



Mô hình năng lực trong giáo dục, đào tạo, và phát triển nguồn nhân lực

NGUYỄN HỮU LAM

Nhược điểm phổ biến của thực tiễn giáo dục, đào tạo, và phát triển quản lý trên thế giới thời gian qua đã được rất nhiều người, nhiều giới trong xã hội đề cập, từ các nhà nghiên cứu, các nhà giáo dục, những người sử dụng lao động, và thậm chí các bậc phụ huynh. Boyatzis và các đồng sự (1995, trang 4) đã tổng kết các nhược điểm này từ các nghiên cứu khác nhau, đó là hệ thống và các chương trình giáo dục và đào tạo quản lý được cung cấp bởi các trường hiện nay: (1) quá nặng về phân tích, không định hướng thực tiễn và hành động; (2) thiếu và yếu trong phát triển kỹ năng quan hệ qua lại giữa các cá nhân; (3) thiếu căn, hạn hẹp, không có tiếp cận toàn diện tổng thể trong những giá trị và tư duy của nó; và (4) không giúp người học làm việc tốt trong các nhóm và đội làm việc. Trên cơ sở nhất trí với những nhận định của Boyatzis và các đồng sự, Rausch,

Sherman, và Washbush (2001) cho rằng: “thiết kế một cách cẩn thận các chương trình giáo dục và đào tạo chú trọng vào kết quả đầu ra và dựa trên năng lực có thể xem là một giải pháp tự nhiên để giải quyết hầu hết, nếu không phải là tất cả, những nhược điểm này”.

Tiếp cận giáo dục, đào tạo và phát triển dựa trên mô hình năng lực (*)

Việc phát triển nguồn nhân lực rất được rất nhiều giới, ngành, các nhà chính trị, kinh doanh, nghiên cứu, và giáo dục quan tâm trong thời gian gần đây. Điểm trung tâm của những nỗ lực phát triển nguồn nhân lực được mọi người nhất trí và chú trọng tập trung vào 2 chủ đề chính là “Học tập và nâng cao chất lượng và hiệu quả thực hiện nhiệm vụ” (Weinberger 1998 trang 78). Bằng việc chú trọng vào việc nâng cao chất lượng và hiệu quả thực hiện nhiệm vụ, tiếp cận dựa

trên năng lực là rất phổ biến trên toàn thế giới. Tiếp cận năng lực được hình thành và phát triển rộng khắp tại Mỹ vào những năm 1970 trong phong trào đào tạo và giáo dục các nhà giáo dục và đào tạo nghề dựa trên việc thực hiện nhiệm vụ, các tiếp cận về năng lực đã phát triển một cách mạnh mẽ trên một nấc thang mới trong những năm 1990 với hàng loạt các tổ chức có tầm cỡ quốc gia ở Mỹ, Anh, Úc, New Zealand, xứ Wales, v.v... (Kerka, 2001).

Các tiêu chuẩn năng lực được thúc đẩy và khuyến khích bởi những áp lực chính trị như là cách thức để chuẩn bị lực lượng lao động cho nền kinh tế cạnh tranh toàn cầu. Sở dĩ có sự phát triển mạnh mẽ này là do rất nhiều học giả và các nhà thực hành phát triển nguồn nhân lực xem tiếp cận này là cách thức có ảnh hưởng mạnh mẽ nhất, được ủng hộ mạnh mẽ nhất (Jones & Moore, 1995) để cân bằng giáo dục, đào tạo và những

đòi hỏi tại nơi làm việc (Harris et al, 1995), và là “cách thức để chuẩn bị lực lượng lao động cho một nền kinh tế cạnh tranh toàn cầu” (Kerka, 2001, trang 1), và “một câu trả lời mạnh mẽ đối với các vấn đề mà các tổ chức và cá nhân đang phải đối mặt trong thế kỷ thứ 21 (McLagan, 1997, trang 46). Rothwell và Lindhoolm (1999) viết:

Những quan tâm đến những tiếp cận dựa trên năng lực là đang tăng lên. Những người chuyên làm công tác đào tạo và phát triển đang sử dụng mô hình năng lực để xác định một cách rõ ràng những năng lực cụ thể của từng tổ chức để nâng cao chất lượng và hiệu quả của việc thực hiện nhiệm vụ và thống nhất các khả năng của cá nhân với các năng lực cốt lõi của tổ chức. Các nhà giáo dục và các nhà hoạch định chính sách đang sử dụng các mô hình năng lực như là những phương tiện để xác định một cách rõ ràng và để gắn kết những đòi hỏi của thực tiễn với các chương trình giáo dục và đào tạo (trang 90).

Khi tổng kết các lý thuyết về các tiếp cận dựa trên năng lực trong giáo dục, đào tạo và phát triển, Paprock (1996) đã chỉ ra năm đặc tính cơ bản của tiếp cận này:

1. Tiếp cận năng lực dựa trên triết lý người học là trung tâm,
2. Tiếp cận năng lực thực hiện việc đáp ứng các đòi hỏi của chính sách,
3. Tiếp cận năng lực là định hướng cuộc sống thật,
4. Tiếp cận năng lực là rất linh hoạt và năng động, và
5. Những tiêu chuẩn của năng lực được hình thành một cách rõ ràng.

Những đặc tính cơ bản này dẫn tới những ưu thế của tiếp cận dựa trên năng lực là (Paprock, 1996; McLagan, 1996, 1997; Kerka, 2001):

1. Tiếp cận năng lực cho phép cá nhân hóa việc học: trên cơ sở mô hình năng lực, người học sẽ bổ sung những thiếu hụt của cá nhân để thực hiện những nhiệm vụ cụ thể của mình.
2. Tiếp cận năng lực chú trọng vào kết quả (outcomes) đầu ra.
3. Tiếp cận năng lực tạo ra những linh hoạt trong việc đạt tới những kết quả đầu ra: theo những

cách thức riêng phù hợp với đặc điểm và hoàn cảnh của cá nhân.

4. Hơn nữa, tiếp cận năng lực còn tạo khả năng cho việc xác định một cách rõ ràng những gì cần đạt được và những tiêu chuẩn cho việc đo lường các thành quả. Việc chú trọng vào kết quả đầu ra và những tiêu chuẩn đo lường khách quan của những năng lực cần thiết để tạo ra các kết quả này là điểm được các nhà hoạch định chính sách giáo dục, đào tạo và phát triển nguồn nhân lực đặc biệt quan tâm nhấn mạnh.

Do những đặc tính và ưu điểm của tiếp cận dựa trên năng lực, các mô hình năng lực và những năng lực được xác định đã và đang được xây dựng, phát triển, và sử dụng như là những công cụ cho việc phát triển rất nhiều chương trình giáo dục, đào tạo và phát triển khác nhau trên toàn thế giới (Paprock, 1996).

Mô hình năng lực trong phát triển nguồn nhân lực

Boyatzis et al. và Whetten & Cameron (1995) cho rằng phát triển các chương trình giáo dục và đào tạo dựa trên mô hình năng lực cần xử lý một cách có hệ thống ba khía cạnh sau: (1) xác định các năng lực, (2) phát triển chúng, và (3) đánh giá chúng một cách khách quan.

