

Đặc san

GIÁO DỤC

ĐẠI HỌC QUỐC TẾ

International Higher Education

No. 97
(#1-2019)



Bộ trưởng Bộ Truyền thông Cuba bày tỏ mong muốn hợp tác với FPT Edu

Mới đây, đoàn Đại biểu Bộ Truyền thông Cuba do Bộ trưởng Jorge Luis Perdomo Di-Lella dẫn đầu đã có chuyến thăm và làm việc tại Tổ chức Giáo dục FPT - FPT Edu.

Tại buổi gặp mặt, Ông Jorge Luis Perdomo Di-Lella đã bày tỏ sự ấn tượng đối với cơ sở vật chất và chương trình đào tạo của trường, cũng như đối với việc Tập đoàn FPT có riêng một hệ thống đào tạo trải rộng từ bậc Tiểu học tới sau Đại học. Bên cạnh đó, ông Jorge Luis Perdomo Di-Lella cũng mong muốn xây dựng mối quan hệ hợp tác giữa Trường Đại học Công nghệ Cuba và Trường Đại học FPT.



Đoàn đại biểu chụp ảnh lưu niệm tại FPT Edu campus Hòa Lạc

Trong khuôn khổ chuyến thăm, đoàn Đại biểu Bộ Truyền thông Cuba đã dành thời gian tham quan khuôn viên FPT Edu tại Hoà Lạc. Để thể hiện lòng hiếu khách, Tiến sĩ Nguyễn Khắc Thành - Hiệu trưởng Nhà trường đã gửi tặng đoàn đại biểu bức tranh được chế tác thủ công hình linh vật Cóc chơi đàn - hình ảnh đại diện cho Học sinh, Sinh viên của Tổ chức Giáo dục FPT.

Mong rằng buổi gặp mặt sẽ đem tới nhiều cơ hội hợp tác hai bên trong thời gian tới.

FPT Edu phối hợp với Tập đoàn Jetking Ấn Độ ra mắt chương trình đào tạo chuyên sâu về IoT đầu tiên tại Việt Nam

Ngày 20/4/2019, Học viện IoT - FPT Coking đã ra mắt chương trình đào tạo chuyên sâu về IoT (Internet of Think - Vạn vật kết nối) đầu tiên tại Việt Nam. Chương trình là sản phẩm của sự hợp tác giữa Tổ chức Giáo dục FPT - FPT Edu và Tập đoàn Jetking Ấn Độ.

Tham dự sự kiện có ông Harsh Bharwani - Phó Chủ tịch Tập đoàn Jetking; ông Indranil Kar - Giám đốc Tập đoàn Jetking; ông Suraj Chaugule - Giám đốc Công nghệ, Chuyên gia IoT và Tích hợp Cloud, Analytics và Blockchain; bà Lê Thị Hồng Hạnh - Giám đốc Viện Đào tạo Quốc tế FPT; bà Nguyễn Phương Anh - Phó Giám đốc Viện Đào tạo Quốc tế FPT, Giám đốc FPT Coking Hà Nội.



Đại diện của FPT Edu và Tập đoàn Jetking Ấn Độ cùng cắt băng khai trương Học viện IoT - FPT Coking

Tại sự kiện, người tham dự đã có cơ hội được trực tiếp trải nghiệm về cách thức hoạt động của sản phẩm IoT như: Robot cử động và nói chuyện, bóng đèn bật tắt thông qua ứng dụng điều khiển, đọc Tạp chí Công nghệ với những trải nghiệm 3D ấn tượng... Đồng thời trực tiếp trao đổi với các khách mời về những vấn đề xoay quanh lĩnh vực IoT. Thông qua đó, người tham dự có thể hiểu rõ hơn về những ứng dụng của IoT trong thực tế và ngành học IoT tại Việt Nam.

Trong khuôn khổ sự kiện, học viện IoT - FPT Coking đã tổ chức Lễ ký kết hợp tác chiến lược với FPT Software (FSoft) trong việc hỗ trợ đào tạo và phát triển nguồn nhân lực.

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 <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe>.

Hợp tác với **University World News (UWN)**
 Từ tháng 1/2017, CIHE đã hợp tác với UWN - một bản tin cùng các bình luận trực tuyến được phổ biến rộng rãi về bức tranh hiện tại của giáo dục đại học quốc tế. Chúng tôi hân hạnh được tích hợp các nội dung của UWN trên IHE và ngược lại - tích hợp các nội dung của IHE trên Website và bản tin hàng tháng của của UWN.



Đăng ký tạp chí IHE tại
ihe@fpt.edu.vn

Các vấn đề quốc tế

- 2 Điều gì xảy ra với hứa hẹn về học trực tuyến
Richard Garrett
- 4 Tối đa hóa sứ mệnh dân sự của các trường đại học
Ellen Hazelkorn
- 6 Cấu trúc quốc gia của giáo dục đại học tư nhân toàn cầu
Daniel C. Levy

Các xu hướng quốc tế hóa

- 8 Quốc tế hóa bắt đầu đi trong giáo dục đại học
Hakan Ergin, Hans deWit, và Betty Leask
- 10 Văn hóa học thuật và quốc tế hóa
Milena Benítez
- 12 Quốc tế hóa giáo dục đại học ở Indonesia
Agustian Sutrisno
- 13 Ấn Độ chậm bước trên con đường quốc tế hoá
Pushkar

Chủ đề Trung quốc

- 15 Tư duy phê phán và hệ tư tưởng trong giáo dục đại học Trung Quốc
Xiaoxin Du
- 17 Hiệu suất chương trình “Ngàn tài năng trẻ” ở Trung Quốc
Lili Yang và Giulio Marini
- 19 Sinh viên quốc tế tại Trung Quốc: Số liệu thực tế, lộ trình và thách thức
Zhou Yang và Hans deWit

Chủ đề Đông Nam Á

- 20 Những thách thức đối với giáo dục đại học ở Lào và Campuchia
Martin Hayden
- 22 Việc làm cho sinh viên tốt nghiệp ở Việt Nam
Linh Tong

Các quốc gia và khu vực

- 24 Panama: Giáo dục đại học là chìa khóa
Philip G. Altbach và Nanette A. Svenson
- 26 Các trường đại học Kenya trên bờ vực vỡ nợ tài chính
Ishmael I. Munene
- 28 Sự công bằng trong các hệ thống giáo dục đại học ở Argentina và Chile
Ana García de Fanelli
- 30 Phát triển hệ thống tín chỉ ở Kazakhstan
Aray Ilyassova-Schoenfeld

Nghiên cứu mới

Ấn phẩm mới của CIHE

Trung tâm Giáo dục Đại học Quốc tế (CIHE)

Trung tâm Giáo dục Đại học Quốc tế thuộc Boston College đứng trên quan điểm quốc tế khi phân tích giáo dục đại học. Chúng tôi tin rằng quan điểm quốc tế sẽ góp phần làm sáng tỏ các chính sách và các vấn đề thực tế. Để phục vụ mục tiêu này, Trung tâm xuất bản bản tin hàng quý, một số sách và các ấn phẩm khác về Giáo dục Đại học Quốc tế; tài trợ các hội nghị và chào đón các học giả đến thăm và làm việc.

Trung tâm thúc đẩy đối thoại và hợp tác giữa các tổ chức học thuật trên khắp thế giới. Chúng tôi tin rằng tương lai phụ thuộc vào việc hợp tác hiệu quả và việc tạo được một cộng đồng quốc tế tập trung vào việc cải thiện giáo dục đại học vì lợi ích công cộng. Các ý kiến được trình bày ở đây không nhất thiết phải phản ánh quan điểm của Trung tâm Giáo dục Đại học Quốc tế.

Trung tâm có liên hệ chặt chẽ với chương trình đào tạo sau đại học về giáo dục đại học tại Trường Giáo dục Lynch, Boston College. Trung tâm này cung cấp chương trình Thạc sĩ và Chứng chỉ Giáo dục Đại học Quốc tế. Để biết thêm thông tin, xem tại:

<https://www.bc.edu/IHEMA>

<https://www.bc.edu/IHECert>

TRƯỞNG BAN BIÊN TẬP

Philip G. Altbach

PHÓ BAN

Laura E. Rumbley, Hans de Wit

BIÊN TẬP VIÊN

Hélène Bernot Ullerö, Lisa Unangst

TRỢ LÝ BIÊN TẬP

Salina Kopellas

VĂN PHÒNG

Trung tâm Giáo dục Đại học Quốc tế

Campion Hall, Boston College

Chestnut Hill, MA 02467- USA

Điện thoại: (617) 552-4236

Fax: (617) 552-8422

E-mail: highered@bc.edu

<http://www.bc.edu/cihe>

Chúng tôi hoan nghênh thư từ, ý tưởng cho bài viết và các báo cáo. Nếu muốn đăng ký, vui lòng gửi e-mail tới highered@bc.edu, và cho biết vị trí công việc (học viên cao học, giáo sư, quản trị viên, nhà hoạch định chính sách, v.v...), chuyên môn và lĩnh vực mà bạn quan tâm.

© Trung tâm Giáo dục Đại học Quốc tế

Điều gì xảy ra với hứa hẹn về học trực tuyến

Richard Garrett

Richard Garrett là Giám đốc của Nhóm Quan sát về Giáo dục Đại học Không biên giới (OBHE).

E-mail: richard.garrett@i-graduate.org.

Các tổ chức và thành viên của OBHE có thể xem báo cáo đầy đủ và nghiên cứu về các quốc gia cụ thể tại www.obhe.org.

Bài viết này cung cấp một cách nhìn về sự phát triển, ý nghĩa và tương lai của giáo dục đại học trực tuyến trên toàn cầu, và hướng tới bất kỳ độ giả nào đang cố gắng tìm hiểu lĩnh vực năng động và phức tạp này, gồm các nhà lãnh đạo giáo dục đại học, các tổ chức, các cơ quan chính phủ và các công ty đào tạo trực tuyến. Bài báo dựa trên một báo cáo và chuỗi nghiên cứu các quốc gia do Nhóm Quan sát về Giáo dục Đại học Không biên giới (Observatory on Borderless Higher Education - OBHE) thực hiện năm 2017 và 2018. Động lực thúc đẩy OBHE thực hiện nghiên cứu các quốc gia cụ thể là tình trạng căng thẳng giữa phạm vi, tính đa dạng và mức độ trưởng thành của giáo dục đại học trực tuyến trên toàn thế giới và việc gần như thiếu vắng các nghiên cứu đánh giá tầm quan trọng của giáo dục đại học trực tuyến ở cấp độ toàn cầu hoặc xuyên biên giới.

Báo cáo này phân biệt 5 thể loại giáo dục trực tuyến áp dụng ở tầm quốc gia. Thể loại đầu tiên là **Từ xa - Không trực tuyến (Distance - Not Online)**. Thể loại này được áp dụng ở những quốc gia có mảng học từ xa lớn và ít khi hoặc không sử dụng hình thức học trực tuyến, ngoại trừ một số nhóm hâm mộ MOOC (ví dụ như Ai Cập, Ấn Độ). Thể loại thứ hai là **Trực tuyến Bên lề (Online Learning as Marginal)** phát triển mạnh trong sinh viên tại các học xá với một số yếu tố mang tính trực tuyến, phần lớn việc học từ xa được pha trộn với đào tạo trực tiếp tại các trung tâm, và là trực tuyến ngoài lề nhìn từ góc độ quốc gia (ví dụ như Ả Rập Saudi, UAE và khu vực châu Phi cận Sahara). Loại thứ ba là **Tăng trưởng Mờ (Blurred Growth)**, với đặc trưng là một tập hợp người học khó phân định ranh giới gồm sinh viên phi chính quy, sinh viên học từ xa và sinh viên trực tuyến, tập hợp này luôn có mức tăng trưởng lớn hơn thị trường chung (ví dụ như Mexico, Tây Ban Nha). Loại thứ tư là **Tăng trưởng Trực tuyến thực sự (Clear Online Growth)**, khi lĩnh vực đào tạo từ xa trực tuyến

tiếp tục có số lượng sinh viên vượt trội so với thị trường chung (ví dụ như Hoa Kỳ). Cuối cùng là loại **Đỉnh điểm/Suy thoái (Peaked/ Decline)**, khi tăng trưởng tuyển sinh trực tuyến phải trả giá bằng sự sụt giảm tuyển sinh của trường đại học quốc gia đào tạo từ xa, tuyển sinh trực tuyến dường như đạt đến đỉnh điểm, hoặc đi ngang, hoặc lên xuống không đồng đều trong những năm gần đây (ví dụ như Anh Quốc, Hàn Quốc).

Giáo dục đại học truyền thống vẫn tăng trưởng

Một cách để đánh giá giáo dục đại học trực tuyến là dựa vào xu thế tuyển sinh đại học tổng thể và mức độ đầu tư tính từ năm 2000. Ngay từ đầu, những người ủng hộ học trực tuyến cho rằng hình thức học tập này sẽ mang lại tiềm năng giải quyết các hạn chế của mô hình đại học thông thường như cơ hội tiếp cận, chất lượng và chi phí, họ cho rằng công nghệ mới có thể giải quyết được những gì cơ sở hạ tầng giáo dục đại học tiêu chuẩn không làm nổi. Xu hướng tuyển sinh từ năm 2000 lại cho một bức tranh khác: theo dữ liệu của UNESCO, tỷ lệ nhập học đại học tổng thể đã tăng gấp đôi ở nhiều nơi trên thế giới trong hai thập kỷ qua.

Phần lớn việc mở rộng tuyển sinh này lại ít liên quan đến học trực tuyến

Phần lớn việc mở rộng tuyển sinh này lại ít liên quan đến học trực tuyến. Các nghiên cứu của OBHE chỉ ra rằng tỷ lệ tăng trưởng tuyển sinh trực tuyến thường ở mức thấp, dưới 10%. Ở những quốc gia, nơi đào tạo trực tuyến có quy mô tuyển sinh lớn, đối tượng trong độ tuổi đại học truyền thống hiếm khi là phân khúc mục tiêu của hình thức đào tạo mới này. Brazil, nơi một số tổ chức giáo dục đại học vì lợi nhuận rất lớn đã sử dụng hình thức học tập trực tuyến để nhanh chóng mở rộng tuyển sinh có thể là một ngoại lệ. Bất chấp một số lo ngại về tiềm năng mở rộng của giáo dục đại học truyền thống, mô hình này vẫn được chứng minh là thuận lợi và thông dụng đối với sinh viên, phụ huynh, các trường và chính phủ.

Với chi phí nào?

Những tranh cãi về hiệu quả chi phí của việc học trực tuyến vẫn tiếp tục. Nhiều giảng viên và cán bộ quản lý cho rằng xây dựng và triển khai chương trình học

trực tuyến tốn kém hơn so với mô hình đào tạo thông thường. Học trực tuyến cái gì và học như thế nào quan trọng hơn là phương thức triển khai. Thông tin chi tiết về việc áp dụng thực tế - với nhiều biến số của cuộc chơi - không cho phép đưa ra các kết luận đơn giản hoặc các kết quả mang tính tổng quát. Để có được các đánh giá chính thức đòi hỏi phải có dữ liệu định lượng, nhưng bản chất chủ quan và tương quan của giáo dục lại đòi hỏi đầu vào định tính. Những gì có thể đo lường được không nhất thiết là những thứ cần có.

Điểm mấu chốt là giáo dục đại học trực tuyến vẫn chưa chứng tỏ được là có chi phí xây dựng và triển khai thấp hơn so với đại học truyền thống. Nói cách khác, những hình thức giáo dục đại học trực tuyến với mô hình giảm chi phí và đảm bảo chất lượng hiếm khi được nhân rộng. Rất ít tổ chức giáo dục đại học phi lợi nhuận bắt tay vào đào tạo trực tuyến đặt mục tiêu tiết kiệm chi phí lên hàng đầu. Không ai đặt câu hỏi có hay không những chương trình đào tạo trực tuyến thành công về tài chính, phổ biến, chất lượng và có đầu ra tốt. Vấn đề ở đây là các chương trình đào tạo trực tuyến có xu hướng nhấn mạnh đến sự tiện lợi hơn là chi phí và giá cả, mà theo quy ước, đây là một dạng thước đo về chất lượng.

Học trực tuyến xuyên biên giới thì sao?

Sự háo hức ban đầu đối với học trực tuyến còn xuất phát từ quan niệm rằng công nghệ này sẽ phá vỡ ranh giới quốc gia của các hệ thống giáo dục đại học, cho phép một dòng chảy lớn các sinh viên ào vượt qua biên giới. Một lần nữa, thực tế đã chứng minh không phải như vậy. Ở quy mô toàn cầu, luồng sinh viên quốc tế thông thường đã tăng khoảng 3 lần kể từ năm 2000 lên gần 5 triệu sinh viên, trong khi việc học trực tuyến xuyên biên giới vẫn không đáng kể.

Báo cáo OBHE nghiên cứu dữ liệu từ Úc, Vương quốc Anh và Hoa Kỳ cho thấy tỷ lệ học trực tuyến hoàn toàn hoặc kết hợp học trực tuyến với học từ xa trên tổng số sinh viên quốc tế đều rất khiêm tốn và có xu hướng suy giảm. Bất chấp sự tiện lợi và tiết kiệm chi phí trực tiếp hoặc gián tiếp mà việc học trực tuyến mang lại, sự kết hợp các sở thích, thói quen, quy định thể chế và giới hạn công nghệ vẫn tiếp tục khiến cho mô hình này kém hấp dẫn đối với sinh viên quốc tế.

UNESCO dự báo rằng nhu cầu toàn cầu về giáo dục đại học sẽ tiếp tục tăng - từ con số khoảng 200 triệu sinh viên hiện nay lên 414 triệu vào năm 2030 - do sự gia tăng dân số, phát triển tầng lớp trung lưu ở các nền kinh tế mới nổi và tăng trưởng giáo dục trung học. Tuyển sinh giáo dục đại học đã tăng hơn gấp đôi từ năm 2000 đến 2015 dựa trên mô hình đào tạo chủ yếu là các trường đại học truyền thống được xây dựng từ gạch và ngói, bỏ qua dự đoán trước đó là học tập từ xa sẽ phát triển để giải quyết khoảng cách về năng lực. Nhưng đáp ứng nhu cầu của 200 triệu sinh viên tăng thêm chỉ có thể trở thành thực tế nếu học trực tuyến đóng vai trò mang tính chiến lược hơn.

Bằng thông rộng cố định đang đạt đến mức độ phổ cập đại chúng ở nhiều nơi trên thế giới, một điều kiện tiên quyết để học tập trực tuyến cất cánh. Các chính phủ ngày càng nhìn nhận học tập trực tuyến là một công cụ - có thể được sử dụng tốt hoặc kém - thay vì một cái gì đó cần áp dụng một cách mù quáng hoặc rập khuôn. Nhưng rất khó hình dung được là những chương trình đào tạo bằng cấp hoàn toàn trực tuyến sẽ được triển khai đến một tỷ lệ lớn sinh viên trong tuổi học đại học, là phân khúc chủ yếu của thị trường giáo dục đại học. Bản thân hình thức đào tạo trực tuyến có nhiều hạn chế về mặt sư phạm nên không đủ sức giữ chân sinh viên trong suốt chương trình học dài hạn. Học trực tuyến không phù hợp với lợi ích được đi du lịch, hòa nhập quốc tế và kết nối giao lưu, ít nhất đối với sinh viên quốc tế. Đối với các chương trình đào tạo ngắn hơn, ít nhất là ở cấp độ sau đại học và đối với những sinh viên có nhiều kinh nghiệm, những người đăng ký học ở độ tuổi muộn hơn, và cần đến sự thuận tiện của trực tuyến, học trực tuyến có thể hoàn toàn phù hợp nếu yếu tố sư phạm được giải quyết tốt.

Đối với nhiều trường đại học và với nhiều sinh viên, sự kết hợp giữa học tập trực tuyến và học trên lớp có thể là lựa chọn tốt nhất. Học tập kết hợp có nghĩa là học tập trực tuyến sẽ bổ sung, thay vì cạnh tranh với cách học trực tiếp trong khuôn viên truyền thống; hỗ trợ người học, giảng viên và nhân viên ở nơi họ sinh sống (ít nhất ở các khu vực thành thị), và kết hợp một cách sáng tạo giữa làm việc cá nhân và làm việc theo nhóm, giữa học tập trực tuyến và học tập trực tiếp. Tầm nhìn này của giáo dục đại học trực tuyến phù hợp với sự phát triển trực tuyến và trực tiếp trong khuôn viên trường, một điều chắc chắn sẽ mang lại lợi ích lâu dài cho hầu hết các tổ chức giáo dục đại học.

Tối đa hóa sứ mệnh dân sự của các trường đại học

Ellen Hazelkorn

Ellen Hazelkorn là Giáo sư và là Giám đốc danh dự của Ban Nghiên cứu Chính sách Giáo dục Đại học, Viện Công nghệ Dublin, Ireland, và là thành viên của Tổ chức Tư vấn Giáo dục BH Associates. E-mail: ellen.hazelkorn@dit.ie.

Cuốn tự truyện *Becoming* của Michelle Obama (2018, tr.147) nói về việc bà lớn lên ở vùng phía Nam của Chicago, Illinois (Hoa Kỳ), và về khoảng cách giữa Đại học Chicago và khu vực lân cận. Bà viết: “Với hầu hết những người lớn lên ở đây mà tôi biết, sự ưu tú không dành cho chúng tôi. Những tòa nhà bằng đá màu xám của trường gần như quay lưng lại với những đường phố bao quanh khuôn viên đại học. Những gì về trường còn lưu lại trong tâm trí của gia đình tôi, cũng như của nhiều người sống ở khu vực phía Nam, chỉ là những hình ảnh mờ nhạt và ít ỏi, mặc dù mẹ tôi từng có một năm làm việc vui vẻ ở đó”.

Những hồi ức tương tự như của bà Michelle cũng được phản ánh trong một cuộc khảo sát gần đây của Vương quốc Anh. Theo kết quả cuộc khảo sát năm 2018 của Civic University Commission, 58% số người được hỏi cho biết là họ tự hào về các trường đại học ở đây. Tuy nhiên, 35% không thể kể tên một việc mà trường đại học của họ đã làm để thu hút cộng đồng địa phương, và 30% những người ở với vị trí kinh tế xã hội thấp trả lời rằng chưa bao giờ đến thăm một khuôn viên đại học nào tại địa phương.

Đâu là vấn đề?

Các trường đại học từng phục vụ tốt cho xã hội khi đóng vai trò hàng đầu trong việc kiến tạo quốc gia, khám phá khoa học và diễn ngôn trí tuệ và công cộng. Nhưng ngày nay, trong bối cảnh sự chênh lệch kinh tế xã hội và giữa các khu vực bên trong quốc gia càng lớn hơn, và trong bối cảnh cạnh tranh kinh tế toàn cầu, ngày càng có nhiều lo ngại về kết quả học tập, chuẩn đầu ra và cơ hội việc làm của sinh viên. Các câu hỏi cũng được đặt ra về sự đóng góp của giáo dục và nghiên cứu, về các giá trị và tác động của chúng đối với các mục tiêu quốc gia và địa phương. Cũng có những lo ngại rằng việc các trường đại học theo đuổi danh tiếng và địa vị toàn cầu phải đánh đổi bằng sự lơ là các trách nhiệm xã hội - những lo lắng này được phản ánh trong sự sụp đổ niềm tin vào các trường công và giới tinh hoa.

Do vậy, ở nhiều quốc gia, chính phủ và công chúng ngày càng yêu cầu các trường đại học phải có trách nhiệm hơn, phải mang lại nhiều lợi ích công hơn cho các thành phố và khu vực của họ. Các trường đại học được yêu cầu vượt qua giới hạn của phương thức giảng dạy, nghiên cứu, và học tập theo cách truyền thống, và thoát ra khỏi những bức tường của họ - dù đó là thực hay ẩn dụ, để kết nối với cộng đồng và với khu vực theo những cách mới lạ, đẩy thách thức và hiệu quả.

Những áp lực này làm nảy sinh ba vấn đề liên quan đến nhau: Thái độ của công chúng đối với các dịch vụ công trong đó có giáo dục; Mức độ tin cậy của công chúng thuộc các khu vực khác nhau của xã hội; và mối quan tâm của công chúng về hiệu quả sử dụng các nguồn lực công, về đóng góp và giá trị xã hội của các trường.

