

## MỘT SỐ BÌNH LUẬN VÀ KHUYẾN NGHỊ NHẪM NÂNG CAO NĂNG LỰC GIẢNG VIÊN TẠI CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC VIỆT NAM

**Đặng Ứng Vận**

Hội đồng cố vấn, Hiệp hội các trường đại học, cao đẳng Việt Nam

Email: [hbuniv@gmail.com](mailto:hbuniv@gmail.com)

### Article history

Received: 08/7/2024

Accepted: 01/8/2024

Published: 20/9/2024

### Keywords

Teacher competency, higher education, teaching philosophy, quality recognition

### ABSTRACT

After years of reform efforts, the working staff and the faculty in particular at Vietnamese universities have achieved great growth in both volume and quality. However, in the contemporary context with new demands, some limitations have been revealed among the faculty. This study proposes a framework for improving faculty capacity to meet the needs of higher education innovation to become the driving force for socio-economic development in Vietnam. Using the method of document analysis combined with the experience in assessing education quality, the author presents a framework with 4 core contents: (1) Faculties' competency, responsibilities and orientations for developing their tasks; (2) Integrating research and teaching to enhance outcome qualities and the employability of graduates; (3) Participating in community engagement activities and service to fulfill the third mission of the university; (4) Choosing a personal teaching philosophy that governs professional activities, shaping the beliefs, values and attitudes that a higher education lecturer needs to demonstrate. Based on the research results, the author recommends that all four contents should be fully implemented and used as benchmarks for the corresponding criteria in the Set of Criteria for Assessing (1) the Quality of Higher Education at the institutional and (2) the training programmes.

### 1. Mở đầu

Theo báo cáo thống kê của Cục Quản lý chất lượng (2024), trong số 1287 chương trình đào tạo đại học đã được kiểm định trong thời gian gần đây, có một tỉ lệ lớn các chương trình đào tạo không đáp ứng một số tiêu chí liên quan đến thiết kế và phát triển chương trình. Kết quả thấp nhất (78% không đạt) thuộc về Tiêu chí 3.2. “Sự đóng góp của từng môn học để đạt được kết quả học tập mong đợi là rõ ràng”; tiếp theo là Tiêu chí 5.3 “Các phương pháp đánh giá kết quả học tập đa dạng, đảm bảo tính hợp lệ, độ tin cậy và công bằng” (75% không đạt) và 2.2. “Thông tin trong mô tả khóa học là toàn diện và cập nhật” (40% không đạt). Ngoài ra, tỉ lệ sinh viên tham gia nghiên cứu khoa học vẫn còn khá thấp ngay cả ở các trường đại học hàng đầu (dưới 10%): hoạt động “giảng dạy gắn với nghiên cứu” (RIT) chưa được giảng viên triển khai, ít có đề tài nghiên cứu khoa học về cải tiến hoạt động giảng dạy và học tập; Việc gắn kết và phục vụ cộng đồng chưa được các cấp quản lý quan tâm đúng mức so với đào tạo và nghiên cứu khoa học. Những khoảng cách đó xuất phát từ nhận thức chưa đầy đủ và năng lực cá nhân chưa đáp ứng yêu cầu thay đổi.

Mặc dù Bộ GD-ĐT đã quy định bắt buộc phải có chứng chỉ sư phạm đối với giảng viên đại học nhưng thực tiễn kiểm định chất lượng chương trình đào tạo tại các trường đại học Việt Nam cho thấy, những quan điểm truyền thống về phương pháp giáo dục truyền đạt vẫn còn phổ biến. Trong khi đó, nhu cầu ngày càng tăng đối với các cơ sở giáo dục đại học trong việc điều chỉnh hoạt động giảng dạy và học tập để đào tạo ra những sinh viên tốt nghiệp có đủ kiến thức, kĩ năng, mức độ tự chủ và trách nhiệm trong sự nghiệp của mình. Học tập suốt đời, khả năng thể hiện các kĩ năng tư duy cấp cao để giải quyết vô số vấn đề phức tạp nảy sinh trong các lĩnh vực nghề nghiệp, đời sống KT-XH, cạnh tranh toàn cầu về chất lượng giáo dục là những mục tiêu khó đạt được với các phương pháp dạy và học thông thường hiện nay.