Để xác định được các năng lực, điểm bắt đầu thường là những kết quả đầu ra (outputs). Từ những kết quả đầu ra này, đi đến xác định những vai trò của người có trách nhiệm phải tạo ra các kết quả đầu ra này. Một vai trò là một tập hợp các hành vi được mong đợi về một người theo những nghĩa vụ và địa vị công việc của người đó. Thuật ngữ “vai trò công việc” đề cập tới việc thực hiện những nhiệm vụ thực sự của một người. Trên cơ sở của từng vai trò xác định những năng lực cần thiết để có thể thực hiện tốt vai trò đó. Năng lực được định nghĩa theo rất nhiều cách khác nhau, tùy thuộc vào bối cảnh và mục đích sử dụng những năng lực đó. Các năng lực còn là những đòi hỏi của các công việc, các nhiệm vụ, và các vai trò. Vì vậy, các năng lực được xem như là những phẩm chất tiềm tàng của một cá nhân và những đòi hỏi của công việc. Từ

hiểu biết về năng lực như vậy, ta có thể thấy các nhà nghiên cứu trên thế giới đã sử dụng những mô hình năng lực khác nhau trong tiếp cận của mình: (1) những mô hình dựa trên cơ sở tính cách và hành vi cá nhân của cá nhân theo đuổi cách xác định “con người cần phải như thế nào để thực hiện được các vai trò của mình”; (2) những mô hình dựa trên cơ sở các kiến thức hiểu biết và các kỹ năng được đòi hỏi theo đuổi việc xác định “con người cần phải có những kiến thức và kỹ năng gì” để thực hiện tốt vai trò của mình; (3) những mô hình dựa trên cơ sở các kết quả và tiêu chuẩn đầu ra theo đuổi việc xác định con người “cần phải đạt được những gì ở nơi làm việc”. Mô hình tiếp cận với sản phẩm đầu ra được các nhà nghiên cứu và thực hành trên thế giới ủng hộ rất nhiều. Vì vậy, năng lực được hiểu là một tập hợp các kiến thức, thái độ, và kỹ năng hoặc cách chiến lược tư duy mà tập hợp này là cốt lõi và quan trọng cho việc tạo ra những sản phẩm đầu ra quan trọng (McLagan, 1989).

Khi bàn về mô hình dựa trên năng lực cần chú ý là năng lực còn là những đòi hỏi của công việc, nhiệm vụ, và các vai trò. Vì thế, năng lực được xem như những phẩm chất tiềm tàng của một cá nhân và những đòi hỏi của công việc. Điều này có nghĩa là các năng lực luôn bị chi phối bởi bối cảnh cụ thể - môi trường, bối cảnh cụ thể của đất nước, tổ chức, và vị trí cụ thể trong tổ chức đó - trong đó các năng lực được đòi hỏi (Valkeavaara, 1998, Dooley et al., 2001). Vì thế, trong điều kiện của toàn cầu hóa và sự thay đổi nhanh chóng của môi trường và khoa học công nghệ - học tập không ngừng và liên tục phát triển là một trong những điều kiện tiên quyết cho sự tồn tại và phát triển của bất kỳ một tổ chức nào - mô hình năng lực được sử dụng rất phổ biến ở cấp vi mô (trong từng đơn vị cụ thể) và ngày càng phát triển mạnh mẽ trên toàn thế giới trong quá trình tăng cường và phát triển các tổ chức. Mô hình này bao gồm các bước như sau:

- Bước 1: Xác định tầm nhìn, sứ mạng, và mục tiêu của tổ chức,
- Bước 2: Xác định các quá

trình, hệ thống, thủ tục nội bộ nhằm đạt đến các tầm nhìn, sứ mạng và mục tiêu chiến lược đã được xác định,

- Bước 3: Xác định các năng lực cần thiết để đạt tới các sứ mạng, mục tiêu đã xác định,

- Bước 4: Xác định những thiếu hụt, khoảng trống năng lực và hình thành các kế hoạch phát triển của cá nhân và của tổ chức, và

- Bước 5: Hợp nhất các kế hoạch này thành kế hoạch phát triển nguồn nhân lực của tổ chức.

