

MỸ GIANG SƠN

QUẢN LÝ VIỆC PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO

**TRONG CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC
ĐÁP ỨNG YÊU CẦU XÃ HỘI**



NHÀ XUẤT BẢN GIÁO DỤC VIỆT NAM

TS. MỸ GIANG SƠN

**QUẢN LÝ VIỆC PHÁT TRIỂN
CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO
TRONG CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC
ĐÁP ỨNG YÊU CẦU XÃ HỘI**

(SÁCH CHUYÊN KHẢO)

NHÀ XUẤT BẢN GIÁO DỤC VIỆT NAM

MỤC LỤC

Trang

Lời nói đầu	7
-------------------	---

CHƯƠNG 1. CƠ SỞ LÝ LUẬN CỦA VẤN ĐỀ QUẢN LÝ VIỆC PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO TRONG TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐÁP ỨNG YÊU CẦU XÃ HỘI

1.1. Tổng quan tình hình nghiên cứu về quản lý việc phát triển chương trình đào tạo trong trường đại học đáp ứng yêu cầu xã hội	9
1.1.1. Các nghiên cứu ở nước ngoài.....	9
1.1.2. Các nghiên cứu trong nước.....	12
1.2. Các khái niệm cơ bản.....	14
1.2.1. Tín chỉ	14
1.2.2. Học phần, môn học	15
1.2.3. Khối lượng kiến thức tối thiểu, khung chương trình.....	16
1.2.4. Chương trình khung.....	18
1.2.5. Chuẩn đầu ra và năng lực người học đạt được sau khi tốt nghiệp	18
1.2.6. Chương trình đào tạo	19
1.2.7. Để cương chi tiết học phần.....	20
1.3. Phát triển chương trình đào tạo đáp ứng yêu cầu xã hội.....	21
1.3.1. Khái niệm phát triển chương trình đào tạo	21
1.3.2. Các cách tiếp cận trong xây dựng và phát triển chương trình đào tạo.....	22
1.3.3. Các định hướng xây dựng và phát triển chương trình đào tạo	26
1.3.4. Quy trình phát triển chương trình đào tạo	26
1.3.5. Các nguyên tắc trong phát triển chương trình đào tạo	28
1.3.6. Một số vấn đề về phát triển chương trình đào tạo đáp ứng yêu cầu xã hội	31
1.4. Quản lý việc phát triển chương trình đào tạo đáp ứng yêu cầu xã hội.....	33
1.4.1. Khái niệm quản lý việc phát triển chương trình đào tạo đáp ứng yêu cầu xã hội.....	33
1.4.2. Lập kế hoạch phát triển chương trình đào tạo.....	34
1.4.3. Tổ chức phát triển chương trình đào tạo.....	37
1.4.4. Lãnh đạo hoạt động phát triển chương trình đào tạo.....	40
1.4.5. Kiểm tra, đánh giá hoạt động phát triển chương trình đào tạo	42

1.5. Các yếu tố ảnh hưởng đến quản lí việc phát triển chương trình đào tạo đáp ứng yêu cầu xã hội.....	46
1.5.1. Nhận thức về phát triển chương trình đào tạo.....	46
1.5.2. Trình độ, năng lực phát triển chương trình đào tạo	46
1.5.3. Tài chính dành cho phát triển chương trình đào tạo.....	46
1.5.4. Sự lãnh đạo của Bộ Giáo dục và Đào tạo đối với việc phát triển chương trình đào tạo	47

CHƯƠNG 2. MỘT SỐ VẤN ĐỀ VỀ THỰC TRẠNG QUẢN LÝ VIỆC PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO TRONG TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐÁP ỨNG YÊU CẦU XÃ HỘI

