

LỒNG GHÉP KIẾN THỨC THÔNG TIN VÀO BÀI GIẢNG TẠI CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC: THÁCH THỨC VÀ GIẢI PHÁP

INTEGRATING INFORMATION LITERACY INTO CURRICULUM IN UNIVERSITIES: CHALLENGES AND SOLUTIONS

ThS Phạm Xuân Hoàn

Quản lý Thư viện, Khoa Quốc tế - Đại học Quốc gia Hà Nội

Tóm tắt

Bài tham luận phân tích xu hướng, 08 thách thức và 05 giải pháp đề xuất gắn với lồng ghép KTTT vào bài giảng tại các trường đại học trên thế giới và Việt Nam. Bài nghiên cứu thứ cấp (secondary research) sử dụng phương pháp tổng hợp tổng quan (meta-synthesis) phân tích nhóm các nghiên cứu cùng chủ đề liên quan để khái quát luận chứng cho các lập luận nghiên cứu và nhận định. Tám (08) thách thức liên quan đến cam kết và ủng hộ của lãnh đạo, năng lực cho đội ngũ cán bộ thư viện, phối hợp giữa thư viện với khoa/bộ môn, quá tải nội dung bài giảng, xác định chiến lược lồng ghép KTTT, kiểm tra và đánh giá KTTT, phương pháp dạy và học thụ động, và đổi mới nội dung bài giảng KTTT. Năm (05) giải pháp ưu tiên nhấn mạnh vai trò của lãnh đạo, phát triển đội ngũ đào tạo KTTT, tích hợp đánh giá KTTT vào kết quả đầu ra môn học, thúc đẩy phối hợp giữa cán bộ thư viện và cải tiến nội dung bài giảng KTTT. Những thành thức và giải pháp nêu trên nhằm hướng đến mục đích xây dựng chiến lược lồng ghép KTTT một cách hệ thống trong các cơ sở giáo dục, qua đó góp phần giúp người học phát triển kỹ năng học tập suốt đời.

Từ khóa: Kiến thức thông tin, Kỹ năng thông tin, Thiết kế bài giảng, Thư viện đại học

I. GIỚI THIỆU CHUNG

1.1. Bối cảnh nghiên cứu

Sự bùng nổ nguồn thông tin điện tử, phổ biến của công cụ tìm kiếm internet (Google, Yahoo) và tiện dụng của thiết bị điện tử (smart phone, ipad, laptop...) đang khiến người sử dụng thông tin gặp nhiều khó khăn vì họ có quá nhiều sự lựa chọn thông tin. Trong khi đó tại nhiều trường đại học, người học chưa được trang bị đầy đủ kiến thức và kỹ năng thẩm định, đánh giá và sử dụng nguồn thông tin phục vụ học tập, nghiên cứu và giảng dạy (Brophy & Bawden, 2005; Online Computer Library Center, 2005). Nắm bắt được vấn đề này, các trường đại học trên thế giới đã triển khai chiến lược lồng ghép KTTT vào bài giảng giúp người học nâng cao khả năng xác định nhu cầu thông tin, kỹ năng định vị, tổng hợp và khai thác các nguồn thông tin hiệu quả (Hine, Gollin, Ozols, Hill, & Scoufis, 2002a). Hơn nữa nghiên cứu của Bowler & Street (2008) đã chứng minh lồng ghép KTTT có ý nghĩa nâng cao kết quả học tập đầu ra cho sinh viên, giúp các trường đại học phát huy các nguồn lực triển khai hoạt động đào tạo

KTTT thường xuyên và liên tục cho người học. Tuy nhiên lồng ghép KTTT vào bài giảng còn gặp nhiều thách thức và khó khăn vì đòi hỏi sự tham gia của nhiều bên liên quan, nguồn lực về tài chính, con người, năng lực cán bộ và các vấn đề chuyên môn khác.

Tại Việt Nam, KTTT là khái niệm còn khá mới mẻ đối với nhiều trường đại học. Hoạt động đào tạo KTTT nói chung còn manh mún, phân tán, thiếu cách tiếp cận tổng thể mang tính hệ thống, chưa được lồng ghép chính thức vào bài giảng. Do vậy, triển khai nghiên cứu những thách thức và tìm ra giải pháp giúp phát triển hoạt động đào tạo KTTT trong bối cảnh các trường đại học tại Việt Nam là cần thiết. Bài tham luận nhằm góp phần nâng cao nhận thức về vai trò và tầm quan trọng của lồng ghép KTTT, giúp các nhà quản lý, lãnh đạo, nhà hoạch định chính sách, nhà nghiên cứu cũng như cán bộ thư viện, giảng viên hiểu rõ những thách thức, đồng thời đề xuất giải pháp triển khai lồng ghép KTTT vào bài giảng.

1.2. Câu hỏi nghiên cứu

Từ bối cảnh nghiên cứu trên, bài tham luận đặt ra một số câu hỏi nghiên cứu như sau:

- Xu hướng lồng ghép KTTT vào bài giảng tại các trường đại học trên thế giới đang diễn ra như thế nào?
- Đây là những thách thức của lồng ghép KTTT?
- Nhân tố nào quyết định sự thành công cho việc triển khai lồng ghép KTTT vào bài giảng?