Trong điều kiện của các mô hình năng lực được sử dụng rộng rãi trong các đơn vị cơ sở, các nhà hoạch định chính sách cũng theo đuổi những tiếp cận rõ ràng hơn, hiệu quả hơn, có trách nhiệm hơn và dễ đánh giá hơn các tiếp cận truyền thống trong giáo dục, đào tạo, và phát triển nguồn nhân lực. Mô hình năng lực đã được phát triển rộng khắp trên thế giới với Hệ thống chất lượng quốc gia về đào tạo nghề nghiệp (National Vocational Qualifications (NVQs)) ở Anh và xứ Wales, Khung chất lượng quốc gia của New Zealand (New Zealand's National Qualifications Framework), các tiêu chuẩn năng lực được tán thành, khẳng định bởi Hội đồng đào tạo quốc gia Australia về đào tạo (National Training Board (NTB)), và Hội đồng thư ký về những kỹ năng cần thiết phải đạt được (the Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS)) và những tiêu chuẩn kỹ năng quốc gia (the National Skills Standards) ở Mỹ.

Trên cơ sở tiêu chuẩn hóa việc giáo dục, đào tạo, và phát triển, và nâng cao hiệu quả hoạt động của người lao động, Bộ lao động Mỹ đã tài trợ cho Hiệp hội những người làm công tác đào tạo và phát triển Mỹ (American Society for Training and Development - ASTD) thực hiện một nghiên cứu về những kỹ năng mà các tổ chức đòi hỏi (Carnevale, Gainer, and Meltzer, 1990). Đồng thời Hội đồng thư ký về những kỹ năng cần thiết phải đạt được (SCANS, 1991) cũng thực hiện một nghiên cứu về vấn đề này. Trên cơ sở hai nghiên cứu tầm cỡ này đã hình

thành mô hình về những kỹ năng mà các tổ chức mong muốn (Employability skills). Những kỹ năng mà các tổ chức mong muốn là các nhóm kỹ năng cốt lõi có thể sử dụng ở những môi trường và điều kiện khác nhau mà các kỹ năng này thể hiện những chức năng cốt lõi và những kiến thức, thái độ, và kỹ năng "mềm" được đòi hỏi bởi nơi làm việc của thế kỷ 21. Những kỹ năng này là cần thiết cho sự thành công nghề nghiệp tại tất cả các cấp độ làm việc và cho sự thành công tại tất cả các cấp độ giáo dục khác nhau. Mô hình này thể hiện 16 kỹ năng khác nhau được phân thành 6 nhóm: (1) những kỹ năng về năng lực cơ bản: đọc, viết, tính toán; (2) những kỹ năng truyền đạt: nói, nghe; (3) những kỹ năng về năng lực thích ứng: giải quyết vấn đề, tư duy sáng tạo; (4) những kỹ năng phát triển: tự trọng, động viên và xác định mục tiêu, hoạch định sự nghiệp; (5) những kỹ năng về hiệu quả của nhóm: quan hệ qua lại giữa các cá nhân, làm việc đồng đội, đàm phán; (6) những kỹ năng tác động, ảnh hưởng: hiểu biết văn hóa tổ chức, lãnh đạo tập thể (Overtoom, 2000).

Một trong những ví dụ tiêu biểu nhất và được xem là thành công nhất là mô hình của Hiệp hội những người làm công tác đào tạo và phát triển Mỹ (ASTD). Trong những nỗ lực hình thành các chuẩn mực cho việc giáo dục, đào tạo, và phát triển tính chuyên nghiệp, Hiệp hội những người làm công tác đào tạo và phát triển Mỹ đã phát triển một mô hình - Mô hình của McLagan về thực tiễn phát triển nguồn nhân lực (McLagan's (1989) Models for Human Resource Development Practice) - và mô hình này được sử dụng trong các trường đại học cũng như các chương trình đào tạo những người làm công tác phát triển nguồn nhân lực tại Mỹ cũng như ở nhiều quốc gia trên thế giới (Dooley et al, 2001, Dare and Leach, 1998; Leach, 1993; Powell and Hubschman, 1999; Rothwell and Lindholm, 1999). Mô hình của McLagan về thực tiễn phát triển nguồn nhân lực đáp ứng một loạt các mục đích: (1) tóm tắt 11 vai trò của những nhà chuyên nghiệp

