

# PHÁT TRIỂN KIẾN THỨC THÔNG TIN CHO SINH VIÊN: MỘT SỐ MÔ HÌNH TRONG CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC TRÊN THẾ GIỚI

TS Trương Đại Lượng  
Trường Đại học Văn hóa Hà Nội

**Tóm tắt:** Trình bày một số khái niệm về kiến thức thông tin, phát triển kiến thức thông tin cho sinh viên. Giới thiệu một số mô hình phát triển kiến thức thông tin cho sinh viên tiêu biểu trên thế giới.

**Từ khóa:** Kiến thức thông tin; sinh viên; trường đại học.

## Mở đầu

Sự gia tăng các nguồn tài nguyên thông tin cùng với những tiến bộ của công nghệ viễn thông tạo điều kiện cho việc trao đổi, lưu trữ, truy cập và phổ biến thông tin trở nên thuận lợi hơn bao giờ hết. Tuy nhiên, người dùng tin cũng đồng thời gặp phải không ít thách thức trong việc kiểm soát lượng thông tin khổng lồ đang ngày càng gia tăng theo cấp số nhân. Vấn đề đặt ra là làm sao kiểm soát được tính chính xác, độ chân thực của thông tin? Làm sao khai thác hiệu quả các nguồn thông tin ấy phục vụ cho cuộc sống? Trong bối cảnh ấy, khả năng tìm kiếm, đánh giá và sử dụng thông tin được xem là yêu cầu then chốt đối với mỗi cá nhân để tham gia hiệu quả trong kỷ nguyên thông tin [12].

Hơn nữa, những thay đổi đang diễn ra trên thế giới đã làm cho triết lý về giáo dục đại học của thế kỷ 21 có những biến đổi sâu sắc, đó là lấy “học thường xuyên, suốt đời” làm nền móng, dựa trên các mục tiêu tổng quát của việc học, là “học để biết, học để làm, học để cùng sống với nhau và học để làm người”, nhằm hướng tới xây dựng một “xã hội học tập”. Ngân hàng Thế giới cho rằng: “Các trường đại học và các cơ sở đào tạo cần phải chuẩn bị cho người học khả năng học tập suốt đời. Hệ thống giáo dục không thể tiếp tục hướng vào các kỹ năng tác nghiệp cụ thể được nữa mà cần đặt trọng tâm vào việc phát

triển cho người học kỹ năng ra quyết định, kỹ năng giải quyết vấn đề và dạy cho người học cách tự học và học từ người khác” [33].

Để đáp ứng các mục tiêu trên, kiến thức thông tin (KTTT) luôn đóng vai trò quan trọng trong quá trình học tập ở các nhà trường, nó quyết định chất lượng học tập của mỗi sinh viên. Tuy nhiên, để công tác phát triển KTTT cho sinh viên đạt hiệu quả cao, các trường đại học nên nghiên cứu đặc điểm của nhà trường và tìm ra một mô hình phù hợp. Bài nghiên cứu này giới thiệu một số mô hình phát triển KTTT cho sinh viên tiêu biểu trên thế giới.

## 1. Khái niệm về kiến thức thông tin

Thuật ngữ “Information literacy” (Kiến thức thông tin) lần đầu được Paul Zukowski, chủ tịch Hiệp hội Công nghiệp thông tin Hoa Kỳ, đề cập đến trong Đề xuất gửi đến Ủy ban Quốc gia về Khoa học Thông tin - Thư viện năm 1974. Ông sử dụng thuật ngữ này mô tả những người “đã học được kỹ năng sử dụng các công cụ tìm kiếm thông tin cũng như các nguồn thông tin khác nhau để có được giải pháp thông tin” [26, tr.6].

Thuật ngữ “Information Literacy” được dịch sang tiếng Việt theo nhiều cách khác nhau như “Kiến thức thông tin”, “Văn hóa thông tin”, “Năng lực thông tin”, “Hiểu biết thông tin” hay “Kỹ năng thông tin”. Các tác giả có những cách dịch khác nhau, nhưng phần lớn

các ý kiến đều thống nhất nội hàm của thuật ngữ này được hiểu rằng: KTTT là khả năng nhận dạng nhu cầu tin, tìm kiếm, thu thập, đánh giá và sử dụng thông tin một cách hiệu quả và hợp pháp. Thuật ngữ “kiến thức thông tin” được sử dụng trong nghiên cứu này bởi nó ngày càng được sử dụng phổ biến trong các trường đại học, các viện nghiên cứu, và các cơ quan TT-TV ở Việt Nam.