Lịch trình tham gia

Giờ đây, “tham gia” là một phần quan trọng trong lịch trình chính phủ, và cũng quan trọng tương ứng trong lịch trình của giáo dục đại học. Trong lịch sử, sự tham gia của các học giả vào những hoạt động khác ngoài giảng dạy, nghiên cứu hoặc học tập được mô tả là sự “phục vụ”. Trong những năm qua, “phục vụ” chủ yếu được hiểu là sự tham gia vào các ủy ban đại học và/hoặc là thành viên của các tổ chức chuyên môn. Ngày nay, mối liên hệ giữa các trường đại học với xã hội và nền kinh tế là một chủ đề lớn. Nó là một thành phần chính trong hoạch định chính sách quốc gia, một công cụ để định hình đại học và/hoặc một chỉ số về hiệu suất - như một phần của các chương trình nghị sự rộng hơn về trách nhiệm giải trình và kiểm soát hệ thống.

Tổ chức OECD đã chủ trì một dự án có ảnh hưởng lớn nhằm khám phá mối quan hệ giữa giáo dục đại học với 40 khu vực và thành phố, và những động lực cũng như rào cản của mối quan hệ này. Các vấn đề được tóm tắt trong tài liệu *Higher Education and Regions: Globally Competitive, Locally Engaged* (Giáo dục đại học và khu vực: Cạnh tranh toàn cầu, tham gia địa phương). Liên minh châu Âu đã đưa ra tài liệu hướng dẫn cho các nhà chức trách khu vực về *Connecting Universities to Regional Growth* (Kết nối đại học với phát triển khu vực) và hiện đang theo đuổi chiến lược phát triển khu vực dựa vào cộng đồng (place-based), được gọi là chuyên môn hóa một cách thông minh, trong đó các nghiên cứu ở đại học và hệ thống giáo dục nghề nghiệp (VET) là tác nhân chính. Mạng lưới đổi mới của các trường đại học toàn cầu của UNESCO (Global Universities Network for Innovation - GUNI)

đưa ra ý tưởng về trường đại học dân sự (civic university) và sự cần thiết phải đối phó với những thách thức lớn được nêu trong các mục tiêu phát triển bền vững của Liên hợp quốc (Sustainable Development Goals - SDG), được mô tả trong báo cáo *Higher Education in the World: Balancing the Global with the Local* (Giáo dục đại học trên thế giới: Cân bằng tính toàn cầu với tính địa phương).

Liên minh châu Âu cũng đã phát triển các công cụ để định hướng hoạt động và xếp hạng các đại học, với các tiêu chí về trao đổi tri thức, tham gia vào hoạt động trong khu vực, cũng như việc làm sau tốt nghiệp. Điều này bắt đầu với U-MAP (2005), một công cụ định hình đại học, và sau đó được áp dụng cho xếp hạng U-Multirank (2014). E3M: European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission (Các chỉ số châu Âu và phương pháp xếp hạng cho sứ mệnh thứ ba của đại học - 2012) là một dự án khác của EU. Những sáng kiến này tương tự như Carnegie Elective Classification for Communication Engagement (Phân loại tự chọn của Carnegie cho tham gia giao tiếp - 2006). Những sáng kiến khác bao gồm Campus Compact Indicators of Engagement (Bộ chỉ số tinh gọn về tham gia của nhà trường - 2001), Inventory Tool for Higher Education Civic Engagement (Công cụ đầu tư cho việc tham gia dân sự của đại học) của Mạng lưới Talloires/Hiệp hội các trường đại học khối thịnh vượng chung (2004), sáng kiến của Australian Universities Community Engagement Alliance (Liên minh đại học Úc tham gia hoạt động cộng đồng AUCEA - 2008) và của UK National Coordinating Centre for Public Engagement (Trung tâm điều phối quốc gia tham gia công cộng Anh Quốc). Các bảng xếp hạng đại học toàn cầu mang tính thương mại cũng đã bắt đầu tập trung vào các chỉ số tham gia này.

Phát triển ở xứ Wales

Do tầm quan trọng của giáo dục đại học đối với sự phát triển kinh tế và xã hội, bộ giáo dục ở nhiều quốc gia đang tìm cách chỉ đạo các trường đại học định hướng tham gia vào các hoạt động dân sự ở mức độ cao hơn. Các công cụ chính sách được sử dụng bao gồm khung quốc gia về thiết lập mức độ ưu tiên, chỉ số hiệu suất và/hoặc các công cụ cấp tài chính khác, giáo dục khởi nghiệp và học tập dựa trên công việc, và các tiêu chí đánh giá phù hợp với các ưu tiên tâm quốc gia.

“Tham gia” là một phần quan trọng trong lịch trình chính phủ, và cũng quan trọng tương ứng trong lịch trình của giáo dục đại học.

Ví dụ, chương trình chiến lược về giáo dục đại học và nghiên cứu của Hà Lan giai đoạn 2015-2025 xác định việc bình ổn hóa tri thức - tức tạo ra giá trị kinh tế xã hội từ tri thức và lợi ích xã hội - là ưu tiên chính. Mô hình tài trợ theo hiệu suất (performance funding model) của Phần Lan gồm các chỉ số liên quan đến việc đáp ứng các mục tiêu quốc gia, mục tiêu chiến lược và khuyến khích hợp tác. Kế hoạch hành động giáo dục Ireland 2016-2019 yêu cầu các trường phải mô tả “cách thức đóng góp cho phát triển cá nhân cũng như phát triển kinh tế bền vững, đổi mới sáng tạo, xác định và giải quyết các thách thức xã hội, gắn kết xã hội, gắn kết dân sự và đẩy mạnh các hoạt động văn hóa”.

Xứ Wales cũng không khác. Theo truyền thống, điểm đặc trưng của giáo dục đại học xứ Wales là sự cam kết với người dân xứ Wales, nguồn tài trợ từ công chúng và đáp ứng cơ hội học tập suốt đời cho người dân địa phương. Tuy nhiên, ngày nay Wales là nơi nhập khẩu ròng sinh viên mới và xuất khẩu ròng sinh viên tốt nghiệp. Trong bối cảnh Brexit, các dự báo cho thấy kinh tế Wales có thể nghèo hơn so với phần còn lại của Vương quốc Anh, và cách biệt trong trình độ học vấn có thể còn lớn hơn. Do đó, trong quyết tâm định hướng một vị trí đặc biệt cho chính mình, chính phủ xứ Wales đã đưa ra một số chính sách mang tính đổi mới. Trong khi nước Anh áp dụng cách tiếp cận thị trường cho giáo dục đại học với học phí leo thang và sự bất bình đẳng về thể chế và khu vực ngày càng tăng, chính phủ Wales theo đuổi chính sách “dịch vụ công”. Năm 2015, Đạo luật Hạnh phúc của Thế hệ Tương lai đã đưa thành luật định buộc các cơ quan công quyền phải thực hiện 7 mục tiêu tốt đẹp để đảm bảo xứ Wales trở thành thịnh vượng, kiên định, lành mạnh hơn, bình đẳng hơn, và bao gồm các cộng đồng gắn kết với văn hóa sôi động và ngôn ngữ xứ Wales, và là một xã hội có trách nhiệm toàn cầu. Ủy ban nghiên cứu và giáo dục đại học mới của Wales (TERCW) sẽ tìm cách phối hợp tốt hơn giữa giáo dục đại học và giáo dục bổ túc, và giám sát mối liên hệ dân sự chặt chẽ hơn giữa các trường đại học và xã hội xứ Wales.

Trong bối cảnh đó, chương trình Tối đa hóa sự đóng góp của các trường đại học (2018) của các tác giả John Goddard, Ellen Hazelkorn, Stevie Upton và Tom Boland đưa ra sáu khuyến nghị:

- Áp dụng tầm nhìn chiến lược cho lĩnh vực đào tạo sau phổ cập ở Wales,
- Tham gia dân sự là một tiêu chí chính thức đo hiệu suất của các trường đại học,

- Phát triển mạng lưới các trường trong khu vực như một phương tiện tăng cường việc lập kế hoạch và ra quyết định dựa vào cộng đồng (place-based) giữa giáo dục đại học với các bộ phận khác của xã hội và kinh tế xứ Wales,
- Khuyến khích hợp tác giữa các trường đại học và các bộ phận khác của ngành giáo dục sau phổ cập,
- Việc đưa vào và mở rộng quyền tiếp cận học tập suốt đời - bao gồm giáo dục cho người lớn - được xem là đặc tính nội tại và trách nhiệm của nhiệm vụ dân sự,
- Mức cấp kinh phí cho các trường đại học phụ thuộc vào sự hợp tác dân sự và mức độ liên kết với các ưu tiên quốc gia và khu vực của xứ Wales.

Mục đích của các khuyến nghị nêu trên là để đảm bảo một cách tiếp cận tích hợp, mạch lạc, không dẫn đến sự cô lập các hoạt động dạy và học, nghiên cứu và đổi mới, tham gia và thực hiện sứ mệnh dân sự - thành ba nhóm hoạt động riêng biệt và tiến hành song song, cạnh tranh với nhau về tiền bạc, về thời gian và về vị thế. Thay vào đó, tham vọng của các tác giả là khuyến khích một cách tiếp cận nhúng, trong đó nhiệm vụ dân sự là một phần của vai trò và trách nhiệm cốt lõi của các trường đại học, với tư cách là tổ chức công của xứ Wales và vì xứ Wales.

Cấu trúc quốc gia của giáo dục đại học tư nhân toàn cầu

Daniel C. Levy

Daniel C. Levy là Giáo sư xuất sắc của SUNY, Ban Chính sách và Lãnh đạo Giáo dục, Đại học bang New York tại Albany, NY, Hoa Kỳ. E-mail: dlevy@albany.edu. PROPHE (Chương trình nghiên cứu về giáo dục đại học tư nhân) thường xuyên có một mục trong Tạp chí Giáo dục Quốc tế IHE.

Với thực tế là giáo dục đại học tư nhân (PHE) đang ngày càng mở rộng trên phạm vi toàn cầu, việc hiểu được cấu trúc quốc gia của nó là vô cùng quan trọng. Có thể làm được việc đó bằng cách phân tích bộ dữ liệu toàn cầu đầu tiên toàn diện và đáng tin cậy về giáo dục đại học tư nhân. Bộ dữ liệu này bao gồm tất cả 192 quốc gia có hiển thị dữ liệu tuyển sinh giáo dục đại học, trong số đó 179 quốc gia cho phép chúng ta xem hoặc tính toán dữ liệu cho cả khu vực công và tư. Bài viết này sử dụng số liệu từ năm 2010 (với những số liệu so sánh giữa các năm khá hạn chế.)

Bài báo cho thấy cấu trúc quốc gia chính của giáo dục đại học tư nhân toàn cầu đang bị chi phối bởi sự kết hợp của hai thực tế. Thứ nhất là giáo dục đại học tư hiện diện ở rất nhiều quốc gia thuộc mọi khu vực. Tuy nhiên, thực tế thứ hai là giáo dục đại học tư tập trung dày đặc và thiếu cân đối trong những hệ thống quốc gia lớn nhất. Rõ ràng là, thực tế này càng mạnh thì thực tế kia càng bị hạn chế, nhưng chính bằng cách xem xét mô hình phân tán và mô hình tập trung cạnh nhau chúng ta có thể hiểu rõ cấu trúc quốc gia chung của PHE toàn cầu.

PHE phân tán rộng

Mở rộng không phải là điều kiện cần thiết để PHE hiện diện ở nhiều quốc gia nhưng chắc chắn tạo điều kiện thuận lợi cho sự phân tán đó. Cho đến một vài thập kỷ trước, nhiều quốc gia không có hoặc chỉ có rất ít PHE. Tuy nhiên, trong những thập kỷ gần đây, PHE ngày càng mở rộng thị phần tuyển sinh bất chấp thực tế là khu vực công cũng tăng cường tuyển sinh nhanh hơn bao giờ hết. Mặc dù tỷ lệ tăng trưởng của khu vực tư nhân cuối cùng cũng chậm lại, nhưng mức tăng trưởng tuyệt đối vẫn rất cao. Trong thập kỷ đầu tiên của thế kỷ này, trong khi thị phần của giáo dục đại học tư nhân toàn cầu tăng từ 28% lên 33%, thì tổng số sinh viên trong khu vực này đã tăng từ khoảng 27 triệu lên gần 57 triệu. Chúng ta có thể ước tính một cách khiêm tốn rằng PHE ngày nay có ít nhất 75 triệu sinh viên.

Một minh họa rõ ràng cho xu hướng phân tán quốc gia là sự biến mất gần như hoàn toàn của các hệ thống độc quyền công (như đã được trình bày trong IHE # 94, Sự biến mất của độc quyền công). Trong số 179 quốc gia chúng ta đang xem xét, có lẽ chỉ 10 quốc gia vẫn chưa có PHE, và một vài trong số này đang cân nhắc các đề xuất PHE hoặc đã có một hình thức tư nhân mờ hồ (ví dụ như tổ chức tư thực quốc tế không phải của quốc gia). Giờ đây chúng ta có thể khẳng định thêm rằng khoảng 98% sinh viên trên thế giới đang học tập trong những hệ thống giáo dục song tính bao gồm cả công và tư.

Tuy nhiên, sự hiện diện gần như khắp mọi nơi không phải là minh họa duy nhất cho xu hướng phân tán quốc gia. Vào cuối thế kỷ trước, chỉ PHE ở Hoa Kỳ có số lượng tuyển sinh cao chót vót. Mặc dù vẫn dẫn đầu về chất lượng, uy tín, nghiên cứu và tài chính, nhưng PHE Hoa Kỳ hiện nay chỉ chiếm

một phần mười thị phần tuyển sinh của khu vực tư nhân toàn cầu và đang ngày càng bị thu hẹp. Trong khi đó, Ấn Độ trở thành người khổng lồ mới - với hơn 12 triệu sinh viên trong khu vực tư nhân, nhiều hơn gấp đôi so với bất kỳ quốc gia nào khác; nhưng ngay cả khi bỏ Ấn Độ đi thì thị phần tuyển sinh của khu vực tư nhân toàn cầu cũng chỉ giảm từ 33% xuống 29%. PHE đã lan rộng khắp toàn cầu đến mức sẽ không còn tập trung cao ở bất kỳ một quốc gia nào như đã từng tập trung ở Hoa Kỳ trước đây. Hơn nữa, ngoại trừ Brazil ở Mỹ Latinh, đối với bất kỳ khu vực nào trên thế giới, việc bỏ đi một quốc gia có thị phần PHE lớn nhất cũng không làm thị phần của cả khu vực bị giảm đi quá 2% (và nếu bỏ đi 2 quốc gia có thị phần PHE lớn nhất thì mức giảm cũng không quá 3%). Các khu vực trên thế giới đã lần lượt chứng kiến PHE ngày càng lan rộng đến nhiều quốc gia với quy mô đáng kể.

Chúng ta có thể ước tính một cách khiêm tốn rằng PHE ngày nay có ít nhất 75 triệu sinh viên.

PHE tăng trưởng theo xu hướng phân tán chủ yếu liên quan đến các nước đang phát triển. Khi nói rằng các nước đang phát triển đóng góp phần lớn vào sự tăng trưởng và mở rộng của giáo dục đại học nói chung, điều này đặc biệt đúng đối với khu vực giáo dục tư nhân. Một số nước đang phát triển, đầu tiên là Trung Quốc, hình thành khu vực tư nhân lớn mặc dù thị phần tuyển sinh tư nhân còn tương đối nhỏ, nhưng nhiều nước đang phát triển với hệ thống giáo dục đại học lớn (ví dụ Brazil, Ấn Độ và Indonesia) đã có được thị phần tuyển sinh tư nhân lớn. Vì sao PHE tăng trưởng mạnh và phân tán đến các nước đang phát triển? Một lý do là nguồn tài chính công của các nước này chỉ có hạn trong bối cảnh giáo dục đại học tăng trưởng mạnh. Một lý do khác là trong khi hầu hết các nước phát triển đều đạt được mức tăng trưởng thần kỳ trong giai đoạn khi mà hình thức công - ở hầu hết các quốc gia - giữ vị trí thống trị gần như tuyệt đối trong chuẩn mực và thực hành giáo dục, thì phần lớn các nước đang phát triển lại mở rộng hệ thống của họ trong thời kỳ tư nhân hóa ngày càng lớn mạnh trên các vũ đài xã hội, với các tùy chọn hình thức công tư song song khá sẵn có trong giáo dục đại học.

PHE tập trung mạnh mẽ trong các hệ thống lớn nhất

Bất chấp thực tế là PHE đã phân tán đến nhiều quốc gia, sự lan rộng này chưa đạt được mức độ đồng đều. Thật vậy, PHE toàn cầu tập trung đáng kể ở một số quốc gia. Tính theo giá trị trung bình (mean) PHE chiếm 33% thị phần giáo dục đại học toàn cầu, nhưng nếu tính theo giá trị giữa (median) của các quốc gia thì chỉ đạt 20%. Chỉ ba quốc gia là Ấn Độ, Hoa Kỳ và Brazil đã nắm giữ hơn 40% PHE toàn cầu. Trên thực tế, có đến 17 phép cộng 2 quốc gia khác với Ấn Độ đều cho ra kết quả là một phần ba PHE toàn cầu. Mặt khác, mặc dù người ta có thể kinh ngạc trước thực tế là sự kết hợp 3 quốc gia cho ra một tỷ lệ PHE toàn cầu cao như vậy, thì sự tồn tại của 17 kết hợp khác nhau có thể được coi là một bằng chứng khác về sự phân tán tương đối giữa các quốc gia.

Biểu hiện mạnh mẽ nhất của sự tập trung quốc gia PHE là mức độ tập trung trong các hệ thống giáo dục đại học lớn. Tất nhiên, chúng ta có thể mong đợi nhìn thấy một vài mối tương quan giữa tổng số tuyển sinh nói chung và số lượng tuyển sinh của PHE. 10 hệ thống lớn nhất thế giới (chỉ tính những hệ thống có hơn 3 triệu sinh viên) nắm giữ 58% tổng số tuyển sinh toàn cầu - nhưng 10 hệ thống này lại nắm giữ tới 69% số lượng tuyển sinh tư nhân toàn cầu. Nếu chọn ra 10 quốc gia lớn nhất theo tiêu chí tuyển sinh tư nhân thay vì tổng số tuyển sinh của toàn hệ thống thì thị phần khu vực tư nhân cũng chỉ tăng thêm 2%. Thực tế, 9 trong số 10 quốc gia hàng đầu vẫn giữ nguyên, trong khi Philippines sẽ thay thế Thổ Nhĩ Kỳ. Theo thứ tự giảm dần, 10 khu vực tuyển sinh tư nhân lớn nhất là Ấn Độ, Hoa Kỳ, Brazil, Trung Quốc, Nhật Bản, Indonesia, Hàn Quốc, Iran, Philippines và Nga. Sáu trong số các quốc gia này có khu vực tư nhân lớn hơn khu vực công. Trong khi các nước châu Á chiếm đa số trong top 10 của danh sách này, thì các nước Mỹ Latinh chiếm đa số trong 10 vị trí tiếp theo.

Quan sát cuối cùng này cho thấy rằng bên cạnh sự tập trung theo quốc gia, PHE còn tập trung theo khu vực thế giới, và đây là sẽ chủ đề cho một dịp khác. Những gì bài báo hiện tại cho thấy là cấu trúc quốc gia của PHE toàn cầu có sự kết hợp của xu hướng phân tán đáng kể tới nhiều hệ thống với sự tập trung đáng kể trong các hệ thống giáo dục đại học lớn.

Quốc tế hóa bất đắc dĩ trong giáo dục đại học

Hakan Ergin, Hans de Wit và Betty Leask

Hakan Ergin làm Nghiên cứu sau Tiến sĩ tại Trung tâm Giáo dục Đại học Quốc tế (CIHE), Đại học Boston, Hoa Kỳ. E-mail: hakan.ergin1@yahoo.com. Hans de Wit là Giám đốc CIHE. E-mail: dewitj@bc.edu. Betty Leask là Giáo sư danh dự về quốc tế hóa tại Đại học La Trobe, Melbourne, Úc và là Giáo sư thỉnh giảng tại CIHE. E-mail: leaskb@bc.edu.

Thế giới ngày nay đang phải đối mặt với cuộc khủng hoảng di cư bất đắc dĩ mang tính nghiêm trọng. Báo cáo xu hướng toàn cầu hàng năm gần đây của Cao ủy Liên Hiệp Quốc về người tị nạn (UNHCR) chỉ ra rằng cứ hai giây lại có một người trở thành người di cư bất đắc dĩ. Số người di cư bất đắc dĩ trên toàn thế giới hiện nay là 68,5 triệu, bao gồm cả những học giả có tiếng cũng như những sinh viên đại học và sau đại học bị gián đoạn học tập vì những sức ép ngoài tầm kiểm soát của họ. Họ đang gõ cửa các trường đại học khác nhau ở nhiều nơi trên thế giới. Một số người được chú ý đến, số khác bị bỏ qua. Các chính phủ và các trường đại học cần nhớ rằng trong quá khứ, lực lượng học giả và sinh viên di cư bất đắc dĩ đã góp phần đáng kể cho nghiên cứu, phát triển và chất lượng của các cơ sở giáo dục, như trường hợp các học giả Do Thái trốn chạy sang Hoa Kỳ để thoát khỏi nước Đức Quốc xã.

Báo cáo gần đây của UNHCR Bị bỏ lại phía sau: Giáo dục cho người tị nạn trong cơn khủng hoảng, cho thấy tỷ lệ thanh niên tị nạn học đại học chỉ chiếm 1%, thấp hơn nhiều so với tỷ lệ nhập học toàn cầu trong giáo dục đại học là 36%. Điều rất đáng thất vọng là chính phủ các quốc gia và các trường đại học đã không hành động nhanh chóng hơn để hỗ trợ cho đồng đảo người di trú được tiếp cận giáo dục - theo Điều 26 của Tuyên ngôn Quốc tế về Nhân quyền - bằng cách đó công nhận đây là quyền con người. Đã có một số nỗ lực đầy hứa hẹn, nhưng những nỗ lực này chưa được trải đều giữa các nước phát triển và đang phát triển. Theo Báo cáo xu hướng toàn cầu hàng năm của UNHCR, 85% người tị nạn dưới quyền ủy trị của UNHCR, những người buộc phải rời bỏ đất nước vì xung đột, bạo lực, hoặc bắt bớ, được các nước đang phát triển tiếp nhận. Những thách thức mà các quốc gia này phải đối mặt trong việc giải quyết vấn đề mang tính toàn cầu ngay ngưỡng cửa nhà của họ đòi hỏi nhiều sự quan tâm hơn, như trường hợp minh họa của Thổ Nhĩ Kỳ sau đây.

Người tị nạn Syria trong các trường đại học Thổ Nhĩ Kỳ

Hiện tại, Thổ Nhĩ Kỳ có hơn 3,6 triệu người tị nạn Syria, nhiều nhất trong số các quốc gia tiếp nhận người tị nạn. Vì chiến tranh ở Syria vẫn đang tiếp diễn, và người tị nạn Syria dự kiến sẽ tiếp tục đến trong một thời gian dài nữa, nên chính phủ Thổ Nhĩ Kỳ đã tái định vị chính mình bằng chiến lược quốc tế hóa ba chức năng của các trường đại học Thổ Nhĩ Kỳ.

Để giúp người tị nạn Syria tiếp cận các trường đại học với tư cách là sinh viên, Chính phủ Thổ Nhĩ Kỳ đã cải cách chính sách nhập học và tài chính. Các trường đại học được yêu cầu chấp nhận những người tị nạn Syria không có giấy tờ xác nhận trình độ học tập trước đây của họ như những “sinh viên đặc biệt”, còn những người có đủ giấy tờ xác nhận là “sinh viên bình thường”. Ngoài ra, 8 trường đại học ở miền Nam Thổ Nhĩ Kỳ, gần biên giới Syria, đã triển khai các chương trình giảng dạy bằng tiếng Ả Rập. Các chính sách tài chính được thay đổi để cấp học bổng chính phủ cho sinh viên tị nạn người Syria và họ được miễn những loại phí mà sinh viên quốc tế khác phải trả. Kết quả là số lượng sinh viên Syria đăng ký vào các trường đại học ở Thổ Nhĩ Kỳ đã tăng ấn tượng, từ 608 năm 2011 lên đến 20701 vào năm 2018 - theo báo cáo của Hội đồng Giáo dục Đại học (CoHE).

