

CHƯƠNG TRÌNH MÔN HỌC TRONG ĐÀO TẠO THEO HỌC CHẾ TÍN CHỈ

HOÀNG TUYẾT*

TÓM TẮT

Bài viết biện luận cho việc gọi tên “chương trình môn học” thay cho “đề cương bài giảng”, và tập trung vào việc mô tả phân tích các đặc điểm cơ bản của một chương trình môn học trong đào tạo theo học chế tín chỉ trên thế giới. Ba đặc điểm cơ bản của chương trình môn học đã được khái quát và mô tả phân tích. Đó là: (1) Tính thực tiễn của việc xác định và thực hiện các mục tiêu môn học và kết quả học tập mà sinh viên đạt được từ môn học; (2) Tính chất chặt chẽ gắn bó với mục tiêu môn học, tính đa dạng và tính lý luận của các chiến lược dạy học và đánh giá; (3) Nội dung môn học được trình bày theo hướng tạo cho người học cơ hội học tập và nghiên cứu hơn là được trình bày theo hướng giới thuyết.

ABSTRACT

Syllabi in the credit based system

The article argues for replacing the term “syllabus” for “outline of lecture” that has been used so far. It focuses on describing and analyzing fundamental attributes of a syllabus in the credit-based system. The three attributes are generalized and described, as follows: (1) The practicality of determination and implementation of learning objectives and outcomes that students have to acquire; (2) The relevancy to the learning objectives, the diversity and theories underpinning strategies for teaching and evaluation; (3) The teaching contents shown as directions to give priorities to students’ self-study and learning opportunities, not as academic explanations and presentations.

Chương trình môn học là tên gọi cho “đề cương bài giảng” mà trước đây chúng ta thường sử dụng. Vì sao nên dùng cụm từ “**chương trình môn học**”. “Đề cương bài giảng” cho thấy bản chất của tài liệu giảng dạy đơn thuần là một bài giảng dạng tóm tắt. Mà “những nghiên cứu về học tập và giảng dạy cho thấy rõ rằng việc giảng bài sẽ thúc đẩy học tập thụ động” Wallis & Steptoe (2006); National Research Council

(2003) & Wiggins and McTighe (1998).

Bài giảng chú ý đến dạy cái gì hơn là dạy thế nào. Bài giảng thường sử dụng khuôn mẫu thiếu mục tiêu (những mục tiêu mình chúng được chấp nhận về kết quả học tập của sinh viên, những kết quả có thể đo lường và thẩm định được) và sự đánh giá dẫn đến việc chấp nhận phổ biến một khuôn mẫu có sẵn của bài giảng. Đơn giản chỉ vì chúng ta đã sử dụng khuôn mẫu ấy qua hàng thập kỷ không có nghĩa là khuôn mẫu ấy có hiệu quả (National Research Council, 2003). “Báo cáo của Trường Đại học Harvard cho

* TS, Khoa Giáo dục Tiểu học
Trường Đại học Sư phạm TP HCM

thấy Harvard tập trung vào việc các giảng viên Harvard đã giảng dạy như thế nào, hơn là họ đã giảng dạy những gì” – Don Markwell (2007). Trong lúc đó, thuật ngữ “chương trình môn học” cho phép chúng ta hình dung một cấu trúc bao gồm các thành tố của một tiến trình tổ chức học tập một môn học/ khoá học: mục tiêu học tập, nội dung học tập, hoạt động-phương pháp dạy học và phương thức-hoạt động đánh giá kết quả học tập (White, 1995).

