



ThS. Hồ Thị Thảo Nguyễn bảo vệ tại Hội nghị CDIO tổ chức tại Thái Lan

FPT Education trở thành thành viên CDIO

Ngày 27/4/2017, Tổ chức Giáo dục FPT (FPT Education) chính thức được công nhận là thành viên của Hiệp hội CDIO.

Trước đó, các cán bộ của Tổ chức Giáo dục FPT đã tham gia trình bày tham luận với dự án “Xây dựng chuẩn đầu ra và chương trình đào tạo tích hợp tiếp cận CDIO” cho 2 nghề mới là Quan hệ Công chúng – PR & Tổ chức sự kiện và Thương mại điện tử – Digital & Online Marketing” từ thực tiễn công tác giảng dạy tại Cao đẳng Thực hành FPT Polytechnic (thuộc FPT Education) cùng 37 trường đại học tại Hội thảo CDIO 2016.

Tiếp đó, ngày 15/03/2017, dự án này được bảo vệ thành công trước hội đồng CDIO tại Thái Lan. Tổ chức Giáo dục FPT chính thức trở thành thành viên của CDIO.

Tổ chức Giáo dục FPT tiếp cận triết lý CDIO lần đầu tiên khi tham gia hội thảo CDIO toàn quốc lần thứ nhất (tháng 8/2012) do ĐHQG TP. HCM tổ chức. Đến tháng 3/2013, các cán bộ nghiên cứu

phát triển chương trình của Tổ chức Giáo dục FPT tiếp tục được cử tham gia hội thảo CDIO khu vực Châu Á được tổ chức tại trường Singapore Polytechnic. Từ năm 2015 đến nay, CDIO trở thành khái niệm được nhiều cán bộ, giảng viên FPT Education quan tâm, tìm hiểu và nghiên cứu cách áp dụng.

Hiện, Việt Nam có 5 trường Đại học là thành viên CDIO gồm: Đại học Quốc gia TP Hồ Chí Minh (năm 2010), Đại học Duy Tân (2012), Đại học Thủ Dầu Một (2016), Đại học Đà Lạt (2017) và Đại học FPT (2017).

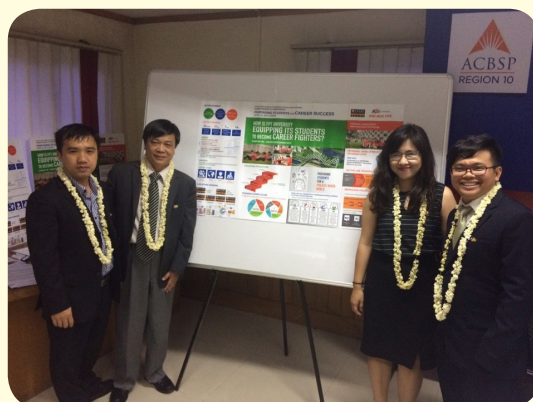
Báo cáo của FPT Education xếp hạng Nhất tại Hội nghị khu vực ACBSP

Ngày 24/4, đoàn cán bộ Tổ chức Giáo dục FPT đã tham dự hội nghị ACBSP khu vực 10 tổ chức tại Ấn Độ. Báo cáo giới thiệu tổng quan về triết lý xây dựng chương trình đào tạo và triển khai tại Đại học FPT (Thuộc FPT Education) do ThS. Võ Minh Hiếu trình bày đã được hội nghị đánh giá cao nhất.

Báo cáo của đại diện Tổ chức Giáo dục FPT giới thiệu tổng quan về triết lý xây dựng Chương trình đào tạo và triển khai tại Đại học FPT, sau đó đi sâu trình bày về “Sự chuẩn bị cho sinh viên thành công trong nghề nghiệp” qua 3 nền tảng xây dựng chương trình, 5 khối kiến thức; nhấn mạnh OJT, PDP, chương trình đầu ra cho sinh viên. Báo cáo này được Hội đồng chuyên gia đánh giá có chất lượng cao nhất trong số gần 20 phần trình bày khác đến từ cán bộ các trường Đại học tại Việt Nam và Ấn Độ.

ThS. Võ Minh Hiếu – đại diện của FPT Education trình bày phần báo cáo sẽ được mời tham dự Hội nghị toàn cầu ACBSP, tổ chức tại California, Mỹ vào tháng 6 tới.

ACBSP là tổ chức kiểm định quốc tế các chương trình và trường đào tạo về kinh doanh và liên quan. Khu vực 10 của ACBSP hiện có hơn 40 thành viên, đại diện Việt Nam có 2 trường là ĐH FPT và ĐH Hoa Sen.



Đoàn FPT Education tại Hội nghị khu vực ACBSP

FPT Education triển khai Innovation Lab tại University of Brunei

Tháng 4/2017, FPT Education phối hợp cùng University of Brunei xây dựng và triển khai hoạt động thử nghiệm Innovation Lab.

InnovationLab được xây dựng dựa trên dựa theo mô hình Project Based. Trong giai đoạn đầu, FPT Education sẽ trao đổi quy trình vận hành, xây dựng mô hình hoạt động (gồm chương trình học, học viên, đối tác...) cho phía Brunei. Tiếp theo, dự án sẽ được xây dựng hoàn chỉnh theo mô hình Software Factory, trở thành một “công xưởng phần mềm” thực sự với các sản phẩm thật và được đầu tư vốn.

Nhờ dự án phòng Lab, sinh viên có thể triển khai các dự án, ý tưởng khởi nghiệp trong các lĩnh vực như 3D printing, AI, Big Data, Robotics... dưới sự hướng dẫn của các mentor.

(Xem tiếp bìa 3)



Dự án Innovation Lab đánh dấu sự hợp tác chặt chẽ giữa FPT Education và University of Brunei

Tạp chí Giáo dục Đại học Quốc tế (tên tiếng Anh là *International Higher Education*, viết tắt là *IHE*) là ấn phẩm định kỳ hàng quý của Trung tâm Giáo dục Đại học Quốc tế (CIHE).

Tạp chí phản ánh sứ mệnh của Trung tâm nhằm tạo tầm nhìn quốc tế hỗ trợ cho việc xây dựng và thực thi chính sách một cách sáng suốt. Thông qua *Tạp chí Giáo dục Đại học Quốc tế*, mạng lưới các học giả trên thế giới cung cấp thông tin và bình luận về những vấn đề chính yếu của giáo dục đại học toàn cầu. IHE được xuất bản bằng Tiếng Anh, Hoa, Pháp, Nga, Bồ Đào Nha, Tây Ban Nha và Việt Nam. Độc giả có thể xem các ấn bản điện tử này tại www.bc.edu/cihe.

Hợp tác với University World News (UWN)

Bắt đầu từ tháng Giêng năm nay (2017), Trung tâm Giáo dục Đại học Quốc tế CIHE vinh hạnh được hợp tác với UWN - ấn phẩm online được công nhận rộng rãi với các nội dung về các tin tức và bình luận về giáo dục đại học. Chúng tôi rất vui mừng khi đưa thông tin từ UWN lên IHE và thông tin của IHE được đưa lên WEB Site và Bản tin hàng tuần của UWN.



Khủng hoảng quốc tế hóa thời buổi Trump và Brexit

- 2 Phản ứng dữ dội chống lại “những người khác” Gary Rhoades
- 4 Trump và cuộc cách mạng sắp tới trong quốc tế hoá giáo dục đại học Philip G. Altbach và Hans de Wit
- 6 Dịch chuyển giảng viên trong thời kỳ Trump và Brexit Liudvika Leisyte và Anna-Lena Rose

Xếp hạng đại học

- 7 Xếp hạng đại học có hướng tới hiệu suất tốt hơn không? Simon Marginson
- 10 Theo đuổi các bảng xếp hạng đại học trong thời buổi đại chúng hóa Philip G. Altbach và Ellen Hazelkorn

Nghề nghiệp nhà giáo

- 12 Rủi ro cho giới học thuật Hoa Kỳ Martin J. Finkelstein
- 14 Tajikistan: các thách thức và đội ngũ giáo sư Zumrad Kataeva

Các vấn đề quốc tế

- 15 Biến “Gap Year” trở thành hiện thực: các vấn đề cần xem xét Doria Abdullah
- 17 Xây dựng năng lực nghiên cứu và phân hiệu đại học quốc tế Jason E. Lane và Hans Pohl

Chủ đề châu Phi

- 19 Giáo dục đại học ở Nam Sudan: sống chung với những thách thức Kuyok Abol Kuyok
- 21 Bất bình đẳng giới trong các chương trình kỹ thuật của đại học châu Phi Eric Fredua-Kwarteng và Catherine Effah

Dịch chuyển sinh viên

- 23 Mông Cổ: giáo dục đại học và sinh viên du học Bryce Loo
- 25 Học trực tuyến xuyên biên giới Rachael Merola

Các vấn đề châu Mỹ Latin

- 27 Giáo dục đại học vì lợi nhuận ở Brazil - tiến thoái lưỡng nan Marcelo Knobel và Robert Verhine
- 29 Colombia: thách thức phải thay đổi nhanh Ivan F. Pacheco

Tin phòng ban

- 31 Các ấn phẩm mới

Phản ứng dữ dội chống lại “những người khác”

Gary Roades

Gary Rhoades là giáo sư và Giám đốc Trung tâm Nghiên cứu Giáo dục Đại học, Đại học Arizona, Hoa Kỳ. E-mail: grhoades@email.arizona.edu.

Bằng các chính sách có ẩn ý sâu xa với giáo dục đại học, các chính khách phương Tây đang bị dư luận xã hội chú ý và phần nào hình ảnh của họ bị làm xấu đi – do phản ứng mạnh mẽ của họ chống lại “những người khác”, chống lại các nhóm người ngoại trừ các dân tộc châu Âu chiếm ưu thế theo truyền thống. Điều đó được thể hiện một phần qua các phong trào dân túy chủ nghĩa cánh hữu lan tràn trên thế giới trong năm qua. Các chiến dịch mang tính dân tộc chủ nghĩa đã tạo thách thức cho các đảng phái chính trị, các cơ sở đào tạo (bao gồm các trường đại học), và các chính thống giáo về dòng chảy tự do của con người và hàng hóa, về lợi ích của toàn cầu hóa và đa dạng hóa đang trên đà phát triển. Ở một chừng mực nào đó, phản ứng mạnh mẽ chống “những người khác” của họ cũng đang giao thoa và đồng điệu với việc giải giáp chính trị của chế độ dân chủ xã hội và nhà nước phúc lợi. Điều đó minh chứng qua các cuộc tấn công có hệ thống và rút đi các khoản đầu tư vào các tổ chức công, trong đó có giáo dục đại học.

Chống đối quốc tế hóa

Phản ứng dữ dội chống lại quốc tế hóa có vẻ đang lan khắp toàn cầu, từ quốc gia này, khu vực này lan sang quốc gia khác, khu vực khác – từ việc Brexit và Cộng đồng châu Âu, đến các chiến dịch và tuyên bố trên diễn đàn của Donald Trump (Hoa Kỳ), Norbert Hofer (Đảng tự do của Áo), hoặc Marine Le Pen (Đảng Mặt trận Quốc gia Pháp), với các quan điểm chống đối người nhập cư, chống người Hồi giáo, và cả ý tưởng về chủ nghĩa đa văn hoá. Về mặt bản chất và về mức độ tồi tệ, các chiến dịch này thể hiện các khía cạnh xấu xa và đen tối nhất trong lịch sử dân tộc và nhân loại. Và trong mỗi một chiến dịch, bằng việc xỉ vả dòng người đi đến đất nước họ ở thời điểm hiện tại và trong tương lai, cùng các ý kiến mang tính hủy hoại nền văn hoá mang tính

lịch sử - danh tiếng lý tưởng của dân tộc trong quá khứ đang bị thu hồi lại.

Điều này có ý nghĩa gì đối với các trường đại học

Các trường đại học nói chung đều chưa tham gia hoặc chưa bị tác động bởi các chiến dịch này. Tuy nhiên, các cuộc nói chuyện, các chính sách và thực tiễn về sự phản ứng dữ dội của chủ nghĩa dân túy cánh hữu đi ngược lại những gì các trường đại học có thể đại diện một cách tốt nhất. Hơn thế nữa, giống như các chính sách công mang tính tân khai phóng của các chính trị gia có thể làm giảm chi tiêu ngân sách cho giáo dục, với chủ nghĩa dân túy cánh hữu, giáo dục sau phổ thông là một phần của vấn đề chứ không phải là giải pháp giải quyết những gì làm cho xã hội bất an. Thật vậy, các trường đại học đang khẳng định tính đúng đắn về mặt chính trị và phát triển không ngừng, cổ vũ tư tưởng đa văn hóa và quốc tế hóa – đã bị hạ mình và bôi nhọ, và được xem như một lý do hợp lý để cắt giảm hỗ trợ từ ngân sách công. Việc tuyển dụng, chấp nhận và thậm chí tôn vinh “những người khác” và sự khác biệt tạo ra cho giáo dục đại học công thể hiện qua sự phát triển và các đặc tính riêng tốt đẹp nhất của nó, là đối lập lại với những kẻ mị dân và những nhà tư tưởng cánh hữu.

Khi các trường đại học ngày càng đa dạng hơn theo các lý do trên, họ nhận được tỷ lệ tài trợ từ chính phủ ít hơn. Không nơi nào rõ ràng hơn là Hoa Kỳ, nơi mà sự thay đổi nhân khẩu học đi cùng với việc giảm đầu tư công. Việc gia tăng sự nhập học của sinh viên từ tầng lớp thu nhập thấp, sinh viên da màu và người nhập cư vào giáo dục sau trung học – mặc dù vẫn mang tính bất bình đẳng – đi kèm theo việc giảm tài trợ công, điều này cũng phản chiếu trong giáo dục tiểu học và trung học. Bức tranh này không bộc lộ rõ ở châu Âu, nơi các trường đại học ít gặp các vấn đề về sinh viên tầng lớp thiểu số trong nước. Tuy nhiên, có một vài minh chứng về việc sự gia tăng tuyển sinh sinh viên quốc tế đi kèm với một vài sức ép trong cộng đồng địa phương và giới chính khách quốc gia. Điều đó đặc biệt đúng ở Anh Quốc. Nhưng nó cũng đúng ở lục địa châu Âu nơi các trường đại học và cơ sở giáo dục nói chung có vẻ phù hợp với những gì mà Thủ tướng Đức Angela Merkel gọi là Willkommenskultur (văn hóa chào đón).

Điều chỉnh lại sự bất bình đẳng giữa các tầng lớp, bao gồm “những người khác”

Cùng lúc, có một khía cạnh khác đối với các trường đại học là xu hướng nghiêng về chủ nghĩa dân túy cánh hữu. Các trường đại học đã có một lịch sử lâu dài về việc “loại trừ” căn cứ theo giới tính, chủng tộc và tầng lớp xã hội. Đối với người theo chủ nghĩa dân túy, các trường đại học như một cộng đồng được thiết lập đã hết thời là thành phần xã hội ưu tú – tuy nhiên việc mô tả đặc điểm như thế là không hoàn toàn chính xác.

Mặc dù có sự mở rộng cửa của giáo dục sau trung học đối với con em gia đình tầng lớp lao động, nhiều trường đại học vẫn chủ trương phục vụ cho các thành phần ưu tú ở quy mô quốc gia và phạm vi toàn cầu. Tuy nhiên, giống như hoạt động của một công ty kinh doanh, khi thị trường nội địa về các khách hàng tiềm năng (ví dụ trong giáo dục đại học là các sinh viên truyền thống) bị giảm sút, các trường đại học hướng tới thị trường toàn cầu của các sinh viên quốc tế có tố chất tốt. Những sinh viên này – dù du học theo chương trình Erasmus ở châu Âu hoặc du học nói chung, thì đa số đều xuất thân gia cảnh có lợi thế về kinh tế và được giáo dục tốt hơn các sinh viên khác.

Vậy ai có lợi từ việc quốc tế hoá? Thông thường, đó là các trường tuyển được sinh viên quốc tế có tố chất vượt trội và bỏ qua các sinh viên nội địa trong các khu vực lân cận thường không có tố chất gì nổi bật. Hầu hết các đại học ưu tú sẽ định hướng văn hóa đa dạng – ít ra cũng bằng việc tăng cường tuyển sinh viên từ các gia đình có thu nhập thấp với chủng tộc đa dạng và nền tảng dân tộc khác nhau trong khu vực – giống như tuyển sinh viên từ nước ngoài hoặc từ các bang bên ngoài như ở Hoa Kỳ.

Gần đây, trường đại học Cambridge công bố một báo cáo như một lời cảnh tỉnh về ảnh hưởng bất lợi của Brexit đối với Cambridge và giáo dục đại học của Anh Quốc nói chung. Tôi không nghĩ là các gia đình lao động tầng lớp trung bình trong các vùng công nghiệp trung du – nơi từng bị đóng cửa bởi sự dịch chuyển kinh tế hàng thập kỷ và suy giảm trong làn sóng “kinh tế mới” – sẽ cười chế nhạo Cambridge hoặc các trường đại học quý tộc nói chung. Không có ai thuộc nhóm đối tượng 15-20% của những gia đình sống trong nghèo đói theo học tại Cambridge. Điều này thật dễ hiểu, đối với

nền kinh tế mới có vẻ cũng sẽ giống nền kinh tế cũ xét về phương diện của những người hưởng lợi ích chính yếu và những người lao động nặng nhọc.

Đến một chừng mực nào đó, sự phản ứng dữ dội cũng giao nhau và tạo hiệu ứng phân giải mang tính chính trị của khế ước dân chủ xã hội và tình trạng phúc lợi

Sự bất bình đẳng giữa tầng lớp lao động và tư bản đang tăng dần ở tầm quốc tế, gây căng thẳng cho thoả ước xã hội và các cơ sở đào tạo. Các giáo sư và lãnh đạo các trường đại học chắc chắn phải tăng cường nỗ lực gấp đôi, tìm tòi nhiều cách thức mới để hoạt động một cách hiệu quả hơn chống lại sự bài ngoại, nạn phân biệt chủng tộc, hội chứng sợ kết hôn và hội chứng sợ hãi kỳ thị những người bị đồng tính luyến ái – điều đó chỉ rất rõ trong chủ nghĩa dân túy cánh hữu. Nhưng chúng ta cũng học hỏi được nhiều bài học kinh nghiệm từ việc gia tăng chủ nghĩa dân túy, bằng cách tự bản thân chúng ta cam kết làm cầu nối giữa các tầng lớp đang bị phân chia về học thuật và xã hội, giữa các quốc gia đang bị phân chia đa cực. Chúng ta cần tìm ra các giải pháp để nhận diện trách nhiệm xã hội một cách đầy đủ, nhằm dân chủ hóa xã hội nơi chúng ta đang sống. Điều đó sẽ mang ý nghĩa cân bằng lại và thúc đẩy những thứ ở quy mô toàn cầu và địa phương, tăng cường các cơ hội và cuộc sống của “những người khác” trong phạm vi quốc gia và quốc tế – những người đang tiếp tục bị xem là vô hình và bị nền giáo dục đẩy vào lãng quên bởi các chính sách, thực tiễn, hệ thống niềm tin vào hệ thống học thuật. ■

Trump và cuộc cách mạng sắp tới trong quốc tế hóa giáo dục đại học

Philip G. Altbach và Hans de Wit

Philip G. Altbach là giáo sư nghiên cứu và giám đốc sáng lập, Hansde Wit là giáo sư và giám đốc Trung tâm Giáo dục Đại học Quốc tế, Boston College, Hoa Kỳ. E-mail: altbach@bc.edu; dewitj@bc.edu.

Trong một vài tháng gần đây, chúng ta nhận thấy bắt đầu một làn sóng thay đổi trong quốc tế hóa giáo dục – lĩnh vực được hình thành và nhanh chóng lan rộng trong nửa thế kỷ vừa qua. Đợt sóng thần nhỏ gần đây là hạn chế công dân một số nước Hồi giáo vào Hoa Kỳ, và các hậu quả mang tính tàn phá đã và đang được tạo ra. Sự kiện Brexit, rồi chính sách dân tộc chủ nghĩa ở Ba Lan và Hungary, sự gia tăng quyền lực của những người theo chủ nghĩa dân túy ở châu Âu – là thể hiện của những gì được gọi là “trật tự thế giới mới” trong quốc tế hóa giáo dục đại học. Chúng tôi không đồng tình với ý kiến của một số quan sát viên cho rằng các mô hình tương tự sẽ tiếp tục tiếp diễn. Chúng tôi không tranh cãi rằng việc dịch chuyển học thuật sẽ chấm dứt, cũng không tranh cãi rằng bản thân cộng đồng học thuật đang từ bỏ mục tiêu quốc tế hoá. Và chắc chắn chúng tôi không tranh cãi rằng các lợi ích thương mại gần đây nhờ bước vào “thương trường” quốc tế hóa sẽ kết thúc. Nhưng chúng tôi nghĩ rằng chúng ta đang ở giai đoạn đầu tiên của các thay đổi mang tính cơ bản.

Mọi người cần ghi nhớ rằng quốc tế hóa giáo dục đại học là một tập hợp các khái niệm và một chuỗi chương trình hoạt động. Các khái niệm quốc tế hóa bao gồm sự công nhận các yếu tố tích cực của toàn cầu hóa. Sự hiểu biết rằng đó là một yếu tố lâu dài của kinh tế thế giới, là cam kết đối với hiểu biết toàn cầu, sự tôn trọng dành cho tính đa dạng văn hóa, và một xã hội cởi mở chào đón sự hợp tác giữa các đối tác chính trị, văn hóa và kinh tế khác nhau. Quốc tế hóa thường được nhìn như một phần ảnh hưởng của “quyền lực mềm” quốc gia. Ở khía cạnh vận hành, quốc tế hóa giáo dục trong những năm gần đây trở thành ngành kinh doanh lớn. Hàng tỷ đô la, Euro và những tiền tệ

khác được bỏ ra cho các chương trình quốc tế hóa, vào túi các trường đại học, các công ty tư nhân, các công ty bảo hiểm, các nhà tuyển dụng và những đối tác khác. Các sinh viên quốc tế đóng góp hơn 32,8 tỷ đô la cho nền kinh tế Hoa Kỳ, và các đại học Anh Quốc gần đây kiếm được khoảng 1/8 thu nhập của họ từ học phí của sinh viên quốc tế. Những sinh viên này cũng đóng góp khoảng 7 tỷ bảng Anh một năm cho nền kinh tế.

