

suốt những năm tháng ngồi ghé nhà trường. Có như vậy, những người chủ tương lai của đất nước sẽ có ý thức về TNXH tốt hơn.

Đối với những người đang tham gia hoạt động kinh tế, những biện pháp tuyên truyền trên các thông tin đại chúng sẽ giúp họ phần nào có cái nhìn đúng đắn về TNXH của doanh nghiệp. Chính phủ cũng nên khen thưởng xứng đáng, kịp thời và chúng nhận cho những doanh nghiệp thực hiện tốt TNXH. Đó là phần thưởng động lực phi vật chất, vì công việc kinh doanh của doanh nghiệp sẽ thuận lợi hơn khi đạt được những chứng nhận này.

Cuối cùng, đặt ra những biện pháp chế tài quy định cụ thể mức độ xử lý với những doanh nghiệp vi phạm. Quan trọng hơn hết là phải đảm bảo xử lý thật công bằng và nghiêm minh.

Ngoài ra, các chiến dịch tuyên truyền vận động xã hội có cái nhìn nghiêm khắc với doanh nghiệp có tinh thần TNXH không cao cũng rất cần thiết. Điều này đánh vào tâm lý của doanh nghiệp là sợ bị người tiêu dùng tẩy chay hàng hóa của mình. Qua đó, TNXH của doanh nghiệp được nâng cao ●

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Charles W. L. Hill (2006), *Global Business Today*, University of Washington, McGraw-Hill Irwin, Page 139
<http://www.zing.vn/news/the-gioi/steve-jobs-mot-trong-nhung-nguoi-duoc-kinh-trong-nhat-the-gioi/a129137.html>
 Kathryn. B, Margaret. T, Graham. M, David (2003), *Management A Pacific Rim Focus*, McGraw Hill. Page 95
 Tổng cục Thống kê VN, *Tài khoản quốc gia*, <http://www.gso.gov.vn/default.aspx?tabid=428&idmid=3>
 Tổng hợp thông tin báo chí hàng ngày.



Phát triển chương trình đại học theo cách tiếp cận năng lực Xu thế và nhu cầu

TS. HOÀNG THỊ TUYẾT
 Đại học Sư phạm TP. HCM

Với những thay đổi tích cực của Luật Giáo dục vừa được ban hành, việc phát triển hệ thống tự chủ, tự chịu trách nhiệm trong nhà trường đại học VN đã chính thức được khẳng định về mặt pháp lý, như vậy nhất thiết phải được triển khai thực hiện trên thực tế. Tuy nhiên, tư tưởng tiếp cận năng lực trong phát triển và thực hiện các chương trình đào tạo ở bậc học này vẫn chưa được phát biểu một cách chính thức và tường minh. Phát triển chương trình đào tạo theo chuẩn năng lực đã và đang hiện hữu như là một xu thế toàn cầu và tất yếu trong nhà trường ở mọi cấp học và là một cách tốt để cứu nền giáo dục đại học. Nghiên cứu của tác giả nhằm giới thiệu những mô hình phát triển chương trình đại học theo cách tiếp cận năng lực. Mục tiêu này cần được xem là một đường lối chiến lược để làm cho giáo dục đại học VN gần đào tạo với nhu cầu kinh tế xã hội, để triết lý giáo dục truyền thống khoa cử, từ chương bấy lâu nay buộc phải bị loại bỏ.

Từ khóa: Luật Giáo dục, đại học VN, chương trình đào tạo, tiếp cận năng lực, triết lý giáo dục.

1. Bối cảnh thực tiễn

Có lẽ ai đang làm việc trong lĩnh vực giáo dục đại học sẽ không khỏi băn khoăn khi biết rằng, từ năm 1975 tới nay, trong lúc giáo dục phổ thông đã trải qua ba cuộc cải cách thì vẫn chưa có cuộc cải cách giáo dục nào chính thức được đặt ra ở bậc đại học, mặc dù chất lượng đào tạo của bậc học này, nói chung, đang được xem là “lạc điệu với thế giới văn minh” (Hoàng Tuy, 2012) và “mắc bệnh trầm kha cần vô cùng một cuộc đại phẫu” (Nguyễn Đăng Hưng, 2012). Một số thay đổi đã và đang được thực hiện để cứu vãn chất lượng đào tạo đại học. Xu hướng chung toàn cầu về việc trao quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm cho các cơ sở giáo dục đại học như một giải pháp chiến lược để bảo đảm chất lượng đào tạo của bậc học này đã được bàn bạc đưa vào áp dụng. Một hệ thống văn bản pháp quy đã được xây dựng nhằm thể hiện nỗ lực đổi mới này: Điều 10 trong Điều lệ trường đại học, ban hành theo Quyết định số 153/2003/QĐ-TTg của Thủ tướng Chính phủ; Điều 14 trong Luật Giáo dục ban hành tháng 7 năm 2005; Nghị quyết 14 của Chính phủ (14/2005/NQ-CP ban hành ngày 2 tháng 11 năm 2005); Thông tư liên tịch của Bộ GD&ĐT và Bộ Nội vụ (07/2009/TTLT-BGDĐT-BNV tháng 4 năm 2009) hướng dẫn quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm về việc thực hiện nhiệm vụ; Nghị quyết về đổi mới giáo dục đại học giai đoạn 2010-2012 (số 05-NQ/BCSD) của Ban cán sự Đảng Bộ GD&ĐT. Chỉ thị 296 của Thủ tướng Chính phủ về đổi mới quản lý giáo dục trong giai đoạn 2010-2012 (296/CT-TTg, ngày 27 tháng 2 năm 2010); Dự thảo Luật Giáo dục đại học được xây dựng cũng

quan tâm rất nhiều đến vấn đề tự chủ của cơ sở GDĐH. Mặc dù hành lang pháp lý đã được tạo ra cho việc thực hiện quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm ở các cơ sở đào tạo GDĐH, nhiều chính sách chủ trương của nhà nước không đồng bộ, nhất quán đã hạn chế nhiều tác dụng tích cực của quan điểm chiến lược quốc gia này trong thực tiễn hoạt động.