1.3. Mục tiêu nghiên cứu

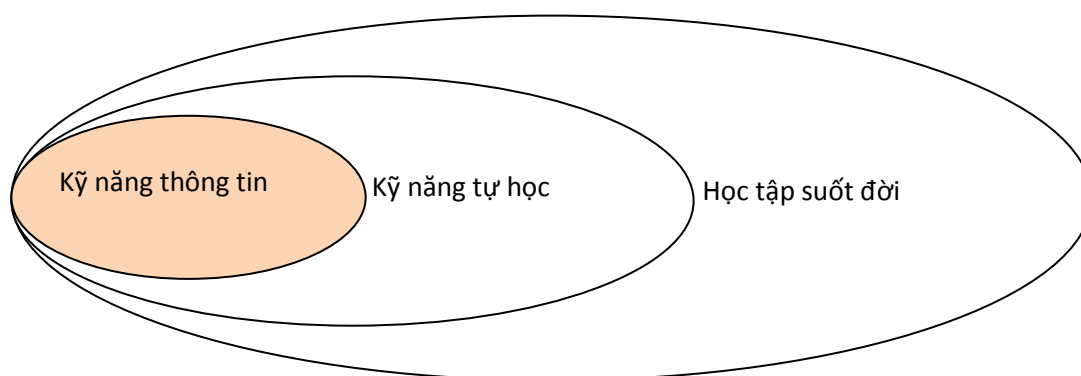
Mục tiêu nghiên cứu góp phần giúp các nhà quản lý, giảng viên và cán bộ thư viện hiểu hơn về tầm quan trọng, những thách thức và giải pháp gắn với lồng ghép KTTT vào bài giảng tại các trường đại học.

II. TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU

KTTT (information literacy) là một khái niệm có nội hàm ý nghĩa rộng và khá toàn diện chứ không dừng lại ở kỹ năng thông tin. KTTT còn là kỹ năng học tập, học cách học (learn how to learn) và trang bị cho người học nền tảng cho mục tiêu học tập suốt đời. Theo Hiệp Hội Thư viện Hoa Kỳ, KTTT giúp người học nâng cao khả năng xác định nhu cầu thông tin, và có kỹ năng định vị, đánh giá, tổng hợp và sử dụng thông tin một cách hiệu quả (American Library Association, 1989). Hội liên hiệp Thư viện Thế giới – IFLA đã kiến nghị chính phủ các nước và các tổ chức liên chính phủ theo đuổi chính sách và triển khai các chương trình thúc đẩy nâng cao KTTT và học tập suốt đời cho người học (Horton, 2008). Hiệp hội Thông tin Thư viện Australia (ALIA) nhấn mạnh vào tầm quan trọng của KTTT không chỉ đối với mục tiêu học tập suốt đời mà còn giúp tạo ra tri thức mới (Australian Library and Information Association, 2006).

Cho đến nay ngành khoa học thông tin thư viện có tầm ảnh hưởng lớn nhất đối với việc nâng cao nhận thức, vai trò và triển khai hoạt động đào tạo KTTT (Johnson & Webber, 2003).

KTTT và học tập suốt đời là hai khái niệm mang tính lồng ghép, gắn bó mật thiết với nhau. KTTT được xem như nền tảng cốt lõi giúp người học nâng cao khả năng học tập suốt đời như minh họa dưới đây. Mục tiêu học tập suốt đời đang dần được nhấn mạnh trong sứ mệnh đào tạo của các trường đại học trên thế giới (Bundy, 2004; Jackson & Durkee, 2008).



Mối quan hệ giữa KTTT và học tập suốt đời (Bundy, 2004)

KTTT có thể tích hợp ở nhiều cấp độ trong một cơ sở giáo dục đại học. Ở cấp độ cao nhất, KTTT được gián tiếp lồng ghép trong sứ mệnh nâng cao khả năng học tập suốt đời cho người học. Ở cấp độ chương trình đào tạo, KTTT được xem như một trong những tiêu chí tốt nghiệp đầu ra (graduate attributes). Ở cấp độ thấp hơn, KTTT được xác định trong mục tiêu khóa học (course/subject objectives), nội dung giảng dạy (curriculum contents), tổ chức hoạt động giảng dạy (teaching activities) và đánh giá kết quả học tập chung (students learning outcomes) (X. Wang, 2010).

Lồng ghép KTTT là xu hướng phát triển tất yếu xuất phát từ một số lý do. Lồng ghép KTTT phát huy tối đa hiệu quả của hợp tác giữa khoa, bộ phận tư vấn học tập và thư viện trong việc nâng cao năng lực tự học cho người học. Không chỉ sinh viên năm thứ nhất mà sinh viên năm cuối được nâng cao KTTT một cách đầy đủ, liên tục và toàn diện. Ngược lại, nỗ lực đơn lẻ của thư viện triển khai hoạt động đào tạo KTTT chỉ đáp ứng được một lượng ít người học do hạn chế về nhân lực. Trên thực tiễn nhiều trường đại học trên thế giới đã triển khai lồng ghép KTTT (Hartmann, 2001; L. Wang, 2011). Giám đốc Thư viện Đại học Monash, bà Cathrine Harboe-Ree phát biểu rằng “cách tổ chức mới này [lồng ghép KTTT] đã tạo ra môi trường khác biệt cho cán bộ thư viện, cán bộ tư vấn học tập cùng giảng viên đảm bảo việc lồng ghép các kỹ năng học tập và kỹ năng thông tin vào khóa học” (Monash University Library, 2007, p. 7). Trường Đại học Wollongong, Australia đã xây dựng chiến lược lồng ghép KTTT vào chương trình đào tạo một cách khá toàn diện. Các nội dung như khái niệm về KTTT và lồng ghép KTTT, mục tiêu, phạm vi, chuẩn đầu ra, quy trình lồng ghép, thời gian biểu, vai trò và

trách nhiệm của các bên liên quan... đều được nêu rõ trong bộ chính sách này (University of Wollongong, 2005). Trong nghiên cứu mới đây của nhóm tác giả Proctor, Wartho và Anderson (2015), Trường ĐH Otago, New Zealand đã triển khai thành công mô hình thí điểm lồng ghép KTTT vào chương trình đào tạo cho ngành Xã hội học. Năng lực học tập suốt đời được xem là cầu phần cốt lõi trong Kế hoạch học tập và giảng dạy 2012. KTTT được lồng ghép ở mọi cấp độ, từ mục tiêu khóa học đến hoạt động giảng dạy và đánh giá kết quả học tập.

III. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Trong bài tham luận này, phương pháp tổng hợp tổng quan (meta-synthesis) được sử dụng nhằm thu thập, tổng hợp và phân tích thông tin, dữ liệu phục vụ mục đích nghiên cứu (Derakhshan & Singh, 2011). Phương pháp tổng hợp tổng quan đã được sử dụng khá rộng rãi trong lĩnh vực khoa học thông tin thư viện (Barnett-Page & Thomas, 2009; Catalano, 2013; 2009; Paterson, Dubouloz, Chevrier, Ashe, & Moldoveanu, 2009). Theo Duke & Ward (2009), đây là phương pháp trộn một nhóm các nghiên cứu có cùng chủ đề phân tích và tìm ra hiểu biết mới, minh chứng làm luận chứng cho các lập luận trong nghiên cứu. Phương pháp phù hợp với loại hình nghiên cứu thứ cấp, đặc biệt trong bối cảnh nghiên cứu về lồng ghép KTTT đã được triển khai nhiều trên thế giới trong khi ở Việt Nam chủ đề này chỉ được đề cập gián tiếp hoặc một phần trong các nghiên cứu. Phương pháp tổng hợp tổng quan được sử dụng nhằm giúp phân tích thông tin của các nghiên cứu liên quan để đưa ra các kết luận, nhận định về thách thức, cơ hội và giải pháp gắn với lồng ghép KTTT vào bài giảng và liên hệ với bối cảnh các trường đại học ở Việt Nam.

Quy trình nghiên cứu được tiến hành từ bước thiết lập câu hỏi nghiên cứu và mục tiêu nghiên cứu. Câu hỏi nghiên cứu được phân tích để xác định nhu cầu thông tin cần tìm (needed information), sau đó hình thành chiến lược tìm kiếm thông tin như định vị các nguồn thông tin phù hợp từ sách, cơ sở dữ liệu học thuật, website của các hiệp hội thư viện, thư viện các trường đại học. Các cụm từ tìm kiếm như “information literacy” “integration/embedment”, “strategy”, “academic policy”, “challenge” được kết hợp sử dụng linh hoạt trong các cú pháp tìm kiếm đơn giản (simple search) và tìm kiếm nâng cao (advanced search) trên các công cụ tìm kiếm thông tin. Quá trình chọn lọc, phân tích và tổng hợp thông tin liên quan đến các khái niệm cơ bản, khung lý thuyết, mô hình triển khai, chiến lược lồng ghép, thách thức chung được phân tích, tổng hợp và tổ chức nhằm trả lời được câu hỏi và mục đích nghiên cứu.

IV. THÁCH THỨC GẮN VỚI LỒNG GHÉP KTTT

Từ tổng quan nghiên cứu, bài tham luận đã tổng hợp ra 08 thách thức chung dưới đây:

4.1. Ủng hộ và cam kết của lãnh đạo

Ủng hộ và cam kết của lãnh đạo nhà trường được xem là một trong những nhân tố

quyết định cho sự thành công khi triển khai lồng ghép KTTT (Hitt, Black, Porter, & Hanson, 2007). Lãnh đạo đóng vai trò chỉ đạo chiến lược, thúc đẩy xây dựng chính sách và triển khai lồng ghép KTTT. Với sự ủng hộ của lãnh đạo, KTTT được nhấn mạnh trong chiến lược phát triển và sứ mệnh của trường làm tiền đề cho việc thúc đẩy hoạt động đào tạo KTTT cho người học (Robson, 2002). Tuy nhiên, một số nghiên cứu đã chỉ ra thách thức gắn với chỉ đạo và cam kết của lãnh đạo. Tại Australia, mặc dù KTTT và mục tiêu học tập suốt đời được đề cập trong sứ mệnh đào tạo song vẫn tồn tại một “khoảng cách” giữa chính sách và thực thi (Abbott & Peach, 2000; Bundy, 2004). Trong nghiên cứu suốt 12 tháng từ năm 2000 đến 2001 tại trường Đại học Nam Úc, Feast (2003, p. 81) cho biết “không có sự thay đổi đáng kể nào trong hoạt động dạy và học KTTT trong bước đầu triển khai hoạt động lồng ghép KTTT. Kế hoạch hành động không được triển khai để đạt được mục tiêu đầu ra dự kiến”. Hoạt động đào tạo KTTT chưa nhận được sự ủng hộ đích đáng về hỗ trợ tài chính, con người và các nguồn lực khác. Nghiên cứu của Diep & Nahl (2011) tại 4 trường đại học lớn tại Việt Nam chỉ ra thực tế có tới 95% lãnh đạo và cán bộ thư viện phản hồi, thuyết phục sự ủng hộ và cam kết của lãnh đạo nhà trường cho hoạt động lồng ghép KTTT là thách thức lớn. 95% cán bộ thư viện cho biết KTTT chưa được lồng ghép vào kế hoạch chiến lược của thư viện và trường đại học.