Mặc dù các phương diện lý tưởng của quốc tế hóa đã bị thay đổi trong các năm gần đây bởi sự thương mại hóa và tìm kiếm lợi nhuận, nhưng các mục tiêu cơ bản sẽ vẫn được duy trì và khá bền vững. Nói chung, cộng đồng học thuật vẫn duy trì cam kết đối với các mục tiêu quốc tế hóa mang tính tích cực này. Tuy nhiên các hoạt động quốc tế hóa sẽ bị ảnh hưởng nghiêm trọng, liên quan đáng kể đến việc dịch chuyển sinh viên quốc tế, di chuyển cán bộ học thuật hoặc hợp tác nước ngoài, và ảnh hưởng đến các trường đại học và chính phủ các nước đang có nguồn thu lớn từ sự dịch chuyển này. Tương lai của hơn 200 chi nhánh đại học quốc tế, được đỡ đầu bởi các trường đại học châu Âu và Hoa Kỳ, hiện có mặt trên toàn thế giới, và có khá nhiều ở các đất nước Hồi giáo – có thể trong tình trạng lâm nguy.

Chúng ta sẽ thấy rằng nhiều trường đại học, nhiều cán bộ giảng viên và sinh viên các trường này tại Hoa Kỳ và châu Âu sẽ phản kháng các xu hướng này, và triển khai các sáng kiến để phát huy tinh đoàn kết, hợp tác và trao đổi quốc tế.

Thực tế bên ngoài

Tình hình chính trị thực tế bên ngoài đang thay đổi nhanh chóng, được minh họa bởi các chỉ lệnh hạn chế nhập cư của chính quyền Trump. Có thể các “hiệu chỉnh mang tính cục bộ” sẽ tiếp tục xảy ra. Các chính sách đang thay đổi của chính phủ Anh xem sinh viên quốc tế như những người nhập cư cũng tạo ra sự bất ổn định. Các thay đổi trong các chính sách và các quan điểm về vai trò của lưu học sinh có thể xảy ra sắp tới ở một vài nước châu Âu. Trong dịp kỷ niệm 35 năm chương trình đại học hàng đầu ERASMUS của châu Âu, tương lai

của chương trình này và các chương trình hợp tác nghiên cứu và xây dựng năng lực giáo dục đại học khác có thể bị đe dọa hoặc sẽ bị cắt giảm tài trợ, như là một hậu quả của chính sách chống lại liên minh châu Âu của đảng cánh hữu và những người ủng hộ họ. Ở phương Tây, xu hướng “đóng cửa biên giới”, hoặc ít nhất là thắt chặt nhập cảnh, có thể càng trở nên tồi tệ hơn. Không rõ liệu các nước bị ảnh hưởng bởi chính sách phân biệt chủng tộc của phương Tây sẽ phản ứng bằng một “cuộc chiến thương mại” đối với quốc tế hóa giáo dục đại học như thế nào.

Cũng có các phản ví dụ cho vấn đề trên. Canada thể hiện rõ rằng nước này vẫn mở cửa và mở rộng chương trình dịch chuyển học thuật quốc tế, giữ chính sách nhập quốc tịch cho sinh viên tốt nghiệp từ những nước khác. Các quốc gia khác như Trung Quốc và Ấn Độ có thể tăng cường các chính sách thu hút sinh viên và giảng viên quốc tế. Xu hướng gia tăng dịch vụ dịch chuyển sinh viên đang diễn ra nội tại ở khu vực châu Á, châu Mỹ Latin và các nước khu vực châu Phi và giữa các khu vực này.

Các chính sách hoa mỹ của Donald Trump (Hoa Kỳ), Theresa May (Anh Quốc) và những chính khách khác thậm chí không cần triển khai đầy đủ. Các sự việc diễn ra về thái độ thù địch, phân biệt, gây khó khăn tại biên giới, khó khăn trong việc xin visa và nhiều vấn đề khác nữa sẽ ảnh hưởng cách thức mọi người nghĩ về việc dịch chuyển sinh viên và quốc tế hóa giáo dục đại học. Vị thần đã thả khỏi cái chai và không thể dễ dàng để được đưa lại.

Quốc tế hóa giáo dục đại học được cảm nhận như một khái niệm xuất phát từ phương Tây, mang lại lợi ích chính cho các nước đã phát triển. Khi phương Tây tự rời khỏi trào lưu này, cuộc cách mạng tiếp theo cho quốc tế hóa giáo dục đại học có thể diễn ra tốt đẹp giữa các nền kinh tế đang phát triển và mới nổi.

Các hậu quả rõ ràng

Trong khi không có dự báo chính xác về các hậu quả của các xu hướng được phác họa ở trên, một vài kết quả có vẻ mang tính chắc chắn:

- Sẽ có nhiều sự thay đổi đáng kể trong mô hình dịch chuyển sinh viên, ảnh hưởng hầu hết thị phần của Anh Quốc và Hoa Kỳ. Thị phần này đã và đang giảm dần.

- Cảm nhận toàn cầu về Hoa Kỳ và Anh Quốc, về các nước châu Âu khác sau các chính sách bài ngoại, sẽ làm suy yếu vị thế của các nước này trong bảng xếp hạng học thuật toàn cầu, trong hợp tác nghiên cứu và các khía cạnh khác liên quan đến uy tín giáo dục đại học.
- Các cơ sở giáo dục đại học công lập tại Hoa Kỳ và Anh Quốc chắc chắn sẽ chịu ảnh hưởng lớn nhất, với việc tiếp tục suy giảm về tài trợ từ ngân sách, kết hợp với tài chính nhận được từ sinh viên quốc tế ít hơn.
- Các trường đại học và cao đẳng nhỏ hơn hiện đang đối mặt thách thức do biến động nhân khẩu học mang lại, và thường xuyên phụ thuộc vào việc đăng ký nhập học của sinh viên quốc tế, sẽ đối mặt với nguy cơ đóng cửa.
- Các chi nhánh đại học và các loại hình khác giáo dục đại học xuyên biên giới đến từ Hoa Kỳ và Anh Quốc sẽ sa lầy, trong khi các trường đại học từ các khu vực khác, bao gồm Ấn Độ và Trung Quốc, sẽ thay thế các vị trí của họ. Các quốc gia cựu mang các chi nhánh đại học phương tây này – ở Trung Đông và ở các nơi khác – có thể ít thiết tha hỗ trợ hơn.
- Các chương trình học bổng như Fulbright ở Hoa Kỳ và ERASMUS ở châu Âu sẽ đối mặt với sự cắt giảm ngân sách, điều này sẽ làm giảm sự dịch chuyển sinh viên và giảng viên.
- Quốc tế hóa – đã được xem như dành cho tầng lớp ưu tú, sẽ chỉ còn là ưu thế của các trường đại học danh tiếng.

Cùng lúc, chúng ta sẽ thấy rằng nhiều trường đại học tại Hoa Kỳ và châu Âu, cán bộ giảng viên và sinh viên của họ sẽ phản kháng các xu hướng này và triển khai các sáng kiến để phát huy tinh đoàn kết, hợp tác và trao đổi quốc tế. Công dân toàn cầu – khái niệm bị Donald Trump và Theresa May từ chối – sẽ trở thành yếu tố chủ chốt trong cuộc đấu tranh của các trường đại học cho việc tự chủ và tự do học thuật. Các phản ứng của giới lãnh đạo đại học, cán bộ giảng viên và sinh viên các trường đại học Hoa Kỳ đối với các giới hạn được đưa ra bởi chính quyền Trump, là một sự biểu hiện rõ ràng về sự chống đối của họ. Các phản ứng này không phải

được dẫn dắt bởi sự sợ hãi về việc mất doanh thu, mà bằng các giá trị cốt lõi của giáo dục đại học. ■

Dịch chuyển giảng viên trong thời kỳ Trump và Brexit

Liudvika Leisyte và Anna-Lena Rose

Liudvika Leisyte là giáo sư giáo dục đại học, và Anna-Lena Rose là trợ lý nghiên cứu và giảng dạy và nghiên cứu sinh của Trung tâm Giáo dục Đại học, Đại học Kỹ thuật Dortmund, Đức. E-mail: liudvika.leisyte@tu-dortmund.de;anna-lena.rose@tu-dortmund.de.

Sự dịch chuyển học thuật và sự hấp dẫn của các hệ thống giáo dục làm tăng dần liên kết với các hệ thống ưu tú, tạo ra sự năng động, phát triển các mạng lưới quốc tế, thúc đẩy hiệu quả nghiên cứu khoa học, cải thiện việc chuyển giao tri thức và công nghệ, và sau cùng là cải thiện phúc lợi kinh tế và xã hội. Thành công của các trường đại học được đo bằng việc giảng dạy chất lượng cao, bằng kết quả nghiên cứu, bằng việc thu hút các khoản tài trợ nghiên cứu lớn, và các yếu tố này bị ảnh hưởng mạnh bởi lực lượng giảng viên làm việc tại trường. Trong bối cảnh cạnh tranh quốc tế đang tăng mạnh, khả năng thu hút đội ngũ giảng dạy tài năng là nền tảng thành công then chốt đối với các trường đại học và các nền kinh tế trên toàn thế giới. Tuy nhiên, sự phát triển chính trị gần đây, được đặc trưng bằng tăng cường chủ nghĩa dân túy, các khuynh hướng chủ nghĩa dân tộc, và xu thế chống nhập cư mạnh mẽ có lẽ sẽ dẫn đến thay đổi đáng kể trong các mô hình truyền thống về dịch chuyển giảng viên quốc tế.

Mô hình dịch chuyển truyền thống

Áo và Anh Quốc (nơi 25% cán bộ giảng dạy là người nước ngoài), Đan Mạch, Ailen, Hà Lan và Na Uy (30%), Luxembourg và Thụy Sĩ (hơn 50%) là các nước châu Âu thu hút hầu hết những tài năng học thuật người nước ngoài cho đến nay. Các chỉ số Khoa học và Kỹ thuật năm 2016 chỉ ra rằng ở Hoa Kỳ, hơn một nửa lực lượng sau tiến sĩ là người sinh ra ở nước ngoài. Mô hình dịch chuyển học thuật vẫn đang tồn tại, tuy nhiên, khuynh hướng

hiện nay vẫn làm gia tăng sự bất bình đẳng giữa các trung tâm học thuật như các quốc gia nói trên và khu vực học thuật ngoại vi (nói theo thuật ngữ của Altbach), thường tại các đất nước nhỏ bé, vị trí địa lý xa xôi, tiềm lực kinh tế yếu, và tạo thành các điểm đến ít hấp dẫn cho cán bộ giảng dạy quốc tế. Những kẻ thua cuộc trong cuộc đua truyền thống về thu hút và chảy máu chất xám liên quan đến dịch chuyển giảng viên quốc tế là các nước khu vực Trung Âu và Đông Âu (CEE), Nam Âu, châu Mỹ Latin và một vài nước châu Á, cũng như các nước đang phát triển ở khắp thế giới.

Các nghiên cứu gần đây về mô hình dịch chuyển giảng viên ở các nước CEE – Estonia, Cộng hòa Séc và Lithuania – là các hệ thống đóng kiểu truyền thống đặc trưng bởi sự dịch chuyển kinh tế, các nền văn hóa khác biệt và chủ nghĩa bảo vệ ngôn ngữ dân tộc – tiết lộ rằng các quốc gia này thất bại trong cả việc duy trì lẫn thu hút những người tài năng trong giới học thuật, và dòng chảy dịch chuyển học thuật đi ra nước ngoài là chủ yếu.

Estonia đại diện như một ví dụ thực tiễn trong việc triển khai các chính sách cụ thể và đặt ra mục tiêu rõ ràng ở cả cấp độ trường đại học và quốc gia cho việc tuyển dụng mở rộng và thu hút những tài năng giới học thuật người nước ngoài.

Các rào cản chính đối với việc thu hút giảng viên tài năng đến từ nước ngoài là mức lương tương đối thấp, thiếu minh bạch trong quy trình tuyển dụng và thăng tiến, mức độ cao về bè phái-gia đình trị và học thuật đồng huyết thống, cũng như thiếu năng lực ngoại ngữ của thế hệ cán bộ giảng dạy cao tuổi. Trong khu vực biển Baltic, đặc biệt ở Latvia, các rào cản còn được tạo ra bởi yêu cầu sử dụng ngôn ngữ địa phương đối với cán bộ giảng dạy người nước ngoài. Quan sát cho thấy động lực dịch chuyển giới học thuật đến các nước CEE có vẻ khác so với sự dịch chuyển đến các nước khác trên thế giới. Thay vì phát triển sự nghiệp, tiếp cận tri thức và máy móc thiết bị, tự chủ và tự do học thuật, giảm tải việc giảng dạy và dành nhiều thời gian cho nghiên cứu – các ứng viên tham gia phỏng vấn ghi ra các ràng buộc về cá nhân và các

yếu tố liên quan gia đình, hoặc mối quan tâm cụ thể đến lịch sử, ngôn ngữ và văn hóa của nước chủ nhà – như là động cơ thúc đẩy chính.

Mặc dù có các điểm khoa trương trong chính sách gần đây đối với việc bắt buộc thu hút những người giới học thuật tài năng đến từ nước ngoài, vẫn thiếu các giải pháp cụ thể, các vấn đề pháp lý về hệ thống lương bổng và nhập cư vẫn chưa được giải quyết. Cùng lúc đó, chúng ta quan sát thấy rằng các nước CEE cũng đã cải thiện đáng kể cơ sở hạ tầng nghiên cứu với sự đầu tư từ các quỹ cấu trúc của Liên minh châu Âu. Hơn thế nữa, các trường đại học trong các nước CEE đang tăng cường việc dạy bằng ngoại ngữ, thường bằng tiếng Anh, tạo điều kiện thuận lợi cho sự tham gia của cán bộ giảng dạy người nước ngoài trong các hoạt động giảng dạy. Ngoài ra, việc tăng số lượng các trường đại học riêng biệt ở các nước CEE tăng cường thu hút các giảng viên quốc tế trên cơ sở thuê khoán thường xuyên kết hợp với chiến lược luân phiên, chẳng hạn qua quan hệ đối tác công-tư, trở nên hấp dẫn hơn đối với cán bộ giảng dạy quốc tế bởi thù lao tốt hơn và có nhiều thời gian cho hoạt động nghiên cứu.

Brexit và Trump: thay đổi luật chơi?

Chủ nghĩa dân túy gia tăng, khuynh hướng chủ nghĩa dân tộc và việc hạn chế nhập cư mạnh mẽ gần đây được chứng kiến ở nhiều nước trên thế giới. Trong bối cảnh đó, câu hỏi về việc thu hút và duy trì tài năng học thuật nhằm đảm bảo sự cạnh tranh trong nghiên cứu khoa học và giáo dục đại học ở châu Âu và Hoa Kỳ vẫn có tầm quan trọng. Đặc biệt khi cân nhắc tới các sự kiện như trưng cầu dân ý 2016 về “Brexit” (Vương quốc Anh rời Liên minh châu Âu), và chính sách nhập cư được đề xuất bởi Tổng thống Trump ở Hoa Kỳ, chúng ta giả định rằng số lượng giáo sư đại học dịch chuyển đến hai nước này đều sụt giảm. Ngoài ra, các báo cáo gần đây từ Vương quốc Anh hé lộ rằng các giáo sư đại học từ các nước Liên minh châu Âu được Bộ Nội vụ Anh ra lệnh thu xếp rời khỏi nước này. Khi động lực và khả năng các giáo sư đại học người nước ngoài dịch chuyển và ở lại các nước này giảm, điều này sẽ dẫn đến các cơ hội mới cho những nước khác thu hút đội ngũ giáo sư đại học tài năng?

Khi nhân khẩu suy giảm, tỷ lệ di cư tăng, đặc biệt với lớp người trẻ và lực lượng cán bộ giảng dạy

bị lão hóa, thì việc thu hút sinh viên và cán bộ giảng dạy nước ngoài sẽ trở thành một khía cạnh quan trọng để đảm bảo sự cạnh tranh và cuối cùng sự sống còn của các hệ thống giáo dục đại học trong các nước CEE. Chúng ta kỳ vọng nhận thức tăng dần của trường đại học và của quốc gia về tầm quan trọng của việc thay đổi tình hình thực tiễn và khung pháp chế nhằm thu hút cán bộ giảng dạy quốc tế. Giữa các nước CEE, Estonia nổi lên như một ví dụ thực tiễn trong việc triển khai các chính sách cụ thể, và đặt ra mục tiêu rõ ràng ở cả cấp độ đại học và cấp độ quốc gia cho việc tuyển dụng mở rộng và thu hút những tài năng giới học thuật người nước ngoài. Với tiếp cận vào Liên minh châu Âu từ 2004 đến 2014, tỷ trọng cán bộ giảng dạy người nước ngoài ở Estonia tăng khoảng 8 đơn vị lên con số hơn 8%. Gần đây, Ba Lan cũng nỗ lực quảng cáo trong tạp chí Science và mở rộng tuyển dụng các nhà khoa học hàng đầu với đầu tư đáng kể. Chúng tôi kỳ vọng các nước khác trong CEE sẽ theo các tấm gương này trong tương lai.

Khi các điều kiện tuyển dụng và duy trì đội ngũ cán bộ giảng dạy đang có những thay đổi tại Vương quốc Anh và Hoa Kỳ, các cánh cửa cơ hội mới mở ra cho các nước CEE và những nước khác trước đó được định vị ngoại biên của giáo dục đại học. Với điều kiện các nước này không theo xu hướng tăng dần sự cách ly dân tộc, và dự báo rằng họ sẽ theo các ví dụ tích cực trong khu vực về giảm rào cản cho việc dịch chuyển sắp tới, họ có thể tăng đáng kể sức hấp dẫn với các giáo sư đại học tài năng đến từ nước ngoài. Trong bối cảnh này, chúng ta có thể chứng kiến sự thay đổi có ý nghĩa trong các xu hướng dịch chuyển giảng viên đại học quốc tế. ■

Xếp hạng đại học có hướng tới hiệu suất tốt hơn không?

Simon Marginson

Simon Marginson là giáo sư về giáo dục đại học quốc tế, Học viện Giáo dục, Đại học London - và là Giám đốc Trung tâm Giáo dục Đại học ESRC/HEFCE. E-mail: s.marginson@ucl.ac.uk.

Xếp hạng đại học toàn cầu mới chỉ thực hiện được 13 năm nhưng đã được coi là một sự

kiện thường niên của giáo dục đại học quốc tế. Nó đã làm thay đổi sâu sắc lĩnh vực giáo dục đại học, và việc các trường tham gia xếp hạng toàn cầu là không thể tránh khỏi. Những người trong cuộc hoặc ngoại đạo, khi muốn tìm hiểu về giáo dục đại học thì dựa vào bảng xếp hạng là cách thức đơn giản nhất. Các bảng xếp hạng đại học lập ra một trật tự thứ hạng và củng cố các chiến lược với đối tác, định hướng cho các nhà đầu tư nghiên cứu về năng lực các trường, hình thành ra các quyết định cuộc đời của nhiều sinh viên và giảng viên qua các hoạt động xuyên biên giới – mặc dù chất lượng của các dữ liệu đưa ra không đồng đều và ảnh hưởng khốc liệt của tất cả các bảng xếp hạng dù tốt hay xấu.

Xếp hạng đại học đã vẽ lại nền giáo dục đại học toàn cầu như là một môi trường quan hệ, để cao một số tiềm năng trong môi trường đó và ngăn chặn những tiềm năng khác. Việc này được làm theo ba cách. Thứ nhất là cạnh tranh: xếp hạng đã thổi bùng ý thức toàn cầu về việc giáo dục đại học như một thị trường cạnh tranh giữa các trường đại học và các quốc gia, cạnh tranh về hoạt động nghiên cứu như thành tố chính của kết quả xếp hạng, và cạnh tranh về danh tiếng. Thứ hai là xếp thứ bậc: xếp hạng là yếu tố cốt lõi của hệ thống định giá, theo đó các trọng số không cân xứng được gán cho tri thức và các bằng cấp chứng chỉ để sinh viên tốt nghiệp tham gia vào thị trường lao động quốc gia và quốc tế. Thông qua xếp hạng, các trường đại học trở nên gắn kết chặt chẽ hơn với nền kinh tế – chính trị, với thị trường lao động và với các bất bình đẳng xã hội nơi trường đại học tọa lạc. Thứ ba là hiệu suất: việc xếp hạng đại học đã cài cắm một cơ chế kinh tế hiệu quả để kiểm soát hành vi, thường là thúc đẩy văn hóa cuồng điên của sự cải tiến liên tục trong mỗi trường đại học.

Cạnh tranh bất bình đẳng

Có những yếu tố cạnh tranh mang tính tự nhiên trong nghiên cứu và trong việc làm của sinh viên tốt nghiệp. Nhưng việc xếp hạng đại học cho phép cạnh tranh với mức độ mạnh mẽ hơn và hình thức nguyên sơ hơn, đưa vào cạnh tranh các chỉ tiêu và các chính sách ưu tiên. Xếp hạng đại học làm cho việc cạnh tranh trở thành chiến lược hoạt động chính cho hiệu trưởng nhiều trường đại học. Đoàn kết và hợp tác trong các hệ thống giáo dục đại học bị suy yếu.

Chúng ta vẫn tiếp tục hợp tác bất kể việc xếp hạng. Các độ đo bao gồm hợp tác trí tuệ trong xuất bản, mặc dù điều này thường được giải thích là nhằm lợi ích tự thân do việc hợp tác công bố làm tăng tỷ lệ trích dẫn. Nhưng vấn đề là phần lớn các nguồn lực tập thể đặc biệt trong giáo dục đại học toàn cầu đang ngày càng tăng và được phân bổ mang tính xung đột lẫn nhau.

Hợp tác bị cản trở bởi thứ bậc các giá trị được hình thành trong bảng xếp hạng. Mặc dù hoạt động nghiên cứu và học tập là tự do xuyên biên giới, nhưng chúng không được gán cho các giá trị như nhau. Có một hệ thống trạng thái thứ bậc rõ ràng. Những gì xác định hệ thống thứ bậc này không phải là một công cụ toàn cầu để đánh giá bằng cấp hoặc kết quả học tập. Không có hệ thống toàn cầu cho các chứng chỉ bằng cấp. Chúng ta không đánh giá học hành trên cơ sở so sánh. Tính hệ thống hóa của hệ thống thứ bậc toàn cầu là quá trình mã hoá, đánh giá và xếp hạng tri thức, tóm lược và lan truyền khắp nơi thông qua xếp hạng toàn cầu.

