



Tư liệu tham khảo

NGHIÊN CỨU GIÁO DỤC

Chuyên đề về

HỌC

CHẾ

TÍN

CHỈ

Việt Nam đã có nhiều nỗ lực trong việc đưa hệ thống giáo dục đại học chuyển sang học chế tín chỉ, và rõ rệt nhất là yêu cầu của Bộ GD-ĐT về việc các trường phải hoàn thành quá trình này trước năm 2010. Nhiều lớp tập huấn, nhiều hội thảo đã được tổ chức trong cả nước về chủ đề này, nhưng dường như vẫn còn rất nhiều vấn đề phải giải quyết cả về lý luận và thực tiễn để các trường có thể thực hiện thành công sự chuyển đổi này.

Bản tin Tư liệu Tham khảo Giáo dục Quốc tế số này xin giới thiệu loạt bài về Đào tạo theo Tín chỉ của các chuyên gia Hoa Kỳ đang làm việc tại Việt Nam với tư cách giáo sư thỉnh giảng theo Chương trình Fulbright tại Việt Nam. Đây là kết quả của tư duy Hoa Kỳ trên thực tiễn Việt Nam. Các bài viết này sẽ được đăng trên Tạp chí Nghiên cứu Giáo dục số tháng 11-2008. Xin vui lòng không sử dụng hay trích dẫn các bài viết này mà không có sự chấp thuận của các tác giả.

HỆ THỐNG TÍN CHỈ TẠI CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC HOA KỲ : LỊCH SỬ PHÁT TRIỂN, ĐỊNH NGHĨA VÀ CƠ CHẾ HOẠT ĐỘNG

PGS.TS. Cary J. Trexler,

*Khoa Giáo dục Sư phạm
Trường Đại học California (UC), Davis, Hoa Kỳ*

Nhằm đổi mới giáo dục đại học ở Việt Nam, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã yêu cầu chuyển đổi từ việc thực hiện chương trình đào tạo theo nhóm sinh viên được chia thành lớp theo kiểu Đông Âu (Xô viết) thành việc thực hiện đào tạo theo hệ thống tín chỉ kiểu Hoa Kỳ, bắt đầu từ năm học 2008-2009 và đòi hỏi phải hoàn tất việc chuyển đổi này trước năm 2012. Theo những quan sát của tôi với tư cách một học giả Fulbright trong năm học 2007-2008, các trường đại học Việt Nam đang thực hiện việc chuyển đổi này nhưng có rất ít trường tạo ra được những thay đổi có tính chất cơ bản vốn rất cần cho việc đổi mới hệ thống giáo dục đại học của Việt Nam. Xét về thực chất, nhiều trường chỉ đang thực hiện những thay đổi bề mặt theo hệ thống mới, chẳng hạn như gán những giá trị của hệ thống đào tạo dựa trên tín chỉ của Hoa Kỳ vào chương trình đào tạo hiện nay của Việt Nam, và chỉ như vậy mà thôi.

Để lập kế hoạch cho tương lai, chúng ta cần hiểu rõ quá khứ. Tuy

www.ier.hcmup.edu.vn

Email: ciecer@hcm.vnn.vn

ĐT: 8355100 fax: 8393883

vậy, về đại thể, không nhiều nhà khoa học Việt Nam hiểu rõ lịch sử và cơ chế hoạt động của hệ thống đào tạo theo tín chỉ Hoa Kỳ, vì vậy hẳn là sẽ rất khó khăn trong việc tái thiết các chương trình đào tạo bậc đại học theo những tiêu chuẩn mới này. Trong bài viết này, tôi sẽ cố gắng mở cái “hộp đen” hệ thống tín chỉ nhằm giúp các nhà giáo dục Việt Nam hiểu nguồn gốc của hệ thống tín

chỉ Mỹ, cấu trúc của hệ thống này và những bộ phận hợp thành cần thiết để hệ thống ấy có thể hoạt động được; đồng thời tôi cũng sẽ làm rõ những ý kiến phê phán chủ yếu đối với hệ thống ấy.

Có nhiều thuật ngữ và định nghĩa được dùng trong bài này, do vậy Bảng 1. Định nghĩa các Thuật ngữ sẽ giúp người đọc nhanh chóng hiểu rõ những ý tưởng chính.

Bảng 1: Định nghĩa các Thuật ngữ

<p>Giờ tín chỉ (Credit-Hour)</p>	<p>Được bắt đầu từ đầu thế kỷ XX. Tiêu biểu là 50 phút giảng dạy. Mỗi tiết học 50 phút được tính như một giờ. Một tín chỉ được coi như một tiết lên lớp mỗi tuần trong vòng 15 tuần. Vậy nếu môn học này có 3 tiết lên lớp mỗi tuần trong vòng 15 tuần chẳng hạn, thì được công nhận là 3 tín chỉ.</p>
<p>Hệ thống Tín chỉ (Credit system)</p>	<p>Một cách miêu tả có tính chất hệ thống một chương trình giáo dục bằng cách gắn đơn vị tín chỉ vào các thành tố bộ phận của chương trình. Tín chỉ trong GDDH Hoa Kỳ dựa trên số giờ lên lớp của sinh viên và điểm số mà sinh viên đạt được trong môn học ấy.</p>
<p>Môn học (Course)</p>	<p>Một loạt bài giảng tập trung vào một vấn đề khoa học cụ thể. Cũng có khi người ta dùng thuật ngữ “lớp” (class) để diễn đạt khái niệm này.</p>
<p>Chương trình học (Curriculum)</p>	<p>Một loạt các môn học tạo thành chương trình đào tạo, có thể là môn chính hay môn phụ.</p>

Khoa (Department)	Một bộ phận của trường có chức năng tổ chức đào tạo trong một chuyên ngành cụ thể. Ở Việt Nam thuật ngữ <i>Departments</i> có nghĩa tương tự như <i>faculty</i> .
Môn tự chọn (Electives)	Những môn trong số các môn học chính mà sinh viên lựa chọn để đăng ký học. Hệ thống môn tự chọn này cho phép sinh viên chọn lựa và theo học những môn nào đạt được những tri thức và kỹ năng mà họ quan tâm.
Hệ thống tín chỉ Châu Âu (European/Bologna Credit System)	Một hệ thống lấy sinh viên làm trung tâm, dựa trên khối lượng làm việc sinh viên được yêu cầu phải thực hiện để đạt được mục tiêu của chương trình đào tạo, những mục tiêu này tốt nhất là có liên quan cụ thể đến kết quả học tập và năng lực cần đạt được.
Giảng viên (Faculty)	Thành viên khoa học của trường đại học, những người thực hiện việc nghiên cứu hoặc giảng dạy.
Mục tiêu học tập (Learning objective)	Những tri thức và kỹ năng cụ thể mà sinh viên sẽ đạt được trong một môn học hay một chương trình học cụ thể.
Chuyên ngành (Major)	Ngành khoa học được chọn làm lãnh vực chuyên ngành. Trong hệ thống học kỳ thì nó tương ứng với 120 tín chỉ trong vòng 4 năm.
Đề tài phụ	Ngành khoa học được chọn như chuyên ngành thứ yếu, tiêu

(Minor)	biểu là 15 tín chỉ.
Đề cương môn học (Syllabus)	Nội dung tóm tắt của môn học. Đề cương môn học là một hợp đồng bất thành văn giữa giảng viên và sinh viên; đưa ra những mục tiêu học tập và kế hoạch hành động nhằm đạt mục tiêu đó.
Đơn vị (Unit)	Có nghĩa tương tự như thuật ngữ giờ tín chỉ (credit-hour). Một hình thức tiêu chuẩn hóa việc tính đếm thời gian của khóa học.
Hệ thống tín chỉ Mỹ (US Credit-based System)	Một phương pháp tiêu chuẩn hóa về việc đưa tín chỉ thành một đơn vị để tính toán việc hoàn thành một ngành học, dựa trên đơn vị giờ tín chỉ. Thời gian sử dụng cho việc lên lớp cùng với dấu hiệu đã đạt yêu cầu môn học.

Hệ thống giờ tín chỉ trong các trường đại học Hoa Kỳ

Khác với Việt Nam, Hoa Kỳ không có những tiêu chuẩn giáo dục được quy định từ nhà nước trung ương. Hiến pháp Hoa Kỳ trao cho các tiểu bang quyền xác định nội dung gì cần được giảng dạy ở tiểu học, ở phổ thông và đại học. Không có Bộ Giáo dục và Đào tạo để quy định nội dung chương trình hay quản lý việc thi cử ở phạm vi quốc gia, vì vậy mỗi tiểu bang xây dựng một mục đích giáo dục với những mục tiêu cụ thể, cũng như chương trình đào tạo qua

chính quyền của tiểu bang. Đôi khi điều này cũng gây ra lăm vắn đề bởi vì không hề có cái gì gọi là một tiêu chuẩn cấp quốc gia.

Khoảng cuối thế kỷ 19, hệ thống tín chỉ của các trường đại học Mỹ được bắt đầu như một cách để khắc phục những vấn đề của giáo dục trung học. Những nỗ lực này là do một tổ chức phi chính phủ rất có quyền lực và được tài trợ rất mạnh có tên là Quỹ Carnegie Vì sự Tiến bộ trong Chất lượng Giảng dạy².

