

**BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
HỌC VIỆN QUẢN LÝ GIÁO DỤC**

-----o0o-----

LÊ THỊ BÍCH THUY

**QUẢN LÝ PHÁT TRIỂN
NĂNG LỰC NGHỀ NGHIỆP GIÁNG VIÊN TRẺ
THÔNG QUA CỔ VẤN HƯỚNG DẪN
TẠI CÁC CƠ SỞ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM**

LUẬN ÁN TIẾN SĨ QUẢN LÝ GIÁO DỤC

HÀ NỘI - 2026

**BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
HỌC VIỆN QUẢN LÝ GIÁO DỤC**

-----o0o-----

LÊ THỊ BÍCH THỦY

**QUẢN LÝ PHÁT TRIỂN
NĂNG LỰC NGHỀ NGHIỆP GIÁNG VIÊN TRẺ
THÔNG QUA CỔ VẤN HƯỚNG DẪN
TẠI CÁC CƠ SỞ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM**

Ngành: QUẢN LÝ GIÁO DỤC

Mã số: 9.14.01.14

LUẬN ÁN TIẾN SĨ QUẢN LÝ GIÁO DỤC

**Người hướng dẫn khoa học: GS.TS. Nguyễn Thị Hoàng Yến
TS. Phương Tố Tâm**

Hà Nội - 2026

LỜI CAM ĐOAN

Tôi xin cam đoan đây là công trình nghiên cứu của riêng tôi. Các số liệu và kết quả nghiên cứu được trình bày trong luận án là trung thực và chưa từng được công bố trong bất kỳ công trình nào khác.

TÁC GIẢ LUẬN ÁN*LÊ THỊ BÍCH THỦY*

LỜI CẢM ƠN

Trong suốt quá trình học tập và thực hiện luận án “*Quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cổ vấn hướng dẫn tại các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam*”, tôi đã nhận được sự quan tâm, giúp đỡ và động viên quý báu từ các thầy cô, đồng nghiệp, bạn bè và gia đình. Những đóng góp cả về chuyên môn và tinh thần đó là nền tảng vững chắc để tôi có thể hoàn thành luận án này.

Lời đầu tiên, tôi xin gửi lời tri ân trân trọng tới Ban Giám đốc Học viện Quản lý Giáo dục, Ban Chủ nhiệm Khoa, các thầy cô giảng viên, cán bộ Khoa Sau Đại học và toàn thể các thầy cô cán bộ, giảng viên của Học viện. Các thầy cô không chỉ trao tri thức quý báu, mà còn luôn hỗ trợ, tạo điều kiện tốt nhất không chỉ cho tôi mà còn cho tất cả các nghiên cứu sinh trong suốt quá trình học tập và nghiên cứu tại Học viện.

Tôi xin trân trọng bày tỏ lòng biết ơn đặc biệt và sâu sắc nhất tới GS.TS. Nguyễn Thị Hoàng Yến và TS. Phương Tố Tâm - những người đã tận tình hướng dẫn, định hướng, truyền cảm hứng nghiên cứu và đồng hành cùng tôi trong suốt quá trình thực hiện đề tài. Luận án sẽ không thể hoàn thành nếu không có sự dìu dắt tận tình của hai cán bộ hướng dẫn với chuyên môn sâu về phát triển năng lực giảng viên, luôn tràn đầy nhiệt huyết, thấu hiểu và là những tấm gương sáng về sự xuất sắc, bản lĩnh và lòng kiên định, không bao giờ bỏ cuộc.

Tôi cũng xin trân trọng cảm ơn các lãnh đạo, các chuyên gia giáo dục, cán bộ quản lý, các giảng viên tại các cơ sở giáo dục đại học và các em sinh viên đã nhiệt tình cho lời khuyên quý báu, hỗ trợ tôi trong việc khảo sát, thu thập dữ liệu và chia sẻ thông tin thực tiễn thông qua trả lời phỏng vấn, góp phần quan trọng vào kết quả nghiên cứu và thành công của luận án.

Cuối cùng, tôi cũng xin dành lời cảm ơn đặc biệt đến Ban Giám hiệu Trường Đại học Ngoại Thương, Ban Chủ nhiệm Khoa Tiếng Anh Thương Mại đã luôn tạo điều kiện để tôi có thể học tập, nghiên cứu và hoàn thành chương trình nghiên cứu sinh. Xin cảm ơn gia đình, bạn bè và đồng nghiệp, những người luôn là chỗ dựa tinh thần vững chắc, luôn thương yêu, tin tưởng và động viên tôi trong suốt quá trình học tập và nghiên cứu.

Tôi luôn ghi nhớ và biết ơn tất cả những sự đồng hành và giúp đỡ quý báu ấy!
Xin trân trọng cảm ơn!

TÁC GIẢ LUẬN ÁN

LÊ THỊ BÍCH THỦY

MỤC LỤC

LỜI CAM ĐOAN	i
LỜI CẢM ƠN	ii
MỤC LỤC.....	iii
DANH MỤC TỪ VIẾT TẮT.....	viii
DANH MỤC BẢNG.....	ix
MỞ ĐẦU	1
CHƯƠNG 1. CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ QUẢN LÝ PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NGHỀ NGHIỆP GIẢNG VIÊN TRẺ THÔNG QUA CỔ VẤN HƯỚNG DẪN TRONG CƠ SỞ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC.....	10
1.1. Tổng quan nghiên cứu vấn đề.....	10
1.1.1. Nghiên cứu về phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên đại học	10
1.1.2. Nghiên cứu về quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên đại học	16
1.1.3. Nhận xét khái quát kết quả nghiên cứu của các công trình khoa học đã công bố và những vấn đề luận án cần tập trung giải quyết	20
1.2. Khái niệm cơ bản của luận án	21
1.2.1. Giảng viên trẻ	21
1.2.2. Năng lực nghề nghiệp giảng viên đại học	23
1.2.3. Phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ tại các cơ sở giáo dục đại học.....	25
1.2.4. Cổ vấn hướng dẫn và Phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cổ vấn hướng dẫn	26
1.2.5. Quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cổ vấn hướng dẫn	28
1.3. Yêu cầu về năng lực nghề nghiệp đối với giảng viên trẻ trường đại học.....	29
1.3.1. Bối cảnh giáo dục đại học hiện nay.....	29
1.3.2. Đặc điểm giảng viên trẻ.....	30
1.3.3. Cơ sở xác định năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ trường đại học.....	32
1.3.4. Khung năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ trong các cơ sở giáo dục đại học.....	34
1.3.5. Ý nghĩa khung năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ.....	36
1.4. Phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cổ vấn hướng dẫn	37
1.4.1. Tầm quan trọng và ý nghĩa của phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cổ vấn hướng dẫn	37

1.4.2. Nguyên tắc phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn.....	39
1.4.3. Mô hình lý thuyết phát triển năng lực nghề nghiệp cho giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn	41
1.4.4. Mục tiêu phát triển năng lực nghề nghiệp cho giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn.....	42
1.4.5. Nội dung phát triển năng lực nghề nghiệp cho giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn.....	44
1.4.6. Hình thức phát triển năng lực nghề nghiệp cho giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn.....	47
1.4.7. Đánh giá phát triển năng lực nghề nghiệp cho giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn.....	49
1.4.8. Các điều kiện đảm bảo cho hoạt động phát triển năng lực nghề nghiệp cho giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn.....	50
1.5. Quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn ở trường đại học	52
1.5.1. Cơ sở xác định nội dung quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ ở trường đại học thông qua cố vấn hướng dẫn.....	52
1.5.2. Phân cấp quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ ở trường đại học.....	55
1.5.3. Nội dung quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp thông qua cố vấn hướng dẫn	56
1.6. Yếu tố ảnh hưởng đến quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn ở trường đại học.....	62
1.6.1 Nhóm yếu tố tổ chức	62
1.6.2 Nhóm yếu tố con người.....	62
1.6.3 Nhóm yếu tố bối cảnh	63
Kết luận Chương 1	64
CHƯƠNG 2. CƠ SỞ THỰC TIỄN CỦA QUẢN LÝ PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NGHỀ NGHIỆP GIẢNG VIÊN TRẺ THÔNG QUA CỐ VẤN HƯỚNG DẪN TẠI CÁC CƠ SỞ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM	66
2.1. Kinh nghiệm quốc tế trong quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn.....	66
2.2. Khái quát về các trường đại học khối ngành kinh tế được lựa chọn khảo sát	72
2.2.1 Trường Đại học Ngoại thương	73
2.2.2 Trường Đại học Kinh tế - Đại học Quốc gia Hà Nội	74

2.2.3 Đại học Kinh tế Quốc dân	75
2.2.4 Trường Đại học Thương Mại	76
2.2.5 Trường Đại học Kinh tế - Đại học Đà Nẵng	76
2.2.6 Trường Đại học Kinh tế - Đại học Huế	77
2.2.7 Đại học Kinh tế Thành phố Hồ Chí Minh	78
2.2.8. Trường Đại học Kinh tế - Luật, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh	79
2.3. Tổ chức khảo sát thực trạng	80
2.3.1. Mục tiêu khảo sát	80
2.3.2. Nội dung khảo sát	80
2.3.3. Đối tượng và địa bàn khảo sát	81
2.3.4. Phương pháp và công cụ khảo sát	82
2.3.5. Tiến hành khảo sát và xử lý kết quả	84
2.3.6. Tiêu chí và chuẩn đánh giá	87
2.4. Thực trạng năng lực nghề nghiệp của đội ngũ giảng viên trẻ các trường đại học	88
2.4.1. Thực trạng năng lực chuyên môn	88
2.4.2. Thực trạng năng lực sư phạm	90
2.4.3. Thực trạng năng lực nghiên cứu khoa học của giảng viên trẻ	97
2.4.4. Thực trạng năng lực phục vụ xã hội và cộng đồng của giảng viên trẻ các trường đại học	99
2.4.5. Thực trạng năng lực ngoại ngữ và năng lực số trong hoạt động nghề nghiệp của giảng viên trẻ	101
2.4.6. Tổng kết thực trạng năng lực nghề nghiệp của đội ngũ giảng viên trẻ	108
2.5. Thực trạng phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn tại các cơ sở giáo dục đại học	111
2.5.1. Thực trạng mục tiêu phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn	111
2.5.2. Thực trạng nội dung phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn	113
2.5.3. Thực trạng các hình thức phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn	115
2.5.4. Thực trạng kiểm tra - đánh giá phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn	117
2.5.5. Thực trạng các điều kiện đảm bảo cho phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn	119

2.5.6. Tổng kết thực trạng phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn	121
2.6 Thực trạng quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn.....	123
2.6.1. Thực trạng lập kế hoạch phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn	123
2.6.2. Thực trạng tổ chức thực hiện phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn	126
2.6.3. Thực trạng chỉ đạo thực hiện phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn	129
2.6.4. Thực trạng kiểm tra - đánh giá phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn	131
2.6.5. Thực trạng quản lý các điều kiện bảo đảm phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn	134
2.6.6. Thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn.....	135
2.6.7. Tổng kết thực trạng quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn	137
2.7. Nhận xét chung về thực trạng quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn.....	139
2.7.1. Điểm mạnh	139
2.7.2. Điểm yếu	140
2.7.3. Cơ hội	141
2.7.4. Thách thức	143
Kết luận Chương 2	145
CHƯƠNG 3. BIỆN PHÁP QUẢN LÝ PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NGHỀ NGHIỆP GIẢNG VIÊN TRẺ THÔNG QUA CỐ VẤN HƯỚNG DẪN TẠI CÁC CƠ SỞ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM	148
3.1. Cơ sở định hướng đề xuất biện pháp quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn	148
3.2. Nguyên tắc đề xuất biện pháp.....	150
3.2.1. Nguyên tắc bảo đảm tính hệ thống và đồng bộ trong quản lý.....	150
3.2.2. Nguyên tắc bảo đảm tính phù hợp, thực tiễn và khả thi trong quản lý.....	150
3.2.3. Nguyên tắc bảo đảm tính linh hoạt và cá nhân hóa trong quản lý phát triển năng lực	151
3.2.4. Nguyên tắc định hướng kết quả và phát triển bền vững.....	151

3.2.5. Nguyên tắc tăng cường ứng dụng công nghệ và chuyển đổi số trong quản lý.....	152
3.3. Biện pháp quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn.....	152
3.3.1. Hoàn thiện công tác lập kế hoạch phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn theo tiếp cận năng lực	153
3.3.2. Tổ chức và điều phối hoạt động cố vấn hướng dẫn theo cơ chế phối hợp đa cấp trong phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ	160
3.3.3. Tổ chức bồi dưỡng cán bộ hướng dẫn nhằm nâng cao chất lượng cố vấn hướng dẫn trong phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ	165
3.3.4. Xây dựng và vận hành cơ chế theo dõi, phản hồi và đánh giá kết quả phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn	170
3.3.5. Bảo đảm các điều kiện và tăng cường ứng dụng công nghệ trong phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn.....	175
3.4. Mối quan hệ giữa các biện pháp đề xuất	181
3.5. Tổ chức khảo nghiệm sự cần thiết và tính khả thi của các biện pháp đề xuất	184
3.5.1. Giới thiệu chung	184
3.5.2. Kết quả khảo nghiệm.....	186
3.6. Tổ chức thử nghiệm	191
3.6.1. Cơ sở lựa chọn nội dung thử nghiệm	191
3.6.2. Mục đích và giả thuyết thử nghiệm.....	192
3.6.3. Thiết kế thử nghiệm.....	194
3.6.4. Đối tượng và bối cảnh thử nghiệm.....	196
3.6.5. Chương trình thử nghiệm	197
3.6.6. Phân tích kết quả thử nghiệm	199
Kết luận Chương 3	208
KẾT LUẬN VÀ KHUYẾN NGHỊ	211
TÀI LIỆU THAM KHẢO	218
DANH MỤC CÁC CÔNG TRÌNH NGHIÊN CỨU CỦA TÁC GIẢ.....	227
PHỤ LỤC	

DANH MỤC TỪ VIẾT TẮT

Từ viết tắt	Viết đầy đủ
NLNN	Năng lực nghề nghiệp
PT NLNN	Phát triển năng lực nghề nghiệp
CVHD	Cố vấn hướng dẫn
GVT	Giảng viên trẻ
CBQL	Cán bộ quản lý
CBHD	Cán bộ hướng dẫn
GDĐH	Giáo dục đại học
ĐTB	Điểm trung bình
ĐLC	Độ lệch chuẩn
TB	Thứ bậc

DANH MỤC BẢNG

Bảng 1.1.	Cơ sở xác định các nhóm năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ.....	34
Bảng 1.2.	Khung năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ trường đại học	34
Bảng 1.3.	So sánh đặc điểm, ưu điểm, hạn chế và giá trị hỗ trợ của các hình thức cố vấn hướng dẫn trong phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ	48
Bảng 1.4.	Đánh giá phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn	50
Bảng 1.5.	Các nhóm điều kiện đảm bảo phát triển năng lực nghề nghiệp cho giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn.....	52
Bảng 2.1a.	Tổng hợp số lượng phiếu khảo sát 1	85
Bảng 2.1b.	Tổng hợp số lượng phiếu khảo sát 2	85
Bảng 2.2.	Đánh giá của cán bộ quản lý, giảng viên và sinh viên về năng lực chuyên môn của giảng viên trẻ.....	88
Bảng 2.3.	Đánh giá của cán bộ quản lý, giảng viên và sinh viên về năng lực chuẩn bị tổ chức dạy học của giảng viên trẻ	90
Bảng 2.4.	Đánh giá của cán bộ quản lý, giảng viên và sinh viên về năng lực tổ chức dạy học của giảng viên trẻ	92
Bảng 2.5.	Đánh giá của cán bộ quản lý, giảng viên và sinh viên về năng lực kiểm tra - đánh giá của giảng viên trẻ	95
Bảng 2.6.	Đánh giá của cán bộ quản lý, giảng viên và sinh viên về năng lực nghiên cứu khoa học của giảng viên trẻ	97
Bảng 2.7.	Đánh giá của cán bộ quản lý, giảng viên và sinh viên về năng lực phục vụ xã hội và cộng đồng của giảng viên trẻ	99
Bảng 2.8.	Đánh giá của cán bộ quản lý, giảng viên và sinh viên về năng lực số trong hoạt động nghề nghiệp của giảng viên trẻ.....	104
Bảng 2.9.	Tổng hợp kết quả đánh giá định lượng các nhóm/thành tố năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ.....	108
Bảng 2.10.	Đánh giá của cán bộ quản lý, cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ về thực trạng mục tiêu phát triển NLNN giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn.....	111
Bảng 2.11.	Đánh giá của cán bộ quản lý, cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ về thực trạng nội dung phát triển NLNN giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn.....	113
Bảng 2.12.	Đánh giá của cán bộ quản lý, cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ về thực trạng các hình thức phát triển NLNN giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn	115

Bảng 2.13.	Đánh giá của CBQL, CBHD và GVT về thực trạng kiểm tra - đánh giá phát triển NLNN giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn.....	117
Bảng 2.14.	Đánh giá của cán bộ quản lý, cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ về thực trạng các điều kiện đảm bảo cho phát triển NLNN giảng viên trẻ.....	119
Bảng 2.15.	Đánh giá của cán bộ quản lý, cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ về thực trạng lập kế hoạch phát triển NLNN giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn	123
Bảng 2.16.	Đánh giá của cán bộ quản lý, cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ về thực trạng tổ chức thực hiện phát triển NLNN giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn	126
Bảng 2.17.	Đánh giá của cán bộ quản lý, cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ về thực trạng chỉ đạo thực hiện phát triển NLNN giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn	129
Bảng 2.18.	Đánh giá của cán bộ quản lý, cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ về thực trạng kiểm tra - đánh giá thực hiện kế hoạch phát triển NLNN giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn	131
Bảng 2.19.	Đánh giá của cán bộ quản lý, cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ về thực trạng quản lý các điều kiện đảm bảo phát triển NLNN giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn	134
Bảng 2.20.	Đánh giá của cán bộ quản lý, cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ về thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý phát triển NLNN giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn	135
Bảng 3.1.	Kết quả khảo nghiệm mức độ cần thiết của các biện pháp đề xuất ..	186
Bảng 3.2.	Kết quả khảo nghiệm tính khả thi của các biện pháp đề xuất.....	187
Bảng 3.3.	Mối tương quan giữa tính cần thiết và tính khả thi của các biện pháp đề xuất	189
Bảng 3.4.	Tiêu chí đánh giá năng lực thực hiện vai trò cố vấn hướng dẫn của cán bộ hướng dẫn.....	200
Bảng 3.5.	Quy ước mã hóa và xử lý điểm tự đánh giá	201
Bảng 3.6.	Kết quả tự đánh giá năng lực thực hiện cố vấn hướng dẫn của cán bộ hướng dẫn trước khi tham gia chương trình	203
Bảng 3.7.	Kết quả tự đánh giá năng lực thực hiện cố vấn hướng dẫn của cán bộ hướng dẫn sau khi tham gia chương trình	203
Bảng 3.8.	So sánh kết quả năng lực cán bộ hướng dẫn trước và sau thử nghiệm ...	204
Hình 3.1.	Mối liên hệ giữa các biện pháp	183

MỞ ĐẦU

1. Lý do chọn đề tài

Trong bối cảnh kinh tế - xã hội và khoa học - công nghệ đang biến đổi nhanh chóng dưới tác động của chuyển đổi số, trí tuệ nhân tạo, đổi mới sáng tạo và hội nhập quốc tế, giáo dục đại học đứng trước những yêu cầu ngày càng cao về chất lượng đào tạo, nghiên cứu khoa học, phục vụ xã hội và cộng đồng cũng như trách nhiệm giải trình. Những thay đổi này không chỉ tác động đến phương thức tổ chức và quản trị cơ sở giáo dục đại học mà còn làm gia tăng yêu cầu đối với đội ngũ giảng viên. Trong bản báo cáo công bố tại Hội nghị Giáo dục Đại học Thế giới lần thứ ba năm 2022, UNESCO nhấn mạnh yêu cầu giáo dục đại học phải thay đổi toàn diện để đáp ứng những biến động của công nghệ, yêu cầu của thị trường việc làm và nhu cầu ngày càng đa dạng của xã hội (UNESCO, 2022). Trước những yêu cầu đặt ra đối với giáo dục đại học, năng lực nghề nghiệp của giảng viên không thể được xem là một tập hợp năng lực được hình thành một lần và duy trì ổn định, mà cần được thường xuyên cập nhật, bổ sung và liên tục phát triển trong suốt quá trình công tác.

Trong đội ngũ giảng viên, giảng viên trẻ (được định nghĩa là những giảng viên có thâm niên dưới 7 năm và tuổi đời dưới 35 tuổi trong nghiên cứu này) là lực lượng kế cận có ý nghĩa quan trọng đối với sự phát triển lâu dài của các cơ sở giáo dục đại học. Austin và cộng sự (2007) cho rằng bên cạnh những đóng góp ở hiện tại, giảng viên trẻ còn có vai trò quan trọng đối với chất lượng và sự phát triển trong tương lai của nhà trường. Tuy nhiên, dù có lợi thế về khả năng tiếp cận tri thức, công nghệ, ngoại ngữ, giảng viên trẻ vẫn đang trong quá trình thích nghi với môi trường mới, tích lũy kinh nghiệm nghề nghiệp, kết nối nguồn lực và định hướng phát triển. Trong khi đó, họ phải đáp ứng những yêu cầu về giảng dạy, nghiên cứu khoa học, phục vụ xã hội và cộng đồng đang ngày càng gia tăng. Chính sự đan xen giữa tiềm năng phát triển và những thách thức rất lớn của giai đoạn đầu sự nghiệp là lý do khiến giảng viên trẻ trở thành nhóm cần được quan tâm đặc biệt trong quản lý phát triển đội ngũ. Nếu thiếu sự hỗ trợ phù hợp, những khó khăn ở giai đoạn này có thể ảnh hưởng đến quá trình phát triển nghề nghiệp, sự hài lòng trong công việc và khả năng duy trì sự gắn bó của giảng viên với cơ sở giáo dục đại học (Bucklin và cộng sự, 2014).

Phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ có thể được thực hiện thông qua nhiều hình thức. Trong đó, phát triển năng lực nghề nghiệp thông qua cố vấn hướng dẫn có ý nghĩa đặc biệt bởi quá trình hỗ trợ có thể gắn trực tiếp với những nhiệm vụ nghề nghiệp cụ thể, nhu cầu phát triển của giảng viên trẻ và môi trường công tác thực tế. Những lợi ích mà hoạt động cố vấn hướng dẫn mang lại đã được ghi nhận trong các nghiên cứu về giảng viên trẻ. Tổng quan của Williams và

cộng sự (2023) trên 27 nghiên cứu về giảng viên trẻ định hướng nghiên cứu cho thấy các hình thức cố vấn hướng dẫn có liên quan đến năng lực nghiên cứu, mức độ hài lòng trong công việc và sự tiến bộ trong sự nghiệp của họ. Một nghiên cứu quy mô lớn trên 18.475 giảng viên tại 36 trường y của Hoa Kỳ cũng cho thấy 30% người được khảo sát thuộc nhóm có ý định hoặc chưa loại trừ khả năng rời cơ sở trong một đến hai năm và việc được tham gia chương trình cố vấn hướng dẫn chính thức làm giảm ý định rời cơ sở khoảng 35% (Zimmermann và cộng sự, 2020).

Ở cấp độ tổ chức, giá trị của hoạt động cố vấn hướng dẫn còn vượt ra ngoài kết quả phát triển của từng giảng viên trẻ. Khi được tổ chức phù hợp, quá trình tương tác, chia sẻ kinh nghiệm, phản hồi và hỗ trợ chuyên môn có thể tạo thêm cơ hội học hỏi giữa các thành viên và dần trở thành một phần của văn hóa học tập và phát triển. Khi nghiên cứu việc thể chế hóa hoạt động cố vấn hướng dẫn đối với giảng viên, Smith và cộng sự (2016) cho rằng các hình thức hỗ trợ mang tính hợp tác có thể giúp giảng viên trở thành những người học tập suốt đời, duy trì sự gắn kết với tổ chức và giảm cảm giác cô lập. Các tác giả đồng thời nhấn mạnh sự cần thiết của một văn hóa hợp tác và học tập liên tục trong cơ sở giáo dục đại học. Vì vậy, phát triển năng lực nghề nghiệp thông qua cố vấn hướng dẫn, nếu được duy trì và hỗ trợ ở cấp tổ chức, không chỉ góp phần phát triển và duy trì đội ngũ mà còn có thể thúc đẩy văn hóa chia sẻ, phản hồi và học hỏi lẫn nhau, qua đó tạo nền tảng thuận lợi cho khả năng thích ứng, đổi mới và phát triển bền vững của nhà trường.

Tại Việt Nam, yêu cầu nâng cao chất lượng giáo dục đại học, phát triển năng lực đội ngũ giảng viên, đẩy mạnh nghiên cứu khoa học, đổi mới sáng tạo và chuyển đổi số đang ngày càng được nhấn mạnh trong các định hướng và chính sách phát triển giáo dục. Quyết định số 89/QĐ-TTg ngày 18/01/2019 đặt ra yêu cầu nâng cao năng lực đội ngũ giảng viên và cán bộ quản lý các cơ sở giáo dục đại học, trong đó chú trọng các năng lực về phát triển chương trình đào tạo, giảng dạy, nghiên cứu khoa học, ngoại ngữ và công nghệ thông tin. Gần đây, Chiến lược phát triển giáo dục đến năm 2030, tầm nhìn đến năm 2045 tiếp tục xác định phát triển đội ngũ nhà giáo, đẩy mạnh chuyển đổi số, nghiên cứu khoa học và đổi mới sáng tạo là những nhiệm vụ quan trọng của giáo dục nói chung và giáo dục đại học nói riêng (Thủ tướng Chính phủ, 2019, 2024). Trong bối cảnh đó, phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên không chỉ là nhu cầu và trách nhiệm của mỗi cá nhân mà còn trở thành yêu cầu trong phát triển đội ngũ của các cơ sở giáo dục đại học.

Nếu phát triển năng lực nghề nghiệp thông qua cố vấn hướng dẫn không được tổ chức và quản lý phù hợp, hoạt động hỗ trợ dễ phụ thuộc vào từng cá nhân, thiếu tính liên tục và đồng đều, đồng thời khó gắn với mục tiêu phát triển đội ngũ của nhà trường. Khi đó, các hoạt động học hỏi, chia sẻ kinh nghiệm và phản hồi có thể chỉ dừng lại trong từng mối quan hệ riêng lẻ thay vì trở thành một phần của môi

trường học tập và hỗ trợ chuyên môn trong tổ chức. Ngược lại, khi nhu cầu phát triển của giảng viên trẻ, hoạt động hỗ trợ của cán bộ hướng dẫn và các nguồn lực của nhà trường được kết nối trong một quá trình có định hướng, hoạt động cố vấn hướng dẫn có điều kiện phát huy hiệu quả không chỉ đối với sự phát triển năng lực của từng giảng viên mà còn đối với việc xây dựng môi trường học tập và hỗ trợ chuyên môn trong cơ sở giáo dục đại học.

Về phương diện nghiên cứu, nhiều công trình đã làm rõ đặc điểm và nhu cầu của giảng viên ở giai đoạn đầu nghề nghiệp, vai trò và lợi ích của hoạt động cố vấn hướng dẫn, cũng như một số yếu tố thuộc môi trường và văn hóa tổ chức. Tuy nhiên, việc xem xét phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn dưới góc nhìn quản lý vẫn chưa được làm rõ đầy đủ, đặc biệt trong mối liên hệ giữa nhu cầu phát triển của cá nhân, mục tiêu phát triển đội ngũ và các điều kiện tổ chức bảo đảm cho quá trình này.

Trên cơ sở đó, đề tài “*Quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn tại các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam*” được lựa chọn nghiên cứu nhằm góp phần làm rõ cơ sở lý luận và thực tiễn của vấn đề, đồng thời đề xuất các biện pháp quản lý phù hợp để phát huy hiệu quả của hoạt động phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn, qua đó góp phần nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên, bảo đảm chất lượng và nâng cao năng lực cạnh tranh của các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam trong thời kỳ đổi mới.

2. Mục đích nghiên cứu

Trên cơ sở hệ thống hóa cơ sở lý luận và khảo sát thực tiễn tại các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam, luận án nhằm làm rõ thực trạng năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ, thực trạng phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn và thực trạng quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn. Trên nền tảng đó, luận án đề xuất các biện pháp quản lý có cơ sở khoa học và phù hợp với thực tiễn nhằm tăng cường tính hệ thống, sự phối hợp giữa các chủ thể, khả năng theo dõi, phản hồi và điều chỉnh quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn, góp phần nâng cao chất lượng phát triển đội ngũ giảng viên trong bối cảnh đổi mới giáo dục đại học.

3. Khách thể nghiên cứu và đối tượng nghiên cứu

3.1. Khách thể nghiên cứu

Phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn tại các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam

3.2. Đối tượng nghiên cứu

Quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn tại các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam

4. Giả thuyết nghiên cứu

Nếu quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn tại các cơ sở giáo dục đại học được thực hiện theo hướng hệ thống, dựa trên khung năng lực nghề nghiệp, vận dụng phù hợp các chức năng quản lý và bảo đảm sự gắn kết giữa xác định nhu cầu và mục tiêu phát triển, tổ chức và phối hợp các chủ thể, theo dõi - phản hồi - đánh giá và các điều kiện thực hiện, thì quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn sẽ có định hướng, liên tục và có khả năng điều chỉnh, qua đó tạo điều kiện thúc đẩy sự phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ.

5. Nhiệm vụ nghiên cứu

Để đạt được mục đích nghiên cứu, luận án tập trung thực hiện các nhiệm vụ sau:

- Xây dựng cơ sở lý luận về phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn và quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn tại các cơ sở giáo dục đại học.
- Khảo sát, phân tích và đánh giá thực trạng năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ, thực trạng phát triển và quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn tại các cơ sở giáo dục đại học thuộc phạm vi nghiên cứu.
- Đề xuất các biện pháp quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn, khảo nghiệm mức độ cần thiết và tính khả thi của các biện pháp, đồng thời thử nghiệm một biện pháp trong điều kiện cụ thể.

6. Câu hỏi và phạm vi nghiên cứu

6.1 Câu hỏi nghiên cứu

- Phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn tại các cơ sở giáo dục đại học được thực hiện với những nội dung, hình thức và theo cơ chế nào? Quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn tại các cơ sở giáo dục đại học bao gồm những nội dung gì?

- Tại các cơ sở giáo dục đại học thuộc phạm vi nghiên cứu, thực trạng năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ, thực trạng phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn và thực trạng quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn như thế nào? Những hạn chế và nguyên nhân chủ yếu là gì?

- Trên cơ sở lý luận và kết quả nghiên cứu thực trạng, cần đề xuất những biện pháp nào phù hợp để quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn tại các cơ sở giáo dục đại học thuộc phạm vi nghiên cứu?

6.2 Phạm vi nghiên cứu

6.2.1 Phạm vi nội dung

Luận án tập trung nghiên cứu quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn tại các cơ sở giáo dục đại học công lập khối ngành kinh tế ở Việt Nam.

6.2.2 Phạm vi đối tượng khảo sát

Đối tượng khảo sát bao gồm cán bộ quản lý cấp trường và cấp khoa, giảng viên, giảng viên trẻ và cán bộ hướng dẫn tại các cơ sở giáo dục đại học công lập khối ngành kinh tế.

6.2.3 Phạm vi không gian

- Nghiên cứu được thực hiện tại 08 cơ sở giáo dục đại học công lập thuộc khối ngành kinh tế, đại diện cho các vùng miền Bắc, Trung và Nam của Việt Nam. Cụ thể là: *Miền Bắc*: Trường Đại học Ngoại thương, Trường Đại học Kinh tế Quốc dân, Trường Đại học Kinh tế - Đại học Quốc gia Hà Nội, Trường Đại học Thương mại.

- *Miền Trung*: Trường Đại học Kinh tế - Đại học Đà Nẵng, Trường Đại học Kinh tế - Đại học Huế.

- *Miền Nam*: Trường Đại học Kinh tế TP. Hồ Chí Minh (UEH), Trường Đại học Kinh tế - Luật, Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh.

Các trường được lựa chọn nhằm bảo đảm tính đại diện theo vùng miền và có đặc điểm tương đồng về cơ chế quản lý, phù hợp với phạm vi nghiên cứu là các cơ sở giáo dục đại học công lập khối ngành kinh tế.

6.2.4 Phạm vi thời gian

Dữ liệu khảo sát thực trạng được thu thập từ tháng 5/2023 đến tháng 12/2023. Hoạt động khảo nghiệm và thử nghiệm biện pháp được thực hiện trong giai đoạn tiếp theo của nghiên cứu, trong đó thử nghiệm Biện pháp 3 được tiến hành vào tháng 10 năm 2024.

7. Cách tiếp cận và phương pháp nghiên cứu

7.1. Các cách tiếp cận nghiên cứu

Xuất phát từ mục tiêu, đối tượng và nội dung nghiên cứu, luận án vận dụng một số cách tiếp cận chủ đạo và bổ trợ nhằm định hướng việc xây dựng cơ sở lý luận, khảo sát thực trạng và đề xuất các biện pháp quản lý.

7.1.1. Các tiếp cận chủ đạo

7.1.1.1. Tiếp cận quản lý theo chức năng

Tiếp cận quản lý theo chức năng được sử dụng làm trục chính của luận án để xem xét quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn theo các chức năng quản lý cơ bản. Tiếp cận này định hướng việc xác định nội dung quản lý, phân tích thực trạng thực hiện các chức năng quản lý và đề

xuất các biện pháp quản lý phù hợp, bảo đảm sự liên kết giữa các khâu của quá trình quản lý.

7.1.1.2. Tiếp cận phát triển năng lực

Tiếp cận phát triển năng lực được sử dụng để xác định các nhóm năng lực nghề nghiệp cốt lõi của giảng viên trẻ, làm căn cứ nhận diện nhu cầu, xác định mục tiêu và nội dung phát triển năng lực nghề nghiệp. Đồng thời, tiếp cận này định hướng việc xem xét quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn, cũng như việc theo dõi, phản hồi và đánh giá sự phát triển năng lực.

7.1.1.3. Tiếp cận hệ thống

Tiếp cận hệ thống được sử dụng để xem xét phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn như một hệ thống gồm nhiều thành tố và chủ thể có mối quan hệ tương tác với nhau. Trên cơ sở đó, luận án chú trọng sự liên kết giữa nhu cầu và mục tiêu phát triển, nội dung và hình thức hỗ trợ, sự tham gia và phối hợp của các chủ thể, phản hồi và đánh giá, cùng các điều kiện bảo đảm. Đồng thời, luận án cũng xem xét các biện pháp quản lý trong mối quan hệ hỗ trợ lẫn nhau nhằm tăng cường tính đồng bộ của quá trình quản lý.

7.1.2. Các tiếp cận hỗ trợ

7.1.2.1. Tiếp cận theo vị trí việc làm

Tiếp cận theo vị trí việc làm được sử dụng hỗ trợ trong việc xác định yêu cầu năng lực nghề nghiệp của giảng viên gắn với chức trách, nhiệm vụ và các hoạt động nghề nghiệp của vị trí giảng viên trong cơ sở giáo dục đại học. Qua đó, tiếp cận này góp phần định hướng việc xác định các nhóm năng lực và nội dung phát triển năng lực nghề nghiệp phù hợp với yêu cầu thực hiện nhiệm vụ của giảng viên trẻ.

7.1.2.2. Tiếp cận phân cấp quản lý

Tiếp cận phân cấp quản lý được sử dụng để làm rõ vai trò, trách nhiệm của các cấp quản lý và mối quan hệ phối hợp giữa các cấp quản lý với các chủ thể tham gia trong quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn. Tiếp cận này là cơ sở để xem xét sự phân công và phối hợp giữa cấp trường, cấp khoa/bộ môn với cán bộ hướng dẫn và các chủ thể có liên quan trong tổ chức, theo dõi và hỗ trợ quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ.

7.2. Phương pháp nghiên cứu

Luận án sử dụng phương pháp nghiên cứu hỗn hợp (mixed-methods), kết hợp giữa nghiên cứu định lượng và định tính nhằm bảo đảm tính toàn diện và độ tin cậy của kết quả nghiên cứu.

7.2.1. Nhóm phương pháp nghiên cứu lý luận

Luận án sử dụng các phương pháp phân tích, tổng hợp, hệ thống hóa các tài

liệu khoa học và các công trình nghiên cứu trong và ngoài nước liên quan nhằm xây dựng cơ sở lý luận, khái niệm và khung phân tích cho đề tài. Đồng thời, tác giả nghiên cứu các văn bản quy định của Nhà nước và ngành giáo dục nhằm xác định cơ sở pháp lý cho nghiên cứu.

7.2.2. Nhóm phương pháp nghiên cứu thực tiễn

- *Phương pháp điều tra bằng bảng hỏi*: Thu thập dữ liệu định lượng từ cán bộ quản lý và giảng viên về thực trạng năng lực, hoạt động cố vấn hướng dẫn và công tác quản lý.

- *Phương pháp phỏng vấn bán cấu trúc* : Thu thập dữ liệu định tính nhằm làm rõ và bổ sung cho kết quả khảo sát định lượng.

- *Phương pháp chuyên gia*: Tham vấn chuyên gia để hoàn thiện công cụ khảo sát và đánh giá tính cần thiết, tính khả thi của các biện pháp.

- *Phương pháp thử nghiệm*: Tiến hành thử nghiệm một biện pháp quản lý nhằm xem xét bước đầu sự thay đổi ở đối tượng tham gia sau tác động, qua đó bổ sung căn cứ thực tiễn cho việc xem xét khả năng triển khai biện pháp.

7.2.3. Nhóm phương pháp xử lý thông tin

- Sử dụng các công cụ và phần mềm thống kê (Excel, SPSS) để xử lý dữ liệu thu thập được từ phiếu khảo sát.

- Áp dụng các phương pháp thống kê mô tả và suy luận để phân tích dữ liệu

- Lập bảng biểu, biểu đồ trực quan để trình bày kết quả nghiên cứu một cách khoa học và dễ hiểu.

8. Luận điểm bảo vệ

- Phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn là một quá trình tương tác và phát triển liên tục, trong đó giảng viên trẻ được hỗ trợ nhận diện nhu cầu, xác định mục tiêu, tham gia các nhiệm vụ và trải nghiệm nghề nghiệp, tiếp nhận phản hồi, tự đánh giá, điều chỉnh và kết nối các nguồn lực phù hợp. Quá trình này không mặc nhiên đạt được kết quả chỉ từ mối quan hệ giữa cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ mà cần được tổ chức và quản lý có hệ thống trong cơ sở giáo dục đại học.

- Những hạn chế trong phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn không chỉ liên quan đến năng lực và cách thức hỗ trợ của từng cán bộ hướng dẫn mà còn gắn với mức độ liên kết giữa nhu cầu và mục tiêu phát triển, tổ chức và phối hợp các chủ thể, cơ chế theo dõi - phản hồi - đánh giá và các điều kiện bảo đảm. Vì vậy, quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn cần được xem xét trong mối quan hệ đồng bộ giữa các thành tố của quá trình phát triển và các chức năng quản lý.

- Các biện pháp quản lý được xây dựng trên cơ sở lý luận và kết quả nghiên cứu thực trạng, nếu được triển khai đồng bộ và phù hợp với điều kiện của cơ sở giáo

dục đại học, có khả năng tăng cường tính hệ thống, sự phối hợp, khả năng theo dõi, phản hồi và điều chỉnh trong quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn, qua đó tạo điều kiện thúc đẩy sự phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ.

9. Đóng góp mới của luận án

Luận án có một số đóng góp mới về lý luận và thực tiễn như sau:

- Về lý luận, luận án góp phần làm rõ cơ sở lý luận về phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn và quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn tại cơ sở giáo dục đại học. Trên cơ sở đó, luận án xây dựng khung năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ, làm rõ cơ chế phát triển năng lực thông qua sự tương tác giữa cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ, từ nhận diện nhu cầu, xác định mục tiêu, thực hiện nhiệm vụ và trải nghiệm nghề nghiệp, tiếp nhận phản hồi, tự đánh giá, điều chỉnh đến kết nối các nguồn lực hỗ trợ, đồng thời xác định các nội dung quản lý chủ yếu theo tiếp cận quản lý theo chức năng và làm rõ mối quan hệ giữa các thành tố của quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn.

- Về thực tiễn, luận án cung cấp những bằng chứng thực tiễn về (i) năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ, (ii) phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn và (iii) quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn tại các cơ sở giáo dục đại học thuộc phạm vi nghiên cứu. Kết quả nghiên cứu làm rõ những mặt đã đạt được, những hạn chế và nguyên nhân trong xác định nhu cầu và mục tiêu phát triển, tổ chức và phối hợp các chủ thể, theo dõi - phản hồi - đánh giá và bảo đảm các điều kiện thực hiện. Qua đó, luận án chỉ ra rằng những hạn chế trong phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn không chỉ liên quan đến năng lực và cách thức hỗ trợ của từng cán bộ hướng dẫn mà còn gắn với sự thiếu đồng bộ trong quản lý, thể hiện ở việc chưa gắn kết chặt chẽ giữa nhu cầu và mục tiêu phát triển, tổ chức và phối hợp các chủ thể, theo dõi - phản hồi - đánh giá và các điều kiện bảo đảm.

- Về đề xuất quản lý, luận án xây dựng hệ thống các biện pháp quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn trên cơ sở kết quả nghiên cứu lý luận và thực tiễn. Hệ thống biện pháp bao quát các nội dung từ lập kế hoạch theo nhu cầu và yêu cầu năng lực, tổ chức và điều phối các chủ thể, phát triển năng lực thực hiện vai trò của cán bộ hướng dẫn, theo dõi - phản hồi - đánh giá đến bảo đảm các điều kiện thực hiện và tăng cường ứng dụng công nghệ. Các biện pháp được thiết kế trong mối quan hệ hỗ trợ lẫn nhau, hướng tới tăng cường tính hệ thống, sự phối hợp, khả năng theo dõi, phản hồi và điều chỉnh trong quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn.

Đồng thời, các biện pháp đề xuất cũng được khảo nghiệm về mức độ cần thiết và tính khả thi, trong đó một biện pháp được thử nghiệm trong điều kiện cụ thể.

10. Cấu trúc của luận án

Ngoài phần mở đầu, kết luận và khuyến nghị, luận án được trình bày trong 3 chương sau:

Chương 1: Cơ sở lý luận về quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn tại các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam

Chương 2: Cơ sở thực tiễn của quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn tại các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam

Chương 3: Các biện pháp quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn tại các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam

CHƯƠNG 1

CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ QUẢN LÝ PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NGHỀ NGHIỆP GIẢNG VIÊN TRẺ THÔNG QUA CỔ VÁN HƯỚNG DẪN TRONG CƠ SỞ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC

1.1. Tổng quan nghiên cứu vấn đề

1.1.1. Nghiên cứu về phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên đại học

1.1.1.1. Nghiên cứu về Năng lực nghề nghiệp giảng viên đại học

Các nghiên cứu về năng lực nghề nghiệp của giảng viên đại học cho thấy cách nhìn về năng lực của giảng viên đã có sự mở rộng cùng với sự thay đổi của vai trò nghề nghiệp trong giáo dục đại học. Nếu trước đây công việc của giảng viên thường được nhìn nhận chủ yếu qua hai nhiệm vụ giảng dạy và nghiên cứu, thì các nghiên cứu sau đó ngày càng chú ý đến tính đa dạng của hoạt động học thuật, sự đan xen giữa các nhiệm vụ nghề nghiệp và sự xuất hiện của những yêu cầu năng lực mới trước những biến đổi của môi trường giáo dục đại học. Có thể nhận diện xu hướng này qua một số hướng nghiên cứu chủ yếu.

Trước hết, một hướng nghiên cứu quan trọng tập trung mở rộng cách hiểu về vai trò và phạm vi hoạt động nghề nghiệp của giảng viên. Công trình của Boyer (1990) là một trong những nghiên cứu có ảnh hưởng theo hướng này khi đề xuất bốn phương diện của hoạt động học thuật gồm khám phá, tích hợp, ứng dụng và giảng dạy. Mặc dù không trực tiếp xây dựng một khung năng lực nghề nghiệp, cách tiếp cận của Boyer góp phần cho thấy hoạt động của giảng viên đại học không chỉ giới hạn ở giảng dạy và nghiên cứu theo nghĩa hẹp mà bao hàm nhiều dạng đóng góp học thuật khác nhau. Từ góc độ nghiên cứu năng lực, cách nhìn này gợi mở rằng năng lực nghề nghiệp của giảng viên cần được xem xét như một cấu trúc đa chiều, gắn với sự đa dạng của các vai trò mà giảng viên thực hiện trong môi trường đại học.

Song song với xu hướng mở rộng phạm vi hoạt động nghề nghiệp, nhiều nghiên cứu đi sâu làm rõ cấu trúc năng lực trong từng lĩnh vực cốt lõi. Ở bình diện giảng dạy, Tigelaar và cộng sự (2004) phát triển và kiểm định một khung năng lực giảng dạy trong giáo dục đại học, trong đó năng lực của giảng viên không chỉ gắn với tri thức chuyên môn mà còn bao gồm vai trò của người giảng viên, khả năng hỗ trợ quá trình học tập, tổ chức hoạt động dạy học và năng lực học thuật, học tập suốt đời. Công trình cho thấy năng lực giảng dạy trong giáo dục đại học là một cấu trúc đa thành phần và cần được xem xét trong mối liên hệ với sự thay đổi của cách tiếp cận dạy học. Tuy nhiên, do trọng tâm chủ yếu là năng lực giảng dạy, nghiên cứu này không nhằm cung cấp một cấu trúc đầy đủ cho toàn bộ năng lực nghề nghiệp của giảng viên.

Đối với hoạt động nghiên cứu khoa học, các công trình không chỉ xem đây là một nhiệm vụ độc lập mà còn chú ý nhiều hơn đến mối quan hệ giữa nghiên cứu với các hoạt động học thuật khác. Brew (2010) cho rằng mối liên hệ giữa nghiên cứu và giảng dạy chịu tác động của nhiều yếu tố ở cấp chính sách, tổ chức và chuyên ngành, đồng thời nhấn mạnh yêu cầu tăng cường sự gắn kết giữa hai hoạt động này trong thực tiễn giáo dục đại học. Cách tiếp cận đó cho thấy khi xem xét năng lực nghề nghiệp của giảng viên, không nên chỉ tách riêng từng nhóm năng lực mà còn cần chú ý đến khả năng kết nối và vận dụng chúng trong quá trình thực hiện các nhiệm vụ nghề nghiệp.

Một xu hướng khác ngày càng rõ là sự mở rộng cấu trúc năng lực của giảng viên trước những thay đổi của môi trường công nghệ và phương thức tổ chức giáo dục đại học. Trong đó, năng lực số trở thành một yêu cầu đáng chú ý. Khung năng lực số DigCompEdu của Redecker (2017), được xây dựng cho đội ngũ nhà giáo ở nhiều cấp học, trong đó có giáo dục đại học, cung cấp một khung tham chiếu để nhận diện các phương diện của năng lực số trong hoạt động nghề nghiệp. Sự xuất hiện của những khung như DigCompEdu cho thấy năng lực nghề nghiệp của giảng viên không phải là một cấu trúc bất biến mà có xu hướng được mở rộng và điều chỉnh theo sự thay đổi của công nghệ, môi trường dạy học và yêu cầu thực hiện nhiệm vụ nghề nghiệp.

Trong bối cảnh Việt Nam, các nghiên cứu được tiếp cận chủ yếu đi sâu vào một số phương diện cụ thể của năng lực nghề nghiệp. Trên cơ sở khảo sát 256 giảng viên thuộc Đại học Quốc gia Hà Nội trong nghiên cứu công bố năm 2022, các tác giả Đỗ Thị Hoài Vân và Lê Huy Tùng đã xác định một số yếu tố ảnh hưởng đến năng lực nghiên cứu khoa học, bao gồm cơ chế, chính sách nghiên cứu khoa học, nhận thức, sự hỗ trợ của đơn vị, động lực nghiên cứu và lĩnh vực chuyên môn. Kết quả này vừa cung cấp bằng chứng thực nghiệm về một phương diện quan trọng của năng lực nghề nghiệp, vừa cho thấy sự hình thành và phát triển năng lực không chỉ phụ thuộc vào đặc điểm cá nhân mà còn chịu ảnh hưởng của các điều kiện tổ chức.

Nhìn tổng thể, các nghiên cứu cho thấy nhận thức về năng lực nghề nghiệp của giảng viên đại học đã chuyển từ cách nhìn tập trung vào một số nhiệm vụ cốt lõi sang cách tiếp cận đa chiều hơn, phản ánh sự mở rộng của vai trò học thuật và sự thay đổi của bối cảnh giáo dục đại học. Các hướng nghiên cứu đã làm rõ hơn cấu trúc của một số lĩnh vực năng lực như giảng dạy, nghiên cứu khoa học và năng lực số, đồng thời cho thấy việc thực hiện năng lực nghề nghiệp chịu ảnh hưởng không chỉ từ đặc điểm cá nhân mà còn từ môi trường và điều kiện tổ chức. Tuy nhiên, các công trình được tiếp cận phần lớn tập trung vào từng phương diện năng lực hoặc từng nhóm nhiệm vụ nghề nghiệp cụ thể. Do đó, việc xác định một cấu trúc năng lực nghề nghiệp phù hợp với đặc điểm của giảng viên trẻ và mục đích nghiên

cứu về phát triển năng lực nghề nghiệp vẫn cần được tiếp tục xem xét trên cơ sở tổng hợp các yêu cầu nghề nghiệp đối với giảng viên trong bối cảnh giáo dục đại học hiện nay.

1.1.1.2. Nghiên cứu về Phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên đại học

Nhìn chung, có thể thấy ở các giai đoạn khác nhau, các nhà nghiên cứu quốc tế có những mối quan tâm khác nhau xoay quanh vấn đề phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên. Trong giai đoạn đầu, các nghiên cứu về phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên thường tập trung vào những hình thức bồi dưỡng hoặc cải thiện năng lực giảng dạy tương đối riêng lẻ. Tuy nhiên, từ giữa thập niên 1970, cách tiếp cận rộng hơn bắt đầu được thể hiện rõ trong các nghiên cứu. Bergquist và Phillips (1975) cho rằng những nỗ lực cải thiện giảng dạy mang tính rời rạc khó tạo ra tác động bền vững và đề xuất một cách tiếp cận toàn diện hơn đối với phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên. Theo đó, bên cạnh việc phát triển năng lực giảng dạy, nhà quản lý còn cần quan tâm đến sự phát triển của cá nhân giảng viên và những điều kiện ở cấp độ tổ chức. Cách tiếp cận này phản ánh sự thay đổi quan trọng trong tư duy về phát triển giảng viên: từ việc chủ yếu cung cấp các hoạt động bồi dưỡng riêng lẻ sang xem xét sự phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trong mối quan hệ với bối cảnh.

Sự chuyển dịch đó tiếp tục được mở rộng trong các thập niên sau khi giáo dục đại học đứng trước những thay đổi ngày càng lớn về đặc điểm người học, phương thức dạy học, công nghệ, yêu cầu chất lượng và trách nhiệm của cơ sở giáo dục đại học. Theo đó, trọng tâm của nghiên cứu phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên không còn chỉ là câu hỏi giảng viên cần được bồi dưỡng những kiến thức hoặc kỹ năng gì, mà ngày càng mở rộng sang cách thức giảng viên học tập và phát triển trong thực tiễn nghề nghiệp, những hình thức hỗ trợ phù hợp với các giai đoạn nghề nghiệp khác nhau, kết quả của quá trình phát triển và vai trò của môi trường tổ chức. Khi tổng kết những xu hướng mới của lĩnh vực, Austin và Sorcinelli (2013) tiếp tục nhấn mạnh sự đa dạng của các hình thức phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên, và sự cần thiết phải chú ý đến cả cấu trúc, quy trình tổ chức cũng như những cách thức hỗ trợ mới trước các thay đổi và thách thức của giáo dục đại học. Như vậy, phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên ngày càng được nhìn nhận như một quá trình liên tục và đa chiều, gắn với nhu cầu của cá nhân, thực tiễn nghề nghiệp và điều kiện phát triển của cơ sở giáo dục đại học, thay vì chỉ được đồng nhất với việc tham gia các khóa đào tạo hoặc bồi dưỡng riêng lẻ.

Một hướng nghiên cứu nổi bật khác tập trung vào tính đa dạng của các hoạt động phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên và kết quả mà những hoạt động đó tạo ra. Trên cơ sở tổng hợp 14 nghiên cứu tổng quan, các tác giả Phương Tố Tâm, Foster và Reio (2020) cho thấy nghiên cứu về phát triển năng lực nghề nghiệp giảng

viên đã hình thành một lĩnh vực tương đối rộng với nhiều loại hình hoạt động, phương pháp đánh giá và kết quả khác nhau. Các nghiên cứu được tổng hợp tập trung nhiều vào cải thiện hoạt động giảng dạy, đặc biệt trong lĩnh vực giáo dục và y khoa. Các kết quả thường được xem xét dựa trên những thay đổi về kiến thức, kỹ năng và hành vi của giảng viên. Như vậy, các nghiên cứu về phát triển năng lực giảng viên đã từng bước chuyển sự quan tâm từ việc giảng viên có tham gia hoạt động bồi dưỡng hay không sang những thay đổi có thể hình thành sau quá trình phát triển.