2.1. Khái quát về tổ chức khảo sát thực trạng	49
2.1.1. Đặt vấn đề.....	49
2.1.2. Mục tiêu khảo sát.....	50
2.1.3. Nội dung khảo sát	50
2.1.4. Phương pháp khảo sát	50
2.2. Thực trạng phát triển chương trình đào tạo.....	51
2.2.1. Nhận thức chung về phát triển chương trình đào tạo.....	51
2.2.2. Mức độ thực hiện các nguyên tắc phát triển chương trình đào tạo	53
2.2.3. Phát triển chương trình đào tạo đáp ứng yêu cầu xã hội	60
2.3. Thực trạng quản lí việc phát triển chương trình đào tạo	64
2.3.1. Thực trạng lập kế hoạch phát triển chương trình đào tạo	64
2.3.2. Thực trạng công tác tổ chức phát triển chương trình đào tạo	77
2.3.3. Thực trạng công tác lãnh đạo phát triển chương trình đào tạo	80
2.3.4. Thực trạng kiểm tra hoạt động phát triển chương trình đào tạo.....	82
2.4. Thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến quản lí việc phát triển chương trình đào tạo	85
2.5. Đánh giá chung về thực trạng	87

CHƯƠNG 3. CÁC GIẢI PHÁP QUẢN LÝ VIỆC PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO TRONG TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐÁP ỨNG YÊU CẦU XÃ HỘI

3.1. Căn cứ để xuất giải pháp	92
3.2. Các giải pháp quản lí việc phát triển chương trình đào tạo đáp ứng yêu cầu xã hội	93
3.2.1. Bồi dưỡng nhận thức chuyên môn về quản lí việc phát triển chương trình đào tạo cho cán bộ quản lí, giảng viên.....	93
3.2.2. Tăng cường quản lí kế hoạch phát triển chương trình đào tạo.....	96
3.2.3. Chỉ đạo đổi mới công tác tổ chức phát triển chương trình đào tạo.....	105
3.2.4. Tăng cường công tác lãnh đạo phát triển chương trình đào tạo.....	107
3.2.5. Tổ chức đổi mới kiểm tra hoạt động phát triển chương trình đào tạo	109
3.2.6. Nâng cao khả năng đáp ứng yêu cầu xã hội của chương trình đào tạo	112

3.3. Quan hệ giữa các giải pháp.....	114
3.4. Khảo sát sự cần thiết, tính khả thi của các giải pháp.....	115
3.4.1. Mục đích, nội dung, phương pháp khảo sát	115
3.4.2. Sự cần thiết của các giải pháp được đề xuất	116
3.4.3. Tính khả thi của các giải pháp được đề xuất	120
LỜI KẾT	125
TÀI LIỆU THAM KHẢO	126
PHỤ LỤC.....	130
Phụ lục 1. Cấu trúc nội dung chương trình đào tạo	130
Phụ lục 2. Cấu trúc đề cương chi tiết học phần	140
Phụ lục 3. Bảng hỏi về quản lý việc phát triển chương trình đào tạo đại học đáp ứng yêu cầu xã hội (Dành cho cán bộ quản lý, giảng viên trường đại học).....	142
Phụ lục 4. Bảng hỏi về việc góp ý chương trình đào tạo đại học (Dành cho sinh viên đã tốt nghiệp/ sinh viên năm cuối)	152
Phụ lục 5. Bảng hỏi về chương trình đào tạo đại học đáp ứng yêu cầu xã hội (Dành cho cán bộ quản lý đơn vị, doanh nghiệp sử dụng lao động/ sinh viên thực tập)	154
Phụ lục 6. Bảng hỏi về sự cần thiết, tính khả thi của các biện pháp quản lý việc phát triển chương trình đào tạo trong trường đại học đáp ứng yêu cầu xã hội (Dành cho cán bộ quản lý, giảng viên trường đại học)	156

LỜI NÓI ĐẦU

Trong sự nghiệp đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo hiện nay, xu thế phát triển giáo dục là hướng vào “phát triển con người”, “phát triển nguồn nhân lực”, hình thành những năng lực cơ bản mà thời đại mới đòi hỏi. Để làm được điều này, chương trình đào tạo (CTĐT) của các trường đại học đóng một vai trò quan trọng và phải được phát triển liên tục nhằm tương thích với trình độ phát triển kinh tế, xã hội, khoa học và công nghệ. Như vậy, CTĐT đại học không thể được xây dựng, thiết kế một lần và dùng mãi mãi, mà phải được phát triển, bổ sung, hoàn thiện theo sự thay đổi của trình độ phát triển kinh tế, xã hội, khoa học và công nghệ, theo yêu cầu của thị trường sử dụng lao động.

