LỊCH SỬ HỆ THỐNG TÍN CHỈ VÀ TÁC ĐỘNG ĐỐI VỚI GIÁO DỤC ĐẠI HỌC HOA KÌ

TS. LÊ ĐÔNG PHƯƠNG
Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam

1. Đặt vấn đề

Hoa Kì được biết đến như là nơi khai sinh ra chế độ đào tạo theo tín chỉ, phương thức quản lí quá trình học tập hướng đến người học. Các thành công của giáo dục đại học Hoa Kì thường được gắn liền với ưu điểm của hệ thống tín chỉ đang được sử dụng trong đào tạo. Tuy nhiên, hệ thống tín chỉ đã được hình thành trong bối cảnh nào và được vận dụng ra sao trong quản lí đào tạo chưa được các nghiên cứu trong nước đề cập nhiều. Bài viết này sẽ đi vào trình bày về lịch sử hình thành của hệ thống tín chỉ trong giáo dục đại học Hoa Kì.

2. Áp lực chuẩn hóa giáo dục trung học và tuyển sinh đại học

Vào thập niên cuối thế kỉ XIX, tỉ lệ thanh niên 14 đến 17 tuổi theo học *high schools* (tương đương giáo dục trung học ngày nay) tại Hoa Kì đã tăng gần gấp đôi, và xu hướng vào học trung học công lập đã tăng nhanh vào những năm đầu thế kỉ XX (Ellen Condliffe Lagemann, 1983). Đến năm 1910, tỉ lệ này là 15% và đến năm 1920 đã là 32%. Chính vì sự phát triển nhanh chóng của bậc trung học, đã có không ít tranh luận về vị trí và chức năng của bậc học này. Sự bùng nổ giáo dục trung học cũng đã mở ra cánh cửa đại học cho không ít người dân Hoa Kì và cũng đặt ra nhu cầu về một thước đo chuẩn mực về khối lượng kiến thức học thuật đã thu được khi học trung học chuẩn bị cho học sinh bước vào hệ thống giáo dục bậc cao. Đây chính là giai đoạn số lượng hồ sơ đăng kí dự tuyển vào các cơ sở giáo dục đại học tăng lên nhưng chất lượng của học sinh trung học lại giảm dần (Ellsworth Tompkins & Walter H. Gaumnitz, 1954). Chuẩn quốc gia về giáo dục trung học và điều kiện xét tuyển đại học trở nên cần thiết hơn khi nào hết vì nó giúp các trường trung học phổ thông chuẩn bị cho học sinh giai đoạn học tập tại đại học và giúp các trường đại học đánh giá được chính xác hơn các thí sinh đăng kí vào trường trong bối cảnh chương trình học tập của các trường trung học rất khác nhau.

Trong những năm 90 của thế kỉ XIX, Hiệp hội giáo dục quốc gia (*National Education Association*) đã cử ra Ủy ban 10 người về nghiên cứu giáo dục trung học do ông Charles Eliot hiệu trưởng Trường Đại học Harvard đứng đầu, và Ủy ban về yêu cầu của trường đại học để xử lí các vấn đề nói trên (Levine Arthur, 1978). Hai ủy ban này đã soạn thảo các báo cáo đặt nền móng cho việc chuẩn hóa chương trình trung học của Hoa Kì bằng cách thiết lập các chương trình có một số "đơn vị chuẩn" nhất định được phân bố như điều kiện tiên quyết để được vào đại học (National Education Association, 1894). Theo yêu cầu này, chương trình chuẩn "phải được dạy cho mọi học sinh không phân biệt mong muốn về học tập và mọi môn học phải được coi trọng như nhau trong tuyển sinh đại học"(Levine Arthur, 1978). Chương trình môn học được điều chỉnh theo các đơn vị môn học (course units) dựa theo số đo về giờ tiếp xúc (contact-hour). Việc học tập được đo bằng thời gian lên lớp của chương trình chuẩn. Cách đo khối lượng học tập kiểu này hướng đến khả năng chuyển tiếp và kiến thức của học sinh (Hannah Kreplin, 1971).

