

ĐÀO TẠO VÀ QUẢN TRỊ ĐÀO TẠO THEO CHUẨN ĐẦU RA TRÊN THẾ GIỚI VÀ VIỆT NAM

TS. TRẦN VĂN HÒE*

Chuẩn đầu ra (Educational outcomes) là một bộ phận quan trọng bảo đảm và nâng cao chất lượng các chương trình đào tạo (CTĐT). Các tổ chức thẩm định chất lượng đào tạo (ĐT) trên thế giới luôn đòi hỏi các tổ chức đào tạo phải cung cấp đầy đủ các chỉ tiêu nhằm thực hiện chuẩn đầu ra (CĐR) của các chương trình để kiểm định và đánh giá. Tại Việt Nam, mặc dù các CTĐT đang được xây dựng theo hệ thống tín chỉ vẫn còn nhưng khác biệt với chương trình xây dựng theo module trên thế giới nhưng những vấn đề về ĐT và quản trị ĐT theo CĐR vẫn có nhiều điểm tương đồng. Bài viết đề cập những vấn đề về ĐT và quản trị ĐT theo CĐR của các trường đại học (ĐH) và rút ra một số bài học kinh nghiệm ứng dụng.

1. ĐT và quản trị ĐT theo CĐR của các trường ĐH

1) Trên thế giới. ĐT và quản trị ĐT theo CĐR đã

được các trường ĐH trên thế giới khởi động vào những năm 60 của thế kỷ trước (1). Tuy nhiên, trong giai đoạn này, hầu hết các CĐR đều nhấn mạnh vào mặt định lượng và rất phức tạp. Nhấn mạnh định lượng thể hiện ở việc đề ra rất nhiều chỉ tiêu về chương trình, về giảng dạy, học tập và đánh giá. Phức tạp thể hiện ở một hệ thống đánh giá qua nhiều cấp, trong đó giảng viên giữ vai trò quyết định trong việc đánh giá kết quả khi kết thúc một CTĐT. Phương pháp ĐT và quản trị ĐT theo CĐR của những năm 60 đã sớm bộc lộ những vấn đề: - Nhiều sinh viên (SV) cho rằng họ có thể đạt được CĐR khi kết thúc chương trình mà không cần cố gắng trong quá trình ĐT; - Có sự tách rời giữa dự định học tập của người học và kết quả học tập. Nhiều người học mong muốn đạt được "một phương pháp tư duy tốt và những nền tảng kiến thức để hoạt động thực tế" nhưng lại bị cuốn vào hoạt động học tập hàng ngày rất căng thẳng do phải đạt được những chỉ tiêu kết quả định lượng cụ thể đã đề ra trong CĐR; - Giảng viên đóng vai trò trung tâm trong toàn bộ chu kỳ ĐT theo CĐR đẩy người học vào thế bị động, ít quyền lựa chọn và sáng tạo. Điều này cũng dẫn giảng viên đến chỗ cố gắng thúc đẩy người học thực hiện các hoạt động để đạt được mục tiêu của giảng viên và của trường ĐH, coi trọng mục tiêu của trường ĐH, của giảng viên hơn là mục tiêu của người học; - Do quá

chú trọng vào những chỉ tiêu cụ thể trong ĐT và quản trị ĐT nên chương trình của các học phần và kế hoạch ĐT thường tập trung theo hướng yêu cầu SV thực hiện những hoạt động nào, lĩnh hội những kiến thức gì và đề ra một kế hoạch khá chi tiết trong thời gian ĐT; - CĐR chỉ tập trung vào trang bị kiến thức chuyên môn thông qua xây dựng chương trình thiên về các học phần cung cấp kiến thức chuyên ngành của các trường ĐH là bên cung cấp dịch vụ ĐT.

