

No. 90
(8-2017)

Đặc san

GIÁO DỤC ĐẠI HỌC QUỐC TẾ

International Higher Education



FPT Education đăng cai tổ chức hội thảo quốc tế về ACBSP

Chiều 29/8/2017, Tổ chức Giáo dục FPT (FPT Education) vinh dự là đơn vị đăng cai tổ chức hội thảo quốc tế về ACBSP với chủ đề “Exploring the Value of ACBSP Accreditation for Business Schools”. Sự kiện diễn ra tại Trường Đại học FPT, cơ sở Hoà Lạc.

Trong khuôn khổ Hội nghị, ngài Jefferey Alderman (Chủ tịch hội đồng ACBSP toàn cầu) đã chia sẻ về tầm quan trọng của việc tham gia kiểm định ACBSP với các trường Đại học có chuyên ngành đào tạo Quản trị kinh doanh. “Một trường học khi được công nhận kiểm định quốc tế sẽ mang lại những lợi ích và giá trị lớn về thương hiệu, thu hút được nhiều sinh viên và đem đến các cơ hội trao đổi, hợp tác, chuyển tiếp sinh viên sang các trường đại học danh tiếng trên thế giới”, ngài nhấn mạnh.

Hiểu được tầm quan trọng của việc tham gia kiểm định ACBSP, Tổ chức Giáo dục FPT là đơn vị thứ 2 tại Việt Nam đã gia nhập kiểm định quốc tế khối ngành Kinh tế. Được biết, tại FPT Edu, TS. Trần Ngọc Tuấn (Giám đốc ĐH FPT TP Hồ Chí Minh) đã được bầu làm thành viên Hội đồng ACBSP khu vực 10.

Đặc biệt, tại sự kiện quốc tế về giáo dục ACBSP Conference 2017 diễn ra cuối tháng 6 vừa qua tại Anaheim, California (Mỹ) do Hội đồng ACBSP tổ chức, Ths. Võ Minh Hiếu – Giảng viên Đại học FPT – đã được vinh danh là một trong 10 giảng viên xuất sắc nhất thế giới.

Là một trong những người trực tiếp triển khai các hoạt động liên quan đến kiểm định ACBSP, anh Trương Công Duẩn (Chủ nhiệm dự án ACBSP, ĐH FPT) chia sẻ tại hội nghị: “Việc chính thức trở thành thành viên của ACBSP giúp thúc đẩy Đại học FPT không ngừng nỗ lực cải tiến, nâng cao chất lượng chương trình tiếp cận những chuẩn mực chất lượng quốc tế”.



FPT Education đóng vai trò là đại sứ kết nối đoàn đại biểu Hội đồng ACBSP thăm và làm việc với các trường đại học tiềm năng sẽ gia nhập kiểm định.



Đại diện ĐH Sunderland cùng chụp hình lưu niệm với tập thể sinh viên và giảng viên của Cao đẳng Quốc tế BTEC FPT.

Cao đẳng Quốc tế BTEC FPT hợp tác đào tạo cùng Đại học Sunderland

Sáng ngày 19/7, Cao đẳng Quốc tế BTEC FPT và Đại học Sunderland Vương quốc Anh đã ký biên bản ghi nhớ về chuyển tiếp năm cuối cho sinh viên BTEC.

Thỏa thuận hợp tác này cho phép sinh viên tốt nghiệp chương trình Pearson BTEC Level 5 HND (chương trình cao đẳng quốc gia theo tiêu chuẩn Anh) tại Cao đẳng Quốc tế BTEC về Kế toán, Kinh doanh, Quản trị hoặc lĩnh vực liên quan có thể học liên thông thẳng vào năm cuối của Đại học Sunderland để lấy bằng cử nhân theo mô hình TopUp – Chuyển đổi tín chỉ châu Âu (ECTS).

Hoàn thành năm học cuối tại đây, sinh viên sẽ được nhận văn bằng tốt nghiệp Cử nhân do Trường Đại học Sunderland cấp. Ngoài ra, sinh viên cũng có thể Cao đẳng Quốc tế BTEC FPT có thể chuyển sang học tại campus của Đại học Sunderland ngay từ năm thứ 2. Bằng cách này, sinh viên có lợi thế về mặt thời gian, vừa có ưu thế về chi phí và đạt được mục tiêu năng trình độ học vấn lên bậc cao hơn.

Học sinh THPT FPT tham gia Olympic Robot FIRST Global Challenge 2017

Ngày 17-18/7, đội tuyển THPT FPT đại diện Việt Nam đã tham dự FIRST Global Challenge – Olympic Robot dành cho học sinh toàn thế giới, được tổ chức tại Mỹ.

Tại FIRST Global Challenge 2017, đội tuyển THPT FPT đại diện Việt Nam đã thi đấu 6 vòng (6 trận) trong đó 3 trận thắng và 3 trận thua, tổng điểm 457. Chung cuộc, đội THPT FPT – đại diện Việt Nam đã xếp hạng 57 trên tổng số 161 quốc gia thi đấu tại cuộc thi Robotics The FIRST Global Challenge 2017.

Tuy chưa giành được giải thưởng cao nhưng đây là lần đầu các học sinh FPT được học hỏi giao lưu với 161 đội bạn bè quốc tế, có những trải nghiệm ở một lĩnh vực đầy triển vọng, một sân chơi đẳng cấp quốc tế.



Đoàn học sinh THPT FPT đại diện Việt Nam tham dự FIRST Global Challenge 2017 tại Mỹ.

(Xem tiếp bìa 3)

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 WEB Site và bản tin hàng tháng của UWN.



Đăng ký tạp chí IHE tại
<http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/user/register>

Các vấn đề quốc tế

- 2 Xu hướng dịch chuyển của sinh viên tại Hoa Kỳ trong bối cảnh toàn cầu
Rajika Bhandari
- 4 Sự dịch chuyển của sinh viên Trung Quốc và quốc tế
Hang Gao và Hans de Wit
- 6 Sinh viên quốc tế có phải là “bò sữa”?
Rahul Choudaha
- 7 Phân hiệu quốc tế: sự hiểu kỳ hay xu hướng quan trọng?
Richard Garrett
- 9 Dịch chuyển trong thế kỷ 21: vai trò của giảng viên quốc tế
Philip G. Altbach và Maria Yudkevich
- 11 Tái định hình việc tham gia vào toàn cầu hóa
Marijk van der Wende
- 13 Hoa Kỳ, châu Âu và châu Á: sự đa dạng của các tổ chức có công trình đoạt giải Nobel
Elisabeth Maria Schlagberger, Lutz Bornmann và Johann Bauer
- 15 Giáo dục đại học, sức khỏe sinh viên và bệnh béo phì ở các nước phát triển
Caitriona Taylor

Khung hoảng ở Trung Âu và Nga

- 17 Nguyễn cầu cho một giấc mơ: tự do học thuật bị đe dọa trong các nền dân chủ
Daniela Crăciun và Georgiana Mihut
- 19 Tham nhũng đặc hữu trong giáo dục đại học Ukraine
Elena Denisova-Schmidt và Yaroslav Prytula

Chủ đề châu Phi: Ethiopia và Uganda

- 20 Các vấn đề chất lượng giáo dục đại học ở Ethiopia
Ayenachew A. Woldegiyorgis
- 22 Giáo dục đại học tư Ethiopia – phát triển nhanh bất thường
Wondwosen Tamrat và Daniel Levy
- 23 Uganda: hiện đại hóa giáo dục đại học là cần thiết
Mukwanason A. Hyuha

Các vấn đề châu Mỹ Latinh

- 26 Xây dựng một bảng xếp hạng: những thách thức của Colombia
Felipe Montes, David Forero, Ricardo Salas và Roberto Zarama
- 28 Giáo dục đại học ở Brazil: thúc đẩy tăng trưởng kinh tế
José Janguê Bezerra, Celso Niskier và Lioudmila Batourina

Các nước và khu vực

- 30 Khu vực hóa giáo dục đại học ở Đông Á
Edward W. Choi
- 32 Trung Quốc: quốc gia dẫn đầu thế giới về tỷ lệ tốt nghiệp đại học
Julian Marioulas
- 34 Chính trị và các trường đại học ở Iran sau cách mạng
Saeid Golkar

Tin phòng ban

- 36 Các ấn phẩm mới

Xu hướng dịch chuyển của sinh viên tại Hoa Kỳ trong bối cảnh toàn cầu

Rajika Bhandari

Rajika Bhandari là Phó Chủ tịch, làm công tác nghiên cứu và đánh giá tại Viện Giáo dục Quốc tế (IIE), New York, Hoa Kỳ. E-mail: rbhan-dari@iie.org.

Trên toàn thế giới, số lượng sinh viên mong muốn được tiếp cận nền giáo dục đại học Mỹ ngày càng tăng, hiện nay có gần một triệu sinh viên đến từ hơn 200 quốc gia đang học tập tại đây. Trong những năm vừa qua, phần lớn sự tăng trưởng được tạo nên bởi các sinh viên bậc đại học đến từ Trung Quốc, điều này làm thay đổi cán cân thăng bằng giữa sinh viên quốc tế sau đại học và sinh viên quốc tế bậc đại học tại Mỹ. Một phần tăng trưởng đáng kể cũng được thúc đẩy bởi các chương trình học bổng chính phủ quy mô lớn, sinh viên của các chương trình này được gửi đến Mỹ chủ yếu để học tiếng Anh chuyên sâu hoặc theo đuổi các chương trình học tập không cấp bằng trong các lĩnh vực STEM (Khoa học - Công nghệ - Kỹ thuật - Toán học). Nhìn chung, nhu cầu về giáo dục STEM vẫn còn cao, hầu hết sinh viên quốc tế tại Mỹ lựa chọn theo học những chương trình STEM cấp bằng trong khi vẫn tận dụng Khóa đào tạo Thực tiễn Tùy chọn 29 tháng. Trong bối cảnh của những xu hướng chung này, bài viết này xem xét những trào lưu phát triển chính hiện đang định hình xu hướng dịch chuyển sinh viên quốc tế ở Mỹ và trên toàn cầu.

Chương trình học bổng quốc gia: tăng trưởng hay giảm sút?

Các chương trình học bổng quốc gia tiếp tục thúc đẩy sự gia tăng số lượng du học sinh đến Mỹ, nhưng cũng đặt ra câu hỏi quan trọng về sự bền vững của đầu tư vào giáo dục và trao đổi học thuật quốc tế. Nhiều tổ chức giáo dục của Mỹ chủ yếu dựa vào các sinh viên Ả rập Saudi và nguồn lực mà họ mang đến, và sự giảm sút và suy yếu của các chương trình này chắc chắn sẽ tạo ra một khoảng trống. Đối với ngành giáo dục đại học Mỹ nói chung, câu hỏi đặt ra là làm thế nào để duy trì những mối liên kết đã được các chương trình này hình thành và cách điều chỉnh chiến lược tuyển sinh để bù vào số lượng

sinh viên Brazil và Saudi bị giảm sút. Còn đối với các quốc gia có số lượng lớn thanh thiếu niên đang du học tại Mỹ, câu hỏi đặt ra là nền kinh tế lao động sẽ tiếp nhận những tài năng được đào tạo toàn cầu này như thế nào và khoản đầu tư quan trọng như vậy sẽ có những tác động dài hạn gì.

Sinh viên dịch chuyển toàn cầu: những vấn đề cần quan tâm

Chênh lệch giới tính: Trong khi số lượng sinh viên nữ dịch chuyển toàn cầu ngày càng tăng lên, cả các nước gửi đi và các nước tiếp nhận du học sinh vẫn cần cố gắng hơn nữa để thu hẹp khoảng cách chênh lệch giới tính trong giáo dục quốc tế, đặc biệt trong một số lĩnh vực học tập và nghiên cứu. Chênh lệch tỷ lệ nam nữ trong sinh viên quốc tế đến Mỹ trong 3 thập niên vừa qua đã giảm đi đáng kể, nhưng lại tăng lên trong hai năm gần đây. Điều này có lẽ liên quan đến sự gia tăng số lượng sinh viên quốc tế đến từ các quốc gia có truyền thống trọng nam, nơi mà xã hội không khuyến khích nữ sinh du học. Nhưng cũng có thể bởi lý do gia tăng số lượng sinh viên quốc tế theo đuổi các ngành học STEM, vốn là những lĩnh vực mà theo truyền thống sinh viên nam vẫn chiếm số đông. Chính phủ và các tổ chức của các quốc gia gửi sinh viên đi du học cần khuyến khích nhiều nữ sinh hơn bằng các học bổng và chương trình trao đổi sinh viên; các trường đại học Hoa Kỳ, đặc biệt những trường thu hút được số lượng lớn sinh viên quốc tế trong lĩnh vực STEM, cần cân nhắc các biện pháp thu hút thêm sinh viên quốc tế nữ theo học các chương trình của họ.

Dịch chuyển học thuật: Bắt đầu từ năm 2015, thế giới chứng kiến làn sóng di dân ở quy mô lớn chưa từng thấy trong nhiều thế hệ, và thanh thiếu niên di dân phải đối mặt với nhiều thách thức để chuẩn bị hoặc tiếp cận với nền giáo dục đại học. Theo ước tính của Viện Giáo dục Quốc tế (IIE), riêng ở Syria, hơn 100 ngàn sinh viên đại học và 2000 giáo sư đại học đang phải sống tị nạn, việc học tập nghiên cứu và sự nghiệp của họ bị gián đoạn vô thời hạn. Trong năm 2015, có 2,13 triệu người tị nạn đăng ký với Hoa Kỳ, một nửa trong số họ dưới 18 tuổi và chưa vào đại học, và nhiều người khác bị gián đoạn việc học tập. Chỉ 1% thanh thiếu niên tị nạn trong độ tuổi học đại học đã ghi danh vào các trường đại học, trong khi tỷ lệ này trên toàn thế giới là 34%. Chi phí cho học tập và đi lại, không có

giấy tờ tùy thân và học bạ, thiếu những xác nhận quá trình học tập trước đó, rào cản ngôn ngữ, áp lực trong công việc hoặc trách nhiệm gia đình, sự phân biệt trong cộng đồng và khó khăn gặp phải trong tiếp nhận thông tin, tất cả điều này đều cản trở họ tiếp cận giáo dục. Mặc dù nhiều người đã được hỗ trợ tài chính và được giúp đăng ký học và công nghệ đang được khai thác để tiếp cận những sinh viên di tản, nhu cầu vẫn còn rất lớn và dự kiến sẽ tiếp tục tăng lên trong thời gian tới.

Công bằng và cơ hội tiếp cận giáo dục đại học: Việc thông qua Mục tiêu Phát triển Bền vững của Liên hợp quốc (SDGs) trong năm 2015 mang lại trọng tâm mới cho các vấn đề quan trọng là công bằng và cơ hội tiếp cận giáo dục đại học cũng như giáo dục đại học quốc tế, và mang đến cơ hội trải nghiệm toàn cầu cho nhiều đối tượng sinh viên đa dạng. Các chương trình học bổng được tài trợ bởi chính phủ và các tổ chức tư nhân như Quỹ Ford và Quỹ Mastercard thường hướng tới cung cấp học bổng quốc tế cho những cá nhân chịu thiệt thòi từ các nước đang phát triển. Nghiên cứu cho thấy những nỗ lực có mục đích này làm tăng lên đáng kể cơ hội tiếp cận giáo dục quốc tế, và có ảnh hưởng cấp số nhân đến các cộng đồng và quốc gia. Về kia của phương trình công bằng là hiện tượng chảy máu chất xám và thất thoát nguồn nhân lực được đào tạo. Trong khi nhiều khu vực trên thế giới có tỷ lệ du học sinh đại học khá lớn (như châu Á) đã bắt đầu thấy được sự đổi chiều trong “tuần hoàn chất xám”, khi nhiều công dân được đào tạo ở nước ngoài trở về quê hương làm việc, thì châu Phi vẫn tiếp tục chịu mất mát nặng nề nguồn nhân lực do sinh viên ra nước ngoài du học. Điều này đặt ra vấn đề nghĩa vụ và trách nhiệm của ngành giáo dục đại học và ngành công nghiệp quốc tế: cần đảm bảo sự cân bằng giữa nhu cầu giữ được nguồn nhân lực quan trọng của các nước đang phát triển và nhu cầu và khát vọng của cá nhân tìm kiếm nền giáo dục tốt nhất có thể, bất kể nó được cung cấp ở đâu. Trong một mức độ nhất định, sự mất cân bằng này được giải quyết bằng các học bổng dưới hình thức viện trợ phát triển, được các chính phủ các nước phát triển trao cho sinh viên đến từ các nước đang phát triển và được giám sát theo Mục tiêu 4b của SDGs. Nhưng theo một phân tích gần đây của IIE về số liệu học bổng toàn cầu hiện có, số lượng học bổng dạng đó rất ít và chỉ chiếm 1% tổng số sinh

viên từ các nước đang phát triển đang theo đuổi nền giáo dục toàn cầu.

Các chương trình học bổng quốc gia tiếp tục thúc đẩy sự gia tăng du học sinh đến Mỹ, nhưng cũng đặt ra câu hỏi quan trọng về sự bền vững của đầu tư vào giáo dục và trao đổi học thuật quốc tế.

Không khí chính trị thay đổi và tương lai của sự dịch chuyển

Một trong những phát triển quan trọng nhất trong hai năm qua là sự trỗi dậy của chủ nghĩa quốc gia trên toàn thế giới và điều này được coi là sự chuyển hướng của một số quốc gia vốn vẫn thu hút được số lượng lớn sinh viên và học giả từ khắp nơi trên thế giới. Sự kiện đầu tiên là “Brexit” ở Anh vào năm 2016, điều này có khả năng gây ra những hệ quả sâu rộng đối với sự dịch chuyển của sinh viên vào và ra khỏi nước Anh, cũng như sự dịch chuyển giữa Anh và lục địa châu Âu. Tương tự, những thay đổi chính trị ở Hoa Kỳ và hai lệnh cấm nhập cảnh đối với cá nhân từ 7 quốc gia vào tháng 1 và tháng 3 năm 2017 đã đặt ra nhiều câu hỏi về việc liệu nước Mỹ có còn là điểm đến hấp dẫn đối với sinh viên quốc tế hay không.

Mặc dù có nhiều suy đoán về vấn đề này và về quy mô ảnh hưởng đối với sinh viên du học tại Mỹ, một cuộc khảo sát nhanh được tiến hành gần đây bởi AACRAO (Hiệp hội các tổ chức đăng ký và nhập học đại học Mỹ) phối hợp với IIE, Hội đồng các trường đại học, NAFSA và NACAC (Hiệp hội quốc gia về Tư vấn Tuyển sinh đại học và Hiệp hội Quốc tế về Tư vấn Tuyển sinh đại học) chỉ ra rằng 39% trong số 250 trường đại học của Mỹ báo cáo có sự sụt giảm đăng ký học của sinh viên quốc tế, đặc biệt là từ Trung Đông. Sự sụt giảm cũng xảy ra với sinh viên từ Ấn Độ và Trung Quốc ở cả bậc đại học và sau đại học. Cần lưu ý rằng mặc dù cuộc khảo sát này cung cấp một số thông tin cần thiết trong giai đoạn thiếu sự ổn định nhưng đó chỉ là một phác họa dựa trên sự phản hồi của một nhóm khiêm tốn các tổ chức đào tạo.

Điều quan trọng là những phát triển hiện tại của Mỹ đã huy động được cộng đồng giáo dục quốc tế - bao gồm các tổ chức và hiệp hội giáo dục đại học - phát triển các chiến lược chung và nhấn

manh hơn vào giá trị của giáo dục quốc tế. Các tổ chức giáo dục của Mỹ đã khởi động các nỗ lực phối hợp để truyền tải đến sinh viên quốc tế thông điệp mạnh mẽ rằng họ vẫn được chào đón thông qua chiến dịch #YouAreWelcomeHere (Ở đây các bạn được chào đón) và các sáng kiến tương tự khác. ■

Sự dịch chuyển của sinh viên Trung Quốc và quốc tế

Hang Gao và Hans de Wit

Hang Gao là nghiên cứu sinh Khoa Giáo dục, Đại học Tiêu chuẩn Bắc Kinh (BNU), Trung Quốc, và hiện nay là giảng viên thỉnh giảng tại Trung tâm Nghiên cứu Giáo dục Quốc tế (CIHE) tại Boston College, Hoa Kỳ. E-mail: gaohang@mail.bnu.edu.cn. Hans de Wit là giáo sư và giám đốc CIHE. E-mail: dewitj@bc.edu.

U thế cạnh tranh tương lai trong nền kinh tế tri thức toàn cầu sẽ phải dựa vào sự sẵn có tài năng. Một xu hướng rõ ràng là các quốc gia trên thế giới đang tìm kiếm chiến lược cải thiện hệ thống giáo dục đại học, nhằm thu hút được nhiều hơn những sinh viên quốc tế tài giỏi. Là một nước đang phát triển lớn nhất và là một trong những thành tố quan trọng nhất của nền kinh tế toàn cầu, Trung Quốc cần cải cách các khía cạnh quan trọng của hệ thống giáo dục hiện tại và cung cấp dịch vụ tốt hơn cho sinh viên quốc tế, nhằm tăng cường quyền lực mềm văn hóa cũng như củng cố vị thế quốc tế của họ. Trung Quốc hướng đến mục tiêu thu hút 500 ngàn sinh viên quốc tế vào cuối thập niên này và đã tiến rất nhanh theo định hướng này, vượt qua Úc, Pháp và Đức, trở thành quốc gia điểm đến thứ 3 hấp dẫn sinh viên quốc tế sau Hoa Kỳ và Vương Quốc Anh. Bầu không khí chính trị thay đổi gần đây trong các quốc gia vốn vẫn thu hút số lượng lớn sinh viên quốc tế, đặc biệt là Vương Quốc Anh và Hoa Kỳ, khiến Trung Quốc có nhiều triển vọng hơn so với vài năm trước để trở thành một điểm đến hấp dẫn có vị trí thống lĩnh. Thu hút nhiều sinh viên quốc tế và giữ chân những người đã tốt nghiệp ở lại làm việc là một chiến lược chính trị quan trọng ở cấp quốc gia cũng như của các tỉnh thành lớn và các trường đại học. Nhưng để những nỗ lực này mang tính bền vững, Trung Quốc cần cải thiện chất lượng cung cấp dịch vụ và chất lượng vụ giáo dục đại học.

Trung Quốc được lợi gì?

Hệ thống giáo dục đại học Trung Quốc bắt nguồn từ nền tảng văn hóa, chính trị, lịch sử trong nước, và cũng từ bối cảnh địa chính trị hiện tại. Các yếu tố bên trong và bên ngoài này ảnh hưởng lớn đến cách thức hệ thống giáo dục đại học chuẩn bị để tiếp nhận số lượng lớn sinh viên quốc tế.

Về mặt kinh tế, có thể dự đoán rằng Trung Quốc sẽ được hưởng lợi đáng kể từ số lượng sinh viên quốc tế tăng lên, thông qua đóng góp của họ như học phí và chi phí đi lại và sinh hoạt. Tăng tỷ lệ sinh viên quốc tế ở lại làm việc, cùng với chính sách khuyến khích sinh viên Trung Quốc tốt nghiệp ở nước ngoài trở về, có thể đóng góp vào sự phát triển của Trung Quốc như một nền kinh tế tri thức. Kinh nghiệm của các nước như Úc, Anh và Hoa Kỳ cho thấy sinh viên quốc tế có những đóng góp giá trị cho sự phát triển kinh tế nội địa.

Về phương diện văn hóa, là một cầu nối quan trọng giữa Trung Quốc và thế giới, sinh viên quốc tế thông thạo tiếng Hoa sẽ hiểu biết nhiều hơn về Trung Quốc và sẽ giới thiệu các giá trị văn hóa truyền thống và thành tích phát triển kinh tế với thế giới. Đây không chỉ là cơ hội cho ngôn ngữ, văn hóa và tri thức Trung Quốc bước vào giai đoạn toàn cầu mà còn mở rộng quyền lực văn hóa mềm.

Về mặt chính trị, các sinh viên quốc tế sẽ góp phần dịch chuyển Trung Quốc từ vị trí ngoại vi vào vị trí trung tâm toàn cầu. Tăng cường hợp tác song phương và đa phương trong giáo dục đại học và tiếp nhận nhiều tài năng từ các nước đang phát triển sẽ củng cố quan hệ hợp tác giữa Trung Quốc và các nước đang phát triển ở khu vực phía nam.

Về mặt giáo dục, tăng số lượng sinh viên quốc tế đến Trung Quốc, tạo điều kiện tối ưu để họ ở lại làm việc, tạo điều kiện giao tiếp giữa sinh viên quốc tế và sinh viên trong nước là những bước quan trọng để thúc đẩy quá trình quốc tế hóa và nâng cao chất lượng của hệ thống giáo dục đại học, và mang lại trải nghiệm “quốc tế hóa tại chỗ” cho sinh viên Trung Quốc.

Trung Quốc cần làm gì?

Ngay từ đầu thiên niên kỷ mới, Trung Quốc đã nhấn mạnh tầm quan trọng của việc tuyển sinh quốc tế. Như đã đề cập ở trên, Trung Quốc đã trở thành điểm đến học tập lớn thứ 3 trên thế giới. Khoảng 398 ngàn sinh viên quốc tế đến từ 208 quốc gia đã

học tập tại Trung Quốc vào năm 2015 và hơn 400 ngàn vào năm 2016. Cần làm gì để chính sách này hiệu quả hơn và trở thành bền vững?