phát triển nguồn nhân lực: Nhà quản lý hành chính, người lượng giá, nhà quản lý, người phát triển tài liệu học tập giảng dạy, cố vấn phát triển sự nghiệp, người giảng dạy, người làm marketing, người phân tích nhu cầu, chủ thể thay đổi tổ chức, người thiết kế chương trình, và nhà nghiên cứu; (2) nhận dạng và xác định 35 năng lực chủ yếu của phát triển nguồn nhân lực: các năng lực chủ yếu này được phân thành 4 nhóm: các năng lực kỹ thuật, kinh doanh, quan hệ qua lại giữa các cá nhân, và trí tuệ, tư duy; (3) mô tả 74 sản phẩm đầu ra của công việc phát triển nguồn nhân lực; (4) nhận dạng những đòi hỏi chất lượng cho mỗi sản phẩm đầu ra của công việc phát triển nguồn nhân lực; (5) định vị phát triển nguồn nhân lực trong lĩnh vực nhân lực nói chung thông qua Vòng nhân lực (Human resource wheel); (6) xác định 13 áp lực của tương lai ảnh hưởng tới phát triển nguồn nhân lực, và (7) nhận dạng những vấn đề đạo đức chủ yếu ảnh hưởng tới công việc phát triển nguồn nhân lực (Lam, 1993). Trong mô hình này thì các vai trò và các năng lực được chú ý nhiều nhất.

Một trong những nỗ lực to lớn trong sử dụng mô hình năng lực là từ lĩnh vực giáo dục, đào tạo và phát triển quản lý. Ngay từ đầu những năm 1980 Boyatzis đã công bố một công trình nghiên cứu rất công phu về Mô hình năng lực của nhà quản lý. Boyatzis đã xếp các năng lực của nhà quản lý thành năm nhóm: (1) quản lý mục tiêu và hành động: định hướng hiệu suất, chủ động hành động (proactivity), sử dụng các khái niệm để chẩn đoán, và quan tâm tới những ảnh hưởng; (2) lãnh đạo: tự tin, sử dụng các trình bày bằng lời nói, tư duy logic, khái quát hoá; (3) quản lý nguồn nhân lực: sử dụng quyền lực xã hội, quan tâm tích cực đến con người, quản lý các quá trình nhóm, tự đánh giá đúng đắn; (4) chỉ đạo hoạt động của cấp dưới: phát triển người dưới quyền, sử dụng quyền lực đơn phương, không gò bó; (5) quan tâm đến những người xung quanh: tự chủ, khách quan trong nhận thức, năng lực thích ứng và chịu đựng, quan tâm và gần gũi mọi người. Boyatzis còn

phân biệt sự cần thiết của các năng lực này ở những nhà quản lý kinh doanh và quản lý công, cũng như ở những cấp độ quản lý khác nhau. Mô hình của Boyatzis có một ảnh hưởng rất rộng lớn trong những nghiên cứu về năng lực quản lý cũng như thực tiễn về giáo dục, đào tạo, và phát triển quản lý.

Bên cạnh Boyatzis, Whetten and Cameron (1993) cũng đã nỗ lực theo đuổi việc xây dựng một mô hình về nhà quản lý thành công. Hai ông đã phỏng vấn 402 nhà quản trị rất thành công ở cả lĩnh vực kinh doanh và lĩnh vực công và tìm ra khoảng 60 kỹ năng của các nhà quản lý có hiệu quả. Mười kỹ năng quan trọng nhất trong 60 kỹ năng này là: (1) truyền đạt bằng lời nói, (2) quản lý thời gian và sự căng thẳng (stress), (3) quản lý việc ra quyết định cá nhân, (4) nhận dạng, xác định, và giải quyết các vấn đề, (5) động viên và ảnh hưởng tới những người khác, (6) ủy quyền, (7) hình thành tầm nhìn và xác định mục tiêu, (8) tự nhận thức, (9) phát triển đội làm việc, và (10) quản lý xung đột.