Vào giữa những năm 70 của thế kỷ trước, các giảng viên và các nhà quản trị ĐT đã nhận ra những khiếm khuyết của phương pháp ĐT và quản trị ĐT theo CĐR thiên về trang bị và đánh giá kiến thức chuyên môn của người học. Hầu hết các trường ĐH đều nhận thấy rằng một nhà kinh doanh, một nhà quản trị, một kỹ sư thiết kế, v.v... có thể rất giỏi chuyên môn nhưng lại không thành công vì họ thiếu những kỹ năng cần thiết. Từ những nghiên cứu đó, các nhà quản trị ĐT đã bổ sung vào CĐR của các trường ĐH những yêu cầu về kỹ năng. Đó là những kỹ năng cá nhân như giao tiếp, thuyết trình, làm việc theo nhóm; Những kỹ năng ảnh hưởng đến người khác như kiến tạo hệ thống, kỹ năng quản trị và điều hành, từ điều hành một cuộc họp cho đến kỹ năng tổ chức hoạt động của nhóm, của một tổ chức và cả những kỹ năng lãnh đạo. Vào cuối những năm 70 và đầu những năm 80 của thế kỷ trước, CĐR của hầu hết các trường ĐH ở Hoa Kỳ và châu Âu đều xác định rõ do hệ quả của thay đổi khoa học kỹ thuật và công nghệ, thay đổi môi trường xã hội và văn hóa nên ĐT và quản trị ĐT phải đặt trên nền tảng khoa học gắn với rèn luyện kỹ năng. Những người sử dụng lao động trong giai đoạn này đã nhận thấy sự thay đổi về kiến thức, kỹ năng và thái độ của SV tốt nghiệp và họ đã có những phản hồi tích cực hơn (2). Cùng với sự thay đổi trong tư duy ĐT và quản trị ĐT, quan điểm xây dựng và triển khai CĐR đã xem xét toàn diện hơn. CĐR của một CTĐT phải dựa trên quan điểm của tất cả các chủ thể liên quan đến quá trình ĐT, đó là SV, tổ chức (doanh nghiệp), giảng viên ĐH và xã hội. SV là khách hàng trực tiếp, họ là những

* Khoa Quản trị Kinh doanh, Trường Đại học Lao động - Xã hội

người nhận giá trị của các CTĐT do trường ĐH cung cấp. SV là người trả tiền cho dịch vụ ĐT nên sự lựa chọn của SV sẽ là tiêu chuẩn trực tiếp để đánh giá một CTĐT với CĐR được thiết kế. SV còn là những nhà đầu tư khi họ lựa chọn một CTĐT với những chuẩn nhất định. Các tổ chức (doanh nghiệp, trường học, các cơ quan quản trị nhà nước, v.v...) là những khách hàng dài hạn của trường ĐH. Các tổ chức sẽ là người sử dụng SV do trường ĐH ĐT, đồng thời thẩm định các "sản phẩm" của trường ĐH. Các tổ chức còn bao gồm cả cựu SV đang làm việc sẽ có tiếng nói quan trọng và chuẩn xác nhất về giá trị mà trường ĐH mang lại cho họ trong dài hạn. Trường ĐH cung cấp giá trị cho các khách hàng (SV và các tổ chức) nên cần dựa vào yêu cầu của các đối tác này khi ĐT và quản trị ĐT theo CĐR. Như vậy, CĐR cuối những năm 70 và đầu những năm 80 của thế kỷ trước đã đặt CTĐT của các trường ĐH trong môi trường hoạt động và nhấn mạnh đến khách hàng dưới góc độ nhu cầu của người học và người sử dụng SV sau khi tốt nghiệp. Phương pháp xây dựng CĐR trên cơ sở môi trường ĐT và nhu cầu của người học được ứng dụng bởi các trường ĐH trên thế giới trong suốt những năm 80 đến đầu những năm 90 thế kỷ trước.