3. Sự hình thành Đơn vị Carnegie (Carnegie Unit)

Năm 1905, tỉ phú thép Andrew Carnegie, người giàu nhất thế giới lúc đó đã đưa ra sáng kiến lập một quỹ hưu trí cho "... một trong những nghề được trả lương thấp nhất là các giáo viên trong các cơ sở giáo dục bậc cao..."(Andrew Carnegie, 1905). Để thực hiện sáng kiến này, Quỹ Carnegie vì sự phát triển của việc dạy học (*Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*) do hiệu trưởng Trường Đại học Harvard Charles Eliot đứng đầu đã được thành lập với số tiền là mười triệu đô la (Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1906). Để có thể triển khai chương trình lương hưu này, cần phải có các định nghĩa rõ ràng về cao đẳng, đại học, giảng viên công và tư, tôn giáo hay độc lập. Quỹ Carnegie và Hội đồng Giáo dục chung đã tiến hành khảo sát kĩ lưỡng các cơ sở giáo dục (Clyde W. Barrow, 1990) và đi đến hình thành điều kiện để các cơ sở giáo dục được tham gia quỹ lương hưu là: 1/ Có ít nhất 6 giảng viên dành toàn bộ thời gian cho công việc của nhà trường; 2/ Có một chương trình đào tạo bốn năm về liberal arts (khoa học tự do) và khoa học; 3/ Yêu cầu tuyển sinh không ít hơn 4 năm học trung học phổ thông"(F. M. Raubinger, H. G. Rowe, D. L. Piper, & C. K. West, 1969; Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1906).

Bên cạnh đó, nhà trường phải chấp nhận đơn vị dạy học khi tuyển sinh, theo đó một đơn vị dạy học được định nghĩa là một môn học chính ở bậc trung học tương ứng với khoảng một phần tư khối lượng học cả năm (Ellsworth Tompkins & Walter H. Gaumnitz, 1954), ứng với khối lượng học tập năm ngày một tuần trong năm học trung học. Mỗi môn học chính không thể hoàn thành được trong khoảng thời gian ít hơn 120 tiết. Vì vậy, "đơn vị Carnegie" như vẫn được nhắc đến hiện nay đã được xây dựng và chấp nhận vào năm 1909. Đơn vị Carnegie cũng đã được Hội đồng thi tuyển sinh đại học (*College Entrance Examination Board*) chấp nhận trong năm 1909 với tên gọi là "đơn vị chuẩn" (Ellsworth Tompkins & Walter H. Gaumnitz, 1954). Theo định nghĩa này, "tiêu chí quan trọng là lượng thời gian đã dành cho một môn học chứ không phải là kết quả đạt được"(Hannah Kreplin, 1971). Quỹ quy định nếu các trường không thỏa mãn các yêu cầu nói trên thì các giảng viên sẽ không được phụ cấp hưu trí của quỹ nên các trường đại học và trung học, vào thời đó hầu như không có quỹ lương hưu, đã nhanh chóng tiếp nhận đơn vị Carnegie. Đến năm 1910, hầu hết các trường trung học đã chuyển sang tính toán khối lượng học tập bằng đơn vị Carnegie(F. M. Raubinger et al., 1969).

Đơn vị Carnegie chuẩn được định nghĩa là 120 giờ học với giáo viên, tính bằng một giờ giảng bài của một môn học mỗi ngày, một tuần năm ngày, hai mươi tư tuần mỗi năm. Phần lớn các trường trung học xác nhận tín chỉ

dựa vào chuẩn 120 giờ này (1 tín chỉ cho môn học cả năm học và nửa môn học cho môn học một học kì). Mỗi học sinh trung học sẽ nhận được sáu tới bảy tín chỉ mỗi năm trong chương trình trung học thông thường kéo dài bốn năm.

4. Tác động của đơn vị Carnegie đến sự chuẩn hóa và đo lường hiệu quả của các cơ sở giáo dục

Cùng lúc với việc phát triển đơn vị Carnegie, Quỹ Carnegie và Hội đồng giáo dục chung cũng ủng hộ quan điểm đánh giá một cách căn bản về hệ thống giáo dục đại học như một tập hợp các đơn vị riêng lẻ, dẫn đến tình trạng nhiều trường là các cơ sở cung cấp giáo dục "thiếu định hướng và không hiệu quả"(Clyde W. Barrow, 1990). Từ cách đánh giá này đã hình thành ý tưởng về một hệ thống đơn nhất, chuẩn hóa và toàn diện. Và định nghĩa "có tính khoa học" về các trường cao đẳng và đại học của hệ thống hưu trí đã tạo tiền đề cho các khái niệm và định nghĩa tiêu chuẩn (Clyde W. Barrow, 1990).