Hầu như không có sự phân biệt rõ ràng những mô hình nghiên cứu về năng lực cho các nhà quản lý công và quản lý kinh doanh vì tiếp cận này được sử dụng trước tiên và có hiệu quả hơn trong lĩnh vực kinh doanh – nơi có thể đo lường tương đối chính xác, cụ thể các kết quả. Trong những nỗ lực đào tạo và phát triển những nhà quản lý và lãnh đạo trong khu vực công, có một số nghiên cứu quan tâm đến vấn đề này (Boyatzis, 1982; Morley & Vilkinas, 1997) song những kết luận của các nghiên cứu này cũng chưa thực sự là rõ ràng. Trong đánh giá việc đào tạo và phát triển các nhà lãnh đạo ở khu vực công ở Úc, Morley & Vilkinas (1997) cho rằng tất cả các mô hình ở Úc đều là mô hình năng lực tuy chúng có những sự khác biệt. Tuy nhiên, Morley & Vilkinas cũng đã tổng kết được 16 đặc tính xác định chất lượng cho những nhà lãnh đạo trong khu vực công được sử dụng ở Úc: (1) tầm nhìn và sự mạng; (2) thực hiện; (3) chiến lược; (4) quản lý con người; (5) quan hệ công chúng, cộng đồng; (6) sự phức tạp; (7) quan hệ với các quá trình



chính trị; (8) tính trách nhiệm; (9) thành tựu; (10) năng lực trí tuệ, tư duy; (11) các đặc tính cá nhân, đặc biệt là tự quản; (12) chính sách; (13) các kỹ năng quan hệ qua lại giữa các cá nhân; (14) thay đổi; (15) truyền đạt; (16) quản lý nguồn lực.

Ở Việt Nam hiện nay, mô hình năng lực cũng đã bắt đầu nhận được sự quan tâm và được sử dụng trong những nỗ lực phát triển nguồn nhân lực trong xu thế mở cửa hội nhập của đất nước. Mô hình này đã và đang được sử dụng rất thành công ở các tổ chức mà tác giả được biết như Dự án phát triển năng lực Mekong (MPDF) của Công ty tài chính quốc tế (IFC); Dự án hỗ trợ lâm nghiệp xã hội (SFSP); Swisscontact, và ở một số tổ chức tư vấn và đào tạo phát triển nguồn nhân lực.

Những điểm cần lưu ý trong việc sử dụng mô hình năng lực

Mô hình năng lực chú trọng vào việc hoàn thành nhiệm vụ của tổ chức – nó chú trọng vào “con người phương tiện” chứ không phải “con người mục đích”. Trong một chừng mực nhất định nó dựa trên quan điểm hành vi trong giáo dục. Vì thế, những nhược điểm của quan điểm hành vi trong giáo dục cần được quan tâm, chú ý khi áp dụng mô hình năng lực và phải được bổ sung bởi những tiếp cận khác để đạt tới các mục tiêu giáo dục, đào tạo và phát triển cụ thể.

Mô hình năng lực được sử dụng như những công cụ cho việc tuyển lựa cán bộ, đánh giá việc thực hiện nhiệm vụ, và những chỉ dẫn cụ thể cho những hoạt động giáo dục đào tạo và phát triển. Vì thế, cần nhận thức nó là những công cụ chứ không phải là mục tiêu. Việc nhầm lẫn giữa phương tiện và mục tiêu luôn là một hiện tượng thường xảy ra trong cuộc sống và dẫn tới những hậu quả tai hại.

