



MỘT SỐ VẤN ĐỀ VỀ CHUẨN ĐẦU RA TRONG ĐÀO TẠO

PGS.TS. NGUYỄN ĐỨC TRÍ
Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam

Mấy năm vừa qua, vấn đề xây dựng và công bố Chuẩn đầu ra (CĐR) đã và đang được các cấp quản lý giáo dục và các cơ sở đào tạo hết sức quan tâm. Bộ Giáo dục và Đào tạo đã có hai văn bản hướng dẫn. [1], [2] Tuy nhiên, kết quả đạt được còn hạn chế, quan niệm và cách trình bày CĐR dường như vẫn chưa được thống nhất, không ít cơ sở đào tạo còn lúng túng... Dưới đây chúng tôi trình bày một số khía cạnh liên quan nhằm góp phần giải quyết vấn đề này.

1. Xây dựng và công bố CĐR: một bước quan trọng đổi mới quản lý giáo dục theo hướng quản lý chất lượng

Giáo dục-Đào tạo (GD-ĐT) dựa trên/theo kết quả đầu ra (tiếng Anh là: Outcomes Based Education/ Training - OBE/OBT) và Giáo dục-Đào tạo dựa trên/theo năng lực thực hiện (Competency Based Education/Training - CBE/CBT) như là mô hình GD-ĐT cải cách đã và đang được thực hiện ở hầu hết mọi nơi trên thế giới. Về bản chất, mô hình này cũng thể hiện quan niệm “Đào tạo theo nhu cầu xã hội” đã và đang được sự quan tâm đặc biệt ở nước ta, trong đó “nhu cầu xã hội” đòi hỏi sản phẩm của ĐT (người tốt nghiệp) phải có được các kết quả đầu ra hay các năng lực thực hiện (NLTH) cần thiết.

Quá trình ĐT dựa trên/theo đầu ra hay dựa trên/theo NLTH được tiến hành theo hướng tập trung vào việc hình thành và đánh giá các kết quả đầu ra, các NLTH ở người học cuối các giai đoạn nhất định, và cuối cùng, ở người tốt nghiệp khi kết thúc khóa học. Kết quả đầu ra bao gồm hàng loạt các kĩ năng, kiến thức, thái độ... đo lường, đánh giá được.

Sau khi đánh giá kết quả đầu ra, NLTH ở người tốt nghiệp, cơ sở ĐT cấp văn bằng, chứng chỉ (VBCC) cho người đạt yêu cầu, tức là xác nhận và công nhận rằng người tốt nghiệp đã đạt được, thể hiện được những kết quả đầu ra, những NLTH theo chuẩn tối thiểu mà nhu cầu xã hội đòi hỏi. VBCC đó chính là “dấu chất lượng” của “sản phẩm

xuất xưởng” mà cơ sở ĐT cung cấp cho thị trường lao động (TTLĐ). Bộ GD&ĐT yêu cầu các cơ sở GD-ĐT xây dựng và công bố CĐR cho các ngành nghề ở trình độ ĐT xác định của cơ sở, đó là một bước quan trọng trong quá trình đổi mới quản lý GD theo hướng quản lý chất lượng.

2. Một số thuật ngữ liên quan

Hiện nay có ít nhất ba cụm từ, thuật ngữ liên quan đến vấn đề đang bàn luận ở đây, đó là: Năng lực thực hiện; Kết quả đầu ra; Mục tiêu học tập.