Trong những năm từ 1905 đến 1908, Quỹ Carnegie đã tích cực vận động để tách các chương trình chuẩn bị đại học hay trung học ra khỏi các trường đại học, và qua đó đã thiết lập được chuẩn mực về chuyên môn là high shcool chuẩn gồm có 4 năm học.

Năm 1910, Quỹ Carnegie đã ủy quyền cho Carnegy Morris L. Cooke công bố báo cáo tên "Hiệu quả học thuật và công nghiệp". Quan điểm của báo cáo này là cần có các thông tin chi tiết về việc sử dụng thời gian học tập để so sánh theo thời gian và so sánh giữa các cơ sở giáo dục. Cooke khuyến cáo sử dụng "đơn vị đo mới nhất" vì như vậy "có thể tính toán được phần nào hiệu quả sử dụng nhà cửa, chi phí của đào tạo đại học và các khoản mục khác tạo nên chi tiêu của nhà trường đại học". Báo cáo này đã xây dựng một công thức để ước tính chi phí và đầu ra của cả giảng dạy và nghiên cứu - cơ bản là để "*đo hiệu quả và năng suất của các cơ sở giáo dục theo cách tương tự như các nhà máy công nghiệp*"(Clyde W. Barrow, 1990). Mục đích của nghiên cứu này là tìm cách đo năng suất trong giáo dục đại học để giúp giáo dục đại học vượt qua được áp lực của thị trường tương tự như trong các ngành công nghiệp. Khi bàn về công cụ đo cho hiệu năng của giáo dục đại học, Cooke khuyến cáo sử dụng "đơn vị đo mới nhất" để tính toán gọi là giờ sinh viên, được định nghĩa là "*một giờ lên lớp, thí nghiệm hay ôn lại bài tại trường của một sinh viên*" (Morris Llewellyn Cooke, 1910, p. 19; Elena Silva, Taylor White, & Thomas Toch, 2015). Đơn vị đo mới này, với các hệ số khác nhau có thể được sử dụng để tính toán tải trọng làm việc tương đối của giảng viên, chi phí giảng dạy tính theo giờ sinh viên, và hiệu năng giáo dục của các giáo sư, chuyên ngành, khoa và các trường đại học.

Trên cơ sở đề xuất của Cooke, Quỹ Carnegie đã đưa ra "Mẫu chuẩn của các báo cáo tài chính" (Standard Forms for Financial Reports), làm quy định cho tất cả các cơ sở giáo dục đại học muốn tham gia hệ thống quỹ hưu trí của Carnegie.

Sau đó, khi các cơ sở giáo dục đại học công lập của Hoa Kì phải đối mặt với yêu cầu của công chúng và chính quyền về việc diễn giải "tỉ suất hoàn vốn" (*rate of return*), đã bắt đầu tiến hành tập hợp các dữ liệu như chi phí bình quân giờ sinh viên. Các khảo sát về hiệu năng trở nên ngày càng phổ biến hơn và đơn vị đo "giờ sinh viên" của Cooke đã mặc định trở thành thước đo cơ bản của quy trình. Vào cuối những năm 1920, các hệ thống thu thập và xử lí dữ liệu nhà trường đã được cấu trúc lại để thích nghi với số liệu chuẩn hóa của năng suất và tỉ suất hoàn vốn (Clyde W. Barrow, 1990).

Đơn vị Carnegie cũng đã góp phần làm rõ 7 điều còn mơ hồ trước đó (Ellsworth Tompkins & Walter H. Gaumnitz, 1954):

1/ Mơ hồ về *yêu cầu tuyển sinh vào đại học:* Thực tế giai đoạn đó là mỗi trường có yêu cầu riêng của mình mà không xét đến yêu cầu của các trường khác xét về yêu cầu chung và yêu cầu về môn học cụ thể;

2/ Mơ hồ về *phân bổ thời gian của các lĩnh vực của môn học trong trường trung học:* Có những trường trung học dạy môn học 5 ngày trong tuần trong khi trường trung học khác có thể chỉ dạy có 2 ngày một tuần khiến cho các trường đại học khó có thể quy chuẩn trọng số môn học.