Bên cạnh đó, triết lý đào tạo theo định hướng năng lực đã được đưa lên bàn nghị sự của giáo dục nghề sau trung học ở VN từ năm 2006. Cải cách giáo dục phổ thông sau 2015 đang được chuẩn bị thực hiện cũng đã chính thức công bố là một chương trình giáo dục theo cách tiếp cận năng lực. Thế nhưng, định hướng đào tạo theo năng lực này cũng chưa thấy được bàn bạc trong giáo dục đại học. Chương trình khung quốc gia được biên soạn từ đầu thập niên 2000 tạo nên những quy định chặt chẽ về phân bố tỉ lệ các loại khối kiến thức cùng với hệ thống môn học cụ thể khó được thay đổi có vẻ như đang “khép cửa” với các trường đại học vốn đã xác lập sứ mệnh cho mình là phát triển một mô hình đào tạo chất lượng cao và có khả năng liên thông quốc tế với chiến lược phát triển đội ngũ giảng viên lên ngang tầm khu vực và thế giới, cũng như đẩy mạnh học hỏi kinh nghiệm giáo dục quốc tế nhằm huy động nguồn lực cần thiết để rút ngắn thời gian tạo nên chất lượng giáo dục của nhà trường (Nguyễn Thanh Tuyền & Dương Tấn Diệp, 2012).

Con đường tắt yếu để tạo nên mô hình đào tạo chất lượng tương ứng với chuẩn quốc tế không gì khác hơn là phải triển khai chiến lược đào tạo và quản lý đào tạo theo hướng tiếp cận năng lực,

nghĩa là không chỉ chú trọng khối lượng kiến thức mà quan trọng hơn là kỹ năng và thái độ/phẩm chất trong sự tổng hòa của chúng. “Để có thể thực hiện có hiệu quả triết lý đào tạo theo năng lực thực hiện thì việc trước tiên các chương trình khung đào tạo nghề cần phải được tổ chức xây dựng (đối với chương trình mới) và điều chỉnh (đối với chương trình cũ) theo đúng hướng tiếp cận theo năng lực thực hiện mà bản chất là dạy nghề gắn kết giữa lý luận và thực tiễn, giữa học với hành, giữa giáo dục đào tạo gắn liền với sản xuất.” (Cao Văn Sâm, 2006).

May thay, Luật Giáo dục đại học bắt đầu có hiệu lực từ ngày 1/1/2013 trong đó thể hiện điểm thay đổi căn bản trong giáo dục đại học lần này là Bộ sẽ không quy định chương trình khung như trước đây mà chỉ quy định thời gian đào tạo, khối lượng kiến thức tối thiểu, yêu cầu về năng lực mà người học đạt được sau khi tốt nghiệp. Hệ thống giáo dục đại học thay đổi theo mục tiêu đào tạo để đáp ứng nhu cầu nhân lực đa dạng. Từ đó chương trình đào tạo của các trường cũng sẽ được thiết kế theo những hướng khác nhau. Chương trình đào tạo sắp tới sẽ rất mềm dẻo phụ thuộc vào năng lực đội ngũ của từng trường, làm sao chất lượng đầu ra không thấp hơn ngưỡng quy định. Điều này sẽ khuyến khích các trường cạnh tranh nâng cao chất lượng đào tạo. Những trường có đội ngũ giáo viên giỏi sẽ thiết kế được chương trình hay, chất lượng đào tạo sẽ cao, tăng uy tín và tạo được sức hút đối với người học. (Thứ Trưởng Bùi Văn Ga, *Dân trí*, 1/2013).

2. Mục tiêu đào tạo và năng lực

Qua những trích dẫn trên, có thể thấy, trong lúc rất tập trung khẳng định việc trao quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm cho cơ sở đại học, có vẻ như Luật Giáo dục đại học chưa thể hiện chính thức và tường minh tư tưởng tiếp cận năng lực trong Điều khoản về Mục tiêu của giáo dục đại học. Chuẩn chương trình đào tạo đại học được xác lập trên bình diện kiến thức và kỹ năng, không thấy bao hàm phương diện thái độ (Điều 4, Luật Giáo dục đại học), nghĩa là có vẻ vẫn dừng ở cách tiếp cận mục tiêu truyền thống là dựa vào kết quả học tập.

Trong thực tiễn, thuật ngữ kết quả học tập hoặc nền giáo dục dựa vào kết quả (Outcomes- Based Education) thường được sử dụng đồng nghĩa với giáo dục dựa vào năng lực (Competency-Based Education- CBE). Tuy nhiên “năng lực” thường mang nội hàm khái niệm rộng hơn về những điều người học có thể làm như là kết quả của nền giáo dục, trong lúc đó, “kết quả” thường được dùng tham chiếu với sự thể hiện của người học trong các kì kiểm tra, thi cử và những thước đo khác xác lập việc học phải xảy ra một cách khá cố định. “Mục tiêu học tập” (Learning Objective) cũng là một thuật ngữ có phần nội dung nào đó trùng lặp với “năng lực”. Những mục tiêu học tập được xác lập và mô tả tốt có thể mang tính chất hướng vào năng lực nếu mục tiêu đó để cho người học được thể hiện những gì mình có thể làm được trong thế giới hoạt động hiện thực. “Mục tiêu học tập” còn được dùng thường hơn để mô tả dung lượng và nội dung kiến thức mà giáo viên trông mong người học sẽ đạt được từ chương trình học hoặc từ các bài dạy (Gruppen & cộng

sự, 2011).