Đến cuối những năm 90, các trường ĐH tập trung vào nghiên cứu quy trình xây dựng CĐR và thang đo để đánh giá năng lực thực hiện CĐR đối với người học. Giai đoạn này, CĐR được xem là cơ sở để đánh giá năng lực của người học thông qua kiến thức, kỹ năng và thái độ mà SV thu nhận sau quá trình trải nghiệm học tập. Phương pháp đánh giá bao gồm kiểm tra viết, kiểm tra vấn đáp (đối thoại với SV), quan sát thái độ học tập và nghiên cứu, đánh giá thông qua thuyết trình và các hoạt động khác của SV. Cách thức đánh giá cũng được đổi mới. Có thể đánh giá ngang (peer evaluation) do giảng viên tiến hành, có thể khuyến khích tự đánh giá hoặc lập hồ sơ đánh giá cho từng SV (student portfolio) và đưa ra kết quả sau mỗi học phần và CTĐT. Vận dụng phương pháp và cách thức đánh giá mới, những thang đo chi tiết và quá phức tạp trước đây đã được thay thế bởi những thang đo tổng hợp hơn nhằm xác định độ sâu rộng của kiến thức, kỹ năng mà mỗi SV đạt được. Toàn bộ phương pháp, cách thức và thang đo đánh giá đã chuyển từ quan niệm đánh giá là công việc của giảng viên, của trường ĐH sang đánh giá lấy người học làm trung tâm và tự đánh giá. Việc đánh giá như vậy dựa trên cơ sở CĐR đã được công bố và người học phải phấn đấu đạt được. Nó khuyến khích việc học tập trong một môi trường mang tính hỗ trợ và hợp tác cao, góp phần thực hiện phương châm ĐT hiện đại: "Thầy trò cùng học và nghiên cứu".

ĐT và quản trị ĐT theo CĐR của những năm 90 được ứng dụng cho những năm đầu của thế kỷ XXI nhưng với nhiều điểm nhấn quan trọng. Trước hết, thang đo đánh giá đã được phát triển trên cơ sở quan điểm của B.J. Bloom (2) với 6 cấp độ (xem bảng).

Bảng. Thang đánh giá của B.J. Bloom

Thang đo	Mức độ yêu cầu
Ghi nhớ	Ghi nhớ được những kiến thức và kỹ năng cần thiết của học phần nhưng chưa đạt đến mức độ hiểu, sử dụng hoặc thay đổi nó
Hiểu	Hiểu được kiến thức và vấn đề cần thiết có liên quan mà không cần liên hệ với các vấn đề khác
Ứng dụng	Sử dụng những kiến thức chung để giải quyết một vấn đề trong điều kiện cụ thể; Sử dụng những nội dung đã nghiên cứu trong tình huống mới và cụ thể
Phân tích	Mổ xẻ vấn đề; Có khả năng phân loại các vấn đề và phân tích mối quan hệ giữa các vấn đề đó; Nhận thức được các nguyên tắc vốn có của các vấn đề đó.
Tổng hợp	Kết nối các vấn đề cụ thể lại hoặc phối kết hợp các ý tưởng khác nhau thành một vấn đề tổng thể
Đánh giá	Xem xét giá trị của các tài liệu hoặc giá trị của các phương pháp có thể ứng dụng vào những hoàn cảnh cụ thể; Đánh giá gắn với sử dụng những chỉ tiêu cụ thể

Sử dụng thang đánh giá của B.J. Bloom, nhiều giảng viên và nhà quản trị ĐT thấy rằng khó có thể ứng dụng thang đánh giá với sáu cấp độ và đã đơn giản hóa bằng cách gộp thang đánh giá thành ba cấp độ. Cấp độ thứ nhất là tiếp thu và ghi nhớ; Cấp độ thứ hai là kết hợp hiểu và ứng dụng; Cấp độ thứ ba là khả năng giải quyết vấn đề (Problem solving). Nghĩa là chuyển tải được kiến thức và kỹ năng đã có vào những hoàn cảnh mới (4).

Cùng với thay đổi thang đo, CĐR được quan điểm là một quá trình liên tục xây dựng và đổi mới với các bước thực hiện chặt chẽ. Nhiều trường ĐH đã thực hiện một số bước sau đây: *Bước 1:* Tổ chức các cuộc thảo luận giữa giảng viên, SV, cựu SV và đại diện các tổ chức về những yêu cầu đối với SV tốt nghiệp gồm ghi nhớ, hiểu và có khả năng thực hiện những công việc gì. *Bước 2:* Tập hợp các ý kiến và xây dựng CĐR sơ bộ. Xem xét và thảo luận CĐR để sửa đổi cho phù hợp trước khi khẳng định cuối cùng. Các tiêu chuẩn của CĐR sẽ thay đổi theo thời gian phù hợp với sự thay đổi của từng lĩnh vực mà trường ĐH phục vụ, nhu cầu và đặc điểm của SV. *Bước 3:* Chuyển tải CĐR vào các CTĐT phù hợp với các cấp ĐT. Mục tiêu và các tiêu chuẩn của CĐR cũng phải được chuyển tải vào