Gần đây, dựa trên trải nghiệm kiểm định chất lượng các chương trình đào tạo của Việt Nam trong thời gian qua, đánh giá phê bình các văn bản cơ bản liên quan đến giảng dạy hiệu quả và các luận cứ triết học để lựa chọn triết lí giảng dạy, Đặng Ứng Vận (2024) đã đề xuất một khuôn khổ đổi mới giảng dạy đại học bao gồm bốn khuyến nghị: (1) Cần thay đổi cách tiếp cận giảng dạy đại học; (2) Định hướng cho quá trình giảng dạy đại học với sự hiểu biết rõ ràng về vai trò của giảng viên và người học; (3) Suy ngẫm về triết lí giảng dạy của giảng viên làm cơ sở cho các hoạt động đổi mới dạy và học; (4) Phát triển nhận thức và năng lực giảng viên đáp ứng nhu cầu đổi mới.

Nghiên cứu này nhằm phân tích các nội dung phát triển nhận thức và năng lực giảng viên đáp ứng nhu cầu đổi mới bao gồm 4 câu hỏi: (1) Năng lực, nhiệm vụ của giảng viên và các chiều hướng phát triển của nhiệm vụ của họ là gì? (2) Việc tích hợp nghiên cứu và giảng dạy có tác động gì để nâng cao chất lượng đầu ra và nâng cao khả năng có việc làm của sinh viên tốt nghiệp? (3) Mục đích của việc tham gia vào các hoạt động dịch vụ và phục vụ cộng đồng? (4) Phương pháp lựa chọn triết lý dạy học cá nhân chi phối hoạt động chuyên môn, định hình niềm tin, giá trị và thái độ cần thể hiện với tư cách là một giảng viên đại học.

Việc trả lời 4 câu hỏi nêu trên cũng là để phác thảo một khung phát triển nhận thức và năng lực giảng viên đại học đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục Việt Nam thực hiện Nghị quyết số 29 Hội nghị lần thứ 8 của Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam Khóa XI, nâng tầm giáo dục đại học Việt Nam thành động lực chính phát triển KT-XH của đất nước trong thế kỉ XXI.

## 2. Kết quả nghiên cứu

Để trả lời câu hỏi nghiên cứu, tác giả lựa chọn sử dụng phương pháp nghiên cứu tài liệu (archival document analysis) kết hợp với trải nghiệm kiểm định chất lượng giáo dục cấp cơ sở và cấp chương trình đào tạo. Theo Wach & Ward (2013) nghiên cứu tài liệu là “*một phương pháp nghiên cứu giúp phân tích nghiêm ngặt và có hệ thống nội dung của các tài liệu bằng văn bản*”. Nghiên cứu này áp dụng phương thức tiếp cận của Dalglish và cộng sự (2020) trong phân tích tài liệu cụ thể là thực hiện nghiên cứu theo trình tự: (1) Đọc tài liệu, (2) Trích xuất dữ liệu, (3) Phân tích dữ liệu; (4) Thảo luận. Các tài liệu được đưa vào phân tích bao gồm các văn bản chính sách về giáo dục nói chung và giáo dục đại học nói riêng, về kiểm định chất lượng giáo dục đại học của Việt Nam, các tài liệu sưu tập được trên văn đàn quốc tế về các nội dung có liên quan. Những trải nghiệm kiểm định chất lượng giáo dục được thực hiện chủ yếu từ năm 2017 đến nay.

### 2.1. Năng lực, nhiệm vụ của giảng viên và các chiều hướng phát triển

Vấn đề năng lực chuyên môn và hoạt động sáng tạo của giảng viên đại học có tầm quan trọng tối cao trong giai đoạn hiện nay. Ý nghĩa này chủ yếu xuất phát từ nhận thức ngày càng tăng về giảng viên với tư cách là người tham gia vào quá trình giáo dục và có vai trò cuối cùng trong việc đảm bảo chất lượng giáo dục. Ngày càng có quan điểm cho rằng giảng viên không chỉ có vai trò chủ đạo trong việc tổ chức quá trình giáo dục mà còn đảm nhận vai trò tương tự như quản lí. Do đó, vấn đề năng lực chuyên môn và hoạt động sáng tạo trở nên quan trọng, vì nhận thức thay đổi về vai trò của giảng viên cũng làm thay đổi hiểu biết về những phẩm chất cụ thể cần có để thu hút người học hiệu quả.