Trung Quốc cần tăng cường chính sách trao đổi và hợp tác liên chính phủ. Một số chính sách cốt lõi đã được xây dựng trong vài năm qua, bao gồm “Kế hoạch trung hạn và dài hạn quốc gia về cải cách và phát triển giáo dục (2010-2020)” năm 2010, và trong năm 2016 “Một vài đề xuất cải tiến mở cửa và cải cách giáo dục trong giai đoạn mới” và “Đẩy mạnh Biện pháp Giáo dục ‘Sáng kiến vành đai và con đường”. Ngoài ra còn có các dự án hợp tác liên chính phủ như “Hiệp hội Đại học Con đường tơ lụa”, khuyến khích hợp tác giáo dục đại học với các nước đang phát triển và các nước phát triển thông qua các hiệp định song phương.

Cấp học bổng cho sinh viên quốc tế là vấn đề quan trọng. Để tăng cường hỗ trợ tài chính, đặc biệt đối với sinh viên từ các nước đang phát triển, Trung Quốc đã đưa ra các dự án học bổng lớn và hấp dẫn ở các cấp khác nhau bao gồm chính quyền trung ương, chính quyền địa phương, các Học viện Khổng Tử, các sáng kiến phát triển đa phương và các trường đại học. Ít nhất 37 ngàn sinh viên quốc tế đã được hưởng học bổng trong năm 2014.

Dạy cho sinh viên quốc tế thông thạo tiếng Hoa là một công cụ nữa. Ngôn ngữ là một trong những thách thức lớn nhất đối với sinh viên quốc tế. Trình độ tiếng Hoa thấp ảnh hưởng trực tiếp đến hiệu quả học tập của họ ở Trung Quốc, và cũng lấy mất của sinh viên Trung Quốc cơ hội hưởng lợi từ những đóng góp của họ. Chính phủ Trung Quốc đã có những biện pháp để nâng cao trình độ tiếng Hoa của sinh viên quốc tế. Một bài kiểm tra trình độ tiếng Hoa có tên HSK đã được đưa ra để phục vụ tốt hơn cho các học viên quốc tế và tăng cường tuyển sinh quốc tế tại các trường đại học Trung Quốc.

Tăng cường và mở rộng dạy tiếng Hoa trên toàn cầu là một hoạt động khác. Theo thống kê chính thức, 511 Viện Khổng Tử và 1073 lớp học Khổng Tử đã được thành lập ở 140 quốc gia và khu vực. Năm 2016, các Học viện và Lớp học Khổng Tử trên khắp thế giới đã tuyển dụng 46 ngàn giảng viên toàn thời gian và bán thời gian từ Trung Quốc và ở nước ngoài và đã ghi danh 2,1 triệu học viên, thu hút được 13 triệu người tham dự các sự kiện

văn hóa khác nhau. Các trường đại học Trung Quốc cung cấp chương trình dự bị từ một đến hai năm cho sinh viên quốc tế chưa đạt yêu cầu tiếng Hoa. Hiệu quả của chính sách này đối với tuyển sinh sinh viên quốc tế cần được đánh giá và cần phối hợp tốt hơn với các chính sách khác.

Thách thức trong tương lai

Mặc dù đã tăng lên khá nhanh trong những năm gần đây, số lượng sinh viên quốc tế tại Trung Quốc vẫn có thể tăng hơn nữa, bởi vì số này vẫn chỉ chiếm một tỷ lệ nhỏ trong tổng số sinh viên nhập học. Trung Quốc chỉ mới bắt đầu triển khai chính sách thu hút sinh viên quốc tế. Các biện pháp hỗ trợ ở cấp quốc gia, địa phương và cấp trường vẫn chưa đủ. Vẫn còn một số thách thức cần được giải quyết.

Chương trình giảng dạy hiện nay chưa đáp ứng được nhu cầu của sinh viên quốc tế. Hơn một nửa số sinh viên quốc tế hiện nay theo học những chương trình không cấp bằng và chỉ lưu trú một thời gian ngắn, vì thế điều quan trọng là phải xây dựng các khóa học bằng các ngôn ngữ khác nữa, đặc biệt là tiếng Anh.

Các quy định hiện tại về mức học phí là một trở ngại khác. Thực tế là chỉ cơ quan quản lý giáo dục đại học cấp quốc gia mới có thẩm quyền ban hành những quy định học phí, điều này dẫn đến tình trạng khó xử cho các tổ chức giáo dục. Một số trường đại học mong muốn mở rộng tuyển sinh sinh viên quốc tế bằng cách cải thiện chất lượng dịch vụ và chất lượng giáo dục. Tuy nhiên, theo các quy định học phí cứng nhắc hiện nay, những trường đại học này không có đủ nguồn lực đầu tư để cung cấp dịch vụ giáo dục và dịch vụ chất lượng cao cho sinh viên quốc tế.

Các trường đại học đã bỏ qua việc phát triển các dịch vụ như các trang web có thông tin bằng ngoại ngữ, dịch vụ thư viện, các hoạt động câu lạc bộ và tư vấn tâm lý. Vì lý do an ninh và để tránh những xung đột có thể xảy ra, các trường đại học Trung Quốc thường cung cấp điều kiện nhà ở cho sinh viên quốc tế tốt hơn so với sinh viên trong nước. Nhưng điều này lại hạn chế khả năng tương tác hàng ngày và sự hiểu biết lẫn nhau giữa hai nhóm. Vẫn còn một chặng đường dài để hình thành được một văn hóa trường học đa văn hóa và trường thành.

Sinh viên quốc tế, đặc biệt những người đến từ các nước đang phát triển, hào hứng nắm bắt cơ hội làm việc hoặc thực tập tại Trung Quốc. Tuy nhiên, do các chính sách về thị thực, nhập cư và tuyển dụng không thuận lợi, những cơ hội này rất hạn chế, ngoại trừ một số sáng kiến được đưa ra ở các khu vực phát triển hơn như Bắc Kinh, Thượng Hải và Quảng Đông. ■

Sinh viên quốc tế có phải là “bò sữa”?

Rahul Choudaha

Rahul Choudaha là đồng sáng lập và CEO của DrEducation, LLC và interEDGE.org. E-mail: rahul@DrEducation.com.

Tình trạng nhiều trường đại học ở Mỹ bị cắt giảm ngân sách đã buộc lãnh đạo các trường này tìm kiếm các nguồn thu nhập thay thế để đảm bảo tài chính của trường bền vững. Nhiều trường đã nhận ra tuyển sinh quốc tế có thể là một nguồn cung cấp tài chính cho các hoạt động và bù đắp cho ngân sách thâm hụt.

Trong giai đoạn 2007-2008 đến 2015-2016, sinh viên quốc tế tại Hoa Kỳ tăng thêm 67%, đạt con số 1.043.839. Đồng thời, lợi ích kinh tế từ sự có mặt của sinh viên quốc tế trong các trường đại học của Mỹ tăng 111%, đạt đến 32, 8 tỷ USD. Điều này cho thấy rõ đóng góp tài chính của sinh viên quốc tế đã vượt qua mức tăng tuyển sinh.

Vào những năm 1960, tập đoàn tư vấn Boston đã xây dựng một khung tham chiếu nhằm giúp các công ty cân nhắc việc phân bổ các nguồn lực của họ. Một trong những thuật ngữ được sử dụng trong khung tham chiếu này là “bò sữa” (cash cow). Nói chung, nó mô tả một sản phẩm hoặc một công ty cung cấp dòng tiền mặt ổn định và đáng tin cậy để đầu tư cho sự tăng trưởng của công ty và sự phát triển của các đơn vị kinh doanh khác của công ty.

Theo những xu hướng chúng ta đã chứng kiến gần đây, liệu một số cơ sở đào tạo của Mỹ có coi sinh viên quốc tế như “bò sữa”? Liệu họ có đang đặt ưu tiên cao cho việc mở rộng tuyển sinh quốc tế, trong khi lại không đầu tư tương xứng về thời gian, sự lưu tâm và các nguồn lực để hỗ trợ những sinh viên này thành công?

Mở rộng tuyển sinh quốc tế

Mức cắt giảm ngân sách kết hợp với cơ hội thay thế những khoản cắt giảm này bằng doanh thu học phí từ sinh viên quốc tế đã thu hút thêm nhiều trường tham gia vào thị trường tuyển sinh. Trong thập kỷ qua, nhiều tổ chức đã bắt đầu tập trung tăng doanh thu bằng cách tăng số lượng sinh viên quốc tế và thu thêm phí dịch vụ từ những sinh viên này.

Tuy nhiên, nhiều trường đã nhận ra việc mở rộng tuyển sinh không phải là dễ dàng, đặc biệt nếu các trường thiếu tầm nhìn toàn cầu và không đứng ở thứ hạng được sinh viên đánh giá cao, hoặc nếu vị trí địa lý không hấp dẫn. Ngoài vấn đề tầm nhìn, các trường cũng nhận ra phân khúc đối tượng tuyển sinh vừa có nguồn lực tài chính vừa có khả năng học tập trong môi trường quốc tế có rất nhiều lựa chọn để cân nhắc, điều này khiến cho phân khúc này có tính cạnh tranh cao.

Do nhiều trường không thể cung cấp hỗ trợ tài chính hoặc học bổng cho sinh viên, họ bắt đầu nhận ra tầm quan trọng của việc mở rộng tuyển sinh đến những đối tượng ít được chuẩn bị về mặt học thuật nhưng có nguồn tài chính để đầu tư cho giai đoạn học dự bị tại Mỹ.

Sự thiếu chuẩn bị về học thuật có thể là với tiếng Anh hoặc các môn học khác. Để giúp sinh viên quốc tế đủ điều kiện nhập học vào chương trình chính thức, chương trình Anh ngữ Chuyên sâu (IEP) trở thành một cơ chế hỗ trợ quan trọng. Giữa năm 2007 và năm 2015, số sinh viên quốc tế theo học IEP tăng 145%, đạt con số 133.335 người.

Cũng như các trung tâm IEP đào tạo tiếng Anh phát triển mạnh, các tổ chức tư nhân thuộc bên thứ ba bắt đầu xuất hiện để cung cấp các kiến thức dự bị bổ sung khác, ngoài tiếng Anh và giới thiệu các cơ hội để sinh viên quốc tế có được tín chỉ học tập chuyển tiếp. Các nhà cung cấp này cũng mang đến thêm nguồn vốn để mở rộng tuyển sinh và các dịch vụ hỗ trợ liên quan.

Tình trạng nhiều trường đại học ở Mỹ bị cắt giảm ngân sách đã buộc lãnh đạo các trường này tìm kiếm các nguồn thu nhập thay thế để đảm bảo tài chính của trường bền vững.

Để đáp ứng với môi trường thay đổi này, NAFSA - Hiệp hội Các nhà Giáo dục Quốc tế - đã

ủy thác cho tôi tiến hành nghiên cứu khảo sát để hiểu được bối cảnh dẫn đến hình thành những quan hệ đối tác với bên thứ ba ở Mỹ. Những trường tham gia khảo sát cho biết lý do chính để họ hợp tác với các nhà cung cấp dịch vụ bên thứ ba là để được tiếp cận với mạng lưới tuyển sinh của họ. Ngược lại, lý do hàng đầu để không hợp tác là nỗi sợ đánh mất tiêu chuẩn học thuật.

Mặc dù lo ngại về việc mất tiêu chuẩn học thuật, các trường vẫn không thể bỏ qua mối đe dọa đối với sự bền vững tài chính mà nhiều tổ chức phải đối mặt. Hệ thống cộng sinh của các nhà cung cấp thứ ba, sự hợp tác với các tổ chức đào tạo đang hướng đến tăng cường tuyển sinh, ngày càng được chấp nhận rộng rãi hơn. Điều này đặt ra câu hỏi liệu đầu tư vào tuyển sinh và tăng học phí có phù hợp với các sáng kiến hỗ trợ sinh viên thành công hay không. Các cơ sở đào tạo có sẵn sàng hỗ trợ các đối tượng sinh viên đa dạng có trình độ kiến thức đầu vào và kỳ vọng khác nhau hay không?

Tái đầu tư vào thành công của sinh viên và chất lượng dịch vụ, đào tạo

Trong báo cáo *Tích hợp Sinh viên Quốc tế*, Hội đồng Giáo dục Mỹ lưu ý rằng “trong khi nỗ lực tuyển sinh quốc tế đang gia tăng, dữ liệu không cho thấy sự gia tăng đáng kể trong các dịch vụ hỗ trợ cho những sinh viên này”. Tuyển sinh trong thập niên gần nhất ở Mỹ đã phơi bày sự yếu kém của nhiều trường trong việc thu hút và hỗ trợ sinh viên quốc tế.

Tại nhiều trường, các dịch vụ cho sinh viên quốc tế chủ yếu tập trung vào việc hỗ trợ nhập cảnh và tuân thủ thị thực. Ví dụ, trong khi sự tiến bộ trong học tập có tầm quan trọng lớn với nhiều sinh viên quốc tế, với các tổ chức đào tạo, đó là ưu tiên cuối cùng. Bằng cách tiếp tục tăng học phí và các loại phí khác đối với sinh viên quốc tế mà không tái đầu tư tương ứng để giúp họ thành công, một số cơ sở đang trên đà tuột dốc bởi cách đối xử với sinh viên quốc tế như những con bò sữa.

Giáo dục đại học Mỹ nổi tiếng hấp dẫn sinh viên quốc tế vì sự xuất sắc và chất lượng đào tạo. Những trường chỉ chú trọng khía cạnh thu nhập mà không đầu tư tương xứng cho chất lượng dịch vụ và chất lượng đào tạo thì không chỉ đe dọa phá hỏng danh tiếng của nước Mỹ như một điểm đến hấp dẫn, mà còn không đạt được sự bền vững trong tuyển sinh quốc tế.

Để xây dựng một mô hình bền vững bao gồm tuyển sinh quốc tế và kết nối sinh viên quốc tế với sinh viên địa phương và cộng đồng trường, các trường đại học cần đầu tư đào tạo cho đội ngũ nhân viên kỹ năng làm việc hiệu quả với các sinh viên đa văn hóa. Họ phải hiểu được sự đa dạng trong nhu cầu của sinh viên và liên tục đầu tư vào việc cải thiện trải nghiệm và kết quả học tập của sinh viên.

Đòi hỏi các nguồn lực bổ sung trong giai đoạn tài chính khó khăn là không thực tế. Cần một cách tiếp cận sáng tạo để tái thiết và xem xét lại các chiến lược tái đầu tư nhằm hỗ trợ sinh viên thành công. Trong bài báo “Ba làn sóng dịch chuyển của sinh viên quốc tế 1999-2020”, tôi đã chỉ ra rằng tham gia vào cuộc đua khốc liệt thu hút sinh viên quốc tế không chỉ có các trường thuộc các quốc gia điểm đến truyền thống, mà còn các trường của các điểm đến mới như Trung Quốc. Điều này đòi hỏi các tổ chức phải trở nên sáng tạo trong việc phân bổ nguồn lực và hỗ trợ sinh viên thành công.

Tóm lại, mặc dù những thách thức về dòng tiền là một thực tế đối với nhiều trường, đối xử với sinh viên quốc tế như “bò sữa” là phi đạo đức và gây tổn hại cho danh tiếng của giáo dục đại học Mỹ. Các trường phải đổi mới để tạo được sự cân bằng giữa việc tuyển sinh với tái đầu tư vào trải nghiệm và thành công của sinh viên. ■

Phân hiệu quốc tế: sự hiếu kỳ hay xu hướng quan trọng?

Richard Garrett

Richard Garrett là giám đốc của Tổ chức Quan sát về Giáo dục Đại học không biên giới (OBHE). Email: richard.garrett@igraduate.org. OBHE đã hợp tác với Nhóm Nghiên cứu Giáo dục xuyên biên giới (CBERT tại SUNY Albany và Đại học Penn State) để tập hợp một báo cáo mới về các cơ sở đào tạo quốc tế. Phần 1 đã có sẵn và miễn phí cho Thành viên của Tổ chức OBHE, những người khác có thể mua.

Phân hiệu quốc tế (IBC – International Branch Campus) nổi lên như một nét đặc biệt trong chiến lược quốc tế hóa của các chính phủ và các tổ chức giáo dục đại học. Những thực thể này thu hút nhiều sự chú ý trong những năm 2000, khi các trường đại học thấy trước được những lợi ích trong tuyển sinh, doanh thu, nghiên cứu và xây dựng

thương hiệu, đã gấp rút thành lập các phân hiệu ở nước ngoài. Một số cuộc phiêu lưu kết thúc thất bại kèm theo tai tiếng, một số khác đạt được thành công. Đến nay, đã có 249 phân hiệu quốc tế hoạt động trên toàn thế giới từ 66 phân hiệu đầu tiên vào năm 2011, trong đó khoảng 20 phân hiệu được xem là có khả năng thành công.

Có thể nhắc đến các ví dụ như phân hiệu của trường Đại học Nottingham tại Malaysia và Trung Quốc, phân hiệu của Viện công nghệ Georgia ở Pháp, phân hiệu của trường RMIT tại Việt Nam, và phân hiệu của trường Đại học Quốc tế Philippines AMA ở Bahrain.

Các IBC thực sự còn khá hiếm nhưng vẫn tiếp tục xuất hiện. Nếu tính cả những IBC đã thay đổi tình trạng hoặc đóng cửa trong thời gian qua, với ít nhất 42 trường hợp đã được ghi nhận, tổng cộng có 291 IBC đã được thành lập.

IBC là gì?

Một báo cáo mới được công bố trong tháng 11 năm 2016 định nghĩa IBC là “một thực thể thuộc quyền sở hữu, ít nhất là một phần, của một nhà cung ứng giáo dục nước ngoài; hoạt động dưới tên của nhà cung ứng giáo dục nước ngoài; và cung cấp toàn bộ chương trình học tập, phần lớn là tại chỗ, để có bằng cấp của nhà cung ứng giáo dục nước ngoài”.

Việc thu thập thông tin về IBC khá khó khăn, vì không có cơ quan chính phủ hoặc phi chính phủ nào theo dõi hoạt động đó một cách chính thức. Rất ít nước có hệ thống thu thập thông tin về hoạt động ở nước ngoài của các tổ chức giáo dục đại học của nước mình. Cũng đã có những cố gắng thu thập dữ liệu từ mọi IBC đang tồn tại, thông qua trang web của tổ chức, tin tức trực tuyến và thông cáo báo chí, hoặc qua email với các nhà lãnh đạo tổ chức. Không phải tổ chức nào cũng có sẵn dữ liệu hoặc sẵn sàng chia sẻ, và một vài nơi cung cấp dữ liệu không đầy đủ. Dữ liệu toàn diện hơn và được công bố công khai sẽ có lợi cho tất cả các bên liên quan trong các dự án IBC. Bộ dữ liệu của chúng tôi cung cấp bức tranh toàn diện nhất về IBC cho đến nay.

Báo cáo phần 1 cung cấp một danh sách đầy đủ các IBC được biết là đang hoạt động và phát triển, cùng với thông tin về năm thành lập, bằng cấp và các chương trình đào tạo và số lượng sinh viên. Báo cáo cũng đưa ra phân tích xếp loại, lý do và động lực của các chính phủ cho phép mở IBC, và các mô

hình đảm bảo chất lượng tại chỗ khác nhau.

Có bao nhiêu sinh viên đang theo học? Các IBC nằm ở đâu?

Nhóm OBHE và nhóm C-BERT ước tính vào cuối năm 2015, có khoảng 180 ngàn sinh viên trên toàn thế giới ghi danh vào những IBC được định nghĩa như trong báo cáo này. Đây là một con số lớn nếu nhìn vào giá trị tuyệt đối, nhưng nó chỉ gần bằng 4% tổng số 5 triệu sinh viên quốc tế trên thế giới - tức sinh viên học ở nước ngoài - và chiếm một phần rất nhỏ trong tổng số hơn 150 triệu sinh viên đại học toàn cầu. Ở một vài quốc gia như Các tiểu vương quốc Ả rập thống nhất (UAE), IBC chiếm một tỷ lệ đáng kể trong tổng số tuyển sinh đại học; nhưng, hầu hết, đó là những thị trường ngách.

Phân hiệu quốc tế (IBC) nổi lên như một nét đặc biệt trong chiến lược quốc tế hóa của các chính phủ và các tổ chức giáo dục đại học.

Nhìn chung, hiện nay có 33 quốc gia “mẹ” - hoặc nguồn - của các IBC, tăng so với 28 quốc gia vào đầu năm 2011. Năm quốc gia “mẹ” hàng đầu là Hoa Kỳ, Vương quốc Anh, Nga, Pháp và Úc. Tổng cộng, 5 nước này có 181 phân hiệu ở nước ngoài, chiếm 73% số IBC toàn thế giới. Hiện nay có 76 nước tiếp nhận IBC, tăng so với 69 nước vào đầu năm 2011. Năm nước tiếp nhận hàng đầu là Trung Quốc, UAE, Singapore, Malaysia và Qatar, có tổng số 98 IBC, chiếm 39% số IBC toàn thế giới.

IBC có quan trọng không?

IBC tạo thêm doanh thu, đẩy mạnh quốc tế hóa và trao đổi học thuật hai chiều, tăng thêm uy tín, và đảm bảo cơ sở cho việc nghiên cứu. Rất ít bằng chứng cho thấy IBC tạo ra giá trị thặng dư đặc thù, và phần lớn, nếu không nói là tất cả, lợi tức ròng được đầu tư trở lại cho hoạt động. Lợi ích ngắn hạn rất ít, và chắc chắn phải mất nhiều năm để hình thành một IBC và đánh giá tác động của nó.

Các tổ chức tinh hoa thành lập phân hiệu đại học quốc tế bởi coi đó là sự thể hiện đẳng cấp, còn các tổ chức ít tiếng tăm hơn, ít bị truyền thống ràng buộc hơn coi sự hiện diện quốc tế là một cách để tạo sự nhận biết thương hiệu mới ở các thị trường mới.

Những tổ chức đào tạo đầu tư vào IBC đang tham gia vào một trò chơi dài hạn, đánh cược vào một tương lai toàn cầu hóa rộng hơn, khi một trường đại học được đánh giá dựa vào quy mô sự hiện diện quốc tế. Ngày nay, hầu hết IBC vẫn đang trong quá trình định hình, quan tâm chủ yếu tới sinh viên trong nước, mà ít quan tâm đến trao đổi sinh viên hai chiều hoặc xây dựng thương hiệu riêng. Như đã từng xảy ra trong quá khứ, một số IBC có thể dần dần trở thành độc lập với tổ chức mẹ và biến thành một trường đại học trong nước. Giá trị gia tăng của mạng lưới các phân hiệu quốc tế, trong đó giá trị tổng lớn hơn các phần cộng lại, vẫn đang là một chân trời mở đối với những tổ chức theo đuổi IBC.

Một điều chắc chắn là nếu các IBC thực sự đạt được các chỉ số hiệu quả quan trọng và thành công, các trường khác sẽ rất khó bắt kịp. Một mạng lưới liên trường khắp toàn cầu mà ở đó mọi sinh viên theo đuổi việc học tập, hoặc mối quan hệ chặt chẽ giữa chính phủ và doanh nghiệp được nuôi dưỡng qua nhiều thập kỷ, không thể nhân rộng chỉ sau một đêm. Một số trường đại học đang trông cậy vào những trung tâm quốc tế nhỏ hơn để cân bằng giữa rủi ro và thành công. Mô hình Công toàn cầu của Đại học Ohio là một ví dụ điển hình.

OBHE và CBERT sẽ tiếp tục theo dõi hiện tượng IBC. Trong thực tế, phần 2 báo cáo về IBC công bố vào năm 2017 sẽ dựa trên những cuộc phỏng vấn các lãnh đạo trường tại một mẫu IBC đã hoạt động ít nhất một thập kỷ. Phần 2 sẽ tìm hiểu động cơ và hoạt động của những IBC đã trưởng thành, xem xét các quan điểm đánh giá thành công khác nhau, và những điều kiện dẫn đến thành công. ■

Dịch chuyển trong thế kỷ 21: vai trò của giảng viên quốc tế

Philip G. Altbach và Maria Yudkevich

Philip G. Altbach là giáo sư nghiên cứu và giám đốc sáng lập Trung tâm Giáo dục đại học quốc tế tại Boston College, Hoa Kỳ. Email: altbach@bc.edu. Maria Yudkevich là giáo sư kinh tế học và Phó hiệu trưởng Trường Đại học Kinh tế, Đại học Nghiên cứu Quốc gia, Moscow, Nga. Email: 2yudkevich@gmail.com. Bài viết này bắt nguồn từ nghiên cứu đã thực hiện về Giảng viên Quốc tế trong giáo dục đại học: cách nhìn tương đối về tuyển dụng, tích hợp và tác động, do M. Yudkevich, PG Altbach và LE Rumbley chủ biên (Routledge 2017).

Trong kỷ nguyên toàn cầu hóa, việc ngày càng tăng số lượng học giả làm việc bên ngoài đất nước của họ không phải là điều đáng ngạc nhiên. Chính các trường đại học cũng trở nên ngày càng toàn cầu hóa - có lẽ là toàn cầu hóa nhất trong số các tổ chức đáng chú ý trong xã hội. Mặc dù tỷ lệ toàn cầu của các học giả quốc tế còn thấp, nhưng nhóm này khá quan trọng. Chúng tôi định nghĩa giảng viên quốc tế theo nghĩa rộng, họ là những học giả có công việc ở các nước không phải là nơi sinh của họ và/hoặc không phải là nơi họ tốt nghiệp phổ thông lần đầu. Trong hầu hết các trường hợp, họ không phải là công dân của đất nước nơi họ đang giảng dạy hay nghiên cứu. Họ là những người mang tinh thần quốc tế vào trường đại học, họ thường là những nhà nghiên cứu hàng đầu, và ở một số nước, họ chiếm một tỷ lệ lớn trong lực lượng giảng dạy và nghiên cứu.