Việc thích ứng của CTĐT với trình độ phát triển kinh tế, xã hội, khoa học và công nghệ thể hiện vai trò, tầm quan trọng của CTĐT đối với chất lượng đào tạo của trường đại học. CTĐT ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng dạy học từng học phần, môn học, tác động trực tiếp đến chất lượng đào tạo của trường đại học. Do đó, có thể nói, CTĐT góp phần quan trọng trong việc xây dựng văn hoá chất lượng, hình ảnh, thương hiệu, uy tín của trường đại học.

Vai trò và tầm quan trọng của CTĐT như nói trên làm cho vấn đề quản lý việc phát triển CTĐT trở thành cấp thiết, có ý nghĩa đối với sự tồn tại và phát triển của một trường đại học. Từ lâu, tại Việt Nam, các trường đại học đều nhận thức được vai trò quan trọng của CTĐT, đều quan tâm đến chất lượng của các CTĐT, nhưng quản lý việc phát triển CTĐT nói chung, quản lý việc phát triển CTĐT đáp ứng yêu cầu xã hội nói riêng còn lúng túng và có nhiều hạn chế. Thực hiện tốt hoạt động quản lý phát triển CTĐT sẽ giúp cho việc lập kế hoạch phát triển CTĐT, tổ chức thực hiện, lãnh đạo và kiểm tra hoạt động phát triển CTĐT trở nên toàn diện, bài bản, đồng bộ; đảm bảo CTĐT được phát triển kịp thời, đúng hướng, phù hợp với mục tiêu đào tạo, đáp ứng yêu cầu của xã hội, từ đó góp phần quan trọng vào sự tồn tại và phát triển bền vững của trường đại học. Quản lý hoạt động phát triển CTĐT trong các trường đại học quan trọng như vậy, nhưng các công trình nghiên cứu trong nước cũng như ở nước ngoài về vấn đề này thường chỉ tập trung

vào hoạt động phát triển chương trình, ít đề cập và chưa đi sâu nghiên cứu về quản lý hoạt động phát triển chương trình. Vì những lí do trên, một nghiên cứu chuyên sâu về *Quản lý việc phát triển chương trình đào tạo trong các trường đại học đáp ứng yêu cầu xã hội* là cấp thiết, có ý nghĩa lí luận và thực tiễn cao.

Chuyên luận gồm 3 chương. Chương 1: Trình bày cơ sở lí luận của vấn đề quản lý việc phát triển CTĐT trong trường đại học đáp ứng yêu cầu xã hội. Chương 2: Khảo sát một số vấn đề thực tiễn về phát triển CTĐT và quản lý việc phát triển CTĐT trong trường đại học. Chương 3: Đề xuất một số giải pháp quản lý việc phát triển CTĐT trong trường đại học đáp ứng yêu cầu xã hội. CTĐT đề cập trong chuyên luận được giới hạn là CTĐT trình độ đại học. Hi vọng đây có thể là tài liệu hữu ích cho sinh viên (SV), học viên cao học, nghiên cứu sinh chuyên ngành quản lý giáo dục và các nhà quản lý giáo dục của các trường đại học.

Nhân dịp cuốn sách được xuất bản, tác giả xin được cảm ơn các đồng nghiệp, bạn bè thân hữu đã hỗ trợ, tạo điều kiện giúp tác giả hoàn thành công trình nghiên cứu này. Mặc dù đã rất cố gắng song chắc chắn cuốn sách khó tránh khỏi thiếu sót, hạn chế nhất định. Tác giả mong nhận được ý kiến đóng góp của các nhà khoa học, đồng nghiệp và bạn đọc.