Năm 1989, định nghĩa chính thức về KTTT được đề cập trong Báo cáo của Ủy ban Điều hành về KTTT thuộc Hội Thư viện Hoa Kỳ. Theo đó, KTTT bao gồm khả năng nhận dạng nhu cầu thông tin, định vị, đánh giá, và sử dụng thông tin mình cần một cách hiệu quả. Hơn nữa, báo cáo này khẳng định các cơ sở giáo dục sẽ là những người đóng vai trò chính trong việc trang bị KTTT cho sinh viên. Báo cáo cho rằng, các trường đại học cần trang bị KTTT cho sinh viên để đảm bảo họ có thể thành công trong học tập và hỗ trợ họ phát triển kỹ năng học tập suốt đời, kỹ năng giải quyết vấn đề và tư duy phê phán [1, tr.1].

Trong nghiên cứu này, KTTT được tiếp cận dưới góc độ thư viện học và giáo dục học. Theo đó, KTTT là tập hợp kiến thức và kỹ năng thông tin bao gồm: nhận dạng nhu cầu tin, tìm kiếm thông tin, đánh giá và khai thác thông tin, tư duy phản biện, kỹ năng giải quyết vấn đề và sự hiểu biết về các vấn đề đạo đức, kinh tế, pháp lý, xã hội có liên quan đến truy cập, sử dụng và trao đổi thông tin. Mục tiêu của phát triển KTTT cho sinh viên là hình thành cho họ khả năng học tập suốt đời.

## **2. Khái niệm về phát triển kiến thức thông tin cho sinh viên**

Phát triển được hiểu là sự thay đổi hay biến đổi tiến bộ, là một phương thức của vận động, hay là quá trình diễn ra có nguyên nhân, dưới những hình thức khác nhau như tăng trưởng, tiến hóa, chuyển đổi, mở rộng, cuối cùng tạo ra biến đổi về chất [27, tr.111]. Nói cách khác, phát triển là sự gia tăng về chất và đảm bảo yếu tố hài hòa/cân đối.

Phát triển KTTT cho sinh viên đại học là

quá trình nâng cao chất lượng và có hệ thống kiến thức và kỹ năng thông tin (khả năng nhận dạng thông tin, tìm kiếm thông tin, đánh giá thông tin, khai thác thông tin, sử dụng và trao đổi thông tin, tư duy phản biện, kỹ năng giải quyết vấn đề) cho sinh viên. Mục tiêu của phát triển KTTT cho sinh viên là hình thành cho họ khả năng học tập suốt đời và phát triển tư duy độc lập, đồng thời tạo cho những sinh viên năm cuối có kiến thức và kỹ năng cơ bản về xử lý, phân tích, tổng hợp thông tin, tạo ra các kết quả nghiên cứu bước đầu của mình và phổ biến chúng cho người dùng tin khác trong xã hội.

Trong kỷ nguyên thông tin, những kiến thức của sinh viên được trang bị từ các cơ sở giáo dục đại học không đủ đáp ứng được yêu cầu của xã hội. Bùng nổ thông tin làm cho lượng thông tin và tri thức của nhân loại gia tăng không ngừng. Do vậy, nhiều mảng kiến thức của sinh viên vừa được trang bị trong trường đại học đã trở nên lạc hậu ngay khi sinh viên ra trường. Điều đó đã tác động và làm thay đổi cách tiếp cận trong giáo dục đại học. Cụ thể, thay đổi mô hình giáo dục truyền thống, truyền thụ kiến thức là chủ yếu sang mô hình giáo dục xây dựng kỹ năng thông tin và khả năng học tập suốt đời cho sinh viên, lấy người học làm trung tâm.