Giảng viên quốc tế dường như có thể chia thành 5 loại chính. Một nhóm nhỏ nhưng dễ nhận thấy là nhóm các giảng viên quốc tế làm việc tại các trường đại học nghiên cứu hàng đầu trên thế giới, đặc biệt là ở các nước nói tiếng Anh: Úc, Canada, Hoa Kỳ, và trong chừng mực nào đó là ở Vương quốc Anh. Họ là các siêu sao toàn cầu, và một số đã đoạt giải Nobel và các giải thưởng quan trọng khác. Nhóm thứ hai làm việc cho các trường đại học từ tầm trung đến cao cấp ở một số ít quốc gia, do quy mô, vị trí địa lý, hoặc nhu cầu cụ thể, có chính sách tuyển dụng giảng viên quốc tế có chất lượng hàng đầu - như Hồng Kông, Singapore và Thụy Sĩ. Nhóm thứ ba giảng dạy tại các trường đại học ở những nước còn thiếu hụt giảng viên bản địa, như Ả Rập Xê-út, các nước vùng Vịnh khác, một số nước châu Phi và vài nước khác. Ở đây, giảng viên quốc tế được thuê để dạy các khóa học cấp thấp, họ thường đến từ Ai Cập, Nam Á hoặc các vùng khác, và thường là từ các trường đại học không danh tiếng. Loại thứ tư, có trùng lặp với ba loại đầu, bao gồm các học giả gốc Do thái, di cư từ nước này sang nước khác, thường lấy quyền công dân nước đó và được lôi kéo "về nhà". Trong một số trường hợp, họ có thể được coi là giảng viên quốc tế "thuần túy", trong những trường hợp khác không phải như vậy. Nhóm cuối cùng gồm những người lấy bằng tiến sĩ ở nước ngoài, có thể đã làm nghiên cứu sinh cao cấp, và tiếp tục sự nghiệp của họ ở nước ngoài

- những người này được gắn mác “giảng viên tạm thời”. Có thể bắt gặp giảng viên quốc tế ở hầu hết các quốc gia trên thế giới.

Quốc tế hóa và giảng viên quốc tế

Nhiều quốc gia và trường đại học xem việc sử dụng giảng viên không phải là người bản địa là một phần quan trọng của chiến lược quốc tế hóa. Thực tế, giảng viên quốc tế thường được coi là mũi nhọn của chiến lược này. Hơn nữa, tăng thêm số lượng giảng viên quốc tế được các bảng xếp hạng toàn cầu, các Bộ, các nhà hoạch định chính sách quốc gia coi là một dấu hiệu quan trọng của quốc tế hóa.

Người ta cho rằng giảng viên quốc tế sẽ mang những hiểu biết sâu sắc mới vào nghiên cứu, giảng dạy, và có lẽ cả chuẩn mực của trường đại học. Nhưng tất nhiên, hiệu quả đóng góp của giảng viên quốc tế phụ thuộc vào sự sắp xếp của tổ chức, vào kỳ vọng của cả hai bên đối với việc đóng góp vào quốc tế hóa và các yếu tố khác. Thường thì giảng viên quốc tế không được tích hợp hiệu quả vào các chương trình quốc tế hóa của nhiều trường đại học. Họ dạy trong lĩnh vực chuyên môn của họ, nhưng ít khi được yêu cầu làm gì khác cho trường. Và trong nhiều trường hợp, sự thiếu hiểu biết của giảng viên quốc tế về chuẩn mực và có lẽ cả về quan điểm chính trị của hệ thống giáo dục và các trường bản địa khiến cho sự tham gia của họ vào công tác quản lý và các chức năng khác của đại học bị hạn chế.

Giảng viên quốc tế trong môi trường không nói tiếng Anh thường là những người góp phần quan trọng vào việc tăng số lượng các khóa học và chương trình đào tạo bằng tiếng Anh, và nói chung rất cần thiết cho việc thúc đẩy định hướng ngôn ngữ tiếng Anh của trường. Việc sử dụng tiếng Anh trong cả giảng dạy và nghiên cứu được nhiều người coi là yếu tố quan trọng của quá trình quốc tế hóa.

Chính sách quốc gia và đại học liên quan tới giảng viên quốc tế

Một số nước và trường đại học rất hoan nghênh giảng viên quốc tế, thậm chí đưa ra các sáng kiến để thu hút họ. Nhiều nơi khác không như vậy. Các trường đại học tại Hồng Kông, Singapore và Thụy Sĩ đặt mục tiêu một nửa số giảng viên của họ phải là giảng viên quốc tế, và hoàn toàn không phải là tình cờ, các trường này có vị trí cao trong bảng xếp

hạng. Những nước khác, như Trung Quốc và Nga, dành một nguồn kinh phí bổ sung và đưa ra các sáng kiến để tuyển dụng giảng viên quốc tế.

Không ít nước, gồm cả những nước chính thức hoan nghênh giảng viên quốc tế, vẫn đặt ra nhiều hạn chế khác nhau trong tuyển dụng giảng viên quốc tế. Nhiều nước có các thủ tục vô cùng phức tạp và quan liêu liên quan đến cấp giấy phép lao động, đến quy định an ninh và các vấn đề khác, quy định về visa, đôi khi kết hợp với hạn ngạch theo loại hình công việc cụ thể, bao gồm cả các vị trí học thuật và nghiên cứu. Trong một số trường hợp, các rào cản thủ tục và pháp lý ở cấp độ quốc gia làm tổn hại nghiêm trọng đến việc bổ nhiệm giảng viên, nghiên cứu viên quốc tế, và có thể hạn chế số lượng và loại hình chuyên môn cần tuyển dụng.

Cũng có những ví dụ về các chính sách quốc gia chống lại việc tuyển dụng giảng viên quốc tế. Ấn Độ chỉ gần đây mới bãi bỏ quy định cấp quốc gia cấm tuyển dụng những người không phải là công dân Ấn Độ vào vị trí giảng dạy hay nghiên cứu dài hạn, và ngay cả hiện nay số người nước ngoài làm việc trong các trường đại học của Ấn Độ chỉ đếm được trên đầu ngón tay. Canada đôi khi cũng áp đặt chính sách ưu tiên tuyển dụng người Canada trước, vì thế các trường đại học phải vất vả chứng minh rằng những trường hợp tuyển dụng quốc tế cụ thể không chiếm mất chỗ của người Canada có trình độ tương ứng. Tuy nhiên, nhìn chung, Canada chào đón giảng viên quốc tế và khá dễ dàng cấp quyền công dân cho họ. Hoa Kỳ tuy khá cởi mở với việc thuê học giả quốc tế, nhưng các rào cản quan liêu về giấy phép lao động và nhập cư lại tạo thành vấn đề và đôi khi không thể vượt qua. Ả Rập Xê-út chỉ cho phép ký hợp đồng ngắn hạn với các học giả quốc tế.

Người ta cho rằng giảng viên quốc tế sẽ mang những hiểu biết sâu sắc mới vào nghiên cứu, giảng dạy, và có lẽ cả chuẩn mực của trường đại học.

Bất chấp thực tế là nhiều nước, khi nhìn nhận thực tiễn toàn cầu hóa, đã mở cửa cho các chuyên gia có trình độ cao, bao gồm cả các giáo sư, vẫn duy trì các quy tắc và quy định gây nhiều cản trở. Làn sóng chủ nghĩa dân tộc hiện nay và thái độ bài

ngoại trong một số trường hợp, trong giai đoạn sắp tới có thể trở thành rào cản đối với sự dịch chuyển của giới học thuật quốc tế.

Giảng viên quốc tế là một phần của cộng đồng, hay một nhóm cư dân cô lập?

Các trường đại học muốn thu hút giảng viên quốc tế phải cân nhắc nhiều vấn đề quan trọng. Nên thuê giảng viên quốc tế để giảng dạy hay làm nghiên cứu? Có nên trả lương cho họ cao hơn đồng nghiệp bản địa hay không? Điều kiện để thăng bậc và gia hạn hợp đồng của họ và của giảng viên bản địa có nên khác nhau hay không? Có cần yêu cầu họ học ngôn ngữ bản địa hay cho phép họ giảng dạy bằng tiếng Anh? Các điều khoản hợp đồng của họ có nên khác với hợp đồng của giảng viên bản địa không?

Trong số đó, câu hỏi quan trọng nhất đối với cuộc sống học thuật là: có nên để giảng viên quốc tế tích hợp sâu vào môi trường đại học nói chung (chịu mọi chi phí liên quan và hưởng mọi lợi ích kèm theo), hay nên xếp họ vào loại “cư dân quốc tế”, với những điều kiện đặc biệt theo các chuẩn quốc tế cạnh tranh? Ở một số nước (như Úc, Canada, hay Hoa Kỳ), câu hỏi này không được đặt ra. Tuy nhiên ở nhiều nước khác - như Trung Quốc, Nga và Ả Rập Xê út - đây là vấn đề cực kỳ quan trọng và không có câu trả lời rõ ràng. Sự hội nhập sâu rộng của giảng viên quốc tế vào cuộc sống đại học “bình thường” sẽ góp phần nâng cao văn hóa nghiên cứu và giảng dạy, đặt trường chủ quản và cộng đồng học thuật địa phương vào viễn cảnh mới, và nói chung ngày càng đa dạng. Đồng thời, cũng tiềm ẩn những rủi ro gắn liền với quá trình này, kể cả khả năng xảy ra căng thẳng mang tính xã hội giữa giảng viên quốc tế và giảng viên bản địa, và mức độ hài lòng thấp của các học giả quốc tế, chẳng hạn như đối với các quy định quan liêu, thiếu minh bạch vẫn chiếm ưu thế trong nhiều hệ thống giáo dục.

Kết luận

Giảng viên quốc tế là một bộ phận ngày càng quan trọng trong môi trường học thuật toàn cầu thế kỷ 21. Là một phần biểu tượng và thực tiễn của công cuộc quốc tế hóa, giảng viên và nghiên cứu viên quốc tế tạo thành một tập hợp đa dạng của lực lượng lao động học thuật toàn cầu. Ở nhóm đầu là những giáo sư cao cấp lỗi lạc làm việc cho các trường đại học nghiên cứu được xếp hạng cao trên

toàn thế giới. Ở những nơi khác, giảng viên quốc tế là một bộ phận cần thiết trong đội ngũ giảng viên ở các nước thiếu hụt lực lượng học thuật địa phương. Động lực để các trường đại học - và các nước - tuyển dụng học giả quốc tế rất khác nhau, cũng như lý do khiến các cá nhân tìm kiếm vị trí công việc bên ngoài đất nước họ. Một điều rõ ràng là: đội ngũ giảng viên quốc tế ngày càng đông đảo và là một phần quan trọng của lực lượng lao động học thuật toàn cầu, mang theo sự đa dạng, triền vọng, và kỹ năng mới tới bất cứ nơi nào họ đến. ■

Tái định hình việc tham gia vào toàn cầu hóa

Marijk van der Wende

Marijk van der Wende là giáo sư về giáo dục đại học tại Đại học Utrecht, Hà Lan. Email: mcvanderwende@uu.nl.

Rà soát các giả định và kịch bản

Vào thời điểm khi các bức tường được dựng nên và biên giới đóng cửa, giáo dục đại học sẽ phải đối mặt với những thách thức mới trong vai trò hiện thực hóa một xã hội cởi mở, dân chủ và công bằng. Các sự kiện địa chính trị gần đây và xu hướng dân túy mạnh mẽ đang thúc đẩy sự chối bỏ chủ nghĩa quốc tế. Sự ủng hộ đối với biên giới mở, với thương mại và hợp tác đa phương giảm sút, toàn cầu hóa bị chỉ trích và chủ nghĩa dân tộc đang dần dần bộc lộ. Hiện tượng Brexit, nguy cơ Liên minh châu Âu tan rã và việc Hoa Kỳ quay lưng lại với thế giới gây ra làn sóng bất ổn trong giáo dục đại học về mặt hợp tác quốc tế và phong trào tự do của sinh viên, học giả, tri thức khoa học và ý tưởng. Cùng lúc đó, Trung Quốc khởi động các sáng kiến toàn cầu mới như dự án “Một vành đai, một con đường” (hoặc “Con đường tơ lụa mới”), có thể mở rộng và tích hợp phần lớn thế giới Á-Âu, nhưng dường như theo những điều kiện mới, khác hẳn - và cũng như vậy đối với lĩnh vực giáo dục đại học.

Những thay đổi này đòi hỏi phải nghiêm túc xem xét lại các giả định của chúng ta về toàn cầu hóa và phát triển giáo dục đại học quốc tế. Mười năm trước đây, chúng ta có thể hình dung được một thế giới ít liên kết và ít hòa nhập hơn không? Các định nghĩa về toàn cầu hóa phát triển theo cách kế thừa

- đó là mối liên kết toàn thế giới rộng hơn, sâu sắc hơn, và mạnh mẽ hơn, với sự phụ thuộc lẫn nhau và hội tụ ngày càng cao giữa các quốc gia và vùng lãnh thổ. Nhưng đã có những cảnh báo nghiêm trọng được đưa ra trong quá trình, báo hiệu những nguy cơ đáng chú ý về sự bất bình đẳng và về việc toàn cầu hóa không chỉ tạo ra những người chiến thắng, mà còn cả những kẻ thua cuộc.

Thực tế, một thập kỷ trước, trong ấn phẩm Bốn kịch bản tương lai cho giáo dục đại học của OECD, kịch bản có tên là “Phục vụ cộng đồng địa phương” đề cập đến những động lực chính dẫn đến sự thay đổi, đó là “phản ứng dữ dội chống lại toàn cầu hóa. [...] sự hoài nghi ngày càng cao trong phần đông dân chúng trước hiện tượng quốc tế hóa vì nhiều lý do, bao gồm các cuộc tấn công khủng bố và chiến tranh gần đây, nỗi lo ngại trước tình trạng nhập cư tăng, vỡ mộng với hình thức thuê ngoài và cảm giác bản sắc dân tộc đang bị đe dọa bởi toàn cầu hóa và ảnh hưởng từ nước ngoài”. Ngoài ra, kịch bản còn đề cập tới các chương trình nghiên cứu quân sự mới đầy tham vọng mà các chính phủ khởi động vì những lý do địa chiến lược, và hệ thống phân loại bảo mật đối với một số lượng ngày càng nhiều các đề tài nghiên cứu khoa học tự nhiên, khoa học đời sống và kỹ thuật (OECD, 2006, <https://www.oecd.org/edu/Ceri/38073691.pdf>, tr. 5). Vào thời điểm đó, kịch bản này không được xem là một xu hướng thay đổi tiềm năng, nhưng sau một thập kỷ đó chính là điều đang diễn ra, bao gồm cả việc công bố mới đây về một quỹ nhiều tỉ đô của EU nhằm kích thích các nghiên cứu triển khai liên quan tới quốc phòng.

Có thể nhận thấy thái độ hoài nghi với quốc tế hóa ngày càng tăng trong các cuộc tranh luận chính trị công khai về thương mại, biên giới mở, di dân hay về người tị nạn, và thực tế cả trong giới hàn lâm. Phe phản biện chống lại quốc tế hóa như một dự án tinh hoa toàn cầu, chống lại việc sử dụng tiếng Anh như ngôn ngữ thứ hai, chống lại việc xếp hạng toàn cầu và cuộc đua danh tiếng toàn cầu với phân định kẻ thua, người thắng hàng năm, chống lại việc tuyển sinh quốc tế để tăng doanh thu cho các trường, và các hình thức khác của “chủ nghĩa tư bản học thuật”.

Toàn cầu hóa, bất bình đẳng và giáo dục đại học

Các học giả như Thomas Piketty trong ngành kinh tế và Branco Milanovic trong ngành xã hội học, đã

cung cấp thêm cho chúng ta hiểu biết về những kết quả nghịch lý của việc toàn cầu hóa. Họ phân tích rằng mặc dù sự bất bình đẳng về kinh tế và xã hội giảm xuống ở quy mô toàn cầu, chủ yếu nhờ vào sự tăng trưởng của các nền kinh tế châu Á, đặc biệt là Trung Quốc, nó vẫn tăng lên ở một số quốc gia và vùng lãnh thổ. Ở một mức độ nào đó, những mô hình này cũng được phản ánh trong giáo dục đại học.

Bất bình đẳng toàn cầu giảm xuống nhờ vào hiệu ứng tái cân bằng do Trung Quốc đã trở dậy trên sân khấu giáo dục đại học và nghiên cứu toàn cầu, như được thể hiện trong bảng so sánh mức chi quốc tế cho R&D và tỷ lệ các nhà nghiên cứu quốc tế của họ (cả hai mục này Trung Quốc đều đứng ở vị trí thứ hai, tương ứng sau Hoa Kỳ và châu Âu). Tuy nhiên, cạnh tranh dẫn tới kết quả là các nguồn lực tập trung chủ yếu vào một số ít trung tâm hoạt động, do đó tạo ra sự bất bình đẳng lớn hơn và góp phần vào sự phân tầng giáo dục đại học ở châu Âu. Bất bình đẳng toàn cầu cũng giảm xuống khi số lượng sinh viên tăng bùng nổ trên toàn thế giới, trong đó chỉ Trung Quốc và Ấn Độ đã chiếm hơn một nửa. Tuy nhiên, cùng lúc, ở nhiều nước phương Tây việc hỗ trợ tài chính công cho giáo dục đại học đang chịu nhiều áp lực. Mô hình Mỹ với sự đóng góp lớn từ phía tư nhân ngày càng được nhiều nước áp dụng, nhưng lại bị chỉ trích mạnh mẽ ở chính nước Mỹ vì vấn đề công bằng và sự mất giá của đồng tiền. Tầm quan trọng của giáo dục đại học giờ đây ít phụ thuộc hơn vào mức thu nhập, trong khi hoàn cảnh gia đình và các liên kết xã hội có thể là những yếu tố quan trọng hơn, đặc biệt là trong những xã hội mà sự tham gia vào giáo dục đại học đã gần đạt tới ngưỡng trên.

Định vị toàn cầu và cam kết địa phương

Vì vậy, khi bất bình đẳng toàn cầu trong giáo dục đại học có xu hướng giảm, vai trò của giáo dục đại học trong việc bù đắp những bất bình đẳng vẫn tăng lên ở các nước giàu có, nghĩa là vấn đề ưu đãi nhân tài được đặt ra. Kết quả là giáo dục đại học cùng lúc chịu hai áp lực: cạnh tranh gia tăng ở mức độ toàn cầu và những chỉ trích ngày càng nhiều hơn về tính cam kết và vai trò giáo dục trong nước. Đặc biệt, việc theo đuổi xếp hạng toàn cầu bị chỉ trích vì gây nguy hiểm cho sứ mệnh quốc gia và sứ mệnh của các trường đại học, và tách các trường

đại học khỏi xã hội như một cỗ máy phản lực học thuật quốc tế.

Từ một thập kỷ trước, đã trở nên rõ ràng là toàn cầu hóa gây mất cân bằng kinh tế với những ảnh hưởng bất lợi đối với tính gắn kết xã hội, và quá trình này cần phải cân bằng lại. Các trường đại học khi đó lẽ ra phải mở rộng sứ mệnh quốc tế hóa của mình, để giải quyết vấn đề di cư và phân biệt xã hội và trở nên đa thành phần hơn; để xác định lại khế ước xã hội của họ trong bối cảnh toàn cầu hóa, nghĩa là mở rộng đầu vào trong nước cho sinh viên các dân tộc thiểu số và chấp nhận tính đa dạng như chìa khóa thành công trong một xã hội tri thức toàn cầu; và để trở thành những cộng đồng học thuật quốc tế và đa văn hóa thực sự nơi những người trẻ tuổi có thể phát triển thành công dân toàn cầu một cách hiệu quả.

Sự ủng hộ đối với biên giới mở, với thương mại và hợp tác đa phương bị suy yếu, toàn cầu hóa bị chỉ trích, và chủ nghĩa dân tộc đang dần dần bộc lộ.

Con đường tơ lụa tới tương lai

Một số trường đại học đã thành công hơn so với những trường khác, nhưng không ai lường trước được những vấn đề chúng ta đang phải đối mặt hôm nay. Tại châu Âu, đây là những điều không thể tưởng tượng nổi trong niềm lạc quan của thời kỳ hoàng kim quốc tế hóa sau khi bức tường Berlin sụp đổ, và thậm chí trong những năm sau ngày 9/11. Suy nghĩ về hướng đi trong tương lai, chúng ta đứng trước một loạt câu hỏi lớn, đặc biệt là về ảnh hưởng của Liên minh châu Âu, Hoa Kỳ, và Trung Quốc trong lĩnh vực giáo dục đại học.

Trong dịp kỷ niệm 60 năm Hiệp ước Rome vào ngày 25 tháng 3 đã có những cuộc tranh luận gay gắt về các kịch bản của châu Âu tương lai, một số kịch bản hứa hẹn nhiều hơn cho giáo dục đại học so với các kịch bản khác. Trong khi đó, hợp tác EU-Trung Quốc đã được thiết lập thông qua các trung tâm nghiên cứu và các hiệp định giáo dục đại học, và ảnh hưởng của Trung Quốc trong lĩnh vực giáo dục đại học toàn cầu ngày càng tăng. Các giá trị của Trung Quốc sẽ tác động đến giáo dục đại học ra sao, và rốt cuộc chúng ta có thực sự hiểu được những giá trị này không? Chúng ta có

thể chuẩn bị những gì cho sinh viên để họ được an toàn đi trên những con đường tơ lụa mới hướng tới tương lai? Đây là một thách thức lớn nữa đối với quốc tế hóa; để làm phong phú tầm nhìn và sự hiểu biết của chúng ta về thế giới, để mở rộng sự chú ý của chúng ta ra ngoài phương Tây, và hướng tới một trang sử mới. ■

Hoa Kỳ, châu Âu và châu Á: sự đa dạng của các tổ chức có công trình đoạt giải Nobel

Elisabeth Maria Schlagberger, Lutz Bornmann và Johann Bauer

Elisabeth Maria Schlagberger là chuyên gia thông tin tại Viện Hóa sinh Max-Planck, Martinsried, Đức. E-mail: schlagberg-er@biochem.mpg.de. Lutz Bornmann là nhà khoa học tại trụ sở hành chính của Hiệp hội Max-Planck, Munich, Đức. E-mail: lutz.bornmann@gv.mpg.de. Johann Bauer là nhà khoa học và chuyên gia về thông tin, Viện Hóa sinh Max-Planck, Martinsried, Đức. E-mail: jbauer@biochem.mpg.de.

Những yếu tố nào khiến một trường đại học trở nên nổi tiếng? Trong vai trò là “các phòng thí nghiệm nghiên cứu”, các trường đại học, các viện nghiên cứu, và cả các công ty đã hỗ trợ những nhà khoa học - những người sau này đoạt giải Nobel bằng cách tạo điều kiện để họ thực hiện công việc nghiên cứu. Đổi lại, các tổ chức này sau đó có thể được lợi từ danh tiếng của người đoạt giải. Tuy nhiên, trong nhiều trường hợp, tổ chức mà người đoạt giải Nobel trực thuộc tại thời điểm họ nhận giải lại không phải là nơi họ đã thực hiện các công trình xuất sắc trong quá khứ. Do vậy, tổ chức nào thực sự hỗ trợ công trình khoa học xuất sắc vẫn là điều gây tranh cãi. Nghiên cứu gần đây nhất về chủ đề này tập trung tìm hiểu các cơ sở nghiên cứu nơi những người sau này đoạt giải Nobel đã thực hiện các công trình khoa học đem giải Nobel đến cho họ, là của nhà xã hội học Harriet Zuckerman vào năm 1976. Bà đã xếp hạng các tổ chức dựa trên thông tin về 92 người Mỹ đoạt giải Nobel trong cuốn sách *Scientific Elite: Nobel laureates in the United States (Tầng lớp tinh hoa khoa học: Những người đoạt giải Nobel tại Mỹ)* viết về những người đoạt giải Nobel từ năm 1901 đến năm 1975.

Nghiên cứu của chúng tôi (Schlagberger et al. Scientometrics, 2016) đánh giá tất cả 155 người đoạt giải Nobel từ năm 1994 đến 2014 trong lĩnh vực hóa học, vật lý và sinh lý học/y học. Chúng tôi cố gắng xác định người đoạt giải Nobel đã thực hiện công trình đoạt giải của họ trong thời gian làm việc ở tổ chức nào. Nghiên cứu của chúng tôi dựa trên phân tích thông tin tiểu sử của những người đoạt giải. Gần đây, chúng tôi đã mở rộng phân tích đến những người đoạt giải Nobel từ năm 1994 đến năm 2016 (n=170).

Xếp hạng quốc gia theo số lượng các công trình đoạt giải Nobel

Trong nghiên cứu của chúng tôi về các công trình đoạt giải và các quốc gia nơi công trình được thực hiện, chúng tôi thấy rằng, giữa năm 1994 và năm 2016, Hoa Kỳ đứng đầu (n=94,5), tiếp theo là Vương quốc Anh (n=20,5) và Nhật Bản (n=12,5). Pháp và Đức xếp hạng gần nhau, với lần lượt n=8 và n=6,5. Những con số này không phải là số nguyên bởi chúng tôi chỉ tính một phần nếu những người đoạt giải làm việc tại nhiều hơn một quốc gia.