Tri thức được sắp xếp theo số đo và thứ hạng các tạp chí, theo các số đo xuất bản, theo số liệu trích dẫn và xếp hạng bởi các bảng thứ hạng chủ yếu dựa vào kết quả nghiên cứu. Hiệu quả nghiên cứu là thước đo xếp hạng chính yếu của Shanghai Academic Ranking of World Universities (ARWU), của Leiden Ranking và của Scimago, và chiếm hơn 2/3 tỷ trọng xếp hạng của *Times Higher Education*. Các bảng xếp hạng chuyển đổi vị trí trong nghiên cứu thành hệ thống xếp thứ bậc các trường, xác định giá trị của mỗi nhà sản xuất tri thức, và từ đó xác định giá trị của những gì các trường tạo ra. Các chỉ số tri thức và thứ hạng tái lập sự thống trị của các trường đại học mạnh nhất.

Hiệu suất tốt hơn?

Còn việc cải tiến hiệu suất thì sao? Đây là lý do cuối cùng để cạnh tranh. Nếu xếp hạng dựa trên hiệu suất thực tế của trường đại học, đo những điều quan trọng về các trường đại học, thì được xếp hạng tốt hơn có nghĩa là có hiệu suất cao hơn. Nếu mỗi trường đại học phấn đấu để có một thứ bậc cao hơn, thì tất cả các trường đều phải nâng cao hiệu suất. Đây có phải là những gì xảy ra? Có và không.

Về mặt tiềm năng, có một vòng xoáy hiệu quả giữa xếp hạng, chiến lược, nỗ lực để cải thiện, hiệu

suất tốt hơn, sau đó trở lại xếp hạng tốt hơn, v.v... Nhưng có vấn đề là chỉ có một số hoạt động của trường đại học là được xếp hạng, không có vòng xoáy nào cho việc giảng dạy và học tập, một thiếu hụt lớn khi định hướng hiệu suất. Nhiều chỉ số về nghiên cứu nằm trong vòng xoáy này, nhưng không phải trong các ngành khoa học xã hội nhân văn và hầu hết các ngành định hướng nghề nghiệp, các hoạt động học thuật ngoài tiếng Anh đều bị loại trừ. Còn về khoa học thì sao? Có một số bảng xếp hạng quan tâm đến hiệu suất, một số bảng khác thì không. Các bảng xếp hạng dựa trên các chỉ số thống nhất cho xuất bản và trích dẫn thúc đẩy các nghiên cứu nhiều hơn và tốt hơn, và tất cả đều cho kết quả bình đẳng (ví dụ như ARWU, Leiden, Scimago). Từ năm 2003, các bảng xếp hạng dựa trên nghiên cứu đã góp phần tăng đầu tư vào năng lực khoa học của trường đại học và nâng cao hiệu quả nghiên cứu trong chiến lược của các trường.

Xếp hạng đại học đã vẽ lại nền giáo dục đại học toàn cầu như là một môi trường quan hệ, để cao một số tiềm năng trong môi trường đó và ngăn chặn những tiềm năng khác.

Bức tranh xếp hạng mang tính kết hợp cao hơn trong bảng xếp hạng của *Times Higher Education* và QS. Các bảng xếp hạng này dựa trên các chỉ số nghiên cứu mạnh, có tiềm năng tác động đến vòng xoáy hiệu quả. Đúng một mình, QS đưa ra chỉ số trích dẫn cho mỗi giảng viên, còn *Times Higher Education* thì sử dụng số trích dẫn và số nghiên cứu có khả năng tác động. Nói là “có khả năng”, bởi vì các biện pháp khuyến khích bị lu mờ, các chỉ số dựa trên nghiên cứu được chôn vùi trong các chỉ số kết hợp đa chiều.

Các chỉ số đo mức độ quốc tế hóa tạo động lực để tăng số sinh viên và giảng viên từ nước ngoài, và công bố chung các công trình, nhưng lại chiếm tỷ trọng nhỏ trong tổng điểm xếp hạng – và một lần nữa, động lực thực hiện được chôn vùi bên trong các yếu tố khác trong các chỉ số kết hợp đa chiều.

Do đó, một trường đại học có thể cải thiện số trích dẫn trên đầu giảng viên, hoặc cải thiện điểm số quốc tế hóa, nhưng xếp hạng của trường có thể đi xuống do kết quả khảo sát về danh tiếng chiếm

tỷ trọng điểm số cao trong xếp hạng của cả *Times Higher Education* và QS, và lại là chỉ số được tách ra khỏi hiệu suất hoạt động thực sự của trường. Kết quả khảo sát chứa dữ liệu liên quan đến ý kiến đánh giá về hiệu suất – chú không phải dữ liệu về hiệu suất. Mối liên kết giữa nỗ lực, cải tiến và xếp hạng thiết yếu cho vòng tròn hiệu suất đã bị phá vỡ. Điều tương tự cũng xảy ra khi vị trí xếp hạng thay đổi do những thay đổi nhỏ trong phương pháp luận xếp hạng. Một lần nữa, không có liên kết chặt chẽ giữa nỗ lực, hiệu suất và xếp hạng.

Chờ đã – bạn có thể nói rằng danh tiếng rất quan trọng với sinh viên, giá trị của bằng cấp bị ảnh hưởng bởi thứ tự trong bảng xếp hạng. Đúng vậy, và một hệ thống xếp thứ bậc danh tiếng dựa trên các cuộc khảo sát tự nó nếu như không bị ô nhiễm bởi các yếu tố khác, cho chúng ta những thông tin rất quan trọng. Tuy nhiên, một bảng xếp hạng theo uy tín, dù rất thú vị, nhưng không thể định hướng cho việc liên tục cải tiến theo tình hình thực tế. Xếp hạng theo danh tiếng chỉ dẫn dắt trò chơi định vị-tiếp thị. Cuối cùng, danh tiếng phải được dựa trên thực tế là luôn mang lại lợi ích cho các bên liên quan và lợi ích cộng đồng.

Liên quan đến luận điểm này có thể đưa ra ví dụ tương tự. Chiến thắng World Cup bóng đá được xác định bởi đội ghi được nhiều bàn thắng hơn trong thời gian quy định trên sân đấu. Nếu như FIFA thay đổi các quy tắc chơi thì sao? Chẳng hạn thay vì thưởng cho kết quả chung cuộc của trận đấu, đội thắng cuộc được xác định 50% dựa trên kết quả chung cuộc, và 50% cho lối chơi tốt nhất được đo bằng khảo sát. Chúng ta sẽ không tin tưởng vào kết quả, đúng không?

Xếp hạng theo nhiều chỉ số đã cung cấp một bộ dữ liệu lớn, nhưng do mối liên hệ giữa nỗ lực trong từng lĩnh vực và kết quả xếp hạng cuối cùng không hoàn toàn minh bạch, nên chúng không giúp gì nhiều để dẫn dắt các hoạt động định hướng hiệu suất. Các nỗ lực được tập trung theo các hướng khác nhau và các hiệu quả mang tính vô hình. Trong bảng xếp hạng ARWU, các chỉ số khác nhau có tương quan khá tốt, dẫn dắt theo cùng một hướng và chia sẻ hiệu suất chung. Nhưng các bảng xếp hạng của QS và *Times Higher Education* sử dụng các chỉ số không đồng nhất.

Mặt khác, nếu bảng xếp hạng đa chỉ số được phân tách ra, các chỉ số riêng lẻ có thể cải thiện hiệu suất một cách hiệu quả. Sau đó thì ít nhất cạnh tranh trong vị trí xếp hạng đại học sẽ hướng tới kết quả tốt hơn, chứ không phải tạo danh tiếng vì lợi ích của riêng mình. ■

Theo đuổi các bảng xếp hạng trong thời buổi đại chúng hóa: hầu hết các trường hãy quên đi

Philip G. Altbach và Ellen Hazelkorn

Philip G. Altbach là Giáo sư nghiên cứu và Giám đốc sáng lập của Trung tâm Giáo dục Đại học Quốc tế tại Boston College, Mỹ. E-mail: altbach@bc.edu. Ellen Hazelkorn là cố vấn chính sách Cơ quan Giáo dục Cao cấp (Ireland), là giáo sư và giám đốc chương trình Giáo dục Đại học (HERRU), Viện Công nghệ Dublin, Ireland. E-mail: Ellen.hazelkorn@dit.ie. Các cuốn sách của M. Yud-kevich, P. Altbach và L. Rumbley: Trò chơi xếp hạng toàn cầu (Routledge 2016) và E. Hazelkorn, ed. Bảng xếp hạng toàn cầu và địa chính trị của giáo dục đại học (Routledge 2016) gợi ý cho bài viết này.

Chúng ta có một lập luận đơn giản: các trường đại học trên thế giới, nhiều hơn bao giờ hết đang công khai thừa nhận là hiện đang bị ám ảnh với việc đạt được vị trí trong một hoặc nhiều bảng xếp hạng đại học quốc gia hoặc toàn cầu. Họ nên từ bỏ ý định đó – ngay lập tức.

Mặc dù một số trường có thể thành công trong việc xếp hạng hoặc có thể cải thiện điểm xếp hạng của họ một cách nhẹ nhàng, hầu như các nguồn lực cần thiết bị bỏ ra, hoặc là các thay đổi cơ bản trong sứ mệnh hoặc các chương trình học tập cho việc này – không bao giờ mang lại giá trị gì. Trên thực tế, hầu hết “lợi ích” là do những thay đổi về mặt phương pháp luận do các bảng xếp hạng khác nhau đưa ra, thể hiện qua các phương tiện truyền thông và các tiêu đề bài báo, và do đó có thể mang lại lợi nhuận thương mại.

Lời khuyên của chúng tôi đặc biệt phù hợp với các trường đại học và cao đẳng tầm trung, các bên liên quan và các chính phủ. Ngày nay, các cơ sở giáo dục đại học tầm trung đang chiếm đa số trong các trường đại học trên toàn thế giới, do sự kết hợp của nhu cầu nhân khẩu học về sự tham gia vào giáo

dục đại học, và các yêu cầu về xã hội và kinh tế đối với công dân có học thức cao hơn. Thật vậy, các dự báo cho thấy số sinh viên nhập học đại học được dự báo sẽ tăng 316% từ 99,4 triệu trong năm 2000 lên 414,2 triệu trong năm 2030. Số sinh viên tăng bổ sung này sẽ cần hơn 4 trường đại học lớn (30 ngàn sinh viên/trường) mở thêm mỗi tuần trong 15 năm tới.

Các trường đại học này là xương sống thực sự của xã hội tại địa phương của họ, như là trụ neo, là nền tảng cho tăng trưởng và phát triển kinh tế xã hội. Các trường sẽ thực hiện một số nghiên cứu tập trung, nhưng dường như sẽ không thể nổi bật như một đại học danh tiếng toàn cầu.

Tuy nhiên, lời khuyên của chúng tôi mở rộng đến cả các trường đại học được khoác vỏ bọc “hàng đầu” – chiếm vị trí TOP trong các trường tại quốc gia hoặc địa phương. Điều này là do việc xếp hạng đã làm hỏng một trong những mục đích chính của giáo dục đại học – đó là đảm bảo sinh viên có được kiến thức và kỹ năng cần thiết cho một cuộc sống thành công, thỏa mãn và tích cực trong suốt cuộc đời của mình.

Bảng xếp hạng toàn cầu đo và không đo những gì

Các bảng xếp hạng Academic Rankings of World Universities (ARWU, Bảng xếp hạng Thượng Hải), *Times Higher Education* (THE) và QS, chủ yếu đánh giá hai việc: hoạt động nghiên cứu và (ngoại trừ ARWU) danh tiếng với đồng nghiệp, nhà tuyển dụng và sinh viên. THE dành 90% và QS 70% để đo lường kết quả nghiên cứu, và 33% và 50% cho danh tiếng. THE sử dụng một cuộc khảo sát danh tiếng mang tính chủ quan để đo lường chất lượng giảng dạy, nhưng không rõ là mọi người liệu có thể đánh giá khả năng giảng dạy mà không cần vào lớp học hay không. Quốc tế hóa thúc đẩy tăng số lượng chứ không phải chất lượng và thường phản ánh vị trí địa lý của một quốc gia. Thụy Sĩ là một ví dụ điển hình.

Xếp hạng U-Multirank được phát triển bởi Liên minh châu Âu, sử dụng một bộ chỉ số rộng hơn, nhưng chưa nỗ lực để đạt được sự chấp nhận rộng rãi, trong khi những bảng xếp hạng khác như Leiden Rankings, lại tập trung hẹp hơn vào phạm vi và độ phủ.

Có một số lượng lớn các bảng xếp hạng mang tính quốc gia và chuyên gia, bao gồm từ các ấn phẩm như *US News and World Report* ở Hoa Kỳ, *Macleans* ở Canada, *Der Spiegel* ở Đức, *Asahi Shimbun* ở Nhật Bản, đến Global MBA Rankings từ *Financial Times* và Green Metric World University Ranking từ Indonesia. Các bảng xếp hạng này dựa trên tập dữ liệu rộng hơn, nhưng tất cả đều gặp phải các vấn đề về phương pháp luận.

Tại sao các trường đại học nên quên đi xếp hạng

Theo số liệu của World Higher Education Database (<http://www.whed.net/home.php>), có khoảng 18 ngàn trường đại học trên toàn thế giới. Tuy nhiên, chỉ có một thiểu số nhỏ sẽ xuất hiện trong bảng xếp hạng, bất kể họ cố gắng bao nhiêu và bao nhiêu nguồn lực được dành cho nhiệm vụ này. Thật vậy, 100 trường đại học hàng đầu chỉ đại diện cho 0,5% của số trường hoặc 0,4% số sinh viên trên toàn thế giới. Không nghi ngờ gì nữa, với mỗi trường đại học, có tên trong bảng xếp hạng là một thành tựu, nhưng duy trì vị trí và tăng thứ hạng là việc không dễ. Kỳ vọng thì ngày càng tăng, và sự sụt giảm thứ hạng là một thực tế dễ xảy ra – khi đó mang lại hình ảnh phản cảm không tránh khỏi từ góc nhìn xã hội.

Điều này là do sự cạnh tranh khốc liệt, và những trường trong bảng xếp hạng đều có nguồn lực đáng kể – cả tài chính và nhân lực – để tập trung cho nỗ lực này. Hơn nữa, thứ hạng có được sẽ mang lại các ưu đãi cho các trường đại học có thể mạnh về khoa học, kỹ thuật và y học. Các trường đại học mới và nhỏ hơn, đặc biệt ở các nền kinh tế đang phát triển, và các trường không đào tạo các ngành này, có rất ít cơ hội. Đồng thời, các trường đại học đã đứng đầu bảng xếp hạng vẫn tiếp tục cải thiện thứ hạng của mình. Do đó, nếu không có nguồn tài chính khổng lồ và các nguồn lực khác, hầu như các trường đại học không thể nâng cao được vị trí xếp hạng.

Bài học từ bảng xếp hạng

Các bảng xếp hạng đã có một tác động vượt bậc lên giáo dục đại học và hệ thống chính sách. Các bảng chứng quốc tế từ thập kỷ trước và sau đó cho thấy chúng ảnh hưởng như thế nào đến quá trình ra quyết định, hành vi học thuật và phân bổ nguồn lực; đến việc ưu tiên cho hoạt động nghiên cứu và định hướng chuyên môn, bao gồm công bố trong

các tạp chí tiếng Anh và tạp chí quốc tế có danh tiếng; đến tiêu chí tuyển dụng và hoạt động khuyến khích; đến cơ cấu tổ chức và sáp nhập tổ chức. Ngày nay, nhiều trường đại học có chiến lược xếp hạng và có đơn vị nghiên cứu đánh giá kết quả xếp hạng.

Tuy nhiên, lời khuyên của chúng tôi mở rộng đến cả các trường đại học được khoác vào bọc “hàng đầu” – chiếm vị trí TOP trong các trường tại quốc gia hoặc địa phương.

Vì nhấn mạnh quá mức vào nghiên cứu, các kinh nghiệm quốc tế làm nổi bật những căng thẳng trầm trọng giữa nhiệm vụ và giá trị của một trường đại học, và những nỗ lực để bước vào và/hoặc leo lên trên bảng xếp hạng. Công việc giảng dạy, sinh viên đại học, cũng như các ngành nghệ thuật, khoa học xã hội và nhân văn thường ngồi ghế sau khi ra các quyết định hoặc các nguồn lực được phân bổ. Một số trường đại học báo cáo về việc ưu tiên và lợi ích được dành cho nghiên cứu của các “ngôi sao” chứ không phải tập trung cho giảng viên lâu năm hoặc giảng viên trong nước. Các ví dụ khác cho thấy các trường đại học đã cố gắng điều chỉnh lại các tiêu chí nhập học của sinh viên, có chọn lọc và ưu tiên để đáp ứng tốt hơn các chỉ số như tỷ lệ hoàn thành khóa học, tỷ lệ việc làm sau khi tốt nghiệp hoặc mức lương, sự đóng góp của cựu sinh viên... Tuy nhiên, khi thực hiện các thay đổi này, các trường đại học có thể sẽ thay đổi đáng kể nhiệm vụ và mục đích của họ. Các ví dụ khác làm nổi bật những chi phí tài chính khổng lồ liên quan đến việc cố gắng thay đổi nhỏ trong bảng xếp hạng, dẫn đến các món nợ khổng lồ.

Tập trung vào sứ mệnh, không chạy theo xếp hạng

Những kinh nghiệm kết hợp gần đây của chúng tôi nhấn mạnh rằng xếp hạng đã trở thành yếu tố chính ảnh hưởng đến giáo dục đại học. Ngay cả trường Đại học Yale gần đây đã tuyên bố không thể bỏ qua chúng. Một trường đại học mặc dù ở giữa vùng chiến tranh gần đây đã tiếp cận một trong những tác giả của bài viết này vì quan tâm về vị trí của trường trong bảng xếp hạng. Trải nghiệm này không phải là duy nhất. Vào thời điểm mà các trường đại học muốn thúc đẩy và bảo vệ sự tự chủ về mặt học thuật khỏi mọi hình thức can thiệp,

đáng chú ý là một số trường đại học vẫn sẵn sàng cho phép các quyết định của họ trở nên dễ bị ảnh hưởng bởi chương trình nghị sự của người khác.

Uy tín và danh tiếng của trường đại học đã trở thành động lực chính chứ không còn là theo đuổi chất lượng và thành tích sinh viên, tăng cường sự thỏa mãn yêu cầu xã hội và tạo sự khác biệt về uy tín. Có một giả thiết lớn cho rằng việc lựa chọn các chỉ số và các trọng số liên quan là các biện pháp có ý nghĩa, nhưng không có bằng chứng nghiên cứu quốc tế cho thấy điều này là đúng.

Vấn đề đặc biệt cấp bách và liên quan đến đa số các trường đại học và cao đẳng có tầm trung và tầm thấp là đã bị cuốn vào bảng xếp hạng. Đối với các trường đại học này và chính phủ của họ, chúng tôi nói rằng: hãy tập trung vào những vấn đề quan trọng – giúp đỡ đa số sinh viên có được bằng cấp để có việc làm và sống bền vững, thay vì đảm bảo rằng trường của bạn phù hợp với các tiêu chí được thiết lập bởi các bảng xếp hạng khác nhau. Ngay cả khi dành nhiều sự chú ý và sử dụng các nguồn lực cho việc này, kết quả sẽ là không tốt. ■

Rủi ro cho giới học thuật

Hoa Kỳ

Martin J. Finkelstein

Martin Finkelstein là giáo sư về đào tạo đại học tại trường đại học Seton Hall, Hoa Kỳ. E-mail: Martin.Finkelstein@shu.edu.

Hơn nửa thế kỷ qua, Hoa Kỳ nổi lên như là một hệ thống quốc gia hàng đầu thế giới về giáo dục đại học cả về quy mô lẫn chất lượng. Tất nhiên, giờ thì Trung Quốc đã vượt Hoa Kỳ về số lượng tuyển sinh, hàng năm đào tạo ra nhiều tiến sĩ hơn, cũng như có số lượng cán bộ giảng viên lớn hơn. Ấn Độ cũng gần như vượt qua Hoa Kỳ về quy mô, ít nhất là ở tổng số sinh viên tuyển được. Người Mỹ tự cho là giữ được chất lượng – tự cho như vậy, tuy nhiên điều đó cũng đang ngày càng rủi ro.

Sự thẩm định mới

Đó là tóm tắt về bài phân tích chi tiết mới đây về tình hình và triển vọng của nền học thuật Mỹ: *The Faculty Factor* của Martin Finkelstein, Valerie

Conley và Jack Schuster (Johns Hopkins University Press, tháng 10 năm 2016). Dựa vào chỉ số suy giảm đáng lo ngại được nêu trong cuốn sách viết vào đầu thế kỷ 21 (Schuster and Finkelstein, *The American Faculty*, 2006), cuốn sách mới khai phá các nguồn dữ liệu nóng hổi trước đây chưa có, về vận mệnh giảng viên Mỹ trong thời kỳ kinh tế toàn cầu suy thoái kéo dài từ năm 2008.

Với những ai không trải nghiệm hệ thống Mỹ hàng ngày, cuốn sách cho thấy rõ nét – dù có phần chỉnh sửa đôi chút – mô hình lý tưởng điển hình về công việc và sự nghiệp giới học thuật Mỹ, được nêu ra từ *The Academic Revolution* (1968) của Christopher Jencks và David Reisman, *American Professors* (1986) của Bowen và Schuster, và cả *Academic Life* (1987) của Burton Clark. Mô hình đó được xây dựng trên khái niệm *đồng quản trị* (*share governance*), quản lý sứ mệnh học thuật của các cơ sở đào tạo, bao gồm quyền lực tối cao của giảng viên trong các vấn đề học thuật, đặc biệt là tuyển dụng và đề bạt nhân sự; khái niệm *giảng viên thường xuyên* (*tenure*) bảo vệ sự tự do học thuật để thu hút các học giả trên thế giới, và quy định cấu trúc của sự nghiệp học thuật (gồm 6 đến 7 năm tập sự, tiếp theo là một cuộc đánh giá quyết định “lên hoặc ra”, rồi bỏ nhiệm liên tục và một sự nghiệp tương đối ổn định); và khái niệm *vai trò học thuật tích hợp*, trong đó giảng dạy, nghiên cứu (thường hiểu theo nghĩa rộng), và dịch vụ hợp lực, bổ sung lẫn nhau, mỗi chức năng được xem là cùng cố cho các chức năng khác.