nội dung đề cương của từng học phần, đặc biệt là những học phần cốt lõi và bắt buộc. *Bước 4:* Thu thập các ý kiến phản hồi từ SV về CĐR đối với từng học phần và đối với toàn bộ CTĐT. *Bước 5:* Hiện thực hóa các yêu cầu của CĐR đến người học thông qua xây dựng hệ thống câu hỏi thi, đề thi, bài tập cho từng học phần theo các CTĐT để đánh giá kết quả học tập của SV. *Bước 6:* Thu thập các dữ liệu ĐT, thảo luận với các giảng viên và SV vào cuối mỗi học kỳ hoặc cuối năm học để sửa đổi CĐR, điều chỉnh phương pháp giảng dạy, chương trình học phần hoặc CTĐT. *Bước 7:* Thực hiện lại các bước trên khi cần hoàn thiện CĐR và nâng cao chất lượng ĐT của các CTĐT của trường ĐH.

Như vậy, ĐT và quản trị ĐT theo CĐR đã và đang được thực hiện theo một quy trình khá chặt chẽ và thống nhất giữa các trường ĐH trên thế giới.

2) Tại Việt Nam. ĐT và quản trị ĐT theo CĐR được tiến hành tại Việt Nam vào giữa những năm 2000. Bộ GD-ĐT yêu cầu các trường ĐH phải công bố CĐR chậm nhất vào tháng 12/2008. Tuy nhiên, cho đến tháng 3/2011 chỉ có 215 (chiếm 53,7%) trường ĐH và cao đẳng công bố CĐR. Nhiều trường ĐH và cao đẳng đang tiếp tục xây dựng và công bố CĐR theo yêu cầu của Bộ GD-ĐT. Qua nghiên cứu thực tế xây dựng CĐR và thực hiện quản trị ĐT theo CĐR ở một số trường ĐH Việt Nam, một số vấn đề sau đây cần chú ý:

- Nhiều quan điểm vẫn cho rằng, CĐR tương ứng với mục tiêu ĐT nên chỉ cần lấy mục tiêu ĐT của các ngành, các CTĐT đã được duyệt tổng hợp thành CĐR và quá trình triển khai thực hiện như thực hiện CTĐT.

- Nhiều CĐR được chuẩn bị không theo đúng quy trình, nặng về hình thức. Nghĩa là làm CĐR nhưng những đối tượng thực hiện CĐR hầu như không tham gia và không có sự đối thoại giữa trường ĐH và các tổ chức, doanh nghiệp.

- Tầm quan trọng của CĐR và ĐT theo CĐR chưa được nhận thức đầy đủ bởi giảng viên, SV và cán bộ quản trị ĐT có liên quan nên khả năng triển khai thực hiện sẽ gặp nhiều khó khăn.

- Thang đo còn mang nặng tính truyền thống. Nhiều trường chỉ chú ý đến tiêu chuẩn đánh giá (thang điểm) mà không xây dựng thang đo nên việc xây dựng các công cụ đánh giá như câu hỏi thi, đề thi, bài tập, v.v... không đánh giá được các mức độ của SV.

- Nhiều CĐR công bố chỉ dựa trên mong muốn chủ quan của trường ĐH mà không xét đến nhu cầu của người sử dụng lao động, nhu cầu của xã hội và nhu cầu của SV nên mức độ rất khác nhau. Chẳng hạn, yêu cầu về ngoại ngữ có trường rất cao và được các trường đó tuyên bố là điểm khác biệt so với các trường công bố

thấp hơn. Điều này cho thấy yêu cầu về ngoại ngữ trong CĐR không xuất phát từ nhu cầu mà chỉ là mong muốn của trường cung cấp dịch vụ ĐT.

- Nhận thức về ĐT và quản trị ĐT theo CĐR là một cam kết của trường ĐH với xã hội về chất lượng ĐT và thể hiện trách nhiệm xã hội của trường ĐH chưa đầy đủ. Nhận thức này cũng chưa thực sự là kim chỉ nam cho mọi hoạt động của trường ĐH.