4.2. Áp lực của cán bộ thư viện

Lồng ghép KTTT đòi hỏi cán bộ thư viện phải nâng cao kiến thức, kỹ năng và đảm nhiệm khối lượng công việc. Khác với vai trò truyền thống chủ yếu quản lý kho sách, cán bộ thư viện thêm yêu cầu mới về khả năng thiết kế bài giảng, tổ chức giảng dạy và đánh giá KTTT của người học (Harrison & Rourke, 2006). Cán bộ thư viện cần trang bị kiến thức của các chuyên ngành đào tạo thì mới có thể tư vấn nguồn thông tin phù hợp (Diep & Nahl, 2011). Ở cấp độ cao hơn, cán bộ thư viện tham gia vào việc xây dựng chiến lược lồng ghép KTTT, chính sách và chiến lược đào tạo (Bundy, 2004). Khi KTTT được lồng ghép vào bài giảng trên phạm vi toàn trường đại học đồng nghĩa với việc cán bộ thư viện có trách nhiệm phối hợp với cán bộ điều phối khóa học (course coordinator) và giảng viên tham gia vào quá trình thiết kế bài giảng, tổ chức giảng dạy và đánh giá KTTT cho sinh viên toàn trường (Feast, 2003; Harrison & Rourke, 2006).

4.3. Phối hợp giữa khoa/bộ môn và thư viện

Lồng ghép KTTT đòi hỏi cách tiếp cận mang tính hệ thống, do vậy có sự phối hợp của nhiều bên liên quan như lãnh đạo các cấp, giảng viên, cán bộ phát triển nhân sự, cán bộ tư vấn học tập, cán bộ thư viện (Bundy, 2004). Trong số các đối tác đó, cán bộ thư viện và giảng viên đóng vai trò quan trọng bởi họ là những người trực tiếp cung cấp dịch vụ đào tạo KTTT cho người học. Ở Việt Nam, hầu hết giảng viên chỉ coi cán bộ thư viện là cán bộ hỗ trợ hơn là đối tác trong giảng dạy và xây dựng bài giảng. Giảng viên nhận định hoạt động đào tạo KTTT và đào tạo kiến thức chuyên ngành là tách biệt và đây là một trong những nhân tố cản trở cho nỗ lực phối hợp lồng ghép KTTT vào bài

giảng (Diep & Nahl, 2011).

4.4. Quá tải nội dung bài giảng và khối lượng công việc cho giảng viên và sinh viên

Feast (2003) cho biết nội dung chương trình đào tạo vốn đã quá tải ở các trường đại học tại Úc. Bản thân giảng viên cùng một lúc thường phải tham gia nhiều công việc như giảng dạy, nghiên cứu và đăng bài tạp chí, tham gia hội thảo, thậm chí công việc hành chính. Trong khi đó, lồng ghép KTTT vào chương trình đào tạo một mặt yêu cầu cần tăng thêm giờ giảng cho hoạt động đào tạo KTTT, mặt khác cần phải đảm bảo được sự cân bằng cấu trúc khóa học và lượng công việc cho giảng viên và sinh viên. Tại Việt Nam, Bộ Giáo dục và Đào tạo cũng đã ban hành chính sách yêu cầu các cơ sở giáo dục đại học giảm số tín chỉ từ 210 xuống 120 để giảm giờ lên lớp và tăng giờ tự học cho sinh viên. Trong nghiên cứu của Diep & Nahl (2011), 81.1% giảng viên và cán bộ thư viện cũng đồng tình về thách thức quá tải nội dung và thời lượng bài giảng nếu lồng ghép KTTT vào trong chương trình đào tạo.

4.5. Xác định chiến lược lồng ghép KTTT

Xác định chiến lược lồng ghép KTTT phù hợp là chủ đề được đề cập rộng rãi trong nhiều nghiên cứu. Để có cách tiếp cận hệ thống, KTTT vừa phải được lồng ghép vào sứ mệnh, kế hoạch, chiến lược và chương trình đào tạo cho đến mục tiêu môn học, bài giảng, bài tập và đánh giá kết quả học tập của sinh viên (Hine, Gollin, Ozols, Hill, & Scoufis, 2002b). Hiệp hội Thư viện các Trường đại học của Anh (2001) gợi ý bốn cấp độ lồng ghép KTTT như sau:

- (1) Ngoại khóa (Extra-curriculum): Hoạt động đào tạo ngoài khóa học chính khóa;
- (2) Bổ trợ bài giảng môn học chuyên ngành (Inter-curriculum): Nội dung đào tạo KTTT bổ trợ cho khóa học chính khóa;
- (3) Lồng ghép vào bài giảng: Nội dung KTTT lồng ghép vào bài giảng của từng chuyên ngành đào tạo;
- (4) Độc lập: Các khóa học KTTT tổ chức độc lập với môn học chuyên ngành.

Mỗi trường đại học có những cách triển khai hoạt động đào tạo KTTT khác nhau. Điều này kiến cách thức lồng ghép KTTT cũng khác nhau ở mỗi cơ sở đào tạo. Khó khăn trong việc xác định chiến lược lồng ghép KTTT phù hợp phụ thuộc vào nguồn lực con người, quan điểm và sự ủng hộ, cam kết của lãnh đạo và hợp tác của các bên liên quan.

4.6. Kiểm tra và đánh giá KTTT

Để kiểm tra và đánh giá KTTT của người học đòi hỏi không chỉ thay đổi về cách thức tổ chức kiểm tra và đánh giá môn học chuyên ngành nói chung, mà còn yêu cầu xây dựng bộ tiêu chuẩn và chính sách đánh giá KTTT. Người học sẽ có nhiều cơ hội phát triển KTTT hơn nếu dành 60% - 70% điểm đánh giá kết quả môn học dựa trên các