Điều có tính tiên quyết để việc áp dụng mô hình năng lực có hiệu quả là phải có một danh mục các năng lực được thiết kế một cách cẩn thận, có cơ sở khoa học, và phù hợp với bối cảnh thực tế của đất nước và của các tổ chức. Những mô hình tốt ở các nước phát triển cũng đã được nghiên cứu và kiểm định ở các nước khác, đặc biệt là các nước đang phát triển, và cho thấy là hầu hết các năng lực là phù hợp. Tuy nhiên, như đã đề cập ở phần trên – năng lực là sự kết hợp giữa tiềm năng của cá nhân với đòi hỏi của nhiệm vụ – khía cạnh văn hóa và những đặc điểm cụ thể của bối cảnh có ảnh hưởng mạnh mẽ tới danh mục, tầm quan trọng, và mức độ của các năng lực cần thiết. Vì thế, những nghiên cứu nghiêm túc và cụ thể phải được thực hiện và được cập nhật thường xuyên trong điều kiện nền kinh tế toàn cầu hóa và thay đổi nhanh hiện nay ■

(Xem tiếp trang 9)

doanh nghiệp.

4. Một số kiến nghị

Để thiết thực góp phần nâng cao chất lượng nguồn nhân lực, tránh tình trạng đào tạo tràn lan, chi phí nhiều mà chất lượng thấp, các doanh nghiệp nên:

1. Xây dựng quy hoạch đào tạo, huấn luyện ở cả ba cấp: lãnh đạo, chuyên viên và công nhân, nhân viên hành chính văn phòng. Đa dạng hóa loại hình, nội dung chương trình đào tạo, như đào tạo tập trung; khảo sát, tham quan, học tập mô hình quản lý của các doanh nghiệp thành đạt; tổ chức hội thi, báo cáo chuyên đề. Mở rộng hình thức liên kết đào tạo giữa các doanh nghiệp cùng ngành. Chú trọng kết hợp cả đào tạo kiến thức, kỹ năng lẫn tác phong, ý thức làm việc công nghiệp cho người lao động.

2. Áp dụng quy trình đào tạo theo tiêu chuẩn chất lượng ISO

nhằm xác định đúng mục tiêu, đối tượng, nội dung, chương trình, hình thức đào tạo và đánh giá kết quả đào tạo phù hợp với mục đích và nhiệm vụ của tổ chức.

3. Có sự cam kết của các nhà quản lý cấp cao và cấp trung cần đổi mới với hoạt động đào tạo, phát triển nguồn nhân lực.

4. Chọn lựa cẩn thận và đào tạo những người huấn luyện và đa dạng hóa phương tiện giảng dạy, sử dụng vật liệu có chất lượng cao dành cho đào tạo. Đồng thời, người phụ trách đào tạo của doanh nghiệp cần có kiến thức về nội dung đào tạo, phương pháp và cách thức quản lý các chương trình đào tạo.

5. Chú trọng gắn đào tạo với sử dụng, coi đào tạo là một yêu cầu bắt buộc trong việc đề bạt thăng tiến, hoặc điều kiện để hành nghề và khuyến khích nhân viên tham gia các chương trình đào tạo phù hợp với công việc.

6. Xác định rõ ràng quyền lợi và trách nhiệm của nhân viên trong học tập, đào tạo, tránh tình trạng đầu voi đuôi chuột gây lãng phí khi tổ chức các khóa học. Doanh nghiệp có chính sách ưu đãi cho người hoàn tất các khóa học.

7. Khai thác, sử dụng nhiều loại nguồn lực để đào tạo.

8. Ngoài ra, kinh nghiệm thực tiễn cho thấy rằng hoạt động đào tạo, phát triển nguồn nhân lực chỉ có thể được thực hiện tốt và tạo nên các mối quan hệ công nghiệp khi có sự phối hợp chặt chẽ và đồng bộ giữa trung ương, thành phố và doanh nghiệp ■

(Tiếp theo trang 5)

Mô hình năng lực trong giáo dục, đào tạo ...

