lại phiên bản AI chỉ cung cấp gợi ý thay vì đáp án trực tiếp GPT Tutor gần như loại bỏ hoàn toàn tác động tiêu cực này. Mặc dù còn giới hạn ở bậc phổ thông và một môn học cụ thể, kết quả này là một gợi ý quan trọng rằng các phương pháp đánh giá truyền thống không còn đánh giá đúng năng lực khi sử dụng AI nếu không có cơ chế hỗ trợ tiến trình học tập. Nghiên cứu nhấn mạnh vai trò then chốt của việc thiết kế công cụ AI nhằm duy trì tính chính xác và hiệu lực của việc kiểm tra, đánh giá.

Từ những bất cập nói trên các cơ sở giáo dục đã đưa ra nhiều chính sách nhằm ngăn chặn việc lạm dụng này tuy nhiên hiện nay còn thiếu một phương thức tiếp cận thống nhất. Trong khi đó nghiên cứu của Khan & cộng sự (2026) đã chỉ ra rằng các trường đại học vẫn tồn tại hai quan điểm đối lập trong việc ứng dụng GenAI trong học tập: một bên ủng hộ cấm hoàn toàn AI trong học tập, bên còn lại coi AI như một công cụ hỗ trợ trong học tập tạo ra giá trị nhưng cần có một chính sách sử dụng chặt chẽ. Những luận điểm này cùng với các phân tích về sự bất cập trong chính sách hiện hành của những cơ sở giáo dục đã phản ánh thực trạng GDĐH vẫn đang thiếu một khung quản lý AI thống nhất.

Như vậy, vấn đề không nằm ở bản thân GenAI mà ở cách công nghệ này được sử dụng và cách nhiệm vụ đánh giá được thiết kế. Kết quả phân tích tổng hợp của Dong (2026) cho thấy các phương pháp có tích hợp GenAI nhìn chung có thể cải thiện thành tích học tập, tư duy bậc cao và kỹ năng viết so với cách tiếp cận không sử dụng GenAI; phản hồi do GenAI hỗ trợ cũng cho kết quả tích cực. Tuy nhiên, lợi ích này phụ thuộc vào bối cảnh, thiết kế can thiệp và việc AI được sử dụng như công cụ hỗ trợ nhận thức thay vì thay thế hoạt động tư duy của người học. Do đó, đổi mới đánh giá cần chuyển từ kiểm soát sản phẩm cuối cùng sang thu thập bằng chứng về quá trình lập luận, phản biện và vận dụng kiến thức của SV.

3.2. Xu hướng đổi mới phương pháp đánh giá

Tổng quan các nghiên cứu quốc tế cho thấy đổi mới phương pháp đánh giá trong bối cảnh GenAI đang dịch chuyển theo bốn xu hướng lớn. Các xu hướng này đang chuyển trọng tâm từ kiểm soát việc sử dụng AI sang bảo đảm hoạt động đánh giá vẫn đo lường được năng lực thực chất của người học trong môi trường có AI hỗ trợ.

Xu hướng thứ nhất là thiết kế các hình thức đánh giá kháng AI. Xu hướng này tập trung thiết kế những nhiệm vụ mà AI không thể làm thay thế các bài tập theo phương pháp truyền thống như hiện nay. Trong bài viết tác giả Khlaif & cộng sự (2025) cho rằng việc đánh giá sáng tạo bằng các phương pháp như đánh giá năng lực thực hiện, hồ sơ năng lực cá nhân. Những hình thức trên nhằm hướng đến mục tiêu đánh giá tư duy bậc cao, khuyến khích SV tham gia vào quá trình học tập và năng lực thực chất giảm phụ thuộc vào GenAI.

Xu hướng thứ hai là lồng ghép AI vào quá trình học tập. Những nghiên cứu gần đây đã thay đổi góc nhìn mang tính tích cực hơn, thay vì coi GenAI là mối đe dọa trong liêm chính học thuật thì nay các nhà nghiên cứu đã chủ động ứng dụng công nghệ này nhằm tối ưu hóa hoạt động đánh giá. Tuy nhiên để thực hiện mục

tiêu này cần dựa trên những chính sách hướng dẫn rõ ràng nhằm bảo đảm tính liêm chính học thuật thông qua việc khai báo việc sử dụng AI (Khan & cộng sự, 2026; Le, 2024). Phương pháp này cho phép người học sử dụng ứng dụng AI để phát triển ý tưởng, giải quyết vấn đề, điều đó cho thấy hoạt động đánh giá được chuyển sang quá trình người học phát triển tư duy phản biện, trách nhiệm và bám sát mục tiêu tạo ra kết quả đầu ra (Khlaif & cộng sự, 2025).

Xu hướng thứ ba là đánh giá mức độ sử dụng AI trong từng nhiệm vụ. Xu hướng này tập trung bàn về việc cho phép sử dụng AI, tuy nhiên mức độ sử dụng AI ở mức chấp nhận tùy theo từng yêu cầu của bài tập. Perkins & cộng sự (2024) đề xuất thang đo AIAS đánh giá AI gồm 5 cấp độ từ sử dụng AI đến AI làm cộng sự toàn diện nhằm giúp định hình rõ giới hạn sử dụng công nghệ và yêu cầu sự minh bạch trong từng nhiệm vụ. Thay vì tập trung trọng tâm vào phát hiện gian lận chuyển sang việc tối ưu hóa mức độ tích hợp AI theo mục tiêu từng môn học. Qua đó bảo đảm liêm chính trong học thuật vừa phát triển kỹ năng công nghệ của SV.

Xu hướng thứ tư là tái định hình hiệu lực đánh giá và liêm chính học thuật. GenAI đang tạo ra một bước ngoặt trong nghiên cứu đánh giá ở GDĐH, chuyển đổi tư duy phát hiện gian lận sang việc ưu tiên củng cố liêm chính học thuật và bảo đảm tính hiệu lực của đánh giá. Các bằng chứng thực nghiệm của Kofinas, Tsay & Pike (2025) tiếp tục củng cố xu hướng này. Thông qua các thí nghiệm tại hai trường đại học ở Vương quốc Anh, nghiên cứu cho thấy GV nhìn chung không thể phân biệt một cách đáng tin cậy giữa bài làm do SV tự thực hiện, bài được AI hỗ trợ và bài do AI tạo ra hoàn toàn. Đồng thời, mức độ xác thực của bài đánh giá cũng không làm tăng khả năng phát hiện việc sử dụng AI. Nghiên cứu chỉ ra rằng các cơ sở GDĐH không chỉ dựa vào đánh giá dựa trên tình huống thực tế như một giải pháp để bảo đảm liêm chính học thuật mà cần đổi mới trong thiết kế đánh giá, tăng cường đánh giá quá trình, hoạt động tương tác trực tiếp và các nhiệm vụ gắn với bối cảnh nghề nghiệp để tạo ra bằng chứng học tập đáng tin cậy hơn.

Nhằm đo lường đúng năng lực thực chất sự chuyển dịch này thay đổi căn bản mục tiêu đánh giá: từ việc chấm điểm sản phẩm cuối cùng sang đo lường cả quá trình tư duy, khả năng vận dụng kiến thức và kỹ năng hợp tác với AI một cách có trách nhiệm.

3.3. Năng lực cần thiết của giảng viên và sinh viên khi triển khai đánh giá có trí tuệ nhân tạo

Mục 3.2 tập trung vào mô hình đánh giá trong bối cảnh GenAI thì một hướng nghiên cứu khác chỉ ra rằng năng lực của GV và SV là điều kiện tiên quyết để phát triển được mô hình đánh giá khi thực hiện triển khai.

Vấn đề then chốt giúp GV với SV ứng dụng công nghệ một cách chuẩn mực, có trách nhiệm trong quá trình dạy và học là hiểu biết về AI. Các công trình của nhiều nghiên cứu (Southworth & cộng sự, 2023; Le, 2024; Khlaif & cộng sự, 2025) khẳng định rằng việc sử dụng AI có trách nhiệm khi có năng lực hiểu biết về AI. Các nghiên cứu đều cho rằng GenAI không cần được xem là công cụ cần loại trừ khỏi môi trường học tập mà cần được khai thác một cách minh bạch và có trách nhiệm, phù hợp với mục tiêu học tập. Việc hiểu nguyên lý vận hành của AI làm tăng khả năng thẩm định thông tin do AI tạo ra để sử dụng công cụ này theo đúng quy định và tuân thủ liêm chính học thuật. Để làm được điều này trong nghiên cứu của Southworth et al. (2023) đã đề xuất mô hình AI Across the Curriculum. Trong đó AI được tích hợp xuyên suốt chương trình đào tạo nhằm giúp SV ở mọi ngành học phát triển năng lực hiểu, sử dụng, đánh giá, vận dụng AI một cách có trách nhiệm và có đạo đức, thay vì chỉ giới hạn trong các ngành STEM hoặc công nghệ. Để tối ưu hóa hiệu quả mà không vi phạm liêm chính học thuật đòi hỏi GV và SV cần có sự hiểu biết về năng lực AI.

Đối với GV cần nâng cao năng lực thiết kế và tổ chức đánh giá dưới sự hỗ trợ của AI. Trong thời đại công nghệ số, GV không chỉ hiểu biết về công nghệ mà cần đưa ra các hình thức đánh giá phù hợp, xác định rõ mức độ sử dụng AI trong từng nhiệm vụ của bài tập. Cần thiết kế các bài tập hướng đến phát triển tư duy bậc cao kết hợp đánh giá quá trình học tập và kết quả cuối kỳ, đồng thời duy trì vai trò là người giám sát toàn bộ quá trình thực hiện của người học. Các nghiên cứu đều khẳng định rằng chất lượng đánh giá ở chính năng lực thiết kế của GV thay vì phụ thuộc vào phần mềm phát hiện AI (Khlaif & cộng sự, 2025; Khan & cộng sự, 2026; Le, 2024).

Tuy nhiên để phát huy tối ưu năng lực thiết kế nói trên, chỉ có thể phát huy hiệu quả khi đi kèm với năng lực số và đổi mới phương pháp sư phạm trên diện rộng. Bằng chứng thực nghiệm tại Việt Nam của tác giả Tran & Truong (2026), năng lực số là yếu tố nền tảng tiên quyết để GV sẵn sàng ứng dụng AI vào quá trình giảng dạy. Tuy nhiên, việc đón nhận AI chỉ mang lại giá trị khi được chuyển hóa bằng những cải tiến trong phương pháp giảng dạy và đánh giá. Qua đó cho thấy, nâng cao năng lực số cần đi cùng với sự đổi mới sư phạm để tạo ra bước tiến rõ rệt về chất lượng đánh giá. Bằng chứng thực nghiệm tại Việt Nam cũng cho thấy việc chấp nhận sử dụng ChatGPT của SV chịu ảnh hưởng tích cực bởi nhận thức về tính hữu ích, tính dễ sử dụng và sự đổi mới cá nhân, trong khi sự lo lắng về công nghệ làm giảm mức độ chấp nhận. Điều này cho thấy việc phát triển năng lực AI không chỉ là trang bị kỹ năng sử dụng công cụ mà còn cần nâng cao nhận thức và giảm rào cản tâm lý của người học.

Đối với SV, cần rèn luyện tư duy phản biện, kỹ năng phân tích và năng lực kiểm chứng thông tin thay vì lệ thuộc vào kết quả từ AI (Khlaif & cộng sự 2025; Le 2024). Chính vì vậy hoạt động đánh giá đòi hỏi sự chuyển dịch định hướng sang tập trung vào việc đo lường khả năng giải quyết vấn đề thay vì đánh giá dựa vào kết quả cuối cùng. Ở một khía cạnh khác, việc bảo đảm liêm chính học thuật không chỉ dựa vào các phần mềm kiểm tra AI (Le, 2024; Chirikov & cộng sự 2026). Do đó, một yêu cầu đặt ra đối với GV, SV là khả năng khai thác AI một cách minh bạch, công khai mức độ sử dụng AI, chịu trách nhiệm về nội dung và tuân thủ những quy định tại các cơ sở giáo dục, qua đó nâng cao giá trị thực của hoạt động đánh giá.

Cuối cùng, nghiên cứu của Khan & cộng sự (2026), Khlaif & cộng sự (2025) chỉ ra năng lực hợp tác giữa con người và AI. Ở góc nhìn này, GV với SV cần xem AI như một công cụ hỗ trợ giảng dạy, đánh giá nhưng con người vẫn giữ vai trò quyết định sau cùng trong tư duy phản biện, thẩm định và đưa ra kết luận cuối cùng.

4. Hàm ý đối với giáo dục đại học việt nam

So với thế giới, nghiên cứu GenAI trong các cơ sở GDĐH ở Việt Nam hiện nay còn dừng lại trong việc khảo sát mức độ chấp nhận và sử dụng của SV mà chưa đi sâu vào thiết kế phương pháp đánh giá, chính sách quản lý, mô hình thích ứng. Từ đó cho thấy khoảng trống việc chuyển đổi phương pháp đánh giá cần được nhận diện và đưa ra giải pháp mang tính hệ thống.

Đầu tiên cần xây dựng một chính sách theo từng ngành đào tạo cụ thể thay vì áp dụng một chính sách chung cho toàn bộ ngành. Kinh nghiệm từ Chirikov & cộng sự (2026) cho thấy mức độ sử dụng, lạm dụng GenAI khác biệt đáng kể giữa các lĩnh vực đào tạo, do đó việc thiết kế đánh giá, quy định sử dụng AI cần phản ánh sự khác biệt về chuẩn đầu ra và năng lực nghề nghiệp của từng ngành.

Thứ hai, cần phát triển năng lực AI của đội ngũ GV khi chuyển đổi phương pháp đánh giá. Theo đó mô hình AI Across the Curriculum do Southworth & cộng sự (2023) đề xuất ở mục 3.3 các trường đại học cần tăng cường bồi dưỡng năng lực AI cho cả GV và SV nhằm bảo đảm cho AI trở thành một công cụ hỗ trợ trong học tập, đánh giá nhằm tránh hành vi vi phạm liêm chính học thuật. Khi được định hướng đúng, GenAI có thể hỗ trợ người học giảm rào cản ngôn ngữ, tăng khả năng tiếp cận tài liệu và hội nhập học thuật quốc tế.

Bên cạnh đó, việc vận dụng kinh nghiệm quốc tế cần tính đến các điều kiện đặc thù của GDĐH Việt Nam. Quy mô lớp học lớn, sự chênh lệch về hạ tầng công nghệ giữa các cơ sở đào tạo, nguồn lực GV còn hạn chế và đặc điểm văn hóa học

thuật khiến nhiều mô hình đánh giá quốc tế khó có thể áp dụng nguyên trạng. Do đó, quá trình chuyển đổi cần được điều chỉnh linh hoạt theo bối cảnh thực tiễn thay vì sao chép trực tiếp các mô hình từ những quốc gia phát triển.

Một hàm ý chính sách quan trọng khác được rút ra từ nghiên cứu của Perkins & cộng sự (2024) là các trường đại học không nên chỉ dựa vào những công cụ phát hiện văn bản do AI tạo ra để xử lý vi phạm liêm chính học thuật, bởi nhiều nhà nghiên cứu thực nghiệm gần đây đã chỉ ra những hạn chế đáng kể của các công cụ này, bao gồm độ chính xác thấp, nguy cơ buộc tội oan và thiên lệch đối với người viết không phải bản ngữ tiếng Anh. Thay vào đó các tác giả đề xuất khung thang đánh giá AI gồm 5 cấp độ trong đó bất kì chế tài nào đối với việc sử dụng sai AI nên được giải quyết thông qua rubric đánh giá rõ ràng thay vì chỉ dựa vào phần mềm phát hiện. Đồng thời, con người chứ không phải AI cần tiếp tục giữ vai trò phán xét cuối cùng về chất lượng sản phẩm học tập. AI có thể hỗ trợ phản hồi hoặc đánh giá sơ bộ, nhưng GV và SV phải đối chiếu kết quả của AI với chuẩn mực chuyên môn trước khi đưa ra kết luận cuối cùng.

5. Kết luận

Nghiên cứu đã hệ thống hóa các bằng chứng quốc tế về đổi mới phương pháp đánh giá trong GDĐH trước sự phát triển của GenAI. Kết quả cho thấy GenAI tạo ra tác động hai mặt: Việc lạm dụng có thể làm suy giảm tính xác thực của bài làm, gia tăng rủi ro đối với liêm chính học thuật, trong khi cách tích hợp có định hướng có thể cải thiện thành tích học tập, tư duy bậc cao, kỹ năng viết và chất lượng phản hồi (Dong, 2026). Vì vậy, xu hướng quốc tế đang chuyển từ cấm đoán hoặc chỉ tập trung phát hiện gian lận sang tái thiết kế đánh giá theo hướng chú trọng quá trình học tập, năng lực giải quyết vấn đề và khả năng sử dụng AI có trách nhiệm.

Đối với Việt Nam, việc đổi mới phương pháp đánh giá cần được triển khai theo lộ trình phù hợp với điều kiện thực tiễn của từng cơ sở GDĐH, gắn với phát triển năng lực số, hoàn thiện quy định về sử dụng AI, tăng cường vai trò của GV trong thiết kế, tổ chức và thẩm định hoạt động đánh giá. Thay vì xem GenAI là đối tượng cần loại bỏ, các trường đại học cần định hướng khai thác AI như một công cụ hỗ trợ học tập và đánh giá dưới sự giám sát của con người nhằm bảo đảm tính xác thực, công bằng, chất lượng của kết quả học tập.

Bên cạnh những đóng góp trên, nghiên cứu vẫn tồn tại một số hạn chế do chỉ tổng hợp các tài liệu quốc tế và chưa có kiểm chứng thực nghiệm trong bối cảnh Việt Nam. Do đó, các nghiên cứu tiếp theo có thể phát triển theo hướng khảo sát hoặc kiểm định thực nghiệm những mô hình đánh giá có tích hợp AI tại nhiều cơ

sở GDĐH Việt Nam, qua đó cung cấp thêm bằng chứng khoa học phục vụ quá trình hoạch định chính sách và đổi mới hoạt động đánh giá trong kỷ nguyên GenAI.

Tài liệu tham khảo

Bastani, H., Bastani, O., Sungu, A., Ge, H., Kabakcı, Ö., & Mariman, R. (2025). Generative AI without guardrails can harm learning: Evidence from high school mathematics. *PNAS, 122*(26), e2422633122.

Chirikov, I., Smirnov, I., & Kizilcec, R. F. (2026). Generative AI use and misuse call for assessment reform in higher education. *Science, 392*, 818-820.

Dong, Y. (2026). Generative AI technologies and educational outcomes: A comprehensive meta-analysis comparing traditional and AI-driven approaches. *Humanities and Social Sciences Communications, 13,* 559. https://doi.org/10.1057/s41599-026-06903-y

Khan, W., Topham, L., Jones, N., Atherton, P., Al-Shabandar, R., Kolivand, H., Khan, I., Alatrany, A., & Hussain, A. (2026). Auto-assessment of assessment: A human-in-the-loop AI framework addressing policy gaps in academic assessment. *PLOS ONE, 21*(4), e0346815.

Khlaif, Z. N., Alkouk, W. A., Salama, N., & Abu Eideh, B. (2025). Redesigning assessments for AI-enhanced learning: A framework for educators in the generative AI era. *Education Sciences, 15*(2), 174.

Kofinas, A. K., Tsay, C. H., & Pike, D. (2025). The impact of generative AI on academic integrity of authentic assessments within a higher education context. *British Journal of Educational Technology, 56*(6), 2522–2549.

Le, X. (2024). Assessment reform in higher education: An ethical approach to harness the power of generative artificial intelligence. *Educational Research Perspectives, 51*, 156-85.

Perkins, M., Furze, L., Roe, J., & MacVaugh, J. (2024). The Artificial Intelligence Assessment Scale (AIAS): A framework for ethical integration of generative AI in educational assessment. *Journal of University Teaching and Learning Practice, 21*(6).

Southworth, J., Migliaccio, K., Glover, J., Glover, J., Reed, D., McCarty, C., Brendemuhl, J., & Thomas, A. (2023). Developing a model for AI Across the Curriculum: Transforming the higher education landscape via

innovation in AI literacy. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 4*, Article 100127.

Tran, Q. G., & Truong, T. D. (2026). Artificial intelligence in Vietnamese higher education: Impacts on the innovation of teaching methods and learners' learning experiences. *Journal of Education and E-Learning Research, 13(*2), 54-65.

TỐI ƯU HÓA QUẢN TRỊ HÀNH CHÍNH TẠI CÁC CƠ SỞ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC, CAO ĐẲNG TRONG BỐI CẢNH TỰ CHỦ VÀ CHUYỂN ĐỔI SỐ

OPTIMIZING ADMINISTRATIVE GOVERNANCE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE CONTEXT OF AUTONOMY AND DIGITAL TRANSFORMATION

Lê Văn Trì

Nguyễn Xuân Mạnh,

Trường Cao đẳng Kinh tế Đối ngoại

Tóm tắt

Chuyển đổi số đang đặt ra yêu cầu đổi mới công tác quản trị hành chính tại các trường cao đẳng, đại học Việt Nam. Nghiên cứu thực trạng và đề xuất giải pháp tối ưu hóa công tác quản trị hành chính tại các cơ sở giáo dục đại học, cao đẳng Việt Nam trong bối cảnh tự chủ đại học và chuyển đổi số. Thông qua phương pháp nghiên cứu định tính kết hợp phân tích tài liệu, nghiên cứu làm rõ vai trò của công tác hành chính hiện đại như một động lực then chốt nâng cao hiệu quả quản trị nhà trường. Từ đó, bài viết đề xuất 4 nhóm giải pháp chiến lược nhằm cải tiến quy trình, ứng dụng trí tuệ nhân tạo và nâng cao năng lực nhân sự hành chính đáp ứng yêu cầu phát triển bền vững.

Từ khóa: Chuyển đổi số, quản trị hành chính, hành chính, giáo dục đại học, năng lực số.

Abstract

Digital transformation is necessitating the modernization of administrative management in Vietnamese colleges and universities. This paper examines the current state and proposes solutions for optimizing administrative governance in Vietnamese higher education institutions amidst university autonomy and digital transformation. Utilizing a qualitative research approach combining literature review, the study highlights the vital role of modern administration as a key driver for institutional efficiency. Consequently, four strategic solutions are recommended to streamline processes, integrate Artificial Intelligence (AI), and enhance administrative staff capacity for sustainable development.

Keywords: *Digital transformation; administrative management; administration; higher education; digital competence.*

1. Đặt vấn đề

Trong giai đoạn hiện nay, hệ thống giáo dục đại học (GDĐH) và cao đẳng Việt Nam đang trải qua bước chuyển mình mạnh mẽ với hai trụ cột cốt lõi: tự chủ chiến lược và chuyển đổi số (CĐS) toàn diện. Tự chủ đại học, cao đẳng không chỉ mở ra không gian chủ động về tài chính, chuyên môn và tổ chức bộ máy mà còn đặt ra yêu cầu cấp thiết về việc nâng cao năng lực quản trị nội bộ. Trong toàn bộ hệ thống vận hành của một trường đại học hay cao đẳng, bộ phận hành chính đóng vai trò là mạch máu bảo đảm sự lưu thông thông tin, điều phối nguồn lực và thực thi các quyết định chiến lược.

Tuy nhiên, mô hình hành chính tại nhiều cơ sở giáo dục hiện nay vẫn mang nặng tính thủ công, phân tán và thụ động. Sự gia tăng khối lượng công việc cùng áp lực giải trình công khai đòi hỏi công tác hành chính phải chuyển đổi từ mô hình quản lý-phục vụ truyền thống sang mô hình quản trị-kiến tạo dựa trên nền tảng công nghệ số. Việc nghiên cứu, tái cấu trúc và tối ưu hóa hệ thống hành chính đại học trong kỷ nguyên mới là một đòi hỏi mang tính chiến lược nhằm gia tăng hiệu quả hoạt động, giảm thiểu chi phí đồng thời nâng cao chất lượng dịch vụ giáo dục.

2. Cơ sở lý luận và phương pháp nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý luận

2.1.1. Quản trị hành chính đại học trong bối cảnh tự chủ

Quản trị hành chính trong cơ sở GDĐH bao gồm hệ thống các quy trình, chính sách, nguồn lực và công cụ được sử dụng để lập kế hoạch, tổ chức, điều hành và kiểm tra những hoạt động phụ trợ nhằm hỗ trợ cho hai sứ mệnh cốt lõi: đào tạo và nghiên cứu khoa học. Theo các nghiên cứu về quản trị đại học hiện đại, một hệ thống hành chính tinh gọn và hiệu quả là điều kiện tiên quyết để thực thi tự chủ chiến lược thành công. Tự chủ gắn liền với trách nhiệm giải trình, do đó, quy trình hành chính cần bảo đảm tính minh bạch, chuẩn hóa và kiểm soát rủi ro tốt.

Dưới góc độ quản trị học hiện đại, công tác hành chính không chỉ dừng lại ở nhiệm vụ thủ tục văn thư mà đóng vai trò là trung tâm dịch vụ tích hợp.

Khung lý thuyết của nghiên cứu này dựa trên hai mô hình quản trị chính:

- Lý thuyết NPM (New Public Management-Quản trị Công Mới): Nhấn mạnh vào hiệu quả, tính minh bạch, tinh gọn bộ máy, phân quyền trách nhiệm và lấy đối tượng phục vụ (sinh viên (SV), giảng viên) làm trung tâm.

- Lý thuyết BPR (Business Process Reengineering-Tái cấu trúc quy trình

nghiệp vụ): Đặt vấn đề thiết kế lại một cách triệt để các quy trình vận hành đạt được sự cải thiện vượt bậc về những chỉ số đo lường hiệu quả cốt lõi như chi phí, chất lượng, dịch vụ và tốc độ.

2.1.2. Tự chủ đại học và yêu cầu chuyển đổi mô hình hành chính

Tự chủ đại học mang lại quyền tự quyết cao hơn về tài chính, nhân sự và chương trình đào tạo, nhưng đồng thời đòi hỏi trách nhiệm giải trình cao gấp nhiều lần các bên liên quan (Bộ Giáo dục và Đào tạo, người học, xã hội). Hệ thống hành chính truyền thống vốn cồng kềnh, phân tán và dựa trên văn bản giấy không còn khả năng đáp ứng tốc độ ra quyết định đòi hỏi sự linh hoạt của tự chủ. Do đó, tự chủ chiến lược bắt buộc phải đi kèm với một mô hình quản trị hành chính minh bạch, chuẩn hóa và dữ liệu hóa.

2.1.3. Chuyển đổi số và ứng dụng trí tuệ nhân tạo trong hành chính giáo dục

Chuyển đổi số trong hành chính không đơn thuần là số hóa văn bản mà là sự tái cấu trúc toàn diện quy trình vận hành dựa trên công nghệ. Sự xuất hiện của các công cụ AI và tự động hóa quy trình bằng robot (RPA) tạo cơ hội bứt phá trong việc xử lý văn bản, phân tích dữ liệu quản trị và hỗ trợ ra quyết định. Việc kết hợp giữa quản trị chất lượng và công nghệ số giúp nâng cao đáng kể chỉ số hài lòng của người học, giảng viên.

Chuyển đổi số trong hành chính là quá trình chuyển dịch từ xử lý tác vụ riêng lẻ sang xây dựng hệ sinh thái vận hành số. Trong đó, AI đóng vai trò xúc tác mạnh mẽ.

- Automation (Tự động hóa): Xử lý luồng văn bản, phân loại công văn tự động.

- Predictive Analytics (Phân tích dự báo): Dự báo nhu cầu cơ sở vật chất, nhân lực, ngân sách vận hành.

- Virtual Assistants (Trợ lý ảo): Hỗ trợ tư vấn, giải quyết thủ tục hành chính 24/7 cho cán bộ và người học.

2.1.4. Cơ sở lý thuyết của nghiên cứu

Kế thừa các nền tảng lý thuyết trên cùng định hướng CĐS của UNESCO (2023), OECD (2021) và chủ trương của Chính phủ Việt Nam (Thủ tướng Chính phủ, 2022; Ban chấp hành Trung ương, 2024), nghiên cứu đề xuất khung phân tích gồm ba hợp phần: (i) yếu tố đầu vào (công nghệ, tổ chức và môi trường); (ii) quá trình CĐS trong quản trị hành chính với sáu trụ cột: chiến lược, lãnh đạo, hạ tầng

và công nghệ số, chương trình, phương pháp đào tạo, giảng viên với người học, dữ liệu, quản trị số, hợp tác với hệ sinh thái; (iii) kết quả đầu ra là nâng cao chất lượng đào tạo, năng lực nghề nghiệp số, khả năng thích ứng với thị trường lao động và hiệu quả quản trị cơ sở giáo dục.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này được thực hiện dựa trên phương pháp định tính thông qua phân tích tài liệu, khai thác dữ liệu thứ cấp, bảo đảm tính đa chiều và khách quan. Dữ liệu được thu thập từ các văn bản chính sách của Đảng và Nhà nước, báo cáo của Bộ Giáo dục và Đào tạo (GD&ĐT), cùng những công trình nghiên cứu liên quan đến CĐS trong GD&ĐT trong quản lý hành chính.

Rà soát các chính sách pháp luật về tự chủ đại học, các báo cáo tổng kết công tác hành chính giai đoạn 2021-2025 của một số trường đại học và cao đẳng tại Việt Nam.

Trên cơ sở khung phân tích đề xuất, nghiên cứu vận dụng phương pháp phân tích nội dung, kết hợp so sánh để đánh giá thực trạng CĐS trong quản trị hành chính. Kết quả nghiên cứu là cơ sở đề xuất những định hướng và giải pháp nâng cao hiệu quả CĐS tại các trường cao đẳng, đại học Việt Nam.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Phân tích thực trạng

Thực trạng nổi bật trong công tác hành chính tại các trường đại học, cao đẳng hiện nay:

Về quy trình (Process): Tại nhiều cơ sở giáo dục, quy trình xử lý văn bản mới chỉ dừng lại ở mức số hóa tài liệu (scan văn bản giấy đưa lên hệ thống) chứ chưa số hóa quy trình. Nhiều thủ tục trình ký, thanh quyết toán tài chính hay đề xuất mua sắm cơ sở vật chất vẫn yêu cầu hồ sơ giấy song song hoặc chữ ký tươi của nhiều cấp lãnh đạo trung gian, khiến thời gian xử lý bị kéo dài. Thời gian xử lý trung bình một văn bản nội bộ kéo dài tuỳ theo từng đơn vị, có thể kéo dài đến 3 ngày làm việc.

Về dữ liệu (Data & Infrastructure): Hiện nay các cơ sở giáo dục vẫn đang trong tình trạng "Đảo dữ liệu" (Data Silos) tức là tình trạng dữ liệu trong đơn vị bị cô lập, phân mảnh và chỉ một bộ phận hoặc hệ thống riêng lẻ có thể truy cập được mà không chia sẻ với những phòng ban khác. Phần mềm Quản lý văn bản (E-office), Quản lý Nhân sự (HRM), Quản lý Tài chính (FIS), Quản lý Đào tạo (UIS)

vận hành độc lập, ngoài ra, các hệ thống này thường do nhiều nhà cung cấp khác nhau phát triển và thiếu chuẩn kết nối API chung. Hệ quả là thông tin bị phân mảnh, chuyên viên hành chính phải thực hiện các thao tác trên nhiều phần mềm khác nhau, gây lãng phí thời gian và dễ dẫn đến sai lệch dữ liệu.

Về ứng dụng công nghệ hiện đại: Theo Báo cáo tổng kết đánh giá CĐS của Bộ GD&ĐT, hệ thống quản lý hành chính điện tử đã đạt được những cột mốc nền tảng, đã kết nối các Sở GD&ĐT và hơn 300 trường đại học, cao đẳng trên cả nước với Bộ GD&ĐT, đảm bảo luồng văn bản chỉ đạo điều hành hoạt động thông suốt. Hầu hết những cơ sở GDĐH và cao đẳng hiện nay đều đã triển khai các hệ thống phần mềm quản trị nhà trường (như phần mềm quản lý văn bản E-office, phần mềm quản lý đào tạo, quản lý nhân sự…). Dù các trường đã phủ sóng công nghệ thông tin (CNTT) cơ bản, việc ứng dụng AI và công cụ tự động hóa vào xử lý tác vụ hành chính vẫn ở mức sơ khởi (khoảng 23% đơn vị triển khai thử nghiệm các giải pháp AI Chatbot hay tự động hóa RPA-Phó Viện trưởng Lê Quang Minh, Viện CNTT, Đại học Quốc gia Hà Nội công bố Báo cáo thường niên AI Việt Nam 2025, theo Tạp chí Khoa học và Công nghệ Việt Nam). Trên 70% cơ sở GDĐH đã triển khai hệ thống thư viện điện tử và học tập E-learning liên thông, chia sẻ học liệu nhằm hỗ trợ công tác đào tạo, nghiên cứu.

Về năng lực nhân sự (Human Capacity): Theo thống kê của Bộ Thông tin và Truyền thông (2023), mặc dù Việt Nam có mạng lưới đào tạo CNTT rộng lớn (168 trường đại học, 520 trường nghề), nguồn nhân lực số chủ yếu tập trung cho khối chuyên môn công nghệ. Đội ngũ chuyên viên, cán bộ hành chính phụ trợ tại những cơ sở giáo dục thường thiếu các khóa bồi dưỡng kỹ năng số chuyên sâu (như kỹ năng quản trị dữ liệu, khai thác các công cụ tự động hóa văn phòng và bảo mật thông tin), tạo ra rào cản tâm lý khi chuyển đổi sang môi trường làm việc số hoàn toàn.

Quá trình CĐS và tối ưu hóa quản trị hành chính tại các cơ sở GDĐH, cao đẳng Việt Nam những năm gần đây đã đạt được những bước tiến quan trọng nhờ định hướng chiến lược của Chính phủ cùng Bộ GD&ĐT. Tuy nhiên, khi đi sâu vào vận hành thực tế tại các nhà trường, công tác hành chính vẫn đang bộc lộ những hạn chế và điểm nghẽn mang tính hệ thống.

3.2. Phân tích nguyên nhân và điểm nghẽn (Bottlenecks)

Bên cạnh những kết quả đạt được, thực trạng công tác hành chính nội bộ tại đa số nhiều trường đại học, cao đẳng vẫn đang đối mặt với các cản trở cụ thể:

Bảng 1: Thực trạng công tác hành chính tại các trường đại học, cao đẳng

Khía cạnh đánh giá	Chỉ số thực trạng	Nguồn trích dẫn
Hệ thống Quản lý hành chính điện tử	Kết nối liên thông >300 trường đại học, cao đẳng và Sở GD&ĐT với Bộ GD&ĐT.	Bộ GD&ĐT
Sự phân tán dữ liệu (Data Silos)	Hầu hết các phần mềm (E-office, HRM, ...) vận hành độc lập, chưa tích hợp chung một cơ sở dữ liệu.	Thực tiễn quản trị nhà trường
Triển khai Thư viện số & E-learning	>70% cơ sở GDĐH triển khai hệ thống thư viện điện tử liên thông.	Bộ GD&ĐT
Triển khai Thư viện số & E-learning	>70% cơ sở GDĐH triển khai hệ thống thư viện điện tử liên thông.	Bộ GD&ĐT
Đào tạo nhân lực ICT toàn hệ thống	168 trường đại học và 520 trường nghề có đào tạo CNTT, nhưng năng lực số của khối nhân sự hành chính phụ trợ chưa đồng đều.	Báo cáo Bộ Thông tin & Truyền thông

Phân tích chuyên sâu cho thấy các cản trở trên xuất phát từ ba nguyên nhân cốt lõi:

- Lãnh đạo nhiều đơn vị còn tâm lý e ngại rủi ro, ưu tiên sử dụng văn bản giấy hoặc chữ ký tươi thay vì chữ ký số và quy trình làm việc trực tuyến hoàn toàn.

- Các hệ thống CNTT được đầu tư theo thời kỳ, thiếu tiêu chuẩn kết nối API dùng chung, dẫn đến chi phí tích hợp cao và rủi ro mất an toàn thông tin.

- Đội ngũ nhân viên hành chính truyền thống có tâm lý ngại thay đổi thói quen làm việc, lo sợ bị thay thế bởi các hệ thống tự động hóa và AI

3.3. Đánh giá tác động của chuyển đổi số đến hiệu suất hành chính

Để đánh giá một cách toàn diện, sâu sắc, đa chiều về tác động của CĐS tới hiệu suất vận hành hành chính tại các cơ sở GDĐH và cao đẳng, nghiên cứu tiến hành phân tích dựa trên dữ liệu thứ cấp.

3.3.1. Sự dịch chuyển từ mô hình vận hành phân tán sang dòng công việc tối ưu (Streamlined Workflows)

Dữ liệu cho thấy, tác động rõ nét nhất của CĐS không chỉ là việc thay thế giấy tờ bằng bản điện tử mà là sự tái cấu trúc triệt để luồng xử lý công việc, tối ưu hóa thời gian và cắt giảm khâu trung gian. Khi chưa áp dụng CĐS thì một tờ trình xin phê duyệt kế hoạch có thể trải qua trung bình 2-3 bước luân chuyển giấy, mất

từ 1 đến 3 ngày, nếu đưa hệ thống số tích hợp chữ ký số, quy trình rút xuống còn 2 bước phê duyệt song song, hoàn thành trong chưa đầy 4 giờ làm việc.

Dữ liệu khẳng định việc loại bỏ tư duy trình ký vật lý giúp giải phóng hoàn toàn các điểm tắc nghẽn về mặt thời gian. Minh bạch hóa trách nhiệm và tiến độ làm việc. Hệ thống quản trị số cho phép theo dõi thời gian thực trạng thái của từng hồ sơ, điều này loại bỏ tình trạng ngâm hồ sơ hoặc đùn đẩy trách nhiệm giữa các phòng ban, tạo ra áp lực tích cực nâng cao ý thức trách nhiệm của người xử lý văn bản.

3.3.2. Sự hợp nhất dữ liệu và xóa bỏ hiện tượng "Đảo thông tin"

Phân tích chỉ ra rằng, việc CĐS nền tảng giúp chuyển đổi mô hình hành chính từ phản ứng bị động sang chủ động dựa trên dữ liệu. Liên thông và chia sẻ được tài nguyên thông tin, khi hệ thống quản lý văn bản (E-office) kết nối trực tiếp với quản lý nhân sự (HRM) và quản lý tài chính, chuyên viên hành chính không còn phải thực hiện các thao tác xác minh, nhập liệu thủ công lặp đi lặp lại. Chất lượng quyết định quản trị được nâng cao, giúp lãnh đạo nắm bắt toàn bộ chỉ số vận hành nhà trường theo thời gian thực, từ đó đưa ra các quyết định điều hành chính xác, kịp thời thay vì phụ thuộc vào những báo cáo tổng hợp thủ công cuối kỳ.

3.3.3. Đột phá năng suất từ chuyển đổi văn hóa và tích hợp trí tuệ nhân tạo

Đánh giá về sự tham gia của công nghệ thông minh và yếu tố con người mang lại những phát hiện quan trọng, giải phóng sức lao động nhờ tự động hóa cùng trợ lý AI. Tại các đơn vị đã thử nghiệm công cụ AI Chatbot và tự động hóa quy trình, chuyên viên hành chính ghi nhận sự giảm tải áp lực công việc rõ rệt. Hệ thống trợ lý ảo AI xử lý đến 80% các câu hỏi lặp đi lặp lại của SV về quy trình thủ tục hành chính. Nhờ đó, chuyên viên có thời gian tập trung vào công tác tham mưu, cải tiến quy trình nghiệp vụ chuyên sâu.

Việc số hóa thủ tục hành chính giúp mối quan hệ giữa bộ phận hành chính với giảng viên, SV chuyển từ cơ chế quản lý, cấp phép sang hỗ trợ, phục vụ. Từ đó gia tăng mức độ hài lòng, sự tin tưởng của người học đối với bộ máy hành chính nhà trường tăng lên đáng kể khi các dịch vụ được cung cấp nhanh chóng, minh bạch và tiện lợi.

3.3.4. Tổng hợp mô hình tác động của chuyển đổi số

Chuyển đổi số không đơn thuần là việc trang bị phần mềm hay thiết bị công nghệ, mà là một cuộc cách mạng về phương thức quản trị và văn hóa vận hành.

Tác động của CĐS đến hiệu suất hành chính thể hiện ở việc tái thiết lập các chuẩn mực làm việc mới: nhanh hơn, minh bạch hơn, chính xác hơn và lấy đối tượng phục vụ làm trung tâm, tạo tiền đề vững chắc cho sự phát triển bền vững của các cơ sở GDĐH, cao đẳng trong kỷ nguyên tự chủ.

Từ các chủ đề thu thập được, nghiên cứu khái quát hóa mô hình tác động của CĐS đến hiệu suất hành chính như sau:

Bảng 2: Mô hình tác động của CĐS đến hiệu suất hành chính

Đầu vào CĐS	Tác động chung của CĐS	Hiệu suất hành chính
Tái cấu trúc quy trình	Rút ngắn thời gian xử lý thủ tục	Bộ máy tinh gọn, linh hoạt
Tích hợp dữ liệu dùng chung	Minh bạch hóa trách nhiệm cá nhân	Nâng cao chất lượng dịch vụ
Trợ lý AI & Tự động hóa	Giải phóng tác vụ thủ công lặp lại	Đột phá năng suất lao động
Chuẩn hóa Chữ ký số	Ra quyết định dựa trên dữ liệu thực	Nâng cao uy tín nhà trường

4. Định hướng strategic và giải pháp tối ưu hóa

Để hiện thực hóa mục tiêu "Tự chủ chiến lược-CĐS-Đổi mới sáng tạo" theo định hướng phát triển GDĐH trong kỷ nguyên mới, hệ thống quản trị hành chính cần được định hướng lại theo Chiến lược 4P (Policy-Process-Platform-People). Chiến lược này không hoạt động độc lập mà tạo thành một vòng xoáy phát triển liên tục: Policy tạo đường lối, tính hợp pháp cho Process và Platform; Process được tinh gọn sẽ định hình yêu cầu tính năng cho Platform; Platform công nghệ cung cấp công cụ cho People làm việc và tự động hóa các khâu thủ công; People có năng lực số sẽ vận hành Platform hiệu quả, thực thi Process chuẩn xác và đóng góp ý kiến để hoàn thiện Policy.

4.1. Policy: Hoàn thiện thể chế và chính sách quản trị nội bộ

Thể chế và chính sách nội bộ là điều kiện tiên quyết tạo hành lang pháp lý cho mọi hoạt động đổi mới hành chính. Nếu không có sự thay đổi về chính sách, những nỗ lực CĐS sẽ bị cản trở bởi các quy định thủ tục cũ. Ban hành Quy chế quản lý & vận hành hành chính số, trong đó quy định rõ giá trị pháp lý của văn bản điện tử, hồ sơ số hóa, chữ ký số nội bộ (thay thế hoàn toàn chữ ký tươi và con dấu

vật lý trong các giao dịch nội bộ), quy định cơ chế phê duyệt song song và phê duyệt ủy quyền trên hệ thống số nhằm rút ngắn thời gian chờ đợi.

Chuyển đổi từ đánh giá nhân sự dựa trên thời gian làm việc sang đánh giá dựa trên hiệu suất công việc (KPIs) và mức độ hài lòng của đối tượng phục vụ. Ban hành hạn định thời gian xử lý bắt buộc cho từng loại thủ tục hành chính (ví dụ: cấp xác nhận cho SV trong 24h, phê duyệt thanh toán nội bộ trong 48h).

Ban hành chính sách quản trị dữ liệu, qua đó quy định rõ quyền sở hữu dữ liệu, quyền truy cập, trách nhiệm bảo mật thông tin cá nhân của người học, viên chức theo Luật An ninh mạng và các quy định bảo vệ dữ liệu cá nhân.

4.2. Process: Tái cấu trúc và tinh gọn quy trình nghiệp vụ

Số hóa một quy trình phức tạp, cổng kềnh chỉ tạo ra một quy trình số cồng kềnh. Do đó, ứng dụng phương pháp tái cấu trúc quy trình nghiệp vụ là bắt buộc trước khi triển khai công nghệ. Tiến hành cắt bỏ toàn bộ các quy trình hành chính hiện hành (trình ký, xác nhận, mua sắm, thanh toán, quản lý nhân sự). Kiên quyết loại bỏ ít nhất 30%-50% các bước trung gian không tạo ra giá trị, chuyển từ cơ chế cấp phép/kiểm soát sang cơ chế hậu kiểm dựa trên dữ liệu.

Chuẩn hóa 100% các quy trình làm việc thành những sơ đồ luồng công việc rõ ràng, minh bạch về đầu vào, đầu ra, người chịu trách nhiệm và thời gian xử lý. Tích hợp toàn bộ dịch vụ hành chính dành cho SV (xác nhận SV, bảng điểm, học phí) và viên chức (thanh toán, đăng ký nghỉ phép, đề xuất nghiên cứu khoa học…) vào một cổng dịch vụ công nội bộ duy nhất.

4.3. Platform & trí tuệ nhân tạo: Phát triển hạ tầng số và tích hợp trí tuệ nhân tạo

Nền tảng công nghệ đóng vai trò là hạ tầng kỹ thuật giúp thực thi các quy trình đã tinh gọn và chính sách đã ban hành. Xây dựng kiến trúc dữ liệu tích hợp nhằm xóa bỏ triệt để tình trạng "Đảo dữ liệu" bằng cách xây dựng kho dữ liệu tập trung. Phát triển hệ thống kết nối chuẩn Open API giữa các phần mềm cốt lõi như Quản lý văn bản (E-office), Quản lý Nhân sự (HRM), Quản lý Tài chính (FIS) và Quản lý Đào tạo (UIS). Dữ liệu chỉ cần nhập một lần và dùng chung toàn hệ thống. Tích hợp AI và tự động hóa (RPA), triển khai hệ thống AI hiểu ngôn ngữ tự nhiên để tự động giải đáp 80%-90% các thắc mắc thường gặp về thủ tục hành chính cho SV, viên chức, người lao động.

Ứng dụng công cụ OCR (Nhận dạng ký tự quang học) kết hợp AI để bóc tách

dữ liệu hóa đơn, đối soát học phí, tổng hợp báo cáo chuyên môn. Hệ thống hỗ trợ ra quyết định sẽ cung cấp cho Ban Giám hiệu bảng điều khiển phân tích dữ liệu thời gian thực về tình hình tài chính, nhân sự, cơ sở vật chất để đưa ra quyết định quản trị kịp thời.

4.4. People: Phát triển năng lực số và văn hóa dịch vụ cho nhân sự

Công nghệ, quy trình chỉ phát huy hiệu quả khi con người có đủ năng lực và động lực vận hành. Con người là yếu tố trung tâm quyết định sự thành bại của chiến lược.

Chương trình bồi dưỡng và nâng cao năng lực số sẽ đào tạo đội ngũ chuyên viên hành chính từ tư duy thủ công sang thành thạo công cụ số. Tập trung đào tạo những kỹ năng như quản trị dữ liệu cơ bản, sử dụng các công cụ làm việc nhóm, và khai thác ứng dụng AI phụ trợ nâng cao năng suất cá nhân.

Chuyển đổi tư duy từ quản lý sang phục vụ nhằm định hình lại vai trò của bộ phận hành chính, là trung tâm hỗ trợ & kiến tạo phát triển. Coi viên chức, người lao động và SV là khách hàng nội bộ; hiệu quả của hành chính đo lường bằng sự hài lòng và sự tiện lợi của đối tượng phục vụ.

Xây dựng văn hóa đổi mới sáng tạo và quản trị thay đổi nhằm xóa bỏ tâm lý e ngại công nghệ hoặc sợ bị thay thế bởi AI. Tuyên dương, khen thưởng kịp thời các cá nhân, tập thể có sáng kiến cải tiến quy trình hành chính mang lại hiệu quả cao.

5. Kết luận

Nghiên cứu đã làm rõ vai trò chiến lược của công tác quản trị hành chính trong tiến trình tự chủ và chuyển đổi số tại các cơ sở GDĐH, cao đẳng Việt Nam hiện nay. Thực trạng vận hành cho thấy, việc duy trì mô hình hành chính truyền thống với các quy trình phân tán, dữ liệu bị xé nhỏ, tư duy quản lý khép kín đang tạo ra những "điểm nghẽn" lớn, cản trở tốc độ phát triển và làm giảm hiệu quả giải trình công khai của nhà trường. Trong bối cảnh kỷ nguyên mới đòi hỏi sự cạnh tranh gay gắt, hội nhập bền vững, việc tối ưu hóa quản trị hành chính tại các cơ sở GDĐH, cao đẳng không còn là một lựa chọn mang tính kỹ thuật, mà là động lực chiến lược quyết định sự thành bại của tiến trình tự chủ đại học và CĐS. Mô hình hành chính số tích hợp, dựa trên sự kết hợp hài hòa giữa quy trình tinh gọn, công nghệ tiên tiến (AI, Big Data) và đội ngũ nhân sự có năng lực số cao, sẽ tạo ra nền tảng vững chắc giúp các trường đại học, cao đẳng chủ động thực thi tự chủ chiến lược, nâng cao năng lực cạnh tranh, hội nhập quốc tế bền vững, khẳng định uy tín thương hiệu, phát triển thịnh vượng trong kỷ nguyên mới.

Tài liệu tham khảo

Bộ Chính trị (2024), *Nghị quyết số 57-NQ/TW ngày 22/12/2024 của Bộ Chính trị về đột phá phát triển khoa học, công nghệ, đổi mới sáng tạo và chuyển đổi số quốc gia.*

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), Đề án Chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2020-2025, định hướng đến năm 2030.

Bộ Thông tin và Truyền thông (2023), Báo cáo chuyển đổi số quốc gia và thực trạng phát triển nhân lực công nghệ thông tin tại Việt Nam.

Nguyen, H. T., & Le, C. V. (2023), Digital transformation in higher education governance: Challenges and opportunities for Vietnamese universities. Journal of Educational Management, 15(2), 45-58.

OECD (2021), *OECD digital education outlook 2021: Pushing the frontiers with AI, blockchain and robots*. OECD Publishing. *https://doi.org/10.1787/589b283f-en*

Pham, Q. H. (2022), University autonomy and institutional governance reform in Vietnam. Higher Education Policy, 35(3), pp.612-630.

Thủ tướng Chính phủ (2022), Quyết định số 131/QĐ-TTg ngày 25/1/2022 phê duyệt Đề án "Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022-2025, định hướng đến năm 2030"

UNESCO (2023), *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. *https://unesdoc.unesco.org*

KHUNG ĐÁNH GIÁ CHẤT LƯỢNG GIẢNG DẠY ĐẠI HỌC TÍCH HỢP TRÍ TUỆ NHÂN TẠO VÀ ĐIỀU KIỆN TRIỂN KHAI TẠI VIỆT NAM

AN AI-INTEGRATED UNIVERSITY TEACHING QUALITY EVALUATION FRAMEWORK AND ITS IMPLEMENTATION CONDITIONS IN VIETNAM

Nguyễn Ánh Ngọc

Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, ĐHQG-HCM

Nguyễn Bích Ngọc

Trường Đại học Khoa học Tự nhiên, ĐHQG-HCM

Tóm tắt

Bài báo đề xuất Khung đánh giá chất lượng giảng dạy tích hợp AI (AI-TER) nhằm đánh giá tính phù hợp, hiệu quả và trách nhiệm của việc dùng AI trong giáo dục đại học. Nghiên cứu khái niệm dựa trên TPACK, Bloom cải tiến, đạo đức AI và năng lực số. AI-TER gồm năm nhóm, 12 chỉ số, bốn mức hành vi và yêu cầu minh chứng. Phân tích Việt Nam nhấn mạnh năng lực đội ngũ, hạ tầng-công bằng tiếp cận, quản trị dữ liệu - liêm chính học thuật và kiểm định độ tin cậy. Khung cần được thử nghiệm trước khi dùng cho quyết định nhân sự.

***Từ khóa*:** Trí tuệ nhân tạo tạo sinh, đánh giá giảng dạy, giáo dục đại học, bảo đảm chất lượng, năng lực AI, quản trị dữ liệu.

Abstract

This paper proposes the AI-Integrated Teaching Evaluation Rubric (AI-TER) to assess whether AI is used appropriately, effectively, and responsibly in higher education teaching. The conceptual study draws on TPACK, the revised Bloom taxonomy, AI ethics, and digital competence. AI-TER comprises five domains, 12 indicators, four behaviour-anchored levels, and evidence requirements. The Vietnam analysis highlights staff competence, infrastructure and equitable access, data governance and academic integrity, and reliability testing. The framework requires empirical validation before high-stakes use.

***Keywords*:** Generative artificial intelligence, teaching evaluation, higher education, quality assurance, AI competence; data governance.

1. Đặt vấn đề

Trí tuệ nhân tạo (AI) tạo sinh (GenAI) ngày càng hiện diện trong học tập, giảng dạy đại học, với khả năng giải thích khái niệm, tạo nội dung, hỗ trợ phản hồi và lập trình. Tuy nhiên, việc sử dụng GenAI cũng làm gia tăng các rủi ro về sai lệch thông tin, lệ thuộc nhận thức, quyền riêng tư và khó xác định năng lực thực sự của người học (Kasneci et al., 2023).

Vì vậy, chất lượng giảng dạy không nên đánh giá theo mức độ dùng AI, mà theo sự phù hợp giữa chuẩn đầu ra, phương pháp sư phạm, công nghệ và bằng chứng học tập (Mishra & Koehler, 2006). Các nghiên cứu hiện nay chưa tích hợp đầy đủ sư phạm, đạo đức, kiểm chứng đầu ra và đánh giá trong khung quan sát thống nhất (Bond et al., 2024; Chan, 2023).

Tại Việt Nam, chuyển đổi số đặt ra yêu cầu bảo vệ, quản trị dữ liệu theo Nghị định 13/2023/NĐ-CP và Luật Dữ liệu năm 2024 (Chính phủ, 2023; Quốc hội, 2024). Do đó, đánh giá giảng dạy tích hợp AI cần kết hợp hiệu quả sư phạm với liêm chính học thuật, công bằng và quản trị dữ liệu.

Nghiên cứu này đề xuất Khung đánh giá chất lượng giảng dạy tích hợp AI (AI-TER) nhằm: Xác lập nguyên tắc thiết kế; xây dựng 12 chỉ số với bốn mức hành vi và minh chứng; phân tích điều kiện triển khai tại Việt Nam. AI-TER là khung khái niệm phục vụ cải tiến và cần được kiểm định trước khi dùng cho các quyết định.

2. Cơ sở lý thuyết và phương pháp nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý thuyết

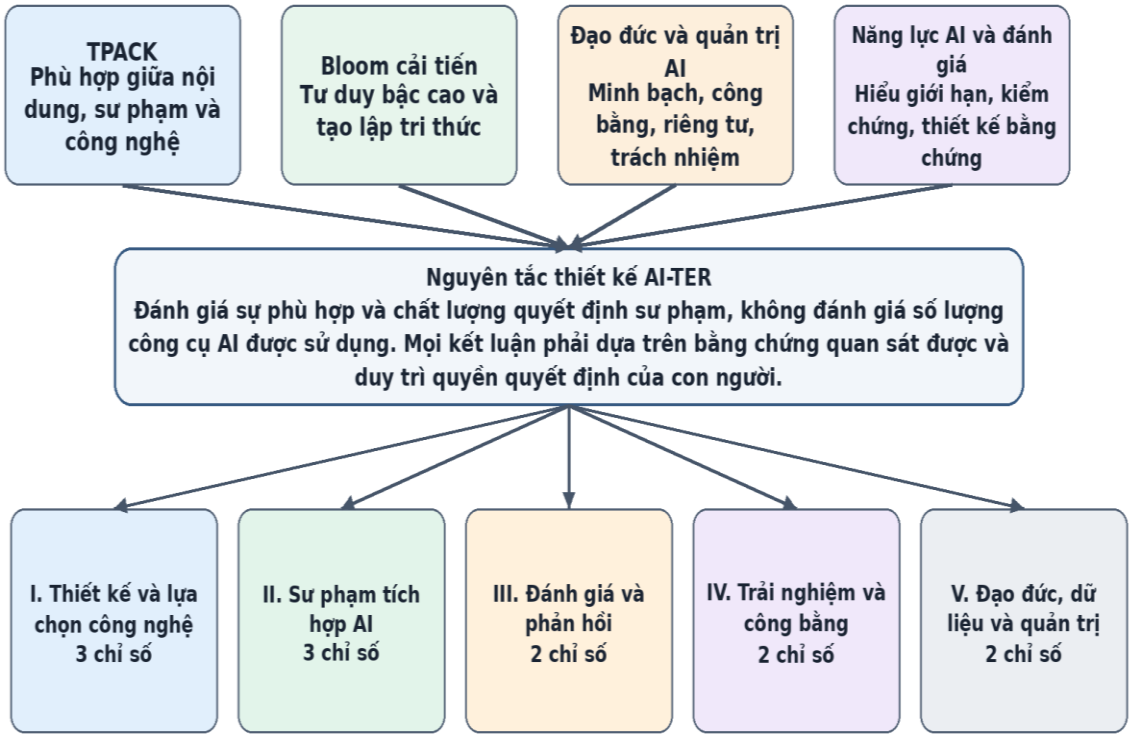
TPACK xem tri thức nghề nghiệp của giảng viên là giao điểm giữa nội dung, sư phạm và công nghệ. Trong bối cảnh GenAI, hiểu biết công nghệ không chỉ là biết thao tác mà còn bao gồm nhận diện giới hạn, dữ liệu được phép sử dụng và cơ chế kiểm chứng. Vì vậy, AI-TER đánh giá tính phù hợp của quyết định sư phạm thay vì mức độ hiện đại của công cụ (Mishra & Koehler, 2006).

Thang nhận thức Bloom cải tiến giúp xác định phần nhận thức người học phải tự thực hiện và phần có thể giao cho công cụ. Một nhiệm vụ có AI chỉ tạo giá trị khi buộc người học phân tích giả định, đối chiếu nguồn, giải thích lựa chọn, phản tư và phát triển sản phẩm qua nhiều phiên bản. Cách tiếp cận này bảo vệ tư duy bậc cao thay vì chỉ đánh giá độ trôi chảy của sản phẩm cuối (Anderson & Krathwohl, 2001).

Khuyến nghị đạo đức AI nhấn mạnh minh bạch, công bằng, trách nhiệm giải trình, quyền riêng tư và định hướng lấy con người làm trung tâm. Trong giáo dục, các nguyên tắc này cần được chuyển thành yêu cầu quan sát được: phạm vi dùng AI phải được công bố; dữ liệu phải được tối thiểu hóa; đầu ra cần có giám sát của con người; người học phải có lựa chọn thay thế khi không thể hoặc không đồng ý sử dụng công cụ (European Commission, 2022; UNESCO, 2023).

Nghiên cứu về đánh giá trong kỷ nguyên AI đề xuất chuyển từ phát hiện hoặc cấm đoán sang quy định mức sử dụng, thiết kế nhiệm vụ xác thực và thu thập bằng chứng quá trình. AI Assessment Scale cung cấp ngôn ngữ chung về mức AI được phép trong một nhiệm vụ; AI-TER mở rộng logic đó sang toàn bộ chu trình giảng dạy, từ thiết kế đến phản hồi và quản trị rủi ro (Perkins et al., 2024).

Để làm rõ cách các nền tảng lý thuyết được chuyển thành cấu trúc đánh giá, Hình 1 khái quát mối liên hệ giữa bốn nguồn khái niệm và năm nhóm tiêu chí của AI-TER.



Hình 1: Cơ sở khái niệm và cấu trúc đề xuất của AI-TER

Hình 1 cho thấy mỗi chỉ số AI-TER phải đồng thời vượt qua bốn phép kiểm tra: phù hợp sư phạm, tạo bằng chứng tư duy, bảo vệ dữ liệu-quyền lợi người học và phát triển năng lực AI có phê phán.

2.2. Định vị và tính mới của Khung đánh giá chất lượng giảng dạy tích hợp trí tuệ nhân tạo

AI-TER không thay thế các khung nền tảng mà chuyển những nguyên tắc của chúng thành tiêu chí có thể quan sát và đối chiếu bằng minh chứng. Bảng 1 cho thấy phạm vi bổ trợ giữa TPACK, Bloom cải tiến, hướng dẫn đạo đức AI, AI Assessment Scale và AI-TER (Anderson & Krathwohl, 2001; European Commission, 2022; Mishra & Koehler, 2006; Perkins et al., 2024; UNESCO, 2023).

Bảng 1: So sánh AI-TER với các khung liên quan

Khung	Trọng tâm và phạm vi	Khoảng trống được AI-TER bổ sung
TPACK	Tri thức tích hợp nội dung, sư phạm và công nghệ của giảng viên.	Chưa cung cấp rubric bốn mức, yêu cầu minh chứng và điều kiện quản trị AI.
Bloom cải tiến	Mục tiêu nhận thức và thiết kế nhiệm vụ từ ghi nhớ đến sáng tạo.	Chưa bao quát lựa chọn công cụ, dữ liệu, công bằng tiếp cận và liêm chính.
UNESCO/EU	Minh bạch, công bằng, quyền riêng tư, trách nhiệm và giám sát của con người.	Các nguyên tắc chuẩn tắc cần được vận hành hóa thành hành vi quan sát trong lớp học.
AI Assessment Scale	Quy định mức AI được phép trong một nhiệm vụ đánh giá.	Phạm vi hẹp hơn toàn bộ chu trình thiết kế, giảng dạy, phản hồi và quản trị rủi ro.
AI-TER	Đánh giá thiết kế, sư phạm, đánh giá–phản hồi, công bằng và quản trị AI.	Tích hợp 12 chỉ số, bốn mức hành vi và nguồn minh chứng để phục vụ cải tiến.

Bảng 1 cho thấy, tính mới của AI-TER nằm ở sự tích hợp ba lớp: tính phù hợp sư phạm, chất lượng bằng chứng học tập và trách nhiệm quản trị. Khung vì thế đánh giá chất lượng của quyết định dùng hoặc không dùng AI, thay vì coi tần suất sử dụng công nghệ là chỉ báo chất lượng.

2.3. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng thiết kế khái niệm kết hợp tổng quan tài liệu có cấu trúc; không được trình bày như một tổng quan hệ thống theo PRISMA. Tài liệu được rà soát đến tháng 7 năm 2026 từ những nguồn học thuật và văn bản chính thức, với các cụm từ liên quan đến GenAI, giáo dục đại học, đánh giá giảng dạy, năng lực AI, liêm chính học thuật, đạo đức, quản trị, quyền riêng tư dữ liệu.

Nguồn được ưu tiên khi cung cấp ít nhất một trong bốn loại bằng chứng: khung năng lực hoặc nguyên tắc chuẩn tắc; tổng hợp nghiên cứu về AI trong giáo dục đại học; mô hình thiết kế đánh giá hoặc chính sách GenAI; hoặc quy định liên quan trực tiếp đến dữ liệu tại Việt Nam. Quá trình xây dựng AI-TER gồm mã hóa theo TPACK, Bloom, đạo đức–quản trị và năng lực AI; bổ sung các yêu cầu lặp lại trong tài liệu; gộp mã thành năm nhóm; viết mô tả bốn mức theo hành vi quan sát được.

Nghiên cứu không thực hiện Delphi, AHP hoặc khảo sát thực nghiệm. Vì vậy, trọng số và ngưỡng phân loại chỉ là giả thuyết thiết kế minh họa cơ chế chấm điểm. Giá trị nội dung, độ tin cậy giữa người chấm, cấu trúc thang đo và độ nhạy của trọng số phải được kiểm định trước khi công cụ được dùng cho quyết định có hệ quả cao.

3. Khung đánh giá chất lượng giảng dạy tích hợp trí tuệ nhân tạo

3.1. Nguyên tắc thiết kế

AI-TER tuân theo sáu nguyên tắc: chuẩn đầu ra đi trước công cụ; chất lượng được suy ra từ bằng chứng quan sát được; giảng viên và người học duy trì quyền quyết định; đánh giá sản phẩm đi cùng bằng chứng quá trình; công bằng và bảo vệ dữ liệu là điều kiện chất lượng; công cụ phục vụ cải tiến trước khi phục vụ xếp loại. Khung không buộc mọi học phần phải dùng AI. Quyết định không dùng AI vẫn có thể đạt mức cao nếu được giải thích bằng mục tiêu học tập, rủi ro và điều kiện triển khai.

3.2. Cấu trúc và minh chứng

Từ các nguyên tắc thiết kế, Bảng 2 tóm tắt cấu trúc vận hành của AI-TER theo ba thành phần: nhóm tiêu chí, chỉ số và nguồn minh chứng cần thu thập.

Bảng 2: Cấu trúc rút gọn của AI-TER

Nhóm tiêu chí	Các chỉ số	Minh chứng chính
I. Thiết kế và lựa chọn công nghệ (20%*)	1.1 Phù hợp chuẩn đầu ra; 1.2 Thẩm định công cụ; 1.3 Phương án dự phòng.	Đề cương, kế hoạch bài dạy, phân tích công cụ, phương án thay thế.
II. Sư phạm tích hợp AI (30%*)	2.1 Tư duy bậc cao và kiểm chứng; 2.2 Cá thể hóa có kiểm soát; 2.3 Điều phối học thuật.	Nhiệm vụ, câu hỏi phản biện, nhật ký quyết định, sản phẩm nhiều phiên bản.
III. Đánh giá và phản hồi (20%*)	3.1 Bằng chứng quá trình; 3.2 Phản hồi có giám sát của con người.	Rubric, bản nháp, vấn đáp, phản hồi đã hiệu chỉnh và giải trình.
IV. Trải nghiệm và công bằng (15%*)	4.1 Tham gia chủ động và năng lực AI; 4.2 Khả năng tiếp cận.	Quan sát lớp, lựa chọn thay thế, hỗ trợ thiết bị/ngôn ngữ, dữ liệu tham gia.
V. Đạo đức, dữ liệu và quản trị (15%*)	5.1 Minh bạch và liêm chính; 5.2 Bảo mật, riêng tư và quản lý rủi ro.	Quy định học phần, thông báo dữ liệu, danh mục công cụ được phép, hồ sơ sự cố.

** Trọng số chỉ là giả thuyết thiết kế và có thể được hiệu chỉnh sau khi kiểm định.*

Bảng 2 cho thấy năm nhóm tiêu chí bao quát toàn bộ chu trình giảng dạy: lựa chọn công nghệ, tổ chức sư phạm, đánh giá-phản hồi, trải nghiệm-công bằng và quản trị đạo đức-dữ liệu. Cấu trúc này giúp người chấm truy nguyên mỗi nhận định đến nguồn minh chứng cụ thể.

3.3. Thang mức và quy tắc diễn giải

Sau khi xác định nội dung cần quan sát, Bảng 3 thiết lập bốn mức hành vi dùng chung nhằm chuẩn hóa cách diễn giải giữa những người đánh giá.

Bảng 3: Bốn mức mô tả hành vi dùng chung cho AI-TER

Mức	Mô tả chung
1. Chưa đạt	Quyết định thiếu căn cứ; không có hoặc không đủ minh chứng; rủi ro đối với học tập, liêm chính hoặc dữ liệu chưa được kiểm soát.
2. Đạt yêu cầu	Có mục đích và quy định tối thiểu, nhưng cách thực hiện còn chung, chưa nhất quán hoặc chưa chứng minh được hiệu quả.

Mức	Mô tả chung
3. Tốt	Quyết định gắn với chuẩn đầu ra; có minh chứng từ ít nhất hai nguồn; đầu ra AI được kiểm chứng; quyền lợi người học được bảo vệ.
4. Xuất sắc	Thực hành có căn cứ, nhất quán và được rà soát sau triển khai; có phương án thay thế, cải tiến dựa trên dữ liệu và cơ chế giải trình rõ.

Bảng 3 cho thấy mức đánh giá không dựa trên tần suất sử dụng AI mà dựa trên mức độ có căn cứ, nhất quán và kiểm soát rủi ro của quyết định sư phạm. Mỗi chỉ số được chấm từ 1 đến 4 và phải được đối chiếu với minh chứng; khi thiếu dữ liệu, người chấm ghi "chưa đủ bằng chứng" thay vì tự động cho mức 1.

Để giảm thiên lệch, cơ sở giáo dục cần xây dựng tình huống mẫu, tổ chức phiên hiệu chuẩn và chấm đôi một phần số lớp trong giai đoạn thử nghiệm. Độ đồng thuận giữa người chấm có thể được theo dõi bằng weighted kappa hoặc hệ số tương quan nội lớp. AI không được tự động quyết định điểm AI-TER; hệ thống số chỉ hỗ trợ lưu minh chứng và tổng hợp kết quả.

3.4. Tình huống minh họa vận hành Khung đánh giá chất lượng giảng dạy tích hợp trí tuệ nhân tạo

Xét một tình huống giả định trong đó sinh viên sử dụng GenAI để tạo bản nháp bài phân tích học thuật. Giảng viên yêu cầu người học đối chiếu tài liệu gốc, chỉ ra lỗi hoặc giả định chưa được chứng minh, nộp dấu vết chỉnh sửa và bảo vệ quyết định trong phần vấn đáp ngắn. Bảng 4 minh họa cách người đánh giá liên kết chỉ số với minh chứng, thay vì suy điểm từ việc công cụ AI có xuất hiện hay không.

Bảng 4: Minh họa đối chiếu chỉ số AI-TER với minh chứng

Chỉ số	Minh chứng quan sát	Điểm	Giải trình minh họa
1.1	Chuẩn đầu ra yêu cầu phân tích lập luận và đánh giá nguồn; AI chỉ hỗ trợ tạo bản nháp.	3	Có sự phù hợp rõ, nhưng chưa có dữ liệu sau triển khai để chứng minh cải tiến.
2.1	Sinh viên phát hiện lỗi, đối chiếu nguồn và giải thích các sửa đổi bằng kiến thức học phần.	4	Hoạt động tạo chu trình kiểm chứng, phản biện và hoàn thiện sản phẩm.

Chỉ số	Minh chứng quan sát	Điểm	Giải trình minh họa
3.1	Nộp prompt, đầu ra AI, bản nháp có chú giải, bản cuối và thực hiện vấn đáp ngắn.	4	Nhiều nguồn bằng chứng giúp xác nhận quá trình và quyền làm chủ sản phẩm.
4.2	Có phương án không dùng AI và lựa chọn tài khoản/thiết bị do cơ sở hỗ trợ.	3	Đã có lựa chọn tương đương; tác động công bằng giữa các nhóm chưa được đánh giá.
5.1–5.2	Công bố phạm vi sử dụng; yêu cầu dẫn nguồn gốc; không nhập dữ liệu cá nhân hoặc tài liệu mật.	3	Quy tắc minh bạch và bảo vệ dữ liệu đã có, nhưng chưa có kiểm toán tác động hoặc hồ sơ sự cố.

Bảng 4 minh họa nguyên tắc truy nguyên từ điểm số đến minh chứng quan sát được. Đây chỉ là tình huống vận hành giả định, không phải kết quả kiểm định thực nghiệm và không được dùng để suy rộng hiệu quả của AI-TER.

4. Điều kiện và thách thức triển khai tại việt nam

Các thách thức dưới đây được suy ra từ tài liệu quốc tế và khung pháp lý Việt Nam, không phải kết quả khảo sát đại diện cho toàn bộ hệ thống. Mức độ sẵn sàng có thể khác đáng kể giữa cơ sở, ngành đào tạo và nhóm giảng viên.

4.1. Năng lực trí tuệ nhân tạo của giảng viên và người đánh giá

Năng lực vận hành công cụ chỉ là lớp đầu. Để sử dụng AI-TER, giảng viên phải phân tích quan hệ với chuẩn đầu ra, kiểm chứng đầu ra, nhận diện giới hạn dữ liệu và thiết kế bằng chứng quá trình. Người đánh giá cũng phải hiểu rằng một lớp dùng nhiều AI chưa chắc có chất lượng cao, trong khi một nhiệm vụ cố ý giới hạn AI có thể phù hợp. Vì vậy, bồi dưỡng cần dựa trên tình huống môn học, mẫu minh chứng và hoạt động chấm thử, thay vì chỉ hướng dẫn thao tác.

4.2. Hạ tầng, chi phí và công bằng tiếp cận

Các hoạt động cá thể hóa, phản hồi nhanh và tương tác đa phương thức phụ thuộc vào kết nối, thiết bị, tài khoản, hỗ trợ kỹ thuật. Chênh lệch giữa phiên bản miễn phí và trả phí có thể tạo khác biệt không xuất phát từ năng lực học tập. Do đó, mỗi hoạt động phải có phương án tương đương về mục tiêu và chấm điểm. Việc tự triển khai mô hình nguồn mở cũng không mặc nhiên rẻ hơn vì còn chi phí

máy chủ, bảo mật, cập nhật và nhân sự vận hành. Quyết định đầu tư cần dựa trên tổng chi phí sở hữu và mức độ nhạy cảm của dữ liệu.

4.3. Quản trị dữ liệu và liêm chính học thuật

Khi bài làm, điểm số, phản hồi hoặc thông tin nhận dạng được nhập vào nền tảng AI bên ngoài, nhà trường phải xem xét mục đích xử lý, dữ liệu tối thiểu, thẩm quyền, thời hạn lưu trữ và trách nhiệm của nhà cung cấp. Nghị định 13/2023/NĐ-CP và Luật Dữ liệu tạo căn cứ để chuyển yêu cầu bảo vệ dữ liệu thành tiêu chí chất lượng, thay vì chỉ là cảnh báo kỹ thuật (Chính phủ, 2023; Quốc hội, 2024).

Liêm chính học thuật cũng cần được diễn đạt theo nhiệm vụ: AI được phép ở mức nào, phần năng lực nào người học phải tự chứng minh và bằng chứng nào xác nhận điều đó. Chính sách mơ hồ có thể tạo bất bình đẳng giữa người học. Quy định hiệu quả phải được công bố trước, có ví dụ, kênh hỏi đáp và cơ chế xử lý nhất quán (Chan, 2023; Perkins et al., 2024).

4.4. Độ tin cậy và nguy cơ sử dụng sai

Một rubric có thể tạo cảm giác khách quan dù người chấm hiểu khác nhau. AI-TER cũng có thể bị "đáp ứng hình thức", chẳng hạn thêm khai báo hoặc nhật ký nhưng không thay đổi chất lượng học tập. Vì vậy, đánh giá phải kết hợp hồ sơ, quan sát và trao đổi với người học. Trong giai đoạn đầu, dữ liệu cải tiến cần tách khỏi dữ liệu nhân sự; giảng viên phải được quyền giải trình bối cảnh ngành học và điều kiện lớp học.

5. Lộ trình triển khai và hạn chế

5.1. Lộ trình triển khai

Trên cơ sở các điều kiện triển khai đã phân tích, Hình 2 đề xuất lộ trình bốn giai đoạn để chuyển AI-TER từ công cụ thử nghiệm sang một thành phần của hệ thống bảo đảm chất lượng nội bộ.

Hình 2: Lộ trình triển khai AI-TER trong hệ thống bảo đảm chất lượng nội bộ

Hình 2 cho thấy việc áp dụng AI-TER cần tiến triển tuần tự từ chuẩn hóa, thử nghiệm phát triển và kiểm định đến tích hợp có điều kiện vào bảo đảm chất lượng nội bộ. Ở giai đoạn cuối, AI-TER vẫn chỉ là một nguồn trong hệ thống đa minh chứng, không phải căn cứ duy nhất.

5.2. Hạn chế và hướng nghiên cứu

Nghiên cứu có bốn giới hạn: AI-TER chưa được thử nghiệm trên lớp học; tổng quan có cấu trúc không nhằm bao quát toàn bộ công bố; trọng số và ngưỡng là giả thuyết thiết kế; phân tích Việt Nam dựa trên chính sách cùng suy luận chuyển giao từ bằng chứng quốc tế. Nghiên cứu tiếp theo cần đánh giá nội dung bằng hội đồng đa ngành, thử nghiệm chấm đôi trên nhiều học phần, phỏng vấn người chấm, kiểm tra quan hệ giữa điểm AI-TER với chất lượng thiết kế học tập, năng lực AI của sinh viên và độ tin cậy của bằng chứng đánh giá.

6. Kết luận

Trí tuệ nhân tạo làm thay đổi bối cảnh đánh giá giảng dạy nhưng không thay đổi nguyên lý nền: công nghệ chỉ có giá trị khi hỗ trợ người học đạt chuẩn đầu ra bằng một quá trình có thể giải thích và kiểm chứng. AI-TER chuyển nguyên lý đó thành năm nhóm và 12 chỉ số, đồng thời đặt đạo đức, dữ liệu, công bằng, giám sát của con người trong cấu trúc đánh giá. Cách tiếp cận này giúp việc đánh giá tập trung vào chất lượng của quyết định sư phạm và bằng chứng học tập, thay vì chỉ ghi nhận sự hiện diện của công nghệ.

Giá trị của khung không nằm ở việc thúc đẩy dùng AI nhiều hơn, mà ở khả năng phân biệt giữa tích hợp có căn cứ và sử dụng mang tính trình diễn. Trong bối cảnh Việt Nam, AI-TER nên bắt đầu như công cụ phát triển nghề nghiệp và hỗ trợ cải tiến giảng dạy. Việc triển khai cần đi kèm chuẩn hóa minh chứng, bồi dưỡng người đánh giá và cơ chế bảo vệ dữ liệu phù hợp. Chỉ sau khi đạt độ tin cậy, độ giá trị và tính công bằng cần thiết, khung mới có thể trở thành một thành phần của hệ thống bảo đảm chất lượng nội bộ, thay vì được sử dụng như căn cứ đánh giá độc lập.

Tài liệu tham khảo

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

Bond, M., Khosravi, H., De Laat, M., Bergdahl, N., Negrea, V., Oxley, E., Pham, P., Chong, S. W., & Siemens, G. (2024). A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: A call for increased ethics, collaboration, and rigour. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 21*, Article 4. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00436-z.

Chan, C. K. Y. (2023). A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20*, Article 38. *https://doi.org/10.1186/*s41239-023-00408-3.

Chính phủ (2023). *Nghị định số 13/2023/NĐ-CP ngày 17/4/2023 về bảo vệ dữ liệu cá nhân.*

European Commission (2022). *Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for educators*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2766/153756.

Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences, 103*, Article 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017–1054. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x.

Perkins, M., Furze, L., Roe, J., & MacVaugh, J. (2024). The Artificial Intelligence Assessment Scale (AIAS): A framework for ethical integration of generative AI in educational assessment. *Journal of University Teaching & Learning Practice, 21*(6). https://doi.org/10.53761/q3azde36.

Quốc hội (2024). *Luật Dữ liệu.* Luật số 60/2024/QH15 ngày 30/11/2024.

UNESCO (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693.

QUẢN TRỊ TÍCH HỢP TRƯỜNG CAO ĐẲNG LẠNG SƠN SAU SÁP NHẬP TRONG BỐI CẢNH TỰ CHỦ, CHUYỂN ĐỔI SỐ VÀ BẢO ĐẢM CHẤT LƯỢNG

INTEGRATED GOVERNANCE OF LANG SON COLLEGE AFTER THE MERGER IN THE CONTEXT OF AUTONOMY, DIGITAL TRANSFORMATION AND QUALITY ASSURANCE

Phùng Quý Sơn

Nguyễn Thị Phương Loan

Vũ Thị Ánh Tuyết

Trường Cao đẳng Lạng Sơn

Tóm tắt

Nghiên cứu phân tích quản trị Trường Cao đẳng Lạng Sơn sau sáp nhập trên cơ sở dữ liệu giai đoạn 2023-2025, đầu năm 2026 và mục tiêu đến năm 2030. Phương pháp nghiên cứu trường hợp kết hợp phân tích tài liệu, thống kê mô tả và phân tích khoảng cách. Kết quả cho thấy sáp nhập tạo lợi thế về quy mô, danh mục đào tạo, đội ngũ và cơ sở vật chất, nhưng làm tăng độ phức tạp trong quản trị chương trình, nhân lực, dữ liệu, tài sản và chất lượng. Bài viết đề xuất mô hình quản trị tích hợp gồm năm thành tố, vận hành theo chu trình PDCA và lộ trình ưu tiên đến năm 2030. Kết quả bổ sung kinh nghiệm thực tiễn cho đổi mới quản trị và bảo đảm chất lượng trong hệ thống giáo dục sau trung học Việt Nam.

Từ khóa: Quản trị tích hợp, sáp nhập cơ sở giáo dục, tự chủ, chuyển đổi số, bảo đảm chất lượng.

Abstract

This case study examines post-merger governance at Lang Son College using institutional data from 2023-2025, early 2026 and strategic targets to 2030. Document analysis, descriptive statistics and gap analysis show gains in scale, programme breadth, staffing and facilities, alongside greater complexity in programme management, workforce allocation, data integration, asset use and quality assurance. The paper proposes a five-component integrated governance model operated through the PDCA cycle and a phased roadmap to 2030. The findings provide practical evidence for governance reform and quality assurance in Vietnam's post-secondary education system.

Keywords: Integrated governance, institutional merger, autonomy, digital transformation, quality assurance.

1. Đặt vấn đề

Sáp nhập cơ sở đào tạo có thể tạo lợi thế về quy mô, giảm phân tán nguồn lực và nâng cao khả năng đáp ứng nhu cầu xã hội. Tuy nhiên, hiệu quả không tự động hình thành từ việc hợp nhất đầu mối mà phụ thuộc vào năng lực tích hợp chiến lược, tổ chức, quy trình học thuật, con người và văn hóa. Kinh nghiệm quốc tế cho thấy quản trị giai đoạn chuyển tiếp và sự tham gia của đội ngũ có ý nghĩa quyết định đối với tính bền vững của tổ chức mới (Harman & Harman, 2003; Williams, 2017).

Trường Cao đẳng Lạng Sơn được hình thành theo Quyết định số 2471/QĐ-BGDĐT ngày 27/8/2025 trên cơ sở sáp nhập 3 trường: Trường Cao đẳng Nghề Lạng Sơn, Trường Cao đẳng Y tế Lạng Sơn và Trường Cao đẳng Sư phạm Lạng Sơn. Việc hợp nhất ba cơ sở thuộc các lĩnh vực sư phạm, kỹ thuật - nghề nghiệp và y tế tạo nên một trường cao đẳng đa ngành, đa cơ sở; đồng thời đặt ra yêu cầu thống nhất sứ mạng, cơ cấu, quy chế, quy trình, phân bổ lại đội ngũ, tài sản, tích hợp dữ liệu và xây dựng văn hóa chung.

Trong bối cảnh các chủ trương, chính sách mới đặt ra yêu cầu ngày càng cao về tự chủ, chuyển đổi số, bảo đảm chất lượng (BĐCL) và trách nhiệm giải trình, đổi mới quản trị nhà trường trở thành nhiệm vụ cấp thiết. Từ thực tiễn đó, nghiên cứu tập trung làm rõ nguồn lực và những khoảng trống quản trị của Trường Cao đẳng Lạng Sơn sau sáp nhập; đối chiếu thực trạng với mục tiêu phát triển đến năm 2030; đồng thời đề xuất mô hình quản trị tích hợp kết nối chiến lược, tự chủ, dữ liệu số và BĐCL. Kết quả nghiên cứu góp phần cung cấp cơ sở thực tiễn cho đổi mới quản trị tại nhà trường và các cơ sở giáo dục sau trung học có điều kiện tương đồng.

2. Cơ sở lý luận và phương pháp nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý luận

Trong nghiên cứu này, quản trị tích hợp được hiểu là cơ chế kết nối chiến lược, học thuật, nhân lực, dữ liệu, tài chính, tài sản, chất lượng trong một hệ thống mục tiêu, quyền hạn, trách nhiệm và chỉ số thống nhất. Khác với quản lý hành chính thuần túy, quản trị tích hợp nhấn mạnh phân quyền có kiểm soát, phối hợp ngang, quyết định dựa trên dữ liệu và trách nhiệm giải trình về kết quả. Đối với tổ chức sau sáp nhập, mô hình phải vừa tạo chuẩn chung, vừa duy trì không gian tự chủ chuyên môn cho các lĩnh vực đào tạo có đặc thù khác nhau.

Tự chủ chỉ bền vững khi quyền chủ động đi cùng năng lực thể chế, nguồn lực và trách nhiệm giải trình. Chuyển đổi số tạo hạ tầng để chuẩn hóa quy trình, kết nối dữ liệu và hỗ trợ quyết định, nhưng số hóa riêng lẻ chưa tạo ra quản trị số. OECD (2023) nhấn mạnh tính liên thông, quản trị dữ liệu, năng lực số và niềm tin; Staring & cộng sự (2022) cho rằng BĐCL số phải gắn với chiến lược, chương trình, hỗ trợ người học, năng lực đội ngũ, quản trị thông tin và cải tiến liên tục. Từ đó, nghiên cứu sử dụng năm chiều phân tích: chiến lược và danh mục đào tạo; học thuật và quan hệ doanh nghiệp; nhân lực và văn hóa; dữ liệu, công nghệ và tài sản; chất lượng, tài chính và trách nhiệm giải trình.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết sử dụng thiết kế nghiên cứu trường hợp đơn nhất; đơn vị phân tích là Trường Cao đẳng Lạng Sơn sau sáp nhập. Nguồn dữ liệu thứ cấp gồm Dự thảo Chiến lược phát triển giai đoạn 2026-2030, tầm nhìn đến năm 2045, các phụ biểu về đội ngũ, ngành nghề, tuyển sinh, quy mô đào tạo, khoa học và công nghệ, chuyển đổi số, BĐCL, cơ sở vật chất, tài chính và chỉ tiêu chiến lược. Phạm vi dữ liệu hiện trạng chủ yếu là giai đoạn 2023-2025 và đầu năm 2026; mốc đối chiếu là các mục tiêu đến năm 2030.

Dữ liệu được xử lý bằng phân tích nội dung, thống kê mô tả và phân tích khoảng cách. Các phép tính gồm số tuyệt đối, tỷ trọng, tốc độ thay đổi và chênh lệch giữa mức hiện tại với mục tiêu chiến lược. Kết quả được đối chiếu chéo giữa phần thuyết minh và phụ biểu; các tỷ lệ do tác giả tính toán được ghi rõ nguồn dưới bảng. Nghiên cứu không sử dụng dữ liệu cá nhân, không thực hiện khảo sát hoặc phỏng vấn mới và không nhằm suy rộng thống kê; vì vậy, mô hình đề xuất cần tiếp tục được kiểm chứng trong quá trình triển khai chiến lược.

3. Kết quả nghiên cứu: Nguồn lực và khoảng trống quản trị sau sáp nhập

3.1. Quy mô tổ chức tạo lợi thế tích hợp nhưng làm tăng độ phức tạp quản trị

Đến tháng 01/2026, nhà trường có 15 đơn vị trực thuộc, gồm 5 phòng chức năng, 8 khoa chuyên môn, một trung tâm và một trường phổ thông liên cấp. Số người làm việc có mặt là 239 trên 280 chỉ tiêu được giao, đạt 85,4%; trong đó 172 nhà giáo chiếm 72,0%, 38 cán bộ quản lý chiếm 15,9% và 29 viên chức, người lao động phục vụ chiếm 12,1%. Cơ cấu này bảo đảm lực lượng trực tiếp cho đào tạo, đồng thời tạo dư địa tuyển dụng có chọn lọc. Tuy nhiên, số đơn vị và phạm vi chuyên môn rộng đặt ra yêu cầu phân quyền rõ giữa cấp trường, khoa, giảm tầng

nấc trung gian và thiết lập cơ chế phối hợp theo quy trình thay vì theo nguồn gốc đơn vị trước sáp nhập.

Danh mục được cấp phép gồm 64 ngành, nghề ở ba trình độ, trong đó có 20 ngành cao đẳng, 26 ngành trung cấp, 17 nghề sơ cấp và một ngành đào tạo giáo viên. Năm học 2025-2026, quy mô đào tạo đạt 2.249 HSSV, tăng 3,5% so với năm học 2023-2024, trong khi tuyển mới giảm từ 1.134 xuống 1.077 người, tương đương 5,0%. Trong 37 ngành, nghề có số liệu tuyển sinh theo dõi tại phụ biểu, 10 ngành, nghề không phát sinh tuyển mới trong năm 2025-2026. Quy mô chung được duy trì nhờ tích lũy người học và một số ngành có sức hút, nhưng danh mục đào tạo còn rộng hơn năng lực tạo quy mô thực tế.

Cơ cấu người học tập trung cao: nhóm ngôn ngữ chiếm 33,3%, nhóm y tế-chăm sóc sức khỏe chiếm 25,8%; riêng hai nhóm này chiếm 59,1% tổng quy mô. Tiếng Trung Quốc có 655 người học và Điều dưỡng có 347 người học trong năm 2025-2026. Sự tập trung tạo lợi thế thương hiệu và nguồn thu, nhưng cũng làm tăng rủi ro phụ thuộc. Quản trị danh mục cần phân loại rõ ngành trụ cột, ngành chiến lược cần đầu tư, ngành duy trì vì nhiệm vụ công và ngành cần tái cấu trúc hoặc tạm dừng.

Bảng 1: Một số chỉ báo hiện trạng và hàm ý quản trị sau sáp nhập

Lĩnh vực	Chỉ báo chính	Hàm ý quản trị
Tổ chức - nhân lực	239/280 người có mặt; 172 nhà giáo; 15 đơn vị trực thuộc	Có quy mô, dư địa tuyển dụng, nhưng cần tinh gọn đầu mối, phân quyền và tuyển chọn theo vị trí chiến lược.
Danh mục đào tạo	64 ngành/nghề được cấp phép; 10/37 ngành/nghề theo dõi không tuyển mới năm 2025-2026	Quản trị danh mục theo hiệu quả, nhiệm vụ công và nhu cầu lao động; tránh phân tán nguồn lực.
Quy mô người học	2.249 HSSV; tăng 3,5% sau ba năm; tuyển mới giảm 5,0%	Chuyển từ tăng danh mục sang tăng sức hút, duy trì người học và chất lượng dịch vụ.
Cơ cấu người học	Ngôn ngữ và y tế chiếm 59,1% tổng quy mô	Phát huy ngành trụ cột nhưng phải giảm rủi ro phụ thuộc và phát triển nhóm ngành kinh tế cửa khẩu, logistics, công nghệ.
Tài chính - tài sản	Tự bảo đảm khoảng 13% chi thường xuyên; cơ sở vật chất phân tán tại nhiều địa điểm	Tự chủ cần gắn với quản trị chi phí, doanh thu ngoài ngân sách và chỉ số sử dụng tài sản.

3.2. Chất lượng đầu ra là nền tảng, nhưng liên kết doanh nghiệp cần chuyển từ hoạt động sang cơ chế quản trị

Giai đoạn 2023-2025, nhà trường có 2.281 HSSV tốt nghiệp; số tốt nghiệp tăng từ 643 năm 2023 lên 905 năm 2025, tương đương 40,7%. Tỷ lệ có việc làm phù hợp với ngành đào tạo đạt trên 80% đối với giáo dục nghề nghiệp và trên 90% đối với Giáo dục mầm non. Tuy nhiên, mục tiêu đến năm 2030 đặt tỷ lệ việc làm phù hợp từ 85% trở lên, tỷ lệ đào tạo theo đặt hàng hoặc đồng thiết kế từ 40% trở lên và thời lượng thực hành tại doanh nghiệp tối thiểu 20% đối với ngành trọng điểm. Khoảng cách quản trị chủ yếu nằm ở mức độ thể chế hóa vai trò doanh nghiệp trong chuẩn đầu ra, chương trình, tổ chức đào tạo và đánh giá kỹ năng.

Do đó, hội đồng chương trình cần có đại diện doanh nghiệp và cơ sở thực hành; mỗi ngành cần có bộ dữ liệu tối thiểu về tuyển sinh, duy trì học tập, tốt nghiệp, việc làm, phản hồi của người sử dụng lao động và chi phí đào tạo. Các ngành không đạt ngưỡng tuyển sinh hoặc việc làm trong một chu kỳ xác định phải được rà soát, tái cấu trúc hoặc tạm dừng. Cách tiếp cận này chuyển quản trị học thuật từ duy trì chương trình sang quản trị vòng đời chương trình dựa trên bằng chứng.

3.3. Đội ngũ có nền tảng chuyên môn nhưng thiếu chiều sâu thực hành, nghiên cứu và kế cận

Trong 172 nhà giáo, có 79 người trình độ sau đại học, chiếm 45,9%; tỷ lệ tiến sĩ chỉ 0,6%. Trong nhóm 81 nhà giáo giáo dục nghề nghiệp, 43 người có chứng chỉ kỹ năng nghề, đạt 53,1%. Mặt khác, 61,0% nhà giáo từ 41 tuổi trở lên. So với chỉ tiêu đến năm 2030 là ít nhất 50% nhà giáo có trình độ sau đại học, ít nhất 80% có chứng chỉ kỹ năng nghề và mỗi ngành trọng điểm có 1-2 giảng viên nòng cốt, thách thức lớn nhất không nằm ở chuẩn bằng cấp cơ bản mà ở năng lực thực hành, công nghệ mới, nghiên cứu ứng dụng và kế hoạch kế nhiệm.

Nhà trường cần chuyển từ bồi dưỡng theo số lượt sang quản trị năng lực theo vị trí việc làm. Mỗi vị trí cần có hồ sơ năng lực, khoảng cách năng lực và kế hoạch phát triển cá nhân; kết quả bồi dưỡng được đo bằng sản phẩm như chương trình cải tiến, học liệu số, nhiệm vụ nghiên cứu, thời gian thực tế doanh nghiệp hoặc chỉ số chất lượng được cải thiện. Tuyển dụng 5-10 nhà giáo giai đoạn 2026-2030 nên tập trung vào logistics, thương mại điện tử, công nghệ, kỹ thuật và các ngành mở mới thay vì bổ sung đồng đều.

3.4. Chuyển đổi số và bảo đảm chất lượng đã có nền tảng, nhưng chưa tạo thành hệ thống quản trị dựa trên dữ liệu

Nhà trường đã ký số 100% văn bản nội bộ; vận hành LMS và E-learning; có 21 bài giảng điện tử, 18 mô-đun học liệu số, 1.336 tài liệu số và 393 lượt tập huấn kỹ năng số. Các số liệu 393 lượt tập huấn và 1.336 tài liệu số được tổng hợp từ phụ biểu chuyển đổi số kèm Dự thảo Chiến lược phát triển giai đoạn 2026-2030 (Trường Cao đẳng Lạng Sơn, 2026). Hai chương trình Kế toán và Tiếng Trung Quốc đã được công nhận đạt tiêu chuẩn kiểm định. Những kết quả này cho thấy mức độ số hóa và nhận thức chất lượng đã được hình thành. Tuy nhiên, dữ liệu còn phân tán; hồ sơ và minh chứng vẫn được tổ chức nhiều theo từng đợt; hệ thống chỉ số chưa liên thông giữa đào tạo, người học, khoa học và công nghệ, tài chính, tài sản, chất lượng.

Khoảng cách đến mục tiêu 2030 nằm ở mức độ tích hợp: 100% dữ liệu cốt lõi được số hóa, ít nhất 80% hệ thống được tích hợp, 70% học phần triển khai dạy học kết hợp, 80% dữ liệu và hoạt động quản lý chất lượng được số hóa, tối thiểu ba chương trình, cơ sở giáo dục nghề nghiệp được kiểm định. Vì vậy, ưu tiên quản trị không phải là bổ sung nhiều phần mềm độc lập, mà là thiết lập kiến trúc dữ liệu dùng chung, danh mục chỉ số, chủ sở hữu dữ liệu và quy trình đóng vòng cải tiến.

Hoạt động khoa học và công nghệ cũng phản ánh khoảng cách giữa số lượng, tác động. Giai đoạn 2023-2025 có 2 nhiệm vụ cấp tỉnh, 26 đề tài cấp trường, 13 đề tài cấp khoa, 129 bài báo và 121 sáng kiến; tỷ lệ ứng dụng hoặc chuyển giao khoảng 25-30%. Trong nghiên cứu này, tỷ lệ trên được hiểu là số kết quả đề tài, sáng kiến và sản phẩm nghiên cứu có minh chứng ứng dụng hoặc chuyển giao trên tổng số kết quả được thống kê trong cùng giai đoạn. Tuy nhiên, 77,7% sáng kiến tập trung vào giảng dạy, đào tạo, trong khi chưa có đề tài hoặc sáng kiến được thống kê ở lĩnh vực công nghệ thông tin, chuyển đổi số, văn hóa, nghệ thuật và du lịch, tài chính - kế toán. Mục tiêu 200 bài báo trong nước và 20 đề tài cấp trường cho giai đoạn 2026-2030 về cơ bản chỉ duy trì nhịp độ hiện tại; do đó cần bổ sung chỉ số về tác động, sở hữu trí tuệ, hợp tác doanh nghiệp và mức độ ứng dụng vào chương trình, quản trị hoặc dịch vụ người học.

3.5. Tự chủ tài chính và cơ sở vật chất: lợi thế quy mô đi kèm chi phí phối hợp

Nhà trường hiện tự bảo đảm khoảng 13% chi thường xuyên; nguồn thu ngoài ngân sách chủ yếu từ học phí, liên kết đào tạo, ký túc xá, căn tin, khai thác cơ sở vật chất và dịch vụ. Hệ thống cơ sở vật chất phân tán tại nhiều địa điểm, với tổng

diện tích đất khoảng 84.805 m², tạo lợi thế về giảng đường, xưởng thực hành, ký túc xá, thư viện nhưng làm tăng chi phí vận hành, khó chia sẻ thiết bị và có nguy cơ trùng lặp đầu tư. Do mục tiêu giai đoạn 2026-2030 vẫn duy trì mức tự chủ khoảng 13%, nhà trường cần bổ sung chỉ tiêu trung gian về tỷ trọng thu dịch vụ, chi phí trên người học, hệ số sử dụng phòng/xưởng và tỷ lệ tài sản được khai thác dùng chung.

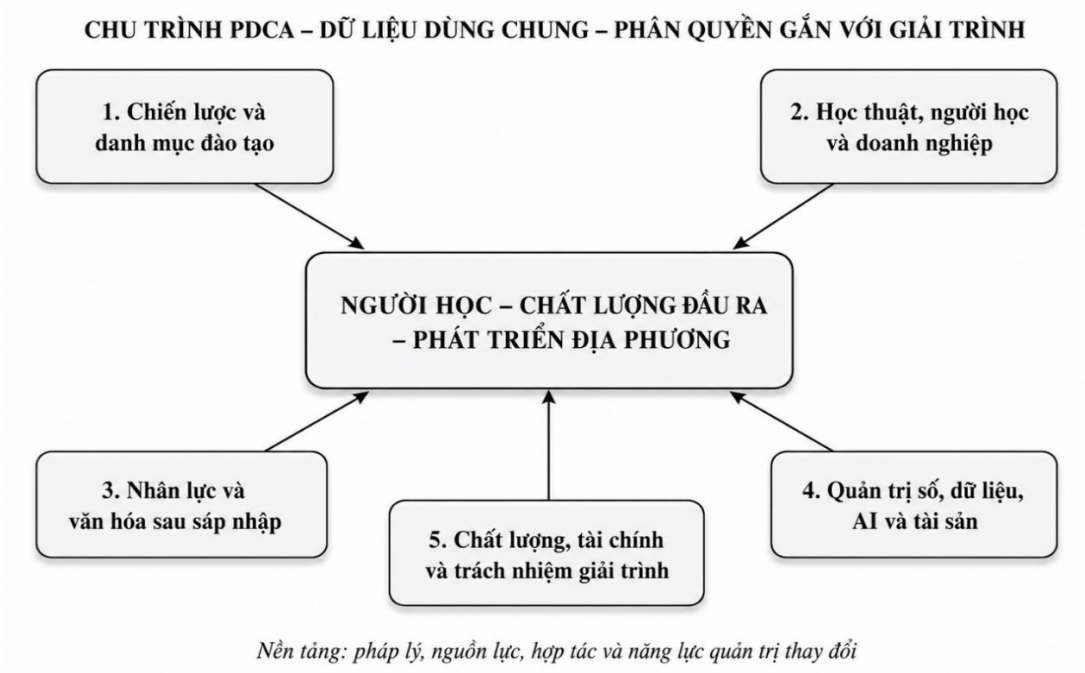
Kết quả phân tích cho thấy sáp nhập đã hoàn thành về mặt pháp lý và bước đầu ổn định về tổ chức, nhưng quá trình tích hợp vận hành mới ở giai đoạn đầu. Điểm nghẽn cốt lõi không phải là thiếu hoạt động, mà là thiếu một cơ chế thống nhất để chuyển mục tiêu chiến lược thành danh mục ưu tiên, dữ liệu, phân bổ nguồn lực, trách nhiệm và hành động cải tiến.

4. Mô hình quản trị tích hợp đề xuất

Từ kết quả nghiên cứu, bài viết đề xuất mô hình quản trị tích hợp theo nguyên tắc: một chiến lược, một hệ thống chỉ số, một kiến trúc dữ liệu, một văn hóa chất lượng và nhiều không gian tự chủ chuyên môn. Mô hình lấy người học, chất lượng đầu ra và đóng góp cho phát triển địa phương làm trung tâm; vận hành theo chu trình Lập kế hoạch-Thực hiện-Kiểm tra-Cải tiến (PDCA); phân quyền gắn với chỉ số và trách nhiệm giải trình.

Bảng 2: Thành tố và sản phẩm chủ yếu của mô hình quản trị tích hợp

Thành tố	Nội dung quản trị	Sản phẩm/đầu ra
1. Chiến lược và danh mục đào tạo	Phân loại ngành trụ cột, chiến lược, nhiệm vụ công và ngành cần tái cấu trúc; phân bổ nguồn lực theo chỉ số.	Bản đồ danh mục; chỉ số kết quả chủ yếu cấp trường/khoa; cơ chế rà soát hằng năm.
2. Học thuật, người học và doanh nghiệp	Quản trị vòng đời chương trình; đồng thiết kế, thực hành và đánh giá với doanh nghiệp; dữ liệu hành trình người học.	Hội đồng chương trình; chuẩn đầu ra; dữ liệu tuyển sinh - tốt nghiệp -việc làm.
3. Nhân lực và văn hóa sau sáp nhập	Khung năng lực theo vị trí; tuyển dụng có chọn lọc; phát triển giảng viên nòng cốt; tích hợp văn hóa.	Hồ sơ năng lực; kế hoạch kế nhiệm; cơ chế ghi nhận đổi mới và hợp tác liên khoa.
4. Quản trị số, dữ liệu, AI và tài sản	Kiến trúc dữ liệu dùng chung; bảng điều khiển dữ liệu; quản trị tài sản; AI rủi ro thấp có giám sát.	Từ điển dữ liệu; nguồn dữ liệu chính thức; bảng điều khiển; chỉ số sử dụng tài sản.
5. Chất lượng, tài chính và giải trình	Hệ thống BĐCL bên trong theo PDCA; phân bổ ngân sách theo ưu tiên và kết quả; công khai chỉ số với bên liên quan.	Bộ chỉ số chất lượng; sổ cải tiến; ngân sách theo chương trình; báo cáo chất lượng hằng năm.



Hình 1: Mô hình quản trị tích hợp Trường Cao đẳng Lạng Sơn sau sáp nhập

Thành tố thứ nhất bảo đảm chiến lược trở thành căn cứ lựa chọn và phân bổ nguồn lực. Thành tố thứ hai duy trì tự chủ học thuật nhưng yêu cầu chương trình giải trình bằng dữ liệu. Thành tố thứ ba xử lý yếu tố khó nhất của sáp nhập là con người và văn hóa. Thành tố thứ tư tạo nền tảng vận hành xuyên đơn vị; AI chỉ được sử dụng ở tác vụ có mục tiêu rõ, dữ liệu phù hợp, người kiểm tra và cơ chế dừng. Thành tố thứ năm khép kín chu trình bằng BĐCL, ngân sách và công khai kết quả.

5. Lộ trình và điều kiện triển khai

Bảng 3: Lộ trình triển khai mô hình đến năm 2030

Giai đoạn	Nhiệm vụ trọng tâm	Kết quả kỳ vọng
2026 Chuẩn hóa nền tảng	Rà soát chức năng, quy chế, danh mục ngành; xây dựng bộ chỉ số, từ điển dữ liệu, hồ sơ năng lực và bản đồ tài sản.	Các nguồn dữ liệu chính thức được xác định; 10-15 chỉ số ưu tiên; kế hoạch tích hợp sau sáp nhập.
2027-2028 Tích hợp vận hành	Kết nối dữ liệu đào tạo, nhân lực, tài chính, tài sản và chất lượng; vận hành bảng điều khiển; rà soát chương trình và phân bổ nguồn lực.	Quyết định dựa trên dữ liệu; giảm báo cáo thủ công; chương trình yếu được tái cấu trúc; doanh nghiệp tham gia thường xuyên.

Giai đoạn	Nhiệm vụ trọng tâm	Kết quả kỳ vọng
2029-2030 Nâng cao và kiểm định	Đánh giá tác động; kiểm định cơ sở và tối thiểu 3 chương trình; thí điểm AI rủi ro thấp; mở rộng tự chủ và báo cáo giải trình.	Hệ thống BĐCL bên trong đóng vòng; dữ liệu phục vụ dự báo; mô hình quản trị ổn định và có khả năng nhân rộng.

Để mô hình khả thi, *trước hết* cần xác định một đầu mối điều phối tích hợp do lãnh đạo trường phụ trách, với sự tham gia của các đơn vị quản lý chất lượng, đào tạo, tổ chức-hành chính, kế hoạch-tài chính và công nghệ thông tin. Đầu mối này không thay thế chức năng đơn vị mà chịu trách nhiệm chuẩn hóa chỉ số, xử lý xung đột dữ liệu và giám sát tiến độ liên đơn vị.

Thứ hai, phân quyền phải gắn với cam kết kết quả. Khoa được chủ động về học thuật, hợp tác chuyên môn, cải tiến chương trình trong khuôn khổ chỉ tiêu tuyển sinh, chất lượng, việc làm, chi phí và tiến độ cải tiến. Phòng chức năng chuyển từ xử lý hồ sơ sang thiết kế chính sách nội bộ, cung cấp dữ liệu và kiểm soát tuân thủ. Mọi chỉ số phải có định nghĩa, nguồn dữ liệu, chu kỳ cập nhật và người chịu trách nhiệm.

Thứ ba, nguồn lực cần tập trung theo nguyên tắc ưu tiên. Đầu tư phòng/xưởng, thiết bị và nhân lực trước hết dành cho ngành trọng điểm, ngành có nhu cầu lao động và ngành mở mới phù hợp định hướng của tỉnh; tránh chia đều theo đơn vị. Tự chủ tài chính cần được đo bằng cơ cấu nguồn thu và hiệu quả sử dụng nguồn lực, không chỉ bằng tỷ lệ tự bảo đảm.

Thứ tư, quản trị thay đổi phải được coi là điều kiện nền tảng. Nhà trường cần truyền thông nhất quán về sứ mạng chung; tổ chức nhóm công tác liên khoa, diễn đàn chuyên môn và cơ chế ghi nhận sáng kiến có tác động; công khai tiêu chí điều chuyển, tuyển dụng và phân bổ nguồn lực. Tích hợp văn hóa không xóa bỏ truyền thống của ba cơ sở tiền thân mà chuyển các giá trị tốt thành bản sắc chung: tính mô phạm, năng lực thực hành và chuẩn mực nghề nghiệp.

6. Kết luận và khuyến nghị

Nghiên cứu cho thấy Trường Cao đẳng Lạng Sơn có nền tảng thuận lợi để phát triển sau sáp nhập: quy mô người học tương đối lớn, danh mục đào tạo đa ngành, đội ngũ đông, kết quả việc làm tích cực, cơ sở vật chất quy mô lớn, bước đầu có nền tảng số và hai chương trình được kiểm định. Tuy nhiên, lợi thế quy mô chưa đồng nghĩa với hiệu quả tích hợp. Danh mục đào tạo còn phân tán; cơ cấu

người học tập trung vào một số ngành; đội ngũ thiếu chiều sâu về kỹ năng nghề, tiến sĩ và kế cận; dữ liệu chưa liên thông; khoa học và công nghệ chưa gắn mạnh với chuyển đổi số, doanh nghiệp; tài chính và tài sản chưa được quản trị đầy đủ theo kết quả.

Đóng góp của bài viết là mô hình quản trị tích hợp gồm năm thành tố: chiến lược và danh mục đào tạo; học thuật, người học và doanh nghiệp; nhân lực và văn hóa; quản trị số, dữ liệu, AI và tài sản; chất lượng, tài chính và trách nhiệm giải trình. Mô hình chuyển tư duy từ "hợp nhất ba đơn vị" sang "vận hành một tổ chức đa ngành", trong đó tự chủ được thực hiện bằng phân quyền có kiểm soát, chuyển đổi số tạo nền dữ liệu dùng chung và BĐCL đóng vòng cải tiến.

Nhà trường nên ưu tiên hoàn thiện bản đồ danh mục ngành, bộ chỉ số quản trị, từ điển dữ liệu, hồ sơ năng lực đội ngũ và kế hoạch sử dụng tài sản sau sáp nhập; đồng thời lựa chọn một số quy trình liên đơn vị để thí điểm quản trị tích hợp. Cơ quan quản lý tỉnh cần hỗ trợ đầu tư có trọng tâm, cơ chế tuyển dụng chuyên gia và kết nối dữ liệu, nhưng gắn hỗ trợ với kết quả đầu ra với trách nhiệm giải trình. Những nghiên cứu tiếp theo cần bổ sung phỏng vấn đội ngũ, người học, doanh nghiệp, sử dụng dữ liệu theo thời gian để đánh giá tác động và khả năng chuyển giao mô hình sang các cơ sở tương đồng.

Tài liệu tham khảo

Bộ Chính trị (2024), *Nghị quyết số 57-NQ/TW ngày 22/12/2024 về đột phá phát triển khoa học, công nghệ, đổi mới sáng tạo và chuyển đổi số quốc gia.*

Bộ Chính trị (2025), *Nghị quyết số 71-NQ/TW ngày 22/8/2025 về đột phá phát triển giáo dục và đào tạo.*

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2026a), *Thông tư số 38/2026/TT-BGDĐT ngày 29/4/2026 ban hành Chuẩn cơ sở giáo dục nghề nghiệp*.

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2026b), *Thông tư số 49/2026/TT-BGDĐT ngày 30/6/2026 quy định ứng dụng công nghệ trong giáo dục đại học, giáo dục nghề nghiệp (có hiệu lực từ ngày 15/8/2026)*.

Harman, G., & Harman, K. (2003), Institutional mergers in higher education: Lessons from international experience. *Tertiary Education and Management, 9*(1), 29-44. *https://doi.org/10.1080/ 13583883.2003.9967091.*

OECD (2023), *OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem.* OECD Publishing. *https://doi.org/10.1787/c74f03de-en.*

Quốc hội (2025), *Luật Giáo dục nghề nghiệp,* Luật số 124/2025/QH15 ngày 10/12/2025.

Staring, F., Brown, M., Bacsich, P., & Ifenthaler, D. (2022), *Digital higher education: Emerging quality standards, practices and supports* (OECD Education Working Papers No. 281). OECD Publishing. *https://doi.org/10.1787/f622f257-en.*

Trường Cao đẳng Lạng Sơn (2026), *Dự thảo Chiến lược phát triển Trường Cao đẳng Lạng Sơn giai đoạn 2026-2030, tầm nhìn đến năm 2045 và các phụ biểu số liệu kèm theo.* [Tài liệu lưu hành nội bộ].

Williams, J. (2017), *Collaboration, alliance, and merger among higher education institutions* (OECD Education Working Papers No. 160). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/cf14d4b5-en.

KHUNG NĂNG LỰC TRÍ TUỆ NHÂN TẠO CHO ĐỘI NGŨ THỰC HIỆN BẢO ĐẢM CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM

AN ARTIFICIAL INTELLIGENCE COMPETENCY FRAMEWORK FOR HIGHER EDUCATION QUALITY ASSURANCE PERSONNEL IN VIETNAM

Nguyễn Thị Tuyết

Trường Đại học Công nghiệp và Thương mại Hà Nội

Tóm tắt

Trí tuệ nhân tạo đang được sử dụng trong thu thập minh chứng, phân tích phản hồi, đánh giá kết quả và hỗ trợ ra quyết định về chất lượng GDĐH. Tuy nhiên, năng lực cần thiết của đội ngũ bảo đảm chất lượng chưa được xác định theo đặc thù nghề nghiệp. Nghiên cứu sử dụng tổng quan tích hợp và phân tích khung để đề xuất mô hình gồm sáu miền năng lực và bốn mức phát triển. Sáu miền bao quát nền tảng AI, quản trị dữ liệu, vận dụng công cụ, thẩm định đầu ra, quản trị rủi ro và lãnh đạo học tập nghề nghiệp. Khung nhấn mạnh trách nhiệm của con người, đánh giá dựa trên minh chứng và phân hóa theo vai trò. Kết quả cung cấp căn cứ cho tự đánh giá, bồi dưỡng và xây dựng chính sách sử dụng AI trong bảo đảm chất lượng đại học Việt Nam.

Từ khóa: Năng lực AI, bảo đảm chất lượng, GDĐH, quản trị rủi ro, Việt Nam.

Abstract

Artificial intelligence is increasingly used to collect evidence, analyse feedback, assess outcomes, and support quality-related decisions in higher education. Yet the role-specific competencies required of quality assurance personnel remain insufficiently defined. Using an integrative review and framework analysis, this study proposes a model comprising six competency domains and four developmental levels. The domains cover AI foundations, data governance, tool application, output validation, risk governance, and professional leadership. The framework foregrounds human accountability, evidence-based assessment, and differentiation by professional role. It offers a basis for institutional self-assessment, professional development, task assignment, and policy design. As a conceptual proposal, the framework requires subsequent expert validation and field testing across diverse Vietnamese higher education institutions.

Keywords: AI competency, quality assurance, higher education, risk governance; Vietnam.

1. Đặt vấn đề

Trí tuệ nhân tạo (AI), đặc biệt AI tạo sinh, mở rộng từ dạy học sang quản trị đại học. Trong bảo đảm chất lượng (BĐCL), AI hỗ trợ phân loại minh chứng, tổng hợp phản hồi, phát hiện bất thường và soạn báo cáo tự đánh giá. Tuy nhiên, hiệu quả phụ thuộc vào chất lượng dữ liệu, năng lực kiểm chứng và trách nhiệm người dùng. Do dữ liệu BĐCL thường chứa thông tin nhạy cảm, đầu ra sai lệch có thể ảnh hưởng đến đánh giá chương trình và độ tin cậy hệ thống. Miao & Holmes (2023) nhấn mạnh bảo vệ dữ liệu, thẩm định công cụ và tiếp cận lấy con người làm trung tâm; Tabassi (2023) đề xuất quản trị rủi ro AI theo chức năng quản trị, lập bản đồ, đo lường và xử lý.

Tại Việt Nam, Chiến lược quốc gia về AI đến năm 2030 coi phát triển nguồn nhân lực và hệ sinh thái AI là nhiệm vụ trọng tâm (Thủ tướng Chính phủ, 2021). Luật AI số 134/2025/QH15 yêu cầu sử dụng AI an toàn, minh bạch và có trách nhiệm (Quốc hội, 2025). ASEAN University Network (2025) gắn BĐCL với lãnh đạo, quản trị thông tin và cải tiến liên tục. Tuy nhiên, các khung chưa phản ánh đầy đủ nhiệm vụ của đội ngũ BĐCL. Vì vậy, nghiên cứu đề xuất khung năng lực phù hợp với GDĐH Việt Nam.

2. Nội dung

2.1. Một số vấn đề lý luận

2.1.1. Từ hiểu biết trí tuệ nhân tạo đến năng lực nghề nghiệp về trí tuệ nhân tạo

Khái niệm hiểu biết AI thường được dùng để chỉ khả năng hiểu, sử dụng và đánh giá công nghệ AI một cách có phê phán. Long & Magerko (2020) nhấn mạnh năng lực đánh giá AI, giao tiếp và cộng tác với AI, đồng thời sử dụng AI như một công cụ trong đời sống và công việc. Ng & cộng sự (2021) hệ thống hóa hiểu biết AI thành bốn phương diện: biết và hiểu; sử dụng và áp dụng; đánh giá và sáng tạo; cùng với các vấn đề đạo đức. Các cách tiếp cận này cho thấy năng lực AI không đồng nhất với kỹ năng thao tác phần mềm. Một người sử dụng thành thạo câu lệnh nhưng không nhận diện được dữ liệu nhạy cảm, không kiểm chứng kết quả hoặc không giải thích được giới hạn của hệ thống vẫn chưa đạt năng lực nghề nghiệp đầy đủ.

Miao & Cukurova (2024) phát triển khung năng lực AI cho giáo viên theo năm chiều cạnh: Tư duy lấy con người làm trung tâm, đạo đức AI, nền tảng, ứng dụng AI, sư phạm AI và AI cho phát triển nghề nghiệp. Giá trị của khung này nằm ở việc kết hợp kiến thức, kỹ năng và giá trị, đồng thời tổ chức năng lực theo tiến

trình phát triển. Tuy nhiên, chuyển trực tiếp khung dành cho giáo viên sang đội ngũ thực hiện BĐCL sẽ bỏ sót các yêu cầu về chuỗi minh chứng, kiểm toán, quản trị dữ liệu và trách nhiệm tổ chức. Năng lực nghề nghiệp cần được xây dựng từ nhiệm vụ thực tế, mức rủi ro của tác vụ và loại bằng chứng chứng minh người thực hiện có thể hành động đáng tin cậy.

2.1.2. Đặc trưng công việc của đội ngũ bảo đảm chất lượng

Đội ngũ thực hiện BĐCL được hiểu theo nghĩa rộng, gồm lãnh đạo phụ trách chất lượng, cán bộ chuyên trách, cán bộ quản lý chương trình, giảng viên tham gia tự đánh giá, chuyên viên dữ liệu và công nghệ, cùng thành viên các nhóm đánh giá nội bộ. Công việc của họ trải dài từ xây dựng chính sách, thiết kế chỉ số, thu thập, xác minh minh chứng đến phân tích kết quả, báo cáo và theo dõi cải tiến. ASEAN University Network [AUN] (2025) khẳng định BĐCL nội bộ không phải nhiệm vụ một lần của riêng đơn vị chuyên trách mà phải được tích hợp vào chiến lược, quy trình và văn hóa của toàn trường. Vì vậy, khung năng lực cần có phần lõi dùng chung nhưng cho phép yêu cầu chuyên sâu khác nhau theo vai trò.

Một đặc điểm khác của BĐCL là quyết định phải dựa trên dữ liệu có nguồn gốc, bối cảnh và khả năng kiểm tra. AI có thể tạo nội dung trôi chảy nhưng không bảo đảm tính đúng đắn; có thể phát hiện tương quan nhưng không tự xác lập được nguyên nhân; có thể tối ưu theo mục tiêu được giao nhưng không tự chịu trách nhiệm về hệ quả. Do đó, năng lực quan trọng nhất không phải là để AI làm thay nhiều nhất, mà là xác định đúng phần việc có thể giao, thiết kế điểm kiểm soát của con người và duy trì hồ sơ đủ để truy xuất toàn bộ quá trình.

2.1.3. Quản trị trí tuệ nhân tạo có trách nhiệm và quản trị rủi ro

Các nguyên tắc quốc tế có sự hội tụ đáng kể. Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2024) nhấn mạnh tăng trưởng bao trùm, tôn trọng quyền con người, minh bạch, khả năng giải thích, an toàn, độ bền vững và trách nhiệm giải trình. Tabassi (2023) cụ thể hóa quản trị rủi ro bằng bốn chức năng Govern, Map, Measure và Manage; trong đó quản trị là chức năng xuyên suốt. Theo International Organization for Standardization [ISO] (2023), tiêu chuẩn ISO/IEC 42001:2023 tiếp cận AI như một hệ thống quản lý tổ chức, yêu cầu thiết lập chính sách, mục tiêu, trách nhiệm, đánh giá rủi ro và cải tiến liên tục. Các tài liệu này cho phép chuyển nguyên tắc chung thành năng lực quan sát được: người làm BĐCL phải nhận diện tác động, lựa chọn biện pháp kiểm soát, đo lường chất lượng đầu ra, lưu vết và xử lý sự cố.

Từ góc độ giáo dục, Miao & Holmes (2023) bổ sung yêu cầu về quyền tự chủ của con người, bảo vệ dữ liệu, công bằng và thẩm định ý nghĩa sư phạm. Trong BĐCL, điều đó có nghĩa là AI không nên trở thành người ra quyết định cuối cùng đối với các kết luận ảnh hưởng lớn đến người học, giảng viên hoặc chương trình. Kết quả do AI tạo ra phải được xem là đầu vào cho phán đoán chuyên môn, không phải bằng chứng tự thân. Năng lực AI vì vậy bao gồm cả khả năng dừng sử dụng công cụ khi dữ liệu không phù hợp, độ tin cậy không đạt ngưỡng hoặc không thể thiết lập trách nhiệm rõ ràng.

Bảng 1: Nền tảng tham chiếu và hàm ý đối với khung năng lực

Nguồn tham chiếu	Trọng tâm	Hàm ý thiết kế năng lực
Long & Magerko (2020); Ng et al. (2021)	Hiểu, sử dụng, đánh giá AI và nhận diện vấn đề đạo đức	Kết hợp kiến thức, kỹ năng thực hành, tư duy phản biện và giá trị nghề nghiệp.
Miao và Cukurova (2024)	Tư duy lấy con người làm trung tâm; đạo đức; nền tảng; ứng dụng; học tập nghề nghiệp	Thiết kế theo miền năng lực và tiến trình phát triển, không thu hẹp vào kỹ năng công cụ.
Miao và Holmes (2023)	Bảo vệ dữ liệu, thẩm định công cụ, quyền tự chủ của con người	Đặt giám sát con người và quyền lợi các bên liên quan làm nguyên tắc xuyên suốt.
Tabassi (2023); OECD (2024)	Quản trị, lập bản đồ tác động, đo lường, xử lý rủi ro; minh bạch và giải trình	Bổ sung năng lực đánh giá tác động, đo lường độ tin cậy, lưu vết và xử lý sự cố.
ISO (2023)	Hệ thống quản lý AI và cải tiến liên tục	Kết nối năng lực cá nhân với chính sách, quy trình, vai trò và kiểm toán của tổ chức.
AUN (2025)	Lãnh đạo, dữ liệu, văn hóa chất lượng và cải tiến nội bộ	Gắn năng lực AI với chu trình BĐCL và minh chứng cải tiến, thay vì ứng dụng rời rạc.
Quốc hội (2025); Thủ tướng Chính phủ (2021)	Sử dụng AI an toàn, có trách nhiệm; phát triển nguồn nhân lực	Bảo đảm sự phù hợp với bối cảnh pháp lý và nhu cầu phát triển năng lực tại Việt Nam.

(Nguồn: Tác giả tổng hợp từ các nghiên cứu).

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu được thiết kế theo hướng tổng quan tích hợp kết hợp xây dựng khung khái niệm. Cách tiếp cận này phù hợp khi mục tiêu không phải đo lường hiện trạng bằng số liệu khảo sát mà là kết nối các dòng tài liệu khác nhau để hình thành một cấu trúc năng lực mới. Nguồn tài liệu được lựa chọn theo bốn tiêu chí: có nguồn xuất bản chính thức hoặc phản biện khoa học; liên quan trực tiếp đến năng lực AI, quản trị rủi ro AI hoặc BĐCL nội bộ; có khả năng kiểm chứng bằng DOI hay đường dẫn; có giá trị đối với bối cảnh nghề nghiệp của đội ngũ BĐCL. Danh mục cuối cùng gồm 10 tài liệu, bảo đảm giới hạn tài liệu tham khảo của hội thảo.

Quy trình xây dựng khung gồm bốn bước. Bước thứ nhất, nghiên cứu trích xuất các đơn vị ý nghĩa, gồm kiến thức, hành vi, nguyên tắc và yêu cầu quản trị. Bước thứ hai, các đơn vị được nhóm theo nhiệm vụ của vòng đời AI trong BĐCL: Xác lập tác vụ, chuẩn bị dữ liệu, sử dụng công cụ, kiểm chứng đầu ra, xử lý rủi ro và cải tiến. Bước thứ ba, nội dung được tổ chức thành sáu miền năng lực, bốn mức phát triển, với yêu cầu mỗi miền phải phân biệt được, quan sát được và gắn với minh chứng. Bước thứ tư, khung được rà soát logic theo ba tiêu chí: Bao quát toàn bộ vòng đời tác vụ; duy trì trách nhiệm của con người; cho phép phân hóa theo vai trò nghề nghiệp.

Nghiên cứu không sử dụng số liệu thực nghiệm và không khẳng định khung đã có giá trị đo lường. Các mức năng lực là đề xuất lý luận, cần được kiểm chứng tiếp bằng phương pháp Delphi, phỏng vấn chuyên gia, thử nghiệm tại cơ sở giáo dục và phân tích độ tin cậy của công cụ đánh giá. Việc nêu rõ giới hạn này nhằm tránh biến một mô hình thiết kế thành kết luận đại diện cho toàn bộ hệ thống GDĐH Việt Nam.

2.3. Đề xuất khung năng lực

2.3.1. Nguyên tắc thiết kế

Khung được xây dựng theo năm nguyên tắc. (i) năng lực phải phục vụ chất lượng giáo dục và quyền lợi của con người, không lấy mức độ tự động hóa làm thước đo thành công; (ii) yêu cầu năng lực phải tương xứng với rủi ro: Tác vụ hành chính rủi ro thấp và tác vụ ảnh hưởng đến đánh giá người học không thể áp dụng cùng một ngưỡng; (iii) năng lực phải được chứng minh bằng sản phẩm và hành vi, không chỉ bằng tự đánh giá. (iv) khung gồm năng lực lõi cho mọi thành viên và năng lực chuyên sâu theo vai trò. (v) phát triển năng lực phải gắn với chính sách,

dữ liệu, quy trình và cơ chế hỗ trợ của tổ chức; không quy toàn bộ trách nhiệm cho cá nhân.

2.3.2. Miền năng lực trí tuệ nhân tạo cho đội ngũ thực hiện bảo đảm chất lượng

Khung đề xuất sáu miền liên kết với nhau. Tâm của khung là chất lượng giáo dục và trách nhiệm của con người. Các miền không vận hành theo thứ tự tuyến tính mà tạo thành hệ thống: thiếu năng lực dữ liệu sẽ làm suy yếu khả năng thẩm định; thiếu hiểu biết pháp lý sẽ làm cho việc sử dụng công cụ dù chính xác vẫn có thể không phù hợp; thiếu giao tiếp và lãnh đạo sẽ khiến bài học từ sự cố không chuyển hóa thành cải tiến tổ chức.

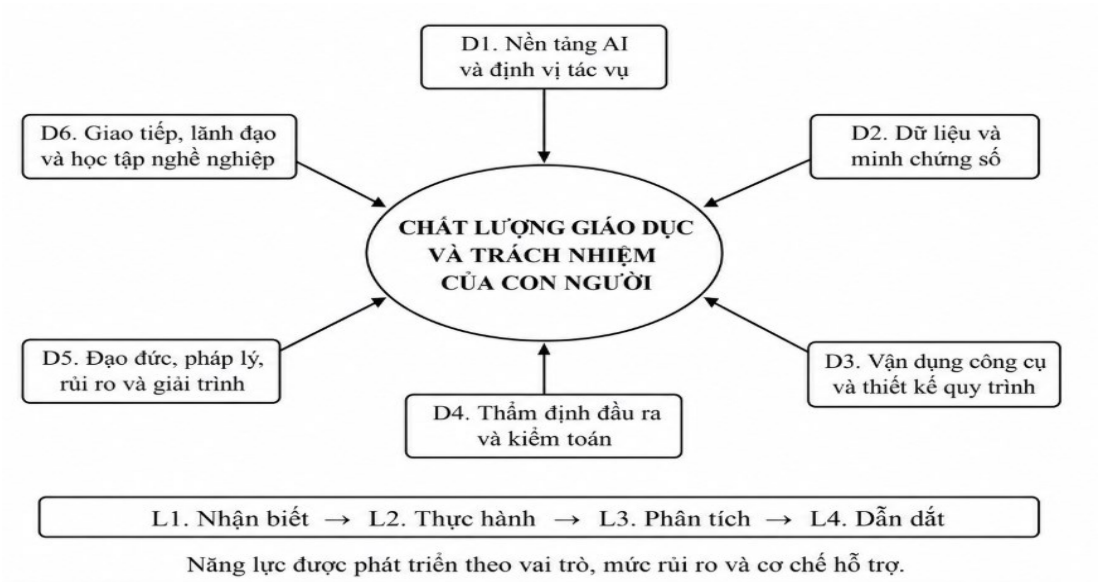
Bảng 2: Cấu trúc sáu miền năng lực AI cho đội ngũ thực hiện BĐCL

Miền năng lực	**Năng lực thành phần**	**Biểu hiện quan sát được**	**Minh chứng gợi ý**
D1. Nền tảng AI và định vị tác vụ BĐCL	Hiểu khái niệm, năng lực và giới hạn của AI; mô tả đúng bài toán; quyết định khi nào nên hoặc không nên dùng AI.	Phân biệt tự động hóa, phân tích dữ liệu và AI tạo sinh; xác định người dùng, mục đích, hậu quả và mức rủi ro của tác vụ.	Bản mô tả tác vụ; phiếu phân loại rủi ro; quyết định lựa chọn hoặc từ chối công cụ.
D2. Quản trị dữ liệu và minh chứng số	Đánh giá chất lượng, nguồn gốc, quyền sử dụng, bảo mật và tính đại diện của dữ liệu.	Loại bỏ dữ liệu không cần thiết; ẩn danh; thiết lập quyền truy cập; duy trì metadata và chuỗi truy xuất minh chứng.	Danh mục dữ liệu; biên bản kiểm tra; ma trận phân quyền; hồ sơ nguồn gốc và phiên bản.
D3. Vận dụng công cụ và thiết kế quy trình người–AI	Lựa chọn công cụ; thiết kế câu lệnh và quy trình; tích hợp điểm kiểm soát của con người.	So sánh công cụ theo mục đích và rủi ro; tạo quy trình có bước xác nhận; ghi rõ phần việc do AI và con người thực hiện.	Kịch bản sử dụng; mẫu câu lệnh; sơ đồ quy trình; nhật ký thao tác và phê duyệt.
D4. Thẩm định đầu ra, đo lường và kiểm toán	Kiểm tra độ chính xác, nhất quán, thiên lệch và khả năng tái lập; đánh giá hiệu quả sau triển khai.	Đối chiếu với nguồn gốc; lấy mẫu kiểm tra; xác định chỉ số sai sót; phân tích trường hợp ngoại lệ; duy trì nhật ký kiểm toán.	Bộ tiêu chí xác minh; báo cáo thử nghiệm; thống kê lỗi; hồ sơ kiểm toán và hành động khắc phục.

Miền năng lực	Năng lực thành phần	Biểu hiện quan sát được	Minh chứng gợi ý
D5. Đạo đức, pháp lý, rủi ro và trách nhiệm giải trình	Nhận diện quyền riêng tư, sở hữu trí tuệ, công bằng, an toàn và trách nhiệm; xử lý sự cố.	Giải thích cơ sở pháp lý; phân công chủ sở hữu rủi ro; thông báo sử dụng AI; kích hoạt cơ chế dừng, khiếu nại và sửa sai.	Đánh giá tác động; biên bản phê duyệt; thông báo minh bạch; hồ sơ sự cố; quyết định xử lý.
D6. Giao tiếp, lãnh đạo và học tập nghề nghiệp	Truyền đạt giới hạn của AI; phối hợp liên ngành; hướng dẫn đồng nghiệp; chuyển kết quả đánh giá thành cải tiến.	Giải thích kết quả cho người không chuyên; tổ chức tham vấn; xây dựng kế hoạch bồi dưỡng; cập nhật quy trình theo bài học mới.	Tài liệu hướng dẫn; kế hoạch đào tạo; biên bản tham vấn; báo cáo cải tiến; danh mục thực hành tốt.

(Nguồn: Tác giả đề xuất trên cơ sở Miao & Holmes (2023), Miao & Cukurova (2024), Tabassi (2023), OECD (2024), ISO (2023) và AUN (2025)).

Để thể hiện rõ mối liên hệ giữa các miền năng lực, nghiên cứu mô hình hóa khung theo cấu trúc hướng tâm. Trong đó, sáu miền năng lực bao quanh hạt nhân là chất lượng giáo dục, trách nhiệm của con người, phản ánh quan điểm AI chỉ có giá trị khi được sử dụng dưới sự kiểm soát chuyên môn, có khả năng truy xuất và phục vụ trực tiếp cho cải tiến chất lượng. Cấu trúc tổng thể của khung được trình bày trong Hình 1.



Hình Cấu trúc khung năng lực AI cho đội ngũ thực hiện BĐCL

(Nguồn: Tác giả đề xuất)

Hình trên cho thấy sáu miền năng lực được tổ chức xoay quanh hạt nhân trung tâm là **chất lượng giáo dục và trách nhiệm của con người.** Cách thể hiện này nhấn mạnh rằng AI chỉ đóng vai trò hỗ trợ, còn con người vẫn là chủ thể chịu trách nhiệm cuối cùng trong mọi quyết định liên quan đến bảo đảm chất lượng. Đồng thời, sơ đồ cũng phản ánh định hướng phát triển năng lực theo bốn mức từ nhận biết đến dẫn dắt, qua đó tạo cơ sở cho tự đánh giá, bồi dưỡng và phân công nhiệm vụ phù hợp trong thực tiễn các cơ sở GDĐH.

2.3.3. Mức phát triển năng lực

Mỗi miền được mô tả theo bốn mức. Mức 1-Nhận biết: Cá nhân hiểu thuật ngữ cơ bản, nhận diện rủi ro hiển nhiên và chỉ thực hiện tác vụ dưới hướng dẫn. Mức 2-Thực hành: Cá nhân có thể độc lập thực hiện tác vụ rủi ro thấp, bảo vệ dữ liệu, kiểm chứng kết quả và ghi lại quá trình. Mức 3-Phân tích: Cá nhân thiết kế hoặc đánh giá quy trình, lựa chọn chỉ số, xử lý trường hợp phức tạp và hỗ trợ đồng nghiệp. Mức 4-Dẫn dắt: Cá nhân xây dựng chính sách, phân bổ trách nhiệm, tổ chức đánh giá tác động và dẫn dắt cải tiến ở cấp đơn vị hoặc cơ sở giáo dục.

Các mức có tính tích lũy nhưng không nên được cộng bình quân một cách cơ học. Một người có thể đạt mức 3 về sử dụng công cụ nhưng chỉ ở mức 1 về quản trị dữ liệu; khi đó không nên giao tác vụ chứa dữ liệu nhạy cảm. Với tác vụ có ảnh hưởng cao, các miền D2, D4 và D5 phải đạt ngưỡng tối thiểu trước khi triển khai. Cách tiếp cận "điều kiện chặn" này phù hợp hơn với quản trị rủi ro so với việc lấy điểm trung bình che lấp một miền yếu.

Bảng 3: Ma trận mô tả các mức phát triển năng lực

Tiêu chí	L1. Nhận biết	L2. Thực hành	L3. Phân tích	L4. Dẫn dắt
Mức độ tự chủ	Làm theo hướng dẫn; biết khi nào phải hỏi.	Độc lập với tác vụ rủi ro thấp.	Thiết kế, phản biện và xử lý tác vụ phức tạp.	Quyết định chính sách và phân bổ trách nhiệm.
Độ phức tạp	Tình huống quen thuộc, dữ liệu không nhạy cảm.	Quy trình đã chuẩn hóa, có công cụ kiểm soát.	Nhiều nguồn dữ liệu, yêu cầu đánh đổi và giải thích.	Tác động liên đơn vị, chiến lược hoặc rủi ro cao.
Kiểm chứng	Đối chiếu theo danh mục có sẵn.	Thực hiện kiểm tra nguồn và lấy mẫu.	Xây dựng tiêu chí, chỉ số và thử nghiệm.	Thiết lập cơ chế kiểm toán, ngưỡng và trách nhiệm.

Tiêu chí	L1. Nhận biết	L2. Thực hành	L3. Phân tích	L4. Dẫn dắt
Minh chứng năng lực	Hoàn thành học tập và bài tập tình huống.	Hồ sơ tác vụ đã thực hiện đúng quy trình.	Báo cáo đánh giá, thiết kế và hướng dẫn đồng nghiệp.	Chính sách, hệ thống giám sát và kết quả cải tiến.
Vai trò phù hợp	Người mới tham gia BĐCL.	Thành viên nhóm BĐCL, giảng viên, chuyên viên hỗ trợ.	Cán bộ BĐCL chuyên trách, phân tích dữ liệu, quản lý chương trình.	Lãnh đạo phụ trách chất lượng, trưởng đơn vị, chuyên gia nòng cốt.

(Nguồn: Tác giả đề xuất).

2.3.4. Sử dụng khung trong tự đánh giá và bồi dưỡng

Khung nên được sử dụng theo quy trình dựa trên minh chứng. Trước hết, cơ sở giáo dục lập danh mục các tác vụ AI đang tồn tại, kể cả công cụ miễn phí do cá nhân sử dụng. Mỗi tác vụ cần ghi mục đích, người chịu trách nhiệm, loại dữ liệu, nhà cung cấp, mức ảnh hưởng và điểm kiểm soát của con người. Tiếp theo, đơn vị xác định vai trò tham gia và mức năng lực đích. Chẳng hạn, người thực hiện tổng hợp phản hồi ẩn danh có thể cần mức 2 ở hầu hết miền; người thiết kế hệ thống cảnh báo nguy cơ học tập cần mức 3 về dữ liệu, thẩm định và rủi ro; lãnh đạo phê duyệt hệ thống cần đạt mức 4 ở D5 và D6.

Đánh giá năng lực không nên chỉ dùng bảng hỏi tự nhận thức. Hồ sơ có thể gồm bài tập tình huống, sản phẩm tác vụ, nhật ký kiểm chứng, đánh giá của đồng nghiệp và phỏng vấn giải trình. Mỗi chỉ báo được chấm theo mức cao nhất có minh chứng đầy đủ; nếu minh chứng mâu thuẫn, lấy mức thấp hơn và yêu cầu bổ sung. Kết quả được dùng để xây dựng kế hoạch phát triển cá nhân, không phải để xếp hạng đơn giản. Nội dung bồi dưỡng nên bắt đầu từ miền yếu có khả năng tạo rủi ro lớn nhất, thay vì bắt đầu từ kỹ thuật tạo câu lệnh vì dễ triển khai.

Lộ trình triển khai có thể gồm ba giai đoạn. Giai đoạn chuẩn bị tập trung vào từ điển thuật ngữ, chính sách dữ liệu, danh mục tác vụ và đào tạo năng lực lõi. Giai đoạn thí điểm chọn một tác vụ rủi ro thấp nhưng có giá trị rõ, xác định đường cơ sở về thời gian, sai sót và chi phí xác minh. Giai đoạn tích hợp chỉ được thực hiện khi kết quả đạt ngưỡng đã xác định, có cơ chế phản hồi và có người chịu trách nhiệm sau triển khai. Chu kỳ đánh giá lại nên gắn với thay đổi công cụ, thay đổi dữ liệu hoặc thay đổi mục đích sử dụng, thay vì chỉ thực hiện theo lịch cố định.