Hiện tại, Thổ Nhĩ Kỳ có hơn 3,6 triệu người tị nạn Syria, nhiều nhất trong số các quốc gia tiếp nhận người tị nạn.

Những nỗ lực quốc tế hóa có tính chiến lược của chính phủ Thổ Nhĩ Kỳ cũng nhắm đến giới học giả tiềm năng trong những người tị nạn Syria. Năm 2016, một cơ sở dữ liệu trực tuyến dành cho giới học thuật quốc tế được thiết lập để thu thập lý lịch khoa học. Kết quả là số lượng học giả người Syria làm việc ở Thổ Nhĩ Kỳ tăng lên. Theo CoHE, số lượng giảng viên, nghiên cứu viên cơ hữu đã tăng từ 292 lên tới 348 trong 3 năm qua. Ngoài ra, cũng trong khoảng thời gian đó, các chương trình đào tạo Thạc sĩ và Tiến sĩ đã tiếp nhận lần lượt 1492 và 404 sinh viên là người tị nạn Syria.

Chính phủ Thổ Nhĩ Kỳ cũng đưa ra chiến lược quốc tế hóa chức năng dịch vụ công của các trường đại học để đảm bảo rằng người tị nạn Syria, dù không phải là sinh viên hay học giả tiềm năng, vẫn có thể tiếp cận các trường Đại học Thổ Nhĩ Kỳ. Điều này dẫn tới một số

trường Đại học Thổ Nhĩ Kỳ có khá nhiều dịch vụ miễn phí cho người tị nạn Syria. Những dịch vụ này gồm các khóa học tiếng Thổ miễn phí, dịch vụ y tế, hỗ trợ tâm lý, và thông tin hội thảo về những chủ đề quan trọng như chăm sóc trẻ, quyền lợi hợp pháp của người tị nạn và công ăn việc làm.

Quốc tế hóa bất đắc dĩ

Ví dụ trên đây minh họa cho một hiện tượng mới nổi, được gọi là quốc tế hóa bất đắc dĩ. Những cải cách nói trên ở Thổ Nhĩ Kỳ vừa tạo điều kiện cho người di cư bất đắc dĩ tiếp cận nền giáo dục đại học vừa quốc tế hóa các chính sách và chức năng của các trường đại học. Vậy, đặc điểm chính của quốc tế hóa bất đắc dĩ là gì? Và nó gợi ý gì cho tương lai?

Vẫn phù hợp với định nghĩa hiện nay về quốc tế hóa giáo dục đại học, quốc tế hóa bất đắc dĩ có chủ đích, có chiến lược và tập trung vào ba chức năng cốt lõi của trường đại học: giảng dạy, nghiên cứu và dịch vụ. Tuy nhiên, có thể thấy những điểm khác biệt. Đó là hành động phản ứng trước cuộc khủng hoảng ngay trước thềm nhà - trong trường hợp của Thổ Nhĩ Kỳ, là cuộc di cư bất đắc dĩ của hàng triệu người Syria, nhiều người trong số đó nhìn thấy ở giáo dục đại học một con đường dẫn đến cuộc sống tốt hơn, như sinh viên, học giả, và/hoặc những người được hưởng dịch vụ công cộng. Trong khi trước đây quốc tế hóa giáo dục đại học chủ yếu là tự nguyện và là một phần chính sách đã được cân nhắc cẩn thận của các trường (và của chính phủ trong một số trường hợp), thì hiện tại hình thức quốc tế hóa mới xuất hiện này lại là “bất đắc dĩ”.

Về mặt học thuật, sự đa dạng và nguồn lợi chất xám mà người tị nạn mang đến sẽ nâng cao được chất lượng học tập, giảng dạy và nghiên cứu, giống như các hình thức quốc tế hóa khác. Về mặt kinh tế, mặc dù quốc tế hóa bất đắc dĩ không phải là nguồn tạo ra thu nhập trong thời gian ngắn hạn, nhưng lịch sử cho thấy, về lâu dài, những đóng góp đổi mới và kinh doanh mà những người di cư lãnh nghề mang lại cho các tổ chức và cho đất nước thực sự đáng kể. Về mặt xã hội và văn hóa, những người di cư bất đắc dĩ có khả năng làm cho nước chủ nhà giàu hơn và mạnh hơn. Về mặt chính trị, quốc tế hóa bất đắc dĩ là một khoản đầu tư quyền lực mềm, có thể dẫn đến sự cải thiện quan hệ ngoại giao trong tương lai giữa nước sở tại và quê hương của người di cư bất đắc dĩ.

Ngoài bốn lý do truyền thống để quốc tế hóa, quốc tế hóa bắt đầu dĩ còn cho thấy một lý do mới - đó là “lý do nhân đạo” do Streitwieser và các đồng nghiệp đề xuất vào năm 2018. Lý do cơ bản này công nhận giáo dục đại học là một dịch vụ công ở cấp cá nhân (phục vụ lợi ích của những cá nhân đang gặp khó khăn), ở cấp quốc gia (phục vụ lợi ích xã hội và cộng đồng trong phạm vi quốc gia) và cấp quốc tế (phục vụ lợi ích thế giới).

Tuy nhiên, tích hợp một nhóm người tị nạn quốc tế đang gặp khó khăn vào hệ thống giáo dục đại học chắc chắn sẽ tạo ra những thách thức bất thường. Xã hội ở nước sở tại, đặc biệt là những nơi mà tiếp cận đại học có tính cạnh tranh cao, có thể phản đối hình thức quốc tế hóa này, xem những người di cư bắt đầu dĩ là đối thủ cạnh tranh đang nhận được lợi thế theo cách không công bằng. Xây dựng và thông qua những điều luật có thể gây tranh cãi là một thách thức pháp lý. Những người di cư bắt đầu dĩ không chỉ cần được miễn học phí mà còn cần được hỗ trợ tài chính trực tiếp, điều này đặt những thách thức kinh tế. Về mặt hành chính, rất khó xác định được trình độ bằng cấp trước đây của người di cư. Người di cư cần tiếp cận được thông tin đăng ký vào các trường đại học, điều này gây ra những khó khăn trong giao tiếp. Một trở ngại liên quan đến ngôn ngữ là hầu hết những người di cư bắt đầu dĩ không thành thạo ngôn ngữ chính thức của nước chủ nhà. Quốc tế hóa bắt đầu dĩ là một cuộc chạy đua với thời gian bằng nhiều cách, đòi hỏi nước chủ nhà phải hành động nhanh chóng để tìm ra và hỗ trợ những tài năng tốt nhất trong số người tị nạn.

Bất chấp những khó khăn này, chúng tôi cho rằng, được thôi thúc bằng lý do nhân đạo, quốc tế hóa bắt đầu dĩ là một phản ứng tích cực trước làn sóng di cư bắt đầu dĩ. Nếu áp dụng ở quy mô toàn cầu, “quốc tế hóa bắt đầu dĩ” sẽ thấy các chính phủ và các trường đại học trên toàn thế giới thực hiện quốc tế hóa theo những cách thức mới, ở những nơi cách xa về mặt địa lý với các nước đang chịu khủng hoảng, nhưng gần gũi với họ trong khía cạnh nhân đạo.

Văn hóa học thuật và quốc tế hóa

Milena Benítez

Milena Benítez là Nghiên cứu sinh Tiến sĩ tại trường Đại học Pontifical Catholic ở Chi lê và được cấp học bổng nghiên cứu ở Trung tâm Giáo dục Đại học Quốc tế (CIHE) tại Boston College, Hoa Kỳ. E-mail: mbenitez2@uc.cl.

Trong thế giới toàn cầu hóa, hệ thống giáo dục đại học (tức các trường đại học và cao đẳng) tích hợp các thông lệ quốc tế vào quá trình dạy và học, nghiên cứu và vào chức năng quản trị của mình. Quản trị theo thông lệ quốc tế cho phép các trường đáp ứng đầy đủ hơn các yêu cầu quốc tế như hợp tác, trao đổi sinh viên và phát triển mạng lưới quốc tế. Các xu hướng quốc tế hóa thường nảy sinh trong bối cảnh phi tập trung; có nghĩa là, chúng không gắn chặt với những địa điểm học thuật và văn hóa cụ thể, mà là kết quả của sự tích lũy các tình huống giáo dục đại học toàn cầu, dẫn tới việc thiết lập các cơ chế và nội dung ưu tiên trong các chương trình nghị sự về chính sách công ở quy mô rộng hơn. Do đó, các mục tiêu, chiến lược, các mối quan hệ quyền lực, và những cá nhân đóng góp cho quốc tế hóa phân tán rải rác trong các hệ thống giáo dục đại học khác nhau trên toàn cầu. Cuối cùng, quá trình quốc tế hóa có thể được hiểu là “không của riêng ai, nhưng ảnh hưởng đến mọi người”. Tuy nhiên, sẽ là giả dối khi phủ nhận tầm ảnh hưởng quan trọng của các trường đại học đẳng cấp thế giới và hệ thống giáo dục của các quốc gia phát triển trong thực tiễn quốc tế hóa.

Quốc tế hóa tác động đến các quá trình nội bộ

Bốn cơ chế chính minh họa cho ảnh hưởng lan rộng của thực tiễn quốc tế hóa trong hệ thống giáo dục đại học và các tổ chức đào tạo là xếp hạng, hợp tác, trao đổi học thuật và cải cách chương trình giảng dạy. Ngoài ra, như đã nêu ở trên, các trường đại học đẳng cấp thế giới cũng ảnh hưởng rõ ràng đến cả bốn cơ chế. Các tổ chức này thiết lập các tiêu chuẩn quốc tế cho chiến lược giảng dạy cũng như cho thực hành nghiên cứu và dịch vụ. Điều này gợi ra một câu hỏi quan trọng: Điều gì xảy ra bên trong những trường đại học quyết định tìm đến và áp dụng thực tiễn quốc tế hóa? Đa phần những đặc tính nội bộ độc đáo của một trường đại học thể hiện trong văn hóa học thuật: Đó là tập hợp những niềm tin, chuẩn mực, thói quen, và giá trị riêng của mỗi trường. Quan niệm trường đại học “phải thế nào” và “chất lượng là gì” có ảnh hưởng

tới việc xác định những vấn đề ưu tiên về mặt thể chế và học thuật, tới các loại định mức, các hướng dẫn phê duyệt, cũng như tới những công việc được phép làm, được kỳ vọng và coi trọng. Đây là đặc tính văn hóa học thuật của các trường đại học nghiên cứu dưới ảnh hưởng của quốc tế hóa, khi chính quá trình quốc tế hóa lại định hướng theo thể thức và cơ chế của các trường đại học đẳng cấp thế giới?

Quá trình giảng dạy bị ảnh hưởng theo nhiều cách. Quan niệm về chất lượng giảng dạy, chiến lược giảng dạy và kỹ thuật đánh giá đã thay đổi. Yêu cầu và quan điểm quốc tế về “chất lượng giảng dạy” có thể hòa trộn với ý niệm cá nhân của các học giả về việc thế nào là một giảng viên chất lượng và nội dung gì nên được dạy trong từng môn học - những ý tưởng đã được các học giả thừa nhận thông qua trải nghiệm cá nhân của chính họ trong chương trình đại học hoặc sau đại học. Do đó, quá trình quốc tế hóa có thể tạo ra những thách thức cũng như sức ép mới.

Quốc tế hóa cũng tác động đến những quyết định liên quan chương trình giảng dạy. Các nội dung như mục tiêu học tập của chương trình đại học, hồ sơ sinh viên tốt nghiệp và quan hệ hợp tác với các trường đại học nước ngoài đều bị ảnh hưởng. Tất cả những khía cạnh này được đánh giá theo mức độ mà các cộng đồng nghiên cứu phát triển và công nhận tri thức, bởi vì các quy trình quốc tế hóa quy định thế nào là những thể thức, địa điểm thực hiện và phạm vi phổ biến nghiên cứu hợp lệ. Sự ảnh hưởng quốc tế này tái lập các chuẩn mực và giá trị nội bộ mà các học giả vẫn theo đuổi trong quá trình tạo ra tri thức.

Xếp hạng ảnh hưởng đến nghiên cứu

Trong quá trình quốc tế hóa, các bảng xếp hạng rất quan trọng. Xếp hạng xem xét những quyết định của các tổ chức học thuật; ví dụ, kiểm soát những nghiên cứu được ưu tiên và tài trợ, các thể thức hợp tác quốc tế, việc phổ biến tri thức (ví dụ những tạp chí học thuật nào được coi là thích hợp), và cách đo lường sản lượng nghiên cứu (ví dụ số lượng bài báo được thẩm định chuyên môn mà một học giả phải công bố mỗi năm). Do đó, câu hỏi đặt ra là: Các yêu cầu quốc tế nên quyết định ở mức độ nào trong việc xác định nội dung và cách thức một nghiên cứu cần thực hiện?

Quốc tế hóa cũng tác động đến những quyết định liên quan chương trình giảng dạy.

Về mặt “tự chủ học thuật”, các xu hướng quốc tế rõ ràng đang sắp xếp lại thứ tự ưu tiên của những lĩnh vực tri thức được xem là phù hợp để các học giả, các trường, các viện định vị theo cách tối ưu. Việc tái sắp xếp này xảy ra, một phần nào đó, là nhờ vào số lượng tạp chí được đánh chỉ mục và những ấn phẩm đặc trưng có giá trị nhận thức cao hơn, và bằng cách thu hút các giáo sư trở thành thành viên nhóm biên tập của các tạp chí được nhiều người ưa thích. Như vậy, các tổ chức giáo dục đại học có thể có quyền tự chủ địa phương, nhưng sự tương tác của họ với bối cảnh quốc tế ảnh hưởng tới cách thức họ tạo ra và phổ biến tri thức.

Xu hướng quốc tế có áp đảo xu hướng địa phương không?

Điều gì xảy ra với nhu cầu và những đòi hỏi của địa phương trong quá trình quốc tế hóa? Liệu xu hướng quốc tế có áp đảo xu hướng địa phương không? Khi chú trọng nhiều hơn đến các xu hướng quốc tế hóa, các tổ chức giáo dục đại học có thể không nhìn thấy nhu cầu của địa phương và các mục tiêu sứ mạng. Một số trường coi trọng sự công nhận quốc tế hơn công nhận quốc gia, và ưu tiên xếp hạng quốc tế hơn nhu cầu địa phương, ưu tiên các chính sách định hướng quốc tế hơn các nhu cầu xã hội. Quốc tế hóa nên được nhìn nhận như một phương tiện để qua đó các tổ chức giáo dục cải tiến chất lượng và quy trình đào tạo nói chung, mà không phải là mục tiêu tự thân của chính nó.

Tóm lại, quá trình quốc tế hóa chắc chắn tác động đến văn hóa học thuật, đặt ra những thách thức mới trong quá trình dạy/học, nghiên cứu và các hoạt động điều hành quản lý. Nó cũng ảnh hưởng tới cách thức tạo ra và phổ biến tri thức mới. Mặc dù chắc chắn gây ra căng thẳng và xung đột, quốc tế hóa có thể kích thích giới học thuật đánh giá lại chiến lược giảng dạy và nghiên cứu của họ. Tương tự, quốc tế hóa có thể cải thiện chất lượng giáo dục đại học và tính phù hợp với nhu cầu địa phương, dưới sức ép của toàn cầu hóa. Thay vì áp đặt các thông lệ và tiêu chuẩn bên ngoài, quốc tế hóa có thể hỗ trợ quá trình ra quyết định mang tính địa phương trong các tổ chức giáo dục đại học.

Quốc tế hóa giáo dục đại học ở Indonesia

Agustian Sutrisno

*Agustian Sutrisno là Giảng viên Đại học Atma Jaya Catholic ở Jakarta, Indonesia. Ông được cấp học bổng Fulbright nghiên cứu tại CIHE, Boston College năm 2017.
E-mail: agustian.sutrisno@gmail.com.*

Giáo dục đại học Indonesia thiếu sự cởi mở nếu so với các nước láng giềng ở Đông Nam Á như Singapore, Malaysia, và thậm chí so với Việt Nam. Ít có các hoạt động trao đổi sinh viên và giảng viên và không có cơ sở chi nhánh quốc tế nào hoạt động tại đây. Đầu năm 2018, hai sáng kiến của chính phủ chào đón các nhà cung ứng dịch vụ nước ngoài và tuyển dụng các học giả quốc tế cho thấy tình hình sắp thay đổi. Tuy nhiên, sự chậm trễ trong việc triển khai các sáng kiến này khiến người ta phải đặt câu hỏi điều gì đã ngăn cản quốc tế hóa giáo dục đại học ở Indonesia và cần làm gì để khắc phục tình trạng này.

Những sáng kiến quốc tế hóa gần đây

Sáng kiến quốc tế hóa thứ nhất mời gọi thành lập các phân hiệu đại học quốc tế nhằm tìm kiếm những nhà cung ứng chất lượng nước ngoài để cải thiện việc đào tạo nguồn nhân lực Indonesia. Việc thành lập các phân hiệu quốc tế có thể kích thích tính cạnh tranh trong lĩnh vực giáo dục đại học và thúc đẩy các trường đại học trong nước cải thiện chất lượng của mình. Tuy nhiên, tuyên bố của các quan chức khác nhau trong chính phủ về quy định cụ thể đối với những cơ sở này khá là mơ hồ. Một số người tuyên bố rằng các phân hiệu quốc tế có thể thuộc sở hữu hoàn toàn của trường đại học nước ngoài, trong khi những người khác lại khẳng định đó phải là các cơ sở được đầu tư liên doanh. Truyền thông Indonesia cho biết đến giữa năm 2018 sẽ có 10 cơ sở được đưa vào hoạt động, bao gồm cả những phân hiệu của Đại học Cambridge và MIT nằm trong các vùng kinh tế đặc biệt bên ngoài Jakarta. Người ta tuyên bố rằng các cơ sở này bắt buộc phải dạy các môn học của Indonesia, như giới thiệu tôn giáo và tư tưởng quốc gia, các chương trình đào tạo cũng bị hạn chế, chủ yếu giới hạn trong các lĩnh vực khoa học, công nghệ, kỹ thuật, và toán học.

Sáng kiến thứ hai, được gọi là Các Giáo sư Đẳng cấp Thế giới, đặt mục tiêu tuyển dụng được 200 học giả từ 100

trường tốt nhất thế giới. Sáng kiến năm 2018 này là phiên bản cải tiến và mở rộng của một chương trình được triển khai trước đó vào năm 2017. Phiên bản đầu tiên được coi là thành công trong việc thu hút giới học thuật quốc tế đến đây thông qua chương trình bố trí việc làm trong thời gian nghỉ phép, kéo dài vài tháng tại các trường đại học Indonesia. Mục đích chính là nâng cao hiệu suất nghiên cứu của các trường đại học Indonesia. Người ta tin rằng bằng cách đưa đến những nhà nghiên cứu quốc tế có năng suất làm việc cao, giới học thuật Indonesia sẽ có các đối tác hợp tác giúp nâng cao chất lượng nghiên cứu và công bố quốc tế. Để triển khai phiên bản thứ hai này, chính phủ đã dành ra khoảng 13 triệu đô la Mỹ. Điều này có nghĩa là mỗi học giả quốc tế sẽ được trả 4000 – 5000 đô la Mỹ một tháng trong thời gian tối đa 3 năm. Nhưng quan trọng là cơ hội thăng tiến của họ bị hạn chế vì các học giả quốc tế này có thể không đảm nhận vị trí lãnh đạo.

Hai sáng kiến này nhằm tăng cường chất lượng giáo dục đại học của Indonesia thông qua các hoạt động quốc tế. Có vẻ như những người làm chính sách đã nhận thức được rằng chuyển giao tri thức từ các trường đại học và giới học thuật quốc tế là cần thiết để cải thiện nguồn nhân lực và đẩy mạnh hiệu quả nghiên cứu và sáng tạo trong giáo dục đại học ở Indonesia. Do đó, quốc tế hóa trong bối cảnh Indonesia đồng nghĩa với việc cải tiến chất lượng. Tuy nhiên, đầu năm 2019, có vẻ như hai sáng kiến này đều tiến triển chậm và hiện vẫn không có phân hiệu quốc tế nào hoạt động tại đây.

Những yếu tố kìm hãm

Quốc tế hóa tiến triển chậm trong các trường đại học Indonesia có nguyên nhân từ các vấn đề quốc gia và tổ chức. Ở tầm quốc gia, không có một chính sách thống nhất về quốc tế hóa. Chính phủ dù rất thiết tha tạo dựng các trường đại học đẳng cấp quốc tế ở Indonesia, nhưng lại không có lộ trình rõ ràng. Lập kế hoạch sơ sài và những tuyên bố mâu thuẫn của các quan chức Indonesia liên quan đến việc mở các phân hiệu quốc tế cho thấy sự thiếu mạch lạc trong chính sách. Cơ sở lý luận để thực hiện quốc tế hóa và vai trò của quốc tế hóa trong việc cải thiện chất lượng chưa được nhiều người biết đến.

Quốc tế hóa tiến triển chậm trong các trường đại học Indonesia có nguyên nhân từ các vấn đề quốc gia và tổ chức.

Ở tầm tổ chức, ban quản lý của nhiều trường đại học Indonesia chưa trải qua quá trình chuyển đổi phù hợp và văn hóa giữ nguyên trạng vẫn còn phổ biến. Trong giới học thuật, hệ thống bảo trợ cố hữu ở một vài trường đại học buộc các học giả trẻ phải phục tùng ý chí và sự dẫn dắt của các nhà nghiên cứu có thâm niên cao hơn. Những học giả trẻ có óc sáng tạo có thể phải đợi rất lâu mới có cơ hội giữ vị trí lãnh đạo và thực hiện những thay đổi trong tổ chức. Hơn nữa, lãnh đạo trường thường được lựa chọn vì có thâm niên phục vụ cao hơn, mà không nhất thiết vì có kỹ năng tổ chức hay kinh nghiệm trước đó trong quản lý các chương trình đào tạo đổi mới, chưa nói đến những nỗ lực quốc tế hóa. Do đó, văn hóa tổ chức trong một số trường đại học không nuôi dưỡng được những cá nhân có thể đáp ứng nhanh chóng với sự thay đổi. Cùng với việc không có một chính sách nhất quán, những căn bệnh về mặt tổ chức này dường như đã biến các trường đại học Indonesia thành những tổ chức trì trệ, miễn cưỡng tiếp nhận các sáng kiến quốc tế hóa của chính phủ. Thực tế, thông qua truyền thông đại chúng, nhiều người trong giới học thuật Indonesia phản đối hai sáng kiến trên và gọi đó là chính sách thực dân mới và thương mại hóa giáo dục đại học, mà không xét đến mục tiêu cải thiện chất lượng của chính phủ.

Số phận quốc tế hóa ở Indonesia

Số phận của quốc tế hóa giáo dục đại học ở Indonesia phụ thuộc rất nhiều vào các nhà hoạch định chính sách quốc gia và vào lãnh đạo các trường đại học. Được coi là một phần của quá trình cải thiện chất lượng, quốc tế hóa nắm giữ tiềm năng có thể giúp Indonesia phát triển giáo dục đại học. Nếu chính phủ Indonesia sẵn sàng thúc đẩy mạnh mẽ chính sách quốc tế hóa như phương tiện để cải tổ lĩnh vực giáo dục đại học, họ hoàn toàn có thể lựa chọn áp dụng những nội dung phù hợp từ chính sách của các nước láng giềng. Một ví dụ là mô hình hợp nhất các phân hiệu quốc tế của Malaysia cho phép các nhà cung ứng dịch vụ đào tạo chất lượng nước ngoài tiếp nhận những nhu cầu chưa được giáo dục đại học trong nước đáp ứng.