Lý thuyết giáo dục đưa ra một số gợi ý đầu tiên về các nhiệm vụ có thể có của giảng viên đại học. Trong tài liệu về giáo dục đại học, “nguyên tắc liên kết kiến tạo” mô tả cách các hoạt động giảng dạy và học tập cũng như nhiệm vụ đánh giá phải phù hợp với kết quả học tập dự kiến (Biggs & Tang, 2011; Kandlbinder, 2013). “Môi trường học tập hiệu quả” là một khái niệm cơ bản khác mô tả các yếu tố chính tương tự của giáo dục: các chiều cạnh năng lực trong một lĩnh vực, các quy trình học tập hiệu quả, thiết kế môi trường học tập, học tập và đánh giá để theo dõi và cải thiện việc học và giảng dạy (De Corte et al., 2004). Trên cơ sở tài liệu này, chúng ta có thể phân biệt ba nhiệm vụ có thể có đối với giảng viên đại học: “thiết kế giáo dục về mục tiêu học tập, hoạt động học tập và bài tập”, “Thực hiện các hoạt động giảng dạy và hướng dẫn các hoạt động học tập” và “thiết kế và triển khai đánh giá người học”. Ngoài ra, “Phát triển chuyên môn” nên là một nhiệm vụ tiềm năng đối với giảng viên đại học. Nghiên cứu gần đây của van Dijk và cộng sự (2020) từ bộ sưu tập 1278 hồ sơ trong các tài liệu từ năm 1999 đến năm 2018 đã xác định một cấu trúc bao gồm 6 nhiệm vụ và 29 nhiệm vụ thành phần. Ngoài các nhiệm vụ “hỗ trợ giảng dạy và học tập”, “thiết kế giáo dục”, “đánh giá và phản hồi” và “phát triển chuyên môn” đã đề cập ở trên, các nhiệm vụ “lãnh đạo và quản lí giáo dục”, “học bổng và nghiên cứu giáo dục” xuất hiện trong cấu trúc dưới dạng các nhiệm vụ bổ sung. van Dijk và cộng sự (2020) cũng phác thảo ba chiều hướng phát triển liên quan đến nhiệm vụ bao gồm: hiệu suất nhiệm vụ tốt hơn, khả năng thực hiện nhiều nhiệm vụ khác nhau hơn và phạm vi ảnh hưởng lớn hơn. Đặc biệt, “phạm vi ảnh hưởng lớn hơn” được xác định là “từ sinh viên đến đồng nghiệp”; “từ các buổi giảng dạy đơn lẻ đến các chương trình giáo dục” và “từ địa phương đến quốc tế”.

Điều quan trọng cần lưu ý là không phải tất cả giảng viên đại học đều được yêu cầu thực hiện mọi nhiệm vụ và phải phát triển ở cả ba chiều. Ví dụ, một số giảng viên đại học có thể tập trung vào việc giảng dạy chất lượng cao ở nhiều hình thức giảng dạy và trình độ học vấn khác nhau trong khi những người khác có thể hầu như không giảng dạy và thay vào đó tập trung vào cách họ có thể tác động tích cực đến trải nghiệm giáo dục của sinh viên trong nhà trường thông qua lãnh đạo và quản lí giáo dục. Nghiên cứu của Yan (2022) từ trường hợp giáo dục đại học Trung Quốc cho thấy, để đáp ứng nhu cầu thay đổi của toàn cầu hóa và thị trường việc làm, các tổ chức giáo dục và đội ngũ

giảng viên có trách nhiệm cung cấp một môi trường học tập tích cực, kích thích và khuyến khích sự tham gia và gắn kết của sinh viên vào quá trình học tập.

## 2.2. Tích hợp nghiên cứu và giảng dạy

Ý tưởng về các trường đại học như các tổ chức học tập, giảng dạy và nghiên cứu đã lan rộng từ Đức sang Hoa Kỳ và các nơi khác vào cuối thế kỉ XIX và đầu thế kỉ XX. Các học giả trong lĩnh vực giáo dục tại các trường đại học bắt đầu dành nhiều thời gian hơn cho nghiên cứu. Từ đó trở đi, người ta thường cho rằng giảng dạy và nghiên cứu là các hoạt động hỗ trợ lẫn nhau và chuyên môn cũng như hiểu biết thu được trong quá trình nghiên cứu đã cải thiện chất lượng giảng dạy và học tập cho sinh viên. Do đó, một số mối quan hệ được cho là giữa giảng dạy và nghiên cứu đã được đề xuất và mô tả bằng nhiều thuật ngữ và định nghĩa khác nhau. Một thuật ngữ hữu ích và toàn diện mô tả phạm vi các cách mà sinh viên tham gia vào nghiên cứu trong quá trình học tập và phát triển của họ là “mối liên hệ giảng dạy-nghiên cứu” (Neumann, 1996).