(*) Competency-based model: Thuật ngữ competency rất khó dịch sang tiếng Việt. Tôi tạm dịch thuật ngữ này giống như một số chương trình, tổ chức đã thực hiện mô hình này ở Việt nam dùng là năng lực. Vì thế, competency-based model được dịch đầy đủ là Mô hình dựa trên năng lực và được gọi tắt là Mô hình năng lực

Tài liệu tham khảo:

- Boyatzis, R.E. (1982). *The Competent Manager*, John Wiley and Sons, New York, NY.
- Boyatzis, R.E., Cowen, S.S., Kolb, D.A. et al. (1995). *Innovation in Professional Education: Steps on a Journey from Teaching to Learning*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Carnevale, A. P.; Gainer, L. J.; and Meltzer, A. S. (1990). *Workplace Basics: The Essential Skills Employers Want*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dare, D. E., & Leach, J. A. (1998). *Preparing tomorrow's HRD professionals: Perceived relevance of the 1989 competency model*. Academy of Human Resource Development: Annual Conference Proceedings.
- Dooley, L. M., Paprock, K. E., Sun, I., & Gonzalez, E. G. Y. (2001). Differences in

priority for competencies trained between U.S. and Mexican trainers. Unpublished manuscript.

Harris, R., Guthrie, H., Hobart, B., & Lundberg, D. (1995). *Competency-Based Education and Training: Between a Rock and a Whirlpool*. South Melbourne: Macmillan Education Australia.

Jones, L., & Moore, R. (1995). Appropriating competence. *British Journal of Education and Work*, 8 (2), 78-92.

Kerka, S. (2001). *Competency-based education and training*. ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, Columbus, OHIO. [On-line]. Available: <http://ericacve.org/docgen.asp?tbl=mr&ID=65>

Lam, Nguyễn Hữu (2003). Role and competency profiles of human resource development practitioners in Vietnam. *Swiss-AIT-Vietnam, Hanoi: International Conference on Management Education for 21st Century Proceedings*.

McLagan, P. A. & Suhadolnik, D. (1989). *Models for HRD practice*. Alexandria, VA: American Society for Training and Development.

McLagan, P. A. (1996). Great ideas revisited. *Training and Development*, 50 (1), 60-66.

McLagan, P. A. (1997, May). Competencies: the next generation. *Training and Development*, 51 (5), 40-48.

Morley, K. & Vilkinas, T. (1997). Public sector executive development in Australia: 2000 and beyond. *International Journal of Public Sector Management*. Vol. 10 No. 6. 401-416.

Overtom, C. (2000). Employability skills: An update. ERIC Clearinghouse on Adult,

Career, and Vocational Education. ERIC Digest No. 220.

Paprock, K. E. (1996, July-August). Conceptual structure to develop adaptive competencies in professional. *IPN Ciencia, Arte: Cultura, Nueva Epoca*, 2 (8), 22-25.

Powell, T., & Hubschman, B. (1999). HRD competencies and roles for 2000: A pilot study of the perceptions of HRD practitioners. *Academy of Human Resource Development: Annual Conference Proceedings*. Rausch, E., Sherman, H., and Washbush, J. B. (2001). Defining and assessing competencies for competency-based, outcome-focused management development. *Journal of Management Development*, Vol. 3, 184-200.

Rothwell, W. J. & Lindholm, J. E. (1999). Competency identification, modeling and assessment in the USA. *International Journal of Training and Development*, 3 (2), 90-105.

Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills. *What Work Requires of Schools: A SCANS Report for America 2000*. Washington, DC: U.S. Department of Labor, 1991.

Weinberger, L. A. (1998). Commonly held theories of human resource development. *Human Resource Development International*. 1 (1), 75-93.

Whetten, D. A. and Cameron, K. S. (1995). *Developing Management Skills*, 3rd ed., Harper Collins, New York, NY.

Whetten, D.A. and Cameron, K. S. (1993). *Developing Management Skills: Managing Conflict*, Harper Collins, New York, NY.