hình thức kiểm tra như viết bài tổng quan nghiên cứu (critical review), viết tiểu luận (essay), trình bày kết quả nghiên cứu. Cách thiết kế và loại hình kiểm tra đánh giá môn học cần thể hiện sự cần thiết cho mục tiêu phát triển KTTT cho sinh viên (Kavulya, 2003). Ngược lại, nếu 80% đánh giá kết quả môn học căn cứ vào bài thi cuối kỳ, người học sẽ tạo ít cơ hội và không khuyến khích tối đa sinh viên phát triển KTTT. Parker (2003, p. 226) nhấn mạnh bản thân việc đánh giá KTTT cũng nên tiếp cận theo hướng đánh giá quá trình học tập hơn là chỉ đơn thuần căn cứ vào các bài kiểm tra cuối kỳ. Tại các trường đại học tại Việt Nam hình thức thi cuối kỳ còn chiếm tỷ trọng lớn (Diep & Nahl, 2011). Hình thức và hoạt động đánh giá KTTT mang tính chất tự phát, chưa được xây dựng trên cơ sở khung tiêu chuẩn KTTT đã được các hiệp hội và tổ chức hàn lâm trên thế giới xây dựng. Kết quả đánh giá KTTT chưa được tích hợp vào kết quả học tập chung của môn học. Trong khi đó, đổi mới phương pháp và loại hình đánh giá học tập không hề đơn giản bởi nó liên quan đến cấu trúc chương trình.

4.7. Phương pháp dạy và học thụ động truyền thống

Một trong những ý nghĩa của lồng ghép KTTT vào bài giảng là góp phần thúc đẩy cách tiếp cận lấy người học làm trung tâm (student centred learning approach) và học dựa vào nguồn lực thông tin (resources based learning approach). Các trường đại học Việt Nam cũng đã chuyển sang hình thức đào tạo theo tín chỉ nhằm thay đổi phương pháp dạy và học theo kiểu thuộc bài sang lối học chủ động, tư duy và sáng tạo. Tuy nhiên quá trình chuyển đổi đó còn chậm và một phần do ảnh hưởng của yếu tố văn hóa, phương pháp học dựa vào thầy cô giáo, học thuộc bài, học thụ động vẫn còn phổ biến ở nhiều lớp học, giảng đường (Diep & Nahl, 2011; H. X. Nghiem, 2006; Pham, 2008). Sinh viên chủ yếu dựa vào sách giáo trình và vở ghi chép trên lớp.

4.8. Đổi mới nội dung và hình thức đào tạo KTTT

Sẽ không tạo ra nhiều giá trị khi lồng ghép KTTT vào bài giảng nếu nội dung và hình thức đào tạo KTTT nghèo nàn. Cán bộ thư viện và cán bộ tư vấn học tập là những người chịu trách nhiệm chính thiết kế và tổ chức các hoạt động giảng dạy KTTT phong phú về nội dung, đa dạng về hình thức, đáp ứng đối tượng có trình độ từ cơ bản đến nâng cao. Nội dung hoạt động đào tạo KTTT ở các trường đại học Việt Nam chủ yếu giới hạn ở các hoạt động định hướng sử dụng thư viện như giới thiệu nguồn lực thông tin, chính sách và quy định sử dụng thư viện, kỹ năng tra cứu OPAC (Pham, 2013). Các hoạt động đào tạo còn phân tán, chưa được tích hợp, và hầu như chỉ dừng ở cấp độ cơ bản. Trong nghiên cứu của Diep & Nahl (2011), gần 98% cán bộ thư viện phản hồi rằng hoạt động đào tạo KTTT chỉ tập trung vào dạy cách sử dụng dịch vụ thư viện và hệ thống OPAC.