3/ Mơ hồ về *chức năng và phạm vi của trường trung học phổ thông.* Rất nhiều trường cao đẳng/đại học có các khoa trung học trong khi có trường lại dạy các môn học trung học song song với các môn học đại học vì có nhiều thanh niên được nhận vào đại học trước khi học xong trung học.

4/ Mơ hồ về *sự chuẩn bị học sinh trước khi vào đại học.* Các trường trung học phổ thông thường dạy nhiều môn học hơn khả năng của họ do yêu cầu đầu vào của các trường đại học rất khác nhau.

5/ Mơ hồ về sự *cạnh tranh học sinh.* Đến cuối thế kỉ XIX, các trường đại học Hoa Kì, cả cũ và mới, bắt đầu cạnh tranh mạnh mẽ để danh sinh viên và rất chú trọng vào phát triển quy mô, trường có uy tín thường được đánh đồng với quy mô rất lớn. Mở rộng quy mô cũng đồng nghĩa với việc giảm bớt yêu cầu xét tuyển.

6/ Mơ hồ về việc *miễn điều kiện đầu vào* để thu hút thêm nhiều sinh viên. Có nhiều trường không đặt ra yêu cầu xét tuyển, có những trường đưa ra yêu cầu tối thiểu trong khi có những trường đưa ra yêu cầu những lại có những phương pháp tuyển sinh thay thế; cũng có không ít trường có bộ phận bổ túc cho sinh viên tuyển mới.

7/ Mơ hồ về sự *thiếu hụt tính liên tục của hệ thống giáo dục.* Các trường trung học phổ thông công lập được thành lập sau các trường tiểu học và đại học nên hầu như không có sự kết nối, liên thông có trật tự giữa ba bộ phận này dẫn đến việc các trường đại học hoạt động tách rời khỏi hệ thống giáo dục chung.

5. Góp phần hình thành hệ thống tự chọn trong các cơ sở giáo dục đại học

Năm 1869, khi nhận chức danh hiệu trưởng của Đại học Harvard University, Charles W. Eliot (cũng đồng thời là Chủ tịch Hội đồng Quản trị của Quỹ Carnegie Foundation) đã chính thức cam kết về một hệ thống tự chọn trong tổ chức đào tạo. Eliot nhìn nhận các môn tự chọn như là một động lực cho sinh viên và cách thức để họ học các môn học tự họ hứng thú hay có khả năng hơn. Năm 1872, Đại học Harvard đã bắt đầu vượt ra khỏi những khuôn khổ cũ của giáo dục đại học, từ bỏ các chương trình cứng nhắc với các môn học chung đồng nhất bằng cách xóa bỏ các môn học bắt buộc đối với sinh viên năm cuối, và đến năm 1885, thậm chí các môn bắt buộc đối với sinh viên năm đầu cũng được giảm bớt (James M. Heffernan, 1973). Sự chuyển dịch từ một chương trình thống nhất sang một hệ thống tự chọn đã thay đổi về căn bản nội hàm của bằng đại học từ việc làm chủ một chương trình tổng hợp sang việc hoàn thành một chuỗi các môn học. Trong thay đổi về chương trình này, các cơ sở giáo dục đại học cần có

cách thức để theo dõi được đường đi và tiến độ của sinh viên trong các hướng đi khác nhau đến văn bằng. Cần phải đo được khối lượng học tập và tiến bộ so với yêu cầu đã trở thành thách thức chính trong triển khai hệ thống tự chọn.