- *Năng lực thực hiện (Competency)*: Đó là năng lực làm việc mà xã hội, TTLĐ đòi hỏi ở người lao động. Một người lao động (có thể đã qua một khóa ĐT, có thể là người tự học không qua trường lớp nào) khi được tuyển vào một vị trí lao động, phải có những NLTH nhất định nào đó mới có thể làm việc được. Trong ĐT theo NLTH có định hướng “đầu ra”, NLTH chính là những kết quả đầu ra mà người tốt nghiệp phải đạt được, thể hiện ở sự thực hiện thực tế tại chỗ làm việc đáp ứng yêu cầu hay tiêu chuẩn đặt ra. NLTH bao gồm trong nó: Kiến thức và khả năng áp dụng kiến thức vào công việc; các kĩ năng; các thái độ.... Người ta chia thành bốn nhóm/loại kĩ năng chủ yếu, đó là: (i) Kĩ năng thực hiện công việc cụ thể, riêng biệt; (ii) Kĩ năng quản lý các công việc; (iii) Kĩ năng quản lý sự cố; và (iv) Kĩ năng hoạt động trong môi trường làm việc.[3] Gần đây, người ta phân loại một cách tổng quát hơn thành các kĩ năng “cứng” và các kĩ năng “mềm”. Có thể xem kĩ năng “mềm” là những kĩ năng “bậc cao” có tính chất chung, cơ bản mà bất cứ người lao động nào cũng phải có trong NLTH của mình, bao gồm: các kĩ năng lao động chung (kĩ năng lập kế hoạch; kĩ năng tổ chức triển khai các hoạt động; kĩ năng kiểm tra-đánh giá, điều chỉnh hoạt động...), kĩ năng thông tin; kĩ năng giao tiếp; kĩ năng hợp tác; kĩ năng sử dụng toán học; kĩ năng giải quyết vấn đề... Điều hiển nhiên là người lao động ở các lĩnh vực hoạt động khác nhau và ở các trình độ khác nhau cần có các kĩ năng “mềm” ở các mức độ khác nhau.



- *Kết quả đầu ra học tập (Learning Outcomes):* Kết quả hay thành quả đầu ra của người học đạt được ở cuối mỗi quá trình học tập. Thuật ngữ, khái niệm này rất gần với NLTH theo nghĩa là định hướng đầu ra, hướng ra bên ngoài, nhưng cũng vẫn rất gần với việc ĐT vì nó nhấn mạnh *những năng lực thực hiện đạt được sau một quá trình học*. Và để đánh giá chúng, cần có minh chứng khách quan cho NLTH này.

- *Mục tiêu học tập (Learning Objectives):* là những kết quả học tập mong đợi, kì vọng mà cơ sở ĐT đặt ra, có thể rất hấp dẫn, đầy tham vọng, nhưng có đạt được hay không thì còn tùy thuộc vào các điều kiện đảm bảo chất lượng ĐT của cơ sở. Mục tiêu học tập đề ra cũng có thể là khả thi nhưng do tổ chức thực hiện quá trình ĐT không tốt nên không đạt được.

3. Khái quát về CDR ra và xây dựng CDR

3.1. Khái niệm CDR

Hiện nay, cụm từ "Chuẩn đầu ra" đang được dùng tương ứng với cụm từ tiếng Anh "Learning Outcomes - LO", mặc dù trong cụm từ này không có từ "Chuẩn - Standard" nhưng được hiểu tương đối là chuẩn đầu ra, vì dù sao thì "Kết quả đầu ra" đều phải được đánh giá theo tiêu chí và tiêu chuẩn. Như vậy, "Kết quả đầu ra" và "Chuẩn đầu ra" được quan niệm như nhau và cùng được chuyển dịch từ thuật ngữ tiếng Anh "Learning Outcomes".

Vậy, CDR trong đào tạo là gì?

CDR trong đào tạo là yêu cầu tối thiểu đối với người học về kiến thức, kĩ năng, thái độ ... (năng lực thực hiện) đạt được thực tế sau khi kết thúc một giai đoạn hay quá trình học tập nhất định.

Giai đoạn hay quá trình học tập có thể là 1 tiết học, 1 bài học, 1 chương, 1 học phần, mô đun hay 1 khóa học, 1 chương trình ĐT.