Phát triển năng lực học tập suốt đời là nhiệm vụ trọng tâm của các cơ sở giáo dục đại học, trong đó KTTT là thành tố chính đảm bảo mỗi cá nhân có được năng lực học tập suốt đời [2]. Theo Bridgstock, hiện nay nhiều trường đại học trên thế giới coi KTTT là yêu cầu bắt buộc đối với sinh viên [8]. Sinh viên tốt nghiệp đại học phải đáp ứng hai yêu cầu cơ bản: có kiến thức về một chuyên ngành cụ thể và có các kỹ năng mềm [29]. Các kỹ năng mềm thông thường bao gồm KTTT, học tập suốt đời, tư duy phân tích, kỹ năng giải quyết vấn đề, và kỹ năng giao tiếp.

KTTT được hình thành, phát triển và hoàn thiện trong suốt cuộc đời con người. Chính vì vậy, cần phải phát triển KTTT ngay từ trong nhà trường phổ thông và tất cả các bậc học

trong hệ thống giáo dục. Việc phát triển KTTT ở bậc đại học đặc biệt quan trọng, bởi đây là cơ sở để sinh viên có thể học tập một cách năng động và sáng tạo.

Như vậy, phát triển KTTT cho sinh viên bao gồm các nội dung như: Phát triển kỹ năng nhận dạng nhu cầu tin, tìm kiếm và đánh giá thông tin, kiến thức về các nguồn thông tin, sử dụng và trao đổi thông tin; phát triển kỹ năng tư duy độc lập, kỹ năng giải quyết vấn đề; nâng cao nhận thức các vấn đề kinh tế, pháp lý, xã hội, đạo đức có liên quan đến sử dụng, truy cập và trao đổi thông tin.

Phát triển KTTT cho sinh viên thông qua nhiều phương tiện khác nhau như: cung cấp bài giảng điện tử trên mạng Internet; cung cấp tài liệu tự học như: cẩm nang, tờ rơi, tài liệu hướng dẫn, bài giảng trên lớp.

Phát triển KTTT cho sinh viên bằng các phương pháp như: tích hợp KTTT vào chương trình giảng dạy thông qua sự phối hợp của giảng viên và cán bộ thư viện, thư viện tổ chức các lớp chuyên đề về KTTT cho sinh viên hoặc sinh viên có thể tư vấn, tham khảo giảng viên, cán bộ thư viện, bạn bè thông qua các phương tiện truyền thông khác nhau như mạng xã hội, email hoặc trao đổi trực tiếp. Trong các phương pháp kể trên, phương pháp tích hợp KTTT vào chương trình giảng dạy cho sinh viên được xem là phù hợp nhất.

Thách thức hiện nay đối với giáo dục đại học là làm thế nào để tích hợp KTTT vào các bài kiểm tra cụ thể trong quá trình học tập của sinh viên tại tất cả các trình độ. Một cách tiếp cận sáng tạo và đa chiều trong việc phát triển KTTT đã được áp dụng tại một cơ sở giáo dục đại học ở Úc. Cách tiếp cận này bao gồm việc phối hợp, liên kết giữa các giảng viên, các nhà phát triển chương trình chuyên nghiệp, những người làm công tác tư vấn kỹ năng học tập và cán bộ thư viện nhằm trang bị KTTT cho sinh viên có nền tảng kiến thức khác nhau, thuộc nhiều chuyên ngành khác nhau. Các bài tập chuyên môn cụ thể sẽ tạo cơ hội cho sinh viên được tiếp thu kiến thức

mới trong việc thu thập thông tin, đánh giá sự phù hợp của thông tin, và biết nhận xét, phê phán những thông tin thu thập được. Cách tiếp cận này giúp sinh viên trở thành những người biết suy nghĩ có phê phán, độc lập, tự tin, có khả năng đánh giá và sử dụng thông tin một cách hữu ích trong nhiều hoàn cảnh khác nhau.

Để phát triển KTTT cho sinh viên đại học, cần có sự tham gia của nhiều bộ phận trong trường: lãnh đạo nhà trường, các phòng ban chức năng, khoa chuyên ngành, giảng viên, thư viện, trong đó thư viện đóng vai trò quan trọng và giảng viên đóng vai trò quyết định bởi lẽ thư viện có lợi thế về nguồn lực thông tin phong phú, đa dạng và giảng viên là người trực tiếp giảng dạy, tích hợp KTTT vào mục tiêu mỗi môn học.