Xếp hạng các tổ chức nghiên cứu nổi tiếng theo số lượng các công trình có tính quyết định cho việc đoạt giải Nobel

Hoa Kỳ cũng thống trị bảng xếp hạng các tổ chức nghiên cứu, đứng đầu danh sách là Đại học California, Berkeley và Viện nghiên cứu AT&T Bell Labs ở Murray Hill, New Jersey (cả hai đều có n=6); Đại học Harvard (n=5) và Đại học Rockefeller (n=4). Đáng chú ý, chỉ có những người đoạt giải Nobel vật lý đã thực hiện công trình xuất sắc của họ tại AT&T Bell Laboratories.

Trong vai trò là “các phòng thí nghiệm nghiên cứu”, các trường đại học, các viện nghiên cứu, và cả các công ty đã hỗ trợ những nhà khoa học - ứng cử viên tương lai cho giải Nobel bằng cách tạo điều kiện để họ thực hiện công việc nghiên cứu.

Quốc gia quan trọng thứ hai là Vương quốc Anh, nơi Trung tâm Nghiên cứu Y khoa, Cambridge (n=5) và Đại học Cambridge (n=3) có nhiều công trình mang tính quyết định đoạt giải Nobel nhất, về hóa học và y học/sinh lý học. Các trường đại học “đoạt giải Nobel” của Anh khá đa dạng; Đại

học Birmingham, Đại học Edinburgh và Đại học Manchester đều có n=2; Đại học London, Đại học Nottingham, Đại học Oxford, Đại học Sheffield và Đại học Sussex, mỗi trường có n=1.

Tại Pháp và Đức, các viện nghiên cứu nổi tiếng đều là đơn vị chủ quản của những người đoạt giải trong thời gian họ thực hiện công trình mang tính quyết định của mình. Tại Pháp, chúng tôi xác định được Viện Pasteur, Đại học Paris, Đại học Strasbourg (đều có n=2), và École Normale Supérieure (Paris) và Viện Français du Pétrol, Rueil-Malmaison với mỗi cơ sở có n=1. Đức được đại diện bởi hai trường đại học, Đại học Ludwig-Maximilians-Munich và Đại học Freiburg (cả hai có n=1), và các viện nghiên cứu không thuộc các trường đại học như Phòng thí nghiệm sinh học phân tử châu Âu ở Heidelberg (n=2), Hiệp hội Max Planck (n=1,5), và Trung tâm Nghiên cứu Jülich, một thành viên của Hiệp hội Helmholtz các Trung tâm Nghiên cứu của Đức (n=1).

Tại Israel (n=4,5), Viện Công nghệ Technion (n=3) ở Haifa là một tổ chức quan trọng cho các nghiên cứu đoạt giải Nobel. Các quốc gia khác có công trình đoạt giải Nobel là Úc, Canada, Hà Lan, Nga, và Thụy Điển, và ở cuối danh sách, với ít nhất một người đoạt giải Nobel, là các nước Bỉ, Trung Quốc, Đan Mạch, Phần Lan, Na Uy và Thụy Sĩ.

Phát minh đoạt giải Nobel

Một cách khác nữa để được tính trong nhóm tinh hoa khoa học và đoạt giải Nobel là phát minh. Chúng tôi nhận thấy có ít nhất một người theo đuổi con đường này và đoạt giải Nobel là kỹ sư Jack Kilby (Giải Nobel Vật lý năm 2000). Kilby phát triển mạch tích hợp tại công ty Texas Instruments (Bell licensee), và đã đăng ký bằng sáng chế tại Hoa Kỳ vào năm 1959, phát minh này đem tới cho ông giải Nobel.

Những nhà khoa học Đông Á đoạt giải Nobel

Trong những năm gần đây, nhiều nhà nghiên cứu từ Đông Á đã đoạt giải Nobel. Trong 16 năm qua, 12 nhà khoa học Nhật Bản và 1 người Trung Quốc, Tu Youyou, đã thực hiện những công trình đoạt giải tại quê nhà. Đại học Tokyo và Đại học Nagoya nổi bật với n=3, cũng như Đại học Kyoto (n=2,5). Bác sĩ Shinya Yamanaka đã tiến hành nghiên cứu tại Đại học Kyoto với CREST, một chương trình

của chính phủ tại Cơ quan Khoa học và Công nghệ Nhật Bản. Nhà sinh vật học Satoshi Omura đã thực hiện nghiên cứu tại trường Đại học Kitasato, nhưng đã gửi phát hiện sau đó của ông về nuôi cấy các chủng vi khuẩn mới trong đất, đến các phòng thí nghiệm nghiên cứu của Merck Sharp & Dohme, một công ty ở Kenilworth, New Jersey, Hoa Kỳ.

Những trường đại học ưu tú đào tạo các tiến sĩ - ứng viên tương lai cho giải Nobel

Không ngạc nhiên khi Hoa Kỳ là cái nôi của hầu hết các trường đại học và các viện nghiên cứu đứng đầu trong danh sách các tổ chức nơi các nhà khoa học, những người sau này đoạt giải Nobel, đã theo học PhD hoặc MD: Đại học Harvard (n=14), Đại học California, Berkeley (n=8), và Học viện Công nghệ Massachusetts (n=6) xếp hạng đầu tiên. Tại Vương quốc Anh, Đại học Cambridge và Trung tâm Nghiên cứu Y khoa, Cambridge xếp đầu tiên với n=7,5. Một số trường đại học ưu tú đã lựa chọn và/hoặc đào tạo 5 người đoạt giải Nobel trong tương lai: Đại học Chicago, Đại học Cornell, Đại học Stanford và Đại học Yale ở Hoa Kỳ; Đại học Oxford ở Vương quốc Anh và Đại học Nagoya ở Nhật Bản.

Những người đoạt giải Nobel không có bằng tiến sĩ

Một số người nhận được giải thưởng Nobel mặc dù không có bằng tiến sĩ. Ngoài Kilby và Youyou, người đoạt giải Nobel của Bỉ, Yves Chauvin mới chỉ hoàn thành chương trình học cử nhân về hóa. Ông đã viết trong hồi ký rằng ông cảm thấy hối hận vì điều đó trong suốt cuộc đời mình. Nhà vật lý đoạt giải Nobel Koichi Tanaka chỉ theo học chương trình đại học và có một bằng kỹ sư, trước khi bắt đầu làm việc tại Tập đoàn Shimadzu, một công ty về dụng cụ khoa học và công nghiệp ở Kyoto.

Kết luận

Nhìn chung, kết quả của chúng tôi cho thấy những người đoạt giải Nobel chủ yếu gắn bó với các tổ chức ưu tú. Phần lớn trong số họ được đào tạo tại những trường đại học danh tiếng, thực hiện công trình mang tính quyết định tại những viện nghiên cứu nổi tiếng, và đang làm việc tại những tổ chức hoặc trường đại học xuất sắc khi họ nhận được giải Nobel. Tương lai sẽ cho thấy, các cơ sở nhỏ hơn và ít tiếng tăm hơn trong và ngoài Hoa Kỳ có đào tạo được nhiều người đoạt giải Nobel hơn hay không. ■

Giáo dục đại học, sức khỏe sinh viên và bệnh béo phì ở các nước phát triển

Caitriona Taylor

Caitriona Taylor là Phó Giám đốc Thể thao của Boston College, Hoa Kỳ. E-mail: caitriona.taylor@bc.edu.

Tỷ lệ người mắc bệnh béo phì đang gia tăng nhanh chóng trên toàn thế giới. Số liệu của Tổ chức Y tế Thế giới (WHO) cho thấy chúng béo phì toàn cầu đã tăng hơn gấp đôi kể từ năm 1980. Ở các nước đang phát triển, tỷ lệ béo phì tăng lên gấp ba lần trong 20 năm qua, do việc tiêu thụ nhiều loại thực phẩm có calori cao và lối sống ít vận động. Béo phì, thừa cân và các bệnh liên quan với tình trạng này dẫn đến tỷ lệ tử vong 5% toàn cầu.

Chống lại hiện tượng béo phì đang tăng nhanh ở mức báo động hiện đang là chính sách ưu tiên của WHO. Vào tháng 5 năm 2004, WHO đã cho xuất bản ấn phẩm “Chiến lược Toàn cầu về Dinh dưỡng, Hoạt động thể chất và Sức khỏe của WHO”. Trong tuyên bố vào ngày 8 tháng 2 năm 2017, Tiến sĩ Margaret Chan, Tổng giám đốc của Tổ chức Y tế Thế giới, nhấn mạnh rằng mặc dù nạn đói vẫn là một vấn đề toàn cầu, trong thập kỷ qua “Hầu hết mọi người trên thế giới đều béo lên”.

Đây là một vấn đề xảy ra với tất cả mọi người, bất kể trình độ giáo dục hay mức thu nhập. Tuy nhiên, nó đặc biệt nghiêm trọng đối với các tổ chức giáo dục đại học trên toàn thế giới vì họ chịu trách nhiệm giáo dục và phát triển những người trẻ tuổi của tương lai. Hơn nữa, các tổ chức này có các nguồn lực và phương tiện để phát triển các chương trình nhằm củng cố và thúc đẩy văn hoá chú trọng đến sức khỏe y tế.

Ở Bắc Mỹ, có mối tương quan tích cực giữa giáo dục, thu nhập và giảm thiểu béo phì; dữ liệu cho thấy những người có trình độ học vấn trung học phổ thông trở lên ít gặp vấn đề về thừa cân. Tổ chức Hợp tác và Phát triển kinh tế (OECD) báo cáo rằng trong số các quốc gia thành viên, 33% những người trưởng thành có trình độ học vấn cao và mức độ giáo dục cao tự đánh giá mình có sức khỏe tốt hơn so với những người có trình độ học vấn thấp hơn.

Chống lại hiện tượng béo phì đang tăng nhanh ở mức báo động hiện đang là chính sách ưu tiên của WHO

Không hoàn toàn như vậy ở các nước đang phát triển, tỷ lệ những người mắc bệnh béo phì ngày càng tăng trong thế hệ trẻ xuất thân từ tầng lớp trung lưu mới và đang phát triển nhanh. Trong một nghiên cứu công bố năm 2014 trong Tạp chí Quốc tế về Nghiên cứu Môi trường và Y tế Công cộng, bao gồm 15.746 mẫu là sinh viên đại học tại 22 trường đại học ở các nước có thu nhập thấp, thu nhập trung bình và các nền kinh tế mới nổi, các nhà nghiên cứu phát hiện ra trung bình 22% đối tượng nghiên cứu hoặc là thừa cân, hoặc là béo phì. Các tổ chức giáo dục đại học ở các nước đang phát triển cung cấp cho sinh viên những triển vọng kinh tế được cải thiện. Họ cũng có trách nhiệm thay đổi xu hướng khi giáo dục đại học tăng mà tỷ lệ béo phì vẫn không giảm.

Trường hợp của Ai Cập

Theo một báo cáo của WHO năm 2010, 70% người Ai Cập thừa cân hoặc béo phì, là tỷ lệ cao nhất ở châu Phi. Còn ở Ai Cập nhóm người có trình độ học vấn và giàu có chiếm tỷ lệ béo phì cao nhất. Như vậy, Ai Cập là một nước đang phát triển thích hợp cho việc nghiên cứu.

Chính phủ Ai Cập cũng nhận thức được vấn nạn sức khỏe đang nổi lên này. Bộ Y tế và Dân số đã tiến hành một cuộc “Điều tra các vấn đề sức khỏe của Ai Cập” vào năm 2015 để đánh giá mức độ nghiêm trọng các vấn đề sức khỏe trong dân chúng. Kết quả thật đáng ngạc nhiên. Đối với lứa tuổi 15-59, tỷ lệ thừa cân hoặc béo phì ở phụ nữ là 76% và nam giới là 60,7%. Trái ngược với châu Âu và Hoa Kỳ, ở Ai Cập, giáo dục đại học không chống lại được bệnh béo phì. Trong số những người đàn ông Ai Cập không được học hành, tỷ lệ béo phì hoặc thừa cân là 60,9%, so với 68,2% ở những người đã hoàn thành bậc giáo dục trung học hoặc giáo dục đại học. Phụ nữ Ai Cập không được học hành có tỷ lệ thừa cân hoặc béo phì là 83,1%, nhưng tỷ lệ này vẫn rất đáng lo ngại là 77,3% trong số những người đã hoàn thành bậc trung học hoặc giáo dục đại học - một lần nữa, đây là vấn đề mà các tổ chức giáo dục đại học cần giải quyết.

Hơn nữa, khi sự thịnh vượng ở Ai Cập tăng lên, tỉ lệ thừa cân hoặc béo phì cũng tăng theo. Khi so sánh nhóm ¼ dân số nghèo nhất với nhóm ¼ dân số giàu có nhất, tỷ lệ béo phì ở nam giới tăng từ 51,9% lên 67,8% và ở nữ giới từ 70,9% lên 78,4%. Vì Ai Cập đang mở rộng cơ hội tiếp cận giáo dục đại học nhằm tăng tỷ lệ nhập học từ 32% lên 40% vào năm 2021-2022, và vì tỷ lệ gia tăng dự kiến này chủ yếu dựa vào các trường đại học tư thục thu học phí, các tổ chức giáo dục đại học, đặc biệt là các trường đại học tư thục sẽ là nơi tiếp nhận những người có nguy cơ thừa cân hoặc béo phì: những người có học vấn và giàu có.

Các sáng kiến giáo dục thể chất hiện hành ở Ai Cập

Thiếu vận động thể chất là một trong những yếu tố chủ yếu gây ra thừa cân và béo phì. Các trường đại học Ai Cập cũng đã nhận ra tầm quan trọng của hoạt động thể chất. Đại học Cairo, trường hàng đầu của nước này, đã đưa hoạt động thể chất vào những hoạt động mục tiêu cho sinh viên. Trường Đại học tư thục Hoa Kỳ ở Cairo (AUC) tích hợp một hệ thống thể thao và giải trí phương Tây vào chương trình giáo dục. Trang bị và sử dụng cần trọng các thiết bị/cơ sở vật chất thích hợp là vấn đề cốt lõi trong chiến lược tăng cường hoạt động thể chất của sinh viên.

Tuy nhiên, khác với các trường đại học phương Tây, sinh viên Ai Cập dành rất ít thời gian cho hoạt động thể chất. Các trường đại học cần xây dựng kế hoạch tăng cường sử dụng các phương tiện/cơ sở vật chất của họ. Tỷ lệ sinh viên đại học sử dụng các trung tâm thể thao tại AUC là rất thấp, chỉ 10%. Nếu đây thực sự là thực tế của AUC, trường đại học tư thục ưu tú của Ai Cập, chúng ta có thể kết luận rằng mức độ tham gia hoạt động thể thao của sinh viên các trường tư và trường công khác của Ai Cập cũng tương tự hoặc thậm chí thấp hơn. Ngược lại, ở Bắc Mỹ, 75% sinh viên sử dụng các trung tâm và chương trình giải trí tại trường. Nếu các trường đại học Ai Cập có thể tăng số giờ dành cho thể thao và phát triển các hoạt động thể thao và các chương trình giáo dục sức khỏe cụ thể, họ sẽ tăng cường được hoạt động thể chất của sinh viên và giải quyết được một trong những yếu tố chính dẫn đến tình trạng béo phì.

Kết luận

Các quốc gia phát triển cho thấy mối tương quan tích cực giữa trình độ học vấn cao và tỷ lệ thừa cân và béo phì thấp. Sự tương quan này không phải là mối quan hệ nhân quả. Các nước đang phát triển có thể gặp điều ngược lại, vì vậy điều quan trọng đối với các trường đại học ở các nước này là làm sao để sức khỏe và thể dục trở thành trọng tâm trong sứ mệnh của họ. Các nước đang phát triển cần tăng cường nỗ lực thu hút sinh viên tham gia nhiều hơn vào các chương trình hoạt động thể chất như một biện pháp quan trọng đối phó với cuộc khủng hoảng béo phì mà chỉ giáo dục và thể thao mới có thể ngăn chặn và đảo ngược. Các nước đang phát triển đều tụt hậu trong hiệu quả kinh tế và trình độ học vấn; ngoài ra, sức khỏe tổng thể của toàn dân cũng sẽ tiếp tục tụt lại phía sau nếu các tổ chức giáo dục không ưu tiên cho sức khỏe của sinh viên mình. ■

Nguyện cầu cho một giấc mơ: tự do học thuật bị đe dọa trong các nền dân chủ

Daniela Crăciun và Georgiana Mihut

Daniela Crăciun là nghiên cứu sinh tại Đại học Trung Âu, Budapest, Hungary. E-mail: Craciun_Daniela@phd.ceu.edu. Georgiana Mihut là nghiên cứu sinh về giáo dục đại học tại Trung tâm Giáo dục Đại học Quốc tế, Boston College, Hoa Kỳ. E-mail: mihut@bc.edu.

Tự do học thuật vừa là giá trị cốt lõi vừa là nguyên tắc quản trị của các tổ chức giáo dục đại học. Điều này thấm sâu vào nghiên cứu và giảng dạy - đặc biệt là ở các quốc gia dân chủ - đến nỗi được coi là mặc định. Thời gian gần đây, một số chính phủ dân chủ đã có những hành động trả đũa nhắm vào các viện nghiên cứu và các tổ chức giáo dục đại học.

Tự do học thuật và các chính phủ dân chủ

Tại Ba Lan, Tổng thống Andrzej Duda đang đe dọa tước bỏ huân chương nhà nước cấp cao của một nhà sử học nổi tiếng vì công trình của ông đã phát hiện sự tham gia của Ba Lan vào Holocaust. Đáng lo ngại hơn, chính phủ cánh hữu được bầu gần đây

đã đề xuất điều luật có thể áp dụng hình phạt tù 5 năm đối với bất cứ ai quy cho Ba Lan trách nhiệm về tội ác của Đức quốc xã hay những người ủng hộ Stalin. Hungary đã nhanh chóng sửa đổi Đạo luật CCIV năm 2011 về Giáo dục bậc Đại học Quốc gia mà mục đích chính là nhằm kiểm soát 28 trường đại học quốc tế đang hoạt động tại đất nước này. Tuy nhiên, như các nhà quan sát đã lưu ý, mục tiêu cụ thể của sửa đổi này là một tổ chức giáo dục đại học quốc tế vốn không chịu tác động của các công cụ truyền thống: đó là Đại học Trung Âu, viết tắt là CEU. Vì thế, luật đó được mệnh danh là “Lex CEU”. CEU đóng vai trò trung tâm trong việc xây dựng lại nền dân chủ ở Trung và Đông Âu và tiên phong trong các ý tưởng về một “xã hội mở”.

Các chính phủ thường đối xử với các trường đại học giống như với một lực lượng chính trị đối lập. Từ khi thành lập, các trường đại học đã nuôi dưỡng tư duy phản biện, tranh luận, và hệ quả là sự bất đồng với hiện trạng xã hội. Theo truyền thống, các chính phủ dân chủ coi các trường đại học là tổ chức phản biện quan trọng và có giá trị, đóng một vai trò thiết yếu trong quá trình chuyển hóa của bất kỳ nền dân chủ lành mạnh nào. Các chính phủ phi dân chủ coi họ là mối đe dọa và cố gắng kiểm soát các hoạt động của họ thông qua nhiều phương tiện (như giảm bớt tự do học thuật, giảm quyền tự chủ về thể chế, cắt giảm quỹ, đóng cửa các trường đại học). Tuy nhiên, gần đây, các chính phủ ở những quốc gia vẫn được coi là dân chủ cũng bắt đầu nhận thức về các trường đại học như là mối đe dọa. Sự thay đổi luật pháp gần đây ở Hungary là một ví dụ đáng lo ngại.

Tự do học thuật vừa là giá trị cốt lõi, vừa là nguyên tắc quản trị của các tổ chức giáo dục đại học

Những diễn biến gần đây ở Hungary

Luật sửa đổi này trực tiếp đe dọa sự tồn tại của trường đại học ở Hungary. Nó yêu cầu CEU thành lập một phân hiệu ở bang New York, Hoa Kỳ (là nơi trường đăng ký tất cả chương trình đào tạo, nhưng không có hoạt động), khiến CEU ngừng việc cấp bằng của Hoa Kỳ cho sinh viên tốt nghiệp (mặc dù các chương trình của CEU đều được Ủy ban các

trường Đại học miền Trung của Hoa Kỳ kiểm định), áp đặt giấy phép lao động do chính phủ Hungary thẩm định đối với những giảng viên CEU là người từ bên ngoài Liên minh châu Âu (hiện đang được miễn các thủ tục này) và không cho phép CEU hoạt động dưới tên hiện tại của trường.

Chính phủ Hungary lập luận rằng việc sửa đổi này nhằm điều chỉnh các chương trình giáo dục đại học xuyên biên giới để đảm bảo chất lượng. Tuy nhiên, sự thiếu thích đáng trong việc áp dụng điều luật này nhằm vào CEU - trường đại học đứng thứ 39 trong danh sách các trường đại học hàng đầu thế giới được thành lập cách đây chưa đầy 50 năm (theo xếp hạng của Times Higher Education) - khiến cho lý lẽ biện hộ nói trên khó được chấp nhận. Rõ ràng đây không phải là biện pháp đảm bảo chất lượng, mà là biện pháp hành chính cho phép chính phủ kiểm soát trực tiếp giáo dục quốc tế vốn trước đây không bị các phương pháp truyền thống (như cắt giảm trợ cấp công) tác động đến.

Các cuộc tấn công liên tục nhằm vào tự do học thuật

Sự sửa đổi luật pháp nói trên là nỗ lực chính sách mới nhất nhằm vào tự do học thuật ở đất nước này. Trước đây, chính phủ Hungary từng sử dụng chiến thuật tương tự nhằm làm giảm ảnh hưởng của các trường đại học công. Vào năm 2014, một sửa đổi khác đối với luật giáo dục đại học quốc gia đã cho phép thủ tướng quyền bổ nhiệm các chủ tịch (chancellor) với các vị trí điều hành tài chính tại các trường đại học công lập. Kết quả là, quyền hạn của các vị hiệu trưởng (rector) bị giới hạn chỉ còn trong lĩnh vực học thuật. Sự sắp xếp này được củng cố bởi một sửa đổi năm 2015 trong luật giáo dục đại học - phân quyền lập kế hoạch chiến lược các mục tiêu trung hạn và dài hạn cho các cơ quan tư vấn cấp đại học mà chủ yếu bao gồm các đại diện của chính phủ quốc gia. Lý do chính thức giải thích cho những sửa đổi này là để nâng cao hiệu quả của các trường đại học công. Tuy nhiên, các chính sách như vậy trong thực tế đã làm giảm sự tự chủ về thể chế và cho phép chính phủ kiểm soát trực tiếp các hoạt động của trường đại học.

Tự do học thuật tại các nước không tự do

Những diễn biến này là ngoài sức tưởng tượng một thập kỷ trước. Sau sự sụp đổ của thể chế cũ vào năm 1989, Hungary đã chứng kiến sự chuyển đổi

tương đối nhanh và thành công hướng đến nền dân chủ, và là một trong những quốc gia Đông Âu đầu tiên có đủ tư cách thành viên của Liên minh châu Âu. Vào năm 2014, mười năm sau khi gia nhập EU, Thủ tướng Viktor Orban tuyên bố rằng để bảo vệ chủ quyền quốc gia của Hungary, ông đã lên kế hoạch từ bỏ nền dân chủ tự do để thiết lập một “quốc gia không tự do” theo mô hình thực tế của Nga và Thổ Nhĩ Kỳ. Theo Chỉ số Dân chủ của Economist Intelligence Unit - tổ chức đánh giá các nền dân chủ dựa vào các chỉ số như chất lượng tham gia chính trị và văn hoá chính trị, từ năm 2011, Hungary đã trở thành một “chế độ dân chủ chưa hoàn thiện”.

Các vụ tấn công nghiêm trọng vào tự do học thuật cũng diễn ra ở Nga và Thổ Nhĩ Kỳ. Tại Nga, Đại học Châu Âu tại St. Petersburg (EUSP) đã bị thu hồi giấy phép giáo dục sau khi có khiếu nại của chính trị gia Vitaly Milonov khởi động 11 cuộc kiểm tra không báo trước từ các cơ quan quản lý, và bị phát hiện 120 vụ vi phạm bản quyền, trong số đó chỉ có một chưa được giải quyết. Một điều bất ngờ là Vitaly Milonov là kiến trúc sư trưởng của bộ luật tai tiếng cấm “tuyên truyền về người đồng giới” và EUSP là nơi có trung tâm nghiên cứu giới tính lớn nhất trong nước. Tại Thổ Nhĩ Kỳ, các học giả tại Risk báo cáo rằng gần 6 ngàn nhân viên khoa học và hành chính đã bị chính quyền sa thải khỏi các trường đại học, dựa trên nghi ngờ rằng họ đã tham gia vào cuộc đảo chính thất bại năm 2016.

Kết luận

Các cuộc tấn công vào tự do học thuật ở các nước dân chủ vừa là hậu quả vừa là bằng chứng mạnh mẽ về mức độ suy giảm dân chủ. Bảo vệ tự do học thuật tượng trưng cho một công cụ xã hội quan trọng có tính bao quát và chống lại sự lạm quyền. Các quốc gia như Hungary đã chứng kiến tận mắt những ảnh hưởng tàn phá của chế độ độc tài. Tự do trong giảng dạy và nghiên cứu đảm bảo rằng lịch sử không bị lãng quên, và cũng đảm bảo rằng giám sát và cân bằng là cần thiết để duy trì một nền dân chủ hoạt động. Tự do học thuật không chỉ rất quan trọng đối với sự thịnh vượng của các trường đại học, mà còn với sự thịnh vượng của các quốc gia và khu vực nơi các trường này đang hoạt động. ■

Tham nhũng đặc hữu trong giáo dục đại học Ukraine

Elena Denisova-Schmidt và Yaroslav Prytula

Elena Denisova-Schmidt là giảng viên Đại học St. Gallen, Thụy Sĩ, là nhà nghiên cứu tại Trung tâm Giáo dục Đại học Quốc tế của Boston College, Hoa Kỳ. Email: elena.denisova-schmidt@unisg.ch. Yaroslav Prytula là trưởng khoa Khoa học Ứng dụng Đại học Công giáo Ukraine, Lviv, Ukraine. Email: ya.prytula@ucu.edu.ua.