Trong bối cảnh Việt Nam, các nghiên cứu về phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên cũng được tiếp cận từ nhiều góc độ. Một số công trình đặt vấn đề trong phạm vi rộng của phát triển giảng viên (faculty development) và phát triển nguồn nhân lực. Các tác giả Phương Tố Tâm và McLean (2016), qua nghiên cứu về trải nghiệm phát triển của giảng viên đại học Việt Nam, xác định các chủ đề liên quan đến nhận thức về vai trò nghề nghiệp, sự tham gia vào các hoạt động phát triển, những yếu tố ảnh hưởng và nhu cầu phát triển của giảng viên. Nghiên cứu cho thấy sự phát triển của giảng viên cần được xem xét từ chính trải nghiệm nghề nghiệp của họ, thay vì chỉ từ các chương trình đào tạo hoặc bồi dưỡng do tổ chức cung cấp. Trong một nghiên cứu khác được công bố năm 2018, tiếp cận vấn đề từ góc độ phát triển nhân tài, các tác giả Phương Tố Tâm và Dae Seok Chai đã tổng hợp các yếu tố liên quan đến hoạt động phát triển giảng viên như phạm vi, trọng tâm, hoạt động và kết quả phát triển giảng viên trong giáo dục đại học Việt Nam, qua đó đặt sự phát triển của giảng viên trong mối liên hệ với phát triển nguồn nhân lực và các mục tiêu của hệ thống giáo dục đại học.

Bên cạnh hướng tiếp cận rộng về phát triển giảng viên, một số nghiên cứu gần đây tập trung trực tiếp hơn vào phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên và những điều kiện ảnh hưởng đến sự phát triển năng lực nghề nghiệp. Trên cơ sở phân tích, tổng hợp và hệ thống hóa các nghiên cứu trong và ngoài nước, tác giả Ninh Thị Kim Thoa (2023) nhận thấy sự phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên đại học chịu ảnh hưởng của nhiều nhóm yếu tố, bao gồm bối cảnh và chính sách ở cấp vĩ mô, môi trường và nguồn lực của tổ chức, đặc điểm của hoạt động nghề nghiệp và đặc điểm cá nhân của giảng viên. Cách tiếp cận này cho thấy phát triển năng lực nghề nghiệp không chỉ là kết quả của hoạt động tự bồi dưỡng mà chịu tác động đồng thời của những điều kiện bên ngoài và đặc điểm của chính người giảng viên.

Một hướng khác đi sâu vào phát triển năng lực nghề nghiệp của những nhóm giảng viên cụ thể. Trong nghiên cứu về giảng viên ngành Công tác xã hội, tác giả Hoàng Khoa Nam (2023) đề cập đến cả những hoạt động phát triển chính thức do cơ sở giáo dục tổ chức và quá trình tự phát triển của giảng viên, đồng thời làm rõ

vai trò của quản lý nhà trường trong nâng cao năng lực nghề nghiệp. Phạm Thị Tô Loan (2024), qua nghiên cứu giảng viên tiếng Anh tại ba trường đại học ở Hà Nội, cho thấy các hình thức như hội thảo chuyên môn, nghiên cứu hành động, công bố khoa học, hợp tác với đồng nghiệp và tự phát triển năng lực nghề nghiệp là những hình thức phát triển năng lực nghề nghiệp thường được sử dụng. Nghiên cứu này cũng nhấn mạnh tầm quan trọng của nhà quản lý trong việc tạo điều kiện về thời gian, nguồn lực và môi trường học tập nghề nghiệp. Có thể thấy vấn đề phát triển năng lực nghề nghiệp đang có xu hướng được xem xét trong mối quan hệ giữa sự chủ động của giảng viên với các cơ hội và điều kiện phát triển do tổ chức tạo ra.

Đáng chú ý, nghiên cứu gần đây đã bắt đầu hướng trực tiếp đến nhóm giảng viên trẻ. Nghiên cứu của Phạm Thị Chi (2025) đánh giá thực trạng phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ tại Học viện Chính trị quốc gia Hồ Chí Minh và trên cơ sở đó đề xuất một số khuyến nghị đáp ứng yêu cầu nhiệm vụ mới. Công trình cho thấy đặc điểm của nhóm giảng viên ở giai đoạn đầu nghề nghiệp đã bắt đầu được quan tâm trong nghiên cứu phát triển năng lực nghề nghiệp ở Việt Nam. Tuy nhiên, nghiên cứu được thực hiện trong một cơ sở có đặc điểm nhiệm vụ riêng và chủ yếu tập trung vào đánh giá thực trạng, vì vậy chưa hướng tới làm rõ toàn bộ cơ chế phát triển năng lực hoặc các phương thức hỗ trợ gắn với quá trình thực hiện nhiệm vụ nghề nghiệp.

Nhìn tổng thể, các nghiên cứu quốc tế và trong nước cho thấy phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên ngày càng được nhìn nhận như một quá trình liên tục và đa dạng, thay vì chỉ là việc giảng viên tham gia vào các hoạt động đào tạo hoặc bồi dưỡng riêng lẻ. Sự phát triển này diễn ra trong mối quan hệ giữa nhu cầu và sự chủ động của cá nhân, hoạt động nghề nghiệp, các cơ hội học tập và điều kiện hỗ trợ của tổ chức. Trong bối cảnh Việt Nam, bên cạnh dòng nghiên cứu phát triển giảng viên và phát triển nguồn nhân lực theo nghĩa rộng, đã xuất hiện những công trình nghiên cứu trực tiếp hơn về phát triển năng lực và phát triển năng lực nghề nghiệp của các nhóm giảng viên cụ thể, trong đó có giảng viên trẻ. Tuy nhiên, các nghiên cứu được tiếp cận vẫn chủ yếu tập trung vào từng nhóm đối tượng, lĩnh vực chuyên môn hoặc bối cảnh cơ sở cụ thể. Việc xem xét sự phát triển các nhóm năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ trong một hệ thống tương đối toàn diện và làm rõ những phương thức hỗ trợ gắn với quá trình thực hiện nhiệm vụ nghề nghiệp vẫn cần được tiếp tục nghiên cứu. Điều này tạo cơ sở để luận án xem xét cổ vấn hướng dẫn như một phương thức hỗ trợ phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên ở phần tiếp theo.

1.1.1.3 Nghiên cứu về Phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên đại học thông qua cổ vấn hướng dẫn

Cổ vấn hướng dẫn được nghiên cứu từ khá sớm như một phương thức hỗ trợ phát triển nghề nghiệp thông qua sự tương tác giữa người có kinh nghiệm và người

đang trong quá trình phát triển. Trong công trình nghiên cứu tiên phong về cố vấn hướng dẫn, có tên gọi “Phases of the mentor relationship” (Các giai đoạn trong quan hệ cố vấn hướng dẫn) được công bố năm 1983, tác giả Kram chỉ ra hai nhóm chức năng nổi bật của hoạt động này là hỗ trợ phát triển nghề nghiệp và hỗ trợ tâm lý - xã hội, đồng thời cho thấy sự hỗ trợ có thể thay đổi theo các giai đoạn phát triển khác nhau. Mặc dù không được thiết kế riêng cho bối cảnh giáo dục, nghiên cứu này đã thiết lập cơ sở lý luận để các tác giả sau này tiếp tục nghiên cứu về phát triển năng lực nghề nghiệp thông qua cố vấn hướng dẫn ở các cơ sở giáo dục đại học.

Khi nghiên cứu về phát triển năng lực nghề nghiệp thông qua cố vấn hướng dẫn ở các cơ sở giáo dục đại học, sự quan tâm của các nhà khoa học dần chuyển sang cách thức tổ chức và những điều kiện để hoạt động cố vấn hướng dẫn hỗ trợ sự phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên. Zellers, Howard và Barcic (2008), qua tổng quan các chương trình dành cho giảng viên tại Hoa Kỳ, cho thấy cố vấn hướng dẫn đã được sử dụng như một phương thức hỗ trợ phát triển nghề nghiệp trong các cơ sở giáo dục đại học. Tuy nhiên, các tác giả cũng lưu ý rằng bằng chứng thực chứng còn hạn chế và không nên chuyển trực tiếp các kết quả từ môi trường doanh nghiệp sang môi trường đại học, bởi quá trình triển khai chịu ảnh hưởng của văn hóa và bối cảnh tổ chức.

Ở một lĩnh vực chuyên môn cụ thể, Sambunjak, Straus và Marušić (2006) tổng hợp các nghiên cứu về cố vấn hướng dẫn trong y khoa học thuật và ghi nhận mối liên hệ giữa việc được hỗ trợ với một số kết quả về phát triển nghề nghiệp và hoạt động học thuật. Tuy vậy, phần lớn các nghiên cứu sử dụng thiết kế quan sát và dữ liệu tự báo cáo, nên chưa đủ cơ sở để khẳng định quan hệ nhân quả. Kết quả này cho thấy cố vấn hướng dẫn phù hợp hơn khi được xem như một phương thức hỗ trợ trong quá trình phát triển nghề nghiệp, thay vì một yếu tố đơn lẻ quyết định kết quả phát triển.

Trong bối cảnh Việt Nam, Nguyễn Thị Thanh Tâm (2012) nghiên cứu hoạt động kèm cặp giảng viên mới tại Trường Đại học Ngoại ngữ – Đại học Quốc gia Hà Nội và ghi nhận những phản hồi tương đối tích cực của người tham gia, đồng thời chỉ ra một số vấn đề cần tiếp tục hoàn thiện trong quá trình tổ chức. Công trình có ý nghĩa ở chỗ đặt việc hỗ trợ giảng viên mới trong mối liên hệ với phát triển nguồn nhân lực ngay tại một cơ sở giáo dục đại học Việt Nam.

Mở rộng phạm vi nghiên cứu, Trần Quốc Hùng (2020) khảo sát định tính hoạt động cố vấn hướng dẫn đối với giảng viên tiếng Anh tại bốn cơ sở giáo dục đại học ở Đồng bằng sông Cửu Long. Nghiên cứu ghi nhận sự hiện diện và những cách thức tổ chức khác nhau của hoạt động này trong các bối cảnh cơ sở giáo dục cụ thể, qua đó cung cấp thêm bằng chứng khám phá về việc sử dụng cố vấn hướng dẫn như một

hình thức hỗ trợ phát triển nghề nghiệp. Bên cạnh đó, Phan Anh Ngọc Quỳnh và Phạm Xuân Thọ (2022), qua nghiên cứu trường hợp đối với hai giáo viên mới vào nghề làm việc tại một cơ sở giáo dục đại học ở Việt Nam, ghi nhận những thay đổi về niềm tin giảng dạy, sự tự tin nghề nghiệp, thực hành giảng dạy, phát triển nghề nghiệp và quá trình hòa nhập nghề nghiệp của người tham gia. Với quy mô hai trường hợp, kết quả chủ yếu có ý nghĩa khám phá và phù hợp hơn với vai trò nguồn tham chiếu về quá trình hỗ trợ ở giai đoạn đầu sự nghiệp.

Nhìn chung, các nghiên cứu đã cung cấp cơ sở để xem cố vấn hướng dẫn là một phương thức hỗ trợ phát triển năng lực nghề nghiệp, đặc biệt đối với những người ở giai đoạn đầu sự nghiệp. Tuy nhiên, bằng chứng hiện có còn phân tán theo lĩnh vực và bối cảnh. Tại Việt Nam, các nghiên cứu được tiếp cận chủ yếu tập trung vào một số nhóm đối tượng và cơ sở cụ thể, trong khi sự phát triển các phương diện năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn chưa được làm rõ một cách hệ thống. Điều này đặt ra yêu cầu tiếp tục xem xét cách thức quá trình phát triển đó được tổ chức và quản lý trong cơ sở giáo dục đại học như thế nào.

1.1.2. Nghiên cứu về quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên đại học

1.1.2.1. Nghiên cứu về Quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên đại học nói chung

Khi phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên được đặt trong bối cảnh của cơ sở giáo dục đại học, các nhà nghiên cứu không chỉ quan tâm đến các hoạt động phát triển mà còn chú ý đến cách thức nhà trường tổ chức, phối hợp, tạo điều kiện và đánh giá quá trình này. Theo hướng đó, phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên được nhìn nhận trong mối liên hệ với trách nhiệm của nhà trường và các cơ chế hỗ trợ ở cấp tổ chức.

Ở bình diện cơ sở giáo dục đại học, Beach, Sorcinelli, Austin và Rivard (2016) cho thấy hoạt động phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên ngày càng có xu hướng được thực hiện thông qua sự hợp tác của nhiều đơn vị. Đồng thời, vai trò của những người phụ trách phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên ở cấp trường được mở rộng sang hỗ trợ thay đổi ở cấp khoa và cấp cơ sở. Kết quả nghiên cứu cho thấy, trong quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên, nhà quản lý cần chú ý đến sự phối hợp giữa các bộ phận và sự gắn kết của hoạt động phát triển năng lực nghề nghiệp với những ưu tiên của tổ chức.

Một phương diện khác có liên quan đến quản lý là theo dõi và đánh giá kết quả phát triển. Guskey (2000) đề xuất năm cấp độ đánh giá phát triển nghề nghiệp, bao gồm phản hồi của người tham gia, kết quả học tập, sự hỗ trợ và thay đổi của tổ chức, việc sử dụng kiến thức và kỹ năng mới, và kết quả đối với người học. Mặc dù mô hình được xây dựng cho phát triển năng lực nghề nghiệp nhà giáo nói chung

chứ không riêng giáo dục đại học, cách tiếp cận này cho thấy, ngoài việc xem xét mức độ hài lòng, việc đánh giá kết quả phát triển năng lực nghề nghiệp cần tập trung vào những thay đổi trong thực hành nghề nghiệp của giảng viên tham gia và các điều kiện tổ chức hỗ trợ quá trình thay đổi đó.

Trong bối cảnh Việt Nam, các nghiên cứu liên quan thường tiếp cận vấn đề từ phát triển đội ngũ, phát triển nguồn nhân lực hoặc phát triển nhân tài trong đội ngũ giảng viên. Trong nghiên cứu tổng quan về phát triển nhân tài trong đội ngũ giảng viên Việt Nam, Phương Tố Tâm và Dae Seok Chai (2018) đã phân tích phạm vi, hoạt động, kết quả và đưa ra các khuyến nghị liên quan đến chính sách phát triển nguồn nhân lực giảng viên. Trước đó, tác giả Nguyễn Mỹ Loan (2014) nghiên cứu quản lý phát triển đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng nghề vùng Đồng bằng sông Cửu Long, qua đó cũng cho thấy hướng tiếp cận quản lý phát triển đội ngũ ở cấp tổ chức. Gần đây hơn, Hoàng Văn Hùng, Nguyễn Xuân Trường và Hoàng Thái Sơn (2024) xem xét phát triển đội ngũ giảng viên trình độ cao tại Đại học Thái Nguyên trong bối cảnh tự chủ, cho thấy sự phát triển đội ngũ giảng viên ngày càng gắn với quyền tự chủ, trách nhiệm và điều kiện quản lý của cơ sở giáo dục đại học.

Nhìn chung, các nghiên cứu đã làm rõ vai trò của cấp tổ chức trong phối hợp, tạo điều kiện và đánh giá hoạt động phát triển giảng viên. Tuy nhiên, trong các nghiên cứu trong nước, hướng phát triển đội ngũ và nguồn nhân lực ở cấp tổ chức vẫn khá nổi bật, trong khi việc quản lý sự phát triển năng lực nghề nghiệp của những nhóm giảng viên có đặc điểm và nhu cầu khác nhau chưa được làm rõ tương xứng.

1.1.2.2. Nghiên cứu về quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ

Các nghiên cứu về giảng viên ở giai đoạn đầu sự nghiệp cho thấy quá trình phát triển nghề nghiệp của nhóm này gắn với những yêu cầu hỗ trợ tương đối đặc thù. Mặc dù các khái niệm *new faculty* (giảng viên mới) hay *early-career academics* (giảng viên ở giai đoạn đầu sự nghiệp) trong nghiên cứu quốc tế không hoàn toàn đồng nhất với tiêu chí xác định giảng viên trẻ của luận án, các công trình này vẫn cung cấp những gợi mở có giá trị về trách nhiệm của cơ sở giáo dục đại học đối với sự phát triển nghề nghiệp ở giai đoạn đầu.

Từ khá sớm, Boice (1992) đã chỉ ra những khó khăn mà giảng viên mới thường gặp trong giảng dạy, hoạt động học thuật và quá trình hòa nhập với đồng nghiệp, đồng thời đề xuất các chương trình và hình thức hỗ trợ có tổ chức ở cấp cơ sở giáo dục đại học. Nghiên cứu cho thấy quá trình phát triển ở giai đoạn đầu không chỉ phụ thuộc vào sự tự thích nghi của cá nhân mà còn gắn với cách thức nhà trường tổ chức hỗ trợ và tạo môi trường thuận lợi cho giảng viên mới.

Trách nhiệm của tổ chức được thể hiện rõ hơn trong nghiên cứu của Rice, Sorcinelli và Austin (2000). Trên cơ sở nghiên cứu những giảng viên mới vào nghề,

các tác giả chỉ ra nhu cầu được biết rõ các yêu cầu nghề nghiệp, nhận phản hồi về tiến bộ, kết nối với đồng nghiệp và nhận được sự hỗ trợ từ đồng nghiệp và tổ chức. Nghiên cứu này cũng đưa ra các khuyến nghị đối với các nhà quản lý về vấn đề hỗ trợ giảng viên phát triển năng lực nghề nghiệp ở giai đoạn đầu sự nghiệp. Theo hướng này, quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ không chỉ đơn thuần là tổ chức các hoạt động bồi dưỡng mà còn bao gồm việc định hướng các hoạt động phát triển, cung cấp phản hồi và huy động sự hỗ trợ của các lực lượng trong nhà trường.

Trong bối cảnh Việt Nam, Lê Công Triêm và Nguyễn Đức Vũ (2013) trực tiếp bàn về vấn đề nâng cao năng lực nghiệp vụ sư phạm và năng lực nghiên cứu khoa học cho giảng viên trẻ. Các tác giả nhấn mạnh sự cần thiết phải thực hiện đồng bộ các giải pháp về tổ chức và quản lý, hoạt động bồi dưỡng của giảng viên trẻ, sự hỗ trợ của giảng viên có kinh nghiệm và việc tạo lập môi trường làm việc thuận lợi. Công trình cho thấy sự phát triển năng lực của giảng viên trẻ cần kết hợp giữa vai trò của tổ chức với tính chủ động của bản thân giảng viên, mặc dù phạm vi năng lực được xem xét chủ yếu tập trung vào giảng dạy và nghiên cứu khoa học.

Bên cạnh các hoạt động hỗ trợ trực tiếp, bối cảnh văn hóa và cách thức quản lý của cơ sở giáo dục đại học cũng có liên quan đến trải nghiệm nghề nghiệp của giảng viên trẻ. Trong nghiên cứu thực hiện năm 2022, các tác giả Jones, Gardner và Bui chỉ ra những mâu thuẫn giữa các giá trị của tổ chức, mối quan hệ đồng nghiệp trong môi trường học thuật với phương thức quản lý nhấn mạnh thành tích cá nhân. Mặc dù không trực tiếp nghiên cứu quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp, công trình cho thấy để đảm bảo hiệu quả, việc hỗ trợ giảng viên trẻ phát triển năng lực nghề nghiệp cần được xem xét trong mối liên hệ với đặc điểm văn hóa và môi trường tổ chức nơi họ làm việc.

Gần đây, Phạm Thị Chi (2025) nghiên cứu thực trạng phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ tại Học viện Chính trị quốc gia Hồ Chí Minh thông qua khảo sát và phỏng vấn, từ đó đề xuất một số khuyến nghị nhằm đáp ứng yêu cầu nhiệm vụ mới. Nghiên cứu này bổ sung bằng chứng trực tiếp trong nước về phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ tại một cơ sở cụ thể. Tuy nhiên, trọng tâm của nghiên cứu là đánh giá thực trạng phát triển năng lực và đề xuất khuyến nghị, chưa đi sâu xem xét toàn bộ quá trình quản lý với các chức năng, chủ thể và cơ chế phối hợp tương ứng.

Nhìn chung, các nghiên cứu đã làm rõ nhiều vấn đề có ý nghĩa đối với quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ, như định hướng và làm rõ kỳ vọng nghề nghiệp, tổ chức hỗ trợ, cung cấp phản hồi, phát huy vai trò của giảng viên có kinh nghiệm và tạo lập môi trường làm việc thuận lợi. Tuy nhiên, phần lớn những nghiên cứu này dừng lại ở một phương diện của quản lý phát triển năng lực

ngành nghiệp, hoặc giới hạn trong phát triển một năng lực nghề nghiệp trong một cơ sở đào tạo cụ thể. Trong khi đó, toàn bộ quy trình quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ với sự tham gia và phối hợp của các chủ thể chưa được nghiên cứu một cách hệ thống.

1.1.2.3. Nghiên cứu về quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên đại học thông qua cố vấn hướng dẫn

Khi cố vấn hướng dẫn được sử dụng như một phương thức hỗ trợ phát triển giảng viên trong cơ sở giáo dục đại học, sự quan tâm của nghiên cứu không chỉ dừng ở các tương tác giữa cán bộ hướng dẫn và giảng viên được hỗ trợ mà còn mở rộng sang cách thức nhà trường thiết kế, tổ chức và tạo điều kiện cho quá trình hỗ trợ này. Theo hướng đó, những vấn đề như xác định mục tiêu, lựa chọn hình thức tổ chức, phân công các chủ thể tham gia và theo dõi kết quả ngày càng được chú ý trong mối liên hệ với sự phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên.

Trong nghiên cứu tổng quan về cố vấn hướng dẫn giảng viên được công bố năm 2010, Lottero-Perdue và Fifield đã xây dựng một khung khái niệm nhằm hỗ trợ việc thiết kế, triển khai và đánh giá các chương trình cố vấn hướng dẫn. Các tác giả nhấn mạnh sự khác biệt về nhu cầu của giảng viên cũng như đặc điểm của từng cơ sở, từ đó cho thấy việc tổ chức cố vấn hướng dẫn cần được điều chỉnh phù hợp với đối tượng và bối cảnh thay vì áp dụng theo một khuôn mẫu thống nhất.

Ở phương diện duy trì hoạt động hỗ trợ trong nhà trường, Fountain và Newcomer (2016) nhấn mạnh vai trò của sự cam kết và hỗ trợ từ cơ sở giáo dục đại học đối với các hoạt động phát triển năng lực nghề nghiệp thông qua cố vấn hướng dẫn. Bên cạnh việc xác định hình thức và nội dung hỗ trợ, các tác giả còn đề cập đến chính sách, sự tham gia của các bên và những điều kiện đảm bảo cho các hoạt động này được thực hiện lâu dài. Cách tiếp cận này cho thấy, để phát huy hiệu quả, phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên thông qua cố vấn hướng dẫn cần được đặt trong cơ chế tổ chức của nhà trường thay vì chỉ dựa vào các tương tác tự phát giữa các cá nhân.

Những yêu cầu về thiết kế và đánh giá được làm rõ hơn trong nghiên cứu tổng quan của Crites và cộng sự (2023) về 58 chương trình cố vấn hướng dẫn dành cho giảng viên trong lĩnh vực y khoa. Kết quả cho thấy các chương trình thường quan tâm đến việc xác định mục tiêu, đối tượng và nhu cầu phát triển, trong khi việc bồi dưỡng cán bộ hướng dẫn, đánh giá kết quả và xem xét nguồn lực còn chưa thật sự được chú ý. Mặc dù giới hạn trong lĩnh vực y khoa, nghiên cứu cung cấp thêm bằng chứng về những phương diện cần được chú ý khi cơ sở giáo dục tổ chức hoạt động này.

Trong bối cảnh Việt Nam, Nguyễn Thị Thanh Tâm (2012) nghiên cứu chương trình cố vấn hướng dẫn giảng viên mới tại Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại

học Quốc gia Hà Nội dưới góc độ quản lý và phát triển nguồn nhân lực. Nghiên cứu cho thấy chương trình đã xác định mục tiêu và xây dựng các hướng dẫn phục vụ quá trình thực hiện, đồng thời chỉ ra một số hạn chế như việc tham gia mang tính bắt buộc và nhu cầu của người tham gia chưa được tìm hiểu đầy đủ. Kết quả này cho thấy hiệu quả của hoạt động phát triển năng lực nghề nghiệp thông qua cố vấn hướng dẫn không chỉ phụ thuộc vào năng lực của cán bộ hướng dẫn mà còn gắn với việc xác định nhu cầu, thiết kế cách thức hỗ trợ và tổ chức thực hiện ở cấp cơ sở giáo dục đại học. Tuy nhiên, nghiên cứu mới được tiến hành tại một cơ sở và trong một bối cảnh chuyên môn cụ thể.

Nhìn chung, các nghiên cứu cho thấy khi cố vấn hướng dẫn được sử dụng như một phương thức hỗ trợ phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên, cơ sở giáo dục đại học cần quan tâm đến việc xác định nhu cầu và mục tiêu, thiết kế cách thức hỗ trợ, tổ chức sự tham gia của các chủ thể, bồi dưỡng cán bộ hướng dẫn, tạo điều kiện thực hiện và theo dõi - đánh giá kết quả. Tuy nhiên, các công trình được tiếp cận chủ yếu tập trung vào chương trình cố vấn hướng dẫn hoặc một số thành phần riêng lẻ. Tại Việt Nam, các bằng chứng trực tiếp còn tương đối hạn chế. Việc đặt cố vấn hướng dẫn trong một quy trình quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ, với sự tham gia và phối hợp của các chủ thể cũng như các điều kiện bảo đảm tương ứng, vẫn chưa được làm rõ một cách hệ thống. Đây là cơ sở để luận án tổng hợp các kết quả nghiên cứu đã có và xác định cụ thể những vấn đề luận án cần tiếp tục giải quyết.

1.1.3. Nhận xét khái quát kết quả nghiên cứu của các công trình khoa học đã công bố và những vấn đề luận án cần tập trung giải quyết

Tổng quan các công trình trong và ngoài nước cho thấy nghiên cứu về NLNN, phát triển NLNN giảng viên và quản lý phát triển NLNN giảng viên đã hình thành một nền tảng tương đối phong phú. Các nghiên cứu đã làm rõ nhiều phương diện của hoạt động nghề nghiệp giảng viên, xu hướng phát triển NLNN theo hướng liên tục, gắn với thực tiễn nghề nghiệp và vai trò ngày càng rõ của cơ sở giáo dục đại học trong tổ chức, hỗ trợ và tạo điều kiện cho quá trình phát triển này.

Đối với cố vấn hướng dẫn, các nghiên cứu đã chỉ ra giá trị của hoạt động này như một phương thức phát triển năng lực nghề nghiệp, đặc biệt đối với người ở giai đoạn đầu sự nghiệp. Nhiều công trình đã đề cập đến các hình thức cố vấn hướng dẫn khác nhau, vai trò của cán bộ hướng dẫn, chất lượng tương tác, thiết kế chương trình và theo dõi - đánh giá quá trình thực hiện. Tuy nhiên, trong bối cảnh Việt Nam, số lượng nghiên cứu còn hạn chế, phạm vi chủ yếu tập trung ở một số cơ sở hoặc lĩnh vực cụ thể và chưa hình thành được hệ thống bằng chứng đủ rộng về phát triển NLNN giảng viên thông qua cố vấn hướng dẫn.

Ở phương diện quản lý, các nghiên cứu quốc tế ngày càng quan tâm đến vai trò của cơ sở giáo dục đại học trong xác định nhu cầu, định hướng mục tiêu, tổ chức và điều phối hoạt động hỗ trợ, theo dõi - đánh giá và bảo đảm các điều kiện phát triển. Trong khi đó, tại Việt Nam, phần lớn công trình tiếp cận từ quản lý phát triển đội ngũ, quản lý nguồn nhân lực hoặc từng phương diện năng lực riêng lẻ. Việc quản lý phát triển NLNN của giảng viên trẻ theo đặc điểm và giai đoạn nghề nghiệp chưa được làm rõ tương xứng.

Từ việc tổng quan các công trình nghiên cứu có liên quan, có thể nhận diện một số khoảng trống cần tiếp tục làm rõ. Trước hết, các nghiên cứu tiếp cận việc phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn dưới góc độ quản lý một cách có hệ thống còn hạn chế. Bên cạnh đó, vai trò và mối quan hệ giữa các chủ thể quản lý, cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ trong quá trình này chưa được phân tích đầy đủ, đặc biệt là cơ chế phối hợp nhằm bảo đảm sự gắn kết giữa hoạt động cố vấn hướng dẫn với mục tiêu phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ. Đồng thời, các nội dung quản lý, bao gồm lập kế hoạch, tổ chức thực hiện, chỉ đạo, kiểm tra - đánh giá và bảo đảm các điều kiện thực hiện còn chưa được xem xét một cách toàn diện trong mối liên hệ với phát triển năng lực nghề nghiệp thông qua cố vấn hướng dẫn.

Xuất phát từ những khoảng trống trên, luận án tập trung trình bày cơ sở lý luận về năng lực nghề nghiệp và phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ, qua đó làm rõ bản chất, vai trò và cơ chế hỗ trợ của cố vấn hướng dẫn trong quá trình này. Đồng thời, luận án xây dựng khung lý luận về quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn. Trên cơ sở đó, luận án khảo sát, đánh giá thực trạng tại các cơ sở giáo dục đại học thuộc phạm vi nghiên cứu, làm rõ những hạn chế và nguyên nhân, từ đó đề xuất các biện pháp quản lý có cơ sở khoa học, phù hợp với thực tiễn và có tính khả thi.

1.2. Khái niệm cơ bản của luận án

1.2.1. Giảng viên trẻ

1.2.1.1. Giảng viên

Trong hệ thống giáo dục Việt Nam, khái niệm *giảng viên* trước hết được xác định trên cơ sở pháp lý. Luật Giáo dục năm 2019 quy định nhà giáo giảng dạy từ trình độ cao đẳng trở lên được gọi là giảng viên. Luật Giáo dục đại học cũng xác định giảng viên là lực lượng trực tiếp thực hiện các nhiệm vụ chuyên môn trong cơ sở giáo dục đại học và phải đáp ứng những yêu cầu về phẩm chất, trình độ chuyên môn và nghiệp vụ theo quy định.

Các quy định trên cho thấy khái niệm giảng viên có thể được xem xét ở hai phương diện: tư cách nhà giáo trong cơ sở giáo dục đại học và vị trí/chức danh trong hệ thống nghề nghiệp. Đối với luận án này, phương diện thứ nhất có ý nghĩa

trực tiếp hơn, bởi đối tượng nghiên cứu được xem xét từ quá trình thực hiện và phát triển các năng lực cần thiết cho hoạt động nghề nghiệp, không phải từ phân hạng chức danh.

Trên cơ sở đó, trong luận án này, giảng viên được hiểu là *nhà giáo làm việc tại cơ sở giáo dục đại học, thực hiện các nhiệm vụ nghề nghiệp theo vị trí việc làm, theo quy định của pháp luật và của cơ sở giáo dục đại học.*

1.2.1.2. Giảng viên trẻ trong trường đại học

Khái niệm *giảng viên trẻ* chưa được xác định thống nhất trong các nghiên cứu về giáo dục đại học. Tùy thuộc vào mục đích nghiên cứu và bối cảnh sử dụng, nhóm giảng viên này có thể được nhận diện dựa trên tuổi đời, thâm niên làm việc hoặc kết hợp cả hai tiêu chí. Ở nghiên cứu này, giảng viên trẻ được định nghĩa dựa trên sự kết hợp của cả hai tiêu chí nói trên.

Xét ở phương diện tuổi nghề, các nghiên cứu quốc tế về giảng viên trẻ cung cấp một căn cứ đáng chú ý. Theo Austin, Sorcinelli và McDaniels (2007), đây là những giảng viên đang trong bảy năm đầu kể từ khi được bổ nhiệm vào vị trí giảng viên. Cách tiếp cận này nhấn mạnh vị trí của giảng viên trong tiến trình phát triển nghề nghiệp. Đây là giai đoạn giảng viên từng bước thích ứng với các yêu cầu và kỳ vọng của môi trường học thuật, tích lũy kinh nghiệm, phát triển các năng lực cần thiết và xác lập vị trí nghề nghiệp của mình.

Tiếp cận theo giai đoạn nghề nghiệp đặc biệt phù hợp với vấn đề nghiên cứu của luận án. Trong những năm đầu làm việc tại cơ sở giáo dục đại học, giảng viên chuyển dần từ quá trình phát triển các năng lực nghề nghiệp sang đảm nhận ngày càng đầy đủ các nhiệm vụ giảng dạy, nghiên cứu khoa học và các hoạt động chuyên môn khác. Cùng với quá trình đó, kinh nghiệm thực tiễn tiếp tục được tích lũy, các yêu cầu của nghề được nhận diện đầy đủ hơn và năng lực nghề nghiệp từng bước được củng cố, điều chỉnh và phát triển. Do vậy, thâm niên công tác là một chỉ báo phù hợp để nhận diện giai đoạn phát triển nghề nghiệp của đối tượng nghiên cứu. Trên cơ sở tham chiếu cách tiếp cận của Austin, Sorcinelli và McDaniels (2007), luận án lựa chọn tiêu chí “dưới 7 năm công tác với tư cách giảng viên tại cơ sở giáo dục đại học” làm tiêu chí phản ánh phương diện tuổi nghề hay thâm niên nghề nghiệp.

Bên cạnh tuổi nghề, tuổi đời cũng là một căn cứ được sử dụng để nhận diện lực lượng giảng viên trẻ trong bối cảnh Việt Nam. Theo Thông tư số 45/2020/TT-BGDĐT của Bộ Giáo dục và Đào tạo về Quy chế xét tặng Giải thưởng khoa học và công nghệ dành cho giảng viên trẻ và sinh viên trong cơ sở giáo dục đại học, đối tượng giảng viên tham gia giải thưởng là giảng viên dưới 35 tuổi tại thời điểm nộp hồ sơ và được gọi là giảng viên trẻ. Mặc dù quy định này được xác lập cho một hoạt

động cụ thể và không phải là định nghĩa chung về giảng viên trẻ trong giáo dục đại học, mốc tuổi đời “dưới 35 tuổi” cung cấp một căn cứ tham chiếu chính sách phù hợp để nhận diện lực lượng giảng viên trẻ trong bối cảnh Việt Nam.

Việc kết hợp thâm niên nghề nghiệp và tuổi đời trong luận án không nhằm đưa ra một định nghĩa chung áp dụng cho mọi nghiên cứu về giảng viên trẻ, mà nhằm xác định rõ phạm vi đối tượng phù hợp với mục tiêu nghiên cứu. Nếu tuổi nghề phản ánh vị trí của giảng viên trong tiến trình phát triển nghề nghiệp thì tuổi đời phản ánh đặc điểm của lực lượng trẻ trong bối cảnh quản lý giáo dục đại học Việt Nam. Sử dụng đồng thời hai tiêu chí cho phép luận án tập trung vào nhóm giảng viên vừa thuộc lực lượng trẻ về tuổi đời, vừa đang ở giai đoạn đầu của quá trình phát triển nghề nghiệp - giai đoạn mà nhu cầu được hỗ trợ, định hướng và phát triển năng lực nghề nghiệp thông qua hoạt động cố vấn hướng dẫn có ý nghĩa đặc biệt.

Từ những phân tích trên, trong phạm vi luận án này, *giảng viên trẻ* được hiểu là *giảng viên dưới 35 tuổi và có dưới 7 năm công tác với tư cách giảng viên tại cơ sở giáo dục đại học*, tính tại thời điểm khảo sát. Đây là định nghĩa được sử dụng thống nhất trong luận án. Trong đó, tiêu chí *dưới 35 tuổi* phản ánh phương diện tuổi đời trên cơ sở tham chiếu bối cảnh chính sách của Việt Nam, còn tiêu chí *dưới 7 năm công tác* phản ánh giai đoạn đầu của quá trình phát triển nghề nghiệp.

1.2.2. Năng lực nghề nghiệp giảng viên đại học

1.2.2.1. Năng lực

Khái niệm năng lực được tiếp cận từ nhiều góc độ khác nhau, nhưng nhìn chung đều gắn với khả năng của cá nhân trong việc đáp ứng yêu cầu của một hoạt động. Trong nghiên cứu về năng lực thực hiện công việc, Spencer và Spencer (1993) xem năng lực là những đặc điểm nền tảng của cá nhân có quan hệ nhân quả với kết quả thực hiện công việc hiệu quả hoặc vượt trội trong một công việc hay tình huống nhất định. Các đặc điểm này bao gồm động cơ, đặc điểm cá nhân, nhận thức về bản thân, kiến thức và kỹ năng. Trong lĩnh vực giáo dục, Weinert (2001) tiếp cận năng lực theo hướng nhấn mạnh khả năng giải quyết vấn đề và vận dụng năng lực trong những tình huống khác nhau. Theo tác giả, năng lực bao gồm những khả năng và kỹ năng nhận thức mà cá nhân có hoặc có thể học được để giải quyết các vấn đề cụ thể, cùng với những yếu tố về động cơ, ý chí và xã hội có liên quan, cho phép cá nhân vận dụng các giải pháp một cách thành công và có trách nhiệm trong những tình huống khác nhau.

Từ các quan niệm trên có thể nhận thấy, năng lực không đồng nhất với tri thức hay kỹ năng riêng lẻ mà bao gồm nhiều yếu tố thuộc cá nhân. Những yếu tố này cần được huy động và phối hợp để thực hiện nhiệm vụ trong những tình huống

cụ thể. Như vậy, năng lực không chỉ thể hiện ở những gì cá nhân có mà còn ở khả năng vận dụng những yếu tố đó để thực hiện hoạt động có hiệu quả. Cách tiếp cận này phù hợp với việc nghiên cứu năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ trong luận án.

Trên cơ sở đó, trong luận án này, *năng lực được hiểu là khả năng huy động và vận dụng tổng hợp tri thức, kỹ năng, thái độ và các đặc điểm cá nhân có liên quan để thực hiện có hiệu quả một hoạt động trong những tình huống cụ thể.*

1.2.2.2. Năng lực nghề nghiệp

Khái niệm năng lực nghề nghiệp nhấn mạnh khả năng của cá nhân trong việc huy động và vận dụng các nguồn lực cần thiết để thực hiện có hiệu quả các nhiệm vụ của một nghề trong những bối cảnh cụ thể. Cheetham và Chivers (1996) tiếp cận năng lực nghề nghiệp theo hướng tổng thể, kết hợp các thành tố nhận thức, thực hiện chức năng, phẩm chất cá nhân, giá trị nghề nghiệp và khả năng phản tư. Cách tiếp cận này cho thấy năng lực nghề nghiệp không chỉ là tri thức hay kỹ năng riêng lẻ mà là sự tích hợp nhiều thành tố được thể hiện trong quá trình hành nghề.

Tương tự, Epstein và Hundert (2002) xem năng lực nghề nghiệp là việc sử dụng thường xuyên và có suy xét các thành tố như giao tiếp, tri thức, kỹ năng chuyên môn, tư duy nghề nghiệp, cảm xúc, giá trị và khả năng phản tư trong thực hành nghề nghiệp. Mặc dù được xây dựng trong lĩnh vực y khoa, quan niệm này có giá trị tham chiếu ở việc nhấn mạnh tính tích hợp, tính thực hành và vai trò của phản tư trong năng lực nghề nghiệp.

Từ các quan niệm trên, có thể thấy, so với năng lực nói chung, năng lực nghề nghiệp được xác định rõ hơn bởi phạm vi vận dụng gắn với các nhiệm vụ và yêu cầu của một nghề cụ thể. Đồng thời, năng lực nghề nghiệp không phải là tập hợp rời rạc của tri thức và kỹ năng mà là khả năng huy động tổng hợp các nguồn lực cá nhân trong thực tiễn nghề nghiệp.

Trên cơ sở đó, trong luận án này, *năng lực nghề nghiệp được hiểu là khả năng huy động và vận dụng tổng hợp tri thức, kỹ năng, thái độ, giá trị và khả năng phản tư để thực hiện có hiệu quả các nhiệm vụ nghề nghiệp trong những bối cảnh cụ thể.*

1.2.2.3. Năng lực nghề nghiệp giảng viên đại học

Năng lực nghề nghiệp của giảng viên đại học gắn với những yêu cầu của hoạt động nghề nghiệp trong môi trường giáo dục đại học. Boyer (1990) cho rằng hoạt động học thuật của giảng viên không chỉ giới hạn ở nghiên cứu mà còn bao gồm giảng dạy, tích hợp và vận dụng tri thức. Cách tiếp cận này cho thấy NLNN của giảng viên cần được xem xét trên nhiều phương diện của hoạt động nghề nghiệp, thay vì chỉ tập trung vào một nhiệm vụ riêng lẻ.

Bên cạnh đó, NLNN của giảng viên tiếp tục được hình thành và phát triển trong quá trình hành nghề. Knight, Tait và Yorke (2006) nhấn mạnh vai trò của học tập không chính thức và học tập thông qua hoạt động nghề nghiệp trong sự phát triển của giảng viên đại học. Điều này cho thấy quá trình thực hiện công việc và tương tác trong môi trường nghề nghiệp là những điều kiện quan trọng đối với sự phát triển năng lực.

Kế thừa khái niệm năng lực nghề nghiệp đã xác định ở trên và đặt trong bối cảnh giáo dục đại học, trong luận án này, *năng lực nghề nghiệp giảng viên đại học được hiểu là khả năng giảng viên huy động và vận dụng tổng hợp tri thức, kỹ năng, thái độ, giá trị và khả năng phản tư để thực hiện có hiệu quả các nhiệm vụ nghề nghiệp trong bối cảnh giáo dục đại học.*

1.2.3. Phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ tại các cơ sở giáo dục đại học

1.2.3.1. Phát triển năng lực nghề nghiệp

Phát triển năng lực nghề nghiệp là quá trình cá nhân từng bước nâng cao khả năng thực hiện các nhiệm vụ nghề nghiệp thông qua học tập và trải nghiệm trong quá trình hành nghề. Cheetham và Chivers (2001) cho rằng, phát triển năng lực nghề nghiệp (PT NLNN) không dừng lại sau đào tạo chính quy mà tiếp tục diễn ra trong thực tiễn thông qua các trải nghiệm trong môi trường làm việc thực tế, thông qua tương tác nghề nghiệp và các hình thức học tập không chính thức.

Quan niệm này cho thấy phát triển NLNN không đơn thuần là bổ sung tri thức hoặc kỹ năng riêng lẻ mà là quá trình các thành tố của năng lực được củng cố, điều chỉnh và vận dụng ngày càng hiệu quả hơn trong những tình huống nghề nghiệp cụ thể. Vì vậy, phát triển NLNN mang tính liên tục, gắn với quá trình thực hiện công việc và sự phản tư về thực tiễn nghề nghiệp.

Trên cơ sở đó, trong luận án này, *phát triển năng lực nghề nghiệp được hiểu là quá trình liên tục và có định hướng, trong đó cá nhân từng bước nâng cao và hoàn thiện NLNN thông qua học tập, trải nghiệm, thực hiện hoạt động nghề nghiệp và phản tư về thực tiễn nghề nghiệp.*

1.2.3.2. Phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ tại các cơ sở giáo dục đại học

Đối với giảng viên trẻ, phát triển NLNN diễn ra trong giai đoạn đầu của sự nghiệp, khi họ vừa thực hiện các nhiệm vụ nghề nghiệp vừa tiếp tục tích lũy kinh nghiệm và hoàn thiện năng lực. Austin, Sorcinelli và McDaniels (2007) cho thấy giảng viên ở giai đoạn đầu sự nghiệp phải thích ứng với nhiều yêu cầu mới của môi trường đại học, đồng thời tiếp tục phát triển những năng lực và kỹ năng cần thiết để thực hiện tốt các vai trò nghề nghiệp.

Quá trình này không chỉ diễn ra thông qua các hoạt động bồi dưỡng chính thức mà còn thông qua thực tiễn công việc, học tập không chính thức và tương tác

trong môi trường nghề nghiệp. Knight, Tait và Yorke (2006) nhấn mạnh vai trò của học tập trong chính hệ thống hoạt động nơi giảng viên đại học làm việc, qua đó cho thấy môi trường nghề nghiệp là một không gian quan trọng đối với sự phát triển năng lực.

Kế thừa khái niệm phát triển NLNN đã xác định ở tiêu mục trên và đặt trong đặc điểm của giai đoạn đầu sự nghiệp, trong luận án này, *phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ tại các cơ sở giáo dục đại học được hiểu là quá trình liên tục và có định hướng, trong đó giảng viên trẻ từng bước nâng cao và hoàn thiện NLNN thông qua học tập, trải nghiệm, thực hiện nhiệm vụ và phản tư trong môi trường nghề nghiệp của cơ sở giáo dục đại học.*

1.2.4. *Cố vấn hướng dẫn và Phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn*

1.2.4.1 *Cố vấn hướng dẫn*

Cố vấn hướng dẫn được xem là một hình thức hỗ trợ phát triển nghề nghiệp thông qua quá trình tương tác giữa người có nhiều kinh nghiệm hơn và người đang trong quá trình phát triển nghề nghiệp. Kram (1983) chỉ ra rằng hoạt động này thực hiện hai nhóm chức năng cơ bản là hỗ trợ phát triển nghề nghiệp và hỗ trợ tâm lý - xã hội, qua đó góp phần thúc đẩy sự phát triển của người được hướng dẫn. Mặc dù được xây dựng trong bối cảnh tổ chức, cách tiếp cận của Kram có giá trị nền tảng trong việc lý giải bản chất phát triển của cố vấn hướng dẫn.

Trong bối cảnh giáo dục đại học, Nuis, Segers và Beausaert (2023) cho rằng khái niệm này được tiếp cận theo nhiều cách khác nhau nhưng nhìn chung đều nhấn mạnh quá trình hỗ trợ phát triển thông qua tương tác, định hướng, phản hồi và chia sẻ kinh nghiệm giữa những người tham gia. Kết quả công trình nghiên cứu tổng quan của các tác giả này cũng cho thấy nội dung và hình thức cố vấn hướng dẫn có thể thay đổi theo đối tượng và bối cảnh triển khai.

Từ các quan niệm trên có thể thấy, *cố vấn hướng dẫn* không đơn thuần là việc truyền đạt kinh nghiệm hay đưa ra lời khuyên, mà là một phương thức hỗ trợ phát triển năng lực nghề nghiệp được thực hiện thông qua quá trình tương tác, định hướng, chia sẻ kinh nghiệm và phản hồi giữa người có nhiều kinh nghiệm hơn với người đang trong quá trình phát triển nghề nghiệp.

Trong phạm vi luận án, thuật ngữ “*cố vấn hướng dẫn*” được sử dụng để chỉ hoạt động cố vấn hướng dẫn (mentoring), còn thuật ngữ “*cán bộ hướng dẫn*” được sử dụng để chỉ người trực tiếp thực hiện vai trò cố vấn hướng dẫn (mentor). Cán bộ hướng dẫn là người có kinh nghiệm nghề nghiệp phù hợp, thực hiện việc định hướng, chia sẻ kinh nghiệm, phản hồi và hỗ trợ người được hướng dẫn trong quá trình thực hiện nhiệm vụ và phát triển năng lực nghề nghiệp. Cách sử dụng này

được thống nhất trong toàn luận án nhằm phân biệt rõ hoạt động cố vấn hướng dẫn và chủ thể trực tiếp thực hiện hoạt động đó.

1.2.4.2 Cố vấn hướng dẫn giảng viên trẻ trong trường đại học

Trong nghiên cứu về phát triển giảng viên trẻ, Palepu và cộng sự (1998) định nghĩa cố vấn hướng dẫn là quá trình tương tác hai chiều mang tính phát triển giữa người có vị trí nghề nghiệp cao hơn và giảng viên trẻ, nhằm thúc đẩy sự phát triển của người ở giai đoạn nghề nghiệp sớm hơn. Đây là một trong những định nghĩa trực tiếp và phù hợp với đối tượng giảng viên trẻ, vì nhấn mạnh đồng thời ba yếu tố: sự chênh lệch về kinh nghiệm nghề nghiệp, tính tương tác hai chiều và mục tiêu phát triển nghề nghiệp.

Trong bài nghiên cứu tổng quan về giảng viên trẻ, các tác giả Carey và Weissman (2010) cũng xem cố vấn hướng dẫn là một quá trình tương tác trong môi trường nghề nghiệp giữa người có nhiều kinh nghiệm hơn và người ít kinh nghiệm hơn, hướng tới sự phát triển của người được hướng dẫn. Các tác giả đồng thời nhấn mạnh vai trò của cán bộ hướng dẫn trong việc định hướng, giảng giải, hỗ trợ phát triển nghề nghiệp và đáp ứng những nhu cầu phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ.

Từ các quan niệm trên có thể thấy, cố vấn hướng dẫn giảng viên trẻ không đơn thuần là cung cấp lời khuyên, mà là một quá trình hỗ trợ phát triển nghề nghiệp thông qua tương tác, định hướng, chia sẻ kinh nghiệm và phản hồi giữa người có nhiều kinh nghiệm hơn và giảng viên ở giai đoạn đầu sự nghiệp.

Trên cơ sở đó, trong luận án này, *cố vấn hướng dẫn giảng viên trẻ trong trường đại học* được hiểu là *hoạt động hỗ trợ phát triển năng lực nghề nghiệp được thực hiện thông qua tương tác giữa cán bộ hướng dẫn có kinh nghiệm nghề nghiệp phù hợp và giảng viên trẻ, nhằm hỗ trợ giảng viên trẻ thích ứng với môi trường nghề nghiệp và thực hiện ngày càng tốt hơn các nhiệm vụ nghề nghiệp theo yêu cầu của vị trí việc làm.*

1.2.4.3 Phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

Trên cơ sở khái niệm cố vấn hướng dẫn giảng viên trẻ đã xác định, phát triển năng lực nghề nghiệp thông qua cố vấn hướng dẫn được xem xét như quá trình giảng viên trẻ từng bước nâng cao năng lực nghề nghiệp trong quá trình thực hiện các nhiệm vụ nghề nghiệp, với sự hỗ trợ của cán bộ hướng dẫn. Zellers, Howard và Barcic (2008) xem cố vấn hướng dẫn giảng viên là một thực hành phát triển nghề nghiệp trong giáo dục đại học, qua đó tạo điều kiện hỗ trợ sự phát triển của giảng viên trong môi trường học thuật.

Các nghiên cứu thực nghiệm cũng cho thấy những tác động tích cực của hoạt động này đối với giảng viên ở giai đoạn đầu sự nghiệp. Flemming và cộng sự (2015) nhấn mạnh rằng chương trình cố vấn hướng dẫn dành cho giảng viên trẻ góp

phần cải thiện tri thức, kỹ năng và thái độ liên quan đến phát triển nghề nghiệp và hoạt động học thuật, đồng thời hỗ trợ việc xác lập mục tiêu nghề nghiệp, định hướng hoạt động theo mục tiêu và tăng cường kết nối nghề nghiệp. Những kết quả này cho thấy cố vấn hướng dẫn có thể tạo điều kiện để giảng viên trẻ nhận diện nhu cầu phát triển, tiếp nhận phản hồi và từng bước điều chỉnh cách thức thực hiện các nhiệm vụ nghề nghiệp.

Trên cơ sở đó, trong luận án này, *phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn được hiểu là quá trình trong đó giảng viên trẻ chủ động từng bước nâng cao năng lực nghề nghiệp thông qua thực hiện các nhiệm vụ nghề nghiệp, tự đánh giá và phản tư, với sự định hướng, chia sẻ kinh nghiệm, phản hồi và hỗ trợ của cán bộ hướng dẫn.*

1.2.5. Quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

1.2.5.1. Quản lý

Quản lý là quá trình tác động có mục đích và có tổ chức của chủ thể quản lý nhằm huy động, tổ chức và điều phối các nguồn lực, hoạt động để đạt mục tiêu đã xác định. Theo tiếp cận chức năng của Fayol (1949), quản lý bao gồm các hoạt động dự kiến và lập kế hoạch, tổ chức, chỉ huy, phối hợp và kiểm soát. Cách tiếp cận này đặt nền tảng cho việc xem quản lý như một quá trình gồm các chức năng có quan hệ với nhau và cùng hướng tới thực hiện mục tiêu của tổ chức.

Trên cơ sở tiếp cận chức năng, trong luận án này, *quản lý được hiểu là quá trình tác động có mục đích và có tổ chức của chủ thể quản lý thông qua các chức năng lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo và kiểm tra - đánh giá nhằm đạt mục tiêu đã xác định trong những điều kiện cụ thể.*

1.2.5.2 Quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

Phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn không chỉ diễn ra trong tương tác trực tiếp giữa cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ mà còn chịu tác động của cách thức cơ sở giáo dục đại học tổ chức, điều phối và tạo điều kiện cho quá trình này. Tổng quan của Zellers, Howard và Barcic (2008) cho thấy hoạt động cố vấn hướng dẫn giảng viên chịu ảnh hưởng của bối cảnh và văn hóa tổ chức, qua đó cho thấy vai trò của cơ sở giáo dục đại học trong việc tạo lập môi trường và cơ chế hỗ trợ phù hợp. Các nghiên cứu về triển khai hoạt động cố vấn hướng dẫn đối với giảng viên cũng cho thấy những nội dung như xác định nhu cầu phát triển, lựa chọn và ghép cặp cán bộ hướng dẫn phù hợp, bồi dưỡng cán bộ hướng dẫn, bố trí nguồn lực, theo dõi và đánh giá có ý nghĩa đối với chất lượng và tính bền vững của hoạt động này.