² *Quỹ Carnegie vì sự Tiến bộ trong Giảng dạy (Carnegie Foundation for the Advancement of*

Các trường trung học phổ thông lúc ấy trải qua một sự tăng trưởng số lượng học sinh cực lớn; và cùng với việc ngày càng nhiều trường học ra đời, ngày càng nhiều học sinh tốt nghiệp, bắt đầu có nhu cầu tiêu chuẩn hóa giáo dục phổ thông và tiêu chuẩn hóa việc tuyển sinh vào đại học, bởi vì mỗi trường có mỗi hệ thống khác nhau để lưu giữ hồ sơ học tập. Sau nhiều cuộc tranh luận, Hiệp hội Giáo dục Quốc gia, một tổ chức phi chính phủ, tuyên bố rằng “mọi phương pháp giảng dạy và phân bố thời gian đối với mọi môn học ở bậc phổ thông đều nên như nhau” (p. 17). Kết quả sau cùng là các môn học được xác định độ dài thời gian dựa trên các đơn vị, được tính trên cơ sở giờ lên lớp của người học. (Shedd, 2003, p. 7), đơn vị này được biết tới dưới tên gọi đơn vị Carnegie do vai trò lãnh đạo của tổ chức này. Để thúc đẩy các trường đại học Hoa Kỳ chấp nhận đơn vị này, Quỹ Carnegie đã chi ra 10,000 USD (tương đương với 1 tỷ USD ngày nay) cho các trường đại học để thành lập một quỹ hưu bổng cho

Teaching) là một tổ chức phi chính phủ có mục đích cải thiện chất lượng giảng dạy trong các trường trung học và đại học ở Hoa Kỳ. Vì Quỹ này có một nguồn tài chính khổng lồ, họ xác định những lãnh vực nào là cần thiết và đầu tư tiền bạc vào đó để tạo ra sự thay đổi. Vào khoảng đầu thế kỷ 20, Quỹ này nhìn thấy nhu cầu tiêu chuẩn hóa ở cấp quốc gia cho những tiêu chí tốt nghiệp trung học để có thể tuyển sinh vào đại học dựa trên kết quả học tập ở phổ thông, cũng như nhu cầu tiêu chuẩn hóa cấu trúc các trường đại học.

✧ *Tư liệu Tham khảo Nghiên cứu Giáo dục – Số 6- 2008*

các giáo sư, những người không có lương hưu. Đổi lại, Quỹ Carnegie yêu cầu các trường chấp nhận hệ thống “đơn vị” của các trường trung học trong việc tuyển sinh đầu vào. Nói cách khác, Quỹ Carnegie đã dùng nguồn lực tài chính của mình như một cách để khuyến khích các trường chấp nhận cải cách theo cái lối mà Quỹ chủ trương.

Cùng với việc cải cách giáo dục trung học, Quỹ Carnegie cũng quan sát thấy hầu hết các trường đại học Hoa Kỳ hoạt động một cách độc lập theo những cơ chế cấu trúc khác nhau. Ý tưởng về tiêu chuẩn hóa, chuyên biệt hóa, và những khả năng của kỹ thuật trở thành những nhân tố văn hóa ngày càng quan trọng trong đời sống người dân Hoa Kỳ. Điều này dẫn đến việc các trường đại học công đứng trước thử thách phải biện minh được những nguồn tài chính công được đầu tư cho họ. Kết quả là một hệ thống đơn vị, hay thước đo được tạo ra để đo lường năng suất, hiệu quả. “Giờ học” được định nghĩa là “một giờ giảng, thí nghiệm thực hành, hay học bài, đối với một học sinh”(Barrow, 1990, p. 70). Việc chấp nhận giờ tín chỉ sinh viên (student credit hour -SCH) đem lại một phương pháp giúp chính quyền tiểu bang xác định tỉ lệ hoàn vốn cho việc đầu tư vào giáo dục đại học. Hơn nữa,

Trang 5

thước đo này cho phép so sánh các trường với nhau, dù rằng nó không tính tới các hoạt động nghiên cứu, vì nhiều giáo sư không chỉ giảng dạy mà còn thực hiện việc nghiên cứu nữa.

Ngày nay, hệ thống tín chỉ trong các trường đại học Hoa Kỳ đòi hỏi phải hoàn thành thường là 120 tín chỉ trong vòng 4 năm để có một bằng đại học. Điều này tương đương với 15 tín chỉ mỗi học kỳ³. Khi xác định khối lượng công việc cho sinh viên, các trường đại học Hoa Kỳ không chỉ tính đến giờ tiếp xúc với giáo sư, mà còn tính đến cả khoảng thời gian sinh viên cần có để thực hiện việc chuẩn bị dự án, viết báo cáo khoa học, nghiên cứu tự học. Tín chỉ phản ánh toàn bộ khối lượng công việc, cả trong và ngoài lớp học. Một bài giảng tiêu biểu là 3 tín chỉ, trong đó có 3 giờ lên lớp mỗi tuần (thường là 3 lần/tuần, mỗi lần 50 phút), cùng với 6-9 giờ làm việc ngoài lớp học (1 giờ trong lớp đòi hỏi 2-3g chuẩn bị và tự học bên ngoài lớp học). Như vậy tổng số khối lượng công việc của một tín chỉ là 3-4 giờ (kết hợp cả giờ lên lớp và giờ làm việc ngoài lớp học). Nhìn chung, một sinh viên đăng ký 15 tín chỉ mỗi học kỳ sẽ có 15

giờ lên lớp và khoảng từ 30-45 giờ làm việc ngoài lớp.

Tương tự, giảng viên đại học cũng làm việc bên ngoài lớp học để soạn bài, cho điểm, và theo đuổi các hoạt động chuyên môn khác từ hai đến ba giờ cho mỗi giờ lên lớp. Một giảng viên đại học làm việc toàn thời gian điển hình sẽ dạy 4 lớp mỗi học kỳ, với tổng số giờ lên lớp khoảng 12 giờ. Ngoài thời gian lên lớp, họ còn phải 1/Viết đề cương bài giảng, 2/ thiết kế các hoạt động học tập, bài tập và bài kiểm tra, 3/chấm bài và cho điểm sinh viên, 4/cập nhật tư liệu nghiên cứu cho môn học, 5/ cập nhật những kiến thức mới trong lĩnh vực chuyên ngành của mình, 6/ có mặt tại văn phòng trong một số giờ nhất định để tiếp sinh viên khi họ cần giúp đỡ (Zjhra, 2008).

Hệ thống tự chọn môn học

Một nhân tố sống còn của hệ thống tín chỉ Mỹ là hệ thống tự chọn môn học. Hệ thống môn tự chọn bắt đầu ở Đại học Harvard trong những năm 1880 nhằm kích thích sự tò mò ham học của sinh viên. Hầu hết các trường đại học đã đi theo con đường này của Harvard và thay đổi chương trình được tiêu chuẩn hóa của họ thành hệ thống tự chọn. Điều này “làm thay đổi một cách căn bản nội dung của tám bằng đại học

³ Một học kỳ gồm 15 tuần; nhiều trường hoạt động theo đơn vị thời gian là 10 tuần được gọi là một quý ('quarters'). Có 4 quý trong một năm nhưng sinh viên thường chỉ tham gia hoạt động trong 3 quý. 2 tín chỉ học kỳ tương đương với 3 tín chỉ quý.

từ chỗ là một thứ được cấp dựa trên cơ sở một chương trình tổng hợp đến chỗ dựa trên việc hoàn thành một loạt các môn học” (Shedd, 2003, p. 9). Việc tạo ra các môn mới trong hệ thống tự chọn dẫn tới sự phát triển các môn học chuyên ngành, các lĩnh vực học thuật, và tri thức sâu rộng trong từng ngành hẹp, vốn là nền tảng của phần lớn các trường đại học Hoa Kỳ.

Các môn tự chọn cho phép sinh viên đăng ký học những môn do chính họ quyết định chọn. Một số môn tự chọn là một phần của chương trình chuyên ngành và cho phép sinh viên cụ thể hóa trong những lĩnh vực cho trước. Chẳng hạn, sinh viên ngành Khoa học Thực phẩm có thể chọn môn Chế biến Thực phẩm, hay Cách làm Rượu bia, hay Khoa học về Các Giác quan liên quan đến Thực phẩm, bằng cách chọn một số tín chỉ chuyên ngành. Những môn tự chọn trong các chuyên ngành hẹp này giúp họ tập trung mục tiêu vào lĩnh vực mà họ quan tâm và rèn luyện những kỹ năng, kiến thức mà thị trường tuyển dụng cần. Những môn tự chọn tự do cho phép sinh viên đăng ký học bất cứ chủ đề nào. Sinh viên có thể chọn những môn về bản chất có tính chất dạy nghề hay những môn đem lại tri thức sâu hơn hoặc chuyên biệt hơn trong phạm vi

ngành học. Điều quan trọng là hệ thống tự chọn đem lại cho sinh viên một cơ hội để phân biệt bản thân mình với người khác, theo đuổi những mối quan tâm riêng của mình, và xây dựng tương lai nghề nghiệp dựa trên thế mạnh và tài năng của mình.

Miêu tả một Chương trình Đào tạo Chuyên ngành

Một chuyên ngành đào tạo là một chương trình được xây dựng hoàn chỉnh gồm nhiều môn học. Một cách thiết kế chương trình có ý nghĩa sẽ đòi hỏi xây dựng mục tiêu học tập cho sinh viên, sẽ dựa trên những nhân tố đầu vào từ bên ngoài của các bên liên quan chẳng hạn như thị trường việc làm và yêu cầu của xã hội; cũng như dựa trên việc xây dựng các bộ môn chuyên ngành hẹp nhằm đáp ứng những mục tiêu này và đem lại cho sinh viên những kiến thức, kỹ năng và thái độ mà họ cần có. Hầu hết các chương trình đào tạo bậc đại học ở Hoa Kỳ được tổ chức theo cách tương tự như vậy, với những khác biệt không đáng kể giữa các trường. Điển hình là văn bằng thứ nhất kết hợp giữa những yêu cầu của trường về kiến thức rộng bao gồm truyền thông giao tiếp, toán học, khoa học tự nhiên, giáo dục tổng quát, vi tính và ngoại ngữ, với những yêu cầu của chương trình về chuyên ngành thực sự,

cùng với những môn phụ nếu có. Các môn phụ này cũng là những môn chuyên ngành nhưng không sâu như môn chuyên ngành chính. Gần đây các trường đại học Hoa Kỳ đã bày tỏ quan ngại về việc thiếu những phân tích nói chung về tri thức và kỹ năng của những sinh viên tốt nghiệp, những thứ đáng lẽ phải là nền tảng để hình thành chương trình đào tạo chuyên ngành ở cấp khoa. Sự khác biệt cơ bản giữa hệ thống đào tạo theo tín chỉ Hoa Kỳ và Châu Âu (Bologna) là trong hệ thống châu Âu, tín chỉ được coi là thước đo việc đáp ứng mục tiêu học tập (Heinze & Knill, 2008), do vậy, đánh giá việc học tập là một phần không thể thiếu. Gần đây việc thực hiện thiết kế chương trình có ý nghĩa đã được thực hiện trong hệ thống tín chỉ Hoa Kỳ như một phần của việc tiếp thu và vận dụng hệ thống tín chỉ Châu Âu.