Gần đây trên tạp chí *Wall Street Journal* và báo *The Times of London* có các bài viết nêu lên vấn đề: sinh viên quốc tế học tại các trường đại học ở Anh thường gian lận nhiều hơn sinh viên Anh. Vì sao lại thế? Xem xét giáo dục đại học Ukraine như một trường hợp tiêu biểu về môi trường tham nhũng trong học thuật, chúng tôi tìm kiếm câu trả lời bằng cách khảo sát một số yếu tố quyết định hành vi sai trái của sinh viên, và tìm hiểu sâu hơn các nhóm có nhiều khả năng tham gia vào tham nhũng (bằng tiền hoặc phi tiền tệ). Những phát hiện của chúng tôi có thể giúp các trường đại học Mỹ và châu Âu có sinh viên quốc tế điều chỉnh chính sách và thủ tục nhằm bảo đảm môi trường học tập liêm chính.

Vì sao chọn Ukraine?

Ở Ukraine, như ở hầu hết các nước hậu Xô viết, tham nhũng trong giáo dục đại học không phải là biệt lệ, mà là một xu hướng phát triển. Khảo sát toàn cầu về Chỉ số Nhận thức Minh bạch về Tham nhũng, Ukraine xếp hạng rất thấp trong số 15 nước hậu Xô viết. Không có trường công nào ở Ukraine thoát khỏi nạn tham nhũng. Kết quả điều tra của Hiệp hội Nghiên cứu châu Âu các năm 2007, 2008, 2009 và 2011, và một khảo sát do Cơ quan Phát triển Quốc tế Hoa Kỳ tiến hành vào năm 2015 cho thấy giáo dục, chăm sóc sức khỏe và cảnh sát là những ngành có nạn tham nhũng cao nhất.

Gian lận trong sinh viên ở Lviv

Mới đây, khi tiến hành một nghiên cứu đại diện với 600 sinh viên tại các trường đại học công lập ở Lviv - một trong những thành phố ít tham nhũng nhất Ukraine - chúng tôi phát hiện rất nhiều hình thức tham nhũng tiền tệ và phi tiền tệ trong sinh viên. 47,8% sinh viên từng hối lộ; 94,5% sinh viên thừa nhận có gian lận trong các kỳ thi; 92,8% sao chép bài

viết mà không trích dẫn nguồn tham khảo; 64,2% tải bài của người khác từ Internet và nộp như là của mình; 40,4% thuê viết bài hộ; và 37,5% “mua” điểm. Sinh viên gian lận với các mức độ khác nhau - “hiếm khi”, “đôi khi”, “thường xuyên” hoặc “có hệ thống” - tuy nhiên tất cả đều gian lận. Vì sao? Lý do vô cùng đa dạng. Có thể là bận đi làm, không còn thời gian để học bài hoặc đến lớp (điểm danh là bắt buộc tại các trường đại học Ukraine). Có thể vì đó là “môn phụ”, “không cần học”, như thể thao chẳng hạn. Một số sinh viên thừa nhận rằng bởi vì họ chỉ cần tấm bằng, bất kể đạt được bằng cách nào. Đạt điểm cao để được nhận học bổng của chính phủ là lý do quan trọng để hối lộ giảng viên.

Phân nhóm sinh viên gian lận

Một số nhóm sinh viên có mức độ “lây nhiễm” kỹ thuật gian lận cao hơn nhóm khác. Sinh viên sống trong ký túc xá thường nhiễm thói gian lận cao hơn cả. Họ dễ dàng thông báo cho nhau về các kỹ thuật gian lận, về việc giảng viên nào lơ đãng, cho qua. Sinh viên sống trong ký túc xá mất thời gian cho sinh hoạt đời sống như dọn dẹp phòng, nấu ăn, mua sắm..., do đó có ít thời gian hơn cho học tập/nghiên cứu so với bạn đồng môn sống cùng gia đình. Thêm vào đó, không phải sinh viên nào sống trong ký túc xá chật chội của các đại học Ukraine cũng có được không gian riêng tư cho sinh hoạt và học tập. Cải thiện điều kiện sống cho sinh viên, để bằng mức như ký túc xá ở Mỹ chẳng hạn - cung cấp thực phẩm tại chỗ - hoặc tăng thêm không gian học tập cho sinh viên đại học, có thể là một biện pháp khắc phục. Những sinh viên gian lận phần đông xuất thân từ các thị trấn nhỏ, từ vùng nông thôn, những nơi thường thiếu thốn các điều kiện tiêu chuẩn của giáo dục trung học, như thiếu giáo viên, lương giáo viên thấp, cơ sở hạ tầng kém. Đầu tư cải thiện môi trường giáo dục trung học ở vùng nông thôn, nâng cao tiêu chuẩn giáo dục trung học cũng là biện pháp giúp giảm thiểu nạn tham nhũng. Kết quả gần đây của PISA cho thấy rằng những học sinh theo học tại các trường có giáo viên có động lực làm việc và sẵn sàng hỗ trợ, có tinh thần tốt hơn và đạt kết quả học tập cao hơn, ngay cả khi đã loại trừ các ảnh hưởng kinh tế xã hội.

Nhóm gian lận thứ hai gồm những sinh viên không làm bài ở nhà, nhóm này dường như sử dụng những kỹ thuật gian lận khác nhau nhiều hơn. Họ

bạn đi làm kiếm thêm tiền do hỗ trợ tài chính từ gia đình hoặc học bổng chính phủ không đủ để trang trải cuộc sống. Tăng cường hỗ trợ tài chính cho sinh viên sẽ giúp giảm thiểu tham nhũng. Những sinh viên không đầu tư công sức để làm bài tập ở nhà và đọc sách thêm thường tìm cách gian lận để bù đắp và trót lọt qua các kỳ thi. Đẩy mạnh văn hóa tự học cũng có thể góp phần giảm thiểu tham nhũng.

Ở Ukraine, như ở hầu hết các nước hậu Xô viết, tham nhũng trong giáo dục đại học không phải là biệt lệ, mà là một xu hướng phát triển

Nhóm thứ ba gồm những sinh viên có kết quả học tập thấp từ trước khi vào đại học, và cả những sinh viên có kết quả thấp khi vào học đại học. Những sinh viên như vậy thường coi việc học tập trong trường đại học là một cách để có bằng cấp hơn là một quá trình đào tạo, đây là một trong những hệ quả tất yếu của đại chúng hóa giáo dục đại học. Phát triển hệ thống đào tạo nghề và làm cho nó trở nên hấp dẫn - ví dụ mô hình đào tạo nghề của Đức, kết hợp vừa học vừa làm - là một lựa chọn tốt giúp giảm thiểu tham nhũng.

Căn cứ trên số liệu thống kê, chúng tôi không tìm thấy mối liên hệ giữa sự tham gia vào các tổ chức phi chính phủ NGO (thuốc đo hoạt động xã hội), các hình thức tài trợ giáo dục (từ chính phủ hoặc cá nhân) hoặc khả năng tài chính của gia đình sinh viên, và các hình thức gian lận trong học thuật. Tuy nhiên, cuộc điều tra của chúng tôi về những ảnh hưởng của các biện pháp chống tham nhũng trong sinh viên cho thấy những chiến dịch đó đã mang lại kết quả ngược với chủ ý. Các chiến dịch đã vô tình tuyên truyền cho tham nhũng học thuật thông qua việc khẳng định với sinh viên rằng tham nhũng học thuật là hiện tượng phổ biến và/hoặc giới thiệu đến họ những kỹ thuật gian lận mới. Hiểu biết về sự phổ biến của tham nhũng có thể đã làm gia tăng sự chấp nhận tham nhũng trong sinh viên.

Có thể làm gì?

Mặc dù hầu như không thể loại bỏ tham nhũng trong một môi trường tham nhũng đặc hữu, vẫn có thể nỗ lực nhằm giảm nhẹ. Tuy nhiên, chính sách chống tham nhũng cần đủ thông minh để không

làm mọi thứ tồi tệ hơn. Một chính sách chống tham nhũng không khoan nhượng, đặc trị cho từng nhóm; đồng thời tuyên truyền phổ biến nhận thức về tác hại lâu dài (trực tiếp và gián tiếp) của gian lận học thuật đến cuộc sống, có thể sẽ thành công. ■

Các vấn đề chất lượng giáo dục đại học ở Ethiopia

Ayenachew A. Woldegiyorgis

Ayenachew A. Woldegiyorgis là nghiên cứu sinh tiến sĩ, trợ giảng tại Trung tâm Giáo dục Đại học Quốc tế, Boston College, Hoa Kỳ. E-mail: woldegiy@bc.edu.

Bối cảnh

Giáo dục đại học Ethiopia phát triển nhanh chóng trong 15 năm qua. Số trường đại học công lập tăng chóng mặt, từ 2 lên 35 (trong đó có hai trường về khoa học và công nghệ), trong khi chỉ có ba trường tư được thành lập. Sinh viên đại học từ 30 ngàn tăng lên 729.028 sinh viên (niên khoá 2014-2015), đưa tỷ lệ nhập học lên 10,2%. Mười một trường đại học công lập mới đang được xây dựng theo Kế hoạch Tăng trưởng và Chuyển đổi Giai đoạn 2 của chính phủ (GTP II). Kế hoạch này đặt ra nhiều vấn đề cần giải quyết, đặc biệt là nhu cầu về lực lượng giảng viên chất lượng.

Để có đủ lực lượng giảng dạy cho các trường đại học sắp mở, vào cuối năm 2015, Bộ Giáo dục Ethiopia đã tổ chức một kỳ thi tuyển giảng viên từ nguồn sinh viên đã tốt nghiệp đại học. Các cử nhân thi đỗ kỳ thi này sẽ được tuyển dụng làm công tác giảng dạy đại học (theo chuyên ngành đã học và dự thi) với ngạch trợ giảng.

Mặc dù quy trình tuyển dụng này là một bước tiến so với cách tuyển dụng trước đây chỉ căn cứ vào điểm tốt nghiệp đại học và khả năng tiếng Anh, kết quả tuyển dụng lại thấp hơn kỳ vọng: phần lớn ứng viên không vượt qua được kỳ thi. Kết quả đáng thất vọng này cho thấy mức độ nghiêm trọng của những thách thức mà Ethiopia phải đối mặt trong thời gian tới: mở rộng giáo dục đại học đồng thời đảm bảo chất lượng đào tạo.

Thông tin từ số liệu thống kê

Số liệu thống kê về kỳ thi tuyển dẫn đến những kết luận đáng lo ngại. Gần 10 ngàn sinh viên tốt

nghiệp từ 32 trường đại học trên cả nước đã tham gia kỳ thi được tổ chức tập trung với 14 chuyên ngành. Điều kiện dự thi là có nguyện vọng và có điểm trung bình tích lũy (GPA) tối thiểu 2,75 đối với nam giới và 2,5 đối với nữ. Cuối cùng, 716 ứng cử viên trúng tuyển và được mời làm việc, trong đó 30% là nữ - phù hợp với mục tiêu đưa tỷ lệ giảng viên nữ lên 25% vào năm 2020 của Chương trình Phát triển Ngành Giáo dục thứ Năm (ESDP V).

Trong số trúng tuyển, chỉ một người đạt điểm trên 80 (chính xác là 81/100), 28 thí sinh có điểm từ 70 đến 79. Điểm trung bình chung là 57,8, không có khác biệt lớn giữa nam và nữ (59,3 đối với nam và 54,3 đối với nữ).

Điểm thi 57,8/100 trong môn chuyên ngành thực sự là một kết quả thấp. Đáng ngại hơn, 127 ứng viên trúng tuyển (gần 1/5) có điểm thi dưới trung bình (điểm dưới 50/100 bị coi là không đạt theo chuẩn quốc gia). Trong số này khác biệt nam/nữ là đáng kể, 12,9% là nam và 29,7% là nữ. Dĩ nhiên, cũng cần lưu ý rằng đây là kết quả lấy mẫu từ nhóm nhỏ những người đạt kết quả cao nhất trong từng chuyên ngành, chỉ chiếm khoảng 7% những người tham gia thi tuyển. Từ đó có thể hình dung ra được kết quả của 93% thí sinh còn lại, hay của nhóm thí sinh đứng cuối danh sách dự thi còn thấp đến mức nào.

Đây là những con số đáng buồn. Không chỉ là điểm trung bình tầm thường khó phủ nhận của thế hệ giảng viên đại học mới, mà còn là một tỷ lệ thất bại trong vòng thi loại đúng chuyên ngành đã học. Cũng là lời cảnh báo nghiêm trọng về năng lực của những giảng viên đại học tương lai, và vai trò làm gương của họ trước sinh viên sau này.

Khủng hoảng chất lượng

Trình độ thấp của giảng viên đại học là một trong những nguyên nhân chính đặt chất lượng giáo dục đại học Ethiopia trong vòng luẩn quẩn. Đồng thời, do chất lượng giáo dục tiểu học và trung học ở Ethiopia kém, học sinh không được chuẩn bị cho việc học đại học. Chương trình Phát triển Ngành Giáo dục thứ Năm của chính phủ (ESDP V) cho thấy “nhiều sinh viên vào học đại học với kết quả thi tuyển sinh đầu vào thấp hơn mức 50% điểm chuẩn”. ESDP V lưu ý thêm rằng chất lượng giảng dạy thấp kết hợp với tình trạng học sinh thiếu sự chuẩn bị có thể là nguyên nhân dẫn đến tỷ lệ tốt

nghiệp thấp của sinh viên đại học. Về phần mình, chính phủ thể hiện sự bất lực hoàn toàn khi một mặt đưa ra những đánh giá tình hình giáo dục đại học như trên, mặt khác vẫn tiếp tục tuyển dụng giảng viên chất lượng thấp.

Vấn đề thậm chí còn nghiêm trọng hơn trong một số chuyên ngành. Chẳng hạn điểm trung bình trong kỳ thi tuyển nói trên của môn toán là 48,3 và vật lý là 50,5. Điều này đặc biệt đáng lo ngại, vì đây là các môn được xem là nền tảng cho các lĩnh vực khoa học kỹ thuật và công nghệ cần ưu tiên phát triển của đất nước.

Các con số cũng hàm ý đến năng lực nghiên cứu. Từ niên khoá 2011-2012, nghiên cứu chỉ chiếm 1% tổng ngân sách của tất cả các trường đại học, và phần lớn các nghiên cứu được tiến hành chủ yếu bởi sinh viên sau đại học. Chất lượng thấp của sinh viên tốt nghiệp, và của những người được nhận vào các chương trình sau đại học đe dọa ảnh hưởng nghiêm trọng đến năng lực nghiên cứu của các trường đại học Ethiopia.

Có thể làm gì?

Chất lượng kém của giáo dục đại học Ethiopia nói chung, của sinh viên tốt nghiệp và hạ tầng nghiên cứu đe dọa tác động tiêu cực đến nền kinh tế quốc dân và chương trình phát triển đất nước. Cần có những giải pháp tức thì để loại bỏ nguy cơ này.

Trong ngắn hạn, cần tạo điều kiện để các chuyên gia giỏi từ các ngành công nghiệp tham gia vào giảng dạy, có thể kết hợp với các tân trợ giảng mới tuyển; xây dựng một chương trình cố vấn để các giảng viên lâu năm đào tạo và truyền đạt kinh nghiệm cho đồng nghiệp mới; ban hành các chính sách trả lương và phúc lợi tốt hơn nhằm thu hút các chuyên gia có trình độ chuyển sang giảng dạy; sử dụng một cách hiệu quả các chuyên gia gốc Do thái đang sống ở Ethiopia; và, bất chấp những hạn chế, sử dụng người nước ngoài nhập cư trong một số lĩnh vực quan trọng.

Giải pháp dài hạn là giảm tốc độ mở rộng hệ thống đào tạo đại học, tập trung vào việc củng cố các trường hiện có, đặc biệt chú trọng vào việc tạo ra sự khác biệt trong toàn hệ thống. Cụ thể, giảm tỷ lệ thành lập các trường đại học mới, nâng cấp các trường hiện tại thành trường đại học nghiên cứu với nguồn lực phù hợp. Các trường này khi có năng lực nghiên cứu và học thuật tốt hơn sẽ mang lại hai

lợi ích chính. Thứ nhất, trở thành những trung tâm hình thành và chuyển giao tri thức cũng như phát triển khoa học công nghệ, là nguồn cung cấp tri thức cần thiết cho sự phát triển của các ngành kinh tế then chốt trong nông nghiệp và công nghiệp. Thứ hai, với vai trò tiên phong thúc đẩy học thuật, các trường đại học nghiên cứu có khả năng đào tạo được những cán bộ giảng dạy có trình độ cao để cung ứng cho các trường đại học mới thành lập, cũng như bổ sung vào đội ngũ của các trường đại học hiện có.

Lúc này là thời điểm cần xem xét vấn đề chất lượng giáo dục đại học ở Ethiopia một cách nghiêm túc và đưa ra các giải pháp thiết thực để ngăn chặn cuộc khủng hoảng đang diễn ra. Nếu không, kế hoạch mở rộng giáo dục đại học của Ethiopia sẽ còn tạo thêm nhiều trường mới có chất lượng kém hơn cả những trường hiện có. ■

Giáo dục đại học tư Ethiopia – phát triển nhanh bất thường

Wondwosen Tamrat và Daniel Levy

Nghiên cứu về Giáo dục Đại học Tư - PROPHE (Program for Research on Private Higher Education) là chuyên mục thông tin thường kỳ trong IHE. Wondwosen Tamrat là Phó giáo sư, Chủ tịch-Sáng lập Đại học St. Mary, Ethiopia. E-mail: preswond@smuc.edu.et. Daniel Levy là Giáo sư Ưu tú tại SUNY, Khoa Chính sách Giáo dục và Lãnh đạo, Đại học Albany, Hoa Kỳ. E-mail: dlevy@albany.edu.

Bối cảnh

Với hơn 110 ngàn sinh viên (năm 2016), giáo dục đại học tư thục Ethiopia (PHE) lớn nhất nhì vùng Hạ Sahara (châu Phi). Khu vực đại học tư này phát triển lớn mạnh mặc dù chỉ mới ra đời cách đây không lâu và bất chấp những quy định hạn chế cứng nhắc của chính phủ Ethiopia.

Các chuyên gia và công chúng ở một quốc gia bất kỳ, do thiếu thông tin so sánh với các nước khác, thường giữ quan điểm thái quá về tính chất bất thường của các hệ thống trong nước. Tuy nhiên, những khảo sát kỹ có thể đưa đến kết luận rằng khu vực PHE của Ethiopia thực sự khác thường trong vùng Hạ Sahara. Sau khi dẫn ra một số điểm chung không đáng kể, chúng tôi sẽ đi sâu vào những điểm khác biệt nổi bật.

Mặc dù có số lượng sinh viên lớn, khu vực tư thục Ethiopia chiếm khoảng 14-17% tổng số sinh viên, đây là một tỷ lệ điển hình của các nước trong vùng Hạ Sahara châu Phi. Hơn nữa, ở Ethiopia có tất cả loại hình đại học tư thục như các nước khác trong vùng. Nhiều nhất là đại học tư không yêu cầu đầu vào cao, một sự kết hợp giữa nhu cầu học đại học và định hướng thị trường việc làm. Loại hình tiếp theo là các trường bán tinh hoa có yêu cầu đầu vào cao hơn và các trường tôn giáo. Một số trường đại học loại này có thể cạnh tranh với các trường đại học công lập tốt, đặc biệt trong giảng dạy và một số lĩnh vực khác nhờ tận dụng sự bất ổn của hệ thống công lập. Cũng như các nước khác trong khu vực, PHE của Ethiopia chủ yếu đào tạo các ngành có nhu cầu thị trường cao, tuy nhiên gần đây đã đa dạng hoá sang những ngành khác. Tỷ lệ sinh viên nữ trong PHE của Ethiopia cao hơn khu vực đại học công. Loại hình sở hữu cũng vô cùng đa dạng. Ethiopia và các nước ở vùng Hạ Sahara châu Phi có số lượng sinh viên tư thục tăng rất nhanh, nhưng khu vực đại học công còn tăng nhanh hơn, do đó tỷ lệ sinh viên tư thục gần đây có phần giảm sút.

Mặc dù có số lượng sinh viên lớn, khu vực tư thục Ethiopia chiếm khoảng 14-17% tổng số sinh viên là một tỷ lệ điển hình trong vùng Hạ Sahara châu Phi.

Tăng trưởng và quy định bất thường

Giáo dục đại học tư (PHE) ở châu Phi khởi sự khá trễ so với thế giới, với tỷ lệ nhập học (GER) rất thấp so với tổng sinh viên, PHE ở Ethiopia ra đời thậm chí còn trễ hơn (1998), với tỷ lệ sinh viên ban đầu thấp bất thường, chỉ 0,8%. Lý do khiến chậm hình thành PHE ở Ethiopia là sự thống trị kéo dài nhiều thập niên của chủ nghĩa Marxist sau khi chính thể chuyên chế của triều đình Haile Selassie bị lật đổ vào năm 1974, và trong giai đoạn đó, các hình thức sở hữu tư nhân bị cấm. Dẫu vậy ngày nay chỉ có Uganda theo kịp Ethiopia về số lượng sinh viên tư thục. Còn Eritrea (tách ra khỏi Ethiopia vào năm 1991) gần như là nước duy nhất ở châu Phi không có PHE.

Trong khi ở hầu hết các nước cùng khu vực PHE phát triển ngoài dự kiến của chính phủ và

không được khuyến khích, chính phủ hậu Marxist ở Ethiopia đã lập kế hoạch và thúc đẩy sự hình thành và tăng trưởng của PHE. Thực tế, khuôn khổ pháp lý đã được ban hành trước khi giáo dục tư thực ra đời - và chủ yếu là sự cho phép (đối lập với quy định có tính hạn chế).

Chính phủ của hầu hết các nước châu Phi thường ban hành những quy định “điều chỉnh muợn” nếu nhận thấy những điểm yếu về học thuật và những điểm yếu khác khi khu vực đại học tư thực phát triển quá nhanh, và thường áp đặt một số quy định riêng đối với đại học tư thực mà không áp dụng cho khu vực công. Trong khi đó chính phủ Ethiopia đưa ra những quy định cực đoan. Các trường đại học tư không được phép đào tạo chương trình Luật và Sư phạm. Sau một thời gian giữ vai trò tiên phong trong giáo dục từ xa, PHE Ethiopia bị cấm triển khai loại hình đào tạo này. Và mặc dù các trường đại học tôn giáo ở các nước châu Phi khác thường bắt đầu từ khu vực giáo dục tư nhân và sau đó phát triển mạnh mẽ, ở Ethiopia bằng cấp của các trường tôn giáo không được chính phủ công nhận. Bằng đại học của các trường này chỉ sử dụng được trong cộng đồng tôn giáo, đây là một chính sách hạn chế để phân chia thị trường lao động; chỉ bằng cấp của các chương trình thế tục và được chính phủ công nhận mới được chấp nhận rộng rãi.

Cấu trúc bất thường của khu vực tư thực

Do đó, không phải ngẫu nhiên mà các trường đại học tôn giáo Ethiopia chiếm một thị phần trong PHE nhỏ hơn nhiều so với các nước khác trong lục địa. Cũng không phải ngẫu nhiên các trường đại học tôn giáo của Ethiopia chủ yếu là các trường chất lượng thấp. Phần lớn không phải là các trường mới thành lập, mà được nâng cấp thành đại học từ các trường ở cấp thấp hơn. Ngược lại, ở nhiều quốc gia châu Phi, các trường tôn giáo là một trong những lực lượng học thuật mạnh nhất. Nhiều nước thuộc địa cũ có nền tảng Công giáo hoặc Tin lành mạnh mẽ để phát triển giáo dục đại học, trong khi Ethiopia chưa bao giờ là thuộc địa.

Nhóm các trường tôn giáo trong PHE của Ethiopia nhỏ một cách bất thường, vậy thì nhóm nào lớn khác thường? Đó là nhóm các trường-vì-lợi-nhuận, chiếm hầu hết thị phần PHE của Ethiopia. Điều này không chỉ là điểm khác biệt giữa PHE Ethiopia và các nước Phi châu khác, mà

là điểm khác biệt rất lớn. Không phải quốc gia Phi châu nào cũng cho phép tồn tại loại hình tư thực vì-lợi-nhuận, và các trường vì-lợi-nhuận thường khởi đầu từ loại hình phi-lợi-nhuận và biến thể/lách luật để trở thành vì-lợi-nhuận. Ngoài ra, ở những nước cho phép tồn tại đại học vì-lợi-nhuận, hệ thống vì-lợi-nhuận luôn song hành với hệ thống phi-lợi-nhuận. Ở Ethiopia không như vậy, ngoài các trường tôn giáo (là phi-lợi-nhuận), chỉ có một vài trường do các tổ chức phi chính phủ thành lập là phi-lợi-nhuận. Số đông PHE còn lại đều là vì-lợi-nhuận, phần lớn do các công ty tư nhân thành lập, thuộc sở hữu gia đình. Giáo dục tư vì-lợi-nhuận được cấp phép ở mọi cấp đào tạo đại học.