Về bản chất, năng lực có nội hàm rộng và thực tiễn hơn nhiều. Epstein & Hundert (2002) xác định “năng lực” là việc sử dụng thường lệ và xác đáng kỹ năng giao tiếp, kiến thức & kỹ năng chuyên môn, khả năng luận lý, các cảm xúc, giá trị và tiến trình xem xét ngầm nghĩ trong thực tiễn hoạt động hằng ngày vì lợi ích của cá nhân và của cộng đồng mà mình đang phục vụ. Epstein & Hundert lưu ý rằng định nghĩa năng lực này bao gồm bất kì và tất cả các kết quả có thể có của tiến trình giáo dục. Họ cũng nhấn mạnh các kết quả này được sử dụng hoặc áp dụng như một phần của thực tiễn hoạt động thường ngày- chứ không phải là một sự thể hiện xuất chúng hay ngoại lệ.

Cụ thể hơn, năng lực được xem như là sự tích hợp sâu sắc của kiến thức – kỹ năng – thái độ làm nên khả năng thực hiện một công việc chuyên môn và được thể hiện trong thực tiễn hoạt động. Năng lực thực hiện nghề nghiệp/ chuyên môn (Professional Action Competencies) của một người tốt nghiệp đại học được xem là tổng thể của bốn thành tố: năng lực kỹ thuật (Technical Competencies); năng lực phương pháp/chiến lược (Methodical Competencies), năng lực xã hội (Social Personal Competencies) và năng lực cá nhân (Personal Competencies) (Erpenbeck, 1996). Hơn thế nữa, tính tổng hợp, đa diện của năng lực, đặc biệt là thái độ, phẩm chất và các kỹ năng đã được nhận diện rộng rãi trong nguồn tư liệu quốc tế. Năng lực còn được nhìn nhận là liên

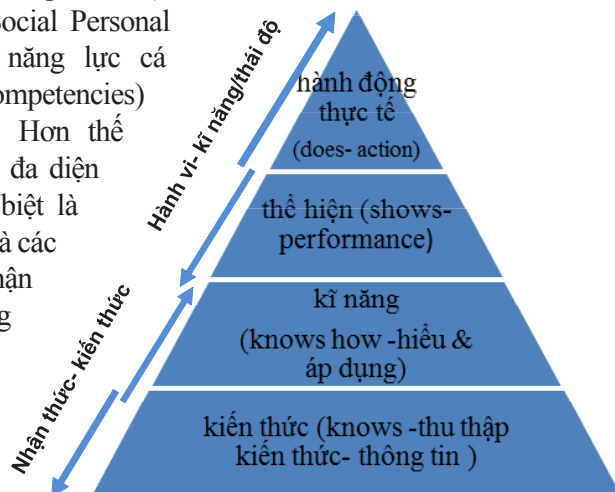
quan đến thái độ, động cơ và khả năng giúp cá nhân phát triển kiến thức về phương thức hoạt động và các kỹ năng trong một lĩnh vực hoạt động nào đó một cách độc lập, nhờ thế họ có thể đạt được thành tựu ở trình độ cao (Rauner, Maclean, & Rupert 2008). Đặc biệt, trong giáo dục đại học, mục tiêu hướng đến là năng lực nghề nghiệp cho người học. Trải qua nhiều thập kỉ, tư liệu thế giới đã cho thấy có một sự hiểu biết rộng về các phẩm chất, đặc điểm, kỹ năng và kiến thức tạo nên năng lực nghề nghiệp trên bình diện vừa tổng quát vừa chuyên biệt (Blaxell & Moore 2012).

Miller (1990) đề xuất mô hình kim tự tháp thể hiện 4 mức độ khác nhau của một mục đích giáo dục theo cách tiếp cận năng lực. Mô hình này được sử dụng như một công cụ vừa để phát triển các kỹ thuật, phương pháp đánh giá, vừa để xác lập các mục tiêu học tập. Theo mô hình này, ở mức thấp, người học đạt được các kết quả kiến thức và kỹ năng. Ở mức cao hơn, người học thể hiện năng lực và hành động thực tế với năng lực của mình.

3. Năng lực cốt lõi

Trong tiến trình phát triển

Mô hình năng lực



chương trình đào tạo dựa vào năng lực, Johnson & Ratcliff (2004), Linton (2009) và Blaxel & Moore (2012) cho rằng một cách tiếp cận tốt hơn cho nhà trường đó là thực hiện một tiến trình chủ định, có tính chiến lược để nhận diện, xác định và đánh giá hệ thống các năng lực cốt lõi (Core Competency) mà người học nhất thiết phải đạt được trong suốt khóa học. Năng lực cốt lõi là những khả năng và kỹ năng mà người học phải phát triển được vào lúc tốt nghiệp cho dù là môn học chính hay phụ. Chúng là những thành quả hoặc là những thay đổi mà người học phải lĩnh hội như là kết quả của quá trình giáo dục mà họ đã theo. Chúng không chỉ là các kỹ năng mà Khoa chủ định phát triển cho sinh viên, chúng còn là những ưu tiên cao nhất bởi lẽ chúng là những khả năng chủ yếu mang đến thành công và thành đạt trong bất cứ lĩnh vực hoạt động nào. Nói cách khác, năng lực cốt lõi là những năng lực không riêng biệt cho một lĩnh vực chuyên môn nào cả, chúng là những phẩm chất trung tâm cần thiết cho sinh viên để họ sử dụng một cách hiệu quả kiến thức mà họ đã đạt được trong mỗi môn học.