Đơn vị đo đầu tiên là bản thân các môn học, được định nghĩa bằng số giờ lên lớp (*hours of classroom contact*). Năm 1877, sổ tay học tập của Đại học Michigan đã chỉ ra để đạt được bằng cử nhân cần học 24 hoặc 26 môn học, và "*mỗi môn học tương ứng với 5 bài một tuần trong học kì, có thể là ôn luyện, thí nghiệm hay nghe giảng*" và "*bằng cử nhân sẽ được trao sau khi đảm bảo đủ 120 giờ tín chỉ*" (Dietrich Gerhard, 1955). Số đo kết quả dựa trên một đơn vị thời gian chung, và việc tích lũy các môn học và đơn vị thời gian quy định tạo hình cho đào tạo trình độ cử nhân chính là giờ tín chỉ.

Ban đầu, các trường đại học bang lớn là những cơ sở nhanh chóng tiếp nhận hệ thống tự chọn, sau đó các trường tư lâu đời, nhỏ hơn là những trường cuối cùng chấp nhận hệ thống mới. Cùng với thời gian, các lựa chọn mở rộng của hệ thống tự chọn đã dẫn đến sự phân định ngành chính ngành phụ, các khoa và chuyên môn hóa trong khoa học (Christopher J. Lucas, 1994).

Sự phát triển mạnh mẽ của hệ thống giáo dục trung học cùng với sự chấp nhận đơn vị Carnegie đã ảnh hưởng rất nhiều đến hệ thống tự chọn. Sự gia tăng quy mô của giáo dục trung học dẫn đến các mối quan tâm đa dạng hơn của học sinh tốt nghiệp trung học. Để đáp ứng được yêu cầu này, và để tăng cường sức hấp dẫn đối với học sinh các cơ sở giáo dục đại học đã phải đưa ra nhiều môn học khác nhau và vì vậy đặt ra yêu cầu cao hơn về cách thức ghi nhận tiến bộ của sinh viên. Cùng với đó, tính linh hoạt của sinh viên cũng ngày càng tăng và các đơn vị học tập chuyển đổi được đã trở nên quan trọng hơn. Trong bối cảnh đó, cách thức xác định đơn vị học tập và chuyển đổi kết quả học tập tương tự như của giáo dục trung học đã được các cơ sở giáo dục đại học tiếp nhận và phát triển như ngày nay.

6. Vận dụng hệ thống tín chỉ trong giáo dục đại học Hoa Kì

Sau khi hệ thống giờ - tín chỉ được hình thành trong hệ thống giáo dục Hoa Kì, việc sử dụng trong công tác quản lí đã dần lấy đơn vị đo này làm chuẩn trong các vấn đề sau:

- Hỗ trợ tài chính: Để tránh các trường kém chất lượng mở ra thu phí cao của các nhóm đối tượng được hưởng trợ giúp ưu đãi của chính phủ liên bang các cơ quan quản lí đã lấy tín chỉ làm số đo việc học tập bên cạnh các tiêu chuẩn về chất lượng;

- Báo cáo số liệu: Các nghiên cứu ở cấp liên bang đã góp phần củng cố vai trò của giờ tín chỉ trong hệ thống báo cáo số liệu về giáo dục. Hệ thống dữ liệu liên bang đã bắt đầu lấy số đo về giờ tín chỉ từ những năm 60. Hệ thống Khảo sát Dữ liệu giáo dục sau trung học là một trong những hệ thống như vậy. Các hệ thống liên bang cũng đã trở thành cơ sở cho việc cung cấp thông tin về giáo dục đại học cho công chúng;

- Hệ thống ngân sách bang: Vào những năm 1960, giờ tín chỉ được sử dụng làm cơ sở cho cấp ngân sách theo công thức của các cơ sở giáo dục đại học công lập. Nhiều bang lập kế hoạch ngân sách tính bằng công thức dựa trên số giờ tín chỉ tính trên con số sinh viên thực đăng kí.

Ở cấp độ nhà trường, tín chỉ được vận dụng để:

- Xác định khối lượng học tập của mỗi người học, làm căn cứ để xác định tiến độ học tập và xác nhận trình độ cho mỗi người. Đồng thời, tín chỉ cũng được sử dụng để tính học phí và các khoản lệ phí của người học;

- Tính toán tải trọng giảng dạy của giảng viên, khoa hay các đơn vị thực hiện công tác giáo dục. Trên cơ sở đó, các chi phí cần có của các đơn vị đào tạo được tính toán rõ ràng và minh bạch;

- Xác định cấp trình độ của các chương trình đào tạo có lấy chứng chỉ hay văn bằng trên cơ sở quy chiếu số giờ tín chỉ cần thiết để hoàn thành chương trình.