### **3. Một số mô hình phát triển kiến thức thông tin cho sinh viên**

Các nghiên cứu cho thấy hiện nay có nhiều mô hình phát triển KTTT khác nhau. Một số mô hình cụ thể như: mô hình hướng dẫn KTTT [13], mô hình KTTT với quan điểm Ấn Độ [31], mô hình KTTT ba tầng được phát triển tại Đại học bang California, Los Angeles [9], mô hình hướng dẫn KTTT của Colvin-Keene [22] và mô hình phát triển KTTT có sự hợp tác [6, 15, 23], mô hình tích hợp KTTT vào chương trình giảng dạy [18]. Trong nghiên cứu này tác giả tạm chia thành ba loại mô hình phát triển KTTT chính, bao gồm: mô hình phát triển KTTT truyền thống, mô hình phát triển KTTT sử dụng mạng sinh viên, và mô hình phát triển KTTT phối hợp giữa cán bộ thư viện với giảng viên.

#### **3.1. Mô hình truyền thống**

Thư viện có truyền thống trong việc đào tạo người dùng tin với các chương trình khác nhau như: định hướng thư viện, hướng dẫn sử dụng thư viện, hướng dẫn tra cứu, phương pháp lập danh mục tài liệu tham khảo, KTTT. Ở các thư viện đại học, để phổ biến KTTT đến sinh viên, các thư viện thường áp dụng mô hình giảng dạy truyền thống. Với mô hình

này, cán bộ thư viện tự thiết kế nội dung và trực tiếp giảng dạy các khóa học của mình cho sinh viên mà không có trung gian. Cán bộ thư viện có trách nhiệm cung cấp bài giảng cho sinh viên hoặc theo nhóm hoặc cá nhân. Các sinh viên nhận được thông tin từ các cán bộ thư viện và hy vọng sử dụng nó để hỗ trợ học tập và nghiên cứu của mình. Đối tượng chính mà thư viện nhắm đến thường là sinh viên năm thứ nhất và thứ hai. Mô hình này hiện nay đang được triển khai phổ biến trong các thư viện đại học ở nước ta. Trong một nghiên cứu gần đây, Diệp Kim Chi [16] tái đề xuất mô hình này và kiến nghị đưa KTTT trở thành môn học nằm trong chương trình đào tạo của các trường đại học và được cán bộ thư viện giảng dạy.

Tuy nhiên, nhiều tác giả cho rằng, mô hình này đã lạc hậu, không đáp ứng được yêu cầu thực tế trong việc phát triển KTTT cho sinh viên. Trong những năm gần đây, vai trò của cán bộ thư viện trong việc phát triển và cung cấp các chương trình KTTT ở các trường đại học đã thay đổi nhiều. Một số chương trình KTTT đòi hỏi kỹ năng, hay trình độ mà nhiều cán bộ thư viện không có, ví dụ như, phương pháp sư phạm. Để thực hiện vai trò trong việc giảng dạy KTTT, các cán bộ thư viện cần hiểu biết về các khái niệm và bối cảnh cơ bản cũng như kỹ năng thực tế trong giảng dạy và sử dụng công nghệ mới. Tuy nhiên, trong thực tế, nhiều cán bộ thư viện không được trang bị một số kỹ năng cần thiết để phát triển và giảng dạy các chương trình KTTT [5].

Hơn nữa, việc giảng dạy KTTT không gắn với những nhiệm vụ học tập cụ thể sẽ khiến sinh viên thiếu động cơ học tập. Thực tế cho thấy, mô hình này là không hiệu quả bởi vì các buổi học thường là không bắt buộc đối với sinh viên và không tính điểm chính thức.

### **3.2. Mô hình sử dụng mạng sinh viên**

Mô hình này được Daisy Benson và Keith Gresham đề xuất năm 2007. Trong nghiên cứu của mình, các tác giả đưa ra mô hình lý thuyết về việc sử dụng mạng sinh viên như

một cơ chế cho việc cung cấp các kỹ năng KTTT và trình bày kinh nghiệm liên quan đến những nỗ lực ban đầu của họ trong việc triển khai thực hiện mô hình này tại Đại học Vermont. Theo đó, cán bộ thư viện chuyển giao KTTT cho sinh viên, sau đó thông qua mạng bạn bè, sinh viên có thể học hỏi lẫn nhau [7].