Trên thực tế, có thể thấy mỗi trường đại học xác lập một hệ thống cốt lõi khác nhau song có vẻ vẫn phản ánh định nghĩa về năng lực mà Epstein & Hundert (2002) đã đề xuất ở trên. Chẳng hạn, Linton (2009) đề xuất 8 năng lực cốt lõi cho các trường đại học có yếu tố cơ đốc giáo: Đọc viết thông tin (Information Literacy); Tư duy phản biện (Critical Thinking); Kỹ năng giao tiếp (Communication Skills); Kỹ năng liên cá nhân (Interpersonal Skills); Lòng tôn trọng tính đa dạng về văn hóa

(Respect for Cultural Diversity); Quản lý nguồn lực (Resource Management); Hiểu biết bản thân (Self-Understanding); Sự trưởng thành về tôn giáo (Christian Maturity).

Trong khi đó, trường Đại học Lehigh University- Hoa Kỳ (2006) xác định một cách khái quát với ba nhóm năng lực mà ở mỗi nhóm có thể bao gồm nhiều tiểu năng lực.

- Khám phá tiềm năng trí tuệ (Intellectual Exploration)
- Phát triển bản sắc cá nhân (Individual Identity Development)
- Phát triển liên cá nhân, Tinh thần công bằng, và Tham gia cộng đồng và quốc tế (Interpersonal Development, Equity, Community and Global Engagement)

Đại học Victoria (Úc) xác lập 4 khối năng lực: năng lực cốt lõi (Core Competencies), năng lực xuyên văn hóa (Cross-Cultural Competencies), năng lực chuyên biệt của chương trình/ngành đào tạo (Program-Specific Competencies), và năng lực nghề nghiệp đã được quốc gia thể chế hóa (Professional Competencies). Trong đó, năng lực cốt lõi bao gồm 10 năng lực khác nhau: quản trị cá nhân (Personal Management), giao tiếp (Communication), quản lý thông tin (Managing Information), nghiên cứu và phân tích (Research & Analysis), quản lý công việc và dự án (Project And Task Management), làm việc đội nhóm (Teamwork), tinh thần làm việc vì chất lượng (Commitment To Quality), tác phong chuyên nghiệp (Professional Behavior), tinh thần trách nhiệm xã hội (Social Responsibility) và học tập suốt đời. Đại học Phoenix- Hoa Kỳ đề xuất một chương trình giáo dục với 8 năng lực cốt lõi: giao tiếp bằng

ngôn ngữ viết, giao tiếp bằng ngôn ngữ nói, phân tích định lượng, đọc viết thông tin, tư duy phản biện, kỹ năng liên cá nhân, kỹ năng và học tập nghiên cứu theo nhóm.

4. Chương trình dựa vào chuẩn và phát triển chuẩn đào tạo theo cách tiếp cận năng lực

4.1. Ý nghĩa

Phát triển các chương trình giáo dục dựa vào chuẩn hiện hữu như là xu thế toàn cầu và tất yếu trong nhà trường ở mọi cấp học. Triết lý của chương trình giáo dục dựa vào chuẩn (Standard-based Education) là niềm tin rằng tất cả người học kể cả thiếu năng đều có thể đạt được các trình độ cao hơn và đạt đến mức cao nhất mà họ có thể nếu: (1) Chuẩn (các mong đợi người học đạt) được xác định rõ ràng; (2) Việc giảng dạy được thiết kế và được cung cấp để hỗ trợ cho thành đạt của mọi người học; và (3) Nhà trường tổ chức dạy học – kiểm tra đánh giá một cách chặt chẽ để người học đạt và thể hiện năng lực của mình. Trong bối cảnh giáo dục đại học của nước ta hiện nay, phải chăng triết lý này có vẻ tìm thấy chỗ trú ngụ tốt ở những trường đại học ngoài công lập nơi thường khó tuyển đầu vào trình độ cao do cơ chế, nhưng phải đối mặt với thách thức là đảm bảo đầu ra - mọi người học- phải đạt chất lượng cao?

Phát triển chuẩn theo cách tiếp cận năng lực là chiến lược có ý nghĩa tiền đề trọng yếu cho quá trình đảm bảo chất lượng đào tạo đại học theo hướng liên thông với nền giáo dục đại học quốc tế tiên tiến, hội nhập toàn cầu. Tổng quan tư liệu trên bình diện quốc tế gần năm thập kỷ qua cho thấy giáo dục dựa vào năng lực và việc phát triển chương trình đào tạo với hệ thống kết quả học tập là các chuẩn năng

lực đã được xem như một quan điểm có tính toàn cầu (Argüelles & Gonczy 2000), một tiến trình để nâng cao chất lượng giáo dục (Hall & Jones, 1976), bản hướng dẫn cho việc đạt kết quả xuất sắc của người học (Anema & McCoy, 2010), và hơn thế nữa, là cách cứu nền giáo dục đại học (Bradley, Seidman, & Painchaud – 2011).

4.2. Đặc điểm phát triển chuẩn đào tạo theo cách tiếp cận năng lực

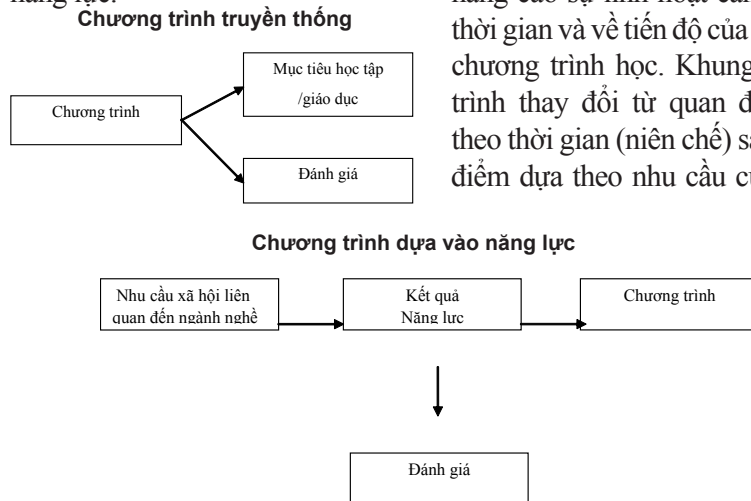
Nhu cầu xã hội xác định năng lực cần đào tạo