Như vậy, CDR có thể và cần được xây dựng ở ba cấp độ:

- *Cấp độ 1: CDR của ngành, nghề ở một trình độ đào tạo;*

- *Cấp độ 2: CDR của học phần, mô-đun;*

- *Cấp độ 3: CDR của bài học.*

Mức độ cụ thể của CDR tăng lên từ cấp độ 1 (khái quát nhất, cao nhất) đến cấp độ 3 (cụ thể nhất, thấp nhất), nghĩa là CDR ở cấp độ thấp hơn

được xem như những đơn vị, đơn nguyên của CDR ở cấp độ cao hơn.

Trong quá trình xây dựng chương trình dạy học chi tiết, người ta dựa vào CDR theo các cấp độ trên để từng bước xác định cụ thể nội dung của chương trình dạy học. Việc thực hiện chương trình dạy học bắt đầu từ từng bài học cụ thể để đạt được CDR cấp độ 3 sẽ đảm bảo cho việc đạt được CDR ở cấp độ 2 của từng học phần, mô-đun; điều đó sẽ đảm bảo cho việc đạt được CDR ở cấp độ 1 của toàn bộ ngành nghề ở một trình độ ĐT.

Đối với một khóa học, một chương trình ĐT của một ngành nghề ở một trình độ ĐT, CDR được định nghĩa ít nhiều khác nhau trong một số tài liệu, ví dụ:

a) "*CDR của một chương trình GD-ĐT là nội hàm chất lượng tối thiểu của người tốt nghiệp chương trình đó; là những chỉ số (indicators) về phẩm chất, kiến thức, kĩ năng/kĩ xảo, tính cách/ hành vi và khả năng/năng lực hay tổng quát hơn là các "kĩ năng cứng" và "kĩ năng mềm" của sản phẩm đào tạo - người học có được sau khi kết thúc chương trình giáo dục - đào tạo đó trong nhà trường.*" [4]

b) "*CDR là quy định về nội dung kiến thức chuyên môn; kĩ năng thực hành, khả năng nhận thức công nghệ và giải quyết vấn đề; công việc mà người học có thể đảm nhận sau khi tốt nghiệp và các yêu cầu đặc thù khác đối với từng trình độ, ngành đào tạo.*" [1]

c) "*CDR là sự khẳng định học sinh làm được những gì và kiến thức, kĩ năng, thái độ, hành vi mà học sinh phải đạt được khi tốt nghiệp ở một ngành đào tạo hoặc ở một chương trình đào tạo.*" [2]

Những định nghĩa trên đều đưa ra được những nội dung cốt yếu trong CDR của một khóa học, một chương trình ĐT (program), nhưng trong biểu đạt chưa thống nhất. Cần phải xem CDR của một chương trình ĐT như là các yêu cầu đối với người tốt nghiệp chương trình đó về những thành phần trong kết quả đầu ra hay NLTH. Có thể nêu định nghĩa CDR như sau:

CDR của một chương trình đào tạo là những yêu cầu tối thiểu đối với người tốt nghiệp về kiến thức, kĩ năng, thái độ... (năng lực thực hiện) cần đạt được, các công việc có thể thực hiện được và các yêu cầu đặc thù khác ở từng ngành, nghề, trình độ đào tạo.

CĐR của một chương trình ĐT phải phản ánh và phù hợp với: nhu cầu của xã hội, của người sử dụng lao động; tiến bộ khoa học công nghệ; trình độ tổ chức sản xuất, phân công lao động xã hội; khả năng tự học, tự nâng cao trình độ để tiếp tục phát triển nhân cách và nghề nghiệp của người học sau khi ra trường... Tính khả thi của CĐR đòi hỏi năng lực của cơ sở đào tạo phải đảm bảo thực hiện được CĐR đã công bố. Nếu xây dựng CĐR thoát li thực tế của cơ sở ĐT sẽ rất khó, thậm chí không thực hiện được CĐR. Tuy nhiên, mọi thứ đều đang và sẽ thay đổi, cơ sở ĐT trong “quản lý sự thay đổi” đều phải tự điều chỉnh, tự vươn lên, tự hoàn thiện, không những thích ứng mà còn đáp ứng và tạo ra sự thay đổi hiện tại và trong tương lai gần của chính cơ sở và cả của xã hội nữa nên CĐR cần phải có tính đón đầu và tính thay đổi. Bên cạnh những yêu cầu về tính cụ thể, đo lường, đánh giá được, đơn giản, dễ hiểu,... tính khả thi, tính đón đầu và tính thay đổi cùng với tính phân biệt được giữa các trình độ trong cùng ngành, nghề đào tạo của CĐR là những yêu cầu rất quan trọng, nhưng cũng thật sự khó khi các cơ sở ĐT xây dựng và công bố CĐR của riêng mình.