V. GIẢI PHÁP ĐỀ XUẤT

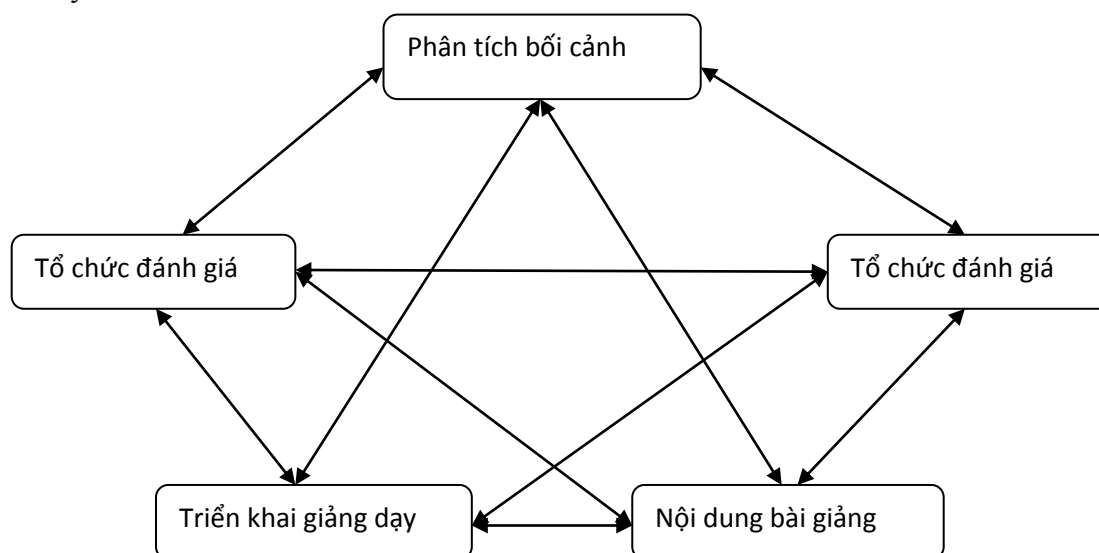
5.1. Ủng hộ của lãnh đạo các cấp

Lãnh đạo nhận thức được tầm quan trọng của KTTT và cam kết ủng hộ không chỉ

về mặt chính sách, hoạch định chiến lược mà còn là nguồn lực tài chính, phát triển con người. Ví dụ, nhà trường đầu tư đặt mua cơ sở dữ liệu học thuật trực tuyến không chỉ giúp sinh viên, giảng viên, nhà nghiên cứu có nguồn thông tin phục vụ học tập, giảng dạy, và nghiên cứu mà còn là công cụ giúp cán bộ thư viện định hướng sử dụng và hướng dẫn người học kỹ năng khai thác thông tin. Hầu hết các thư viện đại học Việt Nam chưa được đầu tư đặt mua các cơ sở dữ liệu chuyên ngành phong phú và đa dạng. Lồng ghép KTTT vào bài giảng song đồng thời là tích hợp KTTT từ cấp độ cao nhất: sứ mệnh, tầm nhìn, chiến lược phát triển, kế hoạch hoạt động cho đến giá trị cốt lõi trong tổ chức. Có như vậy mới phát huy được nỗ lực tổng thể, vận dụng mọi nguồn lực giúp lồng ghép KTTT vào chương trình đào tạo.

5.2. Nâng cao năng lực cho đội ngũ cán bộ thư viện

Nhà trường và thư viện tạo cơ hội và hỗ trợ tối đa cho cán bộ thư viện tham gia các khóa đào tạo ngắn hạn, dự án phát triển năng lực cho cán bộ thư viện không chỉ về KTTT mà còn là kỹ năng tư vấn thông tin, kỹ năng và phương pháp giảng dạy, kiến thức xây dựng bài giảng và phát triển chương trình đào tạo. Cán bộ thư viện vốn đã quen với công việc truyền thống thụ động là cho mượn trả sách, nay vai trò của họ gắn với hoạt động đào tạo, giảng dạy và tư vấn thông tin. Wang (2011, p. 711) cho rằng “thực tế lồng ghép KTTT là một quá trình xây dựng bài giảng về KTTT”. Chính vì vậy quá trình lồng ghép KTTT ở cấp độ bài giảng, cán bộ thư viện cũng cần hiểu được quy trình cơ bản như: 1) phân tích bối cảnh, 2) xác định mục đích, mục tiêu (trong tâm bài giảng), 3) lựa chọn nội dung, 4) triển khai giảng dạy và 5) đánh giá như hình minh họa dưới đây.



Mô hình xây dựng bài giảng (McGee, 1997 trích trong Wang, 2011, p. 711)

5.3. Tích hợp đánh giá KTTT vào kết quả chung môn học

Tích hợp kết quả kiểm tra đánh giá KTTT vào kết quả học tập chung của môn học vì cần sự đồng thuận của các bên liên quan và chính sách rõ ràng. Các nhà hoạch định

chính sách đào tạo, điều phối khóa học, cán bộ thư viện, cán bộ tư vấn học tập cần cùng ngồi lại bàn bạc trao đổi để thống nhất cách thức và tỷ lệ phần trăm dành cho đánh giá KTTT trong đánh giá tổng thể kết quả học tập đầu ra của người học (Harrison & Rourke, 2006). Harrison and Rourke (2006) gợi ý tỷ lệ đó nên từ 10-15%. Để đánh giá KTTT, mỗi trường đại học cần xây dựng bộ tiêu chí và tiêu chuẩn đánh giá trên cơ sở tham khảo các khung tiêu chuẩn đánh giá được xây dựng bởi hiệp hội thư viện các nước Australia, Mỹ, Anh. Khung đánh giá của Viện nghiên cứu KTTT Australia – New Zealand nhấn mạnh vào các nguyên tắc, chuẩn và hướng dẫn triển khai lồng ghép KTTT trong các lĩnh vực giáo dục. Đây được xem là bộ hướng dẫn hữu ích giúp các trường xây dựng mục tiêu khóa học, chuẩn đầu ra về học tập, tiêu chí đánh giá và rộng hơn là phát triển chính sách và đánh giá hiệu quả hoạt động đào tạo KTTT (Bundy, 2004). Hiệp hội Thư viện Mỹ (ALA) ban hành Khung đánh giá năng lực thông tin áp dụng cho bậc giáo dục đại học vào năm 2000 và đã được áp dụng một cách rộng rãi ở các trường đại học tại Mỹ (Jackson & Durkee, 2008). ALA coi KTTT như một yêu cầu bắt buộc đối với mỗi công dân để thích ứng với những thay đổi nhanh về mặt công nghệ và bùng nổ thông tin. Tại Anh, bộ tiêu chuẩn đánh giá KTTT được mô hình hóa và nhấn mạnh vào quá trình hỗ trợ liên tục cho người học từ trình độ cơ bản đến nâng cao (SCNUL, 2007).



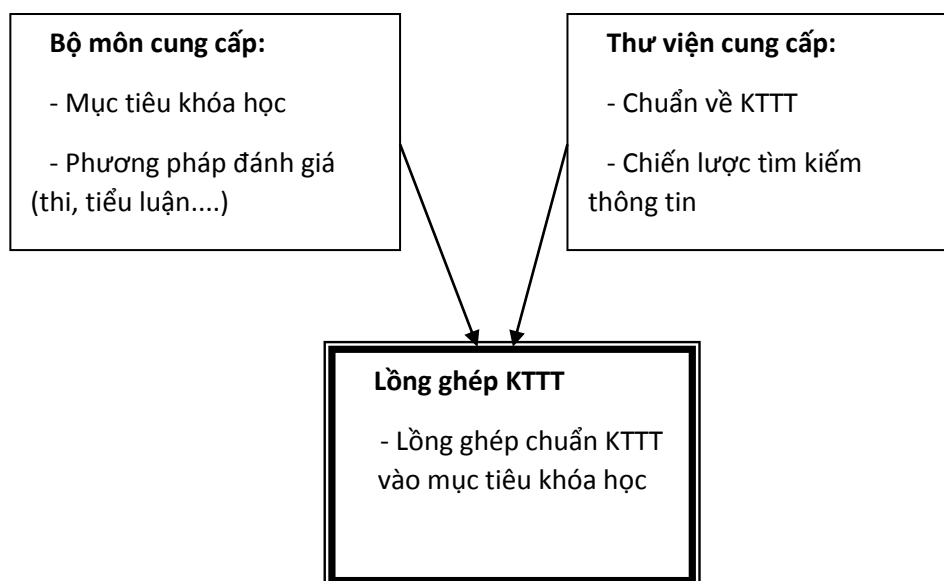
Hình 3: Mô hình KTTT 07 Trụ (SCNUL, 2007)

Khung tiêu chuẩn đánh giá KTTT được xem như xương sống cho hoạt động lồng ghép.