Việc thiết kế chương trình truyền thống thường gắn chặt với di sản lịch sử hình thành nên những mục tiêu, những ưu tiên, và những giá trị của khoa đào tạo thuộc một lĩnh vực ngành nghề nào đó. Theo thời gian, chương trình truyền thống này được cập nhật, biến đổi bằng thông tin mới. Tuy nhiên sự biến đổi này có xu hướng ít gắn liền với thực tiễn hiện tại. Thường thì nó là sự mở rộng kiến thức khoa học mới – một yếu tố lèo lái chương trình, bỏ qua tiêu điểm thực hiện những điều được biết là có lợi cho người học. Bên cạnh đó, chương trình truyền thống có thể hoặc không thể xác định một cách tường minh các mục tiêu hoặc mục đích đào tạo. Mặc dù hiện nay các chương trình đào tạo ngày càng tập trung nhiều hơn vào mục tiêu/kết quả học tập trong lĩnh vực ngành nghề cụ thể, nhưng đối với nhà trường việc thay đổi hoặc hiện đại hóa các mục tiêu học tập nhằm phản ánh điều mà Khoa đào tạo mong muốn giảng dạy không phải là không thông thường.

Ngược lại, việc thiết kế một chương trình dựa vào năng lực đòi hỏi phải mang đến sự tương thích lớn hơn với nhu cầu xã hội. Các nhu cầu của cộng đồng xã hội liên

quan đến ngành nghề đào tạo sẽ định hướng, dẫn dắt việc xây dựng các chuẩn đào tạo hoặc những năng lực mong muốn của ngành nghề ấy. Những năng lực này đến lượt mình sẽ xác định nội dung chương trình đào tạo. Chương trình đào tạo này sẽ tạo nên năng lực cho người học. Trong ý nghĩa này, mục tiêu học tập (năng lực) “lèo lái” chương trình giáo dục dựa vào năng lực, trong lúc ở mô hình đào tạo truyền thống thì chương trình lại “lèo lái” mục tiêu học tập.

Sơ đồ dưới đây sẽ thể hiện khác biệt giữa chương trình giáo dục dựa vào mục tiêu truyền thống với chương trình giáo dục dựa vào năng lực.



So sánh mô hình chương trình truyền thống với chương trình dựa vào năng lực

Từ sơ đồ so sánh chương trình đào tạo dựa vào năng lực với một số chương trình đào tạo truyền thống, có thể thấy nổi lên ba đặc điểm của chương trình đào tạo dựa vào năng lực. Một là chương trình đào tạo dựa vào năng lực sắp xếp, kết nối các nhu cầu cụ thể của ngành nghề đào tạo với các năng lực hành nghề cần được huấn luyện. Nói cách khác, nhu cầu này hướng dẫn việc đưa ra các quyết định về những điều mà sinh viên tốt nghiệp của các chương trình giáo dục phải

có khả năng thực hiện nhằm đáp ứng nhu cầu của cộng đồng và xã hội. Hai là giáo dục dựa vào năng lực sử dụng những năng lực trong đời này để phát triển và thực hiện chương trình dạy học nhằm tạo ra các giá trị kiến thức bắt buộc và các kỹ năng trong người học để họ đạt được những năng lực ấy. Cuối cùng, giáo dục dựa vào năng lực sử dụng chính tập hợp các năng lực này để phát triển các chương trình đánh giá nhằm xác định mức độ mà các năng lực đạt tới được.

Những chọn lựa học tập linh hoạt và chủ động (Self-Regulated And Flexible Learning Options)

Giáo dục dựa vào năng lực nâng cao sự linh hoạt cần thiết về thời gian và về tiến độ của nội dung chương trình học. Khung chương trình thay đổi từ quan điểm dựa theo thời gian (niên chế) sang quan điểm dựa theo nhu cầu của người

học với nỗ lực đạt các năng lực. Vì vậy, chương trình đào tạo theo năng lực cho phép phát triển một tiến trình học tập mang tính cá thể hóa cao, trong lúc chương trình đào tạo truyền thống có xu hướng giảng dạy đại trà, và chuyển vận theo chiều kim đồng hồ. Một cách lí tưởng, trong chương trình đào tạo theo năng lực, người học sẽ có được cơ hội xem xét “thực đơn các chọn lựa” về hoạt động và phương pháp học tập cho phép họ đạt được

năng lực mong đợi.

Tính linh hoạt của chương trình đào tạo theo năng lực còn thể hiện ở chỗ bộ chuẩn năng lực đảm bảo cho giáo viên được linh hoạt và chủ động trong việc sử dụng nhiều phương thức giảng dạy khác nhau nhằm giúp người học đạt các mục tiêu năng lực cũng như đảm bảo cơ sở thông tin cụ thể và dễ dàng cho đánh giá kết quả học tập; xây dựng các tổ chức, hiệp hội chuyên môn ở cấp môn học, cấp khoa giúp hình thành và phát triển chất lượng các môn học, ngành học cũng như tăng cường năng lực cho đội ngũ giáo viên.