Tuy nhiên, trước tình trạng các trường đại học Indonesia vẫn phản đối các sáng kiến quốc tế hóa, vấn đề lớn nhất mà Indonesia cần phải giải quyết là thay đổi văn hóa tổ chức và quản trị trường đại học. Nếu không nỗ lực mạnh mẽ để thực hiện điều đó, tương lai của lực lượng lao động Indonesia sẽ lâm nguy. Một nghiên cứu do Boston Consulting Group thực hiện vào năm 2013 đã dự đoán rằng các công ty Indonesia sẽ tụt hậu

trong những năm tới vì không tuyển dụng được người tài. Đến 2020, họ sẽ gặp khó khăn trong việc tuyển dụng nhân lực mức khởi sự, vì chỉ một nửa số vị trí cần thiết là có ứng viên. Ở tầng quản lý cao cấp, nguồn lực của Indonesia không đủ kinh nghiệm toàn cầu và kỹ năng lãnh đạo để giữ được vị thế cạnh tranh trong khu vực và trên thế giới. Để thay đổi cách thức quản lý và văn hóa tổ chức của các trường đại học, Indonesia có thể học hỏi từ chính sách của các nước láng giềng ở châu Á. Các dự án 211 và 985 của Trung quốc có những kinh nghiệm có thể áp dụng trong bối cảnh Indonesia, đặc biệt là cách thức thúc đẩy những trường chủ chốt chuyển đổi, giúp họ trở thành các trường đại học đẳng cấp thế giới. Sẵn sàng học hỏi kinh nghiệm từ các nước láng giềng có thể là chìa khóa để thay đổi và quốc tế hóa giáo dục đại học của Indonesia.

Ấn Độ chậm bước trên con đường quốc tế hoá

Pushkar

Tiến sĩ Pushka là Giám đốc điều hành tại Trung tâm Quốc tế Goa (ICG), Ấn Độ.

E-mail: pushkar@incentgoa.com, Twitter: @PushHigherEd.

Giới chức chính phủ và lãnh đạo các trường đại học ngày càng đồng thuận trong quan điểm Ấn Độ cần cải thiện quốc tế hoá giáo dục đại học, đặc biệt là vấn đề sinh viên và giảng viên quốc tế. Sự đồng thuận này có được một phần vì các trường đại học Ấn Độ vẫn chỉ giữ thứ hạng thấp trong các bảng xếp hạng đại học thế giới. Rất ít trường đại học Ấn Độ lọt được vào danh sách top 500 đại học thế giới. Trong top 200 còn ít hơn, chỉ một hai trường đôi khi được xếp hạng. Thứ hạng thấp chủ yếu do thành tích nghiên cứu yếu kém, cả về số lượng và chất lượng. Hơn thế nữa, phần lớn các trường đều yếu trong việc triển khai quốc tế hoá, kể cả các chi nhánh của hệ thống Học viện Công nghệ Ấn Độ (IIT) danh tiếng. Một trong những lý do các trường đại học Ấn Độ không thu hút được số lượng lớn sinh viên quốc tế là chất lượng đào tạo thấp, bên cạnh các yếu tố khác như rào cản hành chính quan liêu, và sự thờ ơ của các trường đại học công lập với khu vực quốc tế.

Giới chức chính phủ giờ đây tin rằng nếu đẩy mạnh quá trình quốc tế hoá, các trường đại học sẽ cải thiện được vị trí trong bảng xếp hạng đại học. Vì lý do đó, trong hơn một năm qua, chính phủ và các trường thuộc IIT đã thực hiện một số sáng kiến nhằm thu hút số lượng lớn sinh viên và giảng viên quốc tế.

Những con số

Ấn Độ có 903 trường đại học, gần 50 ngàn trường cao đẳng và các loại tổ chức đào tạo khác có cấp bằng. Theo thống kê mới nhất, hơn 36 triệu sinh viên đang theo học tại các cơ sở đào tạo này, và số lượng sẽ tiếp tục tăng trong vài năm tới. Tuy nhiên, sinh viên quốc tế chỉ chiếm một phần rất nhỏ trong đó. Niên khoá 2010-2011 toàn Ấn Độ có 27531 sinh viên quốc tế. Niên khoá 2017-2018, con số này là 46144, tăng 67%. Mức gia tăng này dường như khá lớn, nhưng thực ra không phải như vậy. Số lượng sinh viên Ấn Độ du học, chỉ tính riêng ở Mỹ, cũng đã vượt xa con số đó, với hơn 200 ngàn trong niên khoá 2018-2019. Hàng chục ngàn sinh viên Ấn Độ du học tại các nước tây phương khác, kể cả các nước không nói tiếng Anh. Các nước ngoài phương tây cũng là điểm đến phổ biến của sinh viên Ấn. Hơn 18 ngàn sinh viên Ấn du học tại Trung Quốc, đông hơn ở Anh, và con số này ngày càng tăng lên. Cuối cùng, mặc dù số sinh viên quốc tế đến học tại Ấn Độ đã tăng lên đáng kể, vẫn chỉ chiếm 0,2% tổng số sinh viên đại học.

Số lượng giảng viên quốc tế trong các trường đại học Ấn cũng rất ít. Chẳng hạn chỉ có 40 vị đang giảng dạy cho 23 chi nhánh của IIT, chiếm chưa đến 1% tổng số giảng viên. Một số trường đại học tư đang làm tốt công tác tuyển dụng giảng viên nước ngoài, nhưng, nhìn chung, vẫn còn quá ít giảng viên quốc tế trong các trường đại học Ấn Độ.

Sáng kiến mới thu hút sinh viên quốc tế

Chính phủ Ấn Độ đã nhận ra một cách muộn màng rằng các trường đại học đẳng cấp thế giới sẽ mang lại uy tín và là nguồn quyền lực mềm. Cuối cùng, năm 2016 họ cũng đưa ra một sáng kiến nhằm thúc đẩy các trường đại học tốt nhất tham gia quốc tế hoá. Sáng kiến Trường đại học Danh giá (IoE), tương tự như Dự án 211 và 985 của Trung Quốc cuối những năm 1990, nhằm lựa chọn 20 trường đại học nổi tiếng - 10 trường công lập và 10 tư thục - 20 trường này gần như được toàn quyền tự chủ, không chịu sự kiểm soát của chính phủ, điều mà nhiều người vẫn tin rằng đó là nguyên nhân gây ra tình trạng ảm đạm của giáo dục đại học. Ngoài ra, những trường đại học này được phép tuyển dụng số lượng lớn giảng viên quốc tế, lên tới 25% tổng số. Chính phủ kỳ vọng là các trường đại học danh giá này sẽ dần dần cải thiện thứ hạng thế giới của họ và thu hút được số lượng lớn sinh viên quốc tế, nhờ đó sẽ tiếp tục nâng cao vị thế trong xếp hạng toàn cầu. Tuy nhiên, sáng kiến được triển khai rất chậm chạp, cho đến nay mới chỉ 6 trường được chọn.

Chính phủ Ấn Độ đã nhận ra một cách muộn màng rằng các trường đại học đẳng cấp thế giới sẽ mang lại uy tín và là nguồn quyền lực mềm.

Một sáng kiến khác cũng do chính phủ đưa ra vào giữa năm 2018 là cổng thông tin “Học tập tại Ấn Độ”, nhằm mục đích giúp sinh viên quốc tế dễ dàng lựa chọn các trường đại học Ấn Độ phù hợp. Theo Prakash Javadekar, Bộ trưởng Phát triển Nguồn nhân lực phụ trách giáo dục, Ấn Độ có thể trở thành một trung tâm giáo dục với giá cả phải chăng cho sinh viên nước ngoài. Mục tiêu của chính phủ là tăng số lượng sinh viên quốc tế lên 200 ngàn trong vòng 5 năm. Để hỗ trợ cho mục tiêu này, các quan chức tuyên bố rằng 55% trong tổng số 15 ngàn cơ sở đào tạo đại học sẽ có quỹ học bổng dựa trên thành tích học tập dành cho sinh viên châu Á và châu Phi.

Ngoài sáng kiến “Học tập tại Ấn Độ”, Hội đồng IIT, cơ quan quyền lực cao nhất của hệ thống IIT, đã quyết định rằng mỗi chi nhánh IIT được tự chủ quy định học phí cho sinh viên quốc tế. Ý tưởng là mỗi IIT có thể cạnh tranh về học phí để thu hút sinh viên từ các quốc gia thu nhập thấp trong khu vực và xa hơn. IIT Delhi đang là trường dẫn đầu về số lượng sinh viên quốc tế nhờ vào biện pháp giảm đáng kể học phí, đặc biệt là cho sinh viên sau đại học.

Sáng kiến thu hút giảng viên quốc tế

Vào tháng 11 năm 2018, trong nỗ lực thu hút số lượng lớn giảng viên quốc tế, chính phủ Ấn Độ đã gỡ bỏ mọi rào cản an ninh liên quan đến đối tượng này, một động thái đối phó với tốc độ chậm chạp của bộ máy quan liêu Ấn Độ. Thật vậy, các tổ chức và giảng viên quốc tế có ý định vào Ấn Độ đều nản lòng vì quá trình thẩm tra an ninh kéo dài nhiều tháng. Hiện nay, các trường đại học có thể trực tiếp truyền dụng người nước ngoài, mà không cần thông quan với Bộ Nội vụ (MHA) và Bộ Ngoại vụ (MEA). Các biện pháp thẩm tra an ninh hiện nay chỉ còn là bắt buộc đối với một số quốc gia thuộc “Thể loại đặc biệt” như Afghanistan và Pakistan. Chính phủ cũng cho phép những người Ấn Độ có hộ chiếu nước ngoài đã đăng ký là Công dân Ấn Độ ở Nước ngoài (tương tự như hộ chiếu thứ hai) được bổ nhiệm làm giảng viên chính thức mà không cần thông quan với MHA hoặc MEA.

Hệ thống các trường IIT còn đưa ra những chính sách riêng để chủ động tuyển dụng giảng viên nước ngoài. Hội đồng IIT ban hành quyết định cho phép các trường IIT lâu năm và có uy tín tự tuyển dụng giảng viên nước ngoài từ một hoặc nhiều quốc gia, cho chính mình và cho các chi nhánh IIT khác. Ví dụ, Hoa Kỳ được chia thành ba khu vực và phân bổ cho IIT-Bombay (Bờ Tây Hoa Kỳ), IIT-Delhi (miền Nam Hoa Kỳ) và IIT-Madras (Bờ Đông Hoa Kỳ). Chiến lược này có vẻ phức tạp nhưng tỏ ra hiệu quả giúp các IIT chủ động tuyển dụng số lượng lớn giảng viên quốc tế.

Kết luận

Những sáng kiến của chính phủ Ấn Độ và các trường công lập hàng đầu như IIT không thể thành công ngay lập tức. Ngay cả với các ưu đãi dành cho sinh viên nước ngoài, cổng thông tin “Học tập tại Ấn Độ” vẫn không thu hút được số lượng lớn sinh viên quốc tế đến Ấn Độ. Các trường đại học Ấn Độ cần phải được quảng bá tốt hơn ở nước ngoài. Hiện nay, một số trường đại học tư đã tích cực tìm cách thu hút sinh viên từ các nước châu Phi và các nơi khác, nhưng họ vẫn chưa có một chiến lược rộng lớn nào để quảng bá cho sáng kiến “Học tập tại Ấn Độ”. Ngoài ra, điều kiện sống ở đây, kể cả trong các thành phố lớn, cũng là một thách thức đối với người nước ngoài: Cơ sở vật chất dành cho sinh hoạt nghèo nàn, nạn phân biệt chủng tộc và tình hình tội phạm.

Đối với giảng viên quốc tế, các trường IIT phải chặt vật mới có thể trả mức lương cạnh tranh cho giảng viên tiềm năng. Ngoài ra, nhiều trường IIT ở vùng sâu vùng xa thiếu thốn các tiện nghi đô thị, khó thu hút được người nước ngoài. Các IIT ở những thành phố lớn như Mumbai và New Delhi lại phải đối mặt với những vấn đề khác. Chẳng hạn, tiêu đề “ô nhiễm không khí ở New Delhi” xuất hiện thường xuyên trên báo chí quốc tế dễ làm người nước ngoài ngần ngại. Cuối cùng, bản chất của chính trị Ấn Độ hiện tại cũng có thể là một lý do ngăn cản sinh viên và giảng

Tư duy phê phán và hệ tư tưởng trong giáo dục đại học Trung Quốc

Du Xiaoxin

Du Xiaoxin là Nghiên cứu sinh sau Tiến sĩ tại Viện nghiên cứu Chính sách Giáo dục Quốc gia, Đại học Sư phạm Đông Trung Quốc, Thượng Hải, Trung Quốc. E-mail: xxdu@connect.hku.hk

Một số người cho rằng các trường đại học ở Trung Quốc thiếu tự do học thuật, vì bị Đảng - Nhà nước kiểm soát chặt chẽ về mặt chính trị bằng nhiều cách khác nhau. Ví dụ, các môn giáo dục chính trị chiếm 10% tổng số tín chỉ trong chương trình đại học; cán bộ - giảng viên đại học phải thận trọng khi phát biểu; một số sự kiện lịch sử bị cấm đề cập đến hay thảo luận. Tuy nhiên, những điều này và các cơ chế xã hội hóa chính trị khác vẫn không loại bỏ được hoàn toàn những nỗ lực tìm kiếm tự do học thuật. Với mong muốn cải thiện danh tiếng toàn cầu của giáo dục đại học Trung Quốc, nhà nước khuyến khích các trường đại học đổi mới và thúc đẩy tư duy phản biện, kỳ vọng các trường đại học Trung Quốc sẽ đạt được đẳng cấp thế giới. Tuy nhiên, điều này có thể đi ngược lại những tư tưởng chính trị mà Đảng Cộng sản Trung Quốc (CPC) đã truyền bá xuyên suốt hệ thống giáo dục đại học Trung Quốc. Đại học Fudan (FDU) ở Thượng Hải là trường đại học hàng đầu có lịch sử lâu đời theo đuổi mục tiêu học thuật xuất sắc và tự chủ đại học. Vì thế đây là một ví dụ lý tưởng/điển hình minh họa cho tình trạng các trường đại học bị giằng co giữa nhiệm vụ chính trị và nhiệm vụ học thuật. Bài viết này dựa trên nghiên cứu thực địa năm 2014 của tác giả, sử dụng phương pháp thu thập dữ liệu hỗn hợp kết hợp với bảng câu hỏi, quan sát, phỏng vấn, và nghiên cứu tài liệu.

Những kỳ vọng khác nhau

Tình trạng căng thẳng bắt nguồn từ việc nhà nước, nhà trường và sinh viên có những kỳ vọng rất khác nhau đối với lực lượng giảng viên.

Nhà nước mong muốn FDU - và tất cả các trường đại học của Trung Quốc - được công nhận xuất sắc trên toàn cầu về mặt học thuật, đồng thời, như một thực thể chịu sự giám sát của nhà nước, vẫn đáng tin cậy về chính trị và không ngừng phục vụ nhu cầu phát triển của Trung Quốc. Mục tiêu giáo dục sinh viên đại học

được thể hiện rõ trong khẩu hiệu “Vừa hồng vừa chuyên” có từ những năm 1950. Nói cách khác, nhà nước kỳ vọng sinh viên khao khát trở thành chuyên gia trong lĩnh vực của họ, đồng thời là người kế thừa và xây dựng chủ nghĩa xã hội Trung Quốc.

Nhằm đáp ứng những kỳ vọng của nhà nước, FDU tập huấn để giảng viên không đưa các nội dung chính trị nhạy cảm vào lớp học, tránh gây ra những bất đồng với Cục An ninh Quốc gia (là cơ quan có nhiệm vụ giám sát nội dung giảng dạy thông qua quan sát gián tiếp từ bên ngoài) cũng như với phòng Công chúng và An ninh của nhà trường (giám sát an ninh nội bộ). Tuy nhiên, các bài phát biểu gần đây của Chủ tịch FDU liên quan đến việc các trường đại học có trách nhiệm tìm kiếm chân lý, độc lập về học thuật, và bảo đảm tự do tư tưởng cho cán bộ và giảng viên - cho thấy các trường đại học mong đợi có một mức độ tự chủ học thuật nhất định. Điều này có vẻ như mâu thuẫn với những nỗ lực của nhà nước nhằm áp đặt sự kiểm soát chính trị, đặc biệt là khi FDU không sa thải hoặc không nghiêm khắc trừng phạt những giảng viên đã đề cập đến các chủ đề nhạy cảm chính trị trong lớp.

Tư duy phản biện được khuyến khích, kể cả trong các khóa học giáo dục chính trị (PEC).

Nghiên cứu cho thấy sinh viên FDU có những cách nhìn khác nhau. Đối với một số người, giáo dục chính trị là một phần cần thiết của giáo dục đại học, số khác xem đó là trở ngại đối với tự do học thuật. Nhìn chung, sinh viên đều mong đợi giảng viên thúc đẩy tư duy phản biện trong lớp.

Giảng viên thực thi xã hội hóa chính trị

Giảng viên FDU phải tự kiểm duyệt bằng cách thừa nhận và tuân thủ những nguyên tắc chính trị cơ bản của Đảng Cộng sản, và như vậy trở thành người thực thi xã hội hóa chính trị. Kinh nghiệm giảng dạy trong trường đại học cho phép họ nhận biết những chủ đề chính trị và sự kiện lịch sử nào nên hoặc không nên thảo luận trong lớp - điều này giúp họ xác định những nguyên tắc tự kiểm duyệt trong giảng dạy.

Nguyên tắc cốt lõi ở đây là thừa nhận sự lãnh đạo của Đảng Cộng sản (CPC) ở Trung Quốc; mọi chủ đề đưa ra thảo luận trong lớp học tốt nhất không nên thách thức tính hợp pháp của CPC. Ngoài ra, để cập

đến các sự kiện có ảnh hưởng không tốt đến CPC, như Sự cố Thiên An Môn 1989 bị nghiêm cấm, hoặc ít nhất là bị hạn chế nghiêm ngặt. Hiểu rõ những nguyên tắc này, giảng viên đại học tự hình thành những chiến lược tự kiểm duyệt, cho phép họ âm thầm thực hiện quyền tự chủ học thuật, mà vẫn không vi phạm những tư tưởng chính trị chính thống.

Một chiến lược tự kiểm duyệt là thay thế những từ nhạy cảm chính trị bằng các phép ẩn dụ (ví dụ, dùng từ “sự cố” thay cho “cuộc nổi dậy”) hoặc sử dụng các sự kiện ở nơi khác trên thế giới như những câu chuyện ngụ ngôn tinh tế về các vấn đề chính trị ở Trung Quốc. Chiến lược thứ hai của giảng viên là tránh bày tỏ quan điểm về các vấn đề chính trị của Trung Quốc trong lớp học; ví dụ, họ có thể phác thảo hệ thống chính trị Trung Quốc, nhưng không công khai chính kiến. Chiến lược thứ ba của giảng viên là thỏa hiệp quan điểm chính trị cá nhân trong các bài nghiên cứu nhằm tránh xúc phạm đảng/nhà nước và để đảm bảo nghiên cứu của họ được công bố, ví dụ, đặt các phê bình của họ trong bối cảnh các giai đoạn lịch sử trước, để tránh xúc phạm chế độ hiện tại.

Giảng viên tranh đấu cho tự do học thuật

Mặc dù luôn ý thức để không vượt qua những ranh giới cấm kỵ, giảng viên FDU vẫn theo đuổi tự do học thuật bằng cách khuyến khích sinh viên tư duy phê phán. Chẳng hạn họ thảo luận về các giá trị phương Tây trong lớp học, nói về những ưu điểm của hệ thống chính trị và giá trị xã hội phương Tây, mặc dù điều đó không được Bộ Giáo dục Trung Quốc khuyến khích. Ngoài ra, giảng viên FDU đôi khi nêu ra những nội dung thách thức tính hợp pháp của CPC, sử dụng những kỹ thuật khác nhau để không xâm phạm những vùng cấm kỵ, ví dụ như sử dụng phép ẩn dụ mỉa mai hoặc thể hiện sự bất đồng với chính sách hoặc ý thức hệ của CPC thông qua biểu cảm bằng nét mặt. Giảng viên FDU cũng thực hiện việc đánh giá học thuật bằng cách lựa chọn tài liệu giảng dạy, chẳng hạn như từ chối sử dụng sách giáo khoa được phê duyệt chính thức.

Tư duy phản biện được khuyến khích, kể cả trong các khóa học giáo dục chính trị (PEC). Một số giảng viên PEC thậm chí coi thực tiễn là một hình thức tẩy não ngược, vì nó giúp sinh viên hiểu được tầm quan trọng của các quan điểm cân bằng và cho phép họ đóng góp các ý tưởng trái chiều. Một số giảng viên FDU

khuyến khích sinh viên tìm kiếm các nguồn thông tin không chính thức trái chiều, để có thể thảo luận về các vấn đề học thuật với một tâm thế cởi mở hơn. Giảng viên cũng thúc đẩy thảo luận và tranh luận trong lớp để kích thích tư duy phản biện.

Hiện tượng giảng viên sắm nhiều vai

Hiện tượng giảng viên sắm nhiều vai là kết quả phát sinh từ việc họ phải đáp ứng những kỳ vọng khác nhau từ nhiều bên: nhà nước, nhà trường và sinh viên, và là một chiến lược để bảo vệ tự do học thuật trong hệ thống giáo dục đại học bị giới hạn về chính trị của Trung Quốc. Trong quá trình tương tác, giảng viên đảm nhận các vai trò khác nhau với các trách nhiệm khác nhau, áp dụng các chiến lược khác nhau và thể hiện các hành vi khác nhau, thậm chí tương phản trong các tình huống khác nhau. Đôi khi, họ ngoan ngoãn tuân thủ các nguyên tắc cấm kỵ và làm việc trong phạm vi ranh giới do nhà nước đặt ra, đặc biệt khi liên quan đến các vấn đề chính trị. Những lúc khác, họ thách thức những chuẩn mực đó bằng cách cố gắng mở rộng phạm vi tự do học thuật sang các lĩnh vực nhạy cảm chính trị. Những điều này tạo nên một mô hình giáo dục đại học độc đáo.

Dựa trên những hiểu biết về giáo dục đại học Trung Quốc, nghiên cứu cho thấy giảng viên có thể nói lòng được ranh giới kiểm soát chính trị thông qua chiến lược sắm nhiều vai, đó là một cách để giảm nhẹ tình trạng căng thẳng giữa kiểm soát chính trị và tự do học thuật và cho phép đưa những quan điểm thay thế vào các chương trình giáo dục đại học.

Hiệu suất chương trình “Ngàn tài năng trẻ” ở Trung Quốc

Lili Yang và Giulio Marini

Lili Yang là Nghiên cứu sinh Tiến sĩ tại Khoa Giáo dục, Trung tâm Giáo dục Đại học Toàn cầu, Đại học Oxford, Anh Quốc. E-mail: lili.yang@education.ox.ac.uk. Giulio Marini là Trợ lý nghiên cứu tại Học viện Giáo dục, Đại học London, Trung tâm Giáo dục Đại học Toàn cầu, E-mail: g.marini@ucl.ac.uk

Chiêu mộ nhân tài đã trở thành một chiến lược được nhiều quốc gia áp dụng nhằm thu hút các nhà nghiên cứu quốc tế. Những quốc gia không thu hút được nhân tài quốc tế và/hoặc không giữ chân được tài năng trong nước có nguy cơ đối mặt với tình

trạng chảy máu chất xám nghiêm trọng. Một chương trình chiêu mộ nhân tài được thiết kế tốt, cung cấp những điều kiện làm việc và lương bổng hấp dẫn có thể xoay chuyển tình trạng chảy máu thành tăng cường chất xám.

Cho đến cuối thế kỷ 20, Trung Quốc vẫn là một quốc gia bị chảy máu chất xám. Để đối phó, chính phủ Trung Quốc liên tiếp ban hành nhiều chính sách nhằm chiêu mộ nhân tài người Hoa ở nước ngoài và nhân tài người nước ngoài đến Trung Quốc. Chương trình Ngàn Tài năng Trẻ (Y1000T), khởi xướng năm 2011, được cho là thành công nhất trong các chương trình chiêu mộ các nhà nghiên cứu - mới hoặc đã nổi tiếng - từ nước ngoài. Chương trình Y1000T cung cấp những điều kiện tuyển dụng hấp dẫn nhằm thu hút những nhân tài trẻ (có bằng Tiến sĩ, dưới 40 tuổi đang ở nước ngoài), có tiềm năng trở thành những nhân vật hàng đầu. Từ 2011 đến 2018, chương trình Y1000T chiêu mộ được khoảng 4000 nhà nghiên cứu, phần lớn là học giả người Hoa trở về nước. Nói chung, các ý kiến đều đồng thuận rằng những tài năng trở về đã giúp nâng cao chất lượng và năng lực cạnh tranh của giáo dục đại học Trung Quốc, tuy nhiên đến nay vẫn chưa có nghiên cứu so sánh hiệu suất của những học giả trở về với hiệu suất của những học giả hoa kiều đang làm việc tại các nước có trình độ nghiên cứu chuyên sâu, đặc biệt là Hoa Kỳ. Sẽ là một việc thú vị khi xác minh xem điều kiện nghiên cứu ở Trung Quốc có thực sự tốt hơn các quốc gia khác hay không.