Như vậy, sau khoảng thời gian khá dài triển khai xây dựng CĐR và quản trị ĐT theo CĐR nhưng số trường ĐH xây dựng và công bố CĐR chưa nhiều. Phương pháp xây dựng CĐR còn rất nhiều điểm chưa hợp lý. Việc triển khai thực hiện CĐR đã công bố hầu như bị buông lỏng, nhất là đối với các trường ĐH xếp thứ hạng trung hoặc thấp.

2. Những bài học kinh nghiệm về ĐT và quản trị ĐT theo CĐR

Qua nghiên cứu về ĐT và quản trị ĐT theo CĐR của các trường ĐH trên thế giới và thực tế xây dựng, công bố và triển khai ĐT và quản trị ĐT theo CĐR của các trường ĐH tại Việt Nam, một số bài học kinh nghiệm cần phải được rút ra và ứng dụng.

1) Cần phân biệt CĐR và mục tiêu ĐT. CĐR là một cách thức tiếp cận ĐT khoa học mà các quyết định về CTĐT đều được dẫn dắt bởi kết quả SV sẽ thể hiện khi kết thúc một học phần hay một CTĐT. Khi triển khai ĐT theo CĐR, sản phẩm cuối cùng được quyết định bởi cả quá trình ĐT và cách thức đánh giá trong suốt quá trình ĐT.

2) CĐR cần được xây dựng gắn với các CTĐT có cấp bằng và phải làm cho CĐR là cơ sở để các tổ chức kiểm định quốc gia và quốc tế dựa vào đó để thẩm định và cấp chứng nhận kiểm định cho CTĐT của trường ĐH. CĐR là một cơ sở để phân tầng các trường ĐH.

3) CĐR phải được xây dựng và phát triển trên cơ sở hai trụ cột cơ bản. Trụ cột thứ nhất, lấy khách hàng (SV và các tổ chức sử dụng SV sau tốt nghiệp) làm trung tâm và thu hút được sự quan tâm của tất cả giảng viên, người quản trị, cộng đồng và những người liên quan đến quá trình ĐT (stake-holders). Điều này sẽ định hướng các trường ĐH ĐT theo nhu cầu xã hội ngay từ khi công bố CĐR. Trụ cột thứ hai, CĐR phải bao trùm lên các vấn đề về CTĐT, nội dung các học phần, phương pháp giảng dạy, chiến lược ĐT và phân bổ thời gian thích hợp.

4) CĐR cần phải gắn với một thang đo và dựa trên thang đo đó để xây dựng hệ thống tiêu chuẩn đánh giá đầy đủ nhằm biến quá trình ĐT thành tự ĐT của SV. Hệ thống thang đo là linh hoạt tùy thuộc vào thứ hạng của trường ĐH, môi trường ĐT và nhu cầu của xã hội. Hệ thống thang đo phù hợp với

từng CTĐT cấp bằng và được điều chỉnh khi các yêu cầu và điều kiện ĐT thay đổi.

5) Việc xây dựng CĐR cần tiến hành theo một quy trình càng chặt chẽ càng tốt. Quy trình này cần phải tạo ra sự tham gia của các tổ chức, đặc biệt là các doanh nghiệp, các cựu SV và các chuyên gia ngoài trường ĐH để bảo đảm tính hướng ngoài của CĐR và CTĐT.

6) Việc công bố CĐR không chỉ cho cán bộ, giảng viên và SV của trường mà còn phải truyền tải rộng rãi đến công chúng và xã hội, trong nước và ngoài nước. Các trường ĐH phải xem CĐR và ĐT theo CĐR là cam kết của trường ĐH với xã hội và có trách nhiệm thực hiện cam kết đó. Sản phẩm của các trường ĐH sẽ không được xã hội thừa nhận nếu không tuân thủ CĐR và không thực hiện đúng quy trình ĐT theo CĐR.