Giữ chính sách ổn định hay thay đổi

Như vậy, trước nhu cầu lớn về giáo dục đại học ở Ethiopia, chính sách kết hợp cả trao quyền và hạn chế đã cho phép PHE giữ một vai trò quan trọng, tuy nhiên, vai trò này vẫn bị hạn chế trong các khía cạnh trọng yếu. Chính sách sẽ phát triển như thế nào khi đất nước đang chứng kiến một nền giáo dục đại học không chỉ tăng trưởng liên tục, mà còn dự kiến tăng tốc? Nếu đúng như dự đoán, 5 năm nữa tổng số sinh viên sẽ tăng gần gấp đôi, trong đó thị phần tăng trưởng của khu vực tư nhân dự kiến sẽ lớn hơn, vấn đề lựa chọn chính sách hỗ trợ hay hạn chế PHE ngày càng trở nên quan trọng. Khu vực tư nhân, sau những thành công đạt được bất chấp những quy định hạn chế, tin tưởng rằng có thể giữ vai trò lớn hơn trong tương lai, và có thị phần tuyển sinh lớn hơn nữa nếu những chính sách của chính phủ vẫn tiếp tục ổn định, ít hạn chế hơn. Không phải nhà làm chính sách nào cũng chia sẻ quan điểm này. ■

Uganda: hiện đại hóa giáo dục đại học là cần thiết

Mukwanason A. Hyuha

Mukwanason A. Hyuha là giáo sư danh dự ngành kinh tế và là cố vấn tại Budembe Enterprises. E-mail: hyuhama@gmail.com

Về mặt chất lượng, ngành giáo dục của Uganda được xây dựng dựa trên cơ sở hệ thống của Anh, nên Uganda là một trong những nước có chất

lượng giáo dục tốt nhất ở châu Phi cho đến đầu những năm 1990. Sau đó, cả nền tảng học thuật lẫn cơ sở vật chất đều bị suy giảm nghiêm trọng về chất lượng. Giống như ở nhiều nước châu Phi khác, giáo dục đại học của Uganda đang phải đối mặt với nhiều thách thức khác nhau, bao gồm thiếu đầu tư trong mọi mặt, thiếu cán bộ giảng dạy ở tất cả các cấp, thiếu nhân sự cấp cao, lương giảng viên thấp, cơ sở vật chất cho đào tạo sau đại học không phù hợp, các vấn đề quản trị nghiêm trọng, hiệu quả nghiên cứu thấp, khan hiếm học bổng dành cho sinh viên, và thiếu sự giám sát của các cơ quan có thẩm quyền. Tuy nhiên thách thức chính vẫn là thiếu đầu tư.

Nền giáo dục đại học ở Uganda bao gồm 36 trường đại học, 4 cơ sở đào tạo có cấp bằng và các tổ chức cấp chứng chỉ và văn bằng khác. Tổng số sinh viên theo học ở các đơn vị giáo dục này chỉ hơn 200 ngàn người, trong đó 45% là nữ. Những sinh viên này chiếm khoảng 2% tổng số học sinh, sinh viên ở các cấp từ tiểu học, trung học đến đại học trong nước. Nói chung, người nghèo khó có cơ hội tiếp cận với giáo dục đại học. Hầu hết sinh viên trong khu vực giáo dục đại học đều xuất thân từ các gia đình khá giả. Ngược lại, giáo dục tiểu học và trung học cơ sở lại được triển khai rộng, và cả người giàu và người nghèo đều có thể tiếp cận; đó là các chương trình phổ cập giáo dục tiểu học và trung học (UPE và USE) được thực hiện theo Tuyên bố của LHQ tháng 9 năm 2000. Ngoài ra, nhiều công dân của Kenya, Rwanda, Somalia, Nam Sudan, Tanzania và các nước láng giềng khác cũng đang theo học tại các cơ sở này.

Nhu cầu đối với giáo dục đại học

Từ giữa những năm 1980, số lượng các cơ sở giáo dục đại học của Uganda đã tăng lên đáng kể, chủ yếu do nhu cầu đối với giáo dục đại học tăng cao. Các trường cao đẳng thương mại và kinh doanh chiếm đa số (33%), tiếp theo là các trường đại học (16%) và cao đẳng kỹ thuật (4%). Nếu đến năm 1988, trường Đại học Makerere là cơ sở cấp bằng duy nhất ở Uganda, thì hiện nay quốc gia này có 41 tổ chức được phép cấp bằng, trong đó có 11 trường đại học công lập.

Nhìn chung, nhu cầu đối với giáo dục đại học là rất lớn, ít nhất là trong khu vực Đông Phi. Nhu cầu này cao hơn so với mức trung bình và so với

giáo dục kỹ thuật. Đây là kết quả của nhu cầu học tập nói chung, của những quảng cáo mạnh mẽ của các trường đại học, và cũng do thị trường việc làm đang đề cao bằng cấp đại học hơn cách loại chứng chỉ hay diploma. Ngoài ra, sinh viên tốt nghiệp các ngành khoa học và công nghệ có nhiều cơ hội và nhiều lựa chọn về việc làm hơn so với sinh viên học các ngành khác. Do đó, hầu hết học sinh, phụ huynh, và các nhà hoạch định chính sách coi trọng giáo dục đại học hơn giáo dục bậc trung cấp và kỹ thuật. Sự thiên vị này đã dẫn đến sự thiếu hụt các kỹ thuật viên trung cấp và công nhân kỹ thuật là lực lượng mà Uganda đang phải nhập khẩu. Kết quả là, vào năm 2016, các chương trình đào tạo các

Sau đó, cả nền tảng học thuật lẫn cơ sở vật chất đều bị suy giảm nghiêm trọng về chất lượng. Giống như ở nhiều nước châu Phi khác, giáo dục đại học của Uganda đang phải đối mặt với nhiều thách thức khác nhau.

ngành nghề y tế và kỹ thuật cấp bằng diploma chỉ chiếm chưa đến 10%. Rõ ràng là, Uganda cần ngay lập tức thay đổi chính sách về vấn đề này nếu muốn phát triển lực lượng lao động có kỹ năng cần thiết để thu hút đầu tư và thúc đẩy tăng trưởng kinh tế và phát triển.

Ngoài ra, từ đầu những năm 1990, tỷ lệ nữ sinh tiếp cận với giáo dục đại học, tiếp cận và sử dụng máy tính, cũng như vào học các ngành khoa học và công nghệ đã có cải thiện đáng kể. Tuy nhiên, số lượng nữ sinh tăng lên trong các ngành kinh doanh và các môn học liên quan đến máy tính nhiều hơn so với các ngành khoa học kỹ thuật cơ bản, toán học hoặc khoa học kỹ thuật khác. Giải thích cho điều này là các yếu tố như cơ sở giảng dạy nghèo nàn ở các trường trung học cơ sở và thiếu nguồn vốn đầu tư, ngoài ra các ngành kinh doanh thường có nhiều cơ hội việc làm hơn. Việc đóng cửa các cơ sở đào tạo kỹ thuật để nhường chỗ cho các trường đại học trong thời gian vừa qua, đáng buồn thay, đã góp phần làm suy giảm số lượng các kỹ thuật viên trung cấp được đào tạo bài bản.

Việc đóng cửa các cơ sở đào tạo trung cấp, cao đẳng của khu vực giáo dục sau phổ thông là một bước đi thụt lùi, bởi vì các kỹ thuật viên trung cấp

và nghệ nhân là không thể thiếu trong các lĩnh vực chế tạo và bảo trì. Phần lớn sự tăng trưởng của các tổ chức giáo dục đại học là trong các lĩnh vực thương mại và kinh doanh, chứ không phải trong lĩnh vực khoa học và kỹ thuật.

Nhìn chung, trong giáo dục đại học ở Uganda các cơ sở đào tạo tư thục chiếm 72% và cơ sở công lập chiếm 28%. Đa số sinh viên tại các trường đại học công nhận tài trợ từ các nguồn tư nhân, mà không phải từ chính phủ. Trên thực tế, ngoài việc cung cấp kinh phí và các nguồn lực cần thiết cho các cơ sở giáo dục đại học tư thục, khu vực tư nhân giữ một vai trò như một nguồn tài chính quan trọng đối với các tổ chức đại học công lập. Như vậy, khu vực tư nhân có vai trò sống còn trong việc cung cấp giáo dục đại học ở Uganda.

Chất lượng tính đến những năm 1990

Như đã nói ở trên, Uganda từng có chất lượng giáo dục ở tất cả các cấp tốt nhất ở Đông Phi. Chất lượng giáo dục tốt được duy trì bởi đội ngũ giảng viên có trình độ cao, các cơ sở được trang bị tốt và được đầu tư đầy đủ, các dịch vụ hỗ trợ và lực lượng nhân viên chuyên nghiệp, và hệ thống quản trị tốt ở tất cả các cơ sở giáo dục. Bất chấp bất ổn chính trị sau cuộc đảo chính Idi Amin năm 1971, chất lượng giáo dục vẫn được duy trì ở mức cao trong ít nhất hai thập kỷ. Cũng cần lưu ý rằng, không giống như Uganda hôm nay, vào thời điểm đó, hầu như không có tham nhũng trong nước, và tính kỷ luật và tinh thần của sinh viên và giảng viên rất cao. Thật không may, tham nhũng hiện đang phổ biến ở đất nước này.

Như đã nhắc đến ở trên, nhiều học sinh nước ngoài đổ xô đến các trường trung học của Uganda để tìm kiếm một nền giáo dục chất lượng. Tiếp theo sau lứa sinh viên nhập học năm 1992-1993 không được chính phủ tài trợ, cùng với việc thành lập các trường đại học tư nhân từ năm 1988, nhiều sinh viên không phải là người Uganda cũng đổ xô đến nước này để được hưởng lợi từ một nền giáo dục đại học chất lượng cao. Thực tế giáo dục đại học ở Uganda rẻ hơn so với các nước láng giềng cũng góp phần làm tăng nhu cầu và tăng số lượng sinh viên nước ngoài đổ vào đất nước này.

Sau đó, tình hình trở nên tồi tệ - chủ yếu là do thiếu vốn nghiêm trọng. Hiện tại, được biết hầu

hết các cơ sở giáo dục đại học đều gặp các vấn đề, như thiếu vốn đầu tư, giảng đường quá tải, trình độ giảng viên thấp (thiếu kinh nghiệm và chưa có kinh nghiệm), tài liệu giảng dạy và học tập không đầy đủ, thiếu các giảng viên cao cấp, sản phẩm nghiên cứu ít ỏi hoặc không có, hệ thống quản lý kém và các vấn đề khác của quản trị. Trên thực tế, tất cả các trường đại học hiện nay đều trở nên "trì trệ" với sự thiếu hụt nghiêm trọng các giảng viên cao cấp, đặc biệt là ở cấp giáo sư. Về nghiên cứu, chỉ có trường đại học Makerere có thể tự hào về số lượng sản phẩm nghiên cứu hàng năm; các trường đại học khác về cơ bản là các trường đại học chuyên giảng dạy, với kết quả nghiên cứu tối thiểu. Hầu hết các cơ sở giáo dục đại học hiện nay có cơ sở vật chất, điều kiện giảng dạy cũng như các tiêu chuẩn học thuật chỉ ở mức như các trường tiểu học và trung học.

Con đường phía trước

Uganda cần ngay lập tức hiện đại hóa giáo dục đại học - bao gồm phục hồi và tăng trưởng trước những thay đổi trong nhu cầu và trong công nghệ. Cuối cùng, điều này liên quan đến việc định hình lại giáo dục đại học để mang đến cho nó một cuộc sống mới và sự thích đáng, kể cả việc đổi mới các cơ sở giáo dục để đáp ứng được nhu cầu xã hội đang thay đổi. Kết quả của sự khôi phục này phải là chất lượng và số lượng được cải thiện, các hệ thống và cơ cấu hiện có được tăng cường, những khoảng cách hiện tại được thu hẹp, các yếu kém được xác định và xử lý, và bằng cách đó đẩy mạnh sự phát triển bền vững.

Giáo dục đại học chắc chắn cần được đại tu. Việc phân bổ ngân sách hàng năm cho toàn bộ nền giáo dục cần được nâng lên, từ mức thấp như hiện tại (dưới 10% ngân sách) lên thành ít nhất 15%. Do đó, tăng kinh phí, giám sát chặt chẽ, và nghiêm túc giải quyết những thách thức khác là điều cần thiết để vượt qua những vấn đề đa diện đang ảnh hưởng đến giáo dục đại học. Chính sách nên nhắm đến các mục tiêu này. ■

Xây dựng một bảng xếp hạng: những thách thức của Colombia

Felipe Montes, David Forero, Ricardo Salas và Roberto Zarama

Felipe Montes là nghiên cứu sinh bậc tiến sĩ tại Bộ môn Kỹ thuật Công nghiệp, Universidad de los Andes, Colombia. E-mail: felmont@uniandes.edu.co. David Forero là giảng viên tại Khoa Khoa học Kinh tế, Đại học Nacional de Colombia. E-mail: davidfforero@gmail.com. Ricardo Salas là Trưởng phòng Phòng Bảo đảm Chất lượng Giáo dục Đại học, Bộ Giáo dục Colombia. E-mail: jssalas@gmail.com. Roberto Zarama là giáo sư tại Khoa Kỹ thuật Công nghiệp, Universidad de los Andes, Colombia. E-mail: rzarama@uniandes.edu.co.

Colombia có 48 triệu dân và có 2,3 triệu sinh viên đang theo học tại các trường đại học (tỷ lệ tiếp cận đại học là 49%). Trong gần hai thập niên, chính phủ Colombia đã sử dụng một hệ thống kiểm định tự nguyện để cung cấp thông tin cho người dân về chất lượng của các cơ sở giáo dục đại học. Ngay cả khi kiểm định đã được công nhận là một công cụ để tạo niềm tin trong công chúng về chất lượng giáo dục, nó vẫn không cung cấp đủ thông tin để họ có thể đưa ra quyết định vì công chúng chỉ biết được một cơ sở giáo dục đại học được kiểm định hoặc không. Công chúng không biết chất lượng của tổ chức giáo dục đó đã gần đạt, hoặc còn cách xa các tiêu chuẩn kiểm định ở mức độ nào. Ngoài ra, chỉ có 14% các cơ sở giáo dục đại học được kiểm định, và phần lớn 86% còn lại đã chọn cách không tham gia. Do đó, cộng đồng có rất ít thông tin về chất lượng của các tổ chức giáo dục đại học không được kiểm định, mà những tổ chức này lại đại diện cho đa số. Nguồn thông tin chính để cộng đồng tham khảo là các bảng xếp hạng quốc tế. Tuy nhiên, QS Mỹ Latinh là bảng xếp hạng giáo dục toàn diện nhất trong khu vực cho đến nay, cũng chỉ bao gồm 50 trong số 289 cơ sở giáo dục đại học của Colombia (17%).

Là thành viên và cố vấn của Bộ Giáo dục Colombia, chúng tôi đã xây dựng một bảng xếp hạng với phương pháp tiếp cận đa chiều: Mô hình Chỉ số Hiệu năng Giáo dục Đại học (viết tắt là MIDE từ những chữ cái đầu bằng tiếng Tây Ban Nha). Mục tiêu của chúng tôi là cung cấp những thông tin cho phép cộng đồng so sánh hiệu suất của các trường đại học công lập và tư thục của quốc gia và giúp họ có thêm thông tin để đưa ra quyết

định lựa chọn trường học. Bài viết này đề cập đến 5 thách thức chính chúng tôi gặp phải trong quá trình thiết kế, triển khai và giới thiệu MIDE, được Bộ trưởng Bộ Giáo dục công bố vào ngày 15 tháng 7 năm 2015. Chúng tôi cũng trình bày các phương pháp đã sử dụng để vượt qua những thách thức này.

Thách thức 1: Các nguồn thông tin và tính xác thực

Thách thức lớn nhất trong việc xây dựng bảng xếp hạng học thuật phụ thuộc vào tính sẵn có và mức độ xác thực của thông tin. Chúng tôi xây dựng MIDE chỉ dựa trên dữ liệu đã có sẵn được cung cấp bởi các hệ thống thông tin công cộng; chúng tôi không sử dụng các chỉ số thu được từ các cuộc khảo sát và các cuộc điều tra đánh giá mức độ nhận biết thương hiệu, bởi vì chúng tôi cho rằng mục đích của những khảo sát này là để các đơn vị học thuật tự tham chiếu và duy trì thứ hạng của mình. Mặc dù nguồn dữ liệu của Colombia là công cộng và miễn phí, nhưng khó truy cập và khó hiểu đối với công chúng. Do đó, MIDE được thiết kế để cung cấp một cơ chế đơn giản cho phép dễ dàng đọc và diễn giải dữ liệu thu được bằng các công cụ thông tin này.

Chúng tôi sử dụng các hệ thống thông tin đã được chính phủ phát triển từ đầu những năm 2000 để đánh giá hiệu quả của các cơ sở giáo dục đại học, cả về chất lượng và sự phù hợp. Các hệ thống này chủ yếu sử dụng các thông tin do chính các tổ chức giáo dục đại học cung cấp. Bao gồm các biến số nhân khẩu học và tài chính của các tổ chức; tỷ lệ bỏ học dựa trên các chỉ số kinh tế xã hội; việc làm của sinh viên đã tốt nghiệp và mức lương trong thị trường lao động; các chỉ số nghiên cứu; và kết quả các cuộc kiểm tra giáo dục đại học theo chuẩn quốc gia.

Thách thức 2: Sự đa dạng của các cơ sở giáo dục đại học

Một thách thức lớn trong việc xây dựng mô hình MIDE là so sánh hiệu quả của các cơ sở giáo dục đại học đa dạng với các số liệu chung. Để phân chia một hệ thống giáo dục đại học phức tạp, chúng tôi đã điều chỉnh những khái niệm được sử dụng trong Phân loại Carnegie của các tổ chức giáo dục đại học Hoa Kỳ. Chúng tôi xếp loại các tổ chức cả công và tư vào bốn nhóm (đào tạo Tiến sĩ, đào tạo Thạc sĩ, đào tạo Cử nhân và các tổ chức đào tạo

Chuyên ngành), theo số sinh viên tốt nghiệp hoặc theo chương trình được cung cấp cho mỗi trình độ đào tạo và số lượng các môn học được cung cấp trong các chương trình đại học. Phân loại này cho phép chúng tôi xây dựng được bảng xếp hạng riêng cho mỗi nhóm, ngoài một bảng xếp hạng chung.

Trong gần hai thập niên, chính phủ Colombia đã sử dụng một hệ thống kiểm định tự nguyện để cung cấp thông tin cho người dân về chất lượng của các cơ sở giáo dục đại học.

Thách thức 3: Lựa chọn các biến số và chỉ số

Cấu trúc MIDE dựa trên việc xem xét các yếu tố khác nhau của các bảng xếp hạng toàn cầu, như các nguyên tắc của Bảng xếp hạng Học thuật Các trường đại học thế giới (Thượng Hải), hệ thống trọng số QS, và cách tiếp cận đa chiều U-Multirank. MIDE bao gồm 18 biến được nhóm theo 6 chiều và được tập hợp thành 3 loại chính: sinh viên, giảng viên và cơ sở đào tạo. Chúng tôi cân nhắc cả 2 biến đầu vào và đầu ra. Biến đầu vào là các chỉ số về nguồn lực sẵn có của tổ chức, và biến đầu ra là các chỉ số về kết quả học tập và thành công trên thị trường lao động. Chúng tôi đã lựa chọn các chỉ số trong đó sự tiến bộ sẽ dẫn đến sự cải thiện thứ hạng của các cơ sở giáo dục đại học, cả trong bảng xếp hạng quốc tế và trong quá trình kiểm định trong nước.

Khác với các bảng xếp hạng khác, MIDE kết hợp các thước đo khách quan kết quả học tập khi sử dụng kết quả của kỳ thi quốc gia Colombia SABRE PRO. Từ năm 2003, kỳ thi quốc gia hàng năm này đánh giá tất cả sinh viên tốt nghiệp đại học trong năm lĩnh vực năng lực cơ bản, bao gồm lý luận định lượng, đọc hiểu, viết, tiếng Anh, và một mô-đun gồm các câu hỏi về một chuyên môn cụ thể.

Thách thức 4: Phương pháp luận xếp hạng

Bảng xếp hạng là một cấu trúc tổ chức có hệ thống với vai trò chính là cho phép tóm tắt một loạt các biến thành một điểm thứ hạng duy nhất. Để xếp hạng các tổ chức giáo dục, chúng tôi đã thiết kế một phương pháp được gọi là “Xếp hạng các Bảng xếp hạng” (Ranking of Rankings) như một kỹ thuật để đảm bảo mỗi biến có cùng quy mô và thứ hạng.

Phương pháp này bao gồm việc sử dụng vị trí thứ bậc của cơ sở giáo dục đại học ở mỗi chỉ số, sau đó tính trung bình các vị trí để có được một điểm số cuối cùng bằng cách sử dụng một trọng số cho mỗi biến. Điều này dẫn đến thách thức về việc xác định trọng số cho mỗi biến. Mặc dù chúng tôi có cân nhắc lựa chọn cho phép người dùng tự gán trọng số để có thể tạo bảng xếp hạng riêng của họ, nhưng đối với Bộ Giáo dục, điều cốt yếu là phải cải thiện một số chỉ số chính. Do đó, chúng tôi đã xác định trọng số cho từng biến tùy thuộc vào tính xác thực và độ tin cậy của các nguồn dữ liệu và tầm quan trọng của chỉ số trong các mục tiêu giáo dục đại học mà Kế hoạch Phát triển Quốc gia đặt ra.

Thách thức 5: Tiết lộ

Thông thường, các mô hình xếp hạng được phát triển bởi các bên thứ ba. Mặc dù mô hình này do Bộ Giáo dục tạo ra với mục đích nâng cao chất lượng và cải tiến quá trình ra quyết định, điều này cũng là một thách thức vì Bộ chịu trách nhiệm cung cấp tài nguyên cho các cơ sở giáo dục đại học và do đó một phần chịu trách nhiệm về chất lượng của họ. Như vậy, Bộ đóng vai trò vừa là thẩm phán vừa là bồi thẩm đoàn trong quá trình này. Tuy nhiên, kết quả của việc chọn lọc từ các thông tin sẵn có đã tạo ra một công cụ hữu ích cho công chúng và một lời cảnh tỉnh đối với các tổ chức giáo dục. Bằng cách đó, chúng tôi trấn an cộng đồng rằng: 1) bảng xếp hạng sẽ không được sử dụng cho các mục đích khác, chẳng hạn như thông báo phân bổ nguồn lực hoặc thiết lập các tiêu chuẩn chất lượng cho quá trình kiểm định; 2) các chỉ số mô hình đều được lựa chọn có tính tiêu biểu cho sự phức tạp của hệ thống giáo dục đại học; 3) bảng xếp hạng được xây dựng bằng các phương pháp khách quan nên hoàn toàn minh bạch, và do đó có khả năng nhân rộng.

Triển vọng

Sau khi vượt qua những thách thức khác nhau và công bố MIDE vào tháng 7 năm 2015, Bộ đã tạo ra được tiếng nói chung về chất lượng giáo dục đại học, và điều này được thảo luận kỹ lưỡng trong những tháng tiếp theo. Ngay cả khi mô hình có thể cần thời gian để đạt được mức độ trưởng thành nhất định, nó chắc chắn đã cung cấp thông tin liên quan và đáng tin cậy cho các tổ chức giáo dục đại học về cách cải thiện chất lượng, và

cung cấp cơ sở thông tin cho các bậc cha mẹ và gia đình để họ có thể đưa ra những quyết định lựa chọn trường học. Trong suốt năm 2016, một phiên bản cập nhật của bảng xếp hạng (MIDE 2.0) đã được phát triển và ngày càng được các tổ chức giáo dục đại học chấp nhận rộng rãi. ■

Giáo dục đại học ở Brazil: thúc đẩy tăng trưởng kinh tế

**José Janguie Bezerra, Celso Niskier và
Lioudmila Batourina**

José Janguie Bezerra là chủ tịch của Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) và cũng là chủ tịch của Grupo Ser Educacional, Brazil. E-mail: janguie@sereducacional.com. Celso Niskier là Phó Chủ tịch của ABMES và là Hiệu trưởng của Centro Universitário Carioca, Brazil. E-mail: cniskier@unicarioca.edu.br. Lioudmila Batourina là chuyên gia tư vấn hợp tác quốc tế tại ABMES. E-mail: liimesmila@abmes.org.br.

Giáo dục đại học tư của Brazil là một trong những khu vực giáo dục tư lớn nhất trên thế giới. Nhu cầu giáo dục trong nước rất, với sự hỗ trợ thích đáng của chính phủ các trường đại học tư vẫn tiếp tục mở rộng. Trong cộng đồng giáo dục đại học truyền thống, hầu hết đều coi giáo dục tư là một lĩnh vực kinh doanh chứ không nằm trong kế hoạch quốc gia, và thường có cách nhìn tiêu cực về chất lượng của khu vực này. Ngay các tổ chức giáo dục phi lợi nhuận cũng tham gia vào cuộc đua tìm kiếm lợi nhuận bằng cách tổ chức các khóa học và các dự án khác nhau, nên những tranh luận về giáo dục vì-lợi-nhuận và giáo dục phi-lợi-nhuận không thể có hồi kết. Tại Brazil, kỳ thi quốc gia dành cho sinh viên tốt nghiệp (ENADE) bộc lộ khoảng cách lớn trong chất lượng ở cả khu vực giáo dục công và tư, nơi mà sinh viên từ các trường vì-lợi-nhuận giành kết quả cao do có động lực mạnh mẽ hơn. Các trường đại học tư, như là một cấu thành của Chương trình Quốc gia, thường phải trải qua những đợt kiểm tra chất lượng gay gắt. Trong phần lớn các trường hợp, đội ngũ giảng viên của các trường đại học tư được tuyển dụng từ các cơ sở giáo dục của liên bang và tiểu bang, trong khi sinh viên xuất thân chủ yếu từ các tầng lớp xã hội có thu nhập thấp và có động cơ học tập cao.