Đề cương môn học- Nội dung học tập và một hợp đồng bắt thành văn giữa giảng viên và sinh viên

Để hướng dẫn việc học, mỗi môn học đều có một Đề cương Môn học do giảng viên xây dựng. Đề cương môn học (syllabus) được định nghĩa là tóm tắt nội dung của môn học (Merriam-Webster, 2008). Đề cương Môn học có năm mục đích rõ ràng: 1) là một hợp đồng bắt

thành văn giữa giảng viên và sinh viên; 2) trao đổi với sinh viên, với khoa và trường về mục đích của môn học và cách đạt được mục đích ấy; 3) chia sẻ về kế hoạch hoạt động của môn học; 4), giải thích rõ ràng quy trình đánh giá, và 5) đem lại một sơ đồ tri nhận cho hành trình của trí tuệ. Theo truyền thống ở các trường đại học Hoa Kỳ, ngày đầu tiên bắt đầu môn học là để nói về Đề cương môn học.

Được coi như lộ trình của môn học, đề cương môn học cung cấp những thông tin về mục tiêu học tập, các hoạt động học tập, các yêu cầu đánh giá, và các dịch vụ hỗ trợ. Phần lớn đề cương môn học đều có các thành phần sau đây: 1) Định nghĩa và Tổng quan về Môn học 2) Thông tin liên lạc và địa chỉ liên hệ với giảng viên, 3) Tóm tắt nội dung cụ thể của môn học, 4) Tiêu chuẩn đánh giá, 5) Các tiêu chí cho điểm, 6) Hạn chót nộp các bài làm, và 7) Giáo trình, Phần mềm, Thiết bị và Công cụ cần cho môn học.

Đề cương môn học đem lại những thông tin minh bạch về kỳ vọng của môn học, một khái niệm có thể là mới đối với cả giáo viên và sinh viên Việt Nam. Khi tôi dạy một lớp ở bậc đại học ở Việt Nam, sinh viên không hiểu rằng tôi có nhiều bài tập được tính điểm để

đưa ra kết quả học tập sau cùng của họ, vì họ quen với việc chỉ làm có mỗi một bài thi hết môn. Tôi nhắc đi nhắc lại rằng nên tham khảo đề cương môn học; hầu hết sinh viên đều ngạc nhiên thấy rằng hạn chót nộp bài và quy trình cho điểm đã được nêu ra rất rõ ràng. Sinh viên Việt Nam của tôi cũng hỏi tôi nhiều lần về cấu trúc môn học và bài tập dù nó đã được nêu rất rõ trong Đề cương môn học (đáng buồn là cả sinh viên Mỹ cũng y như thế!). Hai sự kiện ấy cho tôi thấy rằng sinh viên Việt Nam chưa quen với việc sử dụng Đề cương môn học.

Những ý kiến phê phán về Hệ thống Đào tạo theo Tín chỉ

Những ý kiến phê phán về hệ thống đào tạo theo tín chỉ thay đổi rất ít kể từ khi nó khởi đầu cách đây hàng trăm năm. Có hai ý kiến phê phán chủ yếu. Trước hết là việc tính điểm các môn học sao cho tương đương với một bằng cử nhân. Năm 1934, Lowell (được Dietrich 1955 trích dẫn) phản đối “cái thói coi trường đại học như một cái nhà băng để tích lũy kết quả học tập nơi người ta gửi vào các tín chỉ để cân bằng với các yêu cầu tốt nghiệp, hay để được chấp nhận theo học những bậc học cao hơn” (p. 667). Nói cách khác, khi một sinh viên hoàn thành một môn học, một số tín chỉ được tích lũy trong hồ sơ của

họ ở trường đại học giống như gửi tiền vào ngân hàng để sau đó được “biến thành tiền mặt” trong tấm bằng tốt nghiệp đại học. Những người phê phán tin rằng điều này tạo ra một hệ thống rời rạc vì sinh viên sẽ nghĩ rằng giáo dục đại học không phải là một quá trình lũy tiến, mà là một loạt các tín chỉ đạt được do theo học từng môn riêng lẻ. Ý kiến phê phán thứ hai nhằm vào việc tiêu chuẩn hóa chương trình đào tạo. Khi Quỹ Carnegie lôi kéo các trường (bằng kế hoạch cấp hưu bổng) chuyển sang hệ thống đào tạo theo tín chỉ, họ làm như vậy là để giáo dục được tiêu chuẩn hóa, nhưng khi giáo viên được trao cho quá nhiều quyền tự chủ, họ quyết định luôn cả mục tiêu học tập và nội dung môn học. Kết quả là có rất nhiều khác biệt trong mục tiêu học tập, tiêu chuẩn cho điểm, và nội dung môn học giữa các trường đại học, và thậm chí giữa các môn trong cùng một khoa do những giảng viên khác nhau giảng dạy. Tín chỉ thường là chuyên đổi được giữa các trường, điều này rất thuận lợi cho sinh viên trong một xã hội có tính cơ động cao, vì vậy tiêu chuẩn hóa là rất cần thiết. Nhưng trong thực tế, chẳng có gì bảo đảm rằng những tín chỉ do các trường khác nhau cấp là thực sự tương đương với nhau. Dù cho có những trở ngại và hạn chế, nhưng lợi ích của sự

linh hoạt và có thể chuyển đổi này đã tạo điều kiện cho sự tiếp cận giáo dục đại học rộng rãi ở Hoa Kỳ.

Tóm tắt/ Kết luận

Hệ thống Hoa Kỳ mở ra vào thời điểm của giáo dục đại chúng và hợp lý hóa các tổ chức xã hội nói chung. Những lực lượng này tạo điều kiện cho việc thiết kế một hệ thống tiêu chuẩn hóa cho phép sinh viên chuyển từ trường phổ thông vào các trường đại học và cao đẳng. Hệ thống tín chỉ, được xây dựng cho giáo dục phổ thông và được các trường đại học điều chỉnh lại, đáp ứng nhu cầu tiêu chuẩn hóa việc đào tạo của các trường đại học. Các tổ chức phi chính phủ đóng vai trò nòng cốt trong sự chuyển đổi này vì giáo dục là chức năng của từng tiểu bang chứ không phải của nhà nước liên bang Hoa Kỳ.

Đồng thời với việc áp dụng hệ thống đào tạo theo tín chỉ, các trường đại học cũng chuyển từ chương trình đào tạo tiêu chuẩn hóa cho tất cả sinh viên thành ra hệ thống môn học tự chọn cho phép sinh viên được quyết định môn học tùy theo thế mạnh và mối quan tâm của mình. Sự phát triển các chuyên ngành là một trong những điểm xác định cấu trúc tổ chức của hệ thống đại học Hoa Kỳ. Chuyên ngành là một chương

trình đào tạo được tổ chức chặt chẽ trong một lĩnh vực khoa học cụ thể với nhiều tín chỉ tự chọn khác nhau. Đối với mỗi môn học, giảng viên soạn đề cương môn học, đề cương này được xem như một hợp đồng giữa giảng viên và sinh viên, xác định rõ mục tiêu học tập, chi tiết vận hành, và nội dung của môn học.

Những ý kiến phê phán về hệ thống đào tạo theo tín chỉ bao gồm sự đánh đồng các môn học đối với việc cấp bằng, và thiếu một cơ chế bảo đảm sự tương đương giữa những môn học có thể chuyển đổi. Hệ thống Bologna của Châu Âu đáp ứng với những phê phán này bằng cách bổ sung thước đo mục tiêu học tập cho các tín chỉ và bằng cấp. Điểm mạnh của hệ thống Hoa Kỳ là tính chất linh hoạt trong việc đáp ứng nhu cầu của thị trường việc làm và của sinh viên; cũng như cho phép thực hiện những cải tiến trong việc đào tạo; cả hai điều này đều là dấu hiệu ưu tú của hệ thống giáo dục Hoa Kỳ. Ngay cả khi có những trở ngại đối với hệ thống đào tạo theo tín chỉ, các hệ thống xếp hạng quốc tế vẫn liên tục xếp hạng các trường đại học Hoa Kỳ cao hơn bất cứ quốc gia nào khác. Không một hệ thống nào cho phép khả năng linh hoạt và chuyển đổi lại có thể hoàn hảo, và tập trung vào tiêu điểm chính của hệ thống tín chỉ và các môn

học tự chọn là rất thích hợp với nguyện vọng của Việt Nam: tạo ra một nền giáo dục đẳng cấp quốc tế có thể đào tạo một lực lượng lao động dựa trên những điểm mạnh, mối quan tâm và nguyện vọng của sinh viên.

TS. Phạm Thị Ly dịch

References:

Barrow, C.W. (1990). *Universities and the Capitalist State: Corporate Liberalism and the*

Reconstruction of American Higher Education, 1894–1928. Madison: University of Wisconsin Press.

Dietrich, G. (1955). *The emergence of the credit system in American education considered as a problem of social and intellectual history.* American Association of University Professors Bulletin, 41, 650.

Heinze, T. & Knill, C. (2008). *Analysing the differential impact of the Bologna Process: Theoretical considerations on national conditions for*

international policy convergence. Accessed June 17, 2008: <http://www.springerlink.com/content/15q31223508w7192/>

Lowell, A.L. (1934). *At War with Academic Traditions in America.* Cambridge, Harvard University Press.

National Education Association. (1894). *Report of the Committee of Ten on Secondary School*

Studies, with the Reports of the Conferences Arranged by the Committee. New York:

American Book Company.

Shedd, J.M. (2003). *New Directions for Higher Education, 122, Sum.* Wiley Periodicals, Inc.

Merriam-Webster. (2008). On-line dictionary. Accessed June 7, 2008: <http://www.merriam-webster.com/>

Zjhra, M. (2008). *A Shift in the Credit-based system: Necessary Changes in Curriculum and the Role of the Teachers.* Powerpoint presentation given at various universities in Vietnam during 2008.