3.2. Nội dung của CĐR

Nội dung của CĐR cần phải được xây dựng thành một “Bộ CĐR” theo từng cấp độ CĐR nêu trên và công bố ở phạm vi yêu cầu nhất định.

CĐR cấp độ 1 của ngành, nghề ở trình độ ĐT cụ thể bao gồm các nội dung chủ yếu sau:

- Yêu cầu về kiến thức;
- Yêu cầu về kĩ năng (kĩ năng cứng; kĩ năng mềm);
- Yêu cầu về thái độ;
- Vị trí làm việc của người học sau khi tốt nghiệp;
- Khả năng học tập, nâng cao trình độ sau khi ra trường.

Đây chính là CĐR của ngành nghề ở trình độ ĐT xác định với những nội dung đúng theo Hướng dẫn của Bộ GD&ĐT.

CĐR cấp độ 2 của học phần, mô-đun trong một chương trình ĐT ngành, nghề ở một trình độ ĐT cụ thể bao gồm những nội dung chủ yếu sau:

- Yêu cầu về kiến thức;
- Yêu cầu về kĩ năng (kĩ năng cứng; có thể có hoặc không có kĩ năng mềm);

- Yêu cầu về thái độ.

CĐR cấp độ 3 của bài học cụ thể của học phần, mô-đun trong một chương trình ĐT ngành, nghề ở một trình độ đào tạo cụ thể bao gồm những nội dung chủ yếu sau:

- Yêu cầu về kiến thức;
- Yêu cầu về kĩ năng (kĩ năng cứng);
- Yêu cầu về thái độ.

Có ba điều cần lưu ý sau:

i/ Về kiến thức: CĐR cấp độ 1 là khái quát nhất, cao nhất, người ta chỉ có thể xác định được *những lĩnh vực kiến thức* mà người tốt nghiệp cần đạt được. Mức độ yêu cầu hay chuẩn cụ thể về kiến thức ấy chỉ có thể được xác định bằng những động từ để đo lường và đánh giá được ở cấp độ 2 và cấp độ 3.

ii/ Về kĩ năng mềm: Chỉ sau một quá trình học tập nhất định thông qua một “vốn” kiến thức, kĩ năng, thái độ nhất định thì các kĩ năng mềm mới có thể được hình thành ở người học và từng bước trở nên bền vững. Vì vậy, trong nội dung CĐR cấp độ 3 và phần nào của CĐR cấp độ 2 (tùy thuộc vào ngành nghề đào tạo, học phần, mô-đun cụ thể) chưa thể có kĩ năng mềm.

iii/ Về sự phân biệt: Trong thực tế, người học và các điều kiện đảm bảo chất lượng ĐT như: đội ngũ nhà giáo, cán bộ quản lí, cơ sở vật chất, trang thiết bị, tài liệu dạy học... phục vụ việc ĐT cho cùng một ngành nghề nào đó ở các cơ sở ĐT khác nhau hầu như không thể giống nhau. Vì vậy, chất lượng ĐT, thể hiện ở các kết quả đầu ra thực tế hay các NLTH mà người tốt nghiệp - sản phẩm của các cơ sở ĐT khác nhau có được đương nhiên là khác nhau.