TP. Hồ Chí Minh, tháng 3 năm 2017

Tác giả

CƠ SỞ LÝ LUẬN CỦA VẤN ĐỀ QUẢN LÝ VIỆC PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO TRONG TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐÁP ỨNG YÊU CẦU XÃ HỘI

1.1. TỔNG QUAN TÌNH HÌNH NGHIÊN CỨU VỀ QUẢN LÝ VIỆC PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO TRONG TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐÁP ỨNG YÊU CẦU XÃ HỘI

1.1.1. Các nghiên cứu ở nước ngoài

CTĐT là một trong những vấn đề được quan tâm hàng đầu ở các trường đại học trên thế giới và Việt Nam. Điều đó là dĩ nhiên, bởi lẽ ở bất kì trường đại học của một quốc gia nào, muốn thực hiện tuyển sinh, đào tạo ở một ngành nào thì một trong những công việc đầu tiên phải làm là thiết kế, xây dựng CTĐT. Theo sự phát triển của kinh tế, xã hội và đặc biệt là sự phát triển của khoa học, kĩ thuật nói chung, khoa học giáo dục nói riêng, CTĐT luôn luôn là đề tài nghiên cứu của nhiều công trình khoa học, của nhiều nhà khoa học.

1.1.1.1. Về khái niệm chương trình đào tạo

Theo tác giả Jon Wiles và Joseph Bondi (2005), thuật ngữ *chương trình đào tạo* được hiểu khác nhau trong từng giai đoạn [25]: Thuật ngữ này được sử dụng một cách chuyên nghiệp tại Mỹ và các nước phương Tây khoảng đầu thế kỉ XX. Xuất phát từ tiếng Latinh là *currere*, có nghĩa là “to run” (chạy, điều hành) hoặc “to run the course” (điều hành một khoá học), lúc đầu CTĐT được hiểu là một khoá học (course to study). CTĐT gồm toàn bộ kiến thức của các môn học. CTĐT là một hệ thống các môn học cần phải có để được tốt nghiệp hoặc được cấp chứng nhận đã học xong một ngành học.

Vào năm 1924, tác giả Bobbitt định nghĩa CTĐT theo hai hướng: 1/ Đó là một loạt các hoạt động nhằm giúp phát hiện ra những khả năng của mỗi học sinh; 2/ Đó là một loạt những hoạt động có chủ định nhằm hoàn thiện người học. Theo hướng này, tác giả Hollis Doak Campbell (1935) cho rằng CTĐT “bao gồm tất cả các hiểu biết và kinh nghiệm mà học sinh có được dưới sự hướng dẫn của nhà trường” [dẫn theo 25].

Vào đầu những năm 50 của thế kỉ XX, định nghĩa về CTĐT được mở rộng hơn, không đơn thuần là nội dung học hoặc kinh nghiệm của học sinh, chẳng hạn: CTĐT là tất cả các hoạt động học tập của học sinh đã được kế hoạch hoá và chỉ đạo bởi trường học nhằm đạt được những mục đích của giáo dục; CTĐT là một kế hoạch nhằm cung cấp những cơ hội học tập để đạt được những mục đích và mục tiêu cụ thể cho một nhóm đối tượng và ở một nhà trường nào đó.

Bắt đầu vào những năm 60 và tiếp tục sang thế kỉ XXI, người ta quan tâm nhiều hơn đến hiệu quả của các CTĐT. Theo đó, định nghĩa CTĐT chú trọng đến kết quả mà các CTĐT có thể mang lại, chẳng hạn: CTĐT là những hoạt động học tập được hoạch định và chỉ đạo bởi nhà trường nhằm giúp người học phát triển năng lực cá nhân và xã hội một cách liên tục. Hiện nay, CTĐT được xem là một tập hợp các mục tiêu và giá trị có thể được hình thành ở người học thông qua các hoạt động. Mức độ đạt được đối với các mục tiêu đã đưa ra thể hiện tính hiệu quả của một CTĐT [25].