5.4. Thúc đẩy hợp tác giảng viên và cán bộ thư viện

Thúc đẩy hợp tác giữa giảng viên và cán bộ thư viện được xem như nhân tố then chốt cho sự thành công của hoạt động lồng ghép KTTT vì họ là những người trực tiếp cung cấp dịch vụ đào tạo KTTT cho sinh viên (Hine et al., 2002b). Tăng cường hợp tác này giúp cán bộ thư viện hiểu sâu hơn về mục tiêu khóa học, công cụ đánh giá học tập và nhu cầu thông tin của sinh viên. Ngược lại, giảng viên nắm rõ hơn những nguồn

thông tin sẵn có trong thư viện, nguồn nào phù hợp với chuyên ngành đào tạo, chiến lược tìm kiếm thông tin, các chuẩn đánh giá kỹ năng thông tin cho người học (như hình dưới đây).



Hợp tác giảng viên và cán bộ thư viện (Fiegen, Cherry, & Watson, 2002)

5.5. Cải tiến nội dung hoạt động đào tạo KTTT

Lồng ghép KTTT trước hết đòi hỏi nội dung đào tạo KTTT phong phú và đa dạng (Fiegen et al., 2002). Cán bộ thư viện, cán bộ đào tạo và tư vấn kỹ năng học tập chủ động thiết kế nhiều nội dung, không chỉ dừng lại ở định hướng sử dụng thư viện, kỹ năng tra cứu OPAC, quy định và chính sách sử dụng thư viện mà còn phát triển các nội dung sâu rộng hơn như kiến thức về đạo văn, kỹ năng trích dẫn tài liệu sử dụng phần mềm endnote, kỹ năng phân tích câu hỏi nghiên cứu để xác định nhu cầu thông tin, kỹ năng tra cứu nâng cao trên các cơ sở dữ liệu học thuật trực tuyến (online academic databases), kiến thức và kỹ năng thẩm định và đánh giá nguồn thông tin và kỹ năng ICT cơ bản. Các hoạt động không chỉ dừng lại cho sinh viên năm thứ nhất mà là quá trình hỗ trợ liên tục trong suốt quá trình học tập và nghiên cứu đến khi người học tốt nghiệp. Tùy thuộc vào nhân lực, thư viện bố trí cán bộ chuyên trách điều phối với từng khoa, bộ môn để thiết kế bài giảng KTTT phù hợp với nhu cầu thông tin của từng chuyên ngành đào tạo, cũng như cung cấp các dịch vụ tư vấn

VI. KẾT LUẬN

Lồng ghép KTTT vào bài giảng đã trở thành một xu thế và đang phát triển mạnh mẽ ở nhiều trường đại học trên thế giới, là tác nhân thay đổi căn bản hoạt động cũng như định hướng phát triển thư viện đại học. Thư viện thay vì chỉ cung cấp tài liệu và sách vở, nay sẽ tham gia cung cấp dịch vụ đào tạo cho người học. Đối với cán bộ thư viện, lồng ghép KTTT giúp thay đổi vai trò của họ từ người quản lý kho sách sang thành giảng viên đào tạo kỹ năng KTTT cho bạn đọc. Trong bối cảnh phương pháp học thụ động, học thuộc lòng và phụ thuộc vào giảng viên của người học còn khá phổ biến

(X. H. Nghiem, 2006; Pham, 2013), lồng ghép KTTT vào bài giảng được xem như chiến lược giúp thúc đẩy phương pháp học dựa trên nguồn lực thông tin, lấy người học làm trung tâm, qua đó tối ưu hóa việc khai thác và sử dụng nguồn lực thông tin thư viện. Lồng ghép KTTT giúp nâng cao hiệu quả phối hợp giữa giảng viên và cán bộ thư viện góp phần cải thiện kết quả học tập đầu ra cho sinh viên. Bài tham luận phân tích xu hướng phát triển, thách thức và giải pháp lồng ghép KTTT vào bài giảng tại các trường đại học trong nước và thế giới cũng là nhằm hướng tới những ý nghĩa như vừa nêu trên.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Abbott W. & Peach D. (2000). Building Info-skills by Degrees: Embedding Information Literacy in University Study.

American Library Association. (1989). Presidential committee on information literacy Retrieved 24 May, 2009, from ALA <http://www.ala.org/acrl/nili/ilitlst.html>

Association of College and Research Libraries. (2001). Information Literacy: Competency Standards for Higher Education, Retrieved on, 25 Jan 2014, from www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/standards.pdf

Australian Library and Information Association. (2006). Statement on information literacy for all Australians. Retrieved viewed on 10 Jun, 2009, from ALIA <http://www.alia.org.au/policies/information.literacy.html>

Barnett-Page E. & Thomas J. (2009). *Methods for the synthesis of qualitative research: a critical review. NCRM Working Paper. NCRM. (Unpublished).* NCRM Working Paper.