3.3. Thực trạng xây dựng CĐR

Thực tế cho thấy, một trong những vấn đề chưa thống nhất và lúng túng nhất hiện nay là việc viết thành phần *Kiến thức trong CĐR*, thể hiện ở một số ví dụ CĐR cấp độ 1 (ngành nghề và trình độ ĐT) đã công bố nêu dưới đây. [5]

Ví dụ 1: *CĐR về kiến thức ngành Kế toán (của một trường trung cấp chuyên nghiệp)*

- Mô tả được các nội dung cơ bản và cốt lõi của Luật kinh tế, Kinh tế học, Nguyên lí kế toán, Tài chính tiền tệ, Thống kê, Marketing, Nghiệp vụ hành chính văn phòng,...

- Khái quát hóa được quy luật vận động của tài sản, nguồn vốn trong sản xuất kinh doanh của doanh nghiệp...

Bình luận: Trường đã sử dụng *động từ* trong diễn đạt CĐR về kiến thức theo như Hướng dẫn tại Công văn số 5543/BGDĐT-GDCN. [2] Tuy nhiên, việc dùng *một động từ* để diễn đạt CĐR về kiến thức ở cấp độ CĐR khái quát này không thể phù hợp cho toàn bộ một lĩnh vực kiến thức rộng lớn như vậy. Rõ ràng là không chỉ tất cả "các nội dung cơ bản và cốt lõi của Luật kinh tế, Kinh tế học, Nguyên lý kế toán, Tài chính tiền tệ, Thống kê, Marketing, Nghiệp vụ hành chính văn phòng,... có thể "mô tả được", mà một số nội

dung cần phải "giải thích được", một số khác lại có thể cần đạt ở mức cao hơn? ... "Khái quát hóa" là một thao tác tư duy trong phép quy nạp để nhận thức một khái niệm, một quy luật, vậy CĐR "Khái quát hóa được quy luật vận động của tài sản, nguồn vốn trong sản xuất kinh doanh của DN..." được đánh giá như thế nào?

Ví dụ 2: CĐR về kiến thức ngành Kỹ thuật phần mềm trình độ đại học

- Có kiến thức nền tảng về toán học, xác suất thống kê;
- Có kiến thức chung về các vấn đề đương thời...

Kèm theo là 1 Phụ lục (đã lược bớt) như sau:

STT	Mã	Thời lượng	Tên học phần	Chuẩn đầu ra																			
				Kiến thức							Kĩ năng cứng					Kĩ năng mềm				Thái độ			
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
			Ngoại ngữ																				
			Kiến thức xã hội																				
			Phát triển cá nhân																				
			Giáo dục chuyên nghiệp																				
			Thực tập																				

Bình luận: CĐR về kiến thức được trình bày thành những lĩnh vực kiến thức chứ không dùng động từ chỉ mức độ kiến thức như ở ví dụ 1. Phụ lục là bảng thể hiện được mối quan hệ giữa nội dung chương trình đào tạo (sắp xếp theo 5 khối kiến thức và kĩ năng) và CĐR của Chương trình ĐT. Tuy nhiên, người ta vẫn không rõ vậy kiến thức cần đạt được ở mức độ nào (CĐR về kiến thức) một cách cụ thể để có thể đo lường đánh giá được.