Trong cách tiếp cận của luận án, *cố vấn hướng dẫn* được xem là một phương thức hỗ trợ phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ được cơ sở giáo dục đại học tổ chức và vận hành. Theo đó, *cán bộ hướng dẫn* là người trực tiếp thực hiện hoạt động cố vấn hướng dẫn, còn giảng viên trẻ vừa là đối tượng được hỗ trợ, vừa là chủ thể chủ động của quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp thông qua thực hiện nhiệm vụ, tiếp nhận phản hồi, tự đánh giá và phản tư nghề nghiệp.

Trên cơ sở khái niệm quản lý và các khái niệm đã xác định ở trên, trong luận án này, *quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn* được hiểu là quá trình tác động có mục đích và có tổ chức của các chủ thể quản lý trong cơ sở giáo dục đại học thông qua lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo và kiểm tra - đánh giá, đồng thời bảo đảm các điều kiện cần thiết để tổ chức và vận hành hoạt động cố vấn hướng dẫn như một phương thức hỗ trợ giảng viên trẻ chủ động phát triển năng lực nghề nghiệp, qua đó từng bước đáp ứng tốt hơn các yêu cầu nghề nghiệp và yêu cầu của vị trí việc làm.

1.3. Yêu cầu về năng lực nghề nghiệp đối với giảng viên trẻ trường đại học

1.3.1. Bối cảnh giáo dục đại học hiện nay

Giáo dục đại học Việt Nam đang đứng trước yêu cầu đổi mới mạnh mẽ về chất lượng đào tạo, nghiên cứu khoa học, quản trị, chuyển đổi số và hội nhập quốc tế. Chiến lược phát triển giáo dục đến năm 2030, tầm nhìn đến năm 2045 xác định phát triển đội ngũ nhà giáo, đẩy mạnh ứng dụng công nghệ và chuyển đổi số, tăng cường nghiên cứu khoa học, đổi mới sáng tạo và hội nhập quốc tế là những nhiệm vụ trọng tâm của hệ thống giáo dục, đồng thời đặt ra yêu cầu nâng cao năng lực của các cơ sở giáo dục đại học và chất lượng đội ngũ giảng viên.

Những định hướng trên làm gia tăng yêu cầu đối với NLNN của giảng viên đại học. Đề án nâng cao năng lực đội ngũ giảng viên, cán bộ quản lý các cơ sở giáo dục đại học giai đoạn 2019 - 2030 xác định mục tiêu nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên, trong đó chú trọng các năng lực về phát triển chương trình đào tạo, giảng dạy theo phương pháp hiện đại, nghiên cứu khoa học, ngoại ngữ và công nghệ thông tin (Thủ tướng Chính phủ, 2019). Bên cạnh đó, yêu cầu chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo tiếp tục thúc đẩy việc ứng dụng công nghệ trong dạy học, quản lý và các hoạt động chuyên môn, qua đó đặt ra yêu cầu ngày càng rõ hơn đối với năng lực số của giảng viên (Thủ tướng Chính phủ, 2022).

Đối với giảng viên trẻ, những yêu cầu này có ý nghĩa đặc biệt bởi đây là giai đoạn đầu của quá trình phát triển nghề nghiệp. Ở giai đoạn này, họ vừa phải thích ứng với môi trường giáo dục đại học, vừa phải từng bước đáp ứng các yêu cầu ngày càng cao về giảng dạy, nghiên cứu khoa học, phục vụ xã hội và cộng đồng, cũng như sử dụng ngoại ngữ và công nghệ số trong hoạt động nghề nghiệp. Do đó, phát triển NLNN cho giảng viên trẻ cần được xem xét trong mối quan hệ

với những biến đổi của môi trường giáo dục đại học và yêu cầu thực hiện nhiệm vụ nghề nghiệp trong bối cảnh mới.

Trong phạm vi nghiên cứu của luận án, khảo sát thực nghiệm được thực hiện tại 08 trường đại học công lập khối ngành kinh tế. Có thể nhận thấy đào tạo trong các lĩnh vực kinh tế, kinh doanh và quản lý. Đây là bối cảnh thực nghiệm của nghiên cứu, không phải căn cứ để giới hạn khái niệm NLNN của giảng viên trẻ vào riêng một khối ngành. Việc lựa chọn nhóm cơ sở này cho phép xem xét sự phát triển NLNN và công tác quản lý phát triển NLNN giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn trong một bối cảnh giáo dục đại học có yêu cầu cao về chất lượng đào tạo, nghiên cứu, hội nhập và ứng dụng công nghệ.

Từ bối cảnh trên, yêu cầu đối với NLNN giảng viên trẻ trong luận án được xem xét theo hướng toàn diện, bao gồm năng lực chuyên môn, năng lực sư phạm, năng lực nghiên cứu khoa học, năng lực phục vụ xã hội và cộng đồng, cùng năng lực ngoại ngữ và năng lực số trong hoạt động nghề nghiệp. Đây là cơ sở để tiếp tục xác định và phân tích các yêu cầu cụ thể đối với từng nhóm năng lực ở các nội dung tiếp theo.

1.3.2. Đặc điểm giảng viên trẻ

Theo tiêu chí xác định tại mục 1.2.1, giảng viên trẻ trong phạm vi nghiên cứu của luận án là giảng viên dưới 35 tuổi và có dưới 7 năm công tác với tư cách giảng viên tại cơ sở giáo dục đại học. Xét theo tiến trình phát triển nghề nghiệp, đây là nhóm đang ở giai đoạn đầu của sự nghiệp, từng bước chuyển từ quá trình chuẩn bị nghề nghiệp sang thực hiện tương đối đầy đủ các nhiệm vụ của giảng viên đại học. Nghiên cứu của Austin, Sorcinelli và McDaniels (2007) cho thấy giảng viên ở giai đoạn đầu sự nghiệp thường bước vào nghề với những kỳ vọng và động lực nghề nghiệp tích cực, nhưng đồng thời phải thích ứng với các yêu cầu thực tế của công việc học thuật và môi trường tổ chức. Đây là giai đoạn họ từng bước hiểu rõ hơn vai trò nghề nghiệp, các chuẩn mực của cơ sở giáo dục đại học và cách thức thực hiện các nhiệm vụ giảng dạy, nghiên cứu và phục vụ cộng đồng.

Một đặc điểm nổi bật của giảng viên trẻ là kinh nghiệm thực tiễn nghề nghiệp còn hạn chế. Kiến thức chuyên môn được hình thành trong quá trình đào tạo chưa đồng nghĩa với khả năng thực hiện thành thạo các nhiệm vụ nghề nghiệp trong những bối cảnh cụ thể. Boice (1992), qua nghiên cứu về giảng viên mới, chỉ ra những khó khăn thường gặp trong những năm đầu liên quan đến giảng dạy, viết học thuật và quá trình thiết lập quan hệ với đồng nghiệp. Điều này cho thấy NLNN của giảng viên trẻ tiếp tục được hình thành và phát triển thông qua quá trình thực hiện công việc và tích lũy trải nghiệm nghề nghiệp.

Bên cạnh đó, giảng viên trẻ phải thích ứng với nhiều yêu cầu nghề nghiệp diễn ra đồng thời. Sorcinelli (1994) chỉ ra rằng giảng viên mới thường phải đối mặt

với các thách thức liên quan đến giảng dạy, nghiên cứu, quản lý thời gian, quan hệ đồng nghiệp và định hướng phát triển nghề nghiệp. Trong một nghiên cứu đối với giảng viên mới thuộc lĩnh vực quản lý giáo dục đại học, Eddy và Gaston-Gayles (2008) cũng ghi nhận những căng thẳng liên quan đến trách nhiệm giảng dạy, kỳ vọng nghề nghiệp chưa rõ ràng và việc cân bằng giữa công việc với đời sống cá nhân. Những kết quả này cho thấy giai đoạn đầu sự nghiệp đòi hỏi giảng viên phải thực hiện quá trình thích ứng nghề nghiệp tương đối mạnh mẽ.

Giảng viên trẻ đồng thời có nhu cầu rõ rệt về định hướng, phản hồi và hỗ trợ nghề nghiệp. Austin, Sorcinelli và McDaniels (2007) cho thấy sự hỗ trợ từ đồng nghiệp có kinh nghiệm có thể giúp giảng viên mới hiểu rõ hơn về tổ chức, người học, nguồn lực và các yêu cầu của công việc, trong khi sự hỗ trợ này không phải lúc nào cũng được cung cấp đầy đủ. Sorcinelli (1994) cũng đề cập đến định hướng ban đầu, cố vấn hướng dẫn, hỗ trợ nghiên cứu và phát triển giảng dạy như những hình thức có ý nghĩa đối với quá trình phát triển của giảng viên mới.

Mặc dù còn hạn chế về kinh nghiệm và phải đối mặt với nhiều thách thức, giảng viên trẻ cũng là nhóm có tiềm năng phát triển nghề nghiệp đáng kể. Austin, Sorcinelli và McDaniels (2007) cho thấy nhiều giảng viên giai đoạn đầu sự nghiệp có động lực nghề nghiệp cao và mong muốn thực hiện công việc học thuật có ý nghĩa. Tuy nhiên, sự phát triển của họ chịu ảnh hưởng đáng kể bởi cơ hội học tập, sự phản hồi, hỗ trợ của đồng nghiệp và môi trường tổ chức. Vì vậy, tiềm năng phát triển của giảng viên trẻ cần được đặt trong mối quan hệ với những điều kiện hỗ trợ mà cơ sở giáo dục đại học tạo ra.

Trong bối cảnh giáo dục đại học hiện nay, những đặc điểm trên còn chịu tác động của thực tế gia tăng áp lực công bố, tính bất ổn trong phát triển nghề nghiệp và những thách thức trong quá trình hình thành bản sắc học thuật. Tổng quan hệ thống của Zhang và Gong (2024) cho thấy giảng viên ở giai đoạn đầu sự nghiệp thường phải đối mặt với những vấn đề như bất ổn nghề nghiệp, áp lực công bố và những căng thẳng liên quan đến việc xác lập bản sắc học thuật. Ở bình diện rộng hơn, Tổ chức Hợp tác và Phát triển Kinh tế (OECD, 2024) cũng chỉ ra một số vấn đề đáng quan tâm của nghề giảng viên đại học hiện nay, bao gồm khối lượng công việc cao, tính thiếu ổn định của một bộ phận vị trí việc làm, khó khăn trong cân bằng công việc - cuộc sống và nhu cầu phát triển nghề nghiệp liên tục. Những yếu tố này cho thấy việc hỗ trợ giảng viên trẻ cần được xem xét không chỉ ở cấp độ cá nhân mà còn cần xem xét trong mối quan hệ với môi trường tổ chức và chính sách của cơ sở giáo dục đại học.

Từ những phân tích trên có thể thấy, giảng viên trẻ vừa có động lực và tiềm năng phát triển, vừa còn hạn chế về kinh nghiệm và phải thích ứng với nhiều yêu cầu nghề nghiệp trong giai đoạn đầu sự nghiệp. Những đặc điểm này tạo cơ sở để

xác định nhu cầu phát triển NLNN và lựa chọn các hình thức hỗ trợ phù hợp, trong đó có cố vấn hướng dẫn.

1.3.3. Cơ sở xác định năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ trường đại học

Từ những đặc điểm nghề nghiệp của giảng viên trẻ đã phân tích ở trên, có thể thấy rằng, việc xác định năng lực nghề nghiệp của nhóm đối tượng này cần bảo đảm tính khoa học đồng thời phù hợp với yêu cầu nghề nghiệp và bối cảnh phát triển của giáo dục đại học hiện nay. Theo đó, luận án không kế thừa nguyên trạng một khung năng lực có sẵn mà tổng hợp và đối chiếu các kết quả nghiên cứu về năng lực nghề nghiệp giảng viên đại học, các khung năng lực chuyên biệt có liên quan, các quy định pháp lý hiện hành và những yêu cầu mới đặt ra trong bối cảnh hội nhập quốc tế và chuyển đổi số. Cách tiếp cận này cho phép nhận diện các năng lực gắn trực tiếp với những nhiệm vụ nghề nghiệp cơ bản của giảng viên, đồng thời xem xét các năng lực hỗ trợ có tính xuyên suốt đối với quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ. Việc lựa chọn các năng lực dựa trên mối liên hệ với các nhiệm vụ nghề nghiệp của giảng viên đại học, đồng thời tính đến những yêu cầu phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ.

Về cơ sở khoa học, các nghiên cứu về năng lực nghề nghiệp của giảng viên đại học nhìn chung đều nhấn mạnh mối quan hệ giữa năng lực nghề nghiệp với các vai trò và nhiệm vụ chủ yếu mà giảng viên đảm nhiệm. Thông qua khảo sát chuyên gia và phân tích nhân tố, Wei và cộng sự (2022) xác định bốn năng lực cốt lõi của giảng viên gồm năng lực chuyên môn, năng lực giảng dạy, năng lực nghiên cứu khoa học và năng lực phục vụ xã hội. Tigelaar và cộng sự (2004), Alexander và cộng sự (2012) đều nhấn mạnh vai trò của việc nắm vững kiến thức chuyên môn đối với giảng viên. Về khía cạnh nghiên cứu khoa học, các tác giả Phương Tố Tâm và Dương Bích Hằng (2022) xác định năng lực nghiên cứu là một nhóm năng lực quan trọng trong khung phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên, bên cạnh năng lực chuyên môn và năng lực giảng dạy. Đối với hoạt động phục vụ xã hội và cộng đồng, Boyer (1996) nhấn mạnh sự cần thiết của việc gắn kết hoạt động học thuật với các vấn đề thực tiễn của xã hội. Quan điểm này góp phần làm rõ cơ sở xác định năng lực phục vụ xã hội và cộng đồng của giảng viên, thể hiện ở khả năng vận dụng kiến thức chuyên môn để đáp ứng nhu cầu và góp phần giải quyết các vấn đề thực tiễn.

Bên cạnh những năng lực gắn với các lĩnh vực hoạt động nghề nghiệp trực tiếp, sự phát triển của giáo dục đại học trong bối cảnh hội nhập quốc tế và chuyển đổi số làm gia tăng vai trò của các năng lực có tính công cụ và xuyên suốt. Khung chuẩn nghề nghiệp về giảng dạy và hỗ trợ học tập trong giáo dục đại học năm 2023 (PSF 2023) do tổ chức Advance Higher Education công bố nhấn mạnh khả năng sử dụng công nghệ số trong giảng dạy ở bậc đại học. Khung năng lực số của nhà giáo DigCompEdu (Redecker, 2017) xác định năng lực số là một thành tố cần thiết đối

với nhà giáo ở mọi cấp học, bao gồm giáo dục đại học. Đồng thời, yêu cầu sử dụng ngoại ngữ trong thực hiện nhiệm vụ nghề nghiệp, cùng với nhu cầu tiếp cận tri thức quốc tế, trao đổi học thuật, nghiên cứu và hợp tác trong bối cảnh giáo dục đại học ngày càng hội nhập và có tính quốc tế hoá cao cho thấy năng lực ngoại ngữ có vai trò hỗ trợ đáng kể đối với giảng viên trẻ. Vì vậy, trong cấu trúc Khung năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ của luận án, năng lực ngoại ngữ và năng lực số được xem là hai thành tố có nội hàm riêng nhưng cùng có tính hỗ trợ, xuyên suốt đối với nhiều nhiệm vụ nghề nghiệp của giảng viên trẻ.

Về phương diện pháp lý, Điều 7 Luật Nhà giáo năm 2025 (Quốc hội, 2025) xác định hoạt động nghề nghiệp của nhà giáo bao gồm chuẩn bị và tổ chức giảng dạy, giáo dục, đánh giá người học, học tập và bồi dưỡng, nghiên cứu khoa học, phục vụ cộng đồng cùng các hoạt động chuyên môn khác. Đối với giảng viên đại học, Luật đồng thời quy định nhiệm vụ giảng dạy, giáo dục, hướng dẫn người học và nghiên cứu khoa học. Những quy định này là căn cứ quan trọng để nhận diện các lĩnh vực hoạt động nghề nghiệp cơ bản của giảng viên.

Ở góc độ tiêu chuẩn nghề nghiệp giảng viên đại học, Thông tư số 26/2026/TT-BGDĐT quy định nhiệm vụ và các tiêu chuẩn nghề nghiệp đối với giảng viên đại học. Những yêu cầu về kiến thức chuyên môn, giảng dạy, hoạt động khoa học, công nghệ, phục vụ cộng đồng, ứng dụng công nghệ thông tin và sử dụng ngoại ngữ trong thực hiện nhiệm vụ là những căn cứ để xem xét cấu trúc năng lực nghề nghiệp của giảng viên (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2026).

Trên cơ sở tổng hợp các căn cứ khoa học, pháp lý và bối cảnh nêu trên, luận án xác định năm nhóm năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ bao gồm (i) *năng lực chuyên môn*, (ii) *năng lực sư phạm*, (iii) *năng lực nghiên cứu khoa học*, (iv) *năng lực phục vụ xã hội và cộng đồng* và (v) *năng lực ngoại ngữ và năng lực số trong hoạt động nghề nghiệp*. Việc xếp năng lực ngoại ngữ và năng lực số trong cùng một nhóm không hàm ý đồng nhất hai năng lực này về nội hàm. Đây là hai thành tố tương đối độc lập, nhưng cùng có chức năng hỗ trợ và xuyên suốt, góp phần nâng cao khả năng thực hiện nhiều nhiệm vụ nghề nghiệp trong bối cảnh hội nhập quốc tế và chuyển đổi số. Cách cấu trúc này giúp khung năng lực bảo đảm tính tinh gọn, hạn chế sự phân mảnh nhưng vẫn cho phép xem xét riêng từng thành tố khi xác định nhu cầu và định hướng phát triển năng lực. Đối với giảng viên trẻ, các nhóm năng lực này được xem xét gắn với đặc điểm giai đoạn đầu nghề nghiệp, làm cơ sở xác định nhu cầu và định hướng phát triển năng lực nghề nghiệp thông qua cố vấn hướng dẫn. Cơ sở xác định các nhóm năng lực được tổng hợp ngắn gọn tại Bảng 1.1.

Bảng 1.1. Cơ sở xác định các nhóm năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ

Năng lực nghề nghiệp	Căn cứ khoa học	Căn cứ pháp lý và bối cảnh
Năng lực chuyên môn	Wei và cộng sự (2022) Tigelaar và cộng sự (2004) Alexander và cộng sự (2012) Phương Tổ Tâm và Dương Bích Hằng (2022)	Điều 7 Luật Nhà giáo (2025) Thông tư 26/2026/TT-BGDĐT
Năng lực sư phạm	Wei và cộng sự (2022) Advance HE (2023) - PSF 2023	Điều 7 Luật Nhà giáo (2025) Thông tư 26/2026/TT-BGDĐT
Năng lực nghiên cứu khoa học	Wei và cộng sự (2022) Phương Tổ Tâm và Dương Bích Hằng (2022)	Điều 7 Luật Nhà giáo (2025) Thông tư 26/2026/TT-BGDĐT
Năng lực phục vụ xã hội và cộng đồng	Wei và cộng sự (2022) Boyer (1996)	Điều 7 Luật Nhà giáo (2025) Thông tư 26/2026/TT-BGDĐT Yêu cầu gắn kết giáo dục đại học với xã hội và cộng đồng
Năng lực ngoại ngữ và năng lực số trong hoạt động nghề nghiệp	Khung PSF 2023 Khung DigCompEdu (Redecker, 2017)	Thông tư 26/2026/TT-BGDĐT Bối cảnh hội nhập quốc tế và chuyển đổi số

Nguồn: Tác giả tổng hợp

1.3.4. Khung năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ trong các cơ sở giáo dục đại học

Trên cơ sở xác định đặc điểm của giảng viên trẻ, bối cảnh giáo dục đại học hiện nay và các căn cứ khoa học, pháp lý được phân tích ở trên, luận án xác định khung NLNN giảng viên trẻ. Khung được xây dựng theo hướng tinh gọn, có tính hệ thống và có thể sử dụng như một khung tham chiếu để xác định nhu cầu phát triển, định hướng phân tích và đánh giá thực trạng, cũng như thiết kế các hoạt động hỗ trợ phát triển NLNN.

NLNN của giảng viên trẻ không được xem là tập hợp những năng lực hoàn toàn tách rời, mà là một cấu trúc gồm các nhóm năng lực có quan hệ hỗ trợ lẫn nhau trong quá trình thực hiện nhiệm vụ nghề nghiệp. Trên cơ sở đó, luận án xác định 05 nhóm NLNN gồm: (i) *năng lực chuyên môn*, (ii) *năng lực sư phạm*, (iii) *năng lực nghiên cứu khoa học*, (iv) *năng lực phục vụ xã hội và cộng đồng*, (v) *năng lực ngoại ngữ và năng lực số trong hoạt động nghề nghiệp*. Nội hàm khái quát của từng nhóm được trình bày tại Bảng 1.2.

Bảng 1.2. Khung năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ trường đại học

Năng lực nghề nghiệp	Nội hàm
Năng lực chuyên môn	Khả năng nắm vững và thường xuyên cập nhật kiến thức thuộc lĩnh vực chuyên môn, vận dụng kiến thức chuyên môn vào giảng dạy, nghiên cứu và giải quyết các vấn đề thực tiễn nghề nghiệp, hỗ trợ người học trong tiếp cận thực tiễn và định hướng nghề nghiệp.
Năng lực sư phạm	Khả năng tìm hiểu người học và bối cảnh dạy học, chuẩn bị học liệu, thiết kế và tổ chức hoạt động dạy học phù hợp với chuẩn đầu ra; lựa

Năng lực nghề nghiệp	Nội hàm
	chọn và vận dụng phương pháp, hình thức dạy học phù hợp; tổ chức môi trường học tập tích cực; thực hiện kiểm tra - đánh giá và phản hồi nhằm hỗ trợ sự phát triển của người học.
Năng lực nghiên cứu khoa học	Khả năng xác định vấn đề nghiên cứu, lựa chọn và thực hiện phương pháp nghiên cứu phù hợp; tổ chức quá trình nghiên cứu, thu thập và xử lý dữ liệu; viết báo cáo, công bố và chuyển giao kết quả nghiên cứu; tham gia và hợp tác trong các hoạt động nghiên cứu khoa học.
Năng lực phục vụ xã hội và cộng đồng	Khả năng tham gia các hoạt động phục vụ nhà trường, đơn vị chuyên môn và cộng đồng học thuật - nghề nghiệp; vận dụng tri thức chuyên môn để tư vấn, hỗ trợ và đóng góp cho xã hội, cộng đồng; thiết lập và tham gia các hoạt động kết nối với tổ chức nghề nghiệp, doanh nghiệp và các bên liên quan.
Năng lực ngoại ngữ và Năng lực số trong hoạt động nghề nghiệp	Gồm hai thành tố: (i) <i>năng lực ngoại ngữ</i> - khả năng sử dụng ngoại ngữ phù hợp để tiếp cận tri thức chuyên môn, trao đổi học thuật, nghiên cứu và tham gia các hoạt động nghề nghiệp trong bối cảnh hội nhập; (ii) <i>năng lực số</i> - khả năng sử dụng công nghệ số trong tương tác nghề nghiệp, khai thác và sử dụng tài nguyên số, tổ chức dạy học, kiểm tra - đánh giá, hỗ trợ người học và phát triển năng lực số của người học.

Nguồn: Tác giả tổng hợp.

Trong khung năng lực trên, *Năng lực chuyên môn* giữ vai trò nền tảng, giúp giảng viên trẻ duy trì và phát triển tri thức chuyên ngành, đồng thời tạo cơ sở cho việc thực hiện các nhiệm vụ giảng dạy, nghiên cứu và kết nối với thực tiễn nghề nghiệp. Nội hàm nhóm năng lực này bao gồm kiến thức chuyên môn, cập nhật tri thức và vận dụng chuyên môn trong giảng dạy, nghiên cứu và thực tiễn.

Năng lực sư phạm phản ánh khả năng chuẩn bị, thiết kế, tổ chức và điều chỉnh hoạt động dạy học, kiểm tra - đánh giá và hỗ trợ người học. Đối với giảng viên trẻ, đây là nhóm năng lực có ý nghĩa đặc biệt vì kinh nghiệm sư phạm còn đang được tích lũy trong những năm đầu của nghề nghiệp. Nội dung nhóm năng lực này bao quát từ hiểu người học và chuẩn bị học liệu đến tổ chức lớp học, sử dụng phương pháp dạy học và thực hiện đánh giá người học.

Năng lực nghiên cứu khoa học thể hiện khả năng tham gia vào các khâu của quá trình nghiên cứu: từ xác định vấn đề, thiết kế và triển khai nghiên cứu đến công bố, chuyển giao kết quả và hợp tác nghiên cứu. Đối với giảng viên trẻ, phát triển năng lực này tạo nền tảng cho sự tham gia ngày càng chủ động vào môi trường học thuật và hoạt động nghiên cứu của cơ sở giáo dục đại học.

Năng lực phục vụ xã hội và cộng đồng phản ánh vai trò của giảng viên không chỉ trong giảng dạy và nghiên cứu mà còn đóng góp cho đơn vị, cộng đồng học thuật - nghề nghiệp và xã hội. Nội hàm nhóm năng lực này bao gồm: tham gia các

hoạt động của nhà trường, tổ chức nghề nghiệp, hoạt động tư vấn, kết nối và vận dụng tri thức chuyên môn phục vụ cộng đồng.

Năng lực ngoại ngữ và Năng lực số trong hoạt động nghề nghiệp là nhóm năng lực mang tính hỗ trợ và xuyên suốt đối với nhiều nhiệm vụ của giảng viên trong bối cảnh hội nhập và chuyển đổi số. Hai thành tố trong nhóm có nội hàm riêng. Năng lực ngoại ngữ hỗ trợ việc tiếp cận tri thức, trao đổi học thuật, nghiên cứu và tham gia các hoạt động nghề nghiệp có yếu tố quốc tế. Năng lực số hỗ trợ tương tác nghề nghiệp, sử dụng tài nguyên số, tổ chức dạy học, đánh giá và hỗ trợ người học trong môi trường số.

Như vậy, khung năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ vừa phản ánh các yêu cầu cơ bản của nghề nghiệp giảng viên đại học, vừa tính đến đặc điểm của giai đoạn đầu phát triển nghề nghiệp và những yêu cầu mới của giáo dục đại học. Các nhóm năng lực trong khung có quan hệ bổ trợ và cùng tạo nền tảng cho việc thực hiện các nhiệm vụ nghề nghiệp của giảng viên trẻ. Khung này đồng thời là cơ sở để xác định nội dung phát triển năng lực nghề nghiệp, phân tích thực trạng và xem xét công tác quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn ở các phần tiếp theo của luận án.

1.3.5. Ý nghĩa khung năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ

Khung NLNN giảng viên trẻ có ý nghĩa trước hết ở việc xác định một cách có hệ thống những yêu cầu nghề nghiệp cơ bản đối với giảng viên trong giai đoạn đầu sự nghiệp. Trên cơ sở đó, khung tạo căn cứ để nhận diện nhu cầu phát triển, xác định mục tiêu và nội dung hỗ trợ, đồng thời theo dõi sự tiến bộ nghề nghiệp của giảng viên trẻ. Các tác giả Milner, Gusic và Thorndyke (2011) nhấn mạnh rằng khung năng lực dành cho giảng viên cần có tính phát triển, phản ánh sự tiến bộ về kiến thức, kỹ năng và hành vi cũng như sự thay đổi vai trò nghề nghiệp trong quá trình phát triển sự nghiệp.

Trong phạm vi luận án này, khung năng lực được sử dụng chủ yếu như một khung tham chiếu cho quản lý phát triển NLNN. Khung giúp xác định những phương diện năng lực cần được ưu tiên ở từng giảng viên trẻ, làm căn cứ xác lập mục tiêu, lựa chọn nội dung và hình thức phát triển, đồng thời hỗ trợ theo dõi và đánh giá sự tiến bộ.

Đối với phát triển NLNN thông qua cố vấn hướng dẫn, khung năng lực tạo cơ sở để hoạt động hỗ trợ được gắn chặt hơn với nhu cầu phát triển cụ thể của giảng viên trẻ. Thông qua việc nhận diện những điểm mạnh và những phương diện cần tiếp tục phát triển, giảng viên trẻ và người cố vấn hướng dẫn có thể cùng xác lập mục tiêu, lựa chọn nội dung cố vấn hướng dẫn phù hợp và xem xét sự tiến bộ trong quá trình thực hiện các nhiệm vụ nghề nghiệp. Theo cách đó, cố vấn hướng dẫn không chỉ là một hình thức hỗ trợ mang tính kinh nghiệm mà có thể được tổ

chức theo định hướng phát triển năng lực và gắn với lộ trình nghề nghiệp của giảng viên trẻ.

Ở cấp độ cá nhân, khung năng lực giúp giảng viên trẻ nhận diện rõ hơn các yêu cầu nghề nghiệp, tự xem xét điểm mạnh và những mặt cần tiếp tục phát triển, từ đó chủ động hơn trong học tập, tự đánh giá và phản tư nghề nghiệp. Ở cấp độ quản lý, khung cung cấp căn cứ để nhà trường và các đơn vị chuyên môn xác định nhu cầu, lập kế hoạch, tổ chức các hoạt động hỗ trợ, theo dõi và đánh giá quá trình phát triển NLNN. Như vậy, khung NLNN vừa có ý nghĩa định hướng đối với cá nhân giảng viên trẻ, vừa là công cụ tham chiếu cho công tác quản lý phát triển đội ngũ trong cơ sở giáo dục đại học.

1.4. Phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

Trong bối cảnh giáo dục đại học đang biến đổi mạnh mẽ dưới tác động của chuyển đổi số và hội nhập quốc tế, giảng viên trẻ, với đặc trưng là lực lượng đang ở giai đoạn đầu của sự nghiệp và từng bước thích nghi với môi trường học thuật, phải đáp ứng các yêu cầu ngày càng cao trong giảng dạy, nghiên cứu khoa học và các hoạt động nghề nghiệp khác. Điều này đặt ra yêu cầu phát triển năng lực nghề nghiệp một cách có định hướng, liên tục và phù hợp với bối cảnh của cơ sở giáo dục đại học.

Trong luận án này, phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ được tiếp cận như một quá trình liên tục, có định hướng và mang tính phản tư, trong đó giảng viên trẻ chủ động từng bước phát triển năng lực nghề nghiệp thông qua thực hiện các nhiệm vụ nghề nghiệp, tự đánh giá, phản tư và điều chỉnh hoạt động nghề nghiệp trong môi trường giáo dục đại học. Trong quá trình đó, cố vấn hướng dẫn được xem là một phương thức hỗ trợ phát triển năng lực nghề nghiệp thông qua sự định hướng, chia sẻ kinh nghiệm, phản hồi và hỗ trợ của cán bộ hướng dẫn, qua đó tạo điều kiện để giảng viên trẻ điều chỉnh cách thức thực hiện nhiệm vụ và từng bước đáp ứng tốt hơn các yêu cầu nghề nghiệp và yêu cầu của vị trí việc làm.

1.4.1. Tầm quan trọng và ý nghĩa của phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

Trong quá trình phát triển đội ngũ của các cơ sở giáo dục đại học, giảng viên trẻ là lực lượng đóng vai trò quan trọng đối với cả hoạt động hiện tại và sự phát triển lâu dài của nhà trường. Austin, Sorcinelli và McDaniels (2007) cho rằng việc tuyển dụng một giảng viên trẻ không chỉ là quyết định về nhân sự mà còn thể hiện sự đầu tư nguồn lực và kỳ vọng của tổ chức đối với sự phát triển nghề nghiệp của họ. Tuy nhiên, để giảng viên trẻ có thể từng bước thích ứng và phát triển trong môi trường đại học, bên cạnh nỗ lực của chính họ còn cần có sự hỗ trợ phù hợp từ tổ chức và đội ngũ giảng viên có kinh nghiệm. Trong đó, cố vấn hướng dẫn là một

phương thức có ý nghĩa trong hỗ trợ quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ.

Trước hết, đối với giảng viên trẻ, phát triển năng lực nghề nghiệp thông qua cố vấn hướng dẫn đóng vai trò quan trọng trong quá trình giảng viên trẻ thích ứng với vai trò và môi trường nghề nghiệp. Những năm đầu sự nghiệp là giai đoạn giảng viên phải từng bước nhận diện các yêu cầu của vị trí việc làm, chuẩn mực học thuật, văn hóa tổ chức và cách thức thực hiện đồng thời các nhiệm vụ giảng dạy, nghiên cứu khoa học và phục vụ xã hội-cộng đồng. Thông qua sự định hướng, chia sẻ kinh nghiệm và phản hồi của cán bộ hướng dẫn, giảng viên trẻ có thêm cơ sở để hiểu các yêu cầu nghề nghiệp, xác định nhu cầu phát triển và điều chỉnh cách thức thực hiện nhiệm vụ phù hợp hơn. Baker, Gonzales và Terosky (2020) nhấn mạnh vai trò của các hoạt động cố vấn hướng dẫn chính thức và không chính thức trong hỗ trợ giảng viên ở giai đoạn đầu sự nghiệp thích ứng với vai trò mới, bối cảnh tổ chức và những yêu cầu chuyên môn.

Bên cạnh đó, hoạt động cố vấn hướng dẫn còn tạo điều kiện để giảng viên trẻ phát triển năng lực thông qua chính quá trình thực hiện các nhiệm vụ nghề nghiệp. Trong giảng dạy, sự quan sát, trao đổi và phản hồi chuyên môn có thể giúp giảng viên nhận diện những điểm cần điều chỉnh và từng bước nâng cao chất lượng dạy học (Pleschová & McAlpine, 2015). Trong nghiên cứu khoa học, cán bộ hướng dẫn có thể hỗ trợ giảng viên trẻ xác định định hướng nghiên cứu, tiếp cận nguồn lực học thuật, tham gia các nhóm nghiên cứu và mở rộng cơ hội hợp tác. Nghiên cứu của các tác giả Fountain và Newcomer (2016) cho thấy các giảng viên trẻ đánh giá hoạt động cố vấn hướng dẫn có vai trò quan trọng trong phát triển năng lực giảng dạy, nghiên cứu và hoạch định lộ trình phát triển sự nghiệp của họ.

Không chỉ hỗ trợ quá trình thực hiện nhiệm vụ, cố vấn hướng dẫn còn có ý nghĩa trong việc giúp giảng viên trẻ từng bước xây dựng các mối quan hệ và mạng lưới học thuật. Đối với người mới bước vào nghề, việc tiếp cận đồng nghiệp, nhóm chuyên môn và cộng đồng học thuật tạo thêm cơ hội học hỏi, chia sẻ kinh nghiệm và hợp tác nghề nghiệp. Qua các tương tác với cán bộ hướng dẫn và các thành viên khác trong cộng đồng học thuật, giảng viên trẻ không chỉ nhận được các nguồn lực hỗ trợ cần thiết mà còn từng bước xác lập vị trí, vai trò và bản sắc nghề nghiệp của mình. Nghiên cứu của Sargent và Rienties (2022) cho thấy hoạt động cố vấn hướng dẫn có giá trị đối với các nhà khoa học ở giai đoạn đầu sự nghiệp, trong đó chất lượng tương tác và khả năng tiếp cận các nguồn hỗ trợ có ảnh hưởng đáng kể đến trải nghiệm phát triển nghề nghiệp của họ.

Từ góc độ rộng hơn, những lợi ích đối với cá nhân giảng viên trẻ còn có thể tạo ra những giá trị tích cực đối với cơ sở giáo dục đại học. Khi giảng viên trẻ được hỗ trợ thích ứng và từng bước nâng cao năng lực thực hiện nhiệm vụ, nhà trường có

điều kiện phát triển đội ngũ từ bên trong, tăng cường sự gắn kết giữa các thể hệ giảng viên và thúc đẩy văn hóa chia sẻ chuyên môn. Nghiên cứu của Gardiner và cộng sự (2007) cho thấy, nếu được tổ chức hợp lý, hoạt động cố vấn hướng dẫn sẽ đem lại lợi ích cho cả giảng viên trẻ và cơ sở giáo dục đại học, thể hiện qua khả năng duy trì đội ngũ và các tiến bộ trong nghiên cứu của nhà trường nói chung và tiến bộ trong công việc của những giảng viên trẻ được cố vấn hướng dẫn.

Ở bình diện tổ chức, ý nghĩa của hoạt động cố vấn hướng dẫn còn thể hiện ở khả năng tạo ra một kênh chia sẻ và chuyển giao kinh nghiệm, chuẩn mực và tri thức nghề nghiệp giữa các thể hệ giảng viên. Thông qua quá trình này, những hiểu biết và kinh nghiệm được tích lũy trong tổ chức có thể được chia sẻ, tiếp nhận và vận dụng vào thực tiễn nghề nghiệp của giảng viên trẻ. Qua đó, hoạt động cố vấn hướng dẫn góp phần hỗ trợ phát triển đội ngũ, xây dựng môi trường học thuật mang tính hợp tác và tạo điều kiện để mục tiêu phát triển cá nhân của giảng viên từng bước gắn với yêu cầu và định hướng phát triển của cơ sở giáo dục đại học.

Như vậy, phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn có ý nghĩa trên cả phương diện cá nhân và tổ chức. Đối với giảng viên trẻ, phương thức này hỗ trợ quá trình thích ứng nghề nghiệp, thực hiện các nhiệm vụ giảng dạy, nghiên cứu và phục vụ, mở rộng mạng lưới học thuật và định hướng phát triển nghề nghiệp. Đối với cơ sở giáo dục đại học, hoạt động này góp phần phát triển đội ngũ, tăng cường chia sẻ tri thức và kinh nghiệm giữa các thể hệ, đồng thời củng cố môi trường hỗ trợ phát triển nghề nghiệp. Tuy nhiên, những tác động này không hình thành một cách tự động mà phụ thuộc vào cách thức tổ chức hoạt động cố vấn hướng dẫn, sự tham gia chủ động của giảng viên trẻ và các điều kiện hỗ trợ của cơ sở giáo dục đại học.

1.4.2. Nguyên tắc phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

Để phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn thực sự góp phần đáp ứng nhu cầu phát triển của giảng viên trẻ và phù hợp với yêu cầu của cơ sở giáo dục đại học, hoạt động này cần được thực hiện trên một số nguyên tắc cơ bản sau:

Nguyên tắc phát triển liên tục và lâu dài. Phát triển năng lực nghề nghiệp không chỉ nhằm giải quyết những khó khăn hoặc nhu cầu trước mắt mà cần hướng tới sự phát triển liên tục trong sự nghiệp của giảng viên trẻ. Hoạt động cố vấn hướng dẫn vì vậy cần tạo điều kiện để giảng viên hình thành khả năng tự học, tự đánh giá, phản tư và điều chỉnh hoạt động nghề nghiệp, từng bước nâng cao năng lực trước những yêu cầu thay đổi của công việc và môi trường giáo dục đại học. Theo Caffarella và Zinn (1999), phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên đại

học là một quá trình liên tục, chịu ảnh hưởng đồng thời của các yếu tố cá nhân và bối cảnh tổ chức.

Nguyên tắc gắn với thực tiễn nghề nghiệp và yêu cầu của tổ chức. Phát triển năng lực nghề nghiệp thông qua cố vấn hướng dẫn cần xuất phát từ những nhiệm vụ nghề nghiệp mà giảng viên trẻ đang thực hiện, các yêu cầu của vị trí việc làm và định hướng phát triển của cơ sở giáo dục đại học. Việc hỗ trợ cần gắn với những tình huống, nhiệm vụ và vấn đề thực tế để giảng viên trẻ có điều kiện vận dụng, nhận phản hồi và điều chỉnh cách thức thực hiện công việc. Đồng thời, mục tiêu phát triển cá nhân cần được xem xét trong sự phù hợp với yêu cầu và định hướng phát triển đội ngũ của nhà trường. Nguyên tắc này được các tác giả Amundsen và Wilson khẳng định trong nghiên cứu năm 2012, trong đó nhấn mạnh phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên cần được thực hiện với điều kiện đảm bảo sự gắn kết giữa thực hành nghề nghiệp, phản tư (self reflection), đặc thù chuyên môn và bối cảnh tổ chức.

Nguyên tắc cá thể hóa và đáp ứng nhu cầu phát triển. Giảng viên trẻ có nền tảng chuyên môn, kinh nghiệm, mức độ đáp ứng năng lực và định hướng nghề nghiệp khác nhau. Vì vậy, nội dung và cách thức hỗ trợ không nên được áp dụng đồng nhất cho mọi cá nhân. Hoạt động cố vấn hướng dẫn cần dựa trên việc nhận diện nhu cầu và mục tiêu phát triển của từng giảng viên, từ đó lựa chọn nội dung, cách thức và mức độ hỗ trợ phù hợp. Nuis, Segers và Beausaert (2023) cho thấy tính cá thể hóa là một đặc trưng quan trọng của hoạt động cố vấn hướng dẫn trong giáo dục đại học.

Nguyên tắc phát huy tính chủ động và trách nhiệm của giảng viên trẻ. Trong quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp, giảng viên trẻ không chỉ là người nhận sự hỗ trợ mà còn là chủ thể trực tiếp của quá trình phát triển. Vì vậy, hoạt động cố vấn hướng dẫn cần khuyến khích giảng viên trẻ chủ động xác định nhu cầu và mục tiêu phát triển, tham gia thực hiện các nhiệm vụ nghề nghiệp, tiếp nhận và xử lý phản hồi, tự đánh giá, phản tư và điều chỉnh hoạt động của bản thân. Cán bộ hướng dẫn giữ vai trò định hướng, chia sẻ kinh nghiệm và hỗ trợ, nhưng không thay thế trách nhiệm chủ động phát triển nghề nghiệp của giảng viên trẻ.

Nguyên tắc hợp tác, tôn trọng và phản hồi hướng đến mục tiêu phát triển. Hiệu quả của hoạt động cố vấn hướng dẫn phụ thuộc đáng kể vào chất lượng các tương tác giữa cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ. Các tương tác này cần được thực hiện trên cơ sở tôn trọng, cởi mở và hợp tác, tạo điều kiện để giảng viên trẻ trao đổi những khó khăn, nhu cầu và định hướng nghề nghiệp một cách phù hợp. Cán bộ hướng dẫn cần cung cấp phản hồi có tính xây dựng, gắn với nhiệm vụ và mục tiêu phát triển, đồng thời khuyến khích giảng viên trẻ suy ngẫm và tự đưa ra những điều chỉnh cần thiết thay vì áp đặt cách thức thực hiện. Nuis, Segers và

Beusaert (2023) cho thấy các đặc trưng của hoạt động cố vấn hướng dẫn trong giáo dục đại học cần được xem xét trên cơ sở mục tiêu phát triển, đặc điểm của các bên tham gia và cách thức tương tác trong quá trình hỗ trợ.

Như vậy, phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn cần bảo đảm tính liên tục, gắn với thực tiễn nghề nghiệp và yêu cầu của tổ chức, đồng thời đáp ứng nhu cầu phát triển của từng giảng viên. Quá trình này chỉ có thể phát huy ý nghĩa khi giảng viên trẻ giữ vai trò chủ động và có trách nhiệm đối với sự phát triển của bản thân, trong khi cán bộ hướng dẫn thực hiện vai trò định hướng, chia sẻ kinh nghiệm và cung cấp phản hồi trong các tương tác mang tính hợp tác và hỗ trợ. Các nguyên tắc trên là cơ sở định hướng cho việc xác lập mô hình, mục tiêu, nội dung, hình thức và đánh giá phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn ở các phần tiếp theo.

1.4.3. Mô hình lý thuyết phát triển năng lực nghề nghiệp cho giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

Trên cơ sở các khái niệm, đặc điểm của giảng viên trẻ và các nguyên tắc phát triển năng lực nghề nghiệp thông qua cố vấn hướng dẫn, luận án đề xuất mô hình lý thuyết nhằm khái quát các thành tố chính của mô hình, mối liên hệ giữa các thành tố và cơ chế phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ.

Về cấu trúc, luận án tham khảo mô hình IPO (Đầu vào - Quá trình - Đầu ra) được McGrath (1964) đề xuất và các tác giả sau đó phát triển thêm. Tuy nhiên, để phù hợp với tính liên tục của quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp, luận án không vận dụng IPO như một chuỗi tuyến tính đơn giản mà bổ sung quan hệ phản hồi, theo đó kết quả của một chu kỳ có thể trở thành thông tin đầu vào cho chu kỳ tiếp theo. Cách tiếp cận này tương thích với sự phát triển từ IPO sang các mô hình động hơn, tiêu biểu là mô hình IMOI (*Input-Đầu vào, Mediator-Trung gian, Output - Đầu ra, Input- Đầu vào*) của Ilgen và cộng sự (2005). Đồng thời, quan điểm của Van de Ven và Poole (1995) về quá trình phát triển hướng đích được sử dụng để làm rõ logic xác lập mục tiêu, thực hiện, đánh giá và điều chỉnh trong quá trình phát triển. Trên cơ sở đó, mô hình của luận án gồm bốn thành tố chính: *Đầu vào, Quá trình phát triển, Đầu ra và phản hồi*, đặt trong *Bối cảnh và các điều kiện riêng của cơ sở giáo dục đại học*.

Đầu vào của quá trình phát triển bao gồm yêu cầu nghề nghiệp, yêu cầu của vị trí việc làm, khung năng lực nghề nghiệp, cùng nhu cầu và mức độ đáp ứng năng lực của giảng viên trẻ. Các yếu tố này tạo căn cứ để nhận diện nhu cầu, xác định mục tiêu và lựa chọn nội dung cần ưu tiên phát triển.

Quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp thông qua cố vấn hướng dẫn là thành tố trung tâm của mô hình. Sự phát triển diễn ra chủ yếu trong quá trình giảng viên trẻ thực hiện các nhiệm vụ nghề nghiệp. Cán bộ hướng dẫn hỗ trợ thông qua

định hướng, chia sẻ kinh nghiệm, cung cấp phản hồi, hỗ trợ tiếp cận nguồn lực và các cơ hội học tập, nghiên cứu, hợp tác phù hợp. Các nghiên cứu về cố vấn hướng dẫn trong giáo dục đại học cho thấy hoạt động này cần gắn với nhu cầu phát triển của người được hỗ trợ và chịu ảnh hưởng của bối cảnh tổ chức (Zellers, Howard & Barcic, 2008; Nuis, Segers & Beausaert, 2023).

Tuy nhiên, sự hỗ trợ của cán bộ hướng dẫn không tự thân tạo ra sự phát triển năng lực. Giảng viên trẻ cần chủ động tiếp nhận và xử lý phản hồi, đối chiếu với kết quả thực hiện nhiệm vụ, tự đánh giá, phản tư và điều chỉnh cách thức thực hiện công việc. Do đó, cơ chế cốt lõi của quá trình có thể được khái quát là: thực hiện nhiệm vụ nghề nghiệp - nhận định hướng và phản hồi - tự đánh giá và phản tư - điều chỉnh hoạt động - tiếp tục thực hành. Việc lặp lại quá trình này giúp kinh nghiệm nghề nghiệp từng bước được tích lũy và chuyển hóa thành sự phát triển về năng lực.

Đầu ra của quá trình được thể hiện ở sự tiến bộ của giảng viên trẻ đối với các nhóm năng lực nghề nghiệp đã xác định trong khung năng lực của luận án, qua đó giúp họ thực hiện ngày càng tốt hơn các nhiệm vụ nghề nghiệp và đáp ứng phù hợp hơn với yêu cầu của vị trí việc làm. Kết quả phát triển có thể khác nhau giữa các nhóm năng lực và giữa các giảng viên, tùy thuộc vào nhu cầu, mục tiêu, cơ hội thực hành và mức độ tham gia của từng cá nhân.

Phản hồi tạo nên tính liên tục của mô hình. Kết quả phát triển được xem xét trên cơ sở mục tiêu đã xác định, minh chứng từ quá trình thực hiện nhiệm vụ, tự đánh giá của giảng viên trẻ và phản hồi của các bên liên quan. Thông tin thu được giúp nhận diện những năng lực cần tiếp tục phát triển và trở thành đầu vào cho chu kỳ tiếp theo, qua đó điều chỉnh mục tiêu, nội dung và cách thức hỗ trợ phù hợp hơn.

Toàn bộ quá trình trên diễn ra trong bối cảnh và các điều kiện riêng của cơ sở giáo dục đại học. Chính sách phát triển đội ngũ, văn hóa học thuật, nguồn lực, thời gian và cơ chế phối hợp có thể tạo thuận lợi hoặc hạn chế quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp. Vì vậy, các điều kiện của cơ sở giáo dục đại học được xem là môi trường tác động đến toàn bộ các thành tố của mô hình.

1.4.4. Mục tiêu phát triển năng lực nghề nghiệp cho giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

Phát triển năng lực nghề nghiệp cho giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn nhằm hỗ trợ giảng viên trẻ từng bước nâng cao năng lực thực hiện các nhiệm vụ nghề nghiệp, đáp ứng yêu cầu đào tạo và yêu cầu phát triển đội ngũ của cơ sở giáo dục đại học. Thông qua sự định hướng, chia sẻ kinh nghiệm, phản hồi và hỗ trợ của cán bộ hướng dẫn, giảng viên trẻ có thêm điều kiện học tập trong quá trình thực hiện nhiệm vụ, phát triển bản thân và duy trì sự phát triển nghề nghiệp liên tục.

Các mục tiêu dưới đây phản ánh những đích phát triển chủ yếu của giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn. Việc một số nhóm năng lực được đặt trong cùng một mục tiêu không làm thay đổi tính độc lập của các nhóm năng lực đã được xác định trong khung năng lực nghề nghiệp của luận án. Đồng thời, mức độ và cách thức hỗ trợ đối với từng năng lực có thể khác nhau tùy theo nhu cầu phát triển của giảng viên trẻ, thể mạnh của cán bộ hướng dẫn và điều kiện của cơ sở giáo dục đại học. Sự hỗ trợ có thể được thực hiện trực tiếp hoặc thông qua định hướng, phản hồi, kết nối với nguồn lực và cơ hội phát triển phù hợp; trong những lĩnh vực thích hợp, việc học hỏi cũng có thể diễn ra theo hướng hai chiều giữa cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ.

Thứ nhất, hỗ trợ giảng viên trẻ phát triển năng lực chuyên môn và năng lực sư phạm đáp ứng yêu cầu đào tạo. Trong đó, năng lực chuyên môn hướng tới việc củng cố, cập nhật và vận dụng tri thức chuyên ngành vào thực hiện các nhiệm vụ nghề nghiệp. Năng lực sư phạm hướng tới việc chuẩn bị, thiết kế, tổ chức dạy học, kiểm tra - đánh giá và hỗ trợ người học. Thông qua cố vấn hướng dẫn, giảng viên trẻ có điều kiện học hỏi kinh nghiệm, nhận phản hồi và từng bước nâng cao chất lượng thực hiện nhiệm vụ giảng dạy.

Thứ hai, hỗ trợ giảng viên trẻ phát triển năng lực nghiên cứu khoa học, năng lực phục vụ xã hội và cộng đồng, đồng thời tạo điều kiện để tiếp tục phát triển và vận dụng năng lực ngoại ngữ và năng lực số trong hoạt động nghề nghiệp. Trong hoạt động cố vấn hướng dẫn, cán bộ hướng dẫn có thể hỗ trợ giảng viên trẻ trong việc xác định định hướng nghiên cứu, thực hiện và công bố kết quả nghiên cứu, mở rộng hợp tác khoa học, cũng như tham gia các hoạt động phục vụ tổ chức, nghề nghiệp và cộng đồng. Đối với năng lực ngoại ngữ và năng lực số, sự hỗ trợ không nhất thiết được thực hiện theo hướng cán bộ hướng dẫn trực tiếp truyền đạt kiến thức hoặc kỹ năng, mà có thể thông qua việc nhận diện nhu cầu, định hướng, kết nối với nguồn lực và cơ hội học tập phù hợp, tạo điều kiện vận dụng trong thực tiễn nghề nghiệp và thúc đẩy sự học hỏi hai chiều. Qua đó, các năng lực này được tiếp tục phát triển phù hợp với yêu cầu thực hiện nhiệm vụ và nhu cầu của từng giảng viên trẻ.

Thứ ba, tạo môi trường để giảng viên trẻ học tập kiến thức và kinh nghiệm từ cán bộ hướng dẫn và các giảng viên có nhiều kinh nghiệm. Thông qua trao đổi chuyên môn, chia sẻ kinh nghiệm, quan sát thực tiễn và nhận phản hồi trong quá trình thực hiện nhiệm vụ, giảng viên trẻ có cơ hội tiếp cận những kinh nghiệm nghề nghiệp cần thiết, từ đó từng bước phát triển bản thân và nâng cao khả năng thực hiện công việc.

Thứ tư, góp phần thu hẹp dần khoảng cách về năng lực giữa các giảng viên và tạo môi trường học tập để phát triển cộng đồng giảng viên trong nhà trường.

Hoạt động cố vấn hướng dẫn tạo điều kiện tăng cường trao đổi chuyên môn, chia sẻ kinh nghiệm, hỗ trợ và học hỏi lẫn nhau giữa các giảng viên. Qua đó, những kinh nghiệm và thực hành nghề nghiệp có giá trị có thể được chia sẻ trong đơn vị, góp phần hình thành môi trường học tập, hợp tác và cùng phát triển.