Mô hình mới dựa trên các số liệu

Mô hình “mới” về công việc và sự nghiệp học thuật ở Hoa Kỳ được xây dựng dựa trên tình trạng lực lượng lao động học thuật ngày càng bị phân lớp; tách biệt vai trò tích hợp truyền thống thành các vai trò chuyên gia giảng dạy, chuyên gia nghiên cứu và cán bộ hành chính; và quyền lực mềm dẻo của giảng viên tại cơ sở, ngay cả trong các vấn đề học thuật, so với bộ máy quản lý chủ chốt, chuyên nghiệp, cơ hữu ngày càng tăng trưởng. Khoảng 35% cán bộ giảng dạy là giảng viên cơ hữu được bổ nhiệm, hoặc là giảng viên theo nhiệm kỳ thường xuyên; khoảng 50% là thỉnh giảng (chủ yếu là dạy 1-2 khóa học tùy tình hình cụ thể); và 15% còn lại ký hợp đồng toàn thời gian, theo công việc cố định,

chỉ tập trung vào giảng dạy, hoặc chỉ nghiên cứu, hoặc chỉ quản trị chương trình (không làm dịch vụ, kể cả tham gia quản lý). Với sự tăng trưởng bùng nổ nói chung, cũng về quy mô cán bộ giảng viên, cán bộ hành chính nói riêng, các vấn đề liên quan đến chương trình và chính sách đào tạo ngày càng được quyết định bởi những người quản lý chứ không phải khoa, và tầm ảnh hưởng của khoa dần dần bị thu hẹp xuống mức bộ môn và thậm chí mức chương trình.

Kết quả chính của chúng tôi cho thấy rằng đối với thế hệ trước đây, gần 3/5 nhân viên được tuyển dụng mới vào các vị trí giảng viên đã ra khỏi chế độ nhiệm kỳ thường xuyên. Một nửa số người hoàn thành luận án tiến sĩ trong các ngành khoa học tự nhiên và xã hội bắt đầu sự nghiệp của họ ở vị trí thực tập nghiên cứu tạm thời sau khi có bằng tiến sĩ, và chỉ có vài người may mắn được bổ nhiệm làm giảng viên. Có khoảng 1/4 giảng viên mới vào nghề thay đổi công việc và tình trạng việc làm trong 3 năm đầu tiên sau lần đầu được tuyển dụng. Và 2/5 giảng viên cơ hữu – những người bắt đầu ra khỏi chế độ nhiệm kỳ thường xuyên, sẽ rời khỏi lĩnh vực giáo dục đại học trong 10 đầu tiên của sự nghiệp. Loại hợp đồng mà cán bộ ký khi gia nhập giới học thuật – là cơ hữu, hay thỉnh giảng, theo nhiệm kỳ thường xuyên hoặc theo công việc cố định – sẽ xác định quỹ đạo sự nghiệp thích hợp của cán bộ trong tương lai. Có sự dịch chuyển không lớn giữa các con đường sự nghiệp, và tương đối ít sự chuyển đổi từ các lĩnh vực kinh doanh, công nghiệp và chính phủ sang các nghề mang tính học thuật.

Mô hình “mới” về công việc và sự nghiệp học thuật ở Hoa Kỳ được xây dựng trên việc lực lượng lao động học thuật ngày càng phân lớp; tách biệt vai trò tích hợp truyền thống thành các vai trò chuyên gia giảng dạy, chuyên gia nghiên cứu và cán bộ hành chính.

Trên toàn hệ thống, giới học thuật Mỹ, cũng như giới học thuật ở các quốc gia khác – đã trải nghiệm nhu cầu tăng cường giảng dạy nhiều khóa học hơn, nhiều sinh viên hơn, và đồng thời công bố nhiều công trình nghiên cứu hơn (nhất là bằng các quỹ

nghiên cứu cạnh tranh bên ngoài) trong khi vẫn càng ngày càng phải đáp ứng các yêu cầu mới về trách nhiệm. Nhìn chung, hoàn cảnh làm việc rất ít hấp dẫn và triển vọng sự nghiệp không có nhiều hứa hẹn – một tình trạng được phản ánh trong việc suy giảm công việc và sự hài lòng nghề nghiệp dù vẫn cao so với hầu hết tiêu chuẩn. Sau giai đoạn tăng trưởng ngắn bắt đầu từ giữa thập niên 1990, tiền lương của giới học thuật đã ổn định và giờ mới chỉ bắt đầu phục hồi khỏi suy thoái toàn cầu. Tiền lương cho các công việc khởi đầu tốt nhất (trợ lý giáo sư theo chế độ bổ nhiệm) không giúp cán bộ có được mức thu nhập mức trung bình. Giảng viên mới, kể cả cơ hữu, ngày càng cảm thấy thiệt thòi về mặt kinh tế.

Thang điểm chuẩn quốc tế

Như là một sự ưu đãi dành cho các độc giả của tạp chí Giáo dục Đại học Quốc tế, số này có hai bài nhìn nhận về giới giảng viên Mỹ theo góc độ quốc tế, chủ yếu giảng viên Mỹ với cán bộ giảng viên các nước nói tiếng Anh khác ở Tây Âu và Đông Á. Chúng ta đã học được gì? Đầu tiên là giảng viên Mỹ khá nổi bật về tính thiên cận và hướng nội như họ đã thể hiện trong cuộc khảo sát gốc mang tính quốc tế năm 1991-1992 của Quỹ Carnegie vì sự tiến bộ giảng dạy. Chỉ khoảng 1/4 giảng viên tích hợp các quan điểm quốc tế vào việc giảng dạy và nghiên cứu của họ; và chỉ khoảng 1/3 cộng tác với đồng nghiệp quốc tế. Điều phân biệt những người “quốc tế” trong giới giảng viên Mỹ là năng suất nghiên cứu nói chung và kinh nghiệm chuyên môn mở rộng ở các nước của họ. So với giảng viên các nước nói tiếng Anh khác ở châu Âu và Đông Á, đội ngũ giảng viên Mỹ có xu hướng ít định hướng nghiên cứu, dành nhiều thời gian giảng dạy, công bố ít hơn, ít có ảnh hưởng trong việc quản lý trường ngoài phạm vi đơn vị chuyên môn của họ và trong chính sách giáo dục công, và có thu nhập tương đối tốt và tương đối hài lòng, ở mức trung bình chứ không hẳn là mức đỉnh.

Điều nổi bật là hình ảnh về một nghề nghiệp bị phân mảnh và suy yếu, đe dọa tính ưu việt trong tương lai của nền giáo dục đại học Mỹ. Thật trớ trêu đến mức phũ phàng – ít nhất là đối với người Mỹ, trong khi nhiều quốc gia trên khắp thế giới

tìm cách bắt chước mô hình của Mỹ như một phần chiến lược nâng cao năng lực cạnh tranh toàn cầu của họ trong nền kinh tế tri thức, thì nước Mỹ lại đang ngắm nhìn nền tảng xói mòn của chính mình.

Tajikistan: các thách thức và đội ngũ giáo sư

Zumrad Kataeva

Zumrad Kataeva là thực tập sinh sau tiến sĩ tại Học viện Giáo dục, Trường Kinh tế, Viện Đại học Nghiên cứu Quốc gia, Moscow, Nga. E-mail: zkataeva@hse.ru.

Giáo dục đại học ở Tajikistan đang trải qua một giai đoạn thách thức và khó khăn. Tajikistan là một nước nhỏ, nằm giữa đất liền với dân số 8,5 triệu người. Nước này giáp với Afghanistan, Uzbekistan, Kyrgyzstan và Trung Quốc. Các dãy núi bao phủ 93% lãnh thổ nước này. Sau khi Liên Xô tan rã, giáo dục phổ thông và đại học bị ảnh hưởng sâu sắc do hậu quả của một cuộc nội chiến và ngừng trợ cấp tài chính của Moscow. Giai đoạn cải cách giáo dục đại học bắt đầu sau khi đã phục hồi ổn định chính trị vào cuối những năm 1990 và đầu những năm 2000. Sự sụp đổ của Liên Xô cũ ảnh hưởng tiêu cực tới tình trạng giới học thuật ở các bang thời hậu Xô Viết, với mức lương và cơ hội phát triển nghề nghiệp theo chiều hướng đi xuống kiểu xoắn ốc. Đồng thời, việc tự do hóa nền kinh tế và những hứa hẹn về việc tiếp cận giáo dục đại học làm gia tăng nhu cầu đại học, đồng thời cũng gia tăng sự hò hét phản đối của công chúng đối với việc đông sinh viên vào các đại học hơn. Các trường cao đẳng và đại học ở Tajikistan đổ xô đi thuê giảng viên ít kinh nghiệm, vì các giáo sư dày dặn hoặc tài năng hơn ra làm việc cho khu vực tư nhân hoặc di cư ra nước ngoài. Những người ở lại thì đi bán hàng chợ, làm việc trong một số ít các doanh nghiệp sẵn có hoặc chuyển sang các tổ chức quốc tế. Tuy nhiên, hệ thống giáo dục đại học hiện nay của Tajikistan gồm 38 trường đại học với khoảng 9 ngàn giảng viên cơ hữu và 167 ngàn sinh viên.

Mức lương và chế độ được hưởng

Cộng hòa Tajikistan là một trong những quốc gia nhỏ nhất của Liên Xô cũ, có GDP bình quân đầu

người chỉ 926 đô la Mỹ. Ngân sách giáo dục đại học đến từ các nguồn chính phủ, phi chính phủ, và ngày càng tăng từ nguồn thu học phí. Hiệu trưởng có lương trung bình 550 đô la Mỹ một tháng, còn trợ lý bộ môn, cấp học hàm thấp nhất, chỉ được 69 đô la; giáo sư cơ hữu có mức lương khoảng 270 đô la mỗi tháng. Mặc dù tiền lương đã tăng dần, nhưng vẫn không đủ để trang trải chi phí sinh hoạt cho giảng viên và gia đình họ.

Chiến lược tồn tại

Vì lương giảng viên và cán bộ khoa không tương ứng với chi phí sinh hoạt, giới giáo chức không có bất kỳ lựa chọn nào khác ngoài việc tìm kiếm các cách thức thu nhập khác. Cán bộ trẻ không muốn làm việc ở đại học vì họ biết tiền lương trong các trường rất thấp. Chế độ lương bổng và điều kiện làm việc mà giảng viên phải đối mặt buộc họ phải sử dụng nhiều cách thức chỉ để tồn tại, chứ chưa nói tới việc tỏa sáng. Trường hợp tốt nhất là họ được tham gia vào dự án do các tổ chức quốc tế tài trợ, làm phiên dịch, gia sư tư nhân hoặc trong các doanh nghiệp nhỏ có liên quan. Còn tồi nhất là trở thành nhân viên bán hàng trên thị trường, hoặc chạy khỏi đất nước để tìm kiếm mức lương tốt hơn. Những người không có việc làm thêm thì được cha mẹ và vợ chồng hỗ trợ. Trong điều kiện như vậy, các giảng viên không quan tâm đến việc nâng cao kiến thức và kỹ năng của mình, và do đó ít có sự chuẩn bị thành người giảng viên hiệu quả. Hơn nữa, giới giáo chức cho rằng nhiệm vụ quan trọng nhất của họ ngoài việc giảng dạy là nghiên cứu, và để tham gia nghiên cứu họ cần có thu nhập và thời gian thích hợp; đa số muốn dành thời gian tìm kiếm thêm thu nhập để tồn tại.

Thách thức đối với nghiên cứu

Giảng viên thường dạy 15-20 giờ mỗi tuần, điều đó khiến họ khó theo đuổi nhu cầu nghiên cứu và công bố của mình. Kết quả là số giảng viên có trình độ học vấn *Phó tiến sĩ khoa học* và *Tiến sĩ khoa học* đang giảm dần. Trong giai đoạn nội chiến và sụp đổ kinh tế, hầu hết thư viện trong nước bị hư hại. Thường không có điện vào mùa đông, nên các kho lưu trữ sách và tạp chí không được duy trì ở nhiệt độ cần thiết. Không dễ truy cập vào các tài nguyên điện tử, và tài liệu chuyên môn được công bố rất ít, chủ yếu là ở Nga; hầu như không có tài liệu công

bố ở Tajikistan. Giảng viên chỉ có thể truy cập được vào vài trang web của Nga, thậm chí cả những trang web phải trả phí để tải thông tin. Không giống như ở đa số nước phát triển, có rất ít nguồn tài trợ bên ngoài dành cho nghiên cứu. Không có các Hội đồng luận án quốc gia để công nhận bằng cấp. Cho đến mãi gần đây (2015), mọi luận án cần phê duyệt đều phải gửi tới Ủy ban Chứng nhận cấp cao của Nga để hoàn tất, một quá trình lâu dài và tốn kém mà bản thân giảng viên phải chịu.

Chế độ lương bổng và điều kiện làm việc giảng viên phải đối mặt buộc họ phải sử dụng nhiều cách thức chỉ để tồn tại, chứ chưa nói tới việc tỏa sáng.

Các trường đại học ở Tajikistan cũng phải chịu thiếu thốn về cơ sở vật chất phục vụ giảng dạy và học tập. Nhiều giảng viên làm việc trong các lớp học thiếu các trang thiết bị hiện đại, ví dụ như máy tính và bảng điện tử; các phòng thí nghiệm cũng thiếu những công nghệ hiện đại cần cho việc đào tạo sinh viên và các nhà nghiên cứu trẻ. Với tất cả những rào cản chuyên môn và cá nhân mà giáo chức Tajik phải đối mặt, dễ hiểu là chỉ có một số ít người trẻ tuổi học tiếp và theo đuổi bằng cấp cao hơn. Thay vì tin tưởng vào quá trình học tập tiếp theo và bù lại được khoản đầu tư đó, thì hầu hết lại thường quyết định rời khỏi trường đại học. Số liệu thống kê của Bộ Giáo dục cho thấy ít hơn 30% giảng viên làm việc trong các trường đại học Tajik có trình độ phù hợp để giảng dạy – trong khi đó các văn bản chính sách của chính phủ lại kêu gọi nâng cao năng lực nghiên cứu.

Các bước đi tương lai

Mặc dù phải chịu đựng các điều kiện và thực tế khắc nghiệt, thiếu những giảng viên kinh nghiệm, những người ở lại vẫn vui thích với công việc giảng dạy và làm việc với sinh viên. Đây dường như lý do chính để họ ở lại. Tuy vậy, cảm xúc hài lòng mang tính cá nhân đó dường như không đủ để động viên thế hệ giảng viên đại học tiếp theo chuẩn bị bước vào nghề nghiệp này. Những gì họ cần là được cung cấp điều kiện làm việc và mức lương cơ bản mà họ có thể sống được, để họ có thể hoàn toàn cống hiến cho giảng dạy, nghiên cứu, tạo ra tri thức và đào

tạo ra các chuyên gia có trình độ tốt cho sự phát triển tương lai của đất nước. Các trường đại học Tajik và chính phủ cần phải làm việc để thiết lập các chính sách và cơ hội phù hợp, tạo điều kiện cho các ứng cử viên tiềm năng lấy lại giá trị của người làm chuyên môn trong trường đại học – điều kiện cho phép trường họ tham gia vào cuộc cạnh tranh giáo dục toàn cầu đang ngày càng phát triển để tạo ra một xã hội tri thức. ■

Biến “Gap Year” trở thành hiện thực: các vấn đề cần xem xét

Doria Abdullah

Doria Abdullah là nhà nghiên cứu sau tiến sĩ tại Đại học Teknologi Malaysia (UTM) và cộng tác viên tại Tổ chức Quan sát Giáo dục đại học Không biên giới (OBHE). E-mail: doria.abdullah@gmail.com.oria

Một năm tạm dừng – tiếng Anh còn gọi là “gap year” – là khoảng thời gian trải nghiệm về du lịch, việc làm hoặc các cơ hội phát triển cá nhân và nghề nghiệp khác. Nó thường được thực hiện sau khi học sinh vào học chương trình sau phổ thông trung học. Sinh viên có thể thực hiện *gap year* ở trong nước hoặc ở nước ngoài, sự lựa chọn thứ hai hấp dẫn lớn hơn với nhiều người tham gia. Khái niệm này quen thuộc hơn đối với sinh viên ở Hoa Kỳ và Anh Quốc, và là lĩnh vực kinh doanh sinh lợi được xây dựng để hỗ trợ mục tiêu phát triển của các sinh viên.

Malaysia sẽ tích hợp *gap year* thành một phần trong chương trình giảng dạy đại học. Idris Jusoh, Bộ trưởng Bộ Giáo dục Đại học, đã tuyên bố trong phát biểu mừng năm mới ngày 12 tháng 1 năm 2017 là bắt đầu từ năm 2017, các sinh viên đại học từ 8 trường công lập được lựa chọn để tạm ngừng một năm trong quá trình học tập. Họ có thể tham gia đào tạo trong môi trường doanh nghiệp, theo đuổi các mục tiêu của mình về nghệ thuật hoặc làm việc trong các dự án tình nguyện. Mục đích là để sinh viên có được trải nghiệm, khám phá tiềm năng và phát triển tri thức của mình. Kinh nghiệm có được từ *gap year* sẽ giúp sinh viên có khả năng

thích ứng tốt hơn trong một thị trường việc làm đầy cạnh tranh.

Bài báo này liệt kê 6 vấn đề cần chú ý trước khi đưa *gap year* vào triển khai trong kỳ học tiếp theo năm học 2017-2018.

Vấn đề 1: Nhận thức

Gap year là một khái niệm mới và chưa bao giờ được thực hiện trước đây. Nếu tuyên bố chính sách của Bộ trưởng được hiểu theo nghĩa đen, thì phiên bản *gap year* của Malaysia sẽ khác với thông lệ. Nó phải được định nghĩa rõ ràng và được thông báo cho các sinh viên. Sinh viên cũng cần được thuyết phục các ích lợi khi thực hiện *gap year*, và những cách khác nhau để đạt được trải nghiệm đáng ghi nhớ và có hiệu quả từ *gap year*.

Phụ huynh đóng một vai trò quan trọng trong quá trình ra quyết định của sinh viên. Họ đã quen với lộ trình truyền thống đối với việc học và có việc làm sau khi tốt nghiệp. Sẽ mất một thời gian trước khi họ có thể chấp nhận một lựa chọn thay thế về việc con cái của họ sẽ tạm ngừng việc học hành để “quan sát thế giới”. Các trường đại học nên tiếp cận với phụ huynh, đặc biệt trong quá trình định hướng, để giới thiệu và có được sự đồng tình của phụ huynh.

Vấn đề 2: Thời gian

Khi sinh viên được dự kiến sẽ dành ra một năm *gap year* trong quá trình học tập của mình, cần làm rõ về khung thời gian thực hiện. Nó có nên được thực hiện trong năm học thứ hai, khi sinh viên đã hoàn thành các khóa học cơ bản của họ? Liệu nó có thể được thực hiện trong năm học thứ ba của sinh viên, khi họ đã xác định được chuyên ngành họ mong muốn và trưởng thành hơn trong hành vi của mình? Ngoài ra, một sinh viên có thể tách một *gap year* thành hai không và chèn trong khoảng thời gian trống giữa năm học thứ hai và thứ ba?

Vấn đề 3: Thiết kế

Theo tuyên bố của Bộ trưởng, trong *gap year* sinh viên có thể làm việc trong doanh nghiệp, tham gia hoạt động tình nguyện hoặc nâng cao thêm sự hiểu biết của mình trong một lĩnh vực cụ thể. Sinh viên chỉ nên chọn một trong ba việc này, hay họ được phép chuyển đổi giữa các lựa chọn? Sinh viên A có thể chọn làm việc trong một công ty trong suốt

khoảng thời gian *gap year*, trong khi sinh viên B có thể muốn tình nguyện trong một dự án cộng đồng trong sáu tháng đầu tiên, trước khi tiến hành công việc thực tập sáu tháng còn lại tại một công ty. Các cán bộ, giảng viên và cố vấn học tập cần phải được chỉ dẫn rõ ràng trước khi họ tư vấn những vấn đề cụ thể về cách thiết kế *gap year* tốt nhất cho sinh viên.

Vấn đề 4: Khuyến khích tham gia

Dành thời gian cho *gap year* có thể sẽ tốn kém. Tùy thuộc vào các điều khoản và điều kiện do các cơ quan tài trợ ấn định, sinh viên có thể phải tạm thời hoãn học bổng hay các khoản vay học tập trong thời gian tạm ngừng. Các trường đại học có thể cung cấp học bổng hoặc tiền trợ cấp để hỗ trợ một phần cho nhu cầu tài chính của sinh viên trong thời gian tạm ngừng của họ không?

Nếu *gap year* là một lựa chọn mang tính tự chọn, có thể chỉ có một số ít sinh viên đủ dũng cảm để đón nhận thách thức. Các trường đại học có thể thưởng cho sinh viên vì những nỗ lực của họ như thế nào? Ví dụ như trải nghiệm trong *gap year* của sinh viên có thể được chuyển đổi sang tín chỉ khoá học, mà điều này sẽ giúp họ hoàn thành các yêu cầu tốt nghiệp? Các trường đại học nên cân nhắc việc đưa ra các biện pháp khuyến khích để kích thích một số lượng lớn hơn sinh viên tham gia vào *gap year* trong quá trình học tập của mình.

Vấn đề 5: Điều chỉnh phù hợp với các chương trình hiện tại

Các chương trình tình nguyện ở nước ngoài với các đối tác quốc tế của một trường đại học có thể bổ sung kế hoạch hiện tại cho *gap year*. Đó sẽ là một cách hay để tăng số lượng sinh viên trong nước tham gia vào sự dịch chuyển sinh viên ra nước ngoài. Như vậy, *gap year* cần được tích hợp với chiến lược quốc tế hóa hiện tại của trường đại học. Các khoa, phòng quản lý khoa học và phòng hợp tác quốc tế phải phối hợp nỗ lực và làm việc cùng nhau để *gap year* trở thành một hoạt động mang tính quốc tế trong toàn tổ chức.