Phân tích toàn diện các dữ liệu có sẵn cho thấy chất lượng và/hoặc số lượng đầu ra nghiên cứu của giảng viên không tương quan chặt chẽ với nhận thức của sinh viên đại học về chất lượng giảng dạy. Không thiếu các giáo sư được mời từ các viện nghiên cứu của Viện Hàn lâm Khoa học Việt Nam đến giảng bài tại các trường đại học Việt Nam. Tuy nhiên, phản hồi từ sinh viên đại học cho thấy chất lượng giảng dạy và việc học của sinh viên không nhất thiết được cải thiện thông qua các hoạt động và kết quả nghiên cứu của chính giảng viên theo cơ chế thâm nhập thụ động, mà đúng hơn là giảng viên cần tích cực thu hút người học vào nghiên cứu để có những trải nghiệm học tập vượt ra ngoài những trải nghiệm thụ động đó. Thông thường, các trải nghiệm nghiên cứu của sinh viên đại học (undergraduate research experiences - URE) là các trải nghiệm nghiên cứu riêng biệt và cá nhân chỉ ảnh hưởng đến một số ít sinh viên và có thể có tính cạnh tranh cao do các cơ hội URE hạn chế tại bất kì thời điểm nào khiến việc cung cấp URE trên quy mô lớn trở nên không khả thi ngay cả ở các trường đại học nghiên cứu (Desai et al., 2008).

Các hình thức khác do Bộ GD-ĐT Việt Nam quy định (Thông tư số 26/2021/TT-BGDĐT), theo đó, hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên bao gồm: (1) Thực hiện đề tài nghiên cứu nghiên cứu khoa học (do sinh viên chủ trì) hoặc tham gia các đề tài nghiên cứu của giảng viên; (2) Tham gia các hoạt động hỗ trợ kiến thức, bồi dưỡng, nâng cao năng lực nghiên cứu khoa học, chuyển giao công nghệ cho sinh viên; (3) Tham gia các hội nghị, hội thảo, diễn đàn khoa học; các cuộc thi ý tưởng, dự án khởi nghiệp, giải thưởng, triển lãm khoa học công nghệ, các cuộc thi, diễn đàn học thuật trong và ngoài nước dành cho sinh viên; (4) Giới thiệu ý tưởng, dự án khởi nghiệp, kết quả nghiên cứu khoa học của sinh viên đến các nhà đầu tư, doanh nghiệp trong và ngoài nước.

Ngoài ra, liên quan đến mối liên hệ giảng dạy - nghiên cứu, Tiêu chí 10.4 của Bộ Tiêu chuẩn đánh giá chất lượng chương trình đào tạo các trình độ giáo dục đại học Việt Nam cũng quy định kết quả nghiên cứu khoa học được sử dụng để cải tiến việc dạy và học; hoặc được chuyển thành nội dung/chủ đề giảng dạy trong chương trình giảng dạy hoặc để cải tiến hoạt động giảng dạy của giảng viên và hoạt động học tập của người học.

Từ trải nghiệm kiểm định chất lượng các cơ sở giáo dục và chương trình đào tạo của các trường đại học Việt Nam, chúng ta có thể rút ra một số loại hình nghiên cứu khoa học sinh viên tiêu biểu sau:

- Báo cáo tham gia hội nghị khoa học sinh viên (còn được các cơ sở giáo dục gọi là “đề tài” nghiên cứu khoa học). Mặc dù nhà trường cũng thực hiện đầy đủ các khâu giám sát từ đề xuất đến nghiệm thu dưới dạng báo cáo khoa học để tham dự hội nghị khoa học cho sinh viên các cấp - từ cấp khoa đến cấp trường, cấp bộ - nhưng về bản chất vẫn còn một khoảng cách khá xa giữa việc viết các báo cáo này và việc triển khai một đề tài nghiên cứu thực sự. Thực tế, sinh viên tham gia các hoạt động này chủ yếu theo phong trào vì hiệu quả khoa học, giáo dục cũng như điều kiện tài trợ, nghiên cứu còn rất hạn chế.

- Đề tài cấp cơ sở (trường). Đây là loại hình được các trường đại học định hướng nghiên cứu lựa chọn. Sinh viên, nhóm sinh viên giỏi, xuất sắc có thể đăng kí chủ trì, triển khai các đề tài nghiên cứu cấp cơ sở của trường do giảng viên làm cố vấn hoặc tham gia các đề tài cấp trường do giảng viên chủ trì. Loại hình này tương đương với mô hình URE của Anh, đòi hỏi sinh viên phải có đủ thời gian, kinh phí và phương tiện, công cụ nghiên cứu. Số lượng chủ đề cũng như tỉ lệ sinh viên tham gia thấp hơn nhiều nhưng chất lượng sản phẩm nghiên cứu cao hơn nhiều so với loại báo cáo hội nghị khoa học của sinh viên. Thông qua trải nghiệm tiến hành nghiên cứu “từ con số 0” trong một chủ đề nghiên cứu hoàn chỉnh, sinh viên có thể học được nhiều điều từ kiến thức, kĩ năng đến các bài học trong nghiên cứu khoa học. Theo Hensel (2018), nghiên cứu khoa học cho phép sinh viên xây dựng các kĩ năng sau đây, cũng là một số kĩ năng hàng đầu mà các nhà tuyển dụng đang tìm kiếm: đào sâu, làm việc độc lập, làm việc cộng tác, khả năng chịu đựng thất bại, xây dựng các mối quan hệ, phát triển tư duy phản biện và kĩ năng giải quyết vấn đề, phát triển sự tự tin, cải thiện khả năng giao tiếp. Vì vậy, nghiên cứu khoa học của sinh viên còn giúp cho việc gia tăng khả năng tìm kiếm việc làm.