7) Sau khi công bố CĐR, trường ĐH cần yêu cầu các đơn vị ĐT và quản trị ĐT xây dựng chiến lược và kế hoạch triển khai thực hiện CĐR. Đối tượng mục tiêu cho triển khai thực hiện CĐR bao gồm các khoa, viện, trung tâm, v.v... trong trường ĐH; Hội đồng khoa học và đạo tạo; Từng cá nhân giảng viên; Các cán bộ liên quan đến quá trình đánh giá SV; Toàn bộ SV của trường ĐH và xã hội. Mỗi một đối tượng này cần phải có chiến lược và kế hoạch để thực hiện và giải quyết những vấn đề liên quan để đạt được CĐR.

ĐT và quản trị ĐT theo CĐR có những lợi thế vốn có so với các phương pháp ĐT và quản trị ĐT khác. Đó là một mô hình hấp dẫn cho xây dựng kế hoạch một CTĐT của các nhà quản trị ĐT, cho giảng viên trong nâng cao năng lực giảng dạy, là cơ sở để các tổ chức tuyển dụng xây dựng định hướng tuyển dụng và đánh giá các cử nhân tốt nghiệp từ các trường ĐH khi tuyển dụng, là định hướng và điều kiện để các SV lên kế hoạch học tập và biến quá trình ĐT thành tự ĐT. Mặc dù CĐR không phải là một công cụ vạn năng nhưng nó đã thực sự có một vai trò quan trọng đối với các trường ĐH trên thế giới trong việc nâng cao chất lượng ĐT và thực hiện phương châm "người học là trung tâm" hay "thầy trò cùng học", nâng cao tính tự giác của người học. □

(1) Texas Chiropractic College: "The TCC Graduate: an Educational Blueprint for the 21st Century", 2006.

(2) Edward F. Crawley, Johan Malmqvist, Soren Oslund, Doris R. Brodeur: Cải cách và xây dựng chương trình đào tạo kỹ thuật theo phương pháp tiếp cận CDIO (Rethinking Engineering Education The CDIO

Approach). Bản dịch Đại học quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh, NXB Đại học quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh, 2009.

(3) Bloom, B.S., Englehart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., and Krathwohl, D.R., Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I - Cognitive Domain, McKay, New York, 1956.

(4) www.kstate.edu/assessment, Summer of 2003.

Tài liệu tham khảo

1. Đại học quốc gia Hà Nội. *Hướng dẫn xây dựng và hoàn thiện chương trình đào tạo theo chuẩn đầu ra ở ĐHQG Hà Nội*, 2007.

2. Nguyễn Thị Phú. *Hướng dẫn viết chuẩn đầu ra* (nguồn: www.ceea.ier.edu.vn).

3. Chuẩn đầu ra của các trường: Đại học thương mại, Đại học kinh tế TP Hồ Chí Minh, Đại học Kinh tế quốc dân, Đại học kinh tế thuộc ĐHQG Hà Nội

4. Driscoll, A. *Outcomes-based assessment for learner-centered education: A faculty introduction*. Sterling, VA: Stylus; 2007.

5. Keeling, R. P., Wall, A. F., Underhile, R., & Dungy, G. J. (2008). *Assessment reconsidered: Institutional effectiveness for student success*. Washington, DC: National Association of Student Personnel Administrators.

6. Maki, P. *Assessing for learning: Building a sustainable commitment across the institution*. Sterling, VA: Stylus; 2004.

7. Patricia Gurin, Eric L. Dey, Sylvia Hurtado, Gerald Gurin (University of Michigan), Diversify and Higher Education: Theory and Impact on Educational Outcomes, Journal "harvard Educational Review", ISSN 00178055 (print) 1943-5045 (online).

8. Schuh, J. H. *Assessment methods for student affairs*. San Francisco: Jossey-Bass; 2009.

SUMMARY

Educational outcomes are an important components of academic program quality. Accrediting organizations in the world always require evidence of outcomes in their criteria for accreditation of university. Outcome-based education, a performance-based approach at the cutting edge of curriculum development, therefore, offers a powerful and appealing way of reforming and managing higher education. Educational outcomes determine the curriculum content, the teaching method, the courses offered, the assessment process, the educational environment and the curriculum timetable. They also provide a framework for curriculum evaluation. This article will focus on the above issues and and to draw some lessons on what sort of outcomes should be covered in a curriculum, how should they be assessed and how should outcome-based education be implemented are issues that need to be addressed.