Trong những năm gần đây, sinh viên đã được tiếp cận với các kỹ năng về khởi sự doanh nghiệp, và bắt buộc phải thực hiện các dự án kinh doanh nhỏ trong chương trình học của mình. Chính phủ Malaysia thậm chí đã đi một bước xa hơn, bằng cách miễn các phí cho sinh viên muốn thành lập

công ty trong quá trình học tập. Liệu các sinh viên có được phép thành lập công ty và làm việc trong các dự án kinh doanh của họ trong khoảng thời gian *gap year* không?

Malaysia sẽ tích hợp *gap year* như là một phần trong chương trình đại học.

Vấn đề 6: Tham gia và giám sát của các bên liên quan

Các trường đại học cần có chiến lược rõ ràng để thu hút sự tham gia của các bên liên quan bên trong và bên ngoài. Rõ ràng là việc thực hiện đòi hỏi phải có sự tham gia của một số bên liên quan chính. Các nhà lãnh đạo trong cộng đồng cung cấp đầu bài cho các dự án thích hợp để thực hiện, tạo điều kiện cho sinh viên thực hiện các dự án cộng đồng.

Bộ phận tư vấn nghề nghiệp của trường đại học cần xem xét lại các mô hình phát triển kỹ năng hiện có để giúp sinh viên chuẩn bị cho *gap year* của mình. Các công ty trong các ngành cũng nên hiểu rõ khái niệm *gap year*, và cam kết cung cấp cơ hội làm việc phong phú hơn cho sinh viên. Thêm vào đó, cần phải thành lập cơ chế giám sát và đánh giá rõ ràng để xác định hiệu quả thực hiện.

Bên cạnh những vấn đề này, nỗ lực của Bộ trong việc đưa ra một chính sách về *gap year* nên được hoan nghênh. Ý tưởng là thú vị, và một ý tưởng có thể thực hiện được – nếu có đủ thông tin, được truyền thông rõ ràng và có hướng dẫn đầy đủ cho những người tham gia. Về lâu dài, đó có thể là một cách tốt để giải quyết khả năng tìm được việc làm sau khi tốt nghiệp của các sinh viên đại học công, những sinh viên được cho là đang thua kém bè bạn của mình ở các trường đại học tư trên khía cạnh “các kỹ năng mềm” cần thiết để làm việc. ■

Xây dựng năng lực nghiên cứu và phân hiệu đại học quốc tế

Jason E. Lane và Hans Pohl

Jason E. Lane là Chủ nhiệm Khoa Chính sách Giáo dục và Lãnh đạo tại State University of New York, Albany, Hoa Kỳ, và là đồng Giám đốc của Nhóm Nghiên cứu Giáo dục xuyên Biên giới. E-mail: Jason.Lane@suny.edu. Hans Pohl là Giám đốc Chương trình của Cơ sở Hợp tác Quốc tế về Nghiên cứu và Đào tạo Đại học của Thụy Điển (STINT), và là thành viên thuộc Nhóm Nghiên cứu Giáo dục xuyên Biên giới. E-mail: hans.pohl@stint.se.

Nhiều chính quyền địa phương và quốc gia với mong muốn trở nên cạnh tranh hơn về kinh tế đã tìm cách phát triển năng lực nghiên cứu địa phương của mình. Có rất nhiều cách tiếp cận được thực hiện để thúc đẩy sự quan tâm này. Một số thì tìm cách xây dựng năng lực của các cơ sở hiện có, trong khi một số khác theo đuổi các chiến lược mới, chẳng hạn như xây dựng các cơ sở mới hoặc trở thành một Phân hiệu Quốc tế (International Branch Campus – IBC) của các cơ sở nghiên cứu đang hoạt động hiệu quả.

Rất ít chính phủ có đủ nguồn lực thực hiện nhiều cách tiếp cận để xây dựng năng lực nghiên cứu. Một số ít chính phủ làm được điều này đã cung cấp cho chúng ta cơ hội để so sánh kết quả các cách tiếp cận. Một trong những nơi như vậy là Abu Dhabi, tiểu bang lớn nhất, đông dân nhất và giàu có nhất ở Các Tiểu Vương quốc Ả Rập Thống nhất (UAE). Đây là địa điểm của hơn 20 các cơ sở giáo dục đại học tư thục, một số là IBC và được thành lập chủ yếu trong 15 năm qua. Vì vậy, Abu Dhabi được xem là một ví dụ để hiểu rõ hơn hiệu quả đầu tư vào lĩnh vực nghiên cứu tại các cơ sở công lập, tư thục và nước ngoài.

Chúng tôi đặc biệt tập trung vào Đại học New York Abu Dhabi (NYUAD), một IBC được thành lập vào năm 2008, nơi có kỳ vọng nghiên cứu ngay từ ban đầu. Trước khi những sinh viên đầu tiên được nhận vào, Viện NYUAD được thành lập để hỗ trợ nghiên cứu cho các giảng viên trường đại học NYU ở UAE. Ngày nay, Viện thúc đẩy các nghiên cứu tiên tiến và sáng tạo bằng việc hỗ trợ 12 trung tâm và phòng thí nghiệm. Với trọng tâm nghiên cứu và hỗ trợ nghiên cứu ngay từ ban đầu, NYUAD là một ví dụ không điển hình của IBC; nhưng như là một tổ chức nổi bật, là một trường hợp điển cứu tốt để xem xét tiềm năng đóng góp cho nghiên cứu.

Để hiểu được vấn đề này, chúng tôi sử dụng các dữ liệu trắc lượng thư mục sẵn có từ Elsevier để theo dõi số lượng và chất lượng của các kết quả nghiên cứu từ các cơ sở giáo dục đại học ở Abu Dhabi. Dữ liệu này cung cấp thông tin về tổng số công trình được đăng tải của giảng viên giảng dạy tại mỗi cơ sở, cũng như chất lượng so sánh của các công trình này được xác định bởi chỉ số trích dẫn trong một lĩnh vực (Field Weighted Citation Index - FWCI), có thể xem chỉ số này là một cách để so sánh chất lượng kết quả trích dẫn của một cơ sở, kiểm soát sự khác biệt về lĩnh vực nghiên cứu, số năm của công trình và loại công trình.

Năng suất nghiên cứu tại Abu Dhabi

Khi chỉ nhìn vào số lượng các công trình của các cơ sở đào tạo nghiên cứu tại UAE được xuất bản trong khoảng năm 2011 và năm 2015, Abu Dhabi rõ ràng là tiểu bang dẫn đầu về năng suất nghiên cứu. Trong số 10 cơ sở giáo dục có năng suất cao nhất trong nước, 6 trong số đó nằm ở Abu Dhabi, trong đó có 3 trường thuộc топ đầu.

Tại Abu Dhabi, Đại học UAE (UAEU) ở vị trí đầu với hơn 3000 công trình. UAEU là cơ sở lâu đời nhất và lớn nhất trong nước, được thành lập năm 1976 ngay sau khi đất nước được thành lập, và từ lâu đã được coi là trường đại học nghiên cứu công lập của quốc gia. Ba cơ sở tiếp theo có năng suất cao nhất (Đại học Khalifa, Viện Masdar và Viện Dầu khí), mỗi cơ sở do tư nhân quản lý và được nhà nước tài trợ một phần, đã sở hữu gấp đôi (hoặc gần gấp đôi) số lượng công trình xuất bản so với cơ sở thứ năm – NYUAD – là IBC duy nhất nằm trong 5 cơ sở đứng đầu, bắt đầu nỗ lực nghiên cứu vào khoảng thời gian tương tự như Khalifa và Masdar.

Nên lưu ý là các phân hiệu của trường kinh doanh của Pháp INSEAD và Sorbonne, cả hai đều ở Abu Dhabi, có năng suất thấp hơn nhiều, với chưa đầy 20 công trình cho mỗi cơ sở.

Đánh giá chất lượng nghiên cứu

Khi nhìn vào chất lượng của các công trình (FWCI) của 10 cơ sở lớn nhất, kết quả có thay đổi và chúng tôi bắt đầu nhìn thấy ảnh hưởng tiềm năng của các kết nối IBC. Cơ sở có chỉ số chất lượng cao nhất ở UAE là Masdar, tiếp theo là NYUAD. UAEU tụt xuống vị trí thứ 4. Trong khi các IBC không hiệu quả về số lượng công trình được đăng tải, thì

NYUAD dường như có chất lượng công trình cao. Điều gì về IBC có thể dẫn đến việc nó có chỉ số chất lượng cao hơn các cơ sở khác trong nước?

Tận dụng nguồn vốn học thuật

Một phần lợi ích của việc nhập khẩu IBC là được lợi từ nguồn vốn học thuật của cơ sở mẹ, cho phép IBC phát triển văn hóa nghiên cứu chất lượng nhanh hơn các cơ sở trong nước mới thành lập. NYUAD không đăng tải được nhiều công trình nghiên cứu như cơ sở mẹ và nó có lẽ sẽ không bao giờ làm được như vậy. Tuy nhiên, chỉ số chất lượng của NYUAD dao động xung quanh mức chất lượng của cơ sở mẹ và thực sự cao hơn của cơ sở mẹ trong 3 trên 6 năm qua.

Cơ sở có chỉ số chất lượng cao nhất ở UAE là Masdar, tiếp theo là NYUAD.

Không thể rút ra một kết luận chắc chắn về trường hợp này, nhưng có thể có một kỳ vọng về chất lượng được lan tỏa từ cơ sở mẹ đến IBC, về loại công trình và nơi các công trình được xuất bản. Thêm vào đó, nhờ có tên tuổi đã được xây dựng của cơ sở mẹ, IBC rõ ràng được hưởng lợi ần theo từ đó, cũng có thể giúp tăng cường sự chú ý về các công trình của họ nhiều hơn so với với công trình các đồng nghiệp tại các cơ sở trong nước vừa mới thành lập và ít được biết đến.

Sự hợp tác

Đối với NYUAD, các công trình có hợp tác quốc tế chiếm khoảng 80% vào năm 2015, cao hơn đáng kể so với cơ sở mẹ. Đối tác quốc tế lớn nhất cho đến nay chính là cơ sở mẹ – cung cấp thêm bằng chứng về việc IBC được hưởng lợi từ sự liên kết với cơ sở mẹ như thế nào. Ngoài ra, có vẻ như các giảng viên tại NYUAD thường xuyên hợp tác nhiều nhất với các cơ sở quốc tế hàng đầu trong bảng xếp hạng quốc tế như Đại học Harvard, Đại học Oxford và Đại học Giao thông Thượng Hải. Điều này cho thấy rằng các mạng lưới mà giảng viên của NYUAD tiếp cận có thể đóng góp vào các chỉ số chất lượng tương đối cao hơn so với các đồng nghiệp thuộc cơ sở trong nước.

Kết luận

Số lượng công trình được xuất bản của một cơ sở giáo dục đại học không hoàn toàn đại diện cho bức tranh tổng thể về nghiên cứu của một trường; nhưng nó có thể cung cấp một cái nhìn khái quát về mức độ tương đối của năng suất và chất lượng giữa các cơ sở và ý thức cam kết của cơ sở đối với việc xuất bản các công trình khoa học, một cấu phần điển hình của tổ chức nghiên cứu.

Trường hợp này chỉ ra rằng các IBC lấy nghiên cứu làm trọng tâm có thể không có lợi thế vốn có khi so với các cơ sở trong nước về mặt năng suất nghiên cứu với thước đo đầu ra là số lượng. Tuy nhiên, điều đó dường như không đúng khi nhìn vào chỉ số về chất lượng nghiên cứu. Trong trường hợp này, NYUAD đã nhảy lên vị trí thứ hai của bảng xếp hạng. Điều này có thể là do các kỳ vọng học thuật được thực hiện từ cơ sở mẹ, khả năng tận dụng tên tuổi đã được xây dựng của cơ sở mẹ và sự tiếp cận đến các mạng lưới mà các cơ sở trong nước có thể không có.

Tuy nhiên, điều thú vị là đối tác trong nước cộng tác xuất bản duy nhất của NYUAD là Đại học Masdar, có cả chỉ số xuất bản và chỉ số chất lượng cao hơn. Nếu lợi ích của việc nhập khẩu IBC là để xây dựng năng lực nghiên cứu trong nước, thì sự thiếu vắng của hợp tác trong nước là một câu hỏi cần phải tìm hiểu thêm. Mặc dù cần nhiều thông tin hơn để làm rõ các đóng góp nghiên cứu của các IBC, nhưng dữ liệu về phân tích trách nhiệm thư mục cho thấy rằng chúng không nhất thiết là cách nhanh chóng để xây dựng năng lực nghiên cứu trong nước. ■

Giáo dục đại học ở Nam Sudan: sống chung với những thách thức

Kuyok Abol Kuyok

Kuyok Abol Kuyok là phó giáo sư của College of Education, Đại học Juba, Juba, Nam Sudan. E-mail: kuyokabol64@hotmail.com.

Nam Sudan mới giành được độc lập từ Sudan vào tháng 7 năm 2011, có một trong những hệ thống giáo dục đại học nhỏ nhất, nhưng nhiều

vấn đề nhất ở tiểu vùng Sahara châu Phi. Quốc gia mới nhất này của thế giới có 5 trường đại học công lập: Đại học Juba, Đại học Bahr el Ghazal, Đại học Upper Nile, Đại học Khoa học và Công nghệ Dr. John Garang Memorial và Đại học Rumbek – với gần 20 ngàn sinh viên, trong đó có 1040 sinh viên đã tốt nghiệp. Ngoài ra còn có bốn “dự án” hoặc “đề xuất” thành lập các trường đại học công lập: Đại học Western Equatoria (Yambio), Đại học Bắc Bahr el Ghazal, Đại học Khoa học và Công nghệ Torit và Đại học Bantiu.

Hệ thống giáo dục đại học đang phải đối mặt với nhiều thách thức, đặc biệt bởi cơ sở vật chất nghèo nàn và thiếu nhân viên; xung đột và kinh tế tri trệ còn khiến cho tình trạng thêm trầm trọng. Những điểm yếu này tác động nặng nề đến năng lực của các trường đại học. Sự thất bại của các trường đại học công trong việc đáp ứng nhu cầu khổng lồ đối với giáo dục đại học đã khuyến khích sự xuất hiện của khu vực đại học tư nhân không được kiểm soát. Nam Sudan có 13 trường đại học tư nhưng chỉ có 4 trường được công nhận.

Trọng tâm của bài viết này là kinh nghiệm của 5 trường đại học công lập đang hoạt động. Đối mặt với các vấn đề còn tồn tại, các trường không còn lựa chọn nào khác ngoài sống chung với những thách thức. Bốn cách tiếp cận chính đánh dấu sự hồi phục của khu vực giáo dục này: nhân viên chuyên trách, quan hệ đối tác giữa các trường, sự ủng hộ từ chính quyền và hỗ trợ quốc tế.

Nhân viên chuyên trách

Trong năm 2012, chỉ có 721 giảng viên được tuyển dụng tại các trường đại học, cho thấy số lượng sinh viên khá khiêm tốn: với tỷ lệ sinh viên/giảng viên là 28:1. Nhưng các trường đại học rất thiếu những giảng viên có trình độ. Chiếm tới 66% tổng số sinh viên, nhưng Đại học Juba, trường đại học lớn nhất trong nước, đã mất đi 561 cán bộ giảng viên là người bắc Sudan khi Nam Sudan giành được độc lập. Tương tự, một số lượng đáng kể các giảng viên của Đại học Upper Nile và Đại học Bahr el Ghazal – những trường thành lập sau năm 1991, vẫn ở lại Khartoum khi các trường đại học được chuyển về miền Nam vào tháng 12 năm 2010.

Hơn nữa, hệ thống này bị chi phối bởi các giảng viên không đủ trình độ. Ví dụ, về trình độ học vấn,

chỉ có 86 người trong số tất cả giảng viên là có trình độ tiến sĩ vào năm 2012. Hơn nữa, thống kê cùng năm các hồ sơ nhân sự cho thấy chỉ có 36 người là giáo sư chính thức, trong khi đó 62 người là giáo sư thỉnh giảng, 76 giáo sư trợ giảng, 242 giảng viên và 262 trợ lý giảng dạy. Để bù đắp cho sự thiếu hụt nhân lực này, các trường đại học tuyển dụng trợ giảng bán thời gian. Như vậy, 31% và 60% các giảng viên của Juba và Bahr el Ghazal với thứ tự tương ứng chỉ là giảng viên bán thời gian theo số liệu cuối năm 2016. Tình hình nhân viên ở 3 trường đại học còn lại cũng đáng báo động.

Tuy nhiên, các trường đại học đang sử dụng lực lượng lao động có trình độ cao, giàu kinh nghiệm và tài năng nhất trong nước. Thủ tục tuyển dụng khắt khe bảo vệ các trường đại học khỏi các hành vi tham nhũng vẫn diễn ra trong các tổ chức dân sự. Quan trọng hơn, lòng trung thành của các nhà nghiên cứu đối với các tổ chức nhấn mạnh khả năng truyền đạt kiến thức và cung cấp các dịch vụ quan trọng khác. Sự cống hiến của lực lượng học thuật làm giảm các mối đe dọa do thiếu hụt giảng viên có trình độ. Ví dụ, một giáo sư của trường Bahr el Ghazal hướng dẫn cho 12 sinh viên ở bậc tiến sĩ.

Quan hệ hợp tác giữa các trường

Nói chung, thiếu thốn cơ sở hạ tầng là thách thức lớn nhất đối với các trường đại học. Những trang thiết bị phòng thí nghiệm của 3 trường đại học lâu đời hơn hoặc bị bỏ lại ở Khartoum khi các trường này được chuyển giao cho miền Nam, hoặc bị cướp bóc trong cuộc xung đột diễn ra sau đó vào tháng 12 năm 2013, như trường hợp của trường Upper Nile và John Garang.

Hệ thống giáo dục đại học đang phải đối mặt với nhiều thách thức, đặc biệt bởi cơ sở vật chất nghèo nàn, thiếu vốn và thiếu nhân viên; xung đột và kinh tế tri tri trệ còn khiến cho tình trạng thêm trầm trọng.

Để giải quyết vấn đề này, các hiệu trưởng đã thiết lập quan hệ hợp tác, điều này tác động tích cực đến năng lực của các trường. Ví dụ, mặc dù trường John Garang đã được mở lại ở Bor, do sự thiếu an toàn hiện tại ở Malakal, trường Upper Nile đã di

dời sang Juba. Trường đại học di dời sử dụng một số cơ sở của trường Juba, và các giáo sư của Juba hướng dẫn sinh viên và giảng dạy bán thời gian tại John Garang. Ngoài ra, các sinh viên khoa học của Đại học Rumbek tiến hành các thí nghiệm trong phòng thí nghiệm của Đại học Bahr el Ghazal ở Wau, và sinh viên khoa học của John Garang đến trường Juba để thực hành.

Ngoài ra, các giáo sư ở các trường đại học khác hướng dẫn sinh viên tốt nghiệp của trường Juba. Để đảm bảo sự phát triển của đội ngũ nhân viên, các trường đại học gửi nhân viên của họ vào các khóa học sau đại học do các trường Juba và Bahr el Ghazal cung cấp.

Chính quyền sẵn lòng hỗ trợ

Giáo dục đại học ở Nam Sudan được quản lý thông qua Bộ Giáo dục Đại học, Khoa học và Công nghệ. Bộ này giám sát mọi vấn đề chính sách, kỹ thuật và hành chính. Mặc dù Bộ trưởng là một người được chỉ định theo mục tiêu chính trị, sự có mặt của các nhà khoa học, chẳng hạn như các thư ký dưới sự chỉ đạo của Bộ trưởng, đảm bảo rằng quan điểm của các trường đại học về những vấn đề mà họ đang phải đối mặt sẽ được xem xét.

Bộ Giáo dục hỗ trợ các trường đại học chủ yếu bằng cách cung cấp ngân sách chính phủ. Bộ Giáo dục đã tăng mức thù lao của giảng viên vào năm 2014, một biện pháp thu hút một số học giả trở lại các trường đại học. Số lượng nhân viên chính thức của trường Juba tăng từ 251 trong năm 2011 lên 574 vào năm 2016. Mặc dù con số này cho thấy mức tăng ấn tượng, 56% so với năm 2011, nhưng chưa đạt tới con số 700 nhân viên vào thời gian trước khi Nam Sudan giành độc lập. Ngoài ra, thông qua nỗ lực của Bộ, một số nước châu Âu và châu Phi hỗ trợ các chương trình phát triển nhân lực cho các trường đại học. Hiện tại, thông qua sáng kiến này, nhiều nhà nghiên cứu theo học các chương trình sau đại học tại Đại học Makerere, Uganda, Đại học Zambia và Đại học Zimbabwe.

Hơn nữa, đại diện của các trường đại học trong Hội đồng Giáo dục Đại học Quốc gia (NCHE) tăng cường mối quan hệ giữa các trường và cung cấp cho các tổ chức một nền tảng quốc gia. Ngoài ra, các nhà lãnh đạo trường đại học đã giới thiệu một phong cách quản lý tập thể tại các trường đại học.

Giảng viên, sinh viên và nhân viên trong trường được tư vấn về các vấn đề thể chế quan trọng, giúp tăng khả năng giao tiếp trong nội bộ. Về mặt này, các trường đại học xác định và phản ánh được những vấn đề rộng lớn hơn ở bên trong và cả bên ngoài trường.

Các hiệu trưởng dựa trên các mối quan hệ và hiểu biết chính trị để tiếp cận các nguồn lực cho các trường đại học. Họ kêu gọi các thành viên của các hội đồng trường đại học, thường là các bộ trưởng hoặc các nghị sĩ có nhiều ảnh hưởng, để đưa vấn đề đến tận các bộ trưởng. Ở một nước mà cách làm việc phi chính thức năng động hơn các thủ tục quan liêu, phương thức này thường mang lại kết quả.