7. Kết luận

Ngày nay, hệ thống tín chỉ theo mô hình của Hoa Kì với tính chất dễ hiểu, rõ ràng trong tính toán, tiện lợi trong quản lí, đã được nhiều quốc gia hay hệ thống đại học vận dụng trong quản lí đào tạo theo hướng linh hoạt hóa quá trình, tạo cơ hội và lựa chọn cho sinh viên cũng như tính toán các chi phí liên quan tới đào tạo.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1]. Levine Arthur, (1978), *Handbook on Undergraduate Curriculum,* San Francisco: Jossey-Bass.

[2]. Clyde W. Barrow, (1990), *Universities and the Capitalist State: Corporate Liberalism and the Reconstruction of American Higher Education, 1894-1928*, Madison: University of Wisconsin Press.

[3]. Andrew Carnegie, (1905), *Letter of Gift to the Trustees of the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, 16/04.

[4]. Morris Llewellyn Cooke, (1910), *Academic and Industrial Efficiency: A Report to the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, New York: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

[5]. Dietrich Gerhard, (1955), *The Emergence of the Credit System in American Education Considered as a Problem of Social and Intellectual History,* AAUP (American Association of University Professors) Bulletin, 44, 647-668.

[6]. James M. Heffernan, (1973), *The Credibility of the Credit Hour; The History, Use, and Shortcomings of the Credit Hour*, The Journal of Higher Education, 44(1), 12.

[7]. Hannah Kreplin, (1971), *Credit by Examination: A Review and Analysis of the Literature*, Berkeley: Foundation Program for Research in University Administration, University of California.

[8]. Ellen Condliffe Lagemann, (1983), *Private Power for the Public Good: A History of the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*. College Entrance Examination Board.

[9]. Christopher J. Lucas, (1994), *American Higher Education: A History*, New York: St. Martin's Griffin.

[10]. National Education Association, (1894), R*eport of the Committee of Ten on Secondary School Studies, with the Reports of the Conferences Arranged by the Committee*, New York: American Book Company.

[11]. F. M. Raubinger, H. G. Rowe, D. L. Piper, & C. K. West, (1969), *The Development of Secondary Education*, Old Tappan, N.J.: Macmillan.

[12]. Elena Silva, Taylor White, & Thomas Toch, (2015), *The Carnegie Unit: A Century-Old Standard in a Changing Education Landscape,* Stanford (CA): Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

[13]. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, (1906), *First Annual Report of the Carnegie*

Foundation for the Advancement of Teaching, New York: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

[14]. Ellsworth Tompkins, & Walter H. Gaumnitz, (1954), *The Carnegie Unit: Its Origin, Status, and Trends*, Washington DC.: Office of Education, US Department of Health, Education, and Welfare.

SUMMARY

The United States is known as the birthplace of credit training model, methods to manage the learning process towards learners. The success of American higher education is often associated with the advantages of the credit system being used in training. The article reviewed the history of the credit system used in post-secondary education in the United States, analyzed factors affecting the application of the credit system in higher education as well as the United States' impact on the education system. Using credits in management systems are also reviewed to clarify the advantages of the credit system.

Keywords: *Credit; higher education; education.*

THỰC TRẠNG GIẢNG DẠY VÀ HỌC TẬP...

(Tiếp theo trang 37)

Hai là, xây dựng CT, tổ chức thực hiện, đánh giá và hoàn thiện CT môn GDCT đảm bảo phù hợp hoàn cảnh thực tiễn Việt Nam và đặc điểm đối tượng HS TCCN.

Ba là, biên soạn giáo trình, tài liệu tham khảo phục vụ cho việc giảng dạy, học tập của GV và HS, thiết kế và xây dựng bài giảng điện tử.

Bốn là, đổi mới phương pháp dạy - học và thi, kiểm tra, đánh giá kết quả học tập môn GDCT của HS TCCN; tăng cường áp dụng công nghệ vào giảng dạy.