Đổi mới và xây dựng chương trình môn học không đơn thuần là hoạt động mang tính kỹ thuật bao gồm các việc như viết mục tiêu, trình bày nội dung và thời lượng dạy học theo một cấu trúc định sẵn. Việc đổi mới và phát triển chương trình môn học (syllabus) theo học chế tín chỉ là một tiến trình đòi hỏi tất sự thể hiện tích hợp nhiều phương diện khác nhau về chuyên môn của người giảng viên: quan niệm về học tập và giảng dạy, về người học, năng lực và hiểu biết sâu rộng và thường xuyên cập nhật về chuyên môn và về sư phạm (xây dựng và phát triển chương trình, đánh giá giáo dục, quản lý dạy học, phương pháp dạy học,..). Chính vì vậy, đổi mới và phát triển chương trình môn học gắn liền với quá trình phát triển chuyên môn liên tục-quá trình tự học suốt đời của mỗi người giảng viên. Hơn nữa, chương trình môn học là công cụ giúp cho triết lý của học chế tín chỉ là dạy theo nhu cầu và khả năng của người học, phát triển năng lực tự học tự nghiên cứu của người học được trở thành hiện thực. Đổi mới và phát triển chương trình môn học hợp lý là chìa khóa cho việc tạo hiệu quả của quá trình thực

hiện chương trình đào tạo theo học chế tín chỉ. Một chương trình môn học theo học chế tín chỉ cần thiết phải thể hiện các đặc điểm: (1) Tính thực tiễn của việc xác định và thực hiện các mục tiêu môn học và kết quả học tập mà sinh viên đạt được từ môn học; (2) Tính chất chặt chẽ gắn bó với mục tiêu môn học, tính đa dạng và tính lý luận của các chiến lược dạy học và đánh giá; (3) Nội dung môn học được trình bày theo hướng tạo cho người học cơ hội học tập và nghiên cứu hơn là được trình bày theo hướng giới thuyết.

1. Tính thực tiễn của việc xác định và thực hiện các mục tiêu môn học và kết quả học tập mà sinh viên đạt được từ môn học

Việc xác định mục tiêu môn học và kết quả học tập mà sinh viên đạt được từ môn học có tầm quan trọng bậc nhất trong tiến trình phát triển một chương trình môn học bởi hiệu quả đào tạo của bộ môn xuất phát từ đây. Do vậy yêu cầu nổi trội của việc xác định mục tiêu môn học là tính thực tiễn. Tính thực tiễn này thể hiện ở chỗ những mục tiêu học tập phải là cơ sở để từ đó đưa ra những minh chứng chấp nhận được về các kết quả học tập mà người học phải đạt được. Và kết quả học tập là những điều mà người giảng viên có thể đo lường qua hệ thống các bài tập, hoạt động đánh giá xuyên suốt khoá trình môn học. Mỗi mục tiêu học tập đề ra luôn có nội dung/hoạt động học tập (nghe giảng/ tự học...) và bài tập đánh giá tương ứng.

Chẳng hạn, chúng ta hãy nhìn lại chương trình môn học “Chương trình và giảng dạy trong giáo dục tiểu học: các kỹ

năng ngôn ngữ” (Curriculum and SYLLABUS) của Đại học Maryland
 Instruction in Elementary Education: (Hoa Kỳ).
 Language Arts- EDCI 342B