Nghiên cứu này hỗ trợ ý tưởng rằng sinh viên đại học hiện nay thích học từ bạn bè, đồng nghiệp hơn là học từ cán bộ thư viện. Tác giả cho rằng nếu cán bộ thư viện đại học sử dụng mô hình truyền đạt KTTT và kỹ năng cho sinh viên đại học sử dụng mạng bạn bè đã có từ trước, thì có thể cả sinh viên và cán bộ thư viện cũng sẽ được hưởng lợi. Sinh viên học các kỹ năng KTTT cơ bản để thành công trong sự nghiệp đại học của họ, và cán bộ thư viện có thể dành nhiều thời gian hơn để hỗ trợ những sinh viên có nhu cầu nghiên cứu cụ thể hơn, phức tạp hơn.

Thực tế cho thấy, mô hình này chưa được áp dụng rộng rãi và mới chỉ bước đầu được thử nghiệm tại một trường đại học. Chúng tôi nhận thấy rằng mô hình này nếu được triển khai sẽ không mang lại hiệu quả cao bởi:

- KTTT có nhiều nội dung phức tạp, vì vậy rất khó cho sinh viên trong việc truyền đạt các nội dung này cho các sinh viên khác.

- Sinh viên không có các công cụ tra cứu và nhiều nguồn thông tin như các cán bộ thư viện nên họ không có đầy đủ điều kiện để minh họa các nguồn thông tin, các công cụ tra cứu thông tin.

- Thông thường sinh viên học ở trường đại học khoảng 4 đến 5 năm. Họ không có nhiều thời gian để tiếp thu và truyền tải lại KTTT cho sinh viên khác trong khi họ còn phải đáp ứng các yêu cầu học tập và nghiên cứu của nhà trường.

### **3.3. Mô hình phối hợp giữa cán bộ thư viện với giảng viên**

Hiện nay, đây là mô hình có nhiều nghiên cứu quan tâm nhất. Mô hình này được nhiều

tác giả triển khai ở các mức độ khác nhau dưới nhiều hình thức khác nhau. Một số tác giả đưa ra mô hình tích hợp KTTT một cách có hệ thống vào toàn bộ chương trình đại học, trong khi đó một số nghiên cứu đề xuất mô hình tích hợp KTTT vào một hoặc một vài môn học. Nghiên cứu của Curl [13] đề xuất mô hình xây dựng riêng môn học KTTT có sự phối hợp của giảng viên và cán bộ thư viện trong giảng dạy. Sau đây là một số mô hình phối hợp cụ thể:

Trên cơ sở đánh giá lại mô hình vòng tròn tiến trình thông tin của Subramanyam được phát triển trong những năm 1970, Curl áp dụng nó để phát triển mô hình hướng dẫn KTTT dựa trên quá trình xuất bản tài liệu khoa học và kỹ thuật hoặc vòng đời thông tin. Hướng dẫn KTTT được thiết kế dựa trên quá trình công bố thông tin cho sinh viên ngành kỹ thuật và công nghệ. Mô hình này có thể được sử dụng cho các khóa học KTTT độc lập nhưng không phù hợp với phương pháp tiếp cận tích hợp KTTT [13].

Varalakshmi đã đề nghị thiết kế mô hình dạy KTTT bằng cách tập trung vào ba vấn đề chính: những gì cần được giảng dạy, thời gian và địa điểm để hướng dẫn và ai sẽ là người hướng dẫn. Về những gì cần được giảng dạy liên quan đến KTTT, Varalakshmi đề nghị các kỹ năng bậc cao hơn. Chúng bao gồm kiến thức và kỹ năng trong việc sử dụng máy tính, mạng, đa phương tiện, tra cứu thông tin và phương pháp đánh giá thông tin. Về thời gian và địa điểm giảng dạy các khóa học KTTT, Varalakshmi đề nghị cung cấp một khóa học KTTT với thời lượng 30 - 40 tiết cho tất cả các sinh viên năm thứ nhất. Liên quan đến câu hỏi ai là người hướng dẫn, Varalakshmi cho rằng KTTT phải được thực hiện như một sự hợp tác giữa giảng viên và cán bộ thư viện [31].