### 2.3. Hoạt động kết nối và dịch vụ cộng đồng

Trong vài thập kỉ qua, giáo dục đại học trên toàn cầu (đặc biệt là ở châu Âu) - đã trải qua một cuộc chuyển đổi định hình giáo dục đại học để ứng phó với những thay đổi mạnh mẽ trong xã hội (Altbach et al., 2019). Những thay đổi này thường được dán các nhãn khác nhau như: sự trỗi dậy của sản xuất tri thức thế hệ 2, cuộc cách mạng học thuật thứ hai, sự trỗi dậy của trường đại học khởi nghiệp, sự phức tạp ngày càng tăng của doanh nghiệp học thuật và hậu quả của việc thu hút các hệ thống giáo dục đại học trên toàn thế giới vào giai đoạn tiếp cận phổ cập (Trow, 2010) và sứ mệnh thứ ba của trường đại học (Szadkowski, 2013).

Nhìn chung, sứ mệnh thứ ba có thể được định nghĩa là một tập hợp các “hành động nhằm mục đích “chuyển giao kiến thức”, tạo mối liên kết với ngành công nghiệp và thương mại hóa các hoạt động nghiên cứu và giảng dạy của trường đại học”. Kwiek (2012) cung cấp danh sách năm chiều của sứ mệnh thứ ba và bốn trong số đó liên quan trực tiếp đến những đóng góp cho tăng trưởng kinh tế bao gồm: (1) Sứ mệnh khu vực, tức là mở rộng các trường đại học cho các nguyện vọng về văn hóa, xã hội và kinh tế của người dân địa phương và lân cận; (2) Tinh thần kinh doanh học thuật, nằm ở trọng tâm của sứ mệnh thứ ba và có thể được định nghĩa là: “một quá trình mà các trường đại học công lập tìm kiếm quyền tự chủ về tài chính thông qua thu nhập phi nhà nước không cốt lõi” (Kwiek, 2012); (3) “Phục vụ xã hội”, là phản ứng với các nhu cầu của môi trường KT-XH, cho dù đó là nhu cầu về lực lượng lao động lành nghề, tư vấn chính sách hay nghiên cứu hướng đến giải pháp và các giải pháp thực tế để giải quyết vấn đề cho ngành công nghiệp; (4) Sứ mệnh công dân, hướng đến lợi ích công cộng và thường tập trung vào việc nâng cao nhận thức của công dân và thu hút công dân - là phẩm chất duy nhất mà theo Kwiek, không liên quan đến tăng trưởng kinh tế và thường bị bỏ qua hoặc không được đưa vào chính sách công chính thống; (5) Đổi mới, một chức năng chính, đặc biệt là đối với các trường đại học định hướng nghiên cứu.

Trên toàn cầu, ngày nay, những đóng góp của các trường đại học cho môi trường và cộng đồng nơi họ hoạt động vượt ra ngoài các sứ mệnh giảng dạy và nghiên cứu truyền thống. Do đó, các tiêu chuẩn của trường đại học cần được xây dựng và sửa đổi. Điều này đã được thể hiện trong hai bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng giáo dục tại Việt Nam. Tuy nhiên, do được du nhập vào Việt Nam thông qua tổ chức AUN-QA nên những nội dung cụ thể của các hoạt động trong danh mục mới này như: gắn kết cộng đồng, phục vụ xã hội và cách thức cung cấp cơ hội học tập cho sinh viên và cán bộ ngoài lớp học; cách thức đưa sinh viên tiếp xúc với trải nghiệm toàn diện trong học tập và phát triển nhân cách; cách thức cung cấp sự tham gia và dịch vụ cộng đồng đáp ứng tầm nhìn và sứ mệnh của tổ chức và mang lại lợi ích chung cho tổ chức và xã hội... thực sự là mới mẻ.