Mục tiêu/kết quả học tập	Nội dung học tập	Bài tập đánh giá
Giúp người học nâng cao khả năng nhận diện nhiều kiểu dấu hiệu thể hiện sự phát triển khả năng đọc viết, đặc biệt nhấn mạnh năng lực thảo luận nhóm, chính tả và viết văn (Tiêu chuẩn III.A)	Các biểu hiện/yếu tố có thể nhìn thấy được của việc phát triển năng lực đọc viết (ví dụ, kiến thức từ vựng, vốn từ nhận biết, viết thể hiện rõ ý tưởng, v.v...)	CÁC CHU KỶ NGHIÊN CỨU TỪ (WORD STUDY CYCLES) (làm việc nhóm, 15 điểm)
Đưa người học hội nhập vào nhiều thực tiễn giảng dạy dựa vào nghiên cứu và hiệu quả liên quan đến hoạt động đọc và các kỹ năng ngôn ngữ khác (Tiêu chuẩn III.B).	Các thực tiễn nâng cao tính độc lập trong quá trình viết Các thực tiễn giảng dạy nâng cao tính độc lập trong quá trình phát triển ngôn ngữ nói Các thực tiễn giảng dạy nâng cao kiến thức từ vựng	ĐÁNH GIÁ THẢO LUẬN NHÓM (GROUP DISCUSSION ASSESSMENT) (làm việc nhóm- 20 điểm)
Tạo cơ hội cho người học thể hiện khả năng vạch kế hoạch, thực hiện giảng dạy và đánh giá các bài dạy ngôn ngữ (Tiêu chuẩn III A, III B, III C).	Đánh giá kỹ năng viết và mô hình giảng dạy Các thành tố của cách tiếp cận toàn diện đối với giảng dạy đọc viết. Giảng dạy scaffolded (Scaffolded instruction) Áp dụng chương trình giảng dạy thích hợp với nhu cầu của nhiều nhóm loại học sinh khác nhau Các tiêu chuẩn dạy và học khác nhau dành cho đọc/các kỹ năng ngôn ngữ.	ĐÁNH GIÁ THỂ HIỆN NĂNG LỰC (PERFORMANCE ASSESSMENT) Các bài dạy viết (cá nhân; 25 điểm)
Giúp người học đạt hiểu biết về tiến trình chuyển đổi chương trình học đã được xây dựng sẵn theo hướng đa môn thành một chương trình học tích hợp theo chủ đề (Tiêu chuẩn III.B).	Khảo sát các cách tiếp cận đối với phát triển chương trình (đa môn, xuyên môn-tích hợp) Chuyển đổi chương trình được xây dựng sẵn.	THIẾT KẾ CHƯƠNG TRÌNH TÍCH HỢP: PHẦN 1 & PHẦN 2 (làm việc nhóm, 30 % điểm)

Nhìn vào bảng trên, chúng ta thấy nội dung của một chương trình môn học là sự kết hợp hài hoà, chặt chẽ giữa ba thành tố: mục tiêu/kết quả học tập, nội dung/hoạt động học tập và phương pháp/hình thức đánh giá kết quả học tập. Nói cách khác, thiết kế chương trình môn học là phác hoạ ra con đường dẫn người học đến việc đạt các kết quả học tập dự kiến (mục tiêu môn học) theo một trình tự của khoá học về mặt nội dung (các khái niệm, quan niệm, các vấn đề... và tài liệu đọc) và trình tự khoá học về phương pháp (mục tiêu- kết quả học tập- hoạt động học tập- đánh giá).

Do vậy, xác định các kết quả học tập phải là quá trình suy nghĩ và xem xét nội dung và tiến trình môn học một cách thấu đáo và nghiêm túc. Kết quả học tập cần đạt của một môn học nhất thiết thực tiễn, có khả năng thực hiện được trong thực tế triển khai môn học. Kết quả học tập cho sinh viên biết rõ họ cần học những gì. Kết quả học tập của họ sẽ được đánh giá như thế nào. Đối với giảng viên, kết quả học tập cần đạt của một môn học sẽ dẫn dắt giảng viên tìm ra các chiến lược giảng dạy và đánh giá thích hợp. Chúng cũng chi phối việc thiết kế đề cương môn học và tài liệu tham khảo.

2. Tính chất chặt chẽ gắn bó với mục tiêu môn học, tính đa dạng và tính lý luận của các chiến lược dạy học và đánh giá

Trong một chương trình đào tạo đại học tiên tiến như đào tạo theo tín chỉ, đánh giá không đơn giản là việc cho điểm và xếp loại trình độ của sinh viên. Đánh

giá được xem là quá trình thu thập dữ liệu làm minh chứng cho:

- Việc học tập của sinh viên
- Kỹ năng sinh viên đã đạt được
- Thái độ sinh viên lĩnh hội được
- Hiểu biết mà sinh viên đạt được
- Phản ánh những vấn đề cốt lõi về

nội dung và phương pháp đào tạo của giảng viên trong chương trình môn học.