Ý NGHĨA CỦA HỆ THỐNG TÍN CHỈ ĐỐI VỚI TRƯỜNG ĐẠI HỌC VÀ CÁC KHOA, ĐỐI VỚI SINH VIÊN, PHỤ HUYNH VÀ CÁC NHÀ TUYỂN DỤNG

GS. Jim Cobbe

Khoa Kinh tế, Đại học Florida State (Hoa Kỳ)

Hệ thống đào tạo mà các trường đại học Việt Nam đã thực hiện từ nhiều năm qua, một hệ thống niên chế trong đó sinh viên vào trường để theo học một chuyên ngành cụ thể và tuân tự nhiên tiến đi theo một quá trình cố định với những môn học cố định và một lớp sinh viên cố định mà không có quyền lựa chọn nội dung cho đến năm thứ ba hoặc năm thứ tư, vốn là một hệ thống vay mượn của Liên bang Xô viết và của Trung Quốc. Hệ thống đào tạo này rất thích hợp với kinh tế kế hoạch hóa, vì số sinh viên được nhận vào học sẽ phù hợp với nhu cầu chuyên gia mà người ta mong đợi có được trong lĩnh vực ấy năm năm sau. Tuy nhiên, nó không thích hợp với nền kinh tế thị trường mới mẻ của Việt Nam. Cơ cấu kinh tế và cùng với nó là đòi hỏi về chất lượng của sinh viên tốt nghiệp đang thay đổi nhanh chóng do toàn cầu hóa và tốc độ của tiến bộ kỹ thuật. Trong lúc đó, số người vào đại học đang gia tăng mạnh mẽ và mối liên hệ hiển nhiên giữa những đòi hỏi có thể có của nền kinh tế với lực lượng tốt nghiệp đại học nay không còn như xưa nữa. Hệ thống đào tạo theo tín chỉ đem lại một

cách thức để tái cấu trúc lại chức năng giảng dạy của các trường đại học theo một cách thức phù hợp hơn với nền kinh tế mới và thế giới hiện đại.

Mục tiêu chủ yếu của việc áp dụng hệ thống tín chỉ phải là, theo ý tôi, đem lại cho sinh viên và cho nhà trường sự linh hoạt nhiều hơn trong nội dung của khóa học, làm cho việc cập nhật nội dung chương trình đào tạo thành ra dễ dàng hơn và nhanh chóng hơn bằng cách cho phép các cá nhân có thể thay đổi môn học (thêm hoặc bớt, hay cập nhật các môn), và cho phép các trường nhanh chóng điều chỉnh số sinh viên trong từng ngành mà họ đào tạo. Tại sao như vậy? Bởi vì trong nền kinh tế hiện đại, yêu cầu về lực lượng lao động thay đổi rất nhanh, trong lúc những người tốt nghiệp thì sẽ vẫn cứ ở trong lực lượng ấy trong cả quãng đời làm việc bốn mươi năm của họ. Do vậy những thay đổi nhỏ trong nhu cầu chung về nhân lực có bằng đại học trong một loại ngành nghề nào đấy sẽ có thể biến thành những thay đổi rất lớn trong nhu cầu về sinh viên mới ra trường trong một năm nhất định. Cũng như vậy, bất cứ kỹ năng cụ thể và

hiện đại nào mà sinh viên đạt được trong trường đại học cũng đều có thể trở thành lạc hậu rất nhanh, cho nên thay vì đi vào chi tiết của các phương pháp kỹ thuật cụ thể, điều quan trọng hơn nhiều đối với sinh viên là đạt được những kỹ năng và kiến thức cơ bản trong chuyên ngành của mình, nói cách khác, “học để biết cách học”; và trở nên thành thạo trong các “kỹ năng mềm” mà bất cứ môi trường làm việc nào cũng đòi hỏi như làm việc theo nhóm, tự lên kế hoạch làm việc cho bản thân, khởi xướng các hoạt động mới, biết cách xử trí trong quan hệ với cấp trên và cấp dưới, biết quản lý thời gian, và biết cách nghiên cứu để tìm câu trả lời nếu nó không có sẵn. Tôi tin rằng tất cả các mục tiêu này có thể đạt được dễ dàng hơn nhiều trong học chế tín chỉ so với trong hệ thống niên chế. Những báo cáo khác sẽ trình bày vấn đề lịch sử hệ thống tín chỉ ở Hoa Kỳ⁴, định nghĩa tín chỉ, thiết kế chương trình, nội dung môn học, vai trò của giảng viên và sinh viên và những nhân tố thực tiễn của quá trình chuyển đổi. Trong bài này, tôi sẽ tập trung vào những ý nghĩa của học chế tín chỉ đối với các nhà quản lý cấp khoa và cấp trường, đối với sinh viên và

⁴ Các nước khác dùng những thuật ngữ khác nhau cho cùng một khái niệm cơ bản, chẳng hạn các thuật ngữ như “mô-đun” (module) hay “đơn vị” (unit), nhưng Hoa Kỳ dường như là hệ thống mà Việt Nam đang hướng đến để mô phỏng.

gia đình họ, cũng như đối với các nhà tuyển dụng.

Những vấn đề đặt ra

Sự linh hoạt

Nếu học chế tín chỉ nhằm đem lại cho sinh viên sự linh hoạt trong nội dung chương trình đào tạo, thì trước hết trường đại học phải quyết định mức độ linh hoạt có thể thực hiện được, và khung thời gian để thực hiện sự linh hoạt ấy. Mức độ linh hoạt như thế nào là phù hợp có thể khác nhau rất nhiều giữa trường này và trường khác, ngành này và ngành khác. Một hậu quả của việc đại chúng hóa giáo dục đại học⁵ là nhiều sinh viên sau khi ra trường làm những việc ngoài ngành nghề chuyên môn của mình để kiếm sống, mà không được làm việc như một chuyên gia trong lĩnh vực mà mình đã được đào tạo. Về mặt khái niệm, các ngành đào tạo có thể được chia ra thành hai nhóm: một là những ngành nghề “chuyên nghiệp” (‘professional,’), nhằm đào tạo sinh viên trong một lĩnh vực chuyên môn cụ thể; và hai là nhóm ngành “tổng quát” (‘general’), trong đó người ta không chuẩn bị cho sinh viên một nghề nghiệp

⁵ Với thuật ngữ “đại chúng hóa” (‘massification’), tôi muốn nói tới sự thay đổi từ chỗ đại học là nơi chỉ dành cho một nhóm tinh hoa đến chỗ dành cho đại bộ phận những người trong lứa tuổi đi học. Quá trình này đang bắt đầu mạnh mẽ ở Việt Nam.

cụ thể nào. Ở Hoa Kỳ chẳng hạn, một số không đáng kể những người tốt nghiệp các ngành như sử học hay thậm chí kinh tế trở thành các nhà sử học hay các nhà kinh tế học, mà rất nhiều người trong số ấy đã hết sức thành công trên thị trường lao động nếu như họ được đào tạo tốt. Trong lúc đó, phần lớn các sinh viên theo học ngành kỹ thuật sẽ được tuyển dụng như một kỹ sư, hay sinh viên học ngành kế toán sẽ được tuyển dụng như một chuyên viên kế toán, ít ra là vào lúc mới ra trường. Vậy thì trong những ngành như lịch sử hay kinh tế, chìa khóa của sự linh hoạt là cho phép sinh viên có nhiều lựa chọn, bao gồm khả năng theo học những bộ môn hoàn toàn nằm ngoài chuyên ngành của họ nếu như những bộ môn ấy mang lại những kỹ năng có giá trị tiềm năng cao. Nhưng trong các ngành kỹ thuật, chìa khóa của sự linh hoạt này lại nằm ở chỗ xác định rõ đâu là những bộ môn cốt lõi mà tất cả mọi sinh viên cần học, để giảm bớt trùng lặp và tăng hiệu quả trong việc xây dựng chương trình đào tạo, nhờ đó trong một thời điểm thích hợp chẳng hạn như sau hai năm đầu, sinh viên có thể được chia ra thành những nhóm ngành cụ thể khác nhau ví dụ như kỹ thuật điện, kỹ thuật cơ khí, kỹ thuật dân sự, v.v. với những lựa chọn tương đối ít trong phạm vi từng ngành. Nhà trường cần hợp tác với các

khoa để xác định rõ ngành nào phải được coi là thuộc loại nào, và quyết định mức độ linh hoạt mà sinh viên được phép lựa chọn trong mỗi ngành, kể cả việc chuyển hẳn sang một ngành học khác nếu họ được nhận vào học ngành mới ấy. Điều này sẽ dẫn tới nhiều vấn đề cần được giải quyết.

Thông tin

Hiện nay có rất ít thông tin về nội dung của chương trình và các bộ môn, hoặc về triển vọng của sinh viên tốt nghiệp trên thị trường lao động được công bố rộng rãi cho các trường đại học Việt Nam. Rất khó có được thông tin thậm chí về điểm chuẩn của từng ngành ở những trường đại học khác nhau, dù rằng đó là dấu hiệu tốt nhất cho thấy tính phổ biến tương đối của các ngành và các trường, có lẽ còn cho thấy cả nhận thức của công chúng về chất lượng của các trường và các ngành ấy nữa. Thường thì trước khi quyết định thi vào một trường nào đó, sinh viên không thực sự tiếp cận được nội dung chi tiết của chương trình đào tạo, nhưng những người khác- gia đình, bạn bè họ, hay các nhà tuyển dụng thì có thể, nếu họ có hiểu biết về ngành ấy. Trong kinh tế học có một quy ước rằng những quyết định được đưa ra bởi những người gần nhất với hậu quả của những quyết định ấy, sẽ là những quyết định khôn ngoan nhất.