Chiến lược tích hợp KTTT ở nhiều chương trình đào tạo được phát triển tại Đại học bang California, Los Angeles (CSULA) với cách tiếp cận từ trên xuống [19]. Đây là chiến lược ba tầng cho việc tích hợp KTTT vào chương trình giảng dạy của trường đại học dựa trên

nghiên cứu khảo sát giảng viên. Mô hình chiến lược ba tầng cung cấp KTTT cơ bản, trung cấp và cao cấp dựa trên Chuẩn năng lực thông tin cốt lõi của CSULA. Các tác giả đề nghị chiến lược tích hợp các kỹ năng cơ bản trong các khóa học cần thiết cho sinh viên mới và sinh viên chuyển tiếp, và sau đó dần dần tích hợp các kỹ năng vào các khóa học ở trình độ cao hơn. Tuy nhiên, báo cáo cập nhật năm 2009 cho rằng "nỗ lực tiếp cận này đến nay gặp những khó khăn trong vấn đề liên lạc giữa các bên liên quan để tích hợp KTTT vào chương trình đào tạo đã được thiết kế" [19, tr.15].

KTTT được tích hợp trong các khóa học là một mô hình hiệu quả bởi vì KTTT được dạy như một phần của một khóa học hoặc như là một nhiệm vụ trong khóa học [18]. Ví dụ, với mỗi môn học giảng viên đưa ra các bài tập và yêu cầu sinh viên phân tích yêu cầu đề bài, từ đó xác định nhu cầu thông tin cần tìm cho bài tập. Thông qua bài tập này, sinh viên được rèn kỹ năng tìm tin từ nhiều nguồn khác nhau, đánh giá mức độ chính xác và phù hợp của thông tin tìm được, bổ sung thông tin tìm được với kiến thức của mình để giải quyết vấn đề giảng viên đặt ra.

Hơn nữa, sinh viên còn được yêu cầu trích dẫn thông tin theo chuẩn quy định và chia sẻ thông tin với giảng viên và sinh viên khác.

Mô hình tích hợp KTTT vào chương trình đào tạo giúp sinh viên nhận thức được tầm quan trọng của KTTT. Trình độ KTTT của sinh viên thay đổi tùy theo yêu cầu của từng khóa học và khả năng của sinh viên [3, 18]. Tích hợp KTTT vào một khóa học tạo điều kiện cho sự tiến bộ và phát triển không ngừng các cơ hội học tập của sinh viên. KTTT được tích hợp và liên quan đến nội dung khóa học là một công cụ học tập quan trọng. Với mô hình này, giảng viên và cán bộ thư viện phối hợp trong việc giảng dạy và đánh giá năng lực KTTT của sinh viên [17].

Trong các mô hình hợp tác nêu trên, cán bộ thư viện và giảng viên phối hợp cộng tác

với nhau để tích hợp KTTT vào chương trình giảng dạy bằng cách thiết kế các mục tiêu chương trình giáo dục KTTT [14], các hoạt động học tập [32] và đánh giá. Các nghiên cứu cho thấy sự hợp tác đóng vai trò quan trọng trong việc phát triển các chương trình KTTT. Trong sự hợp tác này, hỗ trợ của nhà trường là chìa khóa để thành công [24] và hợp tác được xây dựng trên mối quan hệ của cán bộ thư viện với giảng viên và các bên liên quan khác [12]. Mối quan hệ này hình thành "qua tiếp xúc lặp đi lặp lại thông qua các tương tác xã hội và nghề nghiệp (từ dưới lên) chứ không phải là nhiệm vụ hành chính (từ trên xuống)" [11, tr. 181]. Nhiều cán bộ thư viện tập trung phát triển các mối quan hệ với giảng viên chính hoặc giảng viên mới, những người có thể thích hợp hơn để hợp tác trong chương trình KTTT. Nghiên cứu cho thấy sự hợp tác giữa cán bộ thư viện và giảng viên trong việc thiết kế và giảng dạy chương trình KTTT có tác động tích cực đến nhận thức của sinh viên về trình độ KTTT của mình [15].