Thứ năm, hỗ trợ giảng viên trẻ phát triển nghề nghiệp tại nơi làm việc và duy trì học tập liên tục thông qua học hỏi từ đồng nghiệp. Quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp không chỉ diễn ra thông qua các chương trình đào tạo, bồi dưỡng riêng biệt mà còn được thực hiện ngay trong quá trình giảng viên trẻ đảm nhận các nhiệm vụ nghề nghiệp. Thông qua hoạt động cố vấn hướng dẫn, giảng viên trẻ có điều kiện học hỏi từ kinh nghiệm thực tiễn, tiếp nhận phản hồi, tự xem xét kết quả thực hiện nhiệm vụ và điều chỉnh hoạt động nghề nghiệp, qua đó từng bước nâng cao năng lực và duy trì quá trình phát triển nghề nghiệp liên tục.

Như vậy, mục tiêu phát triển năng lực nghề nghiệp cho giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn vừa hướng tới sự phát triển các năng lực cần thiết để thực hiện nhiệm vụ nghề nghiệp, vừa tạo điều kiện để giảng viên trẻ học tập từ kinh nghiệm của cán bộ hướng dẫn và đồng nghiệp, phát triển trong cộng đồng giảng viên và duy trì quá trình học tập nghề nghiệp liên tục. Hoạt động cố vấn hướng dẫn vì vậy không thay thế trách nhiệm tự phát triển của giảng viên trẻ và cũng không đòi hỏi cán bộ hướng dẫn phải có ưu thế ở mọi nhóm năng lực, mà đóng vai trò hỗ trợ, định hướng, phản hồi và kết nối các nguồn lực phát triển phù hợp. Các mục tiêu này là cơ sở để xác định nội dung phát triển năng lực nghề nghiệp cho giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn ở phần tiếp theo.

1.4.5. Nội dung phát triển năng lực nghề nghiệp cho giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

Nội dung phát triển năng lực nghề nghiệp cho giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn được xác định trên cơ sở các yêu cầu đối với hoạt động nghề nghiệp của giảng viên, bao gồm: năng lực chuyên môn, năng lực sư phạm, năng lực nghiên cứu khoa học, năng lực phục vụ xã hội và cộng đồng, năng lực ngoại ngữ và năng lực số trong hoạt động nghề nghiệp. Các nhóm năng lực có nội hàm riêng nhưng có sự gắn kết và hỗ trợ lẫn nhau trong quá trình giảng viên thực hiện các nhiệm vụ nghề nghiệp.

Trong phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn, việc phát triển các năng lực có thể được thực hiện với những cách thức khác nhau tùy thuộc vào nhu cầu của giảng viên trẻ, thế mạnh của cán bộ hướng dẫn và điều kiện của cơ sở giáo dục đại học. Sự hỗ trợ có thể được thực hiện thông qua định hướng, chia sẻ kinh nghiệm, phản hồi, tạo cơ hội thực hành hoặc kết nối với

các nguồn lực phù hợp. Đồng thời, giảng viên trẻ chủ động học tập, tự đánh giá, phản tư và điều chỉnh hoạt động nghề nghiệp trong quá trình phát triển năng lực.

1.4.5.1. Phát triển năng lực chuyên môn

Phát triển năng lực chuyên môn hướng tới việc giúp giảng viên trẻ củng cố và mở rộng tri thức chuyên ngành, thường xuyên cập nhật những tiến bộ và xu hướng mới trong lĩnh vực chuyên môn, đồng thời nâng cao khả năng vận dụng kiến thức vào giảng dạy, nghiên cứu khoa học và thực tiễn nghề nghiệp.

Thông qua hoạt động cố vấn hướng dẫn, giảng viên trẻ có thể được hỗ trợ xác định định hướng phát triển chuyên môn, lựa chọn những nội dung cần ưu tiên, tiếp cận các nguồn học thuật phù hợp, tham gia các hoạt động chuyên môn và nhận phản hồi trong quá trình thực hiện nhiệm vụ. Qua đó, giảng viên trẻ từng bước tích lũy kinh nghiệm, mở rộng tri thức và nâng cao khả năng vận dụng chuyên môn trong hoạt động nghề nghiệp.

1.4.5.2. Phát triển năng lực sư phạm

Phát triển năng lực sư phạm hướng tới nâng cao khả năng của giảng viên trẻ trong việc tìm hiểu đặc điểm người học và bối cảnh dạy học, chuẩn bị và thiết kế hoạt động dạy học, lựa chọn và tổ chức các phương pháp, hình thức dạy học phù hợp và kiểm tra- đánh giá và hỗ trợ người học.

Thông qua hoạt động cố vấn hướng dẫn, giảng viên trẻ có thể được hỗ trợ trong quá trình chuẩn bị và tổ chức dạy học, trao đổi về phương pháp và cách thức tổ chức hoạt động học tập, quan sát thực tiễn giảng dạy, dự giờ và nhận phản hồi về hoạt động dạy học và kiểm tra - đánh giá. Trên cơ sở những phản hồi nhận được, giảng viên trẻ tự xem xét, điều chỉnh và từng bước nâng cao chất lượng thực hành sư phạm.

1.4.5.3. Phát triển năng lực nghiên cứu khoa học

Phát triển năng lực nghiên cứu khoa học hướng tới nâng cao khả năng của giảng viên trẻ trong việc xác định vấn đề nghiên cứu, xây dựng và triển khai nghiên cứu, thu thập và xử lý dữ liệu, trình bày và công bố kết quả, đồng thời tham gia các hoạt động hợp tác nghiên cứu.

Thông qua hoạt động cố vấn hướng dẫn, giảng viên trẻ có thể được định hướng lựa chọn vấn đề nghiên cứu, tham gia đề tài hoặc nhóm nghiên cứu, trao đổi về phương pháp và quy trình nghiên cứu, nhận phản hồi đối với các sản phẩm khoa học, đồng thời được kết nối với các nguồn lực, mạng lưới và cơ hội hợp tác phù hợp. Việc trực tiếp tham gia các nhiệm vụ nghiên cứu với sự hỗ trợ cần thiết tạo điều kiện để giảng viên trẻ tích lũy kinh nghiệm và từng bước phát triển năng lực nghiên cứu khoa học.

1.4.5.4. Phát triển năng lực phục vụ xã hội và cộng đồng

Phát triển năng lực phục vụ xã hội và cộng đồng hướng tới nâng cao khả năng của giảng viên trẻ trong việc thực hiện các nhiệm vụ phục vụ tổ chức, đóng góp cho chuyên ngành và nghề nghiệp, đồng thời vận dụng chuyên môn để kết nối và phục vụ cộng đồng. Nội dung này được thể hiện trên ba phương diện chủ yếu:

- *Phục vụ tổ chức*: tham gia các hoạt động của đơn vị và nhà trường, phát triển chương trình đào tạo, hỗ trợ người học và các nhiệm vụ chung phù hợp với vị trí, vai trò của giảng viên.
- *Phục vụ chuyên ngành và nghề nghiệp*: tham gia các hoạt động học thuật, nghề nghiệp, chia sẻ chuyên môn và đóng góp vào sự phát triển của cộng đồng chuyên môn.
- *Phục vụ cộng đồng và kết nối xã hội*: vận dụng kiến thức và chuyên môn để tham gia các hoạt động tư vấn, hợp tác và phục vụ cộng đồng, các tổ chức và các bên liên quan.

Thông qua hoạt động cố vấn hướng dẫn, giảng viên trẻ có thể được định hướng, giới thiệu và tạo cơ hội tham gia các hoạt động phù hợp với chuyên môn và giai đoạn phát triển nghề nghiệp. Quá trình tham gia giúp giảng viên trẻ mở rộng kinh nghiệm, tăng cường kết nối và từng bước nâng cao khả năng đóng góp cho tổ chức, nghề nghiệp và cộng đồng.

1.4.5.5. Phát triển năng lực ngoại ngữ và năng lực số trong hoạt động nghề nghiệp

Năng lực ngoại ngữ và năng lực số hỗ trợ giảng viên thực hiện hiệu quả các nhiệm vụ chuyên môn, giảng dạy, nghiên cứu khoa học, hợp tác học thuật và các hoạt động nghề nghiệp khác. Năng lực ngoại ngữ tạo điều kiện cho giảng viên tiếp cận nguồn tri thức, tham gia giao tiếp và hợp tác học thuật, nghiên cứu và công bố trong môi trường quốc tế. Năng lực số hỗ trợ việc khai thác tài nguyên, tổ chức dạy học, kiểm tra - đánh giá, nghiên cứu, giao tiếp nghề nghiệp và phát triển chuyên môn.

Trong hoạt động cố vấn hướng dẫn, việc hỗ trợ phát triển hai năng lực này có thể được thực hiện thông qua nhận diện nhu cầu, định hướng cách vận dụng vào các nhiệm vụ nghề nghiệp, giới thiệu nguồn lực và cơ hội học tập, kết nối với cá nhân hoặc nhóm có chuyên môn phù hợp và tạo điều kiện để giảng viên trẻ vận dụng năng lực trong thực tiễn.

Các nội dung phát triển năng lực nghề nghiệp nêu trên được thực hiện gắn với nhiệm vụ nghề nghiệp và nhu cầu phát triển của từng giảng viên trẻ. Thông qua quá trình thực hiện nhiệm vụ, tiếp nhận phản hồi, tự đánh giá, phản tư và điều chỉnh, giảng viên trẻ từng bước phát triển các năng lực cần thiết và duy trì quá trình học tập, phát triển nghề nghiệp liên tục.

1.4.6. Hình thức phát triển năng lực nghề nghiệp cho giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

Hình thức phát triển năng lực nghề nghiệp cho giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn là cách thức tổ chức và thực hiện sự tương tác, trao đổi và hỗ trợ giữa cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ trong quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp. Các mô hình cố vấn hướng dẫn có thể được xem xét từ nhiều phương diện như hoạt động, nguồn lực, công cụ và vai trò của công nghệ; do đó, các hình thức triển khai không nhất thiết tồn tại tách biệt mà có thể được kết hợp trong thực tiễn (Dawson, 2014; Nuis và cộng sự, 2023).

Xét theo cách thức tương tác, hoạt động cố vấn hướng dẫn có thể được thực hiện trực tiếp hoặc gián tiếp. Bên cạnh đó, trên phương tiện và môi trường thực hiện, hoạt động này có thể được hỗ trợ thông qua các nền tảng số và công nghệ. Việc lựa chọn và kết hợp các hình thức phụ thuộc vào mục tiêu, nội dung hỗ trợ, nhu cầu của giảng viên trẻ và điều kiện tổ chức của cơ sở giáo dục đại học.

1.4.6.1. Hình thức trực tiếp

Hình thức trực tiếp được thực hiện thông qua sự gặp gỡ và tương tác trực diện giữa cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ, theo cá nhân hoặc theo nhóm. Các hoạt động có thể bao gồm trao đổi chuyên môn, tổ chức seminar, dự giờ, sinh hoạt chuyên môn, cùng thực hiện nhiệm vụ nghiên cứu khoa học, viết và công bố bài báo, hướng dẫn khai thác tài nguyên và học liệu phục vụ tự học. Hoạt động cố vấn hướng dẫn trong phát triển giảng dạy đại học có thể tạo điều kiện cho giảng viên trao đổi, tiếp nhận phản hồi và chuyển hóa kinh nghiệm vào thực hành sư phạm (Pleschová và McAlpine, 2015).

Thông qua các hoạt động trực tiếp, cán bộ hướng dẫn có điều kiện quan sát quá trình thực hiện nhiệm vụ, chia sẻ kinh nghiệm và phản hồi về những vấn đề cụ thể. Trên cơ sở đó, giảng viên trẻ tự xem xét, điều chỉnh cách thức thực hiện công việc và từng bước tích lũy kinh nghiệm nghề nghiệp.

1.4.6.2. Hình thức gián tiếp

Hình thức gián tiếp được thực hiện khi hoạt động hỗ trợ không nhất thiết đòi hỏi cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ gặp gỡ trực diện hoặc hiện diện đồng thời. Cán bộ hướng dẫn có thể xem xét video giờ giảng, giáo án, sản phẩm dạy học, sản phẩm nghiên cứu và các minh chứng nghề nghiệp khác. Đồng thời, cán bộ hướng dẫn có thể sử dụng phản hồi của người học hoặc các nguồn thông tin phù hợp để trao đổi và góp ý cho giảng viên trẻ.

Hình thức này tạo điều kiện sử dụng nhiều nguồn thông tin và minh chứng trong quá trình hỗ trợ, đồng thời tăng tính linh hoạt về thời gian và không gian. Qua việc tiếp nhận phản hồi, giảng viên trẻ có thêm căn cứ để tự đánh giá, phản tư và điều chỉnh hoạt động nghề nghiệp.

1.4.6.3. Hình thức thông qua nền tảng số

Hình thức thông qua nền tảng số sử dụng công nghệ làm phương tiện kết nối, trao đổi, chia sẻ tài nguyên và phản hồi trong quá trình cố vấn hướng dẫn. Sự phát triển của giao tiếp qua công nghệ đã mở rộng khả năng thực hiện cố vấn hướng dẫn ngoài các tương tác trực tiếp truyền thống và tạo ra những cách thức kết nối linh hoạt hơn (Ensher, Heun và Blanchard, 2003; Tinoco-Giraldo, Torrecilla Sánchez và García-Peñalvo, 2020).

Các phương tiện có thể bao gồm hệ thống quản lý học tập, nền tảng họp trực tuyến, thư điện tử, mạng xã hội, công cụ cộng tác và chia sẻ tài liệu. Hoạt động có thể diễn ra đồng bộ hoặc không đồng bộ và có thể kết hợp với các hình thức trực tiếp hoặc gián tiếp. Việc sử dụng nền tảng số giúp duy trì trao đổi khi các bên bị hạn chế về thời gian hoặc không gian, đồng thời mở rộng khả năng tiếp cận và chia sẻ nguồn lực. Hiệu quả triển khai phụ thuộc vào điều kiện hạ tầng, khả năng sử dụng công nghệ và cách thức tổ chức hoạt động hỗ trợ.

Việc sử dụng nền tảng số trước hết là phương tiện tổ chức hoạt động cố vấn hướng dẫn. Sự phát triển năng lực số của giảng viên trẻ gắn với quá trình họ lựa chọn, sử dụng và khai thác công nghệ trong thực hiện các nhiệm vụ nghề nghiệp.

Bảng 1.3. So sánh đặc điểm, ưu điểm, hạn chế và giá trị hỗ trợ của các hình thức cố vấn hướng dẫn trong phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ

Hình thức	Đặc điểm	Ưu điểm	Hạn chế	Giá trị hỗ trợ
Trực tiếp	Cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ gặp gỡ, trao đổi hoặc cùng thực hiện nhiệm vụ nghề nghiệp.	Phản hồi kịp thời; thuận lợi cho quan sát và trao đổi gắn với tình huống cụ thể.	Cần bố trí thời gian, nội dung và điều kiện để các bên cùng tham gia.	Hỗ trợ chia sẻ kinh nghiệm, điều chỉnh thực hành và tích lũy kinh nghiệm nghề nghiệp.
Gián tiếp	Hỗ trợ thông qua sản phẩm, minh chứng hoặc nguồn thông tin; không nhất thiết gặp gỡ trực diện hoặc đồng thời.	Linh hoạt về thời gian, không gian; có thể sử dụng nhiều nguồn thông tin và minh chứng.	Phụ thuộc vào chất lượng minh chứng và tính cụ thể, kịp thời của phản hồi.	Tạo thêm căn cứ cho tự đánh giá, phản tư và điều chỉnh hoạt động nghề nghiệp.
Thông qua nền tảng số	Công nghệ được sử dụng làm phương tiện kết nối và hỗ trợ; có thể đồng bộ hoặc không đồng bộ.	Mở rộng khả năng kết nối, tiếp cận và chia sẻ nguồn lực; hỗ trợ duy trì trao đổi từ xa.	Phụ thuộc vào hạ tầng công nghệ, khả năng sử dụng công nghệ và cách thức tổ chức.	Hỗ trợ duy trì quá trình cố vấn hướng dẫn linh hoạt và mở rộng khả năng chia sẻ nguồn lực.

(Nguồn: Tác giả tổng hợp)

Trong thực tiễn, các hình thức trên có thể được kết hợp tùy theo nội dung, nhiệm vụ và điều kiện thực hiện. Sự kết hợp giữa trao đổi trực tiếp, phản hồi dựa trên sản phẩm và minh chứng, cùng với các phương tiện số tạo điều kiện duy trì quá trình hỗ trợ và phát huy tính chủ động của giảng viên trẻ trong phát triển năng lực nghề nghiệp.

1.4.7. Đánh giá phát triển năng lực nghề nghiệp cho giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

Đánh giá phát triển năng lực nghề nghiệp nhằm nhận diện sự tiến bộ của giảng viên trẻ trong quá trình thực hiện nhiệm vụ nghề nghiệp, đồng thời cung cấp thông tin phản hồi để xác định những nội dung cần tiếp tục phát triển. Trong hoạt động cố vấn hướng dẫn, đánh giá cần gắn với quá trình phát triển, sử dụng các nguồn thông tin phù hợp và tạo điều kiện để giảng viên trẻ chủ động xem xét, điều chỉnh hoạt động của mình. Các nghiên cứu về cố vấn hướng dẫn trong giáo dục đại học cũng cho thấy việc xem xét kết quả cần gắn với đặc điểm, mục tiêu và bối cảnh của hoạt động cố vấn hướng dẫn, thay vì dựa trên một cách đo lường duy nhất (Zellers và cộng sự, 2008; Nuis và cộng sự, 2023).

1.4.7.1. Nội dung đánh giá

Nội dung đánh giá tập trung vào sự tiến bộ của giảng viên trẻ ở các nhóm năng lực nghề nghiệp gồm: năng lực chuyên môn, năng lực sư phạm, năng lực nghiên cứu khoa học, năng lực phục vụ xã hội và cộng đồng, năng lực ngoại ngữ và năng lực số trong hoạt động nghề nghiệp. Việc đánh giá được thực hiện gắn với mục tiêu phát triển, nhiệm vụ nghề nghiệp và nhu cầu của từng giảng viên trẻ.

Đánh giá không chỉ xem xét kết quả thực hiện nhiệm vụ mà còn chú ý đến khả năng vận dụng kiến thức, kỹ năng và kinh nghiệm trong thực tiễn. Kết quả đánh giá giúp giảng viên trẻ nhận diện những mặt đã tiến bộ, những nội dung còn hạn chế và nhu cầu phát triển tiếp theo.

1.4.7.2. Hình thức và minh chứng đánh giá

Đánh giá có thể được thực hiện thông qua các sản phẩm và minh chứng nghề nghiệp như giáo án, học liệu, sản phẩm dạy học, bài báo, báo cáo nghiên cứu, kết quả thực hiện nhiệm vụ chuyên môn và các sản phẩm phù hợp khác. Quan sát, dự giờ, seminar, hội thảo, sinh hoạt chuyên môn và quá trình tham gia các nhiệm vụ nghề nghiệp cũng cung cấp những thông tin cần thiết để nhận diện sự phát triển năng lực.

Các nguồn phản hồi cần được xem xét trong mối liên hệ với mục tiêu và bối cảnh thực hiện nhiệm vụ. Phản hồi có ý nghĩa phát triển khi người tiếp nhận chủ động xem xét thông tin, đưa ra nhận định và sử dụng thông tin đó để điều chỉnh hoạt động tiếp theo (Carless và Boud, 2018).

1.4.7.3. Lực lượng tham gia đánh giá

Đánh giá phát triển năng lực nghề nghiệp có thể có sự tham gia của nhiều lực lượng. Giảng viên trẻ thực hiện tự đánh giá, đối chiếu kết quả với mục tiêu phát triển và phản tư về quá trình thực hiện nhiệm vụ. Cán bộ hướng dẫn cung cấp nhận xét và phản hồi dựa trên quá trình hỗ trợ, quan sát và các minh chứng nghề nghiệp. Đồng nghiệp có thể tham gia đánh giá ngang hàng đối với các hoạt động chuyên môn, giảng dạy, nghiên cứu và hợp tác nghề nghiệp. Cán bộ quản lý xem xét việc thực hiện nhiệm vụ và mức độ đáp ứng yêu cầu của vị trí việc làm. Người học cung cấp phản hồi về những khía cạnh mà họ trực tiếp trải nghiệm trong hoạt động dạy học và hỗ trợ học tập.

Sự tham gia của từng lực lượng được xác định phù hợp với nội dung năng lực và nguồn minh chứng có thể quan sát, qua đó cung cấp thêm căn cứ để giảng viên trẻ tự đánh giá và tiếp tục điều chỉnh quá trình phát triển nghề nghiệp.

Bảng 1.4. Đánh giá phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

Nội dung đánh giá	Hình thức, minh chứng đánh giá	Lực lượng tham gia
Năng lực chuyên môn	Sản phẩm chuyên môn; kết quả thực hiện nhiệm vụ; trao đổi, sinh hoạt chuyên môn	GVT tự đánh giá; CBHD; đồng nghiệp; CBQL
Năng lực sư phạm	Giáo án, học liệu; dự giờ, quan sát dạy học; phản hồi của người học	GVT tự đánh giá; CBHD; đồng nghiệp; người học
Năng lực nghiên cứu khoa học	Đề tài, bài báo, báo cáo nghiên cứu; quá trình tham gia hoạt động nghiên cứu	GVT tự đánh giá; CBHD; đồng nghiệp; CBQL
Năng lực phục vụ xã hội và cộng đồng	Minh chứng tham gia hoạt động của tổ chức, nghề nghiệp và cộng đồng; kết quả thực hiện nhiệm vụ	GVT tự đánh giá; CBHD; đồng nghiệp; CBQL
Năng lực ngoại ngữ và năng lực số trong hoạt động nghề nghiệp	Minh chứng sử dụng ngoại ngữ và công nghệ số trong giảng dạy, nghiên cứu, hợp tác học thuật và các nhiệm vụ nghề nghiệp	GVT tự đánh giá; CBHD, đồng nghiệp, CBQL hoặc các nguồn phản hồi phù hợp

(Nguồn: Tác giả tổng hợp)

Kết quả đánh giá cung cấp thông tin để giảng viên trẻ nhận diện sự tiến bộ, tự đánh giá và phản tư, đồng thời giúp xác định nhu cầu, mục tiêu và nội dung hỗ trợ tiếp theo. Qua đó, đánh giá trở thành một khâu phản hồi trong quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp liên tục.

1.4.8. Các điều kiện đảm bảo cho hoạt động phát triển năng lực nghề nghiệp cho giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

Phát triển năng lực nghề nghiệp cho giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn cần có những điều kiện phù hợp từ phía cơ sở giáo dục đại học và các chủ thể

tham gia. Các nghiên cứu về cố vấn hướng dẫn trong môi trường học thuật cho thấy sự hỗ trợ của tổ chức, nguồn lực, sự chuẩn bị của các bên và chất lượng tương tác giữa cán bộ hướng dẫn với người được hỗ trợ có ý nghĩa đối với việc duy trì và phát huy giá trị của hoạt động này (Zellers và cộng sự, 2008; Nuis và cộng sự, 2023).

Thứ nhất, chính sách và sự khuyến khích của cơ sở giáo dục đại học. Nhà trường cần có định hướng, quy định hoặc cơ chế khuyến khích phù hợp để tạo cơ sở cho việc tổ chức hoạt động cố vấn hướng dẫn. Sự quan tâm và hỗ trợ ở cấp tổ chức góp phần xác lập vị trí của hoạt động này trong phát triển nghề nghiệp giảng viên và tạo điều kiện để các bên tham gia thực hiện vai trò của mình. Zellers và cộng sự (2008) cũng xác định sự hỗ trợ rõ ràng của lãnh đạo và sự gắn kết với mục tiêu của tổ chức là những yếu tố quan trọng đối với các chương trình cố vấn hướng dẫn dành cho giảng viên.

Thứ hai, điều kiện về thời gian. Cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ cần có quỹ thời gian phù hợp để trao đổi, thực hiện các hoạt động nghề nghiệp, phản hồi và xem xét sự tiến bộ. Thời gian và tần suất tương tác là những thành tố cần được tính đến khi thiết kế và tổ chức hoạt động cố vấn hướng dẫn trong giáo dục đại học (Nuis và cộng sự, 2023).

Thứ ba, điều kiện về nguồn lực. Quá trình cố vấn hướng dẫn cần được hỗ trợ bằng các nguồn lực phù hợp như tài liệu, học liệu, công cụ, nền tảng công nghệ và kinh phí cần thiết cho các hoạt động chuyên môn, nghiên cứu và phát triển nghề nghiệp. Việc phân bổ nguồn lực phù hợp góp phần tạo điều kiện để các nội dung hỗ trợ được thực hiện gắn với nhiệm vụ nghề nghiệp của giảng viên trẻ (Zellers và cộng sự, 2008).

Thứ tư, bồi dưỡng và định hướng ban đầu cho các bên tham gia. Cán bộ hướng dẫn cần được bồi dưỡng về kỹ năng hướng dẫn, lắng nghe và phản hồi. Giảng viên trẻ cần được định hướng về mục tiêu, vai trò, trách nhiệm và cách thức tham gia chủ động vào quá trình phát triển. Việc chuẩn bị và bồi dưỡng các bên tham gia là một thành tố thường gặp trong các chương trình cố vấn hướng dẫn được tổ chức chính thức trong giáo dục đại học (Nuis và cộng sự, 2023).

Thứ năm, sự tin tưởng, tôn trọng và hợp tác trong các tương tác giữa cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ. Sự cởi mở, tôn trọng lẫn nhau và phối hợp tích cực tạo điều kiện cho việc trao đổi kinh nghiệm, tiếp nhận phản hồi và phản tư nghề nghiệp. Straus và cộng sự (2013) cho thấy các tương tác hỗ trợ thành công thường gắn với tính tương hỗ, sự tôn trọng lẫn nhau, kỳ vọng rõ ràng và cam kết của các bên.

Bảng 1.5. Các nhóm điều kiện đảm bảo phát triển năng lực nghề nghiệp cho giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

Điều kiện	Nội dung
1. Chính sách và sự khuyến khích của nhà trường	Có định hướng, chính sách hoặc cơ chế khuyến khích hoạt động cố vấn hướng dẫn.
2. Thời gian	Cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ có thời gian phù hợp để thực hiện các hoạt động cố vấn hướng dẫn.
3. Nguồn lực	Có tài liệu, công cụ, công nghệ và nguồn lực tài chính phù hợp để hỗ trợ hoạt động.
4. Bồi dưỡng và định hướng ban đầu	Cán bộ hướng dẫn được bồi dưỡng kỹ năng hướng dẫn; giảng viên trẻ được định hướng về mục tiêu, vai trò và cách thức tham gia.
5. Sự tin tưởng, tôn trọng và hợp tác	Các tương tác giữa cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ được duy trì trên cơ sở tin tưởng, tôn trọng và hợp tác.

(Nguồn: Tác giả tổng hợp)

Các điều kiện trên có sự gắn kết với nhau và tạo nền tảng để hoạt động cố vấn hướng dẫn được duy trì phù hợp với nhu cầu phát triển nghề nghiệp của giảng viên trẻ. Việc bảo đảm các điều kiện này thuộc trách nhiệm tổ chức của cơ sở giáo dục đại học và được tiếp tục xem xét ở góc độ quản lý trong các nội dung tiếp theo của luận án.

1.5. Quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn ở trường đại học

1.5.1. Cơ sở xác định nội dung quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ ở trường đại học thông qua cố vấn hướng dẫn

Việc xác định nội dung quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn cần dựa trên cơ sở lý luận phù hợp với bản chất của quá trình phát triển con người trong tổ chức và đặc điểm quản lý tại cơ sở giáo dục đại học. Trong nghiên cứu này, lý thuyết phát triển nguồn nhân lực được sử dụng để làm rõ bản chất của quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp, tiếp cận chức năng quản lý giữ vai trò chủ đạo trong xác định các nội dung quản lý đồng thời được kết hợp với tiếp cận hệ thống nhằm làm rõ sự liên kết giữa các khâu, các cấp quản lý và các chủ thể tham gia.

1.5.1.1. Lý thuyết phát triển nguồn nhân lực

Phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ trước hết có thể được xem xét trong khuôn khổ phát triển nguồn nhân lực của tổ chức. Theo Nadler (1970), phát triển nguồn nhân lực gắn với việc tổ chức có chủ đích các hoạt động học tập nhằm tạo ra những thay đổi cần thiết đối với người lao động. Cách tiếp cận này được Swanson và Holton (2001) phát triển theo hướng gắn sự phát triển của cá nhân

với yêu cầu thực hiện công việc và mục tiêu của tổ chức. Từ đó, phát triển năng lực nghề nghiệp không chỉ là nỗ lực riêng của cá nhân mà còn là quá trình cần được tổ chức, hỗ trợ và tạo điều kiện phù hợp trong môi trường làm việc. Swanson và Holton xác lập phát triển nguồn nhân lực trên nền tảng gắn phát triển cá nhân với kết quả và yêu cầu của tổ chức.

Đối với giảng viên trẻ, quá trình phát triển cần được định hướng từ yêu cầu của vị trí việc làm, nhiệm vụ nghề nghiệp, nhu cầu phát triển cá nhân và định hướng phát triển đội ngũ của cơ sở giáo dục đại học. Trong luận án này, Khung năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ được sử dụng như một khung tham chiếu để xác định nhu cầu, mục tiêu, nội dung phát triển và xem xét sự tiến bộ của giảng viên trẻ.

Trong quá trình đó, cố vấn hướng dẫn được xem là một phương thức hỗ trợ phát triển nghề nghiệp, thông qua sự định hướng, chia sẻ kinh nghiệm, phản hồi và hỗ trợ của cán bộ hướng dẫn. Tuy nhiên, sự phát triển năng lực nghề nghiệp không chỉ phụ thuộc vào sự hỗ trợ này mà còn gắn với việc thực hiện nhiệm vụ nghề nghiệp, tự học, tự đánh giá, phản tư và điều chỉnh của chính giảng viên trẻ. Vì vậy, quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp thông qua cố vấn hướng dẫn cần hướng đến việc tổ chức và tạo điều kiện để giảng viên trẻ chủ động phát triển năng lực, thay vì xem họ chỉ là đối tượng tiếp nhận hỗ trợ.

1.5.1.2. Tiếp cận chức năng quản lý kết hợp với tiếp cận hệ thống

Trên cơ sở xác định phát triển năng lực nghề nghiệp là một quá trình có mục tiêu và được tổ chức trong cơ sở giáo dục đại học, nội dung quản lý trước hết cần được xác định theo các chức năng cơ bản của quản lý. Fayol (1949) xem hoạt động quản lý là một chỉnh thể gồm các chức năng có quan hệ với nhau như lập kế hoạch, tổ chức, chỉ huy, phối hợp và kiểm tra. Đây là một trong những nền tảng kinh điển của tiếp cận chức năng quản lý.

Vận dụng vào quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ, luận án xác định các nội dung chủ yếu gồm: *lập kế hoạch phát triển năng lực nghề nghiệp; tổ chức thực hiện kế hoạch; chỉ đạo thực hiện; kiểm tra - đánh giá; và quản lý các điều kiện bảo đảm*. Các chức năng quản lý được triển khai xoay quanh quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp thông qua cố vấn hướng dẫn.

Tuy vậy, các nội dung quản lý trên không tồn tại tách rời. Tiếp cận hệ thống cho phép xem tổ chức như một chỉnh thể gồm nhiều thành tố có quan hệ và phụ thuộc lẫn nhau, đồng thời chịu tác động của môi trường bên ngoài. Katz và Kahn (1978) đã luận giải trực tiếp tổ chức dưới góc độ hệ thống và mối quan hệ giữa tổ chức với môi trường. Theo đó, lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo, kiểm tra - đánh giá và quản lý các điều kiện bảo đảm cần được thực hiện trong mối liên hệ với nhau. Thông tin từ quá trình kiểm tra - đánh giá được sử dụng để điều chỉnh mục tiêu, nội dung, cách thức tổ chức và các điều kiện hỗ trợ ở những chu kỳ tiếp theo.

Tiếp cận hệ thống cũng đòi hỏi sự phối hợp giữa cấp trường, các đơn vị chức năng, khoa/bộ môn, cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ. Trong đó, các chủ thể quản lý thực hiện chức năng định hướng, tổ chức, điều phối và kiểm tra; cán bộ hướng dẫn trực tiếp thực hiện hoạt động hỗ trợ, còn giảng viên trẻ giữ vai trò chủ thể trong quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp của bản thân. Sự phân định và phối hợp giữa các chủ thể là cơ sở để các nội dung quản lý được triển khai thống nhất nhưng vẫn phù hợp với nhu cầu phát triển của từng giảng viên trẻ và điều kiện cụ thể của cơ sở giáo dục đại học.

Trên nền tảng các cách tiếp cận và cơ sở lý luận đã xác định, quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn cần được thực hiện theo một số nguyên tắc cơ bản nhằm bảo đảm sự thống nhất giữa định hướng phát triển, vai trò của các chủ thể và quá trình tổ chức thực hiện. Các nguyên tắc này được xác định trên cơ sở vận dụng lý thuyết phát triển nguồn nhân lực, nghiên cứu về phát triển nghề nghiệp giảng viên giai đoạn đầu sự nghiệp và quản trị trong giáo dục đại học (Swanson & Holton, 2001; Austin, Sorcinelli & McDaniels, 2007; Fielden, 2008; Garavan, 2007).

Thứ nhất, bảo đảm định hướng phát triển theo khung năng lực và yêu cầu của vị trí việc làm. Khung năng lực nghề nghiệp được sử dụng như một khung tham chiếu để nhận diện nhu cầu, xác định mục tiêu, lựa chọn nội dung và xem xét sự tiến bộ của giảng viên trẻ. Việc quản lý vì vậy cần gắn quá trình phát triển năng lực với yêu cầu thực hiện nhiệm vụ nghề nghiệp và định hướng phát triển đội ngũ của cơ sở giáo dục đại học, đồng thời chú ý đến nhu cầu phát triển của từng giảng viên.

Thứ hai, bảo đảm phát huy tính chủ động và trách nhiệm của giảng viên trẻ trong quá trình phát triển năng lực. Giảng viên trẻ là chủ thể trực tiếp của quá trình phát triển nghề nghiệp. Vì vậy, các tác động quản lý và hoạt động cố vấn hướng dẫn cần tạo điều kiện để họ chủ động xác định nhu cầu, tham gia thực hiện nhiệm vụ nghề nghiệp, tiếp nhận phản hồi, tự đánh giá và điều chỉnh quá trình phát triển của bản thân. Cán bộ hướng dẫn thực hiện vai trò định hướng, chia sẻ kinh nghiệm và hỗ trợ phù hợp và khuyến khích sự chủ động của giảng viên trẻ.

Thứ ba, bảo đảm phân cấp, phối hợp và trách nhiệm giữa các chủ thể. Quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ cần có sự phân định tương đối rõ về trách nhiệm và phạm vi chủ động giữa cấp trường, khoa/bộ môn, các đơn vị có liên quan, cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ cũng như duy trì sự phối hợp và trao đổi thông tin giữa các chủ thể trong quá trình thực hiện. Nguyên tắc này góp phần hạn chế sự chồng chéo hoặc bỏ trống trách nhiệm và tạo điều kiện để các hoạt động hỗ trợ được triển khai phù hợp với từng cấp quản lý.

Thứ tư, bảo đảm tính thích ứng và cải tiến dựa trên phản hồi. Quá trình quản lý cần có khả năng điều chỉnh trước sự thay đổi của nhu cầu phát triển, đặc điểm

của giảng viên trẻ và điều kiện thực tế của cơ sở giáo dục đại học. Thông tin từ kiểm tra, đánh giá, phản hồi của các chủ thể và kết quả thực hiện cần được sử dụng để điều chỉnh mục tiêu, nội dung, cách thức tổ chức và các điều kiện hỗ trợ khi cần thiết. Qua đó, các chức năng quản lý được liên kết trong một quá trình có phản hồi và cải tiến liên tục.

Việc tuân thủ các nguyên tắc trên tạo cơ sở định hướng cho việc phân định trách nhiệm, tổ chức phối hợp và thực hiện các chức năng quản lý trong quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn.

1.5.2. Phân cấp quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ ở trường đại học

Trong quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ, phân cấp không chỉ là sự phân định thẩm quyền giữa các cấp quản lý mà còn gắn với trách nhiệm, phạm vi chủ động và cơ chế phối hợp giữa các chủ thể. Trong cơ sở giáo dục đại học, phân cấp cần vừa bảo đảm định hướng thống nhất của nhà trường, vừa tạo điều kiện để các đơn vị và cá nhân thực hiện chức năng, nhiệm vụ phù hợp; quyền hạn được giao đồng thời gắn với trách nhiệm thực hiện và giải trình trong phạm vi được phân công (Fielden, 2008). Bên cạnh đó, quá trình quản lý còn cần sự phối hợp giữa các chủ thể ở những cấp và vị trí khác nhau (Bolden, Petrov & Gosling, 2009).

Ở cấp cơ sở giáo dục đại học, Ban Giám hiệu chịu trách nhiệm định hướng chung đối với phát triển đội ngũ giảng viên. Các đơn vị chức năng tham mưu và phối hợp thực hiện theo nhiệm vụ được giao. Cấp trường xác định mục tiêu, xây dựng kế hoạch tổng thể, ban hành chính sách, bố trí nguồn lực, thiết lập cơ chế phối hợp và tổ chức kiểm tra - đánh giá. Khung năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ được sử dụng như một khung tham chiếu để định hướng xác định nhu cầu, mục tiêu và nội dung phát triển.

Từ định hướng chung đó, khoa/bộ môn cụ thể hóa và tổ chức thực hiện các nội dung quản lý phù hợp với đặc điểm chuyên môn và nhu cầu phát triển của giảng viên trẻ. Trách nhiệm chủ yếu gồm nhận diện nhu cầu, cụ thể hóa kế hoạch, đề xuất hoặc phân công cán bộ hướng dẫn, tổ chức và điều phối hoạt động cố vấn hướng dẫn, theo dõi quá trình thực hiện và phản hồi thông tin cho các chủ thể liên quan.

Trong quá trình thực hiện, cán bộ hướng dẫn trực tiếp triển khai hoạt động cố vấn hướng dẫn theo nhiệm vụ được phân công. Cán bộ hướng dẫn thực hiện việc định hướng, chia sẻ kinh nghiệm, phản hồi, hỗ trợ giảng viên trẻ trong quá trình thực hiện nhiệm vụ nghề nghiệp và cung cấp những thông tin cần thiết cho khoa/bộ môn để phục vụ theo dõi, điều chỉnh khi cần thiết. Giảng viên trẻ giữ vai trò chủ thể trong quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp của bản thân. Trên cơ sở yêu cầu của vị trí việc làm, khung năng lực và các phản hồi nhận được, giảng viên trẻ chủ

động nhận diện nhu cầu, thực hiện mục tiêu phát triển, tự học, tự đánh giá, phản tư và điều chỉnh hoạt động nghề nghiệp. Phạm vi chủ động của giảng viên trẻ vì vậy cần gắn với trách nhiệm đối với các nhiệm vụ và mục tiêu phát triển đã xác định.

Sự phân cấp chỉ phát huy hiệu quả khi đi cùng với cơ chế phối hợp và trao đổi thông tin phù hợp. Theo chiều dọc, sự phối hợp kết nối định hướng của cấp trường với việc tổ chức tại khoa/bộ môn và quá trình thực hiện ở cấp cá nhân. Theo chiều ngang, sự phối hợp giữa các đơn vị chức năng, khoa/bộ môn và các cá nhân liên quan tạo điều kiện huy động nguồn lực, chia sẻ thông tin và xử lý vấn đề phát sinh. Thông tin từ quá trình theo dõi, phản hồi và đánh giá cần được sử dụng để điều chỉnh kế hoạch, cách thức hỗ trợ và các điều kiện tổ chức khi cần thiết.

1.5.3. Nội dung quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp thông qua cố vấn hướng dẫn

Quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn được tiếp cận như một quá trình quản lý có mục tiêu, nhằm tổ chức và tạo điều kiện để giảng viên trẻ chủ động nâng cao năng lực nghề nghiệp với sự hỗ trợ của cán bộ hướng dẫn. Theo đó, cố vấn hướng dẫn không chỉ là hoạt động hỗ trợ giữa các cá nhân mà còn là một phương thức phát triển năng lực nghề nghiệp cần được tổ chức và quản lý phù hợp với mục tiêu phát triển đội ngũ của cơ sở giáo dục đại học.

Trên cơ sở tiếp cận quản lý theo chức năng kết hợp với tiếp cận hệ thống, nội dung quản lý bao gồm lập kế hoạch, tổ chức thực hiện, chỉ đạo và kiểm tra - đánh giá, đồng thời quản lý các điều kiện bảo đảm cho phát triển năng lực nghề nghiệp thông qua cố vấn hướng dẫn. Các nội dung này có chức năng riêng nhưng có quan hệ chặt chẽ, trong đó thông tin phản hồi từ quá trình thực hiện và đánh giá được sử dụng để điều chỉnh các hoạt động quản lý, bảo đảm sự gắn kết giữa nhu cầu phát triển của giảng viên trẻ, hoạt động cố vấn hướng dẫn và mục tiêu phát triển đội ngũ của nhà trường.

1.5.3.1. Xây dựng kế hoạch phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

Lập kế hoạch là khâu mở đầu của quá trình quản lý, nhằm xác định nhu cầu, mục tiêu, nội dung, cách thức thực hiện và các điều kiện cần thiết cho phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn. Từ góc độ phát triển nguồn nhân lực, việc lập kế hoạch cần gắn nhu cầu phát triển cá nhân với yêu cầu thực hiện công việc và định hướng của tổ chức (Swanson & Holton, 2001). Trong cơ sở giáo dục đại học, kế hoạch phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ cần được xây dựng trên cơ sở khung năng lực nghề nghiệp, yêu cầu của vị trí việc làm, nhu cầu phát triển của giảng viên trẻ và định hướng phát triển đội ngũ của nhà trường.

Trước hết, việc lập kế hoạch cần bắt đầu từ xác định nhu cầu phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ. Khung năng lực nghề nghiệp gồm năm nhóm năng lực được sử dụng làm căn cứ tham chiếu để nhận diện khoảng cách giữa yêu cầu nghề nghiệp và mức độ đáp ứng hiện tại của giảng viên trẻ. Thông tin xác định nhu cầu có thể được thu thập từ tự đánh giá của giảng viên trẻ, kết quả thực hiện nhiệm vụ, phản hồi chuyên môn và các nguồn thông tin quản lý có liên quan. Trên cơ sở đó, những năng lực cần ưu tiên phát triển được xác định phù hợp với đặc điểm và giai đoạn nghề nghiệp của từng giảng viên.

Từ nhu cầu đã xác định, mục tiêu phát triển năng lực nghề nghiệp cần được cụ thể hóa, bảo đảm sự phù hợp giữa yêu cầu của vị trí việc làm, nhu cầu phát triển cá nhân và mục tiêu phát triển đội ngũ của cơ sở giáo dục đại học. Mục tiêu cần có tính khả thi và tạo căn cứ để lựa chọn nội dung hỗ trợ, xác định nhiệm vụ thực hiện cũng như theo dõi sự tiến bộ của giảng viên trẻ.

Gắn với mục tiêu phát triển, kế hoạch cần xác định nội dung và hình thức cố vấn hướng dẫn dự kiến. Nội dung hỗ trợ được lựa chọn trên cơ sở năm nhóm năng lực nghề nghiệp, tập trung vào những năng lực cần ưu tiên phát triển của từng giảng viên trẻ, thay vì áp dụng đồng loạt một nội dung cho mọi đối tượng. Hình thức cố vấn hướng dẫn được dự kiến phù hợp với mục tiêu, nội dung và điều kiện thực hiện, có thể kết hợp tương tác trực tiếp, gián tiếp và sử dụng nền tảng số. Việc lựa chọn nội dung và hình thức từ khâu lập kế hoạch tạo định hướng cho quá trình tổ chức thực hiện, đồng thời bảo đảm khả năng điều chỉnh theo nhu cầu thực tế.

Bên cạnh đó, kế hoạch cần dự kiến các nguồn lực và điều kiện cần thiết để triển khai, bao gồm cán bộ hướng dẫn, thời gian, tài chính, cơ sở vật chất và công nghệ hỗ trợ. Trong đó, cần xác định yêu cầu đối với cán bộ hướng dẫn, dự kiến nhu cầu bồi dưỡng năng lực cố vấn hướng dẫn, cũng như các điều kiện để giảng viên trẻ tham gia hoạt động phát triển năng lực nghề nghiệp. Các nguồn lực và hoạt động bồi dưỡng cần được xác định phù hợp với mục tiêu và khả năng đáp ứng của cơ sở giáo dục đại học.

Cuối cùng, kế hoạch cần xác định phương án theo dõi, kiểm tra và đánh giá, bao gồm tiêu chí, thông tin và minh chứng cần thu thập, thời điểm thực hiện, trách nhiệm của các chủ thể và cách thức sử dụng kết quả phản hồi. Việc dự kiến cơ chế theo dõi và đánh giá ngay từ khâu lập kế hoạch tạo cơ sở để xem xét tiến độ, kết quả thực hiện và điều chỉnh hoạt động phát triển năng lực nghề nghiệp thông qua cố vấn hướng dẫn khi cần thiết.

1.5.3.2. Tổ chức thực hiện kế hoạch phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

Tổ chức thực hiện là quá trình chuyển các mục tiêu, nội dung và phương án đã xác định trong kế hoạch thành những hoạt động cụ thể thông qua phân công

trách nhiệm, thiết lập cơ chế phối hợp và bố trí các nguồn lực thực hiện. Trong phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn, hoạt động tổ chức cần bảo đảm sự phối hợp giữa cấp trường, các đơn vị chức năng, khoa/bộ môn, cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ theo phân cấp quản lý đã xác định.

Trước hết, kế hoạch cần được cụ thể hóa thành những hướng dẫn và quy trình triển khai phù hợp với đặc điểm của cơ sở giáo dục đại học. Các nội dung về mục tiêu, trách nhiệm, nhiệm vụ của các chủ thể, quy trình thực hiện và cơ chế phối hợp cần được phổ biến rõ ràng nhằm tạo sự thống nhất trong tổ chức hoạt động cố vấn hướng dẫn. Trên cơ sở đó, các đơn vị và cá nhân có liên quan được phân công nhiệm vụ cụ thể, xác định rõ trách nhiệm và mối quan hệ phối hợp trong quá trình thực hiện.

Một nhiệm vụ quan trọng của khâu tổ chức là lựa chọn và phân công cán bộ hướng dẫn phù hợp với nhu cầu phát triển của giảng viên trẻ. Việc phân công cần căn cứ vào năng lực chuyên môn, kinh nghiệm nghề nghiệp, khả năng thực hiện vai trò cố vấn hướng dẫn và điều kiện tham gia của cán bộ hướng dẫn. Đồng thời, cơ sở giáo dục đại học cần tổ chức các hoạt động tập huấn, bồi dưỡng nhằm trang bị và nâng cao kiến thức, kỹ năng định hướng, chia sẻ kinh nghiệm, phản hồi và hỗ trợ phát triển nghề nghiệp cho cán bộ hướng dẫn.

Trên cơ sở kế hoạch và sự phân công đã xác định, các hoạt động cố vấn hướng dẫn cần được tổ chức gắn với nhiệm vụ nghề nghiệp và nhu cầu phát triển của giảng viên trẻ. Nội dung và cách thức hỗ trợ được triển khai linh hoạt thông qua các hình thức tương tác phù hợp, kết hợp giữa trao đổi trực tiếp, hỗ trợ gián tiếp và sử dụng nền tảng số khi cần thiết. Việc tổ chức thực hiện cũng cần tạo điều kiện để giảng viên trẻ tham gia các hoạt động chuyên môn, nghiên cứu, chia sẻ kinh nghiệm và học tập từ đồng nghiệp.

Bên cạnh việc triển khai hoạt động giữa cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ, cơ sở giáo dục đại học cần tổ chức các hình thức trao đổi chuyên môn và học tập trong cộng đồng giảng viên. Thông qua các hoạt động này, cơ hội học hỏi và tiếp cận nguồn lực hỗ trợ của giảng viên trẻ được mở rộng, góp phần phát triển môi trường hợp tác và chia sẻ kinh nghiệm nghề nghiệp trong đơn vị.

Để bảo đảm hoạt động được triển khai theo kế hoạch, việc tổ chức thực hiện cần gắn với bố trí lịch hoạt động, phương tiện hỗ trợ, các kênh trao đổi thông tin và cơ chế phối hợp giữa những chủ thể tham gia. Những nội dung này tạo điều kiện cho hoạt động cố vấn hướng dẫn được thực hiện có tổ chức, hạn chế sự phụ thuộc vào các mối quan hệ hỗ trợ riêng lẻ và tạo cơ sở cho công tác chỉ đạo, kiểm tra – đánh giá ở các khâu tiếp theo.

1.5.3.3. Chỉ đạo thực hiện kế hoạch phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn

Chỉ đạo là quá trình tác động của các chủ thể quản lý nhằm định hướng, hướng dẫn, điều phối, đôn đốc và tạo động lực cho các chủ thể tham gia thực hiện kế hoạch đã được tổ chức triển khai. Đối với phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn, hoạt động chỉ đạo cần bảo đảm quá trình hỗ trợ được duy trì đúng mục tiêu, phù hợp với nhu cầu phát triển của giảng viên trẻ và có khả năng điều chỉnh trước những yêu cầu phát sinh trong thực tiễn nghề nghiệp.

Trước hết, hoạt động chỉ đạo cần tập trung định hướng việc thực hiện các nội dung cố vấn hướng dẫn theo mục tiêu và những năng lực đã được xác định là cần ưu tiên phát triển. Khung năng lực nghề nghiệp được sử dụng làm căn cứ tham chiếu, trong khi nhiệm vụ nghề nghiệp, yêu cầu của vị trí việc làm và nhu cầu thực tế của giảng viên trẻ là cơ sở để điều chỉnh trọng tâm hỗ trợ khi cần thiết. Việc chỉ đạo cần khuyến khích cán bộ hướng dẫn gắn hoạt động định hướng, chia sẻ kinh nghiệm và phản hồi với quá trình thực hiện nhiệm vụ của giảng viên trẻ, đồng thời thúc đẩy giảng viên trẻ chủ động học tập, tự đánh giá, phản tư và điều chỉnh hoạt động nghề nghiệp.

Cùng với định hướng chuyên môn, hoạt động chỉ đạo cần bảo đảm sự phối hợp giữa các chủ thể trong quá trình thực hiện. Các cấp quản lý có trách nhiệm hướng dẫn thực hiện nhiệm vụ, điều phối hoạt động giữa các đơn vị và cá nhân, đôn đốc tiến độ, đồng thời hỗ trợ giải quyết những khó khăn hoặc vướng mắc phát sinh. Đối với cán bộ hướng dẫn, việc chỉ đạo cần chú trọng phát huy năng lực và trách nhiệm thực hiện vai trò hỗ trợ đã được phân công, khuyến khích vận dụng linh hoạt các hình thức cố vấn hướng dẫn phù hợp với nhu cầu và điều kiện thực tế.

Một nội dung quan trọng khác của hoạt động chỉ đạo là động viên, khuyến khích và duy trì sự tham gia tích cực của cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ. Thông qua việc ghi nhận những nỗ lực, khuyến khích chia sẻ kinh nghiệm và thúc đẩy hợp tác chuyên môn, các chủ thể quản lý góp phần tạo động lực thực hiện nhiệm vụ và phát huy tính chủ động của người tham gia. Đồng thời, cần quan tâm đến việc hướng dẫn các đơn vị và cá nhân sử dụng hiệu quả những nguồn lực và điều kiện hỗ trợ đã được bố trí.

Trong quá trình thực hiện, hoạt động chỉ đạo cũng cần tiếp nhận thông tin phản hồi từ các chủ thể để kịp thời hướng dẫn, điều phối và xử lý những vấn đề phát sinh. Khi có sự thay đổi về nhu cầu phát triển, điều kiện thực hiện hoặc mức độ phù hợp của hoạt động hỗ trợ, các chủ thể quản lý cần xem xét điều chỉnh cách thức triển khai trong phạm vi thẩm quyền, bảo đảm sự thống nhất với mục tiêu phát triển năng lực nghề nghiệp đã xác định.

1.5.3.4. Kiểm tra - đánh giá việc thực hiện kế hoạch phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

Kiểm tra - đánh giá là quá trình thu thập, phân tích và sử dụng thông tin nhằm xem xét mức độ thực hiện kế hoạch, chất lượng tổ chức hoạt động cố vấn hướng dẫn và kết quả phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ, qua đó cung cấp căn cứ cho việc điều chỉnh và cải tiến hoạt động quản lý. Trong tiếp cận quản lý phát triển, kiểm tra – đánh giá không chỉ nhằm xác định mức độ hoàn thành nhiệm vụ mà còn hướng tới phát hiện những hạn chế, nhận diện nguyên nhân và hỗ trợ cải tiến quá trình thực hiện.

Trước hết, hoạt động kiểm tra - đánh giá cần tập trung vào việc thực hiện các nội dung quản lý đã xác định trong kế hoạch. Những nội dung chủ yếu bao gồm tiến độ và mức độ thực hiện kế hoạch, việc phân công và thực hiện trách nhiệm của các chủ thể, sự phối hợp giữa các đơn vị, mức độ phù hợp của nội dung và hình thức cố vấn hướng dẫn, cùng việc sử dụng các nguồn lực và điều kiện hỗ trợ. Qua đó, các chủ thể quản lý có thể xác định những mặt đã đạt được và những hạn chế trong quá trình tổ chức thực hiện.