Sinh viên sẽ phải chịu hậu quả những quyết định của họ, cho nên phải giả định rằng họ có thể đưa ra những quyết định tốt nhất về việc mình cần phải học những gì- nhưng để làm được điều này, họ cần những thông tin cập nhật và đáng tin cậy, cũng như cần được tư vấn để diễn giải đúng ý nghĩa của những thông tin ấy. Cả hai thứ ấy hiện nay đều không có ở Việt Nam. Các trường đại học có thể giúp được sinh viên nếu họ đưa lên website những thông tin về chương trình đào tạo và về các môn học, với những diễn giải vắn tắt và đường dẫn tới những thông tin đầy đủ hơn chẳng hạn như đề cương môn học; chất lượng giảng dạy của trường, của khoa, thông tin này có thể được tiếp cận qua những con đường độc lập, và những đánh giá ấy cũng cần được công bố trên trang web⁶. Có thể yêu cầu các ngành đào tạo công bố trên trang web điểm chuẩn đầu vào của họ trong những năm gần đây, số sinh viên được tuyển vào hàng năm, số sinh viên tốt nghiệp sau bốn năm. Các trường có thể bị bắt buộc, với sự trợ giúp của nhà nước, theo dõi tình hình việc làm của sinh viên sau khi ra trường, định kỳ sáu tháng, một năm, ba năm, và năm năm sau khi tốt nghiệp, và một lần nữa, cần công bố những thông tin ấy trên website,

⁶ Chẳng hạn, theo một quá trình tương tự như quá trình mà Tổ chức Bảo đảm Chất lượng Châu Âu đã áp dụng (xem <http://www.qaa.ac.uk>)

bao gồm nghề nghiệp, vị trí công tác, thu nhập bình quân của họ, để sinh viên có được một khái niệm ít nhất là về viễn cảnh nghề nghiệp của họ sau khi ra trường. Nhà nước có thể thực hiện những dự án tiên liệu nhu cầu về nguồn lao động mới cho năm năm sau tính theo từng nghề nghiệp hay chức danh công việc và bằng cấp tiêu biểu⁷. Cần khuyến khích cả các trường đại học và trung học tư vấn cho học sinh về các đơn vị đào tạo, về chương trình và ngành học, về việc lựa chọn môn học, vì chỉ một số ít sinh viên có khả năng diễn giải các thông tin một cách đúng đắn trước khi chính thức theo học, ngay cả khi thông tin ấy có sẵn. Tất nhiên, những thứ ấy đều có cái giá của nó, và một điều cần làm rõ ngay từ đầu là các trường đại học sẽ không thể làm tốt việc áp dụng học chế tín chỉ theo nghĩa đạt được mục tiêu về tính linh hoạt, nếu không có thêm nguồn lực.

Sự chuyên môn hóa và trao đổi

Lý do chính khiến người ta mong đợi rằng kinh tế thị trường sẽ năng động hơn và có hiệu suất cao hơn so với kinh tế kế hoạch hóa là vì nó khuyến khích sự

⁷ Những dự đoán như vậy, tất nhiên, sẽ không đúng, nhưng dù vậy nếu được thực hiện tốt nó vẫn có thể được coi như chỉ báo cho những xu hướng có khả năng chắc chắn sẽ xảy ra. Nó có thể giúp tránh được khả năng xấu nhất là cực kỳ thừa hay cực kỳ thiếu trên diện rộng một loại lao động trong một lãnh vực cụ thể nào đó

chuyên nghiệp hóa và sự trao đổi dựa trên quyết định của các cá nhân chịu ảnh hưởng sát sườn nhất hậu quả của những quyết định ấy⁸. Các trường đại học Việt Nam hiện nay đang làm ngơ trước nguyên tắc cơ bản về chuyên nghiệp hóa theo những thuận lợi đối sánh, vì mỗi ngành đang tiến hành dạy tất cả các môn cho sinh viên ngành mình, cho dù các khoa chuyên môn về những lĩnh vực ấy đang tồn tại đâu đó ngay trong trường. Hệ thống tín chỉ có thể và cần phải ngăn chặn sự trùng lặp, tập trung vào chuyên môn hóa đội ngũ cán bộ khoa học và cán bộ giảng dạy trong một môn nhất định ở một khoa thích hợp. Chẳng hạn, khoa toán nên dạy môn toán cho sinh viên tất cả các ngành học, và các khoa khác không nên dạy môn toán hoặc tuyển dụng các nhà toán học đến làm việc ở khoa mình. Điều này sẽ loại trừ hiện tượng cán bộ giảng dạy bị buộc phải dạy những môn không phải chuyên ngành mà họ được đào tạo, và các cán bộ nghiên cứu phải dạy những môn khác với chuyên ngành chính tại khoa của họ. Những cán bộ nghiên cứu này là

⁸ Đây không phải là lý do chính để người ta thiên về kinh tế thị trường thay vì kinh tế kế hoạch hóa. Kinh tế thị trường đồng thời cũng khuyến khích những sáng kiến và cải tiến thành công, mà kết quả của nó là tạo điều kiện cho sự thay đổi diễn ra nhanh chóng, và cho sự thích nghi với hoàn cảnh đang đổi thay, do đó tạo ra tăng trưởng kinh tế và nâng cao mức sống.

những người có ít cơ hội tương tác với những người khác đang dạy cùng một bộ môn với họ. Sự chuyên môn hóa này sẽ cải thiện chất lượng và hiệu quả. Tuy nhiên, nó cũng đòi hỏi thông tin và sự hợp tác tốt hơn nhiều giữa các khoa, và có một ý nghĩa hết sức to lớn đối với cách phân bổ nguồn lực trong phạm vi một trường đại học; cách lưu trữ hồ sơ, tư liệu; cách lên thời khóa biểu dạy các môn; và cách sinh viên đăng ký môn học.

Phân bổ nguồn lực và Quản lý việc đăng ký môn học

Nhà nước đã tuyên bố rằng họ muốn chuyển sang cơ chế phân bổ ngân sách cho các trường đại học dựa trên số sinh viên được tuyển vào trường. Đặc biệt là khi điều này diễn ra, nhưng trong bất cứ trường hợp nào, một khi học chế tín chỉ đã cho phép sự lựa chọn của sinh viên và chấp nhận tính linh hoạt, các trường đại học cũng đều cần phải xem xét những vấn đề nội bộ sau đây, như phân bổ ngân sách cho các khoa dựa trên số sinh viên đầu vào, nhưng chỉ dựa vào đó phần nào và một cách rất thận trọng. Nếu sinh viên được phép lựa chọn một cách linh hoạt, nhất là khi họ được phép chuyển hẳn sang ngành khác và đăng ký học nhiều môn khác nhau, mỗi sinh viên mỗi khác dù họ học cùng một

ngành, thì số lượng sinh viên theo học một ngành nào đó có thể thay đổi một cách đáng kể và rất nhanh⁹. Sự linh hoạt đòi hỏi các trường đại học và các khoa điều chỉnh những thay đổi này ở một mức độ nhất định, vì nếu không thì sự linh hoạt sẽ thành ra vô nghĩa- khi những sự lựa chọn không thể thực hiện được. Vậy thì câu hỏi là bằng cách nào, và trong chừng mức nào, có thể điều chỉnh các thay đổi theo yêu cầu của sinh viên.

Một lần nữa cần nhắc lại, các ngành khác nhau thì có sự khác nhau rất lớn về mức độ điều chỉnh mà người ta có thể thực hiện để sự điều chỉnh đó có thể làm thay đổi số lượng sinh viên mà không làm giảm sút chất lượng một cách nghiêm trọng. Một số ngành học có thể tìm được giảng viên bán thời gian dễ dàng và không đòi hỏi phòng thí nghiệm hay những trang thiết bị chuyên môn, những nguồn lực đặc biệt, thì có thể dễ dàng thay đổi số lượng sinh viên ở mức độ lớn nếu nhà trường có đủ nguồn tài chính để trả tiền cho giảng viên thỉnh giảng làm việc bán thời gian và nếu

⁹ Trong một khoa mà tôi từng là chủ nhiệm ở Hoa Kỳ, số môn trong hệ đào tạo cử nhân tăng gấp ba trong vòng năm năm; đồng thời trong ba năm ấy, tỉ lệ sinh viên chính quy trên giảng viên cũng đã tăng 36% (thành ra 25.3, tỉ lệ này là cao ngay cả so với tiêu chuẩn Việt Nam), ít hơn nhiều so với sự gia tăng các chuyên ngành vì chúng tôi dạy vô số sinh viên không phải thuộc chuyên ngành của chúng tôi.

trường có đủ không gian lớp học để bố trí. Ở cực đối lập, những ngành đào tạo lệ thuộc chặt chẽ vào các phòng thí nghiệm và thiết bị chuyên ngành, hoặc phụ thuộc vào một cơ sở hạ tầng đặc biệt, như một số ngành trong khoa học tự nhiên, y khoa, kỹ thuật, trong những lĩnh vực ấy không dễ gì có một chuyên gia có đủ năng lực để làm việc bán thời gian cho trường lại có sẵn tại địa phương; là những ngành có rất ít khả năng nhận thêm một số lượng sinh viên nhiều hơn là năng lực dài hạn của họ, cho dù có thêm nguồn tài chính đi chăng nữa.

Cần làm rõ sự khác biệt giữa “năng lực dài hạn”- số lượng sinh viên có thể nhận vào học phù hợp với cơ sở hạ tầng và đội ngũ cán bộ cơ hữu, và “năng lực ngắn hạn”- số lượng sinh viên mà trường hoặc khoa có thể nhận trong ngắn hạn nếu tận dụng trang thiết bị, cơ sở hạ tầng và đội ngũ cán bộ cơ hữu, cùng với một số cán bộ hợp đồng bán thời gian nếu như trường có đủ nguồn ngân sách. Dựa vào chỗ khác nhau của các bộ môn/ngành học để cố gắng điều chỉnh sự gia tăng số lượng sinh viên bằng cách tăng thêm nguồn lực cho cấp khoa là một cách làm hợp lý. Nhưng nếu bản chất các bộ môn này tương tự nhau thì việc tiếp cận nó cần phải được hạn chế chỉ trong số sinh viên của khoa

mà thôi, đồng thời phải tăng yêu cầu đầu vào (nâng mức điểm chuẩn để được nhận vào học). Giảng viên cơ hữu là những người -hay ít nhất có tiềm năng trở thành người hưởng lương của nhà trường trong khoảng 30 năm chẳng hạn cho đến khi về hưu. Vì vậy việc xây dựng đội ngũ giảng viên cơ hữu chỉ nên tăng nếu như có những sự kiện cho thấy rõ yêu cầu về bộ môn ấy vẫn đang tiếp diễn, chẳng hạn bộ môn ấy đã tồn tại được qua nhiều năm. Những cân nhắc tương tự như vậy cũng nên được áp dụng cho việc đầu tư vào cơ sở hạ tầng và phòng thí nghiệm chuyên ngành vốn là những thứ không có tính chất linh hoạt giữa ngành này và ngành khác. Tuy nhiên, khi sinh viên được quyền lựa chọn thì nhu cầu đối với một bộ môn cụ thể của các khoa có thể giảm mạnh cũng như có thể tăng cao. Rõ ràng là năng lực giảng dạy không được dùng tới thường xuyên sẽ đưa đến kết quả làm các khoa gần như mất đi những nguồn lực đáng lẽ được phân bổ cho khoa vì chúng có thể được sử dụng cho các mục đích khác trong trường, chẳng hạn một khoa có thể mất đi nguồn lực của mình khi không có khả năng thay thế những cán bộ khoa học đã nghỉ hưu hoặc từ chức trong khoa vì nhu cầu của sinh viên đối với bộ môn không đủ để thuyết phục nhà trường. Tuy nhiên, các khoa