Hỗ trợ quốc tế

Giáo dục đại học là một trong những lĩnh vực nhận được tài trợ từ chính phủ ít nhất. Các trường đại học chỉ nhận được ít hơn 1% ngân sách phân bổ hàng năm. Khoản vốn ít ỏi này hạn chế hoạt động của các trường đại học. Ban quản trị các trường đại học sử dụng nguồn quỹ eo hẹp này để trả thù lao cho nhân viên, mua sắm các dịch vụ thiết yếu và các thiết bị học tập như sách báo tạp chí. Do chính phủ không đủ khả năng tài trợ cho việc xây dựng cơ sở hạ tầng và các chương trình phát triển nhân viên, các trường đại học phải dựa vào hỗ trợ của nước ngoài.

Hỗ trợ quốc tế là cơ chế thực tiễn nhất để giải quyết hai thách thức quan trọng đối với đại học: thiếu cơ sở hạ tầng và thiếu hụt cán bộ. Với sự hỗ trợ quốc tế, các trường đại học có thể giải quyết vấn đề cơ sở hạ tầng. Trước khi độc lập, Juba có được 6,5 triệu đô la từ các đối tác phát triển quốc tế – Na Uy và USAID – để xây dựng cơ sở cho trường đại học luật năm 2010. Các tòa nhà mới đủ chỗ cho cả các trường college khác và trung tâm nghiên cứu sau đại học.

Vào thời điểm đó, 87,6% giảng viên không có bằng tiến sĩ. Do đó, phát triển nhân lực là một ưu tiên hàng đầu trong chương trình hỗ trợ quốc tế. Vào đầu năm 2011, Juba đã đồng ý hợp tác với trường Đại học Bách khoa Virginia và Đại học Bang Virginia trong 3 năm để đào tạo nhân viên của Juba. Juba cũng đã ký một bản ghi nhớ với Đại học Mở Tanzania vào tháng 8 năm 2015 để thúc

đẩy các chương trình học từ xa giữa hai tổ chức. Đại học Bahr el Ghazal đã ký một thoả thuận tương tự với Đại học Makerere ở Uganda và Đại học Oslo ở Na Uy. Ngoài ra, Đại học A&M của Texas và Đại học New York đã ký biên bản ghi nhớ với Đại học Memorial John Garang vào tháng 6 năm 2010. Tuy nhiên, khi chiến tranh bùng nổ, cộng đồng quốc tế đã ngừng hỗ trợ các trường đại học bởi vì họ chuyển sự quan tâm sang vấn đề khủng hoảng nhân đạo.

Kết luận

Giáo dục đại học của Nam Sudan đang phải đối mặt với nhiều thách thức. Mặc dù các trường đại học không giải quyết hoàn toàn được các vấn đề, họ áp dụng chiến lược sống chung với nó. Kinh nghiệm này cung cấp những bài học vô giá cho các hệ thống giáo dục đại học ở trong bối cảnh sau xung đột tương tự. ■

Bất bình đẳng giới trong các chương trình kỹ thuật của đại học châu Phi

Eric Fredua-Kwarteng và Catherine Effah

Eric Fredua-Kwarteng là cố vấn về chính sách giáo dục, làm việc tại trụ sở Toronto, Canada. E-mail: efredua_2000@yahoo.ca. Catherine Effah là chuyên gia tư vấn cho Ủy ban Doanh nghiệp Nhà nước, Ghana. E-mail: cath-erine.iffah@yahoo.co.uk.

Nhà triết học và giáo dục người châu Phi James Emmanuel Kwegyir-Aggrey (1875-1927) tuyên bố rằng nếu bạn giáo dục một người đàn ông, bạn giáo dục một cá nhân, nhưng nếu bạn giáo dục một người phụ nữ, bạn giáo dục một gia đình và cả một dân tộc. Tuyên bố này gợi ý rằng giáo dục phụ nữ có ý nghĩa quan trọng đối với sự phát triển của châu Phi. Mặc dù nam giới châu Phi đóng góp vào sự phát triển, phụ nữ châu Phi mang trên mình phần lớn gánh nặng phát triển của lục địa trong các lĩnh vực y tế và chăm sóc trẻ em, nông nghiệp, sản xuất, chế biến và bảo quản thực phẩm. Chẳng hạn, các cộng đồng nông thôn ở châu Phi thường không có các hệ thống cấp nước bằng đường ống và nhiên liệu phi hóa thạch. Rất nhiều phụ nữ châu

Phi phải đi rất xa để lấy nước và củi để sử dụng trong gia đình.

Số liệu nhập học cho thấy rất ít phụ nữ châu Phi theo học các chương trình kỹ thuật trong các trường đại học trên toàn châu Phi. Ví dụ, tại Fourah Bay College, Đại học Sierra Leone, mặc dù tỷ lệ nữ đăng ký học chương trình kỹ thuật có tăng lên, sinh viên nam vẫn chiếm khoảng 90%.

Tương tự như vậy, tại một trong những trường đại học châu Phi lâu đời nhất, Đại học Makerere, Uganda, có 2160 sinh viên theo học các chương trình kỹ thuật trong năm học 2009-2010, trong số đó, chỉ có 22% là nữ. Tại Đại học Rwanda, tỷ lệ phần trăm sinh viên nữ tham gia các chương trình kỹ thuật trong các năm học 2013-2014 và 2014-2015 là 20% và 19% tương ứng. Đại học Mỏ và Công nghệ Ghana, năm học 2014-2015 có 503 sinh viên, tỷ lệ nữ chỉ là 16%. Trong năm trước đó, tỷ lệ này là gần 20%. Trung bình, tỷ lệ sinh viên nữ theo học tại trường đại học này dao động trong khoảng 15-20%.

Tỷ lệ thấp nữ sinh viên trong các chương trình kỹ thuật của trường đại học ở châu Phi không chỉ do sự thiếu quan tâm, khả năng hoặc năng lực trí tuệ. Theo cách suy nghĩ truyền thống, khoa học và toán học là lãnh địa của nam giới; các hoạt động văn hóa xã hội ưu tiên giáo dục nam giới hơn là phụ nữ; và môi trường giảng dạy khoa học và toán học trong trường trung học không hỗ trợ nữ sinh đã góp phần vào việc tỷ lệ sinh viên nữ theo học các ngành kỹ thuật tại các trường đại học châu Phi vẫn thấp. Do đó, đây rõ ràng là một bất công xã hội, tạo nên sự thiếu công bằng trong cơ hội tiếp cận giáo dục kỹ thuật.

Số liệu nhập học cho thấy rất ít phụ nữ châu Phi theo học các chương trình kỹ thuật trong các trường đại học trên toàn châu Phi.

Cân bằng hay bình đẳng giới?

Thống kê nhập học của hầu hết các trường đại học ở châu Phi đều cho biết tỷ lệ nữ và nam sinh viên. Trường Đại học Cape Coast, Ghana, là một ví dụ rõ ràng. Trường này công bố số liệu ghi danh hàng

năm và sự phân bố giới tương ứng. Năm học 1962-1963, trong tổng số 155 sinh viên được ghi nhận, chỉ có 8% là nữ. Tuy nhiên, năm 2011-2012, tỷ lệ nữ tham gia tuyển sinh là 33%. Đại học Nông nghiệp và Công nghệ Jomo Kenyatta, Kenya, cũng đã cải thiện tỷ lệ tuyển nữ từ 14% trong năm 2012-2013 thành 29% trong giai đoạn 2013-2014. Đại học Yaoundé, Cameroon, cũng đã tăng tỷ lệ tuyển sinh nữ trong giai đoạn 2015-2016 lên khoảng 38% so với 27% của năm trước.

Các trường đại học khác của châu Phi cũng đã có những cải thiện tương tự trong việc tuyển sinh viên nữ. Mặc dù những số liệu thống kê này là một công cụ hữu ích để theo dõi việc học sinh nữ tiếp cận với giáo dục đại học – nhưng lại không cho thấy các chương trình mà sinh viên nữ theo học, đặc biệt là các ngành kỹ thuật. Tương tự như vậy với các trường đại học Nam Phi nơi đạt được tỷ lệ trung bình 53% nữ sinh nhập học. Dường như hầu hết các trường đại học của châu Phi tập trung nhiều hơn vào vấn đề cân bằng giới, mà bỏ qua bình đẳng giới – phản ánh trong tỷ lệ tiếp cận và phân bố giới tính trong các chương trình học tập đặc biệt là kỹ thuật.

Chiến lược công bằng xã hội: có thể làm gì?

Một số trường đại học ở châu Phi đã thực hiện bốn chiến lược hành động nhằm tăng tỷ lệ nữ sinh theo học các chương trình kỹ thuật:

- *Hạn ngạch nhập học*: các chương trình kỹ thuật dành một tỷ lệ tuyển sinh nhất định cho nữ. Một biến thể phổ biến của chiến lược này là cho phép nhập học cả những thí sinh nữ gần đạt yêu cầu đầu vào. Mặc dù các bằng chứng thực tế của Đại học Ghana và Đại học Dar es Salaam, Tanzania đều khẳng định tính hiệu quả của chiến lược này, nó vẫn bị chỉ trích vì đã hạ thấp tiêu chuẩn học tập và dành sự ưu đãi cho thí sinh nữ. Đáng tiếc là, trong hầu hết các trường hợp, sinh viên nữ được nhận vào học theo chính sách chiến lược này lại không nhận được sự hỗ trợ cần thiết về mặt học thuật để có thể thành công trong các chương trình kỹ thuật họ đã lựa chọn.
- *Ưu tiên nhập học*: thí sinh nữ đạt yêu cầu đầu vào được ưu tiên hơn thí sinh nam. Đó là một chiến lược đơn giản để thực hiện, vì nó không

đòi hỏi bất kỳ quy hoạch phức tạp nào. Nhiều trường đại học châu Phi, đặc biệt là Đại học Mỏ và Công nghệ Ghana, và các trường khác, đã đạt được những thành công to lớn trong việc áp dụng chính sách chiến lược này. Nhưng vấn đề là chính sách này không quan tâm đến việc thí sinh nữ đạt được những tiêu chuẩn cần thiết để nhập học bằng cách nào.

- *Nâng cao trình độ học vấn*: một biến thể của chính sách này là những thí sinh nữ gần đạt được các yêu cầu đầu vào có thể được nhận vào học, nếu họ sẵn sàng tham gia và hoàn thành một chương trình học nâng cao. Mặc dù đạt được những thành công nhất định, chương trình này chỉ tập trung vào việc trang bị kiến thức và phát triển kỹ năng mà không xây dựng sự tự tin cho người học.
- *Nhập học có điều kiện*: những thí sinh nữ chỉ có điểm học tập ở mức trung bình vẫn được nhận vào học với điều kiện họ phải đạt được những kết quả nhất định trong năm học đầu tiên. Ví dụ, những thí sinh nữ đã đạt được 75% điểm môn toán có thể được vào học các chương trình kỹ thuật với yêu cầu rằng họ phải đạt được ít nhất 70% điểm môn toán ở năm đầu tiên. Chiến lược này có xu hướng gây áp lực quá lớn đối với các thí sinh nữ, khi họ phải cố gắng đáp ứng điều kiện.

Con đường phía trước

Các chiến lược hành động như *hạn ngạch nhập học*, *ưu tiên nhập học*, *nâng cao trình độ*, và *nhập học có điều kiện* đều rất quan trọng để giải quyết vấn đề thiếu đại diện nữ trong các chương trình kỹ thuật tại các trường đại học châu Phi. Tuy nhiên, những chiến lược này không giải quyết được bất kỳ nguyên nhân cơ bản nào dẫn đến sự chênh lệch tỷ lệ giới tính trong các ngành kỹ thuật. Có hai nguyên nhân chính cần quan tâm là tỷ lệ nhập học của nữ sinh trong trường trung học phổ thông, và những khó khăn các học sinh nữ gặp phải khi học các môn khoa học và toán ở cấp này. Các trường đại học châu Phi không nên đứng tách biệt trong khi chênh lệch về giới ngày càng tệ hơn. Họ cần tham gia mạnh mẽ vào cuộc vận động vì sự giáo dục phụ nữ và lên tiếng như các đối tác phát triển.

Trường trung học phổ thông là nguồn cung cấp sinh viên chính cho các chương trình kỹ thuật bậc đại học. Rất ít học sinh nữ đạt điểm tốt trong các môn học cho phép họ ứng tuyển vào các chương trình này, do môi trường học tập thiếu sự khuyến khích; giáo viên nói đến những vấn đề nằm ngoài kinh nghiệm hàng ngày của học sinh nữ; học sinh nam được ưa thích hơn; và quan điểm gia trường về khoa học và toán học trong xã hội.

Các trường đại học châu Phi có thể tác động đến số lượng nữ sinh trung học lựa chọn các chương trình kỹ thuật bằng cách ấn định và giảng dạy các chương trình khoa học, toán học và công nghệ đặc biệt cho các em gái trong chương trình tiếp cận cộng đồng của họ. Những can thiệp như vậy nhằm giúp các em gái phát triển sở thích, kỹ năng và sự tự tin trong những lĩnh vực đó. ■

Mông Cổ: giáo dục đại học và sinh viên du học

Bryce Loo

Bryce Loo là nghiên cứu viên tại World Education Services, New York, Hoa Kỳ. E-mail: bloo@wes.org.

Số sinh viên Mông Cổ du học gia tăng chóng mặt từ khi quốc gia này chuyển từ chế độ Xô viết sang kinh tế thị trường. Những thách thức dai dẳng của hệ thống giáo dục đại học trong nước đã phần nào thúc đẩy sinh viên ra nước ngoài học tập. Trình độ giáo dục đại học ở Mông Cổ những năm gần đây đã bắt đầu gây được ấn tượng, nhưng chất lượng vẫn là vấn đề bất chấp các nỗ lực cải cách liên tục. Vẫn tồn tại các vấn đề bình đẳng trong tiếp cận giáo dục đại học, nhất là đối với học sinh nghèo và từ nông thôn. Hầu hết các vấn đề này xuất phát từ sự thiếu hụt ngân sách thường xuyên của chính phủ. Do đó, Mông Cổ phải phụ thuộc nhiều vào các tổ chức tài trợ quốc tế để giải quyết những khó khăn này thông qua việc nhận hỗ trợ về tài chính kỹ thuật.

Sinh viên du học nếu được quản lý hiệu quả có thể mang lại nhiều lợi ích cho Mông Cổ. Sinh viên và học giả khi về nước làm việc có thể mang lại

các kỹ năng và kinh nghiệm có được ở nước ngoài, giúp quốc tế hóa cho các tổ chức họ trở về phục vụ. Trên nhiều khía cạnh, Mông Cổ thể hiện sâu sắc về các thách thức cũng như cơ hội đối với các quốc gia ít dân trong việc quản lý du học sinh nhằm mang lại lợi ích cho quốc gia.

Giáo dục đại học ở Mông Cổ

Mông Cổ có những chỉ số phát triển giáo dục ngang bằng với các nước lân cận, và từ khi chuyển đổi hệ thống, giáo dục đại học đã phát triển đáng kể. Năm 2015, toàn hệ thống đại học Mông Cổ có 162.626 sinh viên, tỷ lệ GER (Gross Enrollment Rate – tỷ lệ đi học trong độ tuổi) là 68%. Tỷ lệ này là 14% vào đầu những năm 1990. Số đông là sinh viên nữ, phản ánh ngược lại tỷ lệ nam/nữ ở quốc gia này.

Tương tự, số lượng trường đại học cũng phát triển mạnh mẽ. Trường công vẫn chiếm ưu thế, gần đây được hợp nhất từ 42 thành 16 trường. Số trường tư gia tăng nhanh chóng, có 78 trường vào năm 2015 nhưng nói chung có số lượng sinh viên ít ỏi.

Xu hướng du học nước ngoài

Dưới thời chiến tranh lạnh, sinh viên Mông Cổ đi du học chủ yếu đến Liên Xô cũ hoặc các nước trong khối XHCN. Năm 2014, danh sách điểm đến du học hàng đầu đa dạng hơn nhiều: Trung Quốc, Hàn Quốc, Hoa Kỳ, Nga và Nhật Bản. Trên 15 ngàn sinh viên Mông Cổ đang du học nước ngoài. Tuy là con số nhỏ trong các nước nói trên, nhưng rất đáng kể đối với một quốc gia chỉ có 3 triệu dân.

Chỉ một số ít gia đình tầng lớp trên, chủ yếu ở thủ đô Ulaanbaatar, có khả năng chi trả kinh phí du học, nhất là đến các nước phát triển cao. Chính phủ Mông Cổ cũng cấp một số ít học bổng du học và một số lớn hơn tín dụng cho sinh viên du học. Ngoài ra một số đáng kể sinh viên du học tại Nga và Trung Quốc cũng được học bổng nhờ các chương trình hợp tác song phương về giáo dục. Một số khá ít sinh viên có thể kiếm được học bổng từ các tổ chức phi chính phủ tại Mông Cổ, các tập đoàn, chính phủ nước ngoài và các trường sở tại ở nước ngoài.

Lưu thông và thất thoát chất xám

Thất thoát chất xám là một nguy cơ lớn. Trước hết, không có thông tin đầy đủ về số sinh viên và học

giả Mông Cổ ở lại nước ngoài. Báo cáo gần đây nhất của chính phủ ước tính vào năm 2010 có trên 107 ngàn người Mông Cổ sống ở nước ngoài. Sinh viên đi trú mở ra cơ hội ra đi cho người khác, thường là gia đình của họ. Nền kinh tế Mông Cổ bùng phát vào khoảng năm 2011, trở thành một trong các quốc gia tăng trưởng kinh tế nhanh nhất thời đó, chủ yếu nhờ lĩnh vực khai khoáng. Phát triển kinh tế mạnh mẽ được cho là yếu tố thu hút nhiều người sống ở nước ngoài trở về. Gần đây nền kinh tế đã chững lại, làm cho dòng người trở về từ nước ngoài giảm và thúc đẩy di cư ra nước ngoài.

Hàng năm chính phủ Mông Cổ chỉ cấp một ít học bổng toàn phần cho sinh viên du học, số sinh viên du học bằng tín dụng của chính phủ thì nhiều hơn.

Ngoài việc nắm bắt phạm vi vấn đề một cách đầy đủ, Mông Cổ cần đưa ra các giải pháp chống chảy máu chất xám. Cần khuyến khích sinh viên tốt nghiệp nước ngoài quay về. Chính phủ cần dành ngân sách để bảo vệ thất thoát tài năng sinh viên và giảng viên, tăng ngân sách cho nghiên cứu và phát triển có thể khuyến khích các nghiên cứu sinh và học giả quay về phục vụ đất nước. Chặng hạn ngoài lương cao, dịch vụ việc làm, sẽ có ích như trong kinh nghiệm thành công của Trung Quốc và các nước khác. Ngay cả khi họ không quay về, Mông Cổ cũng có được lợi nếu biết cách làm “lưu thông chất xám”, hợp tác nghiên cứu và chia sẻ kiến thức.

Cơ hội cho sinh viên nông thôn

Cơ hội du học nước ngoài cho sinh viên/học sinh nông thôn, sinh viên/học sinh nghèo là một vấn đề. Phần lớn các đại học tập trung ở thủ đô Ulaanbaatar, chiếm đa số nguồn tài chính quốc gia và tài nguyên xã hội dành cho giáo dục đại học. Đất nước này cũng có tập quán di trú từ nông thôn ra thành thị, nhiều người cùng với gia đình của họ có xu hướng dịch chuyển từ các vùng nông thôn ra Ulaanbaatar và một số đô thị khác. Gần một nửa dân số Mông Cổ đang sống tại thủ đô.

Không rõ bao nhiêu sinh viên/học sinh nông thôn được tiếp cận cơ hội du học, nhưng thấy khá rõ rào cản đối với họ. Hầu hết học sinh trung học

hoặc sinh viên cao đẳng và đại học ở nông thôn thường thiếu thông tin so với thủ đô Ulaanbaatar, nơi tập trung hầu hết các trung tâm tư vấn du học. Các em này cũng không có bạn bè hay người thân ở nước ngoài, nhất là cho mục đích du học. Tiếp xúc với tiếng Anh và những ngoại ngữ khác ở nông thôn là thấp hơn hẳn so với thành thị, mặc dù nhà nước có quy định đưa tiếng Anh vào mọi cấp học. Khả năng chi trả cho du học nước ngoài cũng là một rào cản.

Học bổng

Học bổng là một cách hữu hiệu giúp chính phủ và các bộ/ngành, hoặc địa phương khắc phục các thách thức nêu trên. Hiện nay chính phủ chỉ cấp học bổng du học cho sinh viên được chọn vào các trường top 100 theo xếp hạng của *Times Higher Education*. Rất ít sinh viên được cấp học bổng loại này, hầu hết ở Ulaanbaatar và một số đô thị lớn.

Chính phủ Mông Cổ có thể cấp nhiều học bổng du học ngắn hơn để gia tăng số lượng. Như chương trình Khoa học Phi biên giới của Brazil cấp học bổng 1 năm cho nghiên cứu khoa học, cộng thêm các khoản chi phí học ngoại ngữ và thực tập. Các chương trình du học sau đại học có thể tận dụng các mối quan hệ hiện hữu giữa các đại học Mông Cổ và đại học nước ngoài. Các chương trình như thế mở thêm cơ hội du học cho cả học sinh/sinh viên khá giỏi ở vùng nông thôn. Quan hệ hợp tác với các tổ chức ở nước ngoài để nhận sinh viên vào các trường không thuộc nhóm Top cũng tạo thêm nhiều cơ hội du học. Hơn cả, có lẽ gắn việc đi học nước ngoài với bằng cấp quốc gia sẽ giúp giáo dục đại học Mông Cổ mang nhiều tính chất quốc tế hơn.

Con đường phía trước

Cần thêm nhiều dữ liệu cũng như nghiên cứu về du học và ảnh hưởng của bối cảnh xã hội và giáo dục đến du học ở Mông Cổ. Các kết quả sẽ giúp quản lý tốt hơn sinh viên du học nhằm mang lại lợi ích cho đất nước nói chung và hệ thống giáo dục đại học nói riêng. Hoạch định thành công chính sách cho việc này là rất quan trọng đối với Mông Cổ, nhờ đó những công dân có học vấn quốc tế sẽ đóng góp tốt nhất cho đất nước. ■

Học trực tuyến xuyên biên giới – thông tin từ dữ liệu

Rachel Merola

Rachel Merola là nghiên cứu viên cao cấp thuộc Cơ quan Nghiên cứu Giáo dục Đại học Không biên giới (OBHE: Observatory on Borderless Higher Education). Bài này được đăng lần đầu trên website của OBHE. Email: rachel.merola@obhe.org.