Một lực lượng cần tính đến

Từ năm 1996, giáo dục đại học tư ở Brazil ngày càng có vị trí vững chắc. Theo số liệu điều tra dân số mới nhất, trong số 2.364 cơ sở giáo dục đại học (HEI) ở Brazil, 87,5% là trường tư, bao gồm 2.069 trường đại học, trung tâm đào tạo đại học và trường cao đẳng được phân bố trên khắp Brazil, cho phép công dân Brazil có thể hoàn thành bằng cấp (đại học, thạc sĩ và tiến sĩ) để thay đổi hoàn cảnh của bản thân và gia đình họ.

Thế mạnh của phân khúc tư nhân này được chứng minh bằng các số liệu thống kê quốc gia: ngày nay có hơn 6 triệu sinh viên theo học tại các trường đại học tư thục, chiếm hơn 75% tổng số sinh viên đại học. Có một khuynh hướng xã hội nhất định trong hệ thống giáo dục của Brazil – đó là những học sinh nam và nữ học trong các trường trung học tư thục đắt tiền, sau kỳ thi tốt nghiệp thường chiến thắng trong cuộc cạnh tranh để giành được những cơ hội học tập miễn phí vốn rất hạn chế trong các trường đại học liên bang hoặc của bang. Mặt khác, học sinh từ các trường công có điểm số tốt nhưng thấp hơn những học sinh nói trên phải nộp đơn xin tài trợ để chi trả học phí trong các trường tư. Về cơ bản, điều này có nghĩa là khu vực giáo dục tư nhân có trách nhiệm - vì thế mà họ bị chỉ trích rất nhiều - trang bị cho những sinh viên này trình độ kiến thức cần thiết để phục vụ đất nước.

Khu vực giáo dục đại học tư ở Brazil bao gồm nhiều cơ sở đại học nhỏ và vừa, và cả các tổ chức lớn. Khoảng 36% sinh viên theo học trong 12 tập đoàn giáo dục lớn nhất. Bất kể quy mô như thế nào, các trường đại học tư thục đều phải đối mặt với nhiều thách thức: duy trì các tiêu chuẩn chất lượng, thu hút nhân viên giỏi nhất, hoạt động linh hoạt, trải qua những kỳ kiểm định nghiêm ngặt để được công nhận, liên tục thay đổi để thích ứng với những quy định mới và nhiều điều khác.

Theo truyền thống, các trường đại học tư thục Brazil thường ít đào tạo các khóa học trong các lĩnh vực công nghệ, tuy nhiên, theo thời gian, sự khác biệt này đang bị xóa bỏ; hiện nay chỉ các ngành khoa học cơ bản và những chuyên ngành công nghệ mang tính đặc thù cao còn là độc quyền của các trường đại học công. Trong số các khóa học đa dạng do các trường đại học tư nhân cung cấp, ngành luật là phổ biến nhất, với tỷ lệ sinh viên đăng

ký đồng nhất (14%), tiếp theo là Quản trị (9%), Kỹ sư xây dựng (6%) và cuối cùng là Y khoa, Sư phạm và Quản lý nhân sự. Các trường đại học tư thực cung cấp cho đất nước lực lượng lao động bậc trung đủ năng lực cần thiết cho thị trường lao động Brazil và cho tăng trưởng kinh tế.

Đường cong tăng trưởng

Giáo dục đại học Brazil bắt đầu mở rộng vào năm 1996. Trước đó, số lượng tuyển sinh còn hạn chế và không đáp ứng được nhu cầu của xã hội. Bức ngoặt là sự ra đời một quỹ tín dụng cho phép thanh niên vay tiền để học tập. Do đó, không nên nhầm lẫn sự phát triển của khu vực giáo dục tư nhân ở Brazil là kết quả của sự phát triển kinh doanh tư nhân nói chung, vì đó là kết quả đương nhiên của Kế hoạch Giáo dục Quốc gia (PNE). Trên thực tế, đây là đặc điểm cốt lõi phân biệt giáo dục tư nhân ở Brazil với giáo dục tư nhân ở các nước khác, ví dụ như ở châu Âu. Các trường đại học tư nhân của Brazil là một bộ phận không thể tách rời, là công cụ và nhà cung cấp của PNE. Đây là một giải pháp sáng tạo kết hợp của các nhà lãnh đạo và các doanh nhân có trình độ học vấn cao nhằm giải quyết vấn đề thiếu hụt các cơ sở giáo dục đại học và vấn đề hòa nhập xã hội trong nước.

Bước nhảy vọt thứ hai diễn ra vào năm 2002, khi các khóa học công nghệ bậc đại học đầu tiên được đưa ra. Các khóa học này có thời hạn ngắn hơn, và tạo điều kiện tiếp cận với giáo dục đại học cho học sinh từ các tầng lớp xã hội có thu nhập thấp, hoặc các lớp “C” và “D”, đại diện cho hơn một nửa số học sinh Brazil. Các khóa học này được thị trường chấp nhận là giáo dục đại học và mở ra cho những học viên lớn tuổi, đã làm việc vài năm, trước đó không thể vào học đại học ngay sau khi tốt nghiệp trung học.

Đỉnh tăng trưởng tiếp theo là năm 2005, khi quỹ ProUni ra đời. Quỹ này cấp học bổng tại các trường tư thực cho sinh viên từ các gia đình ít đặc quyền. Học bổng được trao cho học sinh từ các gia đình có mức thu nhập tối đa bằng 1,5 mức lương tối thiểu.

Việc điều chỉnh khoản vay của Quỹ Tài trợ Sinh viên (FIES) năm 2010, với việc giảm lãi suất và kéo dài thời gian trả vốn, đã làm tăng số lượng sinh viên mới từ 76 ngàn trong năm 2010 lên 732 ngàn vào năm 2014.

Nhu cầu giáo dục trong nước cao, với sự hỗ trợ thích đáng của chính phủ, các trường đại học tư vẫn tiếp tục mở rộng.

Cuộc khủng hoảng kinh tế và chính trị năm 2015 buộc chính phủ Brazil phải giảm mạnh các khoản cho vay từ quỹ FIES, và hầu hết học sinh của các lớp “C” và “D” lại bị loại khỏi chương trình giáo dục đại học. Hiện nay, tỷ lệ học đại học trong độ tuổi 18-24 chỉ còn trên 17%, trong khi theo Kế hoạch giáo dục Quốc gia PNE, phải có 33% thanh thiếu niên theo học đại học vào năm 2024. Từ năm 1996 đến năm 2014, FIES đã đạt gần 40% của mục tiêu này, nhưng sau khi giảm mạnh vào năm 2015, quỹ này chỉ còn chiếm ít hơn 15% sinh viên vào năm 2016.

Trước sự chệch hướng của PNE, phản ứng mạnh mẽ nhất là Hiệp hội các trường đại học tư thực (ABMES - *Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior*), tổ chức này đứng lên bảo vệ lợi ích hợp pháp của các trường đại học tư thực và sinh viên đại học tư thực, và lợi ích của toàn bộ chương trình giáo dục nói chung. Lập luận cho rằng học bổng là chi phí quá sức đối với xã hội không gì khác hơn là một nguy hiểm: chi phí cho sinh viên tại các cơ sở tư thực (chiếm tới 87,5% khu vực giáo dục đại học) thấp hơn so với chi phí cho sinh viên của các cơ sở công lập, trong khi tác động trực tiếp của khu vực giáo dục tư thực đối với nền kinh tế quốc dân là rất lớn. Do đó, để hỗ trợ PNE đạt được mục tiêu thách thức vào năm 2024, ABMES tập trung chiến lược thúc đẩy chính phủ tiếp tục đầu tư vào học bổng. Đồng thời, trong bối cảnh khủng hoảng kinh tế hiện nay, Hiệp hội đang làm việc với chính quyền để tìm các cơ chế tài trợ thay thế, ví dụ như các quy định mới cho phép các ngân hàng tư nhân tham gia thị trường tài chính cho sinh viên tương lai.

Chính vì phải chịu tác động trực tiếp của cuộc khủng hoảng kinh tế, khu vực giáo dục tư nhân là đối tác tốt nhất và tích cực nhất của chính phủ trong việc tìm kiếm cách thức cung cấp cho xã hội các cơ hội tiếp cận giáo dục đại học và duy trì tăng trưởng kinh tế. ■

Khu vực hóa giáo dục đại học ở Đông Á

Edward W. Choi

Edward W. Choi là nghiên cứu sinh bậc tiến sĩ tại Trung tâm Giáo dục Đại học Quốc tế tại Boston College, Hoa Kỳ. E-mail: edward.choi.2@bc.edu.

Ba tổ chức quan trọng có vai trò thúc đẩy hợp tác giáo dục đại học ở khu vực Đông Á là Hiệp hội các quốc gia Đông Nam Á (ASEAN), Tổ chức các Bộ trưởng Đông Nam Á (SEAMEO), và một tổ chức ba bên mới hình thành gần đây giữa chính phủ Trung Quốc, Nhật Bản và Hàn Quốc. Mặc dù đã có lịch sử hợp tác với nhau, một phần do mong muốn tạo ra một không gian giáo dục chung ở Đông Á, các quốc gia trong khu vực đang thực hiện các kế hoạch khu vực hóa dựa trên nhu cầu, mục tiêu, thời gian biểu và phong tục khác nhau. Điều này dẫn đến tình trạng chắp vá trong quá trình khu vực hóa giáo dục đại học tại Đông Á. Khi xem xét hiện tượng này, một số câu hỏi xuất hiện. Vì sao có quá nhiều kế hoạch khu vực hóa ở Đông Á? Nếu một vài quốc gia cùng lúc là thành viên của nhiều tổ chức trong khu vực, liệu có thể xảy ra hiện tượng một số kế hoạch khu vực được ưu tiên hơn các kế hoạch khác hay không? Nếu có, thì liệu điều này có tác động tiêu cực đến các chương trình khu vực hóa Đông Á, cả những sáng kiến riêng rẽ, và rộng hơn, các kế hoạch hướng đến một không gian giáo dục đại học chung ở Đông Á?

ASEAN và Mạng lưới các trường đại học ASEAN

Ban đầu (khoảng những năm 1967-1989), ASEAN thúc đẩy những quan hệ hợp tác song phương trong vấn đề ổn định chính trị và an ninh. Do đó, các thành viên sáng lập - Indonesia, Malaysia, Philippines, Singapore và Thái Lan - tập trung vào sứ mệnh ngăn chặn phong trào cộng sản ở Đông Dương và xây dựng hợp tác quốc gia, đặc biệt trong những năm sau khi các phong trào giành độc lập thành công trong khu vực. Tuy nhiên, các sự kiện của những năm 1990, đặc biệt là cuộc khủng hoảng tài chính châu Á năm 1997, đã thúc đẩy thay đổi mục tiêu khi một làn sóng những thảo luận chính trị về hội nhập kinh tế tràn sang khu vực. Cuộc khủng hoảng tài chính nhấn mạnh sự cần thiết hợp tác không chỉ giữa các nước thành viên ASEAN,

mà còn với các quốc gia bị ảnh hưởng khác là Trung Quốc, Nhật Bản và Hàn Quốc để tìm ra giải pháp ngăn chặn suy thoái kinh tế tàn phá khu vực trong tương lai. Nhóm các quốc gia này được gọi là ASEAN+3.

Trong suốt quá trình phát triển của ASEAN, từ một nhóm các nước Đông Nam Á độc quyền, tới cấu trúc ASEAN+3, và sau đó là ASEAN+6 (với việc bổ sung Australia, Ấn Độ và New Zealand) đối thoại về chính sách hợp tác giáo dục đại học trong khu vực diễn ra chậm chạp. Đối thoại bắt đầu bằng hai cuộc họp của Ủy ban Giáo dục ASEAN vào những năm 1970; cả hai cuộc họp này đều thúc đẩy giáo dục đại học, đặc biệt tiềm năng lao động của sinh viên tốt nghiệp đại học, như động cơ chính đẩy mạnh sự thịnh vượng kinh tế. Các cuộc họp cũng đưa ra lý lẽ ủng hộ hình thành một hệ thống quốc tế nhằm bảo đảm sinh viên đạt được trình độ và năng lực cao. Kết quả là sự ra đời một nhóm nhỏ được gọi là Mạng lưới Đại học ASEAN (AUN), được hỗ trợ bởi Hệ thống đảm bảo chất lượng Mạng lưới Đại học ASEAN (AUN-QA) và Hệ thống Chuyển đổi Tín chỉ ASEAN (ACTS), tạo thuận lợi cho việc trao đổi giảng viên, nhân viên và sinh viên giữa 30 tổ chức thành viên.

SEAMEO và Khu vực Giáo dục Đại học Đông Nam Á

Trong khi AUN của ASEAN hoạt động trên nền tảng tiểu vùng, Học viện Phát triển Giáo dục Đại học SEAMEO (RIHED) hướng đến mục tiêu cao hơn: thành lập Khu vực Giáo dục Đại học Đông Nam Á (SEA-HEA). Cho đến nay, ba quy trình khu vực hóa đầu tiên đã khởi đầu công việc này: Dự án thí điểm trao đổi sinh viên của Malaysia, Indonesia, Thái Lan (M-I-T) và hai cơ chế hài hòa khu vực là Mạng lưới đảm bảo chất lượng ASEAN (AQAN) và Hệ thống chuyển đổi tín chỉ Đông Nam Á (SEA-CTS). Với sự hỗ trợ của Hệ thống trao đổi Đại học ở châu Á và Hệ thống Chuyển đổi tín chỉ Thái Bình Dương (UCTS), 23 trường đại học thuộc M-I-T đã trao đổi 1130 sinh viên đại học trong quá trình triển khai dự án (2010-2014). Hiện nay, M-I-T đang phát triển một thương hiệu toàn diện hơn, Mạng lưới trao đổi sinh viên Quốc tế ASIAN (AIMS), và kế hoạch mở rộng phạm vi của nó bao gồm 4 quốc gia khác là Brunei Darussalam, Nhật Bản, Philippines và Việt Nam. Trái với M-I-T, hoạt động của AQAN và SEA-CTS rất khó đo lường; tuy

nhiên, rất có thể hai cơ chế khu vực này sẽ hiển thị rõ hơn trong Mạng lưới AIMS.

CAMPUS Asia

Xuất hiện gần đây nhất trong bối cảnh hợp tác khu vực ở Đông Á là một chương trình trao đổi sinh viên ba bên gọi là Chương trình Hợp tác Trao đổi Sinh viên Đại học ở châu Á (CAMPUS Asia). Ra đời từ năm 2012 như một dự án thí điểm dưới sự điều hành của Trung Quốc, Nhật Bản và Hàn Quốc, CAMPUS Asia tạo điều kiện thuận lợi cho việc trao đổi cả sinh viên đại học và sau đại học thông qua chuyển đổi tín chỉ, chương trình học cấp bằng đôi và chương trình hợp tác đào tạo, nhằm mục đích phát triển những “chuyên gia châu Á tài năng” trên cơ sở chia sẻ nền tảng tài nguyên và kiến thức. Các chuyên gia này dự kiến sẽ trở thành các đại sứ có kiến thức cạnh tranh quốc tế của khu vực Đông Bắc Á. Có lẽ chương trình này còn đặt ra một mục tiêu cấp nữa là giảm bớt hiện tượng chảy máu chất xám của Trung Quốc và Hàn Quốc (nguồn vốn trí tuệ đang chảy sang các điểm đến học tập và làm việc phổ biến như Bắc Mỹ và châu Âu); đồng thời tạo ra nhu cầu quốc tế đối với giáo dục đại học của khu vực đang phải đối mặt với triển vọng giảm tỷ lệ nhập học (Nhật Bản và Hàn Quốc).

Hạn chế của khu vực hóa ở Đông Á

Nếu tách riêng ra, các kế hoạch khu vực hóa được mô tả ở trên đều có tiềm năng mang lại nhiều lợi ích trong phạm vi địa lý của chúng: sự hiểu biết liên văn hoá sâu sắc hơn; sự chia sẻ kiến thức; kênh quốc tế cho lao động lành nghề; sự ổn định và hòa bình trong khu vực. Tuy nhiên, nếu nhìn nhận như một tổng thể, chúng đại diện cho tình trạng chắp vá trong giáo dục đại học khu vực, bao gồm sự loại trừ lẫn nhau và trong một số trường hợp, sự chống chọi và phụ thuộc lẫn nhau về kinh tế và chính trị giữa các quốc gia trong khu vực. Những lực lượng thiếu sự phối hợp này có thể gây ra căng thẳng về địa chính trị, vì các mạng lưới khu vực có khả năng tham gia vào các hoạt động chính trị và các hành vi mang tính phô trương, đặc biệt là khi các chương trình mở rộng ra các vùng lân cận và cố gắng lôi kéo các quốc gia đã là thành viên của các sáng kiến khác.

Ví dụ, nhóm ba quốc gia Đông Bắc Á có kế hoạch lôi kéo một số nước thành viên ASEAN

và/ hoặc thành viên của SEAMEO tham gia vào CAMPUS Asia, trong khi cả ASEAN và SEAMEO đã chấp thuận khả năng mở rộng AUN và AIMS theo hướng đông bắc, đó là Trung Quốc, Nhật Bản và Hàn Quốc. Khi khả năng phát triển quan hệ đối tác khu vực mở ra, các nước là thành viên của nhiều tổ chức có thể lựa chọn để tôn vinh hoặc dành nhiều nguồn lực hơn cho những mối quan hệ hợp tác nào sẽ đem lại nhiều lợi ích nhất (ví dụ như uy tín, sự ủng hộ chính trị hoặc nguồn lực) hoặc cả hai. Sự ra đời của những quan hệ hợp tác ASEAN+1 (ví dụ ASEAN-Nhật Bản) - có thể gây tổn hại cho sự phát triển của nhóm lớn hơn là ASEAN+3 - là một minh họa cho quan điểm này. Trong các trường hợp khác, các mạng lưới khu vực có thể đối mặt với tình huống các nguồn lực trở nên “quá mỏng” khi các quốc gia thành viên phải chia nguồn tài chính, nhân lực và thời gian cho quá nhiều các sáng kiến khu vực. Tóm lại, các hoạt động ưu tiên có thể làm phương hại đến việc nuôi dưỡng các mối quan hệ hợp tác bền vững trong khu vực và cản trở chính các kế hoạch khu vực hóa được nhiều quốc gia thành viên chia sẻ. Có lẽ, việc hình thành một cộng đồng giáo dục đại học chung bao gồm tất cả các nước Đông Á cũng là vấn đề gây tranh cãi.

Một thách thức khác mà các tổ chức khu vực ở Đông Á đang phải đối mặt là tìm kiếm sự hài hòa trong một khu vực địa lý cực kỳ phân cực về văn hoá, ngôn ngữ, các tiêu chuẩn chất lượng giáo dục và các quy tắc và quy định quốc gia, đặc biệt các giao thức thị thực và lịch học. Các công cụ tham khảo như AQAN, UCTS và ACTS đã giúp giảm thiểu những khác biệt rõ rệt nhất và tạo điều kiện thuận lợi cho việc trao đổi sinh viên trong các nhóm ưu tú như AUN và các dự án thí điểm quốc tế. Nhưng vẫn rất cần thiết phát triển những cơ chế hài hòa, mở rộng với mục tiêu cân bằng lợi ích giáo dục trên khắp Đông Á nói chung. Nhận thức được hạn chế này,

Hiện tượng này đã dẫn đến bối cảnh phân mảnh trong quá trình khu vực hóa giáo dục đại học tại Đông Á.

SEAMEO RIHED và Ngân hàng Phát triển Châu Á (ADB) đã bắt đầu phát triển một công cụ tham khảo toàn diện, cho toàn Đông Á được gọi là Khung chuyển giao Tín chỉ Học thuật (ACTFA).

Tuy nhiên, câu hỏi đặt ra là liệu các mạng lưới khu vực đang cùng tồn tại ở Đông Á có hoan nghênh khung chuyển giao tín chỉ này, đặc biệt trong bối cảnh họ có xu hướng thúc đẩy các chương trình trao đổi tự xây dựng và các cơ chế hài hòa vốn có nguồn gốc ở các tiểu khu tương ứng. Hiện tại, CAMPUS Asia dường như đang tìm cách xây dựng khung CTS và QA cho riêng mình và AUN, như đã đề cập, đang sử dụng AUN-QA và ACTS.

Với tình hình hiện tại, lúc này có lẽ là thời điểm tốt để nhấn mạnh tầm quan trọng của sự hợp tác chặt chẽ giữa các mạng lưới khu vực ở Đông Á. Mục đích là giảm nhẹ bất kỳ căng thẳng địa chính trị nào có thể là đặc trưng của quá trình khu vực hóa Đông Á ngày nay và phát triển các cách thức hiệu quả chia sẻ kiến thức và nguồn lực giữa các mạng lưới khu vực để cân bằng các lợi ích giáo dục đại học trong toàn khu vực. Có lẽ theo cách này, Đông Á có thể bắt đầu tiến tới một chương trình nghị sự về khu vực hóa toàn diện để tạo ra một cộng đồng giáo dục đại học toàn Đông Á duy nhất. ■

Trung Quốc: quốc gia dẫn đầu thế giới về tỷ lệ tốt nghiệp đại học

Julian Marioulas

Julian Marioulas là nghiên cứu sinh tiến sĩ tại Khoa Nghiên cứu Đông Á, Đại học Vienna, Áo, và là giảng viên tiếng Đức tại Trường ngoại ngữ, Đại học Khoa học và Công nghệ Đông Trung Quốc. E-mail: julian@marioulas.de.

Trong ấn bản Tháng 4 năm 2013, tạp chí *The Economic Observer* đặt ra một câu hỏi đơn giản: “Các trường đại học của Trung Quốc có quá dễ dàng không?”. Mặc dù câu hỏi này có thể đặt ra cho nhiều hệ thống giáo dục đại học nhưng câu trả lời khẳng định của *The Economic Observer* về Trung Quốc thật rõ ràng và không thể nhầm lẫn. Trung Quốc có tỷ lệ bỏ học đại học thấp nhất thế giới; nguồn thông tin từ Bộ giáo dục cho biết có ít hơn 1% sinh viên không hoàn thành chương trình học. Các trường hợp kỷ luật sinh viên, dù rất hiếm hoi, thường gây ra phản ứng gay gắt từ những cá nhân bị kỷ luật và gia đình họ. Mặc dù nền giáo dục

đại học ở Đông Á nói chung có đặc điểm là yêu cầu đầu vào cao và tỷ lệ bỏ học thấp, nhưng tỷ lệ này ở Hàn Quốc và Nhật Bản vẫn loanh quanh ở 10%, một con số xa vời so với tình hình ở Trung Quốc, nơi mà người ta không thể tưởng tượng nổi việc không tốt nghiệp đại học.

Các số liệu

Khi thu thập dữ liệu cho bài viết này, tôi có sử dụng “Báo cáo chất lượng giáo dục đại học” do các cơ sở giáo dục đại học của Đại lục xuất bản, tôi lập danh sách 187 trường đại học và tỷ lệ sinh viên hoàn thành bốn năm học của họ cũng như tỷ lệ sinh viên nhận được bằng cử nhân sau khi tốt nghiệp. Danh sách gồm các trường đại học đa dạng, phân bố ở 12 tỉnh, cả các vùng nông thôn và đô thị, và các tổ chức đào tạo với chất lượng và quy mô rất khác nhau. Tỷ lệ tốt nghiệp trung bình bốn năm học của các trường trong danh sách vào năm 2013 ở mức 97,3%, 5 trường cho 100% sinh viên tốt nghiệp, trong khi tỷ lệ thấp nhất là 84%. Tỷ lệ được cấp bằng cử nhân cho năm đó là 96%, thấp hơn tỷ lệ tốt nghiệp. Thông thường, Giấy Chứng Nhận Tốt Nghiệp chỉ yêu cầu tất cả các môn học bắt buộc phải có điểm đạt, cộng với một số lượng chứng chỉ theo quy định, trong khi bằng cử nhân có thể yêu cầu điểm GPA nhất định.

Chất lượng và xếp hạng của một trường đại học dường như không tạo ra sự khác biệt; các trường đại học trọng điểm quốc gia trong “Dự án 211” có yêu cầu đầu vào cao hơn so với các trường ở các tỉnh nhỏ, nhưng tỷ lệ tốt nghiệp chỉ thấp hơn tỷ lệ trung bình chưa đến 0,5%. Dường như vị trí địa lý mới là thứ tạo ra khác biệt nhỏ trong tỷ lệ tốt nghiệp; ở Hà Bắc, nơi phần lớn các trường cao đẳng đã được nâng cấp lên thành đại học trong những năm gần đây - tỷ lệ tốt nghiệp đại học trung bình là 98,8%, còn ở Thượng Hải, tỷ lệ này giảm xuống 95,9%. Ở một số trường đại học, những khoa hoạt động dưới sự điều hành phối hợp với các tổ chức đối tác nước ngoài và có xu hướng khó tốt nghiệp, đều có tỷ lệ tốt nghiệp trung bình chỉ trên 90%.