chẳng bao giờ muốn điều này xảy ra, cho nên kết quả của việc sinh viên được quyền lựa chọn và phân bổ nguồn lực trong nội bộ trường phần nào phụ thuộc vào số lượng sinh viên đăng ký học là luôn luôn có sự cạnh tranh sinh viên giữa các khoa trong trường. Điều này có thể là tốt nếu nó có nghĩa là các khoa sẽ tạo ra nhiều nguồn thông tin đầy đủ hơn, phong phú hơn để cung cấp cho những sinh viên tiềm năng, hoặc nâng cao chất lượng giảng dạy để lôi cuốn sinh viên. Nói cách khác, cạnh tranh bằng việc nâng cao chất lượng là điều đáng mong muốn. Nhưng thực tế phổ biến lại là các khoa làm cho các bộ môn và ngành đào tạo của mình dễ học hơn để sinh viên tốn ít công sức hơn mà vẫn có được điểm tốt hay bằng cấp. Điều này có thể xói mòn chất lượng một cách nghiêm trọng, và là một hiện tượng thường thấy, đầy sức cảm dỗ mà giới quản lý không mấy khi muốn thừa nhận¹⁰. Hậu quả có nhiều khả năng xảy ra và không nằm trong dự tính này là một luận cứ để xây dựng một hệ thống kiểm soát và đánh giá chất lượng mạnh mẽ, cả đánh giá trong và đánh giá ngoài, với tư cách một hệ thống cốt yếu đi cùng với học chế tín chỉ. Điều này rất có thể trở thành một vấn đề nghiêm trọng đối

¹⁰ Cụm từ 'dumbing down' (bình dân hóa học thuật) thường được dùng để miêu tả tình trạng này ở Hoa Kỳ

với các chương trình đào tạo thông thường của các trường đại học Việt Nam, biểu hiện qua mối quan ngại hiện đang lan rộng về chất lượng đào tạo của một số chương trình đào tạo bán thời gian vào buổi tối ở các trường, khi động cơ tăng thu nhập khuyến khích các khoa nhận thật nhiều sinh viên vì họ được giữ lại phần lớn học phí làm nguồn thu nhập. Bài viết ngắn này cho thấy việc áp dụng thành công một học chế tín chỉ linh hoạt có thể cho phép các trường đáp ứng nhanh chóng hơn với việc thay đổi nhu cầu của sinh viên như thế nào, cũng như có thể cho phép các trường cập nhật và nâng cao chất lượng chương trình

đào tạo một cách hệ thống hơn và mạnh mẽ hơn.

Mặc dù học chế tín chỉ chỉ có thể mang lại nhiều lợi ích, nó cũng sẽ thay đổi tận gốc cách thức mà các nhà quản lý điều hành nhà trường và các khoa trong trường, cũng như đòi hỏi phải nâng cao chất lượng của hệ thống đánh giá nếu nó nhằm vào mục tiêu là những lợi ích mà học chế tín chỉ mang lại.

TS. Phạm Thị Ly dịch

(Nguồn: Jim Cobbe “The Credit System: What it should mean for Universities, Departments, Students and their Families, and Employers”, Fulbright Program in Vietnam, 2008).

CHUYỂN SANG HỌC CHẾ TÍN CHỈ: CẦN THAY ĐỔI CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO VÀ VAI TRÒ CỦA GIÁO VIÊN

Zjhra, Michelle

Associate Professor of Biology,
Director of Herbarium & Educational Outreach
Georgia Southern University

Thực hiện học chế tín chỉ sẽ đem lại cho hệ thống đại học Việt nam một chương trình đào tạo có thể chuyển đổi được, có thể so sánh được, có tính linh hoạt, minh bạch và tạo điều kiện cho việc tiếp cận thị trường lao động. Tuy vậy, việc đạt đến học chế tín chỉ đòi hỏi nhiều thứ hơn là đơn giản chỉ giảm bớt số giờ học và bài tập ở nhà. Việc chuyển sang học chế tín chỉ đem lại một cơ hội

cho các trường đại học Việt nam thay đổi mô hình giảng dạy để trở thành một hệ thống dựa trên mục tiêu học tập, đặt trọng tâm vào việc học tập của sinh viên, và có thể so sánh được với hệ thống tín chỉ của các trường đại học khác trên phạm vi quốc tế. Cùng với loạt bài trình bày về lịch sử hình thành hệ thống đào tạo theo tín chỉ, định nghĩa tín chỉ, thiết kế chương trình, nội dung môn

học, và quá trình thực hiện học chế tín chỉ, bài này sẽ trình bày vai trò của giáo viên và những nhu cầu về chương trình đào tạo khi áp dụng học chế tín chỉ.

Phương pháp

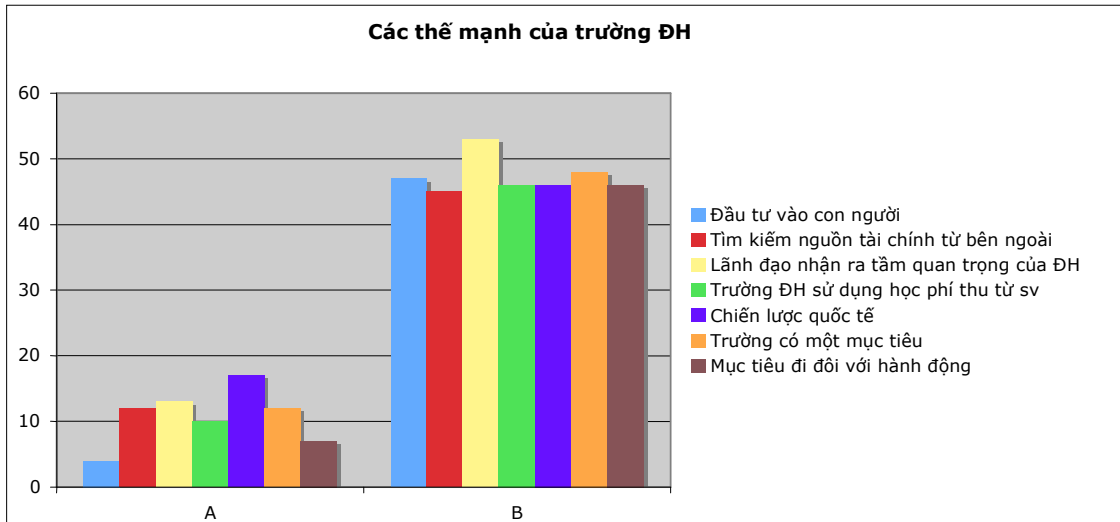
Với tư cách một học giả Chương trình Fulbright tại Việt Nam, tôi đã thực hiện nhiều lớp tập huấn về hệ thống đào tạo theo tín chỉ và xây dựng chương trình đào tạo tại nhiều trường đại học khắp Việt Nam. Bài viết này dựa trên những quan sát và thảo luận tại 6 trường đại học mà tôi đã làm việc với họ từ tháng 3 đến tháng 5 năm 2008. Các trường đại học này đã yêu cầu tôi trình bày về một hoặc tất cả các chủ đề sau đây: Thực hiện học chế tín chỉ và xây dựng chương trình đào tạo ở cấp trường và cấp khoa; Thực hiện học chế tín chỉ và xây dựng chương trình đào tạo ở cấp bộ môn; Các nguồn lực sư phạm. Những lớp tập huấn này kéo dài từ nửa ngày đến năm ngày, do nhà trường sắp xếp. Những người tham dự lớp tập huấn được yêu cầu điền vào một phiếu hỏi cho biết ý kiến của họ về những điểm mạnh của trường họ so với những trường đại học tốt nhất trên thế giới, hoặc về những điểm mạnh và những thử thách đang đặt ra cho trường của họ. Những điểm này được tóm tắt thành các phạm trù sau đây: Chất lượng giảng dạy

(kế hoạch, việc khen thưởng, đánh giá, nguồn lực); Những khía cạnh định lượng của việc giảng dạy (trả thù lao theo chất lượng giảng dạy, thời gian để nâng cao chất lượng và cải tiến phương pháp sư phạm); Các khuyến cáo (về cơ sở hạ tầng chẳng hạn hệ thống máy tính hay về đội ngũ nhân sự, về mục tiêu của chương trình đào tạo); Bối cảnh toàn cầu (xác định các nhu cầu về kỹ năng làm việc, đầu tư bên ngoài, học phí gia tăng, sự gắn kết giữa giảng dạy-nghiên cứu với cộng đồng xã hội, việc thực tập và các quan hệ đối tác, sự đẩy mạnh kỹ năng tiếng Anh của giáo viên); Sự minh bạch (cần một hệ thống quản lý công bằng và vững mạnh, được truyền thông một cách rõ ràng).