Ví dụ 3: So sánh CĐR về kiến thức của hai trình độ đào tạo

Trung cấp ngành Kỹ thuật điện	Đại học ngành Công nghệ kĩ thuật điện
<ul style="list-style-type: none"> - Kiến thức chung: Có hiểu biết về các nguyên lý cơ bản của chủ nghĩa Mác - Lênin, đường lối cách mạng của Đảng cộng sản Việt Nam, tư tưởng Hồ Chí Minh; có kiến thức cơ bản trong lĩnh vực khoa học xã hội và khoa học tự nhiên để tiếp thu kiến thức giáo dục chuyên nghiệp và khả năng học tập nâng cao trình độ; - Kiến thức chuyên ngành: Có kiến thức nền tảng về ngành công nghệ điện và kiến thức chuyên sâu về ngành kĩ thuật điện. Biết gia công lắp đặt, vận hành, sửa chữa các thiết bị cung cấp điện, hệ thống điện, thiết bị điện và quy trình công nghệ lắp đặt hệ thống điều khiển điện công nghiệp. dân dụng; - Kiến thức bổ trợ: Đạt trình độ A về tiếng Anh hoặc các chứng chỉ quốc tế tương đương; đạt trình độ A về tin học ứng dụng. 	<ul style="list-style-type: none"> - Kiến thức chung: Có hiểu biết về các nguyên lý cơ bản của chủ nghĩa Mác - Lênin, đường lối cách mạng của Đảng cộng sản Việt Nam, tư tưởng Hồ Chí Minh; có kiến thức cơ bản trong lĩnh vực khoa học xã hội và khoa học tự nhiên để tiếp thu kiến thức giáo dục chuyên nghiệp và khả năng học tập nâng cao trình độ; - Kiến thức chuyên ngành: Có kiến thức nền tảng về ngành Công nghệ điện và kiến thức chuyên sâu về ngành kĩ thuật điện. Biết tính toán, thiết kế cung cấp điện, hệ thống điện, thiết bị điện và quy trình công nghệ lắp đặt hệ thống điều khiển điện công nghiệp. dân dụng; - Kiến thức bổ trợ: đạt trình độ C về tiếng Anh hoặc các chứng chỉ quốc tế tương đương; đạt trình độ B về tin học ứng dụng.

Bình luận: CĐR về kiến thức vừa chung chung vừa hầu như không có sự phân biệt giữa hai trình độ đại học và trung cấp chuyên nghiệp; trình độ A, B, C tiếng Anh và Tin học ứng dụng vừa không thể chỉ là kiến thức bổ trợ vừa khó có thể được đánh giá như nhau trong bối cảnh hiện nay.



Nhìn chung, nghiên cứu nhiều CĐR khác đã công bố cho thấy kết quả vẫn còn hạn chế, nhiều cơ sở còn lúng túng trong diễn đạt, trình bày CĐR. Một số vấn đề sau đây cần được trao đổi, làm rõ:

- Cách diễn đạt các nội dung của CĐR chưa thống nhất, chưa thật chuẩn xác, nhất là ở nội dung CĐR về kiến thức;

- Các nội dung CĐR đều quá khái quát, chung chung, khó hoặc không thể đánh giá được;

- Trong các CĐR chưa thể hiện được rõ mức độ khác nhau hay mức độ phân biệt giữa những yêu cầu về các thành phần trong kết quả đầu ra hay NLTH ở các trình độ đào tạo khác nhau, cũng như ở các cơ sở ĐT khác nhau với cùng ngành, nghề đào tạo; điều đó đưa đến cảm nhận dường như có sự sao chép, "bắt chước" lẫn nhau?