Đánh giá tập trung cho năng lực của người học và vì năng lực của người học (Assessing Learners For Competency)

Sẽ không thể phán đoán được sự thành công của một cá nhân hoặc của một chương trình giáo dục nếu như không có chứng cứ về khả năng đạt năng lực của người học. Tính đa dạng của các năng lực được xác lập cho người học cũng đòi hỏi một tập hợp đa dạng các phương pháp đánh giá. Các năng lực khác nhau cần được đánh giá theo những phương cách khác nhau. Không những vậy, những phương pháp khác nhau cũng có thể thích hợp cho cùng một năng lực. Tính tương thích cao giữa phương pháp đánh giá phức hợp với các kết quả năng lực tinh tế là một đòi hỏi trong chương trình đào tạo theo năng lực. Chẳng hạn các kì thi trắc nghiệm nhiều lựa chọn có thể là một sự phản ánh chính xác và đáng tin cậy mức độ “biết” (kiến thức) và hiểu (nhận thức), nhưng chúng là cách đo lường không thích hợp cho mức độ “thể hiện” và “thực hiện hành động”. Những đánh giá cấp cao đòi hỏi sự

quan sát trực tiếp và việc cho phản hồi chặt chẽ đối với thể hiện của người học, hoặc những đánh giá dựa vào kĩ năng trong tình huống thực tế hoặc giả lập. Do vậy, đánh giá theo hướng đào tạo năng lực chủ yếu là đánh giá dựa vào hoạt động thực hiện, vào biểu hiện trong hoạt động áp dụng kiến thức vào thực tế (Work-Based/Performance-Based Assessment). Khi các năng lực đã được xác lập, và thể hiện (performance) của những năng lực này được đánh giá, chương trình đào tạo theo năng lực đòi hỏi phát triển một hệ thống tiêu chí thể hiện cụ thể hoặc các chuẩn đánh giá để cho Khoa đào tạo và những đối tác liên quan có thể dựa vào đó phán đoán xem người học đã đạt đến mức độ tối thiểu của năng lực hay chưa. Điều quan trọng là các chuẩn chỉ có thể được thiết lập sau khi các năng lực đã được xác lập và các phương pháp đánh giá đã được phát triển và áp dụng. Khi các bước đó đã được hoàn thành, có thể xem xét mức độ phát triển như đã định dành cho một nhóm người học, và phán đoán sự thể hiện tương ứng với mức độ ấy thông qua đánh giá.

4.3. Tiến trình phát triển chương trình đào tạo theo năng lực

Do vậy, việc phát triển một chương trình đào tạo theo năng lực theo Albanese et al (2008), nhiều tác giả khác, nhất thiết phải trải qua năm giai đoạn chính:

(1) Nhận diện các năng lực cốt lõi phần lớn từ các nhân tố nằm ngoài bản thân chương trình đào tạo, nghĩa là từ nhu cầu của xã hội và cộng đồng.

(2) Xác định các mức độ và tiêu chí cho mỗi năng lực sao cho chúng có thể đo lường được, nhờ vậy hướng dẫn việc thiết kế tiến trình đánh giá và nội dung giảng

dạy.

(3) Liên kết, sắp xếp các năng lực cho tương thích với chương trình giảng dạy được thiết kế.

(4) Thiết kế các tiến trình đánh giá cho mỗi năng lực.

(5) Thực hiện việc giảng dạy và các tiến trình đánh giá.

Quan trọng nhất trong phát triển chương trình đào tạo theo năng lực đó là chuẩn cần được hiểu một cách thống nhất là một ngưỡng thực tế (the actual threshold) hoặc mức thể hiện năng lực trong một tình huống đánh giá (level of performance in a given assessment), và là mức độ thành đạt cụ thể mà người học có được (an acceptable or targeted level of achievement). Chuẩn gắn bó một cách chặt chẽ với sự phán đoán rằng người học có năng lực, đã đạt đến một mức độ thể hiện có thể chấp nhận về một năng lực đã được xác lập. Nói cách khác, theo cách sử dụng này, chuẩn chỉ thể hiện của người học (learner performance), nó tương phản việc thường sử dụng chuẩn trong tương quan với “chương trình chuẩn” (“Standard Curriculum”) và cả thi kiểm tra chuẩn hóa (“Standardized Examination.”)

Chuẩn nhất thiết phải tương thích với hệ thống theo dõi đánh giá để người học được kiểm tra trên hệ thống chuẩn đã được xác định và họ đã phải được tổ chức học tập thích hợp với các chuẩn ấy. Tuy nhiên, chuẩn tốt tự nó không cung cấp phương án tốt cho thành đạt của người học. Có thể nói, chuẩn là một bản đồ dẫn đường. Chúng cho ta biết nơi cần đi và cách để đến được đó. Thế nhưng, chính nhà quản lí, giáo viên và sinh viên phải là người thực hiện cuộc hành trình. Đó là lí do tại sao hệ thống chuẩn tốt nhất luôn được lèo

lái bởi hệ thống tự chịu trách nhiệm (accountability systems).

5. Hệ thống tự chịu trách nhiệm, “bà đỡ” của chương trình đào tạo theo chuẩn năng lực

Có thể thấy, Bộ Luật Giáo dục đại học với hiệu lực thực hiện từ 1/1/2013 xuyên qua nhiều điều khoản của mình đã chính thức khẳng định về mặt pháp lý quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm toàn diện và đồng bộ của cơ sở giáo dục đại học, đặc biệt trong bài viết này, chúng tôi nhấn mạnh tính tự chủ trong phương diện xây dựng, thẩm định, ban hành chương trình đào tạo (Điều 34, 35, 36 Luật GDĐH). Hơn nữa, Luật GDĐH còn thể hiện chiến lược khuyến khích cơ sở đại học sử dụng quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm để liên tục phấn đấu bảo đảm chất lượng bởi vì năng lực, kết quả xếp hạng và kết quả kiểm định chất lượng giáo dục càng cao thì quyền tự chủ càng nhiều (Điều 32, Luật GDĐH).