Kết quả

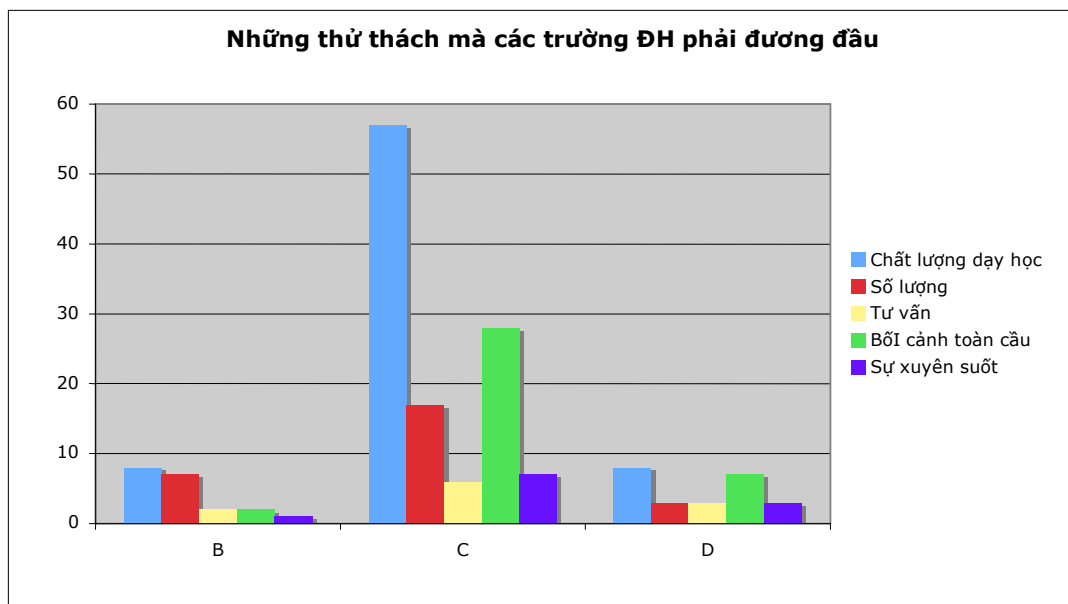
Các thành viên dự tập huấn luôn luôn trả lời một cách tích cực về những điểm mạnh của trường mình, tuy vậy một số bình luận được gạch dưới cho thấy họ chưa hiểu đầy đủ ý nghĩa của câu hỏi. Chẳng hạn khi được hỏi trường của họ có tìm kiếm những nguồn tài trợ bên ngoài hay không, nhìn chung câu trả lời là tích cực, tuy vậy khái niệm “tài trợ từ bên ngoài” trong bài trình bày bao gồm các nguồn tài trợ từ cựu sinh viên, từ các doanh nghiệp, và từ các quỹ hỗ trợ trong lúc đó người trả lời lại kể ra

nguồn ngân sách nhà nước cấp là tài trợ từ bên ngoài.



Hình 1. Những điểm mạnh của nhà trường, liên hệ với đặc điểm của những trường tốt nhất (dựa trên hai trường A và B)

Do thiếu rõ ràng trong câu hỏi ban đầu, nên thành viên của những trường sau này chỉ được yêu cầu viết ra giấy những điểm mạnh của trường họ và những thử thách (Hình 2).



Hình 2. Những trở ngại mà các trường gặp phải khi thực hiện cải cách chương trình và học chế tín chỉ.

Thảo luận

Các trường mà chúng tôi đã đến thăm và làm việc đều hiểu rõ lợi ích của học chế tín chỉ và đang cố gắng phấn đấu rất tích cực để thực hiện sự chuyển đổi này. Tuy vậy họ không hài lòng về việc thiếu kế hoạch thực hiện và cũng không nắm vững được những gì học chế tín chỉ có thể kế thừa trong hệ thống hiện tại. Có một mối quan ngại dai dẳng và lan rộng về chất lượng và khối lượng công việc giảng dạy của hệ thống hiện nay. Mối lo lắng này càng trầm trọng thêm vì học chế tín chỉ coi các giảng viên như những học giả: giảng viên cần được trả tiền cho việc lên kế hoạch, viết đề cương môn học, xây dựng các hoạt động cho sinh viên, đánh giá thường xuyên, gặp gỡ sinh viên ngoài thời gian lên lớp, và liên tục nâng cao chất lượng (Glassick, Huber, and Maeroff 1997).

Nói một cách khái quát, học chế tín chỉ đòi hỏi giảng viên phải mất từ 2 đến 3 giờ để chuẩn bị cho một giờ lên lớp cũng như sinh viên phải tự học từ 2 đến 3 giờ cho mỗi giờ học trên lớp. Điều mong đợi rất cơ bản này đòi hỏi phải suy nghĩ lại về địa vị, thù lao, sắp xếp lịch làm việc, và việc khen thưởng các giảng viên đại học ở Việt Nam. Hơn nữa, với tư cách học giả, các giảng viên

cần được đào tạo và thực hành để thực hiện giảng dạy giỏi và đào tạo lại sinh viên từ chỗ học vẹt đến chỗ học cách giải quyết vấn đề và có tinh thần dám nghĩ dám làm, chấp nhận rủi ro và thử thách.

Nhìn chung, giảng viên chúng ta hăm hở và trung thành với công việc nhà giáo của họ. Họ tha thiết muốn học những công cụ giảng dạy mới, muốn nghiên cứu về việc học tập của sinh viên, và thực hiện những kinh nghiệm giảng dạy tốt nhất cho sinh viên. Trở ngại lớn nhất là thiếu thời gian và không được đào tạo đầy đủ. Giảng viên cũng rất nản lòng với cơ sở vật chất thiếu thốn, bao gồm không gian lớp học, máy tính và máy chiếu, cũng như với việc thiếu một hệ thống minh bạch về quản lý và khen thưởng. Nghiên cứu về những trường đại học tốt nhất cho thầy tham những, thiếu minh bạch trong quản lý là những trở ngại lớn cho hệ thống giáo dục (Heyneman 2004, Hallak and Poisson 2005). Kết quả nghiên cứu về việc giảng dạy giỏi cho thấy thiếu không gian và phương tiện không phải là một trở ngại mà không được đào tạo đầy đủ, không được hỗ trợ và khen thưởng mới chính là trở ngại. Thêm vào đó, các kết quả nghiên cứu tràn ngập minh chứng cho việc sinh viên cần thực hành và

củng cố tri thức, giảng viên cũng cần thực hành và củng cố những cách tiếp cận và phương pháp giảng dạy mới. Các nhà quản lý cần tạo điều kiện và ủng hộ những bước phát triển này của giáo viên và kịp thời khen thưởng cho những người tận dụng được những kinh nghiệm tốt nhất giúp cho việc học tập của sinh viên.

Cuối cùng, một chương trình đào tạo tốt sẽ tập trung vào mục tiêu của việc học tập (những gì sinh viên đủ khả năng làm được khi họ tốt nghiệp) và tập trung vào việc đánh giá khách quan. Sự tập trung vào mục tiêu của việc học có thể tạo điều kiện để đánh giá một cách khách quan chương trình đào tạo thường là lạc hậu của các trường đại học Việt Nam và những trì trệ đang ngăn cản việc thực hiện học chế tín chỉ. Tuy vậy, điều nguy hiểm là các khoa có thể tiếp tục dùng những chương trình đào tạo lạc hậu ấy dưới chiêu bài học chế tín chỉ đơn giản bằng cách áp dụng tín chỉ vào các bộ môn đang tồn tại mà không có những thay đổi để có thể tạo ra kết quả giáo dục tích cực hơn. Học chế tín chỉ có thể đem lại sự linh hoạt, khả năng chuyển đổi và thúc đẩy việc giải trình trách nhiệm khi trở thành hiện thực và qua đó đem lại cho hệ thống đại học Việt Nam một nền tảng vững mạnh để

đáp ứng với những thử thách của thế kỷ XXI.

Vấn đề đặt ra

1. **Tín chỉ** được áp dụng vào các môn học nhằm đáp ứng yêu cầu của Bộ Giáo dục và Đào tạo đã đến hạn chót phải thực hiện, nhưng những tín chỉ này không phản ánh một hệ thống đào tạo theo tín chỉ thực sự: nó không phản ánh những đơn vị có thể chuyển đổi trong việc học tập và giảng dạy giữa các trường trong nước cũng như trong phạm vi quốc tế, những đơn vị tương đương về nội dung, kỹ năng và nỗ lực học tập.

2. Các khoa và các trường thường là không có hệ thống cơ chế soát xét lại **chương trình đào tạo** dựa trên sự tiến bộ của tri thức khoa học, mục tiêu việc học của sinh viên, và những kinh nghiệm mà sinh viên trải qua trên thị trường lao động.

3. Việc xây dựng chương trình đào tạo ở cấp khoa, vốn là nhằm xác định những năng lực mà sinh viên cần đạt được khi tốt nghiệp, lại thường bao gồm một loạt các môn, mỗi môn lại chứa đựng một danh sách các nội dung cần dạy: không có một **mục tiêu học tập** được xây dựng ở cấp khoa, cũng không có sự **đánh giá việc học tập** của sinh viên được thực hiện ở cấp khoa

nhằm thu thập những thông tin cần thiết cho những quyết định quan trọng của khoa và cho việc bảo đảm chất lượng.

4. Việc **ứng dụng tri thức** mà mọi nghiên cứu đều cho thấy đó là khuôn mẫu giảng dạy hiệu quả nhất, không có mặt trong nhiều chương trình đào tạo hiện hành: việc ứng dụng tri thức sẽ tạo ra kết quả trong kỹ năng tư duy phản biện và giải quyết vấn đề, là những kỹ năng đáng mong muốn và cần thiết cho mọi lãnh vực trên thị trường lao động.

5. Thậm chí ngay cả khi các trường đại học tổ chức tập huấn về giảng dạy, hiếm khi có thời gian và cũng không có cả cơ chế khen thưởng cho việc thực hiện những cách giảng dạy mới.

6. **Giáo viên** được trả lương dựa trên số giờ dạy trên lớp và chấm bài: không có thù lao rõ ràng cho việc chuẩn bị bài giảng, cho những hoạt động nhằm phát triển nghiệp vụ, cho việc đánh giá

7. Giáo viên thường phải làm nhiều việc khác nhau để bù đắp cho mức lương thấp: do vậy họ có ít thời gian để chuẩn bị bài giảng, cho các hoạt động đánh giá và phát triển chuyên môn.

8. Cả giáo viên và sinh viên đều được đào tạo trên một nền tảng dựa trên học thuộc lòng là chính và mô hình giảng dạy theo kiểu diễn giảng và kết quả là việc học tập của họ thành ra nông cạn, hời hợt.

Một số khuyến nghị

1. Để có thể đạt được một sự thay đổi trôi chảy và vững chắc từ hệ thống hiện tại sang hệ thống đào tạo theo tín chỉ, Bộ Giáo dục và Đào tạo cần cung cấp cho các trường: (Xin xem thêm Nhut 2008):

- a. Một kế hoạch rõ ràng về các bước phải thực hiện
- b. Một khung thời gian hợp lý để đạt được từng bước
- c. Những nguồn lực cần thiết (thời gian, tiền bạc, việc đào tạo, những cán bộ chuyên trách, cơ sở hạ tầng và thiết bị)
- d. Cải cách việc đánh giá đội ngũ cán bộ khoa học và tạo ra một hệ thống khích lệ thích hợp để đáp ứng mục tiêu giáo dục của Việt Nam cả trước mắt và lâu dài.