1.1.1.2. Về thiết kế, xây dựng chương trình đào tạo

Tác giả Robert M. Diamond (1997) trong cuốn *Thiết kế và đánh giá chương trình và khoá học* tập trung vào quan điểm thiết kế chương trình theo định hướng lấy người học làm trung tâm. Ông cho rằng: “Thiết kế chương trình hoặc khoá học tốt nhất thế giới có thể kém hiệu quả nếu trong lớp học chúng ta không chú ý thích đáng đến phương pháp giảng dạy và học tập của sinh viên” [38, tr.15]. Ông cũng nhận định: “Thiết kế một chương trình hay một khoá học có uy tín thường là khó khăn, tốn nhiều thời gian và rất thách thức. Nó đòi hỏi phải đầu tư suy nghĩ về việc sử dụng những tài liệu này thế nào, rồi sinh viên phải học cái gì, và cuối cùng là chúng ta, với tư cách là giáo viên của họ làm thế nào để cho quá trình này trở nên dễ dàng” [38, tr.13]. Tác giả cho rằng cần phải thường xuyên xem xét lại các CTĐT và tiến hành những thay đổi thích

hợp. Trong công trình của mình, ông đã tập trung xác định những kỹ năng cơ bản mà CTĐT đại học phải đảm nhận trách nhiệm thực hiện.

Tác giả Lee Little Soldier (2006) lại quan tâm đến việc thiết kế một chương trình học (tức CTĐT) “thích hợp”. Sự thích hợp, theo tác giả, liên quan đến thực trạng của xã hội vào đầu thế kỷ XXI – một thế giới có nhiều sự thay đổi nhanh chóng, có những tiến bộ về phương tiện giao thông, giao tiếp đã không cô lập con người với bên ngoài, con người có thể liên hệ với nhau bằng nhiều cách. Ông cho rằng các nhà thiết kế chương trình không thể và không nên coi nhẹ tầm quan trọng của sự thích hợp của chương trình học nếu chúng ta muốn nó có giá trị và phản ánh thế giới thực sự. Tuy nhiên sự thích hợp bao gồm nhiều thành tố. Các chương trình học sẽ thiếu tính cân đối, tính tiện dụng và tích logic nếu các thành tố này không được sử dụng làm màn lọc cho việc ra quyết định khi thiết kế chương trình học [33].

Tác giả Edward Crawley và các cộng sự trong cuốn *Cải cách và xây dựng chương trình đào tạo kỹ thuật theo phương pháp tiếp cận CDIO* đã giới thiệu một phương pháp luận về cải cách và xây dựng CTĐT cho khối kỹ thuật; phương pháp luận này được gọi là: Hình thành ý tưởng (Conceive) – Thiết kế (Design) – Triển khai (Implement) – Vận hành (Operate), hay CDIO. Theo cách tiếp cận này, các tác giả đã đề cập khá toàn diện đến các vấn đề về phát triển CTĐT cho khối kỹ thuật. Những vấn đề chính được họ quan tâm là: quy trình về xây dựng và phát triển chương trình, quan hệ giữa CTĐT với chuẩn đầu ra, giữa CTĐT với trình độ năng lực của SV, thiết kế CTĐT theo hướng tích hợp, quan hệ giữa CTĐT với hoạt động giảng dạy và học tập, với việc đánh giá quá trình học tập của SV, việc kiểm định CTĐT,... [18].

Đề xướng CDIO đã có hơn 50 trường đại học thành viên trên khắp thế giới, trong đó có hơn 70 CTĐT tham gia, bao gồm nhiều ngành kỹ thuật, cũng như các ngành không thuộc lĩnh vực kỹ thuật như kinh doanh, quản lý dịch vụ khách sạn, quản lý môi trường, khoa học tự nhiên,... Các trường và CTĐT tham gia đã áp dụng đề cương CDIO (một danh sách các chuẩn đầu ra, để trả lời câu hỏi “phải làm gì”) và áp dụng các tiêu chuẩn CDIO (trả lời câu hỏi “làm như thế nào”) để cải tiến các CTĐT mà các trường đang vận hành. Một số quốc gia như Thụy Điển, Trung Quốc... đang dựa vào các tiêu chuẩn CDIO để kiểm định các CTĐT thuộc lĩnh vực khoa học tự nhiên, kỹ thuật và công