Do đó, việc thiết kế dạng bài tập và thang điểm đánh giá luôn tập trung vào những mục tiêu học tập có thực, nghĩa là những kết quả học tập được minh chứng rằng có thể chấp nhận được ở chỗ giảng viên có thể tổ chức, hướng dẫn cho sinh viên đạt được các mục tiêu ấy trong thực tế học tập.

Tính lý luận của các chiến lược dạy học và đánh giá thể hiện ở cách tiếp cận phản ánh (reflective approach) đối với đào tạo giáo viên và quan niệm phát triển lối học tập sâu sắc/học tập có ý nghĩa (deep learning/meaningful learning) ẩn sau các hoạt động học tập của sinh viên trong tiến trình thực hiện các bài tập đánh giá. Hầu hết các bài tập đánh giá của các chương trình môn học được thực hiện theo hình thức học nhóm nhỏ cùng với các hoạt động trao đổi sản phẩm học tập hoặc những điều đã đọc. Như vậy, phương thức đánh giá và các hình thức hoạt động học tập theo hướng phản ánh khuyến khích đối thoại, hợp tác.

Một nét thể hiện khác của lối học sâu sắc và cách tiếp cận phản ánh trong đánh giá là tạo điều kiện cho sinh viên kết nối thực tiễn với lý thuyết, nhận diện các mối liên hệ giữa các điều đang học và vận dụng chúng. Việc đọc tài liệu luôn

được gắn với các nhiệm vụ thực tiễn/tình huống cụ thể của dạy học môn học. Điều này làm cho tri thức trở thành máu thịt của công việc chuyên môn của người giáo viên tương lai, làm cho giáo sinh có thể bước vào con đường dạy học của mình với tư cách là một nhà chuyên môn được thường xuyên làm việc thực tiễn dưới ánh sáng của lý thuyết và trong quan niệm rằng thực tiễn là hiện thực hóa của lý thuyết. Nói cách khác, các bài tập đánh giá giúp cho người học luôn gắn bó trần trụi với công việc mình sẽ làm, đặc biệt giúp họ từ thực tiễn hoạt động như giảng dạy, làm bài tập, đọc tư liệu phân tích và đánh giá “sáng tạo nên” lý thuyết, và kiểm chứng lý thuyết qua thực tiễn. Quá trình này dần dà hình thành trong mỗi giáo sinh một hệ thống các quan niệm, giá trị về nghề nghiệp chuyên môn của mình. Hay nói khác đi đó là con đường phát triển triết lý giáo dục trong mỗi cá nhân giáo viên tương lai, triết lý này sẽ chi phối thực tế giảng dạy của họ trên lớp học, giúp việc giảng dạy luôn được soi sáng bởi những hiểu biết liên quan.

Tôi đã có cơ hội nghiệm thấy tính lý luận của các chiến lược dạy học và đánh giá ẩn sau việc phát triển và thực hiện chương trình môn học qua phỏng vấn hai giảng viên thuộc Khoa Giáo dục Trường Đại học La Trobe ở Australia (một giảng viên phụ trách môn học “Chương trình và giảng dạy môn Toán ở tiểu học” và “Chương trình và giảng dạy môn Tiếng Anh ở tiểu học”). Quan niệm

đào tạo để giúp giáo sinh trở thành “reflective teacher” = effective teacher, trở thành nhà chuyên môn (professionals) thể hiện đậm nét qua phát biểu của họ. Điều làm tôi ngạc nhiên là họ hầu như không nói với tôi về lý thuyết gì cả. Họ tập trung phát biểu vào các hoạt động học tập và làm việc của giáo sinh trong khoá trình môn học cũng như những bài tập mà giáo sinh cần thực hiện. Thế nhưng sau những phát biểu ấy tôi cảm nhận rõ quan niệm xem người học là chủ thể tự phát triển và xây dựng cho bản thân triết lý về nghề nghiệp cùng với những giá trị, nguyên tắc cũng như phương pháp dạy học thông qua tiến trình thâm nhập thực tiễn dạy học và nghiên cứu tài liệu để giải quyết các vấn đề thực tiễn của lớp học. Những cách tiếp cận đào tạo giáo viên phi truyền thống như “Hướng dẫn” (Mentoring), “Huấn luyện” (Coaching), và đặc biệt “Giáo viên như là một nhà nghiên cứu” có vẻ như được phối kết hài hoà với đường hướng phát triển học tập trong ngữ cảnh/tình huống và phương thức làm việc hợp tác đậm chất suy nghĩ (reflective) trong các chiến lược dạy học và đánh giá của họ.