Bên cạnh đánh giá việc thực hiện kế hoạch và hoạt động cố vấn hướng dẫn, cần xem xét kết quả phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ như một phương diện phản ánh kết quả của quá trình hỗ trợ. Việc đánh giá dựa trên mục tiêu phát triển đã xác định, khung năng lực nghề nghiệp và những minh chứng từ quá trình thực hiện nhiệm vụ. Các thông tin về sự tiến bộ của giảng viên trẻ có thể được sử dụng để xem xét mức độ phù hợp và hiệu quả hỗ trợ của hoạt động cố vấn hướng dẫn. Tuy nhiên, kết quả phát triển năng lực của giảng viên trẻ cần được đặt trong mối liên hệ với nhu cầu, mức độ chủ động của cá nhân và các điều kiện thực hiện, không đồng nhất với kết quả quản lý.

Để bảo đảm tính khách quan và phù hợp với mục tiêu đánh giá, cần xây dựng và sử dụng các tiêu chí, công cụ và nguồn minh chứng tương ứng với từng nội dung kiểm tra – đánh giá. Thông tin có thể được thu thập từ cán bộ quản lý, cán bộ hướng dẫn, giảng viên trẻ và những chủ thể có liên quan, kết hợp với kế hoạch, báo cáo thực hiện, sản phẩm nghề nghiệp và các minh chứng khác. Công nghệ số có thể được ứng dụng để hỗ trợ thu thập, tổng hợp và xử lý thông tin, tạo điều kiện cho việc theo dõi tiến độ và sử dụng phản hồi kịp thời.

Hoạt động kiểm tra - đánh giá cần được thực hiện định kỳ và ở những cấp quản lý phù hợp. Ở cấp trường và khoa/bộ môn, việc kiểm tra tập trung vào kết quả triển khai kế hoạch, trách nhiệm thực hiện và sự phối hợp giữa các chủ thể. Ở cấp hoạt động cố vấn hướng dẫn, cần xem xét việc thực hiện nhiệm vụ của cán bộ hướng dẫn, sự tham gia của giảng viên trẻ và mức độ phù hợp của các hoạt động hỗ trợ. Đồng thời, giảng viên trẻ được khuyến khích tự theo dõi, tự đánh giá và phản tư

về sự tiến bộ của bản thân, cung cấp thêm thông tin cho quá trình xem xét kết quả phát triển năng lực nghề nghiệp.

Kết quả kiểm tra - đánh giá cần được phân tích và sử dụng như một nguồn thông tin phản hồi cho các quyết định quản lý. Trên cơ sở những mặt đạt được, hạn chế và nguyên nhân đã xác định, các chủ thể quản lý có căn cứ để điều chỉnh mục tiêu, kế hoạch, cách thức tổ chức, hoạt động chỉ đạo và các điều kiện bảo đảm khi cần thiết. Qua đó, kiểm tra - đánh giá góp phần hình thành cơ chế phản hồi và điều chỉnh, tăng cường tính liên tục và hiệu quả của quá trình quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn.

1.5.3.5. Quản lý các điều kiện đảm bảo cho hoạt động phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

Các điều kiện bảo đảm tạo nền tảng để hoạt động cố vấn hướng dẫn được tổ chức và duy trì phù hợp với mục tiêu phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ. Việc quản lý các điều kiện này cần được xem xét trên các phương diện chủ yếu gồm sự cam kết của lãnh đạo, đội ngũ cán bộ hướng dẫn, cơ chế chính sách và môi trường làm việc.

Trước hết, sự cam kết và tham gia của lãnh đạo nhà trường có ý nghĩa định hướng đối với việc tổ chức hoạt động cố vấn hướng dẫn. Sự cam kết cần được thể hiện thông qua việc quan tâm đến phát triển năng lực giảng viên trẻ, chỉ đạo quá trình triển khai, tạo điều kiện phối hợp giữa các đơn vị và hỗ trợ xử lý những khó khăn phát sinh trong thực tiễn.

Cùng với đó, cơ sở giáo dục đại học cần có định hướng xây dựng và duy trì đội ngũ cán bộ hướng dẫn đủ về số lượng và phù hợp về năng lực. Việc phát triển đội ngũ cần dựa trên yêu cầu của hoạt động cố vấn hướng dẫn, đặc điểm chuyên môn của đơn vị và nhu cầu phát triển của giảng viên trẻ, đồng thời tạo điều kiện để cán bộ hướng dẫn tiếp tục nâng cao năng lực thực hiện nhiệm vụ hỗ trợ.

Một điều kiện quan trọng khác là xây dựng và thực hiện các cơ chế, chính sách khuyến khích phù hợp đối với hoạt động cố vấn hướng dẫn. Các chính sách về tài chính, đánh giá thi đua, ghi nhận đóng góp hoặc hỗ trợ học thuật cần phù hợp với điều kiện của cơ sở giáo dục đại học và được thực hiện nhất quán, qua đó góp phần duy trì trách nhiệm và động lực tham gia của các chủ thể.

Bên cạnh các điều kiện về tổ chức và chính sách, môi trường làm việc cần tạo thuận lợi cho học hỏi, chia sẻ và hỗ trợ nghề nghiệp. Điều này bao gồm cơ sở vật chất, không gian trao đổi chuyên môn và văn hóa tổ chức khuyến khích hợp tác, chia sẻ kinh nghiệm và học hỏi lẫn nhau. Môi trường thuận lợi giúp các tương tác giữa cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ được duy trì tích cực, đồng thời mở rộng cơ hội học tập từ đồng nghiệp và cộng đồng chuyên môn.

Việc quản lý các điều kiện trên góp phần tạo nền tảng để hoạt động cố vấn hướng dẫn được duy trì phù hợp với điều kiện thực tế của cơ sở giáo dục đại học và hỗ trợ quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ.

1.6. Yếu tố ảnh hưởng đến quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn ở trường đại học

Quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn diễn ra trong một bối cảnh tổ chức cụ thể và chịu ảnh hưởng đồng thời của nhiều yếu tố bên trong và bên ngoài cơ sở giáo dục đại học. Các yếu tố này có thể tạo thuận lợi hoặc đặt ra những hạn chế đối với quá trình lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo, kiểm tra – đánh giá và bảo đảm các điều kiện thực hiện. Cách nhìn này phù hợp với tiếp cận phát triển nguồn nhân lực theo hướng đa cấp, trong đó quá trình phát triển chịu tác động của bối cảnh tổ chức, các chủ thể tham gia và môi trường bên ngoài (Garavan, 2007). Trên cơ sở đó, các yếu tố ảnh hưởng có thể được xem xét theo ba nhóm: yếu tố tổ chức, yếu tố con người và yếu tố bối cảnh.

1.6.1 Nhóm yếu tố tổ chức

Nhóm yếu tố tổ chức phản ánh những điều kiện quản trị bên trong cơ sở giáo dục đại học có thể ảnh hưởng đến cách thức phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ được định hướng và triển khai. Sự cam kết và định hướng của lãnh đạo, cùng với hệ thống văn bản hướng dẫn nội bộ và sự phân công rõ ràng giữa các cấp quản lý, góp phần xác lập định hướng, trách nhiệm và cơ chế phối hợp trong quá trình thực hiện. Khi những nội dung này chưa rõ ràng hoặc thiếu thống nhất, việc tổ chức hoạt động cố vấn hướng dẫn có thể gặp khó khăn trong triển khai và phối hợp giữa các đơn vị.

Bên cạnh khuôn khổ quản lý, văn hóa tổ chức khuyến khích học hỏi và chia sẻ, cơ chế hỗ trợ và ghi nhận, cũng như hoạt động tập huấn, bồi dưỡng về cố vấn hướng dẫn cho cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ có thể ảnh hưởng đến mức độ tham gia và khả năng thực hiện của các chủ thể. Môi trường khuyến khích trao đổi chuyên môn, ghi nhận đóng góp và tạo cơ hội học hỏi tạo điều kiện thuận lợi hơn cho việc duy trì các hoạt động hỗ trợ phát triển nghề nghiệp.

Ở cấp khoa/bộ môn, năng lực quản lý của người đứng đầu trong tổ chức, điều phối và giám sát hoạt động cố vấn hướng dẫn cũng là một yếu tố đáng chú ý. Khả năng cụ thể hóa định hướng của nhà trường, phân công nhiệm vụ, phối hợp các chủ thể và xử lý những vấn đề phát sinh có thể ảnh hưởng đến chất lượng tổ chức thực hiện tại đơn vị.

1.6.2 Nhóm yếu tố con người

Nhóm yếu tố con người gắn với đặc điểm của các chủ thể trực tiếp tham gia vào quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp. Đối với giảng viên trẻ, tinh thần cầu thị, tính chủ động và sự sẵn sàng học hỏi có thể ảnh hưởng đến mức độ tham gia,

khả năng tiếp nhận phản hồi và việc sử dụng các hỗ trợ nghề nghiệp. Vì vậy, giảng viên trẻ không chỉ là người được hỗ trợ mà còn là chủ thể chủ động trong quá trình phát triển năng lực của bản thân.

Đối với cán bộ hướng dẫn, năng lực chuyên môn, uy tín nghề nghiệp và khả năng chia sẻ kinh nghiệm có thể ảnh hưởng đến chất lượng của hoạt động hỗ trợ. Sự phù hợp giữa năng lực, kinh nghiệm của cán bộ hướng dẫn với nhu cầu phát triển của giảng viên trẻ tạo điều kiện để việc định hướng, phản hồi và chia sẻ kinh nghiệm được thực hiện phù hợp hơn.

1.6.3 Nhóm yếu tố bối cảnh

Bên cạnh các yếu tố bên trong cơ sở giáo dục đại học, quá trình quản lý còn chịu ảnh hưởng của những điều kiện thuộc môi trường bên ngoài. Khung pháp lý và chính sách giáo dục quốc gia tạo ra những định hướng và yêu cầu chung đối với phát triển đội ngũ giảng viên. Đối với các cơ sở giáo dục đại học công lập, nguồn lực tài chính từ Nhà nước và cơ quan chủ quản cũng có thể ảnh hưởng đến khả năng bố trí nguồn lực cho các hoạt động phát triển đội ngũ.

Đồng thời, hội nhập quốc tế và hợp tác giáo dục tạo ra cả cơ hội học hỏi và những yêu cầu mới đối với năng lực nghề nghiệp của giảng viên. Yêu cầu của xã hội và nhu cầu của thị trường lao động, cùng với các tiêu chí kiểm định chất lượng, cũng đặt ra những đòi hỏi đối với chất lượng đội ngũ và có thể làm xuất hiện những nhu cầu phát triển mới. Những thay đổi đó tác động đến việc xác định mục tiêu, nội dung và cách thức tổ chức phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ.

Ba nhóm yếu tố trên không tồn tại biệt lập mà có thể tương tác với nhau trong quá trình quản lý. Vì vậy, việc nhận diện mức độ và chiều hướng ảnh hưởng của từng yếu tố cần được đặt trong điều kiện cụ thể của cơ sở giáo dục đại học, làm cơ sở cho việc lựa chọn và điều chỉnh các tác động quản lý phù hợp.

Kết luận Chương 1

Chương 1 của luận án đã xây dựng nền tảng khoa học cho việc nghiên cứu quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn trong các cơ sở giáo dục đại học, thông qua việc kết hợp tổng quan nghiên cứu với hệ thống hóa cơ sở lý luận và khung phân tích chủ yếu.

Mở đầu chương, tác giả luận án đã trình bày tổng quan các công trình nghiên cứu trong và ngoài nước liên quan đến phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ và hoạt động cố vấn hướng dẫn. Kết quả tổng quan cho thấy, trên bình diện quốc tế, cố vấn hướng dẫn được xem là một phương thức phát triển nghề nghiệp hiệu quả, gắn với các mô hình quản lý và khung năng lực được chuẩn hóa. Trong khi đó, tại Việt Nam, các nghiên cứu mới chủ yếu tập trung mô tả thực trạng và ghi nhận vai trò tích cực của cố vấn hướng dẫn, song còn thiếu các nghiên cứu tiếp cận từ góc độ quản lý phát triển một cách hệ thống. Khoảng trống này đặt ra yêu cầu cần có nghiên cứu chuyên sâu, gắn kết giữa lý luận quản lý và thực tiễn giáo dục đại học Việt Nam.

Tiếp theo, luận án đã làm rõ hệ thống khái niệm cơ bản làm nền tảng cho nghiên cứu, bao gồm các khái niệm về giảng viên trẻ, năng lực nghề nghiệp, phát triển năng lực nghề nghiệp và quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn. Việc chuẩn hóa nội hàm các khái niệm này giúp bảo đảm sự thống nhất trong cách tiếp cận, đồng thời xác định rõ phạm vi, đối tượng và hướng triển khai nghiên cứu.

Trên cơ sở đó, luận án đã phân tích yêu cầu về năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ trong bối cảnh đổi mới giáo dục đại học, làm rõ các căn cứ pháp lý, yêu cầu phát triển và bối cảnh thực tiễn. Từ những phân tích này, khung năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ được xác lập theo hướng tinh gọn, có tính hệ thống và phù hợp với yêu cầu khảo sát thực tiễn, phản ánh đầy đủ các vai trò nghề nghiệp cốt lõi của giảng viên đại học hiện nay.

Đồng thời, luận án đã hệ thống hóa các nội dung lý luận về phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn, bao gồm vai trò, mục tiêu, nguyên tắc, nội dung, hình thức triển khai, cơ chế giám sát - đánh giá và các điều kiện bảo đảm. Cách tiếp cận này cho thấy cố vấn hướng dẫn không chỉ là hoạt động hỗ trợ mang tính cá nhân, mà là một phương thức phát triển nghề nghiệp có cơ sở khoa học, cần được tổ chức và quản lý một cách bài bản trong nhà trường.

Ngoài ra, chương 1 của luận án cũng đã làm rõ nội dung quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn theo tiếp cận quản

lý phát triển, bao quát các chức năng quản lý chủ yếu và các điều kiện thực hiện tương ứng. Đồng thời, các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ, từ yếu tố tổ chức, con người đến bối cảnh chính sách và môi trường bên ngoài, cũng được phân tích và hệ thống hóa, làm cơ sở cho việc xây dựng công cụ khảo sát và phân tích thực trạng.

Như vậy, Chương 1 đã hình thành một khung lý luận khá hoàn chỉnh, làm nền tảng khoa học cho việc khảo sát và đánh giá thực trạng phát triển cũng như quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn tại các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam. Trên cơ sở đó, Chương 2 của luận án sẽ tập trung làm rõ thực trạng, qua đó cung cấp căn cứ cho việc đề xuất các biện pháp quản lý ở Chương 3.

CHƯƠNG 2

CƠ SỞ THỰC TIỄN CỦA QUẢN LÝ PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NGHỀ NGHIỆP GIẢNG VIÊN TRẺ THÔNG QUA CỔ VẤN HƯỚNG DẪN TẠI CÁC CƠ SỞ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM

Chương 2 tập trung phân tích cơ sở thực tiễn của quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cổ vấn hướng dẫn tại các cơ sở giáo dục đại học. Chương 2 mở đầu bằng việc tổng kết kinh nghiệm quốc tế và khái quát bối cảnh các cơ sở giáo dục đại học được lựa chọn khảo sát. Hai nội dung này được xây dựng chủ yếu trên cơ sở các tài liệu chính thức công bố trên website của các trường đại học liên quan, bao gồm chính sách và tài liệu hướng dẫn về cổ vấn hướng dẫn, báo cáo công khai, báo cáo thường niên và chiến lược phát triển. Tiếp theo, tác giả trình bày thiết kế nghiên cứu, tổ chức khảo sát và phân tích thực trạng năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ, hoạt động phát triển năng lực nghề nghiệp thông qua cổ vấn hướng dẫn, công tác quản lý và các yếu tố ảnh hưởng. Những phân tích này nhằm nhận diện các kết quả đạt được, hạn chế và những vấn đề đặt ra, qua đó cung cấp cơ sở thực tiễn cho việc đề xuất các biện pháp quản lý ở Chương 3.

2.1. Kinh nghiệm quốc tế trong quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cổ vấn hướng dẫn

Phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ thông qua cổ vấn hướng dẫn là một phương thức phát triển năng lực nghề nghiệp ngày càng được quan tâm trong giáo dục đại học. Việc tổng kết kinh nghiệm quốc tế nhằm nhận diện những nguyên tắc quản lý và cách thức tổ chức có thể tham khảo và vận dụng phù hợp với điều kiện thực tiễn của các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam.

Trên cơ sở đó, luận án lựa chọn phân tích kinh nghiệm của Hoa Kỳ, Vương Quốc Anh, Nhật Bản và Singapore. Đây là những hệ thống giáo dục đại học tiêu biểu cho các mô hình quản trị khác nhau, từ thể chế hóa cao đến quản lý linh hoạt và quản lý phát triển dài hạn gắn với văn hóa tổ chức. Việc phân tích được thực hiện theo một khung thống nhất, tập trung vào các nội dung quản lý chủ yếu của hoạt động cổ vấn hướng dẫn, bao gồm: mức độ tích hợp vào chiến lược phát triển đội ngũ, cách thức tổ chức và điều phối, cơ chế bồi dưỡng đội ngũ cán bộ hướng dẫn, và phương thức kiểm tra - đánh giá gắn với kết quả phát triển năng lực nghề nghiệp. Cách tiếp cận này cho phép rút ra các hàm ý quản lý phù hợp với bối cảnh giáo dục đại học Việt Nam.

Kinh nghiệm của Hoa Kỳ

Tại Hoa Kỳ, phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cổ vấn hướng dẫn được tiếp cận như một cấu phần cốt lõi trong chiến lược quản lý và phát triển nguồn nhân lực học thuật của các trường đại học. Hoạt động này không mang

tính tự phát hay cá nhân, mà được tổ chức một cách hệ thống, có định hướng rõ ràng, gắn chặt với mục tiêu phát triển dài hạn của nhà trường và được quản lý thông qua các thiết chế chuyên trách.

Thứ nhất, về mức độ tích hợp vào chiến lược phát triển đội ngũ, hầu hết các trường đại học lớn tại Hoa Kỳ đều xác định cố vấn hướng dẫn là một công cụ quan trọng để hỗ trợ giảng viên trẻ trong giai đoạn đầu sự nghiệp, đặc biệt đối với giảng viên mới tuyển dụng hoặc giảng viên ở giai đoạn tiền biên chế. Hoạt động này thường được đặt trong tổng thể chiến lược phát triển đội ngũ giảng viên, gắn với các mục tiêu về nâng cao chất lượng giảng dạy, tăng cường năng lực nghiên cứu khoa học và bảo đảm sự phát triển nghề nghiệp bền vững. Ví dụ, tại Đại học Michigan, cố vấn hướng dẫn được tích hợp trực tiếp vào chính sách phát triển nguồn nhân lực học thuật, coi đây là một điều kiện hỗ trợ quan trọng để giảng viên trẻ đạt được các mốc phát triển nghề nghiệp theo lộ trình đã xác định.

Thứ hai, về cách thức tổ chức và điều phối, các trường đại học Hoa Kỳ thường thiết lập các đơn vị chuyên trách như Trung tâm Phát triển Giảng viên hoặc Văn phòng Phát triển Nguồn nhân lực Học thuật, chịu trách nhiệm điều phối và giám sát các chương trình cố vấn hướng dẫn. Các chương trình này được thiết kế theo mô hình linh hoạt, đa tầng, cho phép một giảng viên trẻ có thể nhận được sự hỗ trợ từ nhiều người hướng dẫn khác nhau, tương ứng với các lĩnh vực phát triển như giảng dạy, nghiên cứu khoa học, hội nhập học thuật và phát triển sự nghiệp. Tại Đại học Columbia, mô hình cố vấn đa tầng được triển khai với các thỏa thuận cố vấn rõ ràng về mục tiêu, phạm vi hỗ trợ và kết quả kỳ vọng, góp phần nâng cao tính minh bạch và trách nhiệm trong quá trình thực hiện.

Thứ ba, về cơ chế bồi dưỡng đội ngũ cán bộ hướng dẫn, các trường đại học Hoa Kỳ đặc biệt chú trọng nâng cao năng lực cho người thực hiện vai trò cố vấn. Người cố vấn không chỉ được lựa chọn dựa trên uy tín học thuật và kinh nghiệm chuyên môn, mà còn được tham gia các chương trình bồi dưỡng về kỹ năng hướng dẫn, kỹ năng giao tiếp, phản hồi học thuật và đạo đức nghề nghiệp. Trường Đại học Michigan và Đại học Penn State đều triển khai các khóa tập huấn định kỳ cho người cố vấn, đồng thời cung cấp tài liệu hướng dẫn và bộ công cụ hỗ trợ nhằm chuẩn hóa hoạt động cố vấn hướng dẫn trong toàn trường.

Thứ tư, về phương thức giám sát và đánh giá gắn với kết quả phát triển năng lực nghề nghiệp, các trường đại học Hoa Kỳ áp dụng hệ thống đánh giá dựa trên kết quả và minh chứng cụ thể. Hoạt động cố vấn hướng dẫn được theo dõi thông qua các chỉ báo như mức độ hoàn thành mục tiêu phát triển nghề nghiệp cá nhân, tiến bộ trong giảng dạy và nghiên cứu khoa học, cũng như mức độ hài lòng của giảng viên trẻ. Tại Đại học Penn State, chương trình cố vấn hướng dẫn được triển khai theo ba giai đoạn rõ ràng (khởi động, triển khai và đánh giá), với hệ thống biểu mẫu, công

cụ trực tuyến và báo cáo định kỳ, giúp nhà trường kịp thời điều chỉnh nội dung và hình thức hỗ trợ.

Từ kinh nghiệm của Hoa Kỳ có thể rút ra một số bài học quan trọng: (i) hoạt động cố vấn hướng dẫn cần được đặt trong chiến lược phát triển đội ngũ giảng viên của nhà trường, (ii) cần có thiết chế chuyên trách để điều phối và bảo đảm tính hệ thống, (iii) phải chú trọng bồi dưỡng năng lực cho đội ngũ cán bộ hướng dẫn, và (iv) việc giám sát, đánh giá cần gắn với kết quả phát triển năng lực nghề nghiệp cụ thể của giảng viên trẻ. Những kinh nghiệm này có giá trị tham khảo quan trọng cho việc xây dựng và hoàn thiện mô hình quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn tại các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam.

Kinh nghiệm của Vương quốc Anh

Tại Vương quốc Anh, hoạt động phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn được triển khai theo hướng chuẩn hóa cao, gắn chặt với các khung đạo đức, tiêu chuẩn nghề nghiệp và cơ chế bảo đảm chất lượng trong giáo dục đại học. Điểm nổi bật trong cách tiếp cận của các trường đại học tại đây là coi cố vấn hướng dẫn không chỉ là hoạt động hỗ trợ mang tính cá nhân, mà là một cấu phần chính thức trong quản lý phát triển đội ngũ giảng viên.

Về mức độ tích hợp vào chiến lược phát triển đội ngũ, các trường đại học tại Vương quốc Anh thường lồng ghép hoạt động cố vấn hướng dẫn vào các chương trình phát triển nghề nghiệp và nâng cao năng lực giảng viên một cách có hệ thống. Hoạt động này được xem như một công cụ hỗ trợ thực hiện các mục tiêu chiến lược về nâng cao chất lượng giảng dạy, nghiên cứu và uy tín học thuật của nhà trường. Việc tích hợp cố vấn hướng dẫn vào chiến lược phát triển đội ngũ giúp bảo đảm tính liên tục, nhất quán và định hướng dài hạn trong phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ.

Về cách thức tổ chức và điều phối, các trường đại học Anh chú trọng xây dựng quy trình triển khai rõ ràng, minh bạch và có tính thể chế cao. Trường Đại học Warwick là một ví dụ tiêu biểu khi triển khai chương trình cố vấn nội bộ dựa trên Bộ Quy tắc Đạo đức được xây dựng theo khung ISMCP. Bộ quy tắc này quy định cụ thể vai trò, trách nhiệm, quyền hạn và chuẩn mực đạo đức nghề nghiệp của cả người cố vấn hướng dẫn và giảng viên trẻ. Cách tiếp cận này góp phần tạo lập môi trường hỗ trợ an toàn, minh bạch, hạn chế xung đột vai trò và tăng cường niềm tin giữa các chủ thể tham gia.

Về cơ chế bồi dưỡng đội ngũ cán bộ hướng dẫn, các trường đại học tại Vương quốc Anh coi việc tập huấn và cung cấp thông tin đầy đủ cho người cố vấn là điều kiện bắt buộc để bảo đảm chất lượng hoạt động. Trường Đại học East London triển khai chương trình phát triển năng lực nghề nghiệp thông qua cố vấn hướng dẫn kéo dài tám tuần, được tổ chức định kỳ theo học kỳ. Người tham gia

được tập huấn ban đầu, cung cấp tài liệu hướng dẫn, kết nối với chuyên gia phù hợp và nhận phản hồi định kỳ trong suốt quá trình. Việc bám sát các tiêu chuẩn “có mục tiêu rõ ràng”, “tập huấn và thông tin đầy đủ” và “đo lường - cải tiến” giúp nâng cao năng lực hỗ trợ của người cố vấn và hiệu quả phát triển nghề nghiệp của giảng viên trẻ.

Về phương thức kiểm tra và đánh giá gắn với kết quả phát triển năng lực, các chương trình cố vấn hướng dẫn tại Vương quốc Anh đều được thiết kế với mục tiêu cụ thể, thời gian triển khai xác định và cơ chế đánh giá dựa trên kết quả. Trường Đại học Hertfordshire vận hành chương trình cố vấn hướng dẫn phát triển năng lực nghề nghiệp kéo dài sáu tháng, trong đó quy trình lựa chọn - ghép đôi có tiêu chí rõ ràng, đi kèm tập huấn bắt buộc cho người cố vấn và hỗ trợ xuyên suốt quá trình. Kết quả của hoạt động cố vấn hướng dẫn được đánh giá thông qua mức độ phát triển chuyên môn, mở rộng mạng lưới học thuật và khả năng thăng tiến nghề nghiệp của giảng viên trẻ, đồng thời được sử dụng làm căn cứ cải tiến chương trình và hoạch định chính sách nhân sự.

Từ kinh nghiệm của các trường đại học tại Vương quốc Anh có thể rút ra một số bài học quan trọng cho quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn, bao gồm: (i) cần thể chế hóa hoạt động cố vấn hướng dẫn bằng các quy định và chuẩn mực đạo đức rõ ràng, (ii) tích hợp cố vấn hướng dẫn vào chiến lược phát triển đội ngũ giảng viên, (iii) chú trọng bồi dưỡng năng lực cho đội ngũ cán bộ hướng dẫn, và (iv) xây dựng cơ chế giám sát, đánh giá gắn với kết quả phát triển năng lực cụ thể.

Kinh nghiệm của Nhật Bản

Trong bối cảnh giáo dục đại học Nhật Bản đối mặt với nhiều thách thức về nhân sự học thuật, đặc biệt là tình trạng gia tăng giảng viên hợp đồng ngắn hạn, lộ trình nghề nghiệp thiếu ổn định và hạn chế trong đầu tư phát triển năng lực dài hạn cho giảng viên trẻ, nhiều trường đại học đã triển khai các cải cách quản lý nhân sự gắn với hoạt động cố vấn hướng dẫn như một giải pháp chiến lược. Trường Đại học Hiroshima là một điển hình tiêu biểu cho cách tiếp cận này.

Trước hết, xét về mức độ tích hợp vào chiến lược phát triển đội ngũ, Trường Đại học Hiroshima đã đưa hoạt động cố vấn hướng dẫn trở thành một chính sách toàn trường, gắn trực tiếp với cải cách hệ thống nhân sự và quy trình xét biên chế chính thức. Từ tháng 4 năm 2020, nhà trường triển khai quy trình mới trong tuyển dụng và xét bổ nhiệm giảng viên chính thức, trong đó hoạt động cố vấn hướng dẫn được xác định là một cấu phần bắt buộc đối với mọi giảng viên mới tuyển dụng theo lộ trình biên chế. Cách tiếp cận này nhằm khắc phục “điểm nghẽn” phổ biến trong hệ thống giáo dục đại học Nhật Bản, nơi nhiều giảng viên trẻ thiếu sự hỗ trợ

có hệ thống trong giai đoạn đầu sự nghiệp, dẫn đến tâm lý bất ổn và khó phát triển nghề nghiệp bền vững.

Thứ hai, về cách thức tổ chức và điều phối, Trường Đại học Hiroshima đã xây dựng và ban hành *Sổ tay Hệ thống Cố vấn hướng dẫn*, trong đó quy định rõ chính sách tuyển dụng, quy trình xét biên chế chính thức và nguyên tắc tổ chức hoạt động cố vấn hướng dẫn. Theo đó, mọi giảng viên mới đều được phân công người cố vấn, đồng thời được khuyến khích tham gia mô hình cố vấn đa hướng, trong đó một giảng viên trẻ có thể nhận hỗ trợ từ nhiều cố vấn khác nhau nhằm đáp ứng các nhiệm vụ nghề nghiệp đa dạng như giảng dạy, nghiên cứu, hội nhập tổ chức và phục vụ cộng đồng. Sổ tay này cũng xác định rõ vai trò, trách nhiệm của các bên liên quan, quy trình triển khai chuẩn, các mốc thời gian cần đạt được và các tình huống đòi hỏi sự can thiệp của nhà quản lý, qua đó giảm thiểu hiểu lầm và tăng cường tính minh bạch trong quan hệ cố vấn.

Về cơ chế hỗ trợ và bồi dưỡng, hoạt động cố vấn hướng dẫn tại Trường Đại học Hiroshima được gắn với các điều kiện bảo đảm cụ thể, bao gồm kinh phí khởi nghiệp nghiên cứu, hỗ trợ học thuật và tạo điều kiện tham gia các hoạt động chuyên môn. Giảng viên trẻ không chỉ nhận được sự hỗ trợ về mặt chuyên môn từ người cố vấn, mà còn được tạo điều kiện để nhanh chóng ổn định hoạt động giảng dạy, xác định hướng nghiên cứu chuyên sâu và từng bước tham gia vào các hoạt động cộng đồng học thuật. Cách làm này phù hợp với định hướng của Bộ Giáo dục, Văn hóa, Thể thao, Khoa học và Công nghệ Nhật Bản (MEXT) trong việc tăng cường phát triển nguồn nhân lực học thuật trẻ và nâng cao tính bền vững của đội ngũ giảng viên đại học.

Về kiểm tra và đánh giá gắn với kết quả, hoạt động cố vấn hướng dẫn tại Trường Đại học Hiroshima không mang tính tự nguyện hay hình thức, mà được gắn chặt với các mốc đánh giá định kỳ và là một phần trong quy trình xét hợp đồng và bổ nhiệm giảng viên chính thức. Việc thực hiện các nội dung cố vấn hướng dẫn, mức độ đạt được mục tiêu phát triển nghề nghiệp và sự tiến bộ của giảng viên trẻ được xem xét như những căn cứ quan trọng trong đánh giá nhân sự. Nhờ đó, hoạt động cố vấn hướng dẫn trở thành một công cụ quản lý chính thức, có tác động thực chất đến phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ.

Từ kinh nghiệm của Nhật Bản, đặc biệt là mô hình của Trường Đại học Hiroshima, có thể rút ra một số bài học quan trọng cho quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn: (i) cần tích hợp cố vấn hướng dẫn vào chính sách nhân sự và lộ trình nghề nghiệp chính thức, (ii) thể chế hóa hoạt động cố vấn bằng quy trình, sổ tay và quy định rõ ràng, (iii) bảo đảm các điều kiện hỗ trợ thực chất cho giảng viên trẻ, nhất là trong giai đoạn đầu sự nghiệp

và (iv) gắn hoạt động cố vấn hướng dẫn với cơ chế đánh giá, xét tuyển và bổ nhiệm nhằm bảo đảm tính hiệu quả và bền vững.

Kinh nghiệm của Singapore

Tại Singapore, phát triển năng lực nghề nghiệp cho giảng viên trẻ được tiếp cận như một bộ phận cấu thành của chiến lược quản lý phát triển nguồn nhân lực học thuật, trong đó hoạt động cố vấn hướng dẫn được tổ chức có hệ thống, gắn chặt với chương trình bồi dưỡng giảng dạy và lộ trình phát triển nghề nghiệp. Trường Đại học Quốc gia Singapore (National University of Singapore - NUS) là một ví dụ tiêu biểu cho cách tiếp cận này.

Trước tiên, xét về mức độ tích hợp vào chiến lược phát triển đội ngũ, NUS xem hoạt động cố vấn hướng dẫn là một cấu phần của “hệ sinh thái phát triển giảng viên”, được điều phối thống nhất bởi Trung tâm Phát triển Giảng dạy và Học tập (Centre for Development of Teaching and Learning - CDTL). Hoạt động này không tách rời mà được liên kết chặt chẽ với các chương trình định hướng nghề nghiệp, bồi dưỡng sư phạm và nâng cao chất lượng giảng dạy cho giảng viên trẻ trong những năm đầu công tác.

Thứ hai, về tổ chức và điều phối, NUS triển khai Chương trình Cố vấn hướng dẫn giảng dạy kéo dài một năm, được thiết kế dựa trên mô hình *cộng đồng thực hành* (community of practice). Trong khuôn khổ chương trình, giảng viên trẻ tham gia vào các hoạt động cốt lõi như: thực hành giảng dạy có giám sát, dự giờ lớp học theo hai kênh (đồng đẳng và chuyên gia), xây dựng hồ sơ học phần và bản tuyên ngôn về quan điểm dạy học cá nhân. Bên cạnh mối quan hệ giữa cố vấn và giảng viên trẻ, chương trình còn tổ chức sinh hoạt nhóm định kỳ hai tháng một lần nhằm thúc đẩy chia sẻ kinh nghiệm, phản tư và học hỏi lẫn nhau trong cộng đồng học thuật.

Về cơ chế bồi dưỡng và hỗ trợ, NUS cung cấp đầy đủ các nguồn lực học thuật, tài liệu hướng dẫn, chuyên gia hỗ trợ và không gian học tập chuyên môn để bảo đảm chất lượng hoạt động cố vấn hướng dẫn. Người cố vấn không chỉ đóng vai trò truyền đạt kinh nghiệm, mà còn tham gia hướng dẫn phản tư sư phạm, hỗ trợ giảng viên trẻ chuyển hóa các nguyên lý giảng dạy hiện đại vào thực tiễn lớp học. Cách tiếp cận này góp phần nâng cao năng lực sư phạm, đồng thời củng cố bản sắc nghề nghiệp của giảng viên trẻ.

Về kiểm tra và đánh giá gắn với kết quả, điểm nổi bật trong mô hình của NUS là việc áp dụng quy trình đánh giá tác động nhằm kiểm chứng mức độ chuyển hóa của hoạt động cố vấn hướng dẫn đối với thực tiễn giảng dạy. Thông qua việc sử dụng hồ sơ học phần, phản hồi dự giờ, sản phẩm giảng dạy và tự đánh giá của giảng viên trẻ, nhà trường có thể đo lường hiệu quả phát triển năng lực một cách tương đối khách quan. Nhờ đó, hoạt động cố vấn hướng dẫn vượt ra khỏi phạm vi chia sẻ

kinh nghiệm cá nhân và trở thành một quy trình phát triển nghề nghiệp có thể quản lý và đánh giá.

Xét một cách tổng thể, mô hình của Trường Đại học Quốc gia Singapore thể hiện rõ cách tiếp cận quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp theo hướng chuẩn hóa mục tiêu, chuẩn hóa quy trình và chuẩn hóa minh chứng. Hoạt động cố vấn hướng dẫn được gắn trực tiếp với thực tiễn lớp học, có lộ trình triển khai rõ ràng, tiêu chí đánh giá cụ thể và minh chứng đầu ra xác định.

Tổng hợp kinh nghiệm của Hoa Kỳ, Vương quốc Anh, Nhật Bản và Singapore cho thấy, mặc dù khác biệt về bối cảnh thể chế và văn hóa quản trị, các hệ thống giáo dục đại học này đều có một điểm chung cốt lõi: hoạt động cố vấn hướng dẫn cho giảng viên trẻ chỉ phát huy hiệu quả khi được đặt trong khuôn khổ quản lý phát triển có mục tiêu, có tổ chức, có nguồn lực bảo đảm và có cơ chế giám sát - đánh giá gắn với kết quả phát triển năng lực nghề nghiệp. Kinh nghiệm quốc tế khẳng định rằng cố vấn hướng dẫn không nên được hiểu như một hoạt động hỗ trợ mang tính cá nhân hay tự nguyện, mà cần được thể chế hóa thành một công cụ quản lý nguồn nhân lực học thuật, tích hợp chặt chẽ với chiến lược phát triển đội ngũ của nhà trường. Những bài học này không nhằm sao chép mô hình, mà cung cấp cơ sở tham chiếu quan trọng để luận án vận dụng có chọn lọc vào phân tích thực trạng và đề xuất các biện pháp quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn phù hợp với bối cảnh giáo dục đại học Việt Nam.

2.2. Khái quát về các trường đại học khối ngành kinh tế được lựa chọn khảo sát

Trong nghiên cứu này, địa bàn khảo sát được lựa chọn có chủ đích gồm 8 cơ sở giáo dục đại học có thế mạnh đào tạo trong các lĩnh vực kinh tế, kinh doanh và quản lý, phân bố tại ba khu vực Bắc, Trung và Nam. Các trường được lựa chọn dựa trên các tiêu chí: có uy tín và kinh nghiệm đào tạo trong khối ngành kinh tế, đồng thời công khai các thông tin tương đối đầy đủ về tổ chức, đội ngũ, đào tạo và nghiên cứu. Việc lựa chọn các trường thuộc cùng một khối ngành nhằm tạo sự tương đồng nhất định về lĩnh vực đào tạo, qua đó hạn chế ảnh hưởng của những khác biệt quá lớn về đặc thù chuyên môn. Bên cạnh đó, nhóm trường được lựa chọn có sự phân bố theo vùng miền, có sự đa dạng về mô hình tổ chức, bao gồm cơ sở giáo dục đại học độc lập, trường thành viên của đại học quốc gia và đại học vùng, góp phần tạo nên sự đa dạng cần thiết về bối cảnh khảo sát.

Các trường được lựa chọn đều đang chịu tác động rõ nét của những xu hướng chung của giáo dục đại học như tự chủ, quốc tế hóa, tăng cường nghiên cứu, đổi mới phương thức đào tạo và chuyển đổi số. Các xu hướng này làm gia tăng yêu cầu đối với năng lực chuyên môn, giảng dạy, nghiên cứu, công nghệ và khả năng thích ứng nghề nghiệp của giảng viên. Vì vậy, nhóm trường được lựa chọn tạo nên một bối cảnh thực tiễn phù hợp để khảo sát hoạt động phát triển và

quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn. Kết quả khảo sát phản ánh thực tiễn tại các cơ sở được lựa chọn và các biện pháp đề xuất có thể được tham khảo, vận dụng tại những cơ sở giáo dục đại học có điều kiện tương đồng.

2.2.1 Trường Đại học Ngoại thương

Trường Đại học Ngoại thương là cơ sở giáo dục đại học công lập có thể mạnh truyền thống trong các lĩnh vực kinh tế, kinh doanh, quản lý, thương mại quốc tế và ngoại ngữ chuyên ngành. Trên nền tảng các lĩnh vực đào tạo truyền thống, Nhà trường đang phát triển theo hướng đa ngành, mở rộng sang một số lĩnh vực mới. Chiến lược phát triển giai đoạn 2021- 2030, tầm nhìn đến năm 2040 xác định sứ mạng của Trường là phụng sự xã hội thông qua sự xuất sắc trong giáo dục, sáng tạo và chuyển giao tri thức, đồng thời hướng tới trở thành đại học đổi mới sáng tạo, nằm trong nhóm các đại học hàng đầu châu Á.

Trong định hướng phát triển, Nhà trường đặt trọng tâm vào đổi mới quản trị, nâng cao chất lượng đào tạo, phát triển đội ngũ và năng lực nghiên cứu, đồng thời xây dựng hệ sinh thái đổi mới sáng tạo, khởi nghiệp và chuyển giao tri thức. Giai đoạn 2021- 2025, chiến lược xác định phát triển đội ngũ và nâng cao năng lực nghiên cứu là một trong những nhiệm vụ trọng tâm. Sang giai đoạn 2026 - 2030, Nhà trường tiếp tục phát triển các lĩnh vực đào tạo mới, liên ngành, đẩy mạnh nghiên cứu mũi nhọn và hoàn thiện hệ sinh thái đổi mới sáng tạo, chuyển giao tri thức. Tầm nhìn đến năm 2040 hướng tới khẳng định vị thế đại học đổi mới sáng tạo, quản trị hiệu quả trên nền tảng số và thuộc nhóm 300 đại học hàng đầu châu Á.

Chuyển đổi số cũng được xác định là một định hướng quan trọng gắn trực tiếp với quá trình phát triển Nhà trường. Đề án chuyển đổi số của Trường được xây dựng trên cơ sở Chiến lược phát triển 2021-2030, tầm nhìn 2040 và bao quát các lĩnh vực quản trị, quản lý nhân sự, tổ chức dạy - học, số hóa và ứng dụng công nghệ. Trước đó, Nghị quyết Đại hội Đảng bộ Trường nhiệm kỳ 2020 - 2025 cũng đã đặt yêu cầu nâng cấp hạ tầng phục vụ đào tạo, nghiên cứu khoa học và đẩy mạnh chuyển đổi số nhằm đáp ứng yêu cầu đào tạo và nghiên cứu trong bối cảnh hội nhập quốc tế.

Những định hướng trên cho thấy yêu cầu nghề nghiệp đối với giảng viên tại Trường Đại học Ngoại thương ngày càng mở rộng. Không chỉ dừng lại ở những năng lực cốt lõi truyền thống như giảng dạy, nghiên cứu và phục vụ cộng đồng, giảng viên Nhà trường cần mở rộng phát triển các năng lực bổ trợ để có thể đáp ứng các yêu cầu về đổi mới sáng tạo, ứng dụng công nghệ, hợp tác và thích ứng với môi trường giáo dục đại học quốc tế hóa. Đặc biệt, việc phát triển đội ngũ được gắn trực tiếp với nâng cao năng lực nghiên cứu, đổi mới quản trị và chuyển đổi số, cho thấy

phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên là một bộ phận quan trọng trong quá trình thực hiện chiến lược phát triển của Nhà trường.

2.2.2 Trường Đại học Kinh tế - Đại học Quốc gia Hà Nội

Trường Đại học Kinh tế - Đại học Quốc gia Hà Nội là trường thành viên của Đại học Quốc gia Hà Nội, thực hiện đào tạo và nghiên cứu chủ yếu trong các lĩnh vực kinh tế, quản lý và kinh doanh. Trường có lịch sử phát triển gần 50 năm, kế thừa từ Khoa Kinh tế Chính trị được thành lập năm 1974 và chính thức trở thành Trường Đại học Kinh tế thuộc Đại học Quốc gia Hà Nội từ năm 2007. Trong quá trình phát triển, Nhà trường từng bước mở rộng quy mô và lĩnh vực đào tạo, phát triển các chương trình từ bậc đại học đến tiến sĩ, đồng thời tăng cường hợp tác đào tạo, nghiên cứu và trao đổi học thuật với các đối tác trong và ngoài nước. Chiến lược phát triển của Trường xác định định hướng trở thành đại học theo mô hình nghiên cứu ứng dụng, được xếp hạng ngang tầm với các đại học tiên tiến trong khu vực và trên thế giới.

Hoạt động nghiên cứu khoa học và hợp tác quốc tế là những nét nổi bật trong môi trường học thuật của Nhà trường. Chiến lược của Trường nhấn mạnh việc phát triển nghiên cứu theo hướng ứng dụng, gắn với các vấn đề thực tiễn của nền kinh tế và xã hội, phát triển các nhóm nghiên cứu mạnh, tăng cường công bố quốc tế và mở rộng hợp tác nghiên cứu với các đối tác trong và ngoài nước. Kết quả hoạt động năm 2024 cho thấy, bên cạnh một số lượng lớn các công bố quốc tế có chất lượng, Nhà trường đồng thời mở rộng mạnh hoạt động quốc tế hóa với hàng trăm lượt cán bộ, giảng viên và sinh viên quốc tế tham gia trao đổi, giảng dạy và học tập tại Trường. Hoạt động nghiên cứu của Trường cũng gắn với tư vấn chính sách và các vấn đề kinh tế đương đại, tiêu biểu như Báo cáo Thường niên Kinh tế Việt Nam, với sự tham gia trực tiếp của các giảng viên và nhà nghiên cứu của Trường.

Phát triển đội ngũ được đặt trong nhóm nhiệm vụ trọng tâm của chiến lược. Nhà trường định hướng phát triển đội ngũ giảng viên và nghiên cứu viên chất lượng cao, tăng cường thu hút nhân lực có trình độ, đẩy mạnh đào tạo, bồi dưỡng, chuyên nghiệp hóa quản trị nguồn nhân lực và tạo điều kiện để giảng viên tham gia nghiên cứu, giảng dạy trong các chương trình liên kết quốc tế và các dự án hợp tác học thuật. Các chính sách tuyển dụng gần đây cũng cho thấy Trường ưu tiên ứng viên có trình độ tiến sĩ, năng lực nghiên cứu và giảng dạy bằng tiếng Anh, có công bố quốc tế và tiềm năng phát triển học thuật. Đồng thời, Nhà trường cam kết đầu tư cho phát triển nghề nghiệp thông qua các hoạt động nâng cao kỹ năng giảng dạy và nghiên cứu.

Như vậy, các yêu cầu nghề nghiệp đối với giảng viên tại Trường Đại học Kinh tế - Đại học Quốc gia Hà Nội không chỉ tập trung ở năng lực chuyên môn, năng lực giảng dạy mà ngày càng mở rộng sang năng lực nghiên cứu, công bố khoa

học, hợp tác quốc tế và thích ứng với đổi mới đào tạo. Đây là những năng lực có ý nghĩa trực tiếp đối với quá trình phát triển nghề nghiệp của đội ngũ giảng viên trong bối cảnh Nhà trường tăng cường định hướng nghiên cứu, quốc tế hóa và nâng cao chất lượng học thuật.

2.2.3 Đại học Kinh tế Quốc dân

Đại học Kinh tế Quốc dân là cơ sở giáo dục đại học có thế mạnh trong các lĩnh vực kinh tế, quản lý và quản trị kinh doanh, đồng thời giữ vai trò nổi bật trong đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao, nghiên cứu và tư vấn chính sách kinh tế - xã hội. Chiến lược phát triển giai đoạn 2021- 2030 xác định Nhà trường theo định hướng nghiên cứu, đa ngành, đa lĩnh vực, hướng tới thuộc nhóm các đại học hàng đầu của Việt Nam và nâng cao vị thế trong khu vực. Đến năm 2030, Nhà trường đặt mục tiêu phát triển theo mô hình đại học tự chủ, đi tiên phong trong chuyển đổi số, có hệ thống quản trị hiện đại, thông minh và chuyên nghiệp, đồng thời trở thành nơi thu hút và phát triển các chuyên gia hàng đầu trong đào tạo và nghiên cứu về kinh tế, quản lý và quản trị kinh doanh.

Trong đào tạo, Nhà trường chú trọng nâng cao chất lượng theo hướng hội nhập và gắn kết với thực tiễn. Chiến lược đặt ra yêu cầu đổi mới chương trình, kiểm định quốc tế, ứng dụng công nghệ trong giảng dạy và mở rộng các ngành, lĩnh vực mới có liên quan đến chuyển đổi số, dữ liệu lớn và trí tuệ nhân tạo. Đồng thời, Nhà trường tăng cường kết nối với doanh nghiệp và các tổ chức thực tiễn thông qua các hoạt động đào tạo, nghiên cứu, tư vấn và chuyển giao tri thức. Trong nghiên cứu khoa học, định hướng trọng tâm là phát triển các nhóm nghiên cứu mạnh, thúc đẩy công bố quốc tế, gắn nghiên cứu với đào tạo và với những vấn đề thực tiễn của nền kinh tế và xã hội.

Phát triển nguồn nhân lực được xác định là một nhóm giải pháp quan trọng trong chiến lược. Nhà trường chú trọng thu hút và phát triển đội ngũ có năng lực nghiên cứu và tư vấn, quốc tế hóa đội ngũ, tăng số giảng viên có trình độ tiến sĩ được đào tạo ở nước ngoài và có công bố quốc tế. Bên cạnh đó, Nhà trường nhấn mạnh việc tăng cường kiến thức thực tiễn của giảng viên thông qua nghiên cứu, thâm nhập thực tế và trao đổi nghiên cứu, giảng dạy ở nước ngoài, chuẩn hóa năng lực các vị trí chức danh theo hướng hội nhập và chuyên nghiệp, đồng thời chú trọng đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ viên chức, người lao động trẻ.

Những định hướng này cho thấy yêu cầu nghề nghiệp đối với giảng viên tại Đại học Kinh tế Quốc dân ngày càng mở rộng để đáp ứng chiến lược phát triển mà Nhà trường hướng tới. Đồng thời, việc Nhà trường đặc biệt đến công tác đào tạo, bồi dưỡng viên chức và người lao động trẻ cho thấy phát triển nguồn nhân lực trẻ được xem là một nội dung quan trọng trong quá trình nâng cao chất lượng đội ngũ.

2.2.4 Trường Đại học Thương Mại

Trường Đại học Thương mại là cơ sở giáo dục đại học công lập có thể mạnh trong các lĩnh vực kinh tế, kinh doanh, thương mại và quản lý. Nhà trường hướng tới đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao, có năng lực khởi nghiệp và đổi mới sáng tạo, có khả năng cạnh tranh trên thị trường lao động trong nước và quốc tế, đồng thời thực hiện nghiên cứu khoa học, tư vấn chính sách và chuyển giao tri thức trong lĩnh vực kinh tế và thương mại hiện đại.

Định hướng phát triển của Nhà trường được cụ thể hóa trong Chiến lược phát triển Trường Đại học Thương mại giai đoạn 2023 - 2030, tầm nhìn 2040, ban hành theo Nghị quyết số 118/NQ-HĐT ngày 03/10/2023. Đáng chú ý, năm 2024 Nhà trường tiếp tục ban hành riêng Chiến lược phát triển đội ngũ giảng viên theo Quyết định số 898/QĐ-ĐHTM ngày 28/5/2024. Việc xây dựng một chiến lược chuyên biệt cho đội ngũ cho thấy phát triển giảng viên được đặt trong định hướng dài hạn của Nhà trường, gắn với yêu cầu nâng cao chất lượng đào tạo, nghiên cứu và năng lực thực hiện các nhiệm vụ học thuật.

Hoạt động nghiên cứu khoa học của Trường có sự gắn kết tương đối rõ với các vấn đề kinh tế và thương mại thực tiễn. Một trong những minh chứng nổi bật là Báo cáo thường niên Kinh tế và Thương mại Việt Nam, thuộc chương trình khoa học và công nghệ trọng điểm của Nhà trường giai đoạn 2018 - 2025. Báo cáo năm 2024 tập trung phân tích các xu hướng lớn như công nghệ trí tuệ nhân tạo trong kỷ nguyên số, phát triển bền vững và tác động của kinh tế toàn cầu đối với Việt Nam. Nhà trường đồng thời duy trì các hoạt động hợp tác quốc tế trong đào tạo và nghiên cứu, tổ chức các nhóm nghiên cứu và công bố chung với đối tác nước ngoài, cũng như triển khai trao đổi giảng viên nhằm hỗ trợ nâng cao chất lượng giảng dạy và nghiên cứu.

Nhìn chung, có thể thấy yêu cầu nghề nghiệp đối với giảng viên tại Trường Đại học Thương mại ngày càng gắn với nâng cao trình độ học thuật, năng lực nghiên cứu, đổi mới hoạt động đào tạo, hợp tác quốc tế và khả năng kết nối tri thức với thực tiễn kinh tế - thương mại. Việc Nhà trường ban hành riêng chiến lược phát triển đội ngũ giảng viên cũng cho thấy phát triển năng lực nghề nghiệp của đội ngũ được đặt trong một định hướng quản trị có tính hệ thống và dài hạn.

2.2.5 Trường Đại học Kinh tế - Đại học Đà Nẵng

Trường Đại học Kinh tế - Đại học Đà Nẵng là trường thành viên của Đại học Đà Nẵng, có gần 50 năm phát triển và thực hiện đào tạo, nghiên cứu chủ yếu trong các lĩnh vực kinh tế, kinh doanh và quản lý. Nhà trường định hướng trở thành đại học nghiên cứu hàng đầu Việt Nam, đóng góp tích cực vào sự phát triển của tri thức nhân loại. Trường đã được công nhận đạt tiêu chuẩn chất lượng giáo dục quốc gia

và là một trong những cơ sở giáo dục đại học tiên phong của khu vực miền Trung - Tây Nguyên trong thực hiện tự chủ đại học.

Hoạt động đào tạo của Trường được định hướng theo hướng đổi mới và hội nhập. Năm 2024, Nhà trường tiếp tục triển khai giảng dạy bằng tiếng Anh, tích hợp công nghệ số trong đào tạo, triển khai chương trình Kiểm toán theo định hướng ACCA và thực hiện kiểm định các chương trình đào tạo. Những hoạt động này cho thấy yêu cầu đối với đội ngũ giảng viên ngày càng gắn với khả năng đổi mới phương pháp, sử dụng công nghệ và thích ứng với các chuẩn đào tạo nghề nghiệp và quốc tế.