nghe. Ở Việt Nam, các đề án triển khai thí điểm áp dụng CDIO cho một số nhóm ngành đào tạo đang được xây dựng tại các trường đại học thành viên của Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh từ năm 2010, tại Đại học Vinh từ năm 2016,... Dưới sự chỉ đạo của Bộ Giáo dục và Đào tạo (GD&ĐT), các lớp tập huấn về CDIO cho các trường đại học đã được tổ chức vào năm 2010 tại Hà Nội, Đà Nẵng và Thành phố Hồ Chí Minh.

Tác giả Jon Wiles (2006) quan tâm đến tính mới, mô hình mới của chương trình. Ông nhận định: tốc độ và khối lượng kiến thức đang được tăng lên đáng kể. Các vi mạch máy tính sắp tới sẽ chứa tất cả các kiến thức được tổ chức dưới dạng kích cỡ nhỏ như phân tử. Thông tin được số hoá, chia thành từng phần nhỏ, sẽ truyền đi xuyên trái đất dưới dạng không dây. Kiến thức, bất cứ loại nào sẽ được tiếp cận bởi bất cứ ai, qua máy thu tí hon nguy trang như đồ trang sức, công nghệ nhận giọng nói sẽ loại trừ bàn phím, và nơi chứa dữ liệu sẽ nằm bên ngoài máy. Máy phiên dịch chung cho các nước và máy tính thông minh đang được nghiên cứu. Đó là tầm nhìn về chân trời công nghệ trong những năm tới [24]. Trên cơ sở này, ông cho rằng: Một chương trình học dựa vào nội dung không phải là một dạng dạy học ở thế kỉ thứ XXI; các nhà lãnh đạo chương trình học cần phải bắt đầu chuyển đổi chương trình học thành một quá trình chủ động, trong đó SV học được các kĩ năng tồn tại, thích ứng và sáng tạo...

Các công trình nêu trên chưa phải là nhiều, nhưng nhìn chung chủ yếu đề cập đến các vấn đề lí luận về phát triển CTĐT. Lí luận và thực tiễn về quản lí việc phát triển CTĐT ít được đề cập đến. Một số đề cập đến quản lí việc phát triển CTĐT chủ yếu theo hướng đề xuất các quy trình, các bước thiết kế, xây dựng CTĐT.

1.1.2. Các nghiên cứu trong nước

Trong nước có khá nhiều tác giả quan tâm đến chương trình giáo dục ở trình độ đại học. Tuy nhiên, hầu hết các tác giả chỉ nói đến việc phát triển chương trình, lí luận về phát triển chương trình và ít đề cập đến hoạt động quản lí việc phát triển chương trình.

Theo nghĩa rộng, CTĐT được hiểu là tập hợp các chuyên đề hay môn học được quy định cho khoá học mà người học phải thực hiện để đạt được trình

độ nào đó. Như vậy, CTĐT không phải riêng cho một trường mà cho một cấp học, một trình độ nào đó (phổ thông, cao đẳng, đại học,...). Hiểu theo nghĩa hẹp, CTĐT là tập hợp các chuyên đề mà một khoá học đặt ra nhằm trang bị đủ kiến thức và kỹ năng cho người học để cấp một chứng chỉ đào tạo nào đó. Tại các trường đại học của Việt Nam thời gian vừa qua, CTĐT được hiểu là một tập hợp các học phần được thiết kế cho một ngành đào tạo, nhằm đảm bảo cung cấp cho SV những kiến thức và kỹ năng cần thiết cho nghề nghiệp sau này.

Các tác giả Lê Ngọc Đức, Trần Thị Hoài (2012) đã đề cập khá chi tiết về những khái niệm chung về chương trình; lý luận về phát triển CTĐT đại học; xây dựng chuẩn đầu ra và CTĐT theo cách tiếp cận của CDIO; xây dựng đề cương môn học; đánh giá thẩm định chương trình [17]. Tuy nhiên, dù trình bày khá hệ thống về lý luận phát triển chương trình nhưng các tác giả lại chưa đề cập đến các vấn đề lập kế hoạch, tổ chức, lãnh đạo và kiểm tra hoạt động phát triển chương trình.