Sau đây là một số điểm khái quát từ những phát biểu trong phỏng vấn của hai giảng viên liên quan đến chiến lược dạy học và đánh giá của một chương trình môn học:

1) Tập trung vào việc gắn kết lý thuyết với thực hành bằng cách đưa ra các hoạt động giúp giáo sinh lĩnh hội trực tiếp kinh nghiệm giảng dạy trong khi theo học

môn học. Trong lĩnh hội trực tiếp kinh nghiệm giảng dạy này, giáo sinh thực hiện việc nhận diện và giải thích lí thuyết “vận hành, thể hiện” như thế nào trong thực tiễn các bài dạy ở lớp, cũng như nhận diện và phát biểu lí thuyết nào ấn tượng sau mỗi bài dạy mình đã thực hiện hoặc đã xem. Giáo sinh nghiên cứu lí thuyết từ các bài báo/sách do giảng viên hướng dẫn gợi ý đọc, rồi cố gắng vận dụng chúng để phác thảo thành “mô thức -model” hoặc khung hoạt động-framework” làm cơ sở thiết kế các hoạt động dạy học một nội dung học tập nào đó. Sau đó giáo sinh trình bày bài dạy trước lớp và phân tích rằng mình đã áp dụng cũng như biến đổi những những điều lĩnh hội từ tài liệu đã đọc như thế nào. Quy trình làm việc như thế này giúp giáo sinh suy nghĩ sâu sắc về việc họ có thể giảng dạy tốt nhất như thế nào.

2) Giáo sinh trong lớp được tổ chức thành các nhóm đọc trao đổi chia sẻ về nội dung, ngôn ngữ của các văn bản đọc trong chương trình tiểu học (văn bản văn chương và ngoài văn chương) và về cách thức làm cho học sinh tiểu học tham gia đọc tích cực các văn bản ấy.

3) Trong lúc học các môn học về nghiệp vụ, giáo sinh nghiên cứu, dự giờ các tiết dạy, phát hiện và mô tả các hiện tượng hiểu sai lạc (misunderstanding) những khái niệm Toán hoặc Ngôn ngữ của học sinh, những khó khăn xảy ra cho học sinh trong quá trình hoạt động học tập. Từ đó, họ đọc nghiên cứu tài liệu xây dựng hướng giải quyết chúng.

4) Giảng viên gắn kết với trường tiểu học, dự giờ, dạy mẫu, tư vấn giúp GV

tiểu học, nhờ vậy, họ có thể cung cấp cho giáo sinh những kinh nghiệm dạy học tươi mới, cũng như có thể có những chuyện kể thú vị và bổ ích liên quan đến thực tiễn dạy học môn học ở tiểu học hiện tại.

5) Giảng viên nhấn mạnh nhiều vào cách thức và tiến trình giúp giáo sinh có thể giúp HS tiểu học học để hiểu các khái niệm, học để giao tiếp với bản thân và với người khác (learning for understanding of concepts, learning for communication with self and others).

6) Những tư tưởng mới, lý thuyết mới về trẻ, về học tập và dạy học được cập nhật và được áp dụng trực tiếp vào việc triển khai thực hiện chương trình môn học mà giảng viên đảm trách. Ví dụ, giảng viên về Phương pháp dạy Toán rất hào hứng khi nói về quan niệm mới, cách tiếp cận mới về khả năng đọc viết của học sinh và hướng tích hợp phát triển khả năng đọc viết cho học sinh qua môn toán: đọc hiểu các loại bảng biểu, sơ đồ, mô hình, tranh ảnh... Giảng viên Phương pháp dạy Tiếng trao đổi nhiều về những mở rộng trong quan niệm về đọc (không chỉ đọc chữ mà còn đọc bảng biểu, sơ đồ, mô hình, số liệu thống kê, tranh ảnh) vì vậy phát triển kỹ năng đọc (reading) cho trẻ gắn liền với phát triển kỹ năng xem (seeing), về lý thuyết học tập chuyển đổi (Transformative learning) và áp dụng lý thuyết này vào đào tạo giáo viên cũng như dạy học sinh tiểu học.