Hơn nữa, việc chú ý đầy đủ đến sứ mệnh thứ ba này còn có tầm quan trọng đặc biệt khi Chính phủ Việt Nam ngày càng trao nhiều quyền tự chủ hơn cho các trường đại học. Các trường đại học công lập, mặc dù có tư cách phi lợi nhuận chính thức, phải đối mặt với bối cảnh đầu tư công giảm và các cải cách quản lí công mới (NPM) (Phạm Hùng Hiệp và cộng sự, 2023) đang tìm kiếm các nguồn doanh thu bổ sung ngoài trợ cấp công. Đa dạng hóa thu nhập là điều hiển nhiên và nhiều hoạt động của sứ mệnh thứ ba đóng vai trò quan trọng trong quá trình này. Các trường đại học công lập định hướng khởi nghiệp là hiện thực và ngày càng được sử dụng như một mô hình trong việc xây dựng và thực hiện các cải cách nhằm biến “các trường đại học thành động lực của nền kinh tế tri thức trên toàn thế giới” (Szadkowski, 2013).

Ngoài ra còn có mối liên hệ triết học giữa sứ mệnh thứ ba và chủ nghĩa tái thiết trong giáo dục, trong đó giảng viên phải là những nhà hoạt động xã hội; giảng viên phải coi giáo dục là một công cụ quan trọng để giải quyết các vấn đề xã hội; chương trình giảng dạy phải hướng đến hành động bằng cách thu hút người học vào các dự án cộng đồng có liên quan, các khuyến nghị và phản biện xã hội; người học có thể học từ sách nhưng cũng có thể học từ các hoạt động xã hội (Đặng Ứng Vận, 2024).

### 2.4. Lựa chọn triết lí giảng dạy

Qua các tài liệu, chúng ta đều đã tiếp cận được nhiều triết lí và lí thuyết giáo dục khác nhau được hình thành và phát triển trong suốt nhiều thế kỉ của nhân loại. Thực tế là mọi triết lí và lí thuyết đều có điểm mạnh và điểm yếu. Cũng giống như những bài học kinh nghiệm về giáo dục có thể được triển khai tốt ở nơi này nhưng không hiệu quả ở nơi khác, ngay cả khi tại thời điểm này nó hiệu quả nhưng tại thời điểm khác, cùng một cơ sở giáo dục lại không như mong đợi. Đó là vì bối cảnh, nguồn lực và nhu cầu đã thay đổi.

Một triết lí giáo dục sâu sắc giống như một “tảng băng trôi” và chứng minh sự phức tạp của các lực tác động đến hành vi trong lớp học của giảng viên. Các triết lí giáo dục khác nhau nảy sinh từ các quan điểm khác nhau về mục đích của giáo dục và giải quyết một số câu hỏi triết học về lí thuyết và thực hành giáo dục. Các hoạt động và chính sách giáo dục của mỗi quốc gia đều có nền tảng triết học và niềm tin riêng. Những cân nhắc của giảng viên trong

thực hành giáo dục liên quan đến phương pháp giảng dạy, chương trình giảng dạy, vai trò và chức năng của các cơ sở giáo dục và bản chất của người học cuối cùng đã trở thành quan điểm triết học ở cấp độ cá nhân và được gọi là triết lý giảng dạy hay triết lý dạy học (teaching philosophy).

Một số yếu tố cơ bản ảnh hưởng đến triết lý giảng dạy bao gồm: kinh nghiệm của giảng viên, trình độ học vấn, văn hóa, tầm nhìn và sứ mệnh của cơ sở giáo dục đại học, đặc điểm của người học,... Đồng thời, nhiều thí nghiệm cũng đã được tiến hành để trả lời các câu hỏi về hiệu quả của các phương pháp giảng dạy khác nhau của giảng viên. Câu trả lời phổ biến nhất là: “phương pháp giảng dạy ảnh hưởng đến kết quả học tập của sinh viên; Các phương pháp giảng dạy không hiệu quả góp phần làm cho kết quả học tập của sinh viên kém”.

Giảng viên sẽ đặt ra mục tiêu, nội dung và phương pháp của môn học một cách nhất quán hơn nếu họ nhận thức được triết lý cơ bản của phương pháp giảng dạy của mình (Ardalan, 2008). Thường có sự khác biệt giữa những gì nhà trường yêu cầu và những gì giảng viên tuân theo trong lớp học. Đó là lý do tại sao một trong những tiêu chí đảm bảo chất lượng cho các chương trình đào tạo được ghi rõ: “Triết lý giáo dục hoặc mục tiêu giáo dục được toàn thể cán bộ, giảng viên và người học của trường công nhận; hiểu và thực hiện” (Cục Quản lý chất lượng, 2019).