3. Kết luận và kiến nghị

3.1. Kết luận

Trí tuệ nhân tạo đang làm thay đổi phương thức tạo lập, phân tích và sử dụng minh chứng chất lượng trong GDĐH. Thay đổi này đòi hỏi một hệ năng lực rộng hơn kỹ năng số thông thường. Bài viết đề xuất khung gồm sáu miền: Nền tảng AI và định vị tác vụ; quản trị dữ liệu và minh chứng; vận dụng công cụ và thiết kế quy trình người-AI; thẩm định đầu ra và kiểm toán; đạo đức, pháp lý, rủi ro và giải trình; giao tiếp, lãnh đạo và học tập nghề nghiệp. Bốn mức phát triển từ nhận biết đến dẫn dắt cho phép xác định yêu cầu theo vai trò và mức rủi ro. Giá trị cốt lõi của khung là giữ trách nhiệm cuối cùng ở con người và yêu cầu năng lực phải được chứng minh bằng hành vi, sản phẩm, kết quả cải tiến.

3.2. Kiến nghị

Đối với cơ quan quản lý và các mạng lưới BĐCL, cần xây dựng bộ thuật ngữ chung, thư viện tình huống, hướng dẫn phân loại tác vụ AI trong GDĐH. Chương trình bồi dưỡng nên kết hợp pháp lý, dữ liệu, kiểm chứng và đạo đức với kỹ năng sử dụng công cụ, đồng thời phát triển đội ngũ chuyên gia nòng cốt có khả năng hỗ trợ liên trường.

Đối với cơ sở GDĐH, cần lập danh mục tác vụ AI, quy định thẩm quyền phê duyệt, phân công chủ sở hữu rủi ro và tích hợp yêu cầu năng lực vào vị trí việc làm. Việc thí điểm nên bắt đầu từ tác vụ rủi ro thấp, có đường cơ sở và chỉ số so sánh. Không mở rộng hệ thống chỉ dựa trên cảm nhận tiết kiệm thời gian; phải đo cả tỷ lệ sai, công sức xác minh, sự cố dữ liệu và mức chấp nhận của người dùng.

Đối với đơn vị BĐCL, cần sử dụng khung như công cụ chẩn đoán phát triển nghề nghiệp, không phải bảng xếp hạng. Kết quả đánh giá phải dẫn đến kế hoạch học tập, cơ hội thực hành và đánh giá lại. Trong giai đoạn tiếp theo, khung cần được thẩm định bởi chuyên gia, thử nghiệm tại trường công lập và ngoài công lập, sau đó phát triển thành bộ chỉ báo có độ tin cậy, giá trị sử dụng rõ ràng.

Tài liệu tham khảo

ASEAN University Network (2025). *AUN-QA IQA management toolkit (Version 1.3). https://www.aunsec.org/application/files/6917/7943/0058/AUN-QA_IQA_ Management_Toolkit_Version_1.3.pdf.*

International Organization for Standardization (2023). *Information technology-Artificial intelligence-Management system* (ISO/IEC Standard No. 42001:2023). *https://www.iso.org/standard/42001.*

Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design considerations. In *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1-16). Association for Computing Machinery. *https://doi.org/10.1145/3313831.3376727.*

Miao, F., & Cukurova, M. (2024). *AI competency framework for teachers*. UNESCO. *https://doi.org/10.54675/ZJTE2084.*

Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. *https://doi.org/10.54675/EWZM9535.*

Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W., & Qiao, M. S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 2*, Article 100041. *https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041.*

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024). *Recommendation of the Council on artificial intelligence* (OECD/LEGAL/0449). *https://legalinstruments.oecd.org/en/instruments/OECD-LEGAL-0449.*

Quốc hội (2025). *Luật Trí tuệ nhân tạo. Luật số 134/2025/QH15 ngày 10/12/ 2025*.

Tabassi, E. (2023). *Artificial intelligence risk management framework (AI RMF 1.0)* (NIST AI 100-1). National Institute of Standards and Technology. *https://doi.org/10.6028/NIST.AI.100-1.*

Thủ tướng Chính phủ (2021). *Quyết định số 127/QĐ-TTg ngày 26/01/2021 ban hành Chiến lược quốc gia về nghiên cứu, phát triển và ứng dụng trí tuệ nhân tạo đến năm 2030*.

GIẢI PHÁP TỔ CHỨC VẬN HÀNH HỆ THỐNG ĐẢM BẢO CHẤT LƯỢNG BÊN TRONG ĐÁP ỨNG YÊU CẦU THÔNG TƯ SỐ 20/2026/TT-BGDĐT TRONG BỐI CẢNH CHUYỂN ĐỔI SỐ

SOLUTIONS FOR ORGANIZING AND OPERATING AN INTERNAL QUALITY ASSURANCE SYSTEM IN COMPLIANCE WITH CIRCULAR NO. 20/2026/TT-BGDĐT IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION

Trần Thị Thu Anh

Trường Đại học Công nghiệp và Thương mại Hà Nội

Tóm tắt

Thông tư số 20/2026/TT-BGDĐT quy định về kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục đại học thay thế cho Thông tư số 12/2017/TT-BGDĐT đánh dấu bước chuyển quan trọng trong tư duy quản lý chất lượng giáo dục đại học theo tinh thần của Luật giáo dục đại học (sửa đổi) năm 2025. Thông tư nhấn mạnh nguyên tắc: chất lượng giáo dục phải được tạo ra từ bên trong mỗi cơ sở giáo dục. Theo đó, các trường phải xây dựng và vận hành hiệu quả hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong (IQA), gắn với chiến lược phát triển, dựa trên dữ liệu và các chỉ số đo lường cụ thể. Bài viết phân tích yêu cầu về hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong và đề xuất giải pháp triển khai vận hành hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong theo yêu cầu Thông tư mới.

Từ khoá: Vận hành, hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong, chuyển đổi số, giải pháp

Abstract

Circular No. 20/2026/TT-BGDĐT, which regulates the quality accreditation of higher education institutions and replaces Circular No. 12/2017/TT-BGDĐT, marks a significant shift in the approach to higher education quality management, aligning with the spirit of the 2025 Law on Higher Education (as amended). The Circular emphasizes the principle that educational quality must be generated from within each educational institution. Accordingly, institutions are required to establish and effectively operate an internal quality assurance (IQA) system that is linked to their development strategies and grounded in data and specific performance indicators. This article analyzes the requirements for internal quality assurance systems and proposes solutions for their implementation and operation in accordance with the new Circular.

Keywords: Operation, internal quality assurance system, digital transformation, solutions.

1. Đặt vấn đề

Ngày 31/3/2026 Bộ Giáo dục và Đào tạo (GD&ĐT) ban hành Thông tư số 20/2026/TT-BGDĐT quy định về kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục đại học (GDĐH) (Thông tư 20) thay thế cho Thông tư số 12/2017/TT-BGDĐT sau gần 10 năm triển khai vận hành. Thông tư mới được ban hành nhằm đổi mới căn bản công tác kiểm định chất lượng, chuyển từ cách tiếp cận "đạt chuẩn" sang "cải tiến chất lượng liên tục". Cách tiếp cận này giúp giảm trùng lặp, tập trung vào các yêu cầu cốt lõi và phản ánh đầy đủ chu trình quản trị chất lượng của cơ sở GDĐH. Quyết định số 131/QĐ-TTg của Thủ tướng Chính phủ: Phê duyệt Đề án "Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin, chuyển đổi số (CĐS) trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022-2025, định hướng đến năm 2030" đặt ra mục tiêu phát triển, ứng dụng các nền tảng số phục vụ dạy-học và triển khai thí điểm mô hình GDĐH số tập trung triển khai thí điểm mô hình GDĐH số tại một số cơ sở GDĐH. Nghị quyết 71-NQ/TW của Bộ Chính trị ban hành ngày 22/8/2025 về đột phá phát triển giáo dục đào tạo với quan điểm chỉ đạo "GDĐH là nòng cốt phát triển nhân lực trình độ cao, nhân tài, thúc đẩy phát triển khoa học, công nghệ và đổi mới sáng tạo". Nghị quyết đã đề xuất giải pháp CĐS toàn diện, phổ cập, ứng dụng mạnh mẽ công nghệ số, trí tuệ nhân tạo trong giáo dục và đào tạo. Bên cạnh đó, Luật GDĐH số 125/2025/QH15 ban hành ngày 10/12/2025 tại Điều 33. Hệ thống đảm bảo chất lượng (ĐBCL) bên trong đã nêu rõ yêu cầu đối với hệ thống ĐBCL bên trong bao gồm: Đơn vị hoặc bộ phận chuyên trách; chính sách chất lượng và các văn bản thực thi; bộ công cụ ĐBCL với các quy trình, hệ thống thu thập, phân tích minh chứng; cơ chế phản hồi thông tin từ các bên liên quan; hệ thống thông tin quản lý; điều kiện cơ sở vật chất, tài chính vận hành hệ thống hiệu quả (Quốc hội, 2025)

Vậy hệ thống đảm bảo chất lượng (ĐBCL) bên trong vận hành theo Thông tư mới trong bối cảnh CĐS như thế nào? Bài viết tập trung phân tích yêu cầu phát triển về hệ thống ĐBCL bên trong và đề xuất giải pháp vận hành hệ thống trong môi trường số.

2. Phân tích yêu cầu đối với hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong của Thông tư gắn với chuyển đổi số

Hệ thống ĐBCL bên trong cơ sở giáo dục (CSGD) được xây dựng, phát triển nhằm hướng đến liên tục đánh giá, đo lường, kiểm soát, duy trì và cải thiện chất lượng của mọi hoạt động chính yếu của CSGD. Để quản lý, vận hành và nâng cao chất lượng, theo yêu cầu Thông tư số 20/2026, CSGD phải phát triển một hệ thống ĐBCL bên trong toàn diện theo 03 thành tố chính gồm: ĐBCL hệ thống về chiến

lược (08 tiêu chuẩn, 38 tiêu chí); ĐBCL về mặt hệ thống (03 tiêu chuẩn, 8 tiêu chí); Kết quả đầu ra (04 tiêu chuẩn 14 tiêu chí).

Hình 1: Khung ĐBCL theo Thông tư 20/2026/TT-BGDĐT

Hệ sinh thái ĐBCL trên được vận hành dựa trên sự đáp ứng yêu cầu của các bên liên quan, đối sánh trong nước và quốc tế. Để có thể ĐBCL giáo dục toàn diện theo khung, hệ thống phải tập hợp những phần tử có quan hệ hữu cơ với nhau tác động chi phối lẫn nhau theo các quy luật nhất định. Cấu trúc chung của hệ thống ĐBCL giáo dục trong các CSGD đại học có thể bao gồm những thành phần sau:

Hệ thống ĐBCL giáo dục đầu tiên phải xác định chất lượng" hay các giá trị cốt lõi cần đảm bảo và phát huy.

Cấu trúc tổ chức, nhân sự cho đảm bảo và kiểm định chất lượng giáo dục là yếu tố cơ bản trong hệ thống. Nhân sự về hoạt động ĐBCL cần được cung cấp đầy đủ với chức năng nhiệm vụ rõ ràng thống nhất từ trường đến các đơn vị.

Văn hóa ĐBCL nội bộ chính là phần mềm kết nối những cấu trúc phần cứng như cấu trúc tổ chức quy trình quy định lại thành một chỉnh thể thống nhất.

Hệ thống thông tin ĐBCL của trường cần tập trung chuẩn hóa toàn bộ dữ liệu cho phép thông tin được thu thập một cách chính xác khách quan minh bạch và chia sẻ cho các bên có liên quan.

Hệ thống công khai thông tin nhằm công bố định kỳ rộng rãi minh bạch đến các đối tượng có liên quan như giảng viên (GV) nhân viên, nhà quản lý, sinh viên, cựu sinh viên nhà tuyển dụng và toàn xã hội. Yêu cầu ĐBCL về mặt hệ thống theo Thông tư số 20/2026 được chia thành 3 thành phần rõ ràng: (i) triển khai, vận hành hệ thống; (ii) quản lý thông tin ĐBCL bên trong, (iii) cải tiến và nâng cao chất lượng hệ thống

Nội dung tiêu chí	**Yêu cầu về vận hành hệ thống ĐBCL bên trong**
Tiêu chuẩn 9: Hệ thống ĐBCL	
Tiêu chí 9.1. Cơ sở dào tạo (CSĐT) có đơn vị chuyên trách với vai trò và trách nhiệm trong điều phối, giám sát các hoạt động ĐBCL bên trong và bên ngoài; các hoạt động này có hiệu quả và gắn kết với việc thực hiện những mục tiêu chiến lược của CSĐT.	1. Nhiều quy định, quy trình ĐBCL của CSĐT được thiết lập, xác định rõ những hoạt động ĐBCL bên trong và bên ngoài, với các công cụ, quy trình, nguồn lực, tài chính cho ĐBCL tương ứng để vận hành hiệu quả hệ thống, hỗ trợ thúc đẩy văn hóa chất lượng trong CSĐT. 2. Cơ sở đào tạo có đơn vị chuyên trách về ĐBCL với chức năng, nhiệm vụ, trách nhiệm được xác định rõ để triển khai, phối hợp, giám sát, cải tiến liên tục các hoạt động ĐBCL bên trong và bên ngoài. 3. Cơ sở đào tạo xác định năng lực ĐBCL của đơn vị chuyên trách và đội ngũ tham gia hoạt động ĐBCL (bao gồm cán bộ quản lý, GV, cán bộ hỗ trợ...), đồng thời triển khai đào tạo, bồi dưỡng phù hợp để đáp ứng yêu cầu. 4. Chính sách ĐBCL được chuyển tải vào trong những hoạt động của CSĐT và đến tất cả các cấp trong CSĐT (từ lãnh đạo cấp cao đến cán bộ, đơn vị, cá nhân GV, cán bộ hỗ trợ, người học). 5. Các hoạt động ĐBCL bên trong và bên ngoài được giám sát, đánh giá định kỳ; kết quả được sử dụng để cải tiến, chứng minh hiệu quả, gắn với việc thực hiện mục tiêu chiến lược của CSĐT, góp phần xây dựng văn hóa chất lượng.
Tiêu chí 9.2. CSĐT xây dựng kế hoạch ĐBCL, trong đó thể hiện rõ cam kết và sự tham gia của các bên liên quan nhằm hướng đến mức độ ĐBCL cao hơn.	1. Cơ sở đào tạo có kế hoạch ĐBCL giúp triển khai nhiều chính sách, thực hiện những hoạt động nhằm thúc đẩy công tác ĐBCL bên trong và bên ngoài, bao gồm các kế hoạch tập huấn nâng cao năng lực cho đơn vị chuyên trách về ĐBCL, đội ngũ cán bộ tham gia hoạt động ĐBCL (gồm cán bộ quản lý, GV, cán bộ hỗ trợ). 2. Kế hoạch ĐBCL được xây dựng và triển khai gắn kết với việc thực hiện các mục tiêu chiến lược của CSĐT. 3. Kế hoạch ĐBCL thể hiện rõ những chính sách ưu tiên, cam kết và sự tham gia của các bên liên quan đối với công tác ĐBCL, nhằm hướng đến mức độ ĐBCL cao hơn, đánh giá mức độ đáp ứng các mục tiêu ĐBCL, mục tiêu chiến lược của CSĐT.
Tiêu chí 9.3. Kế hoạch ĐBCL được quán triệt và chuyển tải	1. Kế hoạch ĐBCL được chuyển tải thành các kế hoạch hành động cụ thể, bao gồm cả kế hoạch ngắn hạn và dài hạn, được triển khai thực hiện trên phạm vi toàn CSĐT. 2. Kế hoạch ĐBCL được truyền thông và quán triệt đến tất cả các cấp

Nội dung tiêu chí	Yêu cầu về vận hành hệ thống ĐBCL bên trong
vào các kế hoạch hành động ngắn hạn, dài hạn để triển khai ở tất cả các cấp của CSĐT.	trong CSĐT, từ lãnh đạo cấp cao đến các cán bộ, đơn vị, cá nhân GV, cán bộ hỗ trợ, người học. 3. Những hoạt động trong kế hoạch ĐBCL được thực hiện nhất quán, có sự giám sát, định kỳ báo cáo và truyền thông đến các bên liên quan để cải tiến, đảm bảo đạt được nhiều mục tiêu chiến lược của CSĐT.
Tiêu chí 9.4. CSĐT xác lập rõ ràng các chỉ số chính nhằm đánh giá hiệu quả thực hiện và chỉ tiêu để đo lường hiệu quả hoạt động ĐBCL; kết quả đo lường được công bố kịp thời đến các bên liên quan để phục vụ phản hồi và cải tiến.	1. Cơ sở đào tạo xác lập rõ ràng các chỉ số hiệu quả chính, chỉ tiêu để đo lường hiệu quả của những hoạt động ĐBCL bên trong và bên ngoài, đảm bảo gắn kết với việc thực hiện nhiều mục tiêu chiến lược về ĐBCL của CSĐT. 2. Các chỉ số hiệu quả chính của những hoạt động ĐBCL cần cụ thể, đo lường được, khả thi, liên quan và có thời hạn cụ thể, cần bao gồm nhưng không giới hạn ở các chỉ số đánh giá về: Vận hành hệ thống ĐBCL; kết quả hoạt động ĐBCL trong đào tạo, nghiên cứu khoa học (NCKH), kết nối, phục vụ cộng đồng; hoạt động đối sánh, nghiên cứu so sánh các hoạt động ĐBCL bên trong và bên ngoài. 3. Kết quả đo lường những chỉ số hiệu quả chính, chỉ tiêu hoạt động ĐBCL được báo cáo định kỳ, công bố kịp thời đến các bên liên quan để phản hồi và cải tiến. 4. Cơ sở đào tạo thực hiện rà soát định kỳ, cải tiến các chỉ số hiệu quả chính và chỉ tiêu để đáp ứng những mục tiêu ĐBCL, chiến lược của CSĐT.
Tiêu chuẩn 10: Hệ thống thông tin ĐBCL bên trong	
Tiêu chí 10.1. CSĐT có hệ thống quản lý thông tin hiệu quả để thu thập, xử lý, báo cáo những chỉ số chính nhằm đánh giá hiệu quả thực hiện các chỉ tiêu về chiến lược và	1. CSĐT có quy định xác định rõ thông tin, dữ liệu cần thu thập, chu kỳ thu thập, xử lý và báo cáo, phân tích, lưu trữ trong hệ thống quản lý thông tin của CSĐT. Cơ sở dữ liệu quản lý trong hệ thống quản lý thông tin cần bao gồm: các dữ liệu, chỉ số, chỉ tiêu gắn kết chặt chẽ với chỉ tiêu chiến lược trong chiến lược phát triển của CSĐT (chỉ về đào tạo, NCKH, phục vụ cộng đồng); các dữ liệu về chỉ số hiệu quả chính và tiêu để đo lường hiệu quả của các hoạt động ĐBCL. 2. Nhiều dữ liệu về chỉ số, chỉ tiêu gắn kết chặt chẽ với chỉ tiêu chiến lược trong sự phát triển của CSĐT (về đào tạo, NCKH, phục vụ cộng đồng) và các dữ liệu về chỉ số, chỉ báo chính về ĐBCL được theo dõi. 3. Các đơn vị liên quan định kỳ nhập dữ liệu được phê duyệt vào hệ thống quản lý thông tin; hoặc hệ thống quản lý thông tin hỗ trợ việc liên

Nội dung tiêu chí	Yêu cầu về vận hành hệ thống ĐBCL bên trong
ĐBCL. Hệ thống này hỗ trợ hoạt động đào tạo, NCKH, kết nối và phục vụ cộng đồng theo sứ mạng của CSĐT.	kết dữ liệu để theo dõi các chỉ số, chỉ tiêu chiến lược và ĐBCL chính. 4. Những đơn vị có liên quan sử dụng dữ liệu trong hoạt động của đơn vị (báo cáo, giám sát, theo dõi các chỉ số KPIs được giao, đề xuất/ra quyết định dựa trên dữ liệu từ hệ thống, đánh giá chất lượng CTĐT, ...). 5. Có minh chứng cho thấy CSĐT sử dụng những thông tin, dữ liệu từ hệ thống quản lý thông tin để ra quyết định trong các quyết định quan trọng về chiến lược, phân bổ nguồn lực. 6. Định kỳ đánh giá tính hiệu quả của hệ thống quản lý thông tin trong việc hỗ trợ hoạt động đào tạo, NCKH, phục vụ cộng đồng theo sứ mạng của CSĐT, cải tiến tính hiệu quả và liên thông của hệ thống quản lý thông tin với các hệ thống quản lý khác của CSĐT như hệ thống quản lý học tập (LMS), nhân sự, tài chính.
Tiêu chí 10.2. Hệ thống quản lý thông tin ĐBCL có chức năng phân tích dữ liệu, cho phép các bên liên quan truy cập dễ dàng để hỗ trợ việc ra quyết định, đồng thời phải đảm bảo tính toàn vẹn và hữu ích của thông tin.	1. Cơ sở đào tạo có quy định, cơ chế nhằm bảo đảm tính an toàn, bảo mật, toàn vẹn và hữu ích của thông tin (cách thức, tiếp cận, quyền truy cập, trách nhiệm đối với thông tin, dữ liệu được tiếp cận). Có cơ chế đảm bảo tính bảo mật, toàn vẹn và hữu ích, quản trị rủi ro của thông tin. 2. Các bộ phận/cá nhân liên quan hiểu rõ loại thông tin, dữ liệu cần lưu trữ, cách thức lưu trữ, tiếp cận, quyền truy cập, trách nhiệm đối với thông tin, dữ liệu được tiếp cận. 3. Hệ thống có cơ chế phân quyền truy cập rõ ràng để đảm bảo an toàn, toàn vẹn và bảo mật thông tin. 4. Hệ thống quản lý thông tin có tích hợp những chức năng phân tích dữ liệu (ví dụ như biểu đồ xu hướng, bảng so sánh, bảng điều khiển trực quan...) để thuận tiện cho việc truy xuất thông tin và ra quyết định; phân tích và báo cáo đến các cá nhân, đơn vị có liên quan. 5. Người học được truy cập các dữ liệu, thông tin cần thiết để cải thiện quá trình học tập (ví dụ như tiến độ học tập, phân tích kết quả học tập, ...). 6. Cơ sở đào tạo định kỳ báo cáo, đánh giá rủi ro về tính an toàn, bảo mật, toàn vẹn và hữu ích của thông tin.
Tiêu chuẩn 11: Nâng cao chất lượng	
Tiêu chí 11.1. CSĐT có kế hoạch liên tục	1. Cơ sở đào tạo xây dựng, triển khai kế hoạch chiến lược nhằm cam kết liên tục tăng cường hệ thống ĐBCL, liên tục tìm kiếm sự cải tiến và các thực hành tốt. Kế hoạch liên tục tăng cường hệ thống ĐBCL bao

Nội dung tiêu chí	Yêu cầu về vận hành hệ thống ĐBCL bên trong
tăng cường hệ thống ĐBCL, bao gồm những hoạt động đối sánh, nghiên cứu so sánh nhằm xác định các thực hành tốt trong đào tạo, NCKH, kết nối và phục vụ cộng đồng.	gồm các hoạt động đối sánh và nghiên cứu so sánh để xác định các thực hành tốt trong đào tạo, NCKH, kết nối, phục vụ cộng đồng. 2. Cơ sở đào tạo sử dụng kết quả hoạt động ĐBCL bên ngoài và bên trong, kết quả kiểm định, đánh giá để tìm ra thực hành tốt trên từng lĩnh vực đào tạo, NCKH, kết nối, phục vụ cộng đồng, để cải tiến hệ thống. 3. Kế hoạch liên tục tăng cường hệ thống ĐBCL được gắn kết chặt chẽ với kế hoạch ĐBCL, chiến lược của CSĐT và cập nhật thường xuyên dựa trên phản hồi từ tất cả các bên liên quan (người học, cựu người học, đối tác bên ngoài).
Tiêu chí 11.2. CSĐT thiết lập những chỉ số đối sánh và so sánh từ nhiều nguồn, sử dụng các chỉ số này trong hoạt động tự đánh giá, cải tiến các hoạt động ĐBCL.	1. Cơ sở đào tạo thiết lập các chỉ số đối sánh và so sánh từ nhiều nguồn khác nhau. Việc lấy dữ liệu từ nhiều nguồn khác nhau đảm bảo tính toàn diện và đáng tin cậy của thông tin so sánh. Các nguồn dữ liệu không giới hạn nhưng cần bao gồm: dữ liệu công khai từ các CSĐT khác, tổ chức xếp hạng, kiểm định giáo dục; các khảo sát, nghiên cứu của bên thứ ba; dữ liệu nội bộ từ các CSĐT đối tác đối sánh chính thức. 2. Những chỉ số đối sánh và so sánh được sử dụng trong hoạt động tự đánh giá, cải tiến các hoạt động ĐBCL của CSĐT. Các chỉ số này không giới hạn nhưng cần bao gồm: chỉ số liên quan đến đào tạo; chỉ số liên quan đến NCKH; chỉ số liên quan đến phục vụ cộng đồng và kết nối; chỉ số liên quan đến vận hành và quản lý. 3. Cơ sở đào tạo có quy trình đối sánh rõ ràng, bao gồm việc lựa chọn đơn vị để đối sánh, xác định chức năng/quy trình, thu thập dữ liệu và phân tích để xác định cơ hội cải tiến. 4. Cơ sở đào tạo tài liệu hóa, chia sẻ các kết quả, bài học kinh nghiệm từ hoạt động đối sánh để thúc đẩy sự phát triển và nuôi dưỡng văn hóa học hỏi, trách nhiệm chung.

Các tiêu chuẩn, tiêu chí mới nhấn mạnh đến hệ thống ĐBCL bên trong (IQA), quản lý thông tin và cải tiến chất lượng liên tục. Cơ sở giáo dục cần vận hành hiệu quả các công cụ quản trị dữ liệu, đo lường kết quả đầu ra, từ đó phục vụ tốt hơn cho giám sát, đánh giá và cải tiến chất lượng. Tuy nhiên hai mặt này của hệ thống yêu cầu sự cân bằng phù hợp, khai thác sự phối hợp giữa bối cảnh bên ngoài và

bên trong giữa EQA với IQA. Một số tác giả khi nghiên cứu về hệ thống ĐBCL bên trong cũng đặt ra các yêu cầu khi xây dựng hệ thống, cụ thể:

Hệ thống quản lý thông tin ĐBCL bên trong cần phải có mạng lưới nhân sự ở các đơn vị được phân công tham gia vào hệ thống; có chiến lược, kế hoạch, chính sách, quy định, quy trình được triển khai; có hệ thống quản lý hồ sơ minh chứng, cơ sở dữ liệu phục vụ ĐBCL và kiểm định chất lượng; có hệ thống khảo sát phục vụ thu thập thông tin phản hồi từ các bên liên quan; có hệ thống các biểu mẫu quản lý thông tin ĐBCL bên trong. (Nguyễn Thu Phương, 2024).

Các cấu phần của hệ thống ĐBCL bên trong bao gồm: (i) bản công bố sứ mạng, tầm nhìn, kế hoạch chiến lược..; (ii) khung đảm bảo chất lượng bên trong bao gồm những quy trình ĐBCL để thực hiện nhiều hoạt động cụ thể trong các lĩnh vực ĐBCL cụ thể được thiết lập; (iii) các công cụ giám sát như công cụ đánh giá, kế hoạch cải tiến, hệ thống quản lý thông tin ĐBCL (Nguyễn Đức Chính, 2026).

Việc xây dựng mô hình IQA tại các CSGD cần tuân thủ 3 nguyên tắc cốt lõi: Lấy người học làm trung tâm; quản trị dựa trên dữ liệu và sự minh bạch; cải tiến liên tục theo chu trình PDCA. (Nguyễn Đào Xuân ,2026)

Yêu cầu tối thiểu của hệ thống quản lý cơ sở dữ liệu phục vụ công tác kiểm định các CTĐT cần phải có: Được thiết kế để sử dụng, cập nhật liên tục; đáp ứng yêu cầu về cung cấp dữ liệu cho báo cáo tự đánh giá và các báo cáo phục vụ công tác ĐBCL bên trong của trường là cập nhật, xử lý, báo cáo, liên thông và bảo mật; đáp ứng các công việc thuộc chức năng, nhiệm vụ đơn vị: quản lý, đào tạo, NCKH, phục vụ cộng đồng, đảm bảo chất lượng, kiểm định...; giảm thao tác thủ công, tăng hiệu năng toàn hệ thống. (Nguyễn Văn Huy, 2026).

Triển khai hệ thống ĐBCL bên trong thì cần xây dựng một nền tảng văn hoá chất lượng để bảo đảm mọi đơn vị và mọi thành viên đều hiểu rõ vai trò của chất lượng trong thực hiện sứ mạng, tầm nhìn, mục tiêu phát triển của CSGD. cần tiếp tục hoàn thiện hệ thống bảo đảm chất lượng bên trong theo hướng đồng bộ, minh bạch và dựa trên dữ liệu. Các quy trình bảo đảm chất lượng cần được chuẩn hóa, số hóa và kết nối với hoạt động quản trị nhằm tạo lập cơ sở dữ liệu phục vụ phân tích, đánh giá, cải tiến liên tục. (Lê Anh Tuấn, Nguyễn Văn Trung, 2023)

Trên tinh thần thực hiện Nghị quyết số 71-NQ/TW về đột phá trong giáo dục đào tạo, trọng tâm CĐS trong công tác triển khai, vận hành ĐBCL bên trong CSGD đại học là phát triển các phần mềm ứng dụng có tích hợp AI, có thể giải quyết

những bài toán quản lý hoạt động đào tạo, NCKH, vận hành một trường đại học sao cho hiệu quả hơn, nhanh và chính xác hơn. Hiện nay, việc CĐS rất thuận lợi vì có rất nhiều công nghệ tốt, hạ tầng tốt, nhân lực tốt, hầu hết là trí thức bậc cao tận tụy với công việc trong các trường đại học một động lực quan trọng cho quá trình CĐS. Tuy nhiên đây lại là thách thức đặt ra áp lực cải tiến chất lượng công tác ĐBCL bên trong, đồng thời cũng là áp lực để thay đổi và nâng cao chất lượng đáp ứng nhu cầu các bên liên quan. Vì vậy, vận hành mạng lưới ĐBCL bên trong, gắn kết chặt chẽ với các bên liên quan bên trong và bên ngoài của CSGD tham gia vào quá trình triển khai, vận hành những hoạt động của hệ thống ĐBCL bên trong là cần thiết.

3. Một số giải pháp nhằm nâng cao năng lực triển khai vận hành hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong

3.1. Giải pháp hoàn thiện cơ sở hạ tầng công nghệ thông tin, hệ thống quản lý thông tin và hệ thống các phần mềm, công cụ phục vụ công tác quản trị đại học để đáp ứng yêu cầu chuyển đổi số trong tình hình mới

Các trường đại học cần đầu tư xây dựng, phát triển hạ tầng công nghệ thông tin nhằm phục vụ công cuộc CĐS một cách nhanh chóng, thuận lợi. Xây dựng nhiều giải pháp tích hợp, chia sẻ dữ liệu giữa các hệ thống thông tin, hệ thống an toàn, an ninh mạng phục vụ tốt cho việc lưu trữ và bảo mật cơ sở dữ liệu, tránh nguy cơ bị tấn công mạng, đánh cắp cơ sở dữ liệu...tại những trường đại học.

Xây dựng những hệ thống thông tin, cơ sở dữ liệu của các trường đại học để phục vụ quản lý điện tử trên hạ tầng nền tảng điện toán đám mây; thực hiện quy chế chia sẻ thông tin qua hệ thống mạng giữa các trường đại học trong và ngoài nước. Thực hiện đồng bộ việc luân chuyển những văn bản trên môi trường mạng thông qua hệ thống các trang, cổng thông tin điện tử; ứng dụng chứng thực số, chữ ký số để thực hiện nhiều công việc (ngoại trừ các văn bản mật theo quy định); đầu tư xây dựng hệ thống dữ liệu lớn (Big data) đủ đáp ứng công việc của mỗi trường đại học nói riêng và hệ thống GDĐH nói chung. Đồng bộ số hóa dữ liệu trong nhiều hoạt động của các trường đại học đầy đủ thông tin phục vụ người học và những hoạt động chung của nhà trường.

Phải có giải pháp bảo đảm an toàn, an ninh mạng là then chốt để CĐS thành công và bền vững, đồng thời là phần xuyên suốt, không thể tách rời trong quá trình

CĐS. Phát huy vai trò của người đứng đầu trong triển khai nhiệm vụ CĐS gắn với mục tiêu nâng cao năng lực, hiệu quả điều hành, quản lý. Đưa kết quả triển khai CĐS thành chỉ tiêu đánh giá của các ngành, cấp và cán bộ, công chức.

3.2. Giải pháp hoàn thiện hệ thống văn bản, công cụ liên quan đến hoạt động triển khai, vận hành hệ thống

Rà soát những văn bản quy định liên quan đến công tác ĐBCL bên trong như quy chế, chiến lược, chính sách ĐBCL giáo dục, các quy định hoạt động ĐBCL của trường, quy định vận hành mạng lưới ĐBCL bên trong, quy định quản lý cơ sở dữ liệu phục vụ cung cấp lên hệ thống Quản lý cơ sở dữ liệu HEMIS và Sahep của Bộ Giáo dục…cần phải được cập nhật mới nhất các văn bản thông tư yêu cầu mới nhất để triển khai.

Nâng cấp hệ thống quản lý, lưu trữ hồ sơ minh chứng, cơ sở dữ liệu trực tuyến để triển khai số hoá toàn bộ các quy trình thực hiện công tác ĐBCL trên môi trường internet. Kiện toàn đội ngũ và các tổ ĐBCL đơn vị trong công tác quản lý hồ sơ minh chứng dữ liệu phục vụ công tác đảm bảo, kiểm định chất lượng giáo dục.

3.3. Giải pháp phát triển hoạt động đảm bảo chất lượng giáo dục với sự tham gia của các bên liên quan

Sự tham gia các bên liên quan là một trong những nội dung quan trọng trong hoạch định và thực thi những chính sách chất lượng. Sự tham gia này không chỉ bảo đảm dân chủ, công khai, minh bạch mà còn góp phần nâng cao chất lượng các hoạt động vì nhiều lý do:

Cung cấp thông tin hữu ích khi triển khai hệ thống ĐBCL bên trong thông qua góp ý từ các bên liên quan đến việc vận hành, những vấn đề tác động ảnh hưởng đến hệ thống để kịp thời khắc phục, hoàn thiện hệ thống.

Tăng cường trách nhiệm giải trình của những cá nhân đơn vị trong nhà trường, sự tham gia của các bên liên quan sẽ thúc đẩy quá trình quản trị minh bạch, góp phần hạn chế tối đa việc đưa ra quyết định chính sách tùy tiện áp đặt hệ thống, đảm bảo sự linh hoạt trong công tác quản lý và quản trị hệ thống khi tham gia vận hành trong mạng lưới.

3.4. Giải pháp số hoá hệ thống hồ sơ, tài liệu đảm bảo chất lượng để vận hành hệ thống hiệu quả và đồng bộ

Số hoá hồ sơ tài liệu ĐBCL, quản lý trên hệ thống phần mềm chuyên biệt nhằm đảm bảo tính pháp lý, hiệu quả, minh bạch, công bằng trong khi giải quyết công việc hành chính và chuyên môn sẽ giúp hệ thống hoạt động hiệu quả. Để luôn thích ứng với tình hình mới các CSGD cần giám sát tốt công tác ban hành, chuẩn hóa, tổ chức thực hiện, theo dõi giám sát các thể chế, quy định quy trình…Khi có điều kiện đánh giá mở rộng cải cách thủ tục hành chính, chuyên môn trong tất cả các lĩnh vực, xóa bỏ kịp thời những quy định không cần thiết. Thực hiện thanh tra, kiểm tra, kiểm soát, giám sát thường xuyên để nâng cao năng lực của hệ thống. Đối với những quy trình chuẩn cần biểu mẫu hóa, thống nhất biểu mẫu có quy trình hướng dẫn thực hiện đáp ứng yêu cầu giải quyết công việc và nhu cầu của các bên liên quan.

Thực tế ngày càng chỉ rõ, hệ thống hồ sơ tài liệu ĐBCL vừa liên quan đến nhiều mặt phải giải quyết đồng bộ, vừa là công việc thực tế phức tạp. Đây không chỉ là công việc của hệ thống hành chính mà còn có sự tham gia rất lớn của cán bộ chuyên môn. Một hệ thống hiệu quả là một hệ thống có thể cung cấp sự hỗ trợ cho các cán bộ, GV trong việc cải tiến chất lượng, khiến họ nhìn nhận quá trình ĐBCL là có lợi và hữu ích đối với bản thân trong việc nâng cao chất lượng. Bên cạnh đó hệ thống cần được thường xuyên rà soát và cải tiến để đảm bảo không ngừng nâng cao chất lượng của nhà trường.

4. Kết luận

Hệ thống ĐBCL đóng vai trò rất quan trọng là yếu tố nền tảng giúp duy trì cải tiến và nâng cao chất lượng tất cả các lĩnh vực của mỗi cơ sở giáo dục. Công tác đảm bảo và kiểm định trong các trường đại học cần được quan tâm đặc biệt là ĐBCL chương trình đào tạo từ khâu thiết kế đến vận hành và đánh giá. Bên cạnh hệ thống giám sát rà soát nội bộ tại đơn vị các CSGD nên thường xuyên triển khai rà soát cải tiến như một hình thức để tư vấn giám sát chất lượng. Với phương châm không ngừng cải tiến chất lượng việc thực hiện lặp đi lặp lại chu trình PDCA để cải tiến liên tục chất lượng là chìa khóa giúp nhà trường đáp ứng nhu cầu xã hội. CĐS và số hoá các quy trình triển khai, vận hành hệ thống ĐBCL bên trong là cơ hội để gia tăng những điều kiện ĐBCL cốt lõi (nhân lực cơ sở vật chất, bộ máy quản trị) trong bối cảnh tự chủ đại học là rất lớn. Vấn đề là các cơ sở GDĐH cần

có sự vận dụng linh hoạt, hiệu quả cơ chế này đi kèm với đó những giải pháp cụ thể, khả thi, phù hợp với thực tiễn.

Tài liệu tham khảo

Bộ Chính trị (2025), *Nghị quyết số 71-NQ/TW ngày 22/8/2025 về đột phá phát triển giáo dục và đào tạo*.

Bộ Chính trị (2024), *Nghị Quyết 57-NQ/TW ngày 22/12/2024 về đột phá phát triển khoa học, công nghệ, đổi mới sáng tạo và chuyển đổi số quốc gia*.

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2024), *Kế hoạch tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục năm 2025*, Ban hành ngày 24/12/2024.

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2026), *Thông tư số 20/2026/TT-BGDĐT ngày 31/3/2026. ban hành Quy định về kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục.*

Thủ tướng Chính phủ (2022), *Quyết định số 131/QĐ-TTg ngày 25/1/2022 Phê duyệt Đề án "Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và CĐS trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022-2025, định hướng đến năm 2030"*.

Thủ tướng Chính phủ (2022), *Quyết định số 78/QĐ-TTg* ngày 14/01/2022 *Phê duyệt chương trình "phát triển hệ thống bảo đảm và kiểm định chất lượng giáo dục đối với giáo dục đại học và cao đẳng sư phạm giai đoạn 2022-2030"*.

Quốc Hội (2025), *Luật Giáo dục đại học*, Luật số 125/2025/QH15 ngày 10/12/2025.

Nguyễn Thu Phương và cộng sự (2024), *Quản lý thông tin đảm bảo chất lượng bên trong cơ sở giáo dục đại học trong bối cảnh tự chủ,* Kỷ yếu hội thảo quốc gia về khoa học giáo dục năm 2024. Trường đại học Vinh.

Nguyễn Đức Chính (2026), *Xây dựng hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong cơ sở giáo dục.* Kỷ yếu Hội thảo "Tinh thần đột pháp của Nghị quyết số 71-NQ/TW trong công tác đảm bảo chất lượng giáo dục đại học: lý luận và thực tiễn". Học viện Hành chính và Quản trị công.

Nguyễn Văn Huy (2026), *Thiết kế hệ thống quản lý cơ sở dữ liệu trực tuyến phục vụ công tác kiểm định các chương trình đào tạo tại trường đại học Công nghiệp và Thương mại Hà Nội*. Kỷ yếu hội thảo khoa học quốc tế "Chuyển

đổi số và ứng dụng trí tuệ nhân tạo trong sự phát triển bền vững giáo dục đại học. trường Đại học Nghệ An

Nguyễn Văn Trung, Lê Anh Tuấn (2023), *Xây dựng và phát triển văn hoá chất lượng để thúc đẩy sự phát triển hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong cơ sở giáo dục đại học.* Kỷ yếu Hội thảo giáo dục năm 2023, Uỷ ban Văn hoá Quốc Hội.

Nguyễn Đào Xuân (2026), *Xây dựng mô hình đảm bảo chất lượng bên trong gắn với tự chủ và trách nhiệm giải trình tại các sở giáo dục đại học.* Kỷ yếu Hội thảo "Tinh thần đột pháp của Nghị quyết số 71-NQ/TW trong công tác đảm bảo chất lượng giáo dục đại học: Lý luận và thực tiễn", Học viện Hành chính và Quản trị công.

BẢO ĐẢM CHẤT LƯỢNG ĐÁNH GIÁ KẾT QUẢ HỌC TẬP TRONG BỐI CẢNH TRÍ TUỆ NHÂN TẠO TẠO SINH: TỪ KIỂM SOÁT GIAN LẬN ĐẾN HỆ THỐNG BẰNG CHỨNG HỖ TRỢ SUY LUẬN VỀ NĂNG LỰC NGƯỜI HỌC

QUALITY ASSURANCE IN ASSESSING STUDENT LEARNING OUTCOMES IN THE CONTEXT OF GENERATIVE AI: FROM CHEATING CONTROL TO AN EVIDENCE SYSTEM SUPPORTING INFERENCES ABOUT LEARNER COMPETENCE

Vũ Trường Duy

Học viện Chính trị, Bộ Quốc phòng

Tóm tắt

Trí tuệ nhân tạo (AI) tạo sinh làm thay đổi điều kiện hình thành bằng chứng đánh giá trong giáo dục đại học, gia tăng bất định quy kết khi suy luận từ sản phẩm đến năng lực người học. Bài viết tiếp cận từ tính hợp lệ của suy luận đánh giá, kết hợp nghiên cứu khái niệm, phân tích chính sách và tổng quan tài liệu có chọn lọc. Bài viết đề xuất khung tương thích giữa năng lực cần suy luận, điều kiện sử dụng AI, hệ thống bằng chứng và nguyên tắc mức bảo đảm tương xứng với bất định quy kết cùng hệ quả quyết định. Khung định hướng thiết kế và quản trị hệ thống bằng chứng nhằm hỗ trợ các suy luận có căn cứ, đồng thời đáp ứng yêu cầu về công bằng, minh bạch và trách nhiệm giải trình.

Từ khóa: GenAI, đánh giá kết quả học tập, bảo đảm chất lượng, tính hợp lệ của suy luận đánh giá, bất định quy kết.

Abstract

Generative artificial intelligence (AI) is changing the conditions under which assessment evidence is produced in higher education, thereby increasing attribution uncertainty when learner competence is inferred from assessment products. This paper approaches the issue from the perspective of the validity of assessment inferences, combining conceptual research, policy analysis, and a selective review of the literature. It proposes an alignment framework linking target competence, conditions of AI use, and an evidence system, together with the principle that the level of assurance should be proportionate to attribution uncertainty and the consequences of assessment decisions. The framework guides the design and governance of evidence systems to support well-founded inferences while meeting the requirements of fairness, transparency, and accountability.

***Keywords**:* Generative AI, assessment of learning outcomes, quality assurance, validity of assessment inferences, attribution uncertainty.

1. Đặt vấn đề

Đánh giá kết quả học tập trong giáo dục đại học dựa trên các biểu hiện quan sát được để suy luận về mức độ đạt chuẩn đầu ra và năng lực của người học. Sản phẩm đánh giá vì thế là bằng chứng phục vụ suy luận, không đồng nhất với bản thân năng lực. Chất lượng đánh giá phụ thuộc vào mức độ bằng chứng thu được có đủ sức hỗ trợ cho kết luận về người học hay không.

Trí tuệ nhân tạo (AI) tạo sinh (GenAI) làm thay đổi điều kiện hình thành bằng chứng khi có thể tham gia sâu vào quá trình tạo sản phẩm. Điều này làm gia tăng sự không chắc chắn về mức độ sản phẩm phản ánh năng lực thực của người học và đặt ra yêu cầu xem xét đánh giá từ góc độ tính hợp lệ của suy luận, thay vì chủ yếu tập trung vào phát hiện hành vi sử dụng AI. Bài viết sử dụng khái niệm bất định quy kết để mô tả sự không chắc chắn này.

Trong bối cảnh giáo dục đại học Việt Nam đẩy mạnh chuyển đổi số, ứng dụng AI, bài viết đề xuất khung tương thích giữa năng lực cần suy luận, điều kiện sử dụng AI cùng hệ thống bằng chứng, với mức bảo đảm tương xứng với bất định quy kết và hệ quả của quyết định đánh giá.

2. Nội dung

2.1. Cơ sở lý luận, cách tiếp cận nghiên cứu và bất định quy kết

Phân tích chất lượng đánh giá trong bối cảnh GenAI cần phân biệt ba khái niệm. Kết quả học tập xác định điều người học được kỳ vọng đạt sau quá trình học; năng lực cần suy luận là thuộc tính mà hoạt động đánh giá hướng tới xác nhận; bằng chứng đánh giá là biểu hiện quan sát được dùng làm cơ sở cho sự xác nhận. Bài luận, báo cáo, dự án, sản phẩm thiết kế hoặc kết quả thực hiện nhiệm vụ vì thế là nguồn bằng chứng về năng lực.

Cách phân biệt này phù hợp với thiết kế đánh giá lấy bằng chứng làm trung tâm. Nhóm nghiên cứu Mislevy khái quát: "Mọi đánh giá giáo dục đều có điểm chung là mong muốn suy luận từ những điều cụ thể người học nói, làm hoặc tạo ra đến những kết luận rộng hơn về kiến thức và năng lực của họ" (Mislevy & cộng sự, 2003). Logic thiết kế được khái quát thành: Năng lực cần suy luận-bằng chứng cần có-nhiệm vụ và điều kiện tạo ra bằng chứng. Kane tiếp tục nhấn mạnh: "Tính hợp lệ của một cách diễn giải hoặc sử dụng được đề xuất phụ thuộc vào mức độ

bằng chứng hỗ trợ các khẳng định được đưa ra" (Kane, 2013). Vì vậy, sản phẩm chất lượng cao chỉ hỗ trợ kết luận đánh giá khi nó phản ánh đúng năng lực cần xác nhận và được tạo ra trong điều kiện phù hợp.

Bài viết sử dụng tính hợp lệ của suy luận đánh giá làm trục phân tích; độ tin cậy, công bằng, minh bạch và trách nhiệm giải trình là các yêu cầu liên quan của bảo đảm chất lượng (BĐCL). Về phương pháp, nghiên cứu kết hợp nghiên cứu khái niệm, phân tích chính sách và tổng quan tài liệu có chọn lọc. Tài liệu được chọn theo bốn chức năng: lý luận về tính hợp lệ và bằng chứng; nghiên cứu về GenAI, đánh giá và liêm chính học thuật; tài liệu về cải cách, BĐCL đánh giá; văn bản định hướng của Việt Nam. Phân tích làm rõ khái niệm, nhận diện cơ chế AI tác động đến suy luận, xem xét giới hạn của kiểm soát gian lận và tổng hợp thành khung thiết kế. Các khái niệm do bài viết phát triển có chức năng phân tích và thiết kế, chưa được xem là cấu trúc đo lường đã kiểm định thực nghiệm.

Về nguyên tắc, đánh giá có thể được mô tả theo chuỗi: Năng lực người học-thực hiện nhiệm vụ-bằng chứng quan sát được-suy luận về năng lực. Khi GenAI tham gia, bằng chứng quan sát được có thể là kết quả của năng lực người học+điều kiện sử dụng AI+các nguồn hỗ trợ khác. AI có thể thực hiện một phần các thao tác từng được dùng làm dấu hiệu suy luận về năng lực; khoảng cách giữa chất lượng sản phẩm và mức năng lực thực có thể vì thế gia tăng.

Trong bài viết, bất định quy kết là mức độ không chắc chắn khi xác định bằng chứng quan sát được phản ánh đến đâu năng lực của người học dự kiến được suy luận trong hoạt động đánh giá, trong điều kiện có GenAI hoặc nguồn hỗ trợ khác. Khái niệm này hướng phân tích vào chất lượng của suy luận. Bất định quy kết cần được phân biệt với gian lận: sử dụng AI có thể trái quy định, được cho phép hoặc là yêu cầu của nhiệm vụ tùy theo kết quả học tập. Dawson & cộng sự (2024) lập luận rằng "việc sử dụng AI trở nên không thể chấp nhận khi nó đe dọa tính hợp lệ". Ý nghĩa đánh giá của AI vì thế phụ thuộc vào mục tiêu và điều kiện của nhiệm vụ.

Bất định quy kết cũng khác với tỷ lệ nội dung do AI tạo ra. Khi năng lực lựa chọn, kiểm chứng và hiệu chỉnh AI thuộc kết quả học tập, sự tham gia sâu của AI có thể phù hợp; nếu nhiệm vụ yêu cầu người học trực tiếp thể hiện năng lực xác định, AI thay thế thao tác trí tuệ cốt lõi có thể làm suy yếu bằng chứng. Bất định tăng khi AI có khả năng thay thế hoạt động cốt lõi, hệ thống đánh giá thiếu bằng chứng xác nhận, hoặc điều kiện sử dụng AI chưa rõ và thiếu phù hợp với mục tiêu. Các dấu hiệu này hỗ trợ phán đoán chuyên môn, chưa cấu thành thang đo định

lượng. Bài viết sử dụng "bất định quy kết" như một công cụ phân tích làm việc; nền tảng lý luận vẫn là tính hợp lệ của suy luận và lập luận dựa trên bằng chứng.

2.2. Từ kiểm soát gian lận đến bảo đảm tính hợp lệ của suy luận đánh giá

Quy định liêm chính học thuật, điều kiện sử dụng AI và xử lý vi phạm vẫn cần thiết. Tuy nhiên, kiểm soát gian lận chủ yếu xác định mức tuân thủ quy định; bảo đảm tính hợp lệ của suy luận đánh giá xem xét sức hỗ trợ của bằng chứng đối với kết luận về năng lực. Trong bối cảnh GenAI, ranh giới quan trọng nằm ở tác động của việc sử dụng công cụ đối với chất lượng suy luận: "Việc sử dụng AI trở nên không thể chấp nhận khi nó đe dọa tính hợp lệ" (Dawson & cộng sự, 2024).

Phát hiện dấu hiệu sử dụng AI chưa đồng nghĩa với xác nhận năng lực. Công cụ phát hiện có thể hỗ trợ sàng lọc trường hợp cần xem xét, nhưng kết quả phát hiện không cho biết người học đã đạt năng lực mục tiêu ở mức nào. Nguy cơ suy luận sai vẫn tồn tại: "Phần mềm phát hiện AI có thể cải thiện tính hợp lệ bằng cách nhận diện những trường hợp có khả năng vi phạm yêu cầu không sử dụng AI, song cũng có thể làm suy giảm tính hợp lệ khi tạo cho người đánh giá sự tin tưởng sai lầm rằng những sinh viên khác đã không sử dụng AI" (Dawson & cộng sự, 2024). Bằng chứng thực nghiệm cũng chỉ ra giới hạn này: "Người chấm, nhìn chung, không thể phân biệt những bài đánh giá có sự tham gia của GenAI với các bài không có sự tham gia của GenAI" (Kofinas, Tsay & Pike, 2025). Sự vắng mặt của dấu hiệu bị phát hiện do đó chưa thể được xem là bằng chứng xác nhận năng lực.

Ngay cả khi người học tuân thủ đầy đủ quy định, sản phẩm vẫn có thể cung cấp bằng chứng yếu nếu nhiệm vụ chưa tạo cơ hội quan sát đúng năng lực cần đánh giá. Khi AI được cho phép hoặc là một phần của hoạt động học tập, câu hỏi "có sử dụng AI hay không" càng ít giá trị phân loại. Cần xác định phần năng lực người học phải trực tiếp thể hiện, phạm vi AI được phép hỗ trợ và bằng chứng cần thiết. Tài liệu về cải cách đánh giá trong thời đại AI nêu rõ: "Việc phớt lờ AI hoặc áp dụng các lệnh cấm bao quát đối với một số công cụ hay công nghệ có rất ít giá trị. Đây là những giải pháp quá đơn giản cho một tập hợp vấn đề phức tạp" (Lodge & cộng sự, 2023).

Kiểm soát liêm chính vì thế nên được đặt như một lớp bảo vệ điều kiện thực hiện đánh giá. BĐCL cần tiến thêm một bước: thiết kế hệ thống có khả năng xác nhận đáng tin cậy năng lực được tuyên bố. Sự dịch chuyển này tạo cơ sở cho khung tương thích ba thành tố ở phần tiếp theo.

2.3. Khung tương thích giữa năng lực cần suy luận, điều kiện sử dụng trí tuệ nhân tạo, hệ thống bằng chứng

Khung đề xuất đặt BĐCL trong quan hệ giữa ba thành tố: Năng lực cần suy luận xác định điều phải được chứng minh; điều kiện sử dụng AI xác định phạm vi và vai trò của công cụ; hệ thống bằng chứng cung cấp cơ sở cho kết luận về người học. Tính hợp lệ của suy luận đánh giá phụ thuộc vào mức tương thích giữa ba thành tố.

Năng lực cần suy luận là điểm xuất phát. Có thể nhận diện ba trường hợp: Năng lực phải do cá nhân trực tiếp thể hiện; năng lực cho phép AI hỗ trợ ở một số công đoạn; năng lực phối hợp với AI trở thành một phần của kết quả học tập. Ở trường hợp cuối, cần điều chỉnh đồng bộ kết quả học tập, bản thiết kế đánh giá, nhiệm vụ, bảng tiêu chí đánh giá, đối sánh cấp chương trình. Quy định đơn lẻ "được phép sử dụng AI" chưa thể hiện đầy đủ sự thay đổi của năng lực cần đánh giá. Khung đánh giá AI năm 2025 cũng xác định việc lựa chọn mức sử dụng AI phải dựa trên "kết quả học tập và bối cảnh" để thiết kế lại hoạt động đánh giá phù hợp (Perkins, Roe & Furze, 2025).

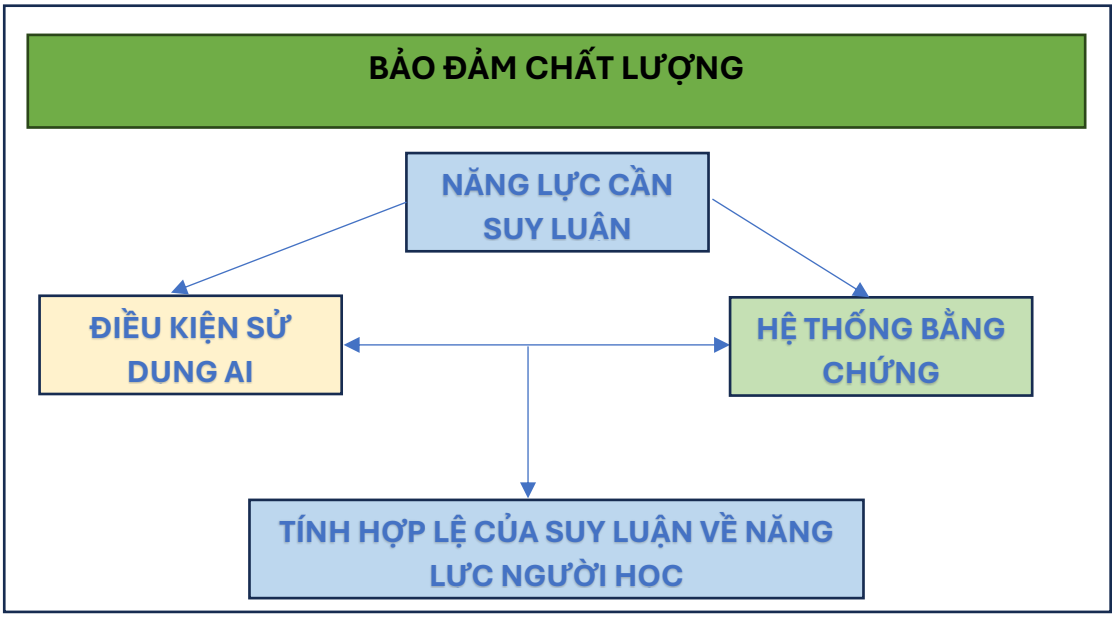
Điều kiện sử dụng AI được mô tả theo bốn trạng thái định hướng: Không sử dụng AI; AI hỗ trợ giới hạn; AI được sử dụng rộng nhưng phải khai báo và kiểm chứng; AI là một phần của năng lực cần đánh giá. Trạng thái phù hợp phải xuất phát từ mục tiêu đánh giá. Nếu yêu cầu là năng lực thực hiện độc lập, điều kiện sử dụng AI cần bảo vệ khả năng quan sát năng lực đó. Nếu phối hợp với AI thuộc năng lực nghề nghiệp, nhiệm vụ cần tạo cơ hội quan sát cách người học lựa chọn, kiểm chứng, hiệu chỉnh và chịu trách nhiệm đối với kết quả có AI hỗ trợ.

Hệ thống bằng chứng gồm ba nhóm bổ sung: Bằng chứng sản phẩm cho biết người học tạo ra được gì; bằng chứng quá trình cho biết sản phẩm được hình thành như thế nào; bằng chứng trình diễn/giải trình cho biết người học có thể giải thích, bảo vệ, điều chỉnh hoặc tái thể hiện năng lực được quy kết cho sản phẩm hay chưa. Bản nháp, lịch sử chỉnh sửa, khai báo sử dụng AI và phản tư hỗ trợ đối chiếu quá trình; khi cần sức xác nhận cao hơn, có thể dùng giải trình trực tiếp, xử lý biến thể mới, sửa một phần sản phẩm hoặc thực hiện nhiệm vụ ngắn trong điều kiện xác định.

Việc phối hợp nhiều dạng bằng chứng nhằm nâng cao chất lượng suy luận và cần tránh thu thập dữ liệu tràn lan. Tài liệu về cải cách đánh giá trong môi trường AI nhấn mạnh: "Hình thành những phán đoán đáng tin cậy về việc học của người học đòi hỏi nhiều cách tiếp cận đánh giá, có tính bao trùm và phù hợp với bối cảnh" (Lodge & cộng sự, 2025). Mô hình đánh giá cặp ghép cũng đề xuất đối chiếu một

nhiệm vụ dễ bị AI hỗ trợ với một nhiệm vụ thứ hai ít dễ bị tác động hơn nhưng cùng hướng tới kết quả học tập đó (Roe, Perkins & Giray, 2026). Số lượng và loại bằng chứng vì thế nên được lựa chọn theo năng lực cần suy luận cùng điều kiện sử dụng AI.

Hình bên dưới khái quát quan hệ giữa ba thành tố; tính hợp lệ của suy luận về năng lực người học là kết quả trung tâm cần được bảo vệ trong hệ yêu cầu gồm độ tin cậy, công bằng, minh bạch và trách nhiệm giải trình. Đe dọa xuất hiện khi AI thay thế hoạt động trí tuệ cốt lõi hoặc hệ thống bằng chứng chưa đủ sức xác nhận năng lực được quy cho người học.



Hình Khung tương thích ba thành tố cho BĐCL đánh giá trong bối cảnh GenAI

Khung này vận hành theo nguyên tắc mức bảo đảm tương xứng với bất định quy kết và hệ quả của quyết định đánh giá. Cơ sở của nguyên tắc phù hợp với nhận định: "Những khẳng định tham vọng hơn đòi hỏi nhiều sự hỗ trợ hơn những khẳng định ít tham vọng hơn" (Kane, 2013). Khi bất định và hệ quả đều thấp, bằng chứng sản phẩm cùng điều kiện rõ có thể đủ; khi một trong hai tăng, cần bổ sung có chọn lọc bằng chứng quá trình hoặc bằng chứng trình diễn/giải trình. Khi bất định cao và quyết định có hệ quả lớn, cần điểm xác nhận mạnh hơn, như tái thực hiện thích ứng, giải trình trực tiếp, xử lý biến thể mới hoặc thực hiện nhiệm vụ trong điều kiện xác định. Đây là công cụ định hướng phán đoán chuyên môn, chưa phải thang đo định lượng.

Cách tiếp cận tương xứng hỗ trợ phân bổ nguồn lực theo trọng điểm. Tài liệu ở cấp chương trình xác định một lợi thế của cách tiếp cận kết hợp là "cho phép ưu tiên dựa trên rủi ro và phân bổ nguồn lực chiến lược vào những thành phần quan

trọng của chương trình thay vì phân bổ đồng đều cho tất cả các học phần" (Lodge & cộng sự, 2025). Chuẩn đầu ra cốt lõi vì thế nên tập trung vào những năng lực có ý nghĩa quyết định đối với việc xác nhận hoàn thành chương trình hoặc các quyết định có hệ quả đáng kể. Việc xác định mức bảo đảm thuộc phán đoán chuyên môn có thẩm định. Ở cấp học phần, giảng viên nhận diện năng lực cần suy luận, khả năng AI thay thế hoạt động cốt lõi và bằng chứng cần thiết; cấp chương trình xác định chuẩn đầu ra cốt lõi và các điểm xác nhận; cơ sở giáo dục thiết lập nguyên tắc chung. Cách phân tầng này phù hợp với quan điểm: "Trách nhiệm bảo đảm kết quả học tập được chia sẻ giữa điều phối ở cấp chương trình và triển khai ở cấp học phần" (Lodge & cộng sự, 2025).

Công bằng là điều kiện của nguyên tắc tương xứng. Khác biệt ảnh hưởng đến kết quả đánh giá cần chủ yếu phản ánh năng lực được chủ đích đánh giá. Khi năng lực sử dụng AI không thuộc kết quả học tập, chênh lệch về khả năng chi trả, mức truy cập, chất lượng mô hình hoặc kỹ năng viết lệnh ngoài mục tiêu môn học cần được hạn chế ảnh hưởng. Nếu khai thác AI thuộc mục tiêu đánh giá, lựa chọn công cụ, kiểm chứng đầu ra, hiệu chỉnh kết quả và chịu trách nhiệm về quá trình sử dụng AI có thể trở thành bằng chứng hợp lệ; cơ sở giáo dục cần bảo đảm cơ hội học tập và điều kiện tiếp cận phù hợp. Perkins, Roe & Furze (2025) nhấn mạnh: "Khi triển khai khung đánh giá AI, giảng viên cần xem xét sự công bằng trong khả năng tiếp cận những công cụ AI và giảng dạy rõ ràng các vấn đề đạo đức, quyền riêng tư, bao gồm xử lý dữ liệu, sự đồng thuận, khai báo việc sử dụng AI với sở hữu trí tuệ"

Công bằng có thể được xem xét qua bốn lớp liên kết: Khả năng tiếp cận, cơ hội được học, sự phù hợp với năng lực cần đánh giá, công bằng về thủ tục. Minh bạch cùng với trách nhiệm giải trình yêu cầu hệ thống giải thích được vì sao AI được phép hoặc bị giới hạn, vì sao một loại bằng chứng được yêu cầu và bằng chứng đó hỗ trợ kết luận nào. Trọng tâm là sự rõ ràng về mục tiêu, điều kiện, tiêu chí, trách nhiệm và căn cứ quyết định.

2.4. Cơ chế bảo đảm chất lượng và hàm ý đối với giáo dục đại học Việt Nam

Khung tương thích cần được chuyển thành cơ chế có phân định trách nhiệm. Ở cấp học phần, giảng viên hoặc nhóm giảng viên chịu trách nhiệm về sự tương thích giữa chuẩn đầu ra, điều kiện sử dụng AI và hệ thống bằng chứng. Chu trình gồm: chuẩn đầu ra-thiết kế đánh giá-vai trò của AI-nhận diện bất định quy kết và hệ quả quyết định-lựa chọn bằng chứng - bảng tiêu chí-thẩm định-triển khai-xem xét kết quả-cải tiến. Nếu dùng vấn đáp, trình diễn hoặc tái thực hiện thích ứng, các hình thức này cần hướng tới cùng năng lực, có yêu cầu tương đương, tiêu chí chấm thống nhất và cơ chế thẩm định trường hợp chưa rõ.

Bảng 1: Vận dụng khung tương thích trong một số tình huống đánh giá

Năng lực cần đánh giá và mức bất định	**Điều kiện sử dụng AI**	**Bằng chứng ưu tiên**	**Hàm ý đối với tiêu chí và bảo đảm chất lượng**
Năng lực cá nhân phải thể hiện độc lập; bất định cao nếu AI có thể thay thế thao tác trí tuệ cốt lõi.	Không sử dụng hoặc hỗ trợ rất giới hạn.	Bằng chứng sản phẩm; trình diễn ngắn, giải trình hoặc tái thực hiện thích ứng khi cần.	Tiêu chí tập trung vào năng lực cá nhân; bố trí điểm xác nhận tại chuẩn đầu ra cốt lõi.
Lập luận hoặc phân tích chuyên môn; bất định trung bình nếu chỉ có sản phẩm cuối.	Hỗ trợ giới hạn, điều kiện rõ.	Sản phẩm + khai báo sử dụng AI + bằng chứng quá trình chọn lọc và/hoặc bằng chứng trình diễn/giải trình.	Không chấm năng lực AI nếu ngoài chuẩn đầu ra; quy định rõ phần việc AI được phép hỗ trợ.
Năng lực nghề nghiệp trong đó AI là công cụ hợp lệ; bất định thấp hoặc trung bình khi vai trò AI minh bạch.	Được phép sử dụng rộng.	Sản phẩm + bằng chứng về quyết định chuyên môn, kiểm chứng và hiệu chỉnh.	Tiêu chí tập trung vào lập luận, quyết định chuyên môn và trách nhiệm đối với kết quả.
Năng lực cộng tác người và AI; bất định xem xét theo chất lượng bằng chứng, thay vì mức dùng AI.	AI là một phần của năng lực cần đánh giá.	Bằng chứng về lựa chọn công cụ, chiến lược sử dụng, kiểm chứng, hiệu chỉnh, tích hợp và trình diễn.	Điều chỉnh đồng bộ chuẩn đầu ra, thiết kế đánh giá, nhiệm vụ, tiêu chí và đối sánh cấp chương trình.

Ghi chú: "Bằng chứng mạnh hơn" được hiểu là bằng chứng có sức hỗ trợ suy luận cao hơn, không đồng nghĩa với thu thập nhiều dữ liệu hơn hoặc tăng cường giám sát. Việc bổ sung bằng chứng cần tuân theo nguyên tắc tối thiểu cần thiết và tương xứng với rủi ro của suy luận.

Ở cấp chương trình, trọng tâm là tính liên kết của toàn bộ hệ thống đánh giá. Chương trình cần đối sánh chuẩn đầu ra với nhiệm vụ, xác định năng lực cốt lõi, theo dõi tiến triển và bố trí điểm xác nhận tại các vị trí có ý nghĩa đối với quyết định tiếp tục học tập hoặc hoàn thành chương trình. Tài liệu về cải cách đánh giá trong môi trường AI nhấn mạnh yêu cầu bố trí "các điểm đánh giá có bảo đảm tại những vị trí có ý nghĩa trong toàn chương trình để cung cấp thông tin cho những quyết định về tiến triển và hoàn thành" (Lodge & cộng sự, 2025). Cấp chương trình cũng cần phân định năng lực nào phải được thể hiện độc lập và năng lực nào

được kỳ vọng thực hiện với AI. Việc bảo đảm từng học phần riêng rẽ chưa tự động tạo ra bảo đảm ở cấp chương trình: "Việc bảo đảm mọi học phần, tự thân nó, sẽ không bảo đảm các chuẩn đầu ra của chương trình nếu chương trình đào tạo được thiết kế thiếu sự liên kết" (Lodge & cộng sự, 2025).

Ở cấp cơ sở giáo dục, cần thiết lập nguyên tắc chung về sử dụng AI trong đánh giá, chuẩn khai báo, công bằng-khả năng tiếp cận, quản trị dữ liệu-quyền riêng tư, thẩm định-khiếu nại, hạ tầng, phát triển đội ngũ-cải tiến định kỳ. Trách nhiệm được phân tầng: Học phần chịu trách nhiệm thiết kế và chất lượng bằng chứng; chương trình chịu trách nhiệm về liên kết, tiến triển và xác nhận chuẩn đầu ra cốt lõi; cơ sở giáo dục chịu trách nhiệm về chính sách, nguồn lực và cơ chế BĐCL chung.

Đối với giáo dục đại học Việt Nam, yêu cầu đổi mới đánh giá gắn trực tiếp với định hướng ứng dụng AI. Văn kiện Đại hội XIV xác định: "Thúc đẩy chuyển đổi số toàn diện, phổ cập, ứng dụng mạnh mẽ công nghệ số, AI trong giáo dục và đào tạo" (Đảng Cộng sản, 2026). Định hướng này diễn ra trong bối cảnh "giáo dục đại học vẫn tụt hậu so với các nước trong khu vực và thế giới; phương pháp giáo dục chưa phát huy được sự tích cực, sáng tạo của người học, chưa chú trọng rèn luyện kỹ năng và phẩm chất cho người học" (Đảng Cộng sản, 2026). Do đó, mở rộng AI cần gắn với đổi mới đánh giá và BĐCL thực chất.

Thứ nhất, quản lý AI trong đánh giá cần dựa trên mục tiêu: Mỗi nhiệm vụ chỉ rõ năng lực người học phải trực tiếp thể hiện, phần AI được phép hỗ trợ và trường hợp phối hợp với AI thuộc chuẩn đầu ra.

Thứ hai, chương trình cần rà soát chuẩn đầu ra cốt lõi, nhiệm vụ phụ thuộc quá mức vào sản phẩm cuối, các điểm cần xác nhận mạnh hơn và sự tiến triển giữa năng lực độc lập với năng lực phối hợp AI.

Thứ ba, bổ sung bằng chứng tuân theo nguyên tắc tương xứng và tối thiểu cần thiết; rủi ro của suy luận trong bài được hiểu theo sự kết hợp giữa bất định quy kết và hệ quả của quyết định đánh giá. Thu thập rộng dữ liệu thao tác có thể tăng chi phí và rủi ro quyền riêng tư trong khi sức xác nhận chưa tăng tương ứng.

Thứ tư, AI cần được tích hợp vào hệ thống BĐCL nội bộ. Chỉ thị số 31/CT-TTg xác định: "Ứng dụng AI có kiểm soát trong quản trị, tổ chức dạy và học, kiểm tra đánh giá phù hợp với từng cấp học, trình độ đào tạo, điều kiện vùng, miền, địa phương" (Thủ tướng Chính phủ, 2026). Yêu cầu "có kiểm soát" cần được cụ thể hóa thành cơ chế bảo đảm tính hợp lệ, độ tin cậy, công bằng, minh bạch và trách nhiệm giải trình; điều kiện sử dụng AI; quản trị dữ liệu; thẩm định, khiếu nại và cải tiến định kỳ.

3. Kết luận

Trí tuệ nhân tạo tạo sinh làm gia tăng bất định khi suy luận từ sản phẩm đánh giá đến năng lực cá nhân. Sản phẩm vì thế là nguồn bằng chứng có ý nghĩa phụ thuộc vào mục tiêu, điều kiện thực hiện và bằng chứng bổ sung. Kiểm soát liêm chính học thuật vẫn cần thiết; BĐCL tập trung vào việc bằng chứng có đủ sức hỗ trợ kết luận về năng lực người học hay chưa.

Bài viết đề xuất khung tương thích giữa năng lực cần suy luận, điều kiện sử dụng AI, hệ thống bằng chứng, với mức bảo đảm tương xứng với bất định quy kết và hệ quả của quyết định đánh giá. Khung chuyển trọng tâm từ truy tìm AI trong sản phẩm sang thiết kế và quản trị hệ thống bằng chứng có thể giải trình, đồng thời phân định trách nhiệm từ học phần đến chương trình và cơ sở giáo dục.

Tài liệu tham khảo

Dawson, P., Bearman, M., Dollinger, M., & Boud, D. (2024), Validity matters more than cheating. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *49*(7), 1005-1016. https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2386662.

Đảng Cộng sản (2026), *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIV* (Tập II). Nxb. Chính trị quốc gia Sự thật.

Kane, M. T. (2013). Validating the interpretations and uses of test scores. *Journal of Educational Measurement*, *50*(1), 1-73. *https://doi.org/10.1111/* jedm.12000.

Kofinas, A. K., Tsay, C. H.-H., & Pike, D. (2025). The impact of generative AI on academic integrity of authentic assessments within a higher education context. *British Journal of Educational Technology, 56*(6), 2522-2549. *https://doi.org/10.1111/ bjet.13585.*

Lodge, J. M., Howard, S., Bearman, M., & Dawson, P. (2023). Assessment reform for the age of artificial intelligence. *Tertiary Education Quality and Standards Agency*.

Lodge, J. M., Bearman, M., Dawson, P., Gniel, H., Harper, R., Liu, D., McLean, J., Ucnik, L., & Associates (2025), Enacting assessment reform in a time of artificial intelligence. *Tertiary Education Quality and Standards Agency, Australian Government.*

Mislevy, R. J., Almond, R. G., & Lukas, J. F. (2003), A brief introduction to evidence-centered design (Research Report RR-03-16), *Educational Testing Service*. https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.2003.tb01908.x.

Perkins, M., Roe, J., & Furze, L. (2025), Reimagining the Artificial Intelligence Assessment Scale (AIAS): A refined framework for educational assessment. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, *22*(7). https://doi.org/10.53761/rrm4y757.

Roe, J., Perkins, M., & Giray, L. (2026). Assessment twins: An approach for strengthening assessment validity in the age of generative AI. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 9(2). *https://doi.org/10.37074 /* jalt.2026.9.2.3.

Thủ tướng Chính phủ (2026), *Chỉ thị số 31/CT-TTg ngày 5/8/2026 về thực hiện các nhiệm vụ trọng tâm năm học 2026-2027*.

THÁCH THỨC ĐỐI VỚI ĐẠO ĐỨC HỌC THUẬT TRONG BỐI CẢNH BÙNG NỔ TRÍ TUỆ NHÂN TẠO TẠI VIỆT NAM: GÓC NHÌN TỪ NGƯỜI HỌC VÀ NGƯỜI DẠY

CHALLENGES TO ACADEMIC INTEGRITY AMID THE AI BOOM IN VIETNAM: PERSPECTIVES FROM STUDENTS AND EDUCATORS

Trần Thị Thùy Trang

Trường Cao đẳng Kinh tế Đối ngoại

Tóm tắt

Nghiên cứu này làm rõ sự xung đột sâu sắc trong nhận thức giữa người dạy và người học trong bối cảnh bùng nổ trí tuệ nhân tạo (AI) tại Việt Nam. Thông qua phương pháp nghiên cứu thực chứng và phỏng vấn chuyên sâu, kết quả chỉ ra sự lệch pha đáng kể giữa tốc độ phát triển của công nghệ và khung quản trị học thuật hiện hành. Khi AI được thừa nhận là một công cụ tối ưu hóa hiệu suất, thì nó cũng tạo ra các vùng xám về liêm chính, gây áp lực lên hệ thống đánh giá năng lực thực chất. Từ đó, nghiên cứu đề xuất một số giải pháp cụ thể nhằm kiến tạo một hệ sinh thái học thuật minh bạch, nơi công nghệ được khai thác có trách nhiệm mà không làm tổn hại đến các giá trị học thuật cốt lõi.

Từ khóa: Đạo đức học thuật, AI, người học, người dạy

Abstract

This study sheds light on the profound perceptual divide between educators and learners amidst the rapid rise of artificial intelligence (AI) in Viet Nam. Through empirical research and in-depth interviews, the findings reveal a significant mismatch between the pace of technological advancement and existing academic governance frameworks. While AI is recognized as a tool for optimizing performance, it also creates gray areas regarding integrity, placing strain on systems designed to authentically assess competence. Consequently, the study proposes specific solutions to foster a transparent academic ecosystem where technology is harnessed responsibly without compromising core academic values.

Keywords: Academic ethics, AI, learners, educators

1. Đặt vấn đề

Trí tuệ nhân tạo (AI) ngày càng phát triển đã thiết lập một trật tự mới trong giáo dục đại học Việt Nam. Nó tạo nên sự chuyển dịch tất yếu nhưng cũng đầy

thách thức. Sự giao thoa giữa hiệu suất công nghệ và các chuẩn mực đạo đức truyền thống đang tạo ra những xung đột trực diện đối với liêm chính học thuật. Mặc dù, AI hỗ trợ tối ưu hóa hiệu quả trong việc dạy và học là không thể phủ nhận, nhưng nó cũng đồng thời làm nảy sinh những vùng xám về đạo đức như từ việc đạo văn kỹ thuật số đến sự xói mòn năng lực tư duy độc lập. Trong khi các cơ sở đào tạo đang nỗ lực thúc đẩy lộ trình số hóa, hệ thống chính sách quản trị và khung pháp lý về đạo đức số thì vẫn tồn tại một độ trễ đáng kể so với tốc độ phát triển của công nghệ số. Sự thiếu hụt các hướng dẫn cụ thể đã đẩy cả người dạy và người học vào thế lưỡng nan: sinh viên (SV) lúng túng trong việc xác định giới hạn sử dụng AI có trách nhiệm, trong khi giảng viên (GV) đối mặt với áp lực phải tái định hình phương thức đánh giá năng lực thực chất. Việc nhận diện những thách thức này từ góc nhìn đa chiều của cả hai chủ thể cốt lõi là một yêu cầu cấp thiết, không chỉ để bảo vệ các giá trị cốt lõi của giáo dục mà còn để xây dựng một lộ trình ứng dụng công nghệ bền vững, minh bạch trong hệ sinh thái học thuật hiện đại.

2. Nội dung

2.1. Tổng quan nghiên cứu

Kể từ khi ChatGPT được công bố vào cuối năm 2022, sự bùng nổ của trí tuệ nhân tạo tạo sinh (GenAI) đã tạo ra những bước ngoặt lớn trong hoạt động dạy học và nghiên cứu trong giáo dục đại học. Mặc dù đóng góp đáng kể vào việc cá nhân hóa lộ trình học tập và nâng cao hiệu quả giảng dạy, GenAI cũng làm nảy sinh nhiều vấn đề liên quan đến liêm chính học thuật và các tiêu chuẩn đánh giá người học. Do đó, vấn đề đạo đức học thuật trong kỷ nguyên AI đang trở thành một hướng nghiên cứu thu hút sự quan tâm của nhiều học giả trên thế giới.

Nghiên cứu của Rajabi & cộng sự (2023) đã sớm nhận diện công nghệ AI là một vùng xám đầy thách thức, nơi ranh giới giữa hỗ trợ và gian lận trở nên thiếu rõ ràng. Bissessar (2023) & Sullivan (2023) tiếp cận từ góc độ tâm lý, họ cho ra rằng sự tiện lợi của công nghệ và áp lực về điểm số là những nguyên nhân chính thúc đẩy hành vi trung hòa các chuẩn mực đạo đức. Đáng chú ý, Sarah Elaine Eaton (2023) tiếp cận vấn đề dưới góc nhìn hậu đạo văn, nhấn mạnh việc chuyển dịch từ cơ chế kiểm soát, cấm đoán sang xây dựng một nền văn hóa liêm chính, nơi AI được quản trị bằng các giá trị đạo đức bền vững.

Nghiên cứu gần đây của Perkins & cộng sự (2024) cũng như Al-Emran & cộng sự (2024) càng làm rõ nhận thức của người học coi việc sử dụng AI là một xu thế tất yếu. Từ đó đặt ra yêu cầu cấp thiết về việc ban hành các hướng dẫn sử dụng công cụ AI có trách nhiệm. Nhiều nghiên cứu khác trên thế giới cũng khẳng

định AI không chỉ là mối đe dọa đối với đạo đức học thuật mà còn là động lực để tái cấu trức hệ thống quản trị giáo dục theo hướng minh bạch và linh hoạt hơn.

Tại Việt Nam, các nghiên cứu về chủ đề này bắt đầu phát triển mạnh từ năm 2023. Nghiên cứu của Cong-Lem, Tran & Nguyen (2024) chỉ ra rằng GV ngoại ngữ nhìn nhận AI vừa là trợ thủ đắc lực trong học tập vừa là nguyên nhân làm tăng nguy cơ vi phạm đạo đức nếu thiếu các khung pháp lý chỉ dẫn. Gần đây, nghiên cứu của Trần Quốc Giang &Trương Tấn Đạt (2025) cho thấy AI thúc đẩy đổi mới phương pháp giảng dạy. Các trường đại học cần hoàn thiện những chính sách quản trị AI, quy định đạo đức học thuật, chú trọng nâng cao năng lực số cho cả GV và SV.

Từ khoảng trống đó, nghiên cứu này tập trung khai thác sâu sắc trải nghiệm, nhận thức, quan điểm đa chiều của cả người học lẫn người dạy thông qua phỏng vấn bán cấu trúc và phân tích chủ đề. Điểm khác biệt của nghiên cứu này là cách tiếp cận song song ở góc nhìn của người học và người dạy, từ đó đề xuất các hàm ý chính sách nhằm xây dựng môi trường học thuật liêm chính, thích ứng với sự phát triển mạnh mẽ của GenAI.

2.2. Cơ sở lý thuyết

❖ *Lý thuyết hành vi dự định (Theory of Planned Behavior-TPB)*

Lý thuyết này được phát triển bởi Icek Aizen (1991), TPB là một trong những mô hình phổ biến nhất để giải thích hành vi có chủ đích của con người. Lý thuyết này cho rằng ý định thực hiện một hành vi bị chi phối bởi 3 nhân tố:

- Thái độ đối với hành vi (Attitude towards the behavior): Sự đánh giá tiêu cực hay tích cực của SV về việc sử dụng AI trong học tập. Nếu SV coi AI là công cụ hỗ trợ hiệu quả thay vì vi phạm quy định thì họ sẽ có xu hướng thực hiện hành vi đó nhiều hơn.

- Chuẩn chủ quan (Subjective Norm): Áp lực từ cộng đồng xung quanh như gia đình, bạn bè hay GV đóng vai trò then chốt trong việc định hình ý định hành vi của SV. Trong môi trường học tập hiện nay, việc SV sử dụng AI để hoàn thành bài tập trở nên phổ biến và thiếu các biện pháp kiểm soát chặt chẽ đã vô tình tạo ra một sự đồng thuận ngầm, khiến người học coi việc lạm dụng công nghệ là một hành vi chuẩn mực thay vì vi phạm đạo đức.

- Nhận thức về kiểm soát hành vi (Perceived Behavior Control-PBC): Niềm tin của cá nhân vào khả năng thực hiện hành vi thành công, cụ thể là niềm tin vào việc sử dụng AI mà không bị các công cụ phát hiện gian lận.

❖ *Lý thuyết Trung hòa (Neutralization Theory):* Do Sykes và Matza phát triển vào năm 1957, lý thuyết này giải thích cách cá nhân thực hiện hành vi sai trái mà vẫn giữ được hình ảnh đạo đức của bản thân bằng cách sử dụng các kỹ thuật bào chữa tâm lý. Trong đạo đức học thuật, người học thường sử dụng 5 kỹ thuật bào chữa tâm lý:

- Phủ nhận trách nhiệm: Đổ lỗi cho áp lực bài vở quá tải từ GV nên phải sử dụng AI;

- Phủ nhận tổn hại: Cho rằng việc sử dụng AI không gây hại trực tiếp cho bất kỳ ai.

- Phủ nhận nạn nhân: Coi nhà trường là đối tượng chỉ quan tâm đến lợi ích kinh tế thay vì chất lượng người học.

- Lên án người lên án: Chỉ trích ngược lại GV khi họ cũng sử dụng AI trong công việc chuyên môn.

- Trung thành với những giá trị cao hơn: Coi kết quả học tập tốt để giúp đỡ gia đình là quan trọng hơn các quy tắc liêm chính.

❖ *Ứng dụng lý thuyết vào nghiên cứu:* Trong thời đại AI phát triển mạnh mẽ, sự kết hợp giữa lý thuyết hành vi dự định (TPB) và lý thuyết Trung Hòa tạo nên một lăng kính sắc bén để phân tích sự dịch chuyển trong nhận thức của người dạy với người học:

- Đối với người học: Hai lý thuyết này làm sáng tỏ lý do tại sao SV lại chọn sử dụng công nghệ AI hơn **phương thức học tập truyền thống**. Sự xuất hiện của các công cụ ngôn ngữ lớn (LLM) như ChatGPT, Claude, Gemini đã khuếch đại nhận thức về năng lực hành vi. Nghiên cứu cũng chỉ ra một thực trạng đáng lo ngại, khi SV chủ động định nghĩa lại khái niệm liêm chính học thuật. Họ không còn coi việc sử dụng AI vốn là hành vi mang tính chất gian lận thành một giải pháp công nghệ hợp lý để tối ưu hóa hiệu suất.

- Đối với người dạy: Khung lý thuyết này giúp nhận diện các rào cản trong việc thực thi những quy định đạo đức. GV hiện đang đối mặt với sự khủng hoảng về chuẩn chủ quan khi các quy định của nhà trường chưa theo kịp tốc độ phát triển của công nghệ, từ đó tạo ra những rào cản lớn trong công tác đánh giá và phản hồi bài làm của SV.

❖ *Tổng hợp các nghiên cứu ảnh hưởng:* Tổng hợp những nghiên cứu từ năm 2023 đến nay, chúng ta thấy một bức tranh giáo dục đại học đang biến đổi sâu sắc. Tác động của AI không chỉ dừng lại ở công cụ kỹ thuật mà còn ở chính tư duy về liêm chính và phương pháp sư phạm hiện đại.

- Sự xung đột về quan điểm trong nhận thức giữa người dạy và người học: Một trong những thách thức lớn nhất hiện nay là khoảng trống về quan niệm đạo đức. Nghiên cứu của Bissessar (2023) chỉ ra một vùng xám đạo đức khi SV và GV có những nhận thức hoàn toàn khác biệt về ranh giới giữa hỗ trợ, gian lận. Trong khi GV lo ngại về sự xói mòn khả năng tư duy phản biện, thì SV lại coi việc sử dụng AI là một kỹ năng cần thiết cho thị trường lao động tương lai trong thời đại công nghệ số. Sự xung đột này tương đồng với kết quả của Rajabi & cộng sự (2023) đã nhận định, buộc chúng ta phải định nghĩa lại hoàn toàn bản chất của giáo dục đại học. Nó là nơi truyền thụ tri thức hay là nơi rèn luyện khả năng thích nghi với công nghệ. Vấn đề đáng quan tâm hơn là cách SV nhìn nhận tính hợp lệ của việc sử dụng AI trong học tập. Nghiên cứu của Perkins & cộng sự (2024) trên SV đại học cho thấy nhiều người không xem việc để AI hỗ trợ viết bài là hành vi vi phạm đạo đức nếu họ có chỉnh sửa lại nội dung trước khi nộp. Điều này cho thấy ranh giới giữa hỗ trợ học tập và gian lận học thuật đang trở nên mơ hồ trong nhận thức của người học, do đó việc xác định mức độ đóng góp thực sự của SV vào sản phẩm học tập trở thành thách thức lớn đối với GV.

- Cơ chế tâm lý đằng sau hành vi sai trái mới: Quan sát hành vi của người học, Firmansyah & Nurhasan (2025) đã chỉ ra một thực tế đáng lo ngại là tình trạng SV lạm dụng AI trong các hoạt động học tập. Nghiên cứu này cho thấy SV thường vận dụng lý thuyết Trung hòa để bào chữa cho hành vi lạm dụng công nghệ AI chỉ đơn giản là để tối ưu hóa tốc độ và sự tiện lợi, một biểu hiện điển hình của kỹ thuật phủ nhận trách nhiệm trong lý thuyết Trung hòa. Đáng chú ý, Domingo (2025) phân tích các mối lo ngại về đạo đức và cảnh báo rằng những chế tài kỷ luật truyền thống đang dần trở nên bất lực trước sự tinh vi của các công cụ AI.

- Sự dịch chuyển trong phương pháp đánh giá: Thay vì chọn cách cấm đoán, Finkel-Gates (2025) đề xuất một cách tiếp cận mang tính kiến tạo hơn là các cơ sở giáo dục cần tích hợp AI vào quy trình đảm bảo chất lượng. Nghiên cứu này nhấn mạnh rằng để duy trì liêm chính học thuật cần phải thay đổi bản chất của các bài đánh giá, chuyển từ tập trung vào kết quả sang tập trung vào quy trình. Điều này phản ánh sự thay đổi trong yếu tố nhận thức kiểm soát hành vi của TPB, khi quy trình được thiết kế chặt chẽ và minh bạch, khả năng kiểm soát hành vi tăng lên, từ đó giảm ý định gian lận ngay từ giai đoạn ban đầu.

- Thách thức đối với người làm công tác đảm bảo chất lượng: Theo Bosch & cộng sự (2025), vai trò của những người làm công tác đảm bảo chất lượng đang chuyển dịch từ người kiểm soát sang người định hướng. Điều này đòi hỏi họ không chỉ nâng cấp toàn diện về cả tư duy sư phạm lẫn năng lực số để hiểu cách AI vận

hành. Đồng quan điểm, mô hình mà Isaifan & Hasna (2025) triển khai tại Qatar đã cung cấp một cái nhìn thực tiễn: AI là một phần không thể tách rời của hệ sinh thái học thuật thay vì là một đối tượng tiêu cực. Từ đó, thiết lập các chính sách và thực thi được gắn kết chặt chẽ để tạo ra một chuẩn mực đạo đức mới phù hợp với thời đại AI.

3. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng theo phương pháp định tính thông qua mô hình trường hợp điển hình (case study) kết hợp chặt chẽ với kỹ thuật phân tích chủ đề (thematic analysis) để đặt hành vi của con người trong mối tương quan hữu cơ với hệ sinh thái giáo dục. Từ những quy định cứng của cơ sở đào tạo đến các luật ngầm trong văn hóa học tập và sự biến chuyển trong tư duy sư phạm của GV.

Dữ liệu được chắt lọc qua các cuộc phỏng vấn bán cấu trúc, phân tích tư liệu chuyên sâu, áp dụng kỹ thuật chọn mẫu có chủ đích để đảm bảo tính đại diện và chiều sâu chuyên môn. Hai nhóm đối tượng mục tiêu bao gồm: những SV sử dụng các công cụ AI (ChatGPT, Gemini, Claude hay Copilot) và những GV có kinh nghiệm quản trị hoặc thực hành AI trong môi trường sư phạm.

Đảm bảo tính khoa học và khách quan, nghiên cứu áp dụng kỹ thuật tam giác hóa dữ liệu, bằng cách đối soát đa chiều giữa dữ liệu phỏng vấn với các văn bản quy phạm nội bộ, khung chiến lược quốc tế (UNESCO, OECD). Quy trình này kết hợp cùng các lý thuyết nền tảng, đảm bảo tính nhất quán và khách quan trong quá trình diễn giải kết quả. Đồng thời, mọi nguyên tắc đạo đức trong nghiên cứu xã hội đều được thực thi nghiêm túc.

4. Thực trạng đạo đức học thuật trong bối cảnh bùng nổ trí tuệ nhân tạo tại Việt Nam

Theo số liệu từ Bộ Giáo dục & Đào tạo (2024), hệ thống giáo dục đại học Việt Nam hiện bao gồm 244 cơ sở đang tích cực triển khai lộ trình chuyển đổi số và ứng dụng trí tuệ nhân tạo (AI) trong đào tạo xây dựng hệ thống quản lý học tập (LMS), phát triển học liệu số, ứng dụng phần mềm hỗ trợ giảng dạy, khuyến khích khai thác các công cụ AI trong học tập. Tuy nhiên, kết quả phân tích thực chứng cho thấy một khoảng trống pháp lý đáng kể khi phần lớn các trường vẫn thiếu hụt khung hướng dẫn riêng về việc sử dụng AI trong học tập và nghiên cứu. Phần lớn các quy định hiện hành mới chỉ dừng ở những nguyên tắc chung về trung thực học thuật, chống sao chép và trích dẫn tài liệu, chưa cụ thể hóa cơ chế khai báo mức

độ can thiệp của công nghệ, giới hạn phạm vi sử dụng cũng như trách nhiệm giải trình của người học đối với sản phẩm học thuật có sự hỗ trợ của AI.

Kết quả tam giác hóa dữ liệu giữa phỏng vấn sâu, phân tích văn bản quản lý, đối chiếu với các hướng dẫn quốc tế của UNESCO (2023) và OECD (2024) cho thấy thực trạng quản trị đạo đức học thuật tại Việt Nam đang tồn tại ba khoảng trống đáng chú ý:

- Khung chính sách quản lý AI trong giáo dục còn thiếu tính thống nhất và đồng bộ. Qua phỏng vấn, nhiều GV cho biết việc cho phép hay hạn chế sử dụng AI hiện phụ thuộc chủ yếu vào quan điểm của từng GV hoặc từng khoa chuyên môn. Trong cùng một cơ sở đào tạo, có học phần khuyến khích SV sử dụng ChatGPT để hỗ trợ học tập nhưng yêu cầu phải khai báo nguồn; ngược lại, một số học phần khác lại cấm hoàn toàn việc sử dụng AI mặc dù chưa có quy định chính thức ở cấp trường. Sự thiếu thống nhất này dẫn đến tình trạng người học gặp khó khăn trong việc xác định ranh giới giữa hành vi được chấp nhận và hành vi vi phạm đạo đức học thuật.

- Đội ngũ GV và cán bộ quản lý vẫn còn nhiều hạn chế về năng lực quản trị AI. Qua các cuộc phỏng vấn, đa số GV đều thừa nhận đã từng sử dụng AI để tìm kiếm tài liệu, xây dựng đề cương bài giảng hoặc hỗ trợ biên soạn câu hỏi kiểm tra. Tuy nhiên, không nhiều người được tham gia các khóa bồi dưỡng chuyên sâu về GenAI hoặc phương pháp tích hợp AI trong thiết kế hoạt động dạy học. Điều này cũng tương đồng với xu hướng quốc tế khi báo cáo Global Student Survey 2025 của Wiley thực hiện trên hơn 11.500 SV và GV tại 16 quốc gia cho thấy chỉ khoảng 49% GV sử dụng AI trong hoạt động chuyên môn, thấp hơn đáng kể so với SV là 81%. Khoảng cách về năng lực số này làm giảm hiệu quả quản lý, đồng thời khiến GV gặp khó khăn trong việc xác định mức độ hỗ trợ hợp lý của AI đối với từng nhiệm vụ học tập. Một số GV tham gia nghiên cứu cũng cho biết việc phân biệt giữa sản phẩm do SV tự thực hiện và sản phẩm có sự hỗ trợ đáng kể từ AI ngày càng trở nên khó khăn. Các công cụ nhận diện văn bản do GenAI mặc dù đã được tích hợp trong nhiều phần mềm kiểm tra đạo văn nhưng vẫn tồn tại tỷ lệ nhận diện sai khá cao. Chính vì vậy, nhiều GV không lựa chọn sử dụng kết quả từ các công cụ này như bằng chứng duy nhất khi đánh giá hành vi vi phạm đạo đức học thuật.

- Phương thức kiểm tra, đánh giá tại nhiều cơ sở đào tạo chưa theo kịp sự phát triển của AI. Kết quả phân tích cho thấy phần lớn các học phần hiện nay vẫn đánh giá kết quả học tập thông qua tiểu luận, bài tập lớn hoặc báo cáo cuối kỳ. Những hình thức bộc lộ những lỗ hổng lớn trước khả năng tạo lập nội dung của AI. Theo báo cáo của Turnitin (2024), khoảng 11% trong hơn 200 triệu bài nộp

của SV trên toàn cầu có từ 20% nội dung trở lên được GenAI hỗ trợ, trong đó 3% số bài viết có trên 80% nội dung do AI tạo ra. Các chuyên gia giáo dục được phỏng vấn cũng cho rằng trong bối cảnh AI ngày càng thông minh, trọng tâm của quản trị học thuật không còn là việc phát hiện hay ngăn cấm người học sử dụng AI, mà là xây dựng các nguyên tắc sử dụng có trách nhiệm, minh bạch và có khả năng kiểm chứng. Quan điểm này phù hợp với khuyến nghị của UNESCO về AI trong giáo dục (2023), trong đó nhấn mạnh các cơ sở giáo dục cần chuyển từ cách tiếp cận kiểm soát, cấm đoán sang quản trị dựa trên đạo đức, minh bạch và trách nhiệm giải trình.

Từ thực tiễn nghiên cứu kết hợp với xu hướng quốc tế, cho thấy AI đang tiếp tục phát triển nhanh hơn đáng kể so với quá trình hoàn thiện các quy định quản trị và chuẩn mực đạo đức học thuật. Khoảng cách này không chỉ làm gia tăng nguy cơ lạm dụng AI trong học tập, nghiên cứu mà còn đặt ra yêu cầu cấp thiết đối với các cơ sở giáo dục trong việc xây dựng khung quản trị AI thống nhất, ban hành hướng dẫn sử dụng AI, bồi dưỡng năng lực AI cho GV và đổi mới phương thức kiểm tra, đánh giá theo hướng đề cao quá trình hình thành tri thức thay vì kết quả thuần túy. Khi công cụ AI không còn là thử nghiệm mà đã trở thành một yếu tố của môi trường học tập số, việc hoàn thiện cơ chế quản trị, củng cố văn hóa liêm chính học thuật là điều kiện tiên quyết để bảo đảm chất lượng đào tạo và uy tín đào tạo trong kỷ nguyên số.

5. Khuyến nghị và kết luận

Kết quả nghiên cứu xác nhận sự hiện diện tất yếu của trí tuệ nhân tạo AI trong hoạt động dạy học và nghiên cứu tại Việt Nam. Tuy nhiên, hiện trạng cho thấy sự tồn tại của độ trễ chính sách khi các biện pháp thích ứng mới chỉ dừng lại ở cấp độ cá nhân hoặc bộ phận cục bộ, thiếu tính đồng bộ với hệ thống quản trị vĩ mô. Để thu hẹp khoảng cách này, nghiên cứu đề xuất các nhóm giải pháp trọng tâm hướng tới chuẩn hóa đạo đức số và liêm chính học thuật trong bối cảnh hiện nay.

5.1. Khuyến nghị

5.1.1. Về phía nhà trường

- Xây dựng chính sách, qui định cụ thể về việc sử dụng AI trong học tập, nghiên cứu và đánh giá

Hiện nay, nhiều trường chưa có qui định hướng dẫn cụ thể việc sử dụng AI trong học tập, nghiên cứu và đánh giá. Thay vì áp dụng tư duy cấm đoán, chính sách giáo dục cần chuyển dịch sang thúc đẩy quyền tự chủ có trách nhiệm, tiệm

cận với các chuẩn mực đạo đức học thuật quốc tế. Theo đó, nhà trường cần cụ thể hóa mức độ ứng dụng AI dựa trên đặc thù từng học phần như cho phép hỗ trợ tổng hợp thông tin trong các môn học lý thuyết nhưng giới hạn nghiêm ngặt tỷ lệ sử dụng trong những môn học mang tính sáng tạo nhằm đảm bảo ý tưởng sáng tạo cá nhân. Đồng thời với cơ chế xử lý vi phạm mang tính giáo dục, việc bắt buộc người học thực hiện cam đoan học thuật và giải trình chi tiết về phạm vi sử dụng AI là yếu tố then chốt để chuyển hóa tư duy từ đối phó thụ động sang sử dụng có trách nhiệm giải trình.

- Nâng cao năng lực AI và quản trị đạo đức số cho đội ngũ GV

Cần triển khai định kỳ các chương trình bồi dưỡng chuyên sâu về GenAI, tập trung vào kỹ năng thiết kế học phần và tích hợp sư phạm hiện đại. GV đóng vai trò chủ đạo trong việc định hướng SV khai thác công nghệ có trách nhiệm, đồng thời phải được trang bị nền tảng tri thức vững chắc về đạo đức số, bảo mật dữ liệu, quyền sở hữu trí tuệ và các chuẩn mực liêm chính nghiên cứu trong bối cảnh chuyển đổi số.

- Thành lập các nhóm nghiên cứu nòng cốt để thử nghiệm những công cụ AI trong chuyên ngành, từ đó lan tỏa kinh nghiệm quản trị và nhận diện các kỹ thuật trung hòa mà SV thường dùng để bào chữa cho hành vi lạm dụng.

- Xây dựng văn hóa liêm chính học thuật trong kỷ nguyên số

Nhà trường cần chuyển đổi từ cơ chế kiểm soát, xử phạt sai phạm sang mô hình giáo dục định hướng và đồng hành. Trọng tâm của giải pháp này là tích hợp nội dung đạo đức AI vào chương trình đào tạo như môn kỹ năng mềm bắt buộc ngay từ năm thứ nhất, nhằm giúp người học nhận thức rõ hệ lụy của việc lạm dụng công nghệ AI đối với năng lực tư duy phản biện, từ đó hình thành cơ chế tự điều chỉnh hành vi.

Bên cạnh đó, tổ chức thường xuyên những hoạt động truyền thông, tọa đàm, diễn đàn học thuật, chương trình tuyên truyền về đạo đức sử dụng AI, kết hợp với việc xây dựng bộ quy tắc ứng xử trong môi trường số và các nguyên tắc sử dụng AI có trách nhiệm. Hoạt động này không chỉ đảm bảo tính minh bạch, công bằng trong đào tạo mà còn thúc đẩy tinh thần tự học và ý thức trách nhiệm cho SV trong cộng đồng học thuật.

- Chuẩn hóa qui trình xử lý vi phạm minh bạch và cơ chế đối thoại

Cần thiết lập quy trình xử lý gian lận học thuật minh bạch thông qua cơ chế thẩm định của Hội đồng Liêm chính. Khi phát hiện nghi vấn, vụ việc phải được chuyển đến cấp hội đồng tương ứng để thực hiện quy trình đối thoại trực tiếp, cho

phép người học giải trình nhằm đảm bảo tính khách quan và quyền lợi chính đáng. Quyết định kỷ luật cần tuân thủ khung chế tài lũy tiến: áp dụng các biện pháp mang tính giáo dục và khắc phục (nhắc nhở, trừ điểm, yêu cầu thực hiện lại) đối với sai phạm lần đầu hoặc vô ý; đồng thời thực thi các hình thức xử lý nghiêm khắc (hủy kết quả, đình chỉ hoặc buộc thôi học) đối với những trường hợp tái phạm hoặc vi phạm có hệ thống.

- Thúc đẩy hợp tác giữa nhà trường, doanh nghiệp và cơ quan quản lý.

Trước sự thay đổi nhanh chóng của công nghệ AI, nhà trường cần chủ động thiết lập mạng lưới hợp tác chiến lược với các doanh nghiệp công nghệ, tổ chức nghề nghiệp và cơ quan quản lý nhà nước. Sự phối hợp này đóng vai trò then chốt trong việc cập nhật xu hướng công nghệ, xây dựng khung năng lực AI chuẩn hóa và chia sẻ các mô hình quản trị giáo dục tiên tiến. Đồng thời, việc đẩy mạnh các nghiên cứu liên ngành về đạo đức AI, chuyển đổi số là điều kiện tiên quyết để tạo lập cơ sở lý luận và thực chứng cho việc hoàn thiện những chính sách học thuật trong tương lai.

5.1.2. Về phía giảng viên

- Đổi mới phương pháp giảng dạy và đánh giá kết quả học tập

Cải cách phương pháp đánh giá: Ưu tiên áp dụng các mô hình giáo dục trải nghiệm, chú trọng tư duy phân tích và tương tác trực tiếp (thảo luận nhóm, dự án thực tiễn, phản biện). Những hình thức này, AI không thể thay thế hoàn toàn, từ đó phản ánh thực chất trình độ của người học.

Chuyển đổi mô hình đánh giá: Dịch chuyển từ đánh giá kết quả cuối cùng sang đánh giá quá trình. Việc yêu cầu minh chứng về tiến độ học tập (nhật ký nghiên cứu, lịch sử chỉnh sửa bản thảo) kết hợp với các hình thức bảo vệ miệng hoặc giám sát trực tiếp sẽ đảm bảo tính xác thực và đo lường chính xác mức độ đóng góp của SV.

Đảm bảo tính công bằng và giáo dục liêm chính: Xây dựng hệ thống tiêu chí đánh giá minh bạch, nhất quán và tuyệt đối tuân thủ đạo đức nghề nghiệp. Thay vì chỉ áp dụng các biện pháp chế tài, GV cần chủ động phổ biến quy chuẩn trích dẫn và nhận diện đạo văn ngay từ đầu khóa học để hình thành ý thức tự giác cho người học.

Xử lý sai phạm học thuật: Thực thi nghiêm túc các chế tài kỷ luật đối với hành vi gian lận theo quy định. Điều này không chỉ đảm bảo sự công bằng trong môi trường học thuật mà còn đóng vai trò định hướng, giúp người vi phạm nhận thức và điều chỉnh hành vi theo các chuẩn mực đạo đức chung.

5.1.3. Về phía sinh viên

- Phát huy tính tự chủ và trung thực học thuật: Người học phải duy trì sự độc lập trong quá trình thực hiện các nhiệm vụ trong học tập và nghiên cứu. Kiên quyết bài trừ các hành vi gian lận hoặc mạo nhận thành quả trí tuệ của cá nhân khác.

- Tuân thủ chuẩn mực trích dẫn và sở hữu trí tuệ: Mọi ý tưởng, số liệu hoặc nội dung kế thừa từ những nguồn bên ngoài cần được trích dẫn đầy đủ, minh bạch, đảm bảo sự tôn trọng đối với tác giả và tránh các sai phạm về đạo văn.

- Sử dụng trí tuệ nhân tạo AI có trách nhiệm: Người học cần coi AI là công cụ AI hỗ trợ tư duy như tham khảo ý tưởng, hoàn thiện ngôn ngữ trong phạm vi cho phép của của GV, tuyệt đối không sử dụng công nghệ để thay thế hoàn toàn năng lực tư duy độc lập trong các sản phẩm học thuật.

5.2. Kết luận

Sự hiện diện của AI trong hệ sinh thái giáo dục hiện đại là một xu thế tất yếu. Nghiên cứu này khẳng định rằng, thách thức lớn nhất đối với liêm chính học thuật, tính minh bạch trong đánh giá năng lực không nằm ở bản chất công nghệ, mà phát sinh từ sự chậm trễ trong việc tái định nghĩa giá trị đạo đức và sự thiếu hụt những mô hình kiểm tra năng lực tương thích với thực tại số. Để chuyển hóa từ thách thức thành động lực phát triển, các cơ sở đào tạo cần triển khai chiến lược phối hợp đồng bộ đa tầng giữa nâng cao ý thức trách nhiệm, đạo đức của người học, củng cố năng lực số, đổi mới phương pháp sư phạm cho đội ngũ giảng dạy hướng tới các hình thức đánh giá tư duy phản biện và khả năng tổng hợp phức hợp thay vì kiểm tra kiến thức bề nổi. Đồng thời thiết lập khung quản trị học thuật linh hoạt, đồng bộ từ phía nhà trường. Sự phối hợp đồng bộ này không chỉ bảo vệ các giá trị cốt lõi của giáo dục mà còn mở ra một không gian cộng hưởng tri thức. Nơi công nghệ đóng vai trò trợ lực để nâng tầm chất lượng nghiên cứu và đào tạo trong kỷ nguyên trí tuệ số.

Tài liệu tham khảo

Ajzen, I. (1991), The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *50*(2), 179-211. doi.org.

Bộ Khoa học và Công nghệ (2026), *Thông tư số 05/2026/TT-BKHCN ngày 10/3/2026 ban hành Khung đạo đức trí tuệ nhân tạo quốc gia.*

Bộ Giáo dục & Đào tạo (2026). *Thông tư số 49/2026/TT-BGDĐT ngày 30/6/2026 Quy định về việc ứng dụng công nghệ trong giáo dục đại học và giáo dục nghề nghiệp.*

Bissessar, C. (2023), *To use or not to use ChatGPT and assistive artificial intelligence tools in higher education institutions? The modern-day conundrum.* Equity in Education & Society.

Cong-Lem, N. (2024), English language teachers' perceptions of AI-generated plagiarism: A qualitative study in the Viet Namese higher education context. *Journal of Educational Technology & Society, 27*(1), 115-128. https://doi.org/10.30191/ETS.202401 _27(1).0008.

Firmansyah, R., & Nurhasan, A. (2025). *Misuse of ChatGPT in Learning Activities: Challenges and Solutions for Enhancing Student's Academic Ethics.* JANAPATI.

Perkins, M., et al. (2024), *The rapid rise of generative AI and its implications for academic integrity: Students' perceptions and use of chatbots for assistance with assessments*. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 7*, 100273. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100273.

Rajabi, P., Taghipour, P., Cukierman, D., & Doleck, T. (2023), *Exploring ChatGPT's impact on post-secondary education: A qualitative study. In Proeedings of the 25th Western Canadian Conference on Computing Education (WCCCE'23).* ACM. https://dl.acm.org/ doi/epdf/10.1145/3593342.3593360

Tran, Q. G., & Truong, T. D. (2025). *Generative AI in Viet Namese higher education: Pedagogical innovation, learning outcomes, and academic integrity*. *Journal of Education and e-Learning Research*. https://doi.org/10.20448/jeelr.v13i3.8882

OECD (2026). *Digital education outlook 2026: The AI footprint in higher education evaluation*. OECD Publishing. doi.org

UNESCO (2023), *Guidance for Generative AI in Education and Research*.

Wiley (2025), *Global Student Survey 2025: Generative AI in Higher Education*.

NĂNG LỰC SỐ CỦA SINH VIÊN TRONG BỐI CẢNH CHUYỂN ĐỔI SỐ GIÁO DỤC: THỰC TRẠNG VÀ HÀM Ý ĐỔI MỚI ĐÀO TẠO

STUDENTS' DIGITAL COMPETENCE IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION IN EDUCATION: CURRENT STATUS AND IMPLICATIONS FOR CURRICULUM AND INSTRUCTIONAL INNOVATION

Nguyễn Hoài Thiêm

Lương Bảo Linh

Trường Cao đẳng Kinh tế Đối ngoại

Tóm tắt

Nghiên cứu phân tích năng lực số của sinh viên và xác định hàm ý đổi mới đào tạo trong bối cảnh chuyển đổi số giáo dục. Dữ liệu tự báo cáo từ 1.470 sinh viên thuộc bốn khoa được xử lý bằng Cronbach's Alpha và thống kê mô tả theo năm miền của DigComp 2.2. Các thang đo đạt độ nhất quán nội tại tốt (α=0,870-0,930). Điểm tổng hợp năm miền đạt 3,9301/5; an toàn số cao nhất (M=4,0580), còn tạo nội dung số thấp nhất (M = 3,8490). Kết quả theo khoa và khóa học được diễn giải ở mức mô tả, cho thấy nhu cầu tích hợp năng lực số vào chuẩn đầu ra, nhiệm vụ nghề nghiệp và đánh giá thực hành.

Từ khóa: Năng lực số, DigComp 2.2, chuyển đổi số giáo dục, sinh viên, đổi mới đào tạo.

Abstract

This study examines students' digital competence and identifies implications for educational innovation in the context of digital transformation. Self-reported data from 1,470 students across four faculties were analyzed using Cronbach's alpha and descriptive statistics for the five DigComp 2.2 domains. All scales showed good internal consistency (α = .870-.930). The equal-weight composite mean was 3.9301/5; safety ranked highest (M = 4.0580), while digital content creation ranked lowest (M = 3.8490). Faculty- and cohort-level results are interpreted descriptively. The findings support integrating digital competence into learning outcomes, occupation-related tasks, and performance-based assessment.

Keywords: Digital competence, DigComp 2.2, educational digital transformation, students, educational innovation.

1. Đặt vấn đề

Chuyển đổi số giáo dục đòi hỏi người học sử dụng công nghệ hiệu quả, phản biện, an toàn và có trách nhiệm, thay vì chỉ tiếp cận thiết bị và nền tảng. Hạn chế về năng lực số có thể làm gia tăng khoảng cách học tập và việc làm; vì vậy, công nghệ phải được lựa chọn theo nhu cầu người học, bằng chứng và điều kiện triển khai (UNESCO, 2023). Năng lực số quyết định khả năng hưởng lợi từ chuyển đổi công nghệ (OECD, 2019). Tại Việt Nam, Quyết định số 131/QĐ-TTg yêu cầu phát triển hạ tầng, quản trị và năng lực số cho người dạy, người học (Thủ tướng Chính phủ, 2022).

Ở các trường cao đẳng, tần suất sử dụng công cụ không đồng nghĩa với năng lực đánh giá nguồn tin, bảo vệ dữ liệu, tuân thủ bản quyền và lựa chọn công nghệ cho nhiệm vụ nghề nghiệp. DigComp 2.2 gồm năm miền và 21 năng lực, bao quát kiến thức, kỹ năng và thái độ (Vuorikari et al., 2022). Do bằng chứng quy mô lớn về sinh viên cao đẳng Việt Nam còn hạn chế, nghiên cứu đánh giá độ nhất quán nội tại của các thang đo, mô tả hồ sơ năng lực số và xác định ưu tiên đổi mới đào tạo theo khoa, khóa học. Kết quả chỉ được diễn giải ở mức mô tả, không khẳng định quan hệ nhân quả hoặc khác biệt thống kê giữa các nhóm.

2. Cơ sở lý thuyết và khung phân tích

2.1. Năng lực số trong giáo dục

Năng lực số được hiểu là khả năng sử dụng công nghệ số một cách tự tin, phản biện, sáng tạo, an toàn, có trách nhiệm cho học tập, công việc và tham gia xã hội. Khái niệm này rộng hơn kỹ năng vận hành thiết bị vì còn bao gồm đánh giá chất lượng thông tin, giao tiếp phù hợp, tạo lập nội dung, bảo vệ dữ liệu và thích ứng với vấn đề mới. Năng lực số do đó là sự kết hợp của kiến thức, kỹ năng, thái độ và khả năng chuyển giao chúng sang các bối cảnh nhiệm vụ khác nhau (Vuorikari et al., 2022).

Trong giáo dục, một khung năng lực chỉ phát huy giá trị khi được chuyển hóa thành chuẩn đầu ra, hoạt động học tập và minh chứng đánh giá. Hướng dẫn triển khai DigComp cho thấy các tổ chức có thể điều chỉnh khung theo nhóm người học và mục tiêu phát triển, nhưng cần giữ logic năng lực thay vì biến khung thành danh mục phần mềm (Kluzer & Pujol Priego, 2018). Điều này hàm ý rằng cùng một công cụ có thể hỗ trợ nhiều miền năng lực, còn một miền năng lực cần được quan sát qua nhiều nhiệm vụ.

Khảo sát tự báo cáo là phương thức phù hợp để phác họa nhận thức và nhu cầu hỗ trợ của một số lượng lớn SV. Zhao et al. (2021) cho thấy cách tiếp cận này giúp nhận diện cấu hình năng lực và khác biệt liên quan đến đặc điểm người học. Tuy nhiên, điểm số có thể chịu ảnh hưởng của mức tự tin và xu hướng trả lời xã hội; do đó không thể thay thế bài kiểm tra thực hành. Trong nghiên cứu này, kết quả được xem là bằng chứng chẩn đoán ở cấp chương trình, cần được đối chiếu với sản phẩm và hiệu suất thực hiện nhiệm vụ.

2.2. Năm miền của DigComp 2.2

Khung phân tích gồm: Thông tin, dữ liệu số - xác định nhu cầu, tìm kiếm, đánh giá và quản lý dữ liệu; giao tiếp và hợp tác số-tương tác, chia sẻ, cộng tác, ứng xử, quản lý danh tính số; tạo nội dung số-phát triển, chỉnh sửa, tích hợp nội dung và tuân thủ bản quyền; an toàn số-bảo vệ thiết bị, dữ liệu cá nhân, sức khỏe và môi trường; giải quyết vấn đề số-nhận diện nhu cầu, xử lý khó khăn kỹ thuật, lựa chọn giải pháp và thích ứng công nghệ (Vuorikari et al., 2022). Năm miền có tính bổ trợ và không nên được diễn giải như các kỹ năng độc lập hoàn toàn.

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Thiết kế, mẫu và thu thập dữ liệu

Nghiên cứu sử dụng thiết kế định lượng cắt ngang. Bảng hỏi trực tuyến được gửi đến SV Trường Cao đẳng Kinh tế Đối ngoại theo phương pháp chọn mẫu thuận tiện. Trước khảo sát chính thức, bảng hỏi được thử nghiệm với 20 người để rà soát mức độ rõ ràng của câu chữ. Sau làm sạch, 1.470 bảng trả lời hợp lệ được đưa vào phân tích bằng SPSS. Mẫu gồm SV thuộc Khoa Tài chính-Kế toán, Khoa Quản trị kinh doanh, Khoa Thương mại quốc tế và Khoa Ngoại ngữ; ba khóa K27, K28, K29. Nữ chiếm 80,4% và nam chiếm 19,6%.

Bảng 1: Cơ cấu mẫu theo khoa và khóa học

Tiêu chí	Nhóm	N	%
Khoa	Tài chính-Kế toán	134	9,1
	Quản trị kinh doanh	350	23,8
	Thương mại quốc tế	826	56,2
	Ngoại ngữ	160	10,9

Tiêu chí	Nhóm	N	%
Khóa	K27	168	11,4
	K28	1.138	77,4
	K29	164	11,2

(Nguồn: Kết quả xử lý dữ liệu khảo sát của nhóm tác giả)

3.2. Công cụ đo lường và phân tích dữ liệu

Công cụ gồm 27 biến quan sát đại diện cho năm miền DigComp 2.2, sử dụng thang Likert từ 1 (hoàn toàn không đồng ý) đến 5 (hoàn toàn đồng ý). Các phát biểu được điều chỉnh cho bối cảnh học tập, chẳng hạn đánh giá nguồn tin, chia sẻ, phân quyền tài liệu, tạo nội dung, bảo vệ dữ liệu, tự học công cụ mới và lựa chọn công nghệ cho nhiệm vụ. Nghiên cứu không sử dụng sáu câu hỏi về sự tự tin số tổng quát như một biến phụ thuộc, nhằm tránh chồng lấn khái niệm với năm miền thành phần.

Bảng 2: Cấu trúc công cụ đo lường

Miền năng lực	Nội dung trọng tâm	Số biến
Thông tin và dữ liệu số	Tìm kiếm, đánh giá, tổng hợp và quản lý dữ liệu	6
Giao tiếp và hợp tác số	Tương tác, chia sẻ, cộng tác và ứng xử trực tuyến	5
Tạo nội dung số	Tạo, chỉnh sửa, trình bày, trích dẫn và bản quyền	5
An toàn số	Mật khẩu, quyền riêng tư, rủi ro và sao lưu dữ liệu	6
Giải quyết vấn đề số	Lựa chọn công cụ, tự học và xử lý khó khăn kỹ thuật	5

(Nguồn: Nhóm tác giả điều chỉnh từ DigComp 2.2 (Vuorikari et al., 2022))

Độ nhất quán nội tại được đánh giá bằng Cronbach's Alpha; ngưỡng 0,70 được dùng làm mức tham chiếu (Nunnally & Bernstein, 1994). Tiếp theo, nghiên cứu tính trung bình và độ lệch chuẩn của từng miền. Điểm tổng hợp được xác định bằng trung bình cộng có trọng số bằng nhau của năm điểm miền. Kết quả theo khoa và khóa được báo cáo mô tả; do chưa có F, p, kiểm định đồng nhất phương sai và hậu kiểm, nghiên cứu không sử dụng ngôn ngữ về khác biệt có ý nghĩa thống kê.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Độ tin cậy và hồ sơ năng lực số

Cronbach's Alpha của năm thang đo dao động từ 0,870 đến 0,930, vượt ngưỡng tham chiếu và cho phép sử dụng điểm thang đo trong phân tích mô tả. Hệ số tương quan biến-tổng hiệu chỉnh của các biến đều lớn hơn 0,30. Dù vậy, Alpha chỉ phản ánh tính nhất quán nội tại; kết quả hiện tại chưa thay thế cho kiểm định giá trị cấu trúc bằng EFA hoặc CFA.

Bảng 3: Độ tin cậy và thống kê mô tả năm miền năng lực số

Miền năng lực	Số biến	Alpha	Mean	SD
Thông tin và dữ liệu số	6	0,896	3,8893	0,7799
Giao tiếp và hợp tác số	5	0,870	3,9491	0,8176
Tạo nội dung số	5	0,878	3,8490	0,8359
An toàn số	6	0,930	4,0580	0,8316
Giải quyết vấn đề số	5	0,922	3,9050	0,8584
Điểm tổng hợp năm miền*	27	—	3,9301	0,7472

*Ghi chú: *Trung bình cộng có trọng số bằng nhau của năm điểm miền; N = 1.470.*

(Nguồn: Kết quả xử lý dữ liệu khảo sát của nhóm tác giả)

Điểm tổng hợp đạt 3,9301/5 (SD=0,7472), cho thấy SV nhìn chung đánh giá tích cực về năng lực sử dụng công nghệ. Trong năm miền, an toàn số đứng đầu (M=4,0580), tiếp theo là giao tiếp, hợp tác số (M=3,9491), giải quyết vấn đề số (M=3,9050), thông tin và dữ liệu số (M=3,8893), tạo nội dung số (M=3,8490). Khoảng cách giữa miền cao nhất và thấp nhất là 0,209 điểm, vì vậy tạo nội dung số nên được hiểu là ưu tiên tương đối chứ không phải năng lực yếu tuyệt đối.

Vị trí cao của an toàn số gợi ý SV có nhận thức tích cực về mật khẩu, quyền riêng tư, liên kết độc hại và sao lưu dữ liệu. Tuy nhiên, dữ liệu tự báo cáo không chứng minh khả năng xử lý đúng tình huống an ninh mạng. Tạo nội dung số và thông tin-dữ liệu có điểm thấp hơn tương đối, trong khi đây là hai miền liên quan trực tiếp đến kiểm chứng nguồn, trực quan hóa dữ liệu, chuẩn bị báo cáo, tạo sản phẩm học tập. Kết quả này cung cấp căn cứ để lựa chọn nhiệm vụ cần tăng cường trong chương trình.

4.2. Kết quả mô tả theo khóa học

Bảng 4: Điểm năng lực số tổng hợp theo khóa học

Khóa	N	Mean	SD	Khoảng tin cậy 95%
K27	168	3,9881	0,7129	3,8795–4,0967
K28	1.138	3,9339	0,7738	3,8889–3,9789
K29	164	3,8445	0,5682	3,7569–3,9321
Tổng	1.470	3,9301	0,7472	3,8919–3,9683

(Nguồn: Kết quả xử lý dữ liệu khảo sát của nhóm tác giả)

K27 có điểm trung bình cao nhất (3,9881), tiếp theo là K28 (3,9339) và K29 (3,8445). Chênh lệch mô tả giữa K27 và K29 là 0,1436 điểm. Trật tự này có thể liên quan đến thời gian tiếp xúc với môi trường học tập và nhiệm vụ chuyên ngành, nhưng thiết kế cắt ngang không cho phép xem đây là sự tiến bộ của cùng một nhóm SV. K28 chiếm 77,4% mẫu, nên kết quả toàn trường phản ánh chủ yếu đặc điểm của khóa này.

4.3. Kết quả mô tả theo khoa đào tạo

Bảng 5: Điểm năng lực số tổng hợp theo khoa đào tạo

Khoa	N	Mean	SD	Khoảng tin cậy 95%
Tài chính – Kế toán	134	3,8016	0,7943	3,6659–3,9373
Quản trị kinh doanh	350	3,9288	0,6695	3,8585–3,9992
Thương mại quốc tế	826	3,9589	0,7793	3,9057–4,0121
Ngoại ngữ	160	3,8918	0,6891	3,7842–3,9994
Tổng	1.470	3,9301	0,7472	3,8919–3,9683

(Nguồn: Kết quả xử lý dữ liệu khảo sát của nhóm tác giả)

Về mặt mô tả, Khoa Thương mại quốc tế có điểm trung bình cao nhất (3,9589), tiếp theo là Quản trị kinh doanh (3,9288), Ngoại ngữ (3,8918) và Tài

chính-Kế toán (3,8016). Biên độ giữa nhóm cao nhất và thấp nhất là 0,1573 điểm. Các giá trị này có thể phản ánh khác biệt về nhiệm vụ học tập, mức tiếp xúc với nền tảng và cơ cấu mẫu, nhưng không đủ để quy kết nguyên nhân cho đặc thù chuyên ngành. Đặc biệt, nhóm Thương mại quốc tế chiếm 56,2% tổng mẫu; vì vậy cần tránh xem thứ hạng mô tả là bằng chứng về hiệu quả đào tạo giữa các khoa.

5. Thảo luận và hàm ý đổi mới đào tạo

5.1. Thảo luận kết quả

Kết quả cho thấy hồ sơ năng lực số của SV tương đối tích cực nhưng chưa cân bằng hoàn toàn giữa các miền. An toàn số và giao tiếp-hợp tác số có thể được củng cố bởi việc SV thường xuyên sử dụng tài khoản, nền tảng học tập và công cụ cộng tác. Phát hiện này phù hợp với lập luận rằng kinh nghiệm và môi trường sử dụng công nghệ có liên quan đến cách SV nhận thức về năng lực số của mình (Zhao et al., 2021). Dù vậy, sự quen thuộc với công cụ không bảo đảm khả năng xử lý tình huống phức tạp, nhất là khi cần đánh giá dữ liệu hoặc giải trình lựa chọn công nghệ.

Tạo nội dung số có điểm thấp nhất tương đối, trong khi chuyển đổi số giáo dục yêu cầu SV không chỉ tiêu thụ mà còn tạo lập, chỉnh sửa, trích dẫn và chia sẻ nội dung có trách nhiệm. Thông tin-dữ liệu cũng là ưu tiên vì chất lượng quyết định học tập và nghề nghiệp ngày càng phụ thuộc vào khả năng kiểm chứng nguồn, tổ chức dữ liệu, trình bày bằng chứng. Do đó, kết quả không nên dẫn đến việc mở thêm các buổi hướng dẫn phần mềm rời rạc; trọng tâm cần chuyển sang nhiệm vụ tích hợp, trong đó SV phải tạo sản phẩm dựa trên dữ liệu và giải thích quy trình thực hiện.

Khuynh hướng theo khóa cho thấy SV khóa trên đạt điểm cao hơn về mặt mô tả, nhưng chênh lệch nhỏ và thiết kế không theo dõi dọc. Tương tự, thứ hạng giữa các khoa chỉ có giá trị định hướng. Một cách sử dụng phù hợp là xem các kết quả này như tín hiệu để rà soát chương trình và tổ chức đánh giá tiếp theo, thay vì dùng để xếp hạng đơn vị. Sự mất cân đối của mẫu cũng cho thấy các khảo sát sau cần phân tầng theo khoa và khóa.

5.2. Hàm ý đối với chương trình, giảng dạy và đánh giá

Thứ nhất, nhà trường cần xây dựng bản đồ năng lực số ở cấp chương trình. Năm miền DigComp nên được ánh xạ vào chuẩn đầu ra, học phần chịu trách nhiệm và mức độ phát triển theo từng năm học. Mỗi miền cần gắn với nhiệm vụ nghề nghiệp: xử lý dữ liệu tài chính-kinh doanh; cộng tác và quản lý quyền truy cập; tạo

báo cáo hoặc nội dung đa phương tiện; bảo vệ dữ liệu; lựa chọn và khắc phục công cụ. Bản đồ này giúp tránh trùng lặp, đồng thời xác định khoảng trống giữa kỹ năng số chung và kỹ năng số chuyên ngành.

Thứ hai, cần tăng học tập dựa trên dự án và tình huống xác thực. SV có thể được giao bộ dữ liệu đã ẩn danh để làm sạch, phân tích và trực quan hóa; xây dựng báo cáo số có trích dẫn; tổ chức làm việc nhóm với phân quyền; hoặc xử lý tình huống mất dữ liệu và thông tin sai lệch. Giảng viên đánh giá cả sản phẩm lẫn dấu vết quá trình, qua đó quan sát khả năng phối hợp, bảo mật, kiểm chứng và giải trình.

Thứ ba, khảo sát tự báo cáo cần được kết hợp với đánh giá hiệu suất. Một rubric chung có thể bao gồm độ chính xác của dữ liệu, tính phù hợp của công cụ, chất lượng nội dung, tuân thủ bản quyền, an toàn thông tin và khả năng giải thích quyết định. Bài kiểm tra tình huống, hồ sơ năng lực số hoặc đánh giá trước-sau học phần sẽ cung cấp bằng chứng trực tiếp hơn về mức tiến bộ.

Thứ tư, hỗ trợ nên được phân hóa theo nhu cầu. SV năm đầu cần học nền tảng về quản lý dữ liệu, bản quyền, an toàn và phương pháp tự học công nghệ. SV khóa trên cần nhiệm vụ tích hợp công cụ vào quy trình chuyên môn. Kết quả mô tả theo khoa có thể được dùng để tổ chức các mô-đun bổ trợ, nhưng nội dung phải được xác nhận bằng đánh giá chi tiết ở cấp biến quan sát và trao đổi với giảng viên chuyên ngành.

Thứ năm, phát triển năng lực số cần gắn với điều kiện triển khai. UNESCO (2023) lưu ý công nghệ chỉ tạo giá trị khi phù hợp với mục tiêu sư phạm, năng lực người dùng và hệ thống hỗ trợ. Do đó, đầu tư nền tảng phải đi cùng bồi dưỡng giảng viên, học liệu, hỗ trợ kỹ thuật, quy định dữ liệu và cơ chế theo dõi kết quả. Hợp tác với doanh nghiệp có thể cung cấp tình huống và dữ liệu thực tế đã ẩn danh, giúp hoạt động học tập gần hơn với yêu cầu nghề nghiệp.

6. Kết luận, hạn chế và hướng nghiên cứu tiếp theo

Từ dữ liệu 1.470 SV thuộc bốn khoa, nghiên cứu cung cấp hồ sơ năng lực số theo năm miền DigComp 2.2. Các thang đo có độ nhất quán nội tại tốt; điểm tổng hợp đạt 3,9301/5. An toàn số là miền nổi trội tương đối, còn tạo nội dung số và thông tin-dữ liệu cần được ưu tiên hơn. Kết quả gợi ý chuyển từ đào tạo công cụ rời rạc sang tích hợp năng lực số vào chuẩn đầu ra, nhiệm vụ nghề nghiệp và đánh giá thực hành.

Nghiên cứu có bốn hạn chế. Mẫu thuận tiện tại một cơ sở làm giảm khả năng khái quát hóa; K28 và Khoa Thương mại quốc tế chiếm tỷ trọng lớn; dữ liệu tự

báo cáo có thể khác năng lực thực hiện; phân tích hiện mới dừng ở độ tin cậy cùng thống kê mô tả. Nghiên cứu tiếp theo nên sử dụng mẫu phân tầng, EFA/CFA, kiểm tra bất biến đo lường, ANOVA hoặc mô hình phù hợp khi đáp ứng giả định, đồng thời bổ sung nhiệm vụ thực hành và thiết kế theo thời gian.

Tài liệu tham khảo

Kluzer, S., & Pujol Priego, L. (2018), *DigComp into action: Get inspired, make it happen-A user guide to the European Digital Competence Framework*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/112945.

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994, *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.

OECD (2019), *OECD skills outlook 2019: Thriving in a digital world*. https://doi.org/10.1787/df80bc12-en.

Thủ tướng Chính phủ (2022), *Quyết định số 131/QĐ-TTg ngày 25/01/2022 phê duyệt Đề án "Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022-2025, định hướng đến năm 2030"*. https://vanban.chinhphu.vn/?classid=2&docid=205236&pageid=27160.

UNESCO (2023), *Global education monitoring report 2023: Technology in education: A tool on whose terms?* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723.

Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022), *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens-With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/115376.

Zhao, Y., Sánchez Gómez, M. C., Pinto Llorente, A. M., & Zhao, L. (2021), Digital competence in higher education: Students' perception and personal factors. *Sustainability, 13*(21), 12184. https://doi.org/10.3390/su132112184.

KHUNG TRƯỞNG THÀNH QUẢN TRỊ TRÍ TUỆ NHÂN TẠO CÓ TRÁCH NHIỆM TRONG BẢO ĐẢM CHẤT LƯỢNG NỘI BỘ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM

A RESPONSIBLE ARTIFICIAL INTELLIGENCE GOVERNANCE MATURITY FRAMEWORK FOR INTERNAL QUALITY ASSURANCE IN VIETNAMESE HIGHER EDUCATION

Lý Bích Ngọc

Nguyễn Thị Thu Hà

Trường Đại học Công nghiệp và Thương mại Hà Nội

Tóm tắt

Nghiên cứu đề xuất khung trưởng thành quản trị trí tuệ nhân tạo (AI) có trách nhiệm trong bảo đảm chất lượng nội bộ giáo dục đại học Việt Nam. Tài liệu được lựa chọn có chủ đích từ các khung quản trị AI, chuẩn bảo đảm chất lượng, văn bản pháp luật và nghiên cứu bình duyệt; sau đó được mã hóa theo chủ thể trách nhiệm, vòng đời hệ thống, loại rủi ro và minh chứng kiểm soát. Kết quả là khung gồm sáu miền quản trị, năm mức trưởng thành và một chu trình kiểm soát có sự phê duyệt của con người. Khung giúp cơ sở giáo dục nhận diện khoảng trống, ưu tiên nguồn lực và lưu vết quyết định khi sử dụng AI. Đây là mô hình đề xuất, cần được thẩm định chuyên gia và thử nghiệm thực địa trước khi áp dụng rộng rãi.

Từ khóa: Quản trị AI, bảo đảm chất lượng nội bộ, giáo dục đại học, mô hình trưởng thành, AI có trách nhiệm.

Abstract:

This study proposes a responsible artificial intelligence governance maturity framework for internal quality assurance in Viet Namese higher education. Purposively selected materials included AI governance frameworks, quality assurance standards, legal documents, and peer-reviewed studies. The sources were coded by accountable actor, system lifecycle, risk category, and control evidence. The proposed framework comprises six governance domains, five maturity levels, and a human-authorised control cycle. It is intended to help institutions identify governance gaps, prioritise resources, and maintain auditable decision trails when AI supports quality assurance. The framework is a conceptual design rather than a validated instrument; expert review and field testing are therefore required before large-scale adoption.

Keywords: AI governance, internal quality assurance, higher education, maturity model, responsible AI.

1. Đặt vấn đề

Trí tuệ nhân tạo (AI), kể cả AI tạo sinh, được ứng dụng trong GDĐH. Trong bảo đảm chất lượng (BĐCL) nội bộ, AI hỗ trợ tổng hợp phản hồi, phân loại minh chứng, phát hiện bất thường và lập báo cáo sơ bộ. Tuy nhiên, đầu ra sai lệch, thiên lệch, lộ dữ liệu hoặc thiếu kiểm chứng có thể làm giảm chất lượng quyết định. ESG 2015 yêu cầu cơ sở giáo dục chịu trách nhiệm về chính sách chất lượng, quản lý thông tin và cải tiến liên tục (European Association for Quality Assurance in Higher Education [ENQA] et al., 2015). Vì vậy, AI phải được tích hợp vào chu trình chất lượng, có người chịu trách nhiệm và bằng chứng kiểm tra được. Quản trị AI dựa trên NIST AI RMF với bốn chức năng Govern, Map, Measure và Manage (Tabassi, 2023); nguyên tắc lấy con người làm trung tâm, bảo vệ dữ liệu của UNESCO (Miao & Holmes, 2023); cùng cách tiếp cận theo rủi ro, minh bạch và giám sát con người của EU AI Act (European Parliament & Council of the European Union, 2024).

Tại Việt Nam, các quy định mới về bảo vệ dữ liệu cá nhân và kiểm định chất lượng cơ sở GDĐH đặt ra yêu cầu về trách nhiệm giải trình, quản lý dữ liệu và kiểm soát quy trình chất lượng (Bộ Giáo dục & Đào tạo, 2026; Quốc hội, 2025), nhưng vẫn thiếu công cụ chuyên biệt cho quản trị AI trong BĐCL. Nghiên cứu nhằm xác định các miền quản trị, mức trưởng thành, minh chứng và đề xuất chu trình triển khai AI có giám sát của con người.

2. Nội dung

2.1. Cơ sở lý luận

2.1.1. Bảo đảm chất lượng nội bộ

Bảo đảm chất lượng nội bộ không đồng nhất với việc chuẩn bị hồ sơ cho đánh giá ngoài. Theo ESG, trách nhiệm giải trình và cải tiến là hai mục đích bổ trợ: Cơ sở giáo dục vừa cung cấp thông tin đáng tin cậy, vừa sử dụng thông tin đó để điều chỉnh hoạt động (ENQA et al., 2015). Vì vậy, dữ liệu chất lượng phải được thu thập có mục đích, phân tích nhất quán, phản hồi cho đơn vị liên quan và chuyển hóa thành hành động cải tiến.

Trí tuệ nhân tạo có thể hỗ trợ làm sạch dữ liệu, tóm tắt phản hồi, đối chiếu tiêu chí, dự báo nguy cơ và tạo bản nháp báo cáo. Song AI cũng có thể tạo "hộp

đen" nếu không xác định nguồn dữ liệu, sai số, người phê duyệt và cách phản biện kết quả. Quản trị AI trong BĐCL do đó phải bao quát toàn bộ chu trình từ lựa chọn tác vụ đến theo dõi tác động, không chỉ kiểm tra công cụ ở thời điểm mua sắm.

2.1.2. Từ nguyên tắc trí tuệ nhân tạo có trách nhiệm đến cơ chế quản trị

Trí tuệ nhân tạo có trách nhiệm thường gắn với các nguyên tắc công bằng, minh bạch, quyền riêng tư, an toàn, trách nhiệm giải trình và giám sát của con người. Thách thức cốt lõi là chuyển hóa những nguyên tắc này thành vai trò, quyết định, quy trình và hồ sơ có thể kiểm tra trong thực tiễn tổ chức. Papagiannidis et al. (2025) khái quát quản trị AI có trách nhiệm qua ba nhóm thực hành cấu trúc, quan hệ và thủ tục, qua đó nhấn mạnh việc gắn nguyên tắc với cơ chế tổ chức và thực thi cụ thể.

Vận dụng cách phân loại của Papagiannidis et al. (2025) vào bối cảnh cơ sở GDĐH, nghiên cứu đề xuất: Thực hành cấu trúc bao gồm chính sách, phân công trách nhiệm và bố trí nguồn lực; thực hành quan hệ thể hiện sự tham gia, phối hợp của lãnh đạo, giảng viên, người học, bộ phận BĐCL, bộ phận công nghệ và nhà cung cấp; thực hành thủ tục gồm đánh giá rủi ro, kiểm thử, phê duyệt, giám sát và xử lý sự cố. Ba nhóm thực hành này cần được triển khai đồng bộ, bởi chính sách thiếu quy trình sẽ khó thực hiện, trong khi quy trình thiếu thẩm quyền, nguồn lực và năng lực chuyên môn dễ trở thành hình thức.