Hai nhóm có hiệu suất tương đương về tổng số ấn phẩm, nhưng nhóm Y1000T thua kém đôi chút về chất lượng (đo bằng chỉ số ảnh hưởng của tạp chí)

Chúng tôi đã so sánh nhóm học giả chọn lọc từ chương trình Y1000T các năm trước, 2011 và 2012 (gọi là nhóm “đối tượng”) với các nhà nghiên cứu hoa kiều đang làm việc tại các trường đại học nghiên cứu chuyên sâu của Mỹ (gọi là nhóm “đối chứng”, có dữ liệu về họ được trích xuất thủ công từ các trang web của trường/viện phục vụ cho nghiên cứu này). Mục tiêu so sánh nhằm trả lời câu hỏi số lượng và chất lượng nghiên cứu của các học giả Y1000T có tương đương với các học giả nhóm “đối chứng” đang làm việc tại Hoa Kỳ hay không. Nhóm “đối tượng”

gồm 183 người, nhóm “đối chứng” bao gồm 363 người. Các học giả nhóm “đối tượng” đều làm việc trong trường đại học hoặc viện nghiên cứu ở Trung Quốc, còn các học giả nhóm “đối chứng” đều làm việc trong các trường đại học nghiên cứu chuyên sâu. Cả hai nhóm đều đồng nhất về tuổi tác và chuyên môn (khoa học đời sống, khoa học kỹ thuật và vật liệu, hóa học, toán học và vật lý, khoa học thông tin, khoa học môi trường và trái đất, y học, y tế công cộng và y tế dự phòng). Nhóm các nhà nghiên cứu hoa kiều đang làm việc ở Hoa Kỳ được chia thành hai nhóm nhỏ hơn để so sánh với những học giả trở về theo chương trình Y1000T.

Hiệu suất tương đương về số lượng xuất bản

Các nhà nghiên cứu của cả hai nhóm đều có bằng tiến sĩ vào khoảng năm 2006. Trong 5 năm sau đó, cả hai nhóm đều đạt được những tiến bộ đáng kể về số lượng công bố. Trong năm 2013, số lượng công bố trung bình của nhóm “đối tượng” là 27,1 so với 25,7 của nhóm đối chứng. Sau khi trở về Trung Quốc và cho đến năm 2018, con số này tăng lên 39,0 đối với nhóm Y1000T, và là 39,4 đối với các nhà nghiên cứu trong nhóm “đối chứng”. Sự khác biệt là không đáng kể, mặc dù số lượng công bố của nhóm đối tượng tăng chậm hơn so với nhóm đối chứng.

So sánh theo loại ấn phẩm, sau khi được chương trình Y1000T chiêu mộ, 84,8% công bố của nhóm “đối tượng” là các bài báo (ngoài ra là các bài tóm tắt, chương sách và thể loại khác), tỷ lệ này ở nhóm “đối chứng” là 76,1%. Không có sự khác biệt lớn giữa hai nhóm trong xu hướng công bố nghiên cứu theo chế độ truy cập mở. Tỷ lệ xuất bản truy cập mở tăng từ 3,7% lên 6,9% đối với nhóm “đối tượng” và từ 4,6% lên 6,6% đối với nhóm “đối chứng” ở Hoa Kỳ.

Chất lượng xuất bản thấp hơn

Hai nhóm có hiệu suất tương đương về tổng số ấn phẩm, nhưng nhóm Y1000T thua kém đôi chút về chất lượng (do bằng chỉ số ảnh hưởng của tạp chí), mặc dù giữa hai nhóm không có sự khác biệt đáng kể về số lượng ấn phẩm được đăng trên các tạp chí hàng đầu. Về chỉ số ảnh hưởng, Y1000T có xu hướng xuất bản trên các tạp chí kém uy tín hơn, và họ có hệ số trích dẫn cao hơn, cụ thể, 78,29% ấn phẩm của Y1000T được trích dẫn kể từ khi trở về Trung Quốc, cùng thời gian đó, nhóm đối chứng có 73,8% ấn phẩm được trích dẫn.

Số liệu thống kê cũng cho biết rằng, sau khi trở về Trung Quốc, mức trích dẫn trung bình trên mỗi ấn phẩm của nhóm Y1000T (12,225) thấp hơn so với nhóm đối chứng (15,931). Về chỉ số nhận biết ấn phẩm, được đo bằng số lần trích dẫn tích lũy, nhóm Y1000T dường như tụt hậu so với nhóm đối chứng. Ngoài ra, mặc dù Y1000T tập trung nhiều vào việc đồng xuất bản với các đối tác quốc tế, tỷ lệ hợp tác quốc tế sụt giảm rõ rệt sau khi họ về nước. Trước khi trở về Trung Quốc, 56% ấn phẩm của nhóm Y1000T có liên quan đến hợp tác quốc tế. Tỷ lệ này giảm xuống còn 44,8% sau khi trở về theo chương trình Y1000T. Trong khi đó, nhóm đối chứng vẫn duy trì tỷ lệ hợp tác quốc tế khá cao (66,2% trước các năm khảo sát 2011 và 2012; 65,6% sau đó).

Kết luận

Tóm lại, chương trình Y1000T tỏ ra khá thành công với kết quả thu hút được những nhân tài người Trung Quốc tốt nhất - tốt nghiệp tiến sĩ từ những trường nước ngoài có uy tín cao - trở về nước. Phần lớn các học giả Y1000T làm việc trong các trường đại học hoặc viện nghiên cứu ưu tú của Trung Quốc, được cấp ngân sách dồi dào và điều kiện làm việc đặc quyền, trong một số trường hợp, những hỗ trợ tài chính và trang thiết bị họ nhận được còn tốt hơn so với nhóm đối chứng.

Tuy nhiên, cần xem xét kỹ hơn những điều kiện do các trường đại học đặt ra, đặc biệt là hệ thống đánh giá các học giả tham gia chương trình Y1000T. Nhiệm vụ chính của các học giả Y1000T là hàng năm phải công bố một số lượng nhất định các bài báo chất lượng cao trên các tạp chí quốc tế uy tín. Mặc dù nhóm Y1000T vẫn duy trì được tỷ lệ xuất bản tương tự như nhóm đối chứng, họ bị thua kém về chất lượng ấn phẩm do áp lực hoàn thành chỉ tiêu số lượng.

Điều này cũng làm bộc lộ nhược điểm của hệ thống đánh giá hiệu suất nghiên cứu ở Trung Quốc. Sự thúc bách kịp các quốc gia khác bao trùm và tác động đến các chiến lược và chính sách nâng cao năng lực nghiên cứu của quốc gia, của các trường đại học. Chính phủ và các trường đại học đặc biệt chú trọng đến các mục tiêu ngắn hạn là tăng số lượng ấn phẩm nghiên cứu và các tạp chí có chỉ số ảnh hưởng cao. Tuy nhiên, trong khi nhiều sự chú ý được dành cho số lượng ấn phẩm và cho nỗ lực xuất bản trong các tạp chí hàng đầu, thì chất lượng của mỗi ấn phẩm lại

ít được quan tâm. Mặc dù tập trung vào lợi ích ngắn hạn góp phần rất lớn để gia tăng kết quả nghiên cứu, nhưng điều này có thể cản trở sự phát triển một nền văn hóa học thuật bền vững để cao chất lượng. Và cũng hạn chế phát triển những lĩnh vực học thuật ít có các nghiên cứu chuyên sâu. Có thể cho rằng, bước tiếp theo mà Trung Quốc cần thực hiện không phải là đối phó với sự thiếu hụt tài chính hay tài năng, mà là kiểm chế sự thôi thúc phải bắt kịp các nước khác và theo đuổi lợi ích ngắn hạn.

Sinh viên quốc tế tại Trung Quốc: Số liệu thực tế, lộ trình và thách thức

Zhou Yang và Hans de Wit

Zhou Yang là Nghiên cứu sinh Tiến sĩ tại Học viện Hành chính công, Đại học Nông nghiệp Nam Kinh, Trung Quốc, và là Giảng viên thỉnh giảng tại Trung tâm Giáo dục Đại học Quốc tế tại Boston College, Hoa Kỳ. E-mail: 361698058@qq.com. Hans de Wit là Giáo sư và Giám đốc của CIHE. E-mail: dewitj@bc.edu.

Quốc tế hóa giáo dục đại học là xu hướng chủ đạo trong phát triển giáo dục đại học, và số lượng sinh viên quốc tế đến học tập ở một quốc gia được coi là một chỉ số quan trọng. Năm 2018, Viện Giáo dục Quốc tế công bố một báo cáo cho thấy, so với năm 2001, năm 2017 đã có những thay đổi lớn về vị trí trong 8 nước đứng đầu về quốc tế hóa giáo dục đại học: Hoa Kỳ vẫn xếp thứ 1, nhưng Bỉ, Nhật Bản và Tây Ban Nha đã biến mất khỏi danh sách. Đức rớt xuống thấp hơn, trong khi Vương quốc Anh và Pháp vẫn giữ được vị trí như trước. Trung Quốc và Canada lần lượt xếp thứ 3 và 6 và Úc từ vị trí thứ năm lên thứ tư. Báo cáo cho thấy kể từ năm 2001, Trung Quốc đã cải thiện đáng kể thành tích trong việc thu hút sinh viên quốc tế. Bài viết này phân tích chi tiết những thành tích của Trung Quốc, và dựa vào số liệu từ một báo cáo của Bộ Giáo dục Trung Quốc.

Số liệu thực tế

Theo báo cáo thống kê về sinh viên quốc tế tại Trung Quốc từ năm 2000 đến 2015 do Bộ Giáo dục công bố, con số này đã tăng từ 52150 năm 2000 lên 397635 vào năm 2015. Châu Á là lục địa có lượng sinh viên đến Trung Quốc du học lớn nhất: 60,40%

sinh viên quốc tế đến từ các nước châu Á trong năm 2015. Nhóm sinh viên quốc tế lớn thứ hai đến từ châu Âu, chiếm 16,79% tổng số sinh viên quốc tế. Nhóm lớn thứ ba là sinh viên châu Phi, chiếm 12,52% tổng số. Sinh viên từ Mỹ chiếm 8,79% và từ châu Đại dương chiếm 1,51%.

Nếu xếp hạng theo quốc gia thì Hàn Quốc dẫn đầu về số lượng sinh viên học tập tại Trung Quốc kể từ năm 2000 và kể từ năm 2008, Hoa Kỳ là quốc gia thứ hai trong danh sách. Trong năm 2015, Hàn Quốc đã gửi 66672 sinh viên đến Trung Quốc (16,77%) và Hoa Kỳ gửi 21975 sinh viên (5,53%). Trong những năm gần đây, số lượng sinh viên quốc tế đến từ Ấn Độ, Indonesia, Kazakhstan, Pakistan, Thái Lan, Việt Nam và các nước châu Á khác đã tăng lên đáng kể.

Về bậc học, mặc dù tỷ lệ sinh viên theo học các chương trình dưới bậc đại học đã giảm sút từ năm 2000, nhóm này vẫn chiếm đa số. Trong năm 2015, sinh viên bậc dưới đại học chiếm 53,53%. Tỷ lệ sinh viên bậc đại học đã tăng lên đến 32,17% vào năm 2015, trong khi sinh viên trên đại học chiếm 13,47%.

Từ năm 2000 đến năm 2015 tỷ lệ sinh viên được nhận học bổng chính phủ Trung Quốc giảm nhẹ. Năm 2000, 10,28% sinh viên nhận học bổng, trong khi năm 2015 tỷ lệ này là 10,21%.

Năm lĩnh vực nghiên cứu hàng đầu sinh viên quốc tế theo học là văn học, y học Trung Quốc, kỹ thuật, y học phương tây và kinh tế. Tỷ lệ sinh viên ngành văn học giảm dần trong 15 năm qua nhưng vẫn chiếm 53,60%. Trong khi đó, tỷ lệ sinh viên ngành y học Trung Quốc giảm từ 7,09% năm 2000 xuống còn 3,09% năm 2015. Tỷ lệ sinh viên học ngành kỹ thuật, tây y và kinh tế tăng lên, trong đó tây y là hấp dẫn nhất với 8,75%. Tỷ lệ sinh viên học ngành kỹ thuật và kinh tế lần lượt đạt 6,56% và 4,70%.

Lộ trình

Sinh viên quốc tế có thể được nhận học bổng từ một số chương trình của Trung Quốc, như chương trình học bổng Học viện Khổng Tử và học bổng của các chính quyền địa phương. Học bổng chính phủ Trung Quốc là chương trình quan trọng nhất, bao gồm cả chi phí sinh hoạt và bảo hiểm y tế cụ thể. Điều đáng chú ý là chương trình học bổng Học viện Khổng Tử ngày càng trở nên quan trọng trong những năm gần đây. Năm 2016, có tới

8840 sinh viên nhận Học bổng Học viện Khổng Tử tại Trung Quốc. Ngoài ra, một số tỉnh của Trung Quốc cũng thiết lập các chương trình học bổng của chính quyền địa phương. Chẳng hạn, tỉnh Giang Tô đã thành lập Học bổng Jasmine tỉnh Giang Tô, trong khi chính quyền Bắc Kinh ra mắt Học bổng Bắc Kinh dành cho Sinh viên Quốc tế (BGS) để hỗ trợ những sinh viên quốc tế xuất sắc học tập tại Bắc Kinh. Học viện Khổng Tử là một hình thức hợp tác giáo dục mới giữa Trung Quốc và nước ngoài. Chẳng hạn, “Chương trình Nghiên cứu Trung Quốc Khổng Tử” là khóa học dành cho sinh viên nước ngoài đến học tại Trung Quốc. Năm 2016, chương trình này đã tuyển 72 nghiên cứu sinh từ 26 quốc gia để tham gia vào chương trình nghiên cứu chung bậc tiến sĩ hoặc theo đuổi bằng tiến sĩ.

Số lượng sinh viên quốc tế gia tăng là kết quả của quan hệ hợp tác kinh tế và giáo dục giữa Trung Quốc và các nước khác.

Các trường đại học Trung Quốc cung cấp nhiều khóa học bằng tiếng Anh. Theo Bộ Giáo dục Trung Quốc, năm 2009, 34 trường đại học của Trung Quốc đã cung cấp các chương trình sau đại học được dạy bằng tiếng Anh về kinh doanh và quản lý, kỹ thuật, khoa học xã hội, nhân văn và các lĩnh vực khác. Trang web của Hội đồng Học bổng Trung Quốc cho thấy hơn 100 trường đại học cung cấp các khóa học bằng tiếng Anh vào năm 2018.

Cấp giấy phép làm việc đã trở thành một chiến lược ngày càng quan trọng đối với những quốc gia muốn thu hút nhiều sinh viên quốc tế hơn. Sinh viên quốc tế tại Trung Quốc có thể làm việc sau khi nhận được giấy phép. Thượng Hải, Bắc Kinh và Quảng Châu đều công bố thông tin về cách xin giấy phép lao động. Gần đây, chính phủ Trung Quốc đã quyết định thành lập Cục Nhập cư Mới để tập trung xử lý các vấn đề nhập cư cho sinh viên quốc tế. Số lượng sinh viên quốc tế gia tăng là kết quả của quan hệ hợp tác kinh tế và giáo dục giữa Trung Quốc và các nước khác. Trung Quốc đã ra mắt “Sáng kiến Vành đai và Con đường” vào năm 2013 để kích thích hợp tác kinh tế và giáo dục với các nước châu Á và châu Phi cũng như với một số nước châu Âu. Theo dữ liệu về sinh viên quốc tế học tập tại Trung Quốc năm 2017 do Bộ Giáo dục công bố, hơn 60% tổng số sinh viên quốc tế đến từ các khu vực nằm trong “Sáng kiến

Vành đai và Con đường”, là những nơi mà trong vài năm sẽ trở thành nguồn cung cấp sinh viên vô cùng quan trọng đối với Trung Quốc.

Thách thức

Như được đề cập ở trên, Trung Quốc đã thực hiện một số biện pháp nhằm thu hút nhiều sinh viên quốc tế hơn, nhưng vẫn đang phải đối mặt với một số thách thức, đặc biệt là số lượng hạn chế sinh viên quốc tế nhận học bổng. Bộ Giáo dục Trung Quốc đã ban hành một danh sách các trường đại học được phép cấp học bổng cho sinh viên quốc tế, nhưng không nhiều trường lọt vào danh sách. Điều này làm suy yếu khả năng cạnh tranh của Trung Quốc trên thị trường giáo dục quốc tế.

Tiếng Trung rất khó học đối với sinh viên quốc tế. Trong những năm gần đây, các trường đại học Trung Quốc đã tổ chức các khóa học bằng tiếng Anh cho sinh viên quốc tế, nhưng hiệu quả thấp. Hầu hết giảng viên vẫn giảng dạy bằng tiếng Trung. Mặc dù các trường đại học Trung Quốc cung cấp các khóa học tiếng Trung cho sinh viên quốc tế, nhưng trình độ của họ vẫn rất hạn chế.

Cơ hội để nhập cư và có được một công việc cũng không nhiều. Hầu hết sinh viên quốc tế đều mong muốn nhập cư hoặc làm việc tại quốc gia họ đến học tập, đặc biệt là những người đến từ các nước đang phát triển. Mặc dù chính phủ Trung Quốc đã sửa đổi các điều kiện cho phép sinh viên quốc tế làm việc sau khi tốt nghiệp, nhưng cho đến nay chỉ có ba thành phố công bố chi tiết cách thức xin giấy phép làm việc. Nếu chính phủ Trung Quốc muốn thu hút nhiều hơn sinh viên quốc tế đến học tập tại Trung Quốc, thì cần tập trung giải quyết ba vấn đề này.

Những thách thức đối với giáo dục đại học ở Lào và Campuchia

Martin Hayden

Martin Hayden là Giáo sư Ngành Giáo dục đại học tại Viện Giáo dục, Đại học Nam Cross, Úc. E-mail: martin.hayden@scu.edu.au. E-mail: martin.hayden@scu.edu.au

Cố gắng tóm lược những thách thức mà giáo dục đại học ở Lào và Campuchia phải đối mặt có thể tạo ra một số quan ngại khác. Một là nguy cơ giải quyết vấn đề một cách hời hợt. Nguy cơ thứ hai là không

nhìn nhận được đầy đủ sự khác biệt trong văn hóa, lịch sử và hoàn cảnh chính trị của mỗi quốc gia. Gạt những vấn đề này sang một bên, bài viết này tìm cách xác định ba thách thức lớn, và là chung cho cả hai hệ thống giáo dục của hai quốc gia.

Bối cảnh

Lào và Campuchia hiện đang có sự tăng trưởng kinh tế nhanh chóng và bền vững, chủ yếu dựa vào việc khai thác tài nguyên thiên nhiên, phát triển các ngành sản xuất và mở ra các ngành dịch vụ mới. Tuy nhiên, cả hai quốc gia vẫn tiếp tục nằm trong danh sách các nước nghèo theo tiêu chuẩn quốc tế. Mức độ bất bình đẳng trong thu nhập và tỷ lệ nghèo đói ở nhiều vùng nông thôn đều rất cao ở cả hai nước. Tham nhũng có mặt khắp nơi, kể cả trong các lĩnh vực giáo dục đại học.

Những cải thiện đáng kể trong việc duy trì sĩ số học sinh trung học trong 15 năm qua đã góp phần làm tăng nhu cầu đối với giáo dục đại học. Ở cả hai nước, khu vực giáo dục đại học công lập không đủ sức đáp ứng nhu cầu gia tăng. Do đó, giáo dục đại học tư nhân được phép mở rộng nhanh chóng và không bị kiểm soát quá nhiều. Campuchia theo đuổi chính sách này mạnh mẽ hơn, nên hiện nay khu vực giáo dục đại học tư thực đã lớn hơn khu vực giáo dục đại học công lập.

Trong năm 2015 - là năm gần đây nhất có dữ liệu đáng tin cậy - Lào với dân số hơn sáu triệu người, có 5 trường đại học công lập, 8 trường cao đẳng công lập và 43 trường cao đẳng tư thực cấp bằng đại học. Lào cũng có hơn 90 ngàn sinh viên đại học, khoảng một phần ba trong số đó theo học trong các trường tư thực, mặc dù chủ yếu là các chương trình tại chức.

Campuchia, với dân số hơn 15 triệu người, có 109 trường đại học và cao đẳng, trong đó 66 trường đại học và cao đẳng thuộc khu vực tư nhân. Campuchia có khoảng 260 ngàn sinh viên đại học, hơn một nửa trong số đó học tập trong khu vực đại học tư thực.

Tự chủ đại học

Thách thức đầu tiên đối với giáo dục đại học ở cả hai quốc gia liên quan nhiều hơn đến vấn đề quyền tự chủ thể chế. Ở cả hai nước, các trường đại học công lập đều có cấu trúc hội đồng quản trị cần thiết để thực hiện quyền tự chủ thể chế, nhưng hội đồng quản trị

và hội đồng học thuật của họ có rất ít hoặc không có thẩm quyền ra quyết định. Ở Lào, ngay cả những thay đổi khiêm tốn trong chương trình đào tạo cũng phải được Bộ Giáo dục và Thể thao chấp thuận; ở Campuchia, tình hình cũng tương tự, ngoại trừ việc các trường đại học công lập còn phải chịu sự quản lý của 15 bộ khác nhau, bên cạnh sự điều phối của Bộ Giáo dục, Thanh niên và Thể thao. Chín trường đại học công lập ở Campuchia đã được cấp quyền tự chủ tài chính hạn chế nhờ được chỉ định là "tổ chức hành chính công", hình thức này không có ở Lào.

Tình trạng các trường đại học công lập thiếu quyền tự chủ thể chế gây ra những hậu quả rõ ràng ở cả hai nước. Các nhà quản lý giáo dục cảm thấy ngột thở dưới sức nặng của bộ máy quan liêu nhà nước. Ngoài ra, trong các trường công lập vẫn tồn tại văn hóa tránh né trách nhiệm ra quyết định.

Ngược lại, khu vực giáo dục đại học tư thực ở cả hai quốc gia đều hoạt động độc lập hơn, ít chịu sự kiểm soát của nhà nước. Phần lớn các cơ sở giáo dục tư thực định hướng vì lợi nhuận và thuộc sở hữu của các cá nhân hoặc gia đình giàu có. Cơ cấu quản trị thường là công ty, nhưng các ưu tiên chiến lược của các trường này chủ yếu do chủ sở hữu quyết định.

Nguồn lực

Thách thức thứ hai đối với giáo dục đại học ở cả hai nước liên quan đến sự thiếu thốn nguồn lực. Lào và Campuchia là những quốc gia có thu nhập thấp, vì thế ngân sách dành cho giáo dục đại học công chắc chắn bị giới hạn. Tuy nhiên, những hạn chế về ngân sách nghiêm trọng đến mức việc nâng cấp chất lượng phòng học, thư viện, mạng công nghệ thông tin và phòng thí nghiệm nghiên cứu tại các cơ sở giáo dục đại học công lập chỉ được tiến hành như những sự việc ngoại lệ hơn là định kỳ. Cả hai quốc gia đều cam kết chi nhiều hơn cho hệ thống giáo dục của mình, nhưng mỗi quốc gia đều đang phải thực hiện những cam kết nặng nề cho giáo dục mầm non, tiểu học và trung học. Mục tiêu tăng nguồn lực cho các cơ sở giáo dục đại học công lập được coi là khó đạt được.

Thách thức thứ ba đối với giáo dục đại học ở cả hai nước liên quan đến nhu cầu nâng cao chất lượng.