Nghiên cứu khoa học và gắn kết với thực tiễn kinh tế địa phương là một nét nổi bật của môi trường học thuật tại Trường. Nhà trường tích cực thực hiện nghiên cứu và tham vấn chính sách, trong đó có việc xây dựng và công bố Báo cáo thường niên tình hình kinh tế thành phố Đà Nẵng. Năm 2024, Trường có 53 bài báo thuộc danh mục WoS/Scopus và hơn 200 bài đăng trên kỷ yếu hội thảo và các tạp chí khoa học. Báo cáo thường niên kinh tế thành phố Đà Nẵng cũng được duy trì như một hoạt động nghiên cứu gắn với phân tích, dự báo và tham vấn chính sách đối với các vấn đề phát triển kinh tế của địa phương.

Bên cạnh đó, Nhà trường tăng cường hợp tác quốc tế, triển khai các dự án hợp tác đào tạo và nghiên cứu, đồng thời mở rộng liên kết với doanh nghiệp và các tổ chức nghề nghiệp. Việc phát triển hạ tầng phục vụ chuyển đổi số, trong đó có không gian DUE Digital Hub dành cho đào tạo và nghiên cứu, tiếp tục làm gia tăng yêu cầu đối với giảng viên về năng lực nghiên cứu ứng dụng, sử dụng công nghệ, hợp tác học thuật và kết nối với thực tiễn kinh tế - xã hội.

2.2.6 Trường Đại học Kinh tế - Đại học Huế

Trường Đại học Kinh tế - Đại học Huế (còn gọi là Trường Đại học Kinh tế Huế) là trường thành viên của Đại học Huế, thực hiện đào tạo, nghiên cứu khoa học và chuyển giao tri thức chủ yếu trong các lĩnh vực kinh tế, kinh doanh và quản lý. Sứ mạng của Trường gắn với đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao, thực hiện nghiên cứu khoa học, chuyển giao công nghệ và cung ứng dịch vụ phục vụ phát triển kinh tế - xã hội khu vực miền Trung, Tây Nguyên và cả nước. Trong định hướng phát triển giai đoạn 2025 - 2030, Nhà trường đặt mục tiêu trở thành trường đại học ứng dụng có uy tín, đổi mới và sáng tạo trong lĩnh vực kinh tế - quản lý, đồng thời tăng cường hội nhập với khu vực và quốc tế. Các định hướng trọng tâm bao gồm phát triển chương trình đào tạo tài năng và chuẩn quốc tế, đẩy mạnh nghiên cứu khoa học, chuyển giao công nghệ và công bố quốc tế, mở rộng hợp tác quốc tế và thực hiện tự chủ đại học toàn diện.

Phát triển đội ngũ giảng viên theo hướng chuẩn hóa được Nhà trường xác định là một định hướng quan trọng nhằm nâng cao chất lượng đào tạo, năng lực

ngiên cứu và hợp tác quốc tế. Trong giai đoạn 2003 - 2022, gần 400 lượt cán bộ, giảng viên được cử đi học sau đại học trong và ngoài nước. Đến năm 2022, toàn bộ giảng viên của Trường có trình độ sau đại học và 81 người có trình độ tiến sĩ. Những số liệu này cho thấy quá trình chuẩn hóa và nâng cao trình độ học thuật của đội ngũ được Nhà trường đầu tư trong thời gian dài.

Hợp tác quốc tế cũng là một kênh quan trọng hỗ trợ phát triển đội ngũ và nâng cao chất lượng học thuật. Thông qua quan hệ với các đối tác quốc tế, hàng trăm lượt giảng viên đã được cử đi bồi dưỡng chuyên môn ngắn hạn và trao đổi học thuật ở nước ngoài. Đồng thời, hàng trăm lượt chuyên gia và sinh viên quốc tế đã đến Trường để trao đổi học thuật, hợp tác nghiên cứu và tham gia giảng bài cho sinh viên. Nhiều cán bộ, giảng viên của Trường còn tham gia các mạng lưới nghiên cứu quốc tế trong các lĩnh vực kinh tế môi trường, tài nguyên và phát triển bền vững. Các hoạt động này góp phần nâng cao chất lượng đào tạo và nghiên cứu khoa học của Nhà trường.

Trong bối cảnh Trường hướng tới mô hình đại học ứng dụng, tăng cường nghiên cứu, chuyển giao tri thức, hợp tác quốc tế và đổi mới sáng tạo, yêu cầu nghề nghiệp đối với giảng viên ngày càng mở rộng từ trình độ chuyên môn sang năng lực nghiên cứu, hội nhập học thuật, đổi mới đào tạo và gắn kết với thực tiễn kinh tế - xã hội. Những yêu cầu này cho thấy phát triển năng lực nghề nghiệp của đội ngũ giảng viên có vai trò ngày càng quan trọng trong quá trình thực hiện mục tiêu phát triển của Nhà trường.

2.2.7 Đại học Kinh tế Thành phố Hồ Chí Minh

Đại học Kinh tế Thành phố Hồ Chí Minh là cơ sở giáo dục đại học công lập có thể mạnh truyền thống trong các lĩnh vực kinh tế, kinh doanh và quản lý, hiện phát triển theo định hướng đa ngành, đa lĩnh vực và bền vững. Chiến lược phát triển Nhà trường giai đoạn 2025 - 2030, tầm nhìn đến năm 2045 xác định mục tiêu đến năm 2030 trở thành đại học đa ngành, đa lĩnh vực, hành động vì phát triển bền vững và thuộc nhóm 250 đại học hàng đầu châu Á, đến năm 2045 hướng tới nhóm 100 đại học hàng đầu châu Á.

Trong giai đoạn 2026 - 2030, Trường tiếp tục hoàn thiện mô hình đại học đa ngành và bền vững, mở rộng không gian đào tạo, nghiên cứu theo hướng tăng cường tương tác giữa tri thức, con người, công nghệ và cộng đồng, đồng thời thúc đẩy hợp tác đa bên với sự tham gia của giảng viên, nhà quản lý, doanh nghiệp và cộng đồng. Về dài hạn, Nhà trường hướng tới trở thành hạt nhân của hệ sinh thái đổi mới sáng tạo đô thị - vùng, trong đó tri thức học thuật được kết nối với chính sách, công nghệ và thực tiễn phát triển.

Phát triển đội ngũ được đặt ở vị trí nổi bật trong chiến lược mới. Trong 10 đề án chiến lược trọng điểm giai đoạn 2025 - 2030, Trường xác định “Nâng tầm

chất lượng đội ngũ UEH” là đề án thứ nhất. Đồng thời, Trường xác định triển khai các đề án về xây dựng hệ sinh thái học thuật quốc tế, tăng cường năng lực nghiên cứu khoa học, công bố quốc tế, chuyển giao khoa học - công nghệ và nâng cấp mức độ chuyển đổi số toàn diện.

Định hướng đào tạo và nghiên cứu của Nhà trường cũng đặt ra yêu cầu ngày càng cao đối với đội ngũ giảng viên. Trường chủ trương quốc tế hóa chương trình, đổi mới nội dung, phương pháp giảng dạy và đánh giá, mở rộng giảng dạy bằng tiếng Anh, phát triển các chương trình đa ngành, liên ngành, đồng thời thúc đẩy nghiên cứu chất lượng cao, phát triển nhóm nghiên cứu mạnh và mở rộng mạng lưới học giả toàn cầu. Những định hướng này cho thấy năng lực nghề nghiệp của giảng viên tại Trường ngày càng gắn với nghiên cứu, hợp tác học thuật, đổi mới đào tạo, ứng dụng công nghệ và khả năng làm việc trong môi trường đa ngành, quốc tế hóa và hướng đến phát triển bền vững.

2.2.8. Trường Đại học Kinh tế - Luật, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh

Trường Đại học Kinh tế - Luật là trường thành viên của Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh, thực hiện đào tạo và nghiên cứu chủ yếu trong các lĩnh vực kinh tế, kinh doanh, quản lý và luật. Nhà trường định vị phát triển các chương trình đào tạo có sự kết nối giữa các lĩnh vực này với công nghệ, đồng thời mở rộng các chương trình đào tạo bằng tiếng Anh và hướng tới các chuẩn kiểm định quốc tế có uy tín.

Theo Báo cáo thường niên năm 2024, Trường có 256 giảng viên toàn thời gian, trong đó 125 người có trình độ tiến sĩ, tương ứng 48,82%. Tỷ lệ giảng viên cơ hữu trong độ tuổi lao động đạt 87,01%. Cơ cấu đội ngũ này cho thấy Nhà trường có nền tảng nhân lực học thuật tương đối mạnh để triển khai các nhiệm vụ đào tạo và nghiên cứu.

Trong định hướng phát triển giai đoạn 2026 - 2030, tầm nhìn đến năm 2045, Trường xác định các nhóm chiến lược riêng về phát triển nguồn lực và đổi mới, quốc tế hóa đào tạo trên nền tảng số. Nhà trường đồng thời hướng tới xây dựng mô hình giáo dục linh hoạt, quốc tế hóa hệ sinh thái nghiên cứu - đổi mới sáng tạo - giảng dạy và tăng cường đóng góp tri thức cho phát triển bền vững.

Những định hướng này đặt ra yêu cầu ngày càng cao đối với giảng viên về năng lực chuyên môn, nghiên cứu, làm việc liên ngành, sử dụng công nghệ và thích ứng với môi trường giáo dục quốc tế hóa. Đối với một cơ sở đào tạo có sự giao thoa giữa kinh tế, kinh doanh, quản lý, luật và công nghệ như Trường Đại học Kinh tế - Luật, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh, phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên cần gắn với cả chiều sâu chuyên môn và khả năng thích ứng với những yêu cầu mới của đào tạo, nghiên cứu và chuyển đổi số.

Nhìn chung, 8 cơ sở giáo dục đại học được lựa chọn khảo sát đều có thể mạnh đào tạo trong các lĩnh vực kinh tế, kinh doanh và quản lý, đồng thời chú trọng nâng cao chất lượng đào tạo, phát triển nghiên cứu khoa học, tăng cường hợp tác quốc tế, ứng dụng công nghệ và đổi mới quản trị. Mặc dù có sự khác biệt về vùng miền, quy mô và mô hình tổ chức, các trường đều chịu tác động rõ nét của những thay đổi trong môi trường kinh tế, thị trường lao động, công nghệ và quá trình hội nhập quốc tế. Một đặc điểm đáng chú ý của nhóm trường này là xu hướng tăng cường gắn kết giữa đào tạo và nghiên cứu với doanh nghiệp, cơ quan quản lý, hoạt động tư vấn chính sách và các vấn đề kinh tế - xã hội thực tiễn. Trong bối cảnh đó, yêu cầu đối với giảng viên không chỉ dừng ở việc duy trì và cập nhật năng lực chuyên môn mà còn mở rộng sang đổi mới hoạt động dạy học, nâng cao năng lực nghiên cứu khoa học, tăng cường đóng góp cho xã hội và cộng đồng, đồng thời phát triển năng lực ngoại ngữ và năng lực số để đáp ứng yêu cầu quốc tế hóa, chuyển đổi số và đổi mới giáo dục đại học.

2.3. Tổ chức khảo sát thực trạng

2.3.1. Mục tiêu khảo sát

Khảo sát thực trạng nhằm thu thập và phân tích dữ liệu về (i) năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ, (ii) phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn (iii) quản lý quá trình phát triển này và các yếu tố ảnh hưởng tại các cơ sở giáo dục đại học thuộc phạm vi nghiên cứu. Kết quả khảo sát là căn cứ để đánh giá thực trạng theo khung lý luận đã xác lập ở Chương 1, nhận diện những kết quả đạt được, hạn chế và các vấn đề đặt ra trong quản lý, qua đó cung cấp cơ sở thực tiễn cho việc đề xuất các biện pháp quản lý ở Chương 3.

2.3.2. Nội dung khảo sát

Trên cơ sở mục tiêu nghiên cứu và khung lý luận về phát triển, quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn, khảo sát tập trung vào các nội dung chủ yếu sau:

1. Đánh giá thực trạng năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ trên các phương diện được xác định trong khung năng lực nghề nghiệp của luận án, trong đó, các nội dung được lượng hóa bằng bảng hỏi được kết hợp với dữ liệu phỏng vấn sâu để bổ sung và làm rõ những yêu cầu năng lực gắn với thực tiễn nghề nghiệp.
2. Đánh giá thực trạng phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn, tập trung vào mục tiêu, nội dung, hình thức, kiểm tra đánh giá và các điều kiện bảo đảm cho quá trình phát triển.
3. Đánh giá thực trạng quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn theo các nội dung: lập kế hoạch, tổ chức thực hiện, chỉ đạo, kiểm tra - đánh giá và quản lý các điều kiện bảo đảm.

4. Đánh giá các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn.

Các nội dung khảo sát được xem xét trên cơ sở kết hợp dữ liệu định lượng và định tính phù hợp với từng vấn đề nghiên cứu. Dữ liệu từ bảng hỏi được sử dụng để nhận diện mức độ và xu hướng đánh giá đối với các nội dung đã được lượng hóa. Dữ liệu phỏng vấn sâu được sử dụng để bổ sung, làm rõ các biểu hiện, yêu cầu và vấn đề nảy sinh trong thực tiễn nghề nghiệp và quản lý. Các tài liệu thứ cấp được tham chiếu có chọn lọc nhằm bổ sung bối cảnh và hỗ trợ phân tích kết quả khảo sát. Đặc biệt, việc cập nhật các tài liệu thứ cấp sau thời điểm khảo sát năm 2023 là cần thiết để nhận diện những thay đổi về chính sách, định hướng phát triển và yêu cầu quản lý giáo dục đại học, qua đó bảo đảm tính phù hợp và khả năng vận dụng của các biện pháp quản lý được đề xuất trong bối cảnh hiện nay. Những dữ liệu cập nhật này không được sử dụng để thay đổi hoặc diễn giải hồi tố kết quả khảo sát.

2.3.3. Đối tượng và địa bàn khảo sát

2.3.3.1. Đối tượng khảo sát

Căn cứ mục tiêu và nội dung nghiên cứu, các nhóm đối tượng được lựa chọn phù hợp với loại thông tin cần thu thập và khả năng cung cấp thông tin của từng nhóm.

Đối với khảo sát thực trạng năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ, nghiên cứu thu thập ý kiến của ba nhóm: cán bộ quản lý, giảng viên nói chung và sinh viên. Cán bộ quản lý cung cấp thông tin từ góc độ quản lý và phát triển đội ngũ. Giảng viên cung cấp đánh giá từ góc độ đồng nghiệp và chuyên môn. Sinh viên phản ánh những biểu hiện năng lực của giảng viên trẻ mà họ có thể quan sát trong quá trình học tập và tương tác với giảng viên.

Đối với khảo sát thực trạng phát triển và quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn, nghiên cứu thu thập ý kiến của ba nhóm đối tượng, bao gồm cán bộ quản lý, cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ.

Nhóm cán bộ quản lý là cùng một nhóm tham gia ở cả hai bảng hỏi. Hai bảng hỏi được thiết kế theo các mục tiêu và nội dung khác nhau. Do đó, dữ liệu của nhóm này được xử lý tương ứng với từng nội dung khảo sát.

Đối với phỏng vấn bán cấu trúc, nghiên cứu lựa chọn người tham gia từ bốn nhóm: cán bộ quản lý, cán bộ hướng dẫn, giảng viên trẻ và sinh viên. Lựa chọn này nhằm bổ sung và làm rõ các vấn đề nghiên cứu từ những góc nhìn phù hợp với vai trò của từng nhóm đối tượng trả lời phỏng vấn.

2.3.3.2. Địa bàn khảo sát

Khảo sát được tiến hành tại 8 cơ sở giáo dục đại học công lập thuộc khối ngành kinh tế, phân bố ở ba miền Bắc, Trung và Nam. Việc lựa chọn các cơ sở thuộc cùng khối ngành nhằm tạo sự tương đồng tương đối về bối cảnh đào tạo và

hoạt động nghề nghiệp của giảng viên, đồng thời sự phân bố theo ba miền góp phần tạo độ đa dạng nhất định về điều kiện tổ chức và môi trường hoạt động của các cơ sở được khảo sát.

Cụ thể, địa bàn khảo sát gồm:

- **Miền Bắc:** Trường Đại học Ngoại thương, Trường Đại học Kinh tế Quốc dân, Trường Đại học Kinh tế - Đại học Quốc gia Hà Nội, Trường Đại học Thương mại.
- **Miền Trung:** Trường Đại học Kinh tế - Đại học Đà Nẵng, Trường Đại học Kinh tế - Đại học Huế.
- **Miền Nam:** Trường Đại học Kinh tế TP. Hồ Chí Minh (UEH), Trường Đại học Kinh tế - Luật, Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh.

Kết quả khảo sát được sử dụng để phân tích thực trạng tại các cơ sở thuộc phạm vi nghiên cứu, không nhằm suy rộng thống kê cho toàn bộ hệ thống giáo dục đại học Việt Nam. Trên cơ sở kết hợp kết quả khảo sát với khung lý luận và bối cảnh quản lý giáo dục đại học Việt Nam, nghiên cứu có thể cung cấp cơ sở tham khảo cho các cơ sở giáo dục đại học có điều kiện tương đồng.

2.3.4. Phương pháp và công cụ khảo sát

2.3.4.1 Phương pháp khảo sát

Nghiên cứu sử dụng phương pháp hỗn hợp, kết hợp định lượng và định tính. Dữ liệu định lượng được sử dụng để mô tả mức độ và xu hướng đánh giá đối với các nội dung được lượng hóa. Dữ liệu định tính được sử dụng để bổ sung, làm rõ và hỗ trợ lý giải kết quả định lượng, đồng thời cung cấp thông tin về những phương diện chưa được xây dựng thành thang đo riêng.

Về định lượng, dữ liệu được thu thập bằng bảng hỏi với các câu hỏi đóng, sử dụng thang Likert 5 mức độ. Người tham gia được tiếp cận theo phương pháp chọn mẫu phi xác suất, kết hợp chọn mẫu thuận tiện và giới thiệu dây chuyền. Bảng hỏi được phát trực tiếp hoặc gửi trực tuyến qua Google Forms. Các phản hồi hợp lệ được mã hóa và sử dụng cho phân tích thống kê.

Về định tính, nghiên cứu sử dụng phỏng vấn bán cấu trúc với người tham gia được lựa chọn có chủ đích từ bốn nhóm: cán bộ quản lý, cán bộ hướng dẫn, giảng viên trẻ và sinh viên. Việc tiếp cận người tham gia được thực hiện linh hoạt theo phương thức thuận tiện và giới thiệu. Nội dung phỏng vấn tập trung vào thực trạng năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ, phát triển và quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn, những thuận lợi, khó khăn và các yếu tố ảnh hưởng. Đối với sinh viên, thông tin được khai thác chủ yếu ở những biểu hiện năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ mà người học có thể quan sát trong quá trình học tập và tương tác.

Dữ liệu từ phỏng vấn bán cấu trúc được sử dụng để bổ sung và lý giải kết quả định lượng, đồng thời làm rõ một số phương diện chưa được lượng hóa bằng bảng hỏi. Trong đó, dữ liệu định tính là nguồn bằng chứng chính để phân tích năng lực ngoại ngữ trong hoạt động nghề nghiệp của giảng viên trẻ.

Bên cạnh dữ liệu sơ cấp, nghiên cứu tham chiếu có chọn lọc các văn bản quản lý, báo cáo công khai, báo cáo của các tổ chức có liên quan và các công trình nghiên cứu phù hợp nhằm bổ sung bối cảnh và hỗ trợ diễn giải kết quả. Dữ liệu sơ cấp từ bảng hỏi và phỏng vấn bán cấu trúc giữ vai trò chính trong phân tích thực trạng.

2.3.4.2 Công cụ khảo sát

Nghiên cứu sử dụng bảng hỏi để thu thập dữ liệu định lượng và phiếu phỏng vấn bán cấu trúc để thu thập dữ liệu định tính, được xây dựng phù hợp với mục tiêu, nội dung khảo sát và khả năng cung cấp thông tin của từng nhóm đối tượng.

Bảng hỏi 1: Khảo sát thực trạng năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ

Bảng hỏi được sử dụng đối với ba nhóm gồm cán bộ quản lý, giảng viên nói chung và sinh viên, gồm hai phần: (i) thông tin chung, (ii) nội dung khảo sát thực trạng năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ.

Nội dung khảo sát thực trạng năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ được xây dựng bám theo 5 nhóm năng lực trong khung năng lực nghề nghiệp của luận án, gồm: (i) Năng lực chuyên môn, (ii) Năng lực sư phạm, (iii) Năng lực nghiên cứu khoa học, (iv) Năng lực phục vụ xã hội và cộng đồng, và (v) Năng lực ngoại ngữ và năng lực số trong hoạt động nghề nghiệp. Trong đó, nhóm năng lực thứ năm gồm hai thành tố là năng lực ngoại ngữ trong hoạt động nghề nghiệp và năng lực số trong hoạt động nghề nghiệp. Hai thành tố này có nội hàm độc lập nhưng cùng mang tính hỗ trợ và xuyên suốt đối với hoạt động nghề nghiệp của giảng viên trẻ.

Các nội dung được lượng hóa bằng bảng hỏi gồm: (i) năng lực chuyên môn với 7 chỉ báo, (ii) năng lực sư phạm với 3 nhóm nội dung thành phần, gồm 27 chỉ báo, (iii) năng lực nghiên cứu khoa học với 12 chỉ báo, (iv) năng lực phục vụ xã hội và cộng đồng với 9 chỉ báo và (v) thành tố năng lực số thuộc nhóm năng lực thứ năm với 12 chỉ báo. Thành tố năng lực ngoại ngữ trong hoạt động nghề nghiệp được khai thác thông qua phỏng vấn bán cấu trúc. Nội dung cụ thể của bảng hỏi được trình bày tại Phụ lục của luận án.

Bảng hỏi 2: Khảo sát thực trạng phát triển và quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

Bảng hỏi được sử dụng đối với ba nhóm gồm cán bộ quản lý, cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ, gồm hai phần: (i) thông tin chung và (ii) nội dung khảo sát chính.

Nội dung khảo sát gồm: thực trạng phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn, thực trạng quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn theo các nội dung lập kế hoạch,

tổ chức thực hiện, chỉ đạo, kiểm tra - đánh giá và quản lý các điều kiện bảo đảm, các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn. Nội dung cụ thể của bảng hỏi được trình bày tại Phụ lục của luận án.

Phiếu phỏng vấn bán cấu trúc

Phiếu phỏng vấn bán cấu trúc được sử dụng để thu thập dữ liệu định tính từ bốn nhóm gồm cán bộ quản lý, cán bộ hướng dẫn, giảng viên trẻ và sinh viên. Nội dung phỏng vấn tập trung vào thực trạng năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ, phát triển và quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn, những thuận lợi, khó khăn và các yếu tố ảnh hưởng. Các câu hỏi được thiết kế theo hướng mở và điều chỉnh phù hợp với vai trò, vị trí và khả năng cung cấp thông tin của từng nhóm người tham gia. Nội dung phiếu phỏng vấn được trình bày tại Phụ lục của luận án.

2.3.5. Tiến hành khảo sát và xử lý kết quả

2.3.5.1. Tiến hành khảo sát

Dữ liệu khảo sát được thu thập từ tháng 5 đến tháng 12 năm 2023 và được sử dụng để phân tích thực trạng tại các cơ sở giáo dục đại học thuộc phạm vi nghiên cứu trong giai đoạn này. Dữ liệu sơ cấp được thu thập bằng hai phương pháp: khảo sát bằng bảng hỏi và phỏng vấn bán cấu trúc.

Trong quá trình hoàn thiện luận án, tác giả tiếp tục cập nhật các công trình khoa học và văn bản chính sách có liên quan nhằm bổ sung cơ sở lý luận, đối chiếu kết quả nghiên cứu với những yêu cầu mới và làm rõ tính cần thiết, tính phù hợp của các biện pháp quản lý đề xuất. Việc sử dụng các tài liệu cập nhật không làm thay đổi dữ liệu khảo sát hoặc phạm vi thời gian của các kết luận thực nghiệm.

Khảo sát bằng bảng hỏi

Bước 1: Thiết kế và thử nghiệm công cụ khảo sát. Các bảng hỏi được xây dựng trên cơ sở khung lý luận, mục tiêu và nội dung nghiên cứu. Trước khi triển khai chính thức, mỗi bảng hỏi được lấy ý kiến chuyên gia và thử nghiệm với 30 phiếu nhằm xem xét mức độ rõ ràng, dễ hiểu và phù hợp của các câu hỏi cũng như khả năng thu thập thông tin theo mục tiêu nghiên cứu. Trên cơ sở kết quả thử nghiệm và ý kiến phản hồi, bảng hỏi được điều chỉnh trước khi triển khai chính thức.

Bước 2: Phát hành bảng hỏi chính thức. Các bảng hỏi được triển khai tại 8 cơ sở giáo dục đại học công lập thuộc khối ngành kinh tế trong phạm vi nghiên cứu. Việc thu thập dữ liệu được thực hiện bằng hai hình thức: phát phiếu trực tiếp và gửi phiếu khảo sát điện tử qua Google Forms.

Bước 3: Tổng hợp và rà soát dữ liệu. Các phản hồi được kiểm tra về mức độ hoàn thành, tính hợp lệ và nhất quán. Những phản hồi không đáp ứng yêu cầu được

loại khỏi bộ dữ liệu. Các phản hồi hợp lệ sau đó được mã hóa và nhập liệu để phục vụ phân tích thống kê.

Kết quả thu thập phiếu khảo sát. Đối với khảo sát thực trạng năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ, nghiên cứu thu được 852 phản hồi hợp lệ từ ba nhóm đối tượng tại 8 cơ sở khảo sát, gồm 228 cán bộ quản lý (CBQL), 306 giảng viên (GV) và 318 sinh viên (SV). Đối với khảo sát thực trạng phát triển và quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn, nghiên cứu thu được 651 phản hồi hợp lệ từ ba nhóm đối tượng tại 8 cơ sở khảo sát, gồm 228 cán bộ quản lý (CBQL), 176 cán bộ hướng dẫn (CBHD) và 247 giảng viên trẻ (GVT). Số lượng phản hồi theo từng cơ sở giáo dục đại học và từng nhóm đối tượng được trình bày tại Bảng 2.1a và Bảng 2.1b.

Bảng 2.1a. Tổng hợp số lượng phiếu khảo sát 1

Trường	CBQL	GV	SV	Tổng
Trường Đại học Ngoại thương	36	52	44	132
Trường Đại học Kinh tế Quốc dân	43	53	54	150
Trường Đại học Kinh tế - Đại học Quốc gia Hà Nội	41	37	39	117
Trường Đại học Thương mại	19	32	28	79
Trường Đại học Kinh tế - Đại học Đà Nẵng	21	29	31	81
Trường Đại học Kinh tế - Đại học Huế	15	23	26	64
Trường Đại học Kinh tế TP. Hồ Chí Minh (UEH)	27	42	55	124
Trường Đại học Kinh tế - Luật, ĐHQG TP.HCM	26	38	41	105
Tổng	228	306	318	852

Bảng 2.1b. Tổng hợp số lượng phiếu khảo sát 2

Trường	CBQL	CBHD	GVT	Tổng
Trường Đại học Ngoại thương	36	32	36	104
Trường Đại học Kinh tế Quốc dân	43	24	39	106
Trường Đại học Kinh tế - Đại học Quốc gia Hà Nội	41	20	28	89
Trường Đại học Thương mại	19	19	30	68
Trường Đại học Kinh tế - Đại học Đà Nẵng	21	19	28	68
Trường Đại học Kinh tế - Đại học Huế	15	16	22	53
Trường Đại học Kinh tế TP. Hồ Chí Minh (UEH)	27	26	35	88
Trường Đại học Kinh tế - Luật, ĐHQG TP.HCM	26	20	29	75
Tổng	228	176	247	651

Phòng vấn bán cấu trúc

Đối tượng phỏng vấn. Nghiên cứu lựa chọn có chủ đích 41 người thuộc bốn nhóm, gồm 8 cán bộ quản lý, 8 cán bộ hướng dẫn, 15 giảng viên trẻ và 10 sinh viên. Cán bộ quản lý, cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ cung cấp thông tin về thực trạng năng lực nghề nghiệp, quá trình phát triển và quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn. Sinh viên cung cấp thông tin hỗ trợ về những biểu hiện năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ có thể quan sát trong quá trình học tập và tương tác.

Nội dung phỏng vấn. Nội dung tập trung vào thực trạng năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ, phát triển và quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn, những thuận lợi, khó khăn, các yếu tố ảnh hưởng và các vấn đề đặt ra từ thực tiễn. Nội dung trao đổi được điều chỉnh phù hợp với vai trò và khả năng cung cấp thông tin của từng nhóm người tham gia.

Hình thức phỏng vấn. Phỏng vấn được thực hiện trực tiếp hoặc trực tuyến, tùy theo điều kiện thực tế của người tham gia.

2.3.5.2 Xử lý kết quả khảo sát

Dữ liệu từ bảng hỏi được kiểm tra, mã hóa và xử lý bằng SPSS kết hợp với Excel. Trước khi tiến hành phân tích thực trạng, độ tin cậy nội tại của các thang đo được kiểm tra bằng hệ số Cronbach's alpha. Trong nghiên cứu này, các thang đo có hệ số Cronbach's alpha từ .70 trở lên được xem là đạt yêu cầu về độ tin cậy. Kết quả kiểm định cho thấy các thang đo sử dụng trong nghiên cứu đều đạt yêu cầu. (Chi tiết xin xem Phụ lục 7 của luận án).

Dữ liệu định lượng được xử lý chủ yếu bằng thống kê mô tả, gồm điểm trung bình, độ lệch chuẩn và thứ bậc. Điểm trung bình được sử dụng để phản ánh mức độ đánh giá đối với từng nội dung khảo sát. Đối với các nội dung được đánh giá bởi nhiều nhóm đối tượng, điểm trung bình tổng hợp được tính theo trung bình có trọng số trên cơ sở số phản hồi hợp lệ của từng nhóm. Độ lệch chuẩn được sử dụng để phản ánh mức độ phân tán của các ý kiến. Thứ bậc được xác định theo giá trị điểm trung bình chưa làm tròn.

Dữ liệu định tính từ phỏng vấn bán cấu trúc được tổng hợp, mã hóa và phân tích theo các chủ đề nghiên cứu, bao gồm: năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ, phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn, quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn và các yếu tố ảnh hưởng. Dữ liệu định tính được sử dụng để bổ sung, làm rõ và lý giải kết quả định lượng, đồng thời phân tích những phương diện chưa được lượng hóa bằng bảng hỏi, trong đó có năng lực ngoại ngữ trong hoạt động nghề nghiệp. Các trích dẫn tiêu biểu được lựa chọn phù hợp với nội dung phân tích và vai trò cung cấp thông tin của từng nhóm người tham gia.

Dữ liệu thứ cấp từ các nguồn tin cậy như các Thông tư của Bộ Giáo dục đào tạo, các báo cáo của Ngân hàng Thế giới (World Bank) và Tổ chức Hợp tác và Phát triển Kinh tế (OECD) và các nguồn có liên quan được tổng hợp, đối chiếu và sử dụng có chọn lọc nhằm bổ sung bối cảnh và hỗ trợ phân tích kết quả nghiên cứu.

2.3.6. Tiêu chí và chuẩn đánh giá

2.3.6.1. Tiêu chí

Các nội dung định lượng trong nghiên cứu được đánh giá bằng thang Likert 5 mức, với điểm số từ 1 đến 5 thể hiện mức độ tăng dần của phương diện được khảo sát. Điểm trung bình (ĐTB) trình bày trong các bảng được làm tròn đến hai chữ số thập phân. Việc xác định mức độ và thứ bậc (TB) giữa các nội dung được thực hiện trên cơ sở giá trị ĐTB chưa làm tròn nhằm hạn chế sai lệch do làm tròn số. Trong trường hợp hai giá trị ĐTB hiển thị bằng nhau sau khi làm tròn nhưng giá trị chưa làm tròn khác nhau, thứ bậc được xác định theo giá trị ĐTB chưa làm tròn. Độ lệch chuẩn (ĐLC) được sử dụng để phản ánh mức độ phân tán của các ý kiến đánh giá xung quanh giá trị trung bình.

2.3.6.2. Chuẩn đánh giá

Để thống nhất việc diễn giải kết quả thống kê mô tả, khoảng điểm từ 1 đến 5 được chia thành 5 mức. Độ rộng của mỗi khoảng được xác định theo công thức:

$$L = \frac{(5-1)}{5} = 0.8$$

Trên cơ sở đó, giá trị ĐTB được diễn giải theo từng phương diện khảo sát như trình bày trong bảng dưới đây:

Khoảng điểm trung bình	Năng lực/ Kết quả thực hiện	Mức độ thực hiện các nội dung quản lý	Kết quả thực hiện các nội dung quản lý	Mức độ bảo đảm các điều kiện	Mức độ ảnh hưởng của các yếu tố
$1,00 \leq \text{ĐTB} \leq 1,80$	Yếu	Thấp	Yếu	Thấp	Không ảnh hưởng/ảnh hưởng không đáng kể
$1,80 < \text{ĐTB} \leq 2,60$	Trung bình	Trung bình	Trung bình	Trung bình	Ảnh hưởng trung bình
$2,60 < \text{ĐTB} \leq 3,40$	Khá	Khá	Khá	Khá	Ảnh hưởng khá nhiều
$3,40 < \text{ĐTB} \leq 4,20$	Tốt	Cao	Tốt	Cao	Ảnh hưởng nhiều
$4,20 < \text{ĐTB} \leq 5,00$	Rất tốt	Rất cao	Rất tốt	Rất cao	Ảnh hưởng rất nhiều

Ghi chú: Các mức trong bảng trên được sử dụng để diễn giải giá trị ĐTB theo từng phương diện khảo sát. Số liệu trình bày trong các bảng số liệu khảo sát được làm tròn đến hai chữ số thập phân. Việc xác định mức độ được căn cứ vào giá trị ĐTB chưa làm tròn.

Trong quá trình phân tích, các thuật ngữ “cao hơn”, “thấp hơn”, “cao nhất”, “thấp nhất”, “thuộc nhóm có điểm đánh giá cao hơn” hoặc “thuộc nhóm có điểm đánh giá thấp hơn” chỉ phản ánh vị trí tương đối của các nội dung trong cùng một phương diện khảo sát và không thay thế cho mức diễn giải theo khoảng điểm. Đối với các nội dung được đánh giá đồng thời trên hai phương diện “mức độ thực hiện” và “kết quả thực hiện”, mỗi phương diện được diễn giải theo quy ước tương ứng trong bảng.

2.4. Thực trạng năng lực nghề nghiệp của đội ngũ giảng viên trẻ các trường đại học

2.4.1. Thực trạng năng lực chuyên môn

Bảng 2.2. Đánh giá của cán bộ quản lý, giảng viên và sinh viên về năng lực chuyên môn của giảng viên trẻ

TT	Nội dung	CBQL (228)			GV (306)			SV (318)			Tổng hợp	
		ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	TB
1	Kiến thức sâu và rộng về lĩnh vực chuyên môn	3.70	0.94	1	3.32	1.01	2	3.30	0.96	1	3.41	1
2	Khả năng diễn giải và áp dụng kiến thức chuyên môn vào giảng dạy	3.35	1.09	2	3.34	0.99	1	3.29	1.01	2	3.32	2
3	Khả năng diễn giải và áp dụng kiến thức chuyên môn vào nghiên cứu khoa học và hướng dẫn sinh viên	2.87	1.05	6	2.91	1.05	6	2.82	1.03	6	2.87	6
4	Nắm được thực tế và xu thế phát triển của công tác đào tạo, nghiên cứu khoa học của chuyên ngành	3.28	1.05	3	3.13	1.09	3	3.06	1.03	4	3.14	3
5	Tham gia các hoạt động phát triển nghề nghiệp để đảm bảo năng lực chuyên môn luôn được cập nhật	3.11	1.03	4	3.08	1.13	4	3.09	1.01	3	3.09	4
6	Ứng dụng kiến thức chuyên môn vào thực tiễn thông qua hợp tác với tổ chức nghề nghiệp, cộng đồng	2.71	1.08	7	2.61	1.03	7	2.49	1.04	7	2.59	7
7	Hỗ trợ sinh viên trong định hướng nghề nghiệp và kết nối với nhà tuyển dụng	3.06	1.05	5	3.04	1.13	5	2.97	1.04	5	3.02	5
	Trung bình chung	3.15			3.06			3.00			3.06	

Kết quả Bảng 2.2 cho thấy năng lực chuyên môn của giảng viên trẻ được đánh giá ở mức Khá, với ĐTB chung 3,06. Trong đó, *kiến thức sâu và rộng về lĩnh vực chuyên môn* đạt cao nhất (3,41, mức Tốt), tiếp theo là *khả năng diễn giải và áp*

dụng kiến thức chuyên môn vào giảng dạy (3,32, mức Khá). Kết quả cho thấy giảng viên trẻ có nền tảng chuyên môn tương đối tốt và bước đầu vận dụng hiệu quả kiến thức vào giảng dạy.

Tuy nhiên, mức độ đánh giá giữa các phương diện chưa đồng đều. *Hỗ trợ sinh viên trong định hướng nghề nghiệp và kết nối với nhà tuyển dụng đạt 3,02. Vận dụng kiến thức chuyên môn vào nghiên cứu khoa học và hướng dẫn sinh viên đạt 2,87, đều ở mức Khá. Thấp nhất là ứng dụng kiến thức chuyên môn vào thực tiễn thông qua hợp tác với tổ chức nghề nghiệp, cộng đồng với ĐTB 2,59, thuộc mức Trung bình. Như vậy, các phương diện gắn với nghiên cứu và đặc biệt là kết nối thực tiễn nghề nghiệp được đánh giá thấp hơn so với kiến thức chuyên môn và khả năng vận dụng vào giảng dạy.*

Dữ liệu định tính cũng phản ánh xu hướng này. Một số giảng viên trẻ cho biết còn thiếu kinh nghiệm và sự hỗ trợ khi bắt đầu nghiên cứu. *“Việc nghiên cứu đối với tôi đa phần là tự thân. Do không có kinh nghiệm và cũng không được hỗ trợ nên tôi đã khá loay hoay khi bắt đầu.”* (GVT3). Hai giảng viên trẻ khác (GVT1, GVT5) cũng có những chia sẻ tương tự về khó khăn trong giai đoạn bắt đầu nghiên cứu khoa học.

Cán bộ quản lý cũng có nhận định cho thấy việc liên kết doanh nghiệp cần phải được quan tâm hơn: *“Liên kết doanh nghiệp chưa mạnh nên giảng viên trẻ cũng khó tạo được các trải nghiệm nghề nghiệp thiết thực cho sinh viên.”* (CBQL2).

Độ lệch chuẩn của các tiêu chí dao động từ 0,94 đến 1,13, cho thấy ý kiến đánh giá có sự phân tán nhất định. Kết quả này gợi ý mức độ biểu hiện năng lực chuyên môn có thể khác nhau giữa các giảng viên trẻ, do đó hoạt động phát triển năng lực cần chú ý đến nhu cầu và mức độ phát triển cụ thể của từng cá nhân.

Kết quả khảo sát cũng có thể được xem xét trong bối cảnh những thách thức của giáo dục đại học Việt Nam về năng lực nghiên cứu, chuyển giao tri thức và liên kết với doanh nghiệp đã được đề cập trong các báo cáo của Ngân hàng Thế giới và Tổ chức Hợp tác và Phát triển Quốc tế OECD (Parajuli và cộng sự, 2020; OECD, 2020; World Bank, 2021). Trong bối cảnh đó, các phương diện được đánh giá thấp hơn ở Bảng 2.2 cho thấy yêu cầu tiếp tục tăng cường khả năng vận dụng chuyên môn vào nghiên cứu và gắn kết với thực tiễn nghề nghiệp.

Từ các kết quả trên, có thể nhận định rằng năng lực chuyên môn của giảng viên trẻ nhìn chung đạt mức Khá, nhưng chưa đồng đều giữa các phương diện. Điểm tích cực tập trung ở nền tảng kiến thức chuyên môn và khả năng vận dụng vào giảng dạy, trong khi năng lực vận dụng chuyên môn vào nghiên cứu, hỗ trợ định hướng nghề nghiệp và đặc biệt là kết nối với thực tiễn còn thấp hơn. Thực

trạng này đặt ra yêu cầu tăng cường hỗ trợ chuyên môn và tạo thêm cơ hội để giảng viên trẻ vận dụng kiến thức chuyên môn vào các hoạt động giảng dạy, nghiên cứu, phục vụ xã hội và cộng đồng...

2.4.2. Thực trạng năng lực sư phạm

2.4.2.1 Thực trạng Năng lực chuẩn bị tổ chức dạy học

Bảng 2.3. Đánh giá của cán bộ quản lý, giảng viên và sinh viên về năng lực chuẩn bị tổ chức dạy học của giảng viên trẻ

TT	Nội dung	CBQL (228)			GV (306)			SV (318)			Tổng hợp	
		ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	TB
1	Thực hiện hoạt động tìm hiểu người học (nhu cầu, trình độ, phong cách học tập...) và bối cảnh dạy học trước khi tổ chức giảng dạy mỗi học phần	3.21	1.05	3	3.09	1.07	2	2.99	1.03	3	3.09	2
2	Có hiểu biết và kỹ năng thiết kế các nhiệm vụ học tập phù hợp với năng lực, mục tiêu và điều kiện học tập của người học	3.19	1.08	4	3.01	1.09	3	3.06	0.97	2	3.08	3
3	Lựa chọn nguồn học liệu phù hợp với nội dung học phần và phù hợp với trình độ, đặc điểm của người học	3.02	1.07	7	2.80	1.08	9	2.80	0.98	9	2.86	9
4	Đảm bảo học liệu đa dạng, phong phú, cập nhật	3.40	1.00	1	3.26	1.05	1	3.27	1.00	1	3.30	1
5	Đảm bảo học liệu góp phần thúc đẩy hứng thú và động lực khám phá tri thức cho người học	3.11	1.10	6	2.98	1.07	4	2.88	1.02	7	2.98	6
6	Hiểu rõ yêu cầu về chuẩn đầu ra của học phần	3.18	1.07	5	2.97	1.04	5	2.98	1.07	4	3.03	5
7	Thiết kế được các hoạt động dạy học phù hợp với các yêu cầu về chuẩn đầu ra của học phần	3.28	1.06	2	2.95	1.06	6	2.95	1.04	5	3.04	4
8	Thiết kế được các hoạt động dạy học mang tính trải nghiệm thực tiễn cho người học	3.01	1.09	8	2.90	1.06	7	2.92	1.04	6	2.94	7
9	Thiết kế được các hoạt động dạy học gắn với việc rèn luyện và thúc đẩy kỹ năng mềm	2.95	1.03	9	2.85	1.02	8	2.83	1.05	8	2.87	8
	Trung bình chung	3.15			2.98			2.96			3.02	

Kết quả Bảng 2.3 cho thấy năng lực chuẩn bị tổ chức dạy học của giảng viên trẻ được đánh giá ở mức Khá, với ĐTB chung 3,02. Trong các tiêu chí khảo sát, *Đảm bảo học liệu đa dạng, phong phú, cập nhật* đạt cao nhất (3,30). Tiếp theo là *Thực hiện hoạt động tìm hiểu người học và bối cảnh dạy học* (3,09) và *Thiết kế nhiệm vụ học tập phù hợp với năng lực, mục tiêu và điều kiện học tập của người học* (3,08). Kết quả cho thấy giảng viên trẻ được đánh giá tương đối tích cực ở việc cập nhật học liệu, tìm hiểu người học và thiết kế nhiệm vụ học tập.

Tuy nhiên, mức độ đánh giá giữa các phương diện chưa đồng đều. Ba tiêu chí có ĐTB thấp nhất là *Lựa chọn nguồn học liệu phù hợp với nội dung học phần và phù hợp với trình độ, đặc điểm người học* (2,86), *Thiết kế hoạt động dạy học gắn với rèn luyện và phát triển kỹ năng mềm* (2,87) và *Thiết kế hoạt động dạy học mang tính trải nghiệm thực tiễn cho người học* (2,94). Mặc dù đều thuộc mức Khá, kết quả cho thấy việc bảo đảm tính đa dạng, phong phú và cập nhật của học liệu được đánh giá cao hơn khả năng lựa chọn học liệu phù hợp và thiết kế các hoạt động học tập gắn với kỹ năng, trải nghiệm thực tiễn.

Dữ liệu định tính góp phần lý giải rõ hơn kết quả trên. Các giảng viên trẻ được phỏng vấn (GVT2, GVT3, GVT4) cho biết việc tìm kiếm tài liệu tương đối thuận lợi, nhưng lựa chọn được nguồn học liệu thực sự phù hợp với đặc điểm người học và bối cảnh lớp học vẫn là một khó khăn. Tương tự, ý kiến của sinh viên (SV1, SV2) cho thấy bài giảng của giảng viên trẻ thường được chuẩn bị với tài liệu tương đối phong phú, nhưng mức độ gắn kết nội dung với thực tiễn còn hạn chế. Các ý kiến này cho thấy năng lực chuẩn bị dạy học không chỉ đòi hỏi khả năng tìm kiếm, cập nhật học liệu mà còn yêu cầu lựa chọn và sử dụng học liệu phù hợp với người học và thực tiễn nghề nghiệp.

So sánh kết quả khảo sát giữa các nhóm đối tượng cho thấy cán bộ quản lý có ĐTB cao hơn giảng viên và sinh viên ở tất cả các tiêu chí. Chẳng hạn, ở tiêu chí thiết kế hoạt động dạy học phù hợp với chuẩn đầu ra, CBQL đánh giá 3,28, trong khi GV và SV cùng đánh giá 2,95. Sự chênh lệch này có thể phản ánh vị trí quan sát và cơ sở đánh giá khác nhau giữa các nhóm đối tượng. DLC của các tiêu chí dao động từ 0,97 đến 1,10, cho thấy ý kiến đánh giá có sự phân tán nhất định, điều này có thể gợi ý rằng nhu cầu phát triển khác nhau của giảng viên trẻ cần được chú ý hơn.

Đối chiếu với yêu cầu chính sách và bối cảnh giáo dục đại học, kết quả trên có ý nghĩa đáng chú ý. Thông tư 17/2021/TT-BGDĐT của Bộ Giáo dục và Đào tạo quy định chuẩn chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học, trong đó nhấn mạnh chuẩn đầu ra và yêu cầu bảo đảm sự gắn kết giữa mục tiêu, chuẩn đầu ra, nội dung, phương pháp giảng dạy và đánh giá kết quả học tập. Báo cáo của

Ngân hàng Thế giới năm 2020 về giáo dục đại học Việt Nam cũng xem chất lượng và mức độ phù hợp (quality and relevance) là một trong những phương diện chính của khung phân tích hệ thống, gắn với các vấn đề như chương trình và phương pháp sư phạm, phát triển đội ngũ, chất lượng giảng dạy và liên kết giữa cơ sở giáo dục đại học với doanh nghiệp (Báo cáo Ngân hàng Thế giới: (Parajuli và cộng sự, 2020). Những đối chiếu này cho thấy các hạn chế ở Bảng 2.3 không chỉ là vấn đề kỹ thuật cá nhân của giảng viên trẻ, mà phản ánh yêu cầu rộng hơn về chuyển đổi từ chuẩn bị bài giảng theo nội dung sang thiết kế dạy học theo chuẩn đầu ra, trải nghiệm học tập và mức độ phù hợp với thực tiễn.

Từ các kết quả trên, có thể nhận định rằng năng lực chuẩn bị tổ chức dạy học của giảng viên trẻ nhìn chung đạt mức Khá, nhưng chưa đồng đều giữa các phương diện. Điểm tích cực thể hiện ở tính đa dạng, phong phú và cập nhật của học liệu, việc tìm hiểu người học và thiết kế nhiệm vụ học tập. Trong khi đó, các nội dung có ĐTB thấp hơn tập trung ở lựa chọn học liệu phù hợp, thiết kế hoạt động trải nghiệm thực tiễn và phát triển kỹ năng mềm. Thực trạng này đặt ra yêu cầu tăng cường hỗ trợ chuyên môn cho giảng viên trẻ trong lựa chọn học liệu và thiết kế các hoạt động học tập phù hợp với người học và bối cảnh thực tiễn.

2.4.2.2 Thực trạng Năng lực tổ chức dạy học

Bảng 2.4. Đánh giá của cán bộ quản lý, giảng viên và sinh viên về năng lực tổ chức dạy học của giảng viên trẻ

TT	Nội dung	CBQL (228)			GV (306)			SV (318)			Tổng hợp	
		ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	TB
1	Giảng viên tổ chức lớp học đúng kế hoạch và cung cấp đầy đủ thông tin cần thiết cho sinh viên (mục tiêu học tập, chuẩn đầu ra, nội dung, tài liệu, phương pháp đánh giá, tư vấn hỗ trợ).	4.07	0.71	3	4.00	0.74	3	3.88	0.73	3	3.97	3
2	Giảng viên sử dụng linh hoạt các phương pháp, công cụ và thiết bị phù hợp để hỗ trợ giảng dạy và tương tác hiệu quả với sinh viên.	4.21	0.68	1	4.09	0.76	1	3.99	0.76	1	4.08	1
3	Giảng viên làm chủ lớp học, xử lý tình huống sư phạm tốt và tạo điều kiện cho sinh viên tham gia xây dựng môi trường học tập tích cực.	3.32	0.75	11	3.21	0.82	11	3.09	0.89	11	3.19	11

TT	Nội dung	CBQL (228)			GV (306)			SV (318)			Tổng hợp	
		ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	TB
4	Giảng viên sử dụng phương pháp, kỹ thuật giảng dạy phù hợp với trình độ và nhu cầu của sinh viên, giúp bài học dễ hiểu và logic.	3.39	0.81	10	3.27	0.86	10	3.19	0.79	10	3.27	10
5	Giảng viên sử dụng ví dụ minh họa phù hợp và tạo cảm hứng tích cực để thúc đẩy động lực học tập.	3.91	0.78	6	3.80	0.80	6	3.68	0.78	6	3.78	6
6	Giảng viên lắng nghe và hỗ trợ sinh viên kịp thời khi gặp khó khăn trong quá trình học.	4.10	0.67	2	4.02	0.73	2	3.90	0.78	2	4.00	2
7	Giảng viên khuyến khích sinh viên thể hiện ý tưởng sáng tạo, tinh thần khởi nghiệp và tích cực tham gia hoạt động nhóm.	3.98	0.76	5	3.91	0.80	5	3.80	0.78	4	3.88	5
8	Giảng viên thúc đẩy năng lực tự học của sinh viên và chủ động cải tiến giảng dạy dựa trên phản hồi từ người học.	3.83	0.80	7	3.71	0.80	7	3.60	0.77	7	3.70	7
9	Giảng viên gắn kết nội dung bài giảng với thực tiễn nghề nghiệp, giúp sinh viên chuẩn bị cho công việc tương lai	3.31	0.81	12	3.17	0.86	12	3.08	0.80	12	3.17	12
10	Giảng viên ứng dụng công nghệ và công cụ hỗ trợ dạy học trực tiếp, trực tuyến để đáp ứng yêu cầu đa dạng.	4.02	0.71	4	3.92	0.76	4	3.77	0.76	5	3.89	4
11	Giảng viên triển khai blended learning và các hình thức học tập linh hoạt, phù hợp với đặc điểm người học.	3.68	0.75	8	3.62	0.85	8	3.51	0.82	8	3.60	8
12	Giảng viên thiết kế hoạt động học tập gắn với thực tiễn và phát huy sở trường, thế mạnh của từng sinh viên.	3.49	0.85	9	3.38	0.82	9	3.29	0.85	9	3.38	9
	Trung bình chung	3.78			3.68			3.57			3.66	

Kết quả Bảng 2.4 cho thấy năng lực tổ chức dạy học của giảng viên trẻ được đánh giá ở mức Tốt, với ĐTB chung 3,66. Các tiêu chí có ĐTB cao nhất gồm *sử dụng linh hoạt các phương pháp, công cụ và thiết bị phù hợp để hỗ trợ giảng dạy và tương tác hiệu quả với sinh viên* (4,08), *lắng nghe và hỗ trợ sinh viên kịp thời khi gặp khó khăn trong quá trình học* (4,00) và *tổ chức lớp học đúng kế hoạch, cung cấp đầy đủ thông tin cần thiết cho sinh viên* (3,97). Kết quả cho thấy giảng viên trẻ được đánh giá tích cực ở khả năng triển khai lớp học, sử dụng phương pháp và công cụ hỗ trợ dạy học, tương tác và hỗ trợ người học.

Tuy nhiên, một số phương diện có ĐTB thấp hơn, gồm *gắn kết nội dung bài giảng với thực tiễn nghề nghiệp* (3,17), *làm chủ lớp học, xử lý tình huống sư phạm* (3,19), *sử dụng phương pháp, kỹ thuật giảng dạy phù hợp với trình độ và nhu cầu của sinh viên* (3,27) và *thiết kế hoạt động học tập gắn với thực tiễn, phát huy sở trường, thế mạnh của từng sinh viên* (3,38). Mặc dù đều thuộc mức Khá, các nội dung này có ĐTB thấp hơn so với các phương diện liên quan đến tổ chức lớp học, sử dụng công cụ và hỗ trợ người học.