2.1.3. Chính sách trí tuệ nhân tạo trong giáo dục đại học và khoảng trống vận hành

Chính sách AI trong GDĐH không nên chỉ quy định cách sử dụng công cụ mà còn phải xác định yêu cầu quản trị dữ liệu, trách nhiệm của các bên và cơ chế hỗ trợ người dùng. AI trong BĐCL có đặc thù riêng vì dữ liệu được thu thập từ nhiều đơn vị; đầu ra có thể ảnh hưởng đến đánh giá chương trình, phân bổ nguồn lực và hỗ trợ người học; đồng thời, bằng chứng phải có khả năng truy xuất. AI có tiềm năng nâng cao hiệu quả BĐCL nhưng đòi hỏi năng lực tổ chức, quản trị dữ liệu và cơ chế kiểm soát phù hợp (Isaifan & Hasna, 2025). Do đó, các khung chính sách chung cho hoạt động dạy học chưa đủ để hướng dẫn những tác vụ BĐCL có tác động ở cấp tổ chức.

Mô hình trưởng thành giúp tổ chức xác định mức độ phát triển của các thực hành AI có trách nhiệm, nhận diện khoảng trống và nhu cầu cải tiến, từ đó hỗ trợ xây dựng lộ trình triển khai phù hợp (Ferreira et al., 2025). Khi áp dụng tại Việt

Nam, mô hình cần gắn với chu trình BĐCL, pháp luật về AI và dữ liệu, cùng quyền phản biện của các bên chịu tác động.

Bảng 1: Tổng hợp cơ sở hình thành khung đề xuất

Nguồn	Nội dung cốt lõi	Hàm ý đối với khung
ESG 2015	Chính sách chất lượng; quản lý thông tin; công khai; cải tiến liên tục	Gắn AI với hệ thống BĐCL, không tách thành dự án công nghệ riêng.
UNESCO 2023	Lấy con người làm trung tâm; bảo vệ dữ liệu; phát triển năng lực	Duy trì quyền quyết định, quyền được biết và năng lực thẩm định của con người.
NIST AI RMF 1.0	Govern - Map - Measure - Manage; quản trị theo vòng đời	Tổ chức kiểm soát trước, trong và sau khi triển khai AI.
EU AI Act 2024	Tiếp cận theo rủi ro; minh bạch; giám sát con người	Mức kiểm soát tăng theo tác động của tác vụ chất lượng.
Nghiên cứu quản trị AI	Cấu trúc, quan hệ, thủ tục; khoảng cách nguyên tắc - thực hành	Xác định vai trò, quy trình, hồ sơ và cơ chế phối hợp.
Pháp luật Việt Nam 2025-2026	Quản lý rủi ro AI; bảo vệ dữ liệu; bảo đảm và kiểm định chất lượng	Nội địa hóa chỉ báo và minh chứng cho cơ sở GDĐH Việt Nam.

(Nguồn: Tác giả tổng hợp từ ENQA et al. (2015), Miao & Holmes (2023), Tabassi (2023), European Parliament & Council of the European Union (2024), Bộ Giáo dục & Đào tạo (2026) và Quốc hội (2025)).

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phân tích tài liệu có cấu trúc kết hợp logic khoa học thiết kế. Cách tiếp cận này phù hợp khi mục tiêu là tạo ra một sản phẩm khái niệm hỗ trợ giải quyết vấn đề thực tiễn (Peffers et al., 2007). Sản phẩm gồm khung trưởng thành, bộ minh chứng và chu trình quản trị AI trong BĐCL nội bộ. Tài liệu được lựa chọn có chủ đích đến ngày 14/7/2026 từ bốn nhóm: chuẩn BĐCL; khung quản trị và rủi ro AI; văn bản pháp luật Việt Nam; bài báo bình duyệt về quản trị AI, chính sách đại học và mô hình trưởng thành. Nguồn chỉ được giữ lại khi xác định được cơ quan hoặc nhà xuất bản, có liên quan trực tiếp và có DOI hoặc liên kết chính thức để kiểm chứng.

Phân tích gồm bốn bước: Mã hóa yêu cầu theo chủ thể, đối tượng, giai đoạn vòng đời, loại rủi ro và minh chứng; nhóm mã thành các miền quản trị; mô tả từng miền theo mức phát triển tích lũy; đối chiếu với chu trình BĐCL để xây dựng quy trình ứng dụng. Khung được rà soát theo ba tiêu chí: duy trì vai trò con người, có minh chứng quan sát được và hỗ trợ lập lộ trình.

Nghiên cứu chỉ đề xuất mô hình, chưa xác nhận thang đo và không phản ánh mức trưởng thành thực tế của bất kỳ trường đại học nào. Khung cần được thẩm định bằng Delphi, thử nghiệm tại nhiều loại hình cơ sở giáo dục và kiểm tra độ tin cậy trước khi sử dụng rộng rãi.

2.3. Đề xuất khung trưởng thành quản trị trí tuệ nhân tạo có trách nhiệm

2.3.1. Nguyên tắc thiết kế

Khung dựa trên năm nguyên tắc: AI hỗ trợ nhưng không thay thế trách nhiệm chuyên môn; mức kiểm soát tương xứng với tác động; dữ liệu được quản trị trước khi đánh giá mô hình; minh bạch phải giúp người dùng hiểu giới hạn và yêu cầu xem xét lại; hồ sơ kiểm toán phải gắn với quyết định hoặc rủi ro cụ thể. Cách thiết kế này cân bằng đổi mới với nghĩa vụ bảo vệ các bên chịu tác động.

Khung không bắt buộc một công nghệ. Dù sử dụng dịch vụ thương mại, hệ thống tự phát triển hay công cụ dùng chung, cơ sở giáo dục vẫn phải xác định chủ sở hữu nghiệp vụ, người phê duyệt và trách nhiệm của nhà cung cấp. Nghĩa vụ về chất lượng, dữ liệu và giải trình không thể được chuyển giao hoàn toàn bằng hợp đồng.

2.3.2. Sáu miền quản trị

Bảng 2: Sáu miền của khung trưởng thành quản trị AI

Miền quản trị	Trọng tâm	Minh chứng tiêu biểu
1. Lãnh đạo và trách nhiệm	Chiến lược, chính sách, thẩm quyền, chủ sở hữu tác vụ	Quy chế AI; danh mục hệ thống; quyết định phân công; biên bản phê duyệt.
2. Dữ liệu và quyền riêng tư	Cơ sở xử lý, mục đích, chất lượng, truy cập, lưu trữ	Danh mục dữ liệu; hồ sơ đồng ý; phân quyền; nhật ký truy cập; kế hoạch xóa.

Miền quản trị	Trọng tâm	Minh chứng tiêu biểu
3. Độ tin cậy, công bằng và an toàn	Kiểm thử sai số, thiên lệch, bảo mật, độ ổn định	Bộ kiểm thử; báo cáo sai số; đánh giá thiên lệch; hồ sơ sự cố.
4. Minh bạch và giám sát con người	Thông báo sử dụng AI, giải thích, phê duyệt, khiếu nại	Nhãn AI; phiếu xác minh; lịch sử chỉnh sửa; quy trình xem xét lại.
5. Tích hợp chu trình chất lượng	Liên kết tự đánh giá, phản hồi, cải tiến và theo dõi	Bản đồ quy trình; báo cáo chất lượng; kế hoạch cải tiến; chỉ số theo dõi.
6. Năng lực, nhà cung cấp và cải tiến	Đào tạo, tham gia các bên, hợp đồng, đánh giá định kỳ	Hồ sơ năng lực; tiêu chí mua sắm; điều khoản dữ liệu; báo cáo rà soát.

(Nguồn: Tác giả đề xuất)

Miền lãnh đạo và trách nhiệm xử lý "khoảng trống sở hữu" giữa đơn vị chuyên môn, công nghệ và nhà cung cấp. Mỗi tác vụ AI cần có chủ sở hữu nghiệp vụ, người phê duyệt cuối cùng và đầu mối kỹ thuật. Cơ chế quản trị có thể tích hợp vào bộ máy chất lượng và chuyển đổi số hiện có, nhưng phải có quyền yêu cầu sửa hoặc dừng hệ thống.

Miền dữ liệu và quyền riêng tư bao quát nguồn gốc, mục đích, chất lượng, truy cập và thời hạn lưu trữ. Dữ liệu chất lượng có thể chứa kết quả học tập, phản hồi hoặc hồ sơ nhân sự; vì vậy cần tối thiểu hóa dữ liệu, phân quyền theo nhiệm vụ, kiểm soát việc đưa dữ liệu lên dịch vụ bên ngoài và bảo đảm cơ chế đồng ý hoặc rút lại khi pháp luật yêu cầu (Quốc hội, 2025).

Miền độ tin cậy, công bằng và an toàn chuyển đánh giá từ cảm nhận sang bằng chứng. Bộ kiểm thử phải có trường hợp thông thường, trường hợp biên và nhóm có nguy cơ bất lợi. Với AI tạo sinh, cần kiểm tra tính đúng, bịa đặt và nhất quán; với hệ thống dự báo, cần đo sai số theo nhóm và thời gian. Mọi thay đổi đáng kể của mô hình phải dẫn đến kiểm thử lại.

Miền minh bạch và giám sát con người xác định rõ quyền hạn của người phê duyệt. Người này phải có đủ thông tin, thời gian và thẩm quyền bác bỏ đầu ra AI. Nội dung đưa vào báo cáo, khuyến nghị hoặc thông tin công khai phải được xác minh; người chịu tác động cần biết khi AI giữ vai trò đáng kể và có kênh yêu cầu giải thích hoặc xem xét lại.

Miền tích hợp chu trình chất lượng yêu cầu mỗi ứng dụng chỉ ra bước được hỗ trợ: thu thập, phân tích, đánh giá, lập kế hoạch, cải tiến hay theo dõi. Hiệu quả không chỉ đo bằng thời gian tiết kiệm mà còn bằng tỷ lệ chỉnh sửa, bỏ sót, sự cố, mức chấp nhận và tác động đến quyết định. Công cụ tạo nhiều đầu ra nhưng tăng chi phí xác minh chưa chắc tạo giá trị.

Miền năng lực, nhà cung cấp và cải tiến nhấn mạnh tính xã hội-kỹ thuật. Cán bộ chất lượng cần hiểu giới hạn dữ liệu; cán bộ công nghệ cần hiểu tiêu chí đánh giá; lãnh đạo cần hiểu rủi ro đầu tư. Hợp đồng phải quy định quyền dữ liệu, thông báo thay đổi, hỗ trợ kiểm toán và xử lý sự cố; phản hồi của người dùng là căn cứ cập nhật chính sách.

2.3.3. Năm mức trưởng thành

Bảng 3: Mô tả năm mức trưởng thành

Mức	Đặc trưng	Kết quả quản trị
Mức 1 - Tự phát	Công cụ được dùng riêng lẻ; chưa có danh mục hoặc người chịu trách nhiệm rõ.	Rủi ro không được nhận diện; kết quả khó truy vết.
Mức 2 - Nhận thức tuân thủ	Có hướng dẫn ban đầu và kiểm soát ở một số đơn vị; xử lý chủ yếu khi có vấn đề.	Quản trị phân tán; tiêu chí kiểm tra chưa thống nhất.
Mức 3 - Chuẩn hóa	Có chính sách, quy trình phê duyệt, phân loại rủi ro, kiểm tra dữ liệu và lưu hồ sơ.	AI được quản lý nhất quán trong các tác vụ đã đăng ký.
Mức 4 - Đo lường và kiểm toán	Có chỉ số hiệu quả, sai số, thiên lệch, sự cố; đánh giá độc lập và rà soát nhà cung cấp.	Quyết định dựa trên bằng chứng định lượng và định tính.
Mức 5 - Thích ứng và cải tiến	Giám sát liên tục; chính sách và mô hình được cập nhật theo công nghệ, pháp luật và phản hồi.	Quản trị trở thành năng lực tổ chức, hỗ trợ đổi mới có kiểm soát.

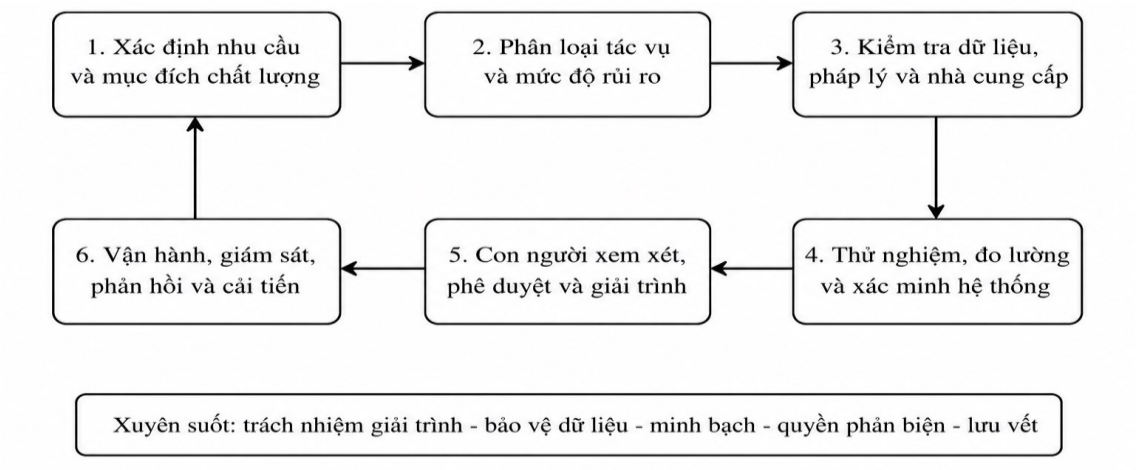
(Nguồn: Tác giả đề xuất)

Mức trưởng thành được xác định theo từng miền, không chỉ bằng điểm tổng. Một cơ sở có thể quản trị dữ liệu ở mức cao nhưng giám sát con người ở mức thấp; khi đó cần trình bày "hồ sơ trưởng thành" để ưu tiên cải tiến. Mức cao chỉ được

công nhận khi yêu cầu của các mức trước đã được duy trì. Mỗi chỉ báo có thể chấm 0-2: chưa có; có nhưng chưa nhất quán hoặc thiếu minh chứng; đã áp dụng, có hồ sơ và được rà soát. Điểm số chỉ hỗ trợ thảo luận. Các chỉ báo cửa ngõ như xác định người chịu trách nhiệm, cơ sở xử lý dữ liệu, phê duyệt của con người và cơ chế sự cố phải đạt trước khi mở rộng tác vụ rủi ro cao.

2.3.4. Chu trình quản trị có sự phê duyệt của con người

Khung được vận hành qua sáu bước: Xác định nhu cầu; phân loại tác vụ và rủi ro; kiểm tra dữ liệu, pháp lý và nhà cung cấp; thử nghiệm và đo lường; chuyên gia phê duyệt; vận hành, giám sát và cải tiến. Mỗi bước tạo ra một hồ sơ tương ứng, chẳng hạn mô tả mục đích, phiếu đánh giá rủi ro, báo cáo kiểm thử, biên bản phê duyệt và nhật ký sự cố. "Con người trong vòng kiểm soát" không có nghĩa là ký xác nhận sau khi máy đã quyết định. Con người phải tham gia từ xác định mục đích, chọn dữ liệu và tiêu chí đến quyết định tiếp tục, sửa đổi hoặc dừng hệ thống. Với tác vụ có tác động cao, cần tách người phát triển, người sử dụng và người phê duyệt để giảm xung đột lợi ích.



Hình Chu trình quản trị AI trong BĐCL nội bộ

(Nguồn: Tác giả đề xuất)

2.3.5. Gợi ý triển khai và sử dụng khung

Việc triển khai khung nên bắt đầu bằng rà soát và lập danh mục đầy đủ các tác vụ có sử dụng AI trong cơ sở giáo dục, bao gồm cả những công cụ miễn phí hoặc tài khoản cá nhân do cán bộ, giảng viên và nhân viên tự sử dụng. Với mỗi tác vụ, cần ghi rõ mục đích sử dụng, đơn vị phụ trách, loại dữ liệu được xử lý, nhà cung cấp, người có thẩm quyền phê duyệt và mức rủi ro sơ bộ. Danh mục này giúp

nhà trường nhận diện các ứng dụng AI đang tồn tại, hạn chế tình trạng sử dụng ngoài kiểm soát và xác định trách nhiệm của các bên liên quan.

Sau bước sàng lọc, cơ sở giáo dục nên lựa chọn một tác vụ có rủi ro thấp nhưng mang lại giá trị thực tiễn rõ ràng để thí điểm. Có thể ưu tiên những hoạt động như phân loại minh chứng, tổng hợp phản hồi, phát hiện nội dung trùng lặp hoặc tạo bản nháp báo cáo để chuyên gia tiếp tục kiểm tra. Không nên bắt đầu bằng các tác vụ có ảnh hưởng trực tiếp đến kết quả học tập, quyền lợi người học, đánh giá giảng viên hoặc phân bổ nguồn lực. Cách tiếp cận thận trọng giúp nhà trường kiểm tra tính phù hợp của công nghệ, hoàn thiện quy trình và nâng cao năng lực đội ngũ trước khi mở rộng phạm vi ứng dụng.

Hoạt động thí điểm cần có đường cơ sở và các chỉ số so sánh cụ thể. Đường cơ sở phản ánh kết quả của quy trình khi chưa sử dụng AI, qua đó giúp xác định mức độ cải thiện sau triển khai. Các chỉ số nên bao gồm thời gian xử lý, tỷ lệ đầu ra phải chỉnh sửa, tỷ lệ thông tin bị bỏ sót, mức độ đồng thuận giữa AI và chuyên gia, số lượng sự cố dữ liệu và đánh giá của người sử dụng. Báo cáo thí điểm phải phản ánh cả lợi ích và chi phí, đặc biệt là thời gian xác minh, chi phí đào tạo, kiểm thử và sửa lỗi. Một hệ thống tạo ra nhiều đầu ra nhưng đòi hỏi chuyên gia chỉnh sửa quá nhiều chưa chắc đã đem lại hiệu quả thực chất.

Hệ thống chỉ nên được mở rộng khi đạt các ngưỡng chất lượng đã xác định trước và có cơ chế giám sát sau triển khai. Nhà trường cần quy định rõ người chịu trách nhiệm cuối cùng, quy trình kiểm tra đầu ra, phương án xử lý sự cố, kênh phản hồi và điều kiện tạm dừng hệ thống. Việc giám sát phải được thực hiện thường xuyên nhằm phát hiện sai số, thiên lệch, suy giảm độ chính xác hoặc thay đổi từ phía nhà cung cấp.

Lộ trình cải tiến nên ưu tiên miền quản trị yếu nhất. Khi dữ liệu chưa chuẩn hóa, cần xây dựng từ điển dữ liệu, quy tắc lưu trữ và phân quyền truy cập. Khi đội ngũ còn hạn chế, hoạt động bồi dưỡng phải gắn với tình huống thực tế, như kiểm tra thông tin, nhận diện đầu ra sai và bảo vệ dữ liệu cá nhân. Khi phụ thuộc nhà cung cấp, hợp đồng cần quy định quyền dữ liệu, hỗ trợ kiểm toán, xử lý sự cố và phương án chấm dứt dịch vụ. Mức trưởng thành nên được đánh giá định kỳ và sau những thay đổi lớn về công nghệ, dữ liệu, tổ chức hoặc pháp luật, từ đó làm căn cứ điều chỉnh chính sách và phân bổ nguồn lực.

3. Kết luận và kiến nghị

Nghiên cứu đề xuất khung trưởng thành quản trị AI có trách nhiệm gồm sáu miền, năm mức và một chu trình sáu bước có phê duyệt của con người. Khung

chuyển các nguyên tắc về trách nhiệm, dữ liệu, độ tin cậy và minh bạch thành chỉ báo cùng minh chứng có thể quan sát, qua đó hỗ trợ cơ sở giáo dục xác định khoảng trống và xây dựng lộ trình.

Đối với cơ sở GDĐH, cần sớm lập danh mục ứng dụng AI, xác định chủ sở hữu tác vụ và ban hành quy trình thí điểm. Ứng dụng dùng dữ liệu cá nhân hoặc tạo thông tin phục vụ quyết định chất lượng phải được đánh giá rủi ro, kiểm thử và phê duyệt trước khi vận hành; cán bộ chất lượng cần được bồi dưỡng về dữ liệu, sai số và xác minh đầu ra.

Đối với cơ quan quản lý và tổ chức kiểm định, nên có hướng dẫn về AI trong báo cáo tự đánh giá, xử lý minh chứng và hỗ trợ đánh giá ngoài, trong đó quy định nội dung phải công khai, trách nhiệm xác minh và hồ sơ tối thiểu. Kết quả do AI tạo không nên được coi là minh chứng tự đủ nếu thiếu nguồn gốc và xác nhận chuyên môn.

Nghiên cứu tiếp theo cần thẩm định khung bằng chuyên gia luật, dữ liệu, AI và BĐCL; sau đó thử nghiệm tại các trường khác nhau. Dữ liệu thực địa sẽ giúp rút gọn chỉ báo, xác định trọng số và kiểm tra mối liên hệ giữa mức trưởng thành với hiệu quả cải tiến.

Tài liệu tham khảo

Bộ Giáo dục & Đào tạo (2026). Thông tư số 20/2026/TT-BGDĐT ngày 31/3/2026 quy định về kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục đại học.

European Association for Quality Assurance in Higher Education, European Students' Union, European University Association, & European Association of Institutions in Higher Education. (2015). *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf.

European Parliament, & Council of the European Union. (2024). Regulation (EU) 2024/1689 of the European Parliament and of the Council of 13 June 2024 laying down harmonised rules on artificial intelligence (Artificial Intelligence Act). *Official Journal of the European Union, L*, 2024/1689. https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2024/1689/ oj/eng.

Ferreira, R. M. F. D., Grilo, A., & Maia, M. J. (2025). Piloting a maturity model for responsible artificial intelligence: A Portuguese case study. *Journal of*

Responsible Technology, 22, Article 100117. https://doi.org/10.1016/j.jrt.2025.100117.

Isaifan, R. J., & Hasna, M. O. (2025), Artificial intelligence for quality assurance in higher education: A policy-to-practice model from Qatar with global relevance. *Quality in Higher Education, 31*(3), 288303. https://doi.org/10.1080/13538322.2025. 2576326.

Miao, F., & Holmes, W. (2023), *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693.

Papagiannidis, E., Mikalef, P., & Conboy, K. (2025), Responsible artificial intelligence governance: A review and research framework. *The Journal of Strategic Information Systems, 34*(2), Article 101885. https://doi.org/10.1016/j.jsis.2024.101885.

Peffers, K., Tuunanen, T., Rothenberger, M. A., & Chatterjee, S. (2007), A design science research methodology for information systems research. *Journal of Management Information Systems, 24*(3), 45-77. https://doi.org/10.2753/MIS0742-1222240302.

Quốc hội (2025), *Luật Bảo vệ dữ liệu cá nhân,* Luật số 91/2025/QH15 ngày 26/6/2025.

Tabassi, E. (2023), *Artificial intelligence risk management framework (AI RMF 1.0)* (NIST AI 100-1). National Institute of Standards and Technology. https://doi.org/10.6028/NIST.AI.100-1.

ĐỐI SÁNH TIÊU CHÍ KIỂM ĐỊNH VÀ DỮ LIỆU PHẢN HỒI CÁC BÊN LIÊN QUAN TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC

ALIGNING ACCREDITATION CRITERIA WITH STAKEHOLDER FEEDBACK DATA IN HIGHER EDUCATION

Lê Thị Linh Giang

Trần Thị Lan Anh

Nguyễn Hữu Dung

Trường Đại học Công Thương TP. Hồ Chí Minh

Tóm tắt

Nghiên cứu nhằm đối sánh các tiêu chí kiểm định chất lượng với nội dung và đối tượng khảo sát các bên liên quan, qua đó cấu trúc hóa dữ liệu phản hồi phục vụ bảo đảm và cải tiến chất lượng giáo dục đại học. Nghiên cứu sử dụng phương pháp phân tích tài liệu, tập trung vào Thông tư 04/2025 và Thông tư 20/2026, theo ba nội dung: tiêu chí có yêu cầu thu thập phản hồi, nội dung cần khảo sát và nhóm bên liên quan có khả năng cung cấp thông tin. Kết quả cho thấy các yêu cầu của Thông tư 04/2025 có thể được hệ thống thành 7 nhóm vấn đề và 5 nhóm đối tượng, trong khi Thông tư 20/2026 gồm 8 nhóm vấn đề và 8 nhóm đối tượng khảo sát/phỏng vấn. Trên cơ sở đó, nghiên cứu xây dựng ma trận giữa tiêu chí chất lượng với nội dung khảo sát và các bên liên quan, đồng thời đề xuất chuẩn hóa dữ liệu định lượng theo thang Likert 5 mức. AI được đề xuất như một công cụ hỗ trợ phân loại phản hồi, phân tích cảm xúc, nhận diện chủ đề, so sánh giữa các nhóm bên liên quan và xác định vấn đề ưu tiên cải tiến. Kết quả góp phần chuyển hoạt động khảo sát từ thu thập minh chứng riêng lẻ sang quản trị và khai thác dữ liệu phản hồi có hệ thống, hỗ trợ ra quyết định và cải tiến chất lượng giáo dục đại học.

Từ khóa: Bảo đảm chất lượng, kiểm định chất lượng, phản hồi các bên liên quan, đối sánh tiêu chí, trí tuệ nhân tạo.

Abstract: This project intends to structure feedback data for quality assurance and continuous development in higher education by linking quality accreditation criteria to stakeholder survey content and respondent groupings. The method was document analysis, focused on Circular 04/2025 and Circular 20/2026, and analyzing three dimensions: criteria requesting stakeholder feedback, survey content and relevant stakeholder groups. The results show that the demands of Circular 04/2025 may be clustered into seven thematic areas and five stakeholder groups, whereas the demands of

Circular 20/2026 have eight thematic areas and eight stakeholder groups. Building on these results, the study builds a matrix of between quality standards and survey content with stakeholder groups and suggests the standardization of quantitative input on a five-point Likert scale. Artificial intelligence is presented as a supportive tool for feedback classification, sentiment analysis, topic identification, cross-stakeholder comparison and prioritization of items for improvement. The study adds to the transition of stakeholder surveys from discrete evidence gathering to a more systematic approach to feedback data storage and analysis, enabling decision-making and quality improvement in higher education.

Keywords: Quality assurance, accreditation, stakeholders' feedback, criterion mapping, artificial intelligence.

1. Đặt vấn đề

Phản hồi của các bên liên quan là nguồn thông tin quan trọng trong bảo đảm chất lượng (BĐCL) giáo dục đại học (GDĐH), giúp cơ sở giáo dục nhận diện nhu cầu, đánh giá kết quả và xác định những nội dung cần cải tiến (Lyytinen et al., 2017; Pham et al., 2022). Trong bối cảnh Việt Nam, yêu cầu này ngày càng rõ nét khi hoạt động kiểm định chất lượng đòi hỏi thu thập thông tin từ nhiều nhóm như người học, giảng viên, cán bộ quản lý, cựu người học, nhà tuyển dụng, đối tác và cộng đồng.

Kết quả hệ thống hóa từ Thông tư 04/2025 và Thông tư 20/2026 cho thấy phạm vi khảo sát rất rộng. Thông tư 04/2025 có thể được nhóm thành 7 nhóm vấn đề, 5 nhóm đối tượng, trong khi Thông tư 20/2026 mở rộng thành 8 nhóm vấn đề và 8 nhóm đối tượng khảo sát/phỏng vấn. Khối lượng và sự đa dạng của dữ liệu phản hồi đặt ra yêu cầu phải có phương pháp tích hợp, phân tích hiệu quả hơn thay vì chỉ dừng ở thống kê mô tả.

Sự phát triển của trí tuệ nhân tạo (AI), đặc biệt là xử lý ngôn ngữ tự nhiên và mô hình ngôn ngữ lớn, tạo khả năng tự động phân loại phản hồi, phân tích cảm xúc, nhận diện chủ đề, tổng hợp các vấn đề nổi bật từ dữ liệu khảo sát (Nguyen et al., 2018; Shaik et al., 2023; Parker et al., 2025). Tuy nhiên, những nghiên cứu hiện nay chủ yếu tập trung vào phản hồi của sinh viên hoặc các kỹ thuật phân tích riêng lẻ, trong khi việc tích hợp phản hồi từ nhiều bên liên quan, gắn kết kết quả AI với yêu cầu BĐCL và quyết định cải tiến vẫn còn hạn chế (Warren et al., 2026).

Vì vậy, nghiên cứu này đề xuất Khung phân tích phản hồi các bên liên quan hỗ trợ bởi AI (AI-Supported Stakeholder Feedback Analytics Framework-AI-SFA), dựa trên cấu trúc giữa nhóm vấn đề khảo sát với những đối tượng liên quan của Thông tư 04/2025 và Thông tư 20/2026. Khung hướng tới việc chuyển dữ liệu

khảo sát thành thông tin có ý nghĩa phục vụ nhận diện vấn đề, xác định ưu tiên và hỗ trợ ra quyết định cải tiến chất lượng trong các cơ sở GDĐH.

2. Cơ sở nghiên cứu và khoảng trống nghiên cứu

2.1. Phản hồi các bên liên quan trong bảo đảm chất lượng giáo dục đại học

Phản hồi của các bên liên quan là một nguồn dữ liệu quan trọng của hệ thống BĐCL, giúp cơ sở giáo dục nhận diện nhu cầu, đánh giá mức độ đáp ứng và cung cấp bằng chứng cho hoạt động cải tiến. Các bên liên quan trong GDĐH không chỉ bao gồm người học mà còn có giảng viên, cán bộ quản lý, cựu người học, nhà tuyển dụng, đối tác và cộng đồng. Việc thiết lập cơ chế thu thập, sử dụng phản hồi từ các nhóm này góp phần tăng cường trách nhiệm giải trình và hỗ trợ quá trình ra quyết định chất lượng (Lyytinen et al., 2017).

Trong bối cảnh Việt Nam, BĐCL bên trong ngày càng được định hướng theo cách tiếp cận dựa trên dữ liệu và cải tiến liên tục. Pham et al. (2022) cho thấy việc triển khai BĐCL chương trình đào tạo cần gắn với hoạt động thu thập, phân tích và sử dụng thông tin để điều chỉnh chương trình. Tuy nhiên, giá trị của dữ liệu không chỉ phụ thuộc vào việc thu thập mà còn phụ thuộc vào khả năng tích hợp và chuyển dữ liệu thành thông tin hữu ích cho quản lý. Ta & Nguyen (2023) chỉ ra rằng dữ liệu từ các hệ thống thông tin và khảo sát có vai trò quan trọng đối với BĐCL, nhưng việc khai thác dữ liệu phục vụ ra quyết định vẫn còn những hạn chế.

Yêu cầu này đặc biệt phù hợp với Thông tư 04/2025, Thông tư 20/2026 khi thông tin phục vụ BĐCL được thu thập từ nhiều nhóm đối tượng và nhiều lĩnh vực hoạt động. Kết quả hệ thống hóa trong nghiên cứu cho thấy Thông tư 04/2025 có thể được cấu trúc thành 7 nhóm vấn đề, 5 nhóm đối tượng, trong khi Thông tư 20/2026 mở rộng thành 8 nhóm vấn đề và 8 nhóm đối tượng khảo sát/phỏng vấn. Điều này làm gia tăng nhu cầu tích hợp và phân tích dữ liệu phản hồi theo một cấu trúc thống nhất thay vì xử lý riêng lẻ từng cuộc khảo sát.

2.2. Trí tuệ nhân tạo trong phân tích phản hồi và hỗ trợ cải tiến chất lượng

Sự phát triển của AI, đặc biệt là xử lý ngôn ngữ tự nhiên (NLP) và mô hình ngôn ngữ lớn (LLM), tạo điều kiện khai thác hiệu quả hơn dữ liệu phản hồi dạng văn bản. Các kỹ thuật AI có thể hỗ trợ phân loại phản hồi, phân tích cảm xúc, nhận diện chủ đề, tổng hợp nội dung và phát hiện những vấn đề nổi bật trong dữ liệu giáo dục (Shaik et al., 2023). Đối với tiếng Việt, Nguyen et al. (2018) đã xây dựng bộ dữ liệu phản hồi sinh viên UIT-VSFC, chứng minh khả năng phân loại phản

hồi theo cả cảm xúc và chủ đề. Vo et al. (2023) tiếp tục cho thấy khả năng ứng dụng phân tích cảm xúc đối với phản hồi trong môi trường đại học Việt Nam.

Gần đây, LLM mở rộng khả năng phân tích phản hồi vượt ra ngoài phân loại cảm xúc đơn thuần. Parker et al. (2025) cho thấy LLM có thể hỗ trợ phân loại, trích xuất thông tin, phân tích chủ đề và tổng hợp phản hồi khảo sát giáo dục. Trong lĩnh vực BĐCL, AI còn có tiềm năng hỗ trợ nhận diện mẫu dữ liệu, cung cấp thông tin cho quá trình ra quyết định, qua đó thúc đẩy chuyển đổi từ BĐCL mang tính phản ứng sang BĐCL chủ động và dựa trên dữ liệu (Warren et al., 2026).

Tuy nhiên, phần lớn các nghiên cứu hiện có tập trung vào phản hồi của sinh viên hoặc từng kỹ thuật phân tích riêng lẻ như sentiment analysis và topic classification. Việc tích hợp phản hồi từ nhiều nhóm bên liên quan, tổ chức dữ liệu theo các yêu cầu BĐCL và chuyển kết quả phân tích AI thành những vấn đề ưu tiên cho cải tiến vẫn chưa được nghiên cứu đầy đủ. Do đó, nghiên cứu này đề xuất Khung phân tích phản hồi các bên liên quan hỗ trợ bởi AI, sau đó AI hỗ trợ phân loại, phân tích, so sánh, xác định ưu tiên nhằm cung cấp thông tin cho ra quyết định và cải tiến chất lượng GDĐH.

3. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp phân tích tài liệu kết hợp phát triển khung khái niệm, được thực hiện qua 03 bước:

Bước 1: Phân tích yêu cầu về phản hồi các bên liên quan. Thông tư 04/2025/TT-BGDĐT và Thông tư 20/2026/TT-BGDĐT được phân tích theo các nội dung: (i) tiêu chí có yêu cầu thu thập ý kiến/phản hồi; (ii) nội dung cần khảo sát; (iii) nhóm bên liên quan có khả năng cung cấp thông tin. Kết quả được mã hóa và nhóm thành các lĩnh vực BĐCL có nội dung tương đồng.

Bước 2: Xây dựng ma trận dữ liệu phản hồi. Những nội dung sau khi phân tích được tổ chức theo cấu trúc giữa nhóm vấn đề với các bên liên quan. Theo kết quả hệ thống hóa, Thông tư 04/2025 được cấu trúc thành 7 nhóm vấn đề và 5 nhóm đối tượng, trong khi Thông tư 20/2026 gồm 8 nhóm vấn đề, 8 nhóm đối tượng khảo sát/phỏng vấn. Dữ liệu phản hồi được định hướng gồm hai dạng: Dữ liệu định lượng từ các câu hỏi thang đo và dữ liệu định tính từ câu hỏi mở hoặc phỏng vấn. Đối với dữ liệu định lượng, những thang đo được chuẩn hóa theo Likert 5 mức nhằm tăng khả năng tích hợp và so sánh giữa các nhóm khảo sát.

Bước 3: Phát triển khung AI-SFA. Trên cơ sở ma trận phản hồi và tổng quan những nghiên cứu về AI trong phân tích dữ liệu giáo dục (Nguyen et al., 2018;

Shaik et al., 2023; Parker et al., 2025; Warren et al., 2026), nghiên cứu đề xuất Khung phân tích phản hồi các bên liên quan hỗ trợ bởi AI. Khung gồm 05 chức năng phân tích chính: Phân loại phản hồi theo nhóm vấn đề; phân tích cảm xúc; nhận diện chủ đề nổi bật; (4) so sánh phản hồi giữa các nhóm bên liên quan; xác định vấn đề ưu tiên cải tiến. Kết quả phân tích được định hướng chuyển thành thông tin hỗ trợ ra quyết định BĐCL, đồng thời duy trì sự kiểm chứng của con người, quản trị dữ liệu và các nguyên tắc sử dụng AI có trách nhiệm.

Ở giai đoạn này, nghiên cứu tập trung vào xây dựng và đề xuất khung phân tích, chưa đánh giá hiệu quả của AI-SFA trên bộ dữ liệu khảo sát thực nghiệm. Việc thử nghiệm và kiểm định khung bằng dữ liệu phản hồi thực tế được xác định là bước nghiên cứu tiếp theo.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Hệ thống hóa yêu cầu khảo sát các bên liên quan

Kết quả phân tích cho thấy cả Thông tư 04/2025, Thông tư 20/2026 đều đặt ra yêu cầu thu thập thông tin từ các bên liên quan, nhưng khác nhau về phạm vi và trọng tâm. Đối với Thông tư 04/2025, có 32 tiêu chí thuộc 8 tiêu chuẩn liên quan đến thông tin khảo sát; trong khi Thông tư 20/2026 có 18 tiêu chí thuộc 10 tiêu chuẩn. Thông tư 04/2025 tập trung nhiều hơn ở cấp chương trình đào tạo, còn Thông tư 20/2026 mở rộng sang cấp cơ sở giáo dục với các nội dung về chiến lược, nguồn lực, nghiên cứu khoa học, phục vụ cộng đồng, BĐCL, kết quả và tác động.

Từ những tiêu chí có nội dung tương đồng, nghiên cứu tiếp tục nhóm hóa thành các lĩnh vực phản hồi.

- Đối với Thông tư 04/2025, các nội dung được cấu trúc thành 7 nhóm vấn đề, gồm: Mục tiêu, chuẩn đầu ra và thiết kế CTĐT; hoạt động dạy và học; đánh giá kết quả học tập; đội ngũ giảng viên, nghiên cứu viên; dịch vụ và hoạt động hỗ trợ người học; cơ sở vật chất, học liệu, CNTT và môi trường học tập; kết quả đầu ra, việc làm và phát triển nghề nghiệp.

- Đối với Thông tư 20/2026, các yêu cầu được tổ chức thành 8 nhóm vấn đề: Chiến lược và sự tham gia của các bên liên quan; cơ sở vật chất, hạ tầng số, học liệu và môi trường; hoạt động dạy và học, phản hồi, cải tiến; nghiên cứu khoa học, đổi mới sáng tạo và nguồn lực nghiên cứu; kết nối và phục vụ cộng đồng; hệ thống BĐCL và cải tiến liên tục; kết quả đào tạo, việc làm và tác động của người tốt nghiệp; thương hiệu, uy tín và vị thế thị trường.

Bảng 1: So sánh cấu trúc yêu cầu khảo sát theo Thông tư 04/2025 và Thông tư 20/2026

Nội dung	Thông tư 04/2025	Thông tư 20/2026
Phạm vi	Chương trình đào tạo	Cơ sở giáo dục
Tiêu chuẩn có yêu cầu khảo sát	8	10
Tiêu chí có yêu cầu khảo sát	32	18
Nhóm vấn đề sau hệ thống hóa	7	8
Nhóm đối tượng chính	5	8
Trọng tâm	Mục tiêu, CĐR, CTĐT, dạy học, đánh giá, đội ngũ, hỗ trợ, CSVC, đầu ra	Chiến lược, nguồn lực, dạy học, NCKH, cộng đồng, BĐCL, kết quả, uy tín và vị thế

(Nguồn: Tác giả tổng hợp từ Thông tư 04/2025 và Thông tư 20/2026)

Kết quả này cho thấy dữ liệu phản hồi trong BĐCL không phải là một tập hợp các khảo sát rời rạc mà có thể được tổ chức thành một cấu trúc dữ liệu thống nhất theo nhóm vấn đề chất lượng.

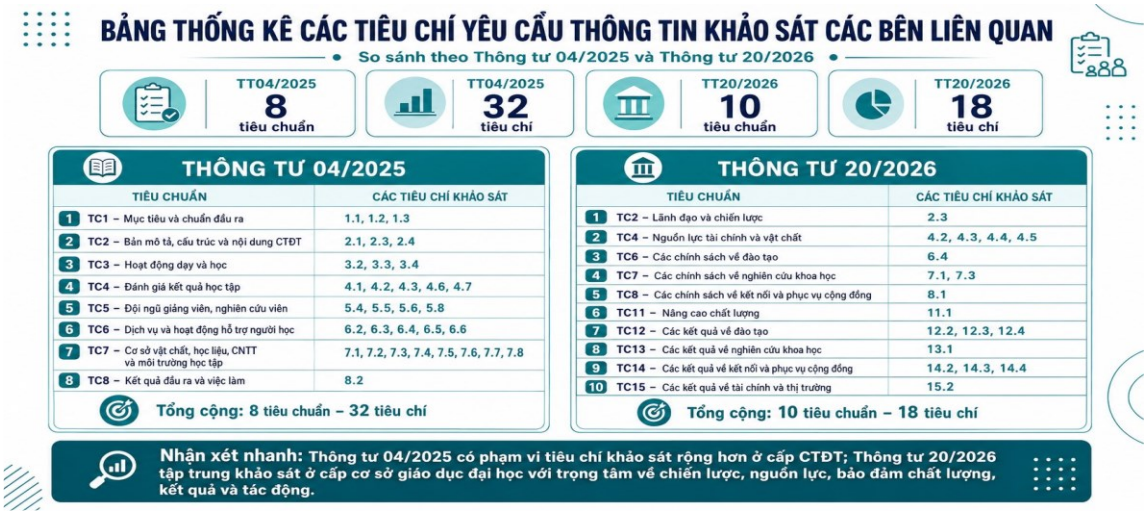
4.2. Xây dựng ma trận tiêu chí chất lượng với nội dung khảo sát

Trên cơ sở các nhóm vấn đề đã xác định, nghiên cứu xây dựng ma trận liên kết giữa nội dung cần khảo sát và nhóm bên liên quan có khả năng cung cấp thông tin. Đây là bước chuyển từ yêu cầu của tiêu chuẩn kiểm định sang cấu trúc dữ liệu có thể sử dụng trong hệ thống khảo sát và phân tích.

Đối với Thông tư 04/2025, Thông tư 20/2026 tập trung vào các nhóm đối tượng chính gồm người học, sắp tốt nghiệp, giảng viên/nghiên cứu viên, viên chức/người lao động, cựu người học, nhà tuyển dụng/doanh nghiệp, đối tác/chuyên gia và cộng đồng/các nhóm khác.

Bảng 2 cho thấy một vấn đề chất lượng có thể được đánh giá từ nhiều góc nhìn khác nhau. Việc tổ chức dữ liệu theo cấu trúc "vấn đề-đối tượng-tiêu chí" tạo điều kiện phân tích không chỉ mức độ hài lòng của từng nhóm mà còn so sánh sự tương đồng và khác biệt giữa các bên liên quan đối với cùng một vấn đề chất lượng. Đây là cơ sở quan trọng để áp dụng AI trong phân loại và tổng hợp phản hồi đa nguồn.

Bảng 2: Thống kê các tiêu chí theo yêu cầu của Thông tư 04/2025 và Thông tư 20/2026



(Nguồn: Tác giả xây dựng từ Thông tư 04/2025 và Thông tư 20/2026).

4.3. Chuẩn hóa dữ liệu phục vụ phân tích

Để dữ liệu từ các cuộc khảo sát khác nhau có thể tích hợp và so sánh, nghiên cứu đề xuất chuẩn hóa cấu trúc dữ liệu định lượng theo thang Likert 5 mức, từ (1) "Hoàn toàn không đồng ý" đến (5) "Hoàn toàn đồng ý". Đồng thời, mỗi phát biểu khảo sát cần sử dụng từ ngữ rõ ràng và chỉ đo lường một nội dung trong một bối cảnh cụ thể.

Bảng 3: Cấu trúc dữ liệu phản hồi đề xuất

Thành phần	Dữ liệu	Vai trò trong phân tích
Nhóm vấn đề	7 nhóm theo TT04 hoặc 8 nhóm theo TT20	Xác định lĩnh vực BĐCL
Nhóm bên liên quan	NH, GV, CBQL, cựu NH, NTD, đối tác,...	Xác định nguồn phản hồi
Tiêu chí	Mã tiêu chí tương ứng	Liên kết với yêu cầu kiểm định
Dữ liệu định lượng	Likert 1–5	Đo mức độ đánh giá/hài lòng
Dữ liệu định tính	Ý kiến mở, kiến nghị, phỏng vấn	Phân tích nội dung, cảm xúc, chủ đề

Cấu trúc này cho phép dữ liệu định lượng và định tính được gắn với cùng một hệ thống mã hóa. Đặc biệt, phản hồi bằng văn bản có thể được liên kết trực tiếp với nhóm vấn đề, nhóm bên liên quan và tiêu chí BĐCL, tạo đầu vào phù hợp cho phân tích bằng AI.

4.4. Đề xuất khung phân tích phản hồi trí tuệ nhân tạo-SFA

Từ kết quả hệ thống hóa trên, nghiên cứu đề xuất Khung phân tích phản hồi các bên liên quan hỗ trợ bởi AI nhằm chuyển dữ liệu khảo sát thành thông tin hỗ trợ cải tiến chất lượng.

Bảng 4: Khung ma trận phỏng vấn/khảo sát theo đối tượng

MA TRẬN PHỎNG VẤN / KHẢO SÁT THEO ĐỐI TƯỢNG

So sánh Thông tư 04/2025 và Thông tư 20/2026 • Cột: Nhóm đối tượng khảo sát/phỏng vấn • Hàng: Nhóm vấn đề khảo sát

THÔNG TƯ 04/2025 — 7 nhóm vấn đề · 5 nhóm đối tượng

Vấn đề khảo sát	SV/NH	SV sắp TN	GV	NTD/CG	CBQL/NV
1. Mục tiêu, CĐR & thiết kế CTĐT	1.1, 1.2, 1.3 Mục tiêu CTĐT; CĐR	1.1, 1.2, 1.3, 2.1 Mục tiêu; CĐR; Bản mô tả	1.1, 1.2, 2.3, 2.4 Cấu trúc CTĐT; Đóng góp học phần	1.1, 1.2, 2.3, 2.4 Phù hợp nhu cầu ngành	—
2. Hoạt động dạy & học	3.2, 3.3, 3.4 Dạy học theo CĐR; Học tập chủ động	—	3.2 Thiết kế hoạt động dạy học	3.4 Sáng tạo; khởi nghiệp	—
3. Đánh giá KQHT	4.1, 4.2, 4.3, 4.6 Đánh giá; phúc khảo; phản hồi	4.2, 4.3 Minh bạch; nhất quán	4.1, 4.2, 4.7 Phương pháp; quy định; cải tiến	—	4.3, 4.7 Rà soát; cải tiến đánh giá
4. Đội ngũ GV, NCV	—	—	5.4, 5.5, 5.6, 5.8 Phân công; bổ nhiệm; trách nhiệm; đánh giá	—	—
5. Dịch vụ & hỗ trợ NH	6.2, 6.3, 6.4, 6.5, 6.6 Dịch vụ học thuật; phi học thuật; tư vấn	—	—	—	6.2, 6.6 Đội ngũ hỗ trợ; cải tiến dịch vụ
6. CSVC, học liệu, CNTT & MTHT	7.1–7.8 Phòng học; thư viện; CNTT; môi trường	7.1–7.8 Phản hồi tổng quan	7.1–7.8 Phòng học/thực hành; học liệu; CNTT	—	7.4, 7.5, 7.7, 7.8 Hạ tầng; hỗ trợ kỹ thuật; quản lý CSVC
7. KQ đầu ra & việc làm	—	Có thể mở rộng khi khảo sát việc làm	—	8.2 Việc làm; khởi nghiệp; hài lòng tuyển dụng	—

THÔNG TƯ 20/2026 — 8 nhóm vấn đề · 8 nhóm đối tượng

Vấn đề khảo sát	SV/Tân SV	SV sắp TN	GV/NCV	VC/NLĐ	Cựu NH	NTD/DN	Đối tác/CG	Cộng đồng/Khác
1. Chiến lược & tham gia BLQ	2.3 Góp ý chiến lược	—	2.3 Tham gia góp ý	2.3 Tham gia góp ý	2.3 Phản ánh nhu cầu	2.3 Phù hợp nhu cầu	2.3 Tham vấn chiến lược	—
2. CSVC, hạ tầng số, học liệu, môi trường	4.2–4.5 CSVC, CNTT, học liệu	4.2–4.5 Phản hồi tổng quan	4.2–4.5 Giảng dạy, nghiên cứu	4.2–4.5 Hạ tầng làm việc	—	—	—	4.5 NH nhu cầu đặc biệt
3. Dạy học, phản hồi & cải tiến	6.4 Hiệu quả dạy học	6.4 Phản hồi học tập	6.4 Cải tiến dạy học	—	—	6.4 Phản hồi đầu ra	—	—
4. NCKH, ĐMST & nguồn lực	7.1, 7.3, 13.1 SV tham gia NCKH/ĐMST	—	7.1, 7.3, 13.1 GV, NCV	—	—	—	—	—
5. Kết nối & PVCĐ	8.1, 14.2–14.4 SV tham gia PVCĐ	—	8.1, 14.2–14.4 Giảng viên	8.1, 14.2–14.4 Viên chức/NLĐ	8.1, 14.2–14.4 Cựu NH	8.1, 14.2–14.4 Tác động xã hội	—	14.2–14.4 Cộng đồng, CQĐP
6. Hệ thống BĐCL & cải tiến	11.1 Hiệu quả BĐCL	—	11.1 Phản hồi, cải tiến	11.1 Cải tiến liên tục	11.1 Góp ý	11.1 Phản hồi bên ngoài	11.1 Tham vấn	—
7. KQ đào tạo, việc làm & tác động	—	12.2–12.4 Nguyện vọng, phản hồi	12.2–12.4 Đánh giá đầu ra	12.2–12.4 Theo dõi kết quả	12.2–12.4 Việc làm, tác động	12.2–12.4 Hài lòng tuyển dụng	—	—
8. Thương hiệu, uy tín & vị thế	15.2 Tân sinh viên	—	—	—	15.2 Nhận biết thương hiệu	15.2 Uy tín đào tạo	15.2 Vị thế thị trường	15.2 Phụ huynh, NH tiềm năng

Gợi ý thiết kế: Có thể tách thành phiếu khảo sát/phỏng vấn riêng cho từng nhóm đối tượng; ưu tiên thang đo Likert 5 mức đối với các câu hỏi định lượng.

(Nguồn: Tác giả tổng hợp từ Thông tư 04/2025 và Thông tư 20/2026)

Khung AI-SFA có 05 chức năng chính. *Thứ nhất,* phân loại phản hồi theo các nhóm vấn đề đã được xác lập từ TT04/2025 và TT20/2026. *Thứ hai,* phân tích cảm xúc hoặc sắc thái phản hồi để nhận diện mức độ tích cực, trung tính hoặc tiêu cực. *Thứ ba,* phát hiện các chủ đề nổi bật trong dữ liệu định tính. *Thứ tư,* so sánh phản hồi giữa các nhóm bên liên quan đối với cùng một vấn đề. *Cuối cùng,* kết hợp các kết quả trên để xác định những vấn đề cần ưu tiên cải tiến.

Điểm khác biệt của khung đề xuất là AI không tự hình thành hệ thống tiêu chí chất lượng, mà hoạt động trên phương pháp phân loại đã được xác lập từ yêu cầu BĐCL. Do đó, mỗi kết quả phân tích đều có khả năng truy xuất về vấn đề, nhóm đối tượng và tiêu chí tương ứng.

Quá trình phân tích được khái quát: Phản hồi→Vấn đề→Bên liên quan →Mức độ→Ưu tiên→Hành động cải tiến. Theo cách tiếp cận này, hoạt động khảo sát có thể chuyển từ chức năng chủ yếu là thu thập số liệu và cung cấp minh chứng

kiểm định sang một hệ thống phân tích phản hồi đa bên dựa trên dữ liệu, hỗ trợ cơ sở giáo dục nhận diện vấn đề, ưu tiên nguồn lực và thực hiện cải tiến liên tục.

Hình 1: Khung phân tích phản hồi các bên liên quan hỗ trợ bởi AI (AI-SFA)

(Nguồn: Tác giả tổng hợp từ Thông tư 04/2025 và Thông tư 20/2026)

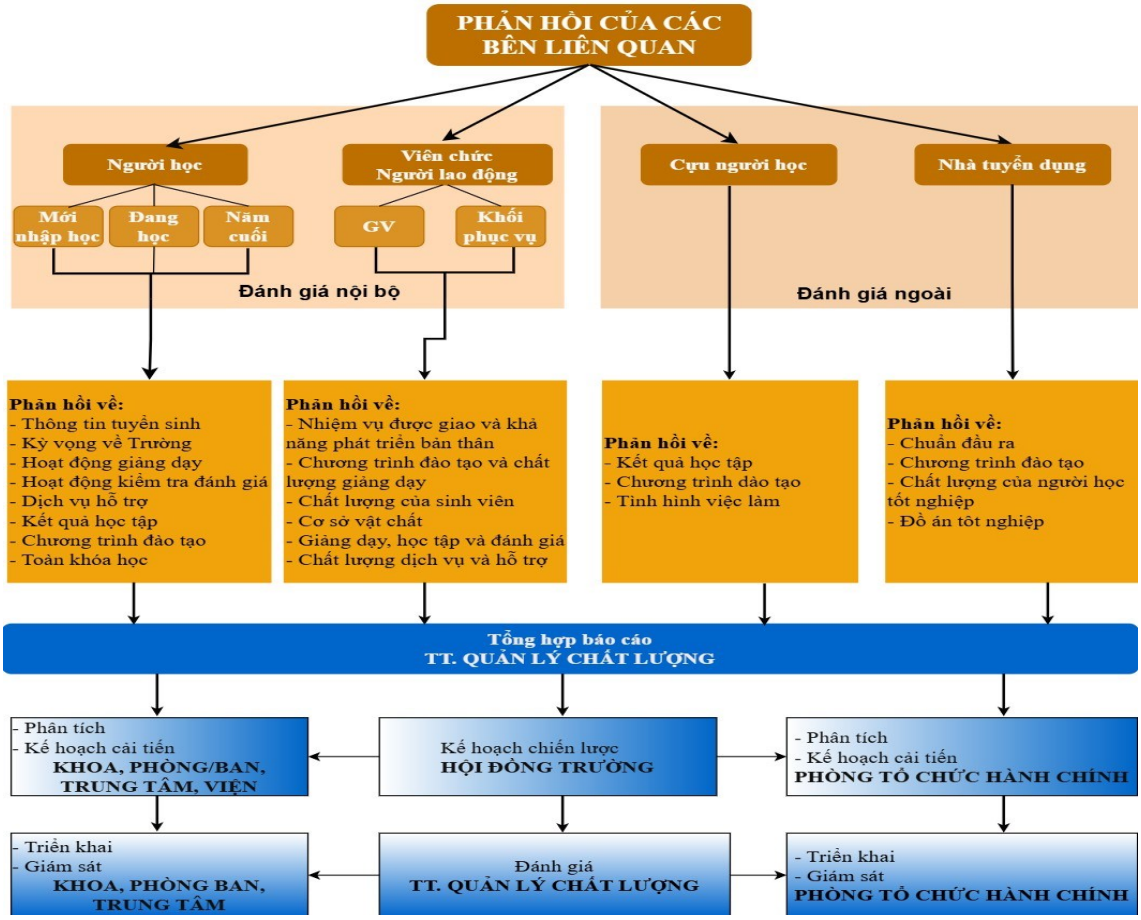
Ngoài ra, nghiên cứu đề xuất chuẩn hóa thang đo khảo sát nhằm tăng khả năng đồng bộ, tích hợp và so sánh dữ liệu giữa các nhóm bên liên quan.

Hình 2: Chuẩn hóa thang đo khảo sát

(Nguồn: Tác giả đề xuất)

Theo đó, các câu hỏi định lượng được thống nhất sử dụng thang Likert 5 mức, từ (1) Hoàn toàn không đồng ý đến (5) Hoàn toàn đồng ý. Việc chuẩn hóa không chỉ giúp giảm sai khác giữa các phiếu khảo sát mà còn tạo điều kiện thuận lợi cho

việc tổng hợp dữ liệu và phân tích bằng AI. Đồng thời, các phát biểu khảo sát cần được xây dựng với từ ngữ rõ ràng, mỗi câu hỏi chỉ đo lường một nội dung trong một bối cảnh cụ thể để hạn chế sự mơ hồ và nâng cao độ tin cậy của dữ liệu đầu vào. Cách tiếp cận này tạo nền tảng kỹ thuật cần thiết để triển khai khung AI-SFA một cách nhất quán và có khả năng mở rộng. Điều này được vận dụng triển khai tại Trường Đại học Công Thương Thành phố Hồ Chí Minh như sau:



Hình 3: Mô hình khảo sát chất lượng các bên liên quan tại HUIT

(Nguồn: Tác giả đề xuất)

5. Kết luận và khuyến nghị

Nghiên cứu đã hệ thống hóa những yêu cầu về thu thập phản hồi của các bên liên quan trong bảo đảm chất lượng GDĐH, trọng tâm là Thông tư 04/2025 và Thông tư 20/2026. Kết quả cho thấy, từ các yêu cầu khảo sát để hình thành nền dữ liệu thống nhất phục vụ theo dõi, phân tích và cải tiến chất lượng. Trên cơ sở đó, nghiên cứu đề xuất Khung phân tích phản hồi các bên liên quan hỗ trợ bởi AI theo chuỗi: yêu cầu BĐCL→ma trận nhóm vấn đề và bên liên quan→dữ liệu phản hồi

tích hợp→phân tích hỗ trợ bởi AI→thông tin hỗ trợ ra quyết định→hành động cải tiến chất lượng.

Một sản phẩm thực tiễn quan trọng của nghiên cứu là kết quả rà soát, đối chiếu các yêu cầu về lấy ý kiến những bên liên quan trong các bộ tiêu chuẩn và quy định chất lượng đã được chuyển hóa thành Quy định về công tác lấy ý kiến các bên liên quan của Trường Đại học Công Thương Thành phố Hồ Chí Minh. Quy định được xây dựng trên cơ sở các yêu cầu của Chuẩn cơ sở GDĐH theo Thông tư 01/2024, quy định kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục theo Thông tư 12/2017, kiểm định chất lượng chương trình đào tạo theo Thông tư 04/2025 và bộ tiêu chuẩn quốc tế ASIIN. Quy định xác định cụ thể mục đích, yêu cầu, đối tượng, nội dung, hình thức, thời điểm và trách nhiệm trong công tác lấy ý kiến; đồng thời tổ chức các hoạt động khảo sát định kỳ đối với người học, người học đã tốt nghiệp, nhà tuyển dụng, giảng viên, viên chức và người lao động. Đặc biệt, kết quả phản hồi được sử dụng làm căn cứ nhận diện điểm mạnh, tồn tại và những vấn đề cần ưu tiên xử lý, từ đó xây dựng các biện pháp cải tiến chất lượng. Quy định này đã được triển khai trong thực tiễn quản trị và BĐCL của nhà trường qua nhiều năm, góp phần chuẩn hóa hoạt động lấy ý kiến, tăng tính hệ thống trong thu thập, sử dụng phản hồi, đồng thời cung cấp dữ liệu phục vụ cải tiến chất lượng.

Về mặt học thuật và quản trị, kết quả nghiên cứu cho thấy giá trị của AI trong BĐCL không chỉ nằm ở việc tự động hóa xử lý dữ liệu mà quan trọng hơn là khả năng hỗ trợ chuyển đổi phản hồi→thông tin→vấn đề ưu tiên→quyết định→hành động cải tiến. Việc kết hợp dữ liệu định lượng và định tính từ nhiều nhóm bên liên quan cho phép cơ sở giáo dục nhận diện cùng một vấn đề từ nhiều góc nhìn, so sánh mức độ đồng thuận hoặc khác biệt giữa các nhóm và tăng cường cơ sở dữ liệu cho quyết định cải tiến. Trong Khung phân tích phản hồi các bên liên quan hỗ trợ bởi AI, AI không thay thế chuyên gia hay hệ thống tiêu chí BĐCL mà đóng vai trò hỗ trợ phân loại phản hồi, phân tích cảm xúc, nhận diện chủ đề, so sánh giữa các nhóm và xác định vấn đề ưu tiên trên phương pháp phân loại đã được xác lập từ những yêu cầu chất lượng.

Từ kết quả nghiên cứu, một số khuyến nghị được đề xuất: Các cơ sở giáo dục cần tiếp tục rà soát, đối sánh những bộ tiêu chuẩn chất lượng để chuẩn hóa hệ thống khảo sát theo nhóm vấn đề, nhóm bên liên quan và tiêu chí BĐCL, hạn chế tình trạng khảo sát rời rạc hoặc trùng lặp; cần xây dựng cơ sở dữ liệu phản hồi tập trung, tích hợp dữ liệu định lượng với ý kiến mở và chuẩn hóa thang đo để bảo đảm khả năng so sánh, phân tích; việc ứng dụng AI nên được triển khai theo nguyên tắc con người vẫn tham gia ở những khâu quan trọng để kiểm tra, xác nhận, điều chỉnh

hoặc chịu trách nhiệm về kết quả cuối cùng, trong đó kết quả phân tích của AI được chuyên gia hoặc đơn vị BĐCL kiểm chứng trước khi sử dụng cho quyết định quản lý; cần chú trọng quản trị dữ liệu, bảo mật thông tin, tính minh bạch và kiểm soát sai lệch trong quá trình sử dụng AI.

Do nghiên cứu hiện tập trung vào chuẩn hóa cấu trúc dữ liệu, đề xuất Khung phân tích phản hồi các bên liên quan hỗ trợ bởi AI, bước tiếp theo là thử nghiệm AI-SFA trên dữ liệu phản hồi thực tế, so sánh kết quả phân tích của AI với mã hóa của chuyên gia và đánh giá mức độ hỗ trợ xác định ưu tiên cải tiến. Kết quả này sẽ là cơ sở để tiếp tục tích hợp AI vào hệ thống quản trị BĐCL đang được vận hành, qua đó nâng cao hiệu quả khai thác phản hồi các bên liên quan trong cải tiến chất lượng GDĐH./.

Tài liệu tham khảo

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017), Thông tư số 12/2017/TT-BGDĐT ngày19/5/2017 quy định về kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục đại học.

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2024), *Thông tư số 01/2024/TT-BGDĐT ngày 05/02/2024 ban hành Chuẩn cơ sở giáo dục đại học.*

Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2025), *Thông tư số 04/2025/TT-BGDĐT ngày 17/02/2025 về kiểm định chất lượng chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học*.

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2026), *Thông tư số 20/2026/TT-BGDĐT ngày 31/03/2026 về kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục đại học*.

Lyytinen, A., Kohtamäki, V., Kivistö, J., Pekkola, E., & Hölttä, S. (2017), Scenarios of quality assurance of stakeholder relationships in Finnish higher education institutions. *Quality in Higher Education, 23*(1), pp.35-49. https://doi.org/10.1080/13538322.2017. 1294410

Nguyen, K. V., Nguyen, V. D., Nguyen, P. X. V., Truong, T. T. H., & Nguyen, N. L.-T. (2018). UIT-VSFC: Vietnamese students' feedback corpus for sentiment analysis. In *2018 10th International Conference on Knowledge and Systems Engineering (KSE)* (pp. 19–24). IEEE. https://doi.org/10.1109/KSE.2018.8573337

Parker, M. J., Anderson, C., Stone, C., & Oh, Y. (2025). A large language model approach to educational survey feedback analysis. *International Journal of*

Artificial Intelligence in Education, 35, 444–481. https://doi.org/10.1007/s40593-024-00414-0

Pham, N. T. T., Nguyen, C. H., Pham, H. T., & Ta, H. T. T. (2022). Internal quality assurance of academic programs: A case study in Vietnamese higher education. *SAGE Open, 12*(4). https://doi.org/10.1177/21582440221144419

Shaik, T., Tao, X., Dann, C., Xie, H., Li, Y., & Galligan, L. (2023), Sentiment analysis and opinion mining on educational data: A survey. *Natural Language Processing Journal, 2*, 100003. https://doi.org/10.1016/j.nlp.2022.100003

Ta, H. T. T., & Nguyen, P. V. (2023). Management information system and quality assurance. *European Journal of Contemporary Education, 12*(1), pp.204-220. https://doi.org/10.13187/ejced.2023.1.204

Trường Đại học Công Thương Thành phố Hồ Chí Minh (2026), *Quyết định số 214/QĐ-DCT ngày 12/01/2026 về việc ban hành Quy định về công tác lấy ý kiến các bên liên quan.*

Vo, Q.-T., Tran, P., & Tran, T. (2023), Sentiment analysis for a low-resource language: A study on a Vietnamese university. *ICIC Express Letters, Part B: Applications, 14*(11), 1115–1124. https://doi.org/10.24507/icicelb.14.11.1115

Warren, S. J., Boston Vogt, E., Tincher, B., & Yang, J. (2026). Enhancing quality assurance through strategic artificial intelligence integration: A framework for higher education digital transformation. *Quality Assurance in Education, 34*(2), 205-222. https://doi.org/10.1108/QAE-09-2024-0183

QUẢN TRỊ VÀ BẢO ĐẢM CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC TRONG THỜI ĐẠI TRÍ TUỆ NHÂN TẠO: THÁCH THỨC VÀ HƯỚNG GIẢI PHÁP QUA GÓC NHÌN TỪ SINH VIÊN

QUALITY MANAGEMENT AND ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION IN THE AI ERA: CHALLENGES AND SOLUTIONS FROM A STUDENT'S PERSPECTIVE

Lê Thị Quỳnh Thương

Lê Đình Nguyên

Lang Thị Phương Dung

Trường Đại học Nghệ An

Tóm tắt

Bài viết phân tích tác động đa chiều của trí tuệ nhân tạo (AI) tạo sinh đối với quản trị chất lượng giáo dục đại học từ lăng kính sinh viên. AI một mặt nâng cao hiệu quả học tập, mặt khác làm dấy lên nguy cơ "ảo tưởng năng lực" và suy giảm tư duy không chỉ ở khối Kỹ thuật mà còn ở các ngành Y Dược, Khoa học Xã hội và Kinh tế. Dựa trên thực tiễn tại Trường Đại học Nghệ An (NAU) và kinh nghiệm quốc tế, bài viết đề xuất tái cấu trúc phương pháp đánh giá, chú trọng tư duy phản biện, kỹ năng thực hành và sự minh bạch nhằm định hướng AI thành công cụ nâng cao chất lượng đào tạo trong kỷ nguyên số.

Từ khóa: AI tạo sinh, quản trị chất lượng giáo dục, giáo dục đại học, đạo đức học thuật, chuyển đổi số.

Abstract

This paper analyzes the multidimensional impact of generative AI on higher education quality management from a student's perspective. While enhancing learning efficiency, AI poses risks of "competence illusion" and weakened independent thinking across Technical fields, Medicine, Social Sciences, and Economics. Drawing on international experiences and practices at Nghe An University (NAU), the study proposes restructuring assessment methods to prioritize critical thinking, practical skills, and academic integrity. By establishing frameworks for responsible use, institutions can leverage AI as a supportive tool to sustainably enhance educational quality and human resource development in the digital era.

Keywords: Generative AI, educational quality management, higher education, academic integrity, digital transformation.

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh cuộc cách mạng số diễn ra mạnh mẽ, trí tuệ nhân tạo (AI), đặc biệt là AI tạo sinh (GenAI), đã trở thành công cụ quen thuộc đối với sinh viên (SV) và nhanh chóng thay đổi phương thức tiếp cận, khai thác tri thức. AI không chỉ được sử dụng trong các ngành công nghệ mà đã mở rộng sang nhiều lĩnh vực như Kinh tế, Luật, Khoa học Xã hội, Y Dược và Kỹ thuật. SV ở nhiều chuyên ngành có thể sử dụng AI để tìm kiếm, tổng hợp, phân tích tài liệu và hỗ trợ viết báo cáo trong thời gian ngắn. Việc áp dụng nhanh chóng GenAI kể từ cuối năm 2022 đã làm thay đổi các phương pháp đánh giá truyền thống trong giáo dục đại học (GDĐH), làm dấy lên những lo ngại về tính liêm chính học thuật, tính hiệu lực của việc học và thiết kế khóa học (Zhao et al., 2024).

Sự phổ biến này đặt ra vấn đề quan trọng đối với GDĐH: Làm thế nào để kết quả học tập phản ánh đúng năng lực thực chất của người học, thay vì phụ thuộc vào khả năng của các công cụ AI. Vì vậy, đổi mới phương thức kiểm tra, đánh giá và quản trị chất lượng giáo dục trở thành yêu cầu cần thiết trong bối cảnh chuyển đổi số. Từ góc nhìn của SV Công nghệ thông tin (CNTT), bài viết phân tích những tác động của AI đối với công tác quản trị chất lượng, tham khảo kinh nghiệm quốc tế và thực tiễn triển khai tại Trường Đại học Nghệ An cùng một số cơ sở GDĐH khác, qua đó đề xuất những giải pháp phù hợp.

2. Cơ sở lý luận về quản trị và bảo đảm chất lượng giáo dục đại học trong thời đại trí tuệ nhân tạo

2.1. Quản trị chất lượng và bảo đảm chất lượng giáo dục đại học

Quản trị chất lượng GDĐH là quá trình nhà trường xây dựng mục tiêu, chính sách, tiêu chuẩn, tổ chức các hoạt động nhằm kiểm soát, duy trì và không ngừng cải tiến chất lượng đào tạo. Theo Mạng lưới Đảm bảo Chất lượng các trường đại học Đông Nam Á (ASEAN University Network, 2020), bảo đảm chất lượng (BĐCL) (QA) tập trung vào việc thiết lập những cơ chế, quy trình, minh chứng để xác định một cách có hệ thống rằng các mục tiêu đào tạo, chuẩn đầu ra cùng yêu cầu chất lượng đã được thực hiện một cách nhất quán và đáp ứng kỳ vọng của các bên liên quan.

Trong môi trường giáo dục truyền thống, chất lượng thường được kiểm soát thông qua chương trình đào tạo, đội ngũ giảng viên (GV), điều kiện cơ sở vật chất, hoạt động giảng dạy và kết quả kiểm tra, đánh giá. Sự xuất hiện của GenAI đã làm thay đổi đáng kể môi trường này. Người học không chỉ có thể sử dụng AI để tìm

kiếm thông tin, có thể dùng nó để viết các chương trình và hoàn thiện nhiều sản phẩm học tập trong thời gian rất ngắn. Một vấn đề mới đối với quản trị chất lượng: sản phẩm học tập có còn phản ánh chính xác năng lực thực chất của người học hay không?

Vì vậy, BĐCL trong thời đại AI không thể chỉ kiểm tra sản phẩm cuối cùng, phải có khả năng kiểm chứng cả quá trình hình thành năng lực, tính liêm chính học thuật cùng khả năng vận dụng kiến thức trong thực tế.

2.2. Sự thay đổi quan niệm về chất lượng dưới tác động của trí tuệ nhân tạo

Sự bùng nổ của GenAI đang tái định hình căn bản thước đo chất lượng trong GDĐH. Nếu như trước đây, khả năng ghi nhớ, tái hiện kiến thức chiếm tỷ trọng lớn trong đánh giá, thì trong thời đại AI, việc tìm kiếm, truy xuất và tổng hợp thông tin có thể được thực hiện gần như tức thời chỉ qua vài câu lệnh (prompts).

Sự dịch chuyển này buộc các cơ sở giáo dục cần chuyển trọng tâm sang những năng lực khó có thể được thay thế hoàn toàn bởi AI như tư duy độc lập, tư duy phản biện, giải quyết vấn đề, giao tiếp, ra quyết định, vận dụng kiến thức chuyên ngành và trách nhiệm nghề nghiệp. SV cũng cần có năng lực sử dụng AI, kiểm chứng thông tin do AI cung cấp. Do đó, chất lượng giáo dục trong thời đại AI cần được nhìn nhận theo hai chiều: Năng lực sử dụng công nghệ và năng lực kiểm soát công nghệ, phản biện.

3. Thực trạng ứng dụng trí tuệ nhân tạo và những vấn đề đặt ra đối với quản trị chất lượng

3.1. Tác động tích cực đối với chất lượng đào tạo

Trí tuệ nhân tạo tạo sinh có khả năng hỗ trợ nâng cao chất lượng đào tạo nếu được quản lý và sử dụng đúng mục đích. Trong Khoa học Xã hội và Nhân văn, AI hỗ trợ tìm kiếm, tóm tắt, so sánh tài liệu, tiếp cận nguồn học liệu bằng ngoại ngữ. Trong Kinh tế và Quản trị, AI giúp xử lý dữ liệu, phân tích thị trường, hỗ trợ xây dựng mô hình dự báo.

Đối với nhóm ngành Kỹ thuật và CNTT, AI hỗ trợ lập trình, phát hiện lỗi, mô phỏng, giải quyết các bài toán chuyên ngành. Thực tế nghiên cứu về giáo dục điện toán chỉ ra rằng, các công cụ GenAI giúp cá nhân hóa lộ trình học tập lập trình và giảm thiểu đáng kể tình trạng bế tắc khi SV viết mã sử dụng AI như một "trợ

giảng ảo" (Agbo et al., 2025), qua đó đẩy nhanh tốc độ hoàn thành dự án, hiểu rõ cấu trúc bài toán (Alves & Cipriano, 2025).

3.2. Góc nhìn từ sinh viên: Những rủi ro đối với quản trị và bảo đảm chất lượng

Mặt trái lớn nhất là sự sai lệch giữa kết quả thể hiện trên giấy và năng lực thực tế của SV. Nếu việc ứng dụng AI vào các bài đánh giá giáo dục không được kiểm soát chặt chẽ, điều này sẽ làm xói mòn tính trung thực và độ tin cậy của những hình thức thi truyền thống, tạo ra những "lỗ hổng" lớn trong hệ thống đo lường chất lượng của nhà trường (Zhao et al., 2024).

Dưới góc nhìn thực tiễn của một SV ngành CNTT, ranh giới giữa việc dùng AI để học hỏi và việc lạm dụng để sao chép là rất mong manh. Trong quá trình học tập và làm đồ án, việc sử dụng các trợ lý như GitHub Copilot hay Grok AI để tự động hoàn thiện mã nguồn, hoặc dùng công cụ để gỡ lỗi cơ sở dữ liệu diễn ra rất phổ biến. Tuy nhiên, nếu lạm dụng, SV dễ rơi vào bẫy "ảo tưởng năng lực". Khi đoạn mã chạy thành công, điểm số được ghi nhận cao, nhưng bản thân người học lại không thực sự hiểu cấu trúc thuật toán lõi, dẫn đến việc dễ dàng thất bại khi đối mặt với các bài kiểm tra viết mã trực tiếp (live-coding) ngắt kết nối mạng.

Từ lăng kính kỹ thuật, có thể thấy rõ "bẫy ảo tưởng năng lực" này không chỉ giới hạn trong ngành CNTT mà còn lan rộng và gây hệ lụy nghiêm trọng đến các khối ngành đào tạo khác:

- *Đối với khối ngành Y Dược:* Nếu SV quá phụ thuộc vào các công cụ chẩn đoán, tóm tắt bệnh án hay tra cứu dược lý từ AI mà lơ là việc học tập thực chất, hệ lụy sẽ trực tiếp ảnh hưởng đến sức khỏe và sinh mạng con người. Việc AI đôi khi gặp hiện tượng "ảo giác thông tin" (hallucination) có thể dẫn đến việc SV nạp vào đầu những kiến thức sai lệch, ghi nhớ sai tên thuốc, sai liều lượng hoặc phác đồ điều trị. Năng lực thực hành lâm sàng đòi hỏi sự quan sát thực tế, phán đoán và phản xạ của một y bác sĩ là điều AI tuyệt đối không thể làm thay.

- *Đối với khối ngành Khoa học Xã hội và Sư phạm:* Việc ỷ lại vào GenAI khiến các bài tiểu luận, nghiên cứu và khóa luận tốt nghiệp rơi vào tình trạng "sản xuất hàng loạt", văn phong rập khuôn. Máy móc có thể tổng hợp chữ nghĩa rất nhanh, nhưng lại làm mất đi sự suy tư sâu sắc, tư duy phản biện, góc nhìn cá nhân và sự sáng tạo đổi mới của người viết. Đặc biệt với ngành Sư phạm, nếu những người thầy tương lai thiếu đi khả năng tự đúc kết kiến thức, ỷ lại vào AI để soạn giáo án, họ sẽ rất khó để truyền cảm hứng chân thực và dạy cho thế hệ sau cách tư duy độc lập.

- *Đối với khối ngành Kinh tế-Quản trị:* SV có xu hướng lạm dụng AI để vẽ biểu đồ, tự động phân tích số liệu mà không thực sự hiểu bản chất của các mô hình kinh tế vĩ mô hay bối cảnh thực tiễn của thị trường. Điều này dẫn đến những bản báo cáo phân tích chiến lược, kế hoạch kinh doanh rất đẹp mắt về hình thức, từ ngữ đao to búa lớn nhưng lại sáo rỗng, sai lệch bản chất và hoàn toàn thiếu tính khả thi khi áp dụng vào thực tế doanh nghiệp.

Từ góc độ quản trị chất lượng, những vấn đề trên dẫn đến các hệ quả nghiêm trọng: độ tin cậy của phương thức kiểm tra bị suy giảm; dữ liệu đánh giá đầu ra thiếu chính xác ảnh hưởng đến cải tiến chương trình đào tạo; và việc sử dụng AI thiếu trách nhiệm đe dọa trực tiếp đến tính liêm chính học thuật chung của toàn bộ hệ thống giáo dục.

3.3. Những thay đổi cần thiết trong hệ thống bảo đảm chất lượng

Hệ thống BĐCL cần chuyển từ mô hình chủ yếu kiểm tra "đầu ra cuối cùng" sang mô hình theo dõi cả "quá trình hình thành năng lực".

Bảng 1: So sánh mô hình BĐCL truyền thống và yêu cầu trong thời đại AI

Tiêu chí	Mô hình truyền thống	Yêu cầu trong thời đại AI
Quản trị chất lượng	Tập trung vào kiểm soát chương trình, giảng dạy và kết quả cuối kỳ.	Quản trị đồng bộ quá trình học tập, dữ liệu học tập, công nghệ và năng lực thực chất.
BĐCL	Chủ yếu dựa vào sản phẩm và điểm số.	Kết hợp sản phẩm, quá trình, vấn đáp, thực hành và minh chứng năng lực.
Đánh giá chuẩn đầu ra	Đánh giá chủ yếu qua bài thi, tiểu luận và báo cáo.	Đánh giá thêm tư duy phản biện, giải quyết vấn đề, vận dụng và khả năng bảo vệ quan điểm.
Liêm chính học thuật	Tập trung chống sao chép, đạo văn.	Quản lý minh bạch việc sử dụng AI và trách nhiệm đối với nội dung do AI hỗ trợ.
Cải tiến chất lượng	Dựa nhiều vào kết quả khảo sát và điểm số.	Kết hợp dữ liệu học tập, Learning Analytics và phản hồi để cải tiến liên tục.

Nguồn: Tổng hợp của tác giả

4. Bài học từ quốc tế và thực tiễn tại Việt Nam

4.1. Kinh nghiệm từ quốc tế và các trường đại học trọng điểm

Kinh nghiệm quốc tế cho thấy quản trị AI trong giáo dục đang chuyển dần từ tư duy "cấm công cụ" sang "quản trị việc sử dụng công cụ". Điển hình như nhóm 24 trường đại học hàng đầu Vương quốc Anh (Russell Group) đã ban hành tuyên bố chung về việc tích hợp GenAI vào giáo dục, nhấn mạnh việc trang bị kỹ năng AI cho SV thay vì ngăn cấm (Russell Group, 2023). Đặc biệt, dưới lăng kính của ngành CNTT, Đại học Harvard (Mỹ) đã tiên phong ứng dụng "CS50 Bot"-một trợ lý AI giúp SV gỡ lỗi mã nguồn nhưng được thiết lập để không cung cấp đáp án trực tiếp. Giải pháp này vừa hỗ trợ học tập, vừa bảo đảm SV bắt buộc phải tự tư duy logic (Malan, 2024).

Tại Việt Nam, Đại học Quốc gia TP.HCM đã ban hành hướng dẫn về ứng dụng trí tuệ nhân tạo, yêu cầu SV minh bạch khi trích dẫn nội dung do AI tạo ra (Đại học Quốc gia TP.HCM, 2023). Tương tự, Đại học Bách khoa Hà Nội cũng đã có những quy định cụ thể về liêm chính học thuật trong bối cảnh công nghệ mới nhằm duy trì chất lượng đầu ra (Đại học Bách khoa Hà Nội, 2023). Tại một số đơn vị như Trường Đại học FPT, phương thức kiểm tra đã được điều chỉnh bằng cách tăng cường thi vấn đáp trực tiếp và thực hành lập trình tại phòng máy ngắt kết nối mạng.

4.2. Thực tiễn triển khai và quản trị chất lượng tại Trường Đại học Nghệ An

Xu thế đó, Trường Đại học Nghệ An cũng đã có những bước chuyển mình mạnh mẽ trong công tác quản trị và BĐCL để thích ứng với làn sóng AI. Thấy tầm quan trọng, từ giữa năm 2025 nhà trường đã tổ chức các buổi tập huấn quy mô lớn về ứng dụng AI và hệ sinh thái số nhằm nâng cao nhận thức, kỹ năng cho toàn thể đội ngũ cán bộ, GV. Từ định hướng chung đó, các khoa chuyên môn đã triển khai nhiều giải pháp thiết thực để duy trì chất lượng đào tạo.

Điển hình tại Khoa CNTT, quản trị chất lượng được gắn với trải nghiệm thực tế của người học. Với hệ thống phòng máy đáp ứng yêu cầu kỹ thuật, khoa có điều kiện đổi mới phương thức kiểm tra, đánh giá. Thay vì chỉ kiểm tra lập trình truyền thống, hình thức thực hành trực tiếp được đẩy mạnh nhằm hạn chế sự can thiệp của AI. Bên cạnh đó, các hoạt động nghiên cứu khoa học, đổi mới sáng tạo và bảo vệ dự án giúp đánh giá năng lực thực chất của SV. Việc trực tiếp thuyết trình, phản biện trước hội đồng buộc người học phải hiểu sâu, tư duy độc lập và giao tiếp chuyên môn. Đây là những năng lực cốt lõi góp phần bảo đảm chuẩn đầu ra trong thời đại AI.

5. Đề xuất giải pháp quản trị và bảo đảm chất lượng giáo dục trong thời đại trí tuệ nhân tạo

Thay vì chỉ đưa ra những giải pháp lý thuyết chung chung, việc ứng dụng quản trị AI tại các trường đại học Việt Nam cần kết hợp giữa khung tiêu chuẩn cấu trúc với một lộ trình thực tiễn, từ ngắn hạn (thích ứng) đến dài hạn (nâng tầm), nhằm giải quyết triệt để rào cản về sĩ số và hạ tầng công nghệ.

5.1. Xây dựng khung quản trị trí tuệ nhân tạo ở cấp cơ sở đào tạo

Nhà trường cần ban hành khung quản trị AI thống nhất, trong đó xác định rõ nguyên tắc sử dụng, phạm vi được phép sử dụng, yêu cầu khai báo và trách nhiệm của người học, GV, cán bộ quản lý. Trong ngắn hạn (1-2 năm tới), các trường không nhất thiết phải xây dựng phần mềm giám sát phức tạp mà có thể tích hợp ngay quy chế "Khai báo sử dụng AI" vào sổ tay SV. SV được phép dùng AI để gợi ý ý tưởng hoặc tìm tài liệu, nhưng bắt buộc phải có phần phụ lục nộp kèm giải thích rõ câu lệnh (prompt) đã dùng và mức độ can thiệp của AI vào bài làm.

5.2. Tái cấu trúc hệ thống kiểm tra và đánh giá

Việc thiết kế lại hệ thống kiểm tra đánh giá trong GDĐH ở kỷ nguyên AI, GDĐH cần chuyển từ việc chủ yếu đánh giá "kết quả cuối cùng" sang đánh giá toàn bộ quá trình hình thành ý tưởng và năng lực thực chất của người học (Tan, 2025). Theo đó, cần tăng cường các hình thức đánh giá trực tiếp như vấn đáp, thuyết trình, tranh biện, thực hành và bảo vệ sản phẩm.

Đối với đồ án nhóm, điểm số cần được cá nhân hóa theo phần việc cụ thể của từng thành viên, kết hợp với vấn đáp chuyên sâu để kiểm tra mức độ hiểu biết và tính trung thực của sản phẩm. Đồng thời, việc thiết kế đánh giá cần bám sát đặc thù từng khối ngành: Đối với khối ngành Xã hội và Luật, có thể áp dụng tranh biện án lệ, mô phỏng phiên tòa (moot court) hoặc phân tích, phản biện các tình huống pháp lý-xã hội thực tiễn nhằm đánh giá năng lực lập luận và tư duy phản biện; đối với khối Y Dược, cần tăng cường các hình thức đánh giá kỹ năng lâm sàng thông qua OSCE, thực hành trên mô hình, vấn đáp ca bệnh để kiểm tra khả năng chẩn đoán và xử lý tình huống; trong khi đó, các khối kỹ thuật-công nghệ cần chú trọng thực hành phòng máy, thiết kế hệ thống và bảo vệ giải pháp kỹ thuật trước hội đồng chuyên môn. Việc trực tiếp trình bày, phản biện, bảo vệ sản phẩm giúp kiểm chứng mức độ hiểu sâu, tư duy độc lập và khả năng vận dụng kiến thức, qua đó hạn chế hiệu quả tình trạng phụ thuộc hoặc sử dụng AI làm thay.

5.3. Gắn quản trị chất lượng với chuẩn đầu ra

Về định hướng dài hạn, các trường cần rà soát, cập nhật chuẩn đầu ra (chẳng hạn theo tiêu chuẩn CDIO), chú trọng năng lực số, năng lực sử dụng AI, tư duy phản biện, kiểm chứng thông tin và đạo đức nghề nghiệp. Các kỹ năng như "Kỹ năng đặt câu lệnh" (Prompt Engineering), "Kiểm chứng sự thật" (Fact-checking) và "Đạo đức dữ liệu" cần được đưa vào chuẩn đầu ra bắt buộc của các ngành từ Kinh tế đến Kỹ thuật.

5.4. Làm rõ vai trò của hệ thống bảo đảm chất lượng và khảo thí

Cần nhấn mạnh thêm vai trò của các đơn vị chuyên trách khảo thí trong trường. Hệ thống này chịu trách nhiệm nòng cốt trong việc ban hành khung tiêu chí đánh giá (Rubric) có tính đến yếu tố AI, đồng thời tổ chức thẩm định ngân hàng đề thi định kỳ nhằm đảm bảo nội dung đo lường năng lực phản biện, thực hành thay vì học thuộc lòng.

5.5. Xây dựng hệ thống bảo đảm chất lượng dựa trên dữ liệu

Các cơ sở đào tạo, đặc biệt là những trường có thế mạnh về CNTT, cần phát triển hệ sinh thái quản lý học tập (LMS) nội bộ tích hợp AI để ghi nhận cả quá trình học tập qua phân tích hành vi học tập (Learning Analytics). Hệ thống giúp cán bộ quản lý theo dõi sự tiến bộ của SV theo thời gian thực thay vì chỉ chờ đến cuối kỳ. Tuy nhiên, quyền quyết định cuối cùng về việc đánh giá chất lượng luôn phải thuộc về con người (GV), tránh việc phụ thuộc hoàn toàn vào các thuật toán giám sát (Quality Assurance Agency for Higher Education, 2024).

5.6. Phát triển năng lực trí tuệ nhân tạo cho giảng viên và sinh viên

Nhà trường cần tổ chức bồi dưỡng để GV hiểu khả năng, giới hạn của AI và thiết kế đánh giá phù hợp. SV không chỉ cần biết sử dụng AI mà còn phải biết kiểm chứng, phản biện và chịu trách nhiệm học thuật.

5.7. Bảo đảm chu trình cải tiến chất lượng liên tục

Chu trình định kỳ: Xác định chuẩn đầu ra→thiết kế chương trình→tổ chức đào tạo→đánh giá năng lực→phân tích dữ liệu→nhận diện vấn đề→cải tiến chương trình. AI vừa là đối tượng quản trị, vừa là công cụ hỗ trợ thúc đẩy cải tiến liên tục.

5.8. Đánh giá tính khả thi tại Việt Nam và giải quyết rào cản

Khó khăn ở GDĐH ở Việt Nam là sĩ số lớp học đông (thường từ 60-100 SV/lớp) và khối lượng công việc của GV rất lớn. Việc yêu cầu GV phải tổ chức thi vấn đáp (viva) trực tiếp cho 100% SV trong mọi môn học là thiếu tính khả thi. Để giải quyết rào cản này, các cơ sở giáo dục có thể áp dụng những biện pháp linh hoạt:

- *Vấn đáp ngẫu nhiên (Random Viva):* Bốc thăm vấn đáp ngẫu nhiên 15-20% SV trong lớp sau khi nộp bài tiểu luận/báo cáo. Áp lực của việc "có thể bị gọi bảo vệ bất cứ lúc nào" sẽ đủ sức răn đe và duy trì tính liêm chính học thuật của toàn bộ lớp học mà không làm quá tải GV.

- *Đánh giá theo module tại lớp:* Giảm tỷ trọng điểm bài tập mang về nhà (take-home exam) từ 50% xuống còn 20%, tăng điểm các bài thực hành (như live-coding) hoặc giải quyết tình huống ngắn ngay tại lớp dưới sự giám sát trực tiếp.

6. Kết luận

Sự bùng nổ của AI không đơn thuần là một "cơn bão" đi ngang qua mà đang tạo ra sự thay đổi mang tính cấu trúc đối với nền giáo dục, đặc biệt là GDĐH, đồng thời đặt ra những thách thức lớn đối với các phương thức đánh giá chất lượng truyền thống. Tuy nhiên, thay vì nhìn AI như một mối đe dọa cần kiểm soát hoặc cấm đoán, các cơ sở đào tạo cần xem đây là động lực để đổi mới toàn diện tư duy quản trị, phương pháp giảng dạy và quy trình kiểm tra, đánh giá. Trong bối cảnh SV ngày càng có khả năng tiếp cận, sử dụng AI để tìm kiếm, tổng hợp và tạo lập thông tin, việc đánh giá không thể tiếp tục chỉ tập trung vào khả năng ghi nhớ kiến thức hay hoàn thành một sản phẩm học tập theo cách truyền thống, mà cần chuyển sang đo lường năng lực tư duy độc lập, khả năng phản biện, vận dụng kiến thức, giải quyết vấn đề và trình bày quan điểm của người học. Kinh nghiệm từ các quốc gia có nền giáo dục tiên tiến, cùng với những mô hình bước đầu được triển khai trong nước, cho thấy nếu có cách tiếp cận phù hợp, AI hoàn toàn có thể trở thành công cụ hỗ trợ thay vì làm suy giảm giá trị của giáo dục.

Vì vậy, các trường đại học cần tái cấu trúc hình thức đánh giá theo hướng coi trọng quá trình học tập thực chất, tăng cường tương tác trực tiếp, đánh giá khả năng vận dụng và khuyến khích tư duy sáng tạo, qua đó hạn chế nguy cơ hình thành "giáo dục ảo" khi người học quá phụ thuộc vào công nghệ. Chỉ khi xây dựng được một môi trường học thuật đề cao giá trị thật, năng lực thật, trách nhiệm học tập của người học, hệ thống GDĐH mới có thể chủ động thích ứng với sự phát triển của AI, biến những thách thức hiện tại thành cơ hội đổi mới và tận dụng AI như một

"bệ phóng" để kiến tạo nguồn nhân lực chất lượng cao, có năng lực thích ứng, tư duy phản biện, khả năng cạnh tranh, đáp ứng yêu cầu của quá trình hội nhập quốc tế và sự phát triển bền vững trong kỷ nguyên mới.

Tài liệu tham khảo

Agbo, F. J., Olivia, C., Oguibe, G., Sanusi, I. T., & Sani, G. (2025), Computing education using generative artificial intelligence tools: A systematic literature review. *Computers and Education Open*. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2025.100266

Alves, P., & Cipriano, B. P. (2025). "Give Me the Code": Log analysis of first-year CS students'. *Proceedings of the 17th International Conference on Computer Supported Education*, 198-207. https://doi.org/10.5220/0013194400003932

ASEAN University Network (2020). *Guide to AUN-QA Assessment at Programme Level Version 4.0*. AUN Secretariat.

Đại học Bách khoa Hà Nội (2023), *Quy định về liêm chính học thuật và sử dụng trí tuệ nhân tạo trong quá trình học tập*.

Đại học Quốc gia TP.HCM (2023), *Hướng dẫn tạm thời về việc ứng dụng trí tuệ nhân tạo trong các hoạt động học thuật*.

Malan, D. J. (2024). Integrating generative AI into computer science education. *Communications of the ACM, 67*(1), 30-35.

Quality Assurance Agency for Higher Education [QAA] (2024), *Generative artificial intelligence: maintaining academic standards*. https://www.qaa.ac.uk/sector-resources/generative-artificial-intelligence

Russell Group (2023), *Russell Group principles on the use of generative AI tools in education*. https://russellgroup.ac.uk/news/new-principles-on-use-of-ai-in-education/

Tan, I. Y. H. (2025), *Redesigning higher education assessment in the generative AI era*. Nanyang Technological University.

Zhao, Y., et al. (2024), Generative AI and educational assessments: A systematic review. *Higher Education*.

NÂNG CAO HỨNG THÚ NGHIÊN CỨU KHOA HỌC CHO SINH VIÊN KHỐI NGÀNH NGHỆ THUẬT TRONG BỐI CẢNH HỘI NHẬP: NGHIÊN CỨU TRƯỜNG HỢP TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC KHÁNH HÒA

ENHANCING SCIENTIFIC RESEARCH INTEREST AMONG ART STUDENTS IN THE CONTEXT OF INTEGRATION: A CASE STUDY OF KHANH HOA UNIVERSITY

Ngô Đăng Khoa

Bùi Việt Hồng

Trường Đại học Khánh Hòa

Tóm tắt

Nghiên cứu đánh giá thực trạng hứng thú nghiên cứu khoa học của sinh viên khối ngành Nghệ thuật tại Trường Đại học Khánh Hòa thông qua các yếu tố: chương trình đào tạo, phương pháp giảng dạy và môi trường học tập. Bám sát tinh thần Nghị quyết số 57-NQ/TW và Nghị quyết số 71-NQ/TW, bài viết đề xuất 04 nhóm giải pháp trọng tâm: đổi mới mô hình nghiên cứu dựa trên thực hành, nâng cao vai trò cố vấn của giảng viên, ứng dụng công nghệ số kết hợp hội nhập quốc tế, và phát triển hệ sinh thái học thuật mở. Qua đó, nghiên cứu góp phần nâng cao năng lực và động lực nghiên cứu, giúp sinh viên nghệ thuật khẳng định vị thế trong môi trường học thuật toàn cầu

Từ khóa: Nghiên cứu khoa học sinh viên, hứng thú nghiên cứu, khối ngành Nghệ thuật, hội nhập quốc tế, Trường Đại học Khánh Hoà.

Abstract

This study evaluates the scientific research interest of arts students at Khanh Hoa University through key factors: curriculum, teaching methods, and learning environment. Aligning with Resolution No. 57-NQ/TW and Resolution No. 71-NQ/TW, the paper proposes four core solutions: adopting practice-based research, enhancing lecturer mentorship, integrating digital technology with international cooperation, and developing an open academic ecosystem. These solutions aim to foster research capacity and drive motivation, enabling arts students to assert their position in the global academic environment.

Keywords: Student scientific research, research interest, Arts sector, international integration, University of Khanh Hoa.

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh hội nhập quốc tế và chuyển đổi số, các Nghị quyết số 57-NQ/TW (Bộ Chính trị, 2024), Nghị quyết số 71-NQ/TW (Bộ Chính trị, 2025) đều nhấn mạnh tầm quan trọng của việc kết hợp nội lực với hợp tác quốc tế nhằm đột phá phát triển khoa học công nghệ, đổi mới sáng tạo, giáo dục đại học. Đối với sinh viên (SV) khối ngành Nghệ thuật tại Trường Đại học Khánh Hòa, nghiên cứu khoa học (NCKH) không chỉ là công cụ rèn luyện tư duy phản biện, phát triển sáng tạo, ứng dụng công nghệ số, mà còn giúp hình thành mạng lưới kết nối giữa giảng viên (GV), chuyên gia và doanh nghiệp để triển khai các ý tưởng gắn liền với phát triển kinh tế, xã hội địa phương.

Tuy nhiên, mức độ tham gia NCKH của SV nghệ thuật hiện còn nhiều hạn chế do chương trình đào tạo chưa gắn kết thực tiễn, phương pháp giảng dạy thiên về truyền thống và môi trường học tập chưa khuyến khích sáng tạo. Do đó, việc phân tích thực trạng và đề xuất giải pháp nâng cao hứng thú NCKH cho SV khối ngành Nghệ thuật tại Trường Đại học Khánh Hòa là yêu cầu cấp thiết, góp phần thực hiện các chủ trương chiến lược và giúp SV chủ động khẳng định vị thế trong môi trường học thuật toàn cầu.

2. Cơ sở lý luận và phương pháp nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý luận

Nghiên cứu khoa học là cốt lõi nâng cao chất lượng đào tạo và tư duy phản biện cho SV. Đối với khối ngành Nghệ thuật, NCKH mang đặc thù riêng khi gắn liền với mô hình "Nghiên cứu dựa trên thực hành" (Practice-based Research) (Haseman, 2006). Mô hình này coi tác phẩm và quá trình sáng tạo là đối tượng thực nghiệm, kết hợp với "hồ sơ nghiên cứu tác phẩm" (Exegesis) để gắn kết lý thuyết với thực hành thẩm mỹ.

Về động lực, Lý thuyết tự quyết (Deci & Ryan, 2000) chỉ ra rằng hứng thú NCKH hình thành khi đáp ứng ba nhu cầu tâm lý: *Tính tự chủ* (tự chọn đề tài), *Năng lực* (sự đồng hành của GV) và *Sự kết nối* (môi trường sáng tạo chung). Đồng thời, theo UNESCO (1996), NCKH nghệ thuật cụ thể hóa trụ cột "Học để làm", gắn kết sáng tạo với bảo tồn di sản và phát triển du lịch địa phương.

Tại Việt Nam, các nghiên cứu của Nguyễn Thu Hằng và Phạm Hoàng Khánh Linh (2022, 2023) khẳng định động lực NCKH chịu tác động trực tiếp từ: *Chương trình đào tạo*, *phương pháp giảng dạy tích cực* và *môi trường học tập kết nối*. Đây

là cơ sở lý luận quan trọng để phân tích thực trạng và đề xuất giải pháp cho SV Trường Đại học Khánh Hòa.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu áp dụng phương pháp hỗn hợp (Mixed Methods) kết hợp định lượng và định tính theo quy trình 3 giai đoạn:

Giai đoạn 1 (Tổng quan lý luận): Tổng hợp, hệ thống hóa các công trình nghiên cứu trong và ngoài nước về hứng thú NCKH của SV nghệ thuật.

Giai đoạn 2 (Khảo sát định lượng): Khảo sát bằng bảng hỏi đối với SV khối ngành Nghệ thuật tại Trường Đại học Khánh Hòa nhằm xác định mức độ hứng thú, động lực và rào cản; dữ liệu được xử lý bằng thống kê mô tả.

Giai đoạn 3 (Phỏng vấn định tính): Phỏng vấn sâu GV và SV tiêu biểu; sử dụng phương pháp phân tích nội dung để làm rõ nguyên nhân thực tiễn và củng cố giải pháp đề xuất.

3. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

3.1. Kết quả nghiên cứu

Do SV những ngành Nghệ thuật (như Mỹ thuật, Âm nhạc, Múa) tại Trường Đại học Khánh Hoà mang tính đặc thù với dung lượng các khoá học nhỏ, đồng thời nhằm phục vụ mục đích nghiên cứu khám phá ban đầu, nhóm tác giả đã tiến hành khảo sát sơ bộ (pilot study) trên mẫu *n=30* nhằm nhận diện nhanh các điểm nghẽn cốt lõi. Kết quả đánh giá thực trạng hứng thú nghiên cứu khoa học của SV được tổng hợp cụ thể như sau:

Bảng 1: Thực trạng hứng thú nghiên cứu khoa học của SV (n=30)

Nội dung khảo sát	Số lượng SV	Tỷ lệ
Mức độ hứng thú (chọn 1)		
- Có hứng thú	10	33,3%
- Thờ ơ	14	46,7%
- Không quan tâm	6	20,0%
Nguyên nhân hạn chế (đa lựa chọn)		
- Chương trình chưa gắn với thực tiễn nghề nghiệp	16	53,3%
- Phương pháp giảng dạy thiên về lý thuyết	14	46,7%

Nội dung khảo sát	Số lượng SV	Tỷ lệ
- Môi trường học tập chưa khuyến khích sáng tạo	12	40,0%
Yếu tố thúc đẩy (đa lựa chọn)		
- Sự hỗ trợ từ GV	21	70,0%
- Tham gia các dự án nghệ thuật thực tiễn	18	60,0%
- Ứng dụng công nghệ số trong nghiên cứu	17	56,7%

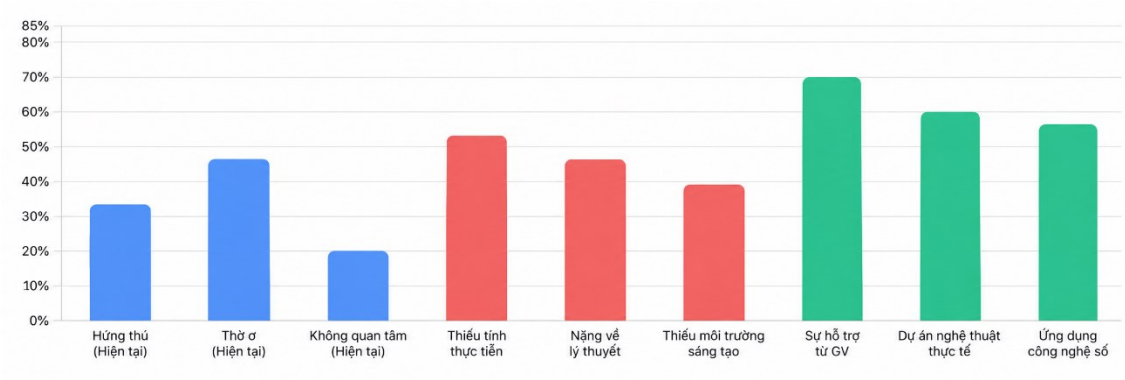
Ghi chú: Tỷ lệ % được tính dựa trên mẫu khảo sát sơ bộ giai đoạn đầu n=30.

Qua bảng số liệu trên, kết quả cho thấy:

Về mức độ hứng thú: Sự phân hóa về thái độ đối với NCKH khá rõ rệt. Nhóm SV tỏ ra thờ ơ chiếm tỷ lệ cao nhất với 46,7% tiếp đến là nhóm có hứng thú (33,3%) và nhóm không quan tâm (20%).

Về nguyên nhân hạn chế: SV chủ yếu gặp rào cản từ việc chương trình đào tạo chưa gắn kết thực tiễn (53,3%) phương pháp giảng dạy nặng về lý thuyết (46,7%) và môi trường chưa thực sự khơi gợi được sự sáng tạo (40%).

Về yếu tố thúc đẩy: Vai trò quyết định thuộc về sự hỗ trợ từ GV (70%) bên cạnh đó là cơ hội tham gia dự án nghệ thuật thực tiễn (60%) và khả năng ứng dụng công nghệ số (56,7%).



Biểu đồ 1: Tương quan giữa thái độ, rào cản và động lực nghiên cứu khoa học của SV Nghệ thuật

3.2. Thảo luận

Dù đây là giai đoạn nghiên cứu đề xuất với quy mô mẫu nhỏ, các con số vẫn phản ánh những xu hướng quan trọng:

Khoảng trống giữa thực hành và nghiên cứu: Chỉ có khoảng 1/3 SV bày tỏ hứng thú với nghiên cứu khoa học. Điều này cho thấy SV nghệ thuật tại Trường

Đại học Khánh Hòa vẫn đang tập trung chủ yếu vào thực hành sáng tạo đơn thuần mà chưa nhận thấy giá trị của nghiên cứu học thuật trong việc nâng cao tay nghề.

Điểm nghẽn trong đào tạo: Việc hơn 50% SV cho rằng, chương trình chưa gắn với thực tiễn là một tín hiệu cho thấy cần đổi mới cách tiếp cận NCKH theo hướng ứng dụng. Nếu nghiên cứu không tách rời khỏi tác phẩm nghệ thuật hoặc dự án thực tế, SV sẽ dễ dàng tiếp nhận hơn.

Đòn bẩy từ công nghệ và GV: Kết quả khẳng định GV đóng vai trò là "người dẫn đường" quan trọng nhất (70%). Kết hợp với việc ứng dụng công nghệ số (56,7%) sẽ tạo ra một môi trường NCKH hiện đại, phù hợp với tâm lý yêu thích sự mới mẻ của SV ngành nghệ thuật.

Những phân tích này là nền tảng thực tiễn quan trọng để thực hiện các giải pháp nhằm đáp ứng tinh thần đột phá của Nghị quyết số 57-NQ/TW (Bộ Chính trị, 2024) và Nghị quyết số 71-NQ/TW (Bộ Chính trị, 2025) trong bối cảnh hội nhập.

4. Đề xuất các giải pháp

Dựa trên thực trạng 46,7% SV còn thờ ơ và nhu cầu cao về sự đồng hành của GV (70%), các giải pháp trọng tâm bao gồm:

4.1. Chuyển đổi mô hình nghiên cứu sang "Nghiên cứu dựa trên thực hành" (Practice-based Research)

Đây là giải pháp then chốt nhằm giải quyết rào cản lớn nhất hiện nay là chương trình đào tạo chưa gắn liền với thực tiễn nghề nghiệp (chiếm 53,3% ý kiến SV) và phương pháp giảng dạy nặng nề về lý thuyết (46,7%). Thay vì ép buộc SV nghệ thuật thực hiện các báo cáo lý thuyết khô khan, nhà trường và GV cần thay đổi cách tiếp cận theo những hướng cụ thể sau:

Coi tác phẩm là đối tượng nghiên cứu: SV được khuyến khích xem quá trình sáng tạo một tác phẩm, một bài biên đạo hay một kỹ thuật biểu diễn chính là một thực nghiệm khoa học. Trong đó, các bước thử nghiệm chất liệu, tìm tòi ngôn ngữ tạo hình hay xử lý kỹ thuật âm thanh được ghi chép và phân tích như quá trình thu thập dữ liệu thực nghiệm.

Xây dựng hồ sơ nghiên cứu tác phẩm (Exegesis): Đây là văn bản khoa học đi kèm với tác phẩm nghệ thuật. Tại đây, SV phải luận giải được cơ sở lý luận, bối cảnh văn hóa lịch sử và các giá trị thẩm mỹ mà tác phẩm hướng tới. Việc này giúp lý thuyết và thực hành thẩm mỹ được soi chiếu lẫn nhau, đảm bảo tính khoa học mà không làm mất đi bản sắc cá nhân của người nghệ sĩ.

Cá nhân hóa đề tài nghiên cứu: Dựa trên lý thuyết tự quyết (Self-Determination Theory) GV cần tạo không gian cho tính tự chủ (Autonomy), cho phép SV lựa chọn những chủ đề gắn liền với đam mê và sở trường cá nhân. Khi nghiên cứu phục vụ trực tiếp cho việc nâng cao tư duy sáng tạo của chính mình, SV sẽ chuyển đổi trạng thái từ thực hiện "nghĩa vụ" sang đáp ứng "nhu cầu tự thân".

Gắn kết với thực tiễn địa phương: Khuyến khích các đề tài nghiên cứu dựa trên thực hành nhắm vào việc bảo tồn di sản hoặc phát triển du lịch tại Khánh Hòa. Điều này hiện thực hóa trụ cột "học để làm" của UNESCO (UNESCO, 1996) giúp SV không chỉ phát triển tri thức hàn lâm mà còn tạo nền tảng vững chắc để gia nhập thị trường lao động.

Một số hình ảnh tại Hội thi sản phẩm nghề
của SV Mỹ thuật khoa Nghệ Thuật-Trường Đại học Khánh Hoà.

4.2. Phát huy vai trò giảng viên trong tư cách là người đồng hành (Artist-Mentor)

Từ kết quả khảo sát cho thấy sự hỗ trợ từ GV là yếu tố thúc đẩy quan trọng nhất (chiếm 70% lựa chọn), để chuyển hóa SV từ trạng thái "thờ ơ" sang "chủ động", vai trò của GV cần có sự đột phá từ người truyền thụ kiến thức đơn thuần sang người dẫn dắt nghệ thuật:

Chuyển đổi mô hình hướng dẫn sang cố vấn (Mentoring): GV cần chủ động đóng vai trò là người cố vấn, đồng hành cùng SV ngay từ khâu hình thành ý tưởng sơ khai cho đến khi triển khai thành dự án hoàn chỉnh. Sự tin tưởng vào khả năng thực hiện dự án của SV sẽ tăng cao khi có sự sát cánh và định hướng chuyên môn kịp thời từ người thầy (thỏa mãn nhu cầu về năng lực trong lý thuyết tự quyết) (Deci & Ryan, 2000).

Áp dụng phương pháp sư phạm tích cực: Thay vì các bài giảng lý thuyết (rào cản đối với 46,7% SV) GV nên áp dụng mô hình "học tập qua dự án" (Project-based learning). Việc gắn kết chặt chẽ giữa nghiên cứu lý thuyết với các dự án thực hành sáng tạo, triển lãm hoặc biểu diễn nhóm sẽ giúp NCKH trở nên gần gũi và giàu sức hút hơn.

Một số hình ảnh Hoạt động thực hành biểu diễn của GV và SV âm nhạc, múa khoa Nghệ thuật Trường Đại học Khánh Hoà

Xây dựng cộng đồng sáng tạo và kết nối xã hội: GV cần tạo ra môi trường để SV được kết nối thông qua các mạng lưới hỗ trợ hoặc dự án nghệ thuật thực tiễn (nhu cầu về sự kết nối). Điều này không chỉ giúp xóa bỏ khoảng cách thầy và trò mà còn mở rộng không gian để SV tiếp xúc với các chuyên gia, doanh nghiệp sáng tạo trong ngành.

Nâng cao năng lực số của đội ngũ giảng dạy: Trong bối cảnh chuyển đổi số, GV phải là người tiên phong trong việc tiếp cận và làm chủ các công cụ công nghệ mới trong nghệ thuật. Khả năng dẫn dắt SV ứng dụng công nghệ số vào nghiên

cứu (yếu tố thúc đẩy chiếm 56,7%) sẽ tạo nên một môi trường học thuật hiện đại phù hợp với tâm lý yêu thích sự mới mẻ của SV ngành nghệ thuật.

4.3. Đẩy mạnh ứng dụng công nghệ số và mở rộng hợp tác quốc tế trong nghiên cứu

Kết quả khảo sát chỉ ra rằng khả năng ứng dụng công nghệ số là động lực lớn thứ ba giúp khơi dậy hứng thú NCKH (đạt 56,7% ý kiến). Trong bối cảnh hội nhập, việc mù công nghệ hoặc khép kín trong không gian học thuật địa phương sẽ là rào cản lớn.

Tích hợp công nghệ số vào phương pháp nghiên cứu nghệ thuật:

Khuyến khích SV sử dụng các công cụ số để thu thập và phân tích dữ liệu nghệ thuật, như ứng dụng AI trong phân tích xu hướng thị trường sáng tạo hoặc sử dụng công nghệ thực tế ảo (VR/AR) để mô phỏng không gian triển lãm, biểu diễn.

Phát triển các đề tài nghiên cứu về "Nghệ thuật số" (Digital Art) bảo tồn di sản văn hóa Khánh Hòa thông qua số hóa 3D, giúp SV tiếp cận với những phương pháp nghiên cứu hiện đại của thế giới.

Xây dựng kho dữ liệu số dùng chung về các công trình nghiên cứu, tác phẩm nghệ thuật tiêu biểu để SV dễ dàng tham khảo và kế thừa.

Mở rộng mạng lưới kết nối và hội nhập quốc tế:

Chủ động tổ chức các buổi tọa đàm, seminar trực tuyến kết nối SV Trường Đại học Khánh Hòa với những chuyên gia, nghệ sĩ và SV quốc tế để trao đổi về các xu hướng nghệ thuật mới.

Khuyến khích SV viết tóm tắt nghiên cứu bằng tiếng Anh và tham gia các diễn đàn học thuật quốc tế để rèn luyện kỹ năng công bố khoa học, từ đó khẳng định vị thế cá nhân trong môi trường toàn cầu.

Gắn kết các đề tài nghiên cứu với việc giải quyết những bài toán thực tế của địa phương nhưng dưới góc nhìn hội nhập, chẳng hạn như phát triển thương hiệu nghệ thuật phục vụ du lịch quốc tế tại Nha Trang Khánh Hòa.

Xây dựng hệ sinh thái học thuật mở:

Tận dụng các nền tảng mạng xã hội chuyên môn và website nghệ thuật để SV công bố những kết quả nghiên cứu dưới dạng video, podcast hoặc triển lãm ảo. Việc ứng dụng công nghệ không chỉ làm tăng tính hấp dẫn cho NCKH mà còn giúp SV trang bị kỹ năng bổ trợ cần thiết cho thị trường lao động thời kỳ 4.0.

4.4. Xây dựng hệ sinh thái nghiên cứu mở và hoàn thiện chính sách hỗ trợ

Để giải quyết triệt để rào cản về môi trường học tập chưa khuyến khích sáng tạo (chiếm 40% ý kiến SV), nhà trường cần xây dựng một hệ sinh thái đồng bộ nơi NCKH trở thành một phần tất yếu của đời sống nghệ thuật:

Thành lập và vận hành các Câu lạc bộ (CLB) nghiên cứu Nghệ thuật:

Xây dựng những CLB theo từng chuyên ngành hoặc liên ngành (Âm nhạc, Mỹ thuật, Đồ họa...) làm không gian kết nối giữa các khóa SV và giữa SV với GV. Các CLB này đóng vai trò là "vườn ươm" ý tưởng, nơi SV được tự do tranh luận thử nghiệm những dự án nghệ thuật mới và rèn luyện kỹ năng viết báo cáo khoa học trong một môi trường thân thiện ít áp lực.

Định kỳ tổ chức các diễn đàn công bố khoa học, nghệ thuật:

Thay vì chỉ nộp báo cáo giấy, nhà trường cần tổ chức các hội thảo kết hợp triển lãm hoặc biểu diễn định kỳ. Đây là dịp để SV công bố thành quả nghiên cứu dưới hình thức trực quan, giúp các em cảm thấy tự hào và khẳng định được vị thế cá nhân (thỏa mãn trụ cột "học để khẳng định mình" của UNESCO).

Mời các chuyên gia, doanh nghiệp trong lĩnh vực văn hóa nghệ thuật tham dự để tạo cơ hội kết nối nghề nghiệp và nắm bắt nhu cầu thực tiễn của thị trường lao động.

Hoàn thiện chính sách khen thưởng và hỗ trợ tài chính:

Xây dựng quỹ học bổng và kinh phí hỗ trợ riêng dành cho những dự án NCKH đặc thù của khối ngành nghệ thuật, đặc biệt là các đề tài có tính ứng dụng thực tiễn cao tại địa phương.

Thực hiện cơ chế khen thưởng định danh, vinh danh những SV và GV hướng dẫn có kết quả nghiên cứu xuất sắc trên các phương tiện truyền thông của nhà trường nhằm tạo động lực lan tỏa.

Đầu tư hạ tầng và không gian thực hành chung:

Cung cấp các phòng thực hành, studio, xưởng sáng tác với đầy đủ trang thiết bị hiện đại để SV có không gian triển khai những ý tưởng nghiên cứu dựa trên thực hành. Hệ sinh thái này sẽ giúp chuyển đổi NCKH từ một nghĩa vụ hành chính trở thành một nhu cầu tự thân góp phần thực hiện thắng lợi các đột phá về giáo dục, khoa học công nghệ theo tinh thần Nghị quyết số 57-NQ/TW và 71-NQ/TW.

5. Kết luận

Nghiên cứu khoa học trong khối ngành Nghệ thuật là hành trình tư duy sáng tạo giúp SV khẳng định bản sắc cá nhân và nâng cao năng lực nghề nghiệp trong kỷ nguyên số. Khảo sát thực trạng tại Trường Đại học Khánh Hòa cho thấy, dù tỉ lệ SV chưa quan tâm đến NCKH còn cao (46,7%), tiềm năng khơi dậy hứng thú là rất lớn nếu đổi mới phương pháp tiếp cận. Trong đó, chuyển đổi sang mô hình *"Nghiên cứu dựa trên thực hành"* (Practice-based Research) chính là chìa khóa để xóa bỏ rào cản giữa lý thuyết hàn lâm và thực tiễn sáng tạo, biến NCKH từ nghĩa vụ hành chính thành nhu cầu tự thân của SV. Để hiện thực hóa mô hình này, sự đồng hành của GV (Artist-Mentor) và việc ứng dụng công nghệ số đóng vai trò là những đòn bẩy cốt lõi. Đồng thời, việc xây dựng hệ sinh thái học thuật mở (CLB, triển lãm, quỹ hỗ trợ) sẽ tạo môi trường lý tưởng giúp SV *"học để làm"* và *"học để khẳng định mình"* theo tinh thần UNESCO. Các giải pháp mang tính đột phá này vừa đáp ứng tinh thần Nghị quyết số 57-NQ/TW và Nghị quyết số 71-NQ/TW, vừa tạo động lực giúp SV nghệ thuật Trường Đại học Khánh Hòa tự tin hội nhập, đóng góp thiết thực vào sự phát triển văn hóa, xã hội địa phương.

Tài liệu tham khảo

Bộ Chính trị (2024), *Nghị quyết số 57-NQ/TW ngày 22/12/2024 về đột phá phát triển khoa học công nghệ, đổi mới sáng tạo và chuyển đổi số*.

Bộ Chính trị (2025), Nghị quyết số 71-NQ/TW ngày 22/8/2025 về đột phá phát triển giáo dục và đào tạo.

Boyer Commission (1998), *Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities*. Stony Brook: State University of New York.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000), Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Haseman, B. (2006). A manifesto for performative research. Media International Australia incorporating Culture and Policy, 118(1), 98-106.

Nguyễn, T. H., & Phạm, H. K. L. (2022), Các yếu tố ảnh hưởng đến động lực nghiên cứu khoa học của sinh viên trong bối cảnh giáo dục đại học Việt Nam. *Tạp chí Giáo dục*, 498, 12-17.

Nguyễn, T. H., & Phạm, H. K. L. (2023), Các yếu tố ảnh hưởng đến sự hứng thú nghiên cứu khoa học của SV Học viện Quản lý Giáo dục. *Tạp chí Khoa học Đại học Văn Lang*.

Trường Đại học Mỹ thuật Công nghiệp (2025), *Nghiên cứu ứng dụng công nghệ số trong giảng dạy và sáng tạo nghệ thuật*. Kỷ yếu Hội thảo Khoa học cấp trường.

UNESCO (1996). *Learning: The Treasure Within*. Paris: UNESCO Publishing.

VAI TRÒ CỦA KẾ TOÁN CARBON ĐẾN QUẢN TRỊ XANH VÀ PHÁT TRIỂN BỀN VỮNG TẠI CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC, CAO ĐẲNG TỰ CHỦ TÀI CHÍNH Ở VIỆT NAM

THE ROLE OF CARBON ACCOUNTING IN GREEN GOVERNANCE AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT AT FINANCIALLY AUTONOMOUS UNIVERSITIES AND COLLEGES IN VIET NAM

Phạm Hải Lý

Trường Cao đẳng Kinh tế Đối ngoại

Tóm tắt

Trong bối cảnh chuyển đổi xanh, kế toán carbon ngày càng giữ vai trò quan trọng đối với quản trị và phát triển bền vững của các cơ sở giáo dục đại học. Nghiên cứu phân tích vai trò của kế toán carbon đến quản trị xanh và phát triển bền vững tại các trường đại học, cao đẳng thực hiện tự chủ tài chính ở Việt Nam bằng phương pháp nghiên cứu định tính kết hợp phân tích tài liệu. Kết quả cho thấy, kế toán carbon góp phần nâng cao chất lượng hoạch định, quản trị năng lượng, kiểm soát sử dụng tài nguyên, tăng cường trách nhiệm giải trình và hỗ trợ xây dựng chiến lược phát triển bền vững. Trên cơ sở đó, nghiên cứu đề xuất các hàm ý quản trị nhằm thúc đẩy chuyển đổi xanh trong giáo dục đại học Việt Nam.

Từ khóa: Kế toán carbon, quản trị xanh, phát triển bền vững, tự chủ tài chính, giáo dục đại học.

Abstract

In the context of the green transition, carbon accounting is playing an increasingly important role in governance and sustainable development within higher education institutions. This study examines the role of carbon accounting in green governance and sustainable development in financially autonomous universities and colleges in Vietnam using a qualitative approach and document analysis. The findings indicate that carbon accounting enhances strategic planning, energy management, resource utilization, accountability, and supports sustainable development strategies. Based on these findings, the study proposes managerial implications to promote the green transition in Vietnam's higher education sector.

Keywords: Carbon accounting, green governance, sustainable development, Financial autonomy, Higher education.

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh biến đổi khí hậu với mục tiêu phát thải ròng bằng "0" vào năm 2050, Việt Nam đang thúc đẩy chuyển đổi xanh, phát triển thị trường carbon, tăng cường minh bạch thông tin môi trường, đặt ra yêu cầu tích hợp thông tin phát thải vào hệ thống kế toán và quản trị của các tổ chức, trong đó có những cơ sở GDĐH. Đối với các trường đại học, cao đẳng tự chủ tài chính, kế toán carbon là công cụ đo lường, theo dõi, kiểm soát phát thải khí nhà kính, cung cấp thông tin phục vụ hoạch định, quản trị nguồn lực và ra quyết định. Mặc dù những khía cạnh quản trị xanh và phát triển bền vững đại học đã bắt đầu được quan tâm tại Việt Nam, việc xem xét kế toán carbon như một công cụ kế toán quản trị chiến lược tại các cơ sở GDĐH tự chủ tài chính vẫn là khoảng trống nghiên cứu chưa được khai thác đầy đủ. Vì vậy, bài viết phân tích vai trò của kế toán carbon đối với quản trị xanh và phát triển bền vững, đồng thời đề xuất các hàm ý quản trị nhằm hỗ trợ quá trình chuyển đổi xanh trong GDĐH.

2. Cơ sở lý luận và phương pháp nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý thuyết và khung phân tích

2.1.1. Một số khái niệm cơ sở

Kế toán carbon (carbon accounting) là hệ thống nhận diện, đo lường, ghi nhận, báo cáo lượng phát thải khí nhà kính phát sinh trong hoạt động của tổ chức, cung cấp thông tin phục vụ quản trị, kiểm soát phát thải và công bố với các bên liên quan (Schaltegger & Csutora, 2012). Kế toán carbon đã trở thành bộ phận của hệ thống kế toán quản trị, hỗ trợ hoạch định chiến lược, tối ưu hóa sử dụng tài nguyên và nâng cao tính minh bạch trong quản trị (IFAC, 2024).

Đối với những trường đại học, cao đẳng tự chủ tài chính, kế toán carbon cung cấp cơ sở định lượng để quản lý năng lượng, nước, chất thải và các nguồn phát thải, góp phần kiểm soát chi phí môi trường, nâng cao chất lượng ra quyết định. Đây cũng là nền tảng thúc đẩy quản trị xanh (Green Governance)-mô hình tích hợp các mục tiêu môi trường vào quản trị chiến lược, tài chính và vận hành (Lozano, 2018).

Phát triển bền vững trong GDĐH là quá trình cân bằng giữa hiệu quả kinh tế, trách nhiệm xã hội, bảo vệ môi trường trong hoạt động đào tạo, nghiên cứu và quản

trị. Theo UNESCO (2023), cơ sở GDĐH giữ vai trò dẫn dắt chuyển đổi xanh thông qua đổi mới quản trị, thực hiện Mục tiêu phát triển bền vững (SDGs). Tại Việt Nam, xu hướng này cũng thể hiện rõ khi nhiều cơ sở GDĐH từng bước tích hợp các công cụ quản trị môi trường vào chiến lược phát triển nhằm nâng cao hiệu quả tự chủ và phát triển bền vững.

2.1.2. Cơ sở lý thuyết

Nghiên cứu được xây dựng trên ba nền tảng lý thuyết có tính bổ trợ.

Thứ nhất, **lý thuyết các bên liên quan (Stakeholder Theory)** của Freeman (1984) cho rằng tổ chức cần đáp ứng kỳ vọng của các bên liên quan qua việc tạo lập giá trị lâu dài và minh bạch thông tin. Trong bối cảnh tự chủ tài chính, áp dụng kế toán carbon giúp các cơ sở giáo dục nâng cao trách nhiệm giải trình về môi trường, đáp ứng yêu cầu của cơ quan quản lý, người học, doanh nghiệp và xã hội.

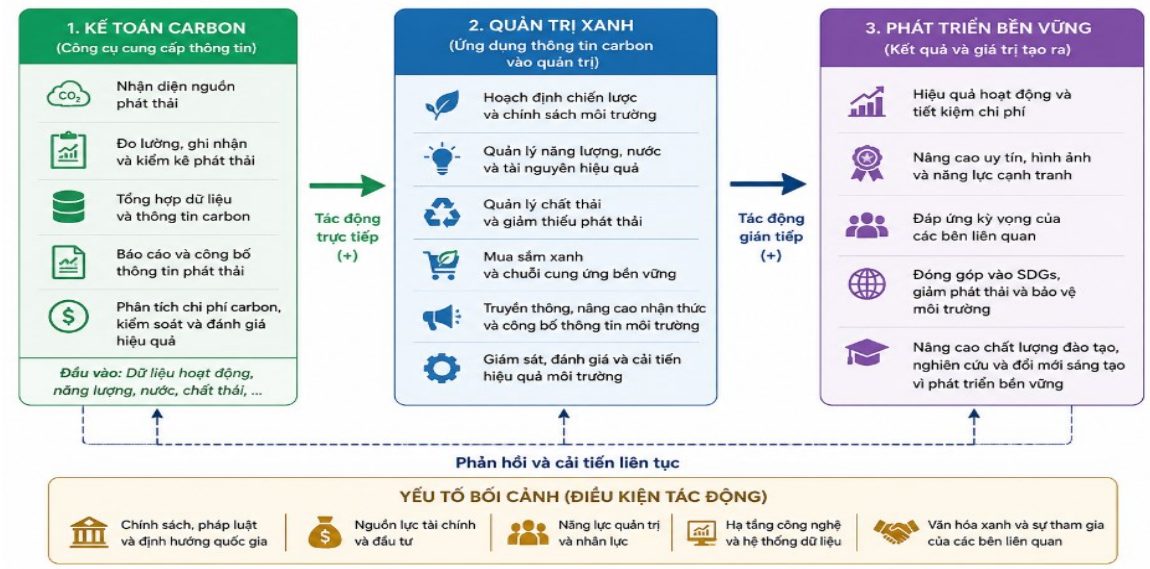
Thứ hai, **lý thuyết tính chính danh (Legitimacy Theory)** cho rằng sự tồn tại, phát triển của tổ chức phụ thuộc vào mức độ phù hợp giữa hoạt động của tổ chức với chuẩn mực và kỳ vọng của xã hội (Suchman, 1995). Công bố thông tin phát thải, thực hiện kế toán carbon góp phần củng cố tính minh bạch, uy tín và vị thế của nhà trường trong bối cảnh chuyển đổi xanh.

Thứ ba, **mô hình Triple Bottom Line (TBL)** của Elkington (1997) nhấn mạnh phát triển bền vững được đánh giá đồng thời trên ba phương diện: kinh tế, xã hội và môi trường. Kế toán carbon là công cụ hỗ trợ lượng hóa hiệu quả môi trường, trong khi quản trị xanh kết nối hiệu quả quản trị với mục tiêu phát triển bền vững.

2.2. Khung phân tích nghiên cứu

Trên cơ sở kế thừa các nghiên cứu trước cùng với ba nền tảng lý thuyết nêu trên, nghiên cứu đề xuất khung phân tích gồm ba thành phần: **kế toán carbon, quản trị xanh** và **phát triển bền vững.**

Theo đó, kế toán carbon cung cấp thông tin định lượng về phát thải khí nhà kính và hiệu quả sử dụng tài nguyên, giúp nhà trường nâng cao chất lượng hoạch định, kiểm soát chi phí môi trường, ra quyết định quản trị. Những thông tin này tạo điều kiện thúc đẩy quản trị xanh thông qua quản lý năng lượng, sử dụng hiệu quả nguồn lực, mua sắm xanh và tăng cường công bố thông tin môi trường. Khi các hoạt động quản trị xanh được triển khai đồng bộ, nhà trường cải thiện hiệu quả hoạt động, tăng khả năng thích ứng với yêu cầu chuyển đổi xanh, đồng thời củng cố năng lực thực hiện chiến lược phát triển bền vững.



Hình 1: Khung phân tích nghiên cứu

(Nguồn: Tác giả thiết kế nghiên cứu)

Vì vậy, nghiên cứu cho rằng kế toán carbon có vai trò tích cực đối với quản trị xanh và qua đó góp phần thúc đẩy phát triển bền vững tại các trường đại học, cao đẳng thực hiện tự chủ tài chính ở Việt Nam, là cơ sở để đánh giá thực trạng, đề xuất những hàm ý quản trị phù hợp với xu hướng phát triển GDĐH bền vững.

2.3. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu áp dụng phương pháp định tính thông qua phân tích tài liệu (document analysis), nghiên cứu đa trường hợp (multiple-case study) tại 4 cơ sở GDĐH, cao đẳng đại diện cho các mức độ tự chủ và định hướng phát triển khác nhau tại Việt Nam. Dữ liệu thứ cấp được thu thập từ những văn bản pháp luật, báo cáo của Bộ Giáo dục và Đào tạo, Bộ Nông nghiệp và Môi trường, các tổ chức quốc tế (IFAC, UNESCO, GRI, ISSB), công trình nghiên cứu trong và ngoài nước công bố giai đoạn 2018-2025. Nghiên cứu vận dụng các phương pháp tổng hợp, phân tích, so sánh, phân tích nội dung để hệ thống hóa cơ sở lý luận, đánh giá thực trạng và làm rõ mối quan hệ giữa kế toán carbon, quản trị xanh, phát triển bền vững, từ đó đề xuất những hàm ý quản trị phù hợp cho quá trình chuyển đổi xanh tại các cơ sở GDĐH trong bối cảnh tự chủ tài chính. Với thiết kế định tính dựa trên đối chiếu tài liệu và so sánh trường hợp điển hình, những mối quan hệ nêu trong nghiên cứu là suy luận trên nền tảng lý thuyết, bằng chứng mô tả, phản ánh mối liên hệ, xu hướng đồng hành giữa các yếu tố, chưa phải quan hệ nhân quả được kiểm định định lượng.

3. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

3.1. Thực trạng triển khai kế toán carbon tại một số trường đại học, cao đẳng tự chủ

Kết quả rà soát cho thấy việc triển khai kế toán carbon tại các cơ sở giáo dục Việt Nam còn chưa đồng đều. Một số trường đã kiểm kê phát thải theo khuôn khổ quốc tế và công bố dữ liệu định lượng, trong khi nhiều cơ sở mới tập trung vào quản lý năng lượng, chất thải, đào tạo xanh. Do chưa có cơ sở dữ liệu thống nhất cho toàn hệ thống, nghiên cứu lựa chọn bốn trường hợp có thông tin công khai tiêu biểu để minh họa các mức độ triển khai kế toán carbon.

Bảng 1. Thực trạng triển khai kế toán carbon và quản trị xanh tại một số cơ sở giáo dục Việt Nam

Chỉ tiêu	UEH	EIU	Đại học Nam Cần Thơ	CĐ Cơ giới và Thủy lợi
1. Báo cáo phát triển bền vững	Có	Có	Có	Chưa công bố báo cáo riêng
2. Khuôn khổ kiểm kê phát thải	GHG Protocol	GHG Protocol	Chưa công bố rõ	Bước đầu tiếp cận
3. Tổng phát thải được công bố	5.115,81 tCO_2e năm 2023	2.163,6 tCO_2e năm 2024; 2.164,2 tCO_2e năm 2025	Chưa công bố	Chưa công bố
4. Phạm vi phát thải	Scope 1, 2 và 3	Chủ yếu Scope 2; Scope 3 chưa đầy đủ	Chưa công bố	Chưa kiểm kê đầy đủ
5. Nguồn phát thải trọng yếu	Điện mua ngoài và Scope 3	Điện mua ngoài	Chưa lượng hóa	Chưa lượng hóa
6. Năng lượng tái tạo	470.224,2 kWh điện mặt trời năm 2024	Có triển khai	Có định hướng và hoạt động sử dụng điện mặt trời	Gắn với đào tạo năng lượng xanh
7. Quản lý năng lượng và tài nguyên	EMS, thiết bị hiệu suất cao, theo dõi điện và nước	SBMS, cải tạo công trình, theo dõi tiêu thụ điện	Tiết kiệm năng lượng và quản lý môi trường	Tích hợp sử dụng hiệu quả năng lượng, tài

Chỉ tiêu	UEH	EIU	Đại học Nam Cần Thơ	CĐ Cơ giới và Thủy lợi
				nguyên vào đào tạo
8. Quản lý chất thải	Phân loại, tái chế và theo dõi chất thải	Phân loại và quản lý chất thải	Giảm rác thải nhựa và bảo vệ môi trường	Kiểm toán rác thải, phân loại tại nguồn
9. Đào tạo và nhận thức xanh	Có	Có	Có	Hơn 200 cán bộ, giảng viên được tập huấn
10. Mức độ triển khai	Tương đối đầy đủ	Đang hoàn thiện	Quản trị môi trường, chưa hình thành đầy đủ kế toán carbon	Chuẩn bị năng lực triển khai

(Nguồn: Tổng hợp từ UEH Green Campus Annual Report, UEH Sustainability Report 2024 của ĐH Kinh tế TP. Hồ Chí Minh; EIU Sustainability Report 2024 và EIU Sustainability Report 2025 của Trường ĐH Quốc tế Miền Đông; Báo cáo SDG 13 - Climate Action của Trường ĐH Nam Cần Thơ; tài liệu Tập huấn kiến thức về chuyển đổi xanh năm 2024 cho cán bộ, GV nhà trường của Trường CĐ Cơ giới và Thủy lợi)

Kết quả từ chỉ tiêu 1-5 của Bảng 1 cho thấy UEH, EIU là hai cơ sở tiên phong trong triển khai kế toán carbon khi áp dụng GHG Protocol (WRI & WBCSD, 2004) và công bố dữ liệu phát thải định lượng: UEH kiểm kê cả Scope 1, 2 và 3, còn EIU chủ yếu công bố Scope 2. Đại học Nam Cần Thơ, Trường Cao đẳng Cơ giới và Thủy lợi mới tập trung vào quản trị môi trường, chưa công bố đầy đủ tổng lượng phát thải, phạm vi kiểm kê-cho thấy kế toán carbon đòi hỏi phát thải phải được đo lường, chuẩn hóa để phục vụ quản trị, không chỉ dừng ở ghi nhận hoạt động môi trường.

Các chỉ tiêu 6-8 cho thấy, dữ liệu carbon đã từng bước được chuyển hóa thành hoạt động quản trị xanh. UEH, EIU gắn kết kết quả kiểm kê với quản lý năng lượng, đầu tư điện mặt trời và quản lý chất thải; hai cơ sở còn lại chủ yếu triển khai tiết kiệm năng lượng, giảm rác thải và đào tạo xanh, song việc lượng hóa hiệu quả giảm phát thải, tích hợp vào hệ thống kế toán quản trị vẫn còn hạn chế.

Các chỉ tiêu 9-10 phản ánh mức độ thể chế hóa kế toán carbon trong chiến lược phát triển. Phần lớn các trường đã quan tâm đến đào tạo và chuyển đổi xanh,

nhưng chỉ một số ít bước đầu tích hợp dữ liệu carbon vào quản trị, báo cáo phát triển bền vững.

Nhìn chung, Bảng 1 cho thấy việc triển khai kế toán carbon tại các cơ sở giáo dục Việt Nam vẫn ở giai đoạn đầu và chưa đồng đều. Khoảng trống lớn nhất là chưa kết nối dữ liệu phát thải với hệ thống kế toán, ngân sách và quá trình ra quyết định. Vì vậy, kế toán carbon hiện chủ yếu được sử dụng như công cụ kiểm kê, báo cáo môi trường, chưa phát huy đầy đủ vai trò hỗ trợ quản trị xanh và định hướng chiến lược phát triển bền vững.

3.2. Vai trò của kế toán carbon đối với quản trị xanh

Nghiên cứu sử dụng phương pháp đối chiếu bằng chứng theo chức năng quản trị để phân tích vai trò của kế toán carbon. Dữ liệu về phát thải, năng lượng, tài nguyên và môi trường được phân loại theo sáu nhóm chức năng quản trị: hoạch định chiến lược, quản trị năng lượng, kiểm soát hiệu quả, quản trị tài nguyên, phát triển năng lực và trách nhiệm giải trình, qua đó làm rõ vai trò của kế toán carbon trong hỗ trợ quản trị.

Bảng 2: Vai trò của thông tin kế toán carbon đến các chức năng quản trị xanh

Chức năng quản trị	Thông tin và chỉ tiêu sử dụng	Bằng chứng thực tiễn	Giá trị đối với quản trị xanh
Hoạch định chiến lược	Tổng phát thải; cơ cấu Scope 1, 2 và 3; phát thải bình quân	UEH công bố 5.115,81 tCO_2e năm 2023, tương đương 0,19 tCO_2e/người	Xác định nguồn phát thải trọng yếu và xây dựng lộ trình trung hòa carbon
Quản trị năng lượng	Điện tiêu thụ; tỷ trọng điện tái tạo; phát thải Scope 2	UEH sản xuất 470.224,2 kWh điện mặt trời năm 2024; EIU theo dõi điện năng và phát thải hằng năm	Hỗ trợ lựa chọn giải pháp tiết kiệm điện và đầu tư năng lượng tái tạo
Kiểm soát hiệu quả	Tổng phát thải; phát thải bình quân đầu người; mức biến động giữa các năm	Tại EIU, phát thải bình quân giảm từ 595,6 $kgCO_2e$/người năm 2024 xuống 498,6 $kgCO_2e$/người năm 2025	Phân biệt tác động của mở rộng quy mô với hiệu quả vận hành thực tế

Chức năng quản trị	Thông tin và chỉ tiêu sử dụng	Bằng chứng thực tiễn	Giá trị đối với quản trị xanh
Quản trị tài nguyên	Điện, nước, chất thải, thiết bị và giao thông	Các trường triển khai tiết kiệm năng lượng, phân loại chất thải và quản lý khuôn viên	Giảm lãng phí tài nguyên và cải thiện hiệu quả hoạt động
Phát triển năng lực	Số người được đào tạo; nội dung kiểm kê khí nhà kính và ESG	Hơn 200 cán bộ, giảng viên của Trường Cao đẳng Cơ giới và Thủy lợi (VCMI) được tập huấn về chuyển đổi xanh năm 2024	Nâng cao năng lực thu thập dữ liệu và thực hiện quản trị xanh
Trách nhiệm giải trình	Báo cáo phát thải; báo cáo phát triển bền vững; tiến độ thực hiện mục tiêu	UEH, EIU và Đại học Nam Cần Thơ đã công bố thông tin phát triển bền vững	Tăng tính minh bạch và khả năng giám sát của các bên liên quan

(Nguồn: Tổng hợp từ UEH Green Campus Annual Report, UEH Sustainability Report 2024 của ĐH Kinh tế TP. Hồ Chí Minh; EIU Sustainability Report 2024 và EIU Sustainability Report 2025 của Trường ĐH Quốc tế Miền Đông; Báo cáo SDG 13 - Climate Action của Trường ĐH Nam Cần Thơ; tài liệu Tập huấn kiến thức về chuyển đổi xanh năm 2024 cho cán bộ, GV nhà trường của Trường CĐ Cơ giới và Thủy lợi)

Kết quả cho thấy, vai trò rõ nhất của kế toán carbon là nâng cao chất lượng hoạch định. Việc phân loại phát thải theo Scope 1, Scope 2 và Scope 3 giúp nhà trường xác định các nguồn phát thải trọng yếu. UEH công bố tổng phát thải năm 2023 đạt 5.115,81 tCO_2e, trong đó điện năng là nguồn phát thải đáng kể, qua đó cho thấy quản lý năng lượng và cơ sở vật chất cần được ưu tiên trong chiến lược trung hòa carbon.