Chuẩn cao cùng với hệ thống tự chịu trách nhiệm toàn diện- hiệu quả của nhà trường được xem như là con đường đầy hứa hẹn cho việc nâng cao việc học của sinh viên và năng lực của họ để trở thành những thành viên năng động, hữu ích của xã hội.

Hệ thống tự chịu trách nhiệm chỉ tiến trình trong đó các cơ quan giáo dục, nhà trường nỗ lực đảm bảo cho nhà trường đáp ứng được mục đích giáo dục; là sự thu thập và sử dụng thông tin một cách hệ thống nhằm giữ cho nhà trường, nhà giáo dục và những người liên quan có trách nhiệm đối với sự phát triển năng lực của người học (Duke & những người khác, 2003). Ornstein (1998) xác định hệ thống tự chịu trách nhiệm theo cách liên hệ nó trực tiếp với năng lực. Ông

cho là mặc dù có nhiều định nghĩa khác nhau cho thuật ngữ “tự chịu trách nhiệm, nhưng phần lớn các nhà giáo dục hiểu rằng “tự chịu trách nhiệm” có nghĩa là học sinh hay giáo viên phải bộc lộ chuẩn năng lực nào đó và nhà trường thì phải tạo nên các phương án liên kết hợp lý chi phí với kết quả đào tạo năng lực.

Tự chịu trách nhiệm-tự chủ là bản chất của cơ sở giáo dục đại học cũng giống như đối mới giáo dục, đó là tự thân và tự nhiên của hoạt động giáo dục. Không có tự chủ giáo dục đại học thì không còn là cơ sở giáo dục đại học nữa. Nó là thuộc tính có tính quyết định sống còn của một tổ chức giáo dục. Cốt lõi của tự chủ là nhà trường định ra hoạt động của mình mà không phải xin phép để tạo ra nguồn nhân lực chất lượng cao, tạo sản phẩm trí tuệ đáp ứng yêu cầu cao của xã hội. Họ tự chịu trách nhiệm trước xã hội, trước luật pháp, trước các bên liên quan (người học, gia đình, đội ngũ thầy giáo (Mai Trọng Nhuận, 2012).

Hệ thống tự chịu trách nhiệm toàn diện và hiệu quả được tạo tác bởi bốn tiến trình khác trong hệ thống bảo đảm chất lượng đào tạo của nhà trường. Đó là:

- Sự phát triển một cách hòa hợp, đồng bộ và nhất quán của bộ ba nhân tố: Chuẩn, chương trình (tổ chức thực hiện dạy và học) và kiểm tra đánh giá theo chuẩn.

- Sự phát triển năng lực và phẩm chất chuyên môn đầy đủ của đội ngũ nhà giáo và nhà quản lý.

- Nguồn tài nguyên dạy học và sự hỗ trợ đầy đủ cho mỗi sinh viên được học tập để đáp ứng chuẩn cao.

- Sự trao đổi và nhận thức chuẩn xác, sâu sắc về tầm quan trọng của

chuẩn và hệ thống tự chịu trách nhiệm giữa và trong tất cả thành viên liên quan đến nhà trường: nhà giáo dục, sinh viên, phụ huynh, thành viên của cộng đồng...

(Theo Duke & nhiều tác giả, 2003).

Leraning First Alliance (2012), Reyes (2006) & Ornstein (1998) cùng chia sẻ một khẳng định rằng sự kết hợp giữa bộ chuẩn mạnh, hệ thống kiểm tra đánh giá chuẩn xác, đa dạng với tổ chức hệ thống tự chịu trách nhiệm hiệu quả tạo nên triển vọng gia tăng sự trong suốt trong quản lý (transparency)- bởi vì các quá trình này mang đến cho các đối tác, như là phụ huynh và thành viên trong cộng đồng giáo dục, một phương cách theo dõi năng lực thể hiện của nhà trường cũng như người học. Chi phí học tập cho con cái càng cao, phụ huynh và con em họ với tư cách là người học càng muốn biết đồng tiền họ đầu tư được tiêu xài như thế nào trong tiến trình đảm bảo chất lượng học tập. Do vậy, chuẩn - kết quả đầu ra hay là kết quả học tập của sinh viên được lèo lái thực hiện bởi hệ thống tự chịu trách nhiệm hiệu quả sẽ giúp cho các thành viên của nhà trường đại học phát triển được một hệ thông thông tin-dữ liệu giúp nhận diện các chỉ báo về tính hiệu quả, nhờ đó đánh giá, ra quyết định cải tiến nhà trường cũng như việc giảng dạy. Bộ ba này cũng giúp tìm ra các tài liệu chương trình giảng dạy thích hợp, thực hiện các chiến lược hiệu quả, và thực hiện nhiều điều khác cần cho việc nâng cao khả năng đạt chuẩn năng lực của sinh viên. Điều này hỗ trợ cho việc phát triển không ngừng một chương trình đào tạo giàu chất suy nghĩ, nhấn mạnh tập quán hành động luôn có luận lý, được cân

nhắc kỹ lưỡng với tinh thần tự chủ và sáng tạo.

Hơn nữa, bộ ba này còn tạo dựng lòng tin cậy trong mọi đối tượng mà nhà trường phục vụ. Để cho điều này thực sự xảy ra, các nhà giáo dục và phụ huynh cần được tham gia vào cuộc đối thoại liên tục. Thông tin về việc thực hiện hiệu quả chuẩn năng lực, về các cơ hội được cung cấp cho sinh viên để đạt chuẩn, và cách làm cho các kết quả đánh giá trở nên hữu hiệu cho việc cải tiến chất lượng đào tạo cần phải được truyền thông rộng rãi đến phụ huynh và các thành viên khác của cộng đồng. Quá trình giao tiếp này là chủ yếu cho việc duy trì sự ủng hộ và phát triển niềm tin của cộng đồng, công chúng đối với chương trình đào tạo dựa theo năng lực của nhà trường. Lòng tin cậy này sẽ là nền tảng tạo dựng động lực phát triển bền vững quy mô của nhà trường. Có thể nói, Bộ chuẩn năng lực, hệ thống kiểm tra đánh giá và hệ thống tự chịu trách nhiệm giống như ba chân của một chiếc ghế đầu: tất cả chúng nhất thiết phải mạnh để đảm bảo nên một cương lĩnh hiệu quả cho sự thay đổi.