Dữ liệu định tính cũng cho thấy kết quả tương tự. Các cán bộ quản lý được phỏng vấn (CBQL1, CBQL2, CBQL5) ghi nhận giảng viên trẻ có khả năng sử dụng công nghệ và tương tác với sinh viên tương đối tốt, nhưng còn hạn chế về kinh nghiệm xử lý các tình huống sư phạm phức tạp. Tương tự, ý kiến của sinh viên (SV1, SV9) cho thấy bài giảng của giảng viên trẻ nhìn chung dễ hiểu, song mức độ gắn kết với yêu cầu thực tiễn nghề nghiệp còn hạn chế. Những nhận định này tương đồng với kết quả định lượng, qua đó cho thấy xử lý tình huống sư phạm và gắn kết nội dung giảng dạy với thực tiễn nghề nghiệp là những phương diện cần tiếp tục phát triển.

Kết quả giữa các nhóm đối tượng cho thấy cán bộ quản lý có ĐTB cao hơn giảng viên và sinh viên ở tất cả các tiêu chí. Chẳng hạn, ở tiêu chí gắn kết nội dung bài giảng với thực tiễn nghề nghiệp, CBQL đánh giá 3,31, GV 3,17, SV 3,08. Ở tiêu chí xử lý tình huống sư phạm, các mức tương ứng là 3,32, 3,21 và 3,09. Sự chênh lệch về mức đánh giá này có thể phản ánh vị trí quan sát và cơ sở đánh giá khác nhau giữa các nhóm đối tượng. DLC của các tiêu chí dao động từ 0,67 đến 0,89, cho thấy ý kiến đánh giá có sự phân tán nhất định.

Kết quả trên cũng cần được xem xét trong bối cảnh đổi mới giáo dục đại học. Thông tư số 17/2021/TT-BGDĐT quy định chương trình đào tạo bao gồm mục tiêu, nội dung, phương pháp dạy học, hình thức đánh giá và chuẩn đầu ra. Trong bối cảnh đó, các tiêu chí có ĐTB thấp hơn về xử lý tình huống sư phạm, đáp ứng đặc điểm người học và gắn kết với thực tiễn nghề nghiệp cho thấy đây là những phương diện cần được chú ý trong quá trình tiếp tục phát triển năng lực tổ chức dạy học của giảng viên trẻ.

Từ các kết quả trên, có thể nhận định rằng năng lực tổ chức dạy học của giảng viên trẻ nhìn chung đạt mức Tốt, với các phương diện được đánh giá tích cực hơn ở tổ chức lớp học, sử dụng phương pháp và công cụ hỗ trợ dạy học, tương tác và hỗ trợ sinh viên. Các nội dung có mức đánh giá thấp hơn tập trung ở xử lý tình huống sư phạm, sử dụng phương pháp phù hợp với đặc điểm người học, thiết kế hoạt động phát huy thế mạnh của sinh viên và gắn kết nội dung giảng dạy với thực tiễn nghề nghiệp. Thực trạng này đặt ra yêu cầu tiếp tục phát triển năng lực tổ chức dạy học theo hướng tăng cường khả năng thích ứng với người học và bối cảnh nghề nghiệp.

2.4.2.3 Thực trạng năng lực kiểm tra - đánh giá của giảng viên trẻ

Bảng 2.5. Đánh giá của cán bộ quản lý, giảng viên và sinh viên về năng lực kiểm tra - đánh giá của giảng viên trẻ

TT	Nội dung	CBQL (228)			GV (306)			SV (318)			Tổng hợp	
		ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	TB
1	Áp dụng thành thạo các hình thức, công cụ kiểm tra đánh giá, đo lường kết quả học tập của người học theo chuẩn đầu ra của học phần	3.88	0.82	1	4.04	0.83	1	3.74	0.84	1	3.89	1
2	Phổ biến rõ ràng các yêu cầu kiểm tra đánh giá và hệ thống tính điểm học tập tới người học	3.63	0.87	4	3.71	0.90	3	3.38	0.94	5	3.57	4
3	Đảm bảo nội dung của các bài kiểm tra đánh giá phù hợp với phạm vi nội dung của học phần	3.26	1.07	6	3.19	0.97	6	3.08	0.97	6	3.17	6
4	Giảng viên thường xuyên thông báo cho người học về kết quả học tập và phản hồi kết quả kiểm tra đánh giá một cách kịp thời, rõ ràng cho sinh viên.	3.79	0.90	2	3.89	0.85	2	3.52	0.94	2	3.73	2
5	Giảng viên sử dụng các hình thức kiểm tra đánh giá nhằm thúc đẩy tư duy phản biện và kỹ năng nghiên cứu của sinh viên.	3.70	0.88	3	3.66	0.97	4	3.48	0.88	3	3.60	3
6	Giảng viên thiết kế hoạt động kiểm tra đánh giá theo hướng phát triển năng lực sáng tạo và khuyến khích sinh viên đề xuất biện pháp mới	3.47	0.94	5	3.57	0.99	5	3.40	1.00	4	3.48	5
Trung bình chung		3.62			3.68			3.43			3.57	

Kết quả Bảng 2.5 cho thấy năng lực kiểm tra - đánh giá của giảng viên trẻ được đánh giá ở mức Tốt, với ĐTB chung 3,57. Các tiêu chí có ĐTB cao nhất gồm *áp dụng các hình thức, công cụ kiểm tra - đánh giá, đo lường kết quả học tập theo chuẩn đầu ra* (3,89), *thông báo và phản hồi kết quả kiểm tra - đánh giá kịp thời, rõ ràng* (3,73) và *sử dụng các hình thức đánh giá nhằm thúc đẩy tư duy phản biện và kỹ năng nghiên cứu của sinh viên* (3,60). Kết quả cho thấy giảng viên trẻ được đánh giá tích cực ở việc sử dụng công cụ đánh giá, đo lường kết quả học tập và phản hồi cho người học.

Ở chiều ngược lại, *đảm bảo nội dung kiểm tra - đánh giá phù hợp với phạm vi nội dung học phần* có ĐTB thấp nhất (3,17, mức Khá). Tiếp theo là *thiết kế hoạt động đánh giá theo hướng phát triển năng lực sáng tạo* (3,48) và *phổ biến rõ ràng yêu cầu kiểm tra - đánh giá và hệ thống tính điểm* (3,57), đều ở mức Tốt. Như vậy, bên cạnh những phương diện được đánh giá tích cực, sự phù hợp của nội dung đánh giá, việc làm rõ yêu cầu đánh giá và thiết kế đánh giá theo hướng phát triển năng lực người học vẫn là những nội dung cần tiếp tục được chú ý.

Dữ liệu định tính góp phần làm rõ hơn kết quả trên. Một số sinh viên được phỏng vấn (SV7, SV10) cho biết giảng viên đã thực hiện việc thông báo điểm và nhận xét bài làm nhưng nội dung phản hồi đôi khi chưa giúp người học hiểu rõ căn cứ trừ điểm và những phương diện cần cải thiện. Kết quả này cho thấy, bên cạnh việc thực hiện phản hồi, mức độ cụ thể và khả năng hỗ trợ người học sử dụng thông tin phản hồi để cải thiện kết quả học tập cũng cần được quan tâm.

ĐLC của các tiêu chí dao động từ 0,82 đến 1,07, cho thấy ý kiến đánh giá có sự phân tán nhất định. Nhìn chung, kết quả phản ánh sự chênh lệch giữa các phương diện thiên về thực hiện kiểm tra - đánh giá và những nội dung đòi hỏi nhiều hơn ở khâu thiết kế. Trong khi việc sử dụng công cụ, thông báo và phản hồi kết quả được đánh giá tương đối tích cực, sự phù hợp của nội dung đánh giá và thiết kế đánh giá nhằm phát triển năng lực người học có ĐTB thấp hơn.

Từ các kết quả trên, có thể nhận định rằng năng lực kiểm tra - đánh giá của giảng viên trẻ nhìn chung đạt mức Tốt, với các phương diện được đánh giá tích cực hơn ở sử dụng công cụ đánh giá, đo lường kết quả học tập và phản hồi cho người học. Các nội dung có mức đánh giá thấp hơn tập trung ở sự phù hợp của nội dung kiểm tra - đánh giá, việc làm rõ yêu cầu và hệ thống tính điểm, cũng như thiết kế đánh giá theo hướng phát triển tư duy, nghiên cứu và sáng tạo của người học. Thực trạng này đặt ra yêu cầu tiếp tục phát triển năng lực kiểm tra - đánh giá theo hướng không chỉ thực hiện đúng quy trình mà còn tăng cường vai trò của đánh giá trong hỗ trợ học tập và phát triển năng lực người học.

2.4.3. Thực trạng năng lực nghiên cứu khoa học của giảng viên trẻ

Bảng 2.6. Đánh giá của cán bộ quản lý, giảng viên và sinh viên về năng lực nghiên cứu khoa học của giảng viên trẻ

TT	Nội dung	CBQL (228)			GV (306)			SV (318)			Tổng hợp	
		ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	TB
1	Kiến thức nền tảng chuyên sâu - Hiểu biết chắc chắn về lý thuyết, phương pháp nghiên cứu, và các vấn đề hiện tại trong lĩnh vực chuyên môn	3.07	0.85	1	3.01	0.86	1	2.93	0.87	1	3.00	1
2	Xác định vấn đề nghiên cứu - Đặt ra câu hỏi nghiên cứu có giá trị khoa học và thực tiễn rõ ràng.	2.79	0.84	7	2.58	0.90	8	2.49	0.93	9	2.60	9
3	Xây dựng đề xuất nghiên cứu - Lựa chọn mô hình, phương pháp nghiên cứu phù hợp và khả thi.	2.86	0.87	5	2.73	0.91	6	2.65	0.90	5	2.73	5
4	Quản lý quy trình nghiên cứu - Tổ chức triển khai nghiên cứu hợp lý, hiệu quả về thời gian và nguồn lực.	2.71	0.95	9	2.60	0.96	7	2.53	0.91	8	2.61	8
5	Thu thập và xử lý dữ liệu - Thực hiện các phương pháp thu thập dữ liệu; sử dụng công cụ phân tích dữ liệu phù hợp với đặc trưng dữ liệu.	2.93	0.80	4	2.84	0.93	3	2.77	0.82	4	2.84	4
6	Viết báo cáo nghiên cứu - Viết báo cáo nghiên cứu phù hợp với yêu cầu của dự án nghiên cứu và nhà tài trợ	2.83	0.85	6	2.75	0.95	5	2.61	0.88	6	2.72	6
7	Chuyển giao kết quả nghiên cứu cho các bên liên quan.	2.94	0.89	3	2.82	0.92	4	2.81	0.87	3	2.85	3
8	Viết học thuật và kỹ năng biên tập - Soạn thảo bài báo chuẩn hóa theo yêu cầu của các tạp chí.	2.74	0.89	8	2.57	0.95	9	2.58	0.89	7	2.62	7
9	Công bố kết quả nghiên cứu thông qua bài báo, báo cáo kỹ thuật, thuyết trình hội thảo, hội nghị chuyên ngành	2.38	0.88	11	2.25	0.90	10	2.18	0.93	11	2.26	11

TT	Nội dung	CBQL (228)			GV (306)			SV (318)			Tổng hợp	
		ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	TB
10	Tham gia các đề tài nghiên cứu khoa học với vai trò là chủ nhiệm đề tài.	2.30	0.85	12	2.14	0.87	12	2.10	0.83	12	2.17	12
11	Tham gia các đề tài nghiên cứu khoa học với vai trò là thành viên hỗ trợ hoạt động nghiên cứu.	3.00	0.81	2	2.91	0.91	2	2.88	0.87	2	2.92	2
12	Tham gia các đề tài nghiên cứu khoa học với vai trò là nghiên cứu viên.	2.40	0.88	10	2.24	0.86	11	2.21	0.88	10	2.27	10
	Trung bình chung	2.75			2.62			2.56			2.63	

Kết quả Bảng 2.6 cho thấy năng lực nghiên cứu khoa học của giảng viên trẻ được đánh giá ở mức Khá, với ĐTB chung 2,63, nhưng nằm sát ngưỡng dưới của mức Khá và thấp hơn các nhóm năng lực dạy học đã phân tích ở trên. Các tiêu chí có ĐTB cao nhất gồm *kiến thức nền tảng chuyên sâu* (3,00), *tham gia đề tài nghiên cứu khoa học với vai trò thành viên hỗ trợ* (2,92) và *chuyển giao kết quả nghiên cứu cho các bên liên quan* (2,85), đều thuộc mức Khá. Kết quả cho thấy giảng viên trẻ đã có nền tảng nhất định về nghiên cứu và khả năng tham gia hoạt động nghiên cứu với vai trò hỗ trợ.

Ở chiều ngược lại, các tiêu chí có ĐTB thấp nhất đều thuộc mức Trung bình, gồm *tham gia đề tài với vai trò chủ nhiệm* (2,17), *công bố kết quả nghiên cứu* (2,26) và *tham gia đề tài với vai trò nghiên cứu viên* (2,27). Bên cạnh đó, *xác định vấn đề nghiên cứu* đạt 2,60, thuộc mức Trung bình trong khi *quản lý quy trình nghiên cứu* đạt 2,61, *viết học thuật và kỹ năng biên tập* 2,62, *viết báo cáo nghiên cứu* 2,72, *xây dựng đề xuất nghiên cứu* 2,73 và *thu thập, xử lý dữ liệu* 2,84, đều thuộc mức Khá. Kết quả cho thấy những hạn chế rõ hơn tập trung ở khả năng đảm nhận vai trò nghiên cứu độc lập, công bố kết quả và xác định vấn đề nghiên cứu.

Dữ liệu định tính góp phần làm rõ hơn thực trạng này. Một giảng viên trẻ chia sẻ: “Tôi hiện mới chỉ đang ở giai đoạn năm thứ nhất của chương trình nghiên cứu sinh, chưa có kinh nghiệm nghiên cứu nên khá áp lực với KPI về nghiên cứu của trường. Cán bộ hướng dẫn của tôi chủ yếu hỗ trợ tôi trong giảng dạy, một phần cũng do tôi chưa chủ động trong việc nhờ thầy chỉ bảo thêm về nghiên cứu” (GVT8). Ý kiến này cho thấy nhu cầu hỗ trợ phát triển năng lực nghiên cứu có thể chưa được đáp ứng đầy đủ trong quá trình hướng dẫn, đồng thời hiệu quả hỗ trợ còn liên quan đến sự chủ động của giảng viên trẻ trong xác định và trao đổi nhu cầu phát triển với người hướng dẫn.

Kết quả khảo sát cũng cần được xem xét trong bối cảnh yêu cầu ngày càng cao đối với năng lực nghiên cứu khoa học và đổi mới sáng tạo của đội ngũ giảng viên đại học. Chiến lược phát triển khoa học, công nghệ và đổi mới sáng tạo đến năm 2030 xác định viện nghiên cứu và trường đại học là các chủ thể nghiên cứu mạnh trong hệ thống đổi mới sáng tạo quốc gia, đồng thời đặt mục tiêu gia tăng số lượng công bố quốc tế (Thủ tướng Chính phủ, 2022). Ở cấp độ nghề nghiệp của giảng viên, Thông tư số 26/2026/TT-BGDĐT quy định giảng viên phải có khả năng thực hiện các hoạt động khoa học, công nghệ và đổi mới sáng tạo. Đối với giảng viên chính và giảng viên cao cấp, yêu cầu còn bao gồm chủ trì hoạt động khoa học, công nghệ và đổi mới sáng tạo và có các công bố khoa học tương ứng (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2026). Báo cáo của Ngân hàng thế giới về Khoa học, công nghệ và đổi mới sáng tạo Việt Nam cũng chỉ ra những hạn chế về năng lực nghiên cứu của các cơ sở giáo dục đại học và nhấn mạnh yêu cầu phát triển nguồn nhân lực nghiên cứu để thúc đẩy nghiên cứu và đổi mới sáng tạo (World Bank, 2021). Trong bối cảnh đó, những hạn chế được nhận diện ở Bảng 2.6, đặc biệt ở năng lực thực hiện nghiên cứu độc lập, công bố kết quả nghiên cứu và từng bước đảm nhận vai trò chủ trì, cho thấy đây là những phương diện cần được chú trọng trong quá trình phát triển nghề nghiệp của giảng viên trẻ.

Từ các kết quả trên, có thể nhận định rằng năng lực nghiên cứu khoa học của giảng viên trẻ nhìn chung đạt mức Khá, nhưng ĐTB còn thấp và chưa đồng đều giữa các phương diện. Các nội dung được đánh giá tích cực hơn tập trung ở kiến thức nền tảng và tham gia hỗ trợ hoạt động nghiên cứu. Trong khi đó, những hạn chế rõ hơn nằm ở xác định vấn đề nghiên cứu, công bố kết quả và đảm nhận các vai trò nghiên cứu độc lập. Thực trạng này đặt ra yêu cầu tăng cường hỗ trợ chuyên môn, tạo cơ hội tham gia nghiên cứu theo lộ trình từ có hỗ trợ đến độc lập và theo dõi sự tiến bộ thông qua các sản phẩm, kết quả nghiên cứu cụ thể.

2.4.4. Thực trạng năng lực phục vụ xã hội và cộng đồng của giảng viên trẻ các trường đại học

Bảng 2.7. Đánh giá của cán bộ quản lý, giảng viên và sinh viên về năng lực phục vụ xã hội và cộng đồng của giảng viên trẻ

TT	Nội dung	CBQL (228)			GV (306)			SV (318)			Tổng hợp	
		ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	TB
1	Tham gia hội đồng/nhóm công tác	3.51	0.83	7	3.47	0.99	5	3.50	0.85	7	3.49	6
2	Phát triển và rà soát chương trình đào tạo	3.48	0.89	9	3.39	0.90	9	3.45	0.87	9	3.44	9
3	Cố vấn và hướng dẫn sinh viên về học thuật và định hướng nghề nghiệp.	3.63	0.88	4	3.52	0.95	4	3.61	0.87	4	3.59	4

TT	Nội dung	CBQL (228)			GV (306)			SV (318)			Tổng hợp	
		ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	TB
4	Tham gia tổ chức và hỗ trợ các hoạt động của khoa, bộ môn, nhà trường	4.15	0.77	1	3.97	0.76	1	4.20	0.74	1	4.10	1
5	Tham gia các tổ chức hiệp hội nghề nghiệp hoặc học thuật	3.52	0.93	6	3.41	0.94	7	3.48	0.89	8	3.47	8
6	Chia sẻ kinh nghiệm và hướng dẫn các giảng viên mới tuyển hoà nhập với môi trường làm việc.	3.50	0.90	8	3.40	0.93	8	3.54	0.93	5	3.48	7
7	Năng lực tham gia hội thảo, hội nghị khoa học	3.80	0.83	3	3.55	0.96	3	3.80	0.80	3	3.71	3
8	Gắn kết với cộng đồng: Vận dụng năng lực chuyên môn để đóng góp vào tri thức và phúc lợi cộng đồng thông qua các hoạt động kết nối và phục vụ.	3.55	0.87	5	3.44	0.90	6	3.52	0.89	6	3.50	5
9	Khả năng thuyết trình và tư vấn cho cộng đồng	4.11	0.79	2	3.89	0.88	2	4.14	0.78	2	4.04	2
	Trung bình chung	3.69			3.56			3.69			3.64	

Kết quả Bảng 2.7 cho thấy năng lực phục vụ xã hội và cộng đồng của giảng viên trẻ được đánh giá ở mức Tốt, với ĐTB chung 3,64, cả 09 tiêu chí khảo sát đều thuộc mức Tốt. Các tiêu chí có ĐTB cao nhất gồm *tham gia tổ chức và hỗ trợ các hoạt động của khoa, bộ môn, nhà trường* (4,10), *khả năng thuyết trình và tư vấn cho cộng đồng* (4,04) và *tham gia hội thảo, hội nghị khoa học* (3,71). Kết quả cho thấy giảng viên trẻ được đánh giá tích cực ở việc tham gia các hoạt động chung của nhà trường, giao tiếp, chia sẻ tri thức và tham gia các hoạt động học thuật.

Các tiêu chí có ĐTB thấp hơn gồm *phát triển và rà soát chương trình đào tạo* (3,44), *tham gia các tổ chức, hiệp hội nghề nghiệp hoặc học thuật* (3,47) và *chia sẻ kinh nghiệm, hướng dẫn giảng viên mới tuyển hòa nhập với môi trường làm việc* (3,48). Mặc dù đều thuộc mức Tốt, kết quả cho thấy những phương diện liên quan đến tham gia phát triển chuyên môn, kết nối mạng lưới nghề nghiệp và hỗ trợ đồng nghiệp có mức đánh giá thấp hơn so với các hoạt động tham gia, hỗ trợ chung.

Dữ liệu định tính cũng góp phần củng cố các nhận định nói trên. Cán bộ quản lý nhận xét: “Giảng viên trẻ tham gia rất nhiệt tình vào các hoạt động của khoa, của trường. Nhưng đa phần các em mới chỉ dừng lại ở việc hỗ trợ, chưa có nhiều đóng góp mang tính kiến tạo hay dẫn dắt” (CBQL3). Ý kiến này cho thấy điểm tích cực của giảng viên trẻ thể hiện rõ ở tinh thần tham gia và thực hiện các

hoạt động chung, trong khi mức độ chủ động đóng góp vào những hoạt động đòi hỏi trách nhiệm chuyên môn cao hơn vẫn cần tiếp tục được phát triển.

Kết quả khảo sát cũng có thể được xem xét trong bối cảnh yêu cầu nghề nghiệp hiện hành đối với giảng viên đại học. Thông tư số 26/2026/TT-BGDĐT quy định nhiệm vụ của giảng viên bao gồm tham gia xây dựng, phát triển chương trình đào tạo, chủ trì hoặc tham gia phát triển nghề nghiệp và phục vụ cộng đồng, đồng thời tham gia các hoạt động quản lý và chuyên môn theo phân công (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2026). Trong bối cảnh đó, kết quả Bảng 2.7 cho thấy giảng viên trẻ nhìn chung đã tham gia tích cực vào các hoạt động phục vụ nhà trường và cộng đồng, nhưng vẫn cần mở rộng mức độ tham gia ở các hoạt động phát triển chương trình, kết nối mạng lưới nghề nghiệp và hỗ trợ phát triển đồng nghiệp.

Từ các kết quả trên, có thể nhận định rằng năng lực phục vụ xã hội và cộng đồng của giảng viên trẻ nhìn chung đạt mức Tốt, song mức độ thể hiện chưa hoàn toàn đồng đều giữa các phương diện. Các nội dung được đánh giá tích cực hơn chủ yếu gắn với sự tham gia và thực hiện các hoạt động chung, như hỗ trợ công việc của khoa, bộ môn, nhà trường, thuyết trình, tư vấn và tham gia các hoạt động học thuật. Trong khi đó, những hoạt động đòi hỏi mức độ tham gia chuyên môn sâu hơn, như phát triển chương trình đào tạo, kết nối với các tổ chức nghề nghiệp, học thuật và hỗ trợ phát triển đồng nghiệp, có ĐTB thấp hơn. Kết quả này cho thấy điểm cần quan tâm không nằm ở việc huy động giảng viên trẻ tham gia, mà ở việc mở rộng chiều sâu và mức độ chủ động trong vai trò và đóng góp vào các hoạt động phục vụ xã hội và cộng đồng của giảng viên trẻ. Vì vậy, cần tạo thêm cơ hội và cơ chế hỗ trợ để giảng viên trẻ từng bước chuyển từ thực hiện và hỗ trợ các hoạt động được giao sang chủ động đề xuất, đóng góp chuyên môn và đảm nhận trách nhiệm lớn hơn trong các hoạt động nghề nghiệp phục vụ xã hội và cộng đồng.

2.4.5. Thực trạng năng lực ngoại ngữ và năng lực số trong hoạt động nghề nghiệp của giảng viên trẻ

2.4.5.1. Thực trạng năng lực ngoại ngữ trong hoạt động nghề nghiệp của giảng viên trẻ

Kết quả phỏng vấn từ bốn nhóm đối tượng cho thấy, nếu xem xét năng lực ngoại ngữ không chỉ ở trình độ ngôn ngữ nói chung mà ở mức độ huy động ngoại ngữ vào các hoạt động nghề nghiệp, giảng viên trẻ khối ngành kinh tế hiện thể hiện rõ nhất khả năng đọc và khai thác tài liệu chuyên môn bằng tiếng Anh. Cán bộ quản lý và cán bộ hướng dẫn đều ghi nhận đây là ưu thế tương đối của đội ngũ trẻ. Một cán bộ quản lý nhận xét: “Các giảng viên trẻ bây giờ tiếp cận tài liệu tiếng Anh khá dễ dàng. Khi cần tìm giáo trình, bài báo hay báo cáo nước ngoài thì nhìn chung các em chủ động và nhanh” (CBQL1). Từ góc nhìn của giảng viên trẻ, GVT9 cho biết tiếng Anh được sử dụng chủ yếu để “đọc tài liệu chuyên ngành, xem các báo cáo

mới và tìm thêm ví dụ cho bài giảng”. Kết quả này cho thấy ngoại ngữ đã được sử dụng trong công việc, nhưng trước hết ở vai trò phương tiện tiếp cận thông tin và tri thức chuyên môn.

Trong các hoạt động nghề nghiệp cụ thể, mức độ ứng dụng rõ nhất hiện nay là phục vụ giảng dạy. Giảng viên trẻ sử dụng tiếng Anh để tìm giáo trình, báo cáo, thuật ngữ, ví dụ và các nguồn học liệu quốc tế nhằm cập nhật và bổ sung nội dung bài giảng. Sinh viên có mã số SV2 cho biết: “Các thầy cô trẻ hay cho chúng em đọc thêm tài liệu tham khảo bằng Tiếng Anh, sau đó giải thích lại bằng tiếng Việt nên em thấy dễ hiểu hơn”. Như vậy, ngoại ngữ đã trở thành một công cụ hỗ trợ tương đối trực tiếp cho khâu chuẩn bị học liệu và cập nhật nội dung giảng dạy, qua đó mở rộng nguồn tài liệu mà giảng viên có thể khai thác ngoài các tài liệu bằng tiếng Việt.

Bên cạnh phục vụ giảng dạy, ngoại ngữ cũng bắt đầu được sử dụng cho mục đích tự bồi dưỡng và nâng cao chuyên môn. Một số giảng viên trẻ chủ động đọc tài liệu chuyên ngành, theo dõi các báo cáo mới, tìm đọc bài báo khoa học và tham dự các seminar trực tuyến để tiếp cận thêm những vấn đề chuyên môn hoặc hướng nghiên cứu mới. Tuy nhiên, mức độ sử dụng ở phương diện này vẫn chủ yếu nghiêng về tiếp nhận và tìm hiểu thông tin. Việc đọc bài báo khoa học bằng tiếng Anh cho thấy khả năng tiếp cận nguồn tri thức nghiên cứu quốc tế, nhưng chưa đồng nghĩa với việc ngoại ngữ đã được sử dụng như một phương tiện thường xuyên để phân tích sâu, trao đổi học thuật hoặc triển khai các nhiệm vụ nghiên cứu.

Sự khác biệt giữa các kỹ năng cũng cho thấy mức độ huy động ngoại ngữ vào công việc chưa đồng đều. Khả năng đọc tài liệu nhìn chung tốt hơn so với nghe - nói, trình bày và trao đổi chuyên môn trực tiếp. CBQL4 nhận xét rằng mức độ tự tin của giảng viên trẻ “rất khác nhau” khi phải trao đổi chuyên môn hoàn toàn bằng tiếng Anh. GVT11 cũng cho biết: “Tôi đọc tài liệu tiếng Anh tương đối ổn, nhưng khi phải trao đổi trực tiếp bằng tiếng Anh, nhất là những vấn đề chuyên môn sâu, thì tôi chưa thực sự tự tin”. Điều này cho thấy ưu thế hiện nay chủ yếu nằm ở năng lực tiếp nhận ngôn ngữ, trong khi năng lực sử dụng ngoại ngữ để tương tác học thuật và trình bày các nội dung chuyên môn phức tạp chưa thật sự vững.

Khoảng cách này thể hiện rõ hơn trong hoạt động nghiên cứu khoa học. Mặc dù giảng viên trẻ có thể tìm kiếm và đọc các bài báo nghiên cứu bằng tiếng Anh, dữ liệu phỏng vấn cho thấy ngoại ngữ chưa được huy động sâu như một công cụ trực tiếp trong quá trình nghiên cứu. CBHD8 nhận xét: “Phần lớn các bạn mới dừng ở mức đọc để tìm hiểu tài liệu. Chưa nhiều bạn sử dụng ngoại ngữ để tham gia nhóm nghiên cứu hướng đến công bố quốc tế”. GVT7 cũng thừa nhận bản thân có thể đọc bài nghiên cứu tiếng Anh nhưng “chưa đến mức có thể viết một bài nghiên cứu hoàn chỉnh bằng tiếng Anh”. Vì vậy, có thể phân biệt tương đối rõ giữa hai mức độ: giảng viên trẻ đã có khả năng dùng ngoại ngữ để tiếp cận tài liệu phục vụ nghiên

cứu, nhưng việc dùng ngoại ngữ như phương tiện để trực tiếp tham gia hoạt động nghiên cứu, hợp tác trong nhóm nghiên cứu, viết và công bố kết quả nghiên cứu còn hạn chế. Các biểu hiện ở mức cao hơn, chẳng hạn chủ động trình bày và trao đổi kết quả nghiên cứu tại các diễn đàn hoặc hội thảo quốc tế, chưa được phản ánh rõ trong các ý kiến phỏng vấn.

Thực trạng trên có liên quan đến cách thức hỗ trợ phát triển năng lực nghề nghiệp hiện nay. Hoạt động cố vấn hướng dẫn chủ yếu tập trung vào giảng dạy và thích ứng với công việc, chưa chú trọng nhiều đến nghiên cứu khoa học hoặc phát triển khả năng sử dụng ngoại ngữ trong các nhiệm vụ nghề nghiệp phức tạp hơn. CBHD3 cho biết: “Thực tế tôi hướng dẫn các em nhiều nhất là lên lớp thế nào, chuẩn bị bài, xử lý tình huống với sinh viên. Phần nghiên cứu thì cô trò cũng đã tính đến nhưng đó không phải hoạt động trọng tâm”. Tương tự, GVT10 cho rằng người hướng dẫn hỗ trợ chủ yếu về giảng dạy và công việc trong bộ môn, còn ngoại ngữ và nghiên cứu khoa học thì “chủ yếu tôi tự tìm cách học thêm”. Điều này phần nào lý giải vì sao ngoại ngữ phát huy tương đối rõ trong những nhiệm vụ gắn với giảng dạy, nhưng chưa chuyển mạnh sang các hoạt động nghiên cứu và trao đổi học thuật chuyên sâu.

Khả năng tham gia các hoạt động học thuật bên ngoài cũng mới chỉ ở mức bước đầu. GVT4 chia sẻ: “Tôi tự tìm các seminar quốc tế tổ chức trực tuyến và theo dõi một vài nhóm nghiên cứu, nhưng chủ yếu vẫn là tham dự nghe chứ chưa thật sự tham gia vào mạng lưới”. Ý kiến này cho thấy giảng viên trẻ đã có sự chủ động tiếp cận các không gian học thuật có yếu tố quốc tế, song vai trò chủ yếu vẫn là người tiếp nhận thông tin hơn là thành viên tham gia trao đổi, hợp tác và tạo lập sản phẩm học thuật. Nói cách khác, ngoại ngữ đã mở rộng cánh cửa tiếp cận cộng đồng học thuật, nhưng chưa được khai thác đầy đủ để hình thành sự tham gia học thuật chủ động và bền vững.

Tổng hợp các ý kiến cho thấy năng lực ngoại ngữ của giảng viên trẻ khối ngành kinh tế hiện có thể được nhận diện theo một mức độ ứng dụng khá rõ. Ở mức thể hiện rõ nhất, ngoại ngữ được sử dụng để đọc và khai thác tài liệu chuyên môn, cập nhật kiến thức, tìm học liệu và hỗ trợ trực tiếp cho hoạt động giảng dạy. Ở mức tiếp theo, giảng viên trẻ đã bắt đầu sử dụng ngoại ngữ để tự bồi dưỡng chuyên môn, đọc bài báo khoa học và tiếp cận các seminar hoặc nguồn học thuật quốc tế, nhưng chủ yếu vẫn ở vai trò tiếp nhận và tìm hiểu. Trong khi đó, việc sử dụng ngoại ngữ như một phương tiện của nghiên cứu khoa học và hội nhập học thuật, như tham gia tích cực vào nhóm nghiên cứu, trao đổi chuyên môn sâu, viết bài khoa học bằng ngoại ngữ, công bố hoặc trình bày kết quả nghiên cứu trong môi trường quốc tế còn hạn chế hoặc chưa thể hiện rõ. Do đó, vấn đề đặt ra không chỉ là tiếp tục nâng cao trình độ ngoại ngữ, mà quan trọng hơn là tạo cơ hội và cơ chế hỗ trợ để giảng viên

trẻ chuyển từ “đọc và tiếp nhận” sang “sử dụng ngoại ngữ để thực hiện nhiệm vụ nghề nghiệp”, đặc biệt trong nghiên cứu khoa học và trao đổi học thuật quốc tế.

2.4.5.2. *Thực trạng năng lực số trong hoạt động nghề nghiệp của giảng viên trẻ*

Bảng 2.8. Đánh giá của cán bộ quản lý, giảng viên và sinh viên về năng lực số trong hoạt động nghề nghiệp của giảng viên trẻ

TT	Nội dung	CBQL (228)			GV (306)			SV (318)			Tổng hợp	
		ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	TB
1	Sử dụng các công cụ số để trao đổi chuyên môn và phối hợp công việc	3.89	0.77	2	3.68	0.96	2	3.81	0.82	2	3.78	2
2	Tham gia các hoạt động phát triển chuyên môn có ứng dụng công nghệ	3.85	0.91	5	3.57	0.97	5	3.65	0.93	7	3.67	6
3	Biết tìm kiếm, lựa chọn và đánh giá tài liệu số phù hợp với nội dung giảng dạy.	3.62	0.82	10	3.47	0.99	9	3.62	0.92	8	3.57	9
4	Biết điều chỉnh tài nguyên số để phù hợp với từng đối tượng người học	3.59	0.92	11	3.33	0.93	12	3.48	0.89	11	3.46	11
5	Ứng dụng công nghệ để thiết kế và tổ chức các hoạt động dạy học.	3.86	0.84	4	3.55	0.98	6	3.69	0.86	6	3.69	5
6	Sử dụng công nghệ để giúp người học cá nhân hóa hoạt động	3.55	0.91	12	3.36	1.02	11	3.38	0.92	12	3.42	12
7	Sử dụng công nghệ để thiết kế các hình thức kiểm tra đánh giá	3.78	0.87	7	3.52	0.98	8	3.71	0.86	5	3.66	7
8	Sử dụng các công cụ số để cung cấp phản hồi kịp thời và theo dõi tiến độ học tập	3.72	0.83	8	3.54	0.90	7	3.59	0.85	10	3.61	8
9	Sử dụng công nghệ để khuyến khích sinh viên học tập tích cực, tự chủ và sáng tạo.	4.01	0.76	1	3.71	0.88	1	3.90	0.88	1	3.86	1
10	Hướng dẫn sinh viên tuân thủ đạo đức số và bảo vệ an toàn thông tin cá nhân trong quá trình học tập	3.87	0.88	3	3.66	0.94	3	3.77	0.87	3	3.76	3
11	Hướng dẫn sinh viên sử dụng công nghệ để tìm kiếm, đánh giá và xử lý thông tin phục vụ học tập và nghiên cứu.	3.81	0.88	6	3.58	0.87	4	3.74	0.85	4	3.70	4
12	Khuyến khích sinh viên sử dụng công nghệ để hợp tác nhóm, trình bày ý tưởng và giải quyết vấn đề thực tiễn.	3.66	0.96	9	3.43	0.94	10	3.60	0.90	9	3.56	10
	Trung bình chung	3.77			3.53			3.66			3.64	

Kết quả Bảng 2.8 cho thấy năng lực số của giảng viên trẻ được đánh giá ở mức Tốt, với ĐTB chung 3,64. Cả 12 tiêu chí theo kết quả tổng hợp đều thuộc mức Tốt. Các tiêu chí có ĐTB cao nhất gồm *sử dụng công nghệ để khuyến khích sinh viên học tập tích cực, tự chủ và sáng tạo* (3,86), *sử dụng công cụ số để trao đổi chuyên môn và phối hợp công việc* (3,78) và *hướng dẫn sinh viên tuân thủ đạo đức số, bảo vệ an toàn thông tin cá nhân* (3,76). Kết quả cho thấy giảng viên trẻ được đánh giá tích cực ở khả năng sử dụng công nghệ trong tương tác, phối hợp công việc, hỗ trợ sự tham gia của người học và sử dụng công nghệ có trách nhiệm.

Các tiêu chí có ĐTB thấp hơn gồm *sử dụng công nghệ để giúp người học cá nhân hóa hoạt động* (3,42), *điều chỉnh tài nguyên số phù hợp với từng đối tượng người học* (3,46), *khuyến khích sinh viên sử dụng công nghệ để hợp tác nhóm, trình bày ý tưởng và giải quyết vấn đề thực tiễn* (3,56) và *tìm kiếm, lựa chọn, đánh giá tài liệu số phù hợp với nội dung giảng dạy* (3,57). Mặc dù đều thuộc mức Tốt theo kết quả tổng hợp, các nội dung này cho thấy khả năng lựa chọn, điều chỉnh và vận dụng công nghệ phù hợp với đặc điểm, nhu cầu của người học có mức đánh giá thấp hơn so với các hoạt động sử dụng công nghệ phổ biến hơn.

Dữ liệu định tính góp phần làm rõ kết quả này. Một giảng viên trẻ chia sẻ: “AI giờ đang rất phát triển và ai cũng mong muốn ứng dụng AI để thiết kế học tập cá nhân hóa. Tôi cũng đã thử mày mò tự học từ nhiều nguồn. Tuy nhiên tôi cũng rất mong muốn được hướng dẫn một cách bài bản để phục vụ tốt hơn cho công việc ở trường” (GVT4). Ý kiến này cho thấy giảng viên trẻ có sự chủ động tiếp cận công nghệ mới, nhưng đồng thời có nhu cầu được hướng dẫn có hệ thống để chuyển từ việc biết và sử dụng công cụ sang lựa chọn, tích hợp công nghệ phù hợp với mục tiêu sư phạm và nhu cầu của người học. Điều này tương thích với kết quả định lượng khi cá nhân hóa hoạt động học tập bằng công nghệ có ĐTB thấp nhất trong 12 tiêu chí.

So sánh giữa các nhóm đối tượng cho thấy CBQL có ĐTB chung cao nhất (3,77), tiếp đến là SV (3,66) và GV (3,53), cả ba đều thuộc mức Tốt. Đáng chú ý, GV có ĐTB thấp nhất ở cả 12 tiêu chí, riêng tiêu chí *điều chỉnh tài nguyên số phù hợp với từng đối tượng người học* (3,33) và *sử dụng công nghệ để giúp người học cá nhân hóa hoạt động* (3,36) chỉ được GV đánh giá ở mức Khá. SV cũng đánh giá tiêu chí cá nhân hóa ở mức Khá (3,38). Kết quả này càng cho thấy đây là những phương diện cần được chú ý trong phát triển năng lực số của giảng viên trẻ. Độ lệch chuẩn của các tiêu chí dao động từ 0,76 đến 1,02, cho thấy ý kiến đánh giá có sự phân tán nhất định.

Kết quả khảo sát cũng phù hợp với yêu cầu chuyển đổi số trong giáo dục. Quyết định số 131/QĐ-TTg ngày 25/01/2022 đặt ra nhiệm vụ phát triển hệ sinh thái số cho dạy học, kiểm tra - đánh giá và nghiên cứu khoa học, phát triển các nền tảng

hỗ trợ học tập cá thể hóa và đào tạo, bồi dưỡng nâng cao năng lực số cho đội ngũ nhà giáo (Thủ tướng Chính phủ, 2022). Ở bình diện quốc tế, DigCompEdu cũng xác định năng lực số của nhà giáo không chỉ là sử dụng công nghệ, mà bao gồm lựa chọn và điều chỉnh tài nguyên số, tổ chức dạy học, đánh giá và phản hồi, cá nhân hóa học tập cũng như hỗ trợ người học phát triển năng lực số (Redecker, 2017). Đối chiếu với các yêu cầu này, kết quả Bảng 2.8 cho thấy nền tảng năng lực số của giảng viên trẻ tương đối tích cực, nhưng khả năng tích hợp công nghệ với mục tiêu sư phạm, đặc điểm người học và yêu cầu của từng hoạt động nghề nghiệp vẫn cần tiếp tục được phát triển.

Từ các kết quả trên, có thể nhận định rằng năng lực số của giảng viên trẻ nhìn chung đạt mức Tốt, nhưng mức độ thể hiện chưa hoàn toàn đồng đều giữa các phương diện. Các nội dung được đánh giá tích cực hơn chủ yếu gắn với việc sử dụng công nghệ để giao tiếp, phối hợp công việc, thúc đẩy sự tham gia của người học và bảo đảm sử dụng công nghệ có trách nhiệm. Trong khi đó, các phương diện đòi hỏi sự kết hợp chặt chẽ hơn giữa công nghệ và sư phạm, đặc biệt là cá nhân hóa học tập và điều chỉnh tài nguyên số theo đặc điểm người học, có mức đánh giá thấp hơn. Như vậy, yêu cầu phát triển tiếp theo không đơn thuần là tăng mức độ sử dụng công nghệ, mà là nâng cao khả năng lựa chọn, điều chỉnh và tích hợp công nghệ một cách có mục đích vào hoạt động nghề nghiệp, qua đó chuyển từ sử dụng công cụ số sang vận dụng công nghệ để nâng cao chất lượng dạy học và hỗ trợ sự phát triển của người học.

2.4.5.3 Nhận định tổng hợp về năng lực ngoại ngữ và năng lực số của giảng viên trẻ trong hoạt động nghề nghiệp

Kết quả phân tích cho thấy năng lực ngoại ngữ trong hoạt động nghề nghiệp và năng lực số trong hoạt động nghề nghiệp của giảng viên trẻ đều đã được huy động vào quá trình thực hiện nhiệm vụ nghề nghiệp, song mức độ thể hiện chưa đồng đều giữa các loại hoạt động. Đối với năng lực ngoại ngữ, biểu hiện rõ hơn tập trung ở đọc và khai thác tài liệu chuyên môn, cập nhật kiến thức, tìm kiếm học liệu và hỗ trợ trực tiếp cho hoạt động giảng dạy. Trong khi đó, việc sử dụng ngoại ngữ để trao đổi học thuật chuyên sâu, tham gia nhóm nghiên cứu, viết, công bố và trình bày kết quả nghiên cứu trong môi trường quốc tế còn hạn chế hoặc chưa thể hiện rõ. Đối với năng lực số, kết quả khảo sát cho thấy mức đánh giá chung đạt mức Tốt, nhưng các phương diện liên quan đến cá nhân hóa học tập, điều chỉnh tài nguyên số theo đặc điểm người học và tích hợp công nghệ sâu hơn vào hoạt động sư phạm có mức đánh giá thấp hơn so với một số hoạt động sử dụng công nghệ phổ biến.

Điểm chung đáng chú ý của hai thành tố này không nằm ở việc giảng viên trẻ có hay không có khả năng tiếp cận ngoại ngữ và công nghệ, mà ở mức độ huy động

các năng lực đó để thực hiện những nhiệm vụ nghề nghiệp có yêu cầu ngày càng cao. Ngoại ngữ hiện phát huy tương đối rõ ở chức năng tiếp cận và khai thác tri thức, nhưng chưa được sử dụng thường xuyên như một phương tiện để nghiên cứu, hợp tác và tạo lập sản phẩm học thuật. Năng lực số cũng thể hiện tích cực ở sử dụng công cụ, tương tác, phối hợp công việc và hỗ trợ người học, nhưng khả năng lựa chọn, điều chỉnh và tích hợp công nghệ theo mục tiêu sư phạm và nhu cầu đa dạng của người học còn chưa đồng đều. Như vậy, vấn đề phát triển tiếp theo không chỉ là nâng cao trình độ ngoại ngữ hay mức độ thành thạo công nghệ, mà quan trọng hơn là nâng cao khả năng vận dụng hai năng lực này như những công cụ phục vụ trực tiếp cho hoạt động nghề nghiệp.

Dữ liệu phỏng vấn cũng cho thấy quá trình phát triển hai thành tố năng lực này hiện còn phụ thuộc khá nhiều vào sự chủ động tự học của giảng viên trẻ. Đối với ngoại ngữ, hoạt động cố vấn hướng dẫn chủ yếu tập trung vào giảng dạy, thích ứng với công việc và xử lý các nhiệm vụ trong bộ môn, hỗ trợ sử dụng ngoại ngữ cho nghiên cứu và trao đổi học thuật chưa phải nội dung trọng tâm. Một số giảng viên trẻ vì vậy cho biết ngoại ngữ và nghiên cứu khoa học chủ yếu vẫn do bản thân tự tìm cách học thêm. Đối với năng lực số, giảng viên trẻ thể hiện sự chủ động tìm hiểu và thử nghiệm công nghệ mới, nhưng đồng thời bộc lộ nhu cầu được hướng dẫn bài bản hơn để vận dụng công nghệ phù hợp với yêu cầu công việc và mục tiêu sư phạm. Kết quả này cho thấy hoạt động hỗ trợ phát triển nghề nghiệp cần tạo điều kiện để giảng viên trẻ không chỉ tự học mà còn được định hướng và có cơ hội vận dụng những gì đã học vào các nhiệm vụ nghề nghiệp cụ thể.

Trong vấn đề này, vai trò của cán bộ hướng dẫn cần được nhìn nhận theo hướng phù hợp với bản chất của hoạt động cố vấn. Cán bộ hướng dẫn không nhất thiết phải có năng lực ngoại ngữ hoặc năng lực số cao hơn giảng viên trẻ ở mọi phương diện, nhất là đối với những lĩnh vực thay đổi nhanh như công nghệ số hoặc những yêu cầu mang tính chuyên biệt như sử dụng ngoại ngữ trong nghiên cứu và trao đổi học thuật quốc tế. Vai trò của người hướng dẫn trước hết có thể thể hiện ở việc cùng giảng viên trẻ nhận diện nhu cầu và mục tiêu phát triển, tạo cơ hội vận dụng năng lực vào công việc, theo dõi và phản hồi quá trình thực hiện, đồng thời kết nối giảng viên trẻ với chuyên gia, đồng nghiệp, nhóm nghiên cứu hoặc các nguồn lực phù hợp khi nội dung phát triển vượt ra ngoài chuyên môn trực tiếp của người hướng dẫn. Theo cách tiếp cận này, hoạt động cố vấn hướng dẫn không thay thế các hoạt động đào tạo, bồi dưỡng chuyên biệt mà đóng vai trò điều phối và hỗ trợ quá trình phát triển nghề nghiệp, giúp giảng viên trẻ tiếp cận và huy động những nguồn lực cần thiết cho sự phát triển.

Từ các kết quả trên, có thể nhận định rằng yêu cầu phát triển tiếp theo đối với nhóm năng lực này là tạo điều kiện để giảng viên trẻ chuyển từ tiếp cận và sử dụng năng lực ngoại ngữ và năng lực số sang vận dụng có mục đích và ngày càng sâu hơn trong thực hiện nhiệm vụ nghề nghiệp. Đối với ngoại ngữ, trọng tâm là mở rộng từ vựng, tiếp nhận thông tin sang nghiên cứu, trao đổi học thuật, hợp tác và tạo lập sản phẩm khoa học. Đối với năng lực số, cần chuyển từ sử dụng công cụ sang lựa chọn, điều chỉnh và tích hợp công nghệ phù hợp với mục tiêu sư phạm, đặc điểm người học và yêu cầu của từng nhiệm vụ. Điều này cũng đặt ra yêu cầu đối với quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp thông qua cố vấn hướng dẫn: không chỉ hỗ trợ giải quyết những nhiệm vụ trước mắt mà cần tạo cơ chế để giảng viên trẻ được định hướng, trải nghiệm, phản hồi, kết nối nguồn lực và từng bước nâng cao khả năng vận dụng năng lực ngoại ngữ và năng lực số trong quá trình phát triển nghề nghiệp.

2.4.6. Tổng kết thực trạng năng lực nghề nghiệp của đội ngũ giảng viên trẻ

Trên cơ sở kết quả phân tích từng nhóm và thành tố năng lực ở các mục trên, Bảng 2.9 tổng hợp các kết quả được đánh giá bằng dữ liệu định lượng nhằm cung cấp cái nhìn khái quát về mức độ năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ. Đối với năng lực sư phạm, do nhóm năng lực này gồm ba năng lực thành phần ngang cấp là năng lực chuẩn bị tổ chức dạy học, năng lực tổ chức dạy học và năng lực kiểm tra - đánh giá, nên ĐTB của nhóm được xác định bằng trung bình cộng ĐTB của ba năng lực thành phần. Đối với năng lực ngoại ngữ trong hoạt động nghề nghiệp, do luận án sử dụng dữ liệu định tính để phân tích nên thành tố này không được đưa vào tính ĐTB và xếp thứ bậc trong Bảng 2.9 mà được xem xét kết hợp với kết quả định lượng về năng lực số trong nhận định tổng hợp về nhóm năng lực thứ năm.

Bảng 2.9. Tổng hợp kết quả đánh giá định lượng các nhóm/thành tố năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ

TT	Nội dung	CBQL (228)		GV (306)		SV (318)		Tổng hợp	
		ĐTB	Thứ bậc	ĐTB	Thứ bậc	ĐTB	Thứ bậc	ĐTB	Thứ bậc
1	Năng lực chuyên môn	3.15	4	3.06	4	3.00	4	3.06	4
2	Năng lực sư phạm	3.52	3	3.45	3	3.32	3	3.42	3
3	Năng lực nghiên cứu khoa học	2.75	5	2.62	5	2.56	5	2.63	5
4	Năng lực phục vụ xã hội và cộng đồng	3.69	2	3.56	1	3.69	1	3.64	1
5	Năng lực số trong hoạt động nghề nghiệp	3.77	1	3.53	2	3.66	2	3.64	2

Kết quả tổng hợp cho thấy mức độ thể hiện năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ chưa đồng đều giữa các nhóm và thành tố được khảo sát. Trong số các nội dung được lượng hóa, năng lực phục vụ xã hội và cộng đồng và năng lực số trong hoạt động nghề nghiệp có ĐTB cao nhất, cùng được làm tròn ở mức 3,64 và đều thuộc mức Tốt. Căn cứ giá trị ĐTB chưa làm tròn, năng lực phục vụ xã hội và cộng đồng xếp thứ nhất và năng lực số trong hoạt động nghề nghiệp xếp thứ hai. Tiếp theo là năng lực sư phạm với ĐTB 3,42, thuộc mức Tốt. Năng lực chuyên môn đạt 3,06 và năng lực nghiên cứu khoa học đạt 2,63, đều thuộc mức Khá, trong đó năng lực nghiên cứu khoa học có ĐTB thấp nhất trong các nội dung được đánh giá định lượng.

Kết quả đối với năng lực sư phạm cần được xem xét cùng với cấu trúc bên trong của nhóm năng lực này. Mặc dù ĐTB chung của năng lực sư phạm đạt 3,42, thuộc mức Tốt, ba năng lực thành phần có mức đánh giá không hoàn toàn đồng đều: năng lực chuẩn bị tổ chức dạy học đạt 3,02, thuộc mức Khá. Năng lực tổ chức dạy học đạt 3,66 và năng lực kiểm tra - đánh giá đạt 3,57, đều thuộc mức Tốt. Điều này cho thấy kết quả tổng hợp ở cấp nhóm không loại bỏ sự khác biệt giữa các thành tố và cần được diễn giải kết hợp với kết quả chi tiết ở các Bảng 2.3, 2.4 và 2.5.

So sánh giữa các nhóm đối tượng cho thấy một số khác biệt về xu hướng đánh giá. CBQL đánh giá cao nhất năng lực số trong hoạt động nghề nghiệp của giảng viên trẻ với ĐTB 3,77, trong khi GV và SV đều đánh giá cao nhất năng lực phục vụ xã hội và cộng đồng, lần lượt đạt 3,56 và 3,69. Tuy nhiên, ở cả ba nhóm đối tượng, năng lực nghiên cứu khoa học đều có ĐTB thấp nhất, với CBQL là 2,75, GV là 2,62 và SV là 2,56. Kết quả này cho thấy dù vị trí quan sát và trải nghiệm của các nhóm đối tượng khác nhau, năng lực nghiên cứu khoa học vẫn là phương diện được đánh giá thấp hơn tương đối so với các nhóm năng lực còn lại.

Khi xem xét kết hợp với kết quả phân tích định tính về năng lực ngoại ngữ, bức tranh thực trạng trở nên đầy đủ hơn. Giảng viên trẻ đã bước đầu huy động ngoại ngữ vào hoạt động nghề nghiệp, thể hiện rõ hơn ở đọc và khai thác tài liệu chuyên môn, cập nhật kiến thức, tìm kiếm học liệu và hỗ trợ hoạt động giảng dạy. Tuy nhiên, việc sử dụng ngoại ngữ như một phương tiện để tham gia nghiên cứu, trao đổi học thuật chuyên sâu, hợp tác nghiên cứu, viết và công bố kết quả nghiên cứu trong môi trường quốc tế còn chưa thể hiện rõ. Đối với năng lực số, mặc dù kết quả chung đạt mức Tốt, một số phương diện đòi hỏi mức độ tích hợp sâu hơn như cá nhân hóa học tập, điều chỉnh tài nguyên số phù hợp với người học và vận dụng công nghệ theo mục tiêu sư phạm có mức đánh giá thấp hơn tương đối. Như vậy, đối với cả ngoại ngữ và năng lực số, vấn đề phát triển tiếp theo không chỉ nằm ở khả năng

tiếp cận hoặc sử dụng công cụ, mà ở mức độ huy động các năng lực này để thực hiện những nhiệm vụ nghề nghiệp có yêu cầu ngày càng cao.