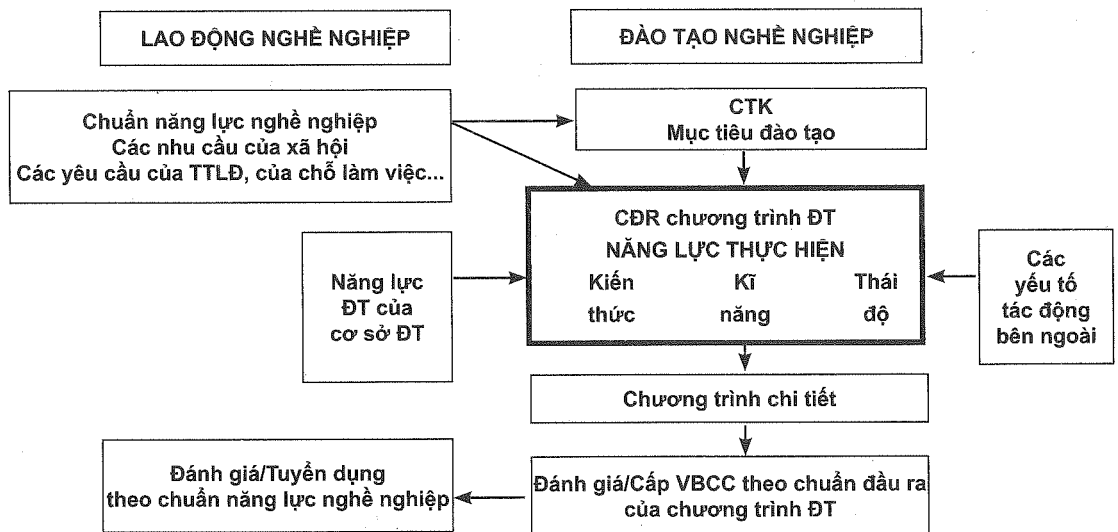
- Một xu hướng cần tránh là: Nhiều trường cho rằng nếu viết CĐR căn cứ vào năng lực đang rất

hạn chế của trường thì sợ không hấp dẫn được người học... nên đã viết CĐR theo "sự mong muốn" rất hấp dẫn và đầy tham vọng, mặc dù biết chắc rằng sẽ không bao giờ đạt được; vả lại, dù có không đạt thì cũng chẳng sao!?

4. Một số đề xuất

4.1. Về xác định những yếu tố tác động đến việc xây dựng CĐR

Khi xây dựng CĐR của riêng mình, các cơ sở ĐT cần nghiên cứu, xác định rõ các yếu tố sau trong mối quan hệ chặt chẽ với CĐR: Chuẩn nghề/ Chuẩn năng lực nghề nghiệp (hay các nhu cầu của xã hội, của TTLĐ, của chỗ làm việc...); Mục tiêu đào tạo của Chương trình khung (CTK); Năng lực đào tạo (hay các điều kiện đảm bảo chất lượng) của cơ sở ĐT; Các yếu tố tác động khác bên ngoài cơ sở ĐT... (Xem Hình 1)



Hình 1: CĐR trong mối quan hệ với các yếu tố tác động

4.2. Đề xuất cách viết CĐR

Dựa vào các văn bản Hướng dẫn của Bộ GD&ĐT, tùy theo khả năng của mình, cơ sở ĐT có thể viết CĐR theo một trong hai phương án sau:

Phương án 1: Viết CĐR theo 2 cấp độ như sau:

Cấp độ 1. CHUẨN ĐẦU RA ĐÀO TẠO NGÀNH ... TRÌNH ĐỘ...

- Trình độ đào tạo: ...
- Tên ngành đào tạo: ...

• Mã ngành đào tạo: ...

I. Yêu cầu về kiến thức

- Kiến thức về ...

II. Yêu cầu về kỹ năng cứng

- Kỹ năng ...

III. Yêu cầu về kỹ năng mềm

- Kỹ năng ...

IV. Yêu cầu về thái độ

V. Vị trí người học sau khi tốt nghiệp

Cấp độ 2. CHUẨN ĐẦU RA HỌC PHẦN, MÔ ĐUN CỦA NGÀNH ...

TT	Học phần, Mô đun	CĐR về kiến thức	CĐR về kĩ năng	CĐR về thái độ
1	...	Trình bày được ... Giải thích được ...	Sửa chữa được ... Quản lí được thời gian	Trung thực ...
2	...			
3	...*			

Lưu ý: - Có dấu * là Tự chọn

- ...

CĐR học phần, mô đun sẽ cụ thể hóa thêm những thông tin trong Bảng mối quan hệ giữa CĐR và các khối KT-KN/học phần ở ví dụ 2. Tuy nhiên CĐR viết như thế này lại cụ thể quá, nếu trường công bố thì bộ CĐR khá dài và cụ thể.