Học từ xa, MOOC (Massive Open Online Course – Khóa học trực tuyến đại chúng mở), cùng với các mô hình đào tạo trực tuyến và hỗn hợp đã mang lại những cơ hội học tập xuyên biên giới, không cần phải đi du học, đang bộc lộ những yếu tố làm thay đổi cuộc chơi giáo dục xuyên quốc gia. Khảo sát dữ liệu liên quan nhằm nắm bắt quy mô thị trường, đặc biệt tại các nước có đông du học sinh đến và các nước đông người đi du học nhất, qua đó tìm kiếm các bằng chứng cho thấy phải chăng sinh viên đang có xu hướng chuyển sang du học trực tuyến.

Dữ liệu từ các quốc gia điểm đến hàng đầu

Tại Hoa Kỳ – nơi là điểm đến của nhiều du học sinh nhất – đa số các trường đại học đều có chương trình đào tạo trực tuyến. Báo cáo về đào tạo từ xa của WCET sử dụng dữ liệu IPEDS của học kỳ Fall 2014 cho thấy một trong bảy sinh viên (14%) học từ xa tất cả các khóa học. Hơn một trong bốn sinh viên (28%) học từ xa ít nhất một khóa học.

Thêm vào đó, từ học kỳ Fall 2012 đến học kỳ Fall 2014 – theo dữ liệu của liên bang – sinh viên nước ngoài học trực tuyến từ xa tăng 8,6%, tương đương 35 ngàn người. Cũng trong thời gian đó, số sinh viên Mỹ học trực tuyến gia tăng 7%, gần 185 ngàn người. Trong khi đó tổng sinh viên đại học giảm 2%.

Tăng trưởng đào tạo trực tuyến, trong khi suy giảm tổng số sinh viên cho thấy học trực tuyến đang là xu hướng lựa chọn phổ biến, tuy số sinh viên quốc tế hiện chiếm một phần rất nhỏ trong tổng số sinh viên học từ xa. Trong 2.858.792 sinh viên học từ xa năm 2014, chỉ có 1,3% (37.788 sinh viên) bên ngoài nước Mỹ. Số còn lại là sinh viên Mỹ (2.730.769), hoặc từ nơi không xác định (90.235).

Học trực tuyến xuyên biên giới cũng được tìm hiểu trong ngữ cảnh thị trường sinh viên quốc tế ở Hoa Kỳ. Sinh viên nước ngoài nhập học đại học Mỹ tăng 16% trong hai niên khoá 2012-2013 và 2014-2015, lên đến 854.639 sinh viên vào năm học 2014-2015 – tăng nhanh hơn tỷ lệ gia tăng học trực tuyến xuyên biên giới. Mặc dù tăng nhưng học trực tuyến xuyên biên giới chưa phải là động cơ chính trong ngữ cảnh thị trường du học sinh nhập học vào các đại học Mỹ.

Nhìn sang Vương quốc Anh, quốc gia đứng thứ hai về số sinh viên quốc tế, thấy một bức tranh khác của thị trường đào tạo từ xa. Dữ liệu Cục Thống kê Giáo dục Anh Quốc (HESA) cho thấy 10% suy giảm trong các chương trình đào tạo từ xa của nước này, từ 210.005 sinh viên năm 2013-2014 xuống còn 188.865 vào năm 2014-2015. Báo cáo 2016 của OBHE cũng cho biết nguyên nhân suy giảm là do số sinh viên bán thời gian giảm do thay đổi chính sách hỗ trợ tài chính sinh viên: riêng ở Anh số sinh viên bán thời gian giảm 41% trong 5 năm gần đây, mất trên 200 ngàn sinh viên. Đại học Mở là trường có đông nhất số sinh viên từ xa bán thời gian, đã mất 1/3 số sinh viên theo học kể từ năm học 2009-2010.

Chính phủ Trung Quốc tích cực thúc đẩy phát triển đào tạo trực tuyến trong phạm vi cả nước.

Theo HESA, số sinh viên từ bên ngoài quốc gia (Anh Quốc) theo học từ xa các đại học Anh tăng nhẹ từ 119.700 năm 2013-2014 lên 120.475 vào năm 2014-2015. Chưa tính một số đồng sinh viên thực chất cũng học từ xa chương trình cử nhân ngành kế toán của đại học Oxford Brookes. Chương trình này là hợp tác giữa đại học Oxford Brookes và ACCA (Hiệp hội Kế toán Công chứng Anh), tự động đăng ký vào chương trình cử nhân cho hầu hết thành viên ACCA, làm tăng giá trị số liệu giáo dục xuyên quốc gia của Anh Quốc.

Mới đây báo cáo của Giáo dục Đại học Toàn cầu cho thấy 70% chương trình đào tạo từ xa/trực tuyến xuyên quốc gia của Anh Quốc bắt đầu có từ trước năm 2000, và chỉ 4% sinh viên từ xa nhập học vào các chương trình ra đời từ sau năm 2010. Điều

này nói lên rằng đào tạo từ xa không phát triển những năm gần đây.

Các quốc gia hàng đầu về sinh viên du học

Liệu có minh chứng nào cho thấy đào tạo từ xa và trực tuyến đang gia tăng thu hút ở những nước hàng đầu số sinh viên du học? Ấn Độ và Trung Quốc, hai quốc gia có số du học sinh ra nước ngoài đông nhất, là các thị trường đào tạo từ xa/trực tuyến sôi động, mặc dù họ không có dữ liệu công bố về đào tạo trực tuyến xuyên biên giới. Hai nước đều phát triển nhanh đào tạo từ xa, thêm lựa chọn ngoài hệ đào tạo trên lớp, bao gồm các chương trình của đại học nước ngoài.

Theo Ủy ban Ngân sách Đại học (UGC), Ấn Độ có 26,5 triệu sinh viên đại học năm 2014-2015. Mặc dù UGC không công bố số liệu đào tạo từ xa, các dự báo và ước lượng cho thấy con số là rất lớn. Công ty nghiên cứu Technavio ước tính hiện có 5,42 triệu học sinh/sinh viên học từ xa, và tăng 10% vào năm 2019. Giá trị thị trường đào tạo trực tuyến ở Ấn Độ vào khoảng 20 tỷ USD năm 2014, tăng trưởng doanh thu 25% vào 2019; 100/140 công ty e-learning ra đời trong 3 năm vừa qua cũng cho thấy sự phát triển của công nghiệp này.

Gia tăng các nhà cung ứng đào tạo trực tuyến trong tất cả các cấp, các hệ đào tạo, trong đó có IGNOU (Đại học Mở Quốc gia Indira Gandhi) là một đại học đào tạo từ xa thành lập năm 1958 với 700 ngàn sinh viên. Các trường đại học nước ngoài như MIT và Harvard cung ứng các chương trình trực tuyến qua hệ thống EdX – sau Hoa Kỳ, Ấn Độ là quốc gia có số sinh viên học trực tuyến qua hệ thống EdX hàng thứ hai thế giới. Mặc dầu số liệu trên cho thấy đào tạo trực tuyến gia tăng, không có nghĩa là sinh viên lựa chọn học trực tuyến thay cho học trong lớp đối với chương trình nội địa hoặc quốc tế.

Trung Quốc ngày nay có hệ thống giáo dục đại học lớn nhất thế giới, tăng trưởng gấp 6 lần trong thập niên qua lên đến 33 triệu sinh viên. Theo tập đoàn nghiên cứu Ambient Insight, vào cuối năm 2014 có 5,28 triệu (16%) sinh viên học trực tuyến ở Trung Quốc.

Ước tính doanh thu e-learning ở nước này lên đến 5,8 tỷ USD vào năm 2015, chiếm 22% chi tiêu cho toàn hệ thống giáo dục. Số liệu này tính

cho toàn bộ giáo dục các cấp không tách riêng giáo dục đại học. Tháng Giêng năm 2015, Bộ Giáo dục Trung Quốc dùng quy định cấp phép cho các chương trình đào tạo đại học trực tuyến. Trong khi các chương trình trực tuyến của đại học nước ngoài được xem là không hợp pháp, có 68 đại học nội địa vẫn vận hành các chương trình trực tuyến.

Chính phủ Trung Quốc tích cực thúc đẩy phát triển đào tạo trực tuyến trong phạm vi cả nước. Vào tháng 5 năm 2015, Chủ tịch Tập Cận Bình kêu gọi “cải cách và đổi mới giáo dục đào tạo cùng với sự phát triển của công nghệ thông tin-truyền thông, để ai ai cũng được học mọi lúc, mọi nơi”. Mặc dù Chủ tịch kêu gọi phát triển, báo cáo tháng Tư 2016 của Bộ Giáo dục Trung Quốc về chất lượng giáo dục đại học (đây là báo cáo quan trọng nhất của Bộ này), không đề cập gì đến sinh viên học từ xa/trực tuyến.

Cần dữ liệu toàn diện hơn

Dù có minh chứng về sự tăng trưởng của giáo dục đại học xuyên biên giới (CBHE: cross-border higher education) tại các nước Mỹ và Anh, vẫn cần thêm dữ liệu giúp nhìn rõ nguyên nhân tăng trưởng. Ở Ấn Độ và Trung Quốc, thị trường đào tạo trực tuyến đang bùng nổ, và mặc dù có dữ liệu về CBHE, tăng trưởng của thị trường trong nước cho thấy nhu cầu cao thật sự.

Mặc dầu vậy, còn quá sớm để kết luận đào tạo trực tuyến là động cơ dẫn dắt sinh viên du học. Các chương trình trực tuyến của đại học nước ngoài không được công nhận ở Trung Quốc và Ấn Độ là một rào cản cho sự phát triển đào tạo trực tuyến nói chung. Phải chăng mô hình hỗn hợp (nửa trong lớp-nửa trực tuyến) sẽ là chìa khoá giúp đào tạo trực tuyến đóng vai trò mạnh mẽ hơn cho giáo dục đại học xuyên biên giới. ■

Giáo dục đại học vì lợi nhuận ở Brazil - tiến thoái lưỡng nan

Marcelo Knobel và Robert Verhine

Marcelo Knobel là giám đốc phòng thí nghiệm quốc gia Brazil về công nghệ nano, giáo sư Học viện Física Gleb Wataghin, Đại học Campinas (UNICAMP), São Paulo, Brazil. E-mail: knobel@ifi.unicamp.br. Robert Verhine là giáo sư khoa giáo dục, Đại học liên bang ở Bahia, đồng thời là thành viên cao cấp Trung tâm Kinh doanh và Đổi mới giáo dục Lemann ở Brazil, thuộc Đại học Stanford, Hoa Kỳ. E-mail: rverhine@gmail.com.

Brazil là quốc gia đứng thứ 9 thế giới về tổng thu nhập nội địa (GDP), dân số 195 triệu người phân bố trên một lãnh thổ có 5 ngàn thành phố trong 26 bang và một quận liên bang. Brazil có hệ thống giáo dục đại học khá kỳ lạ, chỉ có ít trường công lập tập trung vào nghiên cứu, còn đa số là trường tư. Hệ thống giáo dục đại học ở Brazil phát triển nhanh chóng trong 15 năm qua, nâng con số sinh viên đại học lên 7,5 triệu, với gần 20% thanh niên trong độ tuổi 18-24 đi học đại học. 75% sinh viên học tại các đại học tư thục, một nửa trong số đó học tại các trường vì lợi nhuận.

Năm mươi năm trước, giáo dục đại học Brazil cũng như ở hầu hết các quốc gia khác chủ yếu là trường công lập. Các đại học công định hướng nghiên cứu và không thu học phí đã dần dần bị hạn chế phát triển do chi phí tăng cao và nguồn lực từ chính phủ bị giới hạn. Từ những năm 1970, các nhà làm chính sách bắt đầu dựa vào khu vực tư nhân để đáp ứng nhu cầu phát triển của giáo dục đại học, đã tạo thuận lợi cho việc mở trường tư và đưa ra các ưu đãi tài chính hấp dẫn. Chính phủ liên bang đã tăng cường chính sách này vào cuối những năm 1990, điều chỉnh luật để cho phép thành lập các trường vì lợi nhuận. Các nhà đầu tư và kinh doanh giáo dục nhanh chóng mở thêm các trường vì lợi nhuận mới và chuyển đổi các trường phi lợi nhuận trước đây sang mô hình mới này. Đại học Phoenix (Mỹ) hiện diện ở Brazil từ năm 2001, mặc dầu đã rút ra khỏi thị trường Brazil vào năm 2006, sự hiện diện của nó đã mở đường cho các tổ chức giáo dục đa quốc gia khác vào thị trường này. Xu hướng chuyển sang loại hình vì lợi nhuận từ sau năm 2005 đã được chính quyền liên bang thúc đẩy bằng các chính sách như mở rộng chương trình tín

dụng sinh viên, gây quỹ đầu tư thông qua thị trường chứng khoán, và miễn thuế đối với các trường tư có cung cấp học bổng cho sinh viên nghèo. Việc thắt chặt các quy định về lợi nhuận của Hoa Kỳ trong thời gian gần đây, dưới thời Obama cũng thúc đẩy một số tổ chức giáo dục Bắc Mỹ chuyển hoạt động sang các nước thuận lợi hơn về môi trường pháp lý, dường như cũng góp phần vào sự tăng trưởng khu vực giáo dục vì lợi nhuận ở Brazil.

Các xu hướng trong giáo dục đại học tư thực

Nhiều quốc gia không cho phép giáo dục đại học vì lợi nhuận. Sự mở rộng giáo dục vì lợi nhuận ở Hoa Kỳ được nhiều người biết đến qua báo chí/truyền thông (và phê phán), tuy nhiên các trường vì lợi nhuận ở Hoa Kỳ cũng chỉ chiếm 10% tổng số sinh viên nhập học. Giáo dục đại học vì lợi nhuận thịnh hành ở Trung Quốc, tuy nhiên chủ yếu là hệ dạy nghề không cấp bằng cử nhân/kỹ sư. Trên bình diện toàn cầu, các trường tư thực vì lợi nhuận thường có vị thế thấp, chủ yếu tuyển các sinh viên “phi truyền thống” không đủ điều kiện vào trường công hoặc trường tư phi lợi nhuận. Dữ liệu điều tra dân số của Brazil cho thấy so với toàn thể sinh viên đại học, sinh viên các trường vì lợi nhuận có tuổi trung bình cao hơn, nhiều khả năng là người đi làm, xuất thân từ các gia đình có thu nhập thấp (ngịch lý), bố mẹ không có học vấn đại học.

Brazil lúc này đang khủng hoảng kinh tế trầm trọng, các khoản tín dụng sinh viên theo chương trình liên bang từ năm 2015 bị cắt giảm đáng kể. Nhiều trường vì lợi nhuận gặp khó khăn nặng nề về tài chính, dẫn đến một số nhà quản lý đã phải nghĩ đến khả năng bán trường (sáp nhập với trường đối thủ cạnh tranh). Những vụ mua bán-sáp nhập đang tái định hình giáo dục đại học tư thực ở Brazil, góp phần hình thành các tổ chức khổng lồ đã chứng minh được khả năng sinh lợi lớn. Năm 2015, khu vực giáo dục đại học vì lợi nhuận của Brazil có lợi nhuận ròng khoảng 14 tỷ USD, 36% số đó thuộc về 12 tập đoàn giáo dục lớn chiếm 30% thị phần, có tỷ suất lợi nhuận hàng năm trên 21%. Giáo dục tư thực là thành phần đứng thứ 10 trong nền kinh tế Brazil. Thương vụ sáp nhập mới đây giữa Kroton và Estáciode Sá sẽ hình thành tổ chức giáo dục lớn nhất thế giới với hơn 2 triệu sinh viên.

Bảy mươi lăm phần trăm sinh viên Brazil nhập học vào các trường tư, một nửa số đó học ở các trường vì lợi nhuận.

Những người khổng lồ mới trong giáo dục đại học

Các tổ chức khổng lồ mới sẽ làm thay đổi bức tranh chung của thị trường, lập ra các tổ chức lớn để thôn tính đối thủ cạnh tranh, tập trung phần lớn tín dụng chính phủ dành cho sinh viên vào một số trường trong tay mình. Mặc cho các tuyên bố rằng mục tiêu tài chính không bao giờ được ưu tiên hơn các cam kết xã hội, nhưng bài học từ các lĩnh vực khác (ngoài giáo dục) và từ khắp nơi trên thế giới cho thấy trong hầu hết các trường hợp, lợi nhuận ngắn hạn luôn chi phối các mục tiêu giáo dục dài hạn. Điều này có nghĩa quan điểm giáo dục là một dịch vụ công ích đang bị lợi ích làm giàu nhanh huỷ hoại.

Chất lượng của giáo dục đại học vì lợi nhuận ở Brazil rất đáng ngờ. Các trường này thường có thứ hạng thấp về chỉ số học tập của sinh viên; họ cũng có những vấn đề về cơ sở hạ tầng, trình độ giảng viên và tài chính bền vững. Cũng nhấn mạnh rằng, hầu hết các ngành đào tạo ở trường vì lợi nhuận đều có chi phí thấp như luật, sư phạm, hành chính và nhân văn.

Các trường này thường tổ chức lớp học sĩ số đông, trả lương giảng viên thấp, hạ thấp tiêu chuẩn của bằng tốt nghiệp đại học, và thiếu những biện pháp hỗ trợ sinh viên nhằm giảm tỷ lệ bỏ học. Chất lượng đào tạo ở các trường này còn bị đe dọa nặng nề bởi áp lực tăng trưởng nhanh đã vượt ngoài tầm kiểm soát của chính phủ nhằm duy trì các tiêu chuẩn tối thiểu về chất lượng giáo dục đại học quốc gia thông qua một hệ thống đánh giá phức tạp. Hệ thống kiểm định quốc gia cũng né tránh các tiêu chí cụ thể đối với hiện tượng vì lợi nhuận, chỉ đưa ra những điều nhằm áp dụng cho giáo dục đại học nói chung. Thêm vào đó, hệ thống đánh giá cấp quốc gia chỉ nhằm vào sinh viên đã tốt nghiệp mà không tính đến toàn bộ số sinh viên đang theo học. Nhiều sinh viên ở các trường vì lợi nhuận không hoàn thành chương trình để tốt nghiệp, số lượng lớn bị bỏ sót này làm khó khăn hơn cho việc phát hiện nhược điểm của toàn bộ hệ thống. Mặc dù các nhà vận động vì lợi nhuận cho rằng đóng góp của

khu vực kinh tế này thật đáng kể: đưa ra công cụ quản lý tốt hơn, cung cấp ngân quỹ cho hạ tầng cơ sở vật chất lớn hơn và mở rộng cơ hội giáo dục đại học cho đông đảo dân chúng hơn, phải kiểm tra nghiêm ngặt sự thật của những công bố này.

Rõ ràng rằng xu hướng phát triển vì lợi nhuận trong lĩnh vực giáo dục đại học làm phát sinh nhiều mối quan ngại. Tác động xã hội của những tập đoàn giáo dục đại học khổng lồ mới nổi vẫn còn chưa rõ ràng. Liệu các trường cao đẳng và đại học nhỏ, tư nhân, phi lợi nhuận có thể cạnh tranh và tồn tại? Các yêu cầu công ích địa phương sẽ được đáp ứng trong bối cảnh này như thế nào? Các cơ sở vì lợi nhuận có kế hoạch mở rộng sang các nước châu Mỹ Latin khác hoặc xa hơn? Chính phủ đối phó trong bối cảnh cuộc chơi với những ông lớn bằng những quy định và đánh giá như thế nào? Những gì bị ảnh hưởng bởi lobby và các hoạt động chính trị do những tập đoàn giáo dục khổng lồ đẩy thế lực? Đây chỉ là một số trong nhiều vấn đề Brazil phải đối mặt. Thế giới nên theo dõi những gì đang xảy ra, bởi vì sự phát triển của khu vực giáo dục đại học vì lợi nhuận ở Brazil là một dấu hiệu chắc chắn của xu hướng toàn cầu. ■

Colombia: thách thức phải thay đổi nhanh

Ivan F. Pacheco

Ivan F. Pacheco là nghiên cứu viên tại Trung tâm Giáo dục Đại học Quốc tế, Boston College, và là cố vấn cho Ngân hàng Thế giới và Bộ Giáo dục Colombia. E-mail: ivanfapacheco@gmail.com.

“Ở đây, bạn thấy đấy, phải chạy hết sức để giữ được nguyên vị trí. Nếu bạn muốn đi đâu đó khác, bạn phải chạy nhanh hơn ít nhất gấp hai lần!”

Những lời này của Nữ hoàng Trái tim nói với Alice trong bộ phim “Alice ở xứ xở trong gương” minh họa những vấn đề trong giáo dục đại học mà nhiều quốc gia trên thế giới đang phải đối mặt. Những thay đổi đang diễn ra nhanh chóng, các chính phủ và trường đại học thường không đủ khả năng thích nghi kịp thời. Thách thức này đặc biệt khó khăn đối với các nước đang phát triển và Colombia không phải là ngoại lệ. Gần đây chính

phủ Colombia đưa ra các đề xuất đầy tham vọng. Kinh nghiệm từ các nước khác cho thấy rằng cải cách có thể kéo dài hàng thập kỷ; nhưng nhiệm kỳ của hầu hết các tổng thống lại ngắn hơn nhiều.

Quốc gia có nền giáo dục tốt nhất

Colombia vẫn luôn là một đất nước đi đầu trong các chính sách đổi mới và cải tiến giáo dục. ICETEX – cơ quan thuộc chính phủ Colombia quản lý việc cho sinh viên vay tiền – là tổ chức đầu tiên trên thế giới thuộc loại này, và Colombia là một trong những nước đầu tiên ở Mỹ Latin thành lập cơ quan kiểm định. Tuy nhiên, Colombia hiện đang phải nỗ lực xây dựng chính sách nhằm theo kịp những thay đổi trong giáo dục đại học.

Kế hoạch Phát triển Quốc gia (NDP) của Tổng thống Juan Manuel Santos giai đoạn 2014-2018 chú trọng nhiều đến giáo dục hơn bất kỳ kế hoạch nào trước đây. Chính phủ mô tả chiến lược giáo dục trong chương 6 với tiêu đề “Colombia, quốc gia có nền giáo dục tốt nhất”. Giáo dục đại học và nghiên cứu đóng một vai trò quan trọng trong NDP, ưu tiên sự tương tác giữa giáo dục, nghiên cứu và khu vực sản xuất. Đây không phải là một ý tưởng mới: mối quan hệ hiệu quả giữa khoa học và khu vực sản xuất đóng vai trò then chốt suốt nhiều thập kỷ.