Năm là, bồi dưỡng và phát triển đội ngũ GV giảng dạy môn GDCT đủ về số lượng, phù hợp về cơ cấu, chuyên ngành, đảm bảo chuẩn hóa về năng lực, trình độ.

Sáu là, chú trọng quan tâm công tác tài chính, thực hiện đúng, đủ và kịp thời các chế độ chính sách, phụ cấp cho GV; tạo môi trường thuận lợi cho GV GDCT trường TCCN phát triển nghề nghiệp.

6 . Kết luận

Trên cơ sở đánh giá thực trạng việc giảng dạy - học tập môn GDCT trường TCCN, việc giảng dạy - học tập môn GDCT cần đổi mới CT, giáo trình môn học theo cơ chế mở, thích ứng cho từng lĩnh vực, ngành nghề ĐT. CT, nội dung ĐT được thiết kế thành các khối kiến thức theo chuyên đề; mang tính liên thông, liên ngành với các trình độ cao đẳng, đại học nhưng có sự kết hợp chặt chẽ trong toàn bộ CT với tinh thần giảm tải. Mỗi chuyên đề đều bảo đảm tính kinh điển và tính hiện đại, tính lí luận và tính thực tiễn, tính khoa học, tính cách mạng, tính kế thừa và tính nâng cao. Nội dung môn học cần gắn liền với thực tiễn cuộc sống nhằm giải quyết, tháo gỡ các vấn đề, tạo được sự quan tâm và hấp dẫn trong HS TCCN. Đồng thời, việc đổi mới nội dung CT môn GDCT gắn với phát triển đội ngũ GV môn GDCT nhằm đảm bảo đáp ứng yêu cầu ĐT nguồn nhân lực phục vụ sự nghiệp công nghiệp hóa - hiện đại hóa.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1]. Bộ Giáo dục và Đào tạo, Đề án *Đổi mới CT môn Chính trị TCCN* và kết quả thống kê hàng năm.

[2]. Đảng Cộng sản Việt Nam, *Thông báo Kết luận số 125-TB/TW ngày 02/1/2008* và *Kết luận 94-KL/TW ngày 28/3/2014 của Ban Bí thư.*

[3]. Đảng Cộng sản Việt Nam, *Nghị quyết Hội nghị lần thứ 5 Ban Chấp hành Trung ương khóa X*.

[4]. Thủ tướng Chính phủ, *Quyết định số 494/QĐ-TTg ngày 24/06/2002*.

[5]. Chính phủ, *Nghị quyết số 14/2005/NQ-CP ngày 2/11/2005 về Đổi mới cơ bản và toàn diện GD Việt Nam giai đoạn 2006 - 2020*.

[6]. Đảng Cộng sản Việt Nam, *Nghị quyết 29-NQ/TW của Hội nghị lần thứ 8 Ban Chấp hành Trung ương Đảng (khóa XI).*

SUMMARY

In current Vocational training programs, political education is aimed at fostering discipline ideological stance, ethics, construction - complete personality, their political, lifestyle and working style for students. The article assessed the status of the teaching and learning this subject in the last few years. Then, oriented innovation to contribute to improve the quality of teaching - the subject of political education, to meet the interest of the Party, the State and civil society to advocate policies and guidelines and policies Party in the context of fundamental and comprehensive education - training renewal.

Keywords: *Political education; vocational education; students.*

LỜI CẢM ƠN

Tất cả các bài viết đăng trên Tạp chí Khoa học Giáo dục Số 126 đều được phản biện kín theo một quy trình rất chặt chẽ, khách quan.

Bên cạnh sự giúp đỡ của Hội đồng Biên tập, Tạp chí Khoa học Giáo dục xin trân trọng cảm ơn các nhà khoa học, các chuyên gia thuộc nhiều lĩnh vực nghiên cứu khoa học của Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, bao gồm: ***PGS.TS.Vũ Trọng Rỹ; PGS.TS. Nguyễn Dục Quang; TS. Lương Việt Thái; PGS.TS. Vương Thanh Hương; TS.Trần Thị Thái Hà; ThS Hà Đức Đà; TS. Nguyễn Thị Hồng Vân*** đã rất nhiệt tình giúp đỡ về mặt nội dung để Tạp chí Khoa học Giáo dục xuất bản thành công số báo này.

Trân trọng!