Phương án 2: Cải tiến cách viết CĐR của ngành, nghề... trình độ ĐT... ở ví dụ 1 và ví dụ 2.

Viết CĐR về kiến thức cụ thể như ở ví dụ 1 nhưng thay vì chỉ dùng một động từ cho cả một lĩnh vực kiến thức bao quát thì nay dùng những động từ phù hợp và chuẩn xác hơn, chỉ rõ mức độ của các nhóm kiến thức hay kiến thức riêng rẽ cần đạt trong lĩnh vực kiến thức bao quát đó; đồng thời vẫn cần có bảng về mối quan hệ giữa CĐR và các khối KT-KN/học phần như ở ví dụ 2.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Bộ GD&ĐT, Công văn số 2196/BGDĐT-GD&ĐT ngày 22/4/2010 v/v Hướng dẫn xây dựng và công bố CĐR ngành đào tạo.
- Bộ GD&ĐT, Công văn số 5543/BGDĐT-GDCN ngày 09/9/2010 v/v Hướng dẫn xây dựng và công bố CĐR của ngành đào tạo TCCN.
- Nguyễn Đức Trí, *Giáo dục nghề nghiệp: Một số vấn đề lí luận và thực tiễn*, NXB Khoa học và Kỹ thuật, Hà Nội, 2010.
- Lê Đức Ngọc-Trần Hữu Hoan, *Chuẩn đầu ra trong giáo dục đại học*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 55, tháng 4/2010.
- Chuẩn đầu ra đã công bố của một số trường (Trường Trung cấp Ánh Sáng-TP. HCM; trường ĐH FPT; trường ĐH Công nghiệp TP. HCM...).

SUMMARY

The formulation and publication of standards in training has got much attention from education managing authorities. However the results are still limited, concepts and presentations are not unified. In this article the author discusses some aspects related to the output standards for solving this.

HOÀN THIỆN THẺ CHẾ...

(Tiếp theo trang 8)

thứ 5, Quốc hội khóa XII.

2. Bộ GD&ĐT, *Dự thảo lần thứ 16, ngày 27/4/2010, của Chiến lược giáo dục 2011- 2020*: Viện Khoa học Giáo dục, Hà Nội, 2010.

3. Ehsan, M. & Naz, F. 2003. Origin, ideas and practices of New Public Management: Lessons for developing countries. *Asian Affairs, Vol 25, No 3*.

4. Le Grand, J. & Barlett, W, 1993, *Quasi-markets and Social Policy*, London: Macmillan.

5. Molly N.N.Lee, 2000, *Expanding the State Role in Malaysian Higher Education*, Universiti Sains Malaysia, International Higher Education.

6. Phạm Đỗ Nhật Tiến, *Quản lí công mới trong bối cảnh hình thành thị trường dịch vụ giáo dục ở Việt Nam*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 65, 2/2011.

7. Ralph Mawdsley, PJ Visser, 2007, *The development of education law as a separate field of law: The experience of The United States with some observations of South Africa*, <http://hdl.handle.net/2263/3692>

8. Supachai Yavaprabhas, 2008, *ASEAN higher education area*. 2009 World Conference on Higher Education: 'Facing Global and Local Challenges: the New Dynamics for Higher Education', 24-26 September 2008, Macao SAR, PR China.

9. Tooley, James. 1999. *The Global Education Industry, Lessons from Private Education in Developing Countries*. London: Institute of Economic Affairs.

10. UK. 1988, *Education Reform Act*.

SUMMARY

The process of international integration in education is creating a new reality in education with the emergence of education market on the one hand and the building of common education spaces on the other hand. This necessitates the corresponding evolution of legal documents in education with some trends such as regulations related to education market, institutionalization towards common education spaces, new public management. It is shown in the article that although that new educational reality has already appeared in Vietnam, however the educational legal system has not yet moved correspondingly. Therefore it is recommended to identify and analyse the new educational reality so as to have adequate itinerary and procedures for a better development of educational legal documents in Vietnam.