Tác giả Nguyễn Văn Khôi (2010) trong cuốn *Phát triển chương trình giáo dục* cũng đã trình bày khá hệ thống về lý thuyết phát triển chương trình giáo dục; một số quan điểm, cách tiếp cận và phương pháp thường gặp trong phát triển chương trình giáo dục; và đánh giá chương trình giáo dục [27]. Tuy tác giả có đề cập đến kế hoạch, phương pháp, mô hình thường gặp trong phát triển chương trình nhưng nhìn chung vẫn nghiêng về lý thuyết phát triển chương trình, chưa có tính hệ thống, sâu sắc về lý thuyết quản lý chương trình giáo dục ở trường đại học.

Tác giả Nguyễn Vũ Bích Hiền và các cộng sự (2015) trong cuốn *Phát triển và quản lý chương trình giáo dục* [21] đã quan tâm nhiều đến hoạt động quản lý chương trình giáo dục. Đây là một trong số ít công trình đề cập đến vấn đề quản lý chương trình giáo dục. Các tác giả đã đi sâu phân tích về quy trình phát triển chương trình giáo dục (giới thiệu quy trình; phân tích kế hoạch phát triển; xây dựng, thực hiện và đánh giá chương trình giáo dục). Các tác giả cũng đã đề cập cụ thể đến vấn đề quản lý CTĐT bậc đại học và cao đẳng ở Việt Nam. Trong đó, các tác giả đã quan tâm đến phân cấp quản lý CTĐT, khối lượng kiến thức tối thiểu của CTĐT, một số vấn đề về CTĐT sau đại học. Tuy nhiên những vấn đề cốt lõi về quản lý CTĐT như thực hiện các chức năng quản lý trong hoạt động quản lý CTĐT lại ít được đề cập đến.

Hiện nay, Bộ GD&ĐT đang đặt ra yêu cầu đối với các cơ sở đào tạo trong việc xây dựng “chuẩn đầu ra” cho các CTĐT của mình; như vậy, cách hiểu về CTĐT tại Việt Nam đã hướng tới đáp ứng yêu cầu của xã hội.

Tóm lại, có thể nói, cũng như những nghiên cứu ở nước ngoài, các công trình của các tác giả trong nước đều có sự quan tâm, chú ý thích đáng đến hoạt động phát triển CTĐT; lí luận về phát triển chương trình đã được xem xét dưới nhiều góc độ, nhiều cách tiếp cận khác nhau. Tuy vậy, các nghiên cứu về quản lí hoạt động phát triển chương trình giáo dục nói chung, CTĐT đại học nói riêng chưa được quan tâm nghiên cứu; trong khi quản lí hoạt động phát triển chương trình có tầm quan trọng, ý nghĩa lớn đối với chất lượng đào tạo của trường đại học, góp phần xây dựng hình ảnh, uy tín, thương hiệu của trường đại học.

1.2. CÁC KHÁI NIỆM CƠ BẢN

1.2.1. Tín chỉ

Trong các tài liệu nghiên cứu về đào tạo theo hệ thống tín chỉ, có nhiều định nghĩa và cách diễn đạt khác nhau về tín chỉ. Tuy nhiên, dù định nghĩa hay diễn đạt thế nào đi nữa thì bản chất của vấn đề là ở chỗ: tín chỉ (credit) là *đơn vị đo khối lượng lao động học tập* của người học. Tín chỉ là một “đơn vị đo” chứ không phải là một “đại lượng”; đại lượng cần đo là “khối lượng lao động học tập của người học”, đo bởi đơn vị là “tín chỉ” [39, tr.23].