Kế toán carbon cũng hỗ trợ quản trị năng lượng và đầu tư xanh. Việc kết hợp dữ liệu điện tiêu thụ, phát thải Scope 2 và sản lượng năng lượng tái tạo giúp đánh giá hiệu quả từng giải pháp. Năm 2024, UEH ghi nhận sản lượng điện mặt trời 470.224,2 kWh; EIU đồng thời theo dõi điện năng, tổng phát thải và phát thải bình quân đầu người. Các chỉ tiêu này phản ánh tốt hơn hiệu quả môi trường so với số liệu tiêu thụ đơn thuần.

Vai trò tiếp theo thể hiện ở kiểm soát vận hành. Trường hợp EIU cho thấy tổng phát thải có thể ổn định trong khi phát thải bình quân đầu người giảm, vì vậy chỉ tiêu cường độ carbon phù hợp hơn khi quy mô hoạt động thay đổi. Dữ liệu điện, nước, chất thải còn hỗ trợ xây dựng định mức, phân giao trách nhiệm và giám sát tài nguyên.

Cuối cùng, kế toán carbon nâng cao trách nhiệm giải trình và năng lực tổ chức. Báo cáo định lượng giúp theo dõi tiến độ thực hiện mục tiêu xanh, còn hoạt động tập huấn tại VCMI cho thấy dữ liệu carbon đang được đưa vào quản trị và đào tạo. Tuy nhiên, nhiều trường chưa liên kết phát thải với chi phí, dự toán và hiệu quả đầu tư, nên vai trò này hiện còn mạnh ở quản trị môi trường nhưng hạn chế trong quản trị tài chính.

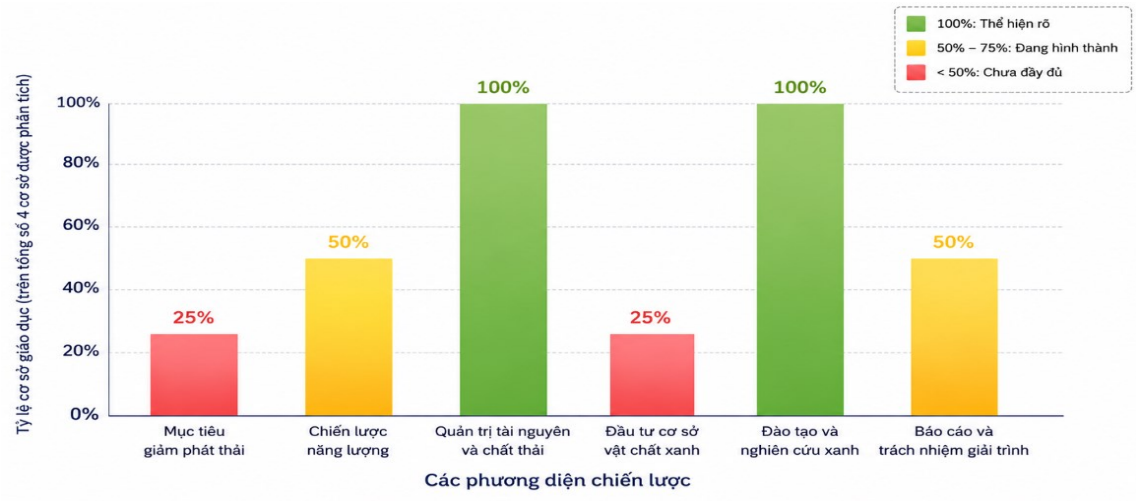
3.3. Vai trò đối với chiến lược phát triển bền vững

Nghiên cứu đánh giá vai trò của kế toán carbon đến chiến lược phát triển bền vững bằng phương pháp phân tích nội dung. Thông tin công bố của bốn cơ sở giáo dục được đối chiếu theo sáu phương diện: mục tiêu phát thải, quản trị năng lượng, sử dụng tài nguyên, đầu tư xanh, đào tạo - nghiên cứu và trách nhiệm giải trình. Mỗi phương diện được phân loại thành ba mức: đã thể hiện rõ, đang hình thành và chưa ghi nhận đầy đủ. Cách tiếp cận này nhằm xác định mức độ chuyển hóa thông tin carbon thành nội dung chiến lược.

Bảng 3: Vai trò của kế toán carbon đến các phương diện chiến lược phát triển bền vững

Phương diện chiến lược	UEH	EIU	ĐH Nam Cần Thơ	CĐ Cơ giới và Thủy lợi
Mục tiêu giảm phát thải	Thể hiện rõ	Đang hình thành	Đang hình thành	Chưa ghi nhận đầy đủ
Chiến lược năng lượng	Thể hiện rõ	Thể hiện rõ	Đang hình thành	Đang hình thành
Quản trị tài nguyên và chất thải	Thể hiện rõ	Thể hiện rõ	Thể hiện rõ	Thể hiện rõ
Đầu tư cơ sở vật chất xanh	Thể hiện rõ	Đang hình thành	Đang hình thành	Đang hình thành
Đào tạo, nghiên cứu và lan tỏa tri thức	Thể hiện rõ	Thể hiện rõ	Thể hiện rõ	Thể hiện rõ
Báo cáo và trách nhiệm giải trình	Thể hiện rõ	Thể hiện rõ	Đang hình thành	Đang hình thành
Số phương diện đã thể hiện rõ	6/6	4/6	2/6	2/6

(Nguồn: Tác giả tổng hợp, phân tích từ UEH Green Campus Annual Report, UEH Sustainability Report và tài liệu "UEH Aiming Towards Being Carbon Neutral"; EIU Sustainability Report 2024-2025; SDG 13 - Climate Action Report của Trường Đại học Nam Cần Thơ; tài liệu "Tập huấn kiến thức về chuyển đổi xanh năm 2024 cho cán bộ, giáo viên nhà trường" của Trường Cao đẳng Cơ giới và Thủy lợi)



Hình 2. Biểu đồ Số cơ sở giáo dục
đã thể hiện rõ từng phương diện chiến lược phát triển bền vững

Kết quả cho thấy, kế toán carbon trước hết tác động đến định hướng mục tiêu dài hạn. Khi tổng phát thải, cơ cấu nguồn phát thải và cường độ carbon được xác định, nhà trường có cơ sở xây dựng lộ trình giảm phát thải. UEH là trường thể hiện rõ nhất khi gắn kiểm kê khí nhà kính với mục tiêu đại học trung hòa carbon, trong khi EIU đã hình thành hệ thống dữ liệu năng lượng và phát thải nhưng cần cụ thể hóa hơn các mục tiêu dài hạn.

Tác động tiếp theo thể hiện ở chiến lược năng lượng và đầu tư xanh. Dữ liệu của UEH, EIU cho thấy, điện mua ngoài là nguồn phát thải chủ yếu, qua đó giúp ưu tiên đầu tư điện mặt trời, nâng cao hiệu suất năng lượng và quản lý cơ sở vật chất. Trường hợp UEH cho thấy dữ liệu carbon hỗ trợ cả lựa chọn dự án và đánh giá hiệu quả môi trường sau đầu tư.

Đối với quản trị tài nguyên, đào tạo và nghiên cứu, cả bốn cơ sở đều đã triển khai các hoạt động liên quan, nhưng mức độ tích hợp còn khác nhau. Một số trường mới tập trung tiết kiệm năng lượng, truyền thông xanh, trong khi các trường khác đã gắn với báo cáo phát triển bền vững, đào tạo và nghiên cứu.

Cuối cùng, kế toán carbon góp phần nâng cao trách nhiệm giải trình qua những chỉ tiêu định lượng, cho phép theo dõi tiến độ và so sánh kết quả qua các năm. Tuy nhiên, việc gắn dữ liệu carbon với kế hoạch tài chính, phân bổ ngân sách và đánh giá hiệu quả chiến lược vẫn còn hạn chế - đây là khoảng trống cần khắc phục để kế toán carbon trở thành công cụ hỗ trợ chiến lược phát triển bền vững.

4. Hàm ý quản trị

Kết quả nghiên cứu cho thấy, kế toán carbon cung cấp thông tin phục vụ quản trị xanh và phát triển bền vững tại các cơ sở GDĐH, cao đẳng thực hiện tự chủ tài chính, không chỉ dùng để kiểm kê phát thải. Tuy nhiên, việc triển khai còn thiếu đồng bộ, chủ yếu phục vụ báo cáo môi trường và chưa gắn chặt với hệ thống kế toán quản trị. Từ đó, bài viết đề xuất một số hàm ý quản trị sau.

- Các cơ sở giáo dục cần từng bước chuẩn hóa hệ thống kế toán carbon theo những khuôn khổ quốc tế như GHG Protocol, GRI, ISSB nhằm nâng cao chất lượng dữ liệu phát thải, phục vụ theo dõi, đánh giá và xây dựng lộ trình giảm phát thải phù hợp với mục tiêu phát triển bền vững.

- Thông tin kế toán carbon cần được tích hợp vào hệ thống kế toán quản trị và quá trình ra quyết định: Các chỉ tiêu phát thải, cường độ carbon, tiêu thụ năng lượng nên được dùng trong lập kế hoạch, phân bổ nguồn lực, đánh giá hiệu quả đầu tư và kiểm soát hoạt động, góp phần nâng cao hiệu quả quản trị trong điều kiện tự chủ tài chính.

- Các trường cần ưu tiên đầu tư hạ tầng xanh và nâng cao năng lực quản trị carbon. Phát triển năng lượng tái tạo, sử dụng hiệu quả tài nguyên, đào tạo đội ngũ và tăng cường công bố thông tin phát triển bền vững sẽ góp phần nâng cao trách nhiệm giải trình, thúc đẩy chuyển đổi xanh và đưa kế toán carbon trở thành một bộ phận quan trọng trong chiến lược phát triển bền vững của các cơ sở giáo dục.

5. Kết luận

Nghiên cứu đã phân tích vai trò của kế toán carbon đối với quản trị xanh, phát triển bền vững tại các trường đại học, cao đẳng thực hiện tự chủ tài chính ở Việt Nam, dựa trên tổng hợp tài liệu và so sánh bốn trường hợp điển hình. Mức độ tích hợp kế toán carbon vào chiến lược phát triển bền vững khác biệt rõ giữa các trường hợp: UEH thể hiện rõ ở cả 6/6 phương diện chiến lược được khảo sát, trong khi Đại học Nam Cần Thơ, Trường Cao đẳng Cơ giới và Thủy lợi mới đạt 2/6. Khoảng cách này phản ánh việc triển khai kế toán carbon tại các cơ sở giáo dục Việt Nam còn thiếu đồng bộ và chưa gắn chặt với hệ thống kế toán quản trị. Kết quả nghiên cứu là cơ sở tham khảo cho các cơ sở giáo dục trong quá trình chuyển đổi xanh.

Hạn chế nghiên cứu: Nghiên cứu còn hai hạn chế: (i) Mẫu nghiên cứu gồm bốn trường hợp được lựa chọn theo phương pháp thuận tiện dựa trên mức độ công khai thông tin, có thể thiên về nhóm cơ sở đã chủ động công bố phát triển bền vững,

làm hạn chế khả năng khái quát hóa kết quả cho toàn hệ thống GDĐH, cao đẳng tự chủ tài chính ở Việt Nam; (ii) do sử dụng phương pháp định tính và tài liệu thứ cấp, các phát hiện mang tính mô tả, chưa kiểm định được quan hệ nhân quả bằng công cụ định lượng. Hướng nghiên cứu tiếp theo có thể mở rộng mẫu và kết hợp mô hình định lượng (hồi quy, mô hình cấu trúc tuyến tính) để kiểm định các mối quan hệ đã đề xuất trong khung phân tích của nghiên cứu này.

Tài liệu tham khảo

Eastern International University (2025), *Sustainability report 2024*, https://orientation.eiu.edu.vn/wp-content/uploads/2025/06/Sustainability-Report-2024-250102_compressed.pdf; Eastern International University. (2026). *Sustainability report 2025*. https://eiu.edu.vn/wp-content/uploads/2026/02/Sustainability-Report-2025-260225-pages.pdf.

Elkington, J. (1997), *Cannibals with forks: The triple bottom line of 21st century business*. Capstone Publishing.

Freeman, R. E. (1984), *Strategic management: A stakeholder approach*. Pitman.

International Federation of Accountants, We Mean Business Coalition, & Global Accounting Alliance (2024), *Building trust in sustainability reporting and preparing for assurance: Governance and controls for sustainability information*. IFAC. https://www.ifac.org/news-events/2024-12/new-guidance-advances-high-quality-corporate-sustainability-reporting-and-assurance-preparedness.

Lozano, R. (2018), Sustainable business models: Providing a more holistic perspective. *Business Strategy and the Environment, 27*(8), 1159-1166. https://doi.org/10.1002/bse.2059.

Schaltegger, S., & Csutora, M. (2012), Carbon accounting for sustainability and management: Status quo and challenges. *Journal of Cleaner Production, 36*, 1-16. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2012.06.024.

Suchman, M. C. (1995), Managing legitimacy: Strategic and institutional approaches. *Academy of Management Review, 20*(3), pp.571-610. https://doi.org/10.5465/amr.1995.9508080331.

Trường Cao đẳng Cơ giới và Thủy lợi (VCMI) (2024), *Tập huấn kiến thức về chuyển đổi xanh năm 2024 cho cán bộ, giáo viên nhà trường.*

https://vcmi.edu.vn/tap-huan-kien-thuc-ve-chuyen-doi-xanh-nam-2024-cho-can-bo-giao-vien-nha-truong/

Trường Đại học Nam Cần Thơ (2024), *SDG 13-Climate Action.* https://sustainability.nctu.edu.vn/wp-content/uploads/2024/10/SDG13.pdf.

Trường Đại học Nam Cần Thơ (2025), *SDG 13-Climate Action.* https://sustainability.nctu.edu.vn/wp-content/uploads/2025/10/sdg13.pdf.

UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (2023). *Higher education and the Sustainable Development Goals*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389861.

University of Economics Ho Chi Minh City (2024). *UEH Green Campus annual report*. https://gogreen.ueh.edu.vn/sustainability-report/annual-report.

World Resources Institute, & World Business Council for Sustainable Development. (2004), *The greenhouse gas protocol: A corporate accounting and reporting standard* (Rev. ed.), https://ghgprotocol.org/corporate-standard.

QUẢN TRỊ TRÍ TUỆ NHÂN TẠO CÓ TRÁCH NHIỆM TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC: ĐỀ XUẤT KHUNG RAIG-HE CHO BỐI CẢNH VIỆT NAM

RESPONSIBLE ARTIFICIAL INTELLIGENCE GOVERNANCE IN HIGHER EDUCATION: PROPOSING THE RAIG-HE FRAMEWORK FOR THE VIETNAMESE CONTEXT

Võ Văn Thành

Trường Cao đẳng Kinh tế Đối ngoại

Tóm tắt:

Trí tuệ nhân tạo (AI), đặc biệt là AI tạo sinh (GenAI), đang làm thay đổi đào tạo, kiểm tra - đánh giá, nghiên cứu và quản trị giáo dục đại học, đồng thời đặt ra rủi ro về liêm chính học thuật, dữ liệu, công bằng và trách nhiệm giải trình. Nghiên cứu sử dụng phân tích tài liệu, phân tích chính sách và đối sánh các khung quốc tế để đề xuất Khung quản trị AI có trách nhiệm trong giáo dục đại học (RAIG-HE) cho bối cảnh Việt Nam. Kết quả xác định sáu trụ cột quản trị, năm nguyên tắc xuyên suốt, ba mức rủi ro và chu trình quản trị bảy bước. RAIG-HE là khung tham chiếu đề xuất nhằm hỗ trợ các cơ sở giáo dục đại học chuyển từ ứng dụng AI phân tán sang quản trị AI có hệ thống, gắn đổi mới công nghệ với tự chủ, chất lượng và trách nhiệm giải trình.

Từ khóa: Trí tuệ nhân tạo, quản trị AI, AI có trách nhiệm, giáo dục đại học, RAIG-HE.

Abstract:

Artificial intelligence (AI), particularly generative AI (GenAI), is reshaping teaching, assessment, research and higher education governance while raising risks related to academic integrity, data, fairness and accountability. This study combines document analysis, policy analysis and comparison of international frameworks to propose the Responsible AI Governance Framework for Higher Education (RAIG-HE) for the Vietnamese context. The findings identify six governance pillars, five cross-cutting principles, three risk levels and a seven-step governance cycle. RAIG-HE is proposed as a reference framework to support higher education institutions in moving from fragmented AI adoption toward systematic governance that links technological innovation with institutional autonomy, quality assurance and accountability.

Keywords: Artificial intelligence, AI governance, responsible AI, higher education, RAIG-HE.

1. Đặt vấn đề

AI đồng thời tạo ra cơ hội và rủi ro. Ở phương diện tích cực, AI có thể hỗ trợ cá nhân hóa học tập, cung cấp phản hồi nhanh, tăng khả năng tiếp cận tri thức, hỗ trợ giảng viên phát triển học liệu và giảm tải một số tác vụ hành chính. Trong nghiên cứu, AI có thể hỗ trợ tìm kiếm, tổ chức thông tin, lập trình và xử lý dữ liệu. Trong quản trị, các hệ thống phân tích và trợ lý số có thể hỗ trợ cung cấp dịch vụ, phát hiện nhu cầu và cải thiện quy trình. Tuy nhiên, những lợi ích này đi kèm với rủi ro về thông tin sai, thiên lệch, phụ thuộc công nghệ, gian lận học thuật, xâm phạm quyền riêng tư, sử dụng dữ liệu không phù hợp, sở hữu trí tuệ và khó xác định trách nhiệm khi hệ thống đưa ra kết quả không chính xác (Miao & Holmes, 2023; UNESCO, 2021).

Trong giáo dục đại học, các rủi ro nói trên không thể được xử lý chỉ bằng kỹ năng sử dụng công cụ của từng cá nhân. Khi AI được tích hợp vào các quy trình đào tạo, nghiên cứu và quản trị, quyết định về công nghệ trở thành quyết định tổ chức. Cơ sở giáo dục cần xác định công cụ nào được phép sử dụng, dữ liệu nào có thể được xử lý, ứng dụng nào phải được thẩm định, ai có thẩm quyền phê duyệt, khi nào phải có giám sát của con người và cơ chế nào được sử dụng để giải trình hoặc khắc phục sự cố. Vì vậy, trọng tâm cần chuyển từ quản lý việc sử dụng một số công cụ riêng lẻ sang hình thành năng lực quản trị AI ở cấp tổ chức.

Khoảng trống nghiên cứu không chủ yếu nằm ở sự thiếu vắng các nguyên tắc AI có trách nhiệm, mà ở nhu cầu tích hợp các nguyên tắc, chuẩn mực và yêu cầu quản trị đang phân tán thành một khung cấp tổ chức có khả năng hỗ trợ các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam quản trị AI theo mức độ rủi ro. Trên cơ sở đó, nghiên cứu hướng tới đề xuất Khung quản trị AI có trách nhiệm trong giáo dục đại học - RAIG-HE, được hình thành thông qua đối sánh các khung quốc tế và rà soát bối cảnh Việt Nam.

Nghiên cứu trả lời ba câu hỏi: (RQ1) Những cơ hội và rủi ro quản trị chủ yếu nào phát sinh khi AI được ứng dụng trong giáo dục đại học? (RQ2) Các khung quốc tế nhấn mạnh những nguyên tắc và cấu phần nào của quản trị AI có trách nhiệm? (RQ3) Các yêu cầu đó có thể được tích hợp và thích ứng như thế nào thành khung quản trị ở cấp cơ sở giáo dục đại học Việt Nam? Đóng góp của nghiên cứu là cấu trúc hóa sáu trụ cột và đề xuất cơ chế vận hành dựa trên rủi ro.

2. Tổng quan nghiên cứu và cơ sở lý thuyết

2.1. AI và GenAI trong giáo dục đại học

AI trong giáo dục đại học đã được nghiên cứu ở nhiều nhóm ứng dụng như hệ thống hỗ trợ học tập, dự báo và phân tích, đánh giá, cá nhân hóa và tự động hóa. Các tổng quan hệ thống cho thấy phạm vi ứng dụng ngày càng mở rộng, đồng thời đặt ra yêu cầu đưa vai trò của giảng viên, người học và bối cảnh sư phạm trở lại trung tâm của quá trình thiết kế và sử dụng công nghệ (Zawacki-Richter et al., 2019; Ouyang et al., 2022; Crompton & Burke, 2023).

Sự phổ biến của GenAI làm thay đổi đáng kể bối cảnh này vì người dùng có thể trực tiếp tạo văn bản, hình ảnh, mã nguồn và nội dung đa phương thức bằng ngôn ngữ tự nhiên. Trong giáo dục, GenAI có thể hỗ trợ hình thành ý tưởng, giải thích khái niệm, phản hồi, mô phỏng hội thoại và phát triển học liệu; nhưng đồng thời làm gia tăng rủi ro về độ chính xác, nguồn dẫn, liêm chính học thuật, quyền riêng tư và sự phụ thuộc vào công cụ. Hướng dẫn của Miao và Holmes (2023) vì vậy nhấn mạnh bảo vệ dữ liệu, thẩm định tính phù hợp về đạo đức và sư phạm, và duy trì vai trò chủ thể của con người.

2.2. Từ AI có trách nhiệm đến quản trị AI

AI có trách nhiệm là cách tiếp cận nhấn mạnh việc phát triển và sử dụng AI phù hợp với các giá trị như quyền con người, công bằng, minh bạch, an toàn, quyền riêng tư và trách nhiệm giải trình. Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence của UNESCO (2021) tạo nền tảng chuẩn tắc quan trọng khi đặt con người, quyền và lợi ích xã hội vào trung tâm của vòng đời AI.

Tuy nhiên, nguyên tắc chỉ tạo ra giá trị khi được chuyển thành cơ chế tổ chức. Quản trị AI vì vậy được hiểu rộng hơn đạo đức AI: nó bao gồm chiến lược, chính sách, phân công trách nhiệm, quy trình thẩm định, quản trị dữ liệu, quản lý rủi ro, giám sát, báo cáo và cải tiến. NIST (2023) thể hiện logic này thông qua bốn chức năng Govern - Map - Measure - Manage; ISO/IEC 42001:2023 tiếp cận tương tự ở cấp hệ thống quản lý và nhấn mạnh cải tiến liên tục.

2.3. Các khung và chuẩn tham chiếu quốc tế

Các nguồn quốc tế có tính bổ sung. UNESCO cung cấp nền tảng đạo đức và cách tiếp cận lấy con người làm trung tâm; các khung năng lực AI cho giáo viên và người học làm rõ yêu cầu phát triển năng lực sử dụng AI có trách nhiệm (Miao & Cukurova, 2024; Miao et al., 2024). OECD bổ sung góc nhìn hệ thống về chuyển

đổi số và việc sử dụng GenAI trong giáo dục. NIST AI RMF và ISO/IEC 42001:2023 cung cấp cấu trúc quản trị rủi ro và hệ thống quản lý. EU AI Act và Công ước khung của Hội đồng châu Âu bổ sung logic quản trị dựa trên rủi ro, quyền con người và trách nhiệm giải trình.

2.4. Khoảng trống nghiên cứu và cơ sở đề xuất RAIG-HE

Trên cơ sở khoảng trống nêu trên, nghiên cứu không nhằm xây dựng một hệ nguyên tắc AI có trách nhiệm hoàn toàn mới, mà tập trung tích hợp, cấu trúc hóa và thích ứng các yêu cầu quản trị hiện hành thành một khung tham chiếu cấp cơ sở giáo dục đại học, có khả năng kết nối chiến lược, đào tạo, nghiên cứu, dữ liệu, năng lực tổ chức và bảo đảm chất lượng trong một cơ chế quản trị dựa trên rủi ro. Tính mới của RAIG-HE vì vậy nằm ở cấu trúc tích hợp và logic vận hành dành cho cấp cơ sở giáo dục đại học, đồng thời được đặt trong bối cảnh chính sách - pháp lý Việt Nam.

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Thiết kế nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp định tính, kết hợp phân tích tài liệu, phân tích chính sách, đối sánh khung và tiếp cận thiết kế khung khái niệm. Thiết kế này phù hợp với mục tiêu nhận diện các yêu cầu cốt lõi của quản trị AI, phân tích sự tương đồng và khác biệt giữa các nguồn tham chiếu, sau đó tổng hợp thành một cấu trúc có khả năng vận dụng ở cấp cơ sở giáo dục đại học Việt Nam. Nghiên cứu không nhằm kiểm định quan hệ nhân quả hoặc đo lường tác động của AI bằng khảo sát.

3.2. Nguồn và tiêu chí lựa chọn tài liệu

Nguồn dữ liệu thứ cấp gồm: (i) khung, hướng dẫn và tiêu chuẩn của UNESCO, OECD, NIST, ISO và Liên minh châu Âu; (ii) nghiên cứu bình duyệt về AI trong giáo dục đại học; và (iii) chính sách Việt Nam liên quan AI, chuyển đổi số và dữ liệu. Tài liệu được chọn theo mức độ liên quan trực tiếp, độ tin cậy thể chế/học thuật, hàm ý cho quản trị cấp tổ chức và tính cập nhật.

3.3. Phương pháp phân tích và đối sánh

Quá trình phân tích sử dụng phân tích nội dung theo chủ đề (thematic content analysis). Các tài liệu được đọc và mã hóa theo những nội dung liên quan đến chiến lược và lãnh đạo; đào tạo và đánh giá; nghiên cứu và sở hữu trí tuệ; dữ liệu, quyền

riêng tư và công nghệ; năng lực con người; đạo đức và công bằng; quản trị rủi ro; giám sát; bảo đảm chất lượng; và trách nhiệm giải trình. Các mã gần nhau được nhóm thành chủ đề quản trị ở cấp tổ chức. Nghiên cứu không xem tần suất xuất hiện là tiêu chí duy nhất; những yêu cầu ít xuất hiện nhưng có ý nghĩa quan trọng đối với quyền, dữ liệu, chất lượng hoặc trách nhiệm vẫn được xem xét.

3.4. Quy trình xây dựng và thích ứng RAIG-HE

RAIG-HE được hình thành qua năm bước: (1) xác định phạm vi vấn đề và tập hợp nguồn tham chiếu; (2) mã hóa và đối sánh các yêu cầu quản trị; (3) nhóm và cấu trúc các yêu cầu thành sáu trụ cột; (4) đối chiếu với bối cảnh Việt Nam; và (5) kiểm tra cấu trúc theo ba tiêu chí: độ bao phủ, tính phân biệt và khả năng vận dụng. Từ sáu trụ cột, nghiên cứu tiếp tục xây dựng ma trận triển khai, phân loại tình huống sử dụng AI theo mức rủi ro và chu trình quản trị liên tục.

Do nghiên cứu chủ yếu dựa trên phân tích tài liệu và thiết kế khung khái niệm, RAIG-HE ở giai đoạn này được xem là khung tham chiếu đề xuất, chưa phải khung đã được kiểm định thực nghiệm. Việc tham vấn chuyên gia, thử nghiệm tại các cơ sở giáo dục đại học và hiệu chỉnh các chỉ số triển khai là hướng nghiên cứu tiếp theo.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Cơ hội và rủi ro quản trị AI trong giáo dục đại học

Nghiên cứu tổng hợp sáu nhóm rủi ro chính: (1) rủi ro học thuật, gồm phụ thuộc AI, gian lận và khó xác định đóng góp thực chất; (2) rủi ro độ tin cậy, gồm thông tin sai hoặc nguồn dẫn không tồn tại; (3) rủi ro dữ liệu và quyền riêng tư; (4) rủi ro công bằng và thiên lệch; (5) rủi ro pháp lý và sở hữu trí tuệ; và (6) rủi ro quản trị do triển khai phân tán, thiếu thẩm quyền, lưu vết hoặc cơ chế giám sát. Kết quả này củng cố yêu cầu chuyển từ đào tạo kỹ năng sử dụng công cụ sang thiết lập cơ chế quản trị ở cấp tổ chức.

4.2. Kết quả đối sánh các khung quốc tế

Bảng 1. Đối sánh các khung tham chiếu quốc tế với sáu trụ cột RAIG-HE

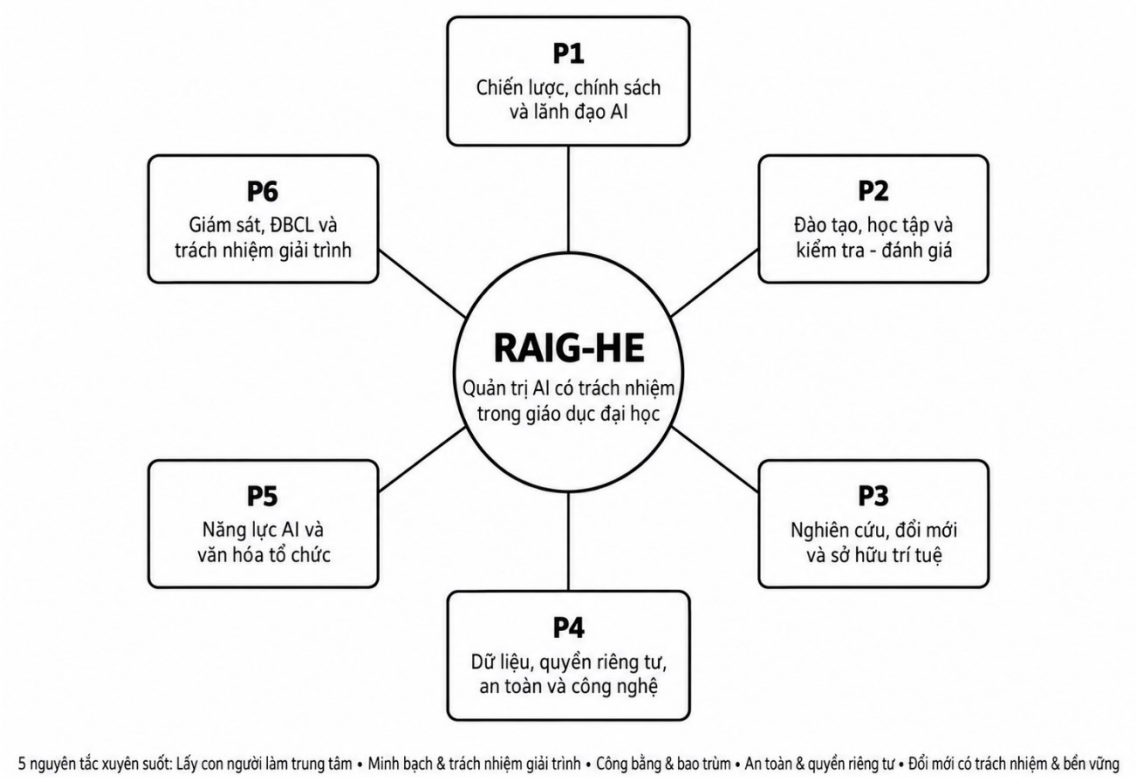
Nguồn/khung	P1	P2	P3	P4	P5	P6	Đóng góp chính
UNESCO Ethics of AI (2021)	●	○	○	●	●	●	Đạo đức, quyền con người, công

Nguồn/khung	P1	P2	P3	P4	P5	P6	Đóng góp chính
							bằng, trách nhiệm
UNESCO GenAI Guidance (2023)	●	●	●	●	●	○	GenAI trong giáo dục, nghiên cứu và dữ liệu
UNESCO AI Competency Frameworks (2024)	○	●	○	○	●	○	Năng lực AI của người học và nhà giáo
OECD Digital Education/GenAI	●	●	○	●	●	●	Triển khai AI có trách nhiệm trong giáo dục
EU AI Act (2024)	●	○	○	●	○	●	Quản trị tương xứng với rủi ro
NIST AI RMF 1.0 (2023)	●	○	○	●	●	●	Govern – Map – Measure – Manage
ISO/IEC 42001:2023	●	○	○	●	●	●	Hệ thống quản lý AI và cải tiến liên tục
Council of Europe (2024)	●	○	○	●	○	●	Quyền con người, trách nhiệm và giám sát
EC Responsible GenAI in Research (2024)	○	○	●	●	●	●	Liêm chính nghiên cứu, minh bạch, trách nhiệm

Chú thích: ● = liên quan trực tiếp; ○ = liên quan hỗ trợ.
P1–P6 được trình bày đầy đủ tại Mục 4.3.

Kết quả đối sánh cung cấp cơ sở để tổng hợp sáu nhóm yêu cầu quản trị có tính ổn định, từ đó hình thành cấu trúc sáu trụ cột RAIG-HE.

4.3. Khung quản trị AI có trách nhiệm trong giáo dục đại học – RAIG-HE



Hình 1. Khung quản trị AI có trách nhiệm trong giáo dục đại học (RAIG-HE)

P1. Chiến lược, chính sách và lãnh đạo AI: Bảo đảm việc sử dụng AI phù hợp với sứ mạng, chiến lược, cơ cấu trách nhiệm và quy trình phê duyệt của cơ sở giáo dục.

P2. Đào tạo, học tập và kiểm tra - đánh giá: Tích hợp AI với mục tiêu sư phạm, chuẩn đầu ra, liêm chính học thuật và yêu cầu người học chứng minh năng lực thực chất.

P3. Nghiên cứu, đổi mới sáng tạo và sở hữu trí tuệ: Điều chỉnh việc sử dụng AI trong nghiên cứu, bảo đảm khai báo, kiểm chứng, quản trị dữ liệu, tác quyền và trách nhiệm tác giả.

P4. Dữ liệu, quyền riêng tư, an toàn và công nghệ: Bao gồm phân loại dữ liệu, quyền truy cập, đánh giá công cụ và nhà cung cấp, bảo mật, lưu vết và ứng phó sự cố.

P5. Năng lực AI và văn hóa tổ chức: Phát triển năng lực cho lãnh đạo, giảng viên, người học, nhà nghiên cứu và nhân viên; xây dựng văn hóa đổi mới có trách nhiệm.

P6. Giám sát, bảo đảm chất lượng và trách nhiệm giải trình: Theo dõi tác động, báo cáo sự cố, cơ chế khiếu nại, rà soát định kỳ và cải tiến.

Năm nguyên tắc xuyên suốt gồm: lấy con người làm trung tâm; minh bạch và trách nhiệm giải trình; công bằng và bao trùm; an toàn và quyền riêng tư; đổi mới có trách nhiệm và bền vững.

4.4. Chuyển sáu trụ cột thành yêu cầu triển khai

Bảng 2. Ma trận triển khai sáu trụ cột RAIG-HE tại cơ sở giáo dục đại học

Trụ cột	Mục tiêu quản trị	Nội dung triển khai chủ yếu	Minh chứng/chỉ số theo dõi gợi ý
P1	AI phù hợp chiến lược và được quản trị thống nhất	Chính sách; cơ cấu trách nhiệm; danh mục tình huống; quy trình phê duyệt	Chính sách AI; đầu mối quản trị; tỷ lệ tình huống thuộc diện thẩm định được thẩm định
P2	Duy trì chất lượng và liêm chính học thuật	Hướng dẫn sử dụng; khai báo; thiết kế đánh giá; kiểm chứng	Tỷ lệ học phần có hướng dẫn AI; số phương thức đánh giá được điều chỉnh
P3	Minh bạch và trách nhiệm trong nghiên cứu	Khai báo AI; kiểm chứng; dữ liệu nghiên cứu; tác quyền/SHTT	Hướng dẫn GenAI trong nghiên cứu; tỷ lệ nghiên cứu thuộc diện yêu cầu có khai báo
P4	Bảo vệ dữ liệu và kiểm soát rủi ro công nghệ	Phân loại dữ liệu; quyền truy cập; đánh giá nhà cung cấp; bảo mật; sự cố	Danh mục công cụ được phê duyệt; số sự cố AI/dữ liệu; tỷ lệ công cụ thuộc diện đánh giá được đánh giá
P5	Phát triển năng lực và văn hóa AI có trách nhiệm	Bồi dưỡng theo nhóm; năng lực kiểm chứng; quản trị thay đổi	Tỷ lệ đối tượng mục tiêu hoàn thành bồi dưỡng; kết quả đánh giá năng lực
P6	Theo dõi tác động và cải tiến liên tục	Đánh giá tác động; báo cáo sự cố; khiếu nại; rà soát định kỳ	Báo cáo giám sát; tỷ lệ khuyến nghị được xử lý; thời gian xử lý sự cố

Các chỉ số trong Bảng 2 mang tính gợi ý; ngưỡng mục tiêu cần được xác lập theo dữ liệu đường cơ sở, quy mô, mức trưởng thành số và mức độ rủi ro của từng cơ sở.

4.5. Phân loại rủi ro đối với tình huống sử dụng AI

Mức rủi ro không phụ thuộc hoàn toàn vào bản thân công cụ mà phụ thuộc mạnh vào mục đích, dữ liệu, mức tự động hóa và hậu quả của tình huống sử dụng. Vì vậy, nghiên cứu đề xuất ba mức rủi ro nhằm hỗ trợ quản trị nội bộ.

Bảng 3. Phân loại rủi ro và yêu cầu quản trị đối với tình huống sử dụng AI trong giáo dục đại học

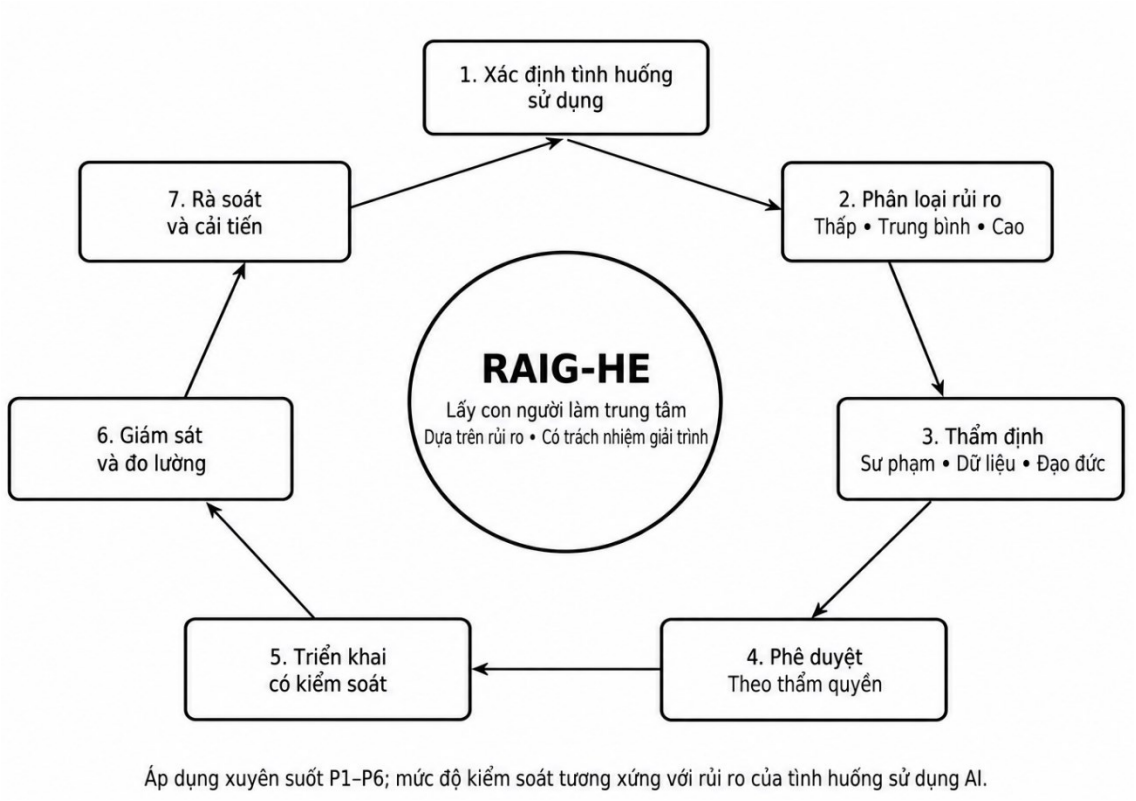
Mức rủi ro	Đặc điểm	Ví dụ tình huống	Yêu cầu quản trị
Thấp	Hỗ trợ tác vụ; tác động hạn chế; không quyết định quyền lợi quan trọng	Gợi ý ý tưởng; chỉnh ngữ pháp; dịch thuật; tạo ví dụ	Hướng dẫn chung; người dùng kiểm chứng; tuân thủ quy định dữ liệu
Trung bình	Ảnh hưởng đáng kể tới trải nghiệm học tập hoặc xử lý dữ liệu người dùng	Chatbot hỗ trợ sinh viên; phản hồi bài tập; tư vấn học vụ; phân tích học tập	Đăng ký/thẩm định; kiểm tra dữ liệu; thử nghiệm; thông báo; giám sát định kỳ; con người có quyền can thiệp
Cao	Tham gia quyết định có hậu quả đáng kể hoặc xử lý dữ liệu nhạy cảm	Hỗ trợ tuyển sinh; chấm điểm có ảnh hưởng quyết định; kỷ luật; nhân sự	Đánh giá tác động; phê duyệt cấp có thẩm quyền; lưu vết; giám sát của con người bắt buộc; cơ chế giải trình/khiếu nại

Lưu ý: Phân loại rủi ro trong nghiên cứu là khung phân tích do tác giả đề xuất phục vụ quản trị AI ở cấp cơ sở giáo dục đại học; không đồng nhất và không thay thế các phân loại pháp lý trong EU AI Act hoặc hệ thống pháp luật cụ thể.

4.6. Chu trình quản trị AI dựa trên rủi ro

Từ sáu trụ cột và ba mức rủi ro, nghiên cứu đề xuất chu trình vận hành gồm bảy bước: xác định tình huống sử dụng; phân loại rủi ro; thẩm định; phê duyệt;

triển khai có kiểm soát; giám sát và đo lường; rà soát và cải tiến. Chu trình nhấn mạnh quản trị liên tục thay vì phê duyệt một lần.



Hình 2. Chu trình quản trị AI dựa trên rủi ro trong RAIG-HE

Theo cách tiếp cận này, RAIG-HE không vận hành theo logic "cho phép hay cấm AI", mà theo logic quản trị tương xứng với rủi ro, trong đó mức độ thẩm định, phê duyệt, giám sát và trách nhiệm giải trình được xác định trên cơ sở mục đích sử dụng, dữ liệu, mức độ tự động hóa và hậu quả tiềm tàng đối với các bên liên quan.

5. Thảo luận

5.1. RAIG-HE trong mối quan hệ với tự chủ đại học

Quản trị AI không làm giảm tự chủ đại học; ngược lại, nó tạo ra cơ chế để quyền tự chủ trong lựa chọn và ứng dụng công nghệ được thực hiện gắn với trách nhiệm về chất lượng, dữ liệu, đạo đức và quyền lợi của các bên liên quan. Trong bối cảnh Việt Nam, nơi tự chủ, chuyển đổi số và đổi mới sáng tạo được thúc đẩy đồng thời, thiếu cơ chế quản trị có thể dẫn đến triển khai phân mảnh giữa các đơn vị. RAIG-HE vì vậy có thể đóng vai trò như khung tham chiếu kết nối quyền chủ động với trách nhiệm giải trình.

5.2. Đóng góp, hạn chế và hướng nghiên cứu tiếp theo

Nghiên cứu đóng góp ở ba phương diện: chuyển trọng tâm từ ứng dụng sang quản trị AI cấp tổ chức; đề xuất RAIG-HE với sáu trụ cột, năm nguyên tắc, ba mức rủi ro và chu trình bảy bước; và chuyển các nguyên tắc thành thành phần triển khai. Hạn chế chính là RAIG-HE chưa được kiểm định thực nghiệm. Nghiên cứu tiếp theo cần tham vấn chuyên gia, Delphi và nghiên cứu trường hợp để hiệu chỉnh khung.

6. Kết luận và khuyến nghị

6.1. Kết luận

Trên cơ sở phân tích tài liệu, đối sánh các khung quốc tế và rà soát bối cảnh Việt Nam, nghiên cứu đề xuất RAIG-HE gồm sáu trụ cột, năm nguyên tắc xuyên suốt, ba mức phân loại rủi ro và chu trình quản trị bảy bước. Khung nhấn mạnh rằng mức độ kiểm soát cần căn cứ vào mục đích sử dụng, dữ liệu, mức tự động hóa, đối tượng bị tác động và hậu quả của quyết định.

6.2. Khuyến nghị đối với các cơ sở giáo dục đại học

Thứ nhất, các cơ sở giáo dục cần ban hành chính sách AI, xác định rõ mục tiêu, phạm vi, thẩm quyền, trách nhiệm và cơ chế phối hợp; đồng thời xây dựng danh mục tình huống sử dụng và phân loại rủi ro trước khi mở rộng triển khai.

Thứ hai, cần tích hợp quản trị AI vào hệ thống bảo đảm chất lượng nội bộ, theo dõi giá trị, rủi ro, sự cố và tác động; kết quả giám sát phải được sử dụng để rà soát chính sách và cải tiến quy trình.

Thứ ba, cần phát triển năng lực AI theo nhóm đối tượng và coi quản trị dữ liệu, đánh giá công cụ, bảo mật, lưu vết và ứng phó sự cố là điều kiện nền tảng của triển khai.

6.3. Khuyến nghị đối với cơ quan quản lý

Mục tiêu của quản trị AI không phải là hạn chế đổi mới, mà là tạo điều kiện để đổi mới diễn ra trong một cấu trúc có trách nhiệm, minh bạch, an toàn và bền vững. Trong kỷ nguyên mới của giáo dục đại học Việt Nam, năng lực quản trị AI có thể trở thành một thành phần quan trọng của tự chủ, chuyển đổi số, đổi mới sáng tạo và trách nhiệm giải trình của mỗi cơ sở giáo dục đại học.

Tài liệu tham khảo

Miao, F., & Holmes, W. (2023), Guidance for generative AI in education and research. UNESCO. https://doi.org/10.54675/EWZM9535

Miao, F., & Cukurova, M. (2024), AI competency framework for teachers. UNESCO.

National Institute of Standards and Technology (2023), Artificial intelligence risk management framework (AI RMF 1.0) (NIST AI 100-1). https://doi.org/10.6028/NIST.AI.100-1

OECD (2026), OECD digital education outlook 2026: Exploring effective uses of generative AI in education. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/062a7394-en

Ouyang, F., Zheng, L., & Jiao, P. (2022), Artificial intelligence in online higher education: A systematic review of empirical research from 2011 to 2020. Education and Information Technologies, 27, 7893-7925. https://doi.org/10.1007/s10639-022-10925-9

Thủ tướng Chính phủ (2021), *Quyết định số 127/QĐ-TTg ngày 26 tháng 01 năm 2021 ban hành Chiến lược quốc gia về nghiên cứu, phát triển và ứng dụng trí tuệ nhân tạo đến năm 2030.*

Thủ tướng Chính phủ (2022), *Quyết định số 131/QĐ-TTg ngày 25 tháng 01 năm 2022 phê duyệt Đề án tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022-2025, định hướng đến năm 2030.*

UNESCO (2021), Recommendation on the ethics of artificial intelligence.

European Union. (2024). Regulation (EU) 2024/1689 laying down harmonised rules on artificial intelligence (Artificial Intelligence Act). Official Journal of the European Union.

International Organization for Standardization & International Electrotechnical Commission. (2023). ISO/IEC 42001:2023 Information technology-Artificial intelligence-Management system.

TÁI THIẾT KẾ ĐÁNH GIÁ NĂNG LỰC TRONG BỐI CẢNH TRÍ TUỆ NHÂN TẠO TẠO SINH: TIẾP CẬN TỪ KIẾN TRÚC BẰNG CHỨNG EAC

REDESIGNING COMPETENCY ASSESSMENT IN THE CONTEXT OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE: AN EVIDENCE ARCHITECTURE APPROACH (EAC)

Đỗ Thị Oanh

Trần Thị Minh Nguyệt

Trường Cao đẳng Thương mại và Du lịch Hà Nội

Tóm tắt:

Sự phát triển của trí tuệ nhân tạo tạo sinh đang đặt ra yêu cầu đổi mới đánh giá năng lực trong giáo dục đại học, khi sản phẩm học tập ngày càng có thể được tạo lập với sự hỗ trợ của công nghệ. Bài viết phân tích những thay đổi này trên cơ sở tiếp cận đánh giá dựa trên bằng chứng, từ đó đề xuất Kiến trúc bằng chứng cho đánh giá năng lực (EAC). Khung đề xuất tổ chức bốn chiều kích bằng chứng gồm sản phẩm, quá trình, thực hiện và lập luận, nhằm tăng cơ sở cho việc suy luận về năng lực của người học trong điều kiện trí tuệ nhân tạo tham gia vào quá trình học tập. Bài viết đồng thời minh họa khả năng vận dụng EAC trong đánh giá năng lực nghề nghiệp. Kết quả cho thấy EAC có tiềm năng hỗ trợ đổi mới thiết kế đánh giá, tăng cường bảo đảm chất lượng và thích ứng với môi trường giáo dục có trí tuệ nhân tạo. Tuy nhiên, khung đề xuất cần tiếp tục được kiểm chứng bằng nghiên cứu thực nghiệm trong các bối cảnh đào tạo khác nhau.

Từ khóa: Đánh giá năng lực; Kiến trúc bằng chứng; Trí tuệ nhân tạo tạo sinh; Giáo dục đại học.

Abstract:

The development of generative artificial intelligence is creating an increasing need to rethink competency assessment in higher education, as learning products can increasingly be created with technological assistance. This paper examines these changes from an evidence-based assessment perspective and proposes an Evidence Architecture for Competency Assessment (EAC). The proposed framework organizes four dimensions of evidence: product, process, performance, and reasoning, with the aim of strengthening the basis for making inferences about learners' competencies when artificial intelligence is involved in the learning process. The paper also illustrates the applicability of EAC to the assessment of professional competencies. The findings suggest that EAC has the potential to support innovation in assessment design, strengthen quality assurance, and adapt

assessment to educational environments involving artificial intelligence. However, the proposed framework requires further empirical validation across different educational contexts.

Keywords: Competency assessment; Evidence architecture; Generative artificial intelligence; Higher education.

1. Đặt vấn đề

Sự phát triển của trí tuệ nhân tạo, đặc biệt là trí tuệ nhân tạo tạo sinh, đang làm thay đổi đáng kể hoạt động dạy học, học tập và đánh giá trong giáo dục. Khả năng tạo lập nhiều dạng sản phẩm học tập của công nghệ đặt ra yêu cầu xem xét lại cách thức đánh giá và xác nhận năng lực người học. Trong bối cảnh đó, vấn đề không chỉ là người học có sử dụng trí tuệ nhân tạo hay không, mà quan trọng hơn là sản phẩm quan sát được còn cung cấp đủ cơ sở để suy luận về năng lực của người học hay không.

Sản phẩm học tập vẫn là nguồn bằng chứng quan trọng, nhưng khi có sự tham gia của trí tuệ nhân tạo, chất lượng sản phẩm cuối cùng không phải lúc nào cũng phản ánh đầy đủ năng lực cá nhân. Đặc biệt với năng lực phức hợp và năng lực nghề nghiệp, cần xem xét thêm khả năng thực hiện nhiệm vụ, xử lý biến đổi, đưa ra và giải thích quyết định. Vì vậy, thay vì chỉ tăng cường kiểm soát công nghệ, đánh giá cần hướng tới một hệ thống bằng chứng phù hợp hơn để hỗ trợ phán đoán về năng lực.

Về lý luận, thiết kế đánh giá dựa trên bằng chứng đã đặt nền tảng cho việc liên kết năng lực cần nhận định - bằng chứng có thể quan sát - nhiệm vụ tạo bằng chứng, trong khi lập luận về giá trị nhấn mạnh tính hợp lý của suy luận từ bằng chứng đến kết luận. Tổng quan nghiên cứu cho thấy nhiều phương thức như đánh giá quá trình, thực hiện, nhiệm vụ xác thực và đối thoại trực tiếp đã được vận dụng; tuy nhiên, khoảng trống chủ yếu nằm ở cách tổ chức và tích hợp các nguồn bằng chứng quanh một tuyên bố cụ thể về năng lực, đặc biệt trong điều kiện trí tuệ nhân tạo tham gia vào quá trình tạo lập sản phẩm.

Trên cơ sở đó, bài viết đề xuất Kiến trúc bằng chứng cho đánh giá năng lực (Evidence Architecture for Competency - EAC) nhằm tổ chức các nguồn bằng chứng phục vụ phán đoán về năng lực trong bối cảnh trí tuệ nhân tạo tạo sinh. EAC tập trung vào bốn chiều kích có quan hệ bổ trợ: sản phẩm, quá trình, thực hiện và lập luận. Các chiều kích được lựa chọn linh hoạt theo bản chất năng lực và mục tiêu đánh giá; trí tuệ nhân tạo được xem là điều kiện bối cảnh xuyên suốt, không phải một chiều kích bằng chứng độc lập.

Bài viết nhằm hệ thống hóa cơ sở lý luận và những thay đổi của đánh giá năng lực dưới tác động của trí tuệ nhân tạo tạo sinh; đề xuất và luận giải cấu trúc EAC; minh họa khả năng vận dụng trong đánh giá năng lực nghề nghiệp. Từ đó, câu hỏi trung tâm được đặt ra là: Trong bối cảnh trí tuệ nhân tạo tạo sinh ngày càng tham gia vào quá trình hình thành sản phẩm học tập, làm thế nào để thiết kế và tích hợp các nguồn bằng chứng đủ cơ sở nhằm hỗ trợ những suy luận đáng tin cậy về năng lực của người học?

2. Cơ sở lý luận và tổng quan nghiên cứu

2.1. Đánh giá năng lực dưới góc độ bằng chứng và suy luận

Đánh giá năng lực về bản chất là quá trình đưa ra phán đoán về mức độ người học đáp ứng một yêu cầu năng lực trên cơ sở những gì có thể quan sát và thu thập được. Vì năng lực không phải lúc nào cũng có thể quan sát trực tiếp, đánh giá luôn chứa một quá trình suy luận từ bằng chứng quan sát được đến kết luận về năng lực. Do đó, chất lượng của đánh giá không chỉ phụ thuộc vào việc nhiệm vụ có được thiết kế tốt hay không mà còn phụ thuộc vào mức độ thuyết phục của mối liên hệ giữa bằng chứng và kết luận được đưa ra.

Cách tiếp cận thiết kế đánh giá dựa trên bằng chứng của Mislevy, Almond và Lukas (2003) cung cấp một nền tảng quan trọng cho việc tổ chức quá trình này. Theo đó, thiết kế đánh giá cần bắt đầu từ điều muốn khẳng định về người học, xác định những bằng chứng có thể hỗ trợ cho khẳng định đó, rồi thiết kế nhiệm vụ tạo ra các bằng chứng cần thiết. Như vậy, đánh giá không được xem đơn thuần là việc lựa chọn một công cụ kiểm tra, mà là quá trình thiết kế một chuỗi suy luận có chủ đích từ năng lực đến bằng chứng và từ bằng chứng đến phán đoán.

Quan điểm của Kane (2013) tiếp tục làm rõ vai trò của lập luận giá trị trong đánh giá. Một kết quả đánh giá chỉ có ý nghĩa khi những diễn giải và quyết định được đưa ra từ kết quả đó có cơ sở phù hợp. Điều này đặc biệt quan trọng đối với đánh giá năng lực, bởi điểm số hoặc sản phẩm quan sát được không phải bản thân năng lực mà chỉ là cơ sở để suy luận về năng lực.

Từ góc độ đo lường giáo dục, Standards for Educational and Psychological Testing cũng nhấn mạnh các yêu cầu liên quan đến giá trị, độ tin cậy và tính công bằng của việc diễn giải và sử dụng kết quả đánh giá (AERA, APA & NCME, 2014). Những nguyên tắc này cho thấy một hệ thống đánh giá có chất lượng không thể chỉ dựa vào một bằng chứng thuận tiện mà cần xem xét sự phù hợp giữa mục tiêu đánh giá, bằng chứng thu thập và cách thức sử dụng kết quả.

Từ các cơ sở trên, có thể xác định một nguyên tắc nền tảng cho nghiên cứu này: đánh giá năng lực phải được thiết kế từ logic của bằng chứng và suy luận, thay vì bắt đầu từ công cụ đánh giá. Đây chính là điểm xuất phát để xem xét lại thiết kế đánh giá trong môi trường trí tuệ nhân tạo tạo sinh.

2.2. Từ đánh giá dựa trên bằng chứng đến yêu cầu đánh giá năng lực trong môi trường AI

Trong các mô hình đánh giá truyền thống, sản phẩm cuối cùng thường giữ vai trò quan trọng trong việc xác định kết quả học tập. Tuy nhiên, sự phát triển của trí tuệ nhân tạo tạo sinh làm thay đổi đáng kể điều kiện hình thành sản phẩm. Người học hiện có thể sử dụng công nghệ để hỗ trợ tìm kiếm, diễn đạt, phân tích, tạo nội dung hoặc hoàn thiện một phần sản phẩm học tập. Vì vậy, mối quan hệ giữa sản phẩm quan sát được và năng lực thực sự của người học trở nên phức tạp hơn.

Xia và cộng sự (2024), trong tổng quan về tác động của trí tuệ nhân tạo tạo sinh đối với đánh giá trong giáo dục đại học, cho thấy AI đang thúc đẩy sự thay đổi trong cách thức thiết kế nhiệm vụ và xác định những năng lực cần được đánh giá. Vấn đề không chỉ nằm ở khả năng phát sinh gian lận mà còn ở việc những hình thức đánh giá vốn dựa nhiều vào sản phẩm tạo sinh có thể không còn cung cấp đầy đủ thông tin về năng lực cá nhân.

Lodge và cộng sự (2023) cũng đặt vấn đề cải cách đánh giá trong thời đại trí tuệ nhân tạo theo hướng chuyển trọng tâm từ việc chỉ kiểm soát công nghệ sang xem xét lại bản chất của nhiệm vụ đánh giá. Khi AI có thể tạo ra những sản phẩm có chất lượng tương đối cao, những nhiệm vụ chỉ yêu cầu người học tạo ra một sản phẩm hoàn chỉnh ngoài lớp học có thể không còn đủ sức phân biệt giữa năng lực của người học và năng lực của công cụ hỗ trợ.

Từ đây xuất hiện một yêu cầu quan trọng: đánh giá cần tạo ra nhiều cơ hội hơn để năng lực được thể hiện và giải thích trong những điều kiện phù hợp. Điều đó có thể bao gồm việc quan sát quá trình hình thành sản phẩm, yêu cầu người học thực hiện nhiệm vụ, giải thích lựa chọn, bảo vệ kết quả hoặc vận dụng kiến thức trong một bối cảnh mới.

Tuy nhiên, việc bổ sung các hình thức đánh giá không nên được hiểu là yêu cầu tăng số lượng bài kiểm tra. Vấn đề cốt lõi là xác định bằng chứng nào có giá trị suy luận cao đối với năng lực đang được đánh giá. Đây là điểm mà các tiếp cận về thiết kế đánh giá dựa trên bằng chứng có thể được vận dụng để thích ứng với điều kiện mới của AI.

2.3. Đánh giá xác thực và sự cần thiết của việc quan sát năng lực trong nhiều chiều kích

Một trong những hướng phát triển quan trọng của đánh giá năng lực là đánh giá người học thông qua những nhiệm vụ gần với yêu cầu thực tiễn, trong đó người học phải vận dụng kiến thức và kỹ năng để tạo ra kết quả, thực hiện nhiệm vụ hoặc giải quyết vấn đề. Giá trị của cách tiếp cận này nằm ở khả năng quan sát năng lực trong quá trình vận dụng, thay vì chỉ xác định mức độ ghi nhớ hoặc tái hiện kiến thức.

Đối với những năng lực phức hợp, một sản phẩm cuối cùng thường không phản ánh đầy đủ toàn bộ quá trình hình thành và thực hiện năng lực. Một phương án tốt có thể là kết quả của nhiều cách thức hỗ trợ khác nhau; ngược lại, một sản phẩm chưa hoàn chỉnh không nhất thiết đồng nghĩa với việc người học thiếu năng lực nếu người học có khả năng giải thích, điều chỉnh và bảo vệ các quyết định chuyên môn của mình.

Trong bối cảnh đó, việc kết hợp các nguồn bằng chứng có thể giúp mở rộng cơ sở phán đoán. Bằng chứng về sản phẩm cho biết người học tạo ra kết quả gì; bằng chứng về quá trình cho thấy kết quả được hình thành và điều chỉnh như thế nào; bằng chứng về thực hiện cho phép quan sát khả năng vận dụng trong hành động; còn bằng chứng về lập luận giúp xác định mức độ hiểu, giải thích và biện minh cho quyết định.

Điều quan trọng là bốn chiều kích này không phải bốn phương pháp đánh giá độc lập. Chúng được xem như những góc độ bằng chứng khác nhau cùng phục vụ một tuyên bố về năng lực. Không phải mọi năng lực đều đòi hỏi đầy đủ bốn chiều kích; cấu hình bằng chứng phải phụ thuộc vào bản chất của năng lực, mục tiêu đánh giá và điều kiện thực hiện.

Cách tiếp cận này cũng phù hợp với yêu cầu đánh giá trong giáo dục nghề nghiệp. Đối với những năng lực như tổ chức hoạt động dịch vụ, xử lý yêu cầu của khách hàng, xây dựng phương án kinh doanh hoặc điều hành một quy trình nghiệp vụ, chỉ đánh giá sản phẩm cuối cùng khó có thể phản ánh đầy đủ khả năng thực hiện của người học. Việc kết hợp hợp lý các nguồn bằng chứng có thể tạo ra cơ sở phán đoán toàn diện hơn mà không nhất thiết làm tăng tương ứng khối lượng đánh giá.

2.4. Khoảng trống nghiên cứu và định vị kiến trúc bằng chứng cho đánh giá năng lực

Từ tổng quan trên có thể thấy ba dòng nghiên cứu đã hình thành tương đối rõ.

Thứ nhất, thiết kế đánh giá dựa trên bằng chứng cung cấp nền tảng lý luận để xác lập mối quan hệ giữa tuyên bố về năng lực, bằng chứng và nhiệm vụ đánh giá.

Thứ hai, đánh giá năng lực và đánh giá xác thực mở rộng phạm vi quan sát từ sản phẩm cuối cùng sang quá trình thực hiện và khả năng vận dụng trong những bối cảnh có ý nghĩa.

Thứ ba, nghiên cứu về trí tuệ nhân tạo trong giáo dục đặt ra yêu cầu cải cách đánh giá khi công nghệ ngày càng có khả năng tham gia vào quá trình tạo lập sản phẩm học tập.

Tuy nhiên, các hướng tiếp cận trên chưa trực tiếp trả lời đầy đủ câu hỏi: các nguồn bằng chứng khác nhau cần được tổ chức và tích hợp như thế nào để hỗ trợ một phán đoán có cơ sở về năng lực trong điều kiện AI tham gia vào quá trình tạo lập sản phẩm?

Khoảng trống này không nằm ở sự thiếu vắng các phương thức đánh giá riêng lẻ. Vấn đề là thiếu một cách tiếp cận nhấn mạnh kiến trúc của hệ thống bằng chứng: xác định bằng chứng nào cần có, mỗi bằng chứng thực hiện chức năng suy luận gì, các bằng chứng quan hệ với nhau như thế nào và xử lý ra sao khi chúng hội tụ, bổ trợ hoặc không nhất quán.

Trên cơ sở đó, bài viết định vị Kiến trúc bằng chứng cho đánh giá năng lực (EAC) như một khung khái niệm nhằm tổ chức các nguồn bằng chứng quanh một tuyên bố năng lực cụ thể. EAC kế thừa logic của thiết kế đánh giá dựa trên bằng chứng nhưng mở rộng trọng tâm sang việc kiến trúc hóa các chiều kích bằng chứng trong điều kiện trí tuệ nhân tạo tham gia vào quá trình học tập và tạo lập sản phẩm.

Điểm mới được đề xuất không phải là tạo ra những phương thức đánh giá hoàn toàn mới. Sản phẩm, quá trình, thực hiện và lập luận đều đã hiện diện trong thực tiễn đánh giá dưới những hình thức khác nhau. Đóng góp của EAC nằm ở việc đặt các nguồn bằng chứng đó trong một cấu trúc suy luận thống nhất, qua đó giúp người thiết kế đánh giá trả lời ba câu hỏi: cần khẳng định điều gì về năng lực; cần bằng chứng nào để hỗ trợ khẳng định đó; và các bằng chứng cần được kết hợp, diễn giải như thế nào để đưa ra phán đoán có cơ sở.

Theo cách tiếp cận này, trí tuệ nhân tạo không được xem là một nguồn bằng chứng độc lập mà là điều kiện bối cảnh tác động đến giá trị và cách diễn giải của các bằng chứng. AI có thể tham gia vào việc hình thành sản phẩm, hỗ trợ quá trình, tác động đến cách người học thực hiện nhiệm vụ và ảnh hưởng đến cách người học xây dựng lập luận. Vì vậy, thiết kế đánh giá cần tính đến sự hiện diện của công nghệ ngay từ đầu thay vì chỉ xử lý AI ở khâu kiểm tra sau khi sản phẩm đã được tạo ra.

Như vậy, Các cơ sở lý luận về thiết kế đánh giá dựa trên bằng chứng, lập luận về giá trị và đánh giá năng lực cho thấy bản chất của đánh giá không nằm ở công cụ được sử dụng mà ở chất lượng của suy luận từ bằng chứng đến phán đoán về năng lực. Trong khi đó, sự phát triển của trí tuệ nhân tạo tạo sinh đang làm cho mối quan hệ giữa sản phẩm học tập và năng lực cá nhân trở nên phức tạp hơn, qua đó đặt ra yêu cầu tổ chức lại hệ thống bằng chứng.

Khoảng trống hiện nay không phải là thiếu các hình thức đánh giá mà là thiếu một cách tiếp cận đủ rõ để tổ chức, liên kết và diễn giải các nguồn bằng chứng khác nhau trong cùng một logic đánh giá năng lực. Đây là cơ sở để Phần 3 đề xuất cấu trúc, nguyên tắc và quy trình của Kiến trúc bằng chứng cho đánh giá năng lực.

3. Kiến trúc bằng chứng cho đánh giá năng lực trong bối cảnh trí tuệ nhân tạo

3.1. Quan niệm và nguyên tắc hình thành kiến trúc bằng chứng

Từ cơ sở lý luận và khoảng trống nghiên cứu đã xác định, bài viết đề xuất Kiến trúc bằng chứng cho đánh giá năng lực (EAC) như một khung thiết kế nhằm tổ chức các nguồn bằng chứng phục vụ phán đoán về năng lực của người học. EAC không phải là một phương pháp đánh giá mới, cũng không nhằm thay thế các hình thức đánh giá hiện hành. Giá trị của EAC nằm ở việc xác lập một cấu trúc suy luận có chủ đích giữa năng lực cần đánh giá, bằng chứng cần thu thập và nhiệm vụ tạo ra bằng chứng.

Điểm xuất phát của EAC là tuyên bố năng lực. Trước khi lựa chọn nhiệm vụ hoặc công cụ đánh giá, người thiết kế cần xác định rõ muốn đưa ra kết luận gì về người học. Từ tuyên bố đó, các bằng chứng cần thiết được xác định theo câu hỏi: Nếu người học thực sự có năng lực này, những biểu hiện nào có thể quan sát được và bằng chứng nào đủ sức hỗ trợ cho phán đoán đó?

Trên cơ sở này, EAC được xây dựng theo ba nguyên tắc.

Thứ nhất, nguyên tắc phù hợp giữa tuyên bố và bằng chứng. Mỗi bằng chứng phải có chức năng suy luận rõ ràng và liên quan trực tiếp đến năng lực cần đánh giá. Không nên thu thập bằng chứng chỉ vì chúng dễ thực hiện hoặc dễ chấm.

Thứ hai, nguyên tắc bổ trợ giữa các nguồn bằng chứng. Một năng lực phức hợp thường không thể được phản ánh đầy đủ bởi một biểu hiện đơn lẻ. Các nguồn bằng chứng cần được lựa chọn để bổ sung cho những khía cạnh mà nguồn khác chưa thể hiện rõ.

Thứ ba, nguyên tắc cân bằng giữa giá trị suy luận và tính khả thi. Nhiều bằng chứng hơn không đồng nghĩa với đánh giá tốt hơn. Việc bổ sung bằng chứng chỉ

có ý nghĩa khi tạo ra thông tin mới hoặc làm tăng độ chắc chắn của phán đoán mà không tạo ra chi phí đánh giá không cần thiết.

Vì vậy, EAC không hướng tới một cấu hình duy nhất áp dụng cho mọi môn học hay mọi năng lực. Cấu hình bằng chứng phải được thiết kế theo bản chất của năng lực, mục đích đánh giá và điều kiện thực hiện.

3.2. Bốn chiều kích của bằng chứng

EAC tổ chức bằng chứng theo bốn chiều kích có quan hệ bổ trợ: sản phẩm, quá trình, thực hiện và lập luận. Đây không phải bốn cấp độ bắt buộc hay bốn phương pháp đánh giá độc lập, mà là bốn góc độ giúp người thiết kế xem xét một tuyên bố về năng lực.

Bảng 1: Bốn chiều kích của bằng chứng

Chiều kích bằng chứng	Câu hỏi trung tâm	Ví dụ biểu hiện
Sản phẩm	Người học tạo ra kết quả gì?	Báo cáo, phương án, hồ sơ, sản phẩm dự án
Quá trình	Kết quả được hình thành và điều chỉnh như thế nào?	Các bước thực hiện, bản nháp, phản hồi, điều chỉnh
Thực hiện	Người học có thực sự vận dụng được năng lực không?	Thực hành, mô phỏng, xử lý nhiệm vụ, trình diễn
Lập luận	Người học hiểu và có thể giải thích, bảo vệ quyết định của mình đến đâu?	Thuyết minh, vấn đáp, bảo vệ phương án, phản biện

(Nguồn: Tác giả tổng hợp)

- Bằng chứng về sản phẩm: Sản phẩm cho phép quan sát kết quả cuối cùng của quá trình học tập hoặc thực hiện nhiệm vụ. Đây vẫn là nguồn bằng chứng quan trọng bởi nó phản ánh khả năng vận dụng kiến thức và kỹ năng để tạo ra một kết quả cụ thể.

Tuy nhiên, trong môi trường AI, sản phẩm cuối cùng có thể được hình thành với những mức độ hỗ trợ công nghệ khác nhau. Vì vậy, sản phẩm nên được xem là một thành phần của hệ thống bằng chứng, thay vì mặc nhiên được xem là đại diện đầy đủ cho năng lực cá nhân.

- Bằng chứng về quá trình: Bằng chứng quá trình cung cấp thông tin về cách người học hình thành, kiểm tra và điều chỉnh sản phẩm. Giá trị của chiều kích này đặc biệt rõ đối với những năng lực đòi hỏi khả năng lập kế hoạch, tự điều chỉnh, xử lý phản hồi hoặc ra quyết định.

Trong bối cảnh AI, quá trình còn giúp làm rõ cách người học sử dụng công nghệ: sử dụng ở khâu nào, để hỗ trợ nhiệm vụ gì và người học đã kiểm tra, lựa chọn hoặc điều chỉnh kết quả do công nghệ tạo ra như thế nào.

- Bằng chứng về thực hiện: Bằng chứng thực hiện tập trung vào khả năng làm được của người học trong một nhiệm vụ hoặc bối cảnh cụ thể. Đây là chiều kích có ý nghĩa đặc biệt đối với đào tạo nghề nghiệp, trong đó năng lực thường được thể hiện thông qua hành động chứ không chỉ qua sản phẩm hoặc lời giải thích.

Thực hiện có thể được tổ chức dưới dạng thực hành, mô phỏng, trình diễn, xử lý tình huống nghề nghiệp hoặc thực hiện nhiệm vụ trong điều kiện được kiểm soát phù hợp.

- Bằng chứng về lập luận: Lập luận cho phép người học giải thích cách họ hiểu vấn đề, lý do lựa chọn phương án và cơ sở của các quyết định chuyên môn. Đây là nguồn bằng chứng quan trọng để phân biệt giữa việc tạo ra một kết quả và thực sự hiểu, kiểm soát và chịu trách nhiệm đối với kết quả đó.

Trong môi trường AI, lập luận càng có ý nghĩa khi sản phẩm cuối cùng có thể được tạo ra với sự hỗ trợ đáng kể của công nghệ. Khả năng giải thích và bảo vệ quyết định giúp mở rộng cơ sở để phán đoán về mức độ làm chủ của người học đối với sản phẩm.

3.3. Tích hợp bằng chứng và xử lý sự bất nhất

Giá trị của EAC không nằm ở việc thu thập bốn loại bằng chứng một cách cơ học mà ở mối quan hệ giữa các bằng chứng.

Khi các nguồn bằng chứng cùng chỉ về một kết luận, chúng tạo thành sự hội tụ. Chẳng hạn, người học tạo ra một phương án có chất lượng, có quá trình phát triển hợp lý, thực hiện thành công và có thể giải thích cơ sở của các quyết định. Sự hội tụ này làm tăng cơ sở cho phán đoán về năng lực.

Khi một nguồn bằng chứng cung cấp thông tin mà nguồn khác không thể hiện, các bằng chứng có quan hệ bổ trợ. Ví dụ, sản phẩm cho thấy chất lượng kết quả nhưng bằng chứng quá trình cho biết khả năng tự điều chỉnh; hai nguồn không nhất thiết giống nhau nhưng cùng đóng góp vào một phán đoán rộng hơn.

Đáng chú ý nhất là trường hợp bất nhất giữa các nguồn bằng chứng. Một sản phẩm có thể đạt chất lượng cao nhưng người học không thể giải thích các quyết định quan trọng; hoặc người học thực hiện tốt trong một lần nhưng quá trình cho thấy sự phụ thuộc đáng kể vào hỗ trợ bên ngoài. Trong những trường hợp này, không nên đơn giản lấy điểm trung bình của các nguồn bằng chứng. Sự bất nhất cần được xem là tín hiệu cần xem xét lại lập luận đánh giá.

Do đó, EAC chuyển trọng tâm từ câu hỏi "có bao nhiêu bằng chứng?" sang câu hỏi "các bằng chứng đang nói gì về cùng một tuyên bố năng lực và chúng quan hệ với nhau như thế nào?"

3.4. Trí tuệ nhân tạo như điều kiện bối cảnh xuyên suốt

Trong EAC, trí tuệ nhân tạo không được xem là một chiều kích bằng chứng thứ năm. AI là điều kiện bối cảnh có khả năng tác động đến cả bốn chiều kích.

Ở chiều kích sản phẩm, AI có thể tham gia vào quá trình tạo lập hoặc hoàn thiện kết quả. Ở chiều kích quá trình, AI có thể trở thành công cụ tìm kiếm, phân tích, phản hồi hoặc hỗ trợ điều chỉnh. Ở chiều kích thực hiện, AI có thể trở thành một thành phần của môi trường nghề nghiệp mà người học cần biết cách sử dụng. Ở chiều kích lập luận, người học cần có khả năng giải thích cách lựa chọn, kiểm chứng và sử dụng kết quả do công nghệ hỗ trợ.

Vì vậy, mục tiêu của EAC không phải là loại bỏ AI khỏi quá trình đánh giá, mà là thiết kế đánh giá sao cho sự hiện diện của AI không làm mất khả năng suy luận về năng lực cần đánh giá.

Cách tiếp cận này phù hợp với quan điểm sử dụng AI có trách nhiệm trong giáo dục, trong đó công nghệ cần được đặt trong mối quan hệ với mục tiêu học tập, quyền chủ động của người học, đạo đức và trách nhiệm của con người (UNESCO, 2023). OECD (2023) cũng nhấn mạnh rằng chuyển đổi số giáo dục cần được nhìn nhận như một quá trình thay đổi hệ thống, chứ không đơn thuần là đưa công nghệ vào các hoạt động hiện có.

3.5. Quy trình thiết kế EAC

Từ các nguyên tắc trên, bài viết đề xuất quy trình thiết kế EAC gồm sáu bước liên kết:

- Bước 1 – Xác định tuyên bố năng lực: Làm rõ năng lực cần đưa ra phán đoán và phạm vi của phán đoán.

- Bước 2 – Xác định bằng chứng cần thiết: Xác định những biểu hiện có thể quan sát và những bằng chứng có giá trị đối với tuyên bố năng lực.

- Bước 3 – Lựa chọn chiều kích bằng chứng: Xem xét sản phẩm, quá trình, thực hiện và lập luận; lựa chọn một hoặc nhiều chiều kích phù hợp thay vì mặc định sử dụng tất cả.

- Bước 4 – Thiết kế nhiệm vụ tạo bằng chứng: Xây dựng nhiệm vụ, điều kiện thực hiện, tiêu chí và cách thức thu thập bằng chứng.

- Bước 5 – Tích hợp và diễn giải: Đối chiếu các nguồn bằng chứng, xác định sự hội tụ, bổ trợ hoặc bất nhất và đưa ra phán đoán dựa trên lập luận đã xác định.

- Bước 6 – Rà soát và điều chỉnh: Xem xét giá trị của bằng chứng, tính khả thi, công bằng, tác động của AI và điều chỉnh cấu hình đánh giá cho những lần triển khai tiếp theo.

Có thể khái quát logic của quy trình như sau: Tuyên bố năng lực → Bằng chứng cần có → Nhiệm vụ tạo bằng chứng → Thu thập và đối chiếu → Phán đoán → Rà soát, điều chỉnh.

Điểm quan trọng là quy trình có tính quay vòng. Kết quả của một lần triển khai không chỉ được dùng để chấm người học mà còn cung cấp thông tin để cải thiện thiết kế đánh giá.

3.6. Ma trận thiết kế và cấu hình EAC

Để chuyển EAC từ khung khái niệm sang công cụ thực hành, người thiết kế có thể xây dựng một ma trận đơn giản:

Bảng 2: Ma trận thiết kế và cấu hình EAC

Tuyên bố năng lực	Bằng chứng cần quan sát	Chiều kích	Nhiệm vụ tạo bằng chứng	Cách phán đoán
Phân tích và ra quyết định	Chất lượng phương án	Sản phẩm	Xây dựng phương án	Tiêu chí đánh giá
Tự điều chỉnh	Cách tiếp nhận và xử lý phản hồi	Quá trình	Hồ sơ quá trình	Mức độ điều chỉnh
Thực hiện nghiệp vụ	Khả năng thao tác và xử lý	Thực hiện	Mô phỏng/thực hành	Quan sát theo tiêu chí
Hiểu và bảo vệ quyết định	Giải thích, phản biện	Lập luận	Vấn đáp/bảo vệ	Mức độ thuyết phục

Nguồn: Tác giả tổng hợp

Ma trận này cho phép giảng viên nhìn thấy trực tiếp mối liên hệ giữa năng lực và bằng chứng, đồng thời tránh tình trạng lựa chọn công cụ trước rồi mới tìm cách gắn công cụ đó với mục tiêu đánh giá.

Không phải mọi năng lực đều cần cấu hình giống nhau. Với một năng lực thiên về tạo lập sản phẩm, bằng chứng sản phẩm có thể giữ vai trò chính và được bổ sung bởi lập luận. Với năng lực thực hành nghề nghiệp, thực hiện và quá trình

có thể quan trọng hơn. Với năng lực giải quyết vấn đề phức hợp, cần phối hợp nhiều nguồn để tạo ra cơ sở phán đoán đầy đủ hơn. Vì vậy, EAC là một kiến trúc linh hoạt chứ không phải một công thức đánh giá cố định.

Tóm lại, EAC đề xuất một cách tiếp cận trong đó đánh giá năng lực được tổ chức quanh tuyên bố cần đưa ra về người học và hệ thống bằng chứng cần thiết để hỗ trợ tuyên bố đó. Bốn chiều kích sản phẩm, quá trình, thực hiện và lập luận cung cấp những góc nhìn bổ trợ về năng lực; giá trị của chúng phụ thuộc vào mối quan hệ suy luận chứ không phụ thuộc vào số lượng bằng chứng.

Trong bối cảnh trí tuệ nhân tạo, yêu cầu quan trọng không phải là loại bỏ công nghệ khỏi đánh giá mà là thiết kế hệ thống bằng chứng đủ khả năng nhận diện năng lực của người học trong điều kiện công nghệ tham gia vào quá trình học tập và tạo lập sản phẩm. Trên nền tảng đó, EAC có thể được chuyển hóa thành các cấu hình đánh giá khác nhau tùy theo mục tiêu, loại năng lực và điều kiện đào tạo.

4. Vận dụng kiến trúc bằng chứng trong đào tạo và quản trị chất lượng

4.1. Từ khung lý luận đến thiết kế nhiệm vụ đánh giá

Giá trị của EAC chỉ được thể hiện đầy đủ khi có thể chuyển hóa thành các quyết định cụ thể trong thiết kế và tổ chức đánh giá. Theo đó, giảng viên không bắt đầu bằng việc lựa chọn công cụ như bài viết, thuyết trình, vấn đáp hay thực hành, mà bắt đầu từ năng lực cần đưa ra phán đoán. Từ tuyên bố năng lực, giảng viên xác định những biểu hiện có thể quan sát, lựa chọn các chiều kích bằng chứng phù hợp và thiết kế nhiệm vụ tạo ra những bằng chứng đó.

Quy trình này giúp khắc phục một hạn chế thường gặp trong thực tiễn đánh giá: sử dụng một hình thức đánh giá cho nhiều mục tiêu khác nhau mà không xác định rõ hình thức đó cung cấp bằng chứng gì. Chẳng hạn, một bài báo cáo có thể cho biết khả năng phân tích và trình bày của người học, nhưng không nhất thiết chứng minh được khả năng thực hiện nghiệp vụ; ngược lại, một bài thực hành có thể cho thấy khả năng thực hiện nhưng chưa chắc cho biết người học có hiểu và có thể giải thích cơ sở của quyết định hay không.

Với EAC, một nhiệm vụ đánh giá có thể được thiết kế để đồng thời tạo ra nhiều nguồn bằng chứng. Tuy nhiên, việc tích hợp cần có chủ đích và tương xứng với mục tiêu. Không phải cứ tăng số lượng nhiệm vụ hoặc yêu cầu người học cung cấp thêm hồ sơ là chất lượng đánh giá sẽ tăng. Điều cần quan tâm là mỗi bằng chứng có

đóng góp thông tin mới và có làm cho phán đoán về năng lực trở nên vững chắc hơn hay không.

Trong môi trường AI, thiết kế nhiệm vụ càng cần chú ý đến sự khác biệt giữa sản phẩm được tạo ra và năng lực được hình thành, vận dụng và làm chủ. Nếu AI được phép sử dụng, nhiệm vụ cần quy định rõ phạm vi sử dụng, yêu cầu người học kiểm chứng và chịu trách nhiệm đối với kết quả, đồng thời tạo cơ hội để năng lực cá nhân được thể hiện qua quá trình, thực hiện và lập luận.

4.2. Minh họa vận dụng EAC trong đào tạo tại trường

Trường Cao đẳng Thương mại và Du lịch Hà Nội, đào tạo chủ yếu khối ngành Thương mại và Dịch vụ, nhiều năng lực nghề nghiệp có tính tích hợp cao, đòi hỏi người học không chỉ biết kiến thức mà còn phải phân tích, ra quyết định, giao tiếp, tổ chức và xử lý những biến đổi trong thực tiễn. Vì vậy, đây là lĩnh vực phù hợp để minh họa khả năng vận dụng EAC.

Có thể xem xét một nhiệm vụ đánh giá năng lực xây dựng và bảo vệ phương án tổ chức một chương trình dịch vụ du lịch. Thay vì chỉ yêu cầu nhóm sinh viên nộp một bản kế hoạch hoàn chỉnh, nhiệm vụ có thể được thiết kế theo cấu trúc sau:

Bảng 3: Minh họa vận dụng EAC trong đào tạo tại trường

Nội dung cần đánh giá	Bằng chứng	Chiều kích
Phân tích nhu cầu và bối cảnh	Bản phân tích, căn cứ lựa chọn	Sản phẩm
Hình thành phương án	Các phiên bản và điều chỉnh	Quá trình
Khả năng triển khai	Thực hiện mô phỏng một phần nhiệm vụ	Thực hiện
Hiểu và bảo vệ quyết định	Trình bày, trả lời câu hỏi phản biện	Lập luận

Theo cấu hình này, sản phẩm cuối cùng vẫn được giữ lại vì nó phản ánh kết quả mà người học tạo ra. Tuy nhiên, sản phẩm không còn là nguồn bằng chứng duy nhất. Quá trình cho thấy người học hình thành và điều chỉnh phương án như thế nào; phần thực hiện cho phép quan sát khả năng chuyển phương án thành hành động; còn phần bảo vệ giúp xác định mức độ hiểu và làm chủ những quyết định chuyên môn.

Nếu sinh viên sử dụng công cụ trí tuệ nhân tạo trong quá trình thực hiện, việc đánh giá không nhất thiết phải tập trung vào câu hỏi có sử dụng AI hay không. Thay

vào đó, có thể yêu cầu sinh viên công khai phạm vi sử dụng, kiểm chứng thông tin, giải thích những nội dung đã lựa chọn hoặc điều chỉnh và chịu trách nhiệm về phương án cuối cùng. Như vậy, AI trở thành một thành phần của môi trường thực hiện nhiệm vụ, trong khi năng lực của sinh viên vẫn được đánh giá thông qua hệ thống bằng chứng.

Cấu hình trên đặc biệt phù hợp với đào tạo nghề nghiệp bởi nó hướng đánh giá đến khả năng làm được – giải thích được – điều chỉnh được và chịu trách nhiệm được, thay vì chỉ tạo ra một sản phẩm có hình thức hoàn chỉnh.

4.3. EAC và quản trị chất lượng đánh giá

EAC không chỉ có ý nghĩa ở cấp độ thiết kế một nhiệm vụ đánh giá mà còn có thể hỗ trợ quản trị chất lượng ở cấp độ chương trình đào tạo.

Ở cấp độ môn học, ma trận EAC giúp giảng viên kiểm tra sự phù hợp giữa chuẩn đầu ra, năng lực cần đánh giá, nhiệm vụ và bằng chứng. Qua đó có thể nhận diện những trường hợp chuẩn đầu ra quan trọng nhưng chưa có bằng chứng phù hợp hoặc một loại bằng chứng đang được sử dụng quá mức.

Ở cấp độ chương trình, các ma trận của từng học phần có thể được đối chiếu để xác định sự phân bố và phát triển bằng chứng theo tiến trình đào tạo. Một năng lực quan trọng không nên chỉ được đánh giá ở một học phần cuối chương trình; ngược lại, việc đánh giá lặp lại cùng một biểu hiện mà không có sự phát triển về mức độ phức tạp cũng không tạo ra nhiều giá trị.

Ở cấp độ bảo đảm chất lượng, EAC có thể giúp chuyển trọng tâm từ việc kiểm tra "có công cụ đánh giá hay không" sang xem xét sâu hơn công cụ đó cung cấp bằng chứng gì và bằng chứng có đủ cơ sở để hỗ trợ phán đoán về chuẩn đầu ra hay không.

Cách tiếp cận này cũng tạo thuận lợi cho việc rà soát đánh giá trong bối cảnh AI. Thay vì chỉ xây dựng các biện pháp kiểm soát sau khi người học đã nộp sản phẩm, cơ sở giáo dục có thể xem xét ngay từ khâu thiết kế: loại năng lực nào có nguy cơ bị che khuất bởi khả năng tạo sản phẩm của AI, cần bổ sung bằng chứng nào và điều kiện sử dụng AI cần được quy định ra sao.

4.4. Điều kiện triển khai và lộ trình áp dụng

Việc triển khai EAC không nên được tiến hành đồng loạt trên toàn bộ chương trình ngay từ đầu. Một lộ trình phù hợp có thể gồm bốn giai đoạn.

- Giai đoạn 1 – Chẩn đoán: Lựa chọn một số học phần hoặc chuẩn đầu ra có nguy cơ cao bị ảnh hưởng bởi AI, rà soát cách đánh giá hiện hành và xác định những khoảng trống về bằng chứng.

- Giai đoạn 2 – Thử nghiệm: Thiết kế một số nhiệm vụ theo EAC, ưu tiên những năng lực có tính thực hành, phức hợp hoặc khó suy luận chỉ từ sản phẩm cuối cùng. Việc thử nghiệm cần được thực hiện ở quy mô phù hợp để giảng viên có thể theo dõi và điều chỉnh.

- Giai đoạn 3 – Đánh giá và điều chỉnh: Phân tích phản hồi của giảng viên và người học, xem xét tính khả thi, thời gian, khối lượng công việc, chất lượng bằng chứng và những vấn đề phát sinh khi AI được sử dụng.

- Giai đoạn 4 – Chuẩn hóa và mở rộng: Hoàn thiện hướng dẫn thiết kế nhiệm vụ, tiêu chí đánh giá và quy định sử dụng AI; sau đó từng bước mở rộng sang các học phần và chương trình khác.

Để triển khai hiệu quả, cần đồng thời bảo đảm ba điều kiện. Thứ nhất là năng lực của giảng viên, bởi EAC đòi hỏi giảng viên chuyển từ tư duy lựa chọn công cụ sang tư duy thiết kế bằng chứng và suy luận. Thứ hai là hạ tầng và quy trình quản lý, bao gồm khả năng lưu trữ, theo dõi và sử dụng các loại bằng chứng phù hợp. Thứ ba là sự thống nhất về chính sách sử dụng AI, để người học biết rõ khi nào AI được phép sử dụng, được sử dụng ở mức nào và trách nhiệm đối với sản phẩm cuối cùng thuộc về ai.

Một yếu tố quan trọng khác là tránh biến EAC thành một quy trình hành chính mới. Nếu mỗi nhiệm vụ đều đòi hỏi quá nhiều loại hồ sơ, bản ghi hoặc minh chứng, chi phí đánh giá có thể tăng nhanh mà giá trị suy luận không tăng tương ứng. Vì vậy, nguyên tắc đủ bằng chứng cho một phán đoán đáng tin cậy cần được đặt cao hơn nguyên tắc thu thập càng nhiều bằng chứng càng tốt.

4.5. Giá trị thực tiễn của EAC đối với cơ sở giáo dục

Từ góc độ thực tiễn, EAC có thể tạo ra ba chuyển dịch quan trọng trong hoạt động đánh giá.

Thứ nhất, từ đánh giá sản phẩm sang đánh giá năng lực được biểu hiện qua hệ thống bằng chứng. Sản phẩm vẫn quan trọng nhưng được đặt trong mối quan hệ với quá trình, thực hiện và lập luận.

Thứ hai, từ kiểm soát AI sang quản trị đánh giá trong điều kiện AI. Thay vì xem công nghệ chủ yếu như một yếu tố cần ngăn chặn, cơ sở giáo dục có thể thiết kế những nhiệm vụ trong đó người học phải sử dụng công nghệ một cách có trách nhiệm, kiểm chứng kết quả và thể hiện năng lực cá nhân.

Thứ ba, từ quản lý công cụ đánh giá sang quản trị chất lượng của lập luận đánh giá. Câu hỏi trọng tâm không còn chỉ là "đánh giá bằng phương pháp nào?" mà là "bằng chứng thu được có đủ và phù hợp để hỗ trợ kết luận về năng lực hay không?".

Đối với các cơ sở đào tạo định hướng nghề nghiệp, chuyển dịch này có ý nghĩa đặc biệt bởi giá trị của chương trình không chỉ nằm ở việc người học đạt điểm số mà còn ở khả năng vận dụng năng lực trong môi trường nghề nghiệp thực tế. EAC vì vậy có thể trở thành một khung trung gian kết nối đổi mới đánh giá với bảo đảm chất lượng và yêu cầu của thị trường lao động.

Tóm lại, EAC có thể được triển khai từ cấp độ một nhiệm vụ đánh giá đến cấp độ môn học và chương trình đào tạo. Việc vận dụng không đòi hỏi loại bỏ các hình thức đánh giá hiện hành mà yêu cầu tổ chức lại chúng quanh mục tiêu tạo lập bằng chứng có giá trị đối với năng lực cần phán đoán.

Minh họa trong đào tạo nghành Quản trị Dịch vụ Du lịch cho thấy một nhiệm vụ có thể đồng thời tạo ra bằng chứng về sản phẩm, quá trình, thực hiện và lập luận mà không nhất thiết làm tăng tương ứng số lượng bài kiểm tra. Trong môi trường AI, cách tiếp cận này giúp chuyển trọng tâm từ kiểm soát sản phẩm sang bảo đảm khả năng suy luận về năng lực.

Tuy nhiên, EAC chỉ có thể phát huy giá trị khi được triển khai với quy mô hợp lý, có năng lực thiết kế của giảng viên, có cơ chế quản trị phù hợp và đặc biệt là duy trì nguyên tắc tối ưu hóa giá trị suy luận của bằng chứng thay vì tối đa hóa số lượng bằng chứng.

5. Giá trị, giới hạn và những vấn đề đặt ra

5.1. Giá trị phương pháp luận và thực tiễn của EAC

Giá trị cốt lõi của EAC là chuyển trọng tâm từ lựa chọn công cụ đánh giá sang thiết kế bằng chứng và suy luận về năng lực. Thay vì bắt đầu bằng một hình thức đánh giá cụ thể, EAC xuất phát từ năng lực cần nhận định, xác định bằng chứng cần thiết và lựa chọn nhiệm vụ phù hợp.

Việc kết hợp các chiều kích sản phẩm, quá trình, thực hiện và lập luận giúp mở rộng cơ sở phán đoán, đặc biệt đối với năng lực phức hợp và năng lực nghề nghiệp. Trong bối cảnh trí tuệ nhân tạo tạo sinh có thể tham gia vào quá trình tạo lập sản phẩm, cách tiếp cận này giảm sự phụ thuộc vào một sản phẩm đơn lẻ và tăng khả năng nhận diện những biểu hiện năng lực có thể quan sát, giải thích và kiểm chứng.

EAC đồng thời tạo cơ sở kết nối chuẩn đầu ra – đánh giá – bằng chứng – bảo đảm chất lượng, với khả năng điều chỉnh cấu hình theo đặc điểm năng lực và điều kiện của từng học phần, chương trình đào tạo.

5.2. Giới hạn và điều kiện áp dụng

EAC hiện là khung khái niệm và thiết kế, chưa được kiểm chứng thực nghiệm trên diện rộng. Vì vậy, chưa thể khẳng định hiệu quả của khung trong mọi lĩnh vực và quy mô đào tạo.

Việc sử dụng nhiều nguồn bằng chứng cũng có thể làm tăng thời gian và nguồn lực triển khai. Do đó, mục tiêu của EAC không phải là thu thập càng nhiều bằng chứng càng tốt, mà là lựa chọn những bằng chứng có giá trị suy luận và bổ trợ thực sự cho phán đoán. Khả năng vận dụng còn phụ thuộc vào năng lực thiết kế đánh giá của giảng viên, điều kiện tổ chức và đặc điểm của từng học phần.

Bên cạnh đó, sự thay đổi nhanh của trí tuệ nhân tạo đòi hỏi EAC phải được xem là một kiến trúc có khả năng điều chỉnh, thường xuyên được rà soát theo sự thay đổi của công nghệ, năng lực nghề nghiệp và yêu cầu đánh giá.

5.3. Những vấn đề cần tiếp tục nghiên cứu

Trước hết, cần nghiên cứu thực nghiệm để so sánh đánh giá chủ yếu dựa trên sản phẩm cuối cùng với cấu hình bằng chứng theo EAC, trên các phương diện độ nhất quán của phán đoán, khả năng giải thích, thời gian và nguồn lực triển khai.

Tiếp theo, cần xác định mức độ và sự kết hợp tối ưu giữa các nguồn bằng chứng, cũng như cách thức sử dụng trí tuệ nhân tạo phù hợp với từng loại nhiệm vụ và năng lực. Các nghiên cứu cũng cần kiểm chứng khả năng vận dụng EAC từ cấp học phần đến cấp chương trình và đánh giá tác động của kiến trúc này đối với hành vi học tập của người học.

Như vậy, EAC có tiềm năng cung cấp một logic thống nhất để tổ chức bằng chứng phục vụ phán đoán năng lực trong môi trường trí tuệ nhân tạo tạo sinh. Tuy nhiên, giá trị của khung không nằm ở số lượng bằng chứng mà ở mức độ phù hợp, bổ trợ và thuyết phục của bằng chứng đối với phán đoán cần đưa ra; do đó, việc triển khai cần gắn với thực nghiệm, tính khả thi và nguồn lực của cơ sở giáo dục.

6. Kết luận và khuyến nghị

6.1. Kết luận

Sự tham gia ngày càng sâu của trí tuệ nhân tạo tạo sinh vào quá trình hình thành sản phẩm học tập làm cho việc suy luận trực tiếp từ sản phẩm cuối cùng đến năng lực của người học trở nên phức tạp hơn. Trong bối cảnh đó, đổi mới đánh giá cần chuyển từ kiểm soát công nghệ sang thiết kế hệ thống bằng chứng đủ cơ sở cho phán đoán về năng lực.

Bài viết đề xuất kiến trúc bằng chứng cho đánh giá năng lực (EAC) với bốn chiều kích: sản phẩm, quá trình, thực hiện và lập luận. Các chiều kích được lựa chọn và kết hợp tùy theo bản chất năng lực, nhằm bổ sung và tăng sức thuyết phục cho phán đoán thay vì đơn thuần gia tăng số lượng bằng chứng. EAC không thay thế các phương thức đánh giá hiện hành mà cung cấp một logic để tổ chức và tích hợp chúng trong bối cảnh trí tuệ nhân tạo tạo sinh.

Đối với đào tạo định hướng năng lực và nghề nghiệp, EAC có tiềm năng hỗ trợ đánh giá những năng lực không chỉ thể hiện qua sản phẩm mà còn qua khả năng thực hiện, giải thích và ra quyết định. Tuy nhiên, đây mới là khung đề xuất trên cơ sở lý luận và cần tiếp tục được kiểm chứng bằng nghiên cứu thực nghiệm ở các bối cảnh đào tạo khác nhau.

6.2. Khuyến nghị

Đối với cơ quan quản lý giáo dục, cần định hướng đổi mới đánh giá theo mối liên hệ giữa chuẩn đầu ra – nhiệm vụ đánh giá – bằng chứng – phán đoán, thay vì chỉ tập trung kiểm soát việc sử dụng trí tuệ nhân tạo. Những mô hình mới nên được thử nghiệm, đánh giá và điều chỉnh trước khi mở rộng.

Đối với cơ sở giáo dục, cần rà soát các hình thức đánh giá hiện hành, đặc biệt những nhiệm vụ phụ thuộc nhiều vào sản phẩm cuối cùng; đồng thời xác định rõ bằng chứng cần thiết để chứng minh từng năng lực và gắn đổi mới đánh giá với hoạt động bảo đảm chất lượng bên trong.

Đối với giảng viên, trọng tâm là nâng cao năng lực thiết kế đánh giá: xác định rõ năng lực cần đánh giá, lựa chọn bằng chứng có giá trị và thiết kế nhiệm vụ cho phép người học vận dụng, thực hiện, giải thích và chịu trách nhiệm về kết quả. Việc sử dụng trí tuệ nhân tạo cần được quy định phù hợp với mục tiêu đánh giá và yêu cầu người học thể hiện những năng lực cốt lõi một cách có thể kiểm chứng.

6.3. Định hướng nghiên cứu tiếp theo

Các nghiên cứu tiếp theo cần kiểm chứng EAC trong những học phần và chương trình cụ thể, trước hết thông qua so sánh giữa đánh giá chủ yếu dựa trên sản phẩm cuối cùng và đánh giá sử dụng cấu hình bằng chứng theo EAC. Các tiêu chí cần xem xét gồm độ nhất quán của phán đoán, khả năng giải thích, thời gian và nguồn lực triển khai, đồng thời xác định mức độ bằng chứng cần thiết để đạt được phán đoán đủ tin cậy.

Tóm lại, giá trị cốt lõi của EAC không nằm ở việc tạo thêm các hình thức đánh giá, mà ở việc thiết kế lại logic bằng chứng để những kết luận về năng lực của người học có cơ sở, có thể giải thích và phù hợp với môi trường giáo dục có trí tuệ nhân tạo.

Tài liệu tham khảo

Mislevy, R. J., Almond, R. G., & Lukas, J. F. (2003), A brief introduction to Evidence-Centered Design. ETS Research Report Series, 2003(1), 1–29.

Kane, M. T. (2013), Validating the interpretations and uses of test scores. Journal of Educational Measurement, 50(1), pp.1-73.

American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). Standards for Educational and Psychological Testing. American Educational Research Association.

Xia, Q., Weng, X., Ouyang, F., Lin, T. J., & Chiu, T. K. F. (2024), A scoping review on how generative artificial intelligence transforms assessment in higher education. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 21, 40.

Lodge, J. M., et al. (2023), Assessment Reform for the Age of Artificial Intelligence. Melbourne: Monash University.

Furze, L., Perkins, M., Roe, J., & MacVaugh, J. (2024). The AI Assessment Scale (AIAS) in action: A pilot implementation of GenAI-supported assessment. Australasian Journal of Educational Technology, 40(4), 38–55.

UNESCO (2023), Guidance for Generative AI in Education and Research. Paris: UNESCO.

OECD. (2023). OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem. Paris: OECD Publishing.

Thủ tướng Chính phủ (2021), *Quyết định số 127/QĐ-TTg ngày 26/01/2021 về việc ban hành Chiến lược quốc gia về nghiên cứu, phát triển và ứng dụng Trí tuệ nhân tạo đến năm 2030.*

Thủ tướng Chính phủ (2022), *Quyết định số 131/QĐ-TTg ngày 25/01/2022 phê duyệt Đề án "Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục.*

MICHAEL CROW - MÔ HÌNH ĐẠI HỌC MỚI: KINH NGHIỆM CẢI TỔ ARIZONA STATE UNIVERSITY, CASE STUDY TỪ CÁC ĐẠI HỌC HOA KỲ VÀ ĐỀ XUẤT MÔ HÌNH ĐẠI HỌC SÁNG TẠO KỸ THUẬT TRONG KỶ NGUYÊN AI CHO VIỆT NAM

MICHAEL CROW AND THE NEW UNIVERSITY MODEL: ARIZONA STATE UNIVERSITY'S REFORM EXPERIENCES, CASE STUDIES FROM U.S. UNIVERSITIES, AND PROPOSED ENGINEERING & INNOVATION UNIVERSITY MODELS IN THE AI ERA FOR VIETNAM

Đỗ Văn Dũng

Trường Đại học Công nghệ Kỹ thuật TP. Hồ Chí Minh (HCM-UTE)

Chủ tịch Hội Ô tô và Thiết bị Động lực TP. Hồ Chí Minh

Tóm tắt

Michael M. Crow đã giữ vị trí Chủ tịch Đại học Bang Arizona (Arizona State University - ASU) gần 24 năm (từ tháng 7/2002), biến trường từ một đại học công lập hạng trung thành một trong những đại học nghiên cứu công lập có ảnh hưởng nhất Hoa Kỳ thông qua mô hình "Đại học Mỹ mới" (New American University). Mô hình này dựa trên ba nguyên tắc cốt lõi: tiếp cận rộng rãi, tác động xã hội và xuất sắc thông qua thiết kế chủ đích. Dưới sự lãnh đạo ổn định của Crow, ASU đạt quy mô tuyển sinh hơn 194.000 sinh viên (2024-2025), chi tiêu nghiên cứu vượt 1 tỷ USD/năm, xếp hạng đổi mới sáng tạo số 1 Hoa Kỳ 11 năm liên tiếp và trở thành thành viên AAU từ năm 2023. Bài báo phân tích sâu hành trình cải tổ ASU, cập nhật chỉ số đến năm 2026, và làm rõ xu hướng đại học sáng tạo - khởi nghiệp (innovative and entrepreneurial university). Đặc biệt, bài báo phân tích vai trò của cấu trúc quản trị ổn định (Board of Regents) trong bảo đảm tính liên tục chiến lược. Dựa trên kinh nghiệm chọn lọc áp dụng mô hình ASU tại HCMUTE giai đoạn 2013-2021 dưới sự lãnh đạo của tác giả, cùng với case study từ Purdue University và Georgia Institute of Technology, bài báo đề xuất mô hình "Đại học Sáng tạo Kỹ thuật Việt Nam trong kỷ nguyên AI" với các trụ cột: giáo dục dựa trên năng lực đầu ra, chương trình dự án tích hợp với doanh nghiệp, phòng thí nghiệm trọng điểm, quản trị dữ liệu, hệ sinh thái khởi nghiệp và các cơ chế bảo đảm tính liên tục cải cách sau 2026. Bài viết khẳng định Việt Nam cần thiết kế mô hình riêng, kết hợp mở rộng cơ hội với chuẩn đầu ra thực chất, đồng thời xây dựng thể chế bảo vệ di sản cải cách qua các thay đổi lãnh đạo.

Từ khóa: Michael M. Crow, Arizona State University, Đại học sáng tạo và khởi nghiệp, quản trị giáo dục đại học, giáo dục đại học kỹ thuật Việt Nam, tính liên tục lãnh đạo, giáo dục dựa trên năng lực, liên kết trường - doanh nghiệp, kỷ nguyên AI.

Abstract

Michael M. Crow has served as President of Arizona State University (ASU) for nearly 24 years since July 2002, transforming it from a mid-tier public university into one of the most influential public research universities in the United States through the "New American University" model. Grounded in three core principles-broad access, societal impact, and excellence through intentional design-ASU under Crow's stable leadership has grown to over 194,000 students (2024-2025), research expenditures exceeding $1 billion annually, #1 U.S. innovation ranking for 11 consecutive years, and AAU membership since 2023. This article analyzes Crow's reforms at ASU in depth, updates key indicators through 2026, and situates them within the global trend toward innovative and entrepreneurial universities. It highlights the critical role of stable governance (state Boards of Regents) in ensuring long-term strategic continuity. Drawing on the selective adaptation of ASU lessons at HCMUTE during the author's rectorship (2013-2021), together with case studies from Purdue University and Georgia Institute of Technology, the article proposes a "Vietnamese Innovative Technical University Model in the AI Era" built on competency-based outcomes, project-integrated curricula co-created with industry, core laboratories, data-driven governance, entrepreneurial ecosystems, and institutional mechanisms to protect reform continuity after 2026. Vietnam must design its own context-specific model that expands access while raising rigorous outcome standards and builds institutional safeguards for successful reform legacies across leadership transitions.

Keywords: Michael M. Crow, Arizona State University, Innovative and entrepreneurial university, Higher education governance, Vietnamese engineering higher education, Leadership continuity, Competency-based education, University-industry linkages, AI era.

1. Đặt vấn đề

Giáo dục đại học (GDĐH) toàn cầu đang trải qua biến đổi sâu sắc dưới tác động kép của cách mạng công nghiệp 4.0-5.0, trí tuệ nhân tạo (AI), chuyển đổi xanh và các thách thức phát triển bền vững. Các mô hình đại học truyền thống-dù theo kiểu Humboldt (nghiên cứu) hay định hướng nghề nghiệp-ngày càng bộc lộ giới hạn khi phải đồng thời mở rộng tiếp cận cho số đông, duy trì chất lượng nghiên cứu và tạo tác động kinh tế - xã hội thực chất. Xu hướng nổi bật là chuyển dịch mạnh mẽ hướng tới mô hình đại học sáng tạo và khởi nghiệp (innovative and

entrepreneurial university), trong đó nhà trường không chỉ thực hiện hai sứ mạng giảng dạy và nghiên cứu mà còn chủ động tham gia sáng tạo tri thức ứng dụng, chuyển giao công nghệ, hỗ trợ khởi nghiệp, đóng góp trực tiếp vào phát triển kinh tế vùng và quốc gia.

Michael M. Crow, với gần 24 năm giữ vị trí Chủ tịch Đại học Bang Arizona (ASU) từ tháng 7/2002, là một trong những nhà lãnh đạo giáo dục có ảnh hưởng lớn nhất trong việc hiện thực hóa xu hướng này tại Hoa Kỳ. Cuốn sách Designing the New American University (Crow & Dabars, 2015) không chỉ ghi lại hành trình cải tổ ASU mà còn đề xuất khung tư duy mới: đại học cần được thiết kế lại một cách chủ đích thay vì bảo tồn nguyên trạng hoặc sao chép mô hình tinh hoa truyền thống. Mô hình "New American University" nhấn mạnh sự kết hợp giữa tiếp cận rộng rãi (broad access), tác động xã hội (societal impact) và xuất sắc thông qua thiết kế (excellence through design). Đến năm 2026, ASU trở thành minh chứng sống động cho sức mạnh của lãnh đạo ổn định dài hạn kết hợp thể chế quản trị hiệu quả.

Đối với Việt Nam, năm 2026 đánh dấu bước ngoặt quan trọng trong quản trị GDĐH công lập. Sự thay đổi này chấm dứt mô hình quản trị ba trụ cột từng được kỳ vọng mang lại cân bằng, giám sát chiến lược, chuyển sang mô hình tập trung hơn với vai trò lãnh đạo toàn diện của tổ chức Đảng và cơ quan chủ quản. Trong khi mục tiêu là tăng cường hiệu quả và trách nhiệm giải trình, nó cũng đặt ra thách thức lớn đối với tính liên tục của các cải cách-vấn đề đã tồn tại dai dẳng, nơi mỗi lần thay đổi Hiệu trưởng thường kèm theo nguy cơ đảo ngược hoặc phá bỏ những sáng kiến tốt của người tiền nhiệm.

Trong bối cảnh chuyển đổi năng lượng (xe điện, pin nhiên liệu, năng lượng tái tạo), trí tuệ nhân tạo ứng dụng, phát triển công nghiệp bán dẫn -những lĩnh vực đòi hỏi nguồn nhân lực kỹ thuật chất lượng cao với năng lực thực tiễn, tư duy hệ thống và khả năng thích ứng nhanh-GDĐH kỹ thuật Việt Nam cần những bài học có chọn lọc từ kinh nghiệm quốc tế. Bài viết này phân tích chi tiết mô hình ASU dưới sự lãnh đạo của Michael Crow, mở rộng bằng case study từ Purdue University, Georgia Institute of Technology, đối chiếu với thực tiễn quản trị mới của Việt Nam sau 1/1/2026 và nhấn mạnh những thành công đạt được tại Trường Đại học Công nghệ Kỹ thuật TP. Hồ Chí Minh (HCM-UTE) giai đoạn 2013-2021. Từ đó, bài viết đề xuất mô hình "Đại học Sáng tạo Kỹ thuật Việt Nam trong kỷ nguyên AI" cùng các cơ chế bảo đảm tính bền vững của cải cách trong môi trường quản trị mới.

2. Michael M. Crow và hành trình cải tổ Arizona State University (2002-2026)

Michael M. Crow sinh năm 1955, có nền tảng học thuật liên ngành về khoa học chính trị, chính sách công và tổ chức đại học. Trước khi trở thành Chủ tịch ASU năm 2002, ông từng giữ vị trí Phó Hiệu trưởng điều hành (Executive Vice Provost) tại Đại học Columbia-một trong những đại học nghiên cứu hàng đầu thế giới (có 88 giải Nobel). Khi đến ASU, trường là một đại học công lập quy mô trung bình, chưa thuộc nhóm ưu tú nhất về nghiên cứu và chưa có vị thế quốc gia rõ rệt. Thay vì áp dụng chiến lược "bắt kịp" các đại học tinh hoa như Harvard, Stanford hay MIT-vốn chú trọng tính chọn lọc cao-Crow chọn con đường xây dựng một đại học nghiên cứu công lập quy mô lớn, chất lượng cao, tiếp cận rộng rãi và gắn kết sâu với xã hội.

Triết lý xuyên suốt của ông là: *"Đại học không nên được đo bằng số người bị từ chối, mà phải được đánh giá bằng mức độ thành công của những người được tiếp nhận."* Câu nói này phản ánh sự chuyển dịch từ tư duy "đại học là nơi tuyển chọn tinh hoa" sang "đại học là hạ tầng tri thức phục vụ sự phát triển của số đông và giải quyết vấn đề thực tiễn của xã hội".

Dưới sự lãnh đạo liên tục gần 24 năm, ASU thực hiện chiến lược tăng trưởng toàn diện và có chủ đích. Các trụ cột chính bao gồm: mở rộng tuyển sinh với hỗ trợ mạnh mẽ cho sinh viên (SV) thu nhập thấp và thế hệ đầu tiên; phát triển mạnh ASU Online thành một trong những hệ thống đào tạo trực tuyến lớn và chất lượng cao nhất thế giới; thành lập hơn 25-30 trường và viện liên ngành mới xoay quanh các vấn đề thực tiễn thay vì duy trì cấu trúc khoa truyền thống; tăng cường hợp tác công - tư và đẩy mạnh nghiên cứu ứng dụng có tác động kinh tế - xã hội. Đến năm 2026, những thành tựu đo lường được bao gồm: tổng tuyển sinh năm học 2024-2025 vượt 194.000 SV; chi tiêu nghiên cứu năm tài chính 2024 vượt 1 tỷ USD (xếp thứ 5 trong nhóm đại học không có trường y theo HERD/NSF); tăng trưởng nghiên cứu hơn 8 lần so với năm 2002; trở thành thành viên AAU từ năm 2023; đứng đầu bảng "Most Innovative Universities" của U.S. News trong 11 năm liên tiếp (2016 - 2026); SkySong Innovations hỗ trợ hơn 250 startup và tạo ra hơn 1.700 bằng sáng chế Mỹ với giá trị kinh tế đóng góp cho bang Arizona vượt 2 tỷ USD (Arizona State University, 2024; National Science Foundation, 2023; U.S. News & World Report, 2024).

Sự ổn định lãnh đạo gần 24 năm là yếu tố then chốt cho phép Crow thực hiện các cải cách mang tính tích lũy, dài hạn. Mỗi thay đổi tổ chức, mỗi trường liên ngành mới, mỗi chính sách hỗ trợ SV đều được xây dựng trên nền tảng của những

thành tựu trước đó. Điều này chỉ có thể thực hiện nhờ sự hỗ trợ và giám sát chiến lược từ Arizona Board of Regents - cơ quan quản trị có nhiệm kỳ, tập trung vào sứ mạng dài hạn thay vì các biến động ngắn hạn.

3. Ba nguyên tắc của mô hình "Đại học Mỹ mới"

Crow và Dabars (2015) xây dựng mô hình "New American University" trên ba nguyên tắc nền tảng, bổ sung và củng cố lẫn nhau.

Thứ nhất - Tiếp cận rộng rãi (Broad Access): Không phải mở rộng quy mô thiếu kiểm soát mà là mở rộng cơ hội cho những người học có năng lực và động lực, bất kể xuất thân kinh tế - xã hội. ASU tập trung xây dựng hệ thống hỗ trợ toàn diện (hỗ trợ tài chính, intrusive advising, hệ thống cảnh báo sớm dựa trên dữ liệu, lộ trình linh hoạt online/hybrid) để SV hoàn thành chương trình với năng lực thực chất. Kết quả là gia tăng đa dạng SV mà không suy giảm chất lượng đầu ra - minh chứng cho luận điểm "mở rộng quy mô có thể đi đôi với nâng cao chất lượng nếu được thiết kế chủ đích".

Thứ hai - Gắn kết xã hội (Societal Impact): Nghiên cứu, đào tạo phải tạo ra tác động đo lường được đối với các vấn đề thực tiễn của địa phương, quốc gia và toàn cầu. Các trường liên ngành mới của ASU được thiết kế xoay quanh những thách thức lớn (tương lai xã hội, khám phá Trái Đất và không gian, thiết kế sinh học, năng lượng tương lai, biến đổi khí hậu). Chỉ số tác động không chỉ là bài báo hay trích dẫn mà còn bao gồm số startup, giá trị kinh tế tạo ra và đóng góp vào các Mục tiêu Phát triển Bền vững của Liên Hợp Quốc.

Thứ ba - Xuất sắc thông qua thiết kế chủ đích (Excellence through Design): Đây là nguyên tắc phân biệt rõ nhất với tư duy "sao chép tinh hoa". Thay vì cố gắng trở thành "Harvard của phương Tây", ASU xác định lợi thế riêng là đại học công lập đô thị quy mô lớn, có khả năng phục vụ đa dạng dân số bang Arizona và tạo tác động kinh tế - xã hội trực tiếp. Mỗi quyết định tổ chức đều được thiết kế có chủ đích để phục vụ sứ mạng này. Nguyên tắc này đòi hỏi sự dũng cảm phá vỡ cấu trúc cũ (ASU đã giải thể nhiều khoa truyền thống để thành lập đơn vị liên ngành mới) và sẵn sàng thí nghiệm với mô hình mới.

Ba nguyên tắc tạo thành hệ thống tự củng cố: tiếp cận rộng rãi mà không có chất lượng dẫn đến đại trà hóa; xuất sắc mà tách rời cộng đồng tạo ra tính đóng kín; gắn kết xã hội mà thiếu năng lực nghiên cứu biến đại học thành nhà cung cấp dịch vụ ngắn hạn. Sự cân bằng giữa ba nguyên tắc chính là chìa khóa thành công của ASU.

4. Đặc điểm nổi bật của ASU và xu hướng đại học sáng tạo - khởi nghiệp

ASU dưới Crow phát triển theo hướng đại học nghiên cứu công lập quy mô lớn, liên ngành cao, kết nối xã hội mạnh và thể hiện rõ đặc trưng của mô hình đại học sáng tạo, khởi nghiệp. Các đặc điểm chính bao gồm: tuyển sinh và hỗ trợ người học theo hướng công bằng, thành công; tổ chức liên ngành giải quyết vấn đề thực tiễn; nghiên cứu ứng dụng, chuyển giao công nghệ và hệ sinh thái khởi nghiệp (SkySong); đào tạo số, linh hoạt và học tập suốt đời (ASU Online đạt Gold rating THE 2024); quản trị dựa trên dữ liệu và trách nhiệm giải trình; đặc biệt là ổn định lãnh đạo nhờ Board of Regents.

Mô hình ASU là ví dụ tiêu biểu cho xu hướng toàn cầu chuyển dịch từ đại học truyền thống sang đại học sáng tạo và khởi nghiệp (innovative and entrepreneurial university). Khái niệm này phát triển từ lý thuyết "entrepreneurial university" của Burton Clark (1998) và mô hình Triple Helix của Henry Etzkowitz (2008), nhấn mạnh vai trò chủ động của đại học trong thương mại hóa tri thức, tạo startup, hỗ trợ đổi mới sáng tạo, đóng góp phát triển kinh tế - xã hội. Trong bối cảnh 2025-2026, xu hướng được đẩy mạnh bởi AI, chuyển đổi xanh và nhu cầu nhân lực có năng lực giải quyết vấn đề phức tạp. Đối với GDĐH kỹ thuật Việt Nam, xu hướng này hàm ý cần chuyển từ mô hình chủ yếu cung cấp nhân lực cho doanh nghiệp hiện hữu sang mô hình chủ động tham gia xây dựng năng lực đổi mới quốc gia.

5. Case study từ các đại học Hoa Kỳ: Purdue University và Georgia Institute of Technology

5.1. Purdue University - Ổn định chính sách, mở rộng tiếp cận và liên kết công nghiệp sâu

Dưới sự lãnh đạo của Mitch Daniels (2013-2022) và sự tiếp nối sau đó, Purdue University cung cấp một case study quan trọng về tính liên tục chính sách, mở rộng tiếp cận trong khi duy trì chất lượng. Purdue thực hiện chính sách "tuition freeze" nhiều năm liên tiếp, giữ học phí ổn định trong khi vẫn tăng SV nhập học và nâng cao chất lượng. Đồng thời, Purdue đẩy mạnh Purdue Global phục vụ người học trưởng thành và online, mở rộng cơ hội học tập suốt đời. Điểm nổi bật là sự kết nối sâu với ngành công nghiệp (đặc biệt kỹ thuật, nông nghiệp và công nghệ), các chương trình hợp tác nghiên cứu, chuyển giao, cùng văn hóa coi trọng tác động thực tiễn. Case study Purdue cho thấy: Chính sách học phí ổn định dài hạn có thể

đi đôi với tăng trưởng quy mô nếu được thiết kế tốt; tính liên tục lãnh đạo và thể chế giúp duy trì các sáng kiến cốt lõi qua nhiều giai đoạn; liên kết công nghiệp thực chất tạo ra vòng phản hồi tích cực giữa đào tạo, nghiên cứu và nhu cầu thị trường. Những bài học này trực tiếp liên quan đến thách thức của Việt Nam sau 2026, khi cần cơ chế bảo vệ các chính sách tốt qua thay đổi lãnh đạo (Purdue University, 2022).

5.2. Georgia Institute of Technology-Chương trình dự án, đồng thiết kế với doanh nghiệp và năng lực kỹ thuật thực tiễn

Georgia Tech nổi bật với mô hình Curriculum Partnership Initiative và các chương trình hợp tác sâu với doanh nghiệp công nghệ (Texas Instruments, Apple và nhiều đối tác khác). Trường đồng thiết kế môn học về thiết kế analog, VLSI, packaging 3D… với chu trình đầy đủ từ specification đến fabrication và testing. SV được tham gia các dự án có dữ liệu và vấn đề thật từ doanh nghiệp, được đánh giá bởi hội đồng hỗn hợp (giảng viên+kỹ sư doanh nghiệp). Georgia Tech cũng đầu tư mạnh vào hạ tầng thực hành và hệ sinh thái đổi mới. Case study này minh họa rõ: Chương trình dự án tích hợp (project-based / CDIO-style) chỉ thực sự hiệu quả khi doanh nghiệp tham gia từ khâu thiết kế chứ không chỉ ở giai đoạn thực tập cuối; dual appointment và adjunct faculty từ doanh nghiệp giúp đưa kiến thức thực tiễn vào lớp học một cách hệ thống; đo lường kết quả hợp tác bằng chỉ số cụ thể (tỷ lệ tuyển dụng, số dự án chuyển giao, mức độ hài lòng doanh nghiệp) tạo trách nhiệm giải trình và cải tiến liên tục. Đối với các trường kỹ thuật Việt Nam, mô hình Georgia Tech cung cấp khung tham chiếu cụ thể để nâng tầm liên kết trường - doanh nghiệp từ hình thức sang đồng tạo giá trị (Georgia Institute of Technology, 2022).

5.3. Bài học tổng hợp từ các case study

Từ ASU, Purdue và Georgia Tech, có thể rút ra các bài học chung cho GDĐH kỹ thuật: (i) ổn định lãnh đạo và thể chế quản trị là điều kiện cần để cải cách tích lũy; (ii) mở rộng tiếp cận phải đi đôi với hệ thống hỗ trợ và chuẩn đầu ra rõ ràng; (iii) liên kết doanh nghiệp phải chuyển từ "tiếp nhận thực tập" sang "đồng thiết kế chương trình và dự án"; (iv) quản trị dựa trên dữ liệu và KPI dài hạn giúp giảm rủi ro quyết định ngắn hạn; (v) hệ sinh thái khởi nghiệp và chuyển giao công nghệ cần được xây dựng có chủ đích, với chính sách sở hữu trí tuệ, khuyến khích rõ ràng. Những bài học này tạo nền tảng cho việc đề xuất mô hình phù hợp với Việt Nam trong kỷ nguyên AI.

6. Bài học cho giáo dục đại học kỹ thuật Việt Nam và đề xuất mô hình Đại học Sáng tạo Kỹ thuật trong kỷ nguyên trí tuệ nhân tạo

Tư tưởng của Michael Crow và kinh nghiệm từ ASU, Purdue, Georgia Tech có giá trị tham khảo cao, nhưng việc áp dụng cần chọn lọc, phù hợp điều kiện thể chế, tài chính, hệ sinh thái doanh nghiệp Việt Nam. Đặc biệt sau khi Hội đồng trường công lập kết thúc hoạt động từ 1/1/2026, các cơ chế bảo đảm tính liên tục cải cách trở nên cấp thiết hơn bao giờ hết. Kinh nghiệm cải cách tại HCMUTE giai đoạn 2013-2021 dưới sự lãnh đạo của PGS.TS Đỗ Văn Dũng cho thấy việc chọn lọc áp dụng các bài học từ mô hình Crow-tập trung vào năng lực đầu ra, liên kết doanh nghiệp thực chất, quản trị dựa trên dữ liệu-đã mang lại cải thiện đáng kể về tính thực tiễn của chương trình và mức độ sẵn sàng của SV tốt nghiệp.

6.1. Các trụ cột của mô hình đề xuất

Dựa trên tổng hợp kinh nghiệm quốc tế và thực tiễn Việt Nam, mô hình "Đại học Sáng tạo Kỹ thuật Việt Nam trong kỷ nguyên AI" được đề xuất với các trụ cột chính sau:

6.1.1. Giáo dục dựa trên năng lực đầu ra (Competency/Outcomes-Based Education)

Chuyển trọng tâm từ điểm chuẩn đầu vào sang hệ thống chỉ số đầu ra đo lường được (tỷ lệ tốt nghiệp đúng hạn, việc làm phù hợp chuyên môn, mức độ hài lòng doanh nghiệp, số dự án chuyển giao, bằng sáng chế, startup từ trường). Tham khảo ABET student outcomes và kinh nghiệm ASU/Purdue trong việc xây dựng hệ thống hỗ trợ toàn diện để nhiều SV đạt chuẩn thực chất.

6.1.2. Chương trình dự án tích hợp và đồng tạo với doanh nghiệp (Project-Based / CDIO "learning by making")

Tổ chức chương trình theo chuỗi dự án tăng dần, capstone có sự tham gia sâu của doanh nghiệp, sử dụng dữ liệu và vấn đề thật, bảo vệ trước hội đồng hỗn hợp. Kinh nghiệm Georgia Tech và thực tiễn HCMUTE 2013-2021 cho thấy mô hình này nâng cao năng lực giải quyết vấn đề và sẵn sàng nghề nghiệp.

6.1.3. Phòng thí nghiệm trọng điểm và hạ tầng kiểm chứng

Đầu tư tập trung vào các lĩnh vực mũi nhọn (xe điện, hệ thống năng lượng nhiệt đới, BMS, AIoT và digital twin, bán dẫn cơ bản). Thiết bị phải được khai thác thực chất, kết nối với doanh nghiệp và phục vụ cả đào tạo lẫn nghiên cứu ứng

dụng. Trong kỷ nguyên AI, SV cần được trang bị năng lực "validate AI outputs" thông qua thực nghiệm và kiểm chứng vật lý.

6.1.4. Quản trị dựa trên dữ liệu, KPI dài hạn và trách nhiệm giải trình

Xây dựng bảng điều hành KPI theo năm học, khoa/ngành và nhóm người học; gắn chỉ số với hành động cải tiến; công khai ở mức phù hợp. Trong bối cảnh sau 2026, hệ thống dữ liệu trở thành công cụ quan trọng để tạo minh bạch và giảm rủi ro quyết định cá nhân.

6.1.5. Hệ sinh thái đổi mới, khởi nghiệp và chuyển giao công nghệ

Chính sách sở hữu trí tuệ rõ ràng, cơ chế chia sẻ lợi nhuận hấp dẫn, kết nối với khu công nghệ cao, vườn ươm và quỹ đầu tư. Trọng tâm vào các lĩnh vực có lợi thế Việt Nam (EV, năng lượng tái tạo, sản xuất thông minh, AI ứng dụng).

6.1.6. Cơ chế bảo đảm tính liên tục cải cách sau 2026

Kế hoạch chiến lược đa năm (5-7 năm) được cơ quan chủ quản phê duyệt và có giá trị ràng buộc; KPI dài hạn gắn với bổ nhiệm/đánh giá Hiệu trưởng; thủ tục chuyển giao bắt buộc bảo vệ sáng kiến đang hiệu quả; tăng cường vai trò hội đồng khoa học/học thuật; hội đồng cố vấn bên ngoài (doanh nghiệp, chuyên gia, cựu SV); đánh giá độc lập định kỳ.

6.2. Lộ trình triển khai gợi ý

Giai đoạn 1 (1-2 năm): Xác định lại sứ mạng và chuẩn đầu ra theo năng lực cho từng ngành kỹ thuật; thiết lập hệ thống dữ liệu và KPI cốt lõi; xây dựng cơ chế chuyển giao và bảo vệ sáng kiến trong bối cảnh Hội đồng trường đã kết thúc.

Giai đoạn 2 (2-4 năm): Cải tổ chương trình theo mô hình dự án tích hợp với sự tham gia sâu của doanh nghiệp; triển khai thí điểm tại ngành mũi nhọn (ô tô-động lực, điện-điện tử, cơ khí, CNTT/AI); tăng cường năng lực giảng viên trong thiết kế dự án và liên kết doanh nghiệp.

Giai đoạn 3 (3-5 năm, liên tục): Đầu tư trọng điểm phòng thí nghiệm và hạ tầng thực hành phù hợp lĩnh vực mũi nhọn; phát triển liên kết chiến lược với doanh nghiệp lớn; xây dựng hệ sinh thái hỗ trợ khởi nghiệp và chuyển giao.

Giai đoạn 4 (liên tục): Hoàn thiện hệ thống đánh giá năng lực (e-portfolio, bảo vệ dự án hội đồng hỗn hợp, chứng nhận kỹ năng liên thông); thiết lập đánh giá độc lập định kỳ; củng cố văn hóa tổ chức coi trọng bằng chứng, cải tiến liên tục và bảo vệ di sản tốt qua thay đổi lãnh đạo.

7. Những điều cần tránh và lưu ý triển khai

Việt Nam *không nên sao chép máy móc bất kỳ mô hình nào.* Cần tránh: mở rộng chỉ tiêu tuyển sinh mà không đồng thời tăng năng lực đảm bảo chất lượng và hạ tầng thực hành; thay thế hoàn toàn thực hành vật lý bằng mô phỏng hoặc AI thuần túy; hợp tác doanh nghiệp ở mức hình thức; chạy theo xếp hạng bề ngoài hoặc "quốc tế hóa" hời hợt; thay đổi lãnh đạo và chính sách liên tục mà không có cơ chế bảo vệ di sản cải cách tốt. Đặc biệt trong kỷ nguyên AI, cần tránh ảo tưởng rằng công nghệ số có thể thay thế hoàn toàn việc rèn luyện năng lực kiểm chứng, tư duy phản biện - những năng lực then chốt để kỹ sư tương lai có thể giám sát và cải tiến các hệ thống AI.

8. Kết luận

Michael M. Crow và gần 24 năm lãnh đạo ổn định tại ASU mang đến thông điệp có giá trị lâu dài: đại học không chỉ là nơi bảo tồn tri thức và tuyển chọn người giỏi nhất, mà phải là hạ tầng tri thức của xã hội-nơi phát triển năng lực của số đông, tạo ra tri thức mới có tác động thực tiễn và giải quyết các thách thức của cộng đồng. Mô hình "New American University" kết hợp với xu hướng đại học sáng tạo và khởi nghiệp, cùng case study từ Purdue, Georgia Tech, cho thấy một con đường khả thi để cân bằng giữa tiếp cận rộng rãi, xuất sắc nghiên cứu và tác động kinh tế-xã hội.

Đối với Việt Nam, sau thay đổi lớn về quản trị từ 1/1/2026, bài học không nằm ở việc trở thành bản sao của ASU hay bất kỳ đại học nào khác, mà ở tư duy thiết kế lại GDĐH kỹ thuật theo sứ mạng phát triển quốc gia, đồng thời xây dựng các thể chế và cơ chế bảo đảm tính bền vững của cải cách. Kinh nghiệm chọn lọc áp dụng tại HCMUTE giai đoạn 2013-2021 chứng minh rằng, ngay cả trong điều kiện khác biệt, việc tập trung vào năng lực đầu ra, liên kết thực chất với doanh nghiệp và quản trị dựa trên dữ liệu có thể mang lại kết quả tích cực khi được thực hiện với sự ổn định, cam kết đủ dài.

Đại học kỹ thuật Việt Nam cần vừa mở rộng cơ hội tiếp cận, vừa nâng chuẩn đầu ra thực chất; vừa coi trọng nghiên cứu ứng dụng, vừa gắn chặt với doanh nghiệp và hệ sinh thái đổi mới; vừa khai thác công nghệ số và AI như công cụ mạnh mẽ, vừa duy trì văn hóa thực nghiệm, kiểm chứng, tư duy phản biện; quan trọng nhất là thiết lập các cơ chế bảo vệ di sản cải cách tốt qua các thay đổi lãnh đạo trong môi trường quản trị mới. Một nền GDĐH kỹ thuật mạnh không được đo bằng số SV bị loại từ cổng vào hay các chỉ số bề ngoài, mà được đo bằng số lượng, chất lượng kỹ sư, chuyên gia, nhà nghiên cứu và nhà đổi mới mà nó đào tạo ra-

những con người có năng lực kiến tạo tương lai, đóng góp vào sự phát triển bền vững của quốc gia trong kỷ nguyên chuyển đổi xanh và số.

Việt Nam hoàn toàn có khả năng thiết kế, hiện thực hóa mô hình "*Đại học Sáng tạo Kỹ thuật Việt Nam trong kỷ nguyên AI*" - vừa hiện đại, vừa phù hợp bối cảnh, vừa có tính bền vững cao - nếu biết học hỏi có chọn lọc từ kinh nghiệm quốc tế, kiên trì thực hiện với thể chế quản trị minh bạch và có cơ chế bảo vệ tính liên tục của những gì đã chứng minh được hiệu quả.

Tài liệu tham khảo

Arizona State University (2024), *Facts and Figures*. https://www.asu.edu

Clark, B. R. (1998), *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. IAU Press/Pergamon.

Crow, M. M., & Dabars, W. B. (2015), *Designing the New American University*. Johns Hopkins University Press.

Etzkowitz, H. (2008), *The Triple Helix: University-Industry-Government Innovation in Action*. Routledge.

Georgia Institute of Technology (2022), *Professional Education and Curriculum Partnership Initiatives Documentation*. Georgia Tech.

National Science Foundation (2023), *Higher Education Research and Development (HERD) Survey*. National Center for Science and Engineering Statistics.

Purdue University (2022), *A Decade of Innovation: Purdue University under President Mitch Daniels*. Purdue University News.

Quốc hội (2018), *Luật Sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục đại học.* Luật số 34/2018/QH14 ngày 19/11/2018.

U.S. News & World Report (2024). *Most Innovative Universities Rankings*. https://www.usnews.com

Vũ Tiến Dũng (2021), Tự chủ đại học ở Việt Nam - xu thế tất yếu. *Tạp chí khoa học quản lý giáo dục số 01*(29), tháng 3/2021 Trường Đại học Xây dựng.

NHU CẦU VỀ ĐỀ THI LUYỆN TẬP VỚI SINH VIÊN CHUYÊN NGÀNH TIẾNG HÀN TẠI MỘT TRƯỜNG ĐẠI HỌC

NEED ANALYSIS FOR PRACTICE TEST AMONG KOREAN MAJOR STUDENTS AT A UNIVERSITY

Trần Nguyên Trường, Nguyễn Hồng Diễm

Viện khoa học Quản lý B.N. Bahadur - Đại học Mysore, Ấn Độ

Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội

Tóm tắt:

Nghiên cứu khảo sát nhu cầu, khó khăn và kỳ vọng của sinh viên chuyên ngành tiếng Hàn đối với đề luyện tập. Dựa trên phương pháp hỗn hợp với 298 sinh viên, nghiên cứu phân tích sự phân hóa nhu cầu theo trình độ, năm học và sự tiếp nhận AI. Kết quả cho thấy nhu cầu lớn về đề thi cá nhân hóa, bám sát thực tiễn giao tiếp. Đặc biệt, người học kỳ vọng AI đóng vai trò trợ giảng cung cấp phản hồi thích ứng, chẩn đoán lỗ hổng kiến thức thay vì chỉ tạo đề kiểm tra tự động.

Từ khóa: Nhu cầu học tập; Đề thi luyện tập tiếng Hàn; Sinh viên chuyên ngành tiếng Hàn; Trí tuệ nhân tạo

Abstract:

This study explores the needs, challenges, and expectations of Korean major students regarding practice tests. Utilizing a mixed-methods approach with 298 participants, the research analyzes variations in needs based on proficiency, academic year, and readiness for AI integration. Findings reveal a strong demand for personalized, practically oriented tests. Notably, rather than fully automated test generation, students expect AI to act as a pedagogical assistant that provides adaptive feedback and diagnoses knowledge gaps, offering an empirical foundation for developing personalized, AI-supported assessment systems.

Keywords: Need for Studies. Korean Practice Paper, Korean Major Students, Artificial Intelligence

1. Đặt vấn đề

Trong giáo dục ngoại ngữ, phân tích nhu cầu đóng vai trò cốt lõi trong việc định hướng phát triển học liệu dựa trên mức độ cần thiết, sự thiếu hụt và mong

muốn của người học (Hutchinson & Waters, 1987; Long, 2005). Đối với sinh viên chuyên ngành tiếng Hàn, đề thi luyện tập đi kèm phản hồi chi tiết không chỉ phục vụ mục đích kiểm tra mà còn là một công cụ học tập thiết yếu (Black & Wiliam, 2009). Tuy nhiên, các nghiên cứu tại Việt Nam hiện nay chủ yếu tập trung vào giáo trình và kỹ năng ngôn ngữ (Hye, 2009; Thanh & Mi, 2025), để ngỏ một khoảng trống lớn về nhu cầu sử dụng đề luyện tập chuyên biệt. Khoảng trống này càng cấp thiết cần được giải quyết trong bối cảnh trí tuệ nhân tạo tạo sinh (GenAI) đang mang lại tiềm năng cá nhân hóa công cụ đánh giá, song song với những thách thức học thuật về độ tin cậy và chất lượng nội dung (Chuang & Yan, 2025). Do đó, nghiên cứu này nhằm khảo sát toàn diện nhu cầu về đề thi luyện tập của sinh viên tiếng Hàn và phân tích sự khác biệt giữa các nhóm đối tượng; từ đó tạo cơ sở thực tiễn để đề xuất định hướng phát triển hệ thống học liệu tự đánh giá có tích hợp AI một cách phù hợp và chuẩn xác.

2. Cơ sở lý thuyết

2.1. Phân tích nhu cầu

Lý thuyết về phân tích nhu cầu là cơ sở quan trọng trong thiết kế chương trình và phát triển học liệu ngoại ngữ. Hutchinson và Waters (1987) phân chia nhu cầu thành nhu cầu mục tiêu, và nhu cầu học tập. Trong đó, nhu cầu mục tiêu bao gồm ba thành tố: nhu cầu thiết yếu, khoảng thiếu hụt và mong muốn. Nhu cầu thiết yếu đề cập đến những kiến thức, kỹ năng người học cần có để đáp ứng yêu cầu của tình huống mục tiêu; Khoảng thiếu hụt phản ánh khoảng cách giữa năng lực hiện tại và năng lực cần đạt; còn Mong muốn thể hiện những gì người học mong muốn được học hoặc được hỗ trợ.