Cả hai quốc gia đều có chính sách duy trì chặt chẽ mức trần học phí tại các cơ sở giáo dục đại học công lập. Lý do đưa ra để bảo vệ chính sách này là giáo dục đại học công phải phù hợp tầng lớp trẻ có hoàn cảnh khó khăn. Tuy nhiên, lập luận này hiếm khi được củng cố bằng dữ liệu về hồ sơ kinh tế xã hội của các sinh viên hiện đang theo học tại các cơ sở giáo dục đại học công lập. Nhiều sinh viên trong số này được coi là xuất thân từ những gia đình khá giả có khả năng trả học phí cao hơn, nhưng quan điểm này thường xuyên bị cả hai chính phủ quốc gia phủ nhận.

Học phí tại các trường tư thục cao hơn gấp nhiều lần so với học phí của các trường công. Tình trạng này làm nản lòng các học giả làm việc trong khu vực công, bởi vì họ nhận thấy chương trình đào tạo trong các trường tư thục thường giống như chương trình trong các trường công lập. Hơn nữa, giảng viên trong các trường tư thục cũng chính là các học giả thuộc khu vực công, những người “đi cày đêm” với mục đích tăng thu nhập. Các học giả thuộc khu vực công cũng cho rằng các trường tư thục nên cung cấp những chương trình đào tạo đắt giá mà dường như không thiếu nhu cầu, trong trường hợp như vậy học phí trong khu vực công có thể tăng lên mà không gây ra những tác động xã hội bất lợi, đặc biệt nếu có nhiều hơn các loại học bổng dành để hỗ trợ sinh viên có hoàn cảnh khó khăn.

Chất lượng

Thách thức thứ ba đối với giáo dục đại học ở cả hai nước liên quan đến nhu cầu nâng cao chất lượng. Các giảng viên đại học ở cả hai nước đều có trình độ học vấn thấp hơn tiêu chuẩn quốc tế. Ví dụ, ở Lào chưa đến 5% giảng viên có trình độ tiến sĩ. Kỹ năng giảng dạy cũng không được huấn luyện tốt, và có rất ít hoặc không có những hỗ trợ chuyên môn để cải tiến giảng dạy. Ở cả hai quốc gia, các giảng viên tại các trường đại học công lập đều được kỳ vọng là sẽ tham gia nghiên cứu. Tuy nhiên, năng suất nghiên cứu tại các trường công vẫn không đáng kể, chủ yếu bởi vì các giảng viên không có kỹ năng cũng như nguồn lực để tham gia vào các dự án nghiên cứu quan trọng. Ngoài ra, nhiều người trong số họ chọn cách bổ sung cho mức lương ít ỏi của mình bằng việc nhận thêm nhiệm vụ giảng dạy.

Các chính sách và quy trình đảm bảo chất lượng toàn hệ thống đã được giới thiệu ở cả hai quốc gia, nhưng chậm được triển khai và cho đến nay không có nhiều bằng chứng cho thấy tác động của chúng. Tuy nhiên các bộ của chính phủ công khai thừa nhận sự tồn tại

của các vấn đề liên quan đến chất lượng. Mỗi quan tâm ngày càng tăng ở cả hai quốc gia là sự không phù hợp giữa các chương trình đào tạo đang được các cơ sở giáo dục đại học cung cấp và nhu cầu của thị trường lao động. Cũng được quan tâm đến mặc dù lẻ tẻ là những vụ bê bối liên quan đến các nhà cung cấp giáo dục đại học tư nhân đã trở nên quá tham lam.

Kết luận

Ba thách thức lớn đối với giáo dục đại học ở Lào và Campuchia được đề cập ở trên hiển nhiên đều liên quan với nhau, điều đó có nghĩa là cả ba cần được giải quyết đồng thời để đạt được những tiến bộ có ý nghĩa. Ở cả hai quốc gia, những tuyên bố chính thức về sự cần thiết cải cách đã cung cấp nền tảng cho các kế hoạch và định hướng thực hiện. Dù vậy, điều kỳ lạ là các hệ thống giáo dục đại học của cả hai nước đều không có động lực cải cách. Không khó để nhận ra rằng cả hai quốc gia vẫn chưa có một ý chí chính trị đủ mạnh để tạo ra những thay đổi cần thiết khiến giáo dục đại học phát triển đột phá trong những năm tới.

Việc làm cho sinh viên tốt nghiệp ở Việt Nam

Linh Tong

Linh Tong là Nghiên cứu sinh chuyên về Chính sách giáo dục đại học trong chương trình Thạc sĩ Hành chính công tại Trường Chính sách công, Đại học Trung Âu, Hungary. E-mail: Tong_Linh@spp.ceu.edu.

Giáo dục được coi là một giải pháp chính để giải quyết vấn đề thất nghiệp. Khi một quốc gia phải đối mặt với suy thoái kinh tế hoặc mong muốn cải thiện hiệu quả kinh tế, một trong những bước đầu tiên có thể thực hiện là tăng đầu tư vào giáo dục, đặc biệt là giáo dục đại học và nghiên cứu và phát triển. Mặc dù vẫn tiếp tục tin tưởng vào “phép lạ giáo dục”, các tổ chức giáo dục đại học trên toàn thế giới hiện đang chịu một áp lực mạnh mẽ phải chứng minh đủ khả năng đảm bảo cho sinh viên tốt nghiệp có việc làm. Trong trường hợp của Việt Nam, áp lực này đến từ phía chính phủ, các trường đại học phải cung cấp số liệu thống kê tỷ lệ sinh viên tốt nghiệp có việc làm để chứng tỏ hoàn thành nhiệm vụ đặt ra trong Chiến lược Phát triển Giáo dục 2011-2020. Cách làm này cho đến nay là không hiệu quả, vì các trường đại học chỉ đơn giản thực hiện yêu cầu vì áp lực từ chính phủ hơn là chủ động cải thiện danh tiếng của họ dựa trên số liệu thống kê có lợi.

Đào tạo kỹ năng không khớp với yêu cầu của nền kinh tế Việt Nam

Kể từ khi chính thức tham gia Tổ chức Thương mại Thế giới, bắt đầu vào tháng 1 năm 2007, nền kinh tế Việt Nam đã trải qua những cải cách cơ cấu sâu rộng để thích ứng với quá trình hội nhập ngày càng tăng và nhu cầu thị trường toàn cầu. “Hiện đại hóa” và “công nghiệp hóa” trở thành phương châm quốc gia và một thị trường mở với khu vực tư nhân ngày càng phát triển đã dẫn thay thế mô hình kế hoạch hóa tập trung. Do đó, một phần lớn lực lượng lao động đã chuyển từ lĩnh vực nông nghiệp sang chế tạo và các ngành đòi hỏi kỹ năng cao. Hơn nữa, khái niệm “nền kinh tế dựa trên tri thức” đã được đưa vào Kế hoạch Phát triển Quốc gia 2006 - 2010 và trở thành định hướng chính cho cải cách giáo dục của Việt Nam, dẫn đến nhu cầu về trình độ giáo dục đại học tăng cao. Nguồn cung nhân lực có trình độ giáo dục đại học nhanh chóng vượt qua nhu cầu sử dụng lao động có tay nghề cao, đặt ra câu hỏi về trách nhiệm liên quan của giáo dục đại học. Ngày càng nhiều sinh viên tốt nghiệp đại học không kiếm được việc làm phù hợp với trình độ học vấn của họ.

Yêu cầu công bố tỷ lệ sinh viên tốt nghiệp có việc làm

Trong nỗ lực khuyến khích cạnh tranh giữa các trường đại học và cải thiện chất lượng đào tạo, Bộ Giáo dục và Đào tạo (MOET) đã buộc các trường đại học, bắt đầu từ tháng 1 năm 2018, phải công khai tỷ lệ sinh viên tốt nghiệp có việc làm trong vòng 12 tháng sau khi tốt nghiệp. Theo Thông tư 05/2017/TT-BGDĐT, những trường đại học và cao đẳng không công khai thông tin cần thiết sẽ bị cấm tuyển sinh mới. Việc công bố tỷ lệ có việc làm được trông đợi là sẽ hỗ trợ sinh viên và gia đình họ đưa ra những quyết định chọn trường sáng suốt.

Sáng kiến buộc các trường đại học công khai tỷ lệ sinh viên tốt nghiệp có việc làm không chỉ có ở Việt Nam. Những nỗ lực tương tự đã được tiến hành ở nhiều quốc gia, như Úc, Singapore, Hàn Quốc, Vương quốc Anh, Hoa Kỳ và những quốc gia khác. Trong số 5 nước được chỉ tên ở đây, Úc, Singapore, Hàn Quốc và Vương quốc Anh thu thập thông tin thông qua những cuộc khảo sát ở quy mô quốc gia được thực hiện bởi một bên thứ ba, một cơ quan được nhà nước giám sát. Tuy nhiên, bảng xếp hạng của Hoa Kỳ được quản lý bởi US News, một nhà xuất bản đa kênh hoạt động vì lợi nhuận, và xếp hạng chủ

yếu dựa vào số liệu do các trường đại học tự thống kê. Trên phạm vi toàn cầu, bảng xếp hạng tỷ lệ sinh viên tốt nghiệp có việc làm của QS được coi là nỗ lực công phu nhất để so sánh 500 cơ sở giáo dục đại học khác nhau trên thế giới. Tuy nhiên, như đã được chỉ ra trong phương pháp luận, các số liệu thống kê đều dựa trên cơ chế tự báo cáo. *Times Higher Education* cũng công bố bảng xếp hạng Tỷ lệ Tốt nghiệp Đại học Có việc làm Toàn cầu, đánh giá sinh viên tốt nghiệp từ 150 trường đại học ở 33 quốc gia khác nhau.

Số liệu thống kê không đáng tin cậy

Đến tháng 4 năm 2018, 64 trường đại học của Việt Nam đã công bố tỷ lệ có việc làm của cựu sinh viên theo yêu cầu. Theo số liệu được công bố, tỷ lệ sinh viên tốt nghiệp có việc làm của các trường đại học trong khu vực như Đại học Tây Bắc, Đại học Hồng Đức và Đại học Hải Phòng thấp đáng kể (từ 30% đến 70%) so với các trường đại học ở các thành phố lớn và ở thủ đô (trên 80%). Tuy nhiên, số lượng những trường đại học thực hiện yêu cầu công bố chỉ chiếm chưa đến 20% tổng số trường cao đẳng đại học (306) tại Việt Nam. Hơn nữa, các số liệu thống kê đã công bố bị chỉ trích là không đáng tin cậy. Trong số 64 trường đại học, 34 trường báo cáo tỷ lệ sinh viên tốt nghiệp có việc làm cao hơn 90%, 10 trường công bố con số từ 70% đến 90% và số còn lại báo cáo tỷ lệ từ 40% đến 70%.

Số liệu thống kê sinh viên có việc làm sau tốt nghiệp đại học được cho là bị thổi phồng, bởi vì báo cáo tháng 12 năm 2017 của Bộ Lao động cho rằng một phần năm trong tổng số người thất nghiệp (237 ngàn trên tổng số 1.07 triệu) có bằng cử nhân hoặc cao hơn. Câu hỏi đặt ra là vì sao có tới 237 ngàn người có bằng cấp đại học bị thất nghiệp, trong khi tỷ lệ có việc làm được 64 trường đại học công bố là rất cao.

Ngoài ra, ở đây còn có một số hoài nghi đối với Đại học Kinh tế Tài chính (thành phố Hồ Chí Minh) và Đại học Phòng cháy chữa cháy, cả hai trường đều khẳng định 100% sinh viên tốt nghiệp của họ có việc làm. Các nhà phê bình đặt dấu hỏi về quy mô chọn mẫu và số lượng mẫu đại diện được hai trường này sử dụng khi thực hiện thống kê. Chẳng hạn, trong một báo cáo được công bố vào tháng 9 năm 2017, Đại học Sài Gòn đã kết luận rằng tỷ lệ có việc làm của sinh viên tốt nghiệp ngành công nghệ kỹ thuật điện và điện tử là 100%, chỉ dựa trên phản hồi của một cá nhân. Hiện vẫn chưa rõ loại công việc nào đang được

tính là việc làm. Ở Việt Nam, nhiều sinh viên tốt nghiệp không làm việc trong các lĩnh vực phù hợp với chuyên ngành đã học; một số người có bằng đại học sư phạm nhưng lại trở thành công nhân dệt.

Những giải pháp khả thi

Sự nghi ngại trước số liệu thống kê việc làm không đáng tin cậy là phổ biến ở những quốc gia không có các tổ chức chuyên môn và được công nhận để thực hiện khảo sát tình trạng việc làm. Số liệu báo cáo do các trường đại học cung cấp luôn bị nghi ngờ. Khảo sát việc làm được thực hiện bởi các bên thứ ba dưới sự giám sát của các cơ quan nhà nước được coi là đáng tin cậy và khách quan hơn.

Các trường đại học của Việt Nam chưa quen vận hành như những doanh nghiệp độc lập trong một thị trường giáo dục cạnh tranh.

Một số bài báo trên các phương tiện truyền thông Việt Nam đã bày tỏ sự hoài nghi về tính hiệu quả của chính sách mới. Có vẻ như công chúng mong đợi các quy định của nhà nước thực sự được thực thi. Để giải quyết những lo ngại về mức độ tin cậy của số liệu thống kê việc làm, Bộ GD-ĐT rất nên hoặc tự mình thực hiện khảo sát tình trạng có việc làm của sinh viên tốt nghiệp trên toàn quốc, hoặc thành lập một cơ quan đáng tin cậy để kiểm soát quá trình thống kê, hơn là để các trường đại học tự báo cáo. Hơn nữa, để nâng cao độ tin cậy và chất lượng thông tin việc làm vì lợi ích của sinh viên, Bộ GD-ĐT cần yêu cầu các trường đại học báo cáo thu nhập trung bình của sinh viên tốt nghiệp.

Hiện tại, hầu hết các trường đại học Việt Nam vẫn đang coi quy định công bố số liệu thống kê sinh viên tốt nghiệp có việc làm là một yêu cầu phải thực hiện hơn là cơ hội vàng để cải thiện vị trí của họ trong bảng xếp hạng chất lượng. Nói cách khác, các trường đại học của Việt Nam chưa quen vận hành như những doanh nghiệp độc lập trong một thị trường giáo dục cạnh tranh, nơi khách hàng (sinh viên và phụ huynh) xem xét số liệu thống kê việc làm rồi mới đưa ra quyết định. Do đó, kế hoạch của chính phủ nhằm giảm tỷ lệ thất nghiệp bằng cách gây áp lực từ trên xuống sẽ không thành công chừng nào quy định công bố tỷ lệ có việc làm vẫn bị coi là một yêu cầu

phải thực hiện thay vì là một nhu cầu của chính các trường đại học. Đây là hiện trạng tất yếu của một hệ thống giáo dục kế hoạch hóa tập trung, như đã được chỉ ra trong một bài báo gần đây về quyền tự chủ của các trường đại học Việt Nam trong Tạp chí Giáo dục Đại học Quốc tế. Sẽ phải mất thêm nhiều thời gian nữa cho đến khi dữ liệu việc làm có thể trở thành một công cụ hiệu quả thúc đẩy các trường đại học Việt Nam cải thiện chất lượng giáo dục đại học.

Panama: Giáo dục đại học là chìa khóa

Philip G. Altbach và Nanette A. Svenson

Philip G. Altbach là Giáo sư nghiên cứu và là Giám đốc sáng lập của Trung tâm Giáo dục Đại học Quốc tế, Boston College, Hoa Kỳ. E-mail: altbach@bc.edu. Nanette A. Svenson là Nhà tư vấn giáo dục và phát triển toàn cầu ở Panama. E-mail: nanette.svenson@gmail.

Nhờ có vị trí địa lý độc đáo, Panama luôn là một ngã tư quan trọng của khu vực và toàn cầu, kênh đào Panama cung cấp bằng chứng rõ ràng về điều này. Được xây dựng hơn một thế kỷ trước, kênh đào này đóng vai trò rất quan trọng đối với thương mại toàn cầu và nền kinh tế quốc gia. Các lĩnh vực tài chính quốc tế, vận tải và hậu cần, và du lịch và các dịch vụ khác đóng góp hơn 3/4 tổng sản phẩm quốc nội (GDP); ngoài lợi thế chung là vị trí địa lý, những động lực kinh tế này có một điểm chung khác: đều cần lực lượng lao động có trình độ học vấn cao. Trớ trêu thay, hệ thống giáo dục của Panama lại là một trong những hệ thống yếu nhất trong khu vực. Tệ hơn nữa, đất nước này đang làm rất ít để khắc phục tình trạng này và thiếu ý thức tập thể về vai trò của trí tuệ trung tâm đối với tương lai của quốc gia. Sự tự mãn này có thể là do Panama đã đạt được những thành tựu đáng kể trong thập kỷ qua; tăng trưởng kinh tế đạt trung bình hơn 7% hàng năm và cơ sở hạ tầng trong và xung quanh thành phố Panama đã phát triển rất ấn tượng. Tuy nhiên, thành công này có lẽ không bền vững.

Panama thích so sánh mình với Singapore. Cả hai quốc gia đều có dân số ít, đa dạng, nguồn lực vật chất hạn chế và vị trí địa lý thuận lợi là những yếu tố cho phép phát triển các nền kinh tế ngách giá trị dựa trên các dịch vụ quốc tế. Nhưng Singapore ngay từ đầu đã

Tổng quan về giáo dục đại học Panama

Từ những năm 1990, Panama đã trải qua sự tăng trưởng lớn về số lượng các trường đại học đa ngành được thành lập mới - ngoài 5 trường công lập và một trường Công giáo - phần lớn là các trường vì lợi nhuận. Hơn 100 trường đại học được công bố hoạt động công khai; gần một nửa được các cơ quan chức năng công nhận và một số ít hơn được các tổ chức quốc gia hoặc quốc tế công nhận. Số lượng sinh viên chiếm khoảng 40%, mặc dù tỷ lệ tốt nghiệp thấp hơn nhiều. Theo UNESCO, 13,5% dân số Panama có bằng cử nhân, 2% có bằng thạc sĩ và 0,3% có bằng tiến sĩ. Khoảng hai phần ba tổng số sinh viên theo học tại 5 trường đại học công lập, trong đó lâu đời nhất và lớn nhất là Đại học Panama (UP), và tại những trường mới được thành lập gần đây từ các khoa của UP, hoặc trong các trung tâm đào tạo của khu vực. Khu vực giáo dục tư nhân chỉ chiếm một phần ba tổng số sinh viên nhưng là phân khúc phát triển nhanh nhất. Hầu hết các trường đại học nằm trong và xung quanh thủ đô, với một số trường nằm rải rác ở vài thành phố lớn khác.

Những khó khăn nghiêm trọng

Giống như nhiều quốc gia Mỹ Latinh, Panama đầu tư ít, và thiếu quan tâm đến trường học ở mọi cấp độ, họ tập trung vào việc dạy cho hết nội dung thay vì định hướng kết quả đầu ra của sinh viên. Do đó, các trường công lập thường có chất lượng thấp và không đào tạo được cho sinh viên những kỹ năng cần thiết để họ có thể thành công trong giáo dục sau trung học hoặc tham gia trực tiếp vào nền kinh tế dịch vụ. Những gia đình có điều kiện tài chính thường cho con cái vào học trường tư để được chuẩn bị cho những cơ hội việc làm tốt hơn. Điều này góp phần làm trầm trọng thêm sự bất bình đẳng kinh tế và tạo ra một cấu trúc xã hội ngày càng phân cực.

Các trường đại học nghiên cứu và các lĩnh vực nghiên cứu phải gánh chịu nhiều bất lợi hơn ai hết, công tác điều hành kém và thiếu thốn nguồn lực. Mặc dù có quá nhiều trường đại học nghiên cứu, nhưng rất ít trường có chất lượng hợp lý, không trường nào đạt được tiêu chuẩn của thế giới, và hầu hết thậm chí không hơn gì các trường nghề ở các nước Mỹ Latinh khác. Điều này phần nào phản ánh sự phân bổ nguồn lực. Panama đầu tư 0,7% GDP vào giáo dục đại học, không bằng một nửa so với mức đầu tư của Hoa Kỳ và các nước OECD khác. Phần lớn khoản đầu tư này chảy về UP, là trường nổi tiếng

với lịch sử tham nhũng, quản lý không hiệu quả và chương trình giảng dạy lỗi thời. Kinh phí cho nghiên cứu cũng khan hiếm. Trong thập kỷ qua, Panama chỉ đầu tư 0,1% - 0,2% GDP cho nghiên cứu và phát triển, thấp hơn khoảng 20 lần so với mức trung bình của OECD. Điều này, kết hợp với trình độ đào tạo đại học và sau đại học thấp và định hướng giảng dạy truyền thống của giáo dục đại học Panama, gây khó khăn cho việc phát triển văn hóa nghiên cứu.

Panama còn phải vật lộn với môi trường pháp lý quan liêu và bị chính trị hóa cao, làm hạn chế sự đổi mới và phát triển. Bộ Giáo dục của Panama là cơ quan chính phủ lớn nhất và rối loạn chức năng nhất; hiến pháp quốc gia ủy quyền cho Trường UP có tiếng tăm mờ ám kiểm soát việc xây dựng chương trình giáo dục đại học; và Hội đồng Kiểm định và Đánh giá Giáo dục Đại học Quốc gia (CONEAUPA), dù được thành lập năm 2006, chỉ gần đây mới bắt đầu hiện diện trong lĩnh vực này.

Các trường đại học nghiên cứu và các lĩnh vực nghiên cứu phải gánh chịu nhiều bất lợi hơn ai hết, công tác điều hành kém và thiếu thốn nguồn lực.

Những tài nguyên hấp dẫn

Một số tài nguyên đang bị lãng phí của Panama có thể được sử dụng tốt hơn để đảo ngược các xu hướng mờ nhạt này. Đó là nguồn tài nguyên độc nhất vô nhị nhưng ít được sử dụng trong Thành phố Tri thức (City of Knowledge), một khu vực tự do kinh tế học thuật nằm trong Khu vực Kênh đào Panama trước đây. Đây là địa điểm tập trung các tổ chức Liên Hiệp Quốc cho khu vực Châu Mỹ Latinh và Caribe và nhiều tổ chức quốc tế khác, cùng một số trung tâm nghiên cứu và trường đại học nước ngoài, trong đó có một chi nhánh của Đại học bang Florida. Hầu hết các trường này có số lượng tối thiểu các giảng viên thường trực và ít thực hiện nghiên cứu, nhưng chúng bổ sung một thành phần quốc tế cho giáo dục đại học quốc nội. Theo luật, Thành phố Tri thức không thuộc quyền quản lý của Bộ Giáo dục và không phải hoạt động theo quy định của UP - đây là một lợi thế to lớn; ở đây cũng là nơi đặt trụ sở của Ban Thư ký Khoa học Quốc gia (SENACYT), một cơ quan tự trị chịu trách nhiệm thúc đẩy nghiên cứu và đổi mới khoa học. Bất chấp ngân sách và nguồn nhân lực còn hạn chế, SENACYT vẫn bắt đầu thiết lập

các giao thức và quy trình để thúc đẩy hoạt động nghiên cứu. Một tổ chức tự trị công - tư kết hợp khác, INDICASAT, trung tâm nghiên cứu y sinh chính thức đầu tiên của Panama, cũng được đặt tại Thành phố Tri thức và đã bắt đầu đạt được những thành tích đáng kể trong nghiên cứu, đào tạo tiến sĩ và xây dựng năng lực quốc gia, chủ yếu là kết hợp với các đối tác quốc tế. Nhiều việc hơn nữa có thể làm được nếu khai thác tất cả tài nguyên của Thành phố Tri thức này với sự hỗ trợ của khu vực công và tư nhân. Xây dựng quan hệ hợp tác chặt chẽ giữa các tổ chức giáo dục trong Thành phố Tri thức cũng sẽ giúp tăng hiệu quả và năng suất hoạt động.

Con đường phía trước

Ba sáng kiến vĩ mô và những sáng kiến khác nhỏ hơn là chìa khóa để xoay chuyển giáo dục đại học Panama. Điều đầu tiên và quan trọng nhất là chính phủ và xã hội cần nhìn nhận tầm quan trọng của giáo dục đại học đối với sự phát triển bền vững của quốc gia. Thứ hai là cần cấp bách phá bỏ các rào cản chính trị, pháp lý và tình trạng quan liêu ngột ngạt trong các hệ thống của đất nước. Phải cắt bỏ quyền giám sát giáo dục đại học của UP; và các tổ chức giáo dục khác, ngoài UP, phải được tiếp cận nguồn tài trợ công dành cho giáo dục đại học và nghiên cứu. Thứ ba, cung cấp đầy đủ các nguồn lực là vô cùng quan trọng và Panama có thể đủ khả năng chi trả cho việc phát triển những cơ sở giáo dục đại học và R&D chất lượng phục vụ nhu cầu kinh tế và xã hội của quốc gia. Bỏ bê điều này - dù đất nước vẫn đạt được nhiều thành công về kinh tế trong nhiều thập kỷ - là ngu ngốc và không thể tha thứ.