Một hệ thống thống nhất và tích hợp

NDP của Santos đang đề xuất những sáng kiến mới nhằm phát triển một hệ thống giáo dục đại học có tính thống nhất hơn, nhiều sáng kiến như vậy đã được áp dụng thành công ở các quốc gia khác. Trong đó bao gồm hình thành một khung tiêu chuẩn quốc gia; tạo ra một hệ thống cho phép tích lũy và chuyển đổi tín chỉ học tập; và xây dựng hệ thống chất lượng quốc gia.

Trong khi việc cải cách hệ thống đảm bảo chất lượng hướng tới việc tổ chức lại các cấu trúc và quá trình tồn tại từ trước có thể không cần nhiều thời gian thực hiện, một số hạng mục khác sẽ mất nhiều năm hoặc thậm chí hơn một thập kỷ để hiện thực hoá.

Các khung bằng cấp quốc gia cung cấp cấu trúc để tổ chức các chương trình học theo các trình độ tương ứng, bao gồm cả kết quả học tập. Những khung này đã được chứng minh là thành công trong việc điều chỉnh các bằng cấp trong giáo dục

và đào tạo ở các nước như Úc và Ai Len. Tại châu Mỹ Latin, Chile và Ecuador đã bắt tay vào thực hiện các dự án tương tự với kết quả hỗn hợp. Kinh nghiệm chỉ ra rằng đây là một dự án dài hạn. Ở các quốc gia khác, toàn bộ quá trình phải mất hai thập kỷ mới có thể thành công.

Khung trình độ của Colombia đề xuất bao gồm tất cả các cấp độ và loại hình giáo dục (tương tự như mô hình Úc). Hiện nay, sự phân biệt giữa các cấp độ khác nhau của hệ thống giáo dục đại học không rõ ràng. Ví dụ, sự khác biệt giữa chương trình học tập để có bằng cấp “técnico profesional” và chương trình để có bằng “tecnólogo” không rõ ràng đối với công chúng, và đôi khi không rõ ràng cả với các chuyên gia. Điều tương tự xảy ra với một số chuyên ngành (chương trình sau đại học) và các chương trình thạc sĩ. Nếu khuôn khổ chất lượng giúp xác định rõ những khác biệt của từng loại chương trình, và giúp sinh viên dễ dàng dịch chuyển qua lại giữa các chương trình học tập thì đó sẽ là một đóng góp quan trọng.

NDP của Santos đang đề xuất những sáng kiến mới nhằm phát triển một hệ thống giáo dục đại học có tính thống nhất hơn.

Hệ thống tích lũy và chuyển đổi tín chỉ học thuật là một chiến lược khác đặt ra những thách thức cho việc triển khai nhanh chóng. Mêhicô và Chile gần đây đã phát triển các công cụ cho phép chuyển đổi các tín chỉ học thuật. Ở Mêhicô, một sáng kiến của ANUIES (Hiệp hội quốc gia các trường đại học) đã cung cấp một khuôn khổ cho sự dịch chuyển học thuật giữa các trường đại học thành viên. Tương tự, tại Chile, CRUCH (Hội đồng các nhà khoa học của các trường đại học Chile) đã tạo ra Hệ thống Chuyển đổi Tín chỉ. Cả hai sáng kiến đều không mất nhiều năm để phát triển, nhưng chỉ bao gồm các tổ chức tham gia tự nguyện và không bao gồm các tổ chức đào tạo không phải đại học. Cách tiếp cận của Colombia nhiều tham vọng và phức tạp hơn: hệ thống này hướng tới mục đích tạo điều kiện cho sự lưu thông giữa các ngành khác nhau, bao gồm cả giáo dục và đào tạo nghề cũng như các trường đại học. Dự kiến là các trường

bắt buộc tham gia, mặc dù điều này vẫn chưa được giải quyết xong.

Tuyên bố trong NDP về việc “sáng tạo” ra một hệ thống giáo dục đại học đã gây ra sự nhầm lẫn, đặc biệt bởi vì nói chung người ta đều cho rằng ở Colombia đang tồn tại một hệ thống giáo dục đại học. Sự khác biệt giữa “hệ thống giáo dục đại học” đang có và “hệ thống giáo dục đại học” được đề xuất là không rõ ràng. Bộ Giáo dục tuyên bố rằng mục đích của sự thay đổi này là tăng cường vị thế của giáo dục kỹ thuật trong nước bằng cách tạo ra hai hướng giáo dục có sự liên kết với nhau (gọi là trụ cột): trụ cột giáo dục đại học và trụ cột giáo dục kỹ thuật. Sự khác biệt và tương đồng giữa hai trụ cột có thể đơn giản về mặt lý thuyết, nhưng thực tiễn của hội nhập đã chứng tỏ nó phức tạp hơn nhiều.

Khía cạnh chính trị của sự thay đổi

Sự liên quan của hầu hết các chiến lược và hệ thống mà NDP của Colombia đề xuất là không thể phủ nhận. Tuy nhiên, thực hiện là một vấn đề khác. Một số ý tưởng và sáng kiến sẽ cần thời gian – để chín muồi và phát triển, và để đạt được sự chấp nhận của các bên liên quan khác nhau. Mức độ cải cách này không tương thích với một chính phủ chỉ còn ít thời gian tại vị, và chắc chắn không tương thích với tốc độ thay đổi mà giới hàn lâm chấp nhận. Chính phủ Santos đang chịu áp lực phải đưa ra kế hoạch cải cách đầy tham vọng này trước năm 2018 (Santos không thể tái đắc cử). Tuy nhiên, chính phủ đang phải đối mặt với một thách thức nữa: Bộ trưởng Giáo dục và Thứ trưởng Bộ Giáo dục đại học, những người soạn thảo đề xuất này, đã từ chức. Bộ trưởng mới tuyên bố sẽ tiếp tục những nỗ lực này, nhưng việc chuyển giao không hề dễ dàng và thời gian đang sắp hết. Điều thú vị là việc lãnh đạo dự án dường như đang chuyển từ Bộ Giáo dục sang Bộ Lao động và Sở Học vấn Quốc gia (SENA), một cơ quan của chính phủ cung cấp giáo dục và đào tạo nghề và giáo dục đại học.

Chính phủ sẽ không thể thực hiện nhiều phần của cải cách mà không có sự tham gia của các bên liên quan khác, tất nhiên bao gồm các trường đại học. Tuy nhiên, chính phủ của Santos đã không

thành công trong việc thông báo những dự định cải cách mặc dù một số cơ sở đào tạo ủng hộ vài yếu tố của kế hoạch; phạm vi và những tác động tiềm ẩn vẫn chưa được đánh giá đầy đủ. Chính phủ Santos chỉ còn chưa đầy hai năm để thực hiện. Bộ Giáo dục đã phát động một nỗ lực để đạt được các mục tiêu của kế hoạch cải cách, nhưng điều này là quá tham vọng so với thời gian còn lại. Đây là lúc cần cân nhắc những gì có thể đạt được trong giai đoạn ngắn này và tập trung vào đó. Một cách tiếp

cận tham vọng hơn có thể làm cho cải cách thất bại. “Vội vàng là một cố vấn tồi” – Dumas nói, hoặc theo cách nói của White Rabbit, “càng vội vã bao nhiêu, tôi càng tụt hậu bấy nhiêu”.

* *Ghi chú: Các ý kiến đưa ra trong bài viết này là của riêng tác giả và không nhất thiết phản ánh những quan điểm của Ngân hàng Thế giới hoặc Bộ Giáo dục Colombia.* ■

Các ấn phẩm mới

Lời Ban biên tập: Tạp chí IHE sẽ không tiếp tục tóm lược nội dung sách mà chỉ đưa ra danh sách đầy đủ hơn các ấn phẩm về giáo dục đại học. Chúng tôi hoan nghênh sự giới thiệu của độc giả về các ấn phẩm in ấn ngoài khu vực Mỹ và Anh. Danh sách này được Edward Choi, trợ giảng sau đại học của Trung tâm thực hiện.

Atherton, Graeme, ed. *Access to Higher Education: Understanding Global Inequalities*. New York, NY: Palgrave Macmillan, 2016. 272 pp. £29.99 (pb). ISBN 9781137411891. Website: <http://www.palgrave.com>.

Aune, Kristin, and Jacqueline Stevenson, eds. *Religion and Higher Education in Europe and North America*. New York, NY: Routledge, 2016. 226 pp. £28.99 (pb). ISBN 9781138652958. Website: www.routledge.com.

Burke, Penny Jane, Gill Crozier, and Lauren Ila Misiaszek. *Changing Pedagogical Spaces in Higher Education*. New York, NY: Routledge, 2016. 180 pp. £26.99 (pb). ISBN 9781138917224. Website: www.routledge.com.

Cross, Michael, and Amasa Ndofirepi, eds. *Knowledge and Change in African Universities: Volume 1 - Current Debates*. Singapore: Springer, 2016. 220 pp. \$39.99 (ebook). ISBN 978-94-6300-842-6. Website: www.springer.com.

Cross, Michael, and Amasa Ndofirepi, eds. *Knowledge and Change in African Universities: Volume 2 - Reimagining the Terrain*. Singapore: Springer, 2016. 198 pp. \$39.99 (ebook). ISBN 978-94-6300-842-6. Website: www.springer.com.

De Wit, Hans, Jocelyne Gacel-Ávila, Elspeth Jones, and Nico Jooste, eds. *The Globalization of Internationalization Emerging Voices and Perspectives*. Abington, UK: Routledge, 2017. 268 pp. £29.99 (pb). ISBN 9781138100664. Website: www.routledge.com.

Douglass, John Aubrey, ed. *The New Flagship University: Changing the Paradigm from Global Ranking to National Relevancy*. New York, NY: Palgrave Macmillan, 2016. 217 pp. \$100 (hb). ISBN 978-1-137-50049-6. Website: <http://www.palgrave.com>.

Goddard, John, Ellen Hazelkorn, Louise Kempton, and Paul Vallance, eds. *The Civic University: The Policy and Leadership Challenges*. Cheltenham, UK: Edward Elgar, 2016. 352 pp. \$130.50 (hb). ISBN 9781784717711. Website: www.e-elgar.com.

Goldrick-Rab, Sara. *Paying the Price: College Costs, Financial Aid, and the Betrayal of the American Dream*. Chicago and London: University of Chicago Press, 2016. 368 pp. \$27.50. (cloth). ISBN 978-0-2264-0434-9. Website: press.uchicago.edu.

Killick, David. *Internationalization and Diversity in Higher Education: Implications for Teaching, Learning, and Assessment*. New York: Palgrave, 2017. 226 pp. £32.99 (pb). ISBN 9781137526168. Website: www.palgrave.com.

Kobylarek, Aleksander. *The Polish Humboldtian University in the Face of Paradigmatic Change*. Newcastle upon Tyne, United Kingdom: Cambridge Scholars Publishing, 2017. 255 pp. £61.99 (hb). ISBN 1-4438-4703-8. Website: www.cambridgescholars.com.

Liu, Nian Cai, Ying Cheng, and Qi Wang, eds. *Matching Visibility and Performance: A Standing Challenge for World-Class Universities*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, 2016. 251 pp. \$54.00 (pb). ISBN 9789463007719. Website: www.sensepublishers.com.

Marginson, Simon. *Higher Education and the Common Good*. Carlton, Australia: Melbourne University Press, 2016. \$59.99 (pb). ISBN 9780522871098. Website: www.mup.com.au.

Martin, James, James E. Samels & Associates. *Consolidating Colleges and Merging Universities: New Strategies for Higher Education Leaders*. Baltimore: Johns Hopkins University Press. 2017. 272 pp. \$39.95 (hb). ISBN 9781421421674. Website: jhup-books.press.jhu.edu.

Menand, Louis, Pal Reitter, and Chad Wellmon, eds. *The Rise of the Research University: A Sourcebook*. Chicago: University of Chicago Press, 2017. 400 pp. \$32.50 (pb). ISBN 9780226414713. Website: press.uchicago.edu.

Mountford-Zimdars, Anna, and Neil Harrison, eds. *Access to Higher Education: Theoretical perspectives and contemporary challenges*. New York, NY: Routledge. 2016. £29.99 (pb). ISBN 9781138924116. Website: www.routledge.com.

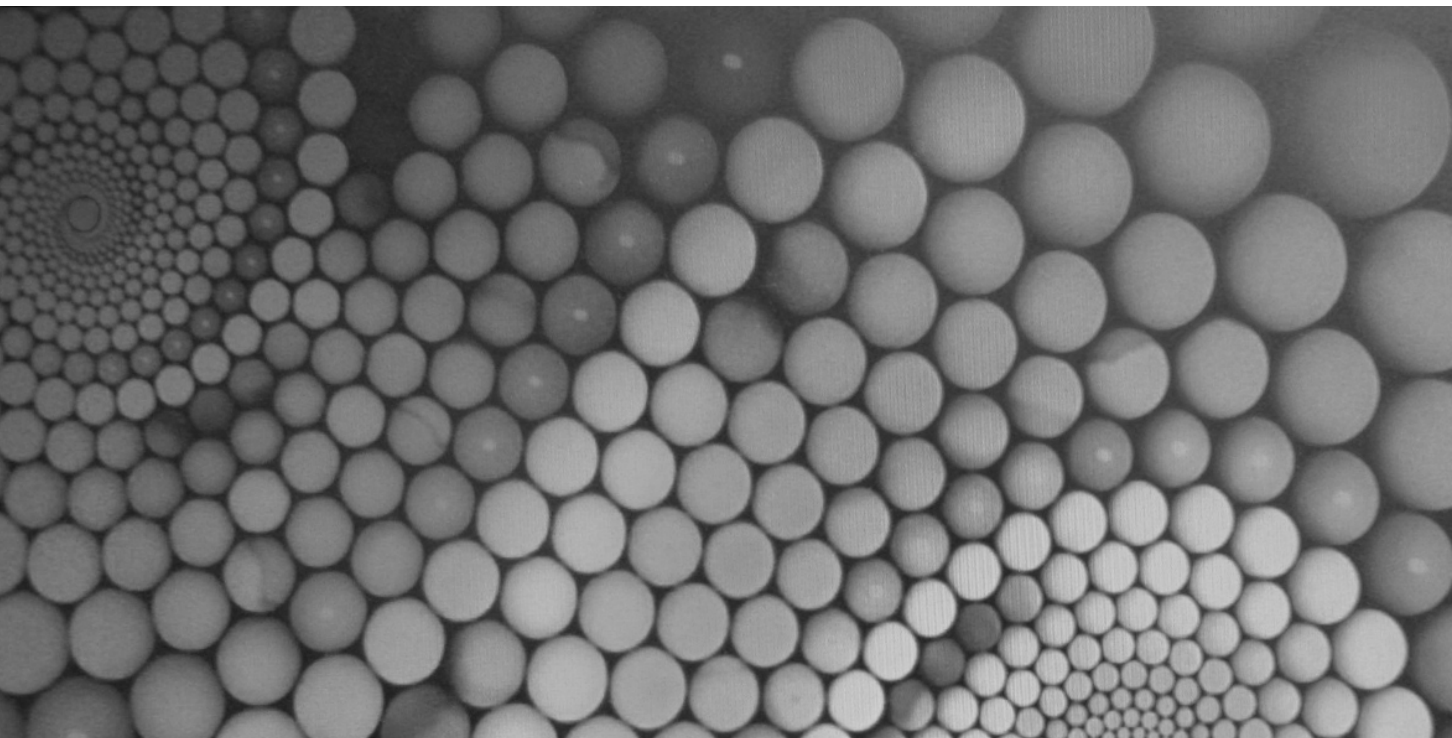
Natow, Rebecca S. *Higher Education Rulemaking: The Politics of Creating Regulatory Policy*. Baltimore: Johns Hopkins University Press. 2017. 216 pp. \$55 (hb). ISBN 9781421421469. Website: jhupbooks.press.jhu.edu.

Roberts, Dennis C., and Susan R. Komives, eds. *Enhancing Student Learning and Development in Cross-Border Higher Education*. Hoboken, NJ: Wiley, 2016. 120 pp. \$29.00 (pb). ISBN 978-1-119-31129-4. Website: www.wiley.com.

Samuel, Michael A., Rubby Dhunpath, and Nyna Amin, eds. *Disrupting Higher Education Curriculum: Undoing Cognitive Damage*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, 2016. 328 pp. \$54.00 (pb). ISBN 9789463008945. Website: www.sensepublishers.com.

Sica, Alan. *Book Matters: The Changing Nature of Literacy*. New Brunswick, NJ: Transaction, 2016. 274. \$69.95 (hb). ISBN 978-1-4128-6432-9. Website: www.transactionpub.com.

Teixeira, Pedro N., Sunwoong Kim, Pablo Landoni, and Zulfiqar Gilani. *Rethinking the Public-Private Mix in Higher Education: Global Trends and National Policy Challenges*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, 2017. 200 pp. (hb). ISBN 9463009108. Website: www.sensepublishers.com.



FPT Education triển khai Innovation Lab ...

(Tiếp theo bài 2)

Không dành riêng cho sinh viên ngành Công nghệ thông tin, FPT Education còn phối hợp cùng University of Brunei xây dựng phòng Lab dành cho sinh viên các ngành khác ví dụ 3D Printing Lab dành cho sinh viên ngành Mỹ thuật, Đồ họa; Web Lab dành cho sinh viên ngành Marketing...

Dự án Innovation Lab là minh chứng thể hiện hợp tác chặt chẽ giữa FPT Education và University of Brunei. Sự hợp tác này được đánh giá cao và ghi nhận trong chuyến thăm Brunei của Chủ tịch nước Trần Đại Quang vào tháng 8/2016 khi hai nước ra tuyên bố chung hoan nghênh việc ký kết Bản Ghi nhớ giữa Đại học Brunei Darussalam, Brunei Darussalam, và Đại học FPT, Cộng hòa Xã hội Chủ nghĩa Việt Nam, vào tháng 7/2013".

Chương trình đào tạo MBA của Viện Quản trị Kinh doanh FSB, Đại học FPT lọt top 200 khóa học MBA tốt nhất thế giới

Tổ chức xếp hạng giáo dục quốc tế Eduniversal vừa công bố danh sách 4000 chương trình đào tạo thạc sĩ tốt nhất thế giới thuộc 32 lĩnh vực khác nhau. Việt Nam có một đại diện duy nhất được vinh danh ở top 200 về đào tạo thạc sĩ quản trị kinh doanh toàn thời gian (MBA full time) của thế giới và Top 30 trong khu vực Far East Asia, đó là Viện quản trị kinh doanh FSB – Đại học FPT.

Đứng đầu danh sách Top 30 của Far East Asia là đại diện của Hong Kong (The Hong Kong University of Science and Technology), Singapore (National University of Singapore - NUS Business School) và Trung Quốc (Fudan University - School of Management). Về số lượng, Trung quốc dẫn đầu với 8 trường, tiếp đó là Nhật (5 trường), chỉ có Việt Nam và Malaysia là có duy nhất 1 đại diện.

Đánh giá của Eduniversal được dựa trên độ uy tín của trường, sự thành công và mức độ hài lòng của học viên tham gia chương trình, cũng như chất lượng của chương trình đào tạo. Theo đó, chương trình MBA của FSB được đánh giá cao bởi tính thực tiễn, bám sát quan điểm quản trị hiện đại, ứng dụng phương pháp đào tạo tiên tiến cùng hàm lượng công nghệ thông tin cao, cũng như được giảng dạy bởi đội ngũ giảng viên và các chuyên gia giàu kinh nghiệm.

 Malaysia	24 ★★	Master of Business Administration Universiti Sains Malaysia (USM) - Graduate School of Business
 Taiwan	25 ★★	Institute of Business and Management National Chiao-Tung University
 Taiwan	26 ★★	MBA National Taiwan University of Science and Technology
 Vietnam	27 ★★	FSB - MBA FPT School of Business (FSB) - FPT University
 Philippines	28 ★★	Master in Business Administration De La Salle University
 South Korea	29 ★★	Global MBA Chung-Ang University
 Philippines	30 ★★	Master in Business Administration University of Santo Tomas (UST)

Chương trình MBA của FSB lọt top 200 khóa học MBA tốt nhất thế giới



Các cán bộ Tập đoàn Dầu khí và Khoáng sản Baladesh tại Tổ chức Giáo dục FPT

23 cán bộ Tập đoàn Dầu khí và Khoáng sản Baladesh tham gia đào tạo tại FPT Education.

Trong tháng 3 và tháng 4 năm 2017, 23 cán bộ quản lý trung và cao cấp của Tập đoàn Dầu khí và Khoáng sản Bangladesh đã tham gia các khóa đào tạo về CNTT tại Tổ chức Giáo dục FPT.

Khóa đào tạo xoay quanh các chủ đề: Tổng quan ICT tại Việt Nam, Quản lý Dự án, ERP, Cyber Security, Hệ thống Đo lường Hệ thống Trả trước, Tổng quan và Xây dựng Nhóm.

Nhóm thứ nhất gồm 11 cán bộ gồm Phó Tổng Giám đốc, Giám đốc Công nghệ Thông tin và Quản lý của Tập đoàn Dầu khí và Khoáng sản Bangladesh tham gia khóa học từ ngày 30/3 đến ngày 10/4. Nhóm thứ hai gồm 12 cán bộ tham gia khóa học từ ngày 28/4 đến ngày 8/5. Các khóa học được triển khai dưới sự điều phối của bà Hoàng Thị Thu Hương, Giám đốc Trung tâm Phát triển sinh viên quốc tế Tổ chức Giáo dục FPT (FGO) cùng với một số giảng viên và chuyên gia CNTT khác của FIS, Skymap Singapore.

Kết quả, 100% cán bộ tham gia đào tạo hài lòng về chất lượng giảng dạy, sự nhiệt tình, chuyên nghiệp của cán bộ, giảng viên Tổ chức Giáo dục FPT. Sự kiện này mở ra nhiều cơ hội hợp tác đào tạo sâu rộng hơn nữa giữa Tổ chức Giáo dục FPT với các cơ quan, tổ chức của Bangladesh nói riêng cũng như các đối tác quốc tế khác nói chung.