Bowler M. & Street K. (2008). Investigating the efficacy of embedment: experiments in information literacy integration. *Reference Services Review*, 36(4), 438-449.

Brophy J. & Bawden D. (2005). *Is Google enough? Comparison of an internet search engine with academic library resources.* Paper presented at the Aslib Proceedings: New Information Perspectives.

Bundy A. (2004). Australian and New Zealand Information Literacy Framework: Principles, Standards and practice (pp. p. 52 pgs). Adelaide, Australia: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy.

Catalano A. (2013). Patterns of graduate students' information seeking behavior: a meta-synthesis of the literature. *ournal of Documentation*, 69(2), pp.243 - 274.

Derakhshan M. & Singh D. (2011). Integration of information literacy into the curriculum: a meta-synthesis. *Emerald Group Publishing Limited*, 60(3), pp. 218-229.

Diep K. C. & Nahl D. (2011). Information Literacy Instruction in Four Vietnamese University Libraries. *Asia-Pacific Conference Library & Information Education &*

Practice.

Duke T. S. & Ward J. D. (2009). Preparing information literate teachers: A metasynthesis. *Library & Information Science Research*.

Feast V. (2003). Integrating information literacy skills into business courses. *Reference Services Review, Vol. 31*(Issue 1), pp. 81-95.

Fiegen A. M., Cherry B. & Watson K. (2002). Reflections on collaboration: learning outcomes and information literacy assessment in the business curriculum. *Reference Services Review, Vol. 30*(No. 4), pp. 307-318.

Harrison J. & Rourke L. (2006). The benefits of buy-in: integrating information literacy into each year of an academic program. *Reference Services Review, Vol. 34*(No. 4), pp. 599-606.

Hartmann E. (2001). Understandings of information literacy: the perceptions of first year undergraduate students at the University of Ballarat. *Australian Academic & Research Libraries, 32*(2), pp. 110-122.

Hine A., Gollin S., Ozols A., Hill F. & Scoufis M. (2002a). Embedding information literacy in a university subject through collaborative partnerships *Psychology Learning and Teaching, 2*(2), pp. 102-107

Hine A., Gollin S., Ozols A., Hill F. & Scoufis M. (2002b). Embedding Information Literacy in a University Subject through Collaborative Partnerships. *Psychology Learning & Teaching, 2*.

Hitt M. A., Black J. S., Porter L. W. & Hanson D. (2007). *Management*. NSW: Pearson Australian Education.

Horton F. W. (2008). Understanding information literacy: a primer (pp. 103): UNESCO.

Jackson S. & Durkee D. (2008). Incorporate information literacy into the accounting curriculum. *Accounting education: an international journal, Vol. 17*(No. 1), pp. 8397.

Johnson B. & Webber S. (2003). Information literacy in higher education: a review and case study. *Studies in Higher Education, Vol. 28*(No. 3), pp. 335-352.

Kavulya J. M. (2003). Challenges facing information literacy efforts in Kenya: a case study of selected university libraries in Kenya. *Library Management, Vol. 24*(No. 4/5), pp. 216 - 222.

Monash University Library. (2007). Annual report 2007 (pp. 48 p). Melbourne: Monash University.

Nghiem H. X. (2006). *Difficulties in Implementing Information Literacy Programs at Colleague of Social Sciences and Humanities (Vietnam National University, Hanoi)*.

Paper presented at the Paper presented at the International Conference of Information Literacy (ICIL), Kuala Lumpur, Malaysia.

Nghiem X. H. (2006). *Difficulties in Implementing Information Literacy Programs at Colleague of Social Sciences and Humanities (Vietnam National University, Hanoi)*. Paper presented at the Paper presented at the International Conference of Information Literacy (ICIL), Kuala Lumpur, Malaysia.

Online Computer Library Center. (2005). Perceptions of Libraries and Information Resources: A Report to the OCLC Membership, Retrieved on, 15 June 2013, from <http://www.aect.org/publications/whitepapers/2010/informationhabits.pdf>

Parker J. (2003). Putting the pieces together: information literacy at The Open University. *Library Management, Vol. 24*(No. 5), pp. 223-228.

Paterson B. L., Dubouloz C. J., Chevrier J., Ashe B. & Moldoveanu M. (2009). Conducting Qualitative Metasynthesis Research: Insights from a Metasynthesis Project. *International Journal of Qualitative Methods, 8*(3).

Pham H. X. (2008). *Challenges Facing the Implementation of Information Literacy (IL) Programs in Vietnamese Universities*. Paper presented at the IFLA/ALP INDONESIAN WORKSHOP ON INFORMATION LITERACY, Bogor, Indonesia.

Pham H. X. (2013). *A trend towards integrating information literacy into the curriculum and its implications to academic settings in Vietnam*. Paper presented at the The 42nd Annual International Conference incorporating 17th International Forum on Research in School Librarianship Conference on Enhancing Students' Life Skills through the School Library, Bali, Indonesia.

Proctor L., Wartho R. & Anderson M. (2015). Embedding Information Literacy in the Sociology Program at the University of Otago. *Australian Academic & Research Libraries, 36*(4), 153-168.

SCNUL. (2007). The Seven Pillars of Information Literacy model. Retrieved viewed on 23 May, 2009, from Society of College, National and University Libraries http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/sp/model.html

University of Wollongong. (2005). Information Literacy Integration Policy, Retrieved on, 15 Jan 2014, from <http://www.uow.edu.au/about/policy/UOW026890.html>

Wang L. (2011). An information literacy integration model and its application in higher education. *Reference Services Review, 39*(4), pp. 703-720.

Wang X. (2010). *Integrating information literacy into higher education curricula: an IL curricular integration model*. (PhD thesis), Queensland University of Technology, Australia.