Trong phạm vi nghiên cứu này, nhu cầu về đề luyện tập được tiếp cận qua ba phương diện chính: (1) nhu cầu sử dụng và mức độ hữu ích của đề luyện tập; (2) những khó khăn trong quá trình tìm kiếm và sử dụng đề; và (3) những kỳ vọng đối với nội dung, hình thức, phản hồi và chức năng hỗ trợ của đề luyện tập. Kết quả phân tích các phương diện này sẽ là cơ sở để xác định những yêu cầu cần thiết đối với việc phát triển hệ thống đề luyện tập tiếng Hàn trong những nghiên cứu tiếp theo.

2.2. Nhu cầu về tài liệu học tiếng Hàn của sinh viên

Học liệu giữ vai trò quan trọng trong dạy và học ngoại ngữ, trong đó giáo trình là nguồn học liệu cốt lõi nhưng cần được bổ trợ bởi các tài liệu phù hợp với trình độ, kỹ năng và mục tiêu học tập của người học. Trong nghiên cứu về phát

triển giáo trình tiếng Hàn bản địa hóa tại Việt Nam, (Hye, 2009) đã nhấn mạnh sự cần thiết phải xem xét đặc điểm của môi trường đào tạo và nhu cầu của người sử dụng giáo trình. Nghiên cứu cho thấy chương trình đào tạo tiếng Hàn tại các trường đại học Việt Nam có sự khác biệt về thời lượng và cách tổ chức các kỹ năng; do đó, học liệu cần có khả năng thích ứng với những đặc điểm của môi trường đào tạo cụ thể.

Trong nghiên cứu này, đề luyện tập được xem là một dạng học liệu bổ trợ kết hợp chức năng học tập và đánh giá, giúp người học củng cố kiến thức, rèn luyện kỹ năng, làm quen với dạng thức kiểm tra và tự đánh giá năng lực. Nhu cầu đối với đề luyện tập có thể khác nhau theo năm học, trình độ và mục tiêu học tập; do đó, việc phân tích sự khác biệt giữa các nhóm người học là cần thiết để xây dựng học liệu theo hướng phù hợp và phân hóa, thay vì áp dụng một mô hình đề thống nhất cho mọi đối tượng.

2.3. Thực trạng học liệu tiếng Hàn và xu hướng ứng dụng trí tuệ nhân tạo tại Việt Nam

Nghiên cứu về học liệu tiếng Hàn tại Việt Nam đã có sự phát triển theo hướng ngày càng chú trọng đến đặc điểm của người học và môi trường đào tạo. (Hye, 2009) là một trong những nghiên cứu tiêu biểu về phát triển giáo trình tiếng Hàn bản địa hóa tại Việt Nam, trong đó nhu cầu của người sử dụng được xem là một cơ sở để xác định phương hướng phát triển học liệu.

Gần đây, Nguyen Vo Phuong Thanh và Kim (2025) tiếp tục nghiên cứu nhu cầu phát triển giáo trình tích hợp đọc-viết dành cho sinh viên đại học Việt Nam chuyên ngành tiếng Hàn. Nghiên cứu sử dụng cả phân tích môi trường và phân tích nhu cầu nhằm xác định định hướng phát triển học liệu phù hợp với năng lực giao tiếp viết của người học.

Tuy nhiên, trong phạm vi các nghiên cứu được tổng quan, đề luyện tập tiếng Hàn chưa được xem xét một cách đầy đủ như một đối tượng học liệu độc lập, đặc biệt dưới góc độ nhu cầu của sinh viên chuyên ngành. Khoảng trống này đáng chú ý bởi đề luyện tập có những đặc điểm khác với giáo trình: đề vừa phục vụ thực hành, vừa thực hiện chức năng tự đánh giá và chuẩn bị cho hoạt động kiểm tra. Khoảng trống nói trên càng trở nên đáng quan tâm trong bối cảnh trí tuệ nhân tạo tạo sinh (Generative Artificial Intelligence - GenAI) phát triển nhanh chóng. Công nghệ này có tiềm năng hỗ trợ tạo câu hỏi, điều chỉnh độ khó, cung cấp phản hồi và cá nhân hóa học liệu. Tuy nhiên, Chuang và Yan (2025) chỉ ra các vấn đề về độ tin cậy, tính giá trị, tính công bằng và chất lượng khi ứng dụng GenAI vào đánh giá

ngôn ngữ. Vì vậy, việc phát triển đề luyện tập có hỗ trợ AI cần xuất phát từ nhu cầu thực tế của người học, đồng thời bảo đảm kiểm duyệt chuyên môn. Theo hướng này, nghiên cứu hiện tại xem kết quả phân tích nhu cầu là cơ sở đầu vào cho việc phát triển hệ thống đề luyện tập ứng dụng AI trong các nghiên cứu tiếp theo.

2.4. Tóm tắt các nghiên cứu đã thực hiện

Sự bùng nổ của các chương trình đào tạo ngoại ngữ thứ hai đã thúc đẩy nhiều nghiên cứu về quá trình thụ đắc tiếng Hàn tại bậc đại học. Thực tế cho thấy, người học thường đối mặt với hàng loạt rào cản nhận thức do đặc thù chắp dính của ngôn ngữ này. Cụ thể, sinh viên không chuyên tiếng Hàn gặp khó khăn nghiêm trọng trong việc nắm bắt cấu trúc cú pháp, ghi nhớ từ vựng và vận dụng kiến thức vào thực tiễn (Bích & Long, 2022; Ngân et al., 2024). Bên cạnh rào cản nội tại, sự thiếu hụt phương tiện ôn luyện phù hợp tiếp tục khoét sâu khoảng cách giữa lí thuyết và thực hành. Việc chỉ phụ thuộc vào giáo trình truyền thống thường đem lại cảm giác nhàm chán, trong khi quá trình tích hợp nguồn ngữ liệu thực tế lại vấp phải thách thức lớn về định lượng độ khó (A, 2000; Ngân et al., 2024).

Đáng chú ý, dòng nghiên cứu trước đây phần lớn mới dừng ở việc phân tích lỗi sai ngôn ngữ hoặc rào cản tâm lý mà bỏ ngỏ nhu cầu tiếp cận các công cụ đánh giá năng lực liên tục. Sự thiếu vắng các công trình chuyên sâu về hệ thống đề thi mô phỏng đang tạo ra một khoảng trống trong chiến lược hỗ trợ sinh viên tự học. Trong bối cảnh môi trường giao tiếp thực tế bị hạn chế, rèn luyện thông qua các dạng bài có cấu trúc chuẩn hóa là cơ chế thiết yếu để người học phát triển chiến lược xử lý ngôn ngữ độc lập. Do đó, việc làm rõ nhu cầu sử dụng đề thi luyện tập của nhóm sinh viên chuyên ngành ngoại ngữ học thêm tiếng Hàn không chỉ lấp đầy lỗ hổng văn liệu mà còn cung cấp luận cứ thực tiễn quan trọng. Hướng tiếp cận này sẽ tạo tiền đề giúp các cơ sở giáo dục đại học thiết kế nguồn tài nguyên học tập tối ưu, đáp ứng chuẩn đầu ra một cách sát sao.

3. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này tập trung vào đối tượng là sinh viên đang theo học các chuyên ngành liên quan đến ngôn ngữ, văn hóa và Hàn Quốc học. Về mặt giới hạn địa lý, bối cảnh khảo sát được khu biệt chủ yếu tại khu vực Hà Nội. Tổng cỡ mẫu thực tế thu thập được và đưa vào phân tích bao gồm 298 sinh viên. Phương pháp lựa chọn mẫu được sử dụng là phương pháp lựa chọn mẫu ngẫu nhiên đơn giản, nhằm đảm bảo không có thiên kiến chọn lựa trong dữ liệu nghiên cứu. Bài nghiên cứu được thực hiện phương pháp nghiên cứu hỗn hợp kết hợp giữa định tính và định lượng.

Dữ liệu khảo sát được thu thập thông qua bảng hỏi kết hợp với phỏng vấn sâu để đưa ra kết quả chính xác nhất. Bảng hỏi được tạo trên nền tảng thu thập câu trả lời trực tuyến Google Forms nhằm tạo tính tiện lợi cho đáp viên. Bảng hỏi định lượng được xây dựng bằng công cụ thang đo Likert 5 bậc với mức điểm từ 1 đến 5 tương ứng với từ Hoàn toàn không đồng ý đến Hoàn toàn đồng ý.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Thống kê mô tả

Bảng 1. Thống kê mô tả đáp viên

Đặc điểm	Phân loại	N	%
Năm học	Năm 1	30	10.1
	Năm 2	168	56.4
	Năm 3	55	18.5
	Năm 4	45	15.1
Chuyên ngành	Ngôn ngữ Hàn Quốc	173	58.1
	Biên - phiên dịch tiếng Hàn	95	31.9
	Sư phạm tiếng Hàn	20	6.7
	Khác	10	3.4
Trình độ tiếng Hàn	Chưa có TOPIK	174	58.4
	TOPIK 1 - 2	19	6.4
	TOPIK 3 - 4	45	15.1
	TOPIK 5 - 6	60	20.1
Thời gian học tiếng Hàn	Dưới 1 năm	98	32.9
	1–2 năm	120	40.3
	2–3 năm	30	10.1
	Trên 3 năm	50	16.8
Thời gian tự học trung bình	Dưới 2 giờ	74	24.8
	2–4 giờ	119	39.9

Đặc điểm	Phân loại	N	%
	Trên 4–6 giờ	55	18.5
	Trên 6 giờ	50	16.8
Tổng cộng (N)		298	100

(Nguồn: Tác giả tổng hợp)

Đặc điểm nhân khẩu học của mẫu khảo sát (n = 298) cho thấy sự phân bổ tập trung vào sinh viên năm hai (56.4%) và nhóm chuyên ngành Ngôn ngữ Hàn Quốc cùng Biên - phiên dịch (chiếm tổng cộng 90%). Tỷ lệ sinh viên sư phạm chiếm thiểu số (6.7%), phản ánh đúng đặc thù quy mô đào tạo thực tế tại các trường. Về năng lực ngôn ngữ, phần lớn người tham gia chưa sở hữu chứng chỉ TOPIK (58.4%), kết quả này tương đồng với việc 73.2% mẫu khảo sát có thời gian tiếp xúc với tiếng Hàn dưới hai năm. Tuy nhiên, dữ liệu ghi nhận tỷ lệ đáng kể sinh viên đạt TOPIK 5-6 (20.1%), cao hơn hẳn nhóm sơ cấp và trung cấp; xu hướng này xuất phát từ động lực học tập nhằm đáp ứng kịp thời chuẩn đầu ra bậc 5 của các cơ sở giáo dục đại học. Về thói quen học tập, thời lượng tự học phổ biến nhất của sinh viên nằm trong khoảng 2 đến 4 giờ mỗi ngày (39.9%), cho thấy nhịp độ tự rèn luyện được duy trì ở mức trung bình khá.

4.2. Kiểm định thang đo

Bảng 2. Kết quả kiểm định độ tin cậy Cronbach's Alpha của thang đo nhu cầu

Nhân tố	Số lượng biến	Tương quan biến - tổng nhỏ nhất	Cronbach's Alpha
Sự cần thiết	8	0.6	0.902
Thiếu hụt	7	0.681	0.919
Mong muốn	4	0.619	0.842

(Nguồn: Tác giả tổng hợp)

Kết quả kiểm định độ tin cậy cho thấy thang đo nhu cầu sử dụng đề thi tiếng Hàn đạt tính nhất quán nội tại rất cao. Cụ thể, hệ số Cronbach's Alpha của cả ba nhóm nhân tố đều vượt xa ngưỡng tiêu chuẩn 0.7; nổi bật là hai yếu tố "Sự cần thiết" và "Sự thiếu hụt" (lần lượt là 0.902 và 0.919). Bên cạnh đó, hệ số tương quan biến - tổng hiệu chỉnh của toàn bộ 19 biến quan sát đều đạt mức tối thiểu 0.600, cao hơn đáng kể so với ngưỡng loại biến 0.3 (Hair et al., 2017). Những kết

quả này khẳng định các mục hỏi có tính đồng nhất chặt chẽ, cấu trúc thang đo không chứa biến rác và hoàn toàn đủ điều kiện thống kê để tiến hành phân tích nhân tố khám phá (EFA).

Bảng 3. Kết quả phân tích nhân tố khám phá (EFA) cho thang đo nhu cầu

Biến quan sát	Sự cần thiết (NeA)	Thiếu hụt (La)	Mong muốn (Wa)
NeA2	0.960		
NeA7	0.863		
NeA5	0.836		
NeA6	0.826		
NeA1	0.751		
NeA3	0.688		
NeA4	0.663		
NeA8	0.564		
La6		0.864	
La1		0.855	
La2		0.838	
La5		0.832	
La7		0.797	
La4		0.792	
La3		0.768	
Wa1			0.887
Wa2			0.883
Wa3			0.786
Wa4			0.657
Giá trị riêng	5.933	4.784	2.000
% Phương sai trích	31.225%	56.405%	66.929%

Ghi chú: Hệ số KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) = 0.744

Kiểm định Bartlett: Chi-Square = 4493.041; df = 171; Sig. = 0.000

(Nguồn: Tác giả tổng hợp)

Kết quả đánh giá độ phù hợp của dữ liệu cho thấy hệ số KMO đạt 0.744 và kiểm định Bartlett có ý nghĩa thống kê ($p < 0.001$), khẳng định các biến quan sát có sự tương quan nội tại và dữ liệu đủ điều kiện để tiến hành phân tích nhân tố. Dựa trên tiêu chí trị số riêng (Eigenvalue) lớn hơn 1, mô hình đã trích xuất ba nhân tố đại diện, giải thích 66.929% sự biến thiên của dữ liệu, đáp ứng tốt tiêu chuẩn thực nghiệm trong lĩnh vực khoa học xã hội. Bên cạnh đó, kết quả từ ma trận xoay xác nhận thang đo đảm bảo tính hội tụ và tính phân biệt. Cụ thể, toàn bộ 19 biến quan sát đều tải chuẩn xác lên ba nhóm nhân tố lý thuyết (NeA, La, Wa) với hệ số tải khá cao, dao động từ 0.564 đến 0.960, và không ghi nhận hiện tượng tải chéo đáng kể. Do đó, cấu trúc thang đo được xác nhận là hợp lệ, cho phép giữ nguyên toàn bộ các biến quan sát để phục vụ cho các bước phân tích thống kê tiếp theo.

4.3. Nhu cầu của sinh viên về đề thi luyện tập

Dựa trên khung khái niệm của Hutchinson và Waters (1987), nhận thức của người học về hệ thống đề thi luyện tập được đánh giá qua ba chiều kích: Sự cần thiết (Necessities - NeA), Sự thiếu hụt (Lacks - La) và Mong muốn (Wants - Wa). Kết quả thống kê mô tả cho thấy cấu trúc nhu cầu của sinh viên có sự phân hóa rõ rệt.

Bảng 4. Thống kê mô tả và ma trận tương quan giữa các thành tố nhu cầu

Biến quan sát	M	SD	NeA	La	Wa
1. Sự cần thiết (NeA)	4.35	0.56	1		
2. Sự thiếu hụt (La)	3.81	0.87	-0.097 (0.094)	1	
3. Mong muốn (Wa)	4.66	0.45	0.439**	0.052 (0372)	1

Ghi chú: N = 298. **p < 0.01.

(Nguồn: Tác giả tổng hợp)

Kết quả phân tích dữ liệu cho thấy sinh viên có kỳ vọng rất lớn đối với nguồn tài liệu luyện tập bài bản. Cụ thể, yếu tố "Mong muốn" (Wa) và "Sự cần thiết" (NeA) đạt giá trị trung bình cao (lần lượt M = 4.66 và M = 4.35), trong khi "Sự thiếu hụt" (La, M = 3.81) có độ phân tán lớn (SD = 0.87), phản ánh mức độ khó khăn không đồng đều giữa các cá nhân khi tiếp cận học liệu. Phân tích tương quan Pearson xác nhận mối liên hệ tuyến tính dương có ý nghĩa thống kê giữa sự cần thiết và mong muốn ($r = 0.439$, $p < 0.01$), đồng thời không có tương quan giữa sự

thiếu hụt với hai yếu tố còn lại. Điều này chứng tỏ động lực tiếp cận tài liệu của người học xuất phát từ áp lực mục tiêu học tập thay vì thực trạng thiếu hụt tài liệu hiện tại. Về hành vi sử dụng, mục đích cốt lõi của sinh viên là phục vụ trực tiếp cho chương trình học, bao gồm ôn tập kiến thức (74.8%), thi học phần (66.4%) và thi TOPIK (65.1%), với 81.5% yêu cầu tài liệu phải kèm đáp án và giải thích. Hiện nay, người học vẫn phụ thuộc chủ yếu vào giáo trình (84.9%) và Internet (71.8%); ngược lại, việc ứng dụng trí tuệ nhân tạo (AI) để chủ động tạo đề thi còn rất hạn chế (13.4%), chỉ mới xuất hiện rải rác ở nhóm sinh viên năm hai chuyên ngành Ngôn ngữ Hàn.

Để xác định chính xác sự khác biệt về nhu cầu nằm ở nhóm đối tượng nào, kiểm định One-way ANOVA kết hợp phân tích hậu định (post-Hoc) đã được thực hiện. Thuật toán Tukey HSD (khi phương sai đồng nhất) và Games-Howell (khi vi phạm giả định Levene's Test) được áp dụng.

Bảng 5. Tóm tắt mức ý nghĩa từ kiểm định One-way ANOVA

Yếu tố phân tích	Cần thiết (NeA)	Thiếu hụt (La)	Mong muốn (Wa)
Năm học	0.164	0.001	0
Chuyên ngành	0.143	0.079	0
Trình độ TOPIK	0.252	0	0
Thời gian học	0.233	0	0
Thời gian tự học	0.003	0	0.006

(Nguồn: Tác giả tổng hợp)

Kết quả phân tích phương sai (ANOVA) và hậu định (Post-Hoc) chỉ ra rằng nhu cầu sử dụng đề thi mang tính cá nhân hóa cao và phụ thuộc lớn vào năng lực hiện tại của người học. Dữ liệu Post-Hoc cho thấy sự thiếu hụt tài liệu (La) tập trung nhiều nhất ở nhóm sinh viên năm 2 và năm 3 (M = 3.9) cũng như nhóm chưa có chứng chỉ TOPIK (M=3.89), bởi đây là giai đoạn chuyển tiếp mang tính quyết định khối lượng kiến thức lớn. Ngược lại, nhóm sinh viên đã đạt TOPIK 5-6 thể hiện tính tự chủ rất cao, ghi nhận mức độ thiếu hụt thấp nhất (M=3.16).

Phân tích mức độ ưu tiên về kỹ năng và định dạng câu hỏi phản ánh rõ xu hướng dịch chuyển của sinh viên từ phương pháp học thụ động sang rèn luyện tính ứng dụng thực hành. Sinh viên đặc biệt chú trọng vào các kỹ năng tiếp nhận thông tin cốt lõi như Nghe (M=4.73) và Đọc (M=4.68), đồng thời đặt ưu tiên thấp nhất cho việc chỉ ôn luyện từ vựng và ngữ pháp đơn thuần. Tương ứng với điều đó, các

bài tập mô phỏng bối cảnh giao tiếp thực tế (M=4.51) và tự luận (M=4.37) được khao khát hơn hẳn so với các dạng trắc nghiệm cơ học hay điền khuyết truyền thống. Sự thay đổi trong nhận thức này đòi hỏi ngân hàng đề thi phải được cấu trúc lại, tập trung kiểm tra năng lực xử lý tình huống thay vì chỉ kiểm tra trí nhớ ngắn hạn.

Bảng 6. Mức độ ưu tiên đối với kỹ năng và dạng câu hỏi

Xếp hạng	Kỹ năng ưu tiên	M (SD)	Dạng thức câu hỏi	M (SD)
1	Nghe hiểu	4.73 (0.54)	Tình huống thực tế	4.51 (0.82)
2	Đọc hiểu	4.68 (0.50)	Viết câu/đoạn văn	4.37 (0.90)
3	Giao tiếp thực hành	4.61 (0.63)	Đọc/nghe và trả lời	4.34 (0.90)
4	Nói	4.60 (0.78)	Trắc nghiệm khách quan	4.30 (0.82)
5	Từ vựng / Ngữ pháp	4.57 (0.60)	Điền khuyết / Sắp xếp	4.20 (0.80)

(Nguồn: Tác giả tổng hợp)

Bảng 7. Đánh giá nhu cầu đối với các tính năng AI trong luyện thi

Chức năng tích hợp AI	M (SD)
1. Giải thích đáp án và nguyên nhân sai	4.50 (0.69)
2. Đề xuất nội dung cần ôn tập tiếp theo	4.40 (0.66)
3. Xác định những nội dung người học còn yếu	4.36 (0.83)
4. Tạo thêm câu hỏi dựa trên câu trả lời sai	4.26 (0.77)
5. Điều chỉnh độ khó của câu hỏi	4.25 (0.70)
6. Tạo câu hỏi theo nội dung đang học	4.24 (0.78)
7. Tạo theo kỹ năng người học lựa chọn	4.16 (0.84)
8. Tạo một đề mới dựa trên kết quả bài trước	4.15 (0.77)
9. Tạo đề theo trình độ của người học	4.03 (0.83)
10. Tự động tạo câu hỏi luyện tập	3.77 (0.80)

(Nguồn: Tác giả tổng hợp)

Đối với việc tích hợp Trí tuệ nhân tạo (GenAI), sinh viên thể hiện sự e dè rõ rệt với các tính năng tự động tạo đề thi chung chung hoặc thiếu tính định hướng cá nhân (chỉ đạt M=3.77). Thay vào đó, kỳ vọng lớn nhất được đặt vào khả năng AI

đóng vai trò như một trợ giảng ảo, cung cấp phản hồi hình thông qua việc giải thích cặn kẽ đáp án sai (M=4.50), đề xuất lộ trình ôn tập sát thực tế (M=4.40) và chẩn đoán chính xác lỗ hổng kiến thức (M=4.36). Xu hướng này hoàn toàn tương thích với triết lý "Đánh giá vì sự học", yêu cầu một hệ thống AI không chỉ dừng lại ở việc cung cấp câu hỏi, mà phải tạo ra một chu trình rèn luyện khép kín giúp người học vừa tự kiểm tra vừa chủ động khắc phục điểm yếu một cách hệ thống.

4.4. Kết quả phỏng vấn

Kết quả phân tích dữ liệu phỏng vấn sâu từ các sinh viên thuộc các năm học khác nhau cho thấy nhu cầu cấp thiết và đa dạng đối với hệ thống đề thi luyện tập chuyên ngành tiếng Hàn. Dữ liệu chỉ ra rằng, mặc dù người học tích cực chủ động tìm kiếm tài liệu từ các nguồn mở và cộng đồng mạng, hệ thống đề luyện thi hiện tại vẫn bộc lộ nhiều hạn chế đáng kể, đặc biệt là sự thiếu hụt về tính cập nhật và độ chênh lệch so với độ khó của các kỳ thi chuẩn hóa thực tế như TOPIK. Người học ở giai đoạn nâng cao thường gặp khó khăn trong việc tìm kiếm các bộ đề phù hợp với trình độ, trong khi số lượng đề thi chất lượng cao còn hạn chế, dẫn đến mong muốn thiết lập một ngân hàng đề thi phong phú và chuẩn hóa. Một bộ đề thi lý tưởng, theo kỳ vọng của sinh viên, không chỉ cần bám sát định dạng cấu trúc bài thi chính thức mà còn phải cung cấp hệ thống kiến thức mở rộng, giúp người học phát triển phản xạ và làm quen với áp lực thời gian. Đáng chú ý, kết quả phỏng vấn cũng ghi nhận sự cởi mở và nhu cầu tiềm năng đối với việc ứng dụng trí tuệ nhân tạo (AI) trong việc tạo lập đề thi luyện tập. Mặc dù những trải nghiệm ban đầu với AI còn tồn tại những hạn chế nhất định về chất lượng nội dung, sự lặp lại và tính thiếu thực tế, sinh viên vẫn kỳ vọng vào các hệ thống tạo đề tự động có khả năng cá nhân hóa quá trình học tập. Cụ thể, người học mong đợi các đề thi do AI hỗ trợ có thể đánh giá và chỉ ra điểm yếu của cá nhân, đi kèm với hệ thống giải thích đáp án cặn kẽ, và quan trọng nhất là phải trải qua quá trình kiểm duyệt chuyên môn từ các chuyên gia ngôn ngữ để đảm bảo tính chính xác về mặt học thuật.

5. Thảo luận

Kết quả nghiên cứu cung cấp minh chứng thực nghiệm về nhu cầu sử dụng đề thi luyện tập của sinh viên chuyên ngành tiếng Hàn, xác nhận động lực này xuất phát từ áp lực mục tiêu học tập (Hutchinson & Waters, 1987) thay vì chỉ là phản ứng trước sự thiếu hụt tài liệu. Người học đang dịch chuyển từ phương pháp tiếp thu thụ động sang ưu tiên rèn luyện kỹ năng nghe hiểu, đọc hiểu và xử lý tình huống giao tiếp thực tế. Tuy nhiên, hệ thống học liệu hiện tại chưa đáp ứng được kỳ vọng về tính cập nhật và độ sát thực tế với các kỳ thi chuẩn hóa. Sự thiếu hụt

tài liệu phù hợp bộc lộ rõ nhất ở nhóm sinh viên năm hai, năm ba và những cá nhân chưa đạt chứng chỉ TOPIK, bởi đây là giai đoạn bản lề với khối lượng kiến thức ngôn ngữ gia tăng và phức tạp (Ngân et al., 2024). Ngược lại, nhóm đạt TOPIK 5-6 thể hiện năng lực tự chủ cao. Sự phân hóa này khẳng định hệ thống đề thi cần được thiết kế theo hướng cá nhân hóa và phân tầng độ khó, thay vì áp dụng một mô hình chung cho mọi đối tượng.

Bên cạnh đó, nghiên cứu mở ra triển vọng ứng dụng Trí tuệ nhân tạo tạo sinh (GenAI) vào hệ thống tự đánh giá. Mặc dù tỷ lệ sử dụng hiện tại còn thấp, sinh viên đặt kỳ vọng rất cụ thể: họ e dè với các đề thi do AI tạo ra hoàn toàn tự động do lo ngại rủi ro về chất lượng (Chuang & Yan, 2025), nhưng lại khao khát AI đóng vai trò như một trợ giảng cá nhân. Sinh viên mong muốn hệ thống AI cung cấp các phản hồi hình thành như giải thích cặn kẽ đáp án sai và chẩn đoán lỗ hổng kiến thức, phù hợp với triết lý đánh giá vì sự học (Black & Wiliam, 2009). Điều này cho thấy cơ hội tích hợp AI không nằm ở việc thay thế người ra đề một cách cơ học, mà ở việc thiết lập chu trình đánh giá thích ứng dưới sự kiểm duyệt chặt chẽ của các chuyên gia ngôn ngữ.

6. Kết luận

Nghiên cứu khẳng định nhu cầu tiếp cận các bộ đề thi luyện tập bài bản của sinh viên chuyên ngành tiếng Hàn là rất lớn, được thúc đẩy mạnh mẽ bởi áp lực chuẩn đầu ra và định hướng giao tiếp thực chiến. Mức độ khó khăn trong việc tiếp cận học liệu có sự phân hóa rõ rệt, đặc biệt dồn nén ở nhóm sinh viên năm trung gian, đòi hỏi các can thiệp sư phạm mang tính cá nhân hóa. Đóng góp nổi bật của nghiên cứu là phác họa cơ hội ứng dụng Trí tuệ nhân tạo trong phát triển học liệu; trong đó, sinh viên đặc biệt kỳ vọng vào năng lực của AI trong việc cung cấp các phản hồi hình thành nhằm định hướng học tập thay vì chỉ tạo đề kiểm tra đơn thuần. Từ những phát hiện này, nghiên cứu đề xuất các cơ sở giáo dục đại học cần dịch chuyển sang xây dựng hệ thống đánh giá thích ứng có hỗ trợ bởi AI, lấy tính cá nhân hóa và sự kiểm duyệt chuyên môn làm trụ cột.

Mặc dù đạt được những kết quả nhất định, nghiên cứu vẫn tồn tại một số hạn chế cần được xem xét. Thứ nhất, kích thước mẫu khảo sát (N = 298) chủ yếu tập trung tại khu vực Hà Nội và phân bổ phần lớn vào nhóm sinh viên năm hai thuộc hai chuyên ngành Ngôn ngữ Hàn Quốc và Biên - phiên dịch. Đặc điểm nhân khẩu học này có thể làm giảm tính khái quát hóa của kết quả đối với các môi trường đào tạo, các khu vực địa lý hoặc các nhóm sinh viên học tiếng Hàn như ngoại ngữ hai. Thứ hai, nghiên cứu chủ yếu khai thác dữ liệu tự báo cáo về nhu cầu và thái độ

thay vì đo lường hiệu quả thực tế của các công cụ AI. Từ những giới hạn này, các nghiên cứu tương lai cần mở rộng quy mô và phạm vi lấy mẫu nhằm tăng độ tin cậy và tính đại diện của dữ liệu. Đồng thời, một hướng nghiên cứu đầy triển vọng là thiết kế các nghiên cứu thực nghiệm hoặc bán thực nghiệm nhằm đánh giá trực tiếp tác động của các hệ thống đề thi ứng dụng AI đến kết quả học tập, động lực và năng lực tự chủ của sinh viên, qua đó cung cấp những minh chứng sư phạm vững chắc hơn cho lộ trình chuyển đổi số trong giáo dục ngoại ngữ.

Tài liệu tham khảo

A, K. Y. (2000). Issues in the Development of Korean Language Materials in Australia. *국어교육연구, 7*, 159–188.

Bích, N. T., & Long, N. Đ. (2022). Phương pháp nâng cao chất lượng dạy và học từ vựng trong thi năng lực tiếng Hàn. *Tạp chí Ngôn ngữ, 8*, 74–80.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*, 5–31. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

Chuang, P.-L., & Yan, X. (2025). Language assessment in the era of generative artificial intelligence: Opportunities, challenges, and future directions. *System, 134*, 103846. https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103846

Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2017). *Multivariate Data Analysis* (7th ed.). Pearson Education.

Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learner-Centered Approach*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511733031

Hye, L. M. (2009). Basic Research for Development of Localized Korean Textbook in Vietnam. *Korea Open Access Journals, 20*(2), 129–149. https://doi.org/10.18209/iakle.2009.20.2.129

Long, M. H. (2005). *Second Language Needs Analysis*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511667299

Ngân, L. T., Hoa, Đ. Q., & Trang, N. T. (2024). Khó khăn sinh viên chuyên ngữ tiếng Anh gặp phải khi học ngoại ngữ không chuyên tiếng Hàn. *Tạp chí Khoa học Ngôn ngữ và Văn hóa, 8*(1), 126–137.

Thanh, N. V., & Mi, K. Y. (2025). A Needs Analysis Study for the Development of an Integrated Korean Reading and Writing Textbook for Vietnamese Learners. *Korea Open Access Journals, 54*, 101–136. https://doi.org/10.21850/kge.2025.54..101

NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC PHÁP LUẬT CHO SINH VIÊN CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC – YÊU CẦU CẤP BÁCH VÀ GIẢI PHÁP TRONG BỐI CẢNH CHUYỂN ĐỔI SỐ

ENHANCING THE QUALITY OF LEGAL EDUCATION FOR UNIVERSITY STUDENTS: URGENT REQUIREMENTS AND SOLUTIONS IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION

Ngô Thị Thuỳ Trang

Trường Đại học Điện Lực

Tóm tắt:

Bài viết tiếp cận giáo dục pháp luật cho sinh viên như quá trình kiến tạo năng lực pháp luật - tổ hợp của tri thức, kỹ năng và thái độ tuân thủ - trong bối cảnh chuyển đổi số. Trên cơ sở phân tích khung khổ chính trị - pháp lý hiện hành và dữ liệu thực tiễn, bài viết chỉ ra một nghịch lý: hành lang thể chế ngày càng đầy đủ nhưng hiệu quả còn khiêm tốn, kênh chính khóa mờ nhạt trước thông tin phi chính thức trên mạng, khoảng trống pháp luật số chưa được lấp đầy và công cụ đo lường gần như vắng bóng. Từ đó, bài viết đề xuất sáu nhóm giải pháp chuyển hoạt động này từ "số hóa hình thức" sang chuyển đổi số thực chất, lấy chuẩn đầu ra năng lực làm trục và dữ liệu làm nền tảng quản trị.

Từ khóa: Giáo dục pháp luật; sinh viên; chuyển đổi số; năng lực pháp luật; giáo dục đại học.

Abstract:

This article approaches legal education for students as a process of building legal competence-a combination of knowledge, skills, and compliance attitudes-within the context of digital transformation. Based on an analysis of the current political-legal framework and empirical data, the article highlights a paradox: while the institutional framework is increasingly comprehensive, effectiveness remains modest; formal educational channels are overshadowed by informal online information; gaps regarding digital law remain unaddressed; and tools for measuring effectiveness are virtually non-existent. Consequently, the article proposes six sets of solutions to shift these activities from mere "superficial digitization" to substantive digital transformation, centering on competency-based learning outcomes and utilizing data as the foundation for management.

Keywords: legal education; students; digital transformation; legal competence; higher education.

1. Đặt vấn đề

Xây dựng Nhà nước pháp quyền xã hội chủ nghĩa Việt Nam không thể dừng ở việc hoàn thiện hệ thống quy phạm: pháp luật dù đồng bộ đến đâu cũng chỉ phát huy giá trị khi được chuyển hóa thành hiểu biết, niềm tin và hành vi của từng chủ thể. Nghị quyết số 66-NQ/TW ngày 30/4/2025 của Bộ Chính trị đặt lại vấn đề này ở tầm quan điểm khi yêu cầu gắn chặt xây dựng pháp luật với tổ chức thi hành pháp luật, khắc phục tình trạng coi nhẹ khâu thi hành, ưu tiên nguồn lực tương xứng cho công tác phổ biến, giáo dục pháp luật (Bộ Chính trị, 2025). Trong logic ấy, giáo dục pháp luật trong nhà trường không còn là hoạt động bổ trợ mang tính phong trào mà là một khâu cấu thành của quá trình đưa pháp luật vào đời sống.

Sinh viên có vị trí đặc biệt trong chuỗi tác động đó. Theo thống kê của Bộ Giáo dục và Đào tạo, quy mô đào tạo đại học năm học 2023 - 2024 đạt 2.355.711 sinh viên tại 243 cơ sở giáo dục đại học (Hà Ánh, 2025); mục tiêu quy hoạch mạng lưới đến năm 2030 là vượt mốc ba triệu người học (Thủ tướng Chính phủ, 2025). Đây vừa là lực lượng lao động trình độ cao sắp gia nhập thị trường, vừa là nhóm cư dân số năng động nhất. Giáo dục pháp luật cho nhóm này vì vậy có hiệu ứng nhân bội: khiếm khuyết nhận thức pháp lý của một sinh viên hôm nay có thể trở thành khiếm khuyết trong hành vi nghề nghiệp của một kỹ sư, giáo viên hay nhà quản lý mười năm sau.

Cần phân định hai lớp khái niệm thường bị đồng nhất: phổ biến pháp luật hướng tới chuyển tải thông tin về quy định hiện hành, còn giáo dục pháp luật là quá trình sư phạm có mục tiêu, nội dung, phương pháp và tiêu chí đánh giá, nhằm hình thành năng lực nhận diện và xử lý vấn đề pháp lý trong đời sống. Lý thuyết về *năng lực pháp luật* (legal capability) trong nghiên cứu quốc tế xác định năng lực này gồm ba thành tố không tách rời: tri thức pháp luật, kỹ năng vận dụng, cùng thái độ chủ động và sự tự tin khi đối diện vấn đề pháp lý (Law for Life. (n.d.), 2017). Từ đó suy ra một hệ quả phương pháp luận: chất lượng giáo dục pháp luật không đo bằng số buổi tuyên truyền hay điểm thi kết thúc học phần, mà bằng chuyển biến quan sát được trong năng lực và hành vi người học.

Chuyển đổi số đặt bài toán trên vào một trạng thái nghịch lý. Một mặt, môi trường số hạ thấp chưa từng có chi phí tiếp cận thông tin pháp luật: văn bản quy phạm pháp luật, án lệ, hướng dẫn nghiệp vụ đều truy cập được tức thời. Mặt khác, chính môi trường ấy sinh ra lớp quan hệ xã hội mới cần điều chỉnh – dữ liệu cá nhân, giao dịch điện tử, tài sản số, quyền tác giả trên mạng, trách nhiệm pháp lý với phát ngôn trực tuyến và với việc sử dụng trí tuệ nhân tạo – trong khi năng lực

thẩm định của người học không tăng tương ứng. Dư thừa thông tin cộng với thiếu hụt năng lực sàng lọc là công thức dẫn tới hiểu sai, làm sai và tổn thương pháp lý.

Bài viết sử dụng phương pháp phân tích tài liệu, phân tích chính sách và tổng hợp số liệu thứ cấp; phạm vi khảo sát tập trung vào sinh viên các ngành ngoài luật – nhóm chiếm tuyệt đại đa số quy mô đào tạo và cũng là nơi khoảng trống năng lực pháp luật bộc lộ rõ nhất.

2. Thực trạng và yêu cầu nâng cao chất lượng giáo dục pháp luật cho sinh viên các trường đại học

2.1. Khung khổ pháp lý và mô hình tổ chức hiện hành

Luật Phổ biến, giáo dục pháp luật năm 2012 xác lập nền tảng pháp lý trực tiếp. Điều 23 quy định nội dung giáo dục pháp luật trong chương trình giáo dục nghề nghiệp, giáo dục đại học phải trang bị kiến thức cơ bản về nhà nước và pháp luật cùng kiến thức pháp luật liên quan đến ngành, nghề đào tạo; Điều 24 xác định hai hình thức song song là giáo dục chính khóa qua môn học và giáo dục ngoại khóa qua các hoạt động giáo dục khác (Quốc hội, 2012). Từ đó, đặt ra hai yêu cầu nguyên tắc: tính bắt buộc của nội dung pháp luật trong chương trình và tính gắn kết với đặc thù ngành nghề.

Mô hình tổ chức hiện nay vận hành trên ba trụ cột: học phần Pháp luật đại cương; "Tuần sinh hoạt công dân – sinh viên"; và các hoạt động ngoại khóa do Đoàn – Hội, phòng công tác sinh viên hoặc câu lạc bộ triển khai như hội thi tìm hiểu pháp luật, phiên tòa giả định, hoạt động hưởng ứng Ngày Pháp luật Việt Nam.

Kế hoạch công tác phổ biến, giáo dục pháp luật hằng năm của Bộ Giáo dục và Đào tạo yêu cầu các cơ sở đổi mới phương pháp giảng dạy theo hướng phát triển năng lực người học, đổi mới thi và đánh giá học phần pháp luật đại cương, đa dạng hóa hình thức giáo dục pháp luật ngoại khóa (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2024). Hành lang cho chuyển đổi số cũng tương đối đầy đủ: Quyết định số 131/QĐ-TTg đặt mục tiêu đến năm 2030 giáo dục đại học số trở thành một trụ cột của hệ thống, chiếm khoảng 30% quy mô (Thủ tướng Chính phủ, 2022); Nghị quyết số 57-NQ/TW xác định chuyển đổi số là đột phá quan trọng hàng đầu, yêu cầu phát triển mô hình giáo dục đại học số (Bộ Chính trị, 2024); Nghị quyết số 71-NQ/TW đặt nhiệm vụ chuyển đổi số toàn diện, ứng dụng mạnh mẽ công nghệ số và trí tuệ nhân tạo trong giáo dục (Bộ Chính trị, 2025); Quyết định số 766/QĐ-TTg phê duyệt Đề án chuyển đổi số trong công tác phổ biến, giáo dục pháp luật giai đoạn 2025 – 2030 (Thủ tướng Chính phủ, 2025).

2.2. Những kết quả bước đầu

Khung thể chế nêu trên đã tạo ra chuyển động thực chất. Giáo dục pháp luật có địa vị chính thức trong chương trình đào tạo, không còn phụ thuộc ý chí chủ quan của từng cơ sở. Hạ tầng học tập số phát triển nhanh sau giai đoạn dạy học trực tuyến diện rộng. Nhiều mô hình trải nghiệm chứng minh được sức hấp dẫn: phiên tòa giả định, cuộc thi trực tuyến liên trường, câu lạc bộ tư vấn pháp luật do sinh viên vận hành. Dữ liệu pháp luật mở của Nhà nước cũng cho phép người học tiếp cận trực tiếp văn bản gốc.

2.3. Những hạn chế cơ bản

Thứ nhất, mục tiêu hoạt động chưa được "năng lực hóa". Học phần pháp luật đại cương ở nhiều nơi vẫn thiết kế theo logic hệ thống hóa lý luận: từ nguồn gốc nhà nước, kiểu và hình thức nhà nước đến lần lượt các ngành luật. Cách tổ chức ấy bảo đảm tính chỉnh thể học thuật nhưng xa cách tình huống sinh viên thực sự gặp: ký hợp đồng lao động thời vụ, thuê nhà trọ, vay tiêu dùng qua ứng dụng, bị xâm phạm hình ảnh cá nhân trên mạng. Hệ quả là người học ghi nhớ định nghĩa nhưng không hình thành phản xạ nhận diện vấn đề pháp lý.

Thứ hai, kênh chính khóa đang bị lấn át. Khảo sát về hình thức tiếp cận pháp luật của sinh viên cho thấy tỷ lệ tiếp nhận qua các phương tiện truyền thông chiếm khoảng 37%, qua sinh hoạt câu lạc bộ 25%, qua các cuộc thi tìm hiểu 21%, trong khi qua môn học chỉ khoảng 8% (Vụ Phổ biến, giáo dục pháp luật - Bộ Tư pháp (n.d.)). Đây là chỉ báo cảnh tỉnh: nếu phần lớn hiểu biết pháp luật của sinh viên hình thành ngoài giảng đường, nơi thông tin không được kiểm chứng và dễ bị dẫn dắt bởi thuật toán, thì nhà trường đang đánh mất vai trò định hướng đối với chính lĩnh vực mình chịu trách nhiệm pháp lý.

Thứ ba, phần lớn các trường mới dừng ở số hóa chứ chưa chuyển đổi số. Số hóa là đưa bài giảng lên hệ thống quản lý học tập, chuyển đề tự luận thành trắc nghiệm trực tuyến. Chuyển đổi số đòi hỏi thay đổi chính mô hình tổ chức: cách thiết kế nội dung, cách tương tác với người học, cách thu thập và sử dụng dữ liệu để ra quyết định. Dừng ở lớp vỏ công nghệ, hình thức mới không tạo giá trị sư phạm mới, thậm chí làm trầm trọng thêm tính đối phó.

Thứ tư, đội ngũ thực hiện bất cập kép. Ở nhiều cơ sở đào tạo ngoài luật, giảng viên phụ trách học phần pháp luật kiêm nhiệm, số lượng mỏng, trong khi khối lượng văn bản cần cập nhật tăng vọt do tiến trình đổi mới thể chế. Bên cạnh áp lực chuyên môn là áp lực năng lực số: thiết kế học liệu tương tác, tổ chức lớp học

kết hợp, khai thác dữ liệu học tập đều chưa được chuẩn hóa trong bồi dưỡng thường xuyên.

Thứ năm, nội dung pháp luật của không gian số gần như bị bỏ trống. Bảo vệ dữ liệu cá nhân, an ninh mạng, giao dịch điện tử, quyền tác giả đối với nội dung số, trách nhiệm pháp lý khi chia sẻ thông tin sai sự thật hay khi sử dụng trí tuệ nhân tạo hiếm khi xuất hiện như những mô-đun có cấu trúc – trong khi đây là nhóm quan hệ sinh viên tham gia hằng ngày và cũng là nơi rủi ro pháp lý phát sinh nhanh nhất.

Thứ sáu, hoạt động thiếu dữ liệu và công cụ đo lường. Báo cáo hiện chủ yếu thống kê số buổi tổ chức, số lượt tham gia, số tài liệu phát hành, mà không đo được mức độ chuyển biến nhận thức và hành vi. Thiếu dữ liệu về mức tăng năng lực, mọi đánh giá hiệu quả đều cảm tính.

2.4. Những yêu cầu cấp bách đặt ra

Yêu cầu thứ nhất đến từ nhiệm vụ chính trị. Các Nghị quyết số 57-NQ/TW, 66-NQ/TW, 71-NQ/TW và Quyết định số 766/QĐ-TTg hình thành một chỉnh thể định hướng: pháp luật phải được thi hành hiệu quả, giáo dục phải chuyển đổi số toàn diện, công tác phổ biến, giáo dục pháp luật phải được tổ chức lại trên nền tảng số. Đề án chuyển đổi số trong lĩnh vực này đặt mục tiêu ít nhất 80% người dân đô thị và 60% người dân nông thôn tiếp cận thông tin pháp luật qua ứng dụng số, thí điểm ứng dụng trí tuệ nhân tạo trong hỏi đáp pháp luật tự động (Thủ tướng Chính phủ, 2025). Các trường đại học - nơi tập trung hơn hai triệu người dùng số có trình độ - không thể đứng ngoài tiến trình ấy.

Yêu cầu thứ hai đến từ mức độ rủi ro pháp lý thực tế trên không gian mạng. Số liệu của Bộ Công an cho thấy thiệt hại do lừa đảo trực tuyến năm 2025 ước tính vượt 8.000 tỷ đồng, trong khi hệ thống thông tin trong nước đối mặt khoảng 552.000 cuộc tấn công mạng (Hiệp hội An ninh mạng quốc gia (NCA) và số liệu của Bộ Công an, 2026). Khảo sát của Hiệp hội An ninh mạng quốc gia cho thấy 88,05% người dùng từng bị mời chào dịch vụ dù không đăng ký – dấu hiệu của lộ lọt dữ liệu cá nhân phổ biến; chỉ khoảng 32,12% nạn nhân trình báo cơ quan chức năng Hiệp hội An ninh mạng quốc gia, 2026). Tỷ lệ không trình báo cao là biểu hiện điển hình của năng lực pháp luật thấp: người bị xâm hại không nhận diện được đây là quan hệ pháp luật có thể được bảo vệ, không biết quy trình tố giác hoặc thiếu niềm tin vào khả năng được giải quyết. Ở chiều ngược lại, thiếu hiểu biết đẩy một bộ phận sinh viên vào vị trí người vi phạm mà không tự ý thức: cho thuê tài khoản ngân hàng, tài khoản định danh; phát tán nội dung có bản quyền;

tham gia mô hình kinh doanh đa cấp trá hình; chia sẻ thông tin chưa kiểm chứng gây tổn hại danh dự người khác.

Yêu cầu thứ ba đến từ thị trường lao động. Trong nền kinh tế số, tuân thủ pháp luật là một cấu phần của năng lực nghề nghiệp chứ không còn là kiến thức phụ trợ: hầu hết vị trí việc làm đều phải xử lý hợp đồng điện tử, cam kết bảo mật, quy định sở hữu trí tuệ hoặc quy tắc xử lý dữ liệu khách hàng. Một cử nhân không nhận diện được rủi ro pháp lý trong công việc là rủi ro đối với chính tổ chức tuyển dụng họ.

Yêu cầu thứ tư đến từ đặc điểm tiếp nhận của người học. Thế hệ sinh viên hiện nay tiếp nhận thông tin phi tuyến, ưu tiên nội dung ngắn, trực quan, tương tác và tra cứu tức thời; phương thức thuyết giảng với tài liệu dài, ngôn ngữ hành chính không còn khả năng cạnh tranh về mức độ chú ý. Nếu nhà trường không chiếm lĩnh không gian số bằng nội dung chính thống và đáng tin cậy, khoảng trống đó tất yếu bị lấp đầy bởi nội dung sai lệch được tối ưu hóa cho lượt xem.

3. Giải pháp nâng cao chất lượng giáo dục pháp luật cho sinh viên các trường đại học trong bối cảnh chuyển đổi số

3.1. Chuyển trọng tâm từ truyền đạt kiến thức sang phát triển năng lực pháp luật số

Giải pháp nền tảng là thay đổi cách xác định mục tiêu. Mỗi cơ sở giáo dục đại học cần xây dựng khung năng lực pháp luật cho sinh viên với bốn thành tố đo lường được: (i) nhận diện – phát hiện một tình huống đời sống có bản chất pháp lý; (ii) tra cứu và thẩm định – truy cập văn bản gốc, xác định hiệu lực, phân biệt nguồn chính thống với thông tin diễn giải trên mạng; (iii) vận dụng – phân tích tình huống, xác định quyền, nghĩa vụ và chọn phương án ứng xử hợp pháp; (iv) thái độ – ý thức tuân thủ, trách nhiệm công dân số và sự tự tin bảo vệ quyền hợp pháp.

Khung năng lực này phải được tuyên bố thành chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo và trở thành một tiêu chí trong bảo đảm chất lượng, kiểm định chương trình. Chỉ khi đó, giáo dục pháp luật mới thoát khỏi vị thế hoạt động phong trào và có cơ chế ràng buộc trách nhiệm rõ ràng đối với người đứng đầu cơ sở, tổ chuyên môn và từng giảng viên.

3.2. Tái cấu trúc nội dung theo mô hình "lõi – ngành – số"

Nội dung nên được tổ chức thành ba lớp đồng tâm. Lớp lõi giữ kiến thức nền tảng về nhà nước và pháp luật, quyền con người, quyền và nghĩa vụ cơ bản của công dân, nhưng tinh giản và tái viết theo hướng khởi đi từ tình huống thay vì từ định nghĩa. Lớp ngành cụ thể hóa yêu cầu của Điều 23 Luật Phổ biến, giáo dục pháp luật: sinh viên sư phạm nắm quy định về nhà giáo và quyền trẻ em; sinh viên kinh tế hiểu pháp luật hợp đồng, thuế, cạnh tranh; sinh viên công nghệ thông tin thành thạo quy định về an ninh mạng, dữ liệu cá nhân, sở hữu trí tuệ; sinh viên khối sức khỏe nắm pháp luật khám bệnh, chữa bệnh và đạo đức nghề nghiệp.

Lớp số là điểm mới cần bổ sung như một mô-đun bắt buộc, dung lượng gọn nhưng cấu trúc chặt: quyền và nghĩa vụ trên không gian mạng; bảo vệ dữ liệu cá nhân; phòng, chống lừa đảo trực tuyến; giao dịch và hợp đồng điện tử; quyền tác giả đối với nội dung số; giới hạn pháp lý của tự do biểu đạt trên mạng; liêm chính học thuật và quy tắc sử dụng trí tuệ nhân tạo. Đi kèm là nguyên tắc "học liệu sống": nội dung phải được rà soát định kỳ theo tiến độ sửa đổi pháp luật, tránh giảng dạy quy định đã hết hiệu lực – lỗi nghiêm trọng nhưng phổ biến khi hệ thống pháp luật đang đổi mới nhanh.

3.3. Đổi mới phương pháp trên nền tảng số: dạy học kết hợp, học liệu vi mô và mô phỏng

Dạy học kết hợp cần trở thành phương thức chủ đạo. Phần kiến thức mô tả - khái niệm, cấu trúc hệ thống pháp luật, quy trình thủ tục - chuyển sang tự học có kiểm soát trên hệ thống quản lý học tập. Thời gian trên lớp được giải phóng cho hoạt động có giá trị gia tăng cao nhất: phân tích tình huống, tranh biện, đóng vai và phản biện lẫn nhau. Công nghệ ở đây dùng để chuyển dịch cấu trúc thời gian sư phạm chứ không đơn thuần thay thế bảng phấn.

Ba định hướng cụ thể đi kèm. Một là học liệu vi mô: các đơn vị nội dung ba đến năm phút, mỗi đơn vị giải quyết trọn vẹn một tình huống pháp lý điển hình, phân phối trên chính nền tảng người học đang dùng. Hai là mô phỏng và trò chơi hóa: phiên tòa giả định trực tuyến, mô phỏng hòa giải, tình huống phân nhánh cho phép quan sát hậu quả pháp lý của từng lựa chọn. Ba là thực hành tra cứu có hướng dẫn trên cơ sở dữ liệu quốc gia về pháp luật, để kỹ năng tự thẩm định văn bản trở thành thói quen bền vững sau khi ra trường.

Trí tuệ nhân tạo cần được tiếp nhận chủ động nhưng có kiểm soát. Ở phía người dạy, công cụ này giúp sinh tình huống, thiết kế ngân hàng câu hỏi, cá thể hóa lộ trình ôn tập; ở phía người học, trợ lý ảo giải đáp thắc mắc pháp luật thường

gặp ngoài giờ lên lớp – phù hợp chủ trương thí điểm trí tuệ nhân tạo trong hỏi đáp pháp luật (Truy cập tại https://pbgdpl.gov.vn). Tuy nhiên, vì một chi tiết sai về hiệu lực văn bản có thể dẫn tới hậu quả thực tế, việc sử dụng phải gắn với quy tắc bắt buộc đối chiếu văn bản gốc. Chính quá trình kiểm chứng đó trở thành một bài học năng lực số có giá trị.

3.4. Xây dựng hệ sinh thái học liệu và dữ liệu dùng chung

Việc mỗi trường tự biên soạn học liệu pháp luật vừa lãng phí nguồn lực vừa tiềm ẩn rủi ro về tính chính xác. Giải pháp là hình thành kho học liệu số dùng chung cấp liên trường hoặc cấp ngành, chuẩn hóa siêu dữ liệu, có hội đồng thẩm định chuyên gia pháp lý và cơ chế cập nhật bắt buộc khi văn bản nguồn thay đổi; kho này liên thông với Cổng thông tin điện tử phổ biến, giáo dục pháp luật quốc gia và cơ sở dữ liệu quốc gia về pháp luật theo nguyên tắc một nguồn dữ liệu gốc thống nhất.

Quan trọng không kém là khai thác dữ liệu học tập: hệ thống ghi nhận nội dung nào bị bỏ dở, câu hỏi tình huống nào có tỷ lệ sai cao, chủ đề nào được tra cứu nhiều nhất. Phân tích dữ liệu đó cho phép xây dựng "bản đồ nhu cầu pháp luật của sinh viên" theo khối ngành và năm học, từ đó điều chỉnh nội dung theo bằng chứng thay vì theo kinh nghiệm. Đây là điểm khác biệt cốt lõi giữa chuyển đổi số thực chất và số hóa hình thức: dữ liệu trở thành công cụ quản trị chất lượng.

3.5. Đổi mới kiểm tra, đánh giá theo hướng đánh giá năng lực và đánh giá quá trình

Đánh giá là khâu điều khiển hành vi học tập; không đổi mới đánh giá thì mọi đổi mới nội dung và phương pháp đều bị vô hiệu hóa. Cần tăng tỷ trọng đánh giá quá trình so với một kỳ thi kết thúc học phần duy nhất, chuyển từ đo lường trí nhớ sang đo lường năng lực xử lý. Các hình thức phù hợp gồm hồ sơ phân tích tình huống pháp lý có thật; sản phẩm truyền thông pháp luật do sinh viên tự sản xuất; dự án phục vụ cộng đồng như hỗ trợ người dân tra cứu thủ tục hành chính trực tuyến; bài thi trên máy với ngân hàng câu hỏi tình huống phân hóa.

Mỗi hình thức đi kèm bộ tiêu chí đánh giá công khai theo bốn thành tố của khung năng lực nêu ở mục 3.1. Nên khảo sát năng lực pháp luật đầu vào và đầu ra của từng khóa; chênh lệch giữa hai lần đo là thước đo khách quan nhất về hiệu quả hoạt động. Cuối cùng, cần bổ sung quy định liêm chính học thuật trong đánh giá trực tuyến: đề mở gắn bối cảnh cá nhân hóa, yêu cầu người học khai báo mức độ sử dụng trí tuệ nhân tạo và giải trình được lập luận của mình.

3.6. Phát triển đội ngũ, tăng cường phối hợp và bảo đảm nguồn lực

Không có đội ngũ thì mọi giải pháp còn lại chỉ tồn tại trên văn bản. Cần bồi dưỡng kép cho giảng viên giảng dạy pháp luật: cập nhật chuyên môn theo tiến độ hoàn thiện thể chế và bồi dưỡng năng lực sư phạm số – thiết kế học liệu tương tác, tổ chức lớp học kết hợp, khai thác trí tuệ nhân tạo có trách nhiệm. Mỗi cơ sở nên hình thành nhóm giảng viên nòng cốt lan tỏa thực hành tốt.

Cơ chế phối hợp cần được thể chế hóa thay vì vận hành theo quan hệ vụ việc: nhà trường thiết lập quan hệ thường xuyên với cơ quan tư pháp, công an, tòa án, luật sư và báo cáo viên pháp luật để bổ sung năng lực thực tiễn mà giảng viên khó có được. Mô hình trung tâm thực hành pháp luật với sự tham gia của sinh viên ngành luật, kết hợp tư vấn trực tuyến cho sinh viên ngành khác, vừa tạo môi trường thực hành nghề nghiệp vừa mở rộng độ phủ hỗ trợ pháp lý. Mạng lưới tuyên truyền viên đồng đẳng do sinh viên vận hành có ưu thế về ngôn ngữ và kênh tiếp cận, cần được đào tạo bài bản thay vì huy động theo đợt.

Về nguồn lực, chủ trương ưu tiên bố trí nguồn lực tương xứng cho công tác phổ biến, giáo dục pháp luật tại Nghị quyết số 66-NQ/TW (Bộ Chính trị, 2025a) cần được cụ thể hóa thành định mức trong dự toán hằng năm của cơ sở giáo dục đại học, gồm kinh phí phát triển học liệu số, duy trì nền tảng và bồi dưỡng đội ngũ; đồng thời đẩy mạnh xã hội hóa qua hợp tác với doanh nghiệp công nghệ và tổ chức hành nghề luật, bảo đảm tính khách quan và định hướng giáo dục. Kết quả giáo dục pháp luật – đo bằng mức tăng năng lực của người học chứ không bằng số hoạt động đã tổ chức – nên được đưa vào bộ chỉ số đánh giá trách nhiệm của người đứng đầu cơ sở đào tạo.

4. Kết luận

Giáo dục pháp luật cho sinh viên đang đứng trước đòi hỏi kép: vừa khắc phục hạn chế tích tụ từ mô hình cũ – nội dung nặng lý thuyết, hình thức thiên phong trào, đánh giá thiên ghi nhớ – vừa trả lời những câu hỏi mới do môi trường số đặt ra. Phân tích trên cho thấy điểm nghẽn không nằm ở thể chế, bởi hệ thống văn kiện từ Nghị quyết số 57-NQ/TW, 66-NQ/TW, 71-NQ/TW đến Quyết định số 766/QĐ-TTg đã tạo lập hành lang tương đối hoàn chỉnh; điểm nghẽn nằm ở khâu chuyển hóa chủ trương thành thiết kế sư phạm cụ thể tại từng cơ sở đào tạo.

Sáu nhóm giải pháp được đề xuất vận hành như một chỉnh thể: khung năng lực pháp luật làm chuẩn đầu ra giữ vai trò trục xuyên suốt; tái cấu trúc nội dung và đổi mới phương pháp là khâu triển khai; hệ sinh thái học liệu – dữ liệu cùng đổi mới đánh giá là điều kiện kiểm soát chất lượng; đội ngũ, cơ chế phối hợp và nguồn

lực là điều kiện bảo đảm. Tách rời bất kỳ thành tố nào cũng dẫn tới nguy cơ quen thuộc: đổi mới dừng ở lớp vỏ công nghệ.

Suy cho cùng, thước đo chất lượng giáo dục pháp luật không phải là số lượt truy cập một nền tảng hay số cuộc thi trực tuyến, mà là việc sinh viên khi rời giảng đường có nhận ra vấn đề pháp lý trong tình huống của mình, biết tìm đúng văn bản để tra cứu, đủ tự tin bảo vệ quyền hợp pháp và có ý thức không xâm phạm quyền của người khác trên cả không gian thực lẫn không gian số hay không. Xây dựng được năng lực ấy cho hơn hai triệu sinh viên chính là đóng góp thiết thực của các trường đại học vào yêu cầu đưa pháp luật thực sự đi vào cuộc sống trong kỷ nguyên số.

Tài liệu tham khảo

Bộ Chính trị. (2024). Nghị quyết số 57-NQ/TW ngày 22/12/2024 về đột phá phát triển khoa học, công nghệ, đổi mới sáng tạo và chuyển đổi số quốc gia. Truy cập tại https://thuvienphapluat.vn/hoi-dap-phap-luat/nghi-quyet-57nqtw-ve-dot-pha-phat-trien-khoa-hoc-cong-nghe-doi-moi-sang-tao-va-chuyen-doi-so-quoc-g-138042386.html

Bộ Chính trị. (2025a). Nghị quyết số 66-NQ/TW ngày 30/4/2025 về đổi mới công tác xây dựng và thi hành pháp luật đáp ứng yêu cầu phát triển đất nước trong kỷ nguyên mới. Truy cập tại https://xaydungchinhsach.chinhphu.vn/nghi-quyet-so-66-nq-tw-ve-doi-moi-cong-tac-xay-dung-va-thi-hanh-phap-luat-dap-ung-yeu-cau-phat-trien-dat-nuoc-trong-ky-nguyen-moi-119250502073027466.htm

Bộ Chính trị. (2025b). Nghị quyết số 71-NQ/TW ngày 22/8/2025 về đột phá phát triển giáo dục và đào tạo. Truy cập tại https://moet.gov.vn/tin-tuc/nganh-giao-duc-thuc-hien-nghi-quyet-71-nq-tw-ve-dot-pha-phat-trien-giao-duc-va-dao-tao/toan-van-nghi-quyet-so-71-nq-tw-cua-bo-chinh-tri-ve-dot-pha-phat-trien-giao-duc-va-dao-tao.html

Báo Điện tử Chính phủ. (2024, 01/02). Đa dạng hóa các hình thức giáo dục pháp luật ngoại khóa cho sinh viên. Truy cập tại https://baochinhphu.vn/da-dang-hoa-cac-hinh-thuc-giao-duc-phap-luat-ngoai-khoa-cho-sinh-vien-102240201144412576.htm

Cổng thông tin điện tử tỉnh Bình Phước. (2025, 16/4). Đề án chuyển đổi số trong công tác phổ biến, giáo dục pháp luật 2025 - 2030. Truy cập tại https://binhphuoc.gov.vn/vi/news/tin-tuc-su-kien-421/de-an-chuyen-doi-so-trong-cong-tac-pho-bien-giao-duc-phap-luat-2025-2030-41520.html

Hà Ánh. (2025, 22/5). Quy mô giáo dục ĐH tăng hơn 300.000 sinh viên trong năm học 2023-2024. Báo Thanh Niên. Truy cập tại https://thanhnien.vn/quy-mo-giao-duc-dh-tang-hon-300000-sinh-vien-trong-nam-hoc-2023-2024-185250522162830238.htm

Law for Life. (n.d.). Legal needs, legal capability and the role of public legal education. Truy cập tại https://www.plecanada.org/wp-content/uploads/2017/12/Legal-Needs-Legal-Capability-and-the-Role-of-PLE-Law-for-Life.pdf

Quốc hội. (2012). Luật Phổ biến, giáo dục pháp luật, số 14/2012/QH13. Truy cập tại https://luatvietnam.vn/giao-duc/luat-pho-bien-giao-duc-phap-luat-nam-2012-so-14-2012-qh13-71743-d1.html

Tạp chí An toàn thông tin. (2026). Người dùng Việt Nam thiệt hại hơn 6.000 tỷ đồng do lừa đảo trực tuyến trong năm 2025. Truy cập tại https://antoanthongtin.vn/tin/nguoi-dung-viet-nam-thiet-hai-hon-6000-ty-dong-do-lua-dao-truc-tuyen-trong-nam-2025

Thủ tướng Chính phủ. (2022). Quyết định số 131/QĐ-TTg ngày 25/01/2022 phê duyệt Đề án "Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022-2025, định hướng đến năm 2030". Truy cập tại https://luatvietnam.vn/khoa-hoc/quyet-dinh-131-qd-ttg-216285-d1.html

Thủ tướng Chính phủ. (2025). Quyết định số 766/QĐ-TTg ngày 15/4/2025 phê duyệt Đề án "Chuyển đổi số trong công tác phổ biến, giáo dục pháp luật giai đoạn 2025-2030". Truy cập tại https://baochinhphu.vn/chuyen-doi-so-trong-cong-tac-pho-bien-giao-duc-phap-luat-giai-doan-2025-2030-102250415174224272.htm

Thanh Bình. (2025, 02/3). Tăng 50% số người học đại học vào năm 2030. Báo VnExpress. Truy cập tại https://vnexpress.net/tang-50-so-nguoi-hoc-dai-hoc-vao-nam-2030-4855509.html

VnEconomy. (2026). Thiệt hại từ tội phạm mạng tại Việt Nam năm 2025: Hơn 8.000 tỷ đồng. Truy cập tại https://vneconomy.vn/tan-cong-mang-gay-thiet-hai-vuot-xa-nhieu-loai-hinh-toi-pham-truyen-thong.htm

Vụ Phổ biến, giáo dục pháp luật - Bộ Tư pháp. (n.d.). Tăng cường phổ biến, giáo dục pháp luật cho sinh viên. Cổng thông tin điện tử Phổ biến, giáo dục pháp luật. Truy cập tại https://pbgdpl.gov.vn

BẢO ĐẢM CHẤT LƯỢNG ĐÀO TẠO ĐẠI HỌC TRONG THỜI ĐẠI TRÍ TUỆ NHÂN TẠO: NHỮNG VẤN ĐỀ ĐẶT RA VÀ ĐỊNH HƯỚNG HOÀN THIỆN

QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION IN THE AGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE: CHALLENGES AND DIRECTIONS FOR IMPROVEMENT

Hoàng Thị Giang

Học viện Kỹ thuật mật mã

Tóm tắt

Trí tuệ nhân tạo đang làm thay đổi hoạt động bảo đảm chất lượng đào tạo trong các cơ sở giáo dục đại học. Bên cạnh khả năng hỗ trợ quản lý dữ liệu, quản lý minh chứng và hoạt động kiểm tra, đánh giá, trí tuệ nhân tạo cũng làm nảy sinh các vấn đề liên quan đến liêm chính học thuật, độ tin cậy của kết quả học tập, năng lực của giảng viên, người học và quản trị dữ liệu. Bài viết phân tích những vấn đề đặt ra đối với công tác bảo đảm chất lượng đào tạo đại học và đề cập các giải pháp về cơ chế, chính sách kiểm tra, đánh giá, phát triển năng lực số và quản trị chất lượng đào tạo.

Từ khóa: Đảm đảm bảo chất lượng, đào tạo đại học, trí tuệ nhân tạo, vấn đề đặt ra, định hướng

Abstract

Artificial intelligence is transforming quality assurance activities in higher education institutions. Alongside its capacity to support data management, evidence management, and assessment processes, artificial intelligence also raises concerns related to academic integrity, the reliability of learning outcomes, the competencies of lecturers and students, and data governance. This paper examines the challenges facing quality assurance in higher education in the age of artificial intelligence and proposes several directions for improvement, including policy development, assessment reform, the enhancement of digital and AI competencies, and the strengthening of quality management practices.

Keywords*:* Quality assurance; higher education; artificial intelligence; challenges; directions for improvement.

1. Đặt vấn đề

Khoa học, công nghệ (KH-CN), đổi mới sáng tạo (ĐMST) và chuyển đổi số đang trở thành động lực quan trọng thúc đẩy phát triển kinh tế-xã hội đồng thời

nâng cao năng lực cạnh tranh quốc gia. Văn kiện Đại hội XIV của Đảng xác định phát triển KH-CN, ĐMST và chuyển đổi số là một trong những nhiệm vụ trọng tâm nhằm tạo động lực cho tăng trưởng, phát triển đất nước trong giai đoạn mới (Đảng Cộng sản, 2026). Nghị quyết số 57-NQ/TW ngày 22/12/2024 của Bộ Chính trị tiếp tục nhấn mạnh yêu cầu tạo đột phá trong phát triển KH-CN, ĐMST và chuyển đổi số quốc gia (Bộ Chính trị, 2024). Những định hướng đó đang tác động mạnh mẽ đến nhiều lĩnh vực của đời sống xã hội, trong đó có giáo dục đại học (GDĐH).

Sự phát triển nhanh của trí tuệ nhân tạo (AI) đã làm thay đổi cách thức tổ chức hoạt động đào tạo, nghiên cứu và quản trị trong các cơ sở GDĐH. Các công cụ AI ngày càng được sử dụng rộng rãi trong tìm kiếm thông tin, hỗ trợ học tập, thiết kế học liệu, kiểm tra, đánh giá và quản lý dữ liệu đào tạo. Xu hướng này tạo thêm điều kiện để nâng cao hiệu quả quản trị và hỗ trợ các hoạt động bảo đảm chất lượng (BĐCL) đào tạo. Tuy nhiên, sự phổ biến của AI cũng làm xuất hiện nhiều vấn đề mới liên quan đến liêm chính học thuật, độ tin cậy của kết quả học tập, năng lực sử dụng công nghệ của giảng viên (GV) và người học, cũng như quản trị dữ liệu trong các cơ sở GDĐH.

Bảo đảm chất lượng đào tạo (CLĐT) là một trong những nhiệm vụ quan trọng của GDĐH nhằm duy trì, nâng cao CLĐT, đáp ứng yêu cầu của người học và xã hội. Trước những thay đổi do AI mang lại, công tác BĐCL đào tạo cần được xem xét từ nhiều khía cạnh khác nhau để thích ứng với điều kiện mới.

2. Nội dung

2.1. Những thay đổi đối với hoạt động bảo đảm chất lượng đào tạo đại học dưới tác động của trí tuệ nhân tạo

2.1.1. Cơ hội nâng cao hiệu quả bảo đảm chất lượng đào tạo

Trí tuệ nhân tạo đang tạo thêm những điều kiện mới cho hoạt động BĐCL đào tạo trong các cơ sở GDĐH. Khả năng thu thập, lưu trữ, xử lý khối lượng lớn dữ liệu giúp các cơ sở giáo dục theo dõi sát hơn quá trình học tập của người học, hiệu quả giảng dạy của GV và mức độ đáp ứng của chương trình đào tạo. Nguồn dữ liệu được cập nhật thường xuyên tạo cơ sở cho việc đánh giá CLĐT dựa trên minh chứng, góp phần nâng cao tính khách quan trong hoạt động tự đánh giá và cải tiến chất lượng (Lê Anh Vinh và Trần Mỹ Ngọc, 2024).

Sự phát triển của AI cũng mở ra khả năng đổi mới hoạt động kiểm tra, đánh giá và quản trị CLĐT. Các công cụ AI có thể hỗ trợ phân tích kết quả học tập, nhận diện những vấn đề phát sinh trong quá trình đào tạo và cung cấp thông tin phục vụ hoạt động quản lý. Một số ứng dụng còn cho phép triển khai các hình thức đánh giá thích ứng theo năng lực người học, góp phần nâng cao hiệu quả phản hồi và hỗ trợ cải tiến CLĐT (Lê Anh Vinh và Trần Mỹ Ngọc, 2024). Kết quả khảo sát của nhóm tác giả Trịnh Thị Thu Hằng và cộng sự (2025) cho thấy phần lớn người tham gia đánh giá tích cực về tính hữu ích của AI trong học tập và giảng dạy, phản ánh tiềm năng ứng dụng công nghệ này trong hoạt động đào tạo đại học ở Việt Nam (Trịnh Thị Thu Hằng và cộng sự, 2025).

2.1.2. Những thách thức đối với công tác bảo đảm chất lượng đào tạo

Bên cạnh những cơ hội, AI cũng đặt ra nhiều yêu cầu mới đối với công tác BĐCL đào tạo. Khả năng tạo sinh văn bản, hình ảnh, nội dung học tập khiến việc xác định mức độ tham gia thực chất của người học trong các bài tập, tiểu luận và sản phẩm học tập trở nên khó khăn hơn. Điều đó ảnh hưởng trực tiếp đến tính trung thực học thuật và độ tin cậy của kết quả đánh giá, vốn là những yếu tố quan trọng của BĐCL đào tạo (Lê Anh Vinh và Trần Mỹ Ngọc, 2024).

Một thách thức khác xuất phát từ sự khác biệt về năng lực sử dụng công nghệ giữa các nhóm người học và GV. Việc khai thác hiệu quả AI đòi hỏi người sử dụng phải có kiến thức, kỹ năng số và khả năng đánh giá thông tin. Bên cạnh sự sẵn sàng tiếp nhận công nghệ, vẫn tồn tại tâm lý thiếu tự tin, cảm giác không thoải mái và những lo ngại nhất định khi sử dụng AI (Trịnh Thị Thu Hằng và cộng sự, 2025). Những khác biệt này có thể ảnh hưởng đến hiệu quả triển khai mọi hoạt động đào tạo và BĐCL trong các cơ sở GDĐH.

Ngoài ra, việc sử dụng AI làm gia tăng yêu cầu đối với quản trị dữ liệu và bảo đảm các nguyên tắc đạo đức trong giáo dục. Khối lượng dữ liệu lớn được thu thập, xử lý trong môi trường số đặt ra các vấn đề liên quan đến quyền riêng tư, bảo mật thông tin và trách nhiệm trong sử dụng dữ liệu. Cùng với đó, nguy cơ xuất hiện thông tin thiếu chính xác hoặc khó kiểm chứng từ các công cụ AI đòi hỏi cơ sở GDĐH phải xây dựng những cơ chế quản lý phù hợp nhằm bảo đảm độ tin cậy của quá trình đào tạo và đánh giá (Lê Anh Vinh và Trần Mỹ Ngọc, 2024).

2.2. Những vấn đề đặt ra đối với bảo đảm chất lượng đào tạo đại học trong thời đại trí tuệ nhân tạo

2.2.1. Liêm chính học thuật và độ tin cậy của kết quả học tập trong môi trường hỗ trợ bởi trí tuệ nhân tạo

Liêm chính học thuật từ lâu đã được xem là một trong những điều kiện BĐCL đào tạo đại học. Tuy nhiên, sự phát triển nhanh chóng của AI tạo sinh đang đặt ra những thách thức mới đối với việc duy trì tính trung thực học thuật và bảo đảm độ tin cậy của kết quả học tập. Nếu trước đây các hành vi vi phạm chủ yếu gắn với sao chép tài liệu hoặc sử dụng trái phép sản phẩm của người khác thì hiện nay người học có thể sử dụng AI để tìm kiếm thông tin, xây dựng đề cương, phát triển ý tưởng, soạn thảo văn bản và hoàn thiện nhiều loại sản phẩm học tập khác nhau. Điều đó làm cho ranh giới giữa sự hỗ trợ của công nghệ và năng lực thực của người học trở nên khó xác định hơn.

Thực tế cho thấy việc sử dụng AI trong học tập đã trở nên phổ biến trong môi trường GDĐH. Khảo sát của Freeman, J. (2025) cho thấy 92% sinh viên đã sử dụng AI tạo sinh và 88% đã sử dụng AI trong các hoạt động liên quan đến đánh giá học tập. Khi việc sử dụng AI trở thành một phần của quá trình học tập, trọng tâm của công tác BĐCL không còn dừng ở việc phát hiện các hành vi vi phạm quy chế học tập. Điều quan trọng hơn là bảo đảm kết quả đánh giá phản ánh đúng năng lực, mức độ tham gia và kết quả học tập thực chất của người học.

Thách thức lớn nhất nằm ở độ tin cậy của kết quả đánh giá. Khi AI có khả năng tạo ra các bài viết, bản trình bày hay sản phẩm học tập với chất lượng ngày càng cao, việc đánh giá dựa chủ yếu vào sản phẩm cuối cùng có thể không còn phản ánh chính xác năng lực của người học. Một bộ phận sinh viên thừa nhận đã sử dụng trực tiếp nội dung do AI tạo ra trong bài làm học tập (Freeman, J., 2025). Cùng với đó, khả năng tạo ra thông tin thiếu chính xác hoặc khó kiểm chứng của AI cũng làm gia tăng nguy cơ người học tiếp cận và sử dụng những nội dung không bảo đảm độ tin cậy (Lê Anh Vinh và Trần Mỹ Ngọc, 2024). Những yếu tố này tác động trực tiếp đến chất lượng học tập, đánh giá và giá trị của văn bằng, chứng chỉ.

Sự xuất hiện của AI cũng cho thấy những hạn chế của các phương thức đánh giá truyền thống vốn tập trung nhiều vào việc kiểm tra khả năng tái hiện tri thức hoặc hoàn thành sản phẩm học tập. Trong điều kiện người học có thể tiếp cận AI một cách dễ dàng, các hình thức đánh giá cần hướng nhiều hơn tới năng lực phân tích, tư duy phản biện, khả năng giải quyết vấn đề và vận dụng kiến thức vào những tình huống cụ thể. Vì vậy, bảo đảm liêm chính học thuật trong thời đại AI không

chỉ là kiểm soát việc sử dụng công nghệ mà còn là đổi mới cách thức đánh giá để kết quả học tập tiếp tục phản ánh đúng CLĐT và năng lực của người học.

2.2.2. Năng lực thích ứng của đội ngũ giảng viên và người học trước sự phát triển của trí tuệ nhân tạo

Sự phát triển của AI đang làm thay đổi cách thức dạy học trong GDĐH. Nhiều công việc trước đây được thực hiện hoàn toàn bởi GV như thiết kế học liệu, xây dựng bài giảng, hỗ trợ học tập hay theo dõi kết quả học tập của người học hiện nay đã có sự hỗ trợ của các công cụ AI. Đối với người học, AI trở thành một nguồn hỗ trợ thường xuyên trong tìm kiếm thông tin, tiếp cận tri thức và thực hiện các nhiệm vụ học tập. Những thay đổi đó làm xuất hiện các yêu cầu mới về năng lực của cả GV và người học.

Đối với đội ngũ GV, thách thức không nằm ở việc tiếp cận công nghệ mà ở khả năng thích ứng với những thay đổi của môi trường giáo dục. AI có thể hỗ trợ thực hiện nhiều công việc mang tính kỹ thuật hoặc lặp lại, giúp GV có thêm thời gian cho các hoạt động chuyên môn. Tuy nhiên, việc khai thác hiệu quả các công cụ AI đòi hỏi GV phải thường xuyên cập nhật kiến thức công nghệ, thay đổi phương pháp giảng dạy và nâng cao năng lực thiết kế những hoạt động học tập phù hợp. Vì vậy, sự phát triển mạnh mẽ của AI đang tạo ra áp lực buộc đội ngũ GV phải nhanh chóng thích nghi, đồng thời nâng cao trình độ công nghệ để sử dụng hiệu quả các công cụ mới trong giảng dạy (Mạnh Xuân, 2026).

Đối với người học, việc sử dụng AI ngày càng phổ biến không đồng nghĩa với việc họ đã hình thành đầy đủ năng lực khai thác và sử dụng công nghệ. AI có thể hỗ trợ tiếp cận thông tin nhanh hơn, mở rộng cơ hội học tập và cá nhân hóa quá trình học tập, nhưng cũng đặt ra yêu cầu về khả năng đánh giá, lựa chọn, kiểm chứng thông tin. Kết quả khảo sát của Freeman, J. (2025) cho thấy 67% sinh viên cho rằng kỹ năng AI là cần thiết, nhưng chỉ 36% cho biết đã nhận được sự hỗ trợ từ cơ sở đào tạo trong việc phát triển các kỹ năng này; đồng thời chỉ 42% đánh giá GV đủ năng lực hỗ trợ sinh viên trong sử dụng AI (Freeman, J., 2025). Bên cạnh đó, nghiên cứu của nhóm tác giả Trịnh Thị Thu Hằng và cộng sự (2025) cho thấy mức độ sẵn sàng tiếp nhận AI chịu ảnh hưởng bởi nhiều yếu tố khác nhau, trong đó sự bất an và cảm giác thiếu tự tin khi sử dụng công nghệ vẫn là những rào cản đáng chú ý.

Khoảng cách giữa yêu cầu của môi trường giáo dục mới với năng lực thực tế của GV và người học đang trở thành một thách thức đối với công tác BĐCL đào

tạo. Khi năng lực sử dụng AI chưa đồng đều, hiệu quả ứng dụng công nghệ trong dạy học, học tập và đánh giá cũng có sự khác biệt giữa các nhóm đối tượng. Đây là một trong những vấn đề cần được quan tâm trong quá trình triển khai AI tại các cơ sở GDĐH hiện nay.

2.2.3. Quản trị dữ liệu và bảo đảm các nguyên tắc đạo đức trong sử dụng trí tuệ nhân tạo

Sự phát triển của AI đang làm thay đổi phương thức quản trị trong các cơ sở GDĐH, trong đó dữ liệu trở thành nguồn lực quan trọng phục vụ hoạt động đào tạo, đánh giá và BĐCL. Các hệ thống AI có khả năng thu thập, lưu trữ, xử lý khối lượng lớn dữ liệu liên quan đến người học, GV và quá trình đào tạo. Nguồn dữ liệu này giúp các cơ sở giáo dục theo dõi kết quả học tập, phân tích phản hồi của người học, đánh giá mức độ phù hợp của chương trình đào tạo và hỗ trợ quá trình ra quyết định. Tuy nhiên, cùng với các lợi ích đó là những yêu cầu ngày càng cao đối với công tác quản trị dữ liệu và sử dụng AI một cách có trách nhiệm (Lê Anh Vinh và Trần Mỹ Ngọc, 2024).

Một trong những vấn đề đáng quan tâm là độ tin cậy của dữ liệu và thông tin được sử dụng trong môi trường giáo dục. Các công cụ AI tạo sinh có thể tạo ra nội dung với tốc độ nhanh nhưng không phải lúc nào cũng bảo đảm tính chính xác của kết quả đầu ra. Nhiều thông tin do AI cung cấp có thể thiếu căn cứ kiểm chứng, dẫn nguồn không đầy đủ hoặc chứa những sai lệch nhất định (Lê Anh Vinh và Trần Mỹ Ngọc, 2024). Khi những thông tin này được sử dụng trong học tập, nghiên cứu hoặc đánh giá, chất lượng của các quyết định chuyên môn có thể bị ảnh hưởng. Khảo sát của Freeman, J. (2025) cho thấy hơn một nửa số sinh viên được hỏi bày tỏ lo ngại về nguy cơ AI tạo ra thông tin sai lệch, trong khi một bộ phận khác quan tâm đến khả năng xuất hiện các kết quả mang tính thiên lệch.

Bên cạnh đó, việc thu thập, khai thác dữ liệu phục vụ AI cũng làm gia tăng những quan ngại về quyền riêng tư và bảo mật thông tin. Dữ liệu học tập, kết quả đánh giá, hồ sơ cá nhân và những tương tác trên môi trường số của người học ngày càng được lưu trữ, xử lý trên các nền tảng công nghệ. Nếu thiếu các cơ chế quản lý phù hợp, dữ liệu có thể bị sử dụng vượt quá mục đích đào tạo hoặc phát sinh nguy cơ rò rỉ thông tin. Những lo ngại về độ an toàn của dữ liệu và mức độ tin cậy của công nghệ cũng được ghi nhận khi phân tích các yếu tố ảnh hưởng đến mức độ chấp nhận AI trong GDĐH (Trịnh Thị Thu Hằng và cộng sự, 2025).

Dưới tác động của AI, công tác BĐCL cần quan tâm đến cả quản trị dữ liệu và các nguyên tắc đạo đức trong sử dụng công nghệ. Theo Imedadze & Luashvili (2025), những hệ thống BĐCL trong thời đại AI cần chú trọng tính minh bạch của thuật toán, cơ chế giám sát học thuật và sự tham gia của các bên liên quan trong quá trình triển khai công nghệ. Quan điểm này cho thấy trách nhiệm cuối cùng đối với CLĐT vẫn thuộc về con người, không thể chuyển giao hoàn toàn cho các hệ thống AI. Việc sử dụng AI trong GDĐH vì vậy cần được đặt trong khuôn khổ các nguyên tắc về minh bạch, trách nhiệm giải trình và tôn trọng những giá trị học thuật. Đây là những yêu cầu ngày càng quan trọng nhằm duy trì CLĐT và niềm tin đối với hệ thống GDĐH trong thời đại AI.

2.3. Định hướng hoàn thiện công tác bảo đảm chất lượng đào tạo đại học trong thời đại trí tuệ nhân tạo

2.3.1. Hoàn thiện cơ chế, chính sách về ứng dụng trí tuệ nhân tạo trong giáo dục đại học

Việc ứng dụng AI trong GDĐH đang diễn ra với tốc độ nhanh, trong khi nhiều quy định liên quan đến quản lý, sử dụng và kiểm soát AI trong hoạt động đào tạo vẫn đang trong quá trình hoàn thiện. Điều đó đòi hỏi các cơ sở GDĐH cần chủ động xây dựng nhiều quy định nội bộ phù hợp với đặc điểm ngành nghề đào tạo, bảo đảm khai thác hiệu quả những lợi ích của AI, đồng thời hạn chế mọi rủi ro có thể phát sinh trong quá trình sử dụng.

Định hướng hoàn thiện cơ chế, chính sách cần được đặt trong tổng thể chủ trương phát triển KH-CN, ĐMST, chuyển đổi số quốc gia được xác định trong Văn kiện Đại hội XIV của Đảng và Nghị quyết số 57-NQ/TW (Đảng Cộng sản (2026); Bộ Chính trị (2024)). Trên cơ sở đó, các cơ sở GDĐH cần rà soát, bổ sung những quy định liên quan đến sử dụng AI trong giảng dạy, học tập, nghiên cứu khoa học và đánh giá kết quả học tập; xác định rõ trách nhiệm của GV, người học và các đơn vị quản lý trong quá trình khai thác công nghệ.

Bên cạnh đó, việc hoàn thiện cơ chế, chính sách cần gắn với yêu cầu BĐCL đào tạo và quyền tự chủ đại học theo quy định của Luật GDĐH (Quốc hội, 2025). Các quy định được ban hành cần hướng tới xây dựng môi trường học thuật minh bạch, khuyến khích ĐMST, sử dụng AI có trách nhiệm và phù hợp với những chuẩn mực đạo đức trong GDĐH. Đây là cơ sở quan trọng để các cơ sở GDĐH chủ động thích ứng với những thay đổi do AI mang lại, đồng thời duy trì và nâng cao CLĐT trong giai đoạn hiện nay.

2.3.2. Đổi mới hoạt động kiểm tra, đánh giá đáp ứng yêu cầu bảo đảm chất lượng đào tạo

Kết quả học tập chỉ có ý nghĩa khi phản ánh đúng năng lực của người học. Tuy nhiên, khả năng hỗ trợ ngày càng lớn của các công cụ AI đang đặt ra những yêu cầu mới đối với hoạt động kiểm tra, đánh giá trong GDĐH. Điều đó đòi hỏi các cơ sở GDĐH phải rà soát, điều chỉnh phương thức đánh giá nhằm bảo đảm tính khách quan, công bằng và độ tin cậy của kết quả học tập. Khi người học có thể sử dụng AI để tìm kiếm thông tin, xây dựng ý tưởng, hỗ trợ viết bài hoặc xử lý dữ liệu, kết quả đánh giá dựa chủ yếu vào sản phẩm cuối cùng không còn phản ánh đầy đủ năng lực thực tế của người học. Vì vậy, đổi mới kiểm tra, đánh giá trở thành một yêu cầu quan trọng nhằm bảo đảm độ tin cậy của kết quả học tập và CLĐT.

Việc đánh giá cần quan tâm nhiều hơn đến quá trình học tập, khả năng vận dụng kiến thức, tư duy phản biện và giải quyết vấn đề trong các tình huống cụ thể. Các hình thức thảo luận, thuyết trình, vấn đáp, thực hành nghề nghiệp hoặc thực hiện dự án có thể tạo điều kiện để người học thể hiện năng lực cá nhân rõ hơn so với những hình thức đánh giá chỉ dựa trên sản phẩm viết. Cách tiếp cận nêu trên cũng phù hợp với định hướng phát triển năng lực người học trong GDĐH hiện nay.

Cùng với đổi mới phương thức đánh giá, các cơ sở GDĐH cũng cần xây dựng những quy định rõ ràng về phạm vi sử dụng AI trong học tập và kiểm tra, đánh giá. Người học được phép khai thác các công cụ AI phục vụ học tập nhưng phải bảo đảm tính trung thực học thuật và chịu trách nhiệm đối với sản phẩm của mình. Đây là cơ sở để duy trì sự công bằng trong đánh giá, đồng thời tạo điều kiện cho người học tiếp cận và khai thác hiệu quả các thành tựu công nghệ mới.

Hoạt động kiểm tra, đánh giá cần được đặt trong tổng thể hệ thống BĐCL của cơ sở GDĐH. Việc rà soát tiêu chí đánh giá, phương thức đánh giá với các minh chứng liên quan là cần thiết nhằm bảo đảm sự phù hợp với những thay đổi của môi trường giáo dục số và yêu cầu về CLĐT (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2017).

2.3.3. Phát triển năng lực số, năng lực sử dụng trí tuệ nhân tạo cho giảng viên và người học

Năng lực của đội ngũ GV và người học có ảnh hưởng trực tiếp đến hiệu quả ứng dụng AI trong GDĐH. Vì vậy, phát triển năng lực số và năng lực AI cần được xem là một nội dung quan trọng trong quá trình nâng cao CLĐT. Việc trang bị những kỹ năng liên quan đến AI không nhằm mục đích thay thế năng lực chuyên môn mà giúp GV với người học khai thác hiệu quả các công cụ công nghệ phục vụ hoạt động giảng dạy, học tập và nghiên cứu khoa học.

Đối với đội ngũ GV, yêu cầu đặt ra là thường xuyên cập nhật kiến thức về công nghệ số, hiểu rõ đặc điểm, khả năng và những hạn chế của các công cụ AI để lựa chọn hình thức sử dụng phù hợp trong từng hoạt động chuyên môn. Cùng với kỹ năng sử dụng công nghệ, GV cần nâng cao năng lực thiết kế học liệu, tổ chức hoạt động học tập, hướng dẫn người học khai thác AI một cách hiệu quả và bảo đảm các nguyên tắc liêm chính học thuật. Đây cũng điều kiện quan trọng để phát huy vai trò của GV trong môi trường giáo dục số.

Đối với người học, việc phát triển năng lực AI cần được thực hiện theo hướng hình thành khả năng sử dụng công nghệ một cách chủ động, có chọn lọc và có trách nhiệm. Người học cần được trang bị kỹ năng tìm kiếm, đánh giá, kiểm chứng thông tin, nhận diện các nội dung thiếu chính xác và sử dụng AI như một công cụ hỗ trợ học tập thay vì phụ thuộc vào công nghệ. Kết quả khảo sát của Freeman, J. (2025) cho thấy nhu cầu phát triển các kỹ năng liên quan đến AI trong sinh viên ngày càng gia tăng.

Định hướng phát triển năng lực số, năng lực AI cần được đặt trong tổng thể chủ trương phát triển KH-CN, ĐMST, chuyển đổi số quốc gia mà Văn kiện Đại hội XIV của Đảng và Nghị quyết số 57-NQ/TW đã xác định. Qua đó góp phần hình thành nguồn nhân lực có khả năng thích ứng với những thay đổi của môi trường số, đáp ứng yêu cầu nâng cao CLĐT trong giai đoạn hiện nay.

2.3.4. Nâng cao hiệu quả quản trị và bảo đảm chất lượng đào tạo trên nền tảng số

Sự phát triển của AI tạo ra những điều kiện mới cho hoạt động quản trị CLĐT trong các cơ sở GDĐH. Khả năng xử lý dữ liệu với quy mô lớn giúp việc thu thập, phân tích, theo dõi các thông tin liên quan đến người học, chương trình đào tạo và kết quả đào tạo được thực hiện nhanh chóng hơn. Đây là cơ sở để nâng cao chất lượng hoạt động tự đánh giá, cải tiến chất lượng và hỗ trợ quá trình ra quyết định dựa trên dữ liệu.

Việc ứng dụng AI trong quản trị chất lượng cần gắn với xây dựng hệ thống dữ liệu đồng bộ, bảo đảm tính chính xác, đầy đủ và khả năng kết nối giữa các đơn vị trong cơ sở GDĐH. Dữ liệu không chỉ phục vụ công tác quản lý mà còn là nguồn thông tin quan trọng cho hoạt động tự đánh giá, kiểm định chất lượng và hoạch định chiến lược phát triển. Trong quá trình đó, yêu cầu về bảo mật dữ liệu, quyền riêng tư và trách nhiệm sử dụng thông tin cần được đặc biệt quan tâm nhằm bảo đảm sự tin cậy của hệ thống quản trị chất lượng.

Bên cạnh việc khai thác những công cụ AI, vai trò giám sát, kiểm soát của con người vẫn giữ ý nghĩa quyết định đối với các hoạt động học thuật và BĐCL. Những nội dung liên quan đến đánh giá người học, đánh giá chương trình đào tạo hoặc các quyết định có ảnh hưởng đến CLĐT cần được xem xét trên cơ sở kết hợp giữa dữ liệu, công nghệ và trách nhiệm chuyên môn của đội ngũ quản lý, GV. Cách tiếp cận trên cũng phù hợp với xu hướng xây dựng những hệ thống BĐCL thích ứng với AI, trong đó đề cao tính minh bạch, trách nhiệm giải trình và sự tham gia của các bên liên quan.

Các cơ sở GDĐH cần tiếp tục hoàn thiện hệ thống BĐCL bên trong theo những tiêu chuẩn và yêu cầu kiểm định chất lượng hiện hành. Việc thường xuyên rà soát, cập nhật quy trình quản lý chất lượng phù hợp với sự phát triển của công nghệ sẽ góp phần nâng cao hiệu quả quản trị, duy trì CLĐT và tăng cường năng lực thích ứng của cơ sở GDĐH trong thời đại AI.

3. Kết luận

AI đang tạo ra những thay đổi sâu sắc đối với hoạt động BĐCL đào tạo trong các cơ sở GDĐH. Bên cạnh những cơ hội trong quản lý dữ liệu, hỗ trợ giảng dạy, học tập, đánh giá, AI cũng đặt ra nhiều yêu cầu mới liên quan đến liêm chính học thuật, độ tin cậy của kết quả học tập, năng lực thích ứng của GV với người học, cũng như quản trị dữ liệu và đạo đức trong sử dụng công nghệ. Những vấn đề trên tác động trực tiếp đến hiệu quả BĐCL đào tạo và sự phát triển bền vững của các cơ sở GDĐH.

Để thích ứng với những thay đổi đó, cần tiếp tục hoàn thiện cơ chế, chính sách; đổi mới kiểm tra, đánh giá; phát triển năng lực số và năng lực AI cho GV, người học; nâng cao hiệu quả quản trị CLĐT. Việc khai thác hiệu quả các thành tựu của AI, đồng thời bảo đảm những nguyên tắc chất lượng, minh bạch, trách nhiệm trong GDĐH sẽ góp phần nâng cao CLĐT, đáp ứng yêu cầu phát triển nguồn nhân lực trong thời kỳ đẩy mạnh KH-CN, ĐMST và chuyển đổi số quốc gia.

Tài liệu tham khảo

Bộ Chính trị (2024), *Nghị quyết số 57-NQ/TW ngày 22/12/2024 về đột phá phát triển khoa học - công nghệ đổi mới sáng tạo và chuyển đổi số quốc gia*.

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017), *Thông tư số 12/2017/TT-BGDĐT ngày 19/5/2017 ban hành Quy định về kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục đại học*.

Đảng Cộng sản (2026), *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIV* (Tập 1). Nxb.Chính trị quốc gia Sự thật.

Freeman, J. (2025), *Student Generative AI Survey 2025* (HEPI Policy Note 61). Higher Education Policy Institute (HEPI) & Kortext.

Imedadze, T., & Luashvili, E. (2025). *Anticipating change: Designing AI-ready QA systems for future-proof universities*. European University Association. https://eua.eu/publications/conference-papers/anticipating-change-designing-ai-ready-qa-systems-for-future-proof-universities.html

Lê Anh Vinh và Trần Mỹ Ngọc (2024), "Trí tuệ nhân tạo trong giáo dục đại học: Thực trạng và hàm ý chính sách cho Việt Nam". Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam, 20(5), pp.1-11.

Mạnh Xuân (2026), "Ứng dụng AI hiệu quả trong giáo dục đại học", Báo Nhân Dân. https://nhandan.vn/ung-dung-ai-hieu-qua-trong-giao-duc-dai-hoc-post945570.html

Quốc hội (2025), *Luật Giáo dục đại học*. Luật số 125/2025/QH15 ngày 10/12/2025.

Trịnh Thị Thu Hằng, Hoàng Trọng Nghĩa, & Nguyễn Thị Điệp (2025). *Trí tuệ nhân tạo trong giáo dục đại học tại Việt Nam: Ứng dụng mô hình chấp nhận công nghệ và chỉ số sẵn sàng công nghệ*. Quản lý nhà nước. https://www.quanlynhanuoc.vn/2025/08/26/tri-tue-nhan-tao-trong-giao-duc-dai-hoc-tai-viet-nam-ung-dung-mo-hinh-chap-nhan-cong-nghe-va-chi-so-san-sang-cong-nghe

QUẢN TRỊ HOẠT ĐỘNG XUẤT BẢN TRONG CÁC CƠ SỞ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC TRƯỚC TÁC ĐỘNG CỦA TRÍ TUỆ NHÂN TẠO

GOVERNANCE OF PUBLISHING ACTIVITIES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN RESPONSE TO THE IMPACT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Trần Thọ Xương,

Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam

Trần Thu Quỳnh,

Vũ Thị Ngọc Thùy,

Học viện Báo chí và Tuyên truyền

Tóm tắt

Sự phát triển của trí tuệ nhân tạo (AI), đặc biệt là AI tạo sinh đang làm thay đổi sâu sắc hoạt động xuất bản trong các cơ sở giáo dục đại học. Bên cạnh những cơ hội trong hỗ trợ biên tập, phát triển học liệu số và nâng cao hiệu quả quản trị, AI cũng đặt ra nhiều thách thức liên quan đến chất lượng học thuật, đạo đức nghiên cứu, bản quyền và quản trị dữ liệu. Trên cơ sở phân tích tài liệu, tổng quan lý thuyết và nghiên cứu kinh nghiệm quốc tế, bài viết phân tích tác động của AI đối với hoạt động xuất bản trong các cơ sở giáo dục đại học, đồng thời đề xuất mô hình quản trị theo hướng lấy con người làm trung tâm, bảo đảm tính minh bạch, trách nhiệm giải trình và kiểm soát của con người.

Từ khóa: Quản trị xuất bản, trí tuệ nhân tạo, giáo dục đại học, chuyển đổi số, trí tuệ nhân tạo tạo sinh.

Abstract

The rapid advancement of artificial intelligence (AI), particularly generative AI, is profoundly transforming publishing activities in higher education institutions. While AI offers significant opportunities for enhancing editorial processes, developing digital learning resources, and improving governance efficiency, it also poses substantial challenges related to academic quality, research ethics, copyright, and data governance. Based on document analysis, theoretical review, and the examination of international experiences, this paper analyzes the impacts of AI on publishing activities in higher education institutions and proposes a human-centered governance model that emphasizes transparency, accountability, and human oversight.

***Keywords**:* Publishing management, artificial intelligence, higher education, digital transformation, generative AI.

1. Đặt vấn đề

Sự phát triển nhanh chóng của trí tuệ nhân tạo (AI), đặc biệt là AI tạo sinh (GenAI), đang tạo ra những thay đổi sâu sắc đối với GDĐH và hoạt động sản xuất, phổ biến tri thức. UNESCO (2021) nhận định rằng: *"The rapid development of AI is having a major impact on education"* (*Tạm dịch: Sự phát triển nhanh chóng của AI đang tạo ra những tác động lớn đối với giáo dục*). Sự xuất hiện của các công cụ GenAI không chỉ thúc đẩy quá trình chuyển đổi số trong GDĐH mà còn làm thay đổi phương thức tạo lập, xử lý và chia sẻ tri thức.

Trong bối cảnh đó, hoạt động xuất bản (HĐXB) ở các cơ sở GDĐH đang chuyển dịch mạnh từ môi trường truyền thống sang môi trường số, với sự phát triển của học liệu điện tử, xuất bản mở và những hệ thống quản trị tri thức thông minh. UNESCO (2023) cho rằng: *"GenAI should be used to serve education and research" (Tạm dịch: GenAI cần được sử dụng để phục vụ giáo dục và nghiên cứu).* Tuy nhiên, bên cạnh những cơ hội, AI cũng đặt ra nhiều thách thức liên quan đến chất lượng học thuật, đạo đức nghiên cứu, bản quyền, an toàn dữ liệu và trách nhiệm giải trình.

Những thay đổi này cho thấy việc ứng dụng AI trong HĐXB không chỉ là vấn đề công nghệ mà còn là vấn đề quản trị. Xuất phát từ đó, bài viết tập trung phân tích tác động của AI đối với HĐXB trong các cơ sở GDĐH, đồng thời nghiên cứu kinh nghiệm quốc tế nhằm đề xuất định hướng quản trị HĐXB theo hướng thông minh, lấy con người làm trung tâm, bảo đảm tính minh bạch, trách nhiệm giải trình và phát triển bền vững.

2. Nội dung

2.1. Hoạt động xuất bản trong các cơ sở giáo dục đại học và những yêu cầu mới trong kỷ nguyên trí tuệ nhân tạo

2.1.1. Khái quát về quản trị hoạt động xuất bản trong các cơ sở giáo dục đại học

Trong hệ thống GDĐH, HĐXB là một bộ phận quan trọng của quá trình tạo lập, lưu trữ và phổ biến tri thức, gắn với chức năng cốt lõi của đại học là đào tạo, nghiên cứu khoa học (NCKH), phục vụ cộng đồng. Trong bối cảnh chuyển đổi số và phát triển của AI, HĐXB không chỉ dừng lại ở việc sản xuất các xuất bản phẩm

phục vụ giảng dạy, nghiên cứu mà còn trở thành một phương thức quản trị, chia sẻ, lan tỏa tri thức trong hệ sinh thái giáo dục số.

Hoạt động xuất bản trong các cơ sở GDĐH có vai trò quan trọng trong bảo đảm chất lượng đào tạo, thúc đẩy NCKH và phát triển nguồn học liệu. Bên cạnh những loại hình xuất bản truyền thống như giáo trình, tài liệu tham khảo, chuyên khảo, tạp chí khoa học, nhiều cơ sở GDĐH đang phát triển mạnh học liệu điện tử, tài nguyên giáo dục mở, kho dữ liệu học thuật và các sản phẩm học tập số tương tác. Sự phát triển của GenAI tiếp tục thúc đẩy quá trình chuyển đổi này, tạo ra những phương thức mới trong việc xây dựng, cập nhật và phổ biến nội dung học thuật.

Khác với HĐXB thương mại, quản trị HĐXB trong các cơ sở GDĐH mang tính đặc thù do gắn chặt với hoạt động đào tạo, NCKH và phát triển tri thức. Trong bối cảnh AI và chuyển đổi số, quản trị HĐXB không chỉ là quản lý quy trình xuất bản mà còn bao gồm quản trị học thuật, quản trị chất lượng, quản trị bản quyền, quản trị công nghệ và quản trị rủi ro. Trong đó, quản trị học thuật giữ vai trò trung tâm nhằm bảo đảm tính khoa học, tính chính xác, tính khách quan và liêm chính học thuật của các xuất bản phẩm. Sự phát triển của GenAI đặt ra yêu cầu tăng cường cơ chế giám sát, kiểm chứng và trách nhiệm của con người trong toàn bộ quy trình xuất bản, bởi con người vẫn phải chịu trách nhiệm cuối cùng đối với các sản phẩm học thuật được công bố (UNESCO, 2021).

Bên cạnh đó, quản trị chất lượng cần được mở rộng từ kiểm soát nội dung sang kiểm soát dữ liệu, nguồn trích dẫn, mức độ sử dụng AI trong quá trình biên soạn, biên tập và xuất bản. Những nguy cơ như *hallucination* (ảo giác), thông tin sai lệch, trích dẫn không chính xác đòi hỏi phải xây dựng cơ chế kiểm chứng đa tầng và tăng cường trách nhiệm học thuật của các chủ thể tham gia HĐXB. Đồng thời, sự phát triển của AI cũng đặt ra những yêu cầu mới đối với quản trị bản quyền, quản trị dữ liệu, quản trị công nghệ và bảo đảm an toàn thông tin. Việc xây dựng hạ tầng số, quản trị dữ liệu học thuật, những cơ chế quản trị rủi ro phù hợp đang trở thành những yếu tố quan trọng nhằm bảo đảm hiệu quả và tính bền vững của HĐXB trong các cơ sở GDĐH.

2.1.2. Những yêu cầu mới của hoạt động xuất bản trong thời đại trí tuệ nhân tạo

Sự phát triển của AI và chuyển đổi số đang đặt ra những yêu cầu mới đối với HĐXB trong các cơ sở GDĐH. Trước hết, chuyển đổi số không còn là xu hướng lựa chọn mà đã trở thành yêu cầu tất yếu đối với HĐXB. Theo OECD (2023), việc phát triển hệ sinh thái giáo dục số đòi hỏi sự kết hợp đồng bộ giữa hạ tầng công

nghệ, dữ liệu, nguồn nhân lực, cơ chế quản trị nhằm bảo đảm khả năng vận hành hiệu quả, bền vững của các hệ thống giáo dục và xuất bản số.

Cùng với đó, xu hướng xuất bản mở và chia sẻ tri thức đang ngày càng phát triển. UNESCO (2021) cho rằng, tri thức cần được xem như một lợi ích chung của nhân loại, do đó các cơ sở GDĐH cần mở rộng khả năng tiếp cận tri thức thông qua việc phát triển tài nguyên giáo dục mở, học liệu mở và các kho học thuật số.

Sự phát triển của AI cũng thúc đẩy quá trình xây dựng và phát triển học liệu số thông minh. Các hệ thống GenAI có khả năng hỗ trợ tạo lập nội dung, tóm tắt, dịch thuật, thiết kế học liệu đa phương tiện và cá nhân hóa nội dung học tập theo đặc điểm của từng nhóm người học. Điều này tạo điều kiện để chuyển từ mô hình học liệu truyền thống sang mô hình học liệu thích ứng và học tập cá nhân hóa.

Ngoài ra, AI còn tạo ra khả năng tự động hóa nhiều công đoạn trong quy trình biên tập, xuất bản, như hiệu đính ngôn ngữ, chuẩn hóa trích dẫn, kiểm tra đạo văn, phân loại nội dung và quản lý dữ liệu xuất bản. Tuy nhiên, các tài liệu quốc tế đều nhấn mạnh rằng quá trình tự động hóa này cần được triển khai theo nguyên tắc, AI đóng vai trò công cụ hỗ trợ, còn con người giữ vai trò kiểm soát, đánh giá và chịu trách nhiệm cuối cùng đối với toàn bộ quá trình xuất bản.

2.2. Những cơ hội do trí tuệ nhân tạo mang lại đối với hoạt động xuất bản trong các cơ sở giáo dục đại học

2.2.1. Nâng cao hiệu quả biên tập

Sự phát triển của GenAI đang góp phần nâng cao hiệu quả hoạt động biên tập trong các cơ sở GDĐH. Các công cụ AI có khả năng hỗ trợ xử lý ngôn ngữ, chuẩn hóa nội dung, trích dẫn, đồng thời phát hiện những lỗi kỹ thuật trong quá trình biên tập, qua đó rút ngắn thời gian xử lý bản thảo và nâng cao hiệu quả công việc. Việc ứng dụng AI cho phép đội ngũ biên tập viên giảm bớt các thao tác mang tính kỹ thuật để tập trung nhiều hơn vào việc thẩm định chất lượng học thuật, kiểm chứng thông tin và đánh giá giá trị khoa học của xuất bản phẩm. Tuy nhiên, các quyết định liên quan đến tính chính xác, độ tin cậy và trách nhiệm học thuật của nội dung vẫn cần được thực hiện dưới sự kiểm soát của con người.

2.2.2. Hỗ trợ xây dựng học liệu số

Trí tuệ nhân tạo tạo sinh đang mở ra những khả năng mới trong việc xây dựng và phát triển học liệu số trong các cơ sở GDĐH. Những hệ thống AI có thể hỗ trợ tạo lập nội dung, xử lý, tổ chức thông tin, dịch thuật học thuật, đồng thời phát triển

các học liệu đa phương tiện và học liệu tương tác. Việc ứng dụng AI không chỉ góp phần nâng cao hiệu quả xây dựng học liệu mà còn tạo điều kiện thúc đẩy cá nhân hóa học tập, mở rộng khả năng tiếp cận tri thức và phát triển các mô hình học tập thích ứng trong môi trường giáo dục số (UNESCO, 2023).

2.2.3. Hỗ trợ xuất bản khoa học

Trí tuệ nhân tạo đang trở thành công cụ hỗ trợ quan trọng trong HĐXB khoa học của các cơ sở GDĐH. Các hệ thống AI có khả năng hỗ trợ khai thác, tổng hợp tài liệu, phân tích dữ liệu nghiên cứu, hỗ trợ quy trình phản biện, phát hiện đạo văn, qua đó góp phần nâng cao hiệu quả hoạt động nghiên cứu và xuất bản khoa học. Tuy nhiên, AI chỉ nên được sử dụng như một công cụ hỗ trợ, trong khi việc đánh giá chất lượng học thuật, thẩm định nội dung, quyết định công bố vẫn phải do con người thực hiện nhằm bảo đảm tính khách quan, độ tin cậy và liêm chính học thuật (European Commission, 2026).

2.2.4. Nâng cao năng lực quản trị

Trí tuệ nhân tạo không chỉ tác động đến hoạt động biên tập và xuất bản mà còn góp phần nâng cao năng lực quản trị trong các cơ sở GDĐH. Thông qua việc thu thập, phân tích, xử lý dữ liệu, AI hỗ trợ xây dựng các hệ thống quản trị dữ liệu học thuật, quản trị học liệu và quản trị tri thức hiệu quả hơn. Đồng thời, AI giúp tự động hóa nhiều quy trình quản lý như xử lý bản thảo, phân loại tài liệu, quản lý phản biện, theo dõi tiến độ biên tập, hỗ trợ ra quyết định, qua đó góp phần giảm chi phí vận hành, nâng cao tính minh bạch và hiệu quả quản trị. Bên cạnh đó, việc phân tích dữ liệu học tập, hành vi người học bằng AI còn tạo điều kiện phát triển các hệ thống học tập cá nhân hóa, dự báo nhu cầu đào tạo và hỗ trợ xây dựng chiến lược phát triển học liệu phù hợp với từng nhóm người học. Những ứng dụng này cho thấy AI đang trở thành một công cụ quan trọng trong quá trình xây dựng hệ sinh thái quản trị giáo dục và xuất bản số thông minh trong các cơ sở GDĐH (OECD, 2023).

2.3. Những thách thức đặt ra đối với hoạt động xuất bản trong các cơ sở giáo dục đại học

2.3.1. Rủi ro về chất lượng học thuật

Mặc dù GenAI mang lại nhiều lợi ích, nhưng một trong những thách thức lớn nhất đối với HĐXB trong các cơ sở GDĐH là nguy cơ ảnh hưởng đến chất lượng học thuật. Những hệ thống AI có thể xuất hiện hiện tượng *hallucination*, tạo ra các

thông tin không chính xác, không có thật hoặc chưa được kiểm chứng, dẫn đến nguy cơ lan truyền tri thức sai lệch trong môi trường học thuật. Bên cạnh đó, AI có thể tạo ra các tài liệu tham khảo không tồn tại, trích dẫn sai hoặc diễn giải không chính xác những kết quả nghiên cứu, ảnh hưởng trực tiếp đến độ tin cậy của các xuất bản phẩm khoa học. Điều này đặt ra yêu cầu phải tăng cường cơ chế kiểm chứng và giám sát học thuật trong quá trình sử dụng AI (UNESCO, 2023).

2.3.2. Thách thức về đạo đức học thuật

Sự phát triển của GenAI đặt ra nhiều thách thức đối với liêm chính và đạo đức học thuật. Việc sử dụng AI để tạo lập nội dung mà không công khai hoặc không kiểm chứng đầy đủ có thể dẫn đến đạo văn, gian lận học thuật, làm suy giảm tính trung thực trong nghiên cứu và xuất bản khoa học. Bên cạnh đó, việc che giấu mức độ sử dụng AI trong quá trình nghiên cứu và công bố cũng đặt ra những vấn đề mới về trách nhiệm học thuật. Vì vậy, việc sử dụng AI trong hoạt động học thuật cần được minh bạch hóa, đồng thời con người phải chịu trách nhiệm cuối cùng đối với toàn bộ nội dung được công bố (UNESCO, 2021).

2.3.3. Vấn đề bản quyền

Sự phát triển của GenAI đã làm xuất hiện nhiều vấn đề mới liên quan đến quyền tác giả và quyền sở hữu trí tuệ. Những tranh luận hiện nay tập trung vào quyền sở hữu đối với các sản phẩm do AI tạo ra, trách nhiệm pháp lý của những chủ thể sử dụng AI và việc khai thác dữ liệu để huấn luyện các mô hình AI. Những vấn đề này không chỉ ảnh hưởng đến hoạt động nghiên cứu mà còn tạo ra những thách thức đáng kể đối với quản trị HĐXB trong các cơ sở GDĐH, đặc biệt trong việc bảo vệ quyền tác giả và bảo đảm tính hợp pháp của việc sử dụng dữ liệu học thuật (European Commission, 2026).

2.3.4. An toàn thông tin và dữ liệu

Việc ứng dụng AI trong HĐXB làm gia tăng nguy cơ rò rỉ dữ liệu nghiên cứu, bản thảo chưa công bố và các thông tin học thuật nhạy cảm. Đồng thời, sự phụ thuộc ngày càng lớn vào các hệ thống số, AI cũng làm tăng nguy cơ mất an toàn dữ liệu, tấn công mạng và vi phạm quyền riêng tư. Vì vậy, những tổ chức quốc tế đều khuyến nghị không sử dụng các hệ thống AI công khai đối với dữ liệu nghiên cứu chưa công bố hoặc dữ liệu cần bảo mật, đồng thời yêu cầu xây dựng cơ chế quản trị dữ liệu và an toàn thông tin phù hợp trong các cơ sở GDĐH (European Commission, 2026).

2.3.5. Thách thức đối với vai trò của biên tập viên

Sự phát triển của GenAI đang làm thay đổi căn bản vai trò và chức năng của đội ngũ biên tập viên trong các cơ sở GDĐH. Nếu trước đây biên tập viên chủ yếu thực hiện những công việc mang tính kỹ thuật như chỉnh sửa ngôn ngữ, chuẩn hóa hình thức trình bày, kiểm tra trích dẫn và xử lý bản thảo, thì hiện nay nhiều công đoạn trong quy trình này đã có thể được hỗ trợ hoặc tự động hóa bởi các hệ thống AI. Điều này không làm giảm vai trò của biên tập viên, mà ngược lại, đặt ra yêu cầu chuyển đổi từ vai trò "người xử lý kỹ thuật" sang vai trò "người kiểm soát chất lượng học thuật và quản trị tri thức". Theo UNESCO (2023), AI cần được sử dụng như một công cụ hỗ trợ và phải được đặt dưới sự giám sát của con người nhằm bảo đảm các giá trị học thuật, đạo đức, trách nhiệm xã hội.

Trong bối cảnh đó, biên tập viên không chỉ thực hiện chức năng biên tập nội dung mà còn phải tham gia kiểm chứng thông tin, đánh giá chất lượng đầu ra của AI, phát hiện những lỗi do AI tạo ra, kiểm soát việc sử dụng AI trong quá trình biên soạn và bảo đảm tính minh bạch của các sản phẩm học thuật. Đồng thời, họ cũng phải tham gia quản trị dữ liệu, giám sát các rủi ro liên quan đến bản quyền, bảo mật thông tin và liêm chính học thuật. Điều này đòi hỏi đội ngũ biên tập viên phải phát triển các năng lực mới như năng lực AI, năng lực dữ liệu, kỹ năng kiểm chứng thông tin và khả năng sử dụng AI một cách có trách nhiệm. Có thể thấy rằng, trong kỷ nguyên AI, năng lực của đội ngũ biên tập viên không chỉ quyết định chất lượng của từng xuất bản phẩm mà còn trở thành một trong những yếu tố quan trọng bảo đảm hiệu quả quản trị HĐXB trong các cơ sở GDĐH.

2.4. Kinh nghiệm quốc tế và bài học cho Việt Nam về quản trị hoạt động xuất bản trong bối cảnh trí tuệ nhân tạo

Các tổ chức quốc tế, nhà xuất bản học thuật và cơ sở GDĐH trên thế giới đều cho thấy xu hướng chung là chuyển từ cách tiếp cận quản lý truyền thống sang mô hình quản trị AI lấy con người làm trung tâm. UNESCO (2021) nhấn mạnh rằng việc ứng dụng AI trong giáo dục và nghiên cứu cần dựa trên nguyên tắc bảo đảm quyền tự chủ, trách nhiệm, sự giám sát của con người, trong đó AI chỉ đóng vai trò hỗ trợ chứ không thay thế con người trong quá trình tạo lập, kiểm chứng và phổ biến tri thức. Bên cạnh đó, UNESCO (2023) cũng đề xuất những nguyên tắc quản trị AI quan trọng như minh bạch, công bằng, trách nhiệm giải trình, bảo vệ dữ liệu cá nhân và kiểm soát của con người, tạo nền tảng cho việc xây dựng các mô hình quản trị HĐXB trong bối cảnh AI.

Đối với HĐXB học thuật, các nhà xuất bản quốc tế như Springer Nature, Elsevier, Taylor & Francis và Wiley đều đang điều chỉnh quy trình xuất bản nhằm thích ứng với sự phát triển của GenAI. Trọng tâm của quá trình này không phải là thay thế con người bằng AI mà là xây dựng cơ chế quản trị rủi ro đối với việc sử dụng AI, bao gồm yêu cầu công khai việc sử dụng AI, xác định rõ trách nhiệm của tác giả, biên tập viên và phản biện viên, đồng thời bảo đảm rằng các quyết định học thuật cuối cùng phải do con người thực hiện. Cách tiếp cận này cho thấy quản trị xuất bản trong thời đại AI cần chuyển từ mô hình kiểm soát quy trình sang mô hình quản trị dựa trên trách nhiệm và kiểm soát rủi ro (European Commission, 2026).

Đối với các cơ sở GDĐH, kinh nghiệm quốc tế cho thấy việc xây dựng chính sách nội bộ về sử dụng AI trong đào tạo, nghiên cứu và xuất bản học thuật là yêu cầu cấp thiết. Các chính sách này thường tập trung vào việc quy định phạm vi sử dụng AI, yêu cầu minh bạch hóa việc sử dụng AI, thiết lập cơ chế kiểm chứng nội dung, tăng cường kiểm soát liêm chính học thuật. Đồng thời, HĐXB, phát triển học liệu cần được tổ chức theo cơ chế kiểm soát đa tầng, trong đó tác giả, biên tập viên, phản biện viên và cơ sở giáo dục cùng tham gia giám sát chất lượng học thuật. Đặc biệt, UNESCO (2023) khuyến nghị rằng các hệ thống AI trong giáo dục cần được đánh giá về tính đạo đức, độ phù hợp sư phạm và tác động đối với người học trước khi được triển khai rộng rãi.

Từ những kinh nghiệm trên có thể thấy, quản trị HĐXB trong các cơ sở GDĐH trước tác động của AI cần được xây dựng dựa trên bốn nguyên tắc cơ bản: bảo đảm tính minh bạch trong sử dụng AI, tăng cường trách nhiệm giải trình, duy trì cơ chế kiểm soát của con người theo mô hình *Human-in-the-loop*, thiết lập hệ thống quản trị rủi ro đối với các hoạt động học thuật và xuất bản. Đây cũng là những định hướng quan trọng để các cơ sở GDĐH Việt Nam xây dựng mô hình quản trị xuất bản phù hợp trong bối cảnh chuyển đổi số và phát triển AI.

2.5. Một số bài học cho Việt Nam

Từ những kinh nghiệm quốc tế có thể rút ra một số bài học quan trọng cho quản trị HĐXB trong các cơ sở GDĐH Việt Nam. Trước hết, cần coi minh bạch là nguyên tắc nền tảng trong sử dụng AI. Đối với các bản thảo, giáo trình, học liệu số và công bố khoa học có sự hỗ trợ của AI, việc công khai mức độ, mục đích sử dụng AI là điều kiện cần để bảo đảm liêm chính học thuật. Minh bạch không chỉ giúp người đọc, người học và hội đồng chuyên môn đánh giá đúng nguồn gốc của nội dung mà còn góp phần ngăn ngừa tình trạng lạm dụng AI, che giấu việc sử dụng AI hoặc sử dụng AI thay thế cho lao động học thuật của con người.

Bài học thứ hai là cần xác lập rõ trách nhiệm giải trình của từng chủ thể trong quy trình xuất bản. Tác giả phải chịu trách nhiệm về tính chính xác, tính nguyên gốc và tính hợp pháp của nội dung; biên tập viên chịu trách nhiệm kiểm chứng, rà soát và cảnh báo rủi ro; phản biện viên chịu trách nhiệm đánh giá chất lượng học thuật; đơn vị xuất bản và cơ sở GDĐH chịu trách nhiệm ban hành quy trình, kiểm soát chất lượng, xử lý vi phạm. Nếu không phân định rõ trách nhiệm, AI có thể trở thành "vùng xám" trong HĐXB, khiến các sai sót về nội dung, bản quyền hoặc dữ liệu khó được truy nguyên và xử lý.

Bài học thứ ba là cần áp dụng nguyên tắc *Human-in-the-loop* trong toàn bộ quy trình xuất bản. AI có thể hỗ trợ hiệu đính, tóm tắt, dịch thuật, kiểm tra trùng lặp, chuẩn hóa trích dẫn hoặc phân tích dữ liệu, nhưng các quyết định liên quan đến thẩm định nội dung, đánh giá học thuật, phê duyệt bản thảo và công bố xuất bản phẩm phải do con người thực hiện. Điều này đặc biệt quan trọng trong môi trường đại học, nơi xuất bản phẩm không chỉ là sản phẩm thông tin mà còn là căn cứ phục vụ đào tạo, nghiên cứu và đánh giá học thuật.

Cuối cùng, các cơ sở GDĐH Việt Nam cần xây dựng cơ chế quản trị rủi ro đối với AI trong HĐXB. Cơ chế này cần tập trung vào kiểm soát chất lượng học thuật, phát hiện thông tin sai lệch, bảo vệ dữ liệu nghiên cứu, bản thảo chưa công bố, phòng ngừa vi phạm bản quyền, đồng thời nâng cao năng lực AI cho đội ngũ biên tập viên, giảng viên và nhà nghiên cứu. Như vậy, quản trị xuất bản trong bối cảnh AI không chỉ là việc bổ sung công cụ công nghệ, mà là quá trình tái thiết quy trình, trách nhiệm, năng lực con người để bảo đảm HĐXB đại học phát triển theo hướng minh bạch, an toàn và bền vững.

2.6. Đề xuất mô hình quản trị hoạt động xuất bản trong các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam trước tác động của trí tuệ nhân tạo

2.6.1 Hoàn thiện hành lang pháp lý

Sự phát triển nhanh chóng của GenAI đang đặt ra yêu cầu cần hoàn thiện khung pháp lý và những quy định quản lý đối với HĐXB trong các cơ sở GDĐH. Trước hết, cần xây dựng các quy định cụ thể về phạm vi, nguyên tắc, trách nhiệm trong việc sử dụng AI trong hoạt động biên soạn, biên tập, phản biện và xuất bản học thuật. Những quy định này cần bảo đảm tính minh bạch trong việc sử dụng AI, đồng thời xác định rõ trách nhiệm của các chủ thể tham gia HĐXB đối với nội dung được công bố.

Bên cạnh đó, cần tiếp tục hoàn thiện những quy định liên quan đến quyền tác giả, quyền sở hữu trí tuệ, dữ liệu huấn luyện và trách nhiệm pháp lý đối với các

sản phẩm do AI hỗ trợ tạo ra. Việc xây dựng hành lang pháp lý phù hợp không chỉ góp phần bảo vệ quyền, lợi ích của các chủ thể tham gia HĐXB mà còn tạo điều kiện thúc đẩy đổi mới sáng tạo và ứng dụng AI một cách có trách nhiệm trong GDĐH.

2.6.2. Xây dựng cơ chế quản trị trí tuệ nhân tạo trong hoạt động xuất bản

Các cơ sở GDĐH cần xây dựng cơ chế quản trị AI phù hợp với đặc điểm của HĐXB học thuật. Trước hết, cần ban hành các quy chế nội bộ về sử dụng AI trong biên soạn giáo trình, xây dựng học liệu, biên tập, phản biện và công bố khoa học. Các quy định này cần xác định rõ phạm vi sử dụng AI, yêu cầu công khai việc sử dụng AI và trách nhiệm của từng chủ thể tham gia HĐXB.

Bên cạnh đó, cần xây dựng quy trình kiểm soát AI trong toàn bộ quy trình xuất bản, bao gồm kiểm tra nội dung, xác minh nguồn trích dẫn, phát hiện sai lệch thông tin, kiểm soát rủi ro và đánh giá chất lượng đầu ra của các hệ thống AI. Việc thiết lập cơ chế quản trị AI sẽ góp phần nâng cao tính minh bạch, trách nhiệm giải trình và bảo đảm chất lượng học thuật của các xuất bản phẩm.

2.6.3. Áp dụng mô hình "Human-in-the-loop"

Các tài liệu quốc tế đều nhấn mạnh rằng AI cần được xem là công cụ hỗ trợ chứ không phải chủ thể ra quyết định trong hoạt động học thuật. Do đó, các cơ sở GDĐH cần áp dụng mô hình *Human-in-the-loop*, trong đó AI tham gia hỗ trợ những công việc như xử lý ngôn ngữ, phân tích dữ liệu, kiểm tra hình thức, hỗ trợ biên tập, còn con người giữ vai trò quyết định trong thẩm định, phản biện và công bố học thuật.

Việc áp dụng mô hình này cần gắn với cơ chế kiểm duyệt đa tầng, bao gồm tác giả, biên tập viên, phản biện viên và cơ quan quản lý xuất bản. Điều này góp phần bảo đảm tính chính xác, độ tin cậy và trách nhiệm học thuật của các xuất bản phẩm trong môi trường AI.

2.6.4. Nâng cao năng lực đội ngũ biên tập

Sự phát triển của AI đang làm thay đổi vai trò của đội ngũ biên tập viên trong các cơ sở GDĐH. Bên cạnh kiến thức chuyên môn truyền thống, đội ngũ biên tập cần được trang bị các năng lực mới như năng lực AI (*AI literacy*), năng lực dữ liệu (*data literacy*), kỹ năng kiểm chứng thông tin (*fact-checking*) và kỹ năng xây dựng câu lệnh cho AI (*prompt engineering*).

Đồng thời, cần tăng cường đào tạo về đạo đức AI, bảo vệ dữ liệu, bản quyền, quản trị rủi ro nhằm giúp đội ngũ biên tập có khả năng đánh giá, kiểm soát, sử dụng AI một cách hiệu quả và có trách nhiệm. Việc phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao sẽ là yếu tố quyết định hiệu quả quản trị HĐXB trong bối cảnh chuyển đổi số và AI.

2.6.5. Xây dựng hệ sinh thái xuất bản số thông minh

Trong bối cảnh AI, chuyển đổi số, các cơ sở GDĐH cần xây dựng hệ sinh thái xuất bản số thông minh dựa trên sự tích hợp giữa công nghệ, dữ liệu và quản trị. Hệ sinh thái này cần các thành phần như học liệu số, tài nguyên giáo dục mở, kho dữ liệu học thuật, hệ thống quản trị thông minh nhằm hỗ trợ hiệu quả cho hoạt động đào tạo, nghiên cứu và phổ biến tri thức.

Bên cạnh việc phát triển hạ tầng số, những cơ sở GDĐH cần thúc đẩy mô hình xuất bản mở, tăng cường chia sẻ học liệu và phát triển các nền tảng quản trị dựa trên dữ liệu. Việc xây dựng hệ sinh thái xuất bản số thông minh không chỉ góp phần nâng cao hiệu quả quản trị mà còn tạo điều kiện thúc đẩy đổi mới sáng tạo, học tập suốt đời và phát triển bền vững trong GDĐH.

3. Kết luận

Sự phát triển của AI, đặc biệt là GenAI, đang tạo ra những thay đổi sâu sắc đối với HĐXB trong các cơ sở GDĐH. AI mở ra nhiều cơ hội trong nâng cao hiệu quả biên tập, phát triển học liệu số, hỗ trợ NCKH, tăng cường năng lực quản trị, đồng thời đặt ra những thách thức mới về chất lượng học thuật, đạo đức nghiên cứu, bản quyền, an toàn dữ liệu và trách nhiệm giải trình.

Trong bối cảnh đó, quản trị HĐXB cần chuyển từ mô hình quản lý truyền thống sang mô hình quản trị thông minh, dựa trên dữ liệu và có khả năng thích ứng với sự phát triển nhanh chóng của công nghệ. Tuy nhiên, AI chỉ nên được xem là công cụ hỗ trợ, còn con người vẫn phải giữ vai trò trung tâm trong việc bảo đảm chất lượng, đạo đức và trách nhiệm học thuật của các xuất bản phẩm.

Bài viết cho rằng, mô hình quản trị HĐXB trong các cơ sở GDĐH Việt Nam cần được xây dựng trên những nguyên tắc: Minh bạch trong sử dụng AI, trách nhiệm giải trình, kiểm soát của con người theo mô hình *Human-in-the-loop* và đổi mới sáng tạo bền vững.

Tài liệu tham khảo

Denny, P., Gulwani, S., Heffernan, N. T., Käser, T., Moore, S., Rafferty, A. N., & Singh, A. (2024). *Generative AI for Education (GAIED): Advances, Opportunities, and Challenges*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2402.01580.

European Commission (2026). *Living guidelines on the responsible use of generative AI in research*. Publications Office of the European Union.

OECD (2023). *OECD digital education outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/c74f03de-en

UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing. https://doi.org/10.54675/ASRB4722.

UNESCO (2021). *AI and education: Guidance for policy-makers*. UNESCO Publishing. https://doi.org/10.54675/PCSP7350.

UNESCO (2021). *Recommendation on the ethics of artificial intelligence*. UNESCO Publishing.

UNESCO (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO Publishing.

QUẢN TRỊ VÀ SỬ DỤNG THÔNG MINH TÀI NGUYÊN SỐ TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC: ĐỀ XUẤT KHUNG CHỈ SỐ TRÍ TUỆ TÀI NGUYÊN SỐ (DRII) HƯỚNG TỚI PHÁT TRIỂN BỀN VỮNG

DIGITAL RESOURCE GOVERNANCE AND INTELLIGENT UTILIZATION IN HIGHER EDUCATION: PROPOSING A DIGITAL RESOURCE INTELLIGENCE FRAMEWORK (DRII) TOWARDS SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Lê Tôn Hoàng Long

Phạm Nguyễn Phương Anh

Nguyễn Thị Thanh Quang

Trường Đại học Hùng Vương TP. Hồ Chí Minh

Tóm tắt

Trong bối cảnh chuyển đổi số giáo dục đại học, các tài nguyên số như hệ thống quản lý học tập (LMS), học liệu mở (OER), phân tích học tập (Learning Analytics) và trí tuệ nhân tạo (AI) đã trở thành trụ cột chiến lược. Tuy nhiên, phần lớn nghiên cứu hiện tại chỉ tập trung vào ứng dụng công nghệ đơn lẻ, thiếu một khung phân tích tổng thể để quản trị và khai thác tài nguyên số như một tài sản trí tuệ tích hợp. Bài viết áp dụng phương pháp Tổng quan tài liệu có hệ thống (SLR) theo quy trình PRISMA 2020 trên 50 công trình quốc tế giai đoạn 2020-2025. Kết hợp Quan điểm dựa trên Nguồn lực (RBV), Quan điểm dựa trên tri thức (KBV) và Lý thuyết Quản trị Số, nghiên cứu phát triển khái niệm Trí tuệ Tài nguyên Số (Digital Resource Intelligence-DRI) gồm bốn trụ cột: Hạ tầng số, Quản trị số, Năng lực sư phạm số và Trí tuệ dữ liệu. Trên cơ sở đó, bài viết đề xuất Khung chỉ số Trí tuệ Tài nguyên Số (DRII) làm công cụ đo lường và quản trị chiến lược, hỗ trợ các cơ sở giáo dục đại học phát triển bền vững và thực hiện Mục tiêu Phát triển Bền vững số 4 (SDG4) của Liên hợp quốc.

Từ khóa: Chuyển đổi số trong giáo dục đại học, Quản trị tài nguyên số, Học liệu mở (OER), Phân tích học tập (Learning Analytics), Trí tuệ nhân tạo trong giáo dục (AIED), Digital Resource Intelligence Index (DRII), SDG4.

Abstract

In the context of digital transformation in higher education, digital resources such as Learning Management Systems (LMS), Open Educational Resources (OER), Learning Analytics (LA), and Artificial Intelligence (AI) have become strategic pillars. However,

most existing studies focus merely on isolated technologies, lacking a comprehensive framework to guide governance of digital resources as integrated intellectual assets. This paper employs a Systematic Literature Review (SLR) following PRISMA 2020 across 50 international works published between 2020 and 2025. Grounded in the Resource-Based View (RBV), Knowledge-Based View (KBV), and Digital Governance Framework, the study conceptualizes Digital Resource Intelligence (DRI), encompassing four pillars: Digital Infrastructure, Digital Governance, Digital Pedagogical Competence, and Data Intelligence. The paper then proposes the Digital Resource Intelligence Index (DRII) as a strategic measurement and governance toolkit, supporting higher education institutions in achieving sustainable development and advancing SDG4.

Keywords: Digital Transformation in Higher Education, Digital Resource Governance, Open Educational Resources (OER), Learning Analytics, Artificial Intelligence in Education (AIED), Digital Resource Intelligence Index (DRII), SDG4.

1. Đặt vấn đề

Cuộc cách mạng Công nghiệp lần thứ tư và tốc độ chuyển đổi số toàn cầu đã thay đổi căn bản cấu trúc hoạt động của các cơ sở giáo dục đại học (GDĐH) (HEIs). Sự xuất hiện của các hệ thống LMS thế hệ mới, kho học liệu mở (OER), công cụ Learning Analytics cùng những ứng dụng trí tuệ nhân tạo (AI) đã chuyển hóa môi trường đại học từ không gian giảng dạy truyền thống sang hệ sinh thái số tích hợp (Mishra & Koehler, 2006; Bond et al., 2024). Việc ứng dụng tài nguyên số không còn dừng ở vai trò công cụ hỗ trợ mà đã trở thành nhân tố quyết định chất lượng đào tạo, hiệu quả vận hành và lợi thế cạnh tranh của các trường đại học (Barney, 1991; Selwyn, 2016).

Tuy nhiên, thực tiễn triển khai cho thấy tồn tại khoảng cách lớn giữa đầu tư hạ tầng công nghệ và hiệu quả khai thác thực tế. Dù số lượng khóa học trực tuyến, tài liệu điện tử và dữ liệu tương tác người học tăng theo cấp số nhân, nhiều đại học vẫn đối mặt hiện tượng "manh mún số" (digital fragmentation)-nơi dữ liệu bị cô lập giữa các phòng ban, hạ tầng không đồng bộ và giảng viên (GV) thiếu năng lực sư phạm số để biến công nghệ thành trải nghiệm học tập có ý nghĩa (Nguyen & Pham, 2022; OECD, 2023). Về lý luận, phần lớn công trình trước đây phân tích riêng rẽ từng khía cạnh kỹ thuật hoặc hành vi người dùng, thiếu một khung khái niệm tích hợp thể hiện năng lực quản trị tổng thể của nhà trường đối với hệ sinh thái tài nguyên số.

Nhằm lấp đầy khoảng trống này, bài viết tập trung giải quyết ba câu hỏi nghiên cứu: *RQ1:* Những trụ cột lý thuyết và cấu trúc khái niệm nào cấu thành nên năng lực quản trị, khai thác tài nguyên số tích hợp trong GDĐH; *RQ2:* Các nghiên

cứu thực nghiệm giai đoạn 2020-2025 phản ánh mối quan hệ tương tác giữa hạ tầng số, quản trị dữ liệu, năng lực sư phạm và trí tuệ dữ liệu như thế nào? *RQ3:* Cấu trúc Khung chỉ số Trí tuệ Tài nguyên Số (DRII) cần được thiết kế như thế nào để phục vụ công tác đo lường, quản trị và định hướng phát triển bền vững (SDG4) tại các cơ sở GDĐH?

2. Cơ sở lý thuyết và Khung khái niệm

2.1. Nền tảng lý thuyết

Nghiên cứu tích hợp ba nền tảng lý thuyết để giải thích cơ chế chuyển hóa tài nguyên số thành giá trị giáo dục: Quan điểm Dựa trên Nguồn lực (RBV): nguồn lực số (hạ tầng công nghệ thông tin (CNTT), hệ thống dữ liệu học tập, tri thức chuyên môn) chỉ tạo lợi thế bền vững khi thỏa mãn các đặc tính VRIN (giá trị, hiếm, khó bắt chước, khó thay thế). Năng lực tích hợp và vận hành thông minh các nguồn lực này mới là cốt lõi tạo khác biệt (Barney, 1991; Selwyn, 2016); Quan điểm Dựa trên Tri thức (KBV): coi tri thức là tài sản chiến lược quan trọng nhất. Hệ thống tài nguyên số là hạ tầng kết nối, lưu trữ, lan tỏa tri thức ẩn, tri thức hiện giữa GV, sinh viên (SV) và nhà quản lý (Grant, 1996; Nonaka, 2009); Lý thuyết Quản trị Số: nhấn mạnh thiết lập cơ chế thể chế, quy trình ra quyết định, tiêu chuẩn an toàn dữ liệu và đạo đức AI để khai thác công nghệ trách nhiệm, minh bạch, công bằng (Janssen et al., 2012; Williamson, 2017).

2.2. Các khái niệm nền tảng

Tài nguyên số trong GDĐH được hiểu là một hệ sinh thái tích hợp công nghệ, dữ liệu và nền tảng (Bond et al., 2024; Sibanda & Fon, 2022), gồm: Nền tảng quản trị cốt lõi như LMS (Coates et al., 2005); học liệu mở như OER và MOOCs, giúp nâng cao khả năng tiếp cận tri thức dù vẫn đối mặt rào cản chuẩn hóa (Yuan & Powell, 2013; Wiley & Hilton, 2018; Swain & Pathak, 2024); công nghệ dữ liệu nâng cao gồm AIED và Learning Analytics, hỗ trợ thu thập, phân tích hành vi học tập phục vụ ra quyết định (Siemens & Long, 2011; Zawacki-Richter et al., 2019).

"Sử dụng thông minh" tài nguyên số phản ánh năng lực tổ chức tích hợp công nghệ và dữ liệu để tối ưu giá trị tài nguyên (Bond et al., 2024), thể hiện qua: cá nhân hóa học tập nhờ AI và Learning Analytics trong phát hiện rủi ro, phản hồi tự động, thiết kế lộ trình riêng (Siemens & Long, 2011; Holmes, 2020); quản trị dữ liệu thông minh qua mô hình Smart Campus (IoT, Cloud, Big Data), đòi hỏi kiểm soát chặt chẽ đạo đức AI và bảo mật (Williamson & Eynon, 2020). Tuy nhiên, phần lớn nghiên cứu hiện nay vẫn tiếp cận công nghệ đơn lẻ, thiên về triển khai kỹ

thuật hơn là xây dựng năng lực tổ chức và cơ chế quản trị tích hợp (Zawacki-Richter et al., 2019; Bond et al., 2024; Sibanda & Fon, 2022), khoảng trống này đòi hỏi hình thành khái niệm Trí tuệ Tài nguyên Số (DRI).