Bốn đặc điểm của sự hợp tác có hiệu quả đã được xác định từ các nghiên cứu là: chia sẻ, hiểu rõ mục tiêu, tôn trọng lẫn nhau, khoan dung và tin tưởng [20]. Keasta, Browne và Mandellb (2007) xác định các chỉ số chính của sự hợp tác là "phát triển các mục tiêu chung, đối thoại cùng nhau và tin tưởng nhau hơn" [21, tr.19]. Parker & Freeman (2005) cho rằng tích hợp KTTT vào các môn học và làm cho nó phù hợp với các đề tài của sinh viên sẽ có tác động tốt đến kết quả sau này [25], đó chính là tạo khả năng làm việc độc lập, khả năng giải quyết vấn đề - cơ sở để hình thành khả năng học tập suốt đời, học dựa trên nguồn tin.

Mô hình phối hợp giữa cán bộ thư viện và giảng viên để phát triển KTTT cho sinh viên có tác động tương tác hai chiều và mang tính biện chứng trong việc thực hiện mục tiêu chung của giáo dục đại học là biến quá trình học thành quá trình tự học. Một mặt, thông qua việc lồng ghép KTTT vào bài giảng, giảng viên khuyến khích sinh viên sử dụng

các nguồn thông tin của thư viện. Mặt khác, thông qua việc cung cấp các nguồn thông tin, phổ biến kỹ năng khai thác, tìm kiếm thông tin, thư viện giúp giảng viên đạt được mục tiêu đổi mới phương pháp giảng dạy từ truyền thụ kiến thức sang phát triển kỹ năng thông tin.

### Kết luận

Các mô hình phát triển KTTT được phân tích ở trên đều có những ưu điểm và hạn chế nhất định. Một trong những việc quan trọng trước khi trường đại học lập kế hoạch phát triển KTTT cho sinh viên là phải phân tích đặc điểm của nhà trường ở nhiều phương diện như: phương pháp giảng dạy của giảng viên, trình độ của cán bộ thư viện, mặt bằng trình độ của sinh viên nhà trường nói chung, cơ sở hạ tầng công nghệ thông tin,... để lựa chọn được mô hình phát triển KTTT phù hợp. Các mô hình được trình bày ở trên không hoàn toàn phù hợp với bối cảnh giáo dục đại học ở Việt Nam hiện nay. Lý do là, cán bộ thư viện và giảng viên ở Việt Nam chưa có thói quen và cơ chế phối hợp trong việc thiết kế mục tiêu môn học, phương pháp kiểm tra đánh giá môn học; cán bộ thư viện còn thiếu và yếu kiến thức về các chuyên ngành mà trường đại học của mình đang đào tạo; mô hình quản lý các trường đại học ở Việt Nam khác so với các nước phát triển; nhận thức về KTTT của giảng viên còn chưa đầy đủ [28].

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. American Library Association (1989). *Presidential Committee on Information Literacy: Final report*, ALA, Chicago.
2. American Library Association. Association of College and Research Libraries (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, ALA, Chicago.
3. Andretta S. (2005). *Information literacy: A practitioner's guide*, Chandos, Oxford.
4. Barnett R. (1992). *Improving higher education: Total quality care*, SRHE&OU, Buckingham.
5. Barnett P. (2008). "Setting a strategic direction for information literacy at The University of Western Australia", *Lifelong Learning Conference*, Yeppoon, tr. 16-19.