Giáo dục đại học tư thực có thể đóng một vai trò quan trọng trong sự phát triển giáo dục đại học của Panama và một số cơ sở đã bắt đầu làm được như vậy theo những cách hữu hình và quan trọng. Đối với mọi tổ chức, kiểm soát chất lượng giáo dục và tự do đổi mới là không thể thiếu, mặc dù ở thời điểm hiện tại cả hai nội dung này đều không được quản lý tốt. Cuối cùng, quốc tế hóa phải giữ vai trò trung tâm đối với tương lai học thuật của Panama, giống như vai trò đang có hiện nay đối với phát triển kinh tế và phải được quan tâm thúc đẩy thích đáng. Các tổ chức đối tác tiềm năng của giáo dục đại học và nghiên cứu luôn có sẵn trên toàn thế giới, những gì Panama cần làm là lập kế hoạch chiến lược, đầu tư bổ sung và khuyến khích đầu tư. Thành phố Tri thức tình cờ trở thành một tài sản quốc gia vô giá có thể thúc đẩy chương trình nghị sự này và nên được tận dụng tốt hơn theo hướng đó.

Khai thác lợi thế địa lý của Panama để thúc đẩy nền giáo dục đại học và nghiên cứu đang còn trì trệ là việc nhất thiết phải làm để duy trì tăng trưởng kinh tế và ổn định xã hội. Các ngành ngân hàng, hậu cần và du lịch ở Panama đã đẩy mạnh hoạt động theo các tiêu chuẩn thế giới, do đó, các trường đại học cũng phải như vậy, nếu nước này muốn tham gia vào nền kinh tế toàn cầu.

Các trường đại học Kenya trên bờ vực vỡ nợ tài chính

Ishmael I. Munene

Ishmael I. Munene là Giáo sư tại Khoa Lãnh đạo Giáo dục, Đại học Bắc Arizona, Hoa Kỳ. E-mail: Ishmael.Munene@nau.edu.

Các trường đại học ở Kenya đang trong giai đoạn khủng hoảng: trong ba năm qua ngành giáo dục của quốc gia này quay cuồng trong cuộc khủng hoảng tài chính trầm trọng chưa từng có. Câu hỏi về tính bền vững lâu dài của hệ thống được đặt ra để xem xét. Các trường đại học lâm vào tình cảnh tuyệt vọng vì không thể trang trải các chi phí hoạt động cơ bản như tiền lương, tiền điện nước và các khoản đóng góp theo luật định bao gồm thuế thu nhập và quỹ hưu trí. Một trường đại học tư đã bị các cơ quan quản lý yêu cầu đóng cửa do mất khả năng chi trả, trong khi hai trường đại học tư khác được gia hạn hai năm để xóa các khoản nợ hoặc phải đối mặt với số phận tương tự. Hệ thống đại học công lập đang nợ tổng cộng 110 triệu đô la Mỹ, riêng trường đại học công lập hàng đầu mắc nợ hơn 10 triệu đô la Mỹ.

Cuộc khủng hoảng hiện nay lặp lại thảm họa tài chính từng xảy ra trong giai đoạn từ giữa những năm 1980 đến giữa những năm 1990, khi hệ thống đại học công lập gần như phá sản bởi ngân sách bị nhà nước cắt giảm và do áp dụng chính sách thu học phí và các chiến lược dựa trên thị trường khác. Thật trở trêu khi một hệ thống đại học mười năm trước được cấp nguồn tài trợ học phí dồi dào giờ đây đang trên bờ vực phá sản. Cuộc khủng hoảng tài chính hiện tại là kết quả của tác động qua lại giữa hai yếu tố: những cải cách chính sách ở tầm vĩ mô ảnh hưởng đến toàn hệ thống và những sai lầm trong quản trị ở cấp độ vi mô. Yếu tố thứ nhất bao gồm sự tăng trưởng hệ thống, sự bất bình đẳng trong tăng trưởng tuyển sinh,

những chiến lược nâng cao chất lượng, sự thất bại của mô hình thị trường và việc cắt giảm hỗ trợ từ nhà nước, trong khi yếu tố sau là hệ thống quản trị tài chính yếu kém.

Những thách thức đối với chính sách cho toàn hệ thống

Thiếu sự điều phối trong tăng trưởng toàn hệ thống khiến cho hầu hết các trường đại học bị giảm doanh thu học phí. Mức gia tăng đột biến số trường ban đầu là để đáp ứng nhu cầu học đại học cao chưa từng thấy sau khi giáo dục đại học được tự do hóa vào giữa những năm 1990. Từ 4 trường đại học công lập và tư nhân vào giữa những năm 1990, số lượng trường đại học hiện tại đã đạt đến con số 63, trong đó 33 trường công lập và 30 trường tư thục. Khoảng 70% các trường đại học công lập được thành lập trong năm học 2012-2013. Tuy nhiên, tốc độ tăng trưởng về số lượng của các trường đại học đã vượt xa nhu cầu học đại học, vốn đã chững lại trong những năm gần đây. Tăng trưởng toàn hệ thống một cách thiếu kiểm soát đã chuyển thành sự sụt giảm doanh thu học phí của từng trường.

Sinh viên đại học tăng lên theo cấp số nhân, từ 10 ngàn sinh viên năm 1990 lên gần 540 ngàn hiện nay. Trong số này, 86% là sinh viên trong các trường đại học công, đặc biệt là 5 trường hàng đầu. Mô hình tuyển sinh này khiến hầu hết các trường đại học tư nhân chỉ hoạt động với 50%- 60% năng lực, và bị giảm doanh thu học phí - do các trường đại học tư nhân thu học phí cao hơn, nhiều sinh viên lựa chọn ghi danh vào các trường công lập. Ngoài ra, các trường đại học công lập mới được thành lập ở các khu vực cận biên không thu hút được đủ số lượng tuyển sinh do bất lợi về vị trí và chưa tạo được danh tiếng. Do đó, mặc dù hệ thống tăng trưởng để đáp ứng nhu cầu tăng, điều này cũng tạo ra sự bất bình đẳng trong môi trường giáo dục phụ thuộc nhiều vào nguồn thu học phí này.

Những động thái gần đây nhằm ngăn chặn sự suy giảm chất lượng cũng dẫn đến tình trạng số lượng sinh viên trả học phí bị giảm đi. Khi nhà nước xóa bỏ gian lận trong kỳ thi trung học quốc gia hai năm trước, số lượng thí sinh đủ điều kiện nhập học đại học giảm gần 40%. Kể từ đó, số lượng học sinh đủ điều kiện chỉ đủ để ghi danh vào các trường đại học nhà nước (lựa chọn ưa thích của hầu hết các học sinh tốt nghiệp trung học do học phí thấp hơn). Cũng vì lý do này, số lượng học sinh đủ điều kiện đăng ký vào các trường đại học tư đã giảm đáng kể, kéo theo sự sụt giảm doanh thu học phí.

Tương tự, các biện pháp cải tiến chất lượng đã khiến Ủy ban Giáo dục Đại học (CUE) hạn chế việc cho phép mở thêm các cơ sở chi nhánh chất lượng thấp, đặc biệt đối với các trường đại học công lập. Các cơ sở này thường sử dụng các trợ giảng chưa đạt yêu cầu bằng cấp và đóng tại các trung tâm đô thị khác nhau trên cả nước, là những kênh quan trọng để các trường đại học tăng tuyển sinh và tăng doanh thu với chi phí tối thiểu. Các yêu cầu cấp phép hoạt động nghiêm ngặt mới được ban hành khiến nhiều cơ sở trong số đó phải đóng cửa, tước đi một nguồn thu quan trọng của các trường đại học. Một trường đại học công lập đã phải đóng cửa 10 trong số 15 cơ sở chi nhánh.

Điều đáng ngại là sự thất bại của mô hình thị trường như một chiến lược hỗ trợ cho các trường đại học đã trở thành một lời nguyền đen tối đối với những chính sách tài chính mới được nhà nước đưa ra để thay thế mô hình này. Không trường đại học nào ở Kenya xây dựng được một hệ thống tạo doanh thu dựa trên thị trường đủ mạnh ngoài nguồn thu học phí để hỗ trợ chính cho hoạt động của trường. Doanh thu dự kiến từ các khoản tài trợ nghiên cứu, tư vấn, quan hệ đối tác doanh nghiệp và cung ứng dịch vụ không trở thành hiện thực, vì các trường đại học thiếu khả năng khai thác các nguồn lực này. Trong khi các trường đại học ở những quốc gia tiên tiến có được thu nhập từ các nguồn bổ sung này, Kenya giống như nhiều quốc gia châu Phi thiếu khả năng kinh tế để hỗ trợ những hướng phát triển như vậy.

Nhà nước cắt giảm ngân sách dành cho các trường đại học công cũng góp phần vào cuộc khủng hoảng hiện nay. Do ngân sách nhà nước phải chịu áp lực lớn hơn, chính phủ đã giảm quy mô hỗ trợ tài chính cho các trường đại học công lập. Ví dụ trong năm tài chính hiện tại, ngân sách cho hệ thống đại học công lập đã bị cắt giảm gần 300 triệu đô la Mỹ, khi chính phủ thực hiện các biện pháp thắt lưng buộc bụng để ngăn chặn cuộc khủng hoảng kinh tế sắp xảy ra. Các trường đại học công lập nhận được 1 tỷ đô la hỗ trợ trong khi con số yêu cầu là 1,3 tỷ đô la Mỹ. Động thái này buộc các trường đại học phải mạnh tay cắt giảm biên chế, ngừng tuyển dụng, giảm chi phí dành cho nghiên cứu và đi lại.

Thất bại của hệ thống quản trị tài chính

Theo các báo cáo được công bố, rõ ràng các trường đại học Kenya không có một hệ thống quản lý tài chính thận trọng. Các báo cáo điều tra khác nhau đều phát hiện tình trạng ngân quỹ các trường bị trộm cắp và bị chiếm dụng. Ví dụ, một trường đại học tôn giáo tư nhân đã có thặng dư từ 5 năm trước, nhưng hiện đang trên bờ vực phá sản với khoản nợ khoảng 4 triệu đô la Mỹ vì bị trộm cắp.

Tại 2 trường đại học tôn giáo, những cuộc đình công của sinh viên và những thay đổi đột ngột trong lãnh đạo trường đều là hậu quả của sự bất thường trong việc quản lý các nguồn tài chính. Tình trạng tài chính bất minh cũng xảy ra trong các trường đại học công lập. Họ đã bị tổng kiểm toán viên chính phủ đưa ra như những ví dụ về việc chiếm dụng các nguồn lực và lựa chọn đầu tư kém. Ví dụ, họ đã tuyển dụng lao động dài hạn dựa trên kế hoạch tăng trưởng dự kiến đối tượng tuyển sinh tự chi trả học phí, điều này hóa ra không trở thành hiện thực. Một trường đại học công lập đã mở 2 cơ sở chi nhánh ở nước ngoài với chi phí gần 7 triệu USD, nhưng vì vi phạm quy định, những cơ sở này đã bị chính quyền nước sở tại đóng cửa trước khi có thể hoạt động hoàn toàn và hòa vốn.

Thiếu sự điều phối trong tăng trưởng toàn hệ thống khiến cho hầu hết các trường đại học bị giảm doanh thu học phí.

Tương lai

Để giảm bớt căng thẳng tài chính mà nền đại học Kenya đang phải đối mặt, đòi hỏi phải có tiền ngay lập tức, nhưng để đưa ra một giải pháp dài hạn, cần một cách suy nghĩ đa chiều, sáng tạo về các chiến lược tài chính hỗ trợ giáo dục đại học. Điều này liên quan đến sự cần thiết cân nhắc thấu đáo và cơ cấu hỗ trợ của nhà nước dành cho cả khu vực đại học công và tư, tính minh bạch trong quá trình ra quyết định tài chính ở cấp độ trường, tách biệt quyền sở hữu và quyền quản lý trong các trường đại học tư, gắn các quyết định ngân sách với các hướng tuyển sinh thực tế và tuyển dụng các nhà quản lý tài chính - thay vì các học giả như hiện nay - để quyết định các vấn đề tài chính.

Sự công bằng trong các hệ thống giáo dục đại học Argentina và Chile

Ana García de Fanelli

Ana García de Fanelli là một Học giả nghiên cứu cao cấp của Hội đồng nghiên cứu khoa học và kỹ thuật quốc gia (CONICET) tại Trung tâm nghiên cứu nhà nước và xã hội (CEDES) ở Buenos Aires, Argentina. E-mail: anafan@cedes.org.

Những cuộc tranh luận công khai về sự công bằng trong giáo dục đại học thường tập trung vào tác động của chính sách tuyển sinh và chính sách cấp ngân sách đối với toàn bộ hệ thống như một tổng thể. Thứ nhất, người ta cho rằng khi các tiêu chí và thủ tục nhập học càng chọn lọc thì sinh viên thuộc nhóm thu nhập thấp càng có ít cơ hội tiếp cận với

giáo dục đại học. Thứ hai, người ta cho rằng chính sách chia sẻ chi phí học đại học thông qua việc thu học phí có thể làm giảm cơ hội theo đuổi giáo dục đại học của các tầng lớp xã hội ít đặc quyền. Mặc dù cả hai ý kiến trên đều đúng, vẫn còn hai yếu tố bổ sung có thể ảnh hưởng đáng kể đến sự công bằng trong giáo dục đại học: năng lực của trường trung học và đại học trong việc duy trì và cung cấp giáo dục chất lượng cao cho người học có thu nhập thấp và thuộc tầng lớp xã hội thiệt thòi; và sự khác biệt giữa các trường dẫn đến tình trạng phân cấp, trong đó sinh viên có thu nhập thấp hơn thường theo học tại các cơ sở giáo dục chất lượng thấp.

Tiếp cận giáo dục đại học và cấp ngân sách ở Argentina và Chile

Chúng ta có thể dùng trường hợp Argentina và Chile làm minh họa cho sự tương tác phức tạp giữa các chính sách và kết quả công bằng, cả hai quốc gia Mỹ Latinh này đều theo đuổi chính sách tuyển sinh và cấp ngân sách mang tính phân cực.

Argentina có chính sách tuyển sinh không chọn lọc trong hầu hết các chương trình đại học (ví dụ không có kỳ thi tuyển sinh hoặc chỉ tiêu tuyển sinh tối đa) và các chương trình đại học trong các trường công đều không thu học phí, do đó có tỷ lệ đăng ký cao nhất (75% tổng số tuyển sinh năm 2015). Ngược lại, hệ thống Chile dựa trên các chính sách tuyển sinh chọn lọc và thu học phí khá cao trong bối cảnh thị trường giáo dục đại học được tư nhân hóa đáng kể (năm 2017, khu vực tư nhân chiếm 84% tổng số sinh viên). Về nguyên tắc, chúng ta kỳ vọng rằng giáo dục ở Argentina công bằng hơn ở Chile. Tuy nhiên, mức tăng trưởng của tỷ lệ tham gia vào giáo dục đại học của nhóm người có thu nhập thấp nhất ở hai quốc gia này không phản ánh giả định này. Chile đã nhanh chóng cải thiện cơ hội tiếp cận giáo dục đại học cho sinh viên thuộc tầng lớp thấp nhất, vượt qua tỷ lệ nhập học ròng (NER - New Enrollment Rate) của Argentina. Theo dữ liệu từ Khảo sát Hộ gia đình Quốc gia do Cơ sở Dữ liệu Kinh tế Xã hội ở Mỹ Latinh và Caribe (SEDLAC) công bố năm 2015, NER của nhóm thu nhập thấp nhất ở Chile là 29% và ở Argentina là 19%. Mười năm trước, các tỷ lệ tương ứng là 13% và 16%. Hơn nữa, năm 2015, tỷ lệ chênh lệch giữa nhóm có thu nhập cao nhất và nhóm có thu nhập thấp nhất tham gia vào giáo dục đại học là 2,2 ở Chile và 2,8 ở Argentina.

Những chỉ số tham gia này không nhất thiết ngụ ý rằng giáo dục đại học Chile về mọi mặt công bằng hơn so với Argentina, nhưng chúng lôi kéo sự chú ý đến bản chất phức tạp của thách thức công bằng trong bối cảnh giáo dục đại học ngày càng đại chúng hóa và phân cấp hóa. Ngoài ra, cả hai hệ thống đều cho thấy sự bất bình đẳng rõ rệt. Để hiểu rõ hơn các yếu tố ảnh hưởng đến sự bình đẳng, chúng ta cần xem xét hai vấn đề nêu trên: cơ hội để học sinh thuộc những nhóm thu nhập thấp hơn hoàn thành chương trình trung học và theo đuổi giáo dục đại học, và những loại hình trường mà họ có thể nhập học.

Tỷ lệ tốt nghiệp trung học và tỷ lệ bỏ học ở bậc đại học

Tỷ lệ tốt nghiệp trung học giải thích rõ lý do Argentina thua kém Chile về tỷ lệ NER của học sinh nhóm thu nhập thấp trong giáo dục đại học. Theo dữ liệu của OECD, tỷ lệ tốt nghiệp trung học phổ thông năm 2015 ở Chile là 90%, trong khi đó ở Argentina là 61%. Về chất lượng, kết quả PISA cho thấy Chile đã đạt được những dấu ấn và cải thiện tốt hơn theo thời gian so với Argentina, mặc dù những thành tích này vẫn ở dưới mức trung bình của OECD. Do đó, trong bối cảnh tỷ lệ tốt nghiệp thấp và kết quả học tập kém ở cấp trung học, chính sách tuyển sinh mở và miễn học phí đại học của Argentina cũng không thể thúc đẩy học sinh các nhóm thu nhập thấp tham gia vào giáo dục đại học.

Ở cả hai quốc gia, kết quả học tập kém của học sinh thuộc các nhóm thu nhập thấp cản trở sự tiến bộ của họ trong các chương trình đại học và dẫn đến tỷ lệ bỏ học cao hơn trong năm học đầu tiên. Theo ước tính của Dịch vụ Thông tin Giáo dục Đại học Chile (SIES), tỷ lệ bỏ học trong năm đầu tiên của sinh viên khóa 2008-2012 là khoảng 30%. Dữ liệu cho thấy tỷ lệ bỏ học cao hơn ở những sinh viên thuộc nhóm thu nhập thấp có cha mẹ ít học và ở những sinh viên tốt nghiệp các trường phổ thông công lập hoặc trường tư thục được trợ cấp ngân sách. Argentina không có dữ liệu để so sánh, nhưng dựa trên Khảo sát Quốc gia Hộ gia đình, chúng tôi tính được tỷ lệ bỏ học ở những người trẻ tuổi (18 đến 30 tuổi) có chung tình trạng kinh tế xã hội. Dữ liệu cho thấy những sinh viên có thu nhập thấp hơn có tỷ lệ bỏ học cao hơn (55%) so với những người thuộc nhóm thu nhập trung bình (40%) hoặc nhóm thu nhập cao (21%).

Sự phân cấp

Trong thập kỷ qua, cả ở Argentina và Chile, năng động nhất trong việc mở rộng tuyển sinh đại học không phải là các trường công hàng đầu mà là các cơ sở đào tạo bậc trung cấp, cao đẳng (công lập hoặc tư thục), hoặc các trường đại học tư thục.

Ở Argentina, mặc dù sinh viên đại học trong các trường đại học công lập đang chiếm phần lớn, số lượng tuyển sinh của khu vực này đã giảm gần 10% trong một thập kỷ (từ 63% xuống còn 54% tổng số sinh viên đại học trong giai đoạn từ năm 2005 đến 2015). Mức tăng cao nhất được ghi nhận trong các cơ sở đào tạo công lập bậc trung cấp, cao đẳng và, tiếp theo là trong các trường tư thục đào tạo giáo viên cấp tiểu học và trung học và cung cấp các chương trình dạy nghề và kỹ thuật ngắn hạn. Ngoài ra, một số trường đại học tư nhân định hướng giảng dạy, không kén chọn đối tượng tuyển sinh cũng mở rộng nhanh hơn so với các trường tinh hoa - tư nhân hoặc trường đại học công lập.

Chile đã nhanh chóng cải thiện cơ hội tiếp cận giáo dục đại học cho học sinh thuộc tầng lớp thấp nhất, vượt qua tỷ lệ nhập học ròng (NER) của Argentina.

Tại Chile, 61% tuyển sinh đại học năm 2017 tập trung ở các trường/viện chuyên nghiệp không kén chọn đầu vào và trong các trường đại học tư thục độc lập (những trường không thuộc tổ chức Hội đồng Hiệu trưởng các trường Đại học Chile - gồm các trường công lập và tư thục chọn lọc chất lượng cao). Tại các trường chuyên nghiệp, chương trình đào tạo nghề có mức tăng trưởng cao nhất từ năm 2008 đến 2017. Kể từ năm 2006, và đặc biệt là sau phong trào sinh viên năm 2011, các chính sách hỗ trợ sinh viên đã giúp tăng số lượng học viên trong các ngành này nhờ việc mở rộng các chương trình cho vay và chương trình trợ cấp bao gồm cả các ngành đào tạo kỹ thuật. Luật gratuidad (học phí) mới ban hành năm 2016 và nhắm đến đối tượng là sinh viên có thu nhập thấp và trung bình, cũng giúp tăng số lượng sinh viên có thu nhập thấp tiếp cận với các chương trình và các trường đào tạo ít kén chọn. Biện pháp hỗ trợ tài chính này không yêu cầu sinh viên phải đạt điểm tối thiểu trong kỳ thi

tuyển sinh đại học quốc gia (PSU), đây vẫn là điều kiện để nhận các chương trình tài trợ và tín dụng.

Tóm lại, đại chúng hóa ở cả hai quốc gia đã cải thiện cơ hội để thế hệ mới những học sinh tốt nghiệp trung học có thu nhập thấp tiếp cận được các chương trình đào tạo ít chọn lọc và chất lượng thấp hơn trong cả khu vực công lập và tư thực. Sự phân cấp theo chiều dọc giữa các tổ chức giáo dục đại học tăng lên do thiếu các kênh liên lạc và phương thức liên thông giữa chúng.

Kết luận

Do sự phức tạp của quá trình đại chúng hóa và sự khác biệt về thể chế trong giáo dục đại học, chúng ta không thể phân tích tính công bằng của một hệ thống cụ thể nếu chỉ tập trung vào các chính sách điều chỉnh nhập học chung và vào cơ chế cấp ngân sách của nhà nước hoặc tài trợ của tư nhân. Khi tập trung xem xét tỷ lệ bỏ học ở trung học và đại học và các chương trình và cơ sở giáo dục mà sinh viên có thu nhập thấp hơn theo học, sự bất bình đẳng nổi bật có thể xuất hiện. Để tiến hành loại phân tích này, cần có thêm các chỉ số, và chỉ số phải chính xác hơn để đo lường những biến đổi về số lượng và chất lượng của cấu trúc sinh viên, cũng như diễn biến của sự phân cấp thể chế như kết quả của quá trình đại chúng hóa, đa dạng hóa giáo dục phổ thông và đại học đang diễn ra trên khắp châu

Phát triển hệ thống tín chỉ ở Kazakhstan

Aray Ilyassova-Schoenfeld

Aray Ilyassova-Schoenfeld là Học giả sau Tiến sĩ tại Trường Cao học Chính sách công, Đại học Nazarbayev, Kazakhstan. E-mail: ailyassova@nu.edu.kz.

Sau khi Liên Xô sụp đổ năm 1991, Kazakhstan nhận thấy cần phải cải thiện chất lượng và khả năng cạnh tranh của nền giáo dục đại học, với mục tiêu là trở thành một phần của hệ thống giáo dục đại học châu Âu hoặc châu Mỹ, và/hoặc là thành viên OECD, để tăng cường sự công nhận với các nhà nghiên cứu và giảng viên, và với công việc của họ. Kazakhstan đã trải qua một hành trình dài trước khi đạt được mục tiêu của mình. Mọi cải cách

giáo dục ở Kazakhstan, bao gồm những thay đổi trong cấu trúc hoặc nội dung đào tạo, cũng như phát triển hệ thống tín chỉ, đều được ban hành thông qua các văn bản luật pháp. Ví dụ, Luật Giáo dục (2007) đã quy định các nguyên tắc cơ bản của chính sách giáo dục quốc gia. Nó cũng giải quyết các vấn đề chuyển đổi trong hệ thống tín chỉ.