2. Việc chuyển sang hệ thống tín chỉ sẽ cho phép tiến đến xây dựng một chương trình đào tạo có thể so sánh

được với các trường đại học khác cũng đang áp dụng hệ thống tín chỉ trên phạm vi quốc tế. Ở cấp độ căn bản nhất, điều này bao gồm:

a. **Các tín chỉ và môn học tiêu chuẩn**— cả hai đều là những môn bắt buộc ở cấp trường và cấp khoa—những tín chỉ và môn học này sẽ có thể chuyển đổi được giữa các trường đại học trong nước, cũng như với các trường trong phạm vi quốc tế. Những bước đi thích hợp có thể là:

i. Xem xét chương trình đào tạo ở cấp khoa mà mình đang thực hiện và chương trình tại các trường đại học ở nước ngoài và tự hỏi: mục tiêu việc học mà các khoa xác định là gì? Họ dùng công cụ gì để đánh giá những thành công đạt được ở cấp khoa? Họ đưa ra những môn học gì? môn nào là bắt buộc? môn nào là tự chọn?

ii. Thảo luận với các trường và các khoa khác trong cả nước về những vấn đề như: Mục tiêu đào tạo của mỗi khoa là gì? Sinh viên cần những khái niệm, kỹ năng nào để có được việc làm và đóng góp cho xã hội? Những kiểu môn học nào sẽ đem lại cơ hội học tập cho sinh viên?

b. **Các môn học và tín chỉ phản ánh nội dung học tập, kỹ năng và nỗ lực tương đương nhau trên phạm vi quốc tế.** Những bước đi thích hợp có thể là:

Nhìn vào đề cương môn học (syllabi) của các khoa khác trong những trường quốc tế và tự hỏi: mục tiêu học tập họ xác định trong các bản đề cương này là gì? Người ta dùng công cụ gì để đánh giá việc học tập của sinh viên? Những nội dung và kỹ năng nào được nhấn mạnh? Đây là những tiêu chuẩn của bộ môn?

c. **Việc giảng dạy và học tập đem lại kết quả thành thạo về kỹ năng và kiến thức tương đương với kết quả đào tạo của các trường quốc tế khác.** Những bước đi thích hợp có thể là:

Nhìn vào đề cương môn học (syllabi) của các khoa khác trong những trường quốc tế để đánh giá thiết kế của họ và tự hỏi: Những hoạt động gì, những câu hỏi nào, những dự án hay kinh nghiệm thực hành nào đem lại cho sinh viên những hiểu biết về thực tiễn và sự lặp đi lặp lại cần cho việc nắm vững tri thức?

d. **Đánh giá các bộ môn, các tín chỉ** để xem nó có phản ánh các tiêu chuẩn hay không. Những bước đi thích hợp có thể là:

i. Xác định tiêu chuẩn chuyên môn: những người đang hành nghề trong lĩnh vực chuyên môn này cần có khả năng làm được những gì?

ii. Xác định công cụ đánh giá (nghiên cứu điển mẫu, báo cáo khoa học, dự án hay vấn đề cần giải quyết) có thể giúp đánh giá xem liệu sinh viên có đạt được các tiêu chuẩn chuyên môn của ngành học chưa, họ có đang tích lũy để đạt đến những tiêu chuẩn ấy hay không, họ có đáp ứng được mục tiêu của bộ môn và của khoa hay không?

3. Để chuẩn bị cho thế kỷ 21 và đưa hệ thống đại học Việt Nam đến chỗ đạt tiêu chuẩn quốc tế, cần một sự thay đổi có hệ thống trong giáo dục cả về mặt tổ chức cơ cấu lẫn về mặt văn hóa. Đó là một sự thay đổi nhằm đạt đến:

a. Một chương trình đào tạo và cơ cấu tổ chức tập trung vào việc **học tập**;

b. **Đổi chiều và tạo ra sự thích ứng** giữa mục đích giáo dục

của Việt Nam, tuyên ngôn sứ mạng của trường đại học, mục tiêu học tập được xác định ở cấp khoa và cấp bộ môn. Việc đổi chiều mục tiêu giáo dục một cách rõ ràng và thận trọng như vậy không chỉ cải cách chương trình đào tạo mà còn tạo điều kiện cho việc thực hiện hệ thống tín chỉ.

c. Xây dựng một **đội ngũ giáo viên** vượt trội trong giảng dạy (qua đó củng cố uy tín của trường đại học và chất lượng đào tạo của nhà trường) và khen thưởng cho họ một cách tương xứng về mặt khối lượng công việc, thù lao và cơ hội thăng tiến.

i. Tổ chức các buổi tập huấn về phương pháp sư phạm, các buổi sinh hoạt chuyên đề với những người đang làm việc trong các lĩnh vực khác nhau, nhằm nâng cao trình độ của giảng viên.

ii. Nhấn mạnh một cách có hệ thống về việc ứng dụng tri thức lý thuyết thông qua thực hành các dự án, thực hành kỹ năng giải quyết vấn đề và/hoặc thực tập.

iii. Khen thưởng giáo viên về những nỗ lực bên ngoài lớp học của họ nhằm tạo ra đề cương môn học, thiết kế các hoạt động học tập,

thực hiện đánh giá liên tục, gặp gỡ sinh viên, cập nhật kỹ năng và kiến thức chuyên ngành.

d. **Đánh giá** của trường, của khoa và bộ môn về mức độ đạt được mục tiêu và gắn bó với tuyên ngôn sứ mạng của nhà trường.

Nhìn vào những trường khác trong việc đánh giá các ý tưởng ở những cấp độ khác nhau (chẳng hạn như một hội thảo cấp cao hay một dự án đánh giá cấp khoa về mục tiêu học tập)

4. Làm cho nhà trường trở thành nơi cung cấp những giải pháp cho xã hội. Những bước đi thích hợp có thể là:

a. Kết hợp những viện nghiên cứu độc lập với các trường đại học để tạo ra những trung tâm nghiên cứu nhằm giúp giảng viên và sinh viên gắn bó với cả lý thuyết lẫn thực tiễn. Trao đổi cán bộ chuyên viên giữa các viện nghiên cứu và các trường đại học với nhiệm kỳ hai năm. Giao nhiệm vụ cho cả các viện nghiên cứu và các trường đại học phải nghiên cứu và đưa ra các khuyến nghị cho những vấn đề của Việt Nam và của thế giới. Khuyến khích các giải pháp và cách tiếp cận đa ngành thông qua

việc thành lập những nhóm chuyên viên đa ngành tại các viện nghiên cứu và những lớp học có các dự án xuyên ngành ở các trường đại học. Thúc đẩy các tập đoàn, các tổ chức chính phủ và phi chính phủ liên hệ với trường đại học trong những dự án liên kết nhằm giải quyết những vấn đề mà cuộc sống đặt ra, cũng như tạo cơ hội thực tập cho sinh viên và mời các giảng viên đến trình bày một vấn đề nào đó.

b. Tạo ra một kinh nghiệm học tập có tính chất đỉnh cao của quá trình học tập cho sinh viên năm thứ tư, đây là thời điểm mà kết quả học tập của họ cần khớp với mục tiêu học tập được khoa xác định (điều này được coi như đánh giá ở cấp khoa) và những kinh nghiệm này cần gắn với kỹ năng giải quyết vấn đề, cũng như gắn với các bên liên quan về những vấn đề có ý nghĩa quan trọng đối với cộng đồng, đối với quốc gia và khu vực. Những kinh nghiệm này cần được yêu cầu phổ biến kết quả (thông qua ấn phẩm, báo cáo khoa học, hoặc một buổi trình bày).

Để kết luận, Bộ Giáo dục và Đào tạo có thể cân nhắc khả năng thuê các chuyên gia quốc tế - những người có hiểu biết về Việt Nam và có

kinh nghiệm sư phạm, để làm việc với các nhóm chuyên gia Việt Nam và đưa ra những tư vấn cụ thể trong từng bộ môn chuyên ngành, nhằm trả lời cho tất cả các câu hỏi đã được nêu ra trên đây, nếu như nguồn lực tài chính đã sẵn sàng để đáp ứng. Thêm vào đó, Bộ Giáo dục và Đào tạo cũng có thể xem xét khả năng gửi các nhóm giảng viên và nhà quản lý Việt Nam ra nước ngoài để học tập về phương pháp, về việc quản lý và về những quan điểm triết lý quan trọng chi phối việc tổ chức một hệ thống giáo dục đại học xuất sắc. Tuy vậy, việc lựa chọn người để gửi đi học phải hết sức rõ ràng, công bằng, và minh bạch, dựa trên phẩm chất ưu tú của những người tạo ra tác động tích cực cho cộng đồng. Cuối cùng, trong việc đi học ở nước ngoài cần khuyến khích mạnh mẽ và khen thưởng cho những người tham dự các lớp tập

huấn về phương pháp sư phạm và tham gia hoạt động trong các Trung tâm Giảng dạy và Học tập tại các trường đại học trong thời gian họ học tập tại nước ngoài.

TS. Phạm Thị Ly dịch

Tài liệu tham khảo

Glassick, C.E., M.T. Huber, and G.I. Maeroff. 1997. *Scholarship Assessed: Evaluation of the Professoriate*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hallak, J., and Poisson, M. 2005. Ethics and corruption in education: an overview. *Journal of Education for International Development*, 1.

Heyneman, S.P. 2004. Education and Corruption. *International Journal of Educational Development* 24: 637-648.

Tư liệu tham khảo Nghiên cứu Giáo dục Quốc tế mong nhận được sự cộng tác về bài vở, thông tin và nhận xét góp ý của cán bộ, giáo viên và sinh viên trong trường.

Mọi thư từ bài vở xin liên lạc:

**Trung tâm Nghiên cứu Giao lưu Văn hóa Giáo dục Quốc tế
Viện Nghiên cứu giáo dục (Đại Học Sư Phạm TPHCM)**

Địa chỉ: 280 An Dương Vương, Quận 5, TPHCM, Việt Nam

ĐT: 8355100 Fax: 8393883 E-mail: ciecer@hcm.vnn.vn

Chịu trách nhiệm chính: PGS.TS. Phạm Xuân Hậu

Cố vấn khoa học: GS.TSKH. Lê Ngọc Trà

Biên tập: TS. Phạm Thị Ly

Trình bày: Dương Thị Ánh Vy

LƯU HÀNH NỘI BỘ