6. Bennett O. và Gilbert K. (2009). "Extending liaison collaboration: Partnering with faculty in support of a student learning community", *Reference Services Review*. 37(2), tr. 131-142.
7. Benson D. và Gresham K. (2007). "Social Contagion Theory and Information Literacy Dissemination: A Theoretical Model", *ACRL Thirteenth National Conference*, ACRL, tr. 244-255.
8. Bridges D. (2000). "Back to the future: The higher education curriculum in the 21st century", *Cambridge Journal of Education*. 30(1), tr. 37-55.
9. California State University và University of California (2006). *Toward a working model of information literacy at California State University*, Los Angeles.
10. Castells M. (2009). *Transcript of a lecture on higher education*, University of the Western Cape, Western Cape.
11. Cleave K. V. (2007). "Collaboration", trong S. C. Curzon và L. D. Lampert, chủ biên, *Proven Strategies for Building an Information Literacy Program*, Neal-Schuman Publishers, New York, tr. 177-192.
12. Corral S. (2008), "Information literacy strategy development in higher education: An exploratory study", *International Journal of Information Management*. 28(1), tr. 26-37.
13. Curl S. R. (2001). "Subramanyam revised: Creating a new model for information literacy instruction", *College & Research Libraries*. 62(5), tr. 455-464.
14. Dakshinamurti G. và Horne L. (2006). "Integrating information literacy in a first year university course: a case study from Canada", *the World Library and Information Congress: 72nd IFLA general conference and council*, IFLA.
15. Dhanesar S. (2006). *The impact of collaboration between faculty and librarians to improve student information literacy skills at an urban community college*, PhD thesis, Morgan State University, Maryland.
16. Diep Kim Chi (2011). *A conceptual framework for best practices in information literacy instruction based on stakeholders' perceptions: A case study of four Vietnamese academic libraries*, PhD thesis, University of Hawai, Hawai.
17. Doyle C. S. (1992). *Outcome Measures for Information Literacy within the National Education Goals of 1990*, Final Report to National Forum on Information Literacy. Summary of Findings.
18. Fitzwater D. et. al. (2003). *Information literacy across the curriculum action plan*, truy cập ngày 24-8-2012, tại trang web <http://www.cod.edu/library/services/faculty/infolit/actionplan.pdf>.
19. Information Literacy Advisory Committee (2009). *Toward a working model of information literacy at California State University, Los Angeles: Recommendations for implementation*, California State University, Los Angeles.
20. Ivey R. (2003). "Information literacy: How do librarians and academics work in partnership to deliver effective learning programs?", *Australian Academic & Research Libraries*. 34(2), tr. 100-113.
21. Keasta R., Browne K. và Mandell M. (2007). "Getting the right mix: Unpacking integration meanings and strategies", *International Public Management Journal*. 10(1), tr. 9-33.
22. Keene J., Colvin J. và Sissons J. (2010). "Mapping student information literacy activity against Bloom's Taxonomy of cognitive skills", *Journal of Information Literacy*. 4(1), tr. 6- 21.
23. Li H. (2007). "Information literacy and librarian-faculty collaboration: A model for success", *Chinese Librarianship - An International Electronic Journal*(24).
24. McGuinness C. (2007). "Exploring strategies for integrated information literacy: From "academic Champions" to institution-wide change", *Communications in Information Literacy*. 1(1), tr. 26-38.
25. Parker L. và Freeman M. (2005). "Blended learning: a mutual approach to embedding information literacy into the curriculum", *Librarians' Information Literacy Annual Conference (LILAC)*, London.
26. Paul G. Zurkowski (1974). *The Information Service Environment: Relationships and Priorities*, National Commission on Libraries and Information Science.
27. Phạm Minh Hạc (2001), *Về phát triển toàn diện con người trong thời kỳ công nghiệp hóa - hiện đại hóa*, Chính trị quốc gia, Hà Nội.
28. Trương Đại Lượng (2015). *Phát triển kiến thức thông tin cho sinh viên đại học ở Việt Nam*, Luận án tiến sĩ, Trường Đại học Văn hóa Hà Nội, Hà Nội.
28. Tucker B. và Palmer S. (2004). *Integration of information literacy training into engineering and technology education*, truy cập ngày 25-4-2013, tại trang web <http://www.vala.org.au/vala2004/2004pdfs/36TucPal.PDF>.
30. UNESCO (1996). *Learning: The treasure within*, Jacques Delors, chủ biên, UNESCO, Paris.
31. Varalakshmi R. S. R. (2007), "Information literacy models: An Indian perspective", *Journal of Library and Information Science*. 33(1), tr. 41-60.
32. Walter S. (2000). "Engelond: A model for faculty-librarian collaboration in the information age", *Information Technology and Libraries*. 19(1), tr. 34-41.
33. WorldBank (2003). *The Knowledge Economy and the Changing Needs of the Labor Market. Lifelong learning in the global knowledge economy: challenges for developing countries*, The World Bank.