Với tư cách là một “đơn vị đo”, lẽ ra giá trị (khối lượng) của tín chỉ (giá trị của đơn vị) phải được xác định và thống nhất, đó là yêu cầu khoa học của một đơn vị đo lường. Tuy nhiên, cho đến nay người ta vẫn chưa thống nhất được giá trị của nó. Chẳng hạn, các trường đại học tại Việt Nam, trong thời gian bắt đầu chuyển đổi sang phương thức tổ chức đào tạo theo hệ thống tín chỉ, có trường coi 1 tín chỉ có giá trị tương đương 1 đơn vị học trình, có trường coi tương đương với 1,5 đơn vị học trình.

Để có sự thống nhất trong quản lí đào tạo ở nước ta hiện nay, trong *Quy chế đào tạo đại học và cao đẳng hệ chính quy theo hệ thống tín chỉ* (2014), Bộ GD&ĐT quy định: “Tín chỉ được sử dụng để tính khối lượng học tập của sinh viên. Một tín chỉ được quy định bằng 15 tiết học lí thuyết; 30 – 45 tiết

thực hành, thí nghiệm hoặc thảo luận; 45 – 90 giờ thực tập tại cơ sở; 45 – 60 giờ làm tiểu luận, bài tập lớn hoặc đồ án, khoá luận tốt nghiệp.

Đối với những học phần lí thuyết hoặc thực hành, thí nghiệm, để tiếp thu được một tín chỉ sinh viên phải dành ít nhất 30 giờ chuẩn bị cá nhân” [6].

Gần đây nhất (2015), Bộ GD&ĐT một lần nữa xác định: “Một tín chỉ được quy định tối thiểu bằng 15 giờ học lí thuyết và 30 giờ tự học, chuẩn bị cá nhân có hướng dẫn; hoặc bằng 30 giờ thực hành, thí nghiệm, thảo luận và 15 giờ tự học, chuẩn bị cá nhân có hướng dẫn; hoặc bằng 45 giờ thực tập tại cơ sở, làm tiểu luận, bài tập lớn, làm đồ án, khoá luận tốt nghiệp, luận văn, luận án; một giờ tín chỉ được tính bằng 50 phút học tập” [7].

Theo trên, về chi tiết, quy định của Bộ GD&ĐT về việc quy đổi 1 tín chỉ sang các giờ thực hành, thí nghiệm, thảo luận, hoặc giờ thực tập tại cơ sở, làm tiểu luận, bài tập lớn, làm đồ án, khoá luận tốt nghiệp có những điểm chưa thật đồng nhất; nhưng có thể thấy: 1 tín chỉ được quy định bằng 15 tiết học lí thuyết và điều khác nhau cơ bản là: để thực hiện 15 tiết lên lớp, ở học chế học phần người học phải dành ít nhất 15 giờ chuẩn bị cá nhân, trong khi ở học chế tín chỉ người học phải dành ít nhất 30 giờ chuẩn bị cá nhân. *Chính vì vậy, mỗi khi nói đến đào tạo theo hệ thống tín chỉ là phải nói đến quá trình tự học, tự nghiên cứu của người học. Nói cách khác, một trong những đặc trưng cơ bản của đào tạo theo hệ thống tín chỉ là đề cao khả năng tự học, tự nghiên cứu, tự đào tạo của người học.*

Như vậy, tín chỉ là một đơn vị đo toàn bộ khối lượng học tập của một người học bình thường, bao gồm: thời gian lên lớp; thời gian tự học (trong phòng thí nghiệm, thực tập, đọc sách, nghiên cứu, giải quyết vấn đề, viết hoặc chuẩn bị bài...); giá trị của nó còn tùy thuộc vào quan niệm của những người tổ chức xây dựng chương trình.

1.2.2. Học phần, môn học

Học phần là tập hợp một số đơn vị học trình/ tín chỉ có nội dung trọn vẹn một khối kiến thức của môn học, có kiểm tra, đánh giá tích lũy học phần. Nói cách khác: “Học phần là khối lượng kiến thức tương đối trọn vẹn, thuận tiện cho sinh viên tích lũy trong quá trình học tập. Phần lớn học phần có khối