Giảng viên phải nhận thức được triết lý giảng dạy của mình để điều chỉnh định hướng phương pháp giảng dạy phù hợp với triết lý giáo dục của trường. Trong trường hợp này, cán bộ đảm bảo chất lượng có thể sử dụng các cuộc khảo sát, quan sát lớp học và phản hồi của sinh viên làm công cụ để xác định triết lý cơ bản của giảng viên trong giảng dạy và học tập, và có thể đưa ra các chiến lược để điều chỉnh triết lý đó phù hợp với triết lý giáo dục mà trường ưa chuộng. Tuy nhiên, không có triết lý giáo dục thông minh nào được áp dụng khi các nhà giáo dục làm mọi việc chỉ vì chúng đã được thực hiện trong quá khứ. Triết lý giáo dục chỉ có ý nghĩa khi các nhà giáo dục nhận ra sự cần thiết của nó. Nghiên cứu triết lý giáo dục không nhằm mục đích biến giảng viên thành những nhà tư tưởng, mà là cung cấp những góc nhìn có giá trị để giúp mọi người suy nghĩ rõ ràng hơn về những gì họ đang làm và những gì họ muốn, nên và có thể thay đổi.

Theo quan điểm ứng dụng, việc khuyến nghị nên chọn triết lý hay lý thuyết nào là vô ích. Thay vì chọn cách áp dụng, quan điểm của chúng tôi là, nên tìm hiểu về các nguyên tắc và lập luận khoa học làm cơ sở để lựa chọn và áp dụng vào thực tế. Việc lựa chọn triết lý giảng dạy được đề xuất dựa trên hai nền tảng triết học cơ bản: “thuyết trung dung” và ý tưởng “nhất tâm vạn biến”. Có thể nói rằng “trung dung” là một mô tả tương đối sâu sắc về cách giảng dạy của giảng viên ngày nay. Đây là cái nhìn rõ ràng về phạm vi các lựa chọn sự phạm khả thi hiện tại mà giảng viên cần sử dụng để thu hút một đối tượng sinh viên rất đa dạng trong khi vẫn làm hài lòng phụ huynh và nhà hoạch định chính sách. Thực tế được phản ánh rằng các lựa chọn thành công bằng cách tạo ra các hoạt động kết hợp cả phương pháp lấy người dạy làm trung tâm (ví dụ: chủ yếu là hướng dẫn trực tiếp, sách giáo khoa, bài giảng) với phương pháp lấy người học làm trung tâm (ví dụ: các dự án nhóm về các vấn đề thực tế, học tập độc lập, làm việc nhóm nhỏ).

Bởi vì giáo dục - thể chế có bản chất xã hội rất cao - nhất là giáo dục đại học đòi hỏi phải có tính mềm dẻo, tính linh hoạt để thích ứng được với những thay đổi nhanh chóng về mọi mặt của xã hội. Trong những thay đổi có tác động nhiều mặt đến công việc dạy và học đại học phải kể đến thị trường, công nghệ và văn hoá - sự thay đổi các giá trị truyền thống. Nội dung, phương pháp giáo dục trong từng lĩnh vực, bối cảnh và đối tượng cụ thể cũng phải mềm dẻo, uyển chuyển, thay đổi (vạn biến). Nhưng dù có mềm dẻo, uyển chuyển, thay đổi như thế nào đi chăng nữa cũng không được quên mục đích cuối cùng (thiên định) là chất lượng giáo dục đáp ứng mục tiêu đã đề ra (nhất tâm). Giáo dục đại học cần phải là động lực chính phát triển KT-XH trong thế kỉ XXI mà nhân dân Việt Nam đang phấn đấu là xây dựng một xã hội “dân giàu, nước mạnh, dân chủ, công bằng, văn minh” (Nguyễn Phú Trọng, 2022).

### 3. Kết luận

Chúng tôi đã trình bày 4 nội dung cơ bản làm khung cho việc đào tạo, bồi dưỡng giảng viên đại học, khuyến nghị triển khai tại Việt Nam nhằm nâng cao nhận thức và năng lực cá nhân của giảng viên đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục đại học. Một số nội dung đã có trong hai bộ tiêu chí đánh giá chất lượng giáo dục ở cấp cơ sở giáo dục và chương trình đào tạo. Tuy nhiên, vẫn còn những khuyến nghị cần được triển khai để đảm bảo tính nhất quán và hiệu quả của các giải pháp nâng cao nhận thức và năng lực của giảng viên đại học. Một trong những phương pháp có thể sử dụng là bổ sung và điều chỉnh các bộ tiêu chí đánh giá chất lượng giáo dục đại học. Giống như một tảng băng trôi, nhiều mô tả tiêu chí hiện nay có thể còn mang tính thủ tục, bề nổi, vì vậy cần phải được cập nhật để đảm bảo đánh giá được phần chìm của hoạt động đảm bảo chất lượng. Trước mắt, cần sử dụng các nội dung được khuyến nghị làm đối chuẩn (benchmark) cho các hoạt động rà soát, đánh giá (Check) và cải tiến (Act) trong chu trình PDCA (Plan-Do-Check-Act).