Hệ thống tín chỉ trong các trường đại học Kazakhstan rất đặc thù. Nó được phát triển từ khi sinh viên tốt nghiệp hệ thống giáo dục đại học Liên Xô phải chứng minh trình độ và bằng cấp bằng cách tính toán hoặc chuyển đổi giờ học của họ sang hệ thống chấm điểm quốc tế, hệ thống của Hoa Kỳ và sau đó là Hệ thống Tích lũy và Chuyển đổi tín chỉ châu Âu (European Credit Transfer and Accumulation System - ECTS). Đây là một thách thức lớn vì hệ thống giáo dục của Liên Xô không đào tạo dựa trên tín chỉ.

Vấn đề lịch sử

Với mong muốn học hỏi từ các nước tiên tiến, những quốc gia đang phát triển thường vay mượn, du nhập những ý tưởng và chính sách mới. Các quá trình này xảy ra ở Kazakhstan liên quan đến Hoa Kỳ và một số quốc gia châu Âu như Thụy Điển và Đức. Vào những năm 1990, do Hoa Kỳ tham gia vào nhiều dự án khác nhau ở Kazakhstan, các cơ sở giáo dục đại học (HEI) của Kazakhstan đã bắt đầu áp dụng hệ thống tín chỉ của Mỹ. Vào những năm 2000, Bộ Giáo dục đã giới thiệu các loại tín chỉ mới của Kazakhstan khác với mô hình của Hoa Kỳ. Sự khác biệt chính là số giờ cần thiết cho mỗi tín chỉ trong các chương trình cử nhân, thạc sĩ và tiến sĩ. Mô hình hệ thống tín chỉ quốc gia hiện nay bao gồm một số thang đánh giá. Nó được xây dựng phù hợp với các tiêu chuẩn quốc tế bằng cách bảo tồn nền tảng chính trị, tư tưởng, kinh tế, xã hội và văn hóa của Kazakhstan.

Bài học

Sau khi thử nghiệm với hệ thống tín chỉ Hoa Kỳ, các cơ sở giáo dục đại học ở Kazakhstan đã hướng về châu Âu, tìm hiểu và xác định những điểm tương đồng giữa hệ thống của họ và của các trường đại học châu lục này. Bằng cách thành lập một nhóm làm việc để thực hiện yêu cầu của Bộ Giáo dục,

các cơ sở giáo dục đại học đã nghiên cứu các chính sách và thực tiễn của 50 trường đại học đang áp dụng hệ thống tín chỉ ở Hoa Kỳ, châu Âu và châu Á. Một số cơ sở giáo dục đại học ở Kazakhstan đã đưa vào triển khai thí điểm hệ thống tín chỉ. Một số thuật ngữ mới (chẳng hạn như “văn phòng ghi danh”), các thực tiễn sư phạm và vai trò sư phạm như cố vấn, trợ giảng và giảng viên hướng dẫn sinh viên thực hiện các nghiên cứu độc lập - lúc đó còn chưa được hệ thống giáo dục địa phương biết đến. Tìm hiểu và cộng tác với các trường đại học nước ngoài cho phép Kazakhstan áp dụng một số kinh nghiệm thực tiễn của các trường này.

Ảnh hưởng của quá trình Bologna

Hòa nhập vào không gian giáo dục châu Âu đã trở thành một hướng chính trong chính sách giáo dục của Kazakhstan. Năm 2010, nước này trở thành thành viên của Quy trình Bologna (BP). Trong thực tế, những thay đổi đã diễn ra trước khi Kazakhstan chính thức tuân thủ Tuyên bố Bologna. Ví dụ trong năm học 2003 - 2004, các cơ sở giáo dục đại học ở Kazakhstan đã đưa vào áp dụng hệ thống tín chỉ và hệ thống đào tạo đại học hai cấp như một thử nghiệm (việc áp dụng ECTS và hệ thống bằng cấp không liên quan trực tiếp đến ảnh hưởng của BP - điều này cũng diễn khi các nước Trung Á khi triển khai một số chương trình của EU như Chương trình Du học Đại học Xuyên Châu Âu [TEMPUS], Erasmus Mundus và Erasmus+). Cuối cùng, việc phê chuẩn Công ước Lisbon năm 1997 đã giúp Kazakhstan tham gia vào quá trình công nhận bằng cấp lẫn nhau của các quốc gia thành viên.

Là một thành phần của BP, ECTS đặt ra tiêu chuẩn cho các hệ thống chấm điểm nhằm tạo điều kiện thuận lợi cho sinh viên dịch chuyển học tập trong phạm vi châu Âu. Một lợi ích chính của việc Kazakhstan tham gia vào BP là đưa vào áp dụng mô hình đào tạo dựa trên tín chỉ, dẫn đến việc cho phép sinh viên thay đổi nơi học, ngành học một cách linh hoạt. Kazakhstan cố gắng tạo ra mối tương quan giữa hệ thống tín chỉ Hoa Kỳ và ECTS, cố gắng vượt qua những khó khăn thực tế và khó khăn mang tính triết lý phát sinh trong quá trình phát triển mô hình hệ thống tín chỉ quốc gia.

Mô hình chuyển đổi tín chỉ quốc gia dựa trên ECTS

Hệ thống tín chỉ hiện tại của Kazakhstan là sự kết hợp giữa hệ thống của Hoa Kỳ và châu Âu, trong đó có sử dụng một số đại lượng đo nhất định bao gồm tỷ lệ cho bậc đại học và một tỷ lệ khác cho bậc thạc sĩ và tiến sĩ. Ở Kazakhstan, tín chỉ bao gồm ba thành phần: số giờ học, nghiên cứu độc lập của sinh viên bậc đại học và bậc thạc sĩ dưới sự giám sát của giảng viên (hướng dẫn) và nghiên cứu độc lập của sinh viên. Vì những lý do thực tế, Kazakhstan đã chuyển sang một hệ thống theo đó một giờ liên lạc sẽ được tính là một giờ học tập, để tạo điều kiện thuận lợi cho các sinh viên đã theo học các chương trình du học ở châu Âu trở về nước. Mặc dù sự thỏa hiệp này là một điều chỉnh trong hệ thống đã được công nhận của châu Âu, nó giúp các trường như Đại học KIMEP hiện đang sử dụng mô hình của Mỹ đến gần hơn với mô hình ECTS. Một ví dụ khác về việc áp dụng mô hình giáo dục đại học của Mỹ là Đại học Nazarbayev (NU). Khung học thuật tại NU là sự kết hợp giữa khung của Mỹ và Anh, mặc dù NU cũng tuân thủ các nguyên tắc Bologna.

Kết luận

Kazakhstan có tham vọng đưa hệ thống giáo dục đại học của mình lên ngang tầm với thế giới phát triển. Từ năm 1991, hệ thống giáo dục đại học đã được định hướng nhờ một giai đoạn chuyển tiếp. Chính phủ Kazakhstan tìm cách tổ chức lại hệ thống giáo dục đại học theo các tiêu chuẩn quốc tế thông qua một loạt cải cách. Những cải cách này thiết lập những quy tắc dịch chuyển học thuật, bổ sung bằng diploma và hình thành hệ thống giáo dục ba bậc. Cộng đồng học thuật đã nỗ lực áp dụng mô hình giáo dục mới với các điều khoản và danh xưng mới, bằng cách sao chép kinh nghiệm nước ngoài và điều chỉnh các mô hình giáo dục phương Tây phù hợp với bối cảnh của Kazakhstan. Hệ thống tín chỉ đã được điều chỉnh để tạo điều kiện thuận lợi cho sinh viên đi du học và sinh viên tốt nghiệp ra nước ngoài làm việc. Giới học thuật đã kết hợp các hệ thống giáo dục đại học của Liên Xô, Châu Âu và Hoa Kỳ, lựa chọn và đồng hóa những ứng dụng phù hợp, trong khi vẫn bảo tồn các nét đặc trưng quốc gia, văn hóa, lịch sử và ngôn ngữ để hình thành mô hình tín chỉ quốc gia phù hợp với bối cảnh đất nước.

NGHIÊN CỨU MỚI

Ashwin, Paul, and Jennifer Case, eds. *Higher Education Pathways: South African Undergraduate Education and the Public Good*. Cape Town, SA: African Minds, 2018. pp. 298. Website: <http://www.africanminds.co.za>

Bank, Leslie, Nico Cloete, and Francois van Schalkwyk, eds. *Anchored in Place: Rethinking universities and development in South Africa*. Cape Town, SA: African Minds, 2018. pp. 243. Website: <http://www.africanminds.co.za/dd-product/anchored-in-place-rethinking-universities-and-development-in-south-africa/>

Banks, James A., ed. *An Introduction to Multicultural Education*. New York, NY: Pearson, 2019. pp. 208. Website: <http://www.mypearsonstore.com/bookstore/introduction-to-multicultural-education-9780134800363>

Barkatsas, Anastasios, Nicky Carr, and Grant Cooper, eds. *STEM Education: An Emerging Field of Inquiry*. Boston, MA: Brill Sense, 2019. pp. 232. Website: <https://brill.com/view/title/54193>

Beaudry, Catherine, Johann Mouton, and Heidi Prozesky. *The Next Generation of Scientists in Africa*. Cape Town, SA: African Minds, 2018. pp. 207. Website: <http://www.africanminds.co.za/dd-product/the-next-generation-of-scientists/>

Bleiklie, Ivar, Jurgen Enders, and Benedetta Lepori, eds. *Managing Universities: Policy and Organizational Change from a Western European Comparative Perspective*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan, 2017. pp. 329. Website: <https://www.palgrave.com/us/book/9783319538648>

Chang, Da Wan, Morsjodo Sirat, and Dzulkidli Abdul Razak, eds. *Higher Education in Malaysia: A Critical Review of the Past and Present for the Future*. Pulau Pinang, Malaysia: Penerbit Universiti Sains Malaysia, 2019. pp. 451. Website: <http://www.penerbit.usm.my/index.php/buku/288-higher-education-in-malaysia-a-critical-review-of-the-past-and-present-for-the-future>

Cloete, Nico, Ian Bunting, and Francois van Schalkwyk. *Research Universities in Africa*. Cape Town, SA: African Minds, 2018. pp. 314. Website: <http://www.africanminds.co.za/dd-product/research-universities-in-africa/>

Curry, Mary Jane, and Theresa Lillis, eds. *Global Academic Publishing: Policies, Perspectives and Pedagogies*. Bristol, UK: Blue Ridge Summit, 2018.

pp. 296. Website: <http://www.multilingual-matters.com/display.asp?K=9781783099221>

Deem, Rosemary, and Heather Eggins, eds. *The University as a Critical Institution?* Rotterdam, Netherlands: Sense, 2017. pp. 238. Website: <https://www.sensepublishers.com/catalogs/bookseries/higher-education-research-in-the-21st-century-series/the-university-as-a-critical-institution/>

Delisle, Jason D., and Alex Usher, eds. *International Perspectives in Higher Education: Balancing Access, Equity, and Cost*. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2019. pp. 229. Website: <http://www.aei.org/publication/international-perspectives-in-higher-education-balancing-access-equity-and-cost/>

Effah, Paul. *Rethinking Higher Education Governance in Ghana: Reflections of a Professional Administrator*. Dakar, SN: CODESRIA, 2018. pp. 136. Website: <http://www.codesria.org/carnegie/rethinking-higher-education-governance-in-ghana-reflections-of-a-professional-administrator/>

Eggins, Heather, ed. *The Changing Role of Women in Higher Education: Academic and Leadership Issues*. Cham, Switzerland: Springer Nature, 2017. pp. 310. Website: <https://www.springer.com/us/book/9783319424347>

Gasu, John. *Strengthening Higher Education Leadership in Africa: A Study of Ghana's Situation*. Dakar, SN: CODESRIA, 2018. pp. 248. Website: <http://www.codesria.org/carnegie/strengthening-higher-education-leadership-in-africa-a-study-of-ghanas-situation/>

Hall, Timothy, Tonia Gray, Greg Downey, and Michael Singh, eds. *The Globalisation of Higher Education: Developing Internationalised Education Research and Practice*. Cham, Switzerland: Springer, 2018. pp. 467. Website: <https://www.springer.com/gp/book/9783319745787#aboutAuthors>

Jackson, Jane. *Online Intercultural Education and Study Abroad: Theory into Practice*. New York, NY: Routledge, 2018. pp. 243. Website: <https://www.routledge.com>

Hoffman, Jaimie, Patrick Blessinger, and Mandla Makhanya, eds. *Perspectives on Diverse Student Identities in Higher Education: International Perspectives on Equity and Inclusion*. Bingley, UK: Emerald Publishing Limited, 2019. pp. 200. Website: <https://www.barnesandnoble.com/w/perspectives-on-diverse-student-identities-in-higher-education-jaimie-hoffman/1129108609>

Knight, Jane, and Emnet Tadesse Woldegiorgis, eds. *Regionalization of African Higher Education*. Rotterdam: Sense Publishers, 2017. pp. 249. Website: <https://www.sensepublishers.com/catalogs/bookseries/african-higher-education/regionalization-of-african-higher-education/>

Maringe, Felix, and Emmanuel Ojo, eds. *Sustainable Transformation in African Higher Education: Research, Governance, Gender, Funding, Teaching and Learning in the African University*. Rotterdam: Sense Publishers, 2018. pp. 249. Website: <https://www.sensepublishers.com/catalogs/bookseries/other-books/sustainable-transformation-in-african-higher-education/>

Mattingly, Paul H. *American Academic Cultures: A History of Higher Education*. Chicago, Ill: University of Chicago Press, 2018. pp. 423. Website: <https://www.press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/A/bo27128771.html>

Muoghalu, Caroline Okumdi. *Leadership and Crises in Nigerian Universities. Can Women Make a Difference?* Dakar, SN: CODESRIA, 2018. pp. 136. Website: <http://www.codesria.org/carnegie/leadership-and-crises-in-nigerian-universities-can-women-make-a-difference/>

Oleksiyenko, Anatoly V., Qiang Zha, Igor Chirikov, and Jun Li, eds. *International Status Anxiety and Higher Education: The Soviet Legacy in China and Russia*. Hong Kong, China: Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong, 2018. pp. 402. Website: <https://cerc.edu.hku.hk/books/international-status-anxiety-and-higher-education-the-soviet-legacy-in-china-russia/>

Rapoport, Anatoli, ed. *Competing Frameworks: Global and National in Citizenship Education*. Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc, 2019. pp. 252. Website: <https://www.infoagepub.com/products/Competing-Frameworks>

Varghese, N. V, Anupam Pochauri, and Satyant Mandal, eds. *Indian Higher Education: Teaching, Learning, and Quality in Higher Education*. New Delhi: Sage, 2018. pp. 377. Website: <https://in.sagepub.com/en-in/sas/product/Indian%20Higher%20Education%3A%20Teaching%2C%20Learning%2C%20and%20Quality%20in%20Higher>

Wright, Susan, and Chris Shore, eds. *Death of the Public University. Uncertain Futures for Higher Education in the Knowledge Economy*. New York, NY: Berghahn Books, 2017. pp. 338. Website: <https://www.berghahnbooks.com/title/WrightDeath>

Zapp, Mike, Marcelo Marques, and Justin J. W. Powell, eds. *European Educational Research (Re)Constructed: Institutional Change in Germany, the United Kingdom, Norway, and the European Union*. Oxford, UK: Symposium Books, 2018. pp. 253. Website: <http://www.symposium-books.co.uk/bookdetails/102/>

ẤN PHẨM MỚI CỦA CIHE

Liu, Xinyan. Language of Instruction in Higher Education. CIHE Perspectives No. 10. This report showcases research undertaken by Xinyan (Sissi) Liu, a student in CIHE's Master of Arts program in International Higher Education. It is a joint product of CIHE and the International Association of Universities (IAU), and addresses how language is playing out in higher education institutions and systems around the world, in an age in which the English language so effectively dominates the global landscape of politics, economics, and highly cited research. https://www.bc.edu/content/dam/bc1/schools/lsoe/%20Perspectives%2010_18_DEC2018_FINAL.pdf

Rumbley, Laura E., and Hans de Wit, eds. Innovative and Inclusive Internationalization: Proceedings of the WES-CIHE Summer Institute, June 20–22, 2018, Boston College. CIHE Perspectives No. 11. This issue is the result of a cooperation between World Education Services (WES), headquartered in New York, and CIHE, and is based on the findings of the 2018 WES–CIHE Summer Institute on Innovative and Inclusive Internationalization in Higher Education. The collective result of the research by MA and PhD students provides meaningful insights into internationalization of higher education as perceived and studied by the next generation. <https://www.bc.edu/content/dam/bc1/schools/lsoe/sites/cihe/Perspectives%20No%2011%20%20Jan%2011th%202019%20FINAL%20TO%20PRINT.pdf>

Wu, Yan, Qi Wang, and Nian Cai Liu, eds. World-Class Universities: Towards a Global Common Good and Seeking National and Institutional Contributions. Global Perspectives on Higher Education, Volume: 42. Based on the findings of the Seventh International Conference on World-Class Universities, World-Class Universities provides updated insights and debates on how world-class universities will contribute to the global common good and, in doing so, will balance their global, national, and local roles. <https://brill.com/abstract/title/39594>. ISBN: 978-90-04-38963-2

Cao Ủy Thương mại Vương Quốc Anh tới thăm và làm việc tại ĐH Greenwich (Việt Nam)

Mới đây, bà Natalie Black - Cao Ủy Thương mại Vương quốc Anh phụ trách khu vực Châu Á - Thái Bình Dương đã có chuyến tham quan cơ sở vật chất, môi trường học tập và giao lưu với sinh viên ĐH Greenwich (Việt Nam) trong Hội thảo “Xu hướng nghề nghiệp trong thời đại 4.0” tại cơ sở 205 Nguyễn Xí, Quận Bình Thạnh, TP. HCM.

Tại đây, bà Natalie đã trao đổi và lắng nghe những thắc mắc về cơ hội nghề nghiệp trên thế giới trong thời đại công nghệ 4.0 của các bạn sinh viên. Qua đó, bà mong muốn sinh viên ĐH Greenwich (Việt Nam) sẽ có những thay đổi phát triển bản thân, tích lũy những giá trị về kinh nghiệm và kỹ năng chuyên môn để vững vàng hơn trong tương lai. Đặc biệt, bà Natalie đã gửi gắm thông điệp “Grab the opportunity – Nắm bắt lấy cơ hội” đến các bạn sinh viên nhằm thúc đẩy sự tự tin, có ý thức về môi trường xung quanh từ đó tìm kiếm cơ hội và thách thức cho bản thân.

Kết thúc chuyến thăm, bà Natalie cùng phái đoàn bày tỏ sự tin tưởng vào các bạn sinh viên tại Đại học Greenwich (Việt Nam). ĐH Greenwich (Việt Nam) sẽ luôn nhận được sự hỗ trợ đồng hành của Greenwich (Vương quốc Anh) cũng như Đại sứ quán Vương quốc Anh tại Việt Nam.



Ban Giám hiệu và sinh viên ĐH Greenwich (Việt Nam) chụp ảnh lưu niệm cùng đoàn đại biểu Cao Ủy Thương mại Vương quốc Anh

6 SV FPTU Cần Thơ tham gia chương trình của cựu Tổng thống Barack Obama

Mới đây, 6 SV FPTU Cần Thơ đã tham gia chương trình Lens on Mekong 2019. Đây là chương trình được tổ chức YSEALI - do Cựu Tổng thống Hoa Kỳ Barack Obama tài trợ.

Chương trình thu hút sự tham gia của 15 thành viên đến từ các nước Philippines, Nhật Bản, Cambodia và Việt Nam, trong đó có 6 thành viên là sinh viên của trường FPTU Cần Thơ gồm: Đỗ Thành Đạt, Trần Lê Phương Yên, Nguyễn Duy Tân, Lưu Thị Mai Anh, Từ Quốc Bảo và Võ Tuệ Nam.

Trong 3 ngày từ ngày 15/2/2019 đến ngày 17/2/2019, 6 SV FPTU Cần Thơ đã tham gia thảo luận và khảo sát địa phương cùng với các thành viên trong đoàn dưới sự dẫn dắt của 2 diễn giả Lê Anh Tuấn đến từ Viện nghiên cứu biến đổi khí hậu Đại học Cần Thơ và Nguyễn Hữu Thiên - Nhà Sinh thái học nghiên cứu về đồng bằng tại ĐBSCL. Sau đó, các thành viên đã được dạy những kỹ năng cần thiết để dựng nên một đoạn phim tài liệu về những trải nghiệm của mình để trình bày tại Đại học Trà Vinh.

Thông qua chương trình, các bạn sinh viên FPTU Cần Thơ đã có dịp tìm hiểu sâu các vấn đề về biến đổi khí hậu của khu vực và toàn cầu; từ đó góp phần khơi dậy những hạt giống ý tưởng bảo vệ môi trường và lan tỏa tinh thần này đến cộng đồng xã hội.

Được biết, chương trình nằm trong khuôn khổ hợp tác của FPTU Cần Thơ, ĐH Trà Vinh cùng Đại học Công nghệ Nanyang, Singapore.



SV FPTU Cần Thơ tham gia chương trình Lens on Mekong 2019. Chương trình được tài trợ bởi YSEALI (Sáng kiến Lãnh đạo trẻ Đông Nam Á - sáng kiến của Cựu Tổng thống Hoa Kỳ Barack Obama) và Đại học Công nghệ Nanyang, Singapore.



Giáo dục Đại học Quốc tế

International Higher Education

Tổng biên tập: Philip G. Altbach	Chịu trách nhiệm về bản tiếng Việt: Lê Trường Tùng
Phó tổng biên tập: Laura E. Rumbley Hans de Wit	Dịch và biên tập: Nguyễn Khắc Thành Nguyễn Kim Ánh Nguyễn Thành Nam Trần Ngọc Tuấn Đỗ Thuý Uyên
Phát hành: Edith S. Hoshino Hélène Bernot Ullerö	Thư ký: Lê Thị Loan
Trợ lý biên tập: Salina Kopellas	Thiết kế bản in và Web: Vũ Thị Ngọc Ánh Nguyễn Thị Thu Nga Nguyễn Hoàng Mai

Văn phòng:
Center for International Higher Education, Campion Hall,
Boston College, Chestnut Hill, MA 02467, USA, Tel: (617)
552-4236, Fax: (617) 552-8422, E-mail: highered@bc.edu,
<http://www.bc.edu/cihe>

Hoan nghênh các thư từ, ý tưởng thể hiện qua bài viết và báo cáo. Xin vui lòng gửi bài viết qua e-mail tới highered@bc.edu, với thông tin về vị trí công việc (sinh viên đại học, giáo sư, quản trị giáo dục, hoạch định chính sách, v.v...) cùng lĩnh vực quan tâm và chuyên môn của bạn. Không phải trả phí.

ISSN: 1084-0613 (bản in tiếng Anh)
© Center for International Higher Education

Văn phòng:
Trường Đại học FPT,
Khu Giáo dục và Đào tạo, Khu CNC Hòa Lạc, Thạch Thất,
Hà Nội.
E-Mail: ihe@fpt.edu.vn, <http://ihe.fpt.edu.vn>
Điện thoại: 024.7300 5588
© Trường Đại học FPT

In 1.000 bản, mỗi bản 40 trang, khổ 19x27cm, tại Công ty Cổ phần khoa học và công nghệ Hoàng Quốc Việt
VPGD: Số 18, phố Hoàng Quốc Việt, Phường Nghĩa Đô, Quận Cầu Giấy, Thành phố Hà Nội
Xưởng in: Số 55 Ngõ 163 Cầu Cốc, Phường Tây Mỗ, Quận Nam Từ Liêm, Thành phố Hà Nội
Giấy phép xuất bản đặc san số 59/GP - XBĐS cấp ngày 22/4/2019
In xong và nộp lưu chiểu Quý II năm 2019



ĐẠI HỌC FPT