2.3. Khái niệm và cấu trúc cấu thành trí tuệ tài nguyên số (Digital Resource Intelligence-DRI)

Trên cơ sở tích hợp RBV, KBV và Quản trị số, nghiên cứu đề xuất khái niệm DRI: năng lực tổ chức động của cơ sở GDĐH trong huy động, tích hợp, quản trị, phân tích chiến lược hệ sinh thái tài nguyên số nhằm tối ưu chất lượng đào tạo, ra quyết định dựa trên dữ liệu và hướng tới phát triển bền vững. Bản chất của DRI là năng lực chuyển hóa dữ liệu và công cụ phân mảnh thành giá trị chiến lược, hình thành từ bốn trụ cột:

Hạ tầng số: Nền tảng kỹ thuật (LMS, Cloud, Smart Campus) đảm bảo vận hành linh hoạt, tích hợp (Coates et al., 2005); Quản trị số: khung thể chế, bảo mật dữ liệu và đạo đức AI đảm bảo minh bạch, an toàn (Janssen et al., 2012; Williamson, 2017); Năng lực sư phạm số: động cơ con người dựa trên khung TPACK giúp GV tích hợp công nghệ vào đổi mới giảng dạy (Mishra & Koehler, 2006); Trí tuệ dữ liệu: trọng tâm phân tích (Learning Analytics, AI) giúp dự báo, cá nhân hóa học tập, tối ưu quản trị (Siemens & Long, 2011; Zawacki-Richter et al., 2019).

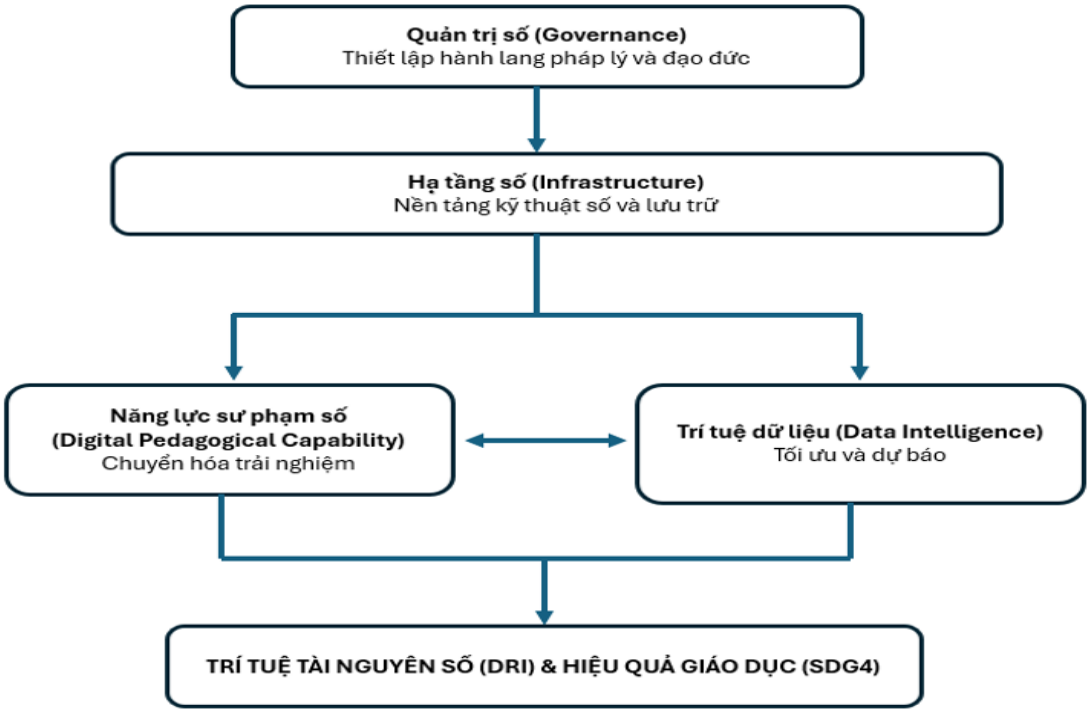
Bảng 1: Hệ thống hóa định nghĩa thao tác, chỉ báo minh họa và tác giả nền tảng cấu thành DRI

Cấu trúc (Construct)	Định nghĩa thao tác	Chỉ báo minh họa	Tác giả tiêu biểu
Digital Infrastructure (Hạ tầng số)	Mức độ sẵn sàng, tính tích hợp của nền tảng phần cứng, phần mềm và mạng.	Độ ổn định LMS, kết nối Cloud, tích hợp OER/MOOCs, hạ tầng Smart Campus.	Barney (1991); Coates et al. (2005)
Digital Governance (Quản trị số)	Cơ chế thể chế, chính sách kiểm soát và tiêu chuẩn đạo đức sử dụng công nghệ/dữ liệu.	Chính sách bảo mật GDPR, quy chuẩn dữ liệu mở, quy tắc đạo đức AI, chính sách bản quyền.	Janssen et al. (2012); Williamson (2017)
Digital Pedagogical Capability (Năng lực sư phạm số)	Khả năng của GV trong việc tích hợp công nghệ vào phương pháp giảng dạy.	Tỷ lệ ứng dụng TPACK, kỹ năng thiết kế học liệu số, năng lực tương tác trực tuyến.	Mishra & Koehler (2006); Selwyn (2016)

Cấu trúc (Construct)	Định nghĩa thao tác	Chỉ báo minh họa	Tác giả tiêu biểu
Data Intelligence (Trí tuệ dữ liệu)	Năng lực chuyển hóa dữ liệu học tập thô thành tri thức hỗ trợ ra quyết định.	Hệ thống Learning Analytics, Dashboard cảnh báo sớm, AI Tutor cá nhân hóa.	Siemens & Long (2011); Zawacki-Richter et al. (2019)
Digital Resource Intelligence (DRI)	Năng lực tổ chức tích hợp nhằm tối ưu hóa giá trị tài nguyên số cho phát triển bền vững.	Mức độ liên thông hệ thống, hiệu quả quản trị dữ liệu, sự đồng bộ công nghệ - sư phạm.	Barney (1991); Siemens & Long (2011); Bond et al. (2024)

(Nguồn: Tác giả tổng hợp và đề xuất)

Trong khung phân tích này, hạ tầng công nghệ là nền tảng triển khai hệ thống học tập số; cơ chế quản trị dữ liệu đảm bảo sử dụng công nghệ minh bạch, trách nhiệm; năng lực sư phạm số của GV cho phép tích hợp công nghệ vào giảng dạy; hệ thống phân tích dữ liệu chuyển hóa dữ liệu học tập thành quyết định quản trị và chiến lược giáo dục. Sự kết hợp của bốn yếu tố tạo thành DRI-năng lực tổ chức cho phép trường đại học khai thác hiệu quả tài nguyên số, hỗ trợ đổi mới giáo dục và phát triển bền vững (Hình 1).



Hình 1: Mô hình tương tác giữa 4 trụ cột của Trí tuệ Tài nguyên Số-DRI

(Nguồn: Tác giả tổng hợp và đề xuất)

2.4. Mối liên hệ giữa DRI và SDG4

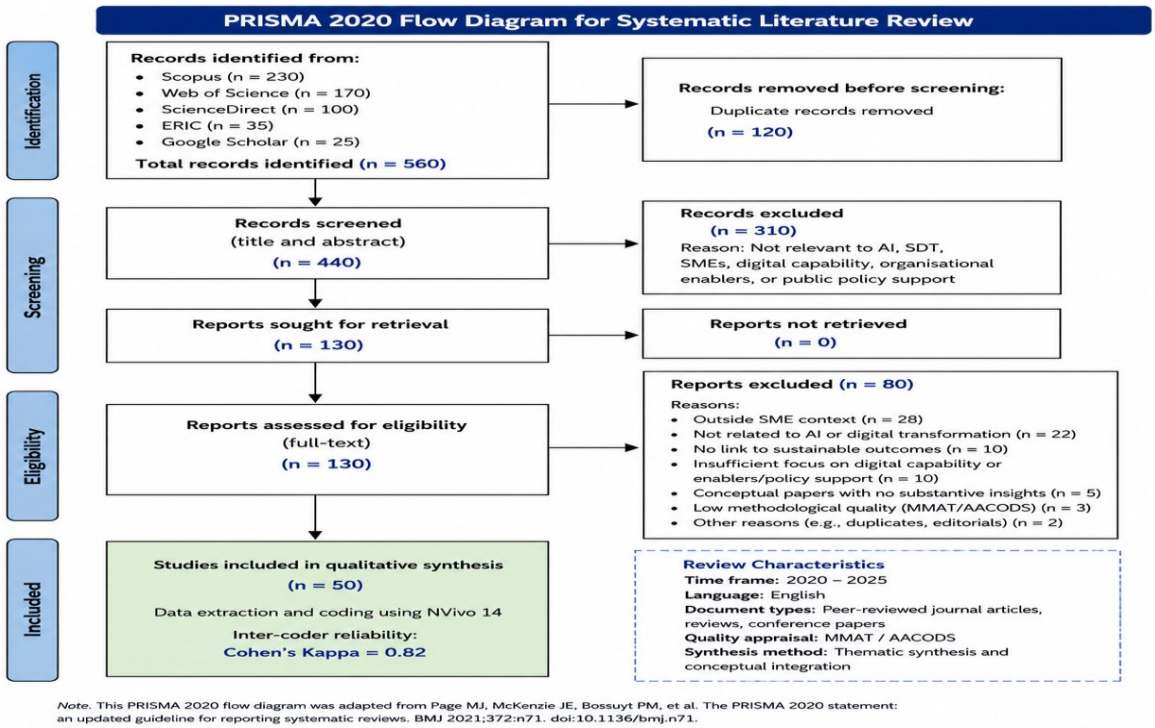
SDG4 trong Chương trình Nghị sự 2030 của Liên hợp quốc yêu cầu "đảm bảo giáo dục có chất lượng, công bằng, toàn diện và thúc đẩy cơ hội học tập suốt đời cho tất cả mọi người" (UNESCO, 2020). Trong bối cảnh chuyển đổi số, việc hiện thực hóa SDG4 phụ thuộc trực tiếp vào năng lực quản trị, tích hợp và phân tích chiến lược tài nguyên số của nhà trường (Selwyn, 2016; UNESCO, 2023). DRI đóng vai trò cơ chế chuyển hóa động, kết nối nguồn lực công nghệ tĩnh thành giá trị giáo dục bền vững qua ba kênh: Tiếp cận công bằng và hòa nhập (SDG 4.5): Kết hợp hạ tầng số và quản trị số tạo tiền đề mở rộng hệ sinh thái OER/MOOCs, xóa bỏ rào cản địa lý, kinh tế (Bozkurt et al., 2020; Huang et al., 2020); Nâng cao chất lượng đào tạo (SDG 4.3 & 4.7): Năng lực sư phạm số (TPACK) kết hợp Trí tuệ dữ liệu (Learning Analytics, AIED) cho phép theo dõi tiến trình thời gian thực, phát hiện sớm nguy cơ bỏ học và cá nhân hóa lộ trình, cải thiện tỷ lệ hoàn thành với chất lượng đầu ra (Mishra & Koehler, 2006; Siemens & Long, 2011; Zawacki-Richter et al., 2019); Thúc đẩy học tập suốt đời (SDG 4.4): hệ sinh thái DRI được quản trị đồng bộ cung cấp nền tảng cho tích lũy tín chỉ linh hoạt và micro-credentials, tạo điều kiện tái đào tạo, nâng cao kỹ năng liên tục (Bond et al., 2024; World Economic Forum, 2023).

Như vậy, DRI không chỉ là khung quản trị kỹ thuật nội bộ mà là năng lực chiến lược cốt lõi giúp cơ sở GDĐH tối ưu nguồn lực số, hiện thực hóa cam kết giáo dục chất lượng và phát triển bền vững.

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Thiết kế nghiên cứu và Quy trình tổng quan tài liệu (PRISMA 2020)

Nghiên cứu sử dụng Tổng quan tài liệu có hệ thống (SLR) kết hợp phân tích nội dung định tính nhằm tổng hợp công trình quốc tế về quản trị và khai thác tài nguyên số trong GDĐH. Khác với tổng quan mô tả truyền thống, SLR cho phép tổng hợp bằng chứng theo quy trình minh bạch, nghiêm ngặt và có thể tái lập, giảm thiểu sai lệch chọn mẫu (Kitchenham & Charters, 2007; Snyder, 2019). Mục tiêu SLR gồm: Xác định xu hướng nghiên cứu và khoảng trống tri thức; tổng hợp mô hình lý thuyết và khung quản trị hiện hành; xác định chủ đề cốt lõi phản ánh năng lực quản trị hệ sinh thái tài nguyên số; phát triển khung khái niệm DRI. Toàn bộ quy trình tuân thủ chuẩn PRISMA 2020 (Page et al., 2021; Moher et al., 2009), gồm bốn giai đoạn (Hình 2).



Hình 2: Quy trình SLR theo PRSIMA 2020

(Nguồn: Tác giả)

3.2. Nguồn dữ liệu và tiêu chí chọn lọc

Dữ liệu thu thập từ Scopus, Web of Science, ScienceDirect, ERIC và Google Scholar, sử dụng chuỗi từ khóa Boolean kết hợp "digital resources in higher education", "learning analytics", "digital transformation in universities", "AI in higher education", "digital governance in education", "smart campus", "open educational resources". Tiêu chí chọn lọc (giai đoạn 01/2020-01/2025) gồm: Bối cảnh-chỉ chọn nghiên cứu tại HEIs, loại trừ K-12 và đào tạo nghề ngắn hạn; Nội dung-tập trung quản trị, hạ tầng, sư phạm số hoặc trí tuệ dữ liệu/AI, loại trừ nghiên cứu thuần kỹ thuật phần cứng; Loại hình công bố-ưu tiên bài báo phản biện độc lập, báo cáo chính sách, case study rõ phương pháp; Thời gian và ngôn ngữ-2020 đến 01/2025, tiếng Anh hoặc tiếng Việt.

3.3. Phân tích và tổng hợp dữ liệu

Dữ liệu từ 50 công trình được quản lý trên NVivo 14, áp dụng phân tích chủ đề (thematic analysis) của Braun & Clarke (2006) qua ba bước: mã hóa mở (trích xuất khái niệm và dữ liệu thực nghiệm), phân nhóm chủ đề (nhóm mã tương đồng), xác lập khung khái niệm (tích hợp các nhóm chủ đề vào bốn trụ cột DRI). Hai

nghiên cứu viên mã hóa độc lập; hệ số Cohen's Kappa đạt $\kappa = 0{,}82$, thể hiện độ nhất trí rất cao (Landis & Koch, 1977).

3.4. Độ tin cậy, hạn chế và đạo đức

Độ tin cậy được tăng cường qua đối chiếu nhiều nguồn (data triangulation), đánh giá chất lượng bằng công cụ MMAT (tài liệu học thuật) và AACODS (tài liệu xám). Hạn chế gồm khả năng thiên lệch công bố, giới hạn ngôn ngữ và tốc độ thay đổi nhanh của công nghệ giáo dục. Nghiên cứu chỉ dùng dữ liệu công khai, không liên quan đối tượng con người.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Đặc điểm tổng quan

Mẫu nghiên cứu cho thấy sự tăng trưởng vượt bậc các công bố về quản trị tài nguyên số sau đại dịch COVID-19. Về phương pháp: 54% định lượng (SEM, khảo sát), 28% hỗn hợp, 12% định tính/case study, 6% xây dựng khung lý thuyết. Về loại tài nguyên số: LMS/E-learning chiếm tần suất cao nhất (38%), Learning Analytics & AI (32%), OER (18%), Hạ tầng dữ liệu/Smart Campus (12%).

4.2. Kết quả phân tích cụm chủ đề NVivo (Thematic Analysis)

Kết quả mã hóa trên NVivo xác định 4 cụm chủ đề chính tương ứng với 4 trụ cột của mô hình DRI. Mức độ xuất hiện (Reference Count) và mật độ liên kết giữa các mã được tổng hợp trong Bảng 2

Bảng 2: Kết quả NVivo

Trụ cột DRI	Số lượng mã (Nodes)	Tần suất	Chủ đề cốt lõi nổi bật từ dữ liệu	Xu hướng phát triển chính
Digital Infrastructure	12	145	Tích hợp Điện toán đám mây, LMS thế hệ mới, Kiến trúc Microservices, Thư viện số liên thông.	Chuyển dịch từ LMS đơn lẻ sang Hệ sinh thái học tập số mở (Open Learning Ecosystems).
Digital Governance	15	182	Chính sách GDPR, Bảo mật dữ liệu SV, Khung đạo đức AI, Chuẩn hóa dữ liệu siêu liên thông.	Gia tăng áp lực hoàn thiện hành lang pháp lý và minh bạch thuật toán AI.

Trụ cột DRI	Số lượng mã (Nodes)	Tần suất	Chủ đề cốt lõi nổi bật từ dữ liệu	Xu hướng phát triển chính
Digital Pedagogical Capability	11	136	Khung TPACK, Đào tạo Instructional Design (ID), Phương pháp Blended Learning, Thiết kế OER.	Tập trung nâng cao năng lực sư phạm số thực chiến cho GV.
Data Intelligence	14	168	Predictive Analytics, Early-warning Dashboard, AI Tutor, Automated Assessment, Student Engagement Tracking.	Ứng dụng AI tạo sinh (Generative AI) và phân tích dự báo để cá nhân hóa lộ trình.

4.3. Phân tích mô hình tương tác giữa 4 trụ cột DRI

Phân tích từ 50 bài báo cho thấy, bốn trụ cột DRI vận hành theo cơ chế tác động đa chiều, không biệt lập, cụ thể hạ tầng số vững chắc cung cấp nền tảng triển khai công cụ phân tích, nhưng thiếu quản trị số thì việc thu thập dữ liệu SV dễ vi phạm quyền riêng tư và gây kháng cự (Bond et al., 2024). Dữ liệu từ Learning Analytics chỉ tạo giá trị thực tế khi GV có năng lực sư phạm số để điều chỉnh phương pháp giảng dạy và can thiệp kịp thời với SV có nguy cơ (Siemens & Long, 2011; Pan et al., 2024). Sự kết hợp đồng bộ bốn trụ cột giúp tăng trung bình 18-25% mức độ tương tác của SV, giảm 15% tỷ lệ bỏ học sớm và nâng cao sự hài lòng của người học (Zawacki-Richter et al., 2019).

5. Thảo luận

Kết quả tổng hợp tài liệu cho thấy giá trị của tài nguyên số trong GDĐH không chỉ phụ thuộc vào mức độ đầu tư công nghệ mà còn phụ thuộc vào năng lực tổ chức trong việc quản trị, tích hợp và khai thác các nguồn lực này một cách chiến lược. Bốn chiều của khung Trí tuệ Tài nguyên Số phản ánh sự bổ sung lẫn nhau giữa nền tảng công nghệ, cơ chế quản trị, năng lực con người và năng lực dữ liệu, phù hợp với các luận điểm cốt lõi của Resource-Based View (Barney, 1991) & Knowledge-Based View (Grant, 1996) khi áp dụng vào bối cảnh tổ chức giáo dục số.

Khung khái niệm này cho thấy, một cơ sở GDĐH có hạ tầng công nghệ hiện đại nhưng thiếu cơ chế quản trị dữ liệu minh bạch hoặc thiếu năng lực sư phạm số của GV, khó có thể chuyển hóa đầy đủ tiềm năng của tài nguyên số thành giá trị giáo dục thực tiễn. Điều này gợi ý rằng, các nhà quản lý giáo dục cần tiếp cận việc

chuyển đổi số theo hướng tích hợp và đồng bộ giữa bốn chiều nêu trên, thay vì đầu tư rời rạc vào từng cấu phần công nghệ riêng lẻ.

So với các nghiên cứu trước đây thường phân tích riêng lẻ từng công nghệ như AI, LMS hay OER (Zawacki-Richter et al., 2019), khung Trí tuệ Tài nguyên Số cung cấp một cách tiếp cận toàn diện hơn, đặt trọng tâm vào năng lực tổ chức như là yếu tố trung gian giữa đầu tư công nghệ và kết quả giáo dục. Cách tiếp cận này cũng mở ra hướng nghiên cứu mới nhằm phát triển các công cụ đo lường định lượng cho từng chiều khái niệm, làm cơ sở cho những nghiên cứu thực nghiệm và so sánh liên tổ chức, liên vùng trong tương lai.

6. Đề xuất khung chỉ số trí tuệ tài nguyên số (DRII)

Dựa trên kết quả tổng quan hệ thống và mô hình DRII, nghiên cứu xây dựng Khung chỉ số Trí tuệ Tài nguyên Số (DRII), thiết kế theo cấu trúc ba tầng: 3 Nhóm thành phần=>4 Trụ cột cốt lõi=>12 Chỉ số thành phần. Trọng số các chỉ số được xác định qua phương pháp Phân tích Thứ bậc (AHP) dựa trên ý kiến của 15 chuyên gia công nghệ và quản trị GDĐH.

Bảng 3: Khung chỉ số trí tuệ tài nguyên số (DRII)

Trụ cột / Tầng chỉ số	Mã chỉ số	Chỉ số thành phần chi tiết	Trọng số	Phương pháp đo lường & Nguồn dữ liệu	Mục tiêu SDG4
1. Nguồn lực & Hạ tầng mở	DRII-1.1	Tỷ lệ chương trình đào tạo tích hợp LMS/MOOCs.	10%	Khảo sát hệ thống CNTT, Log file LMS.	SDG 4.3
	DRII-1.2	Mức độ chuẩn hóa & liên thông dữ liệu hệ thống.	10%	Kiểm toán hạ tầng phần mềm.	SDG 4.3
	DRII-1.3	Tỷ lệ tài liệu và OER có giấy phép mở.	10%	Kiểm kê thư viện số.	SDG 4.c
2. Quản trị & Vận hành thông minh	DRII-2.1	Khung chính sách Quản trị dữ liệu và Đạo đức AI.	10%	Đánh giá văn bản chính sách.	SDG 4.4
	DRII-2.2	Tỷ lệ GV đạt chuẩn năng lực sư phạm số.	10%	Chứng chỉ GV, Đánh giá TPACK.	SDG 4.c
	DRII-2.3	Mức độ triển khai Dashboard Learning Analytics.	15%	Kiểm toán hệ thống LA.	SDG 4.a

Trụ cột / Tầng chỉ số	Mã chỉ số	Chỉ số thành phần chi tiết	Trọng số	Phương pháp đo lường & Nguồn dữ liệu	Mục tiêu SDG4
	DRII-2.4	Tỷ lệ tự động hóa quy trình quản trị học thuật.	5%	Báo cáo vận hành CNTT.	SDG 4.4
3. Tác động & Bền vững	DRII-3.1	Tỷ lệ SV được cảnh báo và hỗ trợ kịp thời.	10%	Analytics Dashboard, Phòng Đào tạo.	SDG 4.1
	DRII-3.2	Cải thiện tỷ lệ giữ chân và kết quả học tập.	10%	Dữ liệu học tập SV.	SDG 4.1
	DRII-3.3	Chỉ số bình đẳng tiếp cận tài nguyên (Giới/Vùng).	5%	Báo cáo thống kê người dùng.	SDG 4.5
	DRII-3.4	Tỷ lệ khóa học ngắn cấp chứng chỉ (Micro-credentials).	3%	Dữ liệu trung tâm đào tạo ngắn hạn.	SDG 4.4
	DRII-3.5	Mức độ đóng góp vào tri thức cộng đồng.	2%	Báo cáo tác động xã hội.	SDG 4.7

7. Kết luận và kiến nghị

7.1. Kết luận

Nghiên cứu đã hệ thống hóa các nền tảng lý thuyết liên quan đến quản trị và sử dụng tài nguyên số trong GDĐH, đề xuất khung khái niệm DRI gồm bốn chiều: Hạ tầng số, quản trị số, năng lực sư phạm số và trí tuệ dữ liệu. Khung này chuyển trọng tâm phân tích từ đo lường mức độ triển khai công nghệ đơn lẻ sang đánh giá năng lực tổ chức trong quản trị, tích hợp, khai thác chiến lược tài nguyên số phục vụ giảng dạy, học tập và quản trị đại học.

7.2. Kiến nghị

Nghiên cứu đưa ra bốn kiến nghị đối với nhà quản lý GDĐH: (i) xây dựng chiến lược đầu tư đồng bộ giữa hạ tầng công nghệ, quản trị dữ liệu, năng lực sư phạm số và năng lực phân tích dữ liệu, thay vì đầu tư rời rạc; (ii) thiết lập cơ chế quản trị dữ liệu và đạo đức AI rõ ràng; (iii) đầu tư phát triển năng lực sư phạm số

cho GV song song với hạ tầng; (iv) từng bước xây dựng năng lực phân tích dữ liệu học tập hỗ trợ ra quyết định dựa trên bằng chứng.

7.3. Giới hạn nghiên cứu

Khung khái niệm DRI được xây dựng từ tổng hợp tài liệu thứ cấp, chưa được kiểm chứng bằng dữ liệu thực nghiệm cụ thể. Giới hạn ngôn ngữ và phạm vi tìm kiếm có thể khiến một số nghiên cứu liên quan chưa được bao phủ đầy đủ. Khung khái niệm hiện mang tính tổng quát, chưa được thao tác hóa thành chỉ báo đo lường định lượng cụ thể.

7.4. Hướng nghiên cứu tiếp theo

Các nghiên cứu tiếp theo có thể: Thao tác hóa bốn chiều DRI thành chỉ báo đo lường cụ thể, phát triển thành bộ chỉ số áp dụng thực nghiệm; tiến hành nghiên cứu tình huống hoặc khảo sát tại các cơ sở GDĐH để kiểm chứng khung khái niệm; so sánh mức độ phát triển DRI giữa các khu vực địa lý và nhóm trường có nguồn lực khác nhau; nghiên cứu sâu hơn mối quan hệ giữa từng chiều DRI với kết quả giáo dục cụ thể như tỷ lệ giữ chân SV, chất lượng học tập và công bằng số.

Tài liệu tham khảo

Barney, J. (1991), Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of Management*, *17*(1), 99-120.

Bond, M., et al. (2024), A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: A call for increased ethics, collaboration, and rigour. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *21*(1), 4.

Bozkurt, A., et al. (2020), A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating time of uncertainty. *Asian Journal of Distance Education*, *15*(1), 1-126.

Braun, V., & Clarke, V. (2006), Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77-101.

Coates, H., James, R., & Baldwin, G. (2005). A critical examination of the effects of learning management systems on university teaching and learning. *Tertiary Education and Management*, *11*(1), 19-36.

Grant, R. M. (1996), Toward a knowledge-based theory of the firm. *Strategic Management Journal*, *17*(S2), 109-122.

Holmes, W. (2020), *Artificial intelligence in education.* In Encyclopedia of education and information technologies (pp. 88-103). Cham: Springer International Publishing.

Huang, R. H., et al. (2020), *Guidance on Open Educational Practices during School Closures: Utilizing OER under COVID-19 Pandemic*. Smart Learning Institute of Beijing Normal University.

Janssen, M., Charalabidis, Y., & Zuiderwijk, A. (2012), Benefits, adoption barriers and myths of open data and open government. *Information Systems Management*, 29(4), pp.258-268.

Kitchenham, B., & Charters, S. (2007), *Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering*. EBSE Technical Report.

Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977), The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, *33*(1), pp.159-174.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006), Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, *108*(6), 1017-1054.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & The PRISMA Group. (2009), Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Medicine*, *6* (7), e1000097.

Nguyen, H. T., & Pham, T. H. (2022), Digital transformation in Vietnamese higher education: Challenges and opportunities. *Higher Education Policy, 35*(3), 612–630.

Nonaka, I. (2009), *The knowledge-creating company*. Harvard Business Review Press.

OECD. (2023). *Digital Education in Higher Education: Governance, Capacity and Quality*. OECD Publishing.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, p.372.

Pan, Z., Biegley, L., Taylor, A., & Zheng, H. (2024), A systematic review of learning analytics: Incorporated instructional interventions on learning management systems. *Journal of Learning Analytics*, *11*(2), pp.52-72.

Selwyn, N. (2016), *Education and Technology: Key Issues and Debates* (2nd ed.). Bloomsbury Publishing.

Sibanda, M., & Fon, F. M. (2022), Prospects and challenges of integrating technology into pedagogy in South African higher education institutions in the context of the fourth industrial revolution. *The Fourth Industrial Revolution and Higher Education in South Africa*, Kagisano, (13).

Siemens, G., & Long, P. (2011), Penetrating the fog: Analytics in learning and education. *EDUCAUSE Review*, *46*(5), pp.30-40.

Snyder, H. (2019), Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research, 104*, pp.333-339.

Swain, B. K., & Pathak, R. K. (2024), *Benefits and challenges of using OER in higher education: a pragmatic review.* Discover Education.

UNESCO (2020), *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO Publishing.

UNESCO (2023), *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education: A tool on whose terms?*. UNESCO Publishing.

Wiley, D., & Hilton III, J. L. (2018), Defining OER-enabled pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *19* (4).

Williamson, B. (2017), *Big Data in Education: The Digital Future of Learning, Policy and Practice*. SAGE Publications.

Williamson, B., & Eynon, R. (2020), Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. *Learning, Media and Technology*, *45*(3), pp.223-235.

World Economic Forum. (2023), *Defining Education 4.0: A Taxonomy for the Future of Learning*. World Economic Forum.

Yuan, L., & Powell, S. (2013), *MOOCs and open education: Implications for Higher Education: A white paper*. JISC cetis, pp.1-21.

Zawacki-Richter, O., et al. (2019), Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *16* (1), p.39.

CÔNG TÁC XÃ HỘI TRONG HỆ THỐNG HỖ TRỢ SINH VIÊN TẠI CÁC CƠ SỞ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM TRONG BỐI CẢNH CHUYỂN ĐỔI SỐ

SOCIAL WORK IN STUDENT SUPPORT SYSTEMS AT VIETNAMESE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION

Lê Bảo Nhi

Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia TP.HCM

Tóm tắt:

Bài viết phân tích vị trí của công tác xã hội (CTXH) trong hệ thống hỗ trợ sinh viên tại các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam trong bối cảnh chuyển đổi số. Nghiên cứu sử dụng phương pháp phân tích – tổng hợp tài liệu, phân tích chính sách và dữ liệu thứ cấp. Kết quả cho thấy CTXH đã được xác lập trong hệ thống hỗ trợ sinh viên, các chức năng tiếp cận nhu cầu, cung cấp dịch vụ, quản lý thông tin, kết nối và chuyển gửi nguồn lực. Việc triển khai còn hạn chế về tổ chức đầu mối, quy trình phối hợp, năng lực số của nhân viên CTXH, quản trị dữ liệu và chuẩn hóa thực hành trực tuyến. Trên cơ sở đó, bài viết đề xuất định hướng hoàn thiện cơ chế tổ chức, phát triển dịch vụ và nâng cao năng lực nhân viên CTXH nhằm tăng hiệu quả hỗ trợ sinh viên trong môi trường giáo dục đại học số.

Từ khóa: Công tác xã hội; nhân viên công tác xã hội; hỗ trợ sinh viên; giáo dục đại học; chuyển đổi số.

Abstract:

This article examines the position of social work within student support systems at higher education institutions in Vietnam in the context of digital transformation. The study employs document analysis and synthesis, policy analysis, and secondary data analysis. The findings indicate that social work has been established as a component of student support systems, with key functions including needs identification, service provision, information management, resource linkage, and referral. However, implementation remains limited in terms of organizational arrangements, coordination procedures, the digital competencies of social workers, data governance, and the standardization of online practice. Based on these findings, the article proposes directions for improving organizational mechanisms, developing social work services, and enhancing the competencies of social workers in order to strengthen the effectiveness of student support in a digitally transforming higher education environment.

Keywords: Social work; social workers; student support; higher education; digital transformation.

1. Đặt vấn đề

Chuyển đổi số đang trở thành một trong những động lực quan trọng làm thay đổi phương thức tổ chức, quản trị và cung cấp dịch vụ trong giáo dục đại học. Tại Việt Nam, hệ thống chính sách về CTXH và hỗ trợ người học trong cơ sở giáo dục đang từng bước được hoàn thiện, đồng thời chuyển đổi số được xác định là một định hướng quan trọng trong phát triển giáo dục và đào tạo. Các quy định hiện hành đã mở rộng nội dung tư vấn học đường và CTXH đến các cơ sở giáo dục đại học. Sự thay đổi này đồng thời đặt ra những yêu cầu mới đối với nhân viên công tác xã hội (NVCTXH).

Bối cảnh nghiên cứu quốc tế về CTXH trong môi trường số tập trung vào dịch vụ trực tuyến, tham vấn từ xa, quản lý trường hợp bằng công nghệ, năng lực số, bảo mật dữ liệu và đạo đức nghề nghiệp. Trong giáo dục đại học, xu hướng là phát triển mô hình hỗ trợ tích hợp, tăng khả năng tiếp cận và phối hợp liên ngành. Ở Việt Nam, nghiên cứu chủ yếu xoay quanh CTXH trường học, tư vấn tâm lý, công tác sinh viên và hỗ trợ nhóm yếu thế. Một số nghiên cứu đã đề cập chuyển đổi số trong CTXH, nhưng còn phân tán và chưa xem CTXH như một bộ phận trong hệ thống hỗ trợ sinh viên ở đại học. Vai trò và năng lực của NVCTXH trong bối cảnh số hóa cũng chưa được phân tích đầy đủ.

Khoảng trống này đặt ra yêu cầu tiếp cận CTXH đồng thời ở hai cấp độ. Ở cấp độ hệ thống, cần xác định vị trí, chức năng và cơ chế phối hợp của CTXH trong tổng thể các dịch vụ hỗ trợ sinh viên. Ở cấp độ thực hành nghề nghiệp, cần làm rõ vai trò và những năng lực mà NVCTXH. Việc kết nối hai cấp độ này có ý nghĩa đối với quá trình hoàn thiện hệ thống hỗ trợ sinh viên theo hướng toàn diện, liên tục và phù hợp với những thay đổi của giáo dục đại học.

Phương pháp nghiên cứu: Bài viết sử dụng phương pháp phân tích – tổng hợp tài liệu, phân tích chính sách và dữ liệu thứ cấp. Nguồn tài liệu bao gồm các văn bản pháp luật, chính sách về giáo dục đại học, CTXH và chuyển đổi số; các báo cáo, công trình nghiên cứu trong nước và quốc tế liên quan đến hỗ trợ sinh viên, CTXH trong giáo dục và thực hành CTXH trong môi trường số. Trên cơ sở tổng hợp và đối chiếu các nhóm tài liệu, bài viết phân tích vị trí của CTXH trong hệ thống hỗ trợ sinh viên, những yêu cầu mới đối với hoạt động CTXH và NVCTXH, từ đó đề xuất một số định hướng phát triển phù hợp với bối cảnh giáo dục đại học Việt Nam.

Mục tiêu bài viết: Làm rõ vị trí, chức năng của CTXH và vai trò của NVCTXH trong hệ thống hỗ trợ sinh viên tại các cơ sở giáo dục đại học; phân tích những thay đổi và yêu cầu đặt ra đối với hoạt động CTXH và năng lực của NVCTXH trong bối cảnh chuyển đổi số; trên cơ sở đó đề xuất định hướng phát triển CTXH và nâng cao năng lực đội ngũ NVCTXH nhằm tăng cường hiệu quả hỗ trợ sinh viên tại các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam.

2. Nội dung

2.1. Cơ sở lý luận về công tác xã hội trong hệ thống hỗ trợ sinh viên tại cơ sở giáo dục đại học và bối cảnh chuyển đổi số

2.2.1. Khái niệm

Theo Liên đoàn Nhân viên Công tác xã hội Quốc tế, CTXH là một nghề thực hành và một ngành khoa học thúc đẩy thay đổi và phát triển xã hội, gắn kết xã hội, trao quyền và giải phóng con người; dựa trên các nguyên tắc công bằng xã hội, quyền con người, trách nhiệm tập thể và tôn trọng sự đa dạng (International Federation of Social Workers [IFSW], 2014).

Nghị định số 110/2024/NĐ-CP xác định người làm CTXH bao gồm những người thực hiện CTXH trong các lĩnh vực xã hội, y tế, giáo dục, tư pháp và các lĩnh vực khác; đồng thời phân biệt với người hành nghề CTXH thực hiện trực tiếp các hoạt động chuyên môn sâu theo quy định (Chính phủ, 2024). Trên cơ sở đó, bài viết sử dụng thuật ngữ nhân viên công tác xã hội (NVCTXH) để chỉ người thực hiện các chức năng chuyên môn CTXH trong hoặc phối hợp với cơ sở giáo dục đại học. Vai trò của NVCTXH được xem xét ở các hoạt động chính gồm đánh giá nhu cầu, phòng ngừa, tư vấn – tham vấn, quản lý trường hợp, kết nối nguồn lực, chuyển gửi, biện hộ và phối hợp liên ngành.

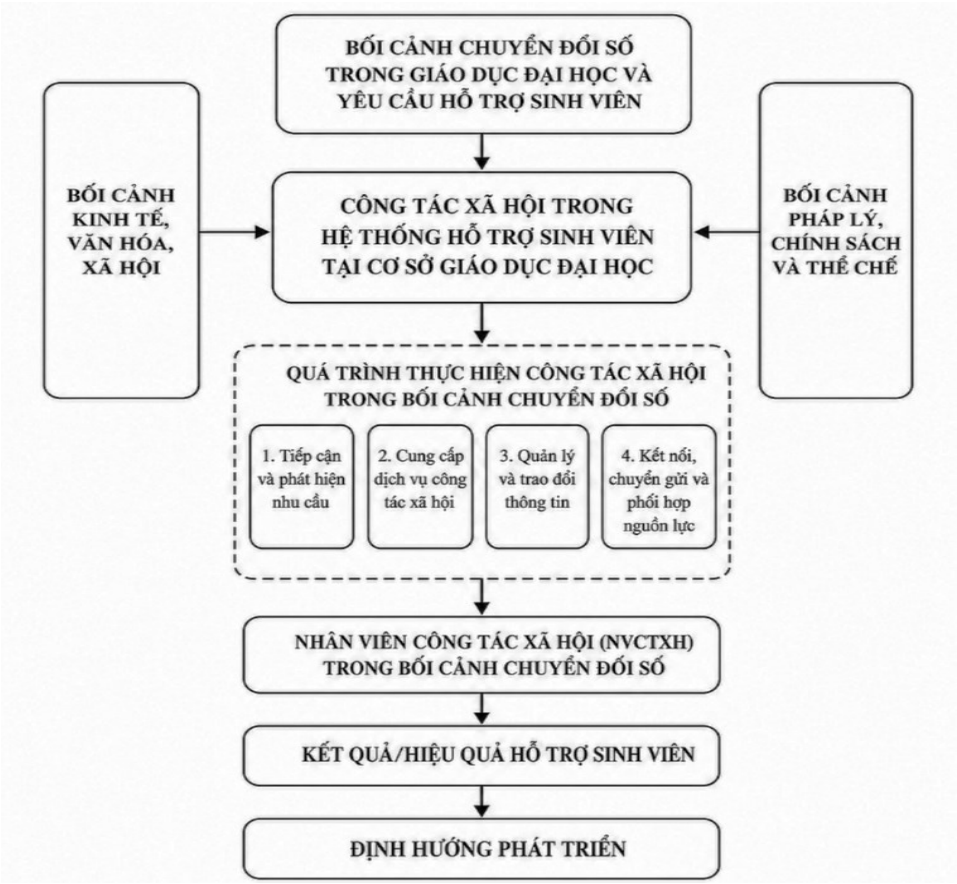
UNESCO xem công tác và dịch vụ sinh viên trong giáo dục đại học là một bộ phận hỗ trợ quá trình học tập và sự phát triển toàn diện của người học, bao gồm các phương diện học thuật, cá nhân, xã hội và định hướng nghề nghiệp (UNESCO, 2002). Từ đó, hệ thống hỗ trợ sinh viên trong bài viết được hiểu là tổng thể các chủ thể, dịch vụ, quy trình và nguồn lực trong và ngoài cơ sở giáo dục đại học được tổ chức và phối hợp nhằm đáp ứng nhu cầu, giải quyết khó khăn và hỗ trợ sự phát triển của sinh viên. CTXH được xem là một cấu phần của hệ thống này, có chức năng kết nối sinh viên với các dịch vụ và nguồn lực phù hợp.

2.2.2. Cơ sở lý thuyết

Lý thuyết hệ sinh thái nhấn mạnh sự tương tác giữa cá nhân và các tầng môi trường có ảnh hưởng đến quá trình phát triển và thích ứng (Bronfenbrenner, 1979). Vận dụng vào nghiên cứu, nhu cầu của sinh viên được xem xét trong mối quan hệ với gia đình, bạn bè, nhà trường, hệ thống dịch vụ và môi trường chính sách; qua đó làm rõ vị trí kết nối của CTXH trong hệ thống hỗ trợ.

Mô hình cuộc sống tiếp tục nhấn mạnh điểm giao thoa giữa cá nhân và môi trường trong thực hành CTXH (Gitterman, Knight, & Germain, 2021). Trong bối cảnh chuyển đổi số, mô hình này giúp phân tích cách NVCTXH hỗ trợ sinh viên thích ứng, khai thác nguồn lực và duy trì mối liên hệ với hệ thống dịch vụ trên cả môi trường trực tiếp và trực tuyến.

2.2.3. Khung phân tích



Hình 1: Khung phân tích công tác xã hội trong hệ thống hỗ trợ sinh viên tại cơ sở giáo dục đại học trong bối cảnh chuyển đổi số

(Nguồn: Tác giả đề xuất)

Khung phân tích xem bối cảnh chuyển đổi số, kinh tế – văn hóa – xã hội và pháp lý – chính sách – thể chế là các yếu tố môi trường tác động đến CTXH trong hệ thống hỗ trợ sinh viên. Trọng tâm phân tích là quá trình thực hiện CTXH, vai trò của NVCTXH và khả năng đáp ứng nhu cầu hỗ trợ sinh viên, làm cơ sở xác định các định hướng phát triển.

2.2.4. Hành lang pháp lý và chính sách liên quan

Hành lang pháp lý liên quan đến CTXH trong giáo dục đại học hiện được hình thành từ các quy định về nghề CTXH, công tác sinh viên, chuyển đổi số và bảo vệ dữ liệu. Nghị định số 110/2024/NĐ-CP tạo cơ sở pháp lý cho hoạt động và hành nghề CTXH; Thông tư số 18/2025/TT-BGDĐT cụ thể hóa công tác tư vấn học đường và CTXH trong cơ sở giáo dục; Thông tư số 40/2026/TT-BGDĐT điều chỉnh công tác tư vấn, hỗ trợ sinh viên; Quyết định số 131/QĐ-TTg định hướng chuyển đổi số giáo dục đến năm 2030; Luật Bảo vệ dữ liệu cá nhân năm 2025 đặt ra yêu cầu đối với xử lý và bảo vệ thông tin cá nhân. Các quy định này tạo nền tảng cho tổ chức CTXH trong môi trường giáo dục đại học số, đồng thời đặt ra yêu cầu cụ thể hóa quy trình thực hành, quản trị dữ liệu và năng lực NVCTXH.

Nhìn chung, Việt Nam đã hình thành khung pháp lý tương đối rõ ở cấp độ quản trị giáo dục, hành nghề CTXH và bảo vệ dữ liệu số. Tuy nhiên, sự giao thoa giữa các nhóm quy định này đặt ra yêu cầu tiếp tục cụ thể hóa cơ chế tổ chức CTXH trong từng cơ sở giáo dục đại học, phân định trách nhiệm giữa các đơn vị hỗ trợ, chuẩn hóa vị trí và năng lực NVCTXH, đồng thời xây dựng quy trình quản trị dữ liệu phù hợp với đặc thù thực hành nghề nghiệp trong môi trường số.

2.2. Vị trí, chức năng của công tác xã hội và vai trò của nhân viên công tác xã hội trong hệ thống hỗ trợ sinh viên

CTXH đang từng bước được xác lập như một cấu phần chuyên môn trong hệ thống hỗ trợ sinh viên, bên cạnh tư vấn tâm lý, y tế, hướng nghiệp, việc làm và các dịch vụ khác (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2025, 2026). Trong thực tiễn, các chức năng hỗ trợ này thường được phân bổ tại phòng công tác sinh viên, trung tâm hỗ trợ người học hoặc các đơn vị chuyên môn, cho thấy CTXH chủ yếu được tổ chức theo hướng tích hợp thay vì hình thành một đơn vị độc lập.

Chức năng đặc thù của CTXH nằm ở khả năng tiếp cận sinh viên trong mối quan hệ cá nhân – môi trường, từ phát hiện và đánh giá nhu cầu đến hỗ trợ, kết nối nguồn lực, chuyển gửi và theo dõi quá trình trợ giúp. Nhờ đó, CTXH có thể góp

phần kết nối các dịch vụ hỗ trợ vốn phân tán, đặc biệt đối với sinh viên có nhu cầu phức hợp.

Ở cấp độ thực hành, NVCTXH đảm nhiệm vai trò đánh giá nhu cầu, hỗ trợ, quản lý trường hợp, kết nối nguồn lực, điều phối và biện hộ. Tuy nhiên, thực trạng cho thấy vị trí chức năng của CTXH đã được xác lập rõ hơn về mặt chính sách nhưng mức độ chuyên nghiệp hóa về tổ chức, nhân sự và cơ chế phối hợp trong cơ sở giáo dục đại học vẫn cần tiếp tục được củng cố.

2.3. Những thay đổi và yêu cầu đặt ra đối với công tác xã hội và nhân viên công tác xã hội trong bối cảnh chuyển đổi số

Chuyển đổi số làm thay đổi CTXH từ phương thức hỗ trợ chủ yếu trực tiếp sang kết hợp trực tiếp – trực tuyến, mở rộng khả năng phát hiện sớm, quản lý thông tin và kết nối dịch vụ. Đồng thời, NVCTXH cần bổ sung năng lực số, quản trị dữ liệu và xử lý các vấn đề đạo đức phát sinh trong môi trường công nghệ (Hämäläinen & Lindh, 2026). Tại Việt Nam, các điều kiện chính sách và hạ tầng bước đầu được hình thành, song quá trình chuyển đổi từ ứng dụng công nghệ sang thực hành CTXH số chuyên nghiệp vẫn còn một số khoảng trống.

Bảng 8: Mức độ đáp ứng yêu cầu chuyển đổi số của công tác xã hội trong hệ thống hỗ trợ sinh viên

Tiêu chí	Yêu cầu đặt ra	Nội dung đã thực hiện	Nội dung còn hạn chế
Tiếp cận và phát hiện nhu cầu	Tiếp cận đa kênh, phát hiện sớm	Đã quy định các hình thức tư vấn và tiếp nhận thông tin trực tuyến (Bộ GD&ĐT, 2025)	Chưa chuẩn hóa quy trình sàng lọc và phân loại nhu cầu CTXH trên môi trường số
Cung cấp dịch vụ	Kết hợp trực tiếp – trực tuyến phù hợp từng trường hợp	Dịch vụ hỗ trợ trực tuyến đã được thừa nhận và từng bước triển khai (Bộ GD&ĐT, 2025; Bộ Nội vụ, 2026)	Thiếu hướng dẫn chuyên môn riêng cho thực hành CTXH trực tuyến
Thông tin, dữ liệu và đạo đức số	Bảo mật, phân quyền và sử dụng dữ liệu đúng mục đích	Có quy định về quản lý dữ liệu sinh viên và bảo vệ dữ liệu cá nhân (Bộ GD&ĐT, 2026; Quốc hội, 2025)	Chưa có quy trình thống nhất đối với hồ sơ CTXH và dữ liệu nhạy cảm

Tiêu chí	Yêu cầu đặt ra	Nội dung đã thực hiện	Nội dung còn hạn chế
Kết nối và chuyển gửi	Bảo đảm phối hợp liên tục giữa các dịch vụ	CTXH đã có nội dung kết nối, chuyển gửi và phối hợp nguồn lực (Bộ GD&ĐT, 2025)	Cơ chế liên thông và phản hồi sau chuyển gửi chưa đồng bộ
Năng lực NVCTXH	Kết hợp năng lực chuyên môn, năng lực số và đạo đức nghề nghiệp	Phát triển năng lực số đã được đặt ra trong định hướng phát triển CTXH (Bộ Nội vụ, 2026)	Chưa có khung năng lực số chuyên biệt cho NVCTXH trong giáo dục đại học

(Nguồn: Tác giả tổng hợp và đề xuất)

2.4. Định hướng phát triển công tác xã hội và nâng cao năng lực nhân viên công tác xã hội trong hệ thống hỗ trợ sinh viên

Từ kết quả phân tích cho thấy, để CTXH phát huy hiệu quả trong hệ thống hỗ trợ sinh viên, cần đồng thời hoàn thiện cơ chế tổ chức, nâng cao năng lực NVCTXH, tăng cường phối hợp liên ngành và bảo đảm điều kiện cho thực hành trong môi trường số. Trên cơ sở những hạn chế đã nhận diện, nghiên cứu đề xuất một số định hướng phát triển theo từng chủ thể nhằm nâng cao tính chuyên nghiệp, khả năng tiếp cận và hiệu quả hỗ trợ sinh viên tại các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam.

Bảng X. Định hướng phát triển công tác xã hội và nâng cao năng lực đội ngũ nhân viên công tác xã hội nhằm tăng cường hiệu quả hỗ trợ sinh viên tại các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam

Bảng 9: Định hướng phát triển công tác xã hội và nâng cao năng lực đội ngũ nhân viên công tác xã hội nhằm tăng cường hiệu quả hỗ trợ sinh viên tại các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam

Chủ thể	Vấn đề cần hoàn thiện	Giải pháp đề xuất	Nguồn lực cần có	Chỉ số theo dõi
Cơ quan quản lý nhà nước	Thiếu hướng dẫn chuyên môn và chuẩn năng lực số	Hoàn thiện hướng dẫn CTXH trong giáo dục đại học; xây dựng khung năng lực NVCTXH	Chuyên gia; cơ sở pháp lý; kinh phí	Hướng dẫn và khung năng lực được ban hành

Chủ thể	Vấn đề cần hoàn thiện	Giải pháp đề xuất	Nguồn lực cần có	Chỉ số theo dõi
Cơ sở giáo dục đại học	Đầu mối và quy trình CTXH chưa rõ; dữ liệu chưa đồng bộ	Xác định đầu mối CTXH; chuẩn hóa quy trình hỗ trợ và quản trị dữ liệu	Nhân sự; hạ tầng số; quy chế	Có đầu mối, quy trình và hệ thống quản lý hồ sơ
Các đơn vị hỗ trợ sinh viên	Phối hợp và chuyển gửi chưa liên thông	Thiết lập cơ chế phối hợp giữa CTXH, tâm lý, y tế, đào tạo và hướng nghiệp	Đầu mối phối hợp; cơ chế liên thông	Thời gian phản hồi; tỷ lệ trường hợp được phối hợp/chuyển gửi
NVCTXH	Năng lực số và thực hành trực tuyến còn hạn chế	Bồi dưỡng hỗ trợ trực tuyến, quản lý trường hợp số, bảo mật và đạo đức nghề nghiệp	Chương trình đào tạo; chuyên gia; kinh phí	Tỷ lệ NVCTXH được bồi dưỡng và đáp ứng năng lực

(Nguồn: Tác giả đề xuất)

2. Kết luận

CTXH có vai trò kết nối các nguồn lực trong hệ thống hỗ trợ sinh viên và đang đứng trước những thay đổi về phương thức thực hành do chuyển đổi số. Mặc dù nền tảng chính sách và các hình thức hỗ trợ số từng bước được hình thành, những hạn chế về tổ chức, phối hợp, quản trị dữ liệu và năng lực NVCTXH cho thấy quá trình chuyên nghiệp hóa CTXH trong giáo dục đại học vẫn cần được tiếp tục củng cố. Phát triển CTXH vì vậy cần gắn giữa chuẩn hóa tổ chức – dịch vụ với nâng cao năng lực nghề nghiệp và bảo đảm đạo đức, an toàn dữ liệu trong môi trường số.

Nghiên cứu còn hạn chế do sử dụng chủ yếu tài liệu và dữ liệu thứ cấp, chưa phản ánh đầy đủ thực tiễn triển khai tại từng cơ sở giáo dục đại học. Các nghiên cứu tiếp theo có thể khảo sát sinh viên và NVCTXH, đánh giá hiệu quả dịch vụ và thử nghiệm khung năng lực hoặc mô hình CTXH hỗ trợ sinh viên phù hợp với bối cảnh Việt Nam.

Tài liệu tham khảo

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2025), *Thông tư số 18/2025/TT-BGDĐT ngày 15 tháng 9 năm 2025 hướng dẫn về công tác tư vấn học đường và công tác xã hội trong trường học*.

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2026), *Thông tư số 40/2026/TT-BGDĐT ngày 15 tháng 5 năm 2026 quy định về công tác sinh viên*.

Bronfenbrenner, U. (1979), *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Chính phủ (2024). *Nghị định số 110/2024/NĐ-CP ngày 30 tháng 8 năm 2024 về công tác xã hội*.

Gitterman, A., Knight, C., & Germain, C. B. (2021), *The life model of social work practice: Advances in theory and practice* (4th ed.), Columbia University Press. doi: 10.7312/gitt18748

Hämäläinen, J., & Lindh, J. (2026), Social work in an information-intensive era: Digitalization in social work practices, expertise, training, and research. *International Social Work, 69* (2), 187–200. doi: 10.1177/00208728251382817

International Federation of Social Workers. (2014, August 6), *Global definition of social work*.

Quốc hội (2025), *Luật số 91/2025/QH15 ngày 26 tháng 6 năm 2025 về bảo vệ dữ liệu cá nhân*.

Thủ tướng Chính phủ (2022), *Quyết định số 131/QĐ-TTg ngày 25 tháng 01 năm 2022 phê duyệt Đề án "Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022–2025, định hướng đến năm 2030"*.

UNESCO (2002), *The role of student affairs and services in higher education: A practical manual for developing, implementing and assessing student affairs programmes and services* (ED-2002/WS/27).

ĐỔI MỚI PHƯƠNG THỨC KIỂM TRA, ĐÁNH GIÁ TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC TRƯỚC SỰ PHÁT TRIỂN CỦA TRÍ TUỆ NHÂN TẠO THEO TINH THẦN NGHỊ QUYẾT ĐẠI HỘI XIV CỦA ĐẢNG

REFORMING ASSESSMENT METHODS IN HIGHER EDUCATION IN RESPONSE TO THE DEVELOPMENT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE SPIRIT OF THE RESOLUTION OF THE 14TH NATIONAL CONGRESS OF THE COMMUNIST PARTY OF VIETNAM

Nguyễn Văn Thân

Trường Cao đẳng An ninh nhân dân I

Tóm tắt:

Sự phát triển của trí tuệ nhân tạo tạo sinh đang làm thay đổi điều kiện kiểm tra, đánh giá trong giáo dục đại học, đặt ra yêu cầu đổi mới phương thức đánh giá. Trên cơ sở tinh thần Nghị quyết Đại hội XIV của Đảng về phát triển và ứng dụng trí tuệ nhân tạo trong giáo dục, bài viết phân tích các vấn đề về tính giá trị, độ tin cậy, tính xác thực và liêm chính học thuật. Nghiên cứu sử dụng phương pháp phân tích, tổng hợp tài liệu và phân tích văn bản chính sách. Kết quả nghiên cứu đề xuất đổi mới kiểm tra, đánh giá theo hướng kết hợp đánh giá quá trình, năng lực và nhiệm vụ xác thực; xác lập mức độ sử dụng trí tuệ nhân tạo minh bạch; phát triển năng lực sử dụng và kiểm chứng trí tuệ nhân tạo của nhà giáo, người học.

Từ khóa: Nghị quyết Đại hội XIV, giáo dục đại học, kiểm tra, đánh giá, trí tuệ nhân tạo, liêm chính học thuật.

Abstract:

The development of generative artificial intelligence (GenAI) is changing the context of assessment in higher education, creating a need to reform assessment methods. Based on the spirit of the Resolution of the 14th National Congress of the Communist Party of Vietnam concerning the development and application of artificial intelligence in education, this article analyzes issues related to validity, reliability, authenticity, and academic integrity. The study employs document analysis, synthesis, and policy document analysis. The findings propose reforms in assessment through a combination of process- and competency-based assessment and authentic assessment tasks; the establishment of transparent levels of AI use; and the development of educators' and learners' competencies in using AI and verifying AI-generated information and outputs.

Keywords: Resolution of the 14th National Congress of the Communist Party of Vietnam, higher education, assessment, artificial intelligence, academic integrity.

1. Đặt vấn đề

Sự phát triển nhanh chóng của trí tuệ nhân tạo (AI), đặc biệt là AI tạo sinh, đang làm thay đổi cách thức tiếp cận, xử lý và tạo lập tri thức. Trong giáo dục đại học, AI mở ra những khả năng mới trong học tập, nghiên cứu và tổ chức hoạt động giáo dục, đồng thời đặt ra yêu cầu đổi mới kiểm tra, đánh giá. Khi AI có thể tham gia vào quá trình tạo lập sản phẩm học tập, việc dựa chủ yếu vào sản phẩm cuối cùng có thể chưa phản ánh đầy đủ năng lực và mức độ tự chủ của người học. Vì vậy, vấn đề đặt ra không chỉ là quản lý việc sử dụng AI mà còn là điều chỉnh phương thức kiểm tra, đánh giá phù hợp với điều kiện mới.

Yêu cầu này phù hợp với định hướng phát triển giáo dục, khoa học, công nghệ, đổi mới sáng tạo và chuyển đổi số được xác định trong các văn kiện mới của Đảng. Nghị quyết Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIV xác định yêu cầu hiện đại hóa giáo dục, phát triển nguồn nhân lực và đẩy mạnh chuyển đổi số, ứng dụng trí tuệ nhân tạo trong giáo dục và đào tạo (Đảng Cộng sản Việt Nam, 2026). Chương trình hành động của Ban Chấp hành Trung ương Đảng xác định nhiệm vụ *"đẩy mạnh phát triển và ứng dụng trí tuệ nhân tạo trong giáo dục"* (Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam, 2026). Nghị quyết số 71-NQ/TW của Bộ Chính trị đặt yêu cầu đẩy mạnh ứng dụng AI trong đổi mới phương pháp dạy và học, kiểm tra, đánh giá, đồng thời nâng cao năng lực số và AI cho người học, nhà giáo (Bộ Chính trị, 2025).

Trong bối cảnh đó, đổi mới kiểm tra, đánh giá cần bảo đảm tính giá trị, độ tin cậy, tính xác thực và liêm chính học thuật, đồng thời tạo lập được bằng chứng phù hợp về năng lực của người học. Đây là cơ sở để bài viết xem xét việc kết hợp đánh giá sản phẩm với quá trình, tăng cường nhiệm vụ đánh giá xác thực và xác định rõ phạm vi sử dụng AI trong từng nhiệm vụ.

Trên cơ sở đó, bài viết phân tích những vấn đề đặt ra đối với kiểm tra, đánh giá trong giáo dục đại học trước sự phát triển của AI tạo sinh; từ đó đề xuất một số định hướng và giải pháp đổi mới phù hợp với yêu cầu phát triển, ứng dụng AI trong giáo dục theo tinh thần Nghị quyết Đại hội XIV của Đảng. Nghiên cứu sử dụng phương pháp phân tích, tổng hợp tài liệu, phân tích văn bản chính sách và khái quát các nghiên cứu liên quan.

2. Cơ sở chính sách và lý luận

2.1. Định hướng của Đảng về phát triển và ứng dụng trí tuệ nhân tạo trong giáo dục

Phát triển và ứng dụng trí tuệ nhân tạo (AI) trong giáo dục được đặt trong định hướng phát triển giáo dục, khoa học, công nghệ, đổi mới sáng tạo và chuyển đổi số của Đảng. Nghị quyết Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIV xác định xây dựng nền giáo dục quốc dân hiện đại, nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo nguồn nhân lực; đồng thời xác định AI là một công nghệ chiến lược trọng tâm trong phát triển khoa học, công nghệ và đổi mới sáng tạo (Đảng Cộng sản Việt Nam, 2026).

Cụ thể hóa định hướng đó, Chương trình hành động của Ban Chấp hành Trung ương Đảng xác định nhiệm vụ *"đẩy mạnh phát triển và ứng dụng trí tuệ nhân tạo trong giáo dục"*, trong đó có xây dựng Đề án phát triển và ứng dụng AI trong giáo dục (Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam, 2026). Ở tầm chiến lược, Nghị quyết số 57-NQ/TW xác định phát triển khoa học, công nghệ, đổi mới sáng tạo và chuyển đổi số quốc gia là đột phá quan trọng hàng đầu, đồng thời đặt yêu cầu từng bước làm chủ các công nghệ chiến lược, trong đó có AI (Bộ Chính trị, 2024).

Đối với lĩnh vực giáo dục, Nghị quyết số 71-NQ/TW nhấn mạnh đẩy mạnh ứng dụng khoa học, công nghệ và AI trong đổi mới phương pháp dạy học, kiểm tra, đánh giá; đồng thời nâng cao năng lực số và AI cho người học, nhà giáo (Bộ Chính trị, 2025).

Như vậy, các văn kiện trên cung cấp cơ sở chính sách cho việc nghiên cứu đổi mới kiểm tra, đánh giá trong giáo dục đại học trước sự phát triển của AI; trong đó Nghị quyết Đại hội XIV định hướng chung, Chương trình hành động cụ thể hóa, Nghị quyết 57-NQ/TW cung cấp cơ sở chiến lược về khoa học, công nghệ và chuyển đổi số, còn Nghị quyết 71-NQ/TW gắn trực tiếp với giáo dục và kiểm tra, đánh giá.

2.2. Yêu cầu đổi mới phương thức kiểm tra, đánh giá trong giáo dục đại học

Kiểm tra, đánh giá trong giáo dục đại học không chỉ xác định mức độ hoàn thành nhiệm vụ học tập mà còn cung cấp bằng chứng về mức độ đạt chuẩn đầu ra của người học. Theo tiếp cận constructive alignment, mục tiêu học tập, hoạt động dạy học và đánh giá cần được thiết kế thống nhất, bảo đảm nhiệm vụ đánh giá tạo ra bằng chứng phù hợp với năng lực cần hình thành (Biggs, 1996). Vì vậy, phương

thức đánh giá cần được lựa chọn trên cơ sở mục tiêu, chuẩn đầu ra và yêu cầu của chương trình đào tạo.

Theo hướng đó, đánh giá cần chú trọng khả năng vận dụng kiến thức và thực hiện những yêu cầu gắn với chuẩn đầu ra, thay vì chỉ tập trung vào ghi nhớ và tái hiện thông tin. Việc kết hợp các hình thức đánh giá phù hợp cũng góp phần tạo lập nhiều bằng chứng về mức độ đạt chuẩn đầu ra của người học (Biggs, 1996; Zhao et al., 2024).

Sự phát triển của AI tạo sinh làm thay đổi điều kiện tạo lập các bằng chứng đánh giá. AI có thể hỗ trợ tạo văn bản, xử lý thông tin và thực hiện nhiều dạng nhiệm vụ, qua đó đặt ra yêu cầu xem xét lại mức độ phù hợp của việc sử dụng sản phẩm cuối cùng để suy luận về năng lực cá nhân (Zhao et al., 2024). Do đó, đổi mới kiểm tra, đánh giá cần gắn kết chuẩn đầu ra, năng lực cần hình thành, cách thức tạo lập bằng chứng và phạm vi sử dụng AI.

2.3. Các yêu cầu bảo đảm chất lượng đánh giá người học trong bối cảnh ứng dụng trí tuệ nhân tạo

Trong phạm vi bài viết, chất lượng kiểm tra, đánh giá được xem xét qua bốn yêu cầu: tính giá trị, độ tin cậy, tính xác thực và liêm chính học thuật. Tính giá trị và độ tin cậy liên quan đến mức độ phù hợp và nhất quán của bằng chứng đánh giá; tính xác thực chú trọng khả năng phản ánh việc người học vận dụng kiến thức, kỹ năng vào nhiệm vụ có ý nghĩa. Liêm chính học thuật đòi hỏi quá trình thực hiện và kết quả đánh giá phải bảo đảm tính trung thực, minh bạch và trách nhiệm.

Trong bối cảnh AI tạo sinh, điều kiện tạo lập bằng chứng đánh giá đã thay đổi. AI có thể tham gia vào nhiều khâu của quá trình học tập và tạo sản phẩm, với mức độ sử dụng khác nhau tùy người học và nhiệm vụ. Vì vậy, sản phẩm cuối cùng không phải lúc nào cũng đủ để nhận diện năng lực thực tế của người học. Điều này đặt ra yêu cầu xem xét lại thiết kế nhiệm vụ và cách thức thu thập bằng chứng, đồng thời làm rõ phạm vi sử dụng AI và trách nhiệm của người học (Miao & Holmes, 2023; Zhao et al., 2024; Sharma, 2026).

Trên cơ sở đó, bài viết sử dụng tính giá trị, độ tin cậy, tính xác thực và liêm chính học thuật làm bốn tiêu chí phân tích những vấn đề đặt ra và định hướng đổi mới kiểm tra, đánh giá trong bối cảnh AI.

3. Những vấn đề đặt ra đối với kiểm tra, đánh giá trong bối cảnh trí tuệ nhân tạo

3.1. Sự thay đổi về phương thức và điều kiện tạo lập sản phẩm học tập của người học

Trong giáo dục đại học, bài viết, báo cáo, bài tập hoặc bài thuyết trình có thể được sử dụng làm bằng chứng để nhận định mức độ đạt chuẩn đầu ra của người học. Sự phát triển của AI tạo sinh làm thay đổi điều kiện hình thành các sản phẩm này, khi người học có thể sử dụng AI trong quá trình thực hiện nhiệm vụ. Điều đó đặt ra yêu cầu xem xét lại việc sử dụng sản phẩm học tập như một bằng chứng đánh giá (Miao & Holmes, 2023; Zhao et al., 2024).

Sản phẩm có sự hỗ trợ của AI không vì thế mất giá trị đánh giá. Vấn đề là mức độ tương ứng giữa sản phẩm và năng lực thực của người học. Khi mức độ tham gia của AI không được xác định hoặc khai báo, việc suy luận từ sản phẩm về phần đóng góp và năng lực của người học trở nên khó khăn hơn, nhất là đối với những nhiệm vụ AI có khả năng thực hiện một phần đáng kể (Zhao et al., 2024). Vì vậy, việc chỉ dựa vào sản phẩm cuối cùng có thể chưa đủ để tạo lập bằng chứng về năng lực của người học trong một số nhiệm vụ có sự tham gia của AI.

3.2. Thách thức đối với tính xác thực và liêm chính học thuật

AI tạo sinh không mặc nhiên đồng nghĩa với vi phạm liêm chính học thuật. Tính phù hợp của việc sử dụng AI cần được xem xét theo mục đích, phạm vi và cách thức sử dụng trong từng nhiệm vụ đánh giá. Khi AI được phép sử dụng và người học thực hiện đúng yêu cầu của nhiệm vụ, công cụ này có thể được sử dụng như một phương tiện hỗ trợ học tập. Ngược lại, việc sử dụng vượt phạm vi cho phép, không khai báo hoặc sử dụng sản phẩm do AI tạo ra như kết quả hoàn toàn của bản thân có thể đặt ra vấn đề về tính xác thực và liêm chính học thuật (Johnston et al., 2024; Miao & Holmes, 2023).

Vấn đề đặt ra vì vậy không chỉ là "cấm" hay "cho phép" AI, mà là xác định rõ phạm vi sử dụng, yêu cầu khai báo và trách nhiệm của người học. Đồng thời, nhiệm vụ đánh giá cần được thiết kế để tạo đủ bằng chứng về năng lực của người học trong điều kiện AI được sử dụng ngày càng phổ biến.

3.3. Hạn chế của phương thức đánh giá dựa chủ yếu vào sản phẩm cuối cùng

Các hình thức như bài luận, báo cáo và sản phẩm viết vẫn có giá trị trong đánh giá giáo dục đại học vì cung cấp bằng chứng về khả năng vận dụng kiến thức

và lập luận của người học. Tuy nhiên, khi AI tạo sinh tham gia vào quá trình tạo lập sản phẩm, chất lượng sản phẩm cuối cùng không nhất thiết phản ánh đầy đủ năng lực của người học (Zhao et al., 2024). Nếu không xác định được mức độ tham gia của AI, nhà giáo khó nhận diện đầy đủ mức độ hiểu biết, tư duy và khả năng tự thực hiện nhiệm vụ của người học.

Vì vậy, vấn đề không nằm ở bản thân đánh giá sản phẩm, mà ở việc sử dụng sản phẩm cuối cùng như nguồn bằng chứng chủ yếu hoặc duy nhất. Trong điều kiện AI có thể tham gia vào quá trình tạo sản phẩm, việc suy luận năng lực của người học chỉ từ kết quả cuối cùng cần được xem xét thận trọng.

3.4. Yêu cầu mới đối với năng lực đánh giá của nhà giáo trong môi trường AI

AI tạo sinh đặt ra yêu cầu mới đối với năng lực của nhà giáo trong thiết kế và tổ chức kiểm tra, đánh giá. Nhà giáo không chỉ cần hiểu khả năng và giới hạn của AI mà còn phải lựa chọn phương thức đánh giá phù hợp với mục tiêu, chuẩn đầu ra và điều kiện sử dụng AI (Miao & Holmes, 2023; Zhao et al., 2024). Vì vậy, thiết kế đánh giá cần xác định rõ phạm vi sử dụng AI thay vì mặc định người học hoàn toàn không sử dụng công cụ này.

Trong môi trường AI, AI literacy cần được kết hợp với assessment literacy. Nhà giáo cần có khả năng xác định phạm vi sử dụng AI, lựa chọn bằng chứng đánh giá phù hợp và nhận định mức độ mà sản phẩm phản ánh năng lực cần đo lường. Khi AI được phép sử dụng, việc đánh giá cần xem xét cả khả năng lựa chọn, kiểm chứng, điều chỉnh và vận dụng kết quả do AI hỗ trợ. Đây là yêu cầu mới đối với năng lực chuyên môn và nghiệp vụ đánh giá của nhà giáo trong giáo dục đại học.

4. Định hướng đổi mới phương thức kiểm tra, đánh giá

4.1. Chuyển từ đánh giá sản phẩm đơn nhất sang đánh giá quá trình và năng lực

Khi AI tạo sinh có thể tham gia vào quá trình tạo lập sản phẩm học tập, việc dựa chủ yếu vào sản phẩm cuối cùng có thể chưa phản ánh đầy đủ năng lực của người học. Các nghiên cứu về đánh giá trong bối cảnh GenAI cho thấy cần xem xét lại cách tạo lập và sử dụng bằng chứng đánh giá (Zhao et al., 2024; Sharma, 2026).

Vì vậy, bài viết đề xuất kết hợp đánh giá sản phẩm, quá trình và năng lực thay vì phụ thuộc vào một sản phẩm đơn nhất. Sản phẩm cuối cùng vẫn được sử dụng khi phù hợp với mục tiêu đánh giá, nhưng có thể kết hợp với các bằng chứng về quá

trình thực hiện, giải thích lựa chọn, trình bày hoặc bảo vệ kết quả. Những bằng chứng này có thể bổ sung cơ sở để nhà giáo nhận định mức độ hiểu biết, tư duy và khả năng vận dụng kiến thức của người học.

Điểm cốt lõi không phải thay thế đánh giá sản phẩm bằng đánh giá quá trình, mà là lựa chọn và kết hợp các nguồn bằng chứng theo chuẩn đầu ra, mục tiêu và đặc thù của từng học phần. Cách tiếp cận này phù hợp hơn với điều kiện người học có thể sử dụng AI trong quá trình thực hiện nhiệm vụ.

4.2. Tăng cường các nhiệm vụ đánh giá xác thực

Đánh giá xác thực hướng đến những nhiệm vụ trong đó người học phải vận dụng kiến thức, kỹ năng để giải quyết vấn đề, đưa ra quyết định và giải thích kết quả trong những bối cảnh có ý nghĩa. Trong bối cảnh AI tạo sinh có thể hỗ trợ nhiều dạng nhiệm vụ học tập, cách tiếp cận này có thể tạo thêm bằng chứng về khả năng vận dụng của người học (Miao & Holmes, 2023; Zhao et al., 2024).

Tùy mục tiêu và chuẩn đầu ra, nhiệm vụ đánh giá có thể được tổ chức dưới dạng giải quyết tình huống, dự án, thực hành, trình bày, phản biện hoặc bảo vệ sản phẩm. Giá trị của các nhiệm vụ này không nằm ở hình thức mà ở yêu cầu người học giải thích cách tiếp cận, bảo vệ lựa chọn và vận dụng kiến thức trước yêu cầu cụ thể. Qua đó, nhà giáo có thêm cơ sở đánh giá thay vì chỉ dựa vào sản phẩm cuối cùng.

Việc sử dụng AI trong các nhiệm vụ xác thực cần phù hợp với mục tiêu đánh giá. Khi được phép, người học cần nêu rõ cách sử dụng và kiểm chứng kết quả do AI hỗ trợ. Như vậy, đánh giá xác thực không loại bỏ AI mà đặt việc sử dụng công nghệ trong phạm vi, mục đích và trách nhiệm rõ ràng.

4.3. Xác lập mức độ sử dụng AI minh bạch trong từng nhiệm vụ đánh giá

Thay vì chỉ lựa chọn giữa "cấm" và "cho phép" AI, việc sử dụng công nghệ cần được xác định theo mục tiêu, chuẩn đầu ra và yêu cầu của từng nhiệm vụ đánh giá. Tham khảo cách tiếp cận phân tầng mức độ sử dụng AI của Furze et al. (2024), bài viết đề xuất bốn phương thức xác lập phạm vi sử dụng AI: (1) không sử dụng AI; (2) được sử dụng AI để hỗ trợ; (3) được sử dụng AI có khai báo và kiểm chứng đầu ra; (4) AI là một thành tố của nhiệm vụ đánh giá.

Ở trường hợp thứ nhất, AI không được sử dụng khi mục tiêu đánh giá yêu cầu người học tự thực hiện năng lực mà AI có thể trực tiếp thay thế hoặc làm thay đổi đối tượng cần đo lường. Ở trường hợp thứ hai, AI được sử dụng để hỗ trợ một số

khâu nhưng không thay thế năng lực cốt lõi cần đánh giá. Ở trường hợp thứ ba, người học được yêu cầu khai báo cách sử dụng, kiểm chứng và chịu trách nhiệm về kết quả. Ở trường hợp thứ tư, khả năng sử dụng, đánh giá và vận dụng AI trở thành một phần của năng lực được đánh giá.

Cách phân định này giúp cơ sở giáo dục và nhà giáo xác định rõ phạm vi, mục đích sử dụng AI và trách nhiệm của người học, đồng thời tạo căn cứ thống nhất cho việc thiết kế nhiệm vụ, công bố yêu cầu và đánh giá kết quả.

4.4. Đánh giá năng lực sử dụng và kiểm chứng AI

Năng lực sử dụng AI không nên được đồng nhất với khả năng viết prompt. Theo hướng tiếp cận của bài viết, năng lực này còn thể hiện ở khả năng xác định vấn đề, đặt yêu cầu, lựa chọn và xử lý thông tin, kiểm chứng đầu ra, phát hiện sai lệch và vận dụng kết quả AI để giải quyết nhiệm vụ. Khi AI được đưa vào nhiệm vụ đánh giá, trọng tâm cần đặt ở năng lực thực hiện nhiệm vụ có sử dụng AI một cách có trách nhiệm, thay vì đánh giá riêng chất lượng câu lệnh hoặc sản phẩm do AI tạo ra (Miao & Holmes, 2023).

Theo đó, người học cần giải thích mục đích sử dụng AI, kiểm chứng và điều chỉnh những thông tin, kết quả được sử dụng trong sản phẩm. Sản phẩm được đánh giá cần thể hiện sự hiểu biết và xử lý của người học, thay vì chỉ sao chép đầu ra của công cụ. Trách nhiệm đối với sản phẩm vẫn thuộc về người học, kể cả khi có sự hỗ trợ của AI.

Cách tiếp cận này cho phép xem xét đồng thời khả năng sử dụng công nghệ, tư duy phản biện, năng lực chuyên môn và trách nhiệm học thuật của người học.

5. Giải pháp thực hiện

5.1. Hoàn thiện quy định về sử dụng AI trong kiểm tra, đánh giá

Cơ sở giáo dục đại học cần xây dựng quy định thống nhất về sử dụng AI trong kiểm tra, đánh giá, phù hợp với mục tiêu đào tạo, chuẩn đầu ra và đặc điểm từng học phần. Quy định cần làm rõ phạm vi sử dụng AI, yêu cầu khai báo và trách nhiệm của người học, qua đó tạo cơ sở minh bạch cho tổ chức đánh giá và hạn chế cách hiểu khác nhau (Furze et al., 2024; Johnston et al., 2024).

Trên cơ sở đó, cần xác định rõ phạm vi sử dụng AI đối với từng nhiệm vụ, yêu cầu khai báo, trách nhiệm của người học và cách xử lý trường hợp sử dụng không đúng quy định. Quy định cần được rà soát, cập nhật theo sự phát triển của công nghệ và thực tiễn sử dụng.

Qua đó, quản lý AI trong đánh giá được chuyển từ kiểm soát công cụ sang xác định mục tiêu, phạm vi sử dụng và trách nhiệm, góp phần bảo đảm tính minh bạch, chất lượng và liêm chính học thuật.

5.2. Phát triển năng lực AI và năng lực đánh giá cho đội ngũ nhà giáo

Phát triển năng lực AI (AI literacy) cho nhà giáo cần gắn với năng lực đánh giá (assessment literacy), không chỉ dừng ở kỹ năng sử dụng công cụ. Nhà giáo cần hiểu khả năng, giới hạn và rủi ro của AI, biết kiểm chứng thông tin do AI cung cấp và nhận diện tác động của AI đối với thiết kế dạy học, kiểm tra và đánh giá (Miao & Holmes, 2023).

Trên cơ sở đó, hoạt động bồi dưỡng cần gắn kiến thức về AI với thực hành thiết kế và điều chỉnh nhiệm vụ đánh giá phù hợp với mục tiêu, chuẩn đầu ra và phạm vi sử dụng AI. Qua đó, nhà giáo có thể thiết kế và tổ chức đánh giá phù hợp hơn trong môi trường giáo dục có AI.

5.3. Phát triển năng lực AI và trách nhiệm học thuật của người học

Phát triển năng lực AI cho người học cần gắn với trách nhiệm học thuật và được tích hợp vào hoạt động dạy học, kiểm tra, đánh giá. Người học cần được hướng dẫn sử dụng AI đúng phạm vi, biết kiểm chứng thông tin, khai báo việc sử dụng và chịu trách nhiệm về sản phẩm của mình (Miao & Holmes, 2023; Johnston et al., 2024).

Việc hướng dẫn cần gắn với các tình huống học tập và đánh giá cụ thể, qua đó hình thành cách sử dụng AI đúng mục đích, minh bạch và có kiểm chứng.

5.4. Xây dựng hệ thống bảo đảm chất lượng hoạt động đánh giá

Cơ sở giáo dục đại học cần thực hiện bảo đảm chất lượng kiểm tra, đánh giá theo một chu trình liên tục. Bài viết đề xuất quy trình gồm các khâu thiết kế, thực hiện, thu thập dữ liệu, đánh giá và cải tiến, trong đó việc sử dụng AI và yêu cầu về chuẩn đầu ra được xem xét ở từng khâu.

Ở khâu thiết kế, cần bảo đảm sự phù hợp giữa chuẩn đầu ra, mục tiêu, nhiệm vụ và tiêu chí đánh giá. Sau khi thực hiện, kết quả đánh giá và phản hồi của nhà giáo, người học cần được phân tích để nhận diện những điểm chưa phù hợp. Kết quả này là cơ sở điều chỉnh nhiệm vụ, tiêu chí và quy trình đánh giá ở chu kỳ tiếp theo. Cách tiếp cận này phù hợp với yêu cầu tăng cường tính minh bạch và làm rõ phán đoán của người học trong đánh giá có sự tham gia của AI (Sharma, 2026).

Qua đó, bảo đảm chất lượng trở thành quá trình cải tiến liên tục, thay vì chỉ tập trung kiểm tra kết quả sau khi đánh giá.

5.5. Thử nghiệm và cải tiến phương thức đánh giá

Đổi mới kiểm tra, đánh giá trong bối cảnh AI nên được triển khai từng bước, từ thí điểm, đánh giá, điều chỉnh đến nhân rộng, thay vì áp dụng đồng loạt khi chưa có đủ căn cứ thực tiễn. Cơ sở giáo dục có thể lựa chọn một số học phần hoặc nhiệm vụ phù hợp để thử nghiệm các phương thức đánh giá được đề xuất tại Mục 4, như đánh giá quá trình, nhiệm vụ xác thực và phân định mức độ sử dụng AI.

Kết quả thí điểm cần được xem xét về mức độ đạt chuẩn đầu ra, tính khả thi, phản hồi của nhà giáo và người học, cũng như yêu cầu về công bằng, minh bạch và liêm chính học thuật. Những điểm chưa phù hợp cần được điều chỉnh trước khi mở rộng áp dụng; việc rà soát định kỳ cần được duy trì để phương thức đánh giá thích ứng với thay đổi của công nghệ và yêu cầu đào tạo.

6. Kết luận

Sự phát triển của AI tạo sinh đang làm thay đổi điều kiện hình thành sản phẩm học tập và đặt ra yêu cầu xem xét lại phương thức kiểm tra, đánh giá trong giáo dục đại học. Phân tích của bài viết cho thấy, trong những nhiệm vụ có sự tham gia đáng kể của AI, việc dựa chủ yếu vào sản phẩm cuối cùng có thể chưa đủ để nhận diện năng lực của người học. Vì vậy, đổi mới đánh giá cần chú ý đến tính giá trị, độ tin cậy, tính xác thực và liêm chính học thuật.

Trên cơ sở tinh thần Nghị quyết Đại hội XIV của Đảng và các chủ trương về phát triển, ứng dụng AI trong giáo dục, bài viết đề xuất kết hợp đánh giá sản phẩm với đánh giá quá trình và năng lực; tăng cường nhiệm vụ đánh giá xác thực; xác định minh bạch phạm vi sử dụng AI trong từng nhiệm vụ; đồng thời đánh giá khả năng sử dụng, kiểm chứng và vận dụng AI của người học. Các định hướng này cần được thực hiện cùng với yêu cầu bảo đảm công bằng, minh bạch và trách nhiệm học thuật trong đánh giá.

Để triển khai hiệu quả, các cơ sở giáo dục đại học cần hoàn thiện quy định về sử dụng AI, phát triển năng lực AI và năng lực đánh giá của nhà giáo, nâng cao trách nhiệm học thuật của người học và duy trì cơ chế bảo đảm chất lượng theo hướng cải tiến liên tục. Việc thí điểm, đánh giá và điều chỉnh trước khi nhân rộng sẽ giúp các phương thức mới phù hợp hơn với chuẩn đầu ra, đặc thù ngành đào tạo và điều kiện thực tế của từng cơ sở giáo dục đại học.

Tài liệu tham khảo

Ban Chấp hành Trung ương Đảng (2026), *Chương trình hành động của Ban Chấp hành Trung ương Đảng thực hiện Nghị quyết Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIV của Đảng. Cổng Thông tin điện tử Chính phủ.*

Biggs, J. (1996), Enhancing teaching through constructive alignment. Higher Education, 32, 347–364. https://doi.org/10.1007/BF00138871

Bộ Chính trị (2024), *Nghị quyết số 57-NQ/TW ngày 22/12/2024 về đột phá phát triển khoa học, công nghệ, đổi mới sáng tạo và chuyển đổi số quốc gia. Cổng Thông tin điện tử Chính phủ.*

Bộ Chính trị (2025), *Nghị quyết số 71-NQ/TW ngày 22 tháng 8 năm 2025 của Bộ Chính trị về đột phá phát triển giáo dục và đào tạo. Cổng Thông tin điện tử Chính phủ.*

Đảng Cộng sản Việt Nam (2026), *Nghị quyết Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIV của Đảng. Cổng Thông tin điện tử Đảng Cộng sản Việt Nam.*

Furze, L., Perkins, M., Roe, J., & MacVaugh, J. (2024). The AI Assessment Scale (AIAS) in action: A pilot implementation of GenAI-supported assessment. Australasian Journal of Educational Technology, 40(4), 38–55. https://doi.org/10.14742/ajet.9434

Johnston, H., Wells, R. F., Shanks, E. M., Boey, T., & Parsons, B. N. (2024). Student perspectives on the use of generative artificial intelligence technologies in higher education. International Journal for Educational Integrity, 20, Article 2. https://doi.org/10.1007/s40979-024-00149-4

Miao, F., & Holmes, W. (2023). Guidance for generative AI in education and research. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693

Sharma, S. (2026). Educational integrity in GenAI-augmented assessment: Making judgement visible. International Journal for Educational Integrity, 22, Article 6. https://doi.org/10.1007/s40979-026-00216-y

Zhao, J., Chapman, E., & Ghassemi Pour Sabet, P. (2024). Generative AI and educational assessments: A systematic review. Education Research & Perspectives, 51, 124–155. https://doi.org/10.70953/ERPv51.2412006

CHUYỂN ĐỔI TƯ DUY QUẢN TRỊ ĐẠI HỌC TỪ "QUẢN LÝ HÀNH CHÍNH" SANG "QUẢN TRỊ PHÁT TRIỂN" TRONG BỐI CẢNH TRIỂN KHAI NGHỊ QUYẾT 71-NQ/TW

TRANSFORMING UNIVERSITY GOVERNANCE THINKING: FROM "ADMINISTRATIVE MANAGEMENT" TO "DEVELOPMENT-ORIENTED GOVERNANCE" IN THE CONTEXT OF IMPLEMENTING RESOLUTION NO. 71-NQ/TW

Đặng Văn Ni,

Trường Đại học Cửu Long

Phạm Quốc Bảo

Học viện Cán bộ Thành phố Hồ Chí Minh

Tóm tắt:

Nghị quyết số 71-NQ/TW ngày 22/8/2025 của Bộ Chính trị về đột phá phát triển giáo dục và đào tạo, yêu cầu đổi mới tư duy và phương thức quản trị tại các cơ sở giáo dục đại học ngày càng trở nên cấp thiết. Bài viết phân tích sự chuyển đổi từ tư duy "quản lý hành chính" sang "quản trị phát triển" dựa trên nền tảng của nghị quyết 71. Trên cơ sở tổng hợp các tiếp cận về quản trị đại học hiện đại, bài viết xây dựng khung phân tích gồm năm khía cạnh. Từ đó, bài viết nhận diện năm điểm nghẽn chủ yếu của tư duy quản lý hành chính và phân tích những chuyển đổi cần thiết trong quản trị đại học Việt Nam. Đồng thời, đề xuất các nhóm giải pháp tập trung khẳng định chuyển đổi quản trị đại học không phải là loại bỏ quản lý hành chính mà là đưa quản lý hành chính về đúng chức năng bảo đảm để giải phóng và phát huy năng lực tự chủ, đổi mới và phát triển của cơ sở giáo dục đại học.

Từ khóa: Quản trị đại học, quản lý hành chính, quản trị phát triển, Nghị quyết 71-NQ/TW.

Abstract:

Resolution No. 71-NQ/TW, dated August 22, 2025, issued by the Politburo on breakthrough development in education and training, highlights the urgent need to renew governance thinking and practices in higher education institutions. This paper analyzes the transition from "administrative management" to "development-oriented governance" based on the framework of Resolution No. 71-NQ/TW. Drawing on contemporary approaches to university governance, the paper develops an analytical framework

comprising five dimensions. It then identifies five major constraints of administrative management thinking and examines the transformations required in higher education governance in Vietnam. The paper also proposes several groups of solutions, emphasizing that transforming university governance does not mean eliminating administrative management, but rather restoring it to its proper supporting function in order to unlock and promote institutional autonomy, innovation, and development capacity.

Keywords: University governance, administrative management, development-oriented governance, Resolution No. 71-NQ/TW.

1. Mở đầu

Giáo dục đại học đang đứng trước những thay đổi sâu sắc dưới tác động của chuyển đổi số, trí tuệ nhân tạo, kinh tế tri thức, biến động thị trường lao động và yêu cầu phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao. Trong bối cảnh đó, năng lực của một cơ sở giáo dục đại học không chỉ phụ thuộc vào chất lượng chương trình đào tạo hay nguồn lực vật chất mà ngày càng phụ thuộc vào năng lực quản trị, khả năng ra quyết định, phân bổ nguồn lực, thích ứng và tạo lập giá trị cho người học và xã hội.

Nghị quyết số 71-NQ/TW ngày 22/8/2025 của Bộ Chính trị về đột phá phát triển giáo dục và đào tạo tạo ra yêu cầu mới đối với phương thức quản lý và tổ chức thực hiện giáo dục, trong đó nhấn mạnh đổi mới tư duy, tăng cường phân cấp, phân quyền, tự chủ gắn với trách nhiệm, nâng cao chất lượng và hiệu quả, thúc đẩy khoa học, công nghệ, đổi mới sáng tạo và chuyển đổi số. Những yêu cầu này đặt cơ sở cho việc xem xét lại mô hình quản trị tại các cơ sở giáo dục đại học theo hướng chủ động hơn, dựa trên kết quả và năng lực phát triển.

Từ vấn đề trên, bài viết tập trung trả lời ba câu hỏi: (1) Quản trị phát triển trong giáo dục đại học có thể được nhận diện qua những chiều cạnh nào? (2) Những điểm nghẽn nào của tư duy quản lý hành chính đang cản trở quá trình chuyển đổi? (3) Các cơ sở giáo dục đại học cần thực hiện những giải pháp nào để chuyển từ quản lý thiên về tuân thủ sang quản trị hướng tới phát triển?

Trên cơ sở phân tích tài liệu và tổng hợp các nghiên cứu về quản trị đại học, tự chủ, trách nhiệm giải trình và quản trị dựa trên kết quả, bài viết xây dựng khung phân tích gồm năm chiều cạnh của quản trị phát triển; từ đó đối chiếu với yêu cầu của Nghị quyết 71-NQ/TW để nhận diện những chuyển đổi cần thiết và đề xuất các giải pháp thực hiện.

Đóng góp của bài viết là làm rõ chuyển đổi tư duy quản trị đại học như một quá trình thay đổi logic quản trị: từ tuân thủ sang chiến lược, từ kiểm soát sang

trao quyền gắn trách nhiệm, từ hồ sơ sang dữ liệu và kết quả, từ ổn định sang thích ứng, và từ quản trị nội bộ sang đồng kiến tạo.

2. Nội dung

2.1. Cơ sở lý luận và khung phân tích về chuyển đổi tư duy quản trị đại học

2.1.1. Giáo dục đại học

Giáo dục đại học dưới "góc nhìn của khái niệm" có thể được hiểu như sau:

Thứ nhất, giáo dục đại học "được coi như một dây chuyền sản xuất" mà trong đó "đầu ra là nguồn nhân lực có chất lượng cao". Ở đây, người ta đã coi những công việc của giáo dục đại học "như một nhà máy sản xuất" mà trong đó người học là sản phẩm "được chế tạo ra" nhằm đáp ứng cho nhu cầu của thị trường lao động.

Thứ hai, giáo dục đại học là "chương trình bồi dưỡng các nhà nghiên cứu tương lai". Mục đích là tạo ra những công trình nghiên cứu khoa học chất lượng với tinh thần làm việc nghiêm túc.

Thứ ba, giáo dục đại học là: "Tổ chức giảng dạy có hệ thống và được quản lý bằng cách với hiệu quả cao nhất". Vì vậy: "Tập trung đổi mới và phát triển các cơ sở giáo dục đại học thông qua việc xây dựng hệ thống quản lý (quản trị) hiệu quả các hoạt động giảng dạy". Nhằm nâng cao chất lượng đào tạo với tỉ lệ hoàn thành khóa học của sinh viên là cao nhất có thể.

Thứ tư, giáo dục đại học là: "Bệ đỡ thúc đẩy sự phát triển và mở rộng cơ hội trong cuộc sống cho người học". Nhờ vào giáo dục đại học mà mọi người có "Cơ hội để phát triển bản thân thông qua hình thức học tập thường xuyên, linh hoạt và suốt đời". Tóm lại, trong bài viết, khái niệm: "Giáo dục đại học là môi trường sư phạm giáo dục ở cấp cao hơn với mức độ kiến thức chuyên sâu theo ngành, nghề mà người học lựa chọn chứ không đào tạo một cách rộng theo nhiều chuyên môn và đào tạo tại bậc Đại học chỉ dành cho những người đang có những nhu cầu và có đủ về những khả năng về kiến thức và xã hội tham gia học tập".

2.1.2. Quản trị đại học

Quản trị đại học được các nhà nghiên cứu "khái niệm" như sau: Quản trị trường đại học (gọi chung là quản trị đại học) là một hệ thống được thiết lập và thực hiện trong các trường đại học phù hợp với sự phát triển kinh tế - xã hội đương đại. Quản trị đại học dựa vào những nguyên lý và thông lệ hướng đến việc trường đại học thực hiện được sứ mệnh của mình và thực hiện cải tiến liên tục các mặt

hoạt động để đáp ứng tốt nhất yêu cầu của các bên liên quan. Các nguyên lí quản trị này có thể theo quy trình hay dựa trên kết quả đầu ra với các tiêu chí cụ thể để các bên liên quan có thể giám sát được các hoạt động của trường đại học.

2.1.3. Quản lý hành chính trong giáo dục đại học

Quản lý hành chính trong giáo dục đại học có thể được tiếp cận từ mô hình quản lý quan liêu (bureaucratic management) của Weber, trong đó hoạt động tổ chức được vận hành dựa trên thẩm quyền theo thứ bậc, phân công chức năng, chuyên môn hóa, quy tắc và thủ tục chính thức. Khi áp dụng vào đại học, logic này thể hiện qua việc tổ chức và điều hành các hoạt động đào tạo, nhân sự, tài chính, kiểm tra, báo cáo và các hoạt động hỗ trợ theo hệ thống quy định và thẩm quyền hành chính được xác lập. Nghiên cứu về hệ thống quản lý và hành chính trong các cơ sở giáo dục đại học cũng chỉ ra rằng quản lý hành chính là một cấu phần quan trọng của tổ chức đại học, nhưng cần được cân bằng với quyền lực học thuật để tránh xu hướng quan liêu hóa và làm suy giảm bản chất học thuật của trường đại học (Xiang, 2006).

Trong bối cảnh đại học hiện đại, quản lý hành chính có thể được nhận diện qua bốn đặc trưng cơ bản: (1) thứ bậc quyền lực; (2) quy tắc và thủ tục chính thức; (3) phân công, chuyên môn hóa chức năng; và (4) kiểm soát, giám sát thông qua quy trình và hồ sơ. Đây cũng là những đặc điểm cốt lõi của mô hình tổ chức quan liêu được vận dụng trong nghiên cứu quản trị đại học. Các nghiên cứu gần đây cho thấy quan liêu trong giáo dục đại học tồn tại đồng thời ở hai cấp độ: bên ngoài, thông qua các quy định của Nhà nước và cơ quan kiểm định; và bên trong, thông qua hệ thống quy trình, quy chế và thủ tục do chính các trường đại học thiết lập (Terjesen, 2022).

2.1.4. Quan niệm và các khía cạnh của quản trị phát triển trong giáo dục đại học

Trong bài viết này, quản trị phát triển được sử dụng như một khung tiếp cận để phân tích sự chuyển đổi tư duy quản trị đại học từ trọng tâm duy trì hoạt động, bảo đảm tuân thủ sang chủ động tạo lập năng lực, kết quả và giá trị phát triển. Cách tiếp cận này được đặt trong xu hướng đổi mới quản trị giáo dục đại học hiện đại, trong đó quản trị không chỉ liên quan đến cơ cấu tổ chức và quan hệ quyền lực mà còn bao gồm quá trình ra quyết định, phân bổ nguồn lực, xác lập sứ mạng, hoạch định chiến lược, tự chủ thể chế, trách nhiệm giải trình và quan hệ với các bên liên quan (OECD, 2019).

Từ cách tiếp cận trên, quản trị phát triển trong giáo dục đại học được hiểu là phương thức quản trị trong đó cơ sở giáo dục chủ động xác lập định hướng phát triển, huy động và sử dụng hiệu quả các nguồn lực, ra quyết định dựa trên dữ liệu và bằng chứng, thúc đẩy đổi mới sáng tạo, thích ứng với thay đổi và chịu trách nhiệm về kết quả trước các bên liên quan. Điểm nhấn của cách tiếp cận này không phải là loại bỏ quản lý hành chính, mà là đặt quản lý hành chính vào đúng vị trí như một công cụ bảo đảm tính pháp lý, kỷ luật, ổn định và kiểm soát rủi ro, trong khi tư duy quản trị được mở rộng theo hướng tạo lập năng lực và giá trị phát triển.

Trên cơ sở tổng hợp các nghiên cứu về quản trị đại học hiện đại, tự chủ, trách nhiệm giải trình và quản trị dựa trên kết quả (OECD, 2019; Varghese & Martin, 2014), bài viết xác định năm khía cạnh làm cơ sở phân tích quản trị phát triển trong giáo dục đại học.

Thứ nhất, định hướng chiến lược và phát triển dài hạn. Hoạt động quản trị được định hướng bởi sứ mạng, tầm nhìn và các mục tiêu phát triển dài hạn, qua đó bảo đảm các quyết định về đào tạo, nghiên cứu, nhân sự, tài chính và tổ chức không chỉ nhằm giải quyết công việc trước mắt mà hướng tới năng lực phát triển bền vững của nhà trường.

Thứ hai, tự chủ gắn với trách nhiệm giải trình. Cơ sở giáo dục đại học được trao quyền chủ động trong phạm vi pháp luật để quyết định và sử dụng nguồn lực, đồng thời phải chịu trách nhiệm về chất lượng, hiệu quả và kết quả hoạt động trước Nhà nước, người học và xã hội (OECD, 2019; Pham, 2012).

Thứ ba, quản trị dựa trên dữ liệu, bằng chứng và kết quả. Quyết định quản trị cần dựa trên thông tin, dữ liệu và bằng chứng về chất lượng, hiệu quả sử dụng nguồn lực và mức độ hoàn thành mục tiêu; qua đó chuyển trọng tâm từ kiểm soát việc thực hiện quy trình sang đánh giá kết quả và tác động.

Thứ tư, đổi mới sáng tạo và năng lực thích ứng. Quản trị phát triển đòi hỏi cơ sở giáo dục có khả năng chủ động thích ứng với những thay đổi của khoa học - công nghệ, thị trường lao động và nhu cầu xã hội; đồng thời khuyến khích đổi mới trong đào tạo, nghiên cứu, tổ chức và huy động nguồn lực (Varghese & Martin, 2014).

Thứ năm, sự tham gia và đồng kiến tạo của các bên liên quan. Quản trị đại học không chỉ được thực hiện từ bên trong nhà trường mà cần mở rộng sự tham gia của người học, giảng viên, Nhà nước, doanh nghiệp, cộng đồng và các đối tác xã hội. Các bên liên quan được nhìn nhận không chỉ là đối tượng thụ hưởng hoặc

chịu tác động mà còn là những chủ thể có khả năng tham gia vào quá trình xác định nhu cầu, ra quyết định và tạo lập giá trị.

Như vậy, năm chiều cạnh trên không được xem là một mô hình lý thuyết độc lập do một tác giả xác lập, mà là khung phân tích được bài viết tổng hợp từ các tiếp cận về quản trị đại học hiện đại và điều chỉnh cho phù hợp với nghiên cứu về chuyển đổi tư duy quản trị đại học ở Việt Nam. Khung này được sử dụng làm cơ sở để phân tích ở các phần tiếp theo, đặc biệt là nhận diện những thay đổi cần thiết từ tư duy quản lý hành chính dựa trên tuân thủ, quy trình và kiểm soát sang tư duy quản trị phát triển dựa trên chiến lược, tự chủ, kết quả, đổi mới và đồng kiến tạo.

2.2. Yêu cầu và những điểm nghẽn trong chuyển đổi tư duy quản trị đại học hiện nay

2.2.1. Yêu cầu từ Nghị quyết 71-NQ/TW ngày 22/8/2025 của Bộ Chính trị về đột phá phát triển giáo dục và đào tạo

Nghị quyết số 71-NQ/TW ngày 22/8/2025 của Bộ Chính trị về đột phá phát triển giáo dục và đào tạo đặt yêu cầu đổi mới mạnh mẽ tư duy, phương thức quản lý và tổ chức thực hiện giáo dục, hướng tới nâng cao chất lượng, hiệu quả và năng lực phát triển. Đối với giáo dục đại học, yêu cầu này thúc đẩy chuyển đổi từ phương thức quản lý thiên về điều hành, kiểm soát sang quản trị chủ động, kiến tạo phát triển.

Thứ nhất, đổi mới tư duy và phương thức quản trị theo hướng hiện đại, hiệu quả, chuyển từ thực hiện đúng quy định sang chủ động xác định định hướng và tạo kết quả thực chất trong đào tạo, nghiên cứu, đổi mới sáng tạo và đóng góp xã hội.

Thứ hai, tăng cường phân cấp, phân quyền và tự chủ gắn với trách nhiệm giải trình, chuyển từ mô hình "cấp trên quyết định - cấp dưới thực hiện" sang "trao quyền - tự chịu trách nhiệm - kiểm soát bằng kết quả".

Thứ ba, chuyển từ quản lý trực tiếp sang quản trị bằng thể chế, tiêu chuẩn và hậu kiểm, qua đó nâng cao năng lực quản trị nội bộ, bảo đảm chất lượng và tự kiểm soát của cơ sở giáo dục.

Thứ tư, lấy chất lượng, hiệu quả và kết quả làm trọng tâm, chuyển từ chú trọng đầu vào, thủ tục sang đánh giá chất lượng đầu ra, hiệu quả sử dụng nguồn lực và tác động đối với người học, thị trường lao động và xã hội.

Thứ năm, thúc đẩy đổi mới sáng tạo, chuyển đổi số và năng lực thích ứng, tăng cường khai thác dữ liệu, công nghệ, năng lực dự báo và khả năng phản ứng trước những thay đổi của môi trường phát triển.

Như vậy, Nghị quyết 71-NQ/TW tạo cơ sở quan trọng cho chuyển đổi quản trị đại học từ tuân thủ sang kiến tạo, từ kiểm soát sang trao quyền gắn với trách nhiệm, từ quản lý quy trình sang quản trị kết quả và từ duy trì ổn định sang chủ động đổi mới, thích ứng.

2.2.2. Những điểm nghẽn của tư duy quản lý hành chính

Mặc dù giáo dục đại học đã có nhiều chuyển biến về tự chủ, bảo đảm chất lượng và chuyển đổi số, tư duy quản lý hành chính vẫn tồn tại trong một số khía cạnh vận hành. Vấn đề không phải loại bỏ quản lý hành chính mà là hạn chế việc logic tuân thủ, kiểm soát lấn át tư duy phát triển. Có thể nhận diện năm điểm nghẽn:

Thứ nhất, tuân thủ quy trình lấn át tư duy phát triển. Quá chú trọng quy định, hồ sơ và thủ tục có thể khiến "đúng quy trình" trở thành mục tiêu, làm giảm tính chủ động và đổi mới. Cần chuyển từ quản lý việc phải làm sang quản trị kết quả cần đạt.

Thứ hai, tự chủ chưa luôn gắn với năng lực quản trị và trách nhiệm giải trình. Tâm lý phụ thuộc vào hướng dẫn, xin ý kiến hoặc né tránh trách nhiệm có thể làm hạn chế hiệu quả phân cấp, phân quyền. Do đó, tự chủ phải đi đôi với năng lực ra quyết định và chịu trách nhiệm về kết quả.

Thứ ba, quản lý hồ sơ lấn át quản trị dựa trên dữ liệu và kết quả. Dữ liệu đôi khi chủ yếu phục vụ báo cáo, chưa được khai thác hiệu quả cho ra quyết định. Cần chuyển từ quản trị dựa trên những gì đã báo cáo sang quản trị dựa trên dữ liệu, bằng chứng và tác động thực tế.

Thứ tư, tâm lý ưu tiên ổn định và ngại thay đổi hạn chế đổi mới. Trong bối cảnh AI, chuyển đổi số và thị trường lao động biến động nhanh, sợ rủi ro và ngại thử nghiệm làm giảm năng lực thích ứng. Cần chuyển từ ổn định bằng kiểm soát sang ổn định dựa trên năng lực thích ứng và đổi mới.

Thứ năm, quản trị còn thiên về nội bộ, chưa phát huy đầy đủ đồng kiến tạo. Người học, doanh nghiệp, cộng đồng và các đối tác cần được xem là chủ thể tham gia phản hồi, đào tạo, nghiên cứu và tạo lập giá trị, thay vì chỉ là đối tượng thụ hưởng.

Nhìn tổng thể, các điểm nghẽn trên cho thấy sự chi phối của logic tuân thủ - kiểm soát - duy trì, trong khi quản trị phát triển đòi hỏi chủ động - kiến tạo - thích ứng - tạo kết quả. Vì vậy, cần xác lập lại vai trò của quản lý hành chính như công cụ bảo đảm pháp lý và kiểm soát rủi ro, thay vì để nó trở thành logic chi phối hoạt động quản trị đại học.

2.3. Chuyển đổi tư duy từ "quản lý hành chính" sang "quản trị phát triển"

Từ yêu cầu của Nghị quyết 71-NQ/TW và những hạn chế của tư duy quản lý hành chính, chuyển đổi quản trị đại học không chỉ là thay đổi quy trình, cơ cấu mà là thay đổi cách xác định mục tiêu, ra quyết định, phân bổ nguồn lực và đánh giá kết quả. Có thể khái quát qua năm phương diện:

Thứ nhất, từ tuân thủ sang định hướng chiến lược và phát triển dài hạn. Nhà trường cần chuyển từ trọng tâm "thực hiện đúng quy định" sang "đóng góp như thế nào vào mục tiêu phát triển". Sứ mạng, tầm nhìn và chiến lược phải định hướng các quyết định về đào tạo, nghiên cứu, nhân sự, tài chính, chuyển đổi số và hợp tác. Người quản lý không chỉ bảo đảm tuân thủ mà còn phải kiến tạo định hướng, huy động nguồn lực và dẫn dắt thay đổi.

Thứ hai, từ kiểm soát tập trung sang tự chủ gắn với trách nhiệm giải trình. Quản trị phát triển đòi hỏi tăng cường phân cấp, phân quyền và trao quyền chủ động cho cơ sở giáo dục, đồng thời thiết lập cơ chế giải trình về mục tiêu, nguồn lực, chất lượng và kết quả. Tự chủ vì vậy không phải là giảm kiểm soát mà là chuyển từ quyền lực để kiểm soát sang quyền lực gắn với trách nhiệm tạo kết quả.

Thứ ba, từ quản lý theo quy trình sang quản trị dựa trên dữ liệu và kết quả. Dữ liệu và báo cáo không chỉ phục vụ kiểm tra mà phải trở thành cơ sở cho dự báo, ra quyết định và điều chỉnh chính sách. Nhà trường cần chuyển từ đánh giá số lượng nhiệm vụ sang chất lượng, tác động và hiệu quả sử dụng nguồn lực; đồng thời xây dựng hệ sinh thái dữ liệu kết nối đào tạo, nghiên cứu, người học, nhân sự và tài chính.

Thứ tư, từ duy trì ổn định sang đổi mới và thích ứng. Trước tác động của AI, chuyển đổi số và biến động thị trường lao động, nhà trường cần hình thành môi trường khuyến khích thử nghiệm, sáng tạo và học hỏi. Quản trị không phải là kiểm soát mọi thay đổi mà là quản trị rủi ro để tạo không gian cho đổi mới có kiểm soát, qua đó nâng cao năng lực thích ứng và chủ động tạo ra thay đổi.

Thứ năm, từ quản trị nội bộ sang tham gia và đồng kiến tạo của các bên liên quan. Trường đại học cần mở rộng quan hệ với người học, giảng viên, Nhà nước, doanh nghiệp, tổ chức khoa học, cộng đồng và đối tác quốc tế. Các bên liên quan không chỉ là đối tượng thụ hưởng mà còn tham gia xác định nhu cầu, phản hồi và tạo lập giá trị, qua đó nâng cao khả năng kết nối giáo dục với khoa học, kinh tế và xã hội.

Như vậy, chuyển đổi từ "quản lý hành chính" sang "quản trị phát triển" không phủ định vai trò của quản lý hành chính mà thay đổi trọng tâm sử dụng nó. Quản

lý hành chính tiếp tục bảo đảm pháp lý, kỷ luật và kiểm soát rủi ro; trong khi quản trị phát triển nhấn mạnh chiến lược, tự chủ, trách nhiệm giải trình, dữ liệu, đổi mới, thích ứng và đồng kiến tạo. Trọng tâm của đổi mới vì thế không chỉ là trao quyền mà còn là nâng cao năng lực sử dụng quyền tự chủ để tạo ra kết quả và giá trị phát triển bền vững.

2.4. Giải pháp

Chuyển đổi quản trị đại học đòi hỏi thay đổi đồng bộ về thể chế, năng lực quản trị, phương thức ra quyết định, dữ liệu, văn hóa tổ chức và quan hệ với các bên liên quan. Trên cơ sở các điểm nghẽn và phương diện chuyển đổi, có thể tập trung vào năm nhóm giải pháp:

Thứ nhất, đổi mới nhận thức và nâng cao năng lực quản trị. Người đứng đầu cần chuyển từ vai trò điều hành, kiểm soát sang kiến tạo định hướng, huy động nguồn lực, dẫn dắt đổi mới và chịu trách nhiệm về kết quả. Tiêu chí đánh giá cán bộ cần chú trọng năng lực chiến lược, sử dụng nguồn lực, đổi mới, quản trị rủi ro và kết quả thực chất.

Thứ hai, hoàn thiện thể chế theo hướng phân cấp, phân quyền và rõ trách nhiệm. Rà soát, đơn giản hóa quy trình, giảm tầng nấc phê duyệt và thực hiện nguyên tắc trao quyền gắn với nguồn lực và trách nhiệm. Chuyển từ kiểm soát chi tiết sang kiểm soát bằng mục tiêu, tiêu chuẩn, kết quả và hậu kiểm.

Thứ ba, xây dựng quản trị dựa trên dữ liệu, bằng chứng và kết quả. Hình thành hệ thống dữ liệu liên thông về đào tạo, người học, nhân sự, nghiên cứu, tài chính và việc làm; sử dụng dữ liệu làm cơ sở ra quyết định thay vì chỉ phục vụ báo cáo. Tăng cường ứng dụng công nghệ số và AI gắn với bảo mật, minh bạch và trách nhiệm giải trình.

Thứ tư, mở rộng quản trị đa bên và đồng kiến tạo giá trị. Tăng cường sự tham gia thực chất của người học, giảng viên, doanh nghiệp, cơ quan quản lý, cựu sinh viên và cộng đồng trong đào tạo, nghiên cứu, đổi mới sáng tạo và phục vụ xã hội. Chuyển từ quản trị nội bộ sang quản trị mạng lưới và đồng kiến tạo.

Thứ năm, đổi mới đánh giá và trách nhiệm giải trình theo kết quả. Chuyển từ đánh giá hồ sơ, thủ tục sang đánh giá chất lượng, hiệu quả và tác động, bao gồm kết quả học tập, việc làm, nghiên cứu, đổi mới sáng tạo, hiệu quả nguồn lực và đóng góp xã hội. Trách nhiệm giải trình cần tập trung vào mục tiêu, nguồn lực và kết quả thay vì chỉ việc tuân thủ quy trình.

Như vậy, đột phá trong quản trị đại học không phải là giảm quản lý, mà là chuyển quản lý hành chính từ "logic chi phối" sang "công cụ bảo đảm", tạo điều kiện để tự chủ, dữ liệu, đổi mới và sự tham gia của các bên liên quan trở thành nguồn lực kiến tạo phát triển.

3. Kết luận

Chuyển đổi từ "quản lý hành chính" sang "quản trị phát triển" là yêu cầu cần thiết đối với các cơ sở giáo dục đại học trong bối cảnh triển khai Nghị quyết 71-NQ/TW. Chuyển đổi không nhằm loại bỏ quản lý hành chính mà đưa nó về đúng vai trò bảo đảm pháp lý, kỷ luật, chất lượng và kiểm soát rủi ro, đồng thời lấy quản trị phát triển làm định hướng dẫn dắt. Bài viết xác định quản trị phát triển qua năm chiều cạnh: định hướng chiến lược; tự chủ gắn với trách nhiệm giải trình; quản trị dựa trên dữ liệu và kết quả; đổi mới, thích ứng; và đồng kiến tạo với các bên liên quan. Từ đó, các điểm nghẽn chủ yếu được nhận diện ở tư duy nặng về tuân thủ, hạn chế trong thực thi tự chủ, phụ thuộc vào hồ sơ, ngại đổi mới và quản trị còn thiên về nội bộ. Để thực hiện chuyển đổi, cần nâng cao năng lực lãnh đạo, đẩy mạnh phân cấp – phân quyền, quản trị bằng dữ liệu, thúc đẩy đổi mới và tăng cường trách nhiệm giải trình theo kết quả. Cốt lõi là nâng cao năng lực sử dụng quyền tự chủ để tạo ra kết quả và giá trị phát triển, hướng tới nền giáo dục đại học tự chủ, năng động và thích ứng.

Tài liệu tham khảo

Bộ Chính trị (2025), *Nghị quyết số 71-NQ/TW ngày 22 tháng 8 năm 2025 về đột phá phát triển giáo dục và đào tạo*. Cổng Thông tin điện tử Chính phủ. https://xaydungchinhsach.chinhphu.vn/toan-van-nghi-quyet-so-71-nq-tw-cua-bo-chinh-tri-ve-dot-pha-phat-trien-giao-duc-va-dao-tao-119250828110759964.htm

Nguyễn Đức Ca và cộng sự (2023), Nâng cao hiệu quả quản trị đại học trong bối cảnh đổi mới giáo dục tại Việt Nam. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam, 19*(3), tr. 15–20. https://doi.org/10.15625/2615-8957/12310303

OECD (2019), *Benchmarking higher education system performance*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/benchmarking-higher-education-system-performance_be5514d7-en/full-report/component-6.html

Pham, L. T. (2012), University autonomy and accountability: The relationships between state, higher education institutions and society. *VNU-HCM Journal of Science and Technology Development, 15*(1), 57–66. https://doi.org/10.32508/stdj.v15i1.1783

Salmi, J., & Pham, L. T. (2019), Academic governance and leadership in Vietnam: Trends and challenges. *Journal of International and Comparative Education, 8*(2). https://doi.org/10.14425/jice.2019.8.2.103

Terjesen, S. (2022), Reducing higher education bureaucracy and reclaiming the entrepreneurial university. In *Questioning the Entrepreneurial State*. Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-94273-1_7

Varghese, N. V., & Martin, M. (Eds.) (2014), *Governance reforms in higher education: A study of institutional autonomy in Asian countries*. UNESCO IIEP. https://www.iiep.unesco.org/en/publication/governance-reforms-higher-education-study-institutional-autonomy-asian-countries

Xiang, X. (2006), Academic management and administration system reform in higher education institutions. *Frontiers of Education in China, 1*(1), 70–78. https://doi.org/10.1007/s11516-005-0001-0

QUẢN TRỊ VÀ BẢO ĐẢM CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC TRONG KỶ NGUYÊN TRÍ TUỆ NHÂN TẠO: TỔNG QUAN HỆ THỐNG VỀ XU HƯỚNG, MÔ HÌNH VÀ HÀM Ý ĐỐI VỚI VIỆT NAM

GOVERNANCE AND QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION IN THE ARTIFICIAL INTELLIGENCE ERA: A SYSTEMATIC REVIEW OF TRENDS, MODELS AND IMPLICATIONS FOR VIETNAM

Nguyễn Anh Tuấn

Nghiên cứu viên độc lập, Thành phố Hồ Chí Minh

Tóm tắt

Trí tuệ nhân tạo (AI) đang mở rộng từ hỗ trợ dạy học sang quản trị dữ liệu, ra quyết định, giám sát kết quả và cải tiến chất lượng trong giáo dục đại học. Nghiên cứu này tổng hợp có hệ thống các ứng dụng, lợi ích, rủi ro và điều kiện triển khai AI trong quản trị và bảo đảm chất lượng (BĐCL), đồng thời đề xuất hàm ý cho Việt Nam. Tổng quan được thực hiện theo PRISMA 2020 trên Scopus, Web of Science và ERIC, có đối chiếu Google Scholar, đối với các công trình giai đoạn 2019–2025; chất lượng tài liệu được thẩm định bằng MMAT 2018 hoặc tiêu chí phù hợp. Tám nghiên cứu được tổng hợp bằng phân tích tường thuật và chủ đề. Kết quả cho thấy AI được sử dụng trong quản trị chiến lược, người học và dữ liệu; giám sát chuẩn đầu ra; phân tích phản hồi; hỗ trợ kiểm định và cải tiến liên tục. Hiệu quả phụ thuộc vào chất lượng dữ liệu, năng lực đội ngũ, tính minh bạch, kiểm soát sai lệch và trách nhiệm giải trình. Nghiên cứu đề xuất khung quản trị và BĐCL AI gồm sáu cấu phần, vận hành theo chu trình đánh giá rủi ro, thí điểm, giám sát tác động và cải tiến liên tục.

Từ khóa: Trí tuệ nhân tạo; quản trị đại học; bảo đảm chất lượng; giáo dục đại học; tổng quan hệ thống.

Abstract

Artificial intelligence (AI) is expanding from teaching support to data governance, institutional decision-making, performance monitoring, and quality enhancement in higher education. This systematic review synthesises the applications, benefits, risks, and implementation conditions of AI in governance and quality assurance (QA), with implications for Vietnam. Following PRISMA 2020, Scopus, Web of Science, and ERIC were searched, with supplementary Google Scholar checks, for studies published in 2019–2025. Eight studies were included in narrative and thematic synthesis. Findings

show applications in strategic, student, and data governance; learning-outcome monitoring; feedback analysis; accreditation support; and continuous improvement. Effective implementation depends on data quality, staff capability, transparency, bias control, and accountability. A six-component AI governance and QA framework is proposed, operating through risk assessment, piloting, impact monitoring, and continuous improvement.

Keywords: Artificial intelligence; higher education governance; quality assurance; higher education; systematic review.

1. Đặt vấn đề

Trí tuệ nhân tạo (AI) đang dịch chuyển từ hỗ trợ dạy học sang quản trị người học, dữ liệu và ra quyết định trong giáo dục đại học (GDĐH). Các tổng quan gần đây ghi nhận sự phát triển nhanh nhưng cũng chỉ ra khoảng trống về chất lượng phương pháp, công bằng và đạo đức (Zawacki-Richter et al., 2019; Bond et al., 2024). Trong bảo đảm chất lượng (BĐCL), AI có thể hỗ trợ xử lý minh chứng, theo dõi chuẩn đầu ra, phân tích phản hồi, tự đánh giá và giám sát cải tiến; song cũng làm nổi bật các vấn đề về dữ liệu, khả năng giải thích, quyền riêng tư và trách nhiệm giải trình (Cerratto Pargman & McGrath, 2021; Isaifan & Hasna, 2025; Warren et al., 2026). Bằng chứng hiện có vẫn phân tán giữa dạy học, quản trị, chính sách, BĐCL, trong khi Việt Nam đang đẩy mạnh chuyển đổi số và tích hợp dữ liệu (Quy et al., 2023). Vì vậy, nghiên cứu hệ thống hóa các công trình về AI trong quản trị, BĐCL GDĐH để nhận diện xu hướng, lĩnh vực ứng dụng, mô hình quản trị, lợi ích, rủi ro, điều kiện triển khai và hàm ý cho Việt Nam; đồng thời kết nối hai chiều: AI hỗ trợ BĐCL và BĐCL đối với chính hệ thống AI.

2. Nội dung

2.1. Phương pháp tổng quan hệ thống

2.1.1. Thiết kế nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng tổng quan hệ thống và báo cáo theo PRISMA 2020 (Page et al., 2021) để bảo đảm quy trình có thể truy vết. Phạm vi công bố từ năm 2019 đến 2025, cập nhật lần cuối tháng 12/2025; mốc 2019 đánh dấu giai đoạn AI trong GDĐH chuyển mạnh sang phân tích dự báo, tự động hóa và hỗ trợ quyết định.

2.1.2. Nguồn dữ liệu và chiến lược tìm kiếm

Tài liệu được tìm trên Scopus, Web of Science Core Collection và ERIC; Google Scholar dùng để kiểm tra độ bao phủ. Chuỗi tìm kiếm kết hợp ba nhóm

thuật ngữ về AI, quản trị/BĐCL, GDĐH bằng OR trong từng nhóm và AND giữa các nhóm; cú pháp được điều chỉnh theo từng cơ sở dữ liệu.

2.1.3. Tiêu chí lựa chọn và loại trừ

Tài liệu được đưa vào khi nghiên cứu trong bối cảnh GDĐH, đề cập trực tiếp đến AI trong quản trị, ra quyết định, kiểm định hoặc BĐCL, có phản biện và toàn văn, công bố bằng tiếng Anh hoặc tiếng Việt trong giai đoạn xác định, đủ thông tin để trích xuất. Các tài liệu ngoài phạm vi, trùng lặp, thiếu toàn văn hoặc thiếu thông tin phương pháp bị loại.

2.1.4. Quy trình tìm kiếm và sàng lọc

Quy trình gồm nhận diện, loại trùng, sàng lọc tiêu đề-tóm tắt và đọc toàn văn. Do nghiên cứu do một tác giả thực hiện, việc sàng lọc được lặp lại ở hai thời điểm; tiêu chí và lý do loại được ghi trong bảng theo dõi, còn các trường hợp biên được kiểm tra lại để giảm tính tùy ý.

2.1.5. Đánh giá chất lượng tài liệu

MMAT 2018 (Hong et al., 2018) được dùng cho nghiên cứu định lượng, định tính và hỗn hợp. Tổng quan, công trình lý thuyết, chính sách được đánh giá theo tính minh bạch của mục tiêu, phương pháp, căn cứ và khả năng truy vết. Kết quả không quy đổi thành điểm tổng mà dùng để phân tầng độ tin cậy.

2.1.6. Trích xuất và tổng hợp dữ liệu

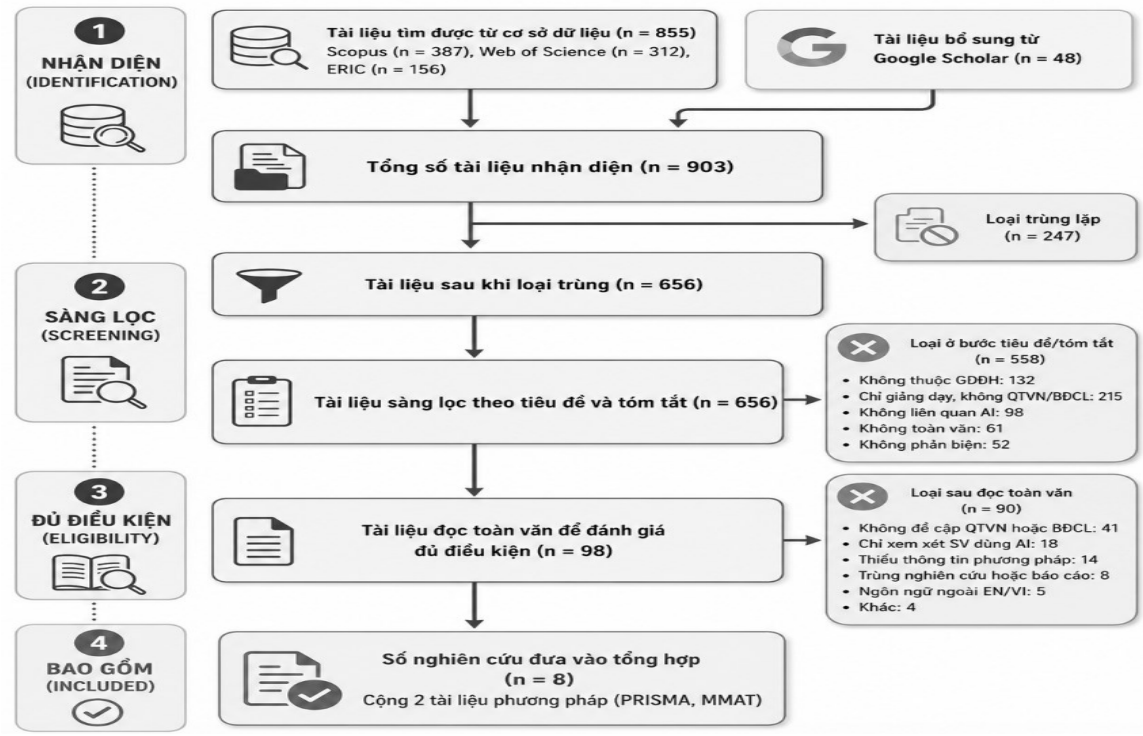
Dữ liệu được trích xuất theo bối cảnh, thiết kế, loại AI, chức năng quản trị, hoạt động BĐCL, lợi ích, rủi ro, điều kiện triển khai và hàm ý. Mã hóa gồm hai vòng: mã mô tả bám sát tài liệu, sau đó nhóm thành chủ đề theo câu hỏi nghiên cứu. Do khác biệt lớn giữa các nghiên cứu, nghiên cứu sử dụng tổng hợp tường thuật kết hợp phân tích chủ đề, không thực hiện meta-analysis.

2.2. Kết quả tổng quan hệ thống

2.2.1. Kết quả tìm kiếm và lựa chọn tài liệu

Tìm kiếm nhận diện 903 tài liệu, gồm 855 kết quả từ Scopus, Web of Science và ERIC cùng 48 kết quả bổ sung từ Google Scholar. Sau khi loại 247 bản trùng, 656 tài liệu được sàng lọc; 558 tài liệu bị loại ở bước tiêu đề-tóm tắt. Trong 98 tài liệu đọc toàn văn, 90 tài liệu tiếp tục bị loại do không phân tích quản trị/BĐCL,

chỉ xem xét hành vi sử dụng AI của sinh viên, thiếu thông tin phương pháp, trùng lặp hoặc ngoài phạm vi ngôn ngữ. Tám nghiên cứu được đưa vào tổng hợp; hai tài liệu về PRISMA và MMAT chỉ dùng cho phương pháp.



Sơ đồ 1: Lựa chọn nghiên cứu theo phương pháp Prisma 2020

(Nguồn: Tác giả đề xuất)

2.2.2. Đặc điểm và chất lượng của các nghiên cứu

Tám nghiên cứu gồm bốn tổng quan hệ thống hoặc meta-review (Bond et al., 2024; Cerratto Pargman & McGrath, 2021; Crompton & Burke, 2023; Zawacki-Richter et al., 2019), hai công trình phát triển khung chính sách hoặc mô hình triển khai (Chan, 2023; Isaifan & Hasna, 2025), một nghiên cứu xây dựng khung BĐCL tích hợp AI (Warren et al., 2026) và một nghiên cứu tình huống tại Việt Nam (Quy et al., 2023). Bằng chứng chủ yếu đến từ bối cảnh có hạ tầng số phát triển; các khung chính sách có giá trị định hướng nhưng kiểm chứng thực nghiệm còn hạn chế, còn nghiên cứu tình huống có chiều sâu nhưng khả năng khái quát thấp.

Nhìn chung, nghiên cứu AI trong GDĐH tăng nhanh nhưng bằng chứng trực tiếp cho quản trị và BĐCL vẫn mỏng. Các tổng quan cung cấp bản đồ rộng song phần lớn nghiên cứu gốc tập trung vào dạy học hoặc hành vi người dùng, trong khi những khung QA-AI thường dựa trên lập luận chuẩn tắc hoặc trường hợp đơn lẻ. Vì vậy, tập bằng chứng phù hợp để xây dựng và kiểm định mô hình theo bối cảnh

hơn là khẳng định một cấu hình quản trị phổ quát (Bond et al., 2024; Chan, 2023; Warren et al., 2026).

Bảng 1: Đặc điểm các nghiên cứu được đưa vào tổng quan

Tác giả, năm	Quốc gia	Thiết kế	Loại AI	Lĩnh vực quản trị/BĐCL	Kết quả chính
Zawacki-Richter et al. (2019)	Đức/QT	Tổng quan hệ thống, 146 bài	Học máy, ITS, hệ thống thích ứng	Ứng dụng học thuật và hành chính	Bốn nhóm ứng dụng; thiếu góc nhìn giáo dục và phản tư đạo đức
Crompton & Burke (2023)	Mỹ	Tổng quan hệ thống, 138 bài (2016–2022)	Đánh giá, dự báo, trợ lý AI, ITS	Dạy học, quản lý người học	Nghiên cứu tăng nhanh; phần lớn hướng đến sinh viên, ít nghiên cứu cho nhà quản lý
Chan (2023)	Hông Kông	Khảo sát hỗn hợp và phát triển khung	AI tạo sinh văn bản	Chính sách dạy học và quản trị	Khung chính sách sinh thái AI gồm ba chiều: sư phạm, quản trị và vận hành
Bond et al. (2024)	QT	Meta-review, 66 tổng quan	Đa dạng	Chất lượng nghiên cứu và quản trị	Đề nghị tăng đạo đức, tính liên ngành, hợp tác và độ chặt chẽ phương pháp
Warren et al. (2026)	Mỹ	Phân tích nội dung và phát triển khung	Phân tích dự báo, NLP	BĐCL nội bộ, chuyển đổi số	Khung tích hợp AI chiến lược vào BĐCL và cải tiến chất lượng
Isaifan & Hasna (2025)	Qatar	Phân tích chính sách đến thực tiễn	Phân tích dự báo, tự động hóa tuân thủ	BĐCL quốc gia, kiểm định	Mô hình kết nối quản trị dữ liệu, đạo đức, năng lực, kiểm định và tham gia
Cerratto Pargman & McGrath (2021)	Thụy Điển	Tổng quan hệ thống về đạo đức phân tích học tập	Phân tích học tập, học máy	Đạo đức dữ liệu, hỗ trợ người học	Nhấn mạnh minh bạch, quyền riêng tư, quyền chủ thể và công bằng
Quy et al. (2023)	Việt Nam	Nghiên cứu tình huống	AI và chuyển đổi số	Chiến lược cơ sở, chuyển đổi số	Tầm nhìn và lộ trình tích hợp AI tại một trường đại học Việt Nam; rào cản về nguồn lực

(Nguồn: Tác giả tổng hợp)

2.2.3. Xu hướng ứng dụng AI trong quản trị giáo dục đại học

Xu hướng nổi bật là dịch chuyển từ ứng dụng hướng đến người học sang ứng dụng hướng đến tổ chức. Trước năm 2023, nghiên cứu chủ yếu tập trung vào lập hồ sơ, dự báo, hệ thống thích ứng và đánh giá; từ năm 2023, AI tạo sinh làm gia tăng nhu cầu về chính sách, minh bạch và quản trị toàn cơ sở (Zawacki-Richter et al., 2019; Crompton & Burke, 2023; Chan, 2023; Bond et al., 2024). AI hiện được dùng để tích hợp dữ liệu, xây dựng kịch bản, dự báo nhu cầu, nhận diện nguy cơ bỏ học, phân bổ nguồn lực và tự động hóa báo cáo. Tuy nhiên, bằng chứng dài hạn về chất lượng quyết định vẫn hạn chế.

Do AI tham gia sâu hơn vào vận hành tổ chức, hiệu quả không thể chỉ đo bằng độ chính xác. Cần xem xét đồng thời chất lượng quyết định, mức tiết kiệm nguồn lực, tác động phân phối và khả năng giải trình. Chẳng hạn, dự báo bỏ học chỉ có giá trị khi cảnh báo dẫn đến hỗ trợ kịp thời, không tạo bất lợi giữa các nhóm và được cán bộ sử dụng đúng cách.

2.2.4. Xu hướng ứng dụng AI trong bảo đảm chất lượng

Trong BĐCL, AI có thể tham gia toàn bộ chu trình từ xác định chuẩn, thu thập minh chứng, phân tích kết quả đến phản hồi, lập kế hoạch và theo dõi cải tiến. Ứng dụng nổi bật gồm đối sánh chuẩn đầu ra với học phần, phân tích phản hồi mở, phát hiện bất thường, phân loại minh chứng và hỗ trợ báo cáo tự đánh giá hoặc kiểm định (Isaifan & Hasna, 2025; Warren et al., 2026). Giá trị cốt lõi nằm ở khả năng liên kết dữ liệu phân tán thành tín hiệu cho quyết định, nhưng các kết luận ảnh hưởng đến quyền lợi người học vẫn cần giám sát của con người và cơ chế xem xét lại.

Có thể phân biệt ba tầng ứng dụng trong BĐCL: Tự động hóa tác nghiệp; phân tích chẩn đoán và dự báo; hỗ trợ phán đoán đánh giá. Rủi ro tăng khi AI tiến từ phân loại minh chứng sang đối sánh tiêu chuẩn và đề xuất kết luận chất lượng. Vì vậy, mức độ xác thực dữ liệu, khả năng giải thích, thẩm định chuyên gia và lưu vết quyết định phải tăng tương ứng với mức ảnh hưởng của ứng dụng (Isaifan & Hasna, 2025; Warren et al., 2026).

2.2.5. Các mô hình quản trị AI trong giáo dục đại học

Năm cách tiếp cận quản trị được nhận diện: Dựa trên nguyên tắc; dựa trên rủi ro; quản trị dữ liệu; quản trị có sự tham gia; con người trong vòng kiểm soát. Các mô hình lần lượt nhấn mạnh giá trị đạo đức, phân loại mức ảnh hưởng, chất lượng và quyền truy cập dữ liệu, sự tham gia đa bên, cũng như quyền phê duyệt cuối

cùng của con người (Chan, 2023; Cerratto Pargman & McGrath, 2021). Chúng nên được kết hợp thành kiến trúc nhiều tầng thay vì áp dụng riêng lẻ.

Bảng 2: Tổng hợp các mô hình quản trị AI trong giáo dục đại học

Mô hình	Trọng tâm	Cơ chế thực hiện	Giá trị đối với BĐCL	Hạn chế
Dựa trên nguyên tắc	Công bằng, minh bạch, quyền riêng tư, trách nhiệm giải trình	Bộ nguyên tắc đạo đức, chính sách AI, tuyên bố cam kết	Định hướng giá trị; tạo khung tham chiếu chung	Thiếu cơ chế thực thi; dễ mang tính hình thức
Dựa trên rủi ro	Phân loại ứng dụng AI theo mức độ ảnh hưởng	Ma trận rủi ro, thẩm định trước triển khai, giám sát mức cao	Ưu tiên nguồn lực kiểm soát; rõ ràng, có thể vận hành	Phân loại có tính chủ quan; cần cập nhật liên tục
Quản trị dữ liệu	Chất lượng, quyền truy cập, mục đích sử dụng, truy xuất nguồn gốc	Chính sách dữ liệu, lineage, kiểm soát truy cập, lưu trữ	Nền tảng cho mọi ứng dụng AI; bảo đảm minh chứng	Tốn tài nguyên; phụ thuộc hạ tầng tích hợp
Quản trị có sự tham gia	Đa bên liên quan: lãnh đạo, QA, IT, giảng viên, người học	Hội đồng quản trị AI, tham vấn định kỳ, đồng thiết kế	Tăng tính chính danh; phát hiện sớm rủi ro xã hội	Quy trình chậm; cần năng lực tham vấn
Con người trong vòng kiểm soát	AI khuyến nghị, con người quyết định cuối	Phân cấp thẩm định, ghi nhận quyết định, quyền khiếu nại	Bảo vệ quyền người học; giữ phán đoán chuyên môn	Khó xác định ngưỡng can thiệp; nguy cơ phụ thuộc AI

(Nguồn: Tác giả tổng hợp)

Mỗi mô hình đều có giới hạn: nguyên tắc dễ mang tính hình thức; phân loại rủi ro cần cập nhật; quản trị dữ liệu tốn nguồn lực; tham gia đa bên làm quy trình chậm; còn human-in-the-loop không tự động loại bỏ thiên lệch. Vì vậy, cơ sở GDĐH cần chuyển nguyên tắc thành cơ chế vận hành như danh mục hệ thống AI,

chủ sở hữu chịu trách nhiệm, ngưỡng rủi ro, hồ sơ dữ liệu, quy trình phê duyệt, kiểm toán, quyền khiếu nại và tiêu chí dừng.

2.2.6. Lợi ích đối với quản trị và bảo đảm chất lượng

AI có thể giảm nhiệm vụ lặp lại, xử lý dữ liệu lớn và phi cấu trúc, hỗ trợ dự báo, phân bổ nguồn lực đồng thời kết nối phát hiện vấn đề với hành động cải tiến (Isaifan & Hasna, 2025; Warren et al., 2026). Tuy vậy, phần lớn lợi ích mới ở mức tiềm năng hoặc thí điểm; bằng chứng về chi phí vòng đời, giảm tải thực tế, công bằng và chất lượng quyết định còn hạn chế. Hiệu quả vì thế cần được đánh giá bằng cả chỉ số kỹ thuật, kết quả quản trị và tác động cải tiến.

2.2.7. Rủi ro và thách thức

Rủi ro hình thành theo chuỗi từ dữ liệu đến quyết định. Dữ liệu thiếu, lỗi thời hoặc không đại diện có thể tạo sai lệch; thuật toán có thể tái tạo bất bình đẳng; thiếu khả năng giải thích làm suy yếu quyền được biết; còn thu thập quá mức làm tăng rủi ro riêng tư và bảo mật (Cerratto Pargman & McGrath, 2021). Ở cấp tổ chức, hệ thống rời rạc, thiếu nhân lực, phụ thuộc nhà cung cấp và trách nhiệm không rõ có thể biến AI thành "hộp đen"; người dùng cũng có thể chấp nhận khuyến nghị mà không thẩm định (Bond et al., 2024).

2.2.8. Điều kiện triển khai hiệu quả

Triển khai hiệu quả đòi hỏi chiến lược AI gắn với sứ mạng, kiến trúc dữ liệu tích hợp, quy định về truy cập, lưu trữ, năng lực AI-dữ liệu-đạo đức, phân loại rủi ro, thí điểm có tiêu chí, giám sát của con người, đánh giá tác động và cơ chế phản hồi hoặc dừng hệ thống. Các điều kiện phụ thuộc lẫn nhau: hạ tầng tốt không bù được thiếu năng lực, còn human-in-the-loop không hiệu quả nếu người phê duyệt không hiểu giới hạn mô hình.