**Lời cảm ơn:** Tác giả cảm ơn TS. Trần Bích Huệ, Cục Quản lý chất lượng, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã hỗ trợ hoàn thiện nghiên cứu này.

**Tài liệu tham khảo**

- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2019). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution* (Vol. 22). Brill.
- Ardalan, K. (2008). The philosophical foundation of the lecture-versus-case controversy: Its implications for course goals, objectives, and contents. *International Journal of Social Economics*, 35(1/2), 15-34. <https://doi.org/10.1108/03068290810843819>
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). Train-the-trainers: Implementing outcomes-based teaching and learning in Malaysian higher education. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 8, 1-19.
- Cục Quản lý chất lượng (2019). *Công văn số 1669/QLCL-KĐCLGD ngày 31/12/2019 về việc thay thế Tài liệu đánh giá chất lượng chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học* (ban hành kèm theo Công văn số 769/QLCL-KĐCLGD).
- DalGLISH, S. L., Khalid, H., & McMahon, S. A. (2020). Document analysis in health policy research: The READ approach. *Health Policy and Planning*, 35(10), 1424-1431. <https://doi.org/10.1093/heapol/czaa064>
- Đặng Ứng Vận (2024). *Từ triết lý giáo dục đến việc dạy và học đại học*. NXB Đà Nẵng.
- De Corte, E., Verschaffel, L., & Masui, C. (2004). The CLIA-model: A framework for designing powerful learning environments for thinking and problem solving. *European Journal of Psychology of Education*, 19(4), 365-384. <https://doi.org/10.1007/BF03173216>
- Desai, K. V., Gatson, S. N., Stiles, T. W., Stewart, R. H., Laine, G. A., & Quick, C. M. (2008). Integrating research and education at research-extensive universities with research-intensive communities. *Advances in Physiology Education*, 32(2), 136-141. <https://doi.org/10.1152/advan.90112.2008>
- Hensel, N. H. (2018). Course-Based Research Mentoring. In *Course-Based Undergraduate Research* (pp. 223-231). Routledge.
- Kandlbinder, P. (2013). Signature concepts of key researchers in higher education teaching and learning. *Teaching in Higher Education*, 18(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.694102>
- Kwiek, M. (2012) Changing higher education policies: From the deinstitutionalization to the reinstitutionalization of the research mission in Polish universities. *Science and Public Policy*, 39(5), 641-654. <https://doi.org/10.1093/scipol/scs042>
- Neumann, R. (1996). Researching the teaching-research nexus: A critical review. *Australian Journal of Education*, 40(1), 5-18. <https://doi.org/10.1177/000494419604000102>
- Nguyễn Phú Trọng (2022). *Một số vấn đề lý luận và thực tiễn về chủ nghĩa xã hội và con đường đi lên chủ nghĩa xã hội ở Việt Nam*. NXB Chính trị Quốc gia - Sự thật.
- Phạm Hùng Hiệp, Phan Thị Thanh Thảo, Phạm Thị Oanh, Vũ Minh Huyền, Đỗ Kim Dung (2023). Phân tích chính sách tự chủ đại học Việt Nam từ góc nhìn của lý thuyết Quản lý công mới (NPM). *Tạp chí Giáo dục*, 23(12), 34-40.
- Szadkowski, K. (2013). University's Third Mission as a Challenge to Marxist Theory. *Człowiek i Społeczeństwo*, 35(1), 203-218.
- Trow, M. (2010). *Twentieth-century higher education: Elite to mass to universal*. Johns Hopkins University Press.
- van Dijk, E. E., van Tartwijk, J., van der Schaaf, M. F., & Kluijtmans, M. (2020). What makes an expert university teacher? A systematic review and synthesis of frameworks for teacher expertise in higher education. *Educational Research Review*, 31. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100365>
- Wach, E., & Ward, R. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/handle/20.500.12413/2989>
- Yan, W. (2022). Improving Teaching Effectiveness in Higher Education. In *2022 International Conference on Science Education and Art Appreciation (SEAA 2022)* (pp. 1126-1134). Atlantis Press.