Các biện pháp đảm bảo tốt nghiệp

Trong bài viết cho tạp chí Trung Quốc *Time Education*, hai giảng viên của Đại học Công nghệ Giang Tô, một trường cấp tỉnh có yêu cầu đầu vào tương đối thấp, đã đề cập đến một số biện pháp tạo

điều kiện cho sinh viên tốt nghiệp đúng hạn: giảm độ khó của các đề thi lại, kết hợp với việc cho phép thi lại trong những học kỳ sau hoặc thậm chí ngay trước ngày tốt nghiệp dự kiến. Một yếu tố khác góp phần đảm bảo tỷ lệ tốt nghiệp cao là sự thiếu năng lực của đội ngũ giảng viên nói chung, cùng với việc họ không sẵn lòng nhận thêm công việc nếu sinh viên thi trượt. Điều này tác động tiêu cực đến những sinh viên theo học trong các trường có tính cạnh tranh thấp hơn. Trong lớp, nhiều sinh viên chơi trò chơi trên điện thoại, đọc tiểu thuyết, hoặc chỉ ngủ. Trong khi việc học tập ngoài lớp chỉ tập trung vào tuần thi và vào các tài liệu liên quan đến các môn thi trong kỳ, thậm chí điều này cũng bị bỏ qua nếu sinh viên nhận thức được rằng trượt nhiều môn thi cũng không bị trừng phạt.

Những lo lắng tương tự cũng được nêu lên trong một nghiên cứu duy nhất về tỷ lệ tốt nghiệp đại học của những năm gần đây. Li Zifeng và các đồng nghiệp từ Đại học Yanshan ở tỉnh Hà Bắc đã quan sát thấy rằng hầu hết các trường đại học đều có tỉ lệ tốt nghiệp gần 100%, các sinh viên gian lận không bị khiển trách, và giảng viên tránh rắc rối bằng cách cho tất cả sinh viên tốt nghiệp. Sinh viên không được “nuôi dưỡng” để thực hiện những chức năng mà theo lý thuyết, họ cần thực hiện. Các tác giả so sánh những hiện tượng này với các trường đại học phương Tây, nơi các yêu cầu linh hoạt hơn, nhưng cũng đòi hỏi cao hơn, với giả định rằng những điều này góp phần nâng cao chất lượng của sinh viên tốt nghiệp.

Một bài báo năm 2013 trong *Workers' Daily* viết về trường hợp của một trường đại học ở Hải Nam, giảng viên của trường được chỉ thị cho tất cả sinh viên cử nhân tốt nghiệp, cho dù trước đó họ có thi trượt bất kỳ môn nào. Điều này cũng áp dụng cho sinh viên bậc thạc sĩ, tất cả đều tốt nghiệp nếu luận án của họ qua được bài kiểm tra của phần mềm đạo văn. Các nhà quản lý đào tạo đã chọn cách giữ tỷ lệ tốt nghiệp cao trong toàn trường để duy trì hình ảnh tích cực và đảm bảo nguồn tài chính trong tương lai, cũng như ngăn chặn việc loại bỏ các khoa có hiệu suất thấp. Trong trường hợp này, dường như việc sắp xếp để tất cả sinh viên đều tốt nghiệp được mọi giảng viên hoan nghênh.

Một vài suy nghĩ

Việc mở rộng giáo dục đại học ở Trung Quốc đã cho phép một số lượng kỷ lục sinh viên ghi danh

vào đại học và mang lại lợi ích cho xã hội nói chung. Các khoản đầu tư từ chính quyền trung ương giúp nâng cao chất lượng và sự thừa nhận quốc tế cho các cơ sở giáo dục trên Đại lục. Tuy nhiên, tôi cho rằng việc đảm bảo để tỷ lệ tốt nghiệp cao như vậy sẽ là một trở ngại cho sự phát triển tiếp theo của họ.

Như vẫn được duy trì, các trường đại học ưu tú tuyển số lượng lớn sinh viên thông qua *Gaokao* (kỳ thi tuyển sinh đại học) và kênh Tuyển sinh Độc lập. Mặc dù phương pháp thứ hai cho phép các trường đại học linh hoạt quyết định số lượng tuyển sinh của họ mà không chỉ dựa vào một điểm chuẩn xác định duy nhất, điều này lại có khuynh hướng dẫn đến tham nhũng. Trường hợp tai tiếng nhất trong những năm gần đây là về Cai Rongsheng. Trong suốt 8 năm giữ chức vụ trường phòng tuyển sinh tại Đại học Renmin của Trung Quốc, ông ta đã nhận hơn 23 triệu nhân dân tệ (3,4 triệu USD) tiền hối lộ để ghi danh sinh viên. Theo *Beijing Morning Post*, một chỗ học tại các trường đại học danh tiếng có thể có giá 1 triệu tệ (150 ngàn USD). Tuyển sinh Độc lập đã trở thành một kênh cho các học sinh tốt nghiệp trung học không đủ trình độ, nhưng lại có các mối quan hệ chính thức mạnh để được nhận vào các trường đại học tốt, nơi họ sẽ tốt nghiệp bất kể có nỗ lực học tập hay không. Trong tình hình như vậy, các hệ thống đánh giá được thiết kế nhằm loại bỏ những sinh viên có kết quả thấp trong quá trình bốn năm học tập có lẽ sẽ khó được đưa vào áp dụng.

Ít nhất, Đại học Renmin đã thu hẹp đáng kể kênh Tuyển sinh Độc lập từ ngày Cai Rongsheng bị phát hiện tham nhũng. Số liệu của Văn phòng tuyển sinh cho biết, 192 sinh viên được nhận vào học theo kênh này vào năm 2016 (trong tổng số 2.797 sinh viên năm nhất), thấp hơn rất nhiều so với năm 2012, khi con số đó là 550, chiếm khoảng 20% tổng số sinh viên mới đăng ký cùng thời gian.

Nếu tính đến số lượng rất lớn thí sinh đủ trình độ tham gia thi tuyển, có thể nghĩ rằng các trường đại học này hoàn toàn có thể đạt được tỷ lệ tốt nghiệp cao như mức hiện nay mà không cần đến bất kỳ biện pháp đặc biệt nào - với giả định quy trình nhập học của họ là minh bạch, dựa trên thành tích học tập và không có tham nhũng.

Về phần các trường đại học và cao đẳng của tỉnh, tôi cho rằng họ sẽ được hưởng lợi nhiều hơn

nếu đặt ra những yêu cầu tốt nghiệp nghiêm ngặt. Cho đến nay, động lực thúc đẩy sự gia tăng số lượng sinh viên và các ngành học vẫn trùng hợp với nhu cầu giữ tỷ lệ tốt nghiệp cao, mà không phụ thuộc vào thành tích thực tế của sinh viên. Một sự thay đổi mô hình được thực hiện tại một số trường đại học cấp tỉnh, để cao giá trị chất lượng của sinh viên tốt nghiệp thay vì số lượng, sẽ giúp nâng cao giá trị bằng cấp của họ và giảm bớt tính chất phân cấp đặc trưng của giáo dục đại học Trung Quốc.

Cần lưu ý rằng, thực tế có một nhóm nhỏ các trường đại học mới thành lập đã phá vỡ mô hình tuyển sinh và các yêu cầu của chương trình đào tạo hiện có, trong số đó có Đại học ShanghaiTech và Đại học Khoa học và Công nghệ Miền Nam. Chúng ta sẽ chờ xem, liệu tỷ lệ tốt nghiệp của họ sẽ khác, hay cũng cao tương đương như số đông các trường còn lại. ■

Chính trị và các trường đại học ở Iran sau cách mạng

Saeid Golkar

Saeid Golkar là giảng viên Chương trình Trung Đông và Bắc Phi, Đại học Northwestern, Evanston, Hoa Kỳ. E-mail: saeid.golkar@northwestern.edu.

Đường đi của giáo dục đại học Iran sau cuộc cách mạng 1979 có thể được chia thành ba giai đoạn. Giai đoạn đầu trong những năm cách mạng (1979-1987), giáo dục đại học Iran đã trải qua làn sóng Hồi giáo hóa đầu tiên khi cuộc Cách mạng Văn hóa và Chiến tranh Iran-Iraq (1980-1988) khởi đầu. Tiếp theo là giai đoạn tái thiết và phát triển chính trị từ năm 1998 đến năm 2004. Trong thời kỳ đó, chế độ đã giải phóng các trường đại học khỏi áp lực về ý thức hệ, cho phép họ phát triển độc lập hơn với nhà nước. Giai đoạn thứ ba, “kỷ nguyên cứng rắn” (2005-2012), đã chứng kiến làn sóng Hồi giáo hóa và phân cấp khác của các trường đại học.

Giáo dục đại học trong giai đoạn cách mạng và chiến tranh

Các trường đại học Iran có được một thời gian tự trị ngắn ngủi khi chế độ quân chủ Pahlavi chấm dứt,

nhưng vai trò của họ như những điểm nóng chính trị trong cuộc cách mạng đã nhanh chóng khiến chính phủ áp đặt sự kiểm soát. Ngay sau cuộc Cách mạng Iran năm 1979, các quan chức chính phủ đã áp dụng những chính sách điều tiết và “thanh lọc” các trường đại học, để xóa sạch bất cứ dấu vết nào còn lại của chế độ Pahlavi.

Quyền tự chủ đại học bị xói mòn theo Kế hoạch Cách mạng Văn hóa. Tất cả các trường đại học phải đóng cửa trong 3 năm cho đến năm 1982, để được “tẩy sạch” khỏi các quan điểm chính trị và tôn giáo đối lập. Trong thời gian đó, Văn phòng Cách mạng Văn hóa là cơ quan chính quản lý và chỉ đạo dự án Hồi giáo hóa. Hội đồng này nhấn mạnh hai giai đoạn trong quá trình Hồi giáo hóa các trường đại học. Thứ nhất, loại bỏ mọi ảnh hưởng Tây phương hoặc Đông phương và đưa vào các trường đại học chương trình giáo dục Hồi giáo. Giai đoạn thứ hai đề cập đến việc kiến tạo các trường đại học vừa được Hồi giáo hóa: mọi phương diện của trường phải được sửa đổi để phản ánh các nguyên tắc và tiêu chuẩn Hồi giáo. Một loạt các tổ chức như Hội đồng Cách mạng Văn hóa Tối cao (SCCR) được thành lập để giám sát và quản lý dự án Hồi giáo hóa các trường đại học và mở rộng nó cho toàn bộ nền văn hóa Iran.

Thời kỳ xây dựng và cải cách (1989-2004)

Chính quyền kỹ trị của Hashemi Rafsanjani, người nắm quyền sau cuộc chiến tranh Iran-Iraq, coi các trường đại học là nguồn lực chính để đào tạo các quan chức cho bộ máy hành chính nhà nước. Chính quyền Rafsanjani nhấn mạnh takhasoos (chuyên môn kỹ thuật) quan trọng hơn taahhod (ý thức hệ), trái với quan điểm thống trị sau Cách mạng Văn hóa lần thứ nhất. Chủ nghĩa thực dụng của Rafsanjani đã dẫn đến việc mở rộng giáo dục đại học ở Iran. Trong giai đoạn này, nhiều trường đại học tư được thành lập trên khắp đất nước. Số người đăng ký vào các trường đại học của nhà nước tăng từ 407.693 năm 1988 lên 1.192.329 vào năm 1996.

Xu hướng này tiếp tục dưới chính quyền cải cách của Khatami (1997-2004), cho phép gia tăng tự chủ đại học và không khí chính trị trở nên dễ thở hơn. Chính phủ Khatami đã cố gắng tái cơ cấu hệ thống giáo dục đại học và tăng sự độc lập của các trường đối với chính quyền. Năm 2000, Bộ Văn hóa

và Giáo dục đại học được đổi thành Bộ Khoa học, Nghiên cứu và Công nghệ (MSRT), nhấn mạnh vai trò của Bộ trong nghiên cứu cũng như giáo dục. Năm sau, các trường đại học được độc lập hơn trong việc soạn thảo chương trình và giáo trình. Ngoài ra, vào năm 2002, họ được phép tự tuyển dụng các giáo sư cũng như có thể từ chối những bổ nhiệm từ nhà nước. Cuối cùng, các trường đại học được phép tự lựa chọn các nhà quản lý của họ, bao gồm các trường khoa và chủ tịch thông qua quá trình bầu cử.

Giống như thời Rafsanjani, số sinh viên dưới thời Khatami tăng nhanh, từ 1.404.880 năm 2000 lên 2.117.471 vào năm 2004. Số sinh viên nữ trong các trường đại học cũng tăng lên đều đặn. Được hậu thuẫn bởi chính các sinh viên, các nhà cải cách đã mở ra cuộc tranh luận chính trị trong các trường đại học và khuyến khích sinh viên tham gia vào chính trị, một chính sách đã bị những người bảo thủ chỉ trích. Sự mở rộng tự do chính trị trong sinh viên đã khơi dậy khát vọng dân chủ mạnh mẽ chống lại các cơ chế không qua bầu cử của chế độ chính trị, điều đó có thể thấy được qua những cuộc nổi dậy của sinh viên vào năm 1999 và 2003, bị đàn áp bởi quân đội và các tổ chức dân vệ khác.

Mặc dù bộ máy nhà nước cố gắng thực hiện các chính sách cải cách nhưng đã gặp phải sự chống đối không ngừng của thủ lĩnh Hồi giáo tối cao và phe bảo thủ của Iran, những người cố gắng ngăn chặn các chương trình cải cách, cản trở các phong trào sinh viên và tiếp tục Hồi giáo hóa các trường đại học. Vào năm 1997, SCCR - do phe bảo thủ và thủ lĩnh Hồi giáo tối cao thống trị - đã ủng hộ việc thành lập Hội đồng Giáo dục Hồi giáo mới (CIEI). CIEI phê chuẩn nhiều quy định, trong đó có một học thuyết có tiêu đề "Các nguyên tắc của các trường đại học Hồi giáo" vào tháng 12 năm 1998. Theo tài liệu này, Hồi giáo hóa các trường đại học có thể đạt được qua sáu kênh khác nhau: giáo sư, sinh viên, giáo trình và chương trình học, chương trình văn hoá, chương trình giáo dục và quản lý trường học. Các chính sách trước đây đã bị các nhà cải cách loại bỏ lại được những người kế tục cứng nhắc đưa vào thực hiện.

Kỷ nguyên cứng rắn (2005-2012)

Là người theo chủ nghĩa dân túy độc đoán, Ahmadinejad đồng thời vừa mở rộng giáo dục đại học vừa áp đặt kiểm soát chính trị đối với các trường đại học. Năm 2013 số sinh viên tăng lên đến 4 triệu. Cùng lúc, chính phủ của ông đã hủy bỏ quyền tự chủ tương đối của các trường đại học, làm phân tán hệ thống giáo dục đại học và đặt các trường đại học dưới sự kiểm soát chính trị. Trong giai đoạn này, chính phủ tăng cường nỗ lực để kiểm soát các trường đại học. MSRT, do các học giả cứng rắn thống trị, thực hiện mọi quy định CIEI để xuất nhằm thúc đẩy Hồi giáo hóa các trường đại học.

Việc phân tán hệ thống giáo dục đại học xảy ra ở nhiều cấp độ. Ở cấp độ hành chính, hiệu trưởng/chủ tịch các trường do MSRT lựa chọn, mà không phải do giảng viên bầu ra. Chính phủ Ahmadinejad đã thay thế nhiều giáo sư danh tiếng bằng những người theo chủ nghĩa cực đoan, những người tin tưởng sâu sắc vào quá trình Hồi giáo hóa các trường đại học. MSRT cũng thay thế các quy chế quản lý trường đại học đã được áp dụng suốt 18 năm bằng mệnh lệnh buộc hiệu trưởng chọn các đại diện và trưởng khoa, những người sẽ thực hiện Hồi giáo hóa trường đại học. Chính sách chia tách sinh viên theo giới tính được thực hiện tích cực; các trường đại học cũng được yêu cầu kiểm soát việc thực hiện những quy định đạo đức và xây dựng các nhà thờ và các chủng viện Hồi giáo. Trong năm 2007, để tuyển mộ những người trung thành với chế độ, chính phủ đã tước quyền tự chủ tuyển dụng của các trường đại học và bổ nhiệm các giảng viên có cùng hệ tư tưởng. Dưới chính quyền Ahmadinejad, tuyển sinh đại học được tiến hành tập trung và tuyển sinh bậc tiến sĩ chịu sự kiểm soát của MSRT. Sự kiểm soát này giúp chính phủ loại bỏ những sinh viên tích cực hoạt động chính trị khỏi trường đại học và tạo điều kiện thuận lợi cho những sinh viên ủng hộ chế độ tiếp tục nghiên cứu sau khi tốt nghiệp đại học. Các trường đại học cũng mất quyền tự chủ trong việc thiết kế và xây dựng chương trình giảng dạy. Ủy ban Khuyến khích Sách Khoa học Nhân văn được thành lập để "làm sạch" sách giáo khoa đại học. Nhiều nhà quan sát mô tả những nỗ lực này là một cuộc Cách mạng Văn hóa thứ hai làm xói mòn chất lượng giáo dục đại học ở Iran.

Kết luận

Kiểm soát và Hồi giáo hóa các trường đại học là một trong những mối quan tâm chính của nước Cộng hòa Hồi giáo Iran kể từ khi thành lập. Đỉnh điểm của hiện tượng này là hai cuộc Cách mạng Văn hóa diễn ra vào những năm 1980 và 2000. Đây cũng là những chính sách mở đường cho dòng chảy máu chất xám lớn và làm suy yếu chất lượng giáo dục, nhất là trong các ngành khoa học nhân

văn và khoa học xã hội. Bất chấp những nỗ lực này, nhà nước Iran đã không thành công trong việc tạo ra một trường đại học Hồi giáo. Sự mở rộng các trường đại học với số lượng sinh viên tăng lên, sự phát triển của công nghệ thông tin, sự chia rẽ và rời bỏ ý thức hệ Hồi giáo của một bộ phận trong giới tinh hoa chính trị là những lý do dẫn đến thất bại của dự án Hồi giáo hóa các trường đại học Iran.

CÁC ÁN PHẨM MỚI

Arar, Khalid, and Kussai Haj-Yehian. *Higher Education and the Palestinian Arab Minority in Israel*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan, 2016. 213 pp. \$100 (hb). Website: www.palgrave.com.

Bader, John. *Dean's List: 10 Strategies for College Success*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2017. 216 pp. \$24.95 (pb). Website: www.press.jhu.edu.

Barrett, Beverly. *Globalization and Change in Higher Education—The Political Economy of Policy Reform in Europe*. New York, NY: Palgrave Macmillan, 2017. 314 pp. \$99.99 (hb). Website: <http://www.palgrave.com>.

Cramer, Sharon F. *Shared Governance in Higher Education: Demands, Transitions, Transformations*, Volume 1. Albany, NY: SUNY Press, 2017. 273 pp. \$85 (hb). Website: www.sunypress.edu.

Cochrane, Sharlene Voogd, Meenakshi Chhabra, Marjorie A. Jones, and Deborah Spragg, Eds. *Culturally Responsive Teaching and Reflection in Higher Education: Promising Practices from the Cultural Literacy Curriculum Institute*. Abington, UK: Routledge, 2017. 126 pp. £44.00 (hb). Website: www.routledge.com.

Cottom, Tressie McMillan. *Lower Ed: The Troubling Rise of For-Profit Colleges in the New Economy*. The New Press, 2017. 240 pp. \$26.95 (hc). Website: <http://thenewpress.com>.

Diner, Steven J. *Universities and Their Cities: Urban Higher Education in America*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2017. 192 pp. \$44.95 (hb). Website: www.press.jhu.edu.

Farrugia, Christine A. *Open Doors 2015: Report on International Educational Exchange*. New York, NY: Institute Of International Education, 2016. \$79.95. Website: <http://www.iiebooks.org/opdoreonined.html>.

Kim, Eunyoung, and Katherine C. Aquino, Eds. *Disability as Diversity in Higher Education—Policies and Practices to Enhance Student Success*. Abington, UK: Routledge, 2017. 244 pp. £29.59 (pb). Website: www.routledge.com.

Knight, Jane, and Emnet Tadesse Woldegiorgis, Eds. *Regionalization of African Higher Education: Progress and Prospects*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, 2017. 269 pp. \$54.00 (pb). Website: <https://www.sensepublishers.com>.

Larsen, Marianne A. *Internationalization of Higher Education: An Analysis through Spatial, Network, and Mobilities Theories*. New York, NY: Palgrave Macmillan, 2016. 196 pp. £100.00 (hb). Website: <http://www.palgrave.com>.

Marber, Peter, and Daniel Araya, Eds. *The Evolution of Liberal Arts in the Global Age*. Abington, UK: Routledge, 2017. 242 pp. £25.59 (pb). Website: www.routledge.com.

Musselin, Christine. *La Grande Course des Universités*. Paris, FR: Presses de Sciences Po, 2017. 304 pp. € 19 (pb). Website: <http://www.pressesdesciencespo.fr>.

Shek, Daniel T. L., and Robert Hollister, Eds. *University Social Responsibility and Quality of Life*. Singapore: Springer, 2017. 283 pp. \$119 (hb). Website: www.springer.com.

Học sinh THPT FPT tham gia ...

(Tiếp theo bài 2)

FIRST Global Challenge là cuộc thi Olympic Robot được tổ chức hàng năm dành cho học sinh THPT trên toàn thế giới. Cuộc thi nhằm khơi dậy đam mê đối với Khoa học, Công nghệ, Máy móc và Toán học (S.T.E.M – Science, Technology, Engineering, Mathematics) cho thanh thiếu niên.

ĐH FPT đăng cai tổ chức Hội trại Khoa học Odyssey ASEAN+3

Từ ngày 10-15/7, ĐH FPT đăng cai tổ chức Hội trại khoa học Odyssey ASEAN+3 lần thứ 6 với chủ đề “Năng lượng tái tạo cho cuộc sống” tại campus Hòa Lạc.

Hội trại sẽ có sự tham dự của hơn 180 đại biểu, trong đó, có hơn 80 thanh thiếu niên đến từ các quốc gia thuộc khối ASEAN+3 và Thụy Điển.

Tại Hội trại, các nhóm học sinh sẽ thực hiện hoạt động nghiên cứu khoa học, phát triển và trình bày dự án xoay quanh chủ đề “Năng lượng tái tạo cho cuộc sống”. Đây là cơ hội để các em phát huy tinh thần nghiên cứu khoa học hăng say, kỹ năng làm việc trong phòng thí nghiệm và làm việc nhóm, phát triển ý tưởng và chia sẻ kinh nghiệm nghiên cứu cùng bạn bè thông qua các hoạt động thực tiễn. Những phần trình bày xuất sắc nhất sẽ nhận được Huy chương Vàng, Bạc và Đồng từ Ban tổ chức. Đồng thời, tất cả các học sinh tham dự chương trình đều nhận được chứng chỉ từ Hội trại khoa học Odyssey ASEAN+3.

Hội trại khoa học Odyssey ASEAN+3 dành cho thanh thiếu niên (APT JSO) là một trong những hoạt động thường niên của Chương trình Trung tâm ASEAN+3 về tài năng khoa học (ACGS).



Các học sinh trao đổi đề tài nghiên cứu của nhóm tại Hội trại Khoa học Odyssey ASEAN+3



Đại diện ĐH Quốc gia Brunei và ĐH FPT ký kết hợp tác thành lập Trung tâm tiếng Anh Brunei tại Việt Nam.

kinh nghiệm. Hiện đội ngũ giảng viên đã ổn định cuộc sống và bắt đầu đứng lớp tiếng Anh giao tiếp đầu tiên với học viên FPT.

Mỗi năm, ĐH FPT đón nhiều sinh viên Brunei đến học, thực tập, trải nghiệm văn hóa và ngược lại Brunei cũng là điểm đến thu hút nhiều sinh viên Việt Nam. Trung tâm tiếng Anh – FPT UBD Global Centre được thành lập sẽ tạo tiền đề cho sự hợp tác lâu dài trong lĩnh vực giáo dục giữa hai nước.

Thành lập Trung tâm tiếng Anh FPT IBD Global Center

Sáng 21/7, ĐH FPT và ĐH Quốc gia Brunei ký kết dự án thành lập Trung tâm tiếng Anh – FPT UBD Global Centre đầu tiên tại Việt Nam.

Trung tâm sẽ đặt văn phòng tại tòa nhà FPT Đà Nẵng, Khu công nghiệp An Đông, TP Đà Nẵng. Theo ông Hoàng Văn Cương, GD Trung tâm Trao đổi sinh viên quốc tế – FISEC, đây là một dự án trọng điểm, được nhà nước Brunei đặc biệt quan tâm theo dõi. Bằng bề dày kinh nghiệm cùng chất lượng đào tạo cao từ các giảng viên Brunei, chương trình đào tạo tiếng Anh sẽ đem lại chất lượng cao nhất tới các học viên.

ĐH Quốc gia Brunei đã gửi đoàn giảng viên đầu tiên sang Việt Nam với 13 giảng viên giàu



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
Phát hành: Edith S. Hoshino
Hélène Bernot Ullero
Thư ký: Hồ Thị Thảo Nguyên
Đỗ Thủy Uyên

Trợ lý biên tập: Salina Kopellas
Thiết kế bản in và Web:

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>

Chu Đình Phú
Nguyễn Thị Bích Mai
Diệu Linh
Tô Hồng Minh

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 36 trang, khổ 19x27 cm, tại Công ty cổ phần in An Dương
VPGD: P. 202. B3 - KTT Giảng Võ - Ba Đình - Hà Nội
Xưởng in: Công ty In An Dương, Khu A2, Phú Diễn, Từ Liêm, Hà Nội
Giấy phép xuất bản đặc san số: 47/GP-XBĐS cấp ngày 05/4/2017
In xong và nộp lưu chiểu quý IV năm 2017