7) Làm việc theo nhóm với những bài tập có tính chất đề án (project-based assignments) về những vấn đề thực tiễn dạy học và phương pháp dạy học; trình

bày và phân tích cơ sở lý thuyết xây dựng bài dạy; tham gia giảng dạy và phân tích đánh giá các tiết học đã thực hiện từ góc độ một quan điểm lý thuyết nào đó; và những hoạt động tham quan thực tế trường tiểu học, học sinh tiểu học và viết báo cáo phân tích nhận xét, hoặc các miêu tả kèm nhận định cá nhân về các điểm vấn đề là những hình thức hoạt động-bài tập đánh giá được hai giảng viên ưa chuộng thực hiện.

8) Giảng viên thể hiện sự chú trọng vào việc để giáo sinh hồi tưởng lại những kinh nghiệm của mình về học tập, về dạy học từ thời còn là học trò đến những kinh nghiệm mới thu nhận được. Trên cơ sở kể lại những hồi tưởng ấy (sự kiện, biến cố, tình huống có thật...), người giáo sinh thể hiện những chiêm nghiệm, những nhận xét, những phân tích một cách tự nhiên và đậm tính chất cá nhân về nghề nghiệp, về công việc tương lai và về chính hình ảnh người giáo viên. Từ đó mỗi giáo sinh hình thành triết lý về nghề nghiệp, phát triển bản sắc chuyên môn riêng cho mình. Chẳng hạn, giảng viên dạy Phương pháp dạy Tiếng đã cho giáo sinh viết một bài luận 2500 từ về niềm tin, thái độ của cá nhân đối với những kinh nghiệm học đọc và viết từ thời phổ thông, đối với việc giảng dạy của giáo viên.... Giảng viên này cho biết đã nhận được nhiều bài viết sâu sắc thể hiện rõ định hướng và quan niệm về nghề nghiệp, về công việc dạy học đọc viết, về học sinh, về giáo viên, về phương pháp qua dạng bài tập kiểu tự thuật, tự khám

phá như thế này (self-inquiry narrative/authentic report). Và đó chính là hình ảnh hiện thực của bản sắc chuyên môn (professional identity) của người giáo viên mới.

3. Nội dung môn học được trình bày theo hướng tạo cho người học cơ hội học tập và nghiên cứu hơn là được trình bày theo hướng giới thuyết

Có thể thấy, nội dung dạy học của môn học không được trình bày thành chương bài như trong đề cương bài giảng của chúng ta hiện nay. Thay vào đó, trong các chương trình môn học của nước ngoài đã được trình bày ở trên, nội dung dạy học được trình bày thành các vấn đề/chủ đề/đề tài, có tính chất định hướng cho người học đọc tư liệu và giải quyết các nhiệm vụ học tập mà giảng viên đề nghị thực hiện. Điều này làm cho việc dạy học mang đậm tính chất cá thể, thoát khỏi được lối dạy truyền thụ cung cấp kiến thức. Việc lĩnh hội tri thức môn học tùy thuộc vào nỗ lực của từng cá nhân trong việc tiếp cận tìm hiểu tài liệu cũng như thực tiễn, và cũng tùy thuộc vào quan tâm, nhu cầu và trình độ của người học. Nhờ vậy, kết quả học tập không dừng ở chỗ thu nhận thông tin hay kiến thức mà tiến đến mức độ phát triển hiểu biết và những quan niệm trong mỗi giáo sinh.