Bảng 3: Lĩnh vực ứng dụng, lợi ích, rủi ro và điều kiện triển khai AI

Lĩnh vực ứng dụng	**Lợi ích**	**Rủi ro chính**	**Điều kiện triển khai**
Quản trị chiến lược & ra quyết định	Tích hợp dữ liệu; dự báo; kịch bản; hỗ trợ lãnh đạo	Sai lệch dữ liệu; phụ thuộc AI; thiếu giải thích	Chiến lược AI; dữ liệu chất lượng; năng lực phân tích

Lĩnh vực ứng dụng	Lợi ích	Rủi ro chính	Điều kiện triển khai
Quản trị tuyển sinh & người học	Dự báo nhập học, bỏ học, hoàn thành; cá nhân hóa hỗ trợ	Phân biệt đối xử; quyền riêng tư; gán nhãn	Phân loại rủi ro; giám sát con người; cơ chế khiếu nại
Quản trị nhân sự & nguồn lực	Lập lịch; phân bổ; dự báo nhân lực; tối ưu không gian	Thiếu minh bạch; phân biệt giới/tiểu nhóm	Chính sách nhân sự AI; đào tạo; kiểm toán định kỳ
Quản trị dữ liệu & thông tin	Tích hợp hệ thống; phát hiện bất thường; tự động báo cáo	Bảo mật; truy cập trái phép; phụ thuộc nhà cung cấp	Hạ tầng tích hợp; chính sách dữ liệu; truy xuất nguồn gốc
Quản trị rủi ro & tuân thủ	Phát hiện gian lận, bất thường học thuật, rủi ro bảo mật	Quyết định sai; trách nhiệm không rõ	Cơ chế giải trình; quyền con người xem xét
BĐCL: chuẩn đầu ra, phản hồi, kiểm định	Theo dõi liên tục; phân tích định tính; hỗ trợ tự đánh giá	Thay thế chuyên môn; giám sát quá mức; quyền riêng tư	Giới hạn mục đích; tối thiểu hóa dữ liệu; con người trong vòng kiểm soát

(Nguồn: Tác giả tổng hợp)

2.3. Thảo luận

2.3.1. Sự chuyển đổi từ số hóa sang quản trị dựa trên trí tuệ nhân tạo

Cần phân biệt số hóa, ra quyết định dựa trên dữ liệu và quản trị dựa trên AI. AI không chỉ chuyển quy trình sang môi trường số mà còn dự báo, khuyến nghị và tự động hóa một phần quyết định, qua đó làm thay đổi phân bổ quyền lực: AI chọn dữ liệu, đặt ngưỡng cảnh báo, bác bỏ khuyến nghị và chịu trách nhiệm khi có hậu quả. Vì vậy, quản trị AI phải được thiết kế cùng với quy trình và phân quyền, không thể giao riêng cho bộ phận công nghệ.

Từ góc nhìn thể chế, AI là một hệ thống xã hội-kỹ thuật. Nếu mục tiêu bị thu hẹp thành chỉ số dễ đo, hệ thống có thể tối ưu chỉ số nhưng làm lệch sứ mạng giáo dục; nếu quyền phủ quyết chỉ mang tính hình thức, human-in-the-loop có thể trở thành bước xác nhận cho khuyến nghị máy. Do đó, mục tiêu AI phải gắn với chiến lược, dữ liệu với BĐCL và quyết định với chủ thể chịu trách nhiệm (Bond et al., 2024; Chan, 2023).

2.3.2. Mối quan hệ giữa quản trị trí tuệ nhân tạo và bảo đảm chất lượng

Luận điểm trung tâm là mối quan hệ hai chiều giữa AI và BĐCL. "AI cho BĐCL" hỗ trợ thu thập, phân tích, cảnh báo, đối sánh và theo dõi cải tiến; "BĐCL cho AI" kiểm tra chất lượng dữ liệu, tính hợp lệ, sai lệch, khả năng giải thích, độ an toàn và tác động. Nếu chỉ chú trọng chiều thứ nhất, cơ sở có thể tự động hóa BĐCL nhưng bỏ qua chất lượng của công cụ tạo ra bằng chứng. Hai chiều phải vận hành như một vòng lặp cải tiến liên tục, cho phép điều chỉnh hoặc dừng hệ thống khi rủi ro vượt lợi ích.

2.3.3. Chuyển từ bảo đảm chất lượng định kỳ sang bảo đảm chất lượng liên tục

Theo dõi gần thời gian thực có thể chuyển BĐCL từ hoạt động định kỳ sang chức năng quản trị thường xuyên, nhưng không đồng nghĩa với thu thập mọi dữ liệu có thể thu thập. Cơ sở cần xác định dữ liệu thật sự cần thiết, tần suất, quyền truy cập và thời hạn lưu trữ; đồng thời xem cảnh báo như tín hiệu để điều tra chứ không phải kết luận cuối cùng. Điều này đặc biệt quan trọng với dự báo bỏ học, phát hiện gian lận hoặc phân loại người học, nơi sai số có thể dẫn đến gán nhãn bất lợi.

2.3.4. Khoảng trống nghiên cứu

Bằng chứng hiện có cho thấy bốn khoảng trống: Thiếu nghiên cứu dọc và so sánh trước-sau; chú trọng công nghệ hơn thay đổi tổ chức và nhóm dễ bị tổn thương; thiếu chỉ số được kiểm chứng về mức sẵn sàng và chất lượng thuật toán; và thiếu bằng chứng từ các quốc gia đang phát triển. Nghiên cứu tiếp theo cần kết hợp đánh giá kỹ thuật với phân tích tổ chức, xem xét chi phí vòng đời, phụ thuộc nhà cung cấp, kiểm định khung ở nhiều loại hình cơ sở và nghiên cứu cơ chế khiếu nại khi AI tham gia quyết định học thuật.

2.4. Hàm ý đối với giáo dục đại học Việt Nam

2.4.1. Hàm ý đối với chính sách cấp hệ thống

Ở cấp hệ thống, cần quy định tối thiểu về phân loại rủi ro, chất lượng, nguồn gốc dữ liệu, đánh giá tác động, minh bạch, quyền yêu cầu con người xem xét lại, trách nhiệm của cơ sở và nhà cung cấp, lưu vết quyết định, kiểm toán, báo cáo sự cố. Kinh nghiệm Qatar cho thấy khung quốc gia có thể kết nối quản trị dữ liệu, đạo đức, phát triển năng lực, kiểm định và sự tham gia của các bên liên quan (Isaifan

& Hasna, 2025). Với Việt Nam, các yêu cầu này nên được tích hợp vào hướng dẫn chuyển đổi số và tiêu chuẩn BĐCL hiện hành.

2.4.2. Hàm ý đối với cơ sở giáo dục đại học

Ở cấp cơ sở, cần xây dựng danh mục hệ thống AI, chỉ định chủ sở hữu và phân loại rủi ro cho từng trường hợp sử dụng. Hồ sơ triển khai nên nêu mục tiêu, dữ liệu, nhà cung cấp, nhóm chịu ảnh hưởng, chỉ số hiệu quả, rủi ro, cơ chế giám sát và điều kiện dừng. Cơ sở nên ưu tiên thí điểm ở quy trình có giá trị rõ nhưng rủi ro thấp, sau đó chỉ mở rộng dựa trên bằng chứng. Trường hợp Việt Nam cho thấy tầm nhìn công nghệ chỉ tạo kết quả khi đi cùng năng lực tổ chức và nguồn lực (Quy et al., 2023).

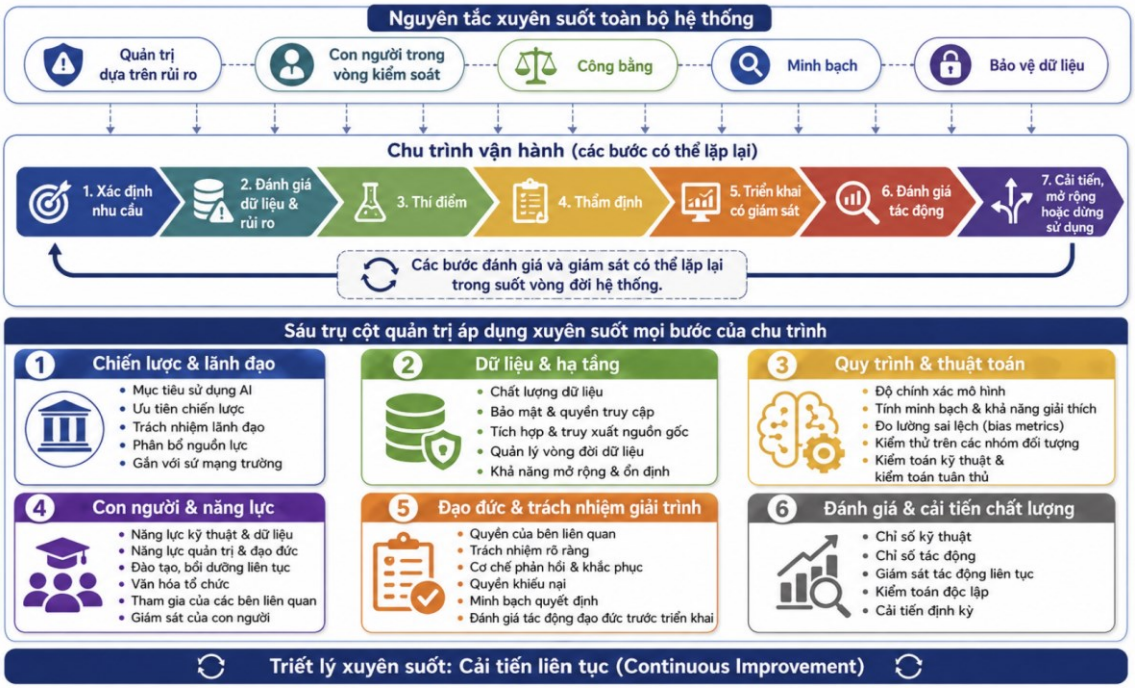
2.4.3. Hàm ý đối với hệ thống bảo đảm chất lượng

Bảo đảm chất lượng bên trong cần bổ sung tiêu chí về chất lượng, nguồn gốc dữ liệu, minh bạch, sai lệch, độ ổn định, bảo mật, quyền riêng tư, giám sát của con người, trách nhiệm và tác động thực tế. Minh chứng có thể gồm hồ sơ phê duyệt, nhật ký thay đổi, kết quả kiểm tra sai lệch, phản hồi người dùng, sự cố và hành động khắc phục. Với BĐCL bên ngoài, trước mắt nên tích hợp yêu cầu về quản trị dữ liệu và AI vào các tiêu chuẩn hiện có thay vì xây dựng ngay một bộ tiêu chuẩn AI độc lập.

2.4.4. Đề xuất khung quản trị và bảo đảm chất lượng trí tuệ nhân tạo

Khung đề xuất gồm sáu cấu phần: (i) chiến lược và lãnh đạo; (ii) dữ liệu và hạ tầng; (iii) quy trình và thuật toán; (iv) con người và năng lực; (v) đạo đức và trách nhiệm giải trình; (vi) đánh giá và cải tiến chất lượng. Khung vận hành theo chu trình xác định nhu cầu → đánh giá dữ liệu và rủi ro → thí điểm → thẩm định → triển khai có giám sát → đánh giá tác động → cải tiến, mở rộng hoặc dừng; logic kiểm soát được điều chỉnh theo quy mô, sứ mạng và mức rủi ro của cơ sở.

Để vận hành, mỗi cấu phần cần được chuyển thành câu hỏi kiểm soát và minh chứng. Chiến lược phải xác định nhu cầu và chủ sở hữu quyết định; dữ liệu cần có hồ sơ nguồn, chất lượng và quyền truy cập; thuật toán cần tiêu chí hiệu năng, kiểm tra sai lệch và điều kiện tái thẩm định. Các cấu phần về con người, đạo đức, đánh giá phải quy định quyền phê duyệt, phản hồi, nhật ký sự cố và điều kiện tiếp tục, điều chỉnh hoặc dừng. Cơ sở có thể triển khai theo ba mức: kiểm soát tối thiểu; chuẩn hóa thẩm định; tích hợp AI với chu trình BĐCL và cải tiến chiến lược.



Sơ đồ 2: Khung quản trị và bảo đảm chất lượng AI đề xuất cho giáo dục đại học Việt Nam

(Nguồn: Tác giả đề xuất)

3. Kết luận

Tổng quan cho thấy AI đang mở rộng từ dạy học sang quản trị chiến lược, người học, dữ liệu, giám sát chuẩn đầu ra, phân tích phản hồi, hỗ trợ kiểm định và cải tiến chất lượng. Tuy nhiên, bằng chứng trực tiếp cho quản trị và BĐCL vẫn mỏng; các khung chính sách phát triển nhanh hơn kiểm chứng thực nghiệm, còn tác động dài hạn đến chất lượng, công bằng, chi phí và trách nhiệm thể chế chưa được đánh giá đầy đủ. Hiệu quả của AI vì vậy không thể tách khỏi chất lượng quản trị: dữ liệu phải phù hợp, rủi ro được phân loại, quyết định được lưu vết, con người giữ quyền thẩm định và người chịu ảnh hưởng có cơ chế yêu cầu xem xét lại. Đối với Việt Nam, định hướng phù hợp là chuyển từ thử nghiệm công cụ rời rạc sang quản trị AI dựa trên rủi ro và tích hợp vào BĐCL bên trong. Khung sáu cấu phần có thể làm tham chiếu cho chính sách, hồ sơ rủi ro, thí điểm và đánh giá tác động. Nghiên cứu còn bị giới hạn bởi phạm vi cơ sở dữ liệu, ngôn ngữ, số lượng nghiên cứu nhỏ và việc sàng lọc do một tác giả thực hiện; vì vậy, khung cần được kiểm định tiếp bằng nghiên cứu nhiều trường tại Việt Nam.

Tài liệu tham khảo

Bond, M., Khosravi, H., De Laat, M., Bergdahl, N., Negrea, V., Oxley, E., Pham, P., Chong, S. W., & Siemens, G. (2024). A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: A call for increased ethics, collaboration, and rigour. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *21*(1), Article 4. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00436-z.

Cerratto Pargman, T., & McGrath, C. (2021). Mapping the ethics of learning analytics in higher education: A systematic literature review of empirical research. *Journal of Learning Analytics*, *8*(2), 123-139. https://doi.org/10.18608/jla.2021.1.

Chan, C. K. Y. (2023). A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *20*(1), Article 38. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00408-3.

Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: The state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *20*(1), Article 22. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8.

Hong, Q. N., Fàbregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Cargo, M., Dagenais, P., Gagnon, M.-P., Griffiths, F., Nicolau, B., O'Cathain, A., Rousseau, M.-C., Vedel, I., & Pluye, P. (2018). The Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) version 2018 for information professionals and researchers. *Education for Information*, *34*(4), 285–291. https://doi.org/10.3233/EFI-180221.

Isaifan, R. J., & Hasna, M. O. (2025). Artificial intelligence for quality assurance in higher education: A policy-to-practice model from Qatar with global relevance. *Quality in Higher Education*, *31*(3), 288–303. https://doi.org/10.1080/13538322.2025.2576326.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … Moher, D. (2021). The PRISMA

2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, *372*, Article n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71.

Quy, V. K., Thanh, B. T., Chehri, A., Linh, D. M., & Tuan, D. A. (2023). AI and digital transformation in higher education: Vision and approach of a specific university in Vietnam. *Sustainability*, *15*(14), Article 11093. https://doi.org/10.3390/su151411093.

Warren, S. J., Boston Vogt, E., Tincher, B., & Yang, J. (2026). Enhancing quality assurance through strategic artificial intelligence integration: A framework for higher education digital transformation. *Quality Assurance in Education*, *34*(2), 205-222. https://doi.org/10.1108/QAE-09-2024-0183.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education-where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *16*(1), Article 39. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0.

HÀI HÒA GIỮA "TÍNH TOÀN DÂN" VÀ "TÍNH TINH HOA" TRONG PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM: CÁCH TIẾP CẬN TỪ NGHỊ QUYẾT 71-NQ/TW

HARMONIZING "UNIVERSAL ACCESS" AND "ELITE EXCELLENCE" IN THE DEVELOPMENT OF VIETNAM'S HIGHER EDUCATION: AN APPROACH BASED ON RESOLUTION NO. 71-NQ/TW

Nguyễn Trường Kính,

Trần Huỳnh Ngọc Tâm,

Phạm Quốc Bảo

Học viên Học viện Cán bộ Thành phố Hồ Chí Minh

Tóm tắt:

Bài viết phân tích yêu cầu hài hòa giữa "tính toàn dân" và "tính tinh hoa" trong phát triển giáo dục đại học Việt Nam từ cách tiếp cận Nghị quyết số 71-NQ/TW ngày 22/8/2025 của Bộ Chính trị. Trên cơ sở làm rõ nội hàm hai khái niệm, nhận diện các mâu thuẫn chủ yếu giữa mở rộng và tập trung nguồn lực, chuẩn chất lượng đại trà và chuẩn xuất sắc, tự chủ và công bằng tiếp cận, phát triển tinh hoa và nguy cơ phân tầng, cũng như hội nhập quốc tế và sứ mệnh phục vụ cộng đồng. Từ đó, đề xuất mô hình dựa trên ba trụ cột: phân tầng chức năng, đa dạng hóa lộ trình đào tạo và phân bổ nguồn lực theo hướng kết hợp bảo đảm mặt bằng chất lượng với đầu tư trọng điểm. Đồng thời, bài viết đề xuất các hàm ý chính sách, qua đó, khẳng định "tính toàn dân" và "tính tinh hoa" không phải hai lựa chọn đối lập mà là hai thành tố bổ sung, cùng tạo nền tảng cho một hệ thống giáo dục đại học vừa công bằng, rộng mở, vừa có năng lực tạo ra những đỉnh cao về chất lượng và đổi mới sáng tạo.

Từ khóa: Tính toàn dân, tính tinh hoa, giáo dục đại học, Nghị quyết 71-NQ/TW.

Abstract:

This article analyzes the need to harmonize "universal access" and "elite excellence" in the development of Vietnam's higher education from the perspective of Resolution No. 71-NQ/TW, dated August 22, 2025, issued by the Politburo. Based on clarifying the conceptual meanings of these two dimensions, the study identifies key tensions between broad-based and concentrated resource allocation, mass quality standards and standards of excellence, institutional autonomy and equitable access, the development of excellence and the risk of stratification, as well as international

integration and the mission of serving the community. Accordingly, the article proposes a model based on three pillars: functional differentiation, diversification of educational pathways, and resource allocation that combines system-wide quality assurance with targeted investment. It also puts forward several policy implications, affirming that "universal access" and "elite excellence" are not opposing choices but complementary dimensions that together provide the foundation for a higher education system that is both equitable and inclusive while capable of achieving excellence in quality and fostering innovation.

Keywords: Universal access, elite excellence, higher education, Resolution No. 71-NQ/TW.

1. Mở đầu

Giáo dục đại học giữ vị trí đặc biệt trong chiến lược phát triển quốc gia, không chỉ thực hiện chức năng đào tạo nguồn nhân lực mà còn là trung tâm tạo lập tri thức, phát triển khoa học, công nghệ, đổi mới sáng tạo và bồi dưỡng nhân tài. Trong bối cảnh Việt Nam chuyển mạnh sang mô hình phát triển dựa trên khoa học, công nghệ, đổi mới sáng tạo và nguồn nhân lực chất lượng cao, yêu cầu đối với giáo dục đại học không còn dừng ở việc mở rộng quy mô và cơ hội tiếp cận, mà ngày càng đặt nặng vấn đề nâng cao chất lượng, phát triển năng lực cạnh tranh và hình thành những trung tâm đào tạo, nghiên cứu xuất sắc.

Nghị quyết số 71-NQ/TW ngày 22/8/2025 của Bộ Chính trị về đột phá phát triển giáo dục và đào tạo đã đặt ra một định hướng có ý nghĩa quan trọng đối với quá trình này khi yêu cầu xây dựng nền giáo dục "hài hòa giữa tính toàn dân và tinh hoa". Đây là yêu cầu vừa mang tính kế thừa, vừa phản ánh sự phát triển trong tư duy giáo dục. Tuy nhiên, trong thực tiễn phát triển giáo dục đại học, "tính toàn dân" và "tính tinh hoa" dễ bị nhìn nhận như hai hướng ưu tiên có khả năng cạnh tranh về nguồn lực. Nếu quá chú trọng mở rộng cơ hội mà xem nhẹ chất lượng và sự xuất sắc, giáo dục đại học có nguy cơ phát triển theo chiều rộng nhưng thiếu những trung tâm và nguồn nhân lực có khả năng dẫn dắt. Ngược lại, nếu quá tập trung vào một số cơ sở, ngành đào tạo hoặc nhóm người học có năng lực nổi trội mà thiếu cơ chế bảo đảm công bằng, hệ thống có thể gia tăng phân tầng và thu hẹp cơ hội tiếp cận giáo dục chất lượng cao. Vì vậy, vấn đề cốt lõi không phải là lựa chọn giữa "toàn dân" và "tinh hoa", mà là xác lập một cơ chế phát triển trong đó tính toàn dân tạo nền tảng xã hội rộng cho sự hình thành tinh hoa, còn tính tinh hoa góp phần nâng cao chất lượng và tạo động lực phát triển cho toàn xã hội.

Từ yêu cầu đó, nghiên cứu tập trung phân tích sự hài hòa giữa "tính toàn dân" và "tính tinh hoa" trong phát triển giáo dục đại học Việt Nam từ cách tiếp cận của

Nghị quyết 71-NQ/TW. Trên cơ sở làm rõ nội hàm của hai khái niệm, bài viết phân tích những yêu cầu đặt ra đối với giáo dục đại học trong giai đoạn mới, nhận diện một số vấn đề trong việc kết hợp giữa mở rộng cơ hội tiếp cận với phát triển chất lượng cao và nhân tài, từ đó đề xuất một số định hướng nhằm bảo đảm sự hài hòa giữa công bằng và chất lượng, đại chúng và tinh hoa, phát triển rộng và đầu tư trọng điểm.

2. Nội dung

2.1. Cơ sở lý thuyết

2.1.1. "Tính toàn dân" và "tính tinh hoa" trong giáo dục đại học

Trong phát triển giáo dục, "tính toàn dân" và "tính tinh hoa" là hai phương diện có mối quan hệ thống nhất, bổ sung và hỗ trợ lẫn nhau. Nếu "tính toàn dân" nhấn mạnh phạm vi tiếp cận, cơ hội học tập và trách nhiệm phục vụ lợi ích chung của xã hội, thì "tính tinh hoa" nhấn mạnh chiều sâu chất lượng, khả năng phát triển nhân tài, tạo lập tri thức mới và hình thành những năng lực dẫn dắt sự phát triển. Đối với giáo dục đại học, sự kết hợp giữa hai phương diện này có ý nghĩa đặc biệt trong bối cảnh chuyển từ mở rộng quy mô sang nâng cao chất lượng và năng lực cạnh tranh quốc gia.

"Tính toàn dân" trong giáo dục đại học trước hết được thể hiện ở việc bảo đảm quyền và cơ hội học tập cho mọi người có nhu cầu, năng lực, không bị giới hạn bởi điều kiện kinh tế, địa lý hay hoàn cảnh xã hội. Tuy nhiên, tính toàn dân không đồng nghĩa với việc tất cả mọi người đều phải hoặc đều có cùng một con đường vào đại học. Về bản chất, đó là yêu cầu xây dựng một hệ thống giáo dục đại học mở, linh hoạt, công bằng và bao trùm, trong đó các cá nhân có điều kiện và năng lực khác nhau đều có cơ hội lựa chọn con đường học tập phù hợp. Vì vậy, tính toàn dân gắn với mở rộng cơ hội tiếp cận, bảo đảm công bằng giáo dục, đa dạng hóa phương thức đào tạo, thúc đẩy học tập suốt đời và bảo đảm giáo dục đại học đáp ứng nhu cầu phát triển của xã hội.

"Tính tinh hoa" trong giáo dục đại học lại nhấn mạnh yêu cầu phát triển chất lượng ở trình độ cao và tạo ra những đỉnh cao về đào tạo, nghiên cứu và đổi mới sáng tạo. Tính tinh hoa không nên được hiểu theo nghĩa giáo dục chỉ dành cho một nhóm người có đặc quyền, mà được hiểu là khả năng của hệ thống trong việc phát hiện, tuyển chọn, bồi dưỡng và phát huy những cá nhân có năng lực nổi trội; đồng thời hình thành các chương trình đào tạo chất lượng cao, đội ngũ học thuật xuất sắc, nhóm nghiên cứu mạnh, cơ sở giáo dục đại học và trung tâm nghiên cứu có

năng lực cạnh tranh quốc gia, quốc tế. Trong bối cảnh kinh tế tri thức và cách mạng công nghiệp mới, tính tinh hoa còn thể hiện ở năng lực tạo ra tri thức mới, công nghệ mới, giải pháp mới và nguồn nhân lực trình độ cao cho những lĩnh vực chiến lược.

Từ hai phương diện trên có thể thấy, "tính toàn dân" tạo nền tảng rộng, còn "tính tinh hoa" tạo chiều sâu và động lực dẫn dắt cho giáo dục đại học. Nếu chỉ chú trọng tính toàn dân mà xem nhẹ tính tinh hoa, hệ thống có nguy cơ chạy theo mở rộng quy mô nhưng thiếu chất lượng, thiếu khả năng tạo ra các trung tâm xuất sắc và nguồn nhân lực dẫn dắt. Ngược lại, nếu tuyệt đối hóa tính tinh hoa mà xem nhẹ tính toàn dân, giáo dục đại học có thể trở nên phân cực, tập trung nguồn lực quá mức vào một bộ phận nhỏ và làm gia tăng bất bình đẳng trong cơ hội tiếp cận giáo dục. Do đó, vấn đề không phải là lựa chọn giữa "toàn dân" và "tinh hoa", mà là xây dựng cơ chế để tính toàn dân trở thành nền tảng của tính tinh hoa và tính tinh hoa quay trở lại phục vụ sự phát triển chung của toàn xã hội.

Như vậy, trong nghiên cứu này, "tính toàn dân" được tiếp cận như yêu cầu về tính mở, công bằng, bao trùm và trách nhiệm xã hội của giáo dục đại học; "tính tinh hoa" được tiếp cận như yêu cầu về chất lượng đỉnh cao, phát triển nhân tài, nghiên cứu xuất sắc và năng lực dẫn dắt đổi mới sáng tạo. Hai yếu tố không tồn tại như hai cực đối lập mà tạo thành một quan hệ thống nhất: toàn dân là nền tảng xã hội để hình thành tinh hoa; tinh hoa là động lực nâng cao chất lượng và phục vụ sự phát triển của toàn dân. Đây là cơ sở để nghiên cứu tiếp tục phân tích yêu cầu và phương thức hài hòa hai phương diện này trong quá trình phát triển giáo dục đại học Việt Nam theo tinh thần Nghị quyết 71-NQ/TW.

2.1.2. Nghị quyết 71-NQ/TW và yêu cầu phát triển giáo dục đại học Việt Nam

Nghị quyết số 71-NQ/TW ngày 22/8/2025 của Bộ Chính trị về đột phá phát triển giáo dục và đào tạo đánh dấu bước phát triển mới trong tư duy của Đảng về vị trí, vai trò và định hướng phát triển giáo dục trong giai đoạn mới.

Đối với giáo dục đại học, Nghị quyết 71-NQ/TW đặt ra yêu cầu phát triển theo hướng nâng cao chất lượng, tăng cường tự chủ, gắn đào tạo với nghiên cứu khoa học, đổi mới sáng tạo và nhu cầu phát triển đất nước. Giáo dục đại học được xác định là lực lượng nòng cốt trong đào tạo nguồn nhân lực trình độ cao, phát triển nhân tài và tạo ra tri thức mới. Điều này cho thấy giáo dục đại học không chỉ thực hiện chức năng đào tạo nhân lực cho thị trường lao động mà còn phải trở thành một động lực của phát triển khoa học, công nghệ, đổi mới sáng tạo và nâng cao năng lực cạnh tranh quốc gia.

Từ yêu cầu đó, có thể nhận diện một số định hướng lớn của Nghị quyết 71-NQ/TW đối với phát triển giáo dục đại học.

Thứ nhất, chuyển từ mở rộng quy mô sang nâng cao chất lượng và hiệu quả phát triển. Giáo dục đại học cần được phát triển trên cơ sở bảo đảm chuẩn chất lượng, tăng cường kiểm định và xây dựng văn hóa chất lượng thực chất.

Thứ hai, phát triển giáo dục đại học theo hướng tự chủ và trách nhiệm giải trình. Nghị quyết đặt yêu cầu tiếp tục đổi mới quản trị giáo dục, tăng cường phân cấp, phân quyền và phát huy tính chủ động của các cơ sở giáo dục. Tự chủ đại học vì vậy không chỉ được hiểu là mở rộng quyền quyết định của nhà trường, mà phải gắn với trách nhiệm giải trình, bảo đảm chất lượng, công khai và chịu sự giám sát của xã hội.

Thứ ba, phát triển nhân lực trình độ cao và nhân tài gắn với khoa học, công nghệ và đổi mới sáng tạo. Đây là phương diện thể hiện rõ nhất "tính tinh hoa" trong định hướng phát triển giáo dục đại học. Nghị quyết không chỉ yêu cầu nâng cao chất lượng đào tạo đại trà mà còn nhấn mạnh phát triển nhân tài, đào tạo chuyên sâu và xây dựng các cơ sở, chương trình, trung tâm có chất lượng cao. Định hướng này tạo cơ sở cho việc hình thành những "đỉnh cao" về đào tạo và nghiên cứu, tập trung nguồn lực cho các lĩnh vực chiến lược và phát triển các cơ sở giáo dục đại học có năng lực cạnh tranh khu vực, quốc tế.

Thứ tư, bảo đảm cơ hội tiếp cận giáo dục và thực hiện công bằng trong giáo dục đại học. Bên cạnh yêu cầu phát triển tinh hoa, Nghị quyết 71-NQ/TW không đặt giáo dục đại học trong một mô hình chỉ phục vụ một bộ phận nhỏ người học. Yêu cầu xây dựng nền giáo dục mở, bảo đảm cơ hội học tập công bằng, bình đẳng và thúc đẩy học tập suốt đời cho thấy "tính toàn dân" vẫn là nền tảng của quá trình phát triển. Vì vậy, nâng cao chất lượng giáo dục đại học phải đi cùng với việc giảm các rào cản tiếp cận, mở rộng các cơ hội học tập và tạo điều kiện để người học thuộc những nhóm khác nhau có thể phát huy năng lực của mình.

Thứ năm, tăng cường hội nhập quốc tế và nâng cao vị thế của giáo dục đại học Việt Nam. Phát triển giáo dục đại học trong giai đoạn mới không thể tách rời quá trình hội nhập quốc tế. Điều này thể hiện ở yêu cầu tiếp cận các chuẩn mực quốc tế, tăng cường hợp tác đào tạo và nghiên cứu, thu hút giảng viên, nhà khoa học quốc tế, trao đổi học thuật và nâng cao năng lực cạnh tranh của các cơ sở giáo dục đại học. Hội nhập vì vậy không chỉ nhằm "quốc tế hóa" hoạt động đào tạo mà còn hướng tới tiếp thu tinh hoa tri thức nhân loại và từng bước đưa các giá trị, thành tựu của giáo dục đại học Việt Nam tham gia sâu hơn vào không gian học thuật toàn cầu.

Những định hướng trên cho thấy Nghị quyết 71-NQ/TW đặt giáo dục đại học trước yêu cầu giải quyết đồng thời hai bài toán: mở rộng cơ hội và bảo đảm công bằng giáo dục; đồng thời tạo lập chất lượng cao, phát triển nhân tài và hình thành các trung tâm xuất sắc. Đây chính là sự cụ thể hóa yêu cầu "hài hòa giữa tính toàn dân và tinh hoa" trong lĩnh vực giáo dục đại học. "Tính toàn dân" được thể hiện qua tính mở, công bằng, bao trùm và trách nhiệm phục vụ nhu cầu phát triển chung; trong khi "tính tinh hoa" được thể hiện qua đào tạo nhân tài, phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao, nghiên cứu xuất sắc, đổi mới sáng tạo và hội nhập quốc tế. Đây là cơ sở quan trọng để nghiên cứu tiếp tục phân tích cách thức giáo dục đại học Việt Nam hiện thực hóa sự hài hòa giữa "tính toàn dân" và "tính tinh hoa" trong thực tiễn.

2.2. Những mâu thuẫn và thách thức trong việc đồng thời bảo đảm toàn dân và tinh hoa

Mặc dù toàn dân và tinh hoa là hai phương diện bổ sung về mặt lý thuyết, việc hiện thực hóa đồng thời cả hai trong điều kiện nguồn lực hữu hạn làm nảy sinh nhiều mâu thuẫn thực tiễn. Nhận diện đúng các mâu thuẫn này là điều kiện để thiết kế cơ chế hài hòa, thay vì kỳ vọng rằng hai mục tiêu sẽ tự động dung hòa.

Mâu thuẫn thứ nhất là giữa dàn trải và trọng điểm trong phân bổ nguồn lực. Mở rộng quy mô đại chúng và đầu tư cho các đỉnh cao đều đòi hỏi kinh phí lớn, nhưng ngân sách công có giới hạn. Khi số người học tăng nhanh trong khi tổng đầu tư không tăng tương ứng, chi phí trên mỗi sinh viên có xu hướng giảm, kéo theo áp lực lên chất lượng đại trà; ngược lại, muốn xây dựng đại học đẳng cấp thì phải tập trung nguồn lực cho một số ít cơ sở. Salmi (2009) ước tính rằng việc kiến tạo một đại học đẳng cấp thế giới đòi hỏi mức đầu tư rất lớn và ổn định trong dài hạn, điều khó thực hiện nếu nguồn lực bị phân tán đều. Bối cảnh Việt Nam cho thấy rõ áp lực này: tỷ lệ nhập học đại học tính trên nhóm dân số trong độ tuổi mới đạt khoảng 42% vào năm 2022 (World Bank, 2023), nghĩa là hệ thống vẫn đang trong giai đoạn đại chúng theo phân loại của Trow và còn dư địa mở rộng, trong khi cùng lúc phải dồn lực cho mục tiêu vươn tầm khu vực.

Mâu thuẫn thứ hai là giữa chuẩn tối thiểu và chuẩn vượt trội trong quan niệm về chất lượng. Bảo đảm toàn dân đòi hỏi một mặt bằng chất lượng tối thiểu được duy trì trên toàn hệ thống; phát triển tinh hoa lại đòi hỏi những chuẩn mực vượt trội mà chỉ một số cơ sở có thể đạt tới. Nếu áp dụng một bộ tiêu chí đồng nhất cho mọi cơ sở, hệ thống có nguy cơ hoặc hạ thấp yêu cầu để mọi trường cùng đạt, hoặc gây quá tải cho các trường ở phân khúc đại chúng. Kinh nghiệm quốc tế cho

thấy giải pháp không nằm ở một thước đo chung, mà ở việc phân biệt sứ mệnh và tiêu chí đánh giá theo từng loại hình cơ sở (OECD, 2014).

Mâu thuẫn thứ ba là giữa tự chủ tài chính và bảo đảm công bằng tiếp cận. Trao quyền tự chủ, đặc biệt là tự chủ tài chính, giúp các trường năng động hơn và có thêm nguồn lực để nâng chất lượng; nhưng khi một phần chi phí đào tạo được chuyển sang người học thông qua học phí, rào cản tiếp cận đối với sinh viên có hoàn cảnh khó khăn có thể gia tăng. Nếu không đi kèm hệ thống học bổng và tín dụng đủ mạnh, quá trình tự chủ có thể vô tình làm suy giảm tính toàn dân. Đây là lý do Nghị quyết 71-NQ/TW nhấn mạnh thành lập Quỹ học bổng quốc gia và mở rộng tín dụng ưu đãi song song với chủ trương tự chủ (Bộ Chính trị, 2025).

Mâu thuẫn thứ tư là nguy cơ phân tầng và tái sản xuất bất bình đẳng. Việc phát hiện và bồi dưỡng nhân tài thường dựa trên các kênh như trường chuyên, chương trình chất lượng cao hay du học, vốn không phân bố đều giữa các nhóm dân cư và vùng miền. Nếu cơ chế tuyển chọn tinh hoa không đủ minh bạch và mở, nó có thể vô tình ưu ái những nhóm vốn đã có lợi thế về kinh tế và văn hóa, khiến "tinh hoa" trở thành sự tái sản xuất đặc quyền hơn là kết quả của cạnh tranh dựa trên năng lực. Bảo đảm rằng con đường vươn tới đỉnh cao thực sự mở cho mọi tài năng là điều kiện để tinh hoa không mâu thuẫn với toàn dân.

Mâu thuẫn thứ năm là giữa áp lực thứ hạng quốc tế và sứ mệnh phục vụ cộng đồng. Việc theo đuổi các bảng xếp hạng có thể thúc đẩy nghiên cứu và quốc tế hóa, nhưng cũng dễ khiến nguồn lực và động lực dồn về những chỉ số dễ đo (công bố quốc tế, tỷ lệ giảng viên có trình độ tiến sĩ) mà xem nhẹ các nhiệm vụ khó lượng hóa như đào tạo nhân lực cho địa phương hay phục vụ nhóm yếu thế. Thực tế cho thấy dư địa cải thiện của Việt Nam còn lớn: năm 2025 có mười cơ sở giáo dục đại học Việt Nam góp mặt trong bảng xếp hạng QS thế giới, tăng so với các năm trước, song chưa cơ sở nào vào nhóm 500 trường hàng đầu (QS, 2025). Điều này phản ánh khoảng cách về đỉnh cao chất lượng, đồng thời cảnh báo rằng chạy theo thứ hạng một cách phiến diện có thể làm lệch cân bằng giữa xuất sắc và trách nhiệm xã hội.

Nhìn tổng thể, các mâu thuẫn trên không phủ nhận khả năng hài hòa giữa toàn dân và tinh hoa, nhưng cho thấy sự hài hòa không thể đạt được một cách tự phát. Nó đòi hỏi một mô hình phát triển có cấu trúc, trong đó vai trò, sứ mệnh và nguồn lực của từng bộ phận trong hệ thống được phân định rõ ràng.

2.3. Mô hình hài hòa "toàn dân - tinh hoa": tiếp cận theo phân tầng, đa dạng hóa và phân bổ nguồn lực

Từ những phân tích trên, bài viết đề xuất một mô hình hài hòa dựa trên ba trụ cột gắn kết: phân tầng chức năng của hệ thống, đa dạng hóa phương thức đào tạo và phân bổ nguồn lực theo nguyên tắc "nền rộng - đỉnh cao". Ba trụ cột này không tách rời mà bổ trợ lẫn nhau nhằm bảo đảm rằng mở rộng cơ hội và phát triển đỉnh cao diễn ra song song thay vì loại trừ nhau.

Trụ cột thứ nhất là phân tầng chức năng của hệ thống giáo dục đại học. Thay vì kỳ vọng mọi cơ sở cùng theo đuổi một mô hình, hệ thống nên được cấu trúc thành các nhóm với sứ mệnh khác nhau nhưng liên thông: nhóm đại học nghiên cứu định hướng đỉnh cao, tập trung đào tạo sau đại học và nghiên cứu tiên phong; nhóm đại học định hướng ứng dụng, đảm nhận phần lớn quy mô đào tạo và gắn với nhu cầu nhân lực của địa phương, doanh nghiệp; và nhóm cơ sở giáo dục nghề nghiệp, cao đẳng cùng các thiết chế giáo dục mở, đảm nhận vai trò phổ cập và học tập suốt đời. Cách phân tầng này chính là điều Trow (2007) mô tả khi cho rằng hệ thống đại chúng vận hành lành mạnh nhờ sự đa dạng về loại hình cơ sở, trong đó chức năng tinh hoa được bảo tồn ở một số bộ phận thay vì bị hòa tan vào toàn hệ thống. Sự phân tầng ở đây là phân công chức năng chứ không phải phân biệt đẳng cấp cố định: các cơ sở vẫn có thể dịch chuyển vị trí thông qua kết quả thực chất.

Trụ cột thứ hai là đa dạng hóa phương thức và lộ trình đào tạo. Tính toàn dân được bảo đảm không phải bằng cách đưa mọi người vào cùng một loại hình đào tạo, mà bằng cách tạo ra nhiều con đường học tập có chất lượng và liên thông với nhau: đào tạo chính quy và vừa làm vừa học, hệ thống tín chỉ cho phép tích lũy và chuyển đổi, công nhận kết quả học tập trước đó, cùng các hình thức học trực tuyến và kết hợp. Chuyển đổi số đóng vai trò then chốt ở trụ cột này, vì nó cho phép mở rộng tiếp cận với chi phí biên thấp đồng thời cá thể hóa lộ trình học tập theo năng lực người học. Nhờ đó, một người học xuất phát từ phân khúc đại chúng vẫn có thể vươn tới các chương trình chuyên sâu nếu chứng minh được năng lực, tạo nên tính "mở" của tinh hoa.

Trụ cột thứ ba là phân bổ nguồn lực theo nguyên tắc "nền rộng - đỉnh cao". Nguồn lực công nên được phân bổ theo hai lớp bổ sung nhau. Lớp nền bảo đảm chuẩn chất lượng tối thiểu cho toàn hệ thống và nâng đỡ nhóm yếu thế thông qua học bổng, tín dụng ưu đãi và chính sách ưu tiên cho vùng khó khăn, qua đó giữ vững tính toàn dân. Lớp đỉnh tập trung đầu tư có chọn lọc cho một số ít đại học, nhóm nghiên cứu mạnh và ngành chiến lược có tiềm năng đạt trình độ khu vực và quốc tế. Nguyên tắc này vận dụng luận điểm của Salmi (2009) về sự cần thiết của

việc tập trung tài năng và nguồn lực để tạo đỉnh cao, đồng thời tránh cái bẫy dàn trải khiến không bộ phận nào đủ mạnh để dẫn dắt. Điều cốt yếu là hai lớp phải được thiết kế như một thể thống nhất, trong đó đầu tư trọng điểm không cắt giảm phần nền tối thiểu, và phần nền tạo ra dòng chảy tài năng nuôi dưỡng phần đỉnh.

Gắn kết ba trụ cột là một cơ chế "đường ống tài năng" xuyên suốt, từ phát hiện sớm ở bậc phổ thông, qua tuyển chọn và bồi dưỡng ở bậc đại học, đến thu hút và giữ chân nhân lực trình độ cao ở bậc sau đại học và nghiên cứu. Đường ống này chỉ phát huy tác dụng khi cửa vào ở mỗi chặng đều mở và minh bạch, dựa trên năng lực thay vì điều kiện xuất thân. Đồng thời, bộ phận tinh hoa cần được ràng buộc với trách nhiệm lan tỏa: chuyển giao tri thức, đào tạo lại đội ngũ cho các cơ sở khác, và tham gia giải quyết những vấn đề phát triển của quốc gia và cộng đồng. Khi đó, tinh hoa không phải là một khu vực khép kín mà là bộ phận dẫn dắt, còn toàn dân không phải là nền tảng thụ động mà là nguồn cung tài năng và là đối tượng thụ hưởng thành quả của tinh hoa.

2.4. Hàm ý chính sách cho phát triển giáo dục đại học Việt Nam

Từ mô hình hài hòa nêu trên, có thể rút ra một số hàm ý chính sách gắn với các trọng tâm mà giai đoạn phát triển mới đặt ra: tự chủ chiến lược, chuyển đổi số, đổi mới sáng tạo và hội nhập bền vững.

Một là, gắn tự chủ đại học với cơ chế bảo vệ công bằng. Việc mở rộng tự chủ, nhất là tự chủ tài chính, cần đi liền với các van an toàn về tiếp cận: quy định trần và lộ trình học phí hợp lý, mở rộng Quỹ học bổng quốc gia và tín dụng sinh viên, cùng cơ chế phân bổ ngân sách gắn với kết quả thực hiện sứ mệnh xã hội của từng cơ sở. Tự chủ vì vậy được hiểu là tự chủ chiến lược có trách nhiệm giải trình, chứ không phải là quá trình chuyển gánh nặng chi phí sang người học.

Hai là, đầu tư trọng điểm có chọn lọc để tạo đỉnh cao. Nhà nước nên xác định một số ít cơ sở, nhóm nghiên cứu và ngành chiến lược để đầu tư tập trung, dài hạn và ổn định, theo hướng hội tụ đủ ba điều kiện mà Salmi (2009) và Altbach cùng Salmi (2011) chỉ ra: tập trung tài năng, nguồn lực đủ lớn và quản trị tự chủ, minh bạch. Sự lựa chọn cần dựa trên tiêu chí kết quả và cam kết cải cách quản trị, kèm cơ chế đánh giá định kỳ để bảo đảm nguồn lực chảy tới nơi tạo ra giá trị thực chất thay vì được phân bổ theo tiền lệ.

Ba là, sử dụng chuyển đổi số như cầu nối giữa toàn dân và tinh hoa. Công nghệ số và dữ liệu lớn cho phép đồng thời mở rộng tiếp cận (thông qua học liệu mở, đào tạo trực tuyến, học tập suốt đời) và nâng cao chất lượng (thông qua cá thể hóa lộ trình, phát hiện sớm năng lực nổi trội và quản trị dựa trên dữ liệu). Một hạ

tầng số dùng chung ở cấp hệ thống sẽ giúp các cơ sở ở phân khúc đại chúng tiếp cận nguồn học liệu và công cụ chất lượng cao, thu hẹp khoảng cách với nhóm dẫn đầu.

Bốn là, xây dựng cơ chế phát hiện và bồi dưỡng nhân tài minh bạch, mở về xã hội. Các chương trình tài năng, học bổng và tuyển chọn cần thiết kế để tiếp cận được cả những học sinh, sinh viên giỏi ở vùng khó khăn, thông qua chỉ tiêu ưu tiên, hỗ trợ dự bị và các kênh phát hiện đa dạng. Mục tiêu là bảo đảm rằng năng lực, chứ không phải điều kiện xuất thân, là căn cứ để tiến vào các lộ trình tinh hoa.

Năm là, hội nhập quốc tế bền vững gắn với giữ gìn bản sắc và phục vụ quốc gia. Hội nhập cần được dẫn dắt bởi chiến lược nâng chuẩn (kiểm định theo thông lệ quốc tế, thu hút giảng viên và nhà khoa học, hợp tác nghiên cứu) hơn là chạy theo thứ hạng một cách hình thức. Đồng thời, các ưu tiên nghiên cứu và đào tạo nên gắn với những vấn đề phát triển của đất nước, để quá trình quốc tế hóa không tách rời sứ mệnh phục vụ cộng đồng.

Sáu là, thiết lập hệ thống bảo đảm chất lượng phân tầng. Thay vì một bộ tiêu chí đồng nhất, hệ thống nên có một khung chuẩn tối thiểu áp dụng cho toàn bộ cơ sở nhằm bảo vệ người học ở phân khúc đại chúng, song song với một khung xuất sắc dành cho các cơ sở và chương trình định hướng đỉnh cao. Cách tiếp cận hai tầng này giúp đồng thời giữ vững mặt bằng toàn dân và khuyến khích vươn tới các chuẩn mực vượt trội.

Các hàm ý chính sách trên chỉ phát huy hiệu quả khi được triển khai như một tổng thể nhất quán. Bởi lẽ, hài hòa giữa toàn dân và tinh hoa không phải là kết quả của một biện pháp đơn lẻ, mà là sản phẩm của một thiết kế thể chế trong đó công bằng và chất lượng được theo đuổi đồng thời và củng cố lẫn nhau.

3. Kết luận

Yêu cầu "hài hòa giữa tính toàn dân và tinh hoa" trong Nghị quyết 71-NQ/TW không phải là sự lựa chọn giữa hai hướng phát triển đối lập, mà là một định hướng thống nhất cho giáo dục đại học trong giai đoạn mới. Nghiên cứu cho thấy, toàn dân và tinh hoa là hai phương diện bổ sung: một nền tảng giáo dục rộng mở, công bằng tạo điều kiện phát hiện và nuôi dưỡng nhân tài; ngược lại, những đỉnh cao về đào tạo và nghiên cứu góp phần nâng cao chất lượng, sức cạnh tranh của toàn hệ thống.

Tuy nhiên, sự hài hòa này không tự nhiên hình thành. Hạn chế nguồn lực, chênh lệch chất lượng, tự chủ tài chính, nguy cơ phân tầng và áp lực thứ hạng có

thể khiến hệ thống lệch về một phía. Vì vậy, bài viết đề xuất mô hình "nền rộng - đỉnh cao", dựa trên phân tầng chức năng, đa dạng hóa đào tạo, phân bổ nguồn lực hợp lý và xây dựng "đường ống tài năng" mở, minh bạch. Cùng với đó là các định hướng về tự chủ chiến lược, đầu tư trọng điểm, chuyển đổi số, phát hiện nhân tài, hội nhập bền vững và bảo đảm chất lượng.

Trên cơ sở phân tích tài liệu và tổng hợp chính sách, nghiên cứu bước đầu xây dựng khung phân tích cho yêu cầu hài hòa giữa toàn dân và tinh hoa. Các nghiên cứu tiếp theo cần kiểm chứng bằng dữ liệu thực nghiệm về tiếp cận giáo dục, phân bổ nguồn lực và chất lượng đầu ra, qua đó góp phần hiện thực hóa mục tiêu phát triển một nền giáo dục đại học vừa rộng mở, công bằng, vừa có những đỉnh cao về chất lượng và sáng tạo.

Tài liệu tham khảo

Altbach, P. G., & Salmi, J. (Eds.) (2011), *The road to academic excellence: The making of world-class research universities*. World Bank. https://doi.org/10.1596/978-0-8213-8805-1

Bộ Chính trị (2025), *Nghị quyết số 71-NQ/TW ngày 22 tháng 8 năm 2025 về đột phá phát triển giáo dục và đào tạo*. https://xaydungchinhsach.chinhphu.vn/toan-van-nghi-quyet-so-71-nq-tw-cua-bo-chinh-tri-ve-dot-pha-phat-trien-giao-duc-va-dao-tao-119250828110759964.htm

OECD (2014), *Equity, excellence and inclusiveness in education: Policy lessons from around the world*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264214033-en

QS Quacquarelli Symonds (2025), *QS World University Rankings 2026*. https://www.topuniversities.com/world-university-rankings

Salmi, J. (2009), *The challenge of establishing world-class universities*. World Bank. https://doi.org/10.1596/978-0-8213-7865-6

Scott, P. (2019), Martin Trow's elite–mass–universal triptych: Conceptualising higher education development. *Higher Education Quarterly, 73*(4), 496–506. https://doi.org/10.1111/hequ.12224

Trow, M. (1973), *Problems in the transition from elite to mass higher education*. Carnegie Commission on Higher Education.

Trow, M. (2007), Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In J. J. F. Forest & P. G. Altbach (Eds.), *International handbook of higher education* (pp. 243–280). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2_13

UNESCO (2026), *Global education monitoring report 2026: Access and equity-Countdown to 2030*. UNESCO. https://doi.org/10.54676/JLKL3223

World Bank (2023), *School enrollment, tertiary (% gross)—Viet Nam* [Data set]. World Bank Open Data. https://data.worldbank.org/ indicator/ SE.TER.ENRR?locations=VN

QUẢN TRỊ CHẤT LƯỢNG TRONG KỶ NGUYÊN AI: KHUNG BẢO ĐẢM CHẤT LƯỢNG THÍCH ỨNG CHO GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM

EVIDENCE-BASED QUALITY GOVERNANCE IN THE AI ERA: AN ADAPTIVE QUALITY ASSURANCE FRAMEWORK FOR VIETNAMESE HIGHER EDUCATION

Lâm Bảo Anh

Trường Đại học Công nghiệp Thành phố Hồ Chí Minh

Tóm tắt:

Trí tuệ nhân tạo tái cấu trúc dạy học, đánh giá, quản trị dữ liệu và ra quyết định trong giáo dục đại học, làm thay đổi đối tượng bảo đảm chất lượng. Nghiên cứu đề xuất khung quản trị thích ứng để tích hợp AI vào hệ thống bảo đảm chất lượng trong giáo dục đại học Việt Nam. Đối tượng nghiên cứu là quan hệ giữa sử dụng AI, quản trị chất lượng và năng lực bảo đảm minh chứng học tập. Phạm vi gồm giáo dục đại học Việt Nam và quốc tế giai đoạn 2023–2026. Phương pháp gồm tổng quan tài liệu tích hợp, phân tích chính sách và tổng hợp khái niệm theo chuỗi rủi ro–kiểm soát–minh chứng. Kết quả xác định sáu miền quản trị: định hướng và trách nhiệm giải trình; quản trị dữ liệu; thẩm định hệ thống AI; bảo đảm tính giá trị của đánh giá; năng lực con người và văn hóa chất lượng; giám sát và cải tiến liên tục. Bài viết phát triển Khung BĐCL-AI thích ứng với bốn bước: lập bản đồ sử dụng AI, thẩm định rủi ro và giá trị, giám sát bằng minh chứng, cải tiến có trách nhiệm. Khung chuyển trọng tâm từ kiểm soát công cụ sang bảo đảm chất lượng quyết định và kết quả giáo dục, giúp trường đại học Việt Nam tích hợp AI minh bạch, có trách nhiệm và phù hợp Chuẩn cơ sở giáo dục đại học.

Từ khóa: Bảo đảm chất lượng; Giáo dục đại học; Quản trị chất lượng; Trí tuệ nhân tạo; Việt Nam.

Abstract:

Artificial intelligence is restructuring teaching, assessment, data governance, and decision-making in higher education, thereby changing what quality assurance must examine and how evidence is produced. This study proposes an adaptive quality governance framework for integrating AI governance into the internal quality assurance systems of Vietnamese higher education institutions. The object of study is the relationship among AI use, quality governance mechanisms, and institutional capacity to assure evidence of student learning. The scope covers Vietnamese higher education and relevant international research and guidance published between 2023 and 2026. Methodologically, the study combines an integrative literature review, normative policy

analysis, and conceptual synthesis organized around a risk-control-evidence chain. The analysis identifies six governance domains: strategic direction and accountability; data governance; AI system validation; assurance of assessment validity; human capability and quality culture; and continuous monitoring and improvement. Building on these domains, the article develops an Adaptive AI Quality Assurance Framework with a four-stage cycle: mapping AI use, appraising risks and educational value, monitoring through auditable evidence, and undertaking responsible improvement. The framework shifts attention from policing particular tools toward assuring the quality of educational decisions, learning evidence, and institutional processes. It also offers a practical bridge between emerging AI governance requirements and Vietnam's existing higher education quality assurance architecture. The study argues that sustainable AI integration requires human accountability, transparent evidence, proportionate risk controls, and assessment designs capable of demonstrating genuine learning rather than reliance on automated AI-detection scores. Its main contribution is a context-sensitive governance model for evidence-based institutional quality improvement.

Keywords: Artificial intelligence; Higher education; Quality assurance; Quality governance; Vietnam.

1. Đặt vấn đề

Sự phổ biến nhanh của trí tuệ nhân tạo tạo sinh (GenAI) đang làm dịch chuyển đường biên giữa hoạt động học tập của con người và hoạt động do máy hỗ trợ. Trong đại học, AI đã đi từ vị trí một công cụ bổ trợ sang một thành phần của hạ tầng tri thức: sinh viên sử dụng AI để tìm ý, giải thích khái niệm, viết mã, xử lý dữ liệu và soạn thảo; giảng viên dùng AI để thiết kế học liệu, phản hồi và đánh giá; cơ sở đào tạo thử nghiệm AI trong tư vấn, phân tích học tập và hỗ trợ quyết định. Sự thay đổi này tạo cơ hội nâng cao năng suất và cá thể hóa, nhưng đồng thời làm phát sinh rủi ro về chất lượng dữ liệu, thiên lệch, quyền riêng tư, độ tin cậy của đầu ra, trách nhiệm giải trình và tính xác thực của minh chứng học tập (Bond et al., 2024; McGrath et al., 2025; UNESCO, 2023). Vì vậy, vấn đề quản trị không còn dừng ở câu hỏi "có cho phép dùng AI hay không", mà chuyển sang câu hỏi khó hơn: cơ sở giáo dục đại học có thể chứng minh chất lượng của các quyết định, quá trình và kết quả có AI tham gia bằng loại minh chứng nào.

Tại Việt Nam, yêu cầu này xuất hiện trong lúc hệ thống giáo dục đại học đang tăng cường tự chủ, trách nhiệm giải trình, chuyển đổi số và quản trị theo chuẩn. Thông tư số 01/2024/TT-BGDĐT ban hành Chuẩn cơ sở giáo dục đại học tạo một cấu trúc chuẩn để cơ sở đào tạo theo dõi điều kiện bảo đảm chất lượng và kết quả hoạt động; Quyết định số 1705/QĐ-TTg tiếp tục nhấn mạnh đổi mới quản lý, kiểm tra–đánh giá, ứng dụng công nghệ và nâng cao chất lượng giáo dục đại

học. Tuy nhiên, các chuẩn và cơ chế bảo đảm chất lượng hiện hành chưa được thiết kế riêng cho tình huống thuật toán có thể tham gia trực tiếp vào việc tạo nội dung, phân loại, dự báo hoặc hỗ trợ quyết định. Khoảng trống đó dễ dẫn tới hai phản ứng cực đoan: hoặc đưa AI vào vận hành nhanh hơn năng lực kiểm soát, hoặc tập trung vào cấm đoán và phát hiện sử dụng AI thay vì kiểm chứng chất lượng học tập.

Bài viết lập luận rằng bảo đảm chất lượng trong kỷ nguyên AI cần chuyển từ "kiểm soát công cụ" sang "bảo đảm giá trị của minh chứng". Cách tiếp cận này phù hợp với quan điểm của Dawson et al. (2024) rằng tính giá trị của đánh giá quan trọng hơn việc truy tìm hành vi gian lận, đồng thời đáp ứng bằng chứng cho thấy các công cụ phát hiện văn bản do AI tạo ra còn sai số và có nguy cơ tạo dương tính giả (Elkhatat et al., 2023; Weber-Wulff et al., 2023). Thay vì coi AI là một ngoại lệ phải xử lý bên ngoài hệ thống chất lượng, nghiên cứu xem AI là một biến số mới của chính hệ thống chất lượng.

Mục tiêu của nghiên cứu là xây dựng một khung quản trị chất lượng thích ứng, có thể tích hợp vào bảo đảm chất lượng nội bộ của các trường đại học Việt Nam. Ba câu hỏi nghiên cứu được đặt ra: (1) AI làm thay đổi các rủi ro và loại minh chứng mà bảo đảm chất lượng đại học phải xử lý như thế nào? (2) Những nguyên tắc nào có thể kết nối quản trị AI với hệ thống bảo đảm chất lượng hiện hành? và (3) một khung thích ứng cho bối cảnh Việt Nam nên gồm những miền quản trị và chu trình vận hành nào? Đóng góp chủ yếu của bài viết là Khung BĐCL-AI thích ứng, kết hợp quản trị rủi ro, tính giá trị của đánh giá và cải tiến chất lượng dựa trên bằng chứng.

2. Cơ sở lý thuyết và tổng quan tình hình nghiên cứu

2.1. Từ bảo đảm chất lượng nội bộ đến quản trị chất lượng thích ứng

Bảo đảm chất lượng nội bộ không đồng nhất với kiểm định hay tuân thủ thủ tục. Tổng quan hệ thống của Krooi et al. (2024) chỉ ra ba chiều cốt lõi của bảo đảm chất lượng nội bộ: Purpose (mục đích), People (con người) và Process (quy trình). Giá trị của mô hình 3P nằm ở yêu cầu căn chỉnh ba chiều thay vì tăng số lượng biểu mẫu. Khi mục đích bảo đảm chất lượng nghiêng quá nhiều về chứng minh tuân thủ, quy trình có thể tách khỏi trải nghiệm học tập; khi thiếu sự tham gia của giảng viên và người học, hệ thống khó hình thành văn hóa chất lượng. Trong môi trường AI, logic này càng quan trọng vì rủi ro không chỉ nằm ở công nghệ mà còn ở mục đích sử dụng, người chịu trách nhiệm và quy trình ra quyết định.

Khái niệm "quản trị chất lượng thích ứng" trong nghiên cứu này được hiểu là năng lực của cơ sở giáo dục đại học trong việc duy trì chuẩn đầu ra, tính công

bằng và độ tin cậy của quyết định trong điều kiện công nghệ thay đổi nhanh, đồng thời có khả năng điều chỉnh kiểm soát khi xuất hiện rủi ro hoặc bằng chứng mới. Tính thích ứng không có nghĩa là hạ thấp chuẩn hoặc thay đổi chính sách liên tục; ngược lại, nó đòi hỏi chuẩn mục tiêu ổn định nhưng cơ chế thu thập bằng chứng, mức độ kiểm soát và phương pháp đánh giá có thể được hiệu chỉnh theo bối cảnh.

2.2. Quản trị AI trong giáo dục đại học

Chan (2023) đề xuất khung chính sách AI cho đại học với ba chiều sư phạm, quản trị và vận hành. Khung này cho thấy việc dùng AI hiệu quả không thể được giải quyết bằng một quy định về liêm chính học thuật đơn lẻ: chính sách phải đồng thời xem xét mục tiêu dạy học, quyền riêng tư, an ninh, trách nhiệm, hạ tầng và năng lực sử dụng. Ở cấp hệ thống, OECD (2023) nhấn mạnh quản trị dữ liệu, khả năng tương tác, mua sắm công nghệ, năng lực số và các rào chắn để hệ sinh thái giáo dục số vừa hữu ích vừa đáng tin cậy. UNESCO (2023) bổ sung nguyên tắc lấy con người làm trung tâm, thẩm định tính phù hợp về đạo đức và sư phạm, bảo vệ dữ liệu và phát triển năng lực thể chế; Miao và Cukurova (2024) tiếp tục cụ thể hóa năng lực AI cần thiết cho đội ngũ giảng dạy.

Các nghiên cứu tổng quan gần đây đồng thời cảnh báo rằng bằng chứng về AI trong giáo dục đại học còn phân mảnh. Bond et al. (2024) kêu gọi tăng cường đạo đức, hợp tác và độ chặt chẽ phương pháp; McGrath et al. (2025) cho thấy nghiên cứu về chatbot GenAI có tính dị biệt cao và chưa có nền tảng lý thuyết học tập thống nhất. Điều này hàm ý cơ sở đào tạo không nên chuyển ngay các tuyên bố về lợi ích của AI thành chỉ số chất lượng. Trước khi một công cụ được dùng trong quy trình có tác động cao, cần xác định mục đích, nguồn dữ liệu, giới hạn sử dụng, sai số chấp nhận được và bằng chứng giám sát.

2.3. Đánh giá, liêm chính học thuật và vấn đề minh chứng học tập

Đánh giá là điểm mà tác động của GenAI trở nên rõ nhất vì sản phẩm do sinh viên nộp không còn tự động đồng nghĩa với năng lực mà người học sở hữu. Xia et al. (2024) cho rằng biến đổi đánh giá cần được xem ở ba cấp: sinh viên, giảng viên và cơ sở đào tạo; các trường cần rà soát chính sách, nâng cao năng lực đánh giá và năng lực AI. Luo (2024), qua phân tích chính sách của các đại học hàng đầu, cho thấy phản ứng tập trung quá mức vào "tính nguyên gốc" có thể làm nghèo cách hiểu về học tập trong môi trường có AI. Dawson et al. (2024) đi xa hơn khi đặt tính giá trị của đánh giá ở vị trí trung tâm: câu hỏi quan trọng là liệu nhiệm vụ đánh giá có tạo bằng chứng đủ mạnh để suy luận về chuẩn đầu ra hay không.

Từ góc nhìn kiểm soát, các nghiên cứu về công cụ phát hiện AI chỉ ra giới hạn đáng kể. Elkhatat et al. (2023) ghi nhận sự không nhất quán và dương tính giả khi phân loại văn bản do người viết; Weber-Wulff et al. (2023) kết luận các công cụ được kiểm thử chưa đủ chính xác và đáng tin cậy để trở thành căn cứ duy nhất. Do đó, chỉ số "phần trăm AI" không phải là minh chứng chất lượng hay minh chứng vi phạm. Một hệ thống bảo đảm chất lượng hợp lý phải ưu tiên thiết kế đánh giá nhiều nguồn minh chứng, khả năng giải trình quá trình, kiểm chứng năng lực cá nhân và thủ tục xem xét của con người.

Các hướng dẫn của TEQSA tạo một dòng phát triển đáng chú ý: từ nguyên tắc cải cách đánh giá năm 2023, kinh nghiệm triển khai năm 2024, đến khái niệm năng lực thích ứng và bảo đảm học tập trong môi trường GenAI năm 2026 (Lodge et al., 2023; Tertiary Education Quality and Standards Agency [TEQSA], 2024; Lodge et al., 2026). Elkhodr và Gide (2026) gọi hướng tiếp cận tương tự là "assurance by design", tức xây cơ chế xác minh năng lực ngay trong chuỗi đánh giá thay vì cố truy nguyên nguồn gốc sản phẩm sau khi nộp. Tổng hợp các dòng nghiên cứu trên cho thấy khoảng trống chính không phải thiếu thêm một bộ quy tắc cấm AI, mà thiếu cơ chế kết nối quản trị AI với kiến trúc bảo đảm chất lượng hiện hữu.

3. Phương pháp nghiên cứu

Đối tượng nghiên cứu là mối quan hệ giữa ba thành tố: (i) việc sử dụng AI trong dạy học, đánh giá, quản trị dữ liệu và hỗ trợ quyết định; (ii) cơ chế quản trị chất lượng của cơ sở giáo dục đại học; và (iii) năng lực tạo, kiểm chứng và lưu vết minh chứng về chất lượng học tập. Đơn vị phân tích không phải một công cụ AI cụ thể mà là quyết định hoặc quy trình giáo dục có AI tham gia.

Phạm vi nghiên cứu tập trung vào giáo dục đại học Việt Nam, với đối chiếu quốc tế từ các nghiên cứu và hướng dẫn có liên quan trong giai đoạn 2023 đến tháng 8/2026. Về nội dung, nghiên cứu ưu tiên bốn vùng có tác động trực tiếp đến chất lượng học thuật: dạy–học, đánh giá, dữ liệu người học/phân tích học tập và hỗ trợ quyết định ở cấp cơ sở đào tạo. Các ứng dụng thuần túy hành chính chỉ được xem xét khi có khả năng ảnh hưởng đến quyền lợi người học hoặc quyết định học thuật. Nghiên cứu không đánh giá hiệu năng kỹ thuật của một mô hình AI riêng lẻ và không sử dụng dữ liệu cá nhân hay dữ liệu thực nghiệm từ một trường cụ thể.

Phương pháp được thiết kế theo ba bước. Thứ nhất, tổng quan tài liệu tích hợp được sử dụng để kết nối các dòng nghiên cứu vốn tách biệt về bảo đảm chất lượng nội bộ, chính sách AI, đánh giá và liêm chính học thuật. Nguồn cốt lõi gồm

bài báo bình duyệt có DOI và tài liệu của cơ quan quản lý/tổ chức quốc tế, được kiểm tra khả năng truy cập trực tuyến và ưu tiên giai đoạn 2023-2026. Thứ hai, phân tích chính sách chuẩn tắc được áp dụng cho Chuẩn cơ sở giáo dục đại học của Việt Nam và Chiến lược phát triển giáo dục, đồng thời đối chiếu với hướng dẫn của UNESCO, OECD và TEQSA để xác định yêu cầu về trách nhiệm giải trình, dữ liệu, đánh giá và năng lực con người. Thứ ba, tổng hợp khái niệm theo chuỗi "rủi ro-kiểm soát-minh chứng" được dùng để hình thành các miền quản trị của khung đề xuất.

Mỗi vấn đề được mã hóa theo bốn câu hỏi: rủi ro nào có thể làm sai lệch chất lượng; kiểm soát nào có khả năng giảm rủi ro; minh chứng nào cho phép xác nhận kiểm soát đang hoạt động; và chủ thể nào chịu trách nhiệm cuối cùng. Các chủ đề lặp lại được nhóm thành sáu miền quản trị. Sau đó, sáu miền được kiểm tra tính tương thích với logic Purpose-People-Process và với yêu cầu quản trị dựa trên minh chứng của hệ thống bảo đảm chất lượng. Cách làm này tạo ra một khung khái niệm có thể kiểm nghiệm tiếp trong nghiên cứu thực địa; vì không phải tổng quan hệ thống theo PRISMA hay nghiên cứu nhân quả, kết quả không được diễn giải như ước lượng hiệu quả của AI.

4. Kết quả nghiên cứu và phân tích

4.1. AI làm thay đổi đối tượng bảo đảm chất lượng

Kết quả tổng hợp cho thấy AI làm dịch chuyển đối tượng bảo đảm chất lượng theo ba hướng. Thứ nhất, từ sản phẩm sang chuỗi tạo sản phẩm: một bài viết, mã nguồn hoặc báo cáo có thể có chất lượng hình thức cao nhưng không đủ chứng minh năng lực của người học; do đó cần thêm dấu vết quá trình và kiểm chứng trực tiếp. Thứ hai, từ công cụ sang quyết định: chất lượng không được xác định bởi việc trường "có AI" mà bởi quyết định có AI hỗ trợ có phù hợp mục đích, dựa trên dữ liệu đủ chất lượng và có người chịu trách nhiệm hay không. Thứ ba, từ kiểm tra định kỳ sang giám sát thay đổi: mô hình, nhà cung cấp, dữ liệu và hành vi người dùng thay đổi nhanh hơn chu kỳ rà soát truyền thống, khiến cơ chế chất lượng phải có khả năng phát hiện thay đổi và tái thẩm định.

Từ ba dịch chuyển này, nghiên cứu xác định nguyên tắc nền: mức độ bảo đảm phải tỷ lệ với mức độ ảnh hưởng. Một chatbot tự nguyện dùng để gợi ý ý tưởng không cần cùng mức kiểm soát với hệ thống chấm điểm, dự báo nguy cơ thôi học hoặc sàng lọc hồ sơ. Khi tác động tới quyền lợi, điểm số, chuẩn đầu ra hoặc quyết định học thuật tăng, yêu cầu về thẩm định dữ liệu, kiểm chứng, giải thích, phê duyệt của con người và lưu vết cũng phải tăng.

4.2. Sáu miền của Khung BĐCL-AI thích ứng

Miền 1 – Định hướng, mục đích và trách nhiệm giải trình. Mọi trường hợp sử dụng AI cần có tuyên bố mục đích, chủ sở hữu nghiệp vụ và người chịu trách nhiệm cuối cùng. Câu hỏi bảo đảm chất lượng là AI đang giải quyết vấn đề giáo dục nào và giá trị kỳ vọng có phù hợp chiến lược, chuẩn đầu ra và quyền lợi người học hay không. Minh chứng tối thiểu gồm danh mục trường hợp sử dụng AI, phân loại mức ảnh hưởng, phê duyệt của cấp có thẩm quyền và cơ chế khiếu nại. Cách thiết kế này ngăn tình trạng thử nghiệm công nghệ không có "chủ sở hữu" khi xảy ra sai lệch.

Miền 2 – Quản trị dữ liệu. Chất lượng của đầu ra AI phụ thuộc vào dữ liệu đầu vào và ngữ cảnh sử dụng. Cơ sở đào tạo cần xác định dữ liệu nào được phép đưa vào công cụ bên ngoài, thời hạn lưu giữ, quyền truy cập, nguồn gốc dữ liệu, cơ chế ẩn danh và trách nhiệm của nhà cung cấp. Đối với phân tích học tập hoặc mô hình dự báo, cần theo dõi tính đầy đủ, cập nhật và đại diện của dữ liệu để tránh biến sai lệch dữ liệu thành quyết định quản trị. Minh chứng chất lượng bao gồm bản đồ dòng dữ liệu, đánh giá tác động quyền riêng tư khi cần, nhật ký truy cập và điều khoản mua sắm công nghệ.

Miền 3 – Thẩm định hệ thống AI. Một công cụ chỉ được coi là "phù hợp mục đích" khi được thử nghiệm trong bối cảnh sử dụng cụ thể. Các tiêu chí gồm độ chính xác cần thiết, độ ổn định, thiên lệch, bảo mật, khả năng truy nguyên phiên bản và giới hạn đã biết. Đối với tác vụ học thuật có hệ quả cao, kết quả AI không được tự động chuyển thành quyết định cuối cùng nếu chưa có cơ chế kiểm tra của người có chuyên môn. Minh chứng nên ghi nhận phiên bản công cụ, bộ tình huống kiểm thử, tỷ lệ lỗi, lỗi nghiêm trọng và quyết định chấp nhận rủi ro.

Miền 4 – Bảo đảm tính giá trị của đánh giá và minh chứng học tập. Đây là miền trung tâm vì chất lượng bằng cấp phụ thuộc khả năng chứng minh người học đạt chuẩn đầu ra. Thay vì tìm cách tạo "bài tập chống AI" tuyệt đối, chương trình cần phân tích từng chuẩn đầu ra: phần nào cho phép AI như công cụ nghề nghiệp; phần nào phải được người học tự thực hiện; và tại điểm nào cần xác minh năng lực cá nhân. Các cơ chế có thể gồm vấn đáp ngắn có mục tiêu, trình diễn thực hành, bài làm tại lớp, bảo vệ quyết định, nhật ký quá trình và sản phẩm theo giai đoạn. Công cụ phát hiện AI, nếu sử dụng, chỉ nên là tín hiệu phụ trợ chứ không phải bằng chứng kết luận.

Miền 5 – Năng lực con người và văn hóa chất lượng. AI literacy phải được xem là một thành tố của năng lực chất lượng, không chỉ là kỹ năng dùng phần mềm. Lãnh đạo cần hiểu rủi ro và trách nhiệm; đơn vị bảo đảm chất lượng cần biết thiết

kế chỉ số và đánh giá kiểm soát; giảng viên cần năng lực đánh giá trong bối cảnh AI; sinh viên cần khả năng khai báo, kiểm chứng và phản biện đầu ra. Cơ chế phát triển năng lực nên gắn với tình huống thực tế và quyền ra quyết định, thay vì đào tạo chung về "prompt". Minh chứng gồm chuẩn năng lực theo vai trò, tỷ lệ hoàn thành đào tạo, khảo sát tự tin/năng lực và bằng chứng áp dụng trong học phần.

Miền 6 – Giám sát, sự cố và cải tiến liên tục. Một hệ thống AI phù hợp ở thời điểm triển khai có thể trở nên không phù hợp khi mô hình hoặc chính sách nhà cung cấp thay đổi. Vì vậy, cơ sở đào tạo cần thiết lập tần suất rà soát theo mức rủi ro, theo dõi sự cố, phản hồi người dùng, sai lệch kết quả và thay đổi phiên bản. Các sự cố có hệ quả học thuật phải được phân tích nguyên nhân, khắc phục và đưa vào cải tiến hệ thống. Minh chứng chất lượng chuyển từ "đã ban hành quy định" sang "quy định có hoạt động và được cải tiến dựa trên dữ liệu hay không".

4.3. Chu trình bốn bước của Khung BĐCL-AI thích ứng

Sáu miền trên được vận hành qua chu trình bốn bước. Bước 1, lập bản đồ sử dụng AI: các đơn vị khai báo công cụ, mục đích, nhóm người dùng, dữ liệu, quyết định liên quan và mức ảnh hưởng. Bước 2, thẩm định rủi ro và giá trị: xem xét đồng thời lợi ích giáo dục, rủi ro chất lượng, công bằng, dữ liệu và khả năng giải trình; lựa chọn kiểm soát tỷ lệ với mức ảnh hưởng. Bước 3, giám sát bằng minh chứng: thu thập chỉ số kết quả, lỗi, phản hồi, dấu vết đánh giá và hồ sơ quyết định thay vì chỉ kiểm tra sự tồn tại của quy trình. Bước 4, cải tiến có trách nhiệm: điều chỉnh công cụ, thiết kế đánh giá, đào tạo hoặc chính sách; nếu rủi ro vượt khả năng kiểm soát, tạm dừng hoặc thu hồi trường hợp sử dụng.

Chu trình này tạo quan hệ trực tiếp với 3P. "Purpose" được thể hiện qua mục đích và giá trị giáo dục; "People" qua trách nhiệm, năng lực và quyền tham gia; "Process" qua thẩm định, giám sát và cải tiến. Điểm bổ sung của Khung BĐCL-AI là yêu cầu mỗi quy trình phải tạo được minh chứng kiểm toán được về rủi ro, kiểm soát và kết quả. Nhờ vậy, AI governance không trở thành một cấu trúc song song do đơn vị công nghệ quản lý, mà được tích hợp vào hệ thống quản trị chất lượng của cơ sở đào tạo.

4.4. Khả năng tích hợp vào bối cảnh Việt Nam

Khung đề xuất có thể được tích hợp theo ba cấp. Ở cấp cơ sở, hội đồng trường/ban giám hiệu xác lập khẩu vị rủi ro, nguyên tắc sử dụng AI và trách nhiệm; đơn vị bảo đảm chất lượng duy trì danh mục trường hợp sử dụng và kiểm tra minh chứng; đơn vị công nghệ–dữ liệu chịu trách nhiệm tiêu chuẩn kỹ thuật và an toàn.

Ở cấp chương trình/học phần, hội đồng chương trình và giảng viên rà soát chuẩn đầu ra, bản đồ đánh giá và quy tắc sử dụng AI. Ở cấp minh chứng, hồ sơ tự đánh giá có thể bổ sung dữ liệu về thẩm định AI, thay đổi thiết kế đánh giá, sự cố và cải tiến. Cấu trúc này tương thích với yêu cầu theo dõi điều kiện bảo đảm chất lượng và trách nhiệm giải trình trong Chuẩn cơ sở giáo dục đại học.

5. Thảo luận và hàm ý

5.1. Hàm ý lý thuyết

Kết quả gợi ý rằng AI không tạo ra một "loại chất lượng" hoàn toàn mới; nó làm lộ rõ giới hạn của những hệ thống chất lượng thiên về thủ tục. Khi một đầu ra có thể được máy tạo ra trong vài giây, chất lượng không thể suy ra từ hình thức sản phẩm mà phải được bảo đảm bằng chuỗi minh chứng về mục đích, quá trình và năng lực. Vì vậy, khung đề xuất mở rộng logic 3P bằng một lớp bằng chứng động: Purpose phải được liên hệ với giá trị giáo dục; People phải đi kèm trách nhiệm và năng lực; Process phải có kiểm soát, dấu vết và cơ chế học từ sự cố.

Bài viết cũng củng cố lập luận rằng bảo đảm chất lượng đánh giá cần tách khỏi "cuộc đua phát hiện AI". Nếu detector vừa có dương tính giả vừa có âm tính giả, việc biến một xác suất kỹ thuật thành phán quyết học thuật làm suy yếu chính nguyên tắc công bằng và tính giá trị. Cách tiếp cận theo bằng chứng chuyển câu hỏi từ "ai đã viết văn bản này?" sang "những minh chứng nào đủ để kết luận sinh viên đạt chuẩn đầu ra này?". Đây là sự chuyển dịch từ giám sát hành vi sang thiết kế đánh giá và quản trị suy luận.

5.2. Hàm ý quản trị đối với cơ sở giáo dục đại học

Thứ nhất, trường đại học nên xây "sổ đăng ký trường hợp sử dụng AI" thay vì chỉ ban hành một chính sách chung. Danh mục phải cho biết ai sử dụng, sử dụng vào quyết định nào, dữ liệu gì, mức ảnh hưởng và lịch rà soát. Thứ hai, đơn vị bảo đảm chất lượng cần tham gia từ giai đoạn lựa chọn/mua sắm công cụ có tác động học thuật; nếu QA chỉ xuất hiện sau triển khai, kiểm soát sẽ mang tính khắc phục. Thứ ba, các chương trình đào tạo cần lập bản đồ "AI được phép–AI cần khai báo–năng lực phải tự chứng minh" theo chuẩn đầu ra, qua đó tránh quy định đồng nhất cho mọi môn học.

Thứ tư, bằng chứng sử dụng cho kiểm định và tự đánh giá nên ưu tiên chỉ số có khả năng giải thích chất lượng: tỷ lệ trường hợp sử dụng AI đã được thẩm định; số sự cố và thời gian khắc phục; tỷ lệ học phần đã rà soát thiết kế đánh giá; mức độ tham gia đào tạo theo vai trò; kết quả kiểm chứng năng lực; phản hồi của người

học và giảng viên. Chỉ số về số lượng công cụ AI hay số lượt sử dụng không phản ánh trực tiếp chất lượng. Thứ năm, mọi quyết định có tác động cao cần chỉ rõ "điểm chịu trách nhiệm của con người"; con người không chỉ nhấp nút phê duyệt mà phải có thẩm quyền, năng lực và đủ thông tin để bác bỏ khuyến nghị của AI.

5.3. Hàm ý chính sách và bảo đảm chất lượng bên ngoài

Ở cấp chính sách, thay vì ban hành danh mục công cụ được phép vốn nhanh lỗi thời, cơ quan quản lý có thể ban hành các nguyên tắc tối thiểu theo rủi ro: minh bạch mục đích, bảo vệ dữ liệu, thẩm định phù hợp mục đích, trách nhiệm con người, bảo đảm tính giá trị của đánh giá và lưu vết cải tiến. Hướng dẫn tự đánh giá có thể yêu cầu cơ sở đào tạo mô tả cách quản trị các trường hợp AI có ảnh hưởng tới chuẩn đầu ra hoặc quyền lợi người học. Điều này tạo không gian cho đổi mới nhưng vẫn duy trì trách nhiệm giải trình.

Đối với kiểm định, đoàn đánh giá ngoài nên xem xét bằng chứng về năng lực thể chế chứ không đánh giá theo việc trường cấm hay cho phép một sản phẩm cụ thể. Một trường cho phép AI nhưng có phân loại rủi ro, thiết kế đánh giá phù hợp và minh chứng kiểm chứng năng lực có thể bảo đảm chất lượng tốt hơn một trường cấm AI trên văn bản nhưng không có khả năng giám sát thực tế. Đây cũng là lý do không nên thiết lập ngưỡng "AI-generated percentage" như tiêu chuẩn tuân thủ.

5.4. Giới hạn và hướng nghiên cứu tiếp theo

Nghiên cứu có ba giới hạn. Thứ nhất, đây là nghiên cứu khái niệm dựa trên tổng quan tích hợp và phân tích chính sách, chưa kiểm nghiệm khung bằng dữ liệu thực địa tại các trường đại học Việt Nam. Thứ hai, tốc độ thay đổi của công nghệ và quy định có thể làm một số kiểm soát kỹ thuật nhanh lỗi thời; vì vậy, khung chủ ý tập trung vào nguyên tắc và bằng chứng thay vì tên công cụ. Thứ ba, bối cảnh ngành học khác nhau có yêu cầu xác minh năng lực khác nhau. Nghiên cứu tiếp theo cần thử nghiệm khung ở các nhóm ngành có mức độ rủi ro khác nhau, phát triển thang trưởng thành quản trị AI, đo độ tin cậy giữa các đánh giá viên và phân tích chi phí–hiệu quả của các cơ chế bảo đảm theo mức ảnh hưởng.

6. Kết luận và khuyến nghị

AI đặt bảo đảm chất lượng giáo dục đại học trước một thay đổi căn bản: chất lượng không thể được bảo vệ chỉ bằng việc kiểm tra sản phẩm cuối cùng hoặc cấm một công cụ cụ thể. Khi AI tham gia vào học tập, đánh giá và quyết định, hệ thống chất lượng phải chứng minh được bốn điều: mục đích sử dụng là chính đáng; rủi

ro được kiểm soát tương xứng; năng lực và trách nhiệm của con người được duy trì; và kết quả giáo dục được xác nhận bằng minh chứng đủ giá trị. Khung BĐCL-AI thích ứng được xây dựng trong nghiên cứu cung cấp một cấu trúc gồm sáu miền quản trị và chu trình bốn bước để thực hiện yêu cầu đó.

Từ kết quả nghiên cứu, năm khuyến nghị được đề xuất. Một là, mỗi cơ sở giáo dục đại học thiết lập danh mục sử dụng AI và phân loại mức ảnh hưởng thay cho quản lý phân tán theo từng công cụ. Hai là, tích hợp thẩm định AI vào quy trình bảo đảm chất lượng, mua sắm công nghệ và quản trị dữ liệu hiện có. Ba là, tái thiết kế đánh giá theo chuẩn đầu ra, kết hợp AI như năng lực nghề nghiệp ở nơi phù hợp với các điểm kiểm chứng năng lực cá nhân. Bốn là, phát triển năng lực AI theo vai trò cho lãnh đạo, cán bộ QA, giảng viên, chuyên viên và người học; trách nhiệm cuối cùng đối với quyết định học thuật phải thuộc về con người. Năm là, cơ quan quản lý và tổ chức kiểm định nên hướng dẫn đánh giá quản trị AI dựa trên rủi ro và minh chứng, đồng thời tránh xem điểm số của công cụ phát hiện AI là căn cứ kết luận.

Với cách tiếp cận này, quản trị AI không làm tăng một tầng thủ tục biệt lập mà trở thành một phần của văn hóa chất lượng. Giá trị cốt lõi của bảo đảm chất lượng trong kỷ nguyên AI vì thế không nằm ở khả năng phân biệt hoàn hảo sản phẩm "người" và "máy", mà ở khả năng của trường đại học chứng minh rằng quyết định có trách nhiệm đã được đưa ra và người học thực sự sở hữu những năng lực mà bằng cấp tuyên bố.

Tài liệu tham khảo

Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2024). Thông tư số 01/2024/TT-BGDĐT ngày 05/02/2024 ban hành Chuẩn cơ sở giáo dục đại học. https://vanban.chinhphu.vn/?classid=0&docid=209786&pageid=27160

Bond, M., Khosravi, H., De Laat, M., Bergdahl, N., Negrea, V., Oxley, E., Pham, P., Chong, S. W., & Siemens, G. (2024). A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: A call for increased ethics, collaboration, and rigour. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 21, Article 4. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00436-z

Chan, C. K. Y. (2023). A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning. International Journal of Educational

Technology in Higher Education, 20, Article 38. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00408-3

Dawson, P., Bearman, M., Dollinger, M., & Boud, D. (2024). Validity matters more than cheating. Assessment & Evaluation in Higher Education, 49(7), 1005–1016. https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2386662

Elkhatat, A. M., Elsaid, K., & Almeer, S. (2023). Evaluating the efficacy of AI content detection tools in differentiating between human and AI-generated text. International Journal for Educational Integrity, 19, Article 17. https://doi.org/10.1007/s40979-023-00140-5

Elkhodr, M., & Gide, E. (2026). Assurance by design: Embedding the SAGE Defend step in AI-integrated higher education assessment. Frontiers in Education, 11, Article 1872630. https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1872630

Gruenhagen, J. H., Sinclair, P. M., Carroll, J.-A., Baker, P. R. A., Wilson, A., & Demant, D. (2024). The rapid rise of generative AI and its implications for academic integrity: Students' perceptions and use of chatbots for assistance with assessments. Computers and Education: Artificial Intelligence, 7, Article 100273. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100273

Tertiary Education Quality and Standards Agency. (2024). Gen AI strategies for Australian higher education: Emerging practice. https://www.teqsa.gov.au/sites/default/files/2024-11/Gen-AI-strategies-emerging-practice-toolkit.pdf

Thủ tướng Chính phủ. (2024). Quyết định số 1705/QĐ-TTg ngày 31/12/2024 phê duyệt Chiến lược phát triển giáo dục đến năm 2030, tầm nhìn đến năm 2045. https://vanban.chinhphu.vn/?classid=2&docid=212235&pageid=27160

Xia, Q., Weng, X., Ouyang, F., Lin, T. J., & Chiu, T. K. F. (2024). A scoping review on how generative artificial intelligence transforms assessment in higher education. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 21(1), Article 40. https://doi.org/10.1186/s41239-024-00468-z

BẢO ĐẢM CHẤT LƯỢNG TRONG TÍCH HỢP TRÍ TUỆ NHÂN TẠO TẠO SINH VÀO CHƯƠNG TRÌNH TIẾNG ANH Ở BẬC ĐẠI HỌC: TỔNG QUAN TÍCH HỢP CÓ TRỌNG TÂM VÀ ĐỀ XUẤT KHUNG KHÁI NIỆM QUẢN TRỊ ĐA CẤP

QUALITY ASSURANCE FOR INTEGRATING GENERATIVE AI INTO UNIVERSITY ENGLISH PROGRAMS: A FOCUSED INTEGRATIVE REVIEW AND A PROPOSED MULTILEVEL GOVERNANCE FRAMEWORK

Vũ Văn Chính,

Trường Đại học FPT

Tóm tắt

AI tạo sinh (GenAI) đang được sử dụng trong thiết kế học liệu, dạy học, phản hồi và đánh giá tại các chương trình tiếng Anh thuộc giáo dục đại học, trong khi cơ chế bảo đảm chất lượng thường chưa theo kịp. Nghiên cứu thực hiện tổng quan tích hợp có trọng tâm đối với 10 nguồn học thuật cốt lõi về chất lượng, sư phạm ngôn ngữ, đánh giá, đạo đức, dữ liệu và quản trị. Kết quả xác định tám yêu cầu chất lượng, sáu nhóm rủi ro và bảy lĩnh vực quản trị: chiến lược và chính sách; chương trình và sư phạm; đánh giá và liêm chính học thuật; năng lực và trách nhiệm; dữ liệu, quyền riêng tư và sở hữu trí tuệ; công bằng, khả năng tiếp cận và quyền người học; giám sát, bằng chứng và cải tiến. Khung đề xuất gồm ba cấp: cơ sở giáo dục đại học, chương trình tiếng Anh và học phần/lớp học. Cấp chương trình chuyển hóa chính sách thành quyết định chuyên môn, điều phối học phần và tổng hợp bằng chứng. Khung chưa được kiểm định về hiệu quả, nhưng cung cấp cơ sở cho tham vấn chuyên gia, thí điểm, phát triển chỉ báo và điều chỉnh theo bối cảnh.

***Từ khóa**:* AI tạo sinh; bảo đảm chất lượng; chương trình tiếng Anh; giáo dục đại học; quản trị đa cấp.

Abstract

Generative artificial intelligence (GenAI) is increasingly used in materials development, teaching, feedback, and assessment within university English programs (UEPs) in higher education (HE), while quality assurance (QA) mechanisms often lag behind. This focused integrative review synthesizes 10 core scholarly sources addressing quality, language pedagogy, assessment, ethics, data, and governance. The synthesis identifies eight quality requirements, six risk clusters, and seven governance domains: strategy and policy; curriculum and pedagogy; assessment and academic integrity; professional competence and responsibility; data, privacy, and intellectual property;

equity, access, and learner rights; and monitoring, evidence, and improvement. A three-level framework is proposed for the higher education institution, the UEP, and the course/classroom. The program level translates policy into coordinated professional decisions, aligns courses, and consolidates evidence. The framework does not claim tested effectiveness; it provides a conceptual basis for expert consultation, pilot implementation, indicator development, and contextual validation.

Keywords: Generative artificial intelligence; higher education; multilevel governance; quality assurance; university English programs.

1. Đặt vấn đề

Trí tuệ nhân tạo tạo sinh (GenAI) đã chuyển nhanh từ công nghệ thử nghiệm thành công cụ được sinh viên (SV), giảng viên (GV) và đơn vị đào tạo sử dụng trong nhiều hoạt động của giáo dục đại học (GDĐH). Trong chương trình tiếng Anh (CTTA), GenAI có thể hỗ trợ tạo học liệu, phát triển ý tưởng, mô phỏng hội thoại, giải thích ngôn ngữ, phản hồi bản nháp, dịch và chỉnh sửa. Tuy nhiên, sự thuận tiện không đồng nghĩa với chất lượng. Đầu ra trôi chảy vẫn có thể sai, thiếu phù hợp ngữ cảnh hoặc che khuất mức độ năng lực người học thực sự sở hữu. Vấn đề trọng tâm vì thế không chỉ là có sử dụng công cụ hay không, mà là việc sử dụng được định hướng, kiểm soát và cải tiến bằng cơ chế nào.

Bảo đảm chất lượng (BĐCL) trong bối cảnh này phải vượt ra ngoài kiểm tra tuân thủ. Khi GenAI tham gia vào học liệu, hoạt động học tập, phản hồi và đánh giá, chất lượng liên quan đồng thời đến sự phù hợp với chuẩn đầu ra (CĐR), khả năng kiểm chứng đầu ra, tính hợp lệ của đánh giá, minh bạch, công bằng, quyền riêng tư, giám sát con người và cải tiến. Quy định chung ở cấp trường khó xử lý khác biệt giữa luyện tập, đánh giá hoặc giữa viết, nói và dịch. Ngược lại, giao toàn bộ quyết định cho từng GV có thể tạo ra quy tắc mâu thuẫn giữa các học phần. Khoảng giữa hai cấp này cho thấy vai trò cần thiết của quản trị chương trình.

Nghiên cứu trả lời ba câu hỏi: Tích hợp GenAI đặt ra những yêu cầu và rủi ro nào đối với BĐCL CTTA?; Những lĩnh vực quản trị nào cần được thiết lập để kiểm soát các yêu cầu và rủi ro đó?; Trách nhiệm, luồng thông tin, chu trình cải tiến nên được phân bổ thế nào giữa cấp cơ sở GDĐH, cấp CTTA và cấp học phần/lớp học?

Bài viết tổng hợp các yêu cầu và rủi ro, cấu trúc hóa chúng thành bảy lĩnh vực, rồi đề xuất khung khái niệm đa cấp. Khung được xem là cơ sở cho tham vấn, thí điểm và kiểm định, không phải mô hình đã chứng minh hiệu quả.

2. Cơ sở lý luận và tổng quan nghiên cứu

2.1. Bảo đảm chất lượng và sự phù hợp với mục đích

Harvey & Green (1993) chỉ ra nhiều cách hiểu về chất lượng, trong đó sự phù hợp với mục đích đặc biệt hữu ích cho quản trị GenAI. Tuy vậy, một hoạt động phù hợp với mục tiêu học phần vẫn có thể tạo rủi ro về dữ liệu hoặc công bằng. Bài viết vì thế hiểu BĐCL là hệ thống nguyên tắc, trách nhiệm, quy trình, bằng chứng nhằm bảo đảm GenAI phục vụ mục tiêu giáo dục, bảo vệ quyền người học, kiểm soát rủi ro và được điều chỉnh qua cải tiến liên tục. Nguyên tắc liên kết kiến tạo của Biggs (1996) cung cấp tiêu chí kiểm tra quan hệ giữa CĐR, hoạt động và đánh giá. Công cụ chỉ có giá trị khi hỗ trợ quá trình cần hình thành, thay vì thay thế chính quá trình được đánh giá.

Bảo đảm chất lượng còn đòi hỏi khả năng học hỏi của tổ chức. Nghiên cứu tại Việt Nam cho thấy quy trình nội bộ chỉ tạo giá trị khi dữ liệu được chuyển thành cải tiến, thay vì dừng ở minh chứng tuân thủ (Pham và cộng sự, 2022). Điều này quan trọng với GenAI vì công cụ, điều khoản sử dụng và hành vi người dùng thay đổi nhanh. Chính sách ban hành một lần khó duy trì tính phù hợp nếu không có rà soát, phản hồi và hồ sơ quyết định.

2.2. Tích hợp GenAI trong chương trình tiếng Anh

Tích hợp GenAI được hiểu là đưa công nghệ vào CTTA có chủ đích, với phạm vi sử dụng, trách nhiệm, điều kiện dữ liệu và bằng chứng đánh giá được xác định. Kohnke và cộng sự (2023) cho thấy GenAI có thể hỗ trợ giải thích ngôn ngữ, học liệu, hội thoại, phản hồi, nhưng đầu ra cần được kiểm chứng. Barrot (2023) cũng chỉ ra tiềm năng hỗ trợ viết cùng nguy cơ phản hồi sai và lệ thuộc. Vì vậy, trải nghiệm tích cực hoặc sản phẩm trôi chảy chưa đủ để kết luận năng lực được cải thiện.

Chương trình Tiếng Anh có liên kết dọc giữa các mức năng lực và liên kết ngang giữa các học phần cùng đóng góp cho CĐR. Quyết định về GenAI ở một học phần có thể làm thay đổi bằng chứng của toàn chương trình. Mức rủi ro cũng khác theo mục đích: Tạo ví dụ trong luyện tập khác với viết sản phẩm cuối hoặc chấm điểm. Quản trị theo nhiệm vụ, mức độ quyết định và độ nhạy cảm dữ liệu phù hợp hơn một quy định đồng nhất.

2.3. Quản trị trí tuệ nhân tạo theo tiếp cận đa cấp

Quản trị AI xác định quyền quyết định, trách nhiệm, quy tắc, bằng chứng và cách xử lý sự cố. Chan (2023) nhấn mạnh chính sách, hướng dẫn, đạo đức, đào tạo và đánh giá; Holmes và cộng sự (2022) nhấn mạnh minh bạch, công bằng, quyền con người và giám sát. Trong nghiên cứu này, ba cấp được sử dụng như khung phân tích ban đầu: Cơ sở GDĐH quản lý chính sách, dữ liệu, hạ tầng và nguồn lực; CTTA điều phối CĐR, học phần và đánh giá; học phần/lớp học triển khai nhiệm vụ, hỗ trợ, kiểm chứng và báo cáo. Nội dung trách nhiệm cụ thể được phát triển từ tổng hợp tài liệu.

2.4. Khoảng trống nghiên cứu

Tài liệu hiện có đề cập chất lượng chương trình, dạy học ngôn ngữ, đánh giá, đạo đức, dữ liệu và chính sách, nhưng các mạch này thường được phát triển riêng. Khoảng trống chính không phải thiếu nguyên tắc, mà thiếu sự kết nối giữa yêu cầu chất lượng, cấp trách nhiệm, bằng chứng và quyết định cải tiến trong CTTA. Đặc biệt, cấp chương trình ít được làm rõ hơn cấp trường và lớp học. Bài viết tập trung cấu hình các mảnh bằng chứng thành một khung có thể kiểm định.

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Thiết kế và phạm vi

Nghiên cứu sử dụng tổng quan tích hợp có trọng tâm. Tổng quan tích hợp cho phép kết nối nguồn thực nghiệm, khái niệm và phương pháp để phát triển cấu trúc mới (Whittemore & Knafl, 2005). Từ "có trọng tâm" được dùng để tránh tuyên bố bao quát toàn bộ tài liệu. Phạm vi gồm sáu nhóm: chất lượng và liên kết chương trình; dạy học tiếng Anh; đánh giá; đạo đức và giám sát; dữ liệu và quyền riêng tư; chính sách và BĐCL nội bộ.

3.2. Tìm kiếm và lựa chọn nguồn

Tài liệu được tìm trong Scopus, Web of Science, ERIC và Google Scholar, sau đó đối chiếu DOI hoặc trang nhà xuất bản. Các nhóm từ khóa gồm generative AI, ChatGPT, higher education, English language teaching, quality assurance, assessment validity, AI policy, privacy, equity và governance. Nguồn GenAI giai đoạn 2022-2025 được ưu tiên; tài liệu nền tảng trước năm 2022 được giữ khi cung cấp khái niệm về chất lượng, liên kết, đạo đức, quyền riêng tư hoặc phương pháp.

Nguồn được chọn khi liên quan trực tiếp đến ít nhất một câu hỏi nghiên cứu, cung cấp cơ chế có thể quy chiếu về CTTA và có thông tin thư mục xác minh được. Nguồn quảng bá, bình luận thiếu căn cứ và tài liệu kỹ thuật không liên quan đến giáo dục bị loại. Do giới hạn của hội thảo, tập phân tích cuối cùng gồm 10 nguồn cốt lõi được lựa chọn có chủ đích để bao phủ các nhóm vấn đề. Vì vậy, kết quả được trình bày như tổng hợp khái niệm, không phải tổng quan hệ thống toàn diện.

Bảng 1: Mô tả cấu trúc của tập 10 nguồn được sử dụng trong tổng hợp.

Nhóm nguồn	Số lượng	Tài liệu tham khảo	Đóng góp
Chất lượng và liên kết chương trình	2	Harvey & Green (1993); Biggs (1996)	Khái niệm chất lượng; quan hệ CĐR, hoạt động và đánh giá
Phương pháp tổng quan	1	Whittemore & Knafl (2005)	Nguyên tắc kết nối nguồn khác loại
GenAI trong dạy học tiếng Anh	2	Kohnke và cộng sự (2023); Barrot (2023)	Tiềm năng, sai lệch và yêu cầu kiểm chứng
Đánh giá và tính hợp lệ	1	Dawson và cộng sự (2024)	Chất lượng bằng chứng đánh giá
Đạo đức, chính sách và quản trị	2	Chan (2023); Holmes và cộng sự (2022)	Minh bạch, công bằng, trách nhiệm và giám sát
Quyền riêng tư và BĐCL nội bộ	2	Jones (2019); Pham và cộng sự (2022)	Đồng thuận dữ liệu và cải tiến chương trình

Nguồn: Tác giả tổng hợp từ 10 tài liệu được lựa chọn.

3.3. Trích xuất và phân tích

Mỗi nguồn được đọc theo ma trận gồm bối cảnh, mục đích GenAI, yêu cầu chất lượng, rủi ro, chủ thể, cơ chế, bằng chứng và cấp triển khai. Phân tích kết hợp mã hóa định hướng với mã hóa quy nạp. Quy trình gồm bốn bước: chuyển nhận định thành đơn vị ý nghĩa; nhóm thành yêu cầu và rủi ro; cấu hình các đơn vị có cùng đối tượng quản lý thành lĩnh vực; phân bổ cơ chế theo ba cấp. Bảy lĩnh vực và khung trách nhiệm không xuất hiện nguyên trạng trong một nguồn, mà là đề xuất của tác giả dựa trên đối chiếu tài liệu.

Bảng 2: Trình bày khung trích xuất để duy trì liên hệ giữa nguồn, kết quả và khung đề xuất

Nhóm thông tin	Câu hỏi phân tích	Sản phẩm
Mục đích và bối cảnh	GenAI được dùng cho hoạt động nào và quyết định đến mức nào?	Phạm vi và mức rủi ro
Yêu cầu và rủi ro	Điều kiện nào cần duy trì; tác động bất lợi nào có thể xảy ra?	Tám yêu cầu, sáu nhóm rủi ro
Chủ thể và thẩm quyền	Ai quyết định, thực hiện, giám sát và xử lý khiếu nại?	Trách nhiệm theo ba cấp
Bằng chứng và cải tiến	Dữ liệu nào cần thu thập; quyết định nào được điều chỉnh?	Chỉ báo và chu trình cải tiến

(Nguồn: Tác giả xây dựng theo logic tổng quan tích hợp của Whittemore & Knafl (2005))

3.4. Độ tin cậy và giới hạn

Tác giả duy trì bảng đối chiếu giữa nhận định, mã và nguồn; nội dung đề xuất được đánh dấu riêng. Tuy nhiên, nghiên cứu do một tác giả thực hiện nên không có kiểm tra liên mã hóa. Tập 10 nguồn nghiêng về tiếng Anh, Google Scholar có khả năng tái lập hạn chế và bằng chứng GenAI nhanh lỗi thời. Các giới hạn được xử lý bằng cách tránh tuyên bố hiệu quả, phân biệt kết quả tổng hợp với đề xuất và xác định nhu cầu kiểm định.

4. Kết quả tổng hợp và thảo luận

4.1. Yêu cầu và rủi ro chất lượng

Tổng hợp xác định tám yêu cầu: Phù hợp với CĐR và mục đích nhiệm vụ; chính xác và có thể kiểm chứng; duy trì tính hợp lệ của đánh giá; minh bạch về phạm vi sử dụng; giám sát con người đối với quyết định quan trọng; công bằng trong tiếp cận và hỗ trợ; bảo vệ dữ liệu và quyền riêng tư; sử dụng bằng chứng cho cải tiến. Các yêu cầu có thể xung đột. Thu thập dữ liệu giúp đánh giá tác động nhưng làm tăng rủi ro riêng tư; một công cụ chính xác vẫn không phù hợp nếu thay thế quá trình SV cần thực hiện. BĐCL vì thế phải cân bằng nhiều yêu cầu thay vì tối ưu một chỉ số.

Sáu nhóm rủi ro gồm: Rủi ro chương trình do trùng lặp, thiếu hụt hoặc mâu thuẫn giữa học phần; rủi ro sư phạm khi công nghệ dẫn dắt hoạt động hoặc giảm cơ hội thực hành; rủi ro đầu ra do sai lệch và thiếu phù hợp ngữ cảnh; rủi ro đánh giá khi sản phẩm không phản ánh năng lực; rủi ro dữ liệu và quyền người học do

thu thập quá mức, thiếu đồng thuận hoặc chênh lệch tiếp cận; rủi ro tổ chức do thiếu đầu mối, nguồn lực và cơ chế cập nhật.

Trong dạy học tiếng Anh, năng lực đánh giá đầu ra là biến trung gian quan trọng. Kohnke và cộng sự (2023), Barrot (2023) đều cho thấy tiềm năng hỗ trợ không loại bỏ nhu cầu kiểm chứng. Người học có nền tảng tốt có thể dùng phản hồi để so sánh và sửa đổi; người học yếu hơn dễ chấp nhận đầu ra sai vì hình thức trôi chảy. Trong đánh giá, Dawson và cộng sự (2024) đề nghị ưu tiên tính hợp lệ. Nếu mục tiêu là năng lực độc lập, hỗ trợ phải được giới hạn; nếu mục tiêu là sử dụng GenAI có phê phán, bằng chứng cần thể hiện quá trình lựa chọn, kiểm tra và sửa đổi.

4.2. Bảy lĩnh vực quản trị cốt lõi

Từ quan hệ giữa yêu cầu, rủi ro và đối tượng quản lý, nghiên cứu cấu hình bảy lĩnh vực. Đây là các chiều xuyên suốt, không phải đơn vị tách biệt. Bảng 3 tóm tắt nội dung, rủi ro ưu tiên và bằng chứng gợi ý; cột bằng chứng là đề xuất của tác giả, chưa phải bộ chỉ báo đã kiểm định.

Bảng 3: Trình bày bảy lĩnh vực quản trị chất lượng được hình thành từ kết quả tổng hợp

Lĩnh vực	Nội dung trọng tâm	Rủi ro ưu tiên	Bằng chứng gợi ý	Tài liệu tham khảo hỗ trợ
1. Chiến lược và chính sách	Mục đích, phạm vi, đầu mối, thẩm quyền	Quy định chung; áp dụng không nhất quán	Chính sách; phân công; hồ sơ rà soát	Chan (2023); Holmes và cộng sự (2022)
2. Chương trình và sư phạm	Liên kết CĐR; bản đồ GenAI; điều phối học phần	Tích hợp theo phong trào; thay thế việc học	Ma trận CĐR; bản đồ; đề cương	Biggs (1996); Kohnke và cộng sự (2023); Barrot (2023)
3. Đánh giá và liêm chính học thuật	Tính hợp lệ; khai báo; bằng chứng quá trình	Sản phẩm không phản ánh năng lực	Hướng dẫn; rubric; bản nháp; giải trình	Dawson và cộng sự (2024); Barrot (2023)
4. Năng lực và trách nhiệm	Thiết kế, kiểm chứng, tư vấn, giải trình	Chênh lệch năng lực; gánh nặng xác minh	Kế hoạch bồi dưỡng; hồ sơ hỗ trợ	Chan (2023); Kohnke và cộng sự (2023)

Lĩnh vực	Nội dung trọng tâm	Rủi ro ưu tiên	Bằng chứng gợi ý	Tài liệu tham khảo hỗ trợ
5. Dữ liệu, quyền riêng tư và sở hữu trí tuệ	Giảm thiểu dữ liệu; đồng thuận; lưu giữ	Rò rỉ; tái sử dụng ngoài dự kiến	Danh mục công cụ; đánh giá nhà cung cấp	Jones (2019); Holmes và cộng sự (2022)
6. Công bằng, tiếp cận và quyền người học	Phương án thay thế; quyền biết và khiếu nại	Lợi thế trả phí; loại trừ nhóm yếu thế	Dữ liệu tiếp cận; phản hồi; khiếu nại	Holmes và cộng sự (2022); Jones (2019)
7. Giám sát, bằng chứng và cải tiến	Theo dõi tác động; rà soát; điều chỉnh	Mở rộng khi chưa đánh giá; chính sách lỗi thời	Kết quả; sự cố; phản hồi; biên bản	Pham và cộng sự (2022); Harvey & Green (1993)

Nguồn: Tác giả đề xuất trên cơ sở tổng hợp 10 tài liệu cốt lõi.

Chiến lược, chính sách phải xác định mục đích, đầu mối và giới hạn, nhưng không thể quy định chi tiết cho mọi kỹ năng. Chan (2023) cho thấy chính sách cần kết hợp hướng dẫn, đạo đức, hỗ trợ và đánh giá. Cấp CTTA phải diễn giải nguyên tắc theo nhiệm vụ. Lĩnh vực chương trình, sư phạm cần một bản đồ chỉ ra nơi SV được làm quen, thực hành có hướng dẫn, sử dụng trong sản phẩm và chứng minh năng lực độc lập. Bản đồ giúp nhận diện trùng lặp, khoảng trống và mâu thuẫn giữa học phần.

Đánh giá và liêm chính học thuật phải giải thích loại bằng chứng cần thiết, thay vì chỉ liệt kê hành vi cấm. Năng lực nghề nghiệp không chỉ là viết lời nhắc mà gồm thiết kế nhiệm vụ, kiểm chứng, tư vấn, dữ liệu và giải trình. Dữ liệu, công bằng, quyền người học đòi hỏi đồng thuận, giảm thiểu dữ liệu, phương án thay thế và kênh khiếu nại. Jones (2019) cho thấy quyền tự chủ dữ liệu cần được bảo vệ bằng cơ chế đồng thuận có hiểu biết. Giám sát phải phục vụ quyết định, không biến thành thu thập mọi thao tác của SV.

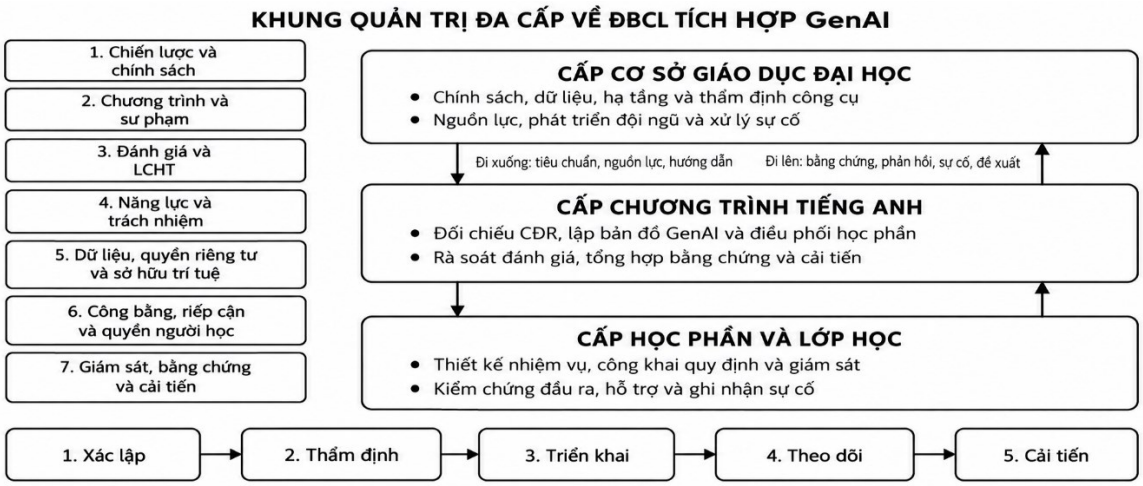
4.3. Các căng thẳng quản trị

Khung phải xử lý bốn căng thẳng: (i) thẩm định quá chậm có thể cản trở đổi mới, trong khi kiểm soát quá lỏng tạo rủi ro; giải pháp là phân loại theo mức độ ảnh hưởng, dữ liệu và hệ quả. (ii) chuẩn hóa bảo vệ quyền người học nhưng không nên thay thế phán đoán sư phạm; cấp CTTA cần tạo "tự chủ có điều phối". (iii)

BĐCL cần bằng chứng nhưng không nên mặc định càng nhiều dữ liệu càng tốt; dữ liệu phải gắn với câu hỏi quyết định và được giảm thiểu. (iv) GenAI có thể tiết kiệm một số công việc nhưng tạo việc làm ẩn như kiểm chứng, thiết kế lại đánh giá và xử lý tranh chấp; yêu cầu mới phải đi kèm nguồn lực.

4.4. Khung quản trị đa cấp về bảo đảm chất lượng tích hợp GenAI

Trên cơ sở bảy lĩnh vực cùng các căng thẳng trên, Hình 1 mô tả khung quản trị đa cấp, trong đó cấp CTTA là trung gian giữa định hướng thể chế và thực hành học phần/lớp học.



Hình 1: Khung quản trị đa cấp về BĐCL tích hợp GenAI vào CTTA ở bậc đại học

(Nguồn: Tác giả đề xuất trên cơ sở tổng hợp tài liệu)

Cấp cơ sở GDĐH ban hành nguyên tắc, thẩm định công cụ, nhà cung cấp, quản trị dữ liệu, phân bổ nguồn lực, phát triển đội ngũ và xử lý sự cố nghiêm trọng. Cấp CTTA đối chiếu GenAI với CĐR, lập bản đồ sử dụng, điều phối học phần, rà soát đánh giá và tổng hợp bằng chứng. Cấp học phần/lớp học thiết kế nhiệm vụ, công khai phạm vi sử dụng, hướng dẫn kiểm chứng, hỗ trợ SV và ghi nhận sự cố. SV là chủ thể tham gia, có quyền được biết, lựa chọn hợp lý, giải trình và khiếu nại.

Khung vận hành hai chiều. Tiêu chuẩn, nguồn lực, hướng dẫn và thẩm quyền đi xuống; dữ liệu, phản hồi, sự cố và đề xuất đi lên. Luồng đi lên phải giúp nhận diện mẫu lặp lại và phân biệt vấn đề cá biệt với vấn đề hệ thống. Cấp CTTA vì thế chuyển ngôn ngữ chính sách thành quyết định chuyên môn, đồng thời chuyển bằng chứng lớp học thành kiến nghị cải tiến.

Bảng 4: Cụ thể hóa Hình 1 bằng cách phân bổ trách nhiệm chính và trách nhiệm phối hợp ở ba cấp.

Nhiệm vụ	Cấp CSGDĐH	Cấp CTTA	Cấp học phần/lớp học
Nguyên tắc và giới hạn dữ liệu	Chủ trì, phê duyệt	Tham vấn, cụ thể hóa	Thực hiện, phản hồi
Bản đồ GenAI theo CĐR	Giám sát	Chủ trì chuyên môn	Cung cấp thông tin, triển khai
Quy định nhiệm vụ và đánh giá	Định hướng tối thiểu	Điều phối, rà soát	Thiết kế cụ thể
Thẩm định công cụ	Chủ trì với CNTT, pháp chế, BĐCL	Đề xuất và đánh giá sư phạm	Không dùng công cụ chưa phép cho dữ liệu nhạy cảm
Bồi dưỡng và hỗ trợ	Phân bổ nguồn lực	Xác định nhu cầu, tổ chức	Tham gia, chia sẻ thực hành
Theo dõi và khiếu nại	Chuẩn báo cáo; xử lý nghiêm trọng	Tổng hợp, phân tích, phối hợp	Thu thập cần thiết; tiếp nhận ban đầu
Mở rộng, điều chỉnh hoặc dừng	Phê duyệt khi ảnh hưởng toàn trường	Chủ trì đề xuất cho CTTA	Cung cấp bằng chứng, thực hiện

(Nguồn: Tác giả đề xuất; cách phân công cần điều chỉnh theo cơ cấu từng Cơ sở GDĐH)

4.5. Chu trình vận hành và chỉ báo

Chu trình gồm năm bước: Xác lập mục đích, CĐR, rủi ro, trách nhiệm và bằng chứng; thẩm định công cụ, dữ liệu, tiếp cận và mức sẵn sàng; triển khai có hướng dẫn và hỗ trợ; theo dõi kết quả, chênh lệch nhóm, sự cố và khối lượng công việc; điều chỉnh nhiệm vụ, công cụ, chính sách hoặc quyết định mở rộng, duy trì hay dừng. Cấu trúc này cụ thể hóa logic cải tiến liên tục, nhưng mỗi bước phải xác định chủ thể và sản phẩm đầu ra.

Phân loại rủi ro nên dựa trên mức ảnh hưởng đến CĐR, mức độ công cụ tham gia quyết định, độ nhạy cảm dữ liệu, hệ quả khi sai và khả năng sử dụng phương án thay thế. Luyện tập với dữ liệu giả định có thể là rủi ro thấp; phản hồi bản nháp ở mức trung bình; chấm điểm, dữ liệu cá nhân hoặc quyết định kỷ luật thuộc mức cao. Chỉ báo ở cấp học phần có thể gồm kết quả CĐR, chất lượng sửa đổi và khối lượng xác minh; cấp chương trình gồm tính nhất quán, chênh lệch tiếp cận và sự cố; cấp trường gồm sử dụng công cụ được phê duyệt, sự cố dữ liệu và thời gian xử lý.

Ngưỡng quyết định cần xác định trước thí điểm. Việc mở rộng nên dừng nếu công cụ làm tăng chênh lệch, tạo sự cố dữ liệu nghiêm trọng, làm suy yếu bằng chứng năng lực hoặc tạo khối lượng xác minh vượt nguồn lực. Mở rộng chỉ phù hợp khi lợi ích xuất hiện trên nhiều loại bằng chứng, rủi ro có thể kiểm soát và người học có cơ hội tiếp cận hợp lý.

4.6. Giá trị, giới hạn và cách giải thích thay thế

Giá trị của khung nằm ở việc chuyển thảo luận từ công cụ sang hệ thống, làm rõ cấp chương trình, vốn thường bị bỏ trống giữa chính sách cấp trường và lớp học. Tuy nhiên, bảy lĩnh vực có thể chồng lấn; mô hình ba cấp phải điều chỉnh theo cơ cấu tổ chức; khung chưa chứng minh hiệu quả, chi phí hoặc khả năng giảm rủi ro. Một cách giải thích thay thế cho rằng chính sách AI chung đã đủ. Dù vậy, đặc thù kỹ năng, nhiệm vụ và bằng chứng ngôn ngữ cho thấy CTTA vẫn cần một tầng diễn giải chuyên môn. Mức độ chi tiết phải được xác định qua thí điểm để tránh thủ tục không cần thiết.

5. Kết luận và hàm ý quản trị

Nghiên cứu đã trả lời ba câu hỏi. RQ1 được trả lời bằng tám yêu cầu và sáu nhóm rủi ro. RQ2 được trả lời bằng bảy lĩnh vực quản trị xuyên suốt. RQ3 được trả lời bằng khung ba cấp, hai luồng thông tin và chu trình năm bước. Cấp CTTA giữ vai trò trung gian, chuyển chính sách thành quyết định chuyên môn nhất quán và chuyển bằng chứng lớp học thành cải tiến chương trình.

Đối với cơ sở GDĐH Việt Nam, quản trị GenAI nên được tích hợp vào BĐCL nội bộ. Cấp trường quản lý nguyên tắc, công cụ, dữ liệu, nguồn lực và sự cố; cấp CTTA lập bản đồ theo CĐR, điều phối học phần và đánh giá; cấp học phần/lớp học công khai quy định, thiết kế giàn giáo, kiểm chứng và báo cáo. Bồi dưỡng cần hướng đến thiết kế, đánh giá, dữ liệu và giải trình, không chỉ hướng dẫn tính năng. Yêu cầu mới phải đi kèm nguồn lực để tránh dồn gánh nặng xuống GV.

Khung chưa được kiểm định tại Việt Nam và dựa trên tập tài liệu có trọng tâm. Nghiên cứu tiếp theo cần tham vấn chuyên gia, đồng thiết kế với các bên liên quan, thí điểm ở học phần có mức rủi ro khác nhau, phát triển chỉ báo, đánh giá tính khả thi, chi phí, công bằng, CĐR và khối lượng công việc. Tích hợp GenAI có chất lượng không đồng nghĩa với mở rộng càng nhanh hoặc kiểm soát càng chặt; nó đòi hỏi quản trị theo mục đích giáo dục, rủi ro, quyền người học và bằng chứng.

Về triển khai, mỗi cơ sở GDĐH nên bắt đầu bằng rà soát hiện trạng sử dụng GenAI trong học phần, thay vì ban hành quy định đồng nhất. Rà soát cần xác định

công cụ được dùng, mục đích, loại dữ liệu được nhập, mức độ ảnh hưởng đến đánh giá, nhóm SV gặp bất lợi và khối lượng xác minh phát sinh. Trên cơ sở đó, nhà trường lựa chọn học phần đại diện cho mức rủi ro thấp, trung bình và cao để thí điểm. Mỗi thí điểm phải nêu rõ câu hỏi đánh giá, dữ liệu đường cơ sở, chỉ báo, thời hạn, chủ thể chịu trách nhiệm, ngưỡng dừng, phương án thay thế và kênh khiếu nại. Cấp CTTA cần tổ chức đối thoại giữa GV, cán bộ BĐCL, công nghệ thông tin, pháp chế và SV trước khi mở rộng. Bằng chứng không nên chỉ gồm điểm số hoặc mức hài lòng, mà cần kết hợp chất lượng sản phẩm, khả năng giải trình, năng lực độc lập, chênh lệch tiếp cận, sự cố dữ liệu, thời gian xử lý và khối lượng công việc. Khi kết quả không nhất quán, chương trình cần xem xét các cách giải thích thay thế, như khác biệt trình độ, thiết kế nhiệm vụ, mức hỗ trợ, điều kiện thiết bị hoặc thay đổi của công cụ. Mọi quyết định duy trì, điều chỉnh hoặc dừng phải được ghi thành hồ sơ, nêu căn cứ, người phê duyệt và thời điểm rà soát tiếp theo. Cách triển khai theo giai đoạn giúp khung giữ tính linh hoạt mà không làm suy yếu trách nhiệm giải trình. Nó cũng tạo dữ liệu thực tế để điều chỉnh bảy lĩnh vực, xác định phần có thể chuẩn hóa ở cấp trường và phần cần để chương trình hoặc GV quyết định trong phạm vi thống nhất.

Tài liệu tham khảo

Barrot, J. S. (2023). Using ChatGPT for second language writing: Pitfalls and potentials. *Assessing Writing, 57*, Article 100745. https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100745.

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education, 32*(3), 347-364. https://doi.org/10.1007/BF00138871.

Chan, C. K. Y. (2023). A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20*, Article 38. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00408-3.

Dawson, P., Bearman, M., Dollinger, M., & Boud, D. (2024). Validity matters more than cheating. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 49*(7), 1005-1016. https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2386662.

Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 18*(1), 9-34. https://doi.org/10.1080/0260293930180102.

Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., Holstein, K., Sutherland, E., Baker, T., Shum, S. B., Santos, O. C., Rodrigo, M. T., Cukurova, M., Bittencourt, I. I., & Koedinger, K. R. (2022). Ethics of AI in education: Towards a community-wide framework. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 32(*3), 504-526. https://doi.org/10.1007/s40593-021-00239-1.

Jones, K. M. L. (2019). Learning analytics and higher education: A proposed model for establishing informed consent mechanisms to promote student privacy and autonomy. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16,* Article 24. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0155-0.

Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal, 54*(2), 537-550. https://doi.org/10.1177/00336882231162868.

Pham, N. T. T., Nguyen, C. H., Pham, H. T., & Ta, H. T. T. (2022). Internal quality assurance of academic programs: A case study in Vietnamese higher education. *SAGE Open, 12*(4), Article 21582440221144419. https://doi.org/10.1177/21582440221144419.

Whittemore, R., & Knafl, K. (2005). The integrative review: Updated methodology. *Journal of Advanced Nursing, 52*(5), 546-553. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x.

PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM TRONG KỶ NGUYÊN MỚI TRÊN NỀN TẢNG TỰ CHỦ CHIẾN LƯỢC VÀ ĐỔI MỚI SÁNG TẠO HƯỚNG TỚI CÁC MỤC TIÊU PHÁT TRIỂN BỀN VỮNG (SDGS)

HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT IN VIETNAM IN THE NEW ERA BASED ON STRATEGIC AUTONOMY AND INNOVATION TOWARDS THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS (SDGS)

Nguyễn Trung Hiếu

Lê Thị Anh Thư

Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh

Tóm tắt

Trong bối cảnh giáo dục đại học toàn cầu đang chịu tác động mạnh mẽ của trí tuệ nhân tạo, chuyển đổi số và yêu cầu phát triển bền vững, giáo dục đại học Việt Nam đứng trước yêu cầu tái định vị mô hình phát triển nhằm nâng cao năng lực cạnh tranh và đóng góp hiệu quả hơn cho sự phát triển quốc gia. Bài viết sử dụng phương pháp phân tích tài liệu, tổng hợp lý luận và phân tích chính sách để làm rõ vai trò của tự chủ chiến lược và đổi mới sáng tạo như hai trụ cột thúc đẩy phát triển giáo dục đại học theo định hướng các Mục tiêu Phát triển Bền vững (SDGs). Trên cơ sở đó, nghiên cứu đề xuất một số hàm ý chính sách nhằm tăng cường năng lực tự chủ, thúc đẩy đổi mới sáng tạo, nâng cao chất lượng đào tạo, đẩy mạnh hợp tác quốc tế và phát huy hiệu quả chuyển đổi số trong các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam.

Từ khóa: Giáo dục đại học, tự chủ chiến lược, đổi mới sáng tạo, phát triển bền vững, SDGs.

Abstract

Amid the profound impacts of artificial intelligence, digital transformation, and the growing demand for sustainable development, Vietnam's higher education system is required to redefine its development model to enhance competitiveness and contribute more effectively to national development. This paper employs literature review, theoretical synthesis, and policy analysis to examine the roles of strategic autonomy and innovation as two fundamental pillars for advancing higher education in alignment with the Sustainable Development Goals (SDGs). Based on these analyses, the study proposes

several policy implications to strengthen institutional autonomy, foster innovation, improve educational quality, promote international collaboration, and maximize the benefits of digital transformation within Vietnamese higher education institutions.

Keywords: Higher education, strategic autonomy, innovation, sustainable development, Sustainable Development Goals (SDGs).

1. Đặt vấn đề

Bước vào kỷ nguyên Cách mạng công nghiệp lần thứ tư, sự phát triển mạnh mẽ của trí tuệ nhân tạo (AI) và chuyển đổi số đang làm thay đổi căn bản vai trò của giáo dục đại học (GDĐH) trên phạm vi toàn cầu. Trường đại học không chỉ thực hiện chức năng đào tạo, nghiên cứu mà ngày càng trở thành trung tâm kiến tạo tri thức, đổi mới sáng tạo (ĐMST) và phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao, qua đó góp phần nâng cao năng lực cạnh tranh quốc gia (Marginson, 2016; World Economic Forum, 2022). Đối với Việt Nam, mục tiêu trở thành quốc gia phát triển có thu nhập cao vào năm 2045 đặt ra yêu cầu đổi mới mạnh mẽ hệ thống GDĐH theo hướng nâng cao chất lượng đào tạo, năng lực nghiên cứu và khả năng ĐMST (Đảng Cộng sản, 2021).

Trong bối cảnh đó, tự chủ chiến lược (strategic autonomy) có thể được hiểu là khả năng của cơ sở GDĐH chủ động xác lập tầm nhìn, chiến lược phát triển, tổ chức và phân bổ nguồn lực, đồng thời thực hiện trách nhiệm giải trình nhằm đạt được các mục tiêu phát triển dài hạn. Vì vậy, tự chủ chiến lược không chỉ đơn thuần là cơ chế mở rộng quyền tự chủ của các cơ sở GDĐH mà còn là nền tảng để kiến tạo môi trường học thuật, nâng cao hiệu quả phân bổ, sử dụng nguồn lực, thúc đẩy ĐMST và tăng cường năng lực cạnh tranh của từng cơ sở cũng như của toàn hệ thống GDĐH.

Mặc dù đã có nhiều nghiên cứu về tự chủ đại học, ĐMST, AI trong giáo dục và phát triển bền vững, các vấn đề này phần lớn vẫn được tiếp cận riêng lẻ. Trong khi đó, AI đang thúc đẩy quản trị dựa trên minh chứng thông qua dữ liệu học tập, Learning Analytics, hồ sơ người học (Learner Profile), qua đó hỗ trợ cá nhân hóa đào tạo và nâng cao chất lượng ra quyết định. Tuy nhiên, mối quan hệ giữa tự chủ chiến lược, ĐMST và phát triển bền vững trong GDĐH Việt Nam vẫn chưa được nghiên cứu toàn diện. Từ khoảng trống này, bài viết tiếp cận GDĐH như một hệ sinh thái đổi mới, trong đó tự chủ chiến lược là nền tảng thể chế, AI và chuyển đổi số là động lực, còn ĐMST là phương thức tạo lập giá trị hướng tới thực hiện các Mục tiêu Phát triển Bền vững (SDGs). Trên cơ sở phân tích lý luận và chính sách, nghiên cứu đề xuất một số hàm ý phát triển GDĐH Việt Nam trong kỷ nguyên mới.

2. Cơ sở lý luận và phương pháp nghiên cứu

2.1. Khung lý thuyết về tự chủ chiến lược, đổi mới sáng tạo và chuyển đổi số trong giáo dục đại học

Nghiên cứu dựa trên ba trụ cột lý luận gồm tự chủ chiến lược, ĐMST và chuyển đổi số nhằm phân tích mối quan hệ giữa thể chế quản trị, năng lực đổi mới, ứng dụng công nghệ trong GDĐH. Theo Estermann et al. (2011), Pruvot & Estermann (2017), tự chủ đại học không chỉ thể hiện ở quyền quyết định về học thuật, nhân sự, tài chính mà còn ở năng lực của cơ sở giáo dục trong việc xác lập định hướng phát triển và chủ động huy động, phân bổ nguồn lực. Trên nền tảng đó, ĐMST được tiếp cận theo nghĩa rộng, bao gồm đổi mới chương trình, phương pháp giảng dạy, quản trị, chuyển giao tri thức, qua đó nâng cao năng lực thích ứng và tạo lập giá trị của trường đại học (Etzkowitz & Leydesdorff, 2000; Tierney & Lanford, 2016).

Chuyển đổi số tạo thêm một chiều kích công nghệ cho quá trình này. Trong đó, AI có khả năng hỗ trợ phân tích dữ liệu, dự báo, ra quyết định, còn Learning Analytics cho phép khai thác dữ liệu học tập để theo dõi, đánh giá và cải thiện quá trình đào tạo (Siemens, 2013; Zawacki-Richter et al., 2019). Sự kết hợp này mở rộng khả năng cá nhân hóa học tập, nâng cao hiệu quả quản trị, đồng thời đặt ra yêu cầu về quản trị dữ liệu, đạo đức và bảo đảm công bằng trong ứng dụng công nghệ (UNESCO, 2021).

Bảng 1: Khung lý thuyết của nghiên cứu

Lý thuyết/khái niệm	Nội dung cốt lõi	Ý nghĩa đối với nghiên cứu
Tự chủ chiến lược	Chủ động quyết định và phân bổ nguồn lực	Nền tảng thể chế cho đổi mới
ĐMST	Đổi mới công nghệ, đào tạo, quản trị và tri thức	Động lực tạo giá trị và năng lực cạnh tranh
Trí tuệ nhân tạo (AI)	Tự động hóa, phân tích và hỗ trợ quyết định	Động lực công nghệ của chuyển đổi số
Learning Analytics (LA)	Phân tích dữ liệu để hiểu và tối ưu học tập	Cơ sở dữ liệu cho cá nhân hóa và quản trị
Học tập cá nhân hóa	Điều chỉnh học tập theo dữ liệu người học	Nâng cao hiệu quả, trải nghiệm và tính bao trùm

(Nguồn: Tác giả Nguyễn Trung Hiếu tổng hợp từ Estermann et al. (2011), Etzkowitz & Leydesdorff (2000), Pruvot & Estermann (2017), Siemens (2013), Tierney & Lanford (2016), Zawacki-Richter et al. (2019), Holmes et al. (2019) và UNESCO (2021)).

Trên cơ sở tổng hợp lý luận, nghiên cứu xác định năm nền tảng phân tích gồm: Tự chủ chiến lược; ĐMST; AI; Learning Analytics; học tập cá nhân hóa. Các nền tảng này được xem xét trong mối quan hệ giữa thể chế-đổi mới-công nghệ-người học, làm cơ sở xây dựng khung phân tích và thảo luận hàm ý đối với phát triển GDĐH Việt Nam. Trong đó, Learning Analytics cung cấp cơ sở dữ liệu, bằng chứng cho việc hiểu, tối ưu hóa quá trình học tập (Siemens, 2013), còn AI mở rộng khả năng hỗ trợ dự báo, đánh giá, cá nhân hóa và quản trị GDĐH (Zawacki-Richter et al., 2019). Nội dung khái quát của các nền tảng được trình bày tại Bảng 1.

2.2. Phương pháp nghiên cứu và khoảng trống nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng tổng quan tài liệu có hệ thống (Systematic Literature Review-SLR) kết hợp phân tích tài liệu, tổng hợp theo chủ đề nhằm xây dựng cơ sở lý luận và xác định khoảng trống nghiên cứu. Quy trình tổng quan được định hướng theo nguyên tắc minh bạch của PRISMA 2020 (Page et al., 2021), trong khi phân tích tài liệu được sử dụng để khai thác các công trình khoa học, chính sách và văn bản liên quan (Bowen, 2009). Dữ liệu được thu thập từ Scopus, Web of Science, ERIC, SpringerLink và ScienceDirect, kết hợp với các văn bản chính sách của Việt Nam; tài liệu được lựa chọn theo mức độ liên quan, giá trị học thuật và khả năng đóng góp cho vấn đề nghiên cứu. Việc tổng hợp tập trung vào ba nhóm chủ đề: Tự chủ và quản trị đại học; ĐMST; AI, Learning Analytics trong GDĐH. Các nghiên cứu về AI cho thấy lĩnh vực này đã phát triển nhanh, nhưng còn thiếu sự kết nối giữa ứng dụng công nghệ, quản trị và vai trò của cơ sở GDĐH (Zawacki-Richter et al., 2019).

Từ tổng quan, nghiên cứu xác định ba khoảng trống chính: Thiếu các nghiên cứu tích hợp tự chủ chiến lược, ĐMST và chuyển đổi số trong cùng một khung phân tích; nghiên cứu về AI, Learning Analytics chủ yếu tập trung vào dạy học, đánh giá và người học, trong khi tác động đến quản trị chiến lược, đổi mới thể chế còn hạn chế; trong bối cảnh Việt Nam, còn thiếu cách tiếp cận kết nối ba trụ cột trên với phát triển bền vững và SDGs. Do đó, nghiên cứu đề xuất một khung tiếp cận tích hợp nhằm làm rõ vai trò của tự chủ chiến lược, ĐMST và công nghệ số trong phát triển GDĐH Việt Nam.

3. Tái tư duy đổi mới giáo dục đại học từ trí tuệ nhân tạo và học tập cá nhân hóa

Sự phát triển của AI đang thúc đẩy GDĐH chuyển từ mô hình đào tạo tương đối chuẩn hóa sang mô hình dựa trên dữ liệu và cá nhân hóa. AI có khả năng phân

tích đặc điểm, tiến độ, nhu cầu của người học để điều chỉnh nội dung, phương pháp, phản hồi, lộ trình học tập, qua đó mở rộng khả năng thiết kế trải nghiệm học tập thích ứng (Merino-Campos, 2025).

Trong quá trình này, Learning Analytics (LA) cung cấp nền tảng dữ liệu cho đổi mới giáo dục thông qua thu thập, phân tích dữ liệu học tập, hỗ trợ phát hiện sớm nguy cơ, dự báo kết quả và cung cấp phản hồi kịp thời. Khi kết hợp với AI, LA có thể tăng cường cá nhân hóa ở cấp độ người học, lớp học và thiết kế đào tạo (Khor & K, 2024; Drugova, 2024).

Từ góc độ quản trị, AI và LA không chỉ đổi mới hoạt động dạy học mà còn mở rộng khả năng ra quyết định dựa trên dữ liệu, tối ưu hóa quy trình, hỗ trợ quản trị đại học. Tuy nhiên, việc triển khai cần gắn với bảo vệ dữ liệu, công bằng, minh bạch và duy trì vai trò kiểm soát của con người (Alonso-Arévalo & Vázquez-Vázquez, 2024). Do đó, đổi mới GDĐH trong kỷ nguyên AI cần được tiếp cận đồng thời ở hai phương diện: cá nhân hóa học tập, đổi mới quản trị, hướng tới chất lượng, công bằng và phát triển bền vững.

3.1. Đổi mới trong học tập cá nhân hóa và kiểm tra, đánh giá

Trí tuệ nhân tạo và Learning Analytics (LA) đang thúc đẩy GDĐH chuyển từ mô hình đào tạo tương đối đồng nhất sang học tập thích ứng dựa trên dữ liệu. LA cho phép thu thập, phân tích dữ liệu để theo dõi tiến trình, nhận diện nhu cầu và hỗ trợ cá nhân hóa; khi kết hợp với AI, hệ thống có thể cung cấp phản hồi, khuyến nghị học liệu và điều chỉnh hoạt động học tập theo đặc điểm của từng người học (Khor & K, 2024; Merino-Campos, 2025).

Đổi mới đồng thời diễn ra trong kiểm tra và đánh giá. Các ứng dụng AI ngày càng được sử dụng cho đánh giá tự động, phản hồi, dự báo và hỗ trợ ra quyết định, qua đó mở rộng đánh giá từ đo lường kết quả sang hỗ trợ quá trình học tập (Zhao, 2024; Luo et al., 2025). Tuy nhiên, việc ứng dụng AI trong đánh giá cần bảo đảm tính minh bạch, công bằng, liêm chính học thuật và sự giám sát của con người, đặc biệt khi các hệ thống AI ngày càng tham gia trực tiếp vào quá trình đánh giá người học.

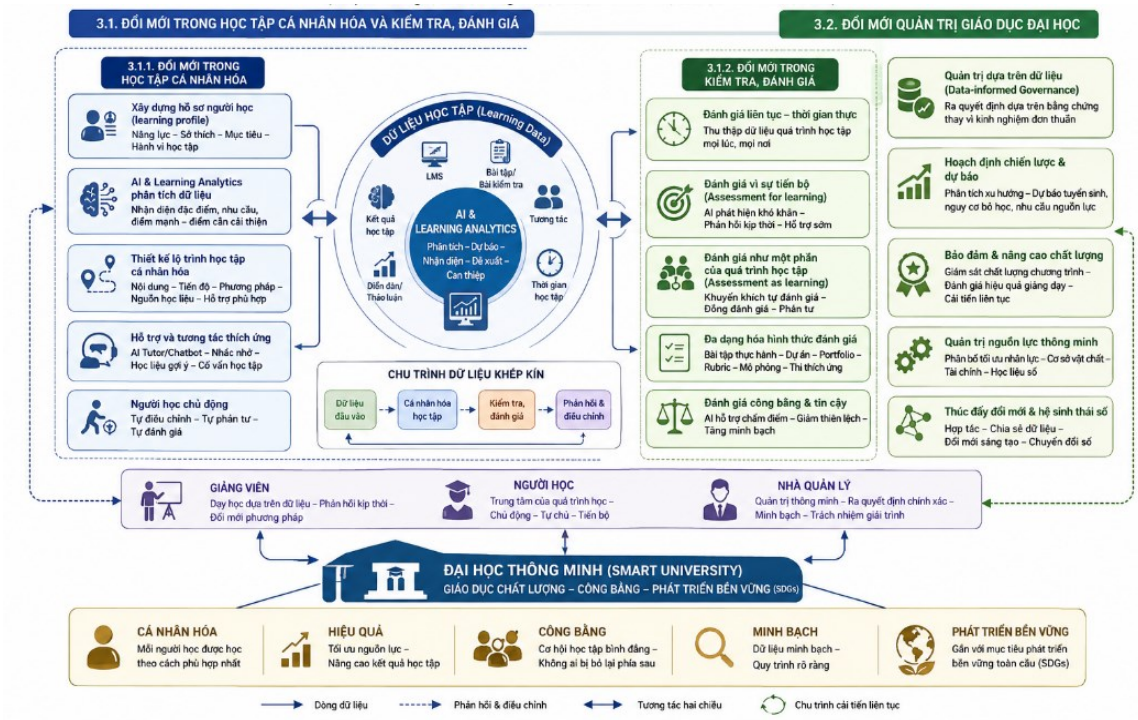
Từ đó, AI và LA hình thành một chu trình đổi mới liên kết giữa dữ liệu-cá nhân hóa-đánh giá-phản hồi, trong đó dữ liệu học tập vừa là cơ sở điều chỉnh hoạt động đào tạo, vừa cung cấp bằng chứng cho đánh giá và can thiệp. Các đặc điểm chủ yếu của sự chuyển dịch này được khái quát tại Bảng 2.