6. Kết luận

Tóm lại, với những thay đổi tích cực của Luật Giáo dục vừa được ban hành, việc phát triển hệ thống tự chủ, tự chịu trách nhiệm trong nhà trường đại học VN đã chính thức được khẳng định về mặt pháp lý, như vậy nhất thiết phải được triển khai thực hiện trên thực tế. Tuy nhiên, tư tưởng tiếp cận năng lực trong phát triển và thực hiện các chương trình đào tạo ở bậc học này vẫn chưa được phát biểu một cách chính thức và tường minh. Phát triển chương trình đào tạo theo chuẩn năng lực đã và đang hiện

hữu như là một xu thế toàn cầu và tất yếu trong nhà trường ở mọi cấp học (Argüelles & Gonczi 2000) và là một cách tốt để “cứu nền giáo dục đại học (Bradley, Seidman, & Painchaud – 2011). Kinh nghiệm thế giới đã cho thấy sự kết hợp giữa bộ chuẩn năng lực mạnh cùng hệ thống kiểm tra đánh giá chuẩn xác, đa dạng của chương trình đào tạo theo năng lực với tổ chức hệ thống tự chịu trách nhiệm hiệu quả tạo nên triển vọng gia tăng sự trong suốt trong quản lý (transparency), làm cho tiến trình nâng cao chất lượng giáo dục đại học với những thể hệ người học có năng lực trở thành hiện thực. Do vậy, để giáo dục đại học VN thực sự thoát khỏi tình trạng “lạc điệu với thế giới văn minh” và trải qua một cách thành công “cuộc đại phẫu” để vượt khỏi “căn bệnh trầm kha” bấy lâu nay, thiết nghĩ, bên cạnh tuyên bố mô tả chi tiết về việc thực hiện hệ thống tự chủ và tự chịu trách nhiệm, các văn bản dưới Luật Giáo dục cần có những đề xuất và mô tả chính thức về quan điểm phát triển chương trình đào tạo bậc đại học theo cách tiếp cận năng lực. Đây cần được xem là một đường lối chiến lược để làm cho giáo dục đại học VN gắn đào tạo với nhu cầu kinh tế xã hội, để triết lý giáo dục truyền thống khoa cử, từ chương bấy lâu nay buộc phải bị loại bỏ (Đào Hữu Hòa, 2008)●

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Anema, M. G. & McCoy, J. (2010), *Competency Based Nursing Education: Guide To Achieving Outstanding Learner Outcomes*, Springer Publishing Company.

Argüelles, Antonio & Gonczi, Andrew (2000), *Competency Based Education and Training: A World Perspective*, Editorial Limusa

Blaxell, R. & Moore, C. (2012), “Connecting Academic And Employability Skills And Attributes”, in *developing Student Skills For The Next Decade*, Proceedings of the 21st Annual Teaching Learning Forum, 2/ 2012. Perth: Murdoch University. <http://otl.curtin.edu.au/tlf/tlf2012/refereed/blaxell.html>

Bradley, M.J.; Seidman, R. H, & Painchaud, S. R. (2011), *Saving Higher Education: The Integrated, Competency-Based Three-Year Bachelor's Degree Program*, Southern New Hampshire University.

Cao Văn Sâm (2006), *Một số định hướng về dạy học tích hợp*, Tổng cục Dạy nghề. Hội giảng giáo viên dạy nghề toàn quốc 2006. <http://hoigiang.tcdn.gov.vn/nghien-cuu/mot-so-dinh-huong-ve-day-hoc-tich-hop.html>

Chi giao tự chủ khi văn bản dưới Luật được ban hành, <http://dantri.com.vn/giao-duc-khuyen-hoc/chi-giao-tu-chu-khi-van-ban-duoi-luat-duoc-ban-hanh-680334.htm>

Duke, Daniel, L.; Grogan, M.; Tuck, P.D. & Heinecke, W.F.; editors (2003), *Educational Leadership In An Age Of Accountability- The Virginia Experience*, State University of New York Press.

Hoàng Tuy (2012) “Giáo dục của ta đang lạc điệu với thế giới văn minh” 01/10/2012 05:59, *Giáo dục VN*, Cơ quan của Hiệp hội các trường đại học, cao đẳng ngoài công lập VN, <http://giaoduc.net.vn>

Mai Trọng Nhuận (2012), “VN đã mấy lần đổi mới giáo dục?”, *Dân trí*, 21/09/2012 06:00, *Giáo dục VN*, Cơ quan của Hiệp hội các trường đại học, cao đẳng ngoài công lập VN, <http://giaoduc.net.vn>

Nguyễn Đăng Hưng (2012) “Giáo dục VN bệnh đã quá nặng, cần được giải phẫu”, 27/09/2012 06:41, *Giáo dục VN*, Cơ quan của Hiệp hội các trường đại học, cao đẳng ngoài công lập VN, <http://giaoduc.net.vn>

Nguyễn Thanh Tuyên & Dương Tấn Diệp (2012), “Kết quả hoạt động của trường Đại học Kinh tế Tài chính TP.HCM - Kiến nghị phát triển giáo dục đại học ngoài công lập, *Phát triển và Hội nhập*, Số 11-12/2012, Trường Đại học Kinh tế - Tài chính TP.HCM.