Cách tổ chức học tập nội dung môn học theo hướng cá thể hoá và phát huy cao độ khả năng tự học của sinh viên được hỗ trợ mạnh mẽ bởi hai yếu tố. Một là tính chất tích hợp của môn học. Tên

gọi bộ môn nhìn chung không chính thống, cố định (ví dụ như Tâm lý học, Lý luận dạy học, Giáo dục học...) mà được tạo lập thành những chủ đề/và những vấn đề liên quan trực tiếp đến thực tiễn và lý luận dạy học môn học ấy (ví dụ như Tên môn học thể hiện tích chất tích hợp, liên môn của nhiều loại kiến thức liên quan và tính chất thực tiễn nghiệp vụ cao. Điều này tạo một môi trường cho người học có thể tìm kiếm nhiều lĩnh vực khác nhau liên quan đồng thời cho phép họ nhận ra vài lĩnh vực mà mình quan tâm. Yếu tố thứ hai là tài liệu tham khảo phong phú, rộng và cập nhật. Ví dụ, trong chương trình môn học *Nghiên cứu chương trình Khoa học* của Đại học Flinders ở Australia được dạy vào năm học 1996-1997, toàn bộ tư liệu đọc đều được viết trong khoảng từ năm 1990- 1996. Giới thiệu tài liệu đọc và đề nghị kế hoạch đọc để trình bày, trao đổi thảo luận theo nhóm hoặc làm các bài tập là phần lớn của chương trình môn học. Điều này tạo môi trường cho giáo sinh tự học, tự nghiên cứu sâu rộng về các vấn đề liên quan đến lý luận và thực tiễn dạy học

môn học ở tiểu học. Đồng thời, nó cũng đòi hỏi giảng viên năng lực đọc và cập nhật, bao quát tư liệu liên quan đến môn học ở cả hai diện rộng và diện sâu. Nó cũng đòi hỏi cần phải có nguồn tư liệu/dữ liệu hỗ trợ sẵn có của nhà trường hoặc khoa. Nó cũng đòi hỏi trình độ tiếng Anh của cả người dạy lẫn người học trong trường hợp muốn tận dụng được nguồn tư liệu phong phú và sẵn có từ nước ngoài.

Cơ bản hơn, phát triển chương trình môn học cũng đòi hỏi giảng viên thể hiện rõ quan điểm xây dựng chương trình môn học của mình, điều mà giúp mỗi giảng viên có thể phát triển cấu trúc nội dung chương trình, cách thức đánh giá kết quả học tập. Hơn nữa, để cho chương trình mỗi môn học/ngành học có thể đứng vững được, một yêu cầu mà cũng là sự mệnh của người giảng viên đó là đưa vào môn học mình đảm trách những vấn đề có thực trong cuộc sống nhằm kết nối việc nghiên cứu của bản thân giảng viên với những vấn đề cần giải quyết của cộng đồng xã hội.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Don Markwell, Deputy Vice Chancellor of Education, Australia (2007), *Attributes of international excellence: issues in global higher education*. At <http://www-pl.matrix.its.uwa.edu.au/home/university/government/executive/education/speech>.
2. Fink, D. & Stoll, L. (1998), *Easier said than done*, In Hargreaves, A., Lieberman, A. Fullan, M & Hopkins, D. (eds.), *International handbook of educational change* (pp. 297-345) London, Boston and Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

(Xem tiếp trang 35)

3. Lê Đức Ngọc (2000), *Xây dựng chương trình đào tạo và giảng dạy*, Đại học Quốc gia Hà Nội - Ban Đào tạo - Trung tâm đảm bảo chất lượng đào tạo và nghiên cứu phát triển giáo dục. Hà Nội.
4. Wallis & Steptoe (2006), *How to bring our schools out of the 20th century*, Time Magazine.
5. Wiggins and McTighe (1998), *Understanding by Design*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
6. White, J. (1995), *Curriculum development for university education* (giáo trình do tác giả trực tiếp biên soạn và giảng dạy cho giáo viên của Trường Đại học Khoa học Tự nhiên Hà Nội).