Bảng 2: Đổi mới trong học tập cá nhân hóa và kiểm tra, đánh giá dưới tác động của AI, Learning Analytics

Khía cạnh	Truyền thống	AI và Learning Analytics	Giá trị đổi mới
Học tập	Đồng nhất	Thích ứng theo dữ liệu	Cá nhân hóa
Dữ liệu	Điểm số định kỳ	Phân tích liên tục	Theo dõi, dự báo
Đánh giá	Cuối kỳ	Liên tục, thích ứng	Cải thiện quá trình
Phản hồi	Sau đánh giá	Thời gian thực	Can thiệp kịp thời
Quản trị	Kinh nghiệm	Dựa trên dữ liệu	Nâng cao hiệu quả
Kiểm soát	Quy trình, kết quả	AI + giám sát người	Minh bạch, công bằng

(Nguồn: Tác giả tổng hợp từ Khor & K (2024), Zhao (2024), Drugova (2024), Alonso-Arévalo & Vázquez-Vázquez (2024))

3.2. Đổi mới quản trị giáo dục đại học



Hình 1: Mô hình tổng hợp đổi mới trong học tập cá nhân hóa - kiểm tra, đánh giá - quản trị GDĐH

(Nguồn: Tác giả Lê Thị Anh Thư đề xuất trên cơ sở tổng hợp các nghiên cứu của Wong et al. (2023), Demartini et al. (2024), Khor & Mutthulakshmi (2024), Caspari-Sadeghi (2023), Sharif & Atif (2024), Brown et al. (2025), các nghiên cứu học tập cá nhân hóa, đánh giá và quản trị)

Trí tuệ nhân tạo và Learning Analytics (LA) đang thúc đẩy quản trị đại học chuyển từ dựa chủ yếu vào kinh nghiệm sang ra quyết định dựa trên dữ liệu, minh chứng. Dữ liệu học tập và phân tích dự báo có thể hỗ trợ hoạch định chiến lược, bảo đảm chất lượng, phân bổ nguồn lực, cải tiến đào tạo theo chu trình liên tục (González-Pérez et al., 2025).

Tuy nhiên, AI cần được xem là công cụ hỗ trợ quyết định, không thay thế giảng viên và nhà quản lý. Việc sử dụng AI trong quản trị phải gắn với quản trị dữ liệu, minh bạch, công bằng và giám sát của con người (Alonso-Arévalo & Vázquez-Vázquez, 2024; UNESCO, 2024). Do đó, đổi mới quản trị không chỉ là ứng dụng công nghệ mà là chuyển đổi sang mô hình quản trị dựa trên dữ liệu và lấy con người làm trung tâm. Mối quan hệ giữa học tập cá nhân hóa, kiểm tra-đánh giá và quản trị GDĐH được khái quát trong Hình 1, qua đó cho thấy sự hình thành một hệ sinh thái dữ liệu liên kết giữa người học, đào tạo, quản trị.

4. Tự chủ chiến lược trong kỷ nguyên trí tuệ nhân tạo: Từ quản trị kinh nghiệm đến quản trị dựa trên minh chứng

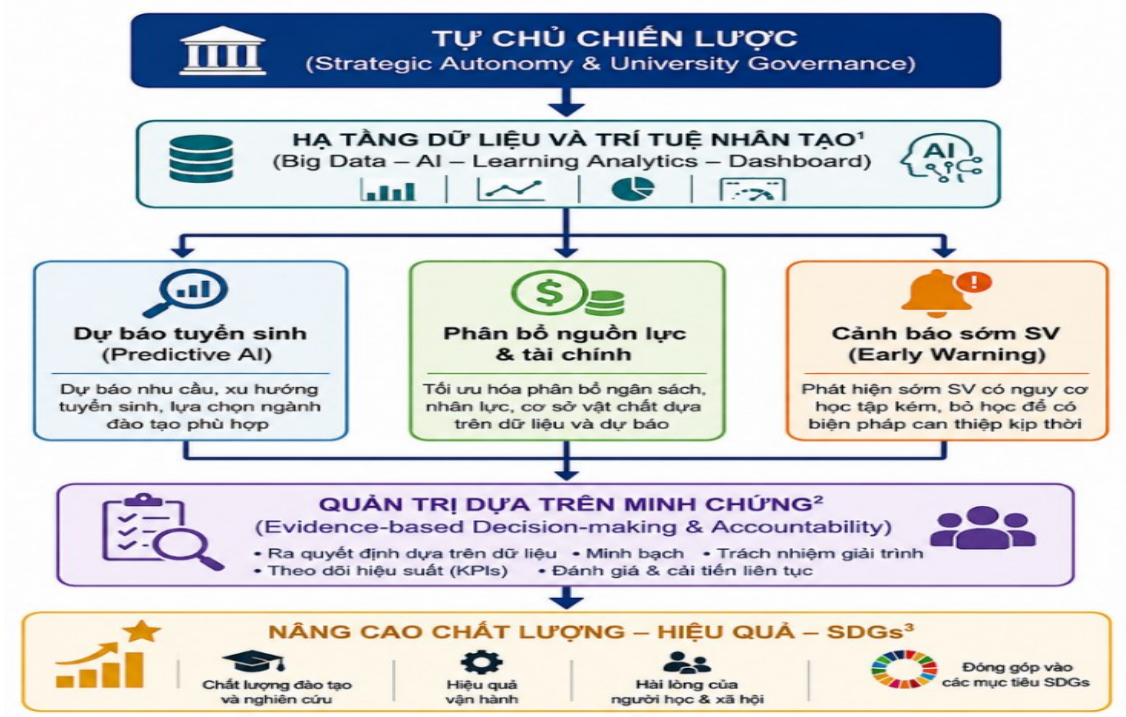
Sự phát triển của AI đang thúc đẩy quá trình chuyển dịch từ mô hình quản trị đại học dựa trên kinh nghiệm sang quản trị dựa trên minh chứng (evidence-based governance), trong đó dữ liệu trở thành nền tảng của hoạch định chiến lược, phân bổ nguồn lực và đánh giá hiệu quả hoạt động. Xu hướng này phù hợp với định hướng của Đại hội XIV của Đảng khi xác định khoa học, công nghệ, ĐMST và chuyển đổi số là động lực tăng trưởng chủ yếu của quốc gia (Đảng Cộng sản Việt Nam, 2026). Đồng thời, các nghiên cứu gần đây cũng cho thấy AI đang dần mở rộng từ vai trò hỗ trợ giảng dạy sang hỗ trợ quản trị chiến lược, quản lý rủi ro và ra quyết định trong GDĐH.

4.1. Trí tuệ nhân tạo hỗ trợ ra quyết định học thuật và quản trị đại học

Như minh họa tại Hình 2, tự chủ chiến lược có thể được tăng cường thông qua hạ tầng dữ liệu, AI và Learning Analytics, hình thành chuỗi từ thu thập dữ liệu-phân tích, dự báo - hỗ trợ quyết định-trách nhiệm giải trình. Các ứng dụng AI, Predictive Analytics hỗ trợ dự báo tuyển sinh, nhận diện nguy cơ học tập, phân bổ nguồn lực và hoạch định học thuật; qua đó chuyển quản trị đại học theo hướng chủ động và dựa trên minh chứng (Zawacki-Richter et al., 2019; Stojanov & Daniel, 2024).

Tuy nhiên, AI cần được xác định là công cụ hỗ trợ chứ không thay thế quyết định của con người. Hiệu quả quản trị phụ thuộc đồng thời vào dữ liệu có chất

lượng, hạ tầng số, năng lực tính toán và năng lực số của đội ngũ; đây cũng là bốn nền tảng "4Cs" được World Bank nhấn mạnh đối với hệ sinh thái AI (World Bank, 2025). Vì vậy, đối với GDĐH Việt Nam, tích hợp AI vào tự chủ chiến lược cần gắn với quản trị dựa trên dữ liệu, minh bạch, trách nhiệm giải trình và giám sát của con người. Mối quan hệ này được khái quát trong Hình 2, đề xuất một chuỗi tham chiếu từ dữ liệu và AI đến quyết định chiến lược, nâng cao năng lực quản trị đại học.



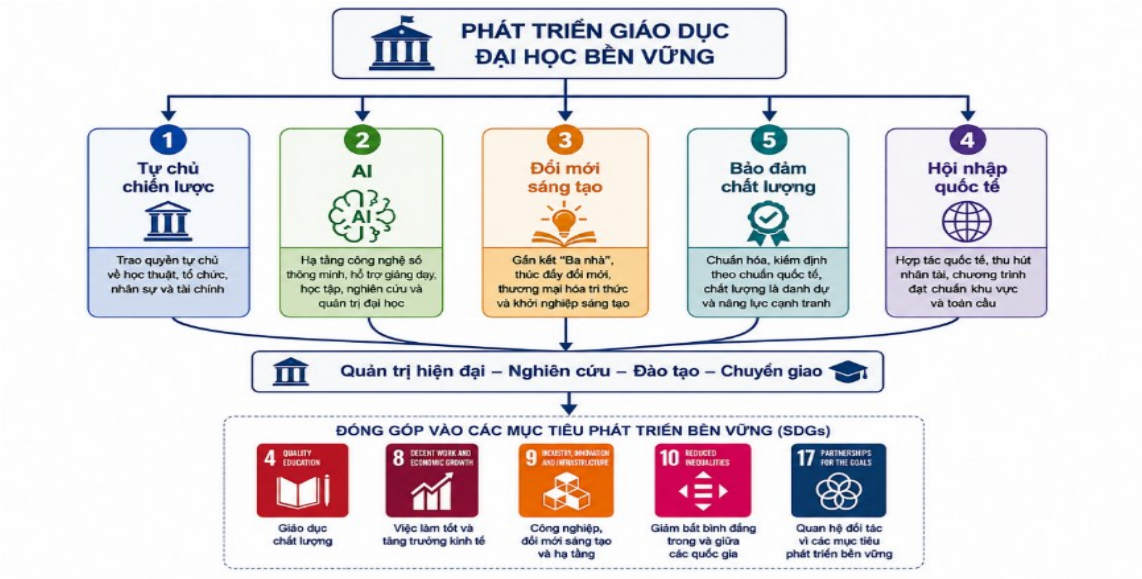
Hình 2: Mô hình quản trị đại học dựa trên AI và minh chứng

(Nguồn: Tác giả Lê Thị Anh Thư đề xuất trên cơ sở tổng hợp từ Salmi (2022), Siemens (2013), Viberg et al. (2018) và các nghiên cứu gần đây về AI-enabled governance trong GDĐH)

4.2. Đổi mới sáng tạo, bảo đảm chất lượng và hội nhập quốc tế hướng tới các Mục tiêu Phát triển Bền vững (SDGs)

Phát triển GDĐH trong kỷ nguyên số đòi hỏi một hệ sinh thái quản trị tích hợp, trong đó tự chủ chiến lược, AI, ĐMST, bảo đảm chất lượng và hội nhập quốc tế tạo thành các trụ cột bổ trợ lẫn nhau (Altbach & Knight, 2007; UNESCO, 2022). Như khái quát tại Hình 3, tự chủ tạo không gian cho đổi mới và phân bổ nguồn lực; AI tăng cường năng lực quản trị dựa trên dữ liệu; ĐMST thúc đẩy nghiên cứu và chuyển giao tri thức; bảo đảm chất lượng duy trì chuẩn mực và cải tiến liên tục; còn hội nhập quốc tế mở rộng hợp tác và lưu chuyển tri thức (OECD, 2019; UNESCO, 2024). Sự kết nối này hướng tới nâng cao chất lượng, năng lực nghiên

cứu, đổi mới của GDĐH, đồng thời tăng cường đóng góp của các cơ sở giáo dục vào SDG 4, SDG 8, SDG 9, SDG 10 và SDG 17. UNESCO-IESALC cũng nhấn mạnh rằng đóng góp của GDĐH cho SDGs cần được chuyển từ những hoạt động phân tán sang các chiến lược có tính hệ thống, có cơ chế đo lường và trách nhiệm giải trình.



Hình 3: Hệ sinh thái phát triển GDĐH hướng tới các mục tiêu Phát triển bền vững (SDGs)

(Nguồn: Tác giả Lê Thị Anh Thư đề xuất, xây dựng trên cơ sở tổng hợp Altbach & Knight (2007), UNESCO (2022, 2024), OECD (2019) và các định hướng phát triển GDĐH Việt Nam)

5. Kết luận và hàm ý chính sách

Nghiên cứu cho thấy AI và Learning Analytics (LA) đang thúc đẩy GDĐH chuyển từ đào tạo tương đối chuẩn hóa sang mô hình dựa trên dữ liệu, hỗ trợ cá nhân hóa, đánh giá và ra quyết định quản trị. Tuy nhiên, hiệu quả của LA và AI phụ thuộc vào chất lượng dữ liệu, năng lực tổ chức, điều kiện triển khai, đồng thời phải bảo đảm quyền riêng tư, công bằng và vai trò kiểm soát của con người (Khor & K, 2024; Márquez et al., 2024; Alonso-Arévalo & Vázquez-Vázquez, 2024).

Từ đó, nghiên cứu đề xuất năm hàm ý chính sách: (i) phát triển LA thành hạ tầng dữ liệu phục vụ chuyển đổi số và quản trị đại học; (ii) thúc đẩy cá nhân hóa học tập bằng AI và hồ sơ người học; (iii) đổi mới kiểm tra, đánh giá theo hướng liên tục, thích ứng và dựa trên dữ liệu; (iv) xây dựng mô hình quản trị dựa trên minh chứng, gắn với quản trị dữ liệu và trách nhiệm giải trình; (v) hoàn thiện khung chính sách về AI trong giáo dục theo các nguyên tắc đạo đức, công bằng, minh bạch, bảo vệ dữ liệu và bao trùm (UNESCO, 2021).

Nghiên cứu chủ yếu dựa trên tổng quan tài liệu và phân tích lý luận nên chưa kiểm chứng thực nghiệm tại các cơ sở GDĐH Việt Nam. Nghiên cứu tiếp theo cần đánh giá thực nghiệm hiệu quả của AI, LA đối với học tập, đánh giá và quản trị, từ đó xây dựng mô hình triển khai phù hợp với điều kiện Việt Nam và định hướng SDGs.

Tài liệu tham khảo

Brown, M., Ifenthaler, D., & các cộng sự (2025), *Learning analytics for student success: Emerging trends in higher education*. Routledge.

Caspari-Sadeghi, S. (2023), Learning analytics in higher education: A systematic review of current practices and future directions. *Education and Information Technologies, 28*(10), 13245–13273. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11708-2.

Demartini, C., Benussi, L., & Rinaudo, F. (2024), Artificial intelligence and learning analytics for data-driven decision making in higher education. *Education Sciences, 14*(2), 167. https://doi.org/10.3390/educsci14020167.

Khor, E. T., & Mutthulakshmi, S. (2024), Learning analytics for personalized learning in higher education: A systematic literature review. *Education Sciences, 14*(5), 489. https://doi.org/10.3390/educsci14050489.

Sharif, A., & Atif, Y. (2024), Artificial intelligence and learning analytics in higher education: Opportunities, challenges and ethical considerations. *Smart Learning Environments, 11*(1), Article 28. https://doi.org/10.1186/s40561-024-00287-5.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2021), *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.

United Nations (2015), *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations.

Wong, B. T. M., Li, K. C., & cộng sự. (2023), Learning analytics for personalized learning: A systematic review. *Interactive Learning Environments, 31*(8), 4786-4805. https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2036798.

World Bank (2024), *Accelerating digital transformation in higher education*. World Bank.

ĐỘT PHÁ THỂ CHẾ VÀ CƠ CHẾ ĐẶC THÙ CHO GIÁO DỤC ĐẠI HỌC THEO TINH THẦN NGHỊ QUYẾT 71-NQ/TW: PHÂN TÍCH KHOẢNG CÁCH CHÍNH SÁCH VÀ KHUYẾN NGHỊ THỰC THI

INSTITUTIONAL BREAKTHROUGHS AND SPECIAL MECHANISMS FOR HIGHER EDUCATION IN THE SPIRIT OF RESOLUTION NO. 71-NQ/TW: AN ANALYSIS OF POLICY GAPS AND IMPLEMENTATION RECOMMENDATIONS

Phạm Quốc Bảo

Võ Phạm Bảo Duyên

Đặng Thị Ngọc Hậu

Học viện Cán bộ Thành phố Hồ Chí Minh

Tóm tắt:

Nghị quyết số 71-NQ/TW, ngày 22/8/2025 của Bộ Chính trị về đột phá phát triển giáo dục và đào tạo đã đánh dấu bước chuyển chiến lược trong tư duy phát triển giáo dục đại học (GDĐH) Việt Nam, đặt trọng tâm vào đổi mới căn bản, toàn diện thông qua đột phá thể chế và cơ chế đặc thù. Bài viết tập trung phân tích khoảng cách chính sách giữa định hướng mang tính đột phá của Nghị quyết và thực trạng thể chế hóa, thực thi trong thực tiễn. Kết quả chỉ ra những "điểm nghẽn" cốt lõi. Trên cơ sở đó, bài viết đề xuất nhóm giải pháp khuyến nghị mang tính khả thi nhằm hoàn thiện hệ thống văn bản quy phạm pháp luật, thiết lập các cơ chế thử nghiệm có kiểm soát, và tối ưu hóa năng lực quản trị nhà trường nhằm tạo động lực bứt phá cho chất lượng và năng lực cạnh tranh quốc tế của GDĐH Việt Nam.

Từ khóa: Cơ chế đặc thù, Đột phá thể chế, Giáo dục đại học, Khoảng cách chính sách, Nghị quyết 71-NQ/TW, Tự chủ đại học.

Abstract:

Resolution No. 71-NQ/TW, dated August 22, 2025, of the Politburo on breakthroughs in the development of education and training marks a strategic shift in the development thinking of Vietnamese higher education, placing emphasis on fundamental and comprehensive reform through institutional breakthroughs and special mechanisms. This paper focuses on analyzing the policy gap between the breakthrough orientations set out in the Resolution and the current state of institutionalization and implementation in practice. The findings identify key bottlenecks hindering the effective realization of these

policy orientations. On this basis, the paper proposes a set of feasible recommendations aimed at improving the system of legal and regulatory documents, establishing controlled experimental mechanisms, and optimizing university governance capacity, thereby creating momentum for breakthroughs in the quality and international competitiveness of Vietnamese higher education.

Keywords: Higher education, Institutional breakthroughs, Policy gaps, Resolution No. 71-NQ/TW, Special mechanisms, University autonomy.

1. Đặt vấn đề

Nghị quyết 71-NQ/TW ngày 22/8/2025 của Bộ Chính trị đã tạo hành lang chiến lược quan trọng khi đặt yêu cầu đột phá thể chế và cơ chế đặc thù làm động lực trung tâm để phát triển giáo dục đại học (GDĐH) Việt Nam. Tuy nhiên, thực tiễn triển khai đang bộc lộ khoảng cách chính sách lớn giữa quyết tâm chính trị và hiệu quả thực thi. Những "điểm nghẽn" về tự chủ tài chính, quản trị tài sản công, phân cấp quản lý và tính chồng chéo trong hệ thống pháp luật hiện hành vẫn đang kìm hãm các trường đại học chủ động bứt phá.

Sự chậm trễ trong thể chế hóa Nghị quyết không chỉ làm giảm hiệu lực chính sách mà còn hạn chế năng lực cạnh tranh quốc tế của GDĐH. Vì vậy, việc nhận diện chính xác các khoảng cách chính sách hiện hữu để đề xuất giải pháp khuyến nghị thực thi mang tính khả thi, đồng bộ là yêu cầu cấp thiết. Nghiên cứu này tập trung làm rõ các mâu thuẫn cốt lõi giữa quy định và thực tiễn, từ đó kiến nghị cơ chế giải phóng tối đa nguồn lực cho phát triển GDĐH giai đoạn tới.

2. Cơ sở lý luận

2.1. Khái niệm thể chế và thể chế giáo dục đại học

Sự phát triển vững chắc của bất kỳ hệ thống hay lĩnh vực nào trong xã hội cũng đều nảy sinh từ một nền tảng vận hành có tính định hướng và quy chuẩn. Trước khi đi sâu phân tích cơ chế hoạt động hay những chính sách cụ thể của một tổ chức, việc định hình rõ ràng bức tranh tổng thể về "thể chế" là bước tiếp cận mang tính bản chất. Trong lĩnh vực giáo dục đại học, khái niệm thể chế và cơ chế thường bị đồng nhất và trong nhiều trường hợp được sử dụng thay thế cho nhau.

Trên thực tế, thể chế là hệ thống các quy tắc chính thức (luật, nghị quyết, chính sách) và phi chính thức (chuẩn mực, văn hóa tổ chức) định hình hành vi của các chủ thể trong hệ thống giáo dục. Trong khi đó, cơ chế là phương thức vận hành cụ thể để thể chế được thực thi trong thực tiễn, bao gồm cơ chế tài chính, cơ chế kiểm soát chất lượng, cơ chế phân quyền. Như vậy, hoàn thiện thể chế là điều kiện

cần, còn thiết kế cơ chế vận hành hiệu quả là điều kiện đủ để đạt mục tiêu chính sách.

Từ cách tiếp cận trên, thể chế giáo dục đại học được xác định là toàn bộ hệ thống các quy tắc, khung pháp lý, chính sách quản lý nhà nước và chuẩn mực vận hành nội bộ được thiết lập nhằm điều tiết mối quan hệ giữa các chủ thể trọng yếu, từ cơ quan quản lý nhà nước, các cơ sở giáo dục đại học, đội ngũ giảng viên, người học cho đến doanh nghiệp, thị trường lao động và toàn xã hội. Nội hàm của thể chế giáo dục đại học cấu thành nên một cấu trúc toàn diện bao quát các trụ cột then chốt. Trước hết, đó là khung khổ pháp lý về tự chủ đại học và trách nhiệm giải trình, quy định rõ ràng quyền hạn và sự độc lập của các trường đại học về chuyên môn đào tạo, tổ chức bộ máy và tự chủ tài chính. Tiếp theo, thể chế giáo dục đại học bao gồm chính sách đầu tư, tài chính và huy động nguồn lực xã hội, nhằm xác định quy mô phân bổ ngân sách nhà nước cũng như mở rộng hành lang pháp lý cho các mô hình hợp tác công - tư. Bên cạnh đó, thể chế giáo dục đại học còn thiết lập hệ thống tiêu chuẩn kiểm định và bảo đảm chất lượng, quy định các chuẩn chương trình, chuẩn cơ sở đào tạo, chuẩn giảng viên để giám sát năng lực đầu ra. Cuối cùng, đó là thể chế kết nối hệ sinh thái giáo dục - đổi mới sáng tạo, tạo động lực liên kết hữu cơ giữa nhà trường với doanh nghiệp nhằm gắn kết công tác đào tạo, nghiên cứu khoa học với nhu cầu thực tiễn của thị trường lao động.

Có thể thấy, thể chế giáo dục đại học không đơn thuần dừng lại ở vai trò quản lý hay tạo lập hành lang pháp lý an toàn để bảo đảm kỷ cương vận hành. Quan trọng hơn, một thể chế giáo dục đại học tiên tiến và hoàn thiện đóng vai trò kiến tạo động lực phát triển, giúp tháo gỡ triệt để các điểm nghẽn về cơ chế vận hành, giải phóng tối đa tính chủ động, sáng tạo của các cơ sở đào tạo và các nhà khoa học. Đây chính là tiền đề cốt lõi để nâng cao chất lượng đào tạo, phát triển bền vững nguồn nhân lực chất lượng cao và đáp ứng yêu cầu bứt phá của quốc gia trong kỷ nguyên mới.

2.2. Cơ chế đặc thù, phân cấp, phân quyền và quản trị phát triển theo tinh thần Nghị quyết 71-NQ/TW

Nghị quyết số 71-NQ/TW xác định đổi mới tư duy, nhận thức và thể chế là một trong những khâu đột phá để phát triển giáo dục và đào tạo. Đối với giáo dục đại học, tinh thần này đặt ra yêu cầu chuyển từ phương thức quản lý thiên về điều hành, kiểm soát sang quản trị dựa trên tự chủ, phân cấp, phân quyền, trách nhiệm giải trình và kết quả phát triển. Theo đó, Nhà nước không chỉ thực hiện chức năng quản lý mà ngày càng nhấn mạnh vai trò định hướng chiến lược, kiến tạo thể chế,

bảo đảm nguồn lực và kiểm tra, giám sát; trong khi cơ sở giáo dục đại học được trao không gian chủ động hơn để thực hiện sứ mạng và chịu trách nhiệm về kết quả.

Phân cấp, phân quyền và tự chủ là nền tảng quan trọng của mô hình quản trị này. Phân cấp xác định rõ phạm vi thẩm quyền giữa các cấp quản lý; phân quyền tạo điều kiện để chủ thể được giao quyền chủ động ra quyết định; còn tự chủ đại học thể hiện khả năng của cơ sở giáo dục trong việc quyết định các vấn đề thuộc lĩnh vực chuyên môn, tổ chức, nhân sự và tài chính trong khuôn khổ pháp luật. Tuy nhiên, tự chủ chỉ có ý nghĩa khi đi cùng nguồn lực, năng lực thực thi, cơ chế kiểm soát quyền lực và trách nhiệm giải trình. Vì vậy, chuyển đổi quản trị không đơn thuần là "trao thêm quyền", mà là thiết lập quan hệ cân bằng giữa quyền quyết định - nguồn lực - trách nhiệm - kết quả.

Bên cạnh đó, cơ chế đặc thù được xem là công cụ thể chế nhằm tạo không gian thử nghiệm và giải quyết những rào cản mà cơ chế chung chưa đáp ứng được. Trong giáo dục đại học, cơ chế đặc thù có thể được thiết kế đối với những lĩnh vực có yêu cầu cao về nhân lực, nghiên cứu khoa học, đổi mới sáng tạo, chuyển đổi số hoặc hội nhập quốc tế. Giá trị của cơ chế đặc thù không nằm ở việc tạo ra ngoại lệ đơn thuần, mà ở khả năng cho phép các cơ sở giáo dục có điều kiện và sứ mạng khác nhau được vận hành linh hoạt hơn, đồng thời vẫn bảo đảm các nguyên tắc về minh bạch, chất lượng, kiểm soát rủi ro và trách nhiệm giải trình.

Từ góc độ quản trị phát triển, những thay đổi trên phản ánh sự chuyển dịch từ tư duy duy trì và kiểm soát hoạt động sang chủ động kiến tạo năng lực và kết quả phát triển. Nếu quản lý hành chính thường tập trung vào việc tuân thủ quy định, quy trình và kiểm soát đầu vào, thì quản trị phát triển chú trọng xác lập mục tiêu, huy động nguồn lực, sử dụng dữ liệu để ra quyết định, thúc đẩy đổi mới và đánh giá bằng chất lượng, hiệu quả và tác động. Cách tiếp cận này phù hợp với yêu cầu của Nghị quyết 71-NQ/TW về nâng cao chất lượng giáo dục, phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao, thúc đẩy khoa học, công nghệ, đổi mới sáng tạo và chuyển đổi số.

Trên cơ sở đó, nghiên cứu này tiếp cận cơ chế đặc thù, phân cấp, phân quyền và quản trị phát triển như những thành tố có quan hệ bổ trợ trong cùng một cấu trúc thể chế. Phân cấp, phân quyền tạo không gian hành động; tự chủ xác lập quyền chủ động của cơ sở giáo dục; cơ chế đặc thù cung cấp những công cụ linh hoạt để xử lý các yêu cầu phát triển đặc thù; còn trách nhiệm giải trình, kiểm soát và đánh giá kết quả bảo đảm quyền lực được sử dụng đúng mục tiêu. Hiệu quả của quá trình chuyển đổi vì vậy không chỉ phụ thuộc vào việc ban hành thêm quy định, mà còn phụ thuộc vào mức độ đồng bộ của hệ thống pháp luật, năng lực quản trị và khả năng chuyển hóa quyền được trao thành kết quả thực tế.

Từ cách tiếp cận này, khoảng cách chính sách trong nghiên cứu được xem xét trên ba phương diện: khoảng cách giữa định hướng chính sách và mức độ thể chế hóa; khoảng cách giữa quyền hạn được trao và năng lực thực thi; và khoảng cách giữa mục tiêu chính sách với kết quả đạt được trong thực tiễn. Đây là cơ sở để phân tích những điểm nghẽn trong quá trình thực hiện tinh thần Nghị quyết 71-NQ/TW đối với giáo dục đại học và đề xuất các khuyến nghị về đột phá thể chế, cơ chế đặc thù và năng lực quản trị ở các phần tiếp theo.

3. Nội dung

3.1. Những kết quả đạt được trong hoàn thiện thể chế giáo dục đại học sau Nghị quyết 71-NQ/TW

Sau khi Nghị quyết số 71-NQ/TW được ban hành, yêu cầu thể chế hóa các định hướng về đột phá giáo dục và đào tạo đã trở thành một nội dung quan trọng trong quá trình hoàn thiện chính sách. Tuy nhiên, do thời gian thực thi Nghị quyết chưa dài, việc đánh giá cần tập trung vào những chuyển động bước đầu về thể chế và chính sách, thay vì khẳng định những kết quả phát triển đã được xác lập đầy đủ. Từ góc độ này, có thể nhận diện một số chuyển biến đáng chú ý.

Thứ nhất, tư duy hoàn thiện thể chế giáo dục đại học được định hướng rõ hơn theo hướng đột phá và kiến tạo phát triển. Nghị quyết 71-NQ/TW xác định đổi mới tư duy, nhận thức và thể chế là khâu đột phá, đồng thời nhấn mạnh yêu cầu tháo gỡ các điểm nghẽn, tạo động lực và không gian mới cho phát triển giáo dục. Điều này cho thấy cách tiếp cận chính sách đang chuyển dần từ việc điều chỉnh từng quy định riêng lẻ sang yêu cầu rà soát, hoàn thiện đồng bộ các cơ chế liên quan đến tự chủ, phân cấp, nguồn lực, nhân lực, khoa học – công nghệ và đổi mới sáng tạo. Đối với giáo dục đại học, đây là cơ sở để chuyển trọng tâm từ quản lý hoạt động sang kiến tạo môi trường pháp lý thuận lợi cho các cơ sở giáo dục thực hiện sứ mạng và phát triển theo thế mạnh.

Thứ hai, yêu cầu phân cấp, phân quyền và tự chủ đại học được đặt ở vị trí trung tâm hơn trong thiết kế thể chế. Nghị quyết 71-NQ/TW nhấn mạnh phân cấp, phân quyền gắn với phân bổ nguồn lực, tăng cường tự chủ và tự chịu trách nhiệm, đồng thời giảm đầu mối và chuyển mạnh phương thức quản lý từ can thiệp trực tiếp sang định hướng, kiểm tra và giám sát. Đối với cơ sở giáo dục đại học, định hướng này tạo cơ sở để mở rộng không gian quyết định về tổ chức, nhân sự, đào tạo, nghiên cứu và sử dụng nguồn lực. Tuy nhiên, chuyển biến về chính sách mới chỉ là điều kiện ban đầu; khả năng biến quyền tự chủ thành quyền quyết định thực

chất còn phụ thuộc vào mức độ đồng bộ của pháp luật và năng lực quản trị của từng cơ sở.

Thứ ba, tư duy về cơ chế đặc thù và chính sách vượt trội cho giáo dục đại học ngày càng được nhấn mạnh. Nghị quyết 71-NQ/TW đặt yêu cầu tạo đột phá về nguồn lực, động lực và không gian phát triển, đồng thời chú trọng thu hút, trọng dụng nhân tài, phát triển các trung tâm đào tạo và nghiên cứu xuất sắc, thúc đẩy đổi mới sáng tạo và tăng cường liên kết Nhà nước - Nhà trường - Doanh nghiệp. Đây là bước chuyển quan trọng từ cách tiếp cận áp dụng tương đối đồng nhất sang tư duy thiết kế chính sách linh hoạt hơn theo sứ mạng, quy mô và đặc điểm của từng nhóm cơ sở giáo dục. Về bản chất, cơ chế đặc thù được đặt ra không nhằm tạo ngoại lệ đơn thuần mà nhằm tháo gỡ những rào cản mà cơ chế chung chưa giải quyết được.

Thứ tư, quản trị đại học được định hướng mạnh hơn theo chất lượng, hiệu quả và kết quả đầu ra. Tinh thần của Nghị quyết 71-NQ/TW đặt yêu cầu nâng cao chất lượng giáo dục, phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao và gắn giáo dục với khoa học, công nghệ, đổi mới sáng tạo. Theo đó, việc đánh giá và phân bổ nguồn lực cần từng bước chuyển từ chú trọng đầu vào, quy trình và mức độ hoàn thành thủ tục sang quan tâm nhiều hơn đến chất lượng đào tạo, hiệu quả sử dụng nguồn lực, kết quả nghiên cứu và tác động đối với người học và xã hội. Điều này tạo nền tảng cho việc phát triển mô hình quản trị dựa trên dữ liệu, bảo đảm chất lượng và trách nhiệm giải trình.

Thứ năm, chuyển đổi số, dữ liệu và trí tuệ nhân tạo được đặt trong yêu cầu đổi mới phương thức quản trị giáo dục. Nghị quyết 71-NQ/TW định hướng xây dựng chiến lược dữ liệu, phát triển nền tảng giáo dục quốc gia ứng dụng trí tuệ nhân tạo có kiểm soát, xây dựng hệ thống thông tin giáo dục – nhân lực liên thông và thúc đẩy quản trị giáo dục thông minh. Đối với giáo dục đại học, đây là sự mở rộng đáng chú ý của tư duy chuyển đổi số: từ số hóa hồ sơ và quy trình sang khai thác dữ liệu, công nghệ và AI để hỗ trợ hoạch định chính sách, quản trị nguồn lực, bảo đảm chất lượng và nâng cao trải nghiệm của người học. Tuy nhiên, quá trình này đồng thời đặt ra yêu cầu hoàn thiện thể chế về dữ liệu, an toàn thông tin, đạo đức số và trách nhiệm giải trình trong sử dụng AI.

Nhìn chung, những chuyển động bước đầu cho thấy tinh thần Nghị quyết 71-NQ/TW đang tạo ra sự thay đổi về định hướng thể chế đối với giáo dục đại học, trong đó nổi bật là chuyển từ quản lý trực tiếp sang kiến tạo, từ phân cấp hành chính sang trao quyền gắn với trách nhiệm, từ kiểm soát quy trình sang chú trọng chất lượng và kết quả, đồng thời mở rộng không gian cho đổi mới sáng tạo và

chuyển đổi số. Tuy nhiên, đây mới chủ yếu là sự chuyển dịch về định hướng và thiết kế chính sách; khoảng cách giữa chủ trương, quy định và năng lực thực thi vẫn cần được tiếp tục làm rõ. Chính khoảng cách này là cơ sở để phân tích các điểm nghẽn về tính đồng bộ của pháp luật, năng lực quản trị, thể chế số và cơ chế huy động nguồn lực.

3.2. Phân tích các khoảng cách chính sách trong giáo dục đại học

3.2.1. Khoảng cách giữa định hướng đổi mới thể chế và sự đồng bộ của hệ thống pháp luật

Nghị quyết 71-NQ/TW xác định đổi mới thể chế là khâu đột phá, yêu cầu tập trung hoàn thiện pháp luật, tháo gỡ các điểm nghẽn, đẩy mạnh phân cấp, phân quyền, tăng cường quyền tự chủ và trách nhiệm giải trình của cơ sở giáo dục. Đối với GDĐH, Nghị quyết đồng thời đặt ra yêu cầu bảo đảm quyền tự chủ đầy đủ, toàn diện, không phụ thuộc vào mức độ tự chủ tài chính; đổi mới quy định về nhân sự, tài chính và đầu tư theo hướng tạo không gian phát triển cho các cơ sở GDĐH.

Tuy nhiên, khoảng cách chính sách không chỉ nằm ở việc thiếu quy định mà còn nằm ở sự chưa đồng bộ giữa các nhóm quy định có liên quan. Quyền tự chủ của trường đại học trên phương diện giáo dục, tổ chức, nhân sự và tài chính chịu tác động đồng thời của nhiều lĩnh vực pháp luật. Do đó, nếu chỉ sửa đổi pháp luật chuyên ngành giáo dục đại học mà không đồng thời xử lý các quy định liên quan đến ngân sách, tài sản công, đầu tư công, viên chức, khoa học - công nghệ và quản lý tài chính thì quyền tự chủ khó chuyển hóa thành quyền quyết định thực chất.

Các nghiên cứu trước đây về cải cách GDĐH Việt Nam đã chỉ ra vấn đề này. Dao (2015) nhận diện các trở ngại đối với cải cách nằm đồng thời ở cấp độ thể chế và cấp độ quốc gia, trong đó các vấn đề về quản trị, bảo đảm chất lượng và tài chính có quan hệ chặt chẽ với nhau. Nghiên cứu của Ha Thi Do và cộng sự (2022) cũng cho thấy chính sách tự chủ đại học tạo ra những tác động tích cực nhưng đồng thời có thể làm gia tăng sự phụ thuộc của trường vào nguồn thu học phí, qua đó hạn chế khả năng phát triển theo định hướng đại học nghiên cứu.

Vì vậy, khoảng cách cốt lõi hiện nay là khoảng cách giữa "quyền tự chủ được xác lập về nguyên tắc" và "không gian pháp lý đủ đồng bộ để thực hiện quyền tự chủ". Nếu không giải quyết được tính liên thông giữa các luật và cơ chế quản lý, việc trao thêm quyền cho các trường có thể dẫn đến tình trạng "tự chủ trên văn bản nhưng phụ thuộc trong vận hành".

3.2.2. Khoảng cách giữa phân cấp, phân quyền và năng lực quản trị đại học

Một trong những điểm mới quan trọng của Nghị quyết 71-NQ/TW là yêu cầu đẩy mạnh phân cấp, phân quyền gắn với phân bổ nguồn lực, tăng cường tự chủ và tự chịu trách nhiệm, đồng thời giảm đầu mối quản lý và chuyển mạnh vai trò của Nhà nước sang định hướng chiến lược, kiến tạo phát triển, kiểm tra và giám sát.

Tuy nhiên, phân quyền không đồng nghĩa với năng lực thực thi quyền lực được phân quyền. Đây là một khoảng cách quan trọng trong quá trình cải cách quản trị đại học. Nghiên cứu của Tran (2014) về phân cấp trong GDĐH Việt Nam cho thấy việc chuyển quyền quyết định xuống cấp cơ sở từng gặp các vấn đề như thiếu kinh nghiệm quản trị, chiến lược thực thi chưa rõ, chức năng giữa các cơ quan còn chồng lấn và nguồn lực tài chính chưa đáp ứng yêu cầu cải cách.

Kết quả nghiên cứu của Mai và cộng sự về mô hình tự chủ đại học cũng cho thấy tự chủ cần được xem xét đồng thời trên nhiều phương diện, bao gồm tổ chức, nhân sự, học thuật và tài chính, chứ không thể chỉ tập trung vào một khía cạnh riêng lẻ. Trong khi đó, nghiên cứu trên gần 2.000 cán bộ học thuật tại 17 trường đại học Việt Nam cho thấy mức độ tham gia của đội ngũ học thuật vào quản trị trường còn thấp, đặc biệt trong các vấn đề về tổ chức và tài chính (Phạm Thị Thanh Hải và cộng sự, 2022).

Nếu nhà trường được trao quyền nhưng thiếu đội ngũ quản trị chuyên nghiệp, hệ thống dữ liệu, năng lực tài chính và cơ chế kiểm soát nội bộ tương ứng, phân cấp có thể chỉ tạo ra sự chuyển giao trách nhiệm hành chính thay vì hình thành năng lực tự chủ thực chất.

Điều này đặt ra yêu cầu phải chuyển từ tư duy "trao quyền" sang "trao quyền đi cùng năng lực thực thi", trong đó năng lực quản trị của Hội đồng trường, ban giám hiệu, các đơn vị chuyên môn và hệ thống quản trị nội bộ phải được xem là một bộ phận của cải cách thể chế.

3.2.3. Khoảng cách giữa chuyển đổi số và thể chế quản trị số

Nghị quyết 71-NQ/TW đặt chuyển đổi số, dữ liệu và trí tuệ nhân tạo vào vị trí quan trọng trong đổi mới giáo dục. Nghị quyết yêu cầu xây dựng chiến lược dữ liệu, phát triển nền tảng giáo dục quốc gia ứng dụng AI có kiểm soát, xây dựng hệ thống thông tin giáo dục - nhân lực liên thông và thúc đẩy mô hình quản trị giáo dục thông minh.

Điều này cho thấy chuyển đổi số theo tinh thần Nghị quyết 71 không chỉ là số hóa hồ sơ, quy trình hoặc đưa công nghệ vào lớp học, mà hướng tới một mô

hình quản trị dựa trên dữ liệu. Tuy nhiên, khoảng cách hiện nay nằm ở chỗ năng lực công nghệ phát triển nhanh hơn năng lực thể chế hóa công nghệ.

Một tổng quan hệ thống gần đây về các rào cản chuyển đổi số trong các cơ sở GDĐH xác định chín nhóm rào cản, trong đó đáng chú ý là tầm nhìn và chính sách số, lãnh đạo và quản trị số, nguồn lực, năng lực số, văn hóa tổ chức, quản trị các bên liên quan và đạo đức số. Điều này cho thấy đầu tư công nghệ đơn thuần không đủ để tạo ra chuyển đổi số thực chất.

Một nghiên cứu năm 2026 về đánh giá hiệu quả chuyển đổi số đại học cũng nhấn mạnh các yếu tố như tự động hóa quy trình, chất lượng dữ liệu, khả năng liên thông hệ thống và năng lực số là những thành tố quan trọng của một hệ sinh thái đại học dựa trên dữ liệu. Vì vậy, khoảng cách chính sách không chỉ là "thiếu nền tảng số", mà sâu hơn là: Khoảng cách giữa chuyển đổi số về công nghệ và chuyển đổi số về thể chế, quản trị và năng lực tổ chức.

Các trường có thể sở hữu LMS, thư viện số, phần mềm quản lý đào tạo hoặc ứng dụng AI nhưng vẫn chưa hình thành được hệ thống quản trị dựa trên dữ liệu nếu dữ liệu không liên thông, quyền khai thác dữ liệu không rõ, trách nhiệm quản trị dữ liệu chưa được xác lập và chưa có quy định đầy đủ về AI, đạo đức số, bảo vệ dữ liệu và trách nhiệm giải trình thuật toán.

Đây chính là khoảng trống cần được giải quyết để chuyển từ "đại học số hóa" sang "đại học quản trị bằng dữ liệu".

3.2.4. Khoảng cách giữa đổi mới sáng tạo và cơ chế huy động nguồn lực

Đổi mới sáng tạo đòi hỏi cơ chế phân bổ nguồn lực khác với cơ chế tài chính hành chính truyền thống. Hoạt động nghiên cứu có mức độ rủi ro cao, thời gian hoàn vốn dài và khó lượng hóa kết quả ngay trong một chu kỳ ngân sách. Nếu cơ chế tài chính vẫn thiên về kiểm soát đầu vào, thủ tục và niên độ ngân sách, trường đại học sẽ khó chủ động đầu tư vào các nghiên cứu có tính đột phá.

Vấn đề này có liên hệ trực tiếp với nghiên cứu về tự chủ đại học tại Việt Nam. Do và Mai (2022) cho thấy sự gia tăng phụ thuộc vào học phí có thể tạo ra rào cản đối với quá trình phát triển đại học nghiên cứu. Đồng thời, nghiên cứu về cải cách quản trị, chất lượng và tài chính GDĐH Việt Nam cho thấy những hạn chế về tài chính là một trong các yếu tố thể chế cản trở tốc độ cải cách.

Như vậy, khoảng cách ở đây là khoảng cách giữa mục tiêu thúc đẩy đổi mới sáng tạo và cơ chế thực tế để huy động, phân bổ và chấp nhận rủi ro nguồn lực.

Muốn thu hẹp khoảng cách này, cần chuyển từ tư duy "cấp kinh phí cho đề tài" sang "đầu tư cho hệ sinh thái đổi mới sáng tạo", bao gồm tài chính nghiên cứu dài hạn, phòng thí nghiệm dùng chung, quỹ đầu tư cho nghiên cứu rủi ro cao, hợp tác doanh nghiệp, thương mại hóa kết quả nghiên cứu và cơ chế chia sẻ lợi ích từ tài sản trí tuệ.

3.2.5. Nguyên nhân của các khoảng cách chính sách

Từ bốn khoảng cách trên, có thể nhận diện năm nhóm nguyên nhân chủ yếu, cụ thể như sau:

Một là, tư duy quản lý hành chính vẫn còn ảnh hưởng đến thiết kế và thực thi chính sách. Nghị quyết 71-NQ/TW chính là sự phản ánh yêu cầu phải thay đổi tư duy này khi xác định đột phá giáo dục phải bắt đầu từ đổi mới tư duy, nhận thức và thể chế. Các nghiên cứu về quản trị GDĐH Việt Nam cũng cho thấy quá trình chuyển từ mô hình tập trung sang tự chủ vẫn gặp những vấn đề về phân quyền, năng lực lãnh đạo và cơ chế trách nhiệm.

Hai là, tính liên thông giữa các chính sách chưa cao. Tự chủ đại học đồng thời liên quan đến pháp luật giáo dục, tài chính công, tài sản công, đầu tư, viên chức, khoa học - công nghệ và dữ liệu. Một thay đổi ở một lĩnh vực nhưng không được điều chỉnh tương ứng ở các lĩnh vực khác sẽ tạo ra "điểm nghẽn" trong thực thi.

Ba là, năng lực quản trị của các cơ sở GDĐH không đồng đều. Khi quyền tự chủ được mở rộng, yêu cầu đối với năng lực hoạch định chiến lược, quản trị tài chính, quản trị nhân sự, dữ liệu và kiểm soát rủi ro cũng tăng lên. Nếu năng lực quản trị không theo kịp mức độ phân quyền, tự chủ có thể tạo ra rủi ro thay vì tạo động lực phát triển.

Bốn là, cơ chế phân bổ nguồn lực chưa hoàn toàn chuyển sang logic dựa trên kết quả. Nghị quyết 71-NQ/TW đã đặt yêu cầu phân bổ ngân sách dựa trên sứ mạng, chất lượng và hiệu quả. Tuy nhiên, để thực hiện nguyên tắc này cần đồng thời có hệ thống chỉ số đầu ra đáng tin cậy, cơ chế đặt hàng, đánh giá độc lập và khả năng giám sát kết quả.

Năm là, tốc độ phát triển của công nghệ và đổi mới sáng tạo nhanh hơn tốc độ hoàn thiện thể chế. Đây là vấn đề đặc biệt rõ đối với AI, dữ liệu và quản trị số. Một hệ thống pháp luật có chu kỳ sửa đổi dài khó có thể phản ứng nhanh với các công nghệ thay đổi liên tục. Vì vậy, Nghị quyết 71-NQ/TW đặt ra yêu cầu về cơ chế thử nghiệm, kiểm soát và chính sách linh hoạt, thay vì chỉ sử dụng phương thức quản lý bằng các quy định cứng.

4. Giải pháp đột phá thể chế và cơ chế đặc thù cho giáo dục đại học theo tinh thần nghị quyết 71-NQ/TW

Một trong những điều kiện có ý nghĩa quyết định để hiện thực hóa mục tiêu hiện đại hóa, nâng tầm giáo dục đại học theo tinh thần Nghị quyết số 71-NQ/TW là phải tạo được đột phá thực chất về thể chế và cơ chế đặc thù. Thực tiễn phát triển giáo dục đại học trong nước và kinh nghiệm quốc tế cho thấy, chất lượng và sức cạnh tranh của các cơ sở giáo dục đại học không chỉ phụ thuộc vào quy mô đầu tư, đội ngũ hay cơ sở vật chất, mà trước hết phụ thuộc vào mức độ phù hợp, linh hoạt và hiệu lực của thể chế quản trị. Nếu cơ chế quản lý vẫn thiên về hành chính, phân cấp không đi liền với nguồn lực và trách nhiệm giải trình, quyền tự chủ không gắn với khả năng quyết định về nhân sự, tài chính, chương trình và hợp tác khoa học thì rất khó tạo ra động lực đổi mới. Vì vậy, yêu cầu đặt ra hiện nay không chỉ là "trao quyền tự chủ", mà phải chuyển mạnh từ tư duy quản lý sang kiến tạo phát triển, từ kiểm soát đầu vào sang quản trị theo kết quả và trách nhiệm giải trình.

Trước hết, cần hoàn thiện thể chế theo hướng phân cấp, phân quyền mạnh mẽ, bảo đảm quyền tự chủ đầy đủ, thực chất cho các cơ sở giáo dục đại học.

Nghị quyết 71-NQ/TW xác định rõ yêu cầu hoàn thiện các quy định pháp luật để tháo gỡ điểm nghẽn, đẩy mạnh phân cấp, phân quyền gắn với phân bổ nguồn lực, tăng cường tự chủ và tự chịu trách nhiệm của cơ sở giáo dục, đồng thời giảm đầu mối quản lý và gắn trách nhiệm quản lý chuyên môn với quản lý nhân sự, tài chính. Đây chính là khoảng cách quan trọng cần được thu hẹp trong quá trình thực thi chính sách: trên thực tế, quyền tự chủ của nhiều cơ sở giáo dục đại học vẫn chưa tương xứng với trách nhiệm phải thực hiện; cơ chế tài chính, biên chế, tuyển dụng, bổ nhiệm và đầu tư còn có những ràng buộc làm hạn chế khả năng chủ động của nhà trường. Do đó, cần chuyển từ mô hình "tự chủ có điều kiện" sang tự chủ thực chất có kiểm soát, trong đó nhà trường được trao quyền quyết định những vấn đề thuộc hoạt động chuyên môn, tổ chức bộ máy, sử dụng nguồn lực, tuyển dụng và thu hút nhân lực chất lượng cao, đồng thời phải công khai kết quả đào tạo, nghiên cứu khoa học, tài chính và hiệu quả sử dụng nguồn lực.

Thứ hai, cần đổi mới căn bản cơ chế tài chính đại học, coi đây là một bộ phận cấu thành của đột phá thể chế.

Nguồn lực nhà nước cần được phân bổ dựa trên sứ mạng, chất lượng và hiệu quả, thay vì chủ yếu dựa trên các yếu tố đầu vào; đồng thời tăng cường cơ chế đặt hàng, giao nhiệm vụ đối với các ngành, lĩnh vực trọng điểm và các nhiệm vụ khoa học - công nghệ có tính chiến lược. Nghị quyết 71-NQ/TW đặt mục tiêu chi ngân

sách cho giáo dục và đào tạo tối thiểu 20% (2025) tổng chi ngân sách nhà nước, trong đó chi cho giáo dục đại học ít nhất 3% (2025); đồng thời chủ trương ưu tiên đầu tư cho giáo dục đại học và triển khai chương trình mục tiêu quốc gia về hiện đại hóa, nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo giai đoạn 2026-2035 (Giao, V. Đ., 2025). Tuy nhiên, để nguồn lực thực sự trở thành động lực phát triển, cần đồng thời đa dạng hóa nguồn vốn thông qua hợp tác công - tư, hợp tác nhà trường - doanh nghiệp, quỹ tài trợ, quỹ học bổng, nguồn lực từ cựu sinh viên và các nguồn hợp pháp khác. Đối với những lĩnh vực có tính đặc thù, chiến lược hoặc liên quan trực tiếp đến nhiệm vụ quốc gia, cần có cơ chế ngân sách riêng, ổn định và dài hạn thay vì chỉ phân bổ theo từng năm, qua đó giúp các trường chủ động xây dựng năng lực nghiên cứu, cơ sở vật chất và đội ngũ.

Thứ ba, đột phá về cơ chế nhân sự phải được coi là khâu then chốt. Một trường đại học không thể có chất lượng cao nếu không có cơ chế thu hút và trọng dụng người tài.

Nghị quyết 71-NQ/TW đã đặt vấn đề hoàn thiện quy định về biên chế, tiêu chuẩn, điều kiện, quy trình tuyển dụng, bổ nhiệm đối với giáo sư, phó giáo sư và các chức danh giảng viên phù hợp với thông lệ quốc tế và thực tiễn Việt Nam; đồng thời cho phép cơ sở giáo dục đại học chủ động quyết định việc tuyển dụng, thuê giảng viên và bổ nhiệm người giỏi từ nước ngoài. Vì vậy, cần chuyển mạnh từ tư duy quản lý nhân sự theo biên chế sang quản trị nhân tài theo vị trí việc làm và kết quả đóng góp. Cơ chế tuyển dụng, tiền lương, thu nhập tăng thêm, phụ cấp, khen thưởng và thăng tiến cần phản ánh chất lượng thực tế của hoạt động giảng dạy, nghiên cứu, sáng chế, chuyển giao công nghệ và đóng góp cho nhà trường. Đặc biệt, cần phát huy mô hình giảng viên đồng cơ hữu, cho phép các chuyên gia, nhà khoa học, cán bộ thực tiễn có trình độ cao trong và ngoài nước tham gia giảng dạy, nghiên cứu tại trường mà không nhất thiết phải chuyển hoàn toàn sang biên chế của trường. Đây là giải pháp vừa mở rộng nhanh nguồn nhân lực chất lượng cao, vừa tạo mạng lưới liên kết giữa đại học, cơ quan quản lý, doanh nghiệp và các tổ chức nghiên cứu.

Thứ tư, cần xây dựng cơ chế đặc thù cho nghiên cứu khoa học, đổi mới sáng tạo và liên kết nhà trường - doanh nghiệp.

Thực tế cho thấy, nếu cơ chế quản lý đề tài, tài chính nghiên cứu và sử dụng kết quả khoa học còn phức tạp thì rất khó tạo ra các công trình có giá trị ứng dụng cao. Vì vậy, cần tăng quyền chủ động cho các trường trong xác định nhiệm vụ nghiên cứu, phân bổ kinh phí và hợp tác với đối tác ngoài trường; đồng thời hình thành các trung tâm nghiên cứu xuất sắc, phòng thí nghiệm dùng chung và các cụm

liên kết đại học - viện nghiên cứu - doanh nghiệp trong những lĩnh vực ưu tiên quốc gia. Nghị quyết 71 đã định hướng đầu tư các trung tâm đào tạo, nghiên cứu xuất sắc; phát triển đại học đổi mới sáng tạo, đại học công nghệ thế hệ mới và thúc đẩy hiệu quả hợp tác Nhà nước - Nhà trường - Doanh nghiệp. Trên nền tảng đó, cần có cơ chế chia sẻ hạ tầng nghiên cứu, cơ chế đồng tài trợ công - tư và cơ chế khuyến khích giảng viên, người học thương mại hóa kết quả nghiên cứu, hình thành doanh nghiệp khởi nguồn, doanh nghiệp khởi nghiệp và các sản phẩm khoa học có khả năng ứng dụng trong thực tiễn.

Thứ năm, chuyển đổi số và trí tuệ nhân tạo phải được thể chế hóa thành một phần của quản trị đại học, chứ không chỉ dừng lại ở đầu tư thiết bị hoặc số hóa quy trình.

Nghị quyết 71 xác định xây dựng chiến lược dữ liệu, nền tảng giáo dục quốc gia ứng dụng AI có kiểm soát, phát triển quản trị giáo dục thông minh và hệ thống thông tin giáo dục - nhân lực liên thông. Do đó, cần xây dựng cơ chế cho phép các trường chủ động phát triển và khai thác dữ liệu phục vụ đào tạo, nghiên cứu và quản trị, đồng thời bảo đảm an toàn thông tin, bảo vệ dữ liệu và kiểm soát việc sử dụng AI. Đối với các cơ sở đào tạo đặc thù, yêu cầu này càng cấp thiết bởi chuyển đổi số phải đồng thời đáp ứng yêu cầu hiện đại hóa đào tạo và yêu cầu bảo đảm an ninh, an toàn hệ thống. Cần ưu tiên đầu tư hạ tầng mạng, cơ sở dữ liệu đồng bộ, LMS, thư viện điện tử, học liệu số, mô phỏng thực tế ảo và các công cụ AI phục vụ đào tạo, nghiên cứu, phân tích tình huống và đánh giá người học. Cần mở rộng hợp tác với các cơ sở đào tạo, viện nghiên cứu và tổ chức quốc tế có uy tín; thúc đẩy chương trình trao đổi giảng viên, học viên, hợp tác nghiên cứu và đào tạo; khuyến khích chương trình đào tạo tiên tiến, song bằng, các học phần bằng tiếng Anh và đào tạo về pháp luật quốc tế, an ninh mạng, an ninh phi truyền thống, dữ liệu và AI. Nghị quyết 71 cũng định hướng hỗ trợ các cơ sở giáo dục đại học hợp tác với đại học uy tín, doanh nghiệp lớn ở nước ngoài, thúc đẩy liên kết đào tạo xuyên biên giới và thành lập đơn vị đào tạo, viện nghiên cứu chung.

Như vậy, đột phá thể chế không phải là nới lỏng quản lý, mà là thiết kế lại phương thức quản trị để quyền tự chủ, nguồn lực và trách nhiệm được đặt trong cùng một chỉnh thể. Đối với giáo dục đại học, cần tạo đủ không gian để các trường chủ động sáng tạo, cạnh tranh và phát triển theo sứ mạng; đồng thời Nhà nước chuyển mạnh sang vai trò kiến tạo, đặt hàng, đầu tư chiến lược, kiểm định chất lượng và giám sát kết quả. Đối với những cơ sở đào tạo đặc thù như Trường Đại học An ninh nhân dân, cần hình thành cơ chế đặc thù vừa bảo đảm yêu cầu chung của hệ thống giáo dục đại học, vừa đáp ứng nhiệm vụ đào tạo nguồn nhân lực chất

lượng cao cho lực lượng Công an nhân dân. Nếu thực hiện đồng bộ các giải pháp này, tinh thần "đi trước một bước" của giáo dục đại học mới có thể được chuyển hóa thành năng lực thực tế, qua đó tạo nền tảng để giáo dục đại học trở thành một trong những động lực quan trọng của phát triển khoa học, công nghệ, đổi mới sáng tạo, chuyển đổi số và nâng cao năng lực cạnh tranh quốc gia.

5. Kết luận

Đột phá thể chế và cơ chế đặc thù là điều kiện then chốt để hiện thực hóa các mục tiêu của Nghị quyết 71-NQ/TW về phát triển giáo dục đại học. Trọng tâm là đẩy mạnh phân cấp, phân quyền, bảo đảm tự chủ gắn với trách nhiệm giải trình; đổi mới cơ chế tài chính, thu hút và trọng dụng nhân tài; thúc đẩy nghiên cứu khoa học, đổi mới sáng tạo, chuyển đổi số và hội nhập quốc tế. Quan trọng nhất, các chủ trương phải được cụ thể hóa thành cơ chế thực thi rõ ràng, có nguồn lực, thẩm quyền và trách nhiệm tương ứng. Qua đó, giáo dục đại học thực sự trở thành động lực phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao, khoa học - công nghệ và năng lực cạnh tranh quốc gia.

Tài liệu tham khảo

Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam, *Toàn văn Nghị quyết số 71-NQ/TW của Bộ Chính trị về đột phá phát triển giáo dục và đào tạo*. Cổng Thông tin điện tử Chính phủ. https://xaydungchinhsach.chinhphu.vn/toan-van-nghi-quyet-so-71-nq-tw-cua-bo-chinh-tri-ve-dot-pha-phat-trien-giao-duc-va-dao-tao-119250828110759964.htm

Do, H. T. H., & Mai, A. N. (2022), "Policies on university autonomy in Vietnam". *Journal of Further and Higher Education, 46*(5). https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1986475

Giao, V. Đ. (2025), *Những nét cơ bản về giáo dục đại học trong Nghị quyết số 71-NQ/TW, ngày 22/8/2025 của Bộ Chính trị về đột phá phát triển giáo dục và đào tạo – Một số vấn đề cần quán triệt tại Đảng bộ Trường Đại học An ninh nhân dân*. Trường Đại học An ninh nhân dân. https://dhannd.bocongan.gov.vn/nhung-net-co-ban-ve-giao-duc-dai-hoc-trong-nghi-quyet-so-71-nq-tw-ngay-22-8-2025-cua-bo-chinh-tri-ve-dot-pha-phat-trien-giao-duc-va-dao-tao-mot-so-van-de-can-quan-triet-tai-dang-bo-truong-dai-hoc-an-ninh-nhan-dan-a-3924

Hai, P. T. T., & Anh, L. T. K. (2022), "Academic staff's participation in university governance: A move towards autonomy and its practical problems". *Studies in Higher Education, 47*(8), 1613–1626. https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1946031

Hoàng Văn Lợi (2026), "Hoàn thiện thể chế, chính sách giáo dục đại học nhằm phát triển bền vững nguồn nhân lực chất lượng cao trong kỷ nguyên mới". *Tạp chí điện tử Khoa học và Công nghệ Giao thông, 6*(3), 126–135. https://doi.org/10.58845/jstt.utt.2026.vn.6.3.126-135

Phương Liên (2025), "Một số cơ chế, chính sách đặc thù, vượt trội, đột phá phát triển giáo dục – đào tạo". *Báo Điện tử Chính phủ*. https://baochinhphu.vn/mot-so-co-che-chinh-sach-dac-thu-vuot-troi-dot-pha-phat-trien-giao-duc-dao-tao-102251117104217572.htm

Tran, T. T. (2014), "Governance in higher education in Vietnam – A move towards decentralization and its practical problems". *Journal of Asian Public Policy, 7*(1), 71–82. https://doi.org/10.1080/17516234.2013.873341

Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội, *Bài học quốc tế và giải pháp đột phá cho giáo dục đại học Việt Nam theo tinh thần Nghị quyết 71-NQ/TW*. https://www.haui.edu.vn/vn/kho-noi-dung-so/bai-hoc-quoc-te-va-giai-phap-dot-pha-cho-giao-duc-dai-hoc-viet-nam-theo-tinh-than-nghi-quyet-71-tw/67487

TỰ CHỦ ĐẠI HỌC VÀ ĐỔI MỚI QUẢN TRỊ TẠI CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐỊA PHƯƠNG Ở VIỆT NAM: TÁC ĐỘNG, ĐIỂM NGHẼN VÀ YÊU CẦU TRONG KỶ NGUYÊN MỚI

UNIVERSITY AUTONOMY AND GOVERNANCE REFORM IN LOCAL UNIVERSITIES IN VIET NAM: IMPACT, BOTTLENECK, AND CRITICAL REQUIREMENTS IN THE NEU ERA

Nguyễn Thị Thanh Hương

Trường Đại học Hùng Vương Phú Thọ

Tóm tắt:

Trong tiến trình đổi mới giáo dục đại học Việt Nam, tăng cường tự chủ đại học gắn với đổi mới quản trị được xem là một định hướng quan trọng nhằm nâng cao chất lượng, hiệu quả và năng lực thích ứng của các cơ sở giáo dục đại học. Đối với các trường đại học địa phương, tự chủ không chỉ tạo điều kiện phát huy tính chủ động trong tổ chức đào tạo, nghiên cứu khoa học, huy động và sử dụng nguồn lực, mà còn thúc đẩy đổi mới phương thức quản trị theo hướng linh hoạt, minh bạch, trách nhiệm giải trình và gắn với nhu cầu phát triển của địa phương. Bài viết tập trung phân tích tác động của tự chủ đại học đối với đổi mới quản trị tại các trường đại học địa phương, nhận diện những điểm nghẽn chủ yếu và làm rõ các yêu cầu đặt ra đối với đổi mới quản trị trong kỷ nguyên mới.

Từ khoá: Tự chủ đại học; trường đại học địa phương; tác động; điểm nghẽn; yêu cầu trong kỷ nguyên mới.

Abstract:

In the process of reforming higher education in Vietnam, enhancing university autonomy - coupled with governance reform—is considered a key strategy to improve the quality, efficiency, and adaptability of higher education institutions. For local universities, autonomy not only fosters initiative in organizing academic programs, conducting research, and mobilizing and utilizing resources, but also drives the transformation of governance models toward greater flexibility, transparency, and accountability, while aligning with local development needs. This article analyzes the impact of university autonomy on governance reform within local universities, identifies major bottlenecks, and clarifies the requirements for governance reform in the new era

Keywords: University autonomy; local universities; impact; bottleneck; requirements of the new era.

1. Đặt vấn đề

Tự chủ đại học là xu hướng tất yếu trong quá trình đổi mới giáo dục đại học và nâng cao năng lực cạnh tranh của các cơ sở giáo dục đại học. Tự chủ đã tạo ra những chuyển biến nhất định trong quản trị đại học Việt Nam, đặc biệt về tổ chức bộ máy, tài chính, nhân sự, đào tạo và hoạt động khoa học – công nghệ. Bản chất của tự chủ không chỉ là mở rộng quyền quyết định cho cơ sở giáo dục đại học mà còn là sự chuyển đổi phương thức quản trị từ quản lý hành chính, tập trung sang quản trị theo mục tiêu, chất lượng, hiệu quả và trách nhiệm giải trình.

Đối với các trường đại học địa phương, quá trình này có ý nghĩa đặc biệt bởi các trường vừa phải thực hiện các yêu cầu chung của hệ thống giáo dục đại học quốc gia, vừa chịu sự chi phối tương đối rõ của chiến lược phát triển và điều kiện kinh tế - xã hội của địa phương. Sự khác biệt về quy mô, năng lực tài chính, chất lượng đội ngũ, năng lực nghiên cứu và mức độ liên kết với thị trường lao động khiến việc thực thi tự chủ và quản trị tại các trường này phát sinh những vấn đề mang tính đặc thù. Trên cơ sở đó, việc phân tích tác động của tự chủ đại học đối với đổi mới quản trị tại các trường đại học địa phương ở Việt Nam, nhận diện những điểm nghẽn chủ yếu và làm rõ các yêu cầu đặt ra đối với đổi mới quản trị trong kỷ nguyên mới có ý nghĩa quan trọng cả về lý luận và thực tiễn.

2. Nội dung

2.1. Tình hình tự chủ đại học và đổi mới quản trị ở các trường đại học địa phương

Các trường đại học địa phương là một bộ phận quan trọng trong hệ thống giáo dục đại học công lập Việt Nam. Hiện nay, cả nước có 26 cơ sở giáo dục đại học trực thuộc Uỷ ban nhân dân cấp tỉnh, thành phố, phân bố tại 21/34 tỉnh, thành phố sau sáp nhập, trong đó, miền Bắc và miền Nam mỗi vùng có 9 trường, chiếm khoảng 34,6%; miền Trung và Tây Nguyên có 8 trường, chiếm khoảng 30,8% (1). Quy mô đào tạo của các trường đại học địa phương nhìn chung còn nhỏ và không đồng đều. Nhóm trường này đóng góp khoảng 6,3% quy mô đào tạo trình độ đại học, 3,5% trình độ thạc sĩ và khoảng 1% trình độ tiến sĩ. Chỉ có 3 trường có quy mô trên 10.000 sinh viên, trong khi có tới 8 trường có quy mô dưới 2.000 sinh viên (4). Trong bối cảnh cạnh tranh ngày càng cao giữa các cơ sở giáo dục đại học, quy mô tuyển sinh thấp có thể làm hạn chế nguồn thu, khả năng tích lũy nguồn lực và năng lực đầu tư trở lại cho phát triển nhà trường.

Trong bối cảnh đó, các trường đại học địa phương đã thực hiện tự chủ đại học, đã tạo ra không gian, động lực và những chuyển biến quan trọng trong đổi mới quản trị tại các trường trên cả phương diện tổ chức, đào tạo, tài chính và quản trị. Tuy nhiên, mức độ và thực chất của tự chủ giữa các trường đại học địa phương chưa đồng đều. Do phần lớn các trường có quy mô đào tạo nhỏ, nguồn thu hạn chế, năng lực nghiên cứu và khả năng huy động nguồn lực xã hội chưa cao, khả năng thực hiện tự chủ tài chính trên thực tế còn tương đối hạn chế. Vì vậy, nếu chỉ tiếp cận tự chủ từ phương diện tài chính, các trường địa phương dễ rơi vào tình trạng tự chủ nhưng thiếu nguồn lực, trong khi các nhiệm vụ đào tạo nhân lực cho địa phương vẫn đòi hỏi sự đầu tư công cần thiết. Điều này cho thấy, tự chủ đại học cần được nhìn nhận theo hướng tự chủ gắn với năng lực thực hiện, nguồn lực bảo đảm và trách nhiệm giải trình, thay vì đồng nhất tự chủ với tự bảo đảm hoàn toàn về tài chính.

Trong lĩnh vực đào tạo, tự chủ đã tạo điều kiện để các trường địa phương chủ động hơn trong điều chỉnh chương trình và ngành nghề theo nhu cầu thị trường lao động. Đây là lợi thế quan trọng bởi các trường có khả năng nhận diện khá trực tiếp nhu cầu nhân lực của địa phương. Song, việc phát triển ngành đào tạo ở một số trường vẫn chịu sức ép về quy mô tuyển sinh và khả năng cạnh tranh với các trường đại học lớn. Vì vậy, yêu cầu đặt ra là phải chuyển từ tư duy đào tạo những ngành trường có sang đào tạo những ngành xã hội và địa phương cần, đồng thời tăng cường đào tạo liên ngành, đào tạo theo đặt hàng, đào tạo gắn với doanh nghiệp và phát triển các chương trình có khả năng thu hút người học ngoài địa phương.

Quản trị chất lượng và trách nhiệm giải trình ngày càng trở thành bộ phận quan trọng của tự chủ đại học. Các yêu cầu mới về kiểm định và bảo đảm chất lượng nhấn mạnh trách nhiệm của cơ sở giáo dục đại học trong việc tự đánh giá, cải tiến liên tục, công khai kết quả và chịu trách nhiệm trước người học, xã hội và cơ quan quản lý. Theo hướng này, tự chủ không còn được hiểu đơn thuần là được quyền quyết định, mà phải đi cùng khả năng chứng minh chất lượng và hiệu quả của những quyết định đó. Đây cũng là cơ sở để các trường đại học địa phương nâng cao uy tín, tăng khả năng thu hút người học và củng cố niềm tin xã hội.

Từ thực tiễn trên có thể nhận thấy, tự chủ đại học ở các trường địa phương đã tạo ra những chuyển biến tích cực, song chưa tạo được sự thay đổi đồng đều và thực chất về năng lực quản trị. Những hạn chế về quy mô, tài chính, đội ngũ, năng lực nghiên cứu, khả năng cạnh tranh và cơ chế phối hợp với cơ quan chủ quản vẫn

là những điểm nghẽn chủ yếu. Do đó, yêu cầu đặt ra trong thời gian tới là phải gắn tự chủ với đổi mới quản trị theo hướng tinh gọn, minh bạch, phân quyền thực chất, quản trị theo kết quả và tăng cường trách nhiệm giải trình; đồng thời bảo đảm nguồn lực công phù hợp đối với những nhiệm vụ mà thị trường không thể tự bảo đảm. Quan trọng hơn, quá trình đổi mới cần đặt các trường đại học địa phương trong mối quan hệ phát triển vùng, tăng cường liên kết giữa các trường, địa phương, doanh nghiệp và các tổ chức nghiên cứu, qua đó chuyển từ mô hình trường đại học chủ yếu cung cấp nhân lực cho địa phương sang mô hình cơ sở giáo dục đại học đồng hành và kiến tạo phát triển địa phương, vùng. Đây chính là hướng tiếp cận có ý nghĩa quyết định để các trường đại học địa phương nâng cao chất lượng, hiệu quả và vị thế trong hệ thống giáo dục đại học Việt Nam trong giai đoạn phát triển mới.

2.2. Tác động, điểm nghẽn và yêu cầu trong kỷ nguyên mới đối với tự chủ đại học và đổi mới quản trị ở các trường đại học địa phương

2.2.1. Tác động của tự chủ đại học đến đổi mới quản trị ở các trường đại học địa phương

Đối với các trường đại học địa phương, tự chủ không chỉ là sự thay đổi về phương thức phân bổ và sử dụng nguồn lực mà còn tạo ra những tác động sâu rộng đến tư duy, cơ chế và phương thức quản trị nhà trường. Trong bối cảnh chuyển đổi số và nâng cao chất lượng nguồn nhân lực phục vụ phát triển kinh tế - xã hội, tác động của tự chủ đến quản trị tại các trường đại học địa phương ngày càng thể hiện rõ nét.

Trước hết, tự chủ góp phần chuyển biến nhận thức và tư duy quản trị của các trường đại học địa phương. Nếu trước đây hoạt động của nhà trường chủ yếu vận hành theo cơ chế quản lý hành chính, phụ thuộc tương đối lớn vào cơ quan chủ quản và các quyết định phân bổ nguồn lực từ bên ngoài, thì tự chủ đặt nhà trường vào vị thế chủ động hơn trong xác định chiến lược, tổ chức hoạt động và chịu trách nhiệm về kết quả. Quyền tự chủ buộc lãnh đạo các trường phải chuyển từ tư duy quản lý đầu vào sang quản trị theo mục tiêu, kết quả và chất lượng. Theo đó, các quyết định về đào tạo, nghiên cứu khoa học, tổ chức bộ máy, nhân sự và tài chính ngày càng phải dựa trên nhu cầu thực tiễn, năng lực nội tại và định hướng phát triển dài hạn của nhà trường. Đây là điều kiện quan trọng để hình thành văn hóa quản trị dựa trên trách nhiệm giải trình, minh bạch và hiệu quả.

Thứ hai, tác động của tự chủ đến quản trị tổ chức và nhân sự. Đó là quyền chủ động trong tổ chức bộ máy, xây dựng vị trí việc làm và quản lý đội ngũ từng bước được mở rộng. Một số trường đã rà soát, sắp xếp các đơn vị theo hướng tinh gọn, giảm tầng nấc trung gian, tăng tính phối hợp và hiệu quả hoạt động. Việc xác định vị trí việc làm ngày càng gắn với chức năng, nhiệm vụ, khối lượng công việc và yêu cầu năng lực thay vì chủ yếu dựa vào biên chế. Tự chủ cũng tạo điều kiện để các trường linh hoạt hơn trong tuyển dụng, bố trí, sử dụng và đánh giá nhân sự theo nhu cầu thực tế. Đánh giá đội ngũ từng bước chuyển từ nặng về quá trình sang chú trọng kết quả thực hiện nhiệm vụ, chất lượng giảng dạy, nghiên cứu khoa học và mức độ đóng góp cho nhà trường. Đồng thời, các trường quan tâm hơn đến chính sách thu hút, đãi ngộ và giữ chân nhân lực chất lượng cao, qua đó, tự chủ góp phần hình thành cơ chế quản trị nhân sự theo năng lực và kết quả, nâng cao hiệu quả sử dụng nguồn lực. Tuy nhiên mức độ chuyển biến còn chưa đồng đều, phụ thuộc vào năng lực quản trị, nguồn lực tài chính và điều kiện phát triển của từng trường.

Thứ ba, tác động của tự chủ đến quản trị tài chính. Tự chủ đại học đã tạo động lực đổi mới quản trị tài chính tại các trường đại học địa phương theo hướng tăng tính chủ động, linh hoạt và hiệu quả trong huy động, phân bổ và sử dụng nguồn lực. Các trường từng bước đa dạng hóa nguồn thu, không chỉ dựa vào ngân sách nhà nước mà còn tăng thu từ học phí, hoạt động dịch vụ, nghiên cứu khoa học, chuyển giao công nghệ và hợp tác với doanh nghiệp. Việc thực hiện tự chủ cũng thúc đẩy các trường chủ động xây dựng mức thu học phí phù hợp với chương trình đào tạo và khả năng chi trả của người học, đồng thời mở rộng các dịch vụ đào tạo, tư vấn và khoa học – công nghệ. Một số trường đã quan tâm hơn đến khai thác kết quả nghiên cứu, gắn nghiên cứu với nhu cầu thực tiễn và tăng cường hợp tác doanh nghiệp nhằm tạo thêm nguồn lực. Đồng thời, cơ chế tự chủ góp phần nâng cao trách nhiệm của các đơn vị trong quản lý, phân bổ và sử dụng ngân sách theo mục tiêu, kết quả đầu ra và hiệu quả hoạt động.

Thứ tư, tác động của tự chủ đến quản trị đào tạo. Tự chủ đại học tạo điều kiện để các trường đại học địa phương đổi mới quản trị đào tạo theo hướng chủ động, linh hoạt và gắn với nhu cầu thực tiễn. Trên cơ sở quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm trong xây dựng chương trình và tổ chức, quản lý đào tạo theo quy định của pháp luật hiện hành, các trường có điều kiện chủ động mở ngành, điều chỉnh chương trình và lựa chọn phương thức đào tạo phù hợp. Công tác tuyển sinh từng bước được đổi mới theo hướng gắn quy mô, ngành nghề đào tạo với nhu cầu nhân lực

của địa phương và khu vực. Tự chủ cũng thúc đẩy các trường mở rộng liên kết đào tạo với cơ sở giáo dục, doanh nghiệp và các tổ chức sử dụng lao động, qua đó tăng cơ hội thực hành, thực tập và việc làm cho người học. Đặc biệt, việc điều chỉnh chương trình theo yêu cầu của thị trường lao động địa phương góp phần nâng cao tính thực tiễn và khả năng đáp ứng của đào tạo.

Thứ năm, tác động của tự chủ đến quản trị chất lượng và trách nhiệm giải trình. Tự chủ đại học thúc đẩy các trường đại học địa phương chuyển dần từ quản lý theo đầu vào sang quản trị chất lượng và quản trị theo kết quả. Các tiêu chuẩn về chuẩn đầu ra, chất lượng chương trình, năng lực giảng viên và mức độ đáp ứng nhu cầu người học được quan tâm rõ hơn. Việc thu thập phản hồi của sinh viên, theo dõi tình trạng việc làm sau tốt nghiệp bước đầu trở thành căn cứ để điều chỉnh chương trình và phương thức đào tạo. Đồng thời, đánh giá giảng viên và đánh giá chương trình từng bước được gắn với chất lượng, hiệu quả thực hiện nhiệm vụ và kết quả đầu ra. Tự chủ cũng đặt ra yêu cầu cao hơn về trách nhiệm giải trình của nhà trường trước người học, xã hội, cơ quan quản lý và các bên liên quan.

Từ thực tiễn đó, có thể khẳng định rằng tự chủ đại học đang tạo ra động lực quan trọng thúc đẩy đổi mới quản trị ở các trường đại học địa phương, từ đó, góp phần nâng cao chất lượng và phát triển bền vững các trường này trong giai đoạn mới.

2.2.2. Điểm nghẽn trong tự chủ đại học và đổi mới quản trị ở các trường đại học địa phương

Tự chủ đại học đã tạo ra những chuyển biến tích cực trong quản trị các cơ sở giáo dục đại học ở địa phương. Bên cạnh những mặt tích cực đó, quá trình này còn tồn tại những điểm nghẽn đó là:

Thứ nhất, điểm nghẽn về năng lực quản trị và tư duy quản lý. Tự chủ đại học đòi hỏi sự chuyển đổi căn bản từ tư duy quản lý hành chính sang tư duy quản trị chiến lược, quản trị theo mục tiêu và kết quả. Tuy nhiên, ở một số trường địa phương, năng lực hoạch định chiến lược, quản trị rủi ro, quản trị tài chính, quản trị nhân sự và phân tích dữ liệu còn chưa đáp ứng yêu cầu. Một bộ phận cán bộ quản lý vẫn quen với phương thức điều hành dựa trên quy trình, mệnh lệnh và kinh nghiệm hơn là dựa trên dữ liệu, chỉ số hiệu quả và trách nhiệm giải trình. Trong khi đó, đội ngũ quản trị chuyên nghiệp phục vụ các lĩnh vực như tài chính đại học, pháp chế, kiểm định chất lượng, phát triển chương trình, quan hệ doanh nghiệp và

chuyển đổi số còn mỏng. Đây là điểm nghẽn quan trọng bởi mở rộng quyền tự chủ nhưng không đồng thời nâng cao năng lực quản trị có thể làm gia tăng rủi ro thay vì tạo ra hiệu quả.

Thứ hai, điểm nghẽn về năng lực tài chính. Khả năng tự chủ của nhà trường phụ thuộc đáng kể vào quy mô tuyển sinh, mức độ hấp dẫn của ngành đào tạo, khả năng nghiên cứu - chuyển giao và các nguồn thu hợp pháp khác. Nhưng trên thực tế, nhiều trường địa phương có quy mô nhỏ, sức cạnh tranh và khả năng thu hút người học còn hạn chế, nguồn thu học phí không đủ lớn, trong khi chi phí cho đội ngũ, cơ sở vật chất, chuyển đổi số, kiểm định và nghiên cứu ngày càng tăng, dư địa để thực hiện tự chủ tài chính bị thu hẹp. Điều này dẫn đến các trường địa phương có nguy cơ ưu tiên các hoạt động tạo nguồn thu ngắn hạn, giảm khả năng đầu tư cho nghiên cứu khoa học, phát triển đội ngũ và những lĩnh vực có ý nghĩa chiến lược nhưng chưa tạo ra doanh thu ngay.

Thứ ba, điểm nghẽn về thu hút, phát triển và giữ chân nguồn nhân lực chất lượng cao. Chất lượng quản trị đại học trước hết phụ thuộc vào chất lượng đội ngũ. Tuy nhiên, các trường đại học địa phương thường gặp khó khăn trong cạnh tranh nhân lực với các cơ sở giáo dục đại học lớn ở các trung tâm kinh tế - giáo dục. Thu nhập, điều kiện nghiên cứu, cơ hội phát triển nghề nghiệp, môi trường học thuật và khả năng kết nối quốc tế ở một số trường chưa đủ sức hấp dẫn đối với giảng viên, nhà khoa học có trình độ cao. Bên cạnh đó, cơ chế đánh giá và đãi ngộ chưa phải lúc nào cũng gắn chặt với năng lực, hiệu quả công việc và đóng góp thực tế. Điều này dẫn đến nguy cơ thiếu hụt nhân lực chất lượng cao, đồng thời làm giảm khả năng đổi mới chương trình đào tạo, phát triển nghiên cứu và nâng cao vị thế học thuật của nhà trường.

Thứ tư, điểm nghẽn trong đổi mới tổ chức và phân cấp, phân quyền. Một trường đại học thực hiện tự chủ hiệu quả cần có cơ cấu tổ chức linh hoạt, trong đó quyền hạn và trách nhiệm được phân định rõ giữa Ban Giám hiệu, các đơn vị chuyên môn và các đơn vị chức năng. Tuy nhiên, trong thực tế, ranh giới giữa chức năng quản trị và điều hành ở một số nơi chưa thật sự rõ; cơ chế phối hợp giữa các chủ thể còn có thể phát sinh chồng chéo. Đồng thời, việc phân quyền xuống các khoa, bộ môn và đơn vị trực thuộc đôi khi chưa đi kèm với cơ chế kiểm soát và đánh giá kết quả. Hệ quả là nhà trường vừa có nguy cơ tập trung quyền lực quá mức ở cấp lãnh đạo, vừa chưa phát huy được tính chủ động và sáng tạo của các

đơn vị chuyên môn. Đây là một nghịch lý cần được giải quyết trong quá trình chuyển từ quản lý sang quản trị đại học hiện đại.

Thứ năm, trách nhiệm giải trình và quản trị dựa trên dữ liệu chưa phát triển tương xứng với quyền tự chủ. Tự chủ chỉ có ý nghĩa khi đi đôi với trách nhiệm giải trình. Tuy nhiên, việc xây dựng hệ thống chỉ số đánh giá hiệu quả hoạt động, công khai thông tin, đo lường chất lượng đầu ra và sử dụng dữ liệu để hỗ trợ quyết định ở một số trường còn hạn chế. Nhiều quyết định quản trị vẫn dựa nhiều vào kinh nghiệm hoặc thông tin phân tán giữa các đơn vị. Trong bối cảnh chuyển đổi số, đây là một điểm nghẽn cần được khắc phục bởi quản trị đại học hiện đại đòi hỏi khả năng thu thập, kết nối và phân tích dữ liệu về người học, đội ngũ, tài chính, nghiên cứu khoa học, việc làm và chất lượng đào tạo. Nếu thiếu nền tảng dữ liệu đáng tin cậy, nhà trường khó xác định đúng vấn đề, phân bổ nguồn lực tối ưu và đánh giá chính xác hiệu quả của các chính sách tự chủ.

Thứ sáu, sự gắn kết giữa trường đại học địa phương với hệ sinh thái kinh tế - xã hội của địa phương chưa đủ sâu. Một trong những lợi thế quan trọng của các trường đại học địa phương là khả năng hiểu rõ nhu cầu nhân lực và những vấn đề phát triển của địa bàn. Tuy nhiên, quan hệ giữa nhà trường với chính quyền, doanh nghiệp và các tổ chức xã hội ở một số nơi vẫn chủ yếu dừng ở hợp tác đào tạo, tiếp nhận thực tập hoặc một số hoạt động ngắn hạn. Cơ chế đặt hàng đào tạo, nghiên cứu và chuyển giao tri thức chưa phát huy đầy đủ. Khi đầu ra của nhà trường chưa gắn chặt với nhu cầu của thị trường lao động địa phương, khả năng thu hút người học và tạo nguồn thu bền vững cũng bị ảnh hưởng. Vì vậy, điểm nghẽn về liên kết địa phương không chỉ là vấn đề đối ngoại mà trực tiếp tác động đến năng lực thực hiện tự chủ của nhà trường.

Từ những vấn đề trên có thể thấy, điểm nghẽn cốt lõi trong tự chủ đại học ở các trường địa phương là sự mất cân đối giữa quyền tự chủ, năng lực thực thi và nguồn lực bảo đảm. Không thể kỳ vọng tự chủ tạo ra hiệu quả nếu nhà trường được trao quyền nhưng thiếu nguồn lực, thiếu năng lực quản trị hoặc phải vận hành trong một hệ thống thể chế chưa đồng bộ. Đồng thời, cũng không nên tiếp cận tự chủ đơn thuần theo hướng tăng quyền quyết định hay tăng khả năng tự chủ tài chính, mà cần xem đây là một quá trình tái cấu trúc toàn diện mô hình quản trị đại học.

Do đó, tháo gỡ các điểm nghẽn cần được thực hiện theo hướng "trao quyền đi đôi với tạo năng lực và tăng trách nhiệm". Các trường đại học địa phương cần nâng cao năng lực quản trị chiến lược, chuyên nghiệp hóa đội ngũ quản lý, hoàn

thiện cơ chế phân cấp và trách nhiệm giải trình, phát triển hệ thống quản trị dựa trên dữ liệu, đồng thời xây dựng chiến lược nhân lực và tài chính phù hợp với đặc thù từng trường. Về phía Nhà nước và chính quyền địa phương, cần hoàn thiện cơ chế pháp lý, đổi mới phương thức đầu tư và đặt hàng, có chính sách hỗ trợ phù hợp đối với các trường thực hiện sứ mạng đào tạo nhân lực cho địa phương. Chỉ khi giải quyết đồng thời các điểm nghẽn về thể chế - quản trị - nguồn lực - nhân lực - trách nhiệm giải trình - liên kết địa phương, tự chủ đại học mới có thể chuyển hóa từ yêu cầu cải cách về mặt chính sách thành động lực thực chất cho đổi mới quản trị và phát triển bền vững các trường đại học địa phương.

2.2.3. Yêu cầu của tự chủ đại học và đổi mới quản trị ở các trường đại học địa phương trong kỷ nguyên mới

Tự chủ đại học và đổi mới quản trị cần được xem là hai quá trình có quan hệ hữu cơ: tự chủ tạo không gian và động lực đổi mới, còn quản trị hiện đại quyết định khả năng biến quyền tự chủ thành chất lượng, hiệu quả và năng lực phát triển thực chất. Để quá trình tự chủ đại học và đổi mới quản trị ở các trường đại học địa phương có hiệu quả, cần thực hiện các yêu cầu sau:

Thứ nhất, yêu cầu chuyển từ tự chủ hình thức sang tự chủ thực chất, gắn với trách nhiệm giải trình. Tự chủ đại học không nên được hiểu đơn thuần là tăng quyền quyết định cho nhà trường, mà phải là khả năng chủ động xác lập chiến lược, tổ chức thực hiện, huy động và phân bổ nguồn lực, đồng thời chịu trách nhiệm về kết quả. Các trường đại học địa phương cần xác định rõ phạm vi tự chủ trên các phương diện học thuật, tổ chức - nhân sự, tài chính; đồng thời thiết lập cơ chế giải trình minh bạch đối với người học, xã hội, cơ quan quản lý và địa phương. Điều này đòi hỏi chuyển mạnh từ quản lý dựa trên đầu vào sang quản trị dựa trên mục tiêu, kết quả và chất lượng. Quyền tự chủ càng lớn thì yêu cầu về minh bạch, kiểm soát nội bộ và đánh giá hiệu quả càng cao.

Thứ hai, yêu cầu nâng cao năng lực tự chủ tài chính nhưng không đồng nhất tự chủ với tự bảo đảm hoàn toàn về tài chính. Đối với trường đại học địa phương, bài toán tài chính có tính đặc thù do quy mô tuyển sinh và khả năng tạo nguồn thu thường hạn chế hơn so với các trường lớn. Vì vậy, đổi mới quản trị tài chính cần hướng đến sử dụng hiệu quả mọi nguồn lực, đồng thời đa dạng hóa nguồn thu thông qua đào tạo, nghiên cứu khoa học, chuyển giao công nghệ, hợp tác doanh nghiệp và cung cấp dịch vụ. Quan trọng hơn, nhà trường phải chuyển từ tư duy

cân đối thu - chi sang quản trị nguồn lực theo chiến lược, ưu tiên đầu tư cho những lĩnh vực tạo ra giá trị dài hạn như phát triển đội ngũ, cơ sở nghiên cứu, chuyển đổi số và nâng cao chất lượng đào tạo. Nhà nước và địa phương cũng cần có cơ chế đầu tư, đặt hàng và hỗ trợ phù hợp để bảo đảm các trường thực hiện được sứ mạng phục vụ cộng đồng, nhất là những nhiệm vụ có giá trị xã hội nhưng khó tạo nguồn thu trực tiếp.

Thứ ba, yêu cầu phát triển đội ngũ giảng viên và cán bộ quản lý theo hướng chất lượng cao, chuyên nghiệp và thích ứng. Trong điều kiện tự chủ, chất lượng nguồn nhân lực trở thành yếu tố quyết định năng lực cạnh tranh của trường. Các trường địa phương cần đổi mới quản trị nhân sự theo vị trí việc làm, năng lực và kết quả thực hiện nhiệm vụ; xây dựng cơ chế đánh giá minh bạch, khuyến khích đổi mới sáng tạo và nghiên cứu khoa học. Đồng thời, cần có chính sách đủ sức thu hút, sử dụng và giữ chân giảng viên có trình độ cao, nhất là trong các ngành mà địa phương có nhu cầu lớn. Đối với cán bộ quản lý, cần chú trọng phát triển năng lực quản trị chiến lược, tài chính, nhân sự, pháp lý, kiểm định chất lượng, chuyển đổi số và quản trị rủi ro. Đây là điều kiện then chốt để quyền tự chủ được thực thi một cách hiệu quả và có trách nhiệm.

Thứ tư, yêu cầu nâng cao chất lượng đào tạo gắn với nhu cầu phát triển của địa phương và thị trường lao động. Một trong những lợi thế đặc thù của các trường đại học địa phương là khả năng gắn đào tạo với nhu cầu nhân lực tại chỗ. Do đó, tự chủ phải được sử dụng để tăng tính linh hoạt trong xây dựng, điều chỉnh chương trình đào tạo và phát triển ngành học mới. Nhà trường cần chủ động dự báo nhu cầu nhân lực, tăng cường hợp tác với doanh nghiệp, cơ quan quản lý và các tổ chức xã hội; đưa doanh nghiệp tham gia sâu hơn vào xây dựng chương trình, tổ chức thực hành, thực tập và đánh giá năng lực người học. Đồng thời, cần chú trọng các lĩnh vực mới như kinh tế số, chuyển đổi số, công nghệ xanh, kinh tế tuần hoàn, quản trị công hiện đại và các ngành phục vụ lợi thế phát triển của từng địa phương. Qua đó, nâng cao khả năng có việc làm của sinh viên và đóng góp trực tiếp vào phát triển kinh tế - xã hội.

Từ những yêu cầu trên có thể khẳng định, tự chủ đại học và đổi mới quản trị ở các trường đại học địa phương trong kỷ nguyên mới phải được triển khai như một quá trình đổi mới tổng thể, lấy chất lượng, hiệu quả, trách nhiệm xã hội và khả năng thích ứng làm trung tâm. Trọng tâm không chỉ là trao thêm quyền cho nhà trường mà phải đồng thời nâng cao năng lực thực thi quyền tự chủ, hoàn thiện cơ

chế trách nhiệm giải trình và bảo đảm các nguồn lực cần thiết. Đối với các trường đại học địa phương, mô hình tự chủ phù hợp không nhất thiết phải sao chép mô hình của các đại học lớn, mà cần dựa trên sứ mạng, năng lực, điều kiện kinh tế - xã hội và lợi thế phát triển của từng địa phương. Đây là cơ sở để hình thành mô hình quản trị đại học năng động, minh bạch, số hóa và hướng tới kết quả; qua đó giúp các trường đại học địa phương nâng cao chất lượng, phát huy vai trò trung tâm tri thức, đóng góp hiệu quả hơn vào phát triển kinh tế - xã hội của địa phương, vùng và đất nước trong kỷ nguyên phát triển mới.

3. Kết luận

Tự chủ đại học đang trở thành động lực quan trọng thúc đẩy đổi mới quản trị tại các trường đại học địa phương Việt Nam. Vấn đề cốt lõi hiện nay không chỉ là được trao bao nhiêu quyền tự chủ, mà là năng lực chuyển hóa quyền tự chủ thành năng lực quản trị và kết quả phát triển. Điều đó đòi hỏi các trường phải đồng thời đổi mới tổ chức, nhân sự, tài chính, đào tạo, nghiên cứu và quản trị chất lượng. Tự chủ cần được gắn chặt với trách nhiệm giải trình, minh bạch và quản trị dựa trên kết quả đầu ra. Vì vậy, trọng tâm không chỉ là trao quyền tự chủ mà phải chuyển sang kiến tạo năng lực tự chủ. Từ quản lý trường đại học cần chuyển mạnh sang quản trị đại học theo kết quả, lấy chất lượng và hiệu quả làm thước đo. Đồng thời, cần chuyển từ tư duy trường đại học của địa phương sang trường đại học phát triển của địa phương. Qua đó, các trường phải thực sự trở thành trung tâm đào tạo nhân lực, nghiên cứu, đổi mới sáng tạo và phục vụ cộng đồng. Đây là yêu cầu có ý nghĩa quyết định để tự chủ đại học tạo ra giá trị thực chất và bền vững. Tự chủ chỉ có ý nghĩa khi được chuyển hóa thành năng lực quản trị, chất lượng đào tạo và những đóng góp cụ thể cho phát triển địa phương trong kỷ nguyên mới.

Tài liệu tham khảo

Đảng Cộng sản Việt Nam (2025), Nghị quyết số 71-NQ/TW ngày 22 tháng 8 năm 2025 của Bộ Chính trị về đột phá phát triển giáo dục và đào tạo, Hà Nội.

Đào Trọng Thi, (2020), Nghiên cứu mô hình đại học tự chủ và các giải pháp tăng quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm của các cơ sở giáo dục đại học ở Việt Nam giai đoạn 2018 - 2025, tầm nhìn 2030, Chương trình Khoa học và Công nghệ cấp Quốc gia, mã số. KHGD/16-20.

https://danviet.vn/se-giam-sau-cac-truong-dai-hoc-trong-thoi-gian-toi-vi-sao-can-thiet-d1364775.html

https://giaoduc.net.vn/2134-tinh-thanh-pho-co-truong-dai-hoc-truc-thuoc-post261814.gd

Ha Thi Hai Do, Mai Ngoc Anh, (2021), Policies on university autonomy in Vietnam, Journal of Further and Higher Education. Volume 46, Issue 5, Pages 575-585.

Le Thanh Ha (2022), The Implementation Process of Autonomy in Local Public Universities: Opportunities and Challenges. Sumerianz Journal of Social Science, 2022, Vol. 5, No. 2, pp.32-38. DOI: doi.org/10.47752/sjss.52.32.38

Pham Le Cuong, Nguyen Thi Thu Hang, Pham Dinh Manh, Phan Quoc Lam, P. H, (2020), Assessment of the Level of Accountability in the Context of the Development of Autonomy of Public Universities in Vietnam, International Journal of Criminology and Sociology, 2020, 9, 1363-1378

Quốc hội (2025*),* Luật Giáo dục đại học số 125/2025/QH15*,* thông qua ngày 10/12/2025.

GIẢI PHÁP VẬN HÀNH TRƯỜNG ĐẠI HỌC THEO MÔ HÌNH QUẢN TRỊ CHIẾN LƯỢC-THÍCH ỨNG

SOLUTIONS FOR OPERATING UNIVERSITIES BASED ON THE STRATEGIC MANAGEMENT-ADAPTATION MODEL

Phan Minh Đức

Nguyễn Thị Hùng

Đại học Đà Nẵng

Tóm tắt

Quản trị trường đại học cần được đổi mới căn bản và toàn diện để ứng phó với yêu cầu ngày càng cao về chất lượng đào tạo, hội nhập quốc tế và tự chủ học thuật. Trên cơ sở hệ thống hóa lý thuyết và đánh giá thực trạng, tác giả chỉ ra ba áp lực thúc đẩy sự thay đổi mang tính sống còn: áp lực cạnh tranh về thương hiệu và nguồn lực; áp lực đáp ứng nhu cầu đa dạng của các bên liên quan và áp lực tuân thủ chuẩn mực chất lượng quốc tế. Nghiên cứu đề xuất giải pháp theo mô hình "quản trị chiến lược - thích ứng", nhấn mạnh vai trò then chốt của ba trụ cột: Tự chủ đại học gắn với trách nhiệm giải trình; Chuyển đổi số trong quản trị; Xây dựng văn hóa chất lượng.

Từ khóa: Quản trị đại học, Tự chủ đại học, chuyển đổi số, chất lượng giáo dục, đổi mới quản lý.

Abstract

University governance needs fundamental and comprehensive reform to meet the increasingly high demands for training quality, international integration, and academic autonomy. Based on a systematization of theory and an assessment of the current state, the author identifies three pressures driving vital change: pressure to compete for brand and resources; pressure to meet the diverse needs of stakeholders; and pressure to comply with international quality standards. The study proposes solutions based on the "strategic governance – adaptation" model, emphasizing the key role of three pillars: University autonomy linked to accountability; Digital transformation in governance; and Building a culture of quality.

Keywords: University governance, university autonomy, digital transformation, educational quality, management innovation.

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh toàn cầu hóa và sự phát triển như vũ bão của khoa học công nghệ, giáo dục đại học đang đứng trước những thay đổi mang tính bước ngoặt. Trường đại học trở thành những thực thể năng động, chịu tác động mạnh mẽ từ thị trường lao động, nhu cầu xã hội và áp lực cạnh tranh quốc tế (Andrea et al., 2024). Sự dịch chuyển từ nền kinh tế công nghiệp sang kinh tế tri thức đã đặt ra những yêu cầu mới về vai trò, chức năng, đồng thời đòi hỏi một cuộc cải cách sâu rộng trong tổ chức và quản lý trường đại học. Tại Việt Nam, mặc dù đã có những bước tiến đáng kể trong quản trị trường đại học, nhưng mô hình quản trị vẫn cần được đổi mới để ứng phó với những thách thức ngày càng cao.

Bài viết này tập trung phân tích sự cần thiết khách quan của việc đổi mới công tác quản trị đại học (QTĐH) trong tình hình mới, chỉ ra những áp lực thúc đẩy sự thay đổi và đề xuất khung giải pháp dựa trên mô hình "quản trị chiến lược - thích ứng". Ba trụ cột của giải pháp bao gồm: Tự chủ đại học (TCĐH) gắn với trách nhiệm giải trình, chuyển đổi số trong quản trị, xây dựng văn hóa chất lượng. Nghiên cứu sử dụng phương pháp tổng hợp và phân tích tài liệu kết hợp với khảo sát thực trạng tại một số cơ sở giáo dục đại học ở Việt Nam.

2. Nội dung

Quản trị đại học (university governance) là một khái niệm đa chiều, được hiểu là tổng thể các cơ chế, quy trình, thực tiễn thông qua đó trường đại học được định hướng, điều hành và kiểm soát (Loor Ávila & Murillo Rosado, 2024). Mô hình quản trị hiện đại được đặc trưng bởi: Sự tham gia của nhiều bên liên quan trong quá trình ra quyết định chiến lược (shared governance); cân bằng giữa tự chủ và trách nhiệm giải trình; ra quyết định dựa trên dữ liệu và bằng chứng; khả năng thích ứng với sự thay đổi nhanh chóng của môi trường bên ngoài; tích hợp công nghệ số vào tất cả các hoạt động quản trị (Grosu, 2025).

2.1. Đổi mới căn bản, toàn diện quản trị đại học là nhu cầu tất yếu

Lý thuyết các bên liên quan cho rằng, trong giáo dục đại học, những bên liên quan bao gồm: Sinh viên (SV), giảng viên (GV), nhân viên, nhà tuyển dụng, cộng đồng học thuật, chính phủ, xã hội dân sự, và đối tác công nghiệp. QTĐH hiệu quả đòi hỏi phải cân bằng lợi ích của các nhóm này và có cơ chế để họ tham gia vào quá trình hoạch định chính sách (Loor Ávila & Murillo Rosado, 2024).

Lý thuyết đại diện (Jensen & Meckling, 1976) giả định rằng con người là ích kỷ và cần có cơ chế kiểm soát để đảm bảo họ hành động vì lợi ích của chủ thể.

Ngược lại, lý thuyết ủy thác (Davis et al., 1997) cho rằng, nhà quản lý có thể được tin tưởng để hành động vì lợi ích chung. Sự kết hợp hài hòa giữa hai cách tiếp cận này là cần thiết để tạo ra không gian tự chủ nhưng đồng thời tăng cường cơ chế kiểm soát dựa trên kết quả.

Thuyết năng lực động nhấn mạnh khả năng của tổ chức trong việc tích hợp, xây dựng và tái cấu trúc nguồn lực để thích ứng với môi trường thay đổi. Trong bối cảnh đại học, năng lực động bao gồm khả năng cảm nhận cơ hội, đe dọa, nắm bắt cơ hội thông qua triển khai mô hình hoạt động mới, và chuyển đổi liên tục (Rincón Moreno, 2024). Đây là cơ sở lý thuyết quan trọng cho mô hình "quản trị thích ứng" được đề xuất.

Trên cơ sở tổng hợp lý thuyết và mô hình, nghiên cứu này đề xuất một khung phân tích để đánh giá sự chuyển đổi từ mô hình quản trị truyền thống sang mô hình "quản trị chiến lược - thích ứng". Bảng 1 dưới đây so sánh đặc trưng của hai mô hình:

Bảng 1: So sánh mô hình quản trị

TT	Đặc trưng	Quản trị hành chính truyền thống	Quản trị chiến lược – thích ứng
	Định hướng	Tuân thủ quy trình	Hướng đến kết quả và tác động
	Ra quyết định	Tập trung, theo thứ bậc	Phân tán, có sự tham gia của các bên liên quan
	Quan hệ với nhà nước	Phụ thuộc và bị kiểm soát	Đối tác tự chủ, hợp đồng chiến lược
	Phân bổ nguồn lực	Theo định mức ngân sách	Cạnh tranh, dựa trên hiệu suất
	Đánh giá	Đầu vào và quy trình	Đầu ra và tác động
	Vai trò của công nghệ	Công cụ hỗ trợ hành chính	Nền tảng của đổi mới và ra quyết định
	Văn hóa tổ chức	Quy tắc và thủ tục	Chất lượng và cải tiến liên tục
	Mối quan hệ bên ngoài	Đóng, thụ động	Mở, chủ động xây dựng mạng lưới

(Nguồn: Tác giả tổng hợp từ (Andrea et al., 2024), (Loor Ávila & Murillo Rosado, 2024))

2.2. Áp lực thúc đẩy sự thay đổi công tác quản trị đại học

2.2.1. Áp lực cạnh tranh về thương hiệu và nguồn lực

Trường đại học ngày nay không chỉ cạnh tranh trong phạm vi quốc gia mà còn trên thị trường giáo dục toàn cầu. Áp lực cạnh tranh thể hiện trên nhiều phương diện:

- Về tuyển sinh: SV, gia đình ngày càng có nhiều lựa chọn và đòi hỏi cơ sở giáo dục phải cung cấp giá trị thực sự cho số tiền học phí họ phải trả (Andrea et al., 2024).

- Về nguồn nhân lực chất lượng cao: Trường đại học phải cạnh tranh để thu hút và giữ chân nhà khoa học, GV xuất sắc.

- Về nguồn tài trợ nghiên cứu: Các quỹ tài trợ nghiên cứu ngày càng đòi hỏi tính cạnh tranh cao.

- Về xếp hạng và thương hiệu: Các bảng xếp hạng đại học quốc tế như THE, QS, US News ngày càng có tầm ảnh hưởng và sức hấp dẫn. Việc cải thiện thứ hạng đòi hỏi chiến lược tập trung và quản trị hiệu quả.

(Grosu, 2025) chỉ ra rằng trường đại học áp dụng mô hình "University 4.0" với nền tảng số và quản trị linh hoạt có lợi thế cạnh tranh rõ rệt so với trường vẫn duy trì mô hình truyền thống.

2.2.2. Áp lực đáp ứng nhu cầu đa dạng của các bên liên quan

Sự đa dạng hóa của các bên liên quan tạo ra những đòi hỏi phức tạp mà trường đại học phải đáp ứng:

Sinh viên là "khách hàng" có quyền đòi hỏi chất lượng dịch vụ, trải nghiệm học tập tốt và kết quả đầu ra đảm bảo. SV yêu cầu chương trình học linh hoạt, phương pháp đào tạo hiện đại, hỗ trợ nghề nghiệp hiệu quả (Loor Ávila & Murillo Rosado, 2024). Nhà tuyển dụng đòi hỏi SV tốt nghiệp không chỉ có kiến thức chuyên môn mà còn có kỹ năng mềm như tư duy phản biện, giải quyết vấn đề, giao tiếp, và làm việc nhóm. Nhà nước, xã hội mong đợi trường đại học đóng góp vào phát triển kinh tế-xã hội thông qua đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao, nghiên cứu khoa học và chuyển giao công nghệ. Đối tác công nghiệp tìm kiếm sự hợp tác nghiên cứu, phát triển, giải pháp sáng tạo và nguồn nhân lực có kỹ năng đáp ứng nhu cầu của thị trường lao động. (Loor Ávila & Murillo Rosado, 2024) nhấn mạnh QTĐH hiệu quả đòi hỏi cơ chế để các bên liên quan có thể tham gia vào quá trình ra quyết định và giám sát hoạt động của nhà trường.

2.2.3. Áp lực tuân thủ chuẩn mực chất lượng quốc tế

Hội nhập quốc tế đặt ra yêu cầu trường đại học Việt Nam phải đạt được các chuẩn mực về chất lượng được công nhận quốc tế:

Kiểm định chất lượng: Các bộ tiêu chuẩn quốc tế như AUN-QA (cho khu vực ASEAN), ABET (kỹ thuật), AACSB (kinh doanh), hay EQUIS đặt ra những yêu cầu khắt khe về quản trị, đảm bảo chất lượng (ĐBCL) và kết quả đầu ra. Việc không đạt được chuẩn mực này sẽ làm giảm khả năng công nhận văn bằng và hạn chế cơ hội hợp tác quốc tế.

Tự chủ học thuật: Trong bối cảnh hội nhập, trường đại học cần có sự tự chủ trong xây dựng chương trình, tuyển sinh và đánh giá để có thể linh hoạt đáp ứng yêu cầu quốc tế.

Công nhận văn bằng: Các hiệp định công nhận văn bằng và tín chỉ quốc tế đòi hỏi hệ thống ĐBCL đáng tin cậy. SV, học giả di chuyển xuyên biên giới cần có sự đảm bảo về chất lượng và giá trị của văn bằng.

Nghiên cứu quốc tế: Việc công bố quốc tế trên các tạp chí Scopus, WoS đòi hỏi trường phải xây dựng hệ thống hỗ trợ nghiên cứu, chính sách khuyến khích và môi trường học thuật cởi mở, dân chủ.

Điều quan trọng là ba áp lực này không tồn tại độc lập mà có mối tương tác chặt chẽ, tạo ra hiệu ứng cộng hưởng. Áp lực cạnh tranh thúc đẩy nhu cầu đáp ứng các bên liên quan và ngược lại. Áp lực tuân thủ các chuẩn mực quốc tế tạo ra nền tảng để nâng cao năng lực cạnh tranh. Sự kết hợp của cả ba áp lực đòi hỏi trường đại học phải thay đổi căn bản và toàn diện cách thức quản trị của mình (Andrea et al., 2024).

2.3. Giải pháp đổi mới quản trị đại học theo mô hình quản trị chiến lược-thích ứng

Trước áp lực, nghiên cứu này đề xuất khung giải pháp dựa trên mô hình "quản trị chiến lược-thích ứng" với ba trụ cột có mối quan hệ biện chứng và tác động qua lại lẫn nhau, tạo thành hệ thống đổi mới toàn diện.

2.3.1. Tự chủ đại học gắn với trách nhiệm giải trình

Tự chủ đại học là một yếu tố không thể thiếu của QTĐH hiện đại, nhưng tự chủ phải đi đôi với trách nhiệm giải trình để đảm bảo lợi ích của tất cả các bên liên quan (Loor Ávila & Murillo Rosado, 2024). Trường đại học cần hoàn thiện khung pháp lý để bảo đảm tự chủ thực chất. Quy định về tự chủ cần được rà soát để loại

bỏ những vướng mắc trong thực tiễn. Cần xây dựng cơ chế tự chủ linh hoạt theo lộ trình, phù hợp với điều kiện thực tế của nhà trường. Tự chủ đòi hỏi năng lực của đội ngũ quản lý trong việc xác định tầm nhìn, chiến lược và kế hoạch phát triển. Chính sách luân chuyển cán bộ quản lý cần được thiết kế hợp lý để đảm bảo tính ổn định và phát triển bền vững.

Tăng cường vai trò của lãnh đạo trường trong định hướng chiến lược. Chiến lược cần tham vấn ý kiến của nhiều bên liên quan, bao gồm GV, SV, cựu SV, và đại diện cộng đồng doanh nghiệp.

Tăng cường cơ chế trách nhiệm giải trình qua hệ thống chỉ số đánh giá hiệu suất đa chiều, công khai chỉ số về: chất lượng đào tạo (tỷ lệ tốt nghiệp, việc làm của SV, sự hài lòng của SV, kết quả đánh giá chuẩn đầu ra); hiệu quả nghiên cứu (số lượng công bố quốc tế, trích dẫn, sản phẩm chuyển giao công nghệ); hiệu quả tài chính (chi phí đào tạo/ SV, hiệu quả sử dụng nguồn lực); tác động xã hội (đóng góp cho cộng đồng và phát triển địa phương). Hệ thống chỉ số này phải được xây dựng có sự tham vấn của các bên liên quan và được cập nhật thường xuyên.

Tăng cường minh bạch thông tin qua công bố báo cáo thường niên và báo cáo phát triển bền vững, bao gồm thông tin về tài chính, kết quả hoạt động và tác động xã hội. Báo cáo cần được kiểm toán độc lập, có sự tham gia của các bên liên quan trong quá trình xây dựng và thẩm định. Cổng thông tin điện tử của trường cần được cập nhật thường xuyên với dữ liệu về chỉ tiêu tuyển sinh, học phí, chương trình đào tạo, đội ngũ GV và kết quả kiểm định chất lượng. Trường đại học cần có cơ chế để SV, GV và các bên liên quan có thể phản hồi về chất lượng đào tạo, dịch vụ. Kết quả phản hồi cần được công khai và sử dụng để cải tiến chất lượng, sử dụng dữ liệu cho việc ra quyết định.

2.3.2. Chuyển đổi số trong quản trị

Chuyển đổi số không chỉ áp dụng công nghệ mà còn thay đổi căn bản cách thức ra quyết định và vận hành tổ chức (Fatafta et al., 2019), (Grosu, 2025).

Xây dựng hạ tầng số đồng bộ là nền tảng vững chắc để đổi mới quản trị. Trường cần triển khai hệ thống ERP (Enterprise Resource Planning) tích hợp, kết nối tất cả các hoạt động: đào tạo (quản lý chương trình, lớp học, điểm số), SV (tuyển sinh, hồ sơ, dịch vụ), tài chính (ngân sách, học phí, lương), nhân sự (tuyển dụng, phát triển, đánh giá) và nghiên cứu (quản lý đề tài, công bố, sở hữu trí tuệ). Hệ thống cần có kiến trúc mở, cho phép tích hợp với hệ thống bên ngoài và có khả năng mở rộng trong tương lai.

Xây dựng cơ sở dữ liệu tập trung về SV, GV và hoạt động. Dữ liệu cần được chuẩn hóa, kết nối để phục vụ cho việc phân tích và ra quyết định. Cần áp dụng chuẩn về dữ liệu giáo dục quốc tế để đảm bảo khả năng chia sẻ và so sánh dữ liệu. Hệ thống quản lý dữ liệu cần đảm bảo tính toàn vẹn, bảo mật và khả năng phục hồi dữ liệu.

Trường cần sử dụng trí tuệ nhân tạo, công nghệ tiên tiến như AI, Big Data và Cloud… để phân tích dữ liệu tuyển sinh, dự đoán khả năng thành công của SV, tối ưu hóa lịch giảng dạy, hỗ trợ học tập cá nhân hóa. Học máy có thể được sử dụng để phân tích dữ liệu khảo sát và phát hiện các mẫu hành vi của SV (Lambovska & Angelova-Stanimirova, 2025).

Bên cạnh đào tạo nâng cao kỹ năng số cho cán bộ quản lý và GV, trường cần thiết kế chương trình đào tạo về: Sử dụng công cụ số trong quản lý và giảng dạy; phân tích dữ liệu và ra quyết định dựa trên dữ liệu; an ninh thông tin và bảo vệ dữ liệu cá nhân; sử dụng nền tảng học tập trực tuyến và công nghệ giảng dạy mới. Chương trình đào tạo cần có chứng chỉ và được cập nhật thường xuyên theo tiến bộ công nghệ.

Thay vì dựa vào kinh nghiệm và cảm tính, quyết định quản trị cần được hỗ trợ bởi dữ liệu, phân tích. Cần xây dựng dashboard quản trị với các chỉ số quan trọng, giúp lãnh đạo có thể theo dõi tình hình và ra quyết định nhanh chóng, chính xác. Cuộc họp quản trị cần được cung cấp đầy đủ dữ liệu và báo cáo phân tích trước khi thảo luận, ra quyết định.

Trường đại học cần xây dựng chính sách bảo mật thông tin dựa trên các tiêu chuẩn quốc tế. Cần có biện pháp bảo vệ dữ liệu cá nhân theo quy định của Luật An toàn thông tin mạng. Đào tạo nhận thức về an ninh mạng cho tất cả cán bộ, GV và SV. Xây dựng kế hoạch ứng phó khi xảy ra sự cố an ninh mạng.

Chuyển đổi số cần được xem là ưu tiên chiến lược trong kế hoạch phát triển của nhà trường. Cần có một đơn vị chuyên trách về chuyển đổi số với đầy đủ nguồn lực và thẩm quyền. Kế hoạch chuyển đổi số cần có lộ trình cụ thể, chỉ tiêu rõ ràng và ngân sách đầu tư hợp lý. Cần xác định dự án chuyển đổi số ưu tiên dựa trên phân tích tác động và khả thi.

Hợp tác với đối tác công nghệ và trường đại học tiên tiến để học hỏi kinh nghiệm, chia sẻ nguồn lực. Trường đại học có thể tham gia các mạng lưới chia sẻ dữ liệu và thực hành tốt về chuyển đổi số trong giáo dục đại học. Cần tăng cường hợp tác công-tư trong phát triển nền tảng và ứng dụng công nghệ giáo dục.

Đánh giá hiệu quả đầu tư công nghệ thông qua các chỉ số cụ thể như: tiết kiệm thời gian và chi phí cho các quy trình hành chính; cải thiện chất lượng dịch vụ và sự hài lòng của SV; tăng cường khả năng ra quyết định dựa trên dữ liệu; nâng cao năng lực cạnh tranh và vị thế của nhà trường.

2.3.3. Xây dựng văn hóa chất lượng

Văn hóa chất lượng là yếu tố nền tảng để các giải pháp về tự chủ và chuyển đổi số phát huy hiệu quả (Legemaate et al., 2025).

Văn hóa chất lượng trong đại học có thể được định nghĩa là tập hợp các giá trị, niềm tin, thái độ, hành vi chung trong một tổ chức giáo dục, thúc đẩy việc cải tiến liên tục và hướng tới sự xuất sắc. Theo (Legemaate et al., 2025), văn hóa chất lượng cần được phát triển toàn diện, xem xét cả khía cạnh cấu trúc/quản lý và văn hóa/tâm lý.

- Phương diện cấu trúc: Những hệ thống, quy trình đảm bảo chất lượng, bao gồm đánh giá chương trình, đánh giá GV, khảo sát SV và các thủ tục cải tiến chất lượng.

- Phương diện văn hóa/tâm lý: Các giá trị, niềm tin về chất lượng, bao gồm sự cam kết của lãnh đạo, sự tham gia của GV, SV, tinh thần trách nhiệm và mong muốn cải tiến.

Phương diện cấu trúc tạo ra khuôn khổ và công cụ cho cải tiến chất lượng, trong khi văn hóa/tâm lý tạo ra động lực, sự cam kết để các công cụ này phát huy hiệu quả.

Lãnh đạo nhà trường cần thể hiện cam kết mạnh mẽ với chất lượng thông qua: xác định chất lượng là một trong những ưu tiên chiến lược hàng đầu; phân bổ đủ nguồn lực cho hoạt động ĐBCL; tham gia trực tiếp vào hoạt động đánh giá và cải tiến chất lượng; gương mẫu trong việc thực hiện cam kết về chất lượng. Nghiên cứu (Legemaate et al., 2025) cho thấy phong cách lãnh đạo chuyển đổi có ảnh hưởng tích cực đến việc xây dựng văn hóa chất lượng và cải thiện hiệu suất của nhà trường.

Hệ thống ĐBCL nội bộ được thiết kế phù hợp với đặc thù của trường, có sự tham gia tích cực của khoa, bộ môn và GV; tập trung vào cải tiến hơn là đánh giá (theo định hướng phát triển thay vì kiểm tra); được kết nối với quy trình ra quyết định và phân bổ nguồn lực.

Giảng viên cần được xem là trung tâm của hoạt động ĐBCL, cần được đào tạo về phương pháp đánh giá và cải tiến chất lượng, được tạo động lực để tham gia.

SV cần là đối tác trong quá trình ĐBCL, thông qua khảo sát định kỳ và các cơ chế phản hồi khác. Phương pháp đánh giá dựa trên sự tham gia của cả GV, SV giúp tạo ra sự đồng thuận và cam kết đối với việc cải tiến chất lượng.

Kết quả đánh giá cần được phân tích và sử dụng để xây dựng kế hoạch cải tiến cụ thể. Cần có vòng tròn phản hồi (feedback loop) trong đó kết quả đánh giá dẫn đến hành động cải tiến và hành động cải tiến lại được đánh giá để đo lường hiệu quả. Câu chuyện thành công về cải tiến chất lượng cần được chia sẻ và nhân rộng trong nhà trường. Nghiên cứu (Legemaate et al., 2025) nhấn mạnh tầm quan trọng của việc cân bằng giữa cách tiếp cận từ trên xuống (top-down) và từ dưới lên (bottom-up) trong xây dựng văn hóa chất lượng, tránh áp đặt hoặc bỏ qua những sáng kiến cơ sở.

Văn hóa chất lượng cần được tích hợp vào tất cả các hoạt động của trường đại học:

- Trong đào tạo: Xây dựng chuẩn đầu ra rõ ràng, thiết kế chương trình đào tạo dựa trên kết quả học tập mong đợi (outcome-based education) và đánh giá SV dựa trên chuẩn mực công khai, minh bạch.

- Trong nghiên cứu: Xây dựng văn hóa nghiên cứu đề cao tính trung thực, sáng tạo và tác động của khoa học. Đánh giá nghiên cứu dựa trên chất lượng và tác động, không chỉ số lượng công bố.

- Trong phục vụ cộng đồng: Xác định, đo lường tác động của nhà trường đối với cộng đồng và xã hội, xây dựng cơ chế phản hồi từ cộng đồng để cải thiện dịch vụ.

- Trong quản lý hành chính: Áp dụng nguyên tắc cải tiến quy trình để giảm lãng phí, tăng hiệu quả và nâng cao sự hài lòng của các bên liên quan.

Văn hóa chất lượng là một quá trình, không phải điểm đến. Nó đòi hỏi sự kiên trì và cam kết liên tục của toàn bộ tổ chức. Trường đại học cần tránh cách tiếp cận mang tính "công thức" hay "hộp đen" trong xây dựng văn hóa chất lượng, thay vào đó cần có cách tiếp cận linh hoạt, đa chiều và phù hợp với bối cảnh cụ thể (Legemaate et al., 2025).

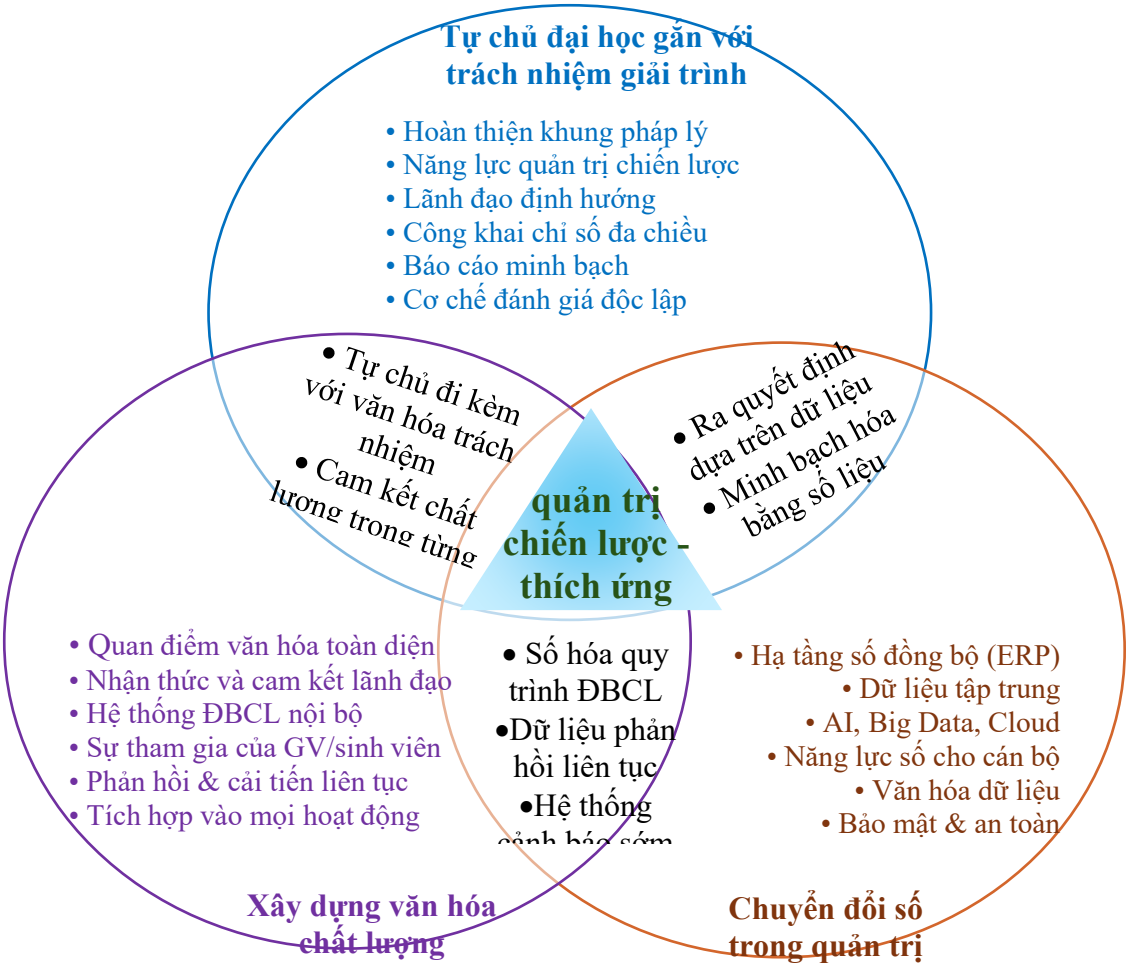
Ba trụ cột của mô hình quản trị chiến lược-thích ứng không hoạt động độc lập mà có mối quan hệ tương tác chặt chẽ (xem Hình 1). Sự đồng bộ giữa ba trụ cột là yếu tố quyết định thành công của đổi mới quản trị:

Tự chủ và văn hóa chất lượng: Tự chủ cần được bổ sung bởi văn hóa chất lượng để đảm bảo rằng quyền tự chủ được sử dụng vì lợi ích chung, không phải vì

lợi ích của một nhóm nhỏ. Văn hóa chất lượng tạo ra nền tảng để các quyết định tự chủ hướng đến chất lượng và trách nhiệm giải trình.

Chuyển đổi số và văn hóa chất lượng: Chuyển đổi số cung cấp công cụ, dữ liệu để ra quyết định dựa trên bằng chứng, theo dõi tiến độ. Văn hóa chất lượng đảm bảo rằng dữ liệu, công cụ này được sử dụng một cách có đạo đức và vì mục tiêu cải tiến.

Tự chủ và chuyển đổi số: Chuyển đổi số là phương tiện để thực hiện tự chủ một cách hiệu quả, hệ thống số giúp minh bạch hóa các quyết định, hỗ trợ ra quyết định nhanh, chính xác và tăng cường khả năng giải trình. Ngược lại, tự chủ tạo ra không gian, động lực để trường đầu tư và đổi mới về công nghệ.



Hình 1: Mô hình tương tác giữa ba trụ cột quản trị chiến lược-thích ứng

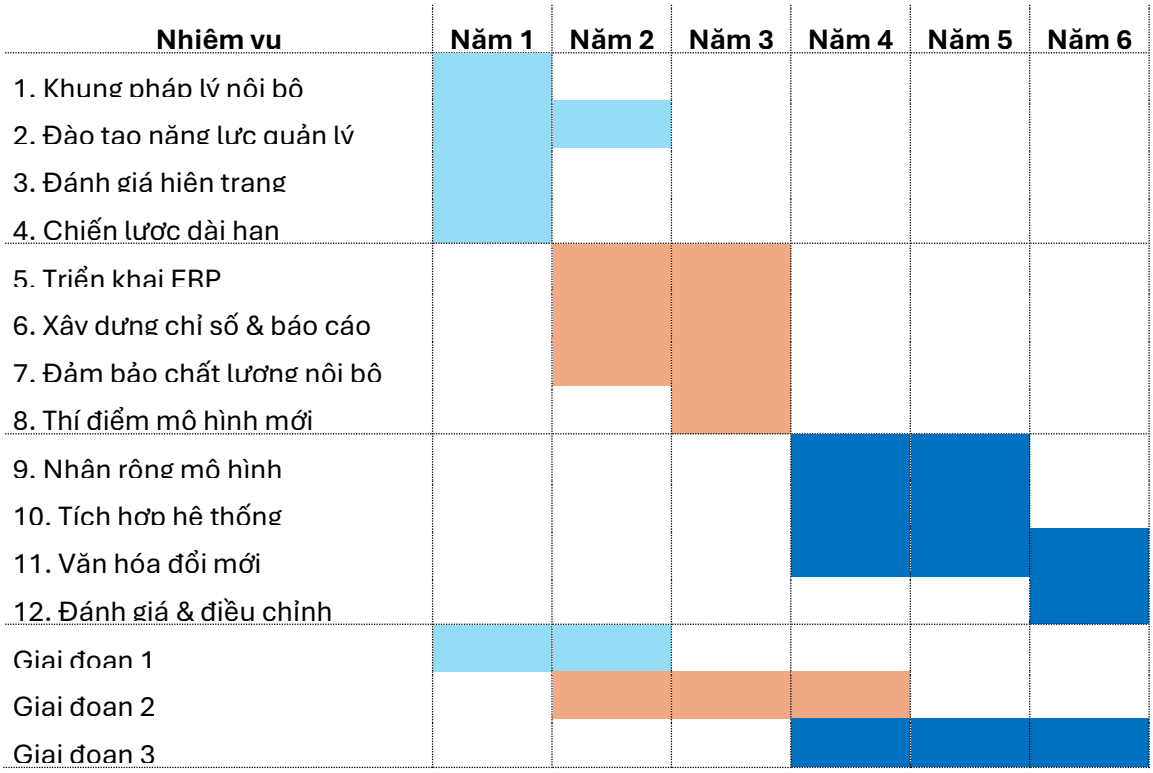
(Nguồn: Tác giả tự xây dựng từ dữ liệu tổng hợp)

Nghiên cứu này đề xuất lộ trình đổi mới QTĐH ba giai đoạn:

Giai đoạn 1-Xây dựng nền tảng: Hoàn thiện khung pháp lý nội bộ về tự chủ, các quy chế, quy định liên quan; đào tạo nâng cao năng lực cho đội ngũ quản lý và GV về quản trị hiện đại; đánh giá hiện trạng về cơ sở hạ tầng công nghệ và văn hóa tổ chức; Xây dựng chiến lược phát triển dài hạn và kế hoạch hành động cụ thể.

Giai đoạn 2-Triển khai đổi mới cốt lõi: Hệ thống ERP và nền tảng số đồng bộ; xây dựng hệ thống chỉ số đánh giá và cơ chế báo cáo công khai; phát triển hệ thống ĐBCL nội bộ và thúc đẩy sự tham gia của các bên liên quan; Thí điểm mô hình quản trị mới tại một số đơn vị.

Giai đoạn 3-Mở rộng và hoàn thiện: Hoàn thiện và nhân rộng mô hình thành công; Tích hợp các hệ thống và quy trình thành một thể thống nhất; Xây dựng văn hóa tổ chức bền vững với chất lượng và đổi mới; Đánh giá tổng thể và điều chỉnh chiến lược phù hợp với bối cảnh mới.



Hình 2: Lộ trình đổi mới QTĐH

(Nguồn: Tác giả tự xây dựng từ dữ liệu tổng hợp)

Để nhiều giải pháp đổi mới quản trị có thể phát huy hiệu quả, cần có những điều kiện hỗ trợ từ các cấp:

- Từ phía Nhà nước: Hoàn thiện khung pháp lý về TCĐH, đặc biệt là các quy định về quản lý tài chính và tài sản công, để tạo thuận lợi cho trường thực hiện tự chủ thực chất. Xây dựng cơ chế giám sát và đánh giá hiệu quả, tránh sự can thiệp

hành chính không cần thiết. Các cơ quan chủ quản cần chuyển từ vai trò "quản lý" sang "điều phối và hỗ trợ". Đầu tư cho cơ sở hạ tầng số quốc gia và các nền tảng dùng chung trong giáo dục đại học. Xây dựng hệ thống kiểm định chất lượng quốc gia theo chuẩn mực quốc tế và thúc đẩy trường tham gia kiểm định khu vực, thế giới.

- Từ phía trường đại học: Cam kết mạnh mẽ của lãnh đạo nhà trường đối với đổi mới quản trị, coi đây là ưu tiên chiến lược hàng đầu. Huy động, phân bổ nguồn lực hợp lý cho các hoạt động đổi mới, có thể tìm kiếm những nguồn tài trợ, hỗ trợ kỹ thuật từ nhiều tổ chức trong và ngoài nước. Tăng cường đào tạo, phát triển đội ngũ cán bộ quản lý, GV và nhân viên đáp ứng yêu cầu mới. Xây dựng cơ chế khuyến khích và động viên phù hợp để tạo động lực cho sự thay đổi.

- Từ phía cộng đồng học thuật và xã hội: Tăng cường sự tham gia của GV và SV vào quá trình hoạch định, thực thi các chính sách của nhà trường. Xây dựng văn hóa phản biện và đóng góp xây dựng trong cộng đồng học thuật. Tăng cường hợp tác, chia sẻ kinh nghiệm giữa trường đại học, cả trong nước và quốc tế, về các thực hành tốt trong quản trị.

3. Kết luận

Đổi mới QTĐH trong tình hình mới không còn là một lựa chọn mà là một tất yếu chiến lược để đảm bảo sự tồn tại và phát triển bền vững. Áp lực cạnh tranh về thương hiệu, nguồn lực, áp lực đáp ứng nhu cầu đa dạng của các bên liên quan và áp lực tuân thủ những chuẩn mực chất lượng quốc tế đòi hỏi sự chuyển đổi căn bản từ mô hình quản trị hành chính truyền thống sang mô hình "quản trị chiến lược - thích ứng".

Nghiên cứu này đã đề xuất khung giải pháp với ba trụ cột có mối quan hệ biện chứng và bổ sung lẫn nhau:

TCĐH gắn với trách nhiệm giải trình tạo ra không gian cho sự sáng tạo và đổi mới, đồng thời đảm bảo lợi ích của tất cả các bên liên quan. Tự chủ thực chất không chỉ nằm ở khung pháp lý mà còn đòi hỏi năng lực quản trị chiến lược và văn hóa minh bạch, giải trình.

Chuyển đổi số trong quản trị cung cấp công cụ, dữ liệu để ra quyết định nhanh chóng, chính xác và dựa trên bằng chứng. Chuyển đổi số không chỉ là công nghệ mà còn là thay đổi văn hóa và cách thức vận hành của tổ chức, đòi hỏi đầu tư có chiến lược, phát triển năng lực số, xây dựng văn hóa dữ liệu.

Xây dựng văn hóa chất lượng tạo ra môi trường, động lực để các giải pháp về tự chủ và chuyển đổi số phát huy tác dụng. Văn hóa chất lượng đòi hỏi sự kết hợp giữa cấu trúc, tâm lý, giữa cách tiếp cận từ trên xuống và từ dưới lên, sự cam kết của toàn bộ cộng đồng học thuật.

Thành công của đổi mới QTĐH phụ thuộc vào sự đồng bộ của các giải pháp, sự phối hợp chặt chẽ giữa nhà nước, trường đại học và cộng đồng học thuật. Đây là một quá trình lâu dài, đòi hỏi sự kiên trì, tầm nhìn và sự tham gia của tất cả các bên liên quan. Tuy nhiên, nếu được thực hiện quyết liệt và đúng hướng, đổi mới quản trị sẽ là chìa khóa để trường đại học nâng cao chất lượng đào tạo, tăng cường năng lực cạnh tranh quốc tế và đóng góp hiệu quả vào sự phát triển của đất nước trong kỷ nguyên mới.

Tài liệu tham khảo

Andrea, M.-G., Elena, M.-M., & Efrén, R.-T. (2024), Approaches to university management, governance and strategy: Systematic literature review in the 21st century. *Revista Venezolana de Gerencia, 29 (Especial 11)*, pp.15-36.

Davis, J., Schoorman, F., & Donalds, L. (1997), Toward a stewardship theory of management. *Academy of Management Review, 22*, pp.20-47. https://doi.org/https://doi.org/10.2307/259223

Fatafta, L., Obeidat, B., Mohammed, A., & Kanaan, R. (2019), The Effect of Information Technology on Organizational Performance: The Mediating Role of Quality Management Capabilities. *Journal of Social Sciences, 8(3)*, pp.456-480. https://doi.org/10.25255/jss.2019.8.3.456.480

Grosu, I.-P. (2025), Innovation in university management: Digitization and inclusion. *Bucharest University of Economic Studies*.

Jensen, M., & Meckling, W. (1976), Theory of the firm: Managerial behavior, agency costs and ownership structure. *Journal of Financial Economics, 3*(4), pp.305-360.

Lambovska, M., & Angelova-Stanimirova, A. (2025), Unveiling challenges to management control systems in higher education: A systematic literature review. *World, 6(3)*, pp.1-18.

Legemaate, M., Schaap, L., & Oolbekkink, M. (2025), Enhancing a quality culture in higher education: Navigating paradoxes. *Quality Assurance in Education, 33*, pp.635-652. https://doi.org/10.1108/QAE-09-2024-0195

Loor Ávila, K., & Murillo Rosado, J. (2024), University governance in the 21st Century: Perspectives from the institution, society and the global environment. *Seminars in Medical Writing and Education*.

Marginson, S. (2016), The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education, 77*, pp.413-434. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10734-016-0016-x

Rincón Moreno, M. (2024). Capacidades dinámicas y su abordaje en las universidades: una revisión sistemática de la literatura. *Revista Venezolana De Gerencia, 29(Especial 11*, 15-36.

Vu, D. T. (2021), "Tự chủ đại học ở Việt Nam: thực trạng và giải pháp", Tạp chí *Khoa học xã Hội Việt Nam*, 1-6.

GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM
TRONG KỶ NGUYÊN MỚI:
TỰ CHỦ CHIẾN LƯỢC, CHUYỂN ĐỔI SỐ, ĐỔI MỚI SÁNG TẠO VÀ HỘI NHẬP BỀN VỮNG

PHẦN I

TỰ CHỦ CHIẾN LƯỢC

Chịu trách nhiệm xuất bản, nội dung

Giám đốc - Tổng Biên tập: TS. TRẦN CHÍ ĐẠT

Chịu trách nhiệm bản thảo

Phó Giám đốc - Phó Tổng Biên tập: NGÔ THỊ MỸ HẠNH

Biên tập:	Bùi Thị Nga
Trình bày sách:	Phạm Tuấn Anh
Sửa bản in:	Phạm Tuấn Anh
Thiết kế bìa:	Phan Minh Tuệ

NHÀ XUẤT BẢN THÔNG TIN VÀ TRUYỀN THÔNG

www.nxbthongtintruyenthong.vn; book365.vn; ebook365.vn

Trụ sở: Tầng 6, Tòa nhà Cục Tần số vô tuyến điện - 115 Trần Duy Hưng, phường Yên Hòa, TP. Hà Nội

ĐT Biên tập: 024.35772143 ĐT Phát hành: 024.35772138

E-mail: nxb.khcntt@mst.gov.vn

Số xác nhận đăng ký xuất bản 3523-2026/CXBIPH/13-166/KHCNTT
Số quyết định xuất bản: 624/QĐ-NXBKHCNTT ngày 28 tháng 9 năm 2026
Nộp lưu chiểu Quý IV năm 2026
ISBN: 978-604-45-3960-7

GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM

TRONG KỶ NGUYÊN MỚI:

TỰ CHỦ CHIẾN LƯỢC, CHUYỂN ĐỔI SỐ, ĐỔI MỚI SÁNG TẠO VÀ HỘI NHẬP BỀN VỮNG

PHẦN I

TỰ CHỦ CHIẾN LƯỢC

ISBN: 978-604-45-3960-7

SÁCH KHÔNG BÁN