Nhìn tổng thể, kết quả khảo sát cho thấy năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ có sự phân hóa giữa các phương diện. Các nội dung liên quan đến tham gia hoạt động của nhà trường và cộng đồng, tổ chức dạy học và sử dụng công nghệ số được đánh giá tương đối tích cực. Trong khi đó, năng lực nghiên cứu khoa học, một số phương diện của năng lực chuyên môn, năng lực chuẩn bị tổ chức dạy học, cũng như việc sử dụng ngoại ngữ và công nghệ ở những nhiệm vụ nghề nghiệp có yêu cầu cao hơn còn cần tiếp tục được phát triển. Vì vậy, thực trạng không nên được nhìn nhận đơn giản theo hướng giảng viên trẻ “có” hay “thiếu” năng lực, mà cần xem xét mức độ phát triển và khả năng vận dụng từng năng lực trong những nhiệm vụ nghề nghiệp cụ thể.

Kết quả phân tích cũng cho thấy quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ không thể chỉ dựa vào sự tự nỗ lực của cá nhân hoặc các hoạt động bồi dưỡng riêng lẻ. Đặc biệt, những năng lực có tính phức hợp như nghiên cứu khoa học, vận dụng chuyên môn vào thực tiễn, sử dụng ngoại ngữ trong nghiên cứu và trao đổi học thuật hay tích hợp công nghệ sâu vào hoạt động sư phạm đều đòi hỏi quá trình phát triển gắn với nhiệm vụ thực tế, cơ hội trải nghiệm, phản hồi và sự hỗ trợ phù hợp. Dữ liệu định tính cho thấy hoạt động cố vấn hướng dẫn hiện đã hỗ trợ giảng viên trẻ ở một số phương diện, nhất là thích ứng với công việc và thực hiện nhiệm vụ giảng dạy, nhưng mức độ hỗ trợ đối với các nhu cầu phát triển đa dạng chưa đồng đều.

Từ đó, có thể nhận định rằng vấn đề đặt ra không chỉ là tăng cường các hoạt động hỗ trợ giảng viên trẻ, mà quan trọng hơn là quản lý quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp thông qua cố vấn hướng dẫn một cách có mục tiêu và có hệ thống. Hoạt động cố vấn cần gắn với việc nhận diện nhu cầu phát triển của từng giảng viên trẻ, xác định mục tiêu, tổ chức cơ hội vận dụng trong công việc, theo dõi và phản hồi quá trình phát triển, đồng thời huy động hoặc kết nối các nguồn lực chuyên môn phù hợp. Trong cách tiếp cận này, cán bộ hướng dẫn không nhất thiết phải có năng lực cao hơn giảng viên trẻ ở mọi phương diện, mà có thể đóng vai trò định hướng, hỗ trợ quá trình và kết nối với chuyên gia, đồng nghiệp hoặc nguồn lực cần thiết. Đây là cơ sở thực tiễn quan trọng cho việc phân tích thực trạng quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn và đề xuất các biện pháp quản lý ở các phần tiếp theo của luận án.

2.5. Thực trạng phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn tại các cơ sở giáo dục đại học

2.5.1. Thực trạng mục tiêu phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

Bảng 2.10. Đánh giá của cán bộ quản lý, cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ về thực trạng mục tiêu phát triển NLNN giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

TT	Nội dung	CBQL (228)			CBHD (176)			GVT (247)			Tổng hợp	
		ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	TB
1	Phát triển năng lực chuyên môn, năng lực sư phạm	3.70	0.76	1	3.53	0.79	1	3.71	0.75	1	3.66	1
2	Phát triển năng lực nghiên cứu khoa học	2.27	0.73	5	2.36	0.76	5	2.15	0.72	5	2.25	5
3	Học hỏi từ giảng viên giàu kinh nghiệm	2.71	0.74	4	2.83	0.73	3	2.57	0.74	4	2.69	4
4	Phát triển năng lực phục vụ xã hội và cộng đồng	2.84	0.72	3	2.92	0.77	2	2.73	0.74	3	2.82	3
5	Phát triển nghề nghiệp tại chỗ, học từ đồng nghiệp	2.97	0.75	2	2.71	0.76	4	2.82	0.76	2	2.84	2
	Trung bình chung	2.90			2.87			2.80			2.85	

Kết quả Bảng 2.10 cho thấy thực trạng thực hiện các mục tiêu phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn được đánh giá ở mức Khá, với ĐTB chung là 2,85. Trong 05 mục tiêu khảo sát, mục tiêu phát triển năng lực chuyên môn và năng lực sư phạm được đánh giá cao nhất, với ĐTB 3,66, đạt mức Tốt. Các mục tiêu còn lại có mức đánh giá thấp hơn, gồm phát triển nghề nghiệp tại chỗ, học từ đồng nghiệp (2,84), phát triển năng lực phục vụ xã hội và cộng đồng (2,82), học hỏi từ giảng viên giàu kinh nghiệm (2,69), đều thuộc mức Khá. Thấp nhất là mục tiêu phát triển năng lực nghiên cứu khoa học, với ĐTB 2,25, thuộc mức Trung bình.

Kết quả này cho thấy việc thực hiện các mục tiêu phát triển năng lực nghề nghiệp thông qua cố vấn hướng dẫn chưa đồng đều. Mục tiêu phát triển năng lực chuyên môn và năng lực sư phạm được đánh giá tốt hơn so với các mục tiêu còn lại, đặc biệt là mục tiêu phát triển năng lực nghiên cứu khoa học. Sự chênh lệch này phản ánh hoạt động cố vấn hướng dẫn có xu hướng tập trung nhiều hơn vào hỗ trợ

chuyên môn và giảng dạy, trong khi việc thực hiện mục tiêu hỗ trợ phát triển năng lực nghiên cứu khoa học còn hạn chế.

Dữ liệu định tính góp phần làm rõ xu hướng trên. Giảng viên trẻ mong muốn nhận được sự hỗ trợ nhiều hơn từ cán bộ hướng dẫn trong hoạt động nghiên cứu khoa học. GVT7 cho biết: “Nhờ có sự kèm cặp từ thầy hướng dẫn, tôi thấy kỹ năng đứng lớp, cách tổ chức giờ học và xử lý tình huống sư phạm của mình cải thiện rõ rệt. Tôi tự tin hơn khi đứng lớp và cảm nhận được sự hứng thú của sinh viên. Tuy nhiên, khi nói đến nghiên cứu khoa học, tôi lại thấy thiếu định hướng và hầu như không được thầy hỗ trợ. Điều này khiến tôi lo lắng vì nếu chỉ tập trung vào năng lực giảng dạy mà bỏ qua nghiên cứu thì việc phát triển sự nghiệp đối với những giảng viên trẻ như tôi sẽ rất hạn chế, nhất là khi KPI về nghiên cứu khoa học là một tiêu chí quan trọng trong việc xét chuyển hợp đồng, xét lương hàng tháng và cạnh tranh các danh hiệu thi đua trong trường”. Chia sẻ này cho thấy từ trải nghiệm của giảng viên trẻ, sự hỗ trợ của cán bộ hướng dẫn được thể hiện rõ hơn ở hoạt động giảng dạy, trong khi hỗ trợ đối với nghiên cứu khoa học chưa đáp ứng đầy đủ nhu cầu phát triển nghề nghiệp.

Xét theo từng nhóm khảo sát, CBQL, CBHD và GVT đều đánh giá cao nhất việc thực hiện mục tiêu phát triển năng lực chuyên môn và năng lực sư phạm, với ĐTB lần lượt là 3,70, 3,53 và 3,71, đều thuộc mức Tốt. Ngược lại, mục tiêu phát triển năng lực nghiên cứu khoa học được cả ba nhóm đánh giá thấp nhất, với ĐTB tương ứng là 2,27, 2,36 và 2,15, đều thuộc mức Trung bình. Sự thống nhất về thứ bậc đánh giá giữa ba nhóm cho thấy xu hướng này được ghi nhận tương đối nhất quán từ các góc nhìn khác nhau.

Tổng hợp kết quả định lượng và định tính cho thấy việc thực hiện các mục tiêu phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn còn chưa đồng đều, trong đó mục tiêu phát triển năng lực chuyên môn và năng lực sư phạm được đánh giá cao hơn rõ rệt so với mục tiêu phát triển năng lực nghiên cứu khoa học. Thực trạng này đặt ra yêu cầu tiếp tục hoàn thiện việc xác định và tổ chức thực hiện các mục tiêu cố vấn hướng dẫn theo nhu cầu phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ, chú trọng hơn đến năng lực nghiên cứu khoa học, đồng thời tăng cường theo dõi và đánh giá sự tiến bộ dựa trên minh chứng phù hợp.

2.5.2. Thực trạng nội dung phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

Bảng 2.11. Đánh giá của cán bộ quản lý, cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ về thực trạng nội dung phát triển NLNN giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

TT	Nội dung	CBQL(228)			CBHD(176)			GVT(247)			Tổng hợp	
		ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	TB
1	Hỗ trợ giảng viên trẻ phát triển chuyên môn	2.97	0.75	1	3.07	0.80	1	2.96	0.77	1	2.99	1
2	Hỗ trợ giảng viên trẻ phát triển năng lực sư phạm và tổ chức lớp học hiệu quả	2.19	0.72	3	2.23	0.74	3	2.12	0.73	2	2.17	3
3	Hỗ trợ giảng viên trẻ nghiên cứu khoa học và công bố nghiên cứu khoa học	1.74	0.70	6	1.70	0.72	6	1.64	0.70	6	1.69	6
4	Hỗ trợ giảng viên trẻ tham gia hoạt động xã hội, kết nối cộng đồng, tổ chức nghề nghiệp	2.15	0.74	4	2.21	0.77	4	2.00	0.72	5	2.11	4
5	Hỗ trợ giảng viên trẻ ứng dụng công nghệ số trong dạy học và nghiên cứu	2.22	0.77	2	2.31	0.80	2	2.10	0.71	4	2.20	2
6	Hỗ trợ giảng viên trẻ phát triển nghề nghiệp liên tục	1.98	0.71	5	2.10	0.73	5	2.11	0.74	3	2.06	5
	Trung bình chung	2.21			2.27			2.15			2.20	

Bảng 2.11 cho thấy nội dung phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn được đánh giá ở mức trung bình, với ĐTB chung 2.20. Trong 06 nội dung khảo sát, nội dung được đánh giá cao nhất là *hỗ trợ giảng viên trẻ phát triển chuyên môn*, với ĐTB 2.99. Tiếp theo là *hỗ trợ giảng viên trẻ ứng dụng công nghệ số trong dạy học và nghiên cứu*, đạt 2.20, và *hỗ trợ phát triển năng lực sư phạm, tổ chức lớp học hiệu quả*, đạt 2.17. Kết quả cho thấy nội dung cố vấn hướng dẫn hiện tập trung nhiều hơn vào những phương diện gần với nhiệm vụ chuyên môn và giảng dạy trực tiếp của giảng viên trẻ.

Tuy nhiên, điểm đáng chú ý là các nội dung phát triển có tính dài hạn và chiều sâu học thuật lại đạt điểm thấp. *Hỗ trợ giảng viên trẻ nghiên cứu khoa học và công bố nghiên cứu khoa học* chỉ đạt 1.69, thấp nhất trong bảng - xếp loại Yếu. *Hỗ trợ phát triển nghề nghiệp liên tục* đạt 2.06 và *hỗ trợ tham gia hoạt động xã hội, kết nối cộng đồng, tổ chức nghề nghiệp* đạt 2.11. Điều này cho thấy nội dung cố vấn

hướng dẫn hiện còn thiên về hỗ trợ công việc trước mắt hơn là phát triển năng lực nghề nghiệp toàn diện. Nói cách khác, giảng viên trẻ được hỗ trợ để dạy tốt hơn, nhưng chưa được hỗ trợ đủ để nghiên cứu tốt hơn, qua đó phát triển nghề nghiệp bền vững hơn và kết nối rộng hơn với cộng đồng học thuật.

Dữ liệu định tính cũng thể hiện kết quả tương tự. Giảng viên trẻ với mã số GVT3 cho biết “Trong những buổi trao đổi với cô giáo hướng dẫn, tôi được học hỏi nhiều về cách chuẩn bị bài giảng, cách giải thích khái niệm khó để sinh viên dễ hiểu hơn. Những hỗ trợ này giúp tôi tự tin hơn nhiều khi lên lớp. Tuy nhiên, khi tôi đặt câu hỏi về cách xây dựng đề cương nghiên cứu hay công bố bài báo, cô thường chỉ trả lời rất ngắn gọn hoặc khuyên tôi tự tham khảo thêm”. Các chia sẻ của hai giảng viên trẻ khác (GVT2, GVT6) cũng phản ánh những khó khăn tương tự trong việc tiếp cận sự hỗ trợ về nghiên cứu khoa học và phát triển học thuật. Điều này cho thấy nội dung cố vấn hướng dẫn đã phát huy tác dụng ở bình diện sư phạm, nhưng còn thiếu chiều sâu ở bình diện nghiên cứu và phát triển học thuật. Đây cũng là điểm nhất quán với số liệu định lượng khi nội dung hỗ trợ nghiên cứu khoa học và công bố có điểm thấp nhất.

Sự khác biệt giữa các nhóm đánh giá cũng đáng lưu ý. Cả CBQL, CBHD và GVT đều xếp *hỗ trợ phát triển chuyên môn, nghiệp vụ* ở vị trí cao nhất, lần lượt đạt 2.97, 3.07 và 2.96. Trong khi đó, *hỗ trợ nghiên cứu khoa học và công bố nghiên cứu khoa học* đều bị xếp cuối cùng, với các mức 1.74, 1.70 và 1.64. Sự thống nhất này cho thấy hạn chế không phải là cảm nhận đơn lẻ của giảng viên trẻ, mà phản ánh một xu hướng khá rõ: nội dung cố vấn hướng dẫn trong thực tiễn chưa bao phủ đầy đủ các năng lực cốt lõi cần thiết cho phát triển nghề nghiệp lâu dài ở môi trường đại học.

Từ các kết quả trên, có thể nhận định rằng nội dung phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn hiện còn hẹp, thiếu cân đối. Thực trạng này cho thấy cần xác định lại nội dung cố vấn hướng dẫn theo tiếp cận năng lực, có trọng tâm rõ cho từng nhóm năng lực, có lộ trình hỗ trợ theo mức độ trưởng thành nghề nghiệp, có cơ chế hướng dẫn chuyên sâu đối với các năng lực yếu và có minh chứng cụ thể để theo dõi kết quả phát triển. Chỉ khi nội dung cố vấn hướng dẫn được thiết kế toàn diện và có định hướng như vậy, hoạt động này mới có thể vượt khỏi chức năng hỗ trợ thích nghi ban đầu để trở thành công cụ phát triển năng lực nghề nghiệp thực chất cho giảng viên trẻ.

2.5.3. Thực trạng các hình thức phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

Bảng 2.12. Đánh giá của cán bộ quản lý, cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ về thực trạng các hình thức phát triển NLNN giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

TT	Nội dung	CBQL (228)			CBHD (176)			GVT (247)			Tổng hợp	
		ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	TB
1	Trao đổi trực tiếp để định hướng chuyên môn và giải đáp thắc mắc.	3.90	0.63	2	3.91	0.61	2	3.70	0.70	1	3.83	2
2	Seminar học thuật để giảng viên trẻ trình bày, nhận góp ý.	3.23	0.72	5	3.22	0.67	5	2.92	0.64	8	3.11	5
3	Dự giờ và phân hồi về nội dung, phương pháp, kỹ năng sư phạm.	3.77	0.64	3	3.90	0.60	3	3.61	0.68	3	3.74	3
4	Hội thảo chuyên đề cấp khoa/bộ môn nhằm nâng cao năng lực chuyên môn, nghiệp vụ.	3.10	0.67	8	3.20	0.61	6	2.94	0.69	7	3.07	7
5	Hướng dẫn thông qua thực hiện đề tài nghiên cứu khoa học.	3.04	0.64	9	2.98	0.67	10	2.80	0.64	10	2.93	10
6	Hợp tác viết và công bố bài báo khoa học.	2.90	0.67	12	2.94	0.64	12	2.71	0.70	12	2.84	12
7	Hướng dẫn khai thác học liệu và tài nguyên phục vụ giảng dạy, nghiên cứu.	3.95	0.69	1	4.02	0.57	1	3.65	0.72	2	3.86	1
8	Hướng dẫn qua nền tảng số và diễn đàn học thuật trực tuyến.	3.03	0.66	10	3.03	0.62	9	2.83	0.65	9	2.96	9
9	Quan sát giờ giảng qua video và góp ý từ xa.	3.24	0.68	4	3.31	0.65	4	2.99	0.62	4	3.16	4
10	Phân tích và khai thác phản hồi của sinh viên.	3.17	0.68	6	3.16	0.63	7	2.97	0.66	5	3.09	6
11	Trao đổi qua email, điện thoại hoặc công cụ nhắn tin.	2.98	0.67	11	2.96	0.62	11	2.78	0.68	11	2.90	11
12	Hướng dẫn thông qua kho học liệu số và cộng đồng học tập trực tuyến.	3.15	0.68	7	3.11	0.58	8	2.95	0.71	6	3.06	8
	Trung bình chung	3.29			3.31			3.07			3.21	

Kết quả Bảng 2.12 cho thấy các hình thức phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn được đánh giá ở mức Khá, với ĐTB chung là 3,21. Trong 12 hình thức khảo sát, các hình thức có mức đánh giá cao tập trung chủ yếu ở những hoạt động gắn trực tiếp với chuyên môn, giảng dạy và phản hồi nghề nghiệp. Cụ thể, *hướng dẫn khai thác học liệu và tài nguyên phục vụ giảng dạy, nghiên cứu* đạt ĐTB cao nhất với 3,86. Xếp sau là *trao đổi trực tiếp để định hướng chuyên môn và giải đáp thắc mắc* với 3,83, *dự giờ và phản hồi về nội dung, phương pháp, kỹ năng sư phạm* đạt 3,74. Kết quả này cho thấy trong thực tiễn cố vấn hướng dẫn, những hình thức gắn với nhu cầu chuyên môn thường xuyên, tạo điều kiện cho sự trao đổi và phản hồi trực tiếp đối với hoạt động nghề nghiệp của giảng viên trẻ được thực hiện rõ hơn so với nhiều hình thức khác.

Dữ liệu định tính cũng tương đồng với xu hướng trên. CBHD6 cho biết: “Trong điều kiện hiện nay, tôi thường ưu tiên hỗ trợ giảng viên trẻ bằng các hình thức trực tiếp như trao đổi hay dự giờ. Đây là những cách hiệu quả nhất để họ học nhanh và tiến bộ rõ rệt. Các hình thức gián tiếp qua công nghệ hay email cũng ít khi được dùng, vì tôi nhận thấy chúng khó thay thế được sự tương tác trực tiếp mặt đối mặt.” Ý kiến này cho thấy trao đổi trực tiếp và dự giờ là những hình thức khá quen thuộc trong thực tiễn hướng dẫn, tạo điều kiện để CBHD quan sát hoạt động nghề nghiệp của giảng viên trẻ và đưa ra phản hồi kịp thời.

Bên cạnh các hình thức được đánh giá tương đối cao, kết quả khảo sát cũng cho thấy những hình thức gắn trực tiếp với nghiên cứu khoa học và công bố học thuật có mức đánh giá thấp hơn. *Hợp tác viết và công bố bài báo khoa học* đạt ĐTB 2,84, thấp nhất trong 12 hình thức khảo sát. *Hướng dẫn thông qua thực hiện đề tài nghiên cứu khoa học* đạt 2,93. Kết quả này tương đồng với những hạn chế đã được nhận diện ở phương diện mục tiêu và nội dung cố vấn hướng dẫn, khi hỗ trợ phát triển năng lực nghiên cứu khoa học của giảng viên trẻ chưa được thể hiện rõ như hỗ trợ về chuyên môn và giảng dạy. Ngoài ra, *trao đổi qua email, điện thoại hoặc công cụ nhắn tin* cũng có mức đánh giá tương đối thấp, với ĐTB 2,90. Như vậy, các hình thức cố vấn hướng dẫn hiện chưa được triển khai đồng đều giữa hỗ trợ giảng dạy, nghiên cứu và các phương thức tương tác khác nhau.

Các hình thức có sử dụng môi trường số và cộng đồng học tập trực tuyến cũng cho thấy mức độ triển khai chưa nổi bật. *Hướng dẫn qua nền tảng số và diễn đàn học thuật trực tuyến* đạt ĐTB 2,96, *hướng dẫn thông qua kho học liệu số và cộng đồng học tập trực tuyến* đạt 3,06. Trong khi đó, *quan sát giờ giảng qua video và góp ý từ xa* đạt 3,16. So với các hình thức trao đổi trực tiếp, dự giờ trực tiếp và khai thác học liệu, các hình thức này có mức đánh giá thấp hơn. Kết quả cho thấy việc khai thác công nghệ trong cố vấn hướng dẫn đã xuất hiện dưới nhiều hình thức,

song chưa được thực hiện đồng đều và chưa thể hiện rõ vai trò như một kênh hỗ trợ thường xuyên, linh hoạt bên cạnh các hình thức trực tiếp.

Ngoài ra, so sánh giữa ba nhóm khảo sát cũng cho thấy một số chênh lệch. Nhóm GVT có xu hướng đánh giá thấp hơn CBQL và CBHD ở nhiều hình thức, đặc biệt là một số hoạt động liên quan đến học thuật và nghiên cứu. Chẳng hạn, hình thức hướng dẫn thông qua seminar học thuật được GVT đánh giá ở mức 2,92, thấp hơn CBQL (3,23) và CBHD (3,22). Tương tự, *hướng dẫn thông qua thực hiện đề tài nghiên cứu khoa học* được GVT đánh giá 2,80, so với 3,04 ở CBQL và 2,98 ở CBHD. *Hợp tác viết và công bố bài báo khoa học* được GVT đánh giá 2,71, so với 2,90 ở CBQL và 2,94 ở CBHD. Mặc dù các số liệu này chưa cho phép khẳng định sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa các nhóm, kết quả mô tả cho thấy GVT có xu hướng đánh giá thấp hơn đối với một số hình thức hỗ trợ nghiên cứu và phát triển học thuật.

Như vậy, có thể nhận định rằng các hình thức phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn đã được triển khai tương đối đa dạng, nhưng mức độ thực hiện chưa đồng đều. Những hình thức gắn với trao đổi chuyên môn, khai thác học liệu, dự giờ và phản hồi về hoạt động giảng dạy được đánh giá cao hơn, trong khi các hình thức hỗ trợ nghiên cứu, công bố khoa học và một số hình thức cố vấn qua môi trường số có mức đánh giá thấp hơn. Thực trạng này cho thấy cần tiếp tục đa dạng hóa và tăng cường sự kết hợp giữa các hình thức cố vấn trực tiếp và trực tuyến, giữa hỗ trợ giảng dạy và hỗ trợ nghiên cứu, đồng thời phát huy vai trò của các cộng đồng học tập và công nghệ số nhằm tạo điều kiện cho quá trình phát triển nghề nghiệp của giảng viên trẻ diễn ra thường xuyên và toàn diện hơn.

2.5.4. Thực trạng kiểm tra - đánh giá phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

Bảng 2.13. Đánh giá của CBQL, CBHD và GVT về thực trạng kiểm tra - đánh giá phát triển NLNN giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

TT	Nội dung	CBQL (228)			CBHD (176)			GVT (247)			Tổng hợp	
		ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	TB
1	Sự tiến bộ của giảng viên trẻ về năng lực chuyên môn.	3.91	0.71	3	3.76	0.76	4	3.74	0.74	2	3.80	4
2	Sự tiến bộ của giảng viên trẻ về năng lực sư phạm.	3.82	0.76	5	3.58	0.80	5	3.71	0.78	3	3.71	5
3	Sự tiến bộ của giảng viên trẻ về năng lực nghiên cứu khoa học.	2.19	0.74	8	2.10	0.70	7	1.97	0.71	10	2.08	8
4	Sự tiến bộ của giảng viên trẻ về năng lực phục vụ xã hội và cộng đồng.	2.13	0.70	10	2.02	0.75	11	2.04	0.76	6	2.06	10

TT	Nội dung	CBQL (228)			CBHD (176)			GVT (247)			Tổng hợp	
		ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	TB
5	Đánh giá thông qua sản phẩm do giảng viên trẻ tạo ra.	2.24	0.77	6	2.14	0.78	6	2.02	0.69	8	2.13	6
6	Đánh giá thông qua dự giờ.	3.90	0.73	4	3.86	0.74	2	3.70	0.75	4	3.82	2
7	Đánh giá thông qua quan sát các sinh hoạt chuyên đề, hội thảo.	2.21	0.77	7	2.07	0.68	9	1.95	0.70	11	2.07	9
8	Cán bộ hướng dẫn giảng viên trẻ đánh giá.	3.96	0.69	2	3.80	0.77	3	3.67	0.80	5	3.81	3
9	Đồng nghiệp trong đơn vị đánh giá.	2.17	0.75	9	2.08	0.71	8	2.03	0.68	7	2.09	7
10	Cán bộ quản lý đánh giá.	3.98	0.73	1	3.88	0.80	1	3.77	0.74	1	3.87	1
11	Phản hồi của sinh viên về giảng viên trẻ.	2.10	0.69	11	2.05	0.73	10	1.99	0.70	9	2.04	11
	Trung bình chung	2.97			2.85			2.78			2.86	

Kết quả Bảng 2.13 cho thấy hoạt động kiểm tra – đánh giá phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn được đánh giá ở mức Khá, với ĐTB chung là 2,86. Trong các nội dung khảo sát, những nội dung có ĐTB cao tập trung ở việc đánh giá sự tiến bộ về năng lực chuyên môn, năng lực sư phạm, phương pháp đánh giá thông qua dự giờ và sự tham gia đánh giá của CBQL, CBHD. Cụ thể, xét về nội dung đánh giá, đánh giá sự tiến bộ của giảng viên trẻ về năng lực chuyên môn đạt ĐTB 3,80 và năng lực sư phạm đạt 3,71. Xét về phương pháp đánh giá, đánh giá thông qua dự giờ đạt ĐTB 3,82. Xét về chủ thể đánh giá, CBQL đánh giá đạt ĐTB cao nhất với 3,87, tiếp đến là CBHD đánh giá với 3,81. Kết quả này cho thấy hoạt động kiểm tra - đánh giá tập trung nhiều hơn vào sự tiến bộ về năng lực chuyên môn và sư phạm, với phương pháp dự giờ và sự tham gia đánh giá của các chủ thể trực tiếp quản lý, hướng dẫn giảng viên trẻ được đánh giá cao.

Ở chiều ngược lại, một số nội dung phản ánh việc đánh giá sự tiến bộ ở các phương diện nghề nghiệp khác và việc khai thác các nguồn thông tin đa dạng có mức đánh giá thấp hơn. Về nội dung đánh giá, đánh giá sự tiến bộ về năng lực nghiên cứu khoa học đạt ĐTB 2,08 và năng lực phục vụ xã hội và cộng đồng đạt 2,06, thấp hơn rõ rệt so với đánh giá sự tiến bộ về năng lực chuyên môn và sư phạm. Về phương pháp và nguồn thông tin đánh giá, đánh giá thông qua sản phẩm do giảng viên trẻ tạo ra đạt ĐTB 2,13, thông qua quan sát các sinh hoạt chuyên đề, hội thảo đạt 2,07 và phản hồi của sinh viên đạt 2,04, thấp nhất trong các nội dung khảo sát. Về chủ thể đánh giá, đồng nghiệp trong đơn vị đánh giá chỉ đạt ĐTB 2,09. Kết quả này cho thấy việc kiểm tra - đánh giá chưa được thực hiện đồng đều giữa

các phương diện năng lực nghề nghiệp, đồng thời chưa khai thác cân đối các phương pháp, nguồn thông tin và sự tham gia của các chủ thể đánh giá.

Dữ liệu định tính cũng tương đồng với xu hướng trên. GVT10 cho biết: “Chúng em thấy rằng việc đánh giá hiện nay chủ yếu vẫn xoay quanh giờ dạy và nhận xét của các thầy cô quản lý và các thầy cô hướng dẫn. Trường chúng em cũng có hệ thống đánh giá của sinh viên cho tất cả các khoá học trong chương trình đào tạo. Tuy nhiên, khi nhận xét định kỳ để chuyển hợp đồng, có vẻ như đánh giá của sinh viên hay những nỗ lực của giảng viên trẻ trong các hoạt động của Khoa và của nhà trường chưa được thực sự quan tâm, trong khi những công việc đó chiếm rất nhiều thời gian của giảng viên trẻ. Chúng em nghĩ rằng nên có một bộ tiêu chí đánh giá toàn diện hơn.” Ý kiến này cho thấy từ góc nhìn của giảng viên trẻ được phỏng vấn, hoạt động đánh giá hiện tập trung nhiều hơn vào giờ dạy và nhận xét của CBQL, CBHD, trong khi phản hồi của sinh viên và một số đóng góp nghề nghiệp khác chưa được phản ánh đầy đủ trong quá trình đánh giá.

Từ các kết quả trên, có thể nhận định rằng hoạt động kiểm tra - đánh giá phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn đã được triển khai nhưng chưa thể hiện đầy đủ tính toàn diện và đa nguồn. Việc đánh giá tập trung nhiều hơn vào sự tiến bộ về năng lực chuyên môn, năng lực sư phạm, phương pháp dự giờ và đánh giá của CBQL, CBHD. Trong khi đó, đánh giá sự tiến bộ về nghiên cứu khoa học, phục vụ xã hội và cộng đồng, đánh giá thông qua sản phẩm nghề nghiệp, các hoạt động học thuật, phản hồi của sinh viên và đánh giá của đồng nghiệp có mức đánh giá thấp hơn. Thực trạng này cho thấy cần tiếp tục hoàn thiện hoạt động kiểm tra - đánh giá theo hướng dựa trên tiêu chí và minh chứng về sự tiến bộ của giảng viên trẻ, đồng thời kết hợp nhiều nguồn phản hồi để phản ánh đầy đủ hơn quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp thông qua cố vấn hướng dẫn.

2.5.5. Thực trạng các điều kiện đảm bảo cho phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

Bảng 2.14. Đánh giá của cán bộ quản lý, cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ về thực trạng các điều kiện đảm bảo cho phát triển NLNN giảng viên trẻ

TT	Nội dung	CBQL (228)			CBHD (176)			GVT (247)			Tổng hợp	
		ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	TB
1	Nhà trường có chính sách khuyến khích và tạo động lực cho hoạt động cố vấn hướng dẫn.	2.78	0.72	2	2.71	0.73	1	2.66	0.74	2	2.72	2
2	CBHD và giảng viên trẻ được phân bổ thời gian hợp lý cho hoạt động cố vấn hướng dẫn.	2.11	0.66	3	2.04	0.62	3	2.02	0.62	3	2.06	3

TT	Nội dung	CBQL (228)			CBHD (176)			GVT (247)			Tổng hợp	
		ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	TB
3	Có hỗ trợ tài nguyên (tài liệu, công cụ, chi phí) cho hoạt động cố vấn hướng dẫn.	1.89	0.65	5	1.81	0.67	4	1.70	0.67	4	1.80	4
4	CBHD và giảng viên trẻ có được bồi dưỡng về kỹ năng cố vấn hướng dẫn hoặc định hướng ban đầu.	1.90	0.64	4	1.78	0.67	5	1.67	0.66	5	1.78	5
5	Mối quan hệ giữa CBHD và giảng viên trẻ được xây dựng dựa trên sự tin tưởng, tôn trọng và hợp tác hiệu quả.	2.85	0.69	1	2.68	0.74	2	2.68	0.74	1	2.74	1
	Trung bình chung	2.31			2.20			2.14			2.22	

Bảng 2.14 cho thấy các điều kiện đảm bảo cho phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn chỉ ở mức Trung bình, với ĐTB chung chỉ 2.22. Hai điều kiện được đánh giá cao hơn là mối quan hệ giữa CBHD và giảng viên trẻ dựa trên sự tin tưởng, tôn trọng và hợp tác hiệu quả với ĐTB 2.74, và chính sách khuyến khích, tạo động lực cho hoạt động cố vấn hướng dẫn với ĐTB 2.72. Điều này cho thấy hoạt động cố vấn hướng dẫn hiện có điểm tựa nhất định ở quan hệ cá nhân và một số chính sách khuyến khích ban đầu.

Tuy nhiên, các điều kiện mang tính nền tảng nhìn chung lại được xếp hạng khá thấp. Cụ thể, “Phân bổ thời gian hợp lý” chỉ đạt 2.06 - mức Trung bình. “Hỗ trợ tài nguyên (tài liệu, công cụ, chi phí...)” đạt 1.80 - mức Thấp. Thấp nhất là “bồi dưỡng kỹ năng cố vấn hướng dẫn” với ĐTB 1.78 - mức Thấp. Như vậy, cố vấn hướng dẫn hiện chưa được bảo đảm bằng các điều kiện tổ chức đủ mạnh, mà vẫn phụ thuộc nhiều vào thiện chí, kinh nghiệm và sự sắp xếp cá nhân của CBHD và giảng viên trẻ.

Dữ liệu định tính cũng cho kết quả tương đồng: “Em thấy cái khó nhất là khớp lịch làm việc với thầy hướng dẫn, vì là giảng viên trẻ, chúng em tham gia rất nhiều công việc chung của Khoa. Ngoài việc lên lớp dự giờ của thầy, hoặc thầy dự giờ của em để góp ý, thì khá khó để có thể có thời gian gặp gỡ trao đổi và lên một kế hoạch dài hơi. Em cũng hơi ngại khi thấy thầy dù rất bận rộn nhưng vẫn cố gắng đi dự giờ của em và đưa ra những nhận xét cụ thể, giúp em tiến bộ.” (GVT1). Ý kiến này cho thấy vấn đề không nằm ở sự thiếu trách nhiệm của người hướng dẫn, mà ở việc thiếu cơ chế thời gian, kế hoạch và điều kiện hỗ trợ ổn định.

Tổng hợp các kết quả trên cho thấy, điều kiện bảo đảm là một trong những hạn chế đáng chú ý đối với hoạt động cố vấn hướng dẫn hiện nay. Việc chưa bảo đảm thời gian, nguồn lực, công cụ hỗ trợ và hoạt động bồi dưỡng cho cán bộ hướng dẫn đã hạn chế khả năng tổ chức và duy trì hoạt động cố vấn hướng dẫn một cách thường xuyên, có hệ thống, qua đó ảnh hưởng đến tính liên tục và hiệu quả hỗ trợ phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ. Vì vậy, cần từng bước chuyển từ hoạt động cố vấn hướng dẫn chủ yếu dựa vào sự tự nguyện của cá nhân sang hoạt động được tổ chức và quản lý có hệ thống, với sự phân công trách nhiệm, bố trí nguồn lực, bồi dưỡng cán bộ hướng dẫn và bảo đảm các điều kiện thực hiện phù hợp.

2.5.6. Tổng kết thực trạng phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

Nhìn chung, hoạt động phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn tại các cơ sở giáo dục đại học đã được triển khai trên các phương diện mục tiêu, nội dung, hình thức, kiểm tra - đánh giá và điều kiện bảo đảm. Kết quả khảo sát cho thấy sự khác biệt giữa các nội dung được đánh giá. Những hoạt động gắn với chuyên môn, giảng dạy, trao đổi trực tiếp, dự giờ, phản hồi về hoạt động giảng dạy và khai thác học liệu có mức đánh giá tương đối cao. Trong khi đó, các nội dung hỗ trợ nghiên cứu khoa học, công bố, phát triển nghề nghiệp liên tục và một số hình thức cố vấn hướng dẫn qua môi trường số được đánh giá thấp hơn.

Ở phương diện mục tiêu, việc thực hiện mục tiêu phát triển năng lực chuyên môn và năng lực sư phạm được đánh giá cao nhất, trong khi mục tiêu phát triển năng lực nghiên cứu khoa học có mức đánh giá thấp nhất. Tuy nhiên, ở phương diện nội dung, hỗ trợ phát triển chuyên môn được đánh giá cao hơn các nội dung còn lại, trong khi hỗ trợ năng lực sư phạm và tổ chức lớp học hiệu quả chỉ ở mức Trung bình. Đặc biệt, hỗ trợ nghiên cứu khoa học và công bố có mức đánh giá thấp nhất. Các nội dung hỗ trợ phát triển nghề nghiệp liên tục, phục vụ xã hội và cộng đồng, kết nối với các tổ chức nghề nghiệp cũng chưa được đánh giá cao. Kết quả này cho thấy việc thực hiện các mục tiêu và nội dung cố vấn hướng dẫn chưa đồng đều, trong đó hỗ trợ phát triển năng lực nghiên cứu khoa học là một hạn chế nổi bật.

Sự khác biệt cũng thể hiện ở các hình thức cố vấn hướng dẫn. Những hình thức như khai thác học liệu, trao đổi trực tiếp, dự giờ và phản hồi về hoạt động giảng dạy được đánh giá cao hơn. Ngược lại, các hình thức gắn trực tiếp với nghiên cứu khoa học và công bố, như hướng dẫn thông qua thực hiện đề tài nghiên cứu và hợp tác viết, công bố bài báo khoa học, có mức đánh giá thấp hơn. Một số hình thức

sử dụng nền tảng số, diễn đàn học thuật và cộng đồng học tập trực tuyến cũng chưa nổi bật so với các hình thức trao đổi trực tiếp. Như vậy, các hình thức cố vấn hướng dẫn tương đối đa dạng, nhưng việc thực hiện chưa đồng đều giữa các hoạt động hỗ trợ chuyên môn, giảng dạy, nghiên cứu khoa học và các phương thức cố vấn hướng dẫn khác nhau.

Hoạt động kiểm tra - đánh giá cũng cho thấy sự khác biệt giữa các nội dung, phương pháp và chủ thể đánh giá. Việc đánh giá sự tiến bộ về năng lực chuyên môn, năng lực sư phạm, đánh giá thông qua dự giờ và sự tham gia đánh giá của CBQL, CBHD được đánh giá cao hơn. Trong khi đó, việc đánh giá sự tiến bộ về năng lực nghiên cứu khoa học, phục vụ xã hội và cộng đồng, đánh giá thông qua sản phẩm nghề nghiệp, phản hồi của sinh viên, đồng nghiệp và các hoạt động học thuật có mức đánh giá thấp hơn. Điều này phản ánh hoạt động kiểm tra - đánh giá còn tập trung nhiều hơn vào các phương diện gắn với giảng dạy và các chủ thể trực tiếp quản lý, hướng dẫn, trong khi chưa khai thác cân đối các nguồn thông tin và minh chứng về sự phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ.

Bên cạnh đó, các điều kiện bảo đảm cho hoạt động cố vấn hướng dẫn còn nhiều hạn chế. Mối quan hệ giữa CBHD và giảng viên trẻ dựa trên sự tin tưởng, tôn trọng và hợp tác, cùng với chính sách khuyến khích của nhà trường, được đánh giá cao hơn các điều kiện còn lại. Tuy nhiên, việc bố trí thời gian cho hoạt động cố vấn hướng dẫn chỉ ở mức Trung bình, trong khi hỗ trợ tài nguyên, công cụ, chi phí và bồi dưỡng kỹ năng cố vấn hướng dẫn đều ở mức Thấp. Những hạn chế này có thể làm cho hoạt động cố vấn hướng dẫn phụ thuộc nhiều vào điều kiện cụ thể và sự chủ động của các cá nhân tham gia.

Tổng hợp các kết quả trên cho thấy hoạt động phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn đã có những nền tảng nhất định, song việc thực hiện các mục tiêu, nội dung, hình thức và hoạt động kiểm tra - đánh giá chưa đồng đều. Những hạn chế nổi bật tập trung ở việc hỗ trợ phát triển năng lực nghiên cứu khoa học, phát triển nghề nghiệp liên tục, khai thác đa dạng các nguồn thông tin đánh giá và bảo đảm các điều kiện thực hiện. Thực trạng này đặt ra yêu cầu hoàn thiện công tác quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn theo hướng gắn kết nhu cầu và mục tiêu phát triển, tổ chức và phối hợp các chủ thể, bồi dưỡng cán bộ hướng dẫn, tăng cường theo dõi, phản hồi và đánh giá dựa trên minh chứng, đồng thời bảo đảm các nguồn lực và ứng dụng công nghệ phù hợp.

2.6 Thực trạng quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

2.6.1. Thực trạng lập kế hoạch phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

Bảng 2.15. Đánh giá của cán bộ quản lý, cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ về thực trạng lập kế hoạch phát triển NLNN giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

TT	Nội dung	CBQL (228)			CBHD (176)			GVT (247)			Tổng hợp	
		ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	TB
	Mức độ thực hiện											
1	Xác định rõ nhu cầu phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ.	2.90	0.70	2	2.68	0.79	2	2.75	0.76	2	2.78	2
2	Xác lập mục tiêu phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ cụ thể, phù hợp với định hướng của trường.	2.20	0.79	5	2.06	0.79	5	2.09	0.83	4	2.12	5
3	Nội dung cố vấn hướng dẫn dự kiến được triển khai toàn diện, đáp ứng nhu cầu phát triển của giảng viên trẻ.	2.40	0.86	3	2.17	0.78	3	2.18	0.78	3	2.25	3
4	Hình thức cố vấn hướng dẫn dự kiến được sử dụng phù hợp với nội dung và nhu cầu phát triển của giảng viên trẻ.	2.24	0.78	4	2.11	0.76	4	2.08	0.74	5	2.14	4
5	Các nguồn lực cần thiết (nhân lực, tài chính, thời gian, công nghệ) cho hoạt động cố vấn hướng dẫn được xác định rõ ràng	2.08	0.77	6	2.02	0.73	6	2.05	0.68	6	2.05	6
6	Nhà/trường/khoa/bộ môn có kế hoạch bồi dưỡng nâng cao năng lực cho CBHD.	2.05	0.68	7	2.00	0.75	7	1.98	0.78	7	2.01	7
7	Nhà trường có kế hoạch giám sát, đánh giá hoạt động cố vấn hướng dẫn giảng viên trẻ.	2.92	0.78	1	2.71	0.81	1	2.78	0.86	1	2.81	1
	Trung bình chung	2.40			2.25			2.27			2.31	
	Kết quả thực hiện											
1	Kết quả xác định nhu cầu phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ.	2.55	0.81	1	2.26	0.88	2	2.33	0.83	1	2.39	1

TT	Nội dung	CBQL (228)			CBHD (176)			GVT (247)			Tổng hợp	
		ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	TB
2	Kết quả xác lập mục tiêu phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ cụ thể, phù hợp với định hướng của trường	2.03	0.79	4	1.93	0.76	4	1.94	0.71	5	1.97	4
3	Kết quả xây dựng nội dung cố vấn hướng dẫn toàn diện, đáp ứng nhu cầu phát triển của giảng viên trẻ.	2.05	0.75	3	1.96	0.74	3	1.98	0.81	3	2.00	3
4	Kết quả lựa chọn hình thức cố vấn hướng dẫn phù hợp với nội dung và nhu cầu phát triển của giảng viên trẻ.	2.00	0.74	5	1.91	0.70	5	1.97	0.64	4	1.96	5
5	Kết quả xác định các nguồn lực cần thiết cho hoạt động cố vấn hướng dẫn.	1.96	0.73	6	1.86	0.74	6	1.90	0.77	6	1.91	6
6	Kết quả lập kế hoạch bồi dưỡng nâng cao năng lực cho CBHD.	1.90	0.74	7	1.74	0.72	7	1.78	0.76	7	1.81	7
7	Kết quả lập kế hoạch giám sát, đánh giá hoạt động cố vấn hướng dẫn giảng viên trẻ.	2.48	0.82	2	2.30	0.80	1	2.32	0.86	2	2.37	2
	Trung bình chung	2.14			1.99			2.03			2.06	

Kết quả Bảng 2.15 cho thấy công tác lập kế hoạch phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn nhìn chung được đánh giá ở mức Trung bình, với ĐTB về mức độ thực hiện là 2,31 và kết quả thực hiện là 2,06.

Xét theo nhóm đối tượng, CBQL có xu hướng đánh giá cao hơn CBHD và GVT ở cả hai phương diện. Ở phương diện mức độ thực hiện, hai nội dung được đánh giá cao hơn tương đối và cùng đạt mức Khá là nhà trường có kế hoạch kiểm tra - đánh giá hoạt động cố vấn hướng dẫn giảng viên trẻ (ĐTB = 2,81) và xác định rõ nhu cầu phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ (ĐTB = 2,78). Các nội dung còn lại đều ở mức Trung bình, trong đó có ĐTB thấp hơn là kế hoạch bồi dưỡng nâng cao năng lực cho CBHD (2,01), xác định các nguồn lực cần thiết (2,05), xác lập mục tiêu phát triển cụ thể (2,12), lựa chọn hình thức cố vấn phù hợp (2,14) và xây dựng nội dung cố vấn toàn diện, đáp ứng nhu cầu phát triển của giảng viên trẻ (2,25). Kết quả này cho thấy việc lập kế hoạch đã được chú ý tương đối rõ ở khâu nhận diện nhu cầu và dự kiến kiểm tra - đánh giá, nhưng các thành tố giúp cụ thể hóa nhu cầu

thành một kế hoạch phát triển năng lực có mục tiêu, nội dung, hình thức, nguồn lực và điều kiện triển khai rõ ràng chưa được thể hiện tương xứng.

Ở phương diện kết quả thực hiện, tất cả các nội dung đều thuộc mức Trung bình, với ĐTB dao động từ 1,81 đến 2,39. Trong đó, kết quả xác định nhu cầu phát triển năng lực nghề nghiệp có ĐTB cao nhất (2,39), tiếp đến là kết quả lập kế hoạch kiểm tra - đánh giá hoạt động cố vấn hướng dẫn (2,37). Ngược lại, kết quả lập kế hoạch bồi dưỡng CBHD có ĐTB thấp nhất (1,81), tiếp đến là xác định nguồn lực (1,91), lựa chọn hình thức cố vấn phù hợp (1,96) và xác lập mục tiêu phát triển cụ thể (1,97).

Mặc dù cùng nằm trong một mức phân loại, thứ bậc các nội dung cho thấy xu hướng khá nhất quán với phương diện mức độ thực hiện: các nội dung liên quan đến cụ thể hóa mục tiêu, bảo đảm nguồn lực, chuẩn bị năng lực cho CBHD và lựa chọn hình thức triển khai có kết quả thấp hơn tương đối. Kết quả tương tự cũng được ghi nhận ở dữ liệu phỏng vấn bán cấu trúc. Một số giảng viên trẻ (GVT2, GVT5, GVT6) cho biết, mặc dù đã được phân công cán bộ hướng dẫn, kế hoạch cố vấn hướng dẫn chưa xác định rõ những năng lực cần ưu tiên phát triển, mục tiêu cần đạt và lộ trình hỗ trợ cụ thể. Các giảng viên trẻ cũng mong muốn có kế hoạch và mục tiêu rõ ràng hơn để chủ động tham gia và sử dụng hiệu quả sự hỗ trợ của cán bộ hướng dẫn. Những ý kiến này phù hợp với kết quả định lượng khi nội dung xác lập mục tiêu phát triển cụ thể và xây dựng nội dung cố vấn toàn diện đều chỉ đạt mức Trung bình. Qua đó có thể thấy, trong một số trường hợp, CBHD đã được phân công nhưng kế hoạch phát triển năng lực chưa được cụ thể hóa đầy đủ thành mục tiêu, nội dung và lộ trình hỗ trợ để giảng viên trẻ nhận diện rõ những kết quả cần đạt trong quá trình được cố vấn hướng dẫn.

Từ các kết quả trên có thể nhận định rằng công tác lập kế hoạch phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn đã hình thành những thành tố cơ bản, trong đó việc xác định nhu cầu và dự kiến kiểm tra - đánh giá được thực hiện tốt hơn tương đối. Tuy nhiên, tính cụ thể, tính liên kết và điều kiện bảo đảm cho triển khai kế hoạch vẫn còn hạn chế, đặc biệt ở việc xác lập mục tiêu, thiết kế nội dung và hình thức cố vấn, bố trí nguồn lực và chuẩn bị năng lực cho CBHD. Đây là những vấn đề cần được tiếp tục quan tâm để công tác lập kế hoạch thực sự đóng vai trò định hướng cho quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn.

2.6.2. Thực trạng tổ chức thực hiện phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

Bảng 2.16. Đánh giá của cán bộ quản lý, cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ về thực trạng tổ chức thực hiện phát triển NLNN giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

TT	Nội dung	CBQL (228)			CBHD (176)			GVT (247)			Tổng hợp	
		ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	TB
	Mức độ thực hiện											
1	Nhà trường có văn bản hướng dẫn về mục tiêu, nội dung và hình thức cố vấn hướng dẫn giảng viên trẻ, trách nhiệm của các bên liên quan được phổ biến rõ ràng	2.92	0.84	1	2.77	0.85	1	2.72	0.83	2	2.80	1
2	Việc phân công CBHD được thực hiện minh bạch và phù hợp với năng lực chuyên môn.	2.38	0.83	5	2.23	0.85	4	2.22	0.78	4	2.28	4
3	Có tổ chức tập huấn/bồi dưỡng nâng cao năng lực cho CBHD	2.32	0.77	6	2.11	0.79	7	2.10	0.85	6	2.18	6
4	Nhà trường xây dựng được cơ chế/chính sách hỗ trợ CBHD và giảng viên trẻ trong quá trình cố vấn hướng dẫn.	2.16	0.72	8	2.06	0.78	8	2.03	0.76	8	2.08	8
5	Nhà trường tổ chức các nội dung cố vấn hướng dẫn phù hợp với nhu cầu thực tế phát triển năng lực chuyên môn, nghiệp vụ và năng lực NCKH cùng các năng lực khác của giảng viên trẻ	2.43	0.85	4	2.19	0.81	5	2.17	0.84	5	2.27	5
6	Nhà trường tổ chức triển khai các hình thức cố vấn hướng dẫn phù hợp với nhu cầu thực tế phát triển năng lực cho giảng viên trẻ và điều kiện của nhà trường	2.24	0.81	7	2.13	0.86	6	2.06	0.77	7	2.14	7
7	Nhà trường tổ chức phát triển cộng đồng học tập cho giảng viên trẻ và giảng viên	2.08	0.78	9	2.01	0.71	9	1.99	0.71	9	2.03	9
8	Nhà trường có cơ chế tổ chức kiểm tra, giám sát các hoạt động cố vấn hướng dẫn của CBHD đối với giảng viên trẻ	2.91	0.85	2	2.73	0.87	3	2.73	0.68	1	2.79	2
9	Nhà trường đảm bảo các điều kiện để tổ chức hoạt động cố vấn hướng dẫn hiệu quả	2.90	0.79	3	2.76	0.92	2	2.68	0.86	3	2.78	3
	Trung bình chung	2.48			2.33			2.30			2.37	

TT	Nội dung	CBQL (228)			CBHD (176)			GVT (247)			Tổng hợp	
		ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	TB
	Kết quả thực hiện											
1	Nhà trường có văn bản hướng dẫn về mục tiêu, nội dung và hình thức cố vấn hướng dẫn giảng viên trẻ, trách nhiệm của các bên liên quan được phổ biến rõ ràng	2.66	0.89	1	2.41	0.81	1	2.28	0.78	1	2.45	1
2	Việc phân công CBHD được thực hiện minh bạch và phù hợp với năng lực chuyên môn.	2.08	0.78	5	2.01	0.83	4	1.99	0.78	4	2.03	4
3	Có tổ chức tập huấn/bồi dưỡng nâng cao năng lực cho CBHD	2.02	0.72	7	1.97	0.75	6	1.94	0.69	6	1.98	6
4	Nhà trường xây dựng được cơ chế/chính sách hỗ trợ CBHD và giảng viên trẻ trong quá trình cố vấn hướng dẫn.	1.98	0.69	8	1.89	0.65	8	1.89	0.76	8	1.92	8
5	Nhà trường tổ chức các nội dung cố vấn hướng dẫn phù hợp với nhu cầu thực tế phát triển năng lực chuyên môn, nghiệp vụ và năng lực NCKH cùng các năng lực khác của giảng viên trẻ	2.10	0.81	4	2.00	0.76	5	1.97	0.73	5	2.02	5
6	Nhà trường tổ chức triển khai các hình thức cố vấn hướng dẫn phù hợp với nhu cầu thực tế phát triển năng lực cho giảng viên trẻ và điều kiện của nhà trường	2.03	0.75	6	1.94	0.76	7	1.91	0.70	7	1.96	7
7	Nhà trường tổ chức phát triển cộng đồng học tập cho giảng viên trẻ và giảng viên	1.93	0.70	9	1.77	0.70	9	1.73	0.76	9	1.81	9
8	Nhà trường có cơ chế tổ chức kiểm tra, giám sát các hoạt động cố vấn hướng dẫn của giảng viên cố vấn đối với giảng viên trẻ	2.58	0.96	2	2.34	0.83	2	2.27	0.84	2	2.40	2
9	Nhà trường đảm bảo các điều kiện để tổ chức hoạt động cố vấn hướng dẫn hiệu quả	2.57	0.85	3	2.27	0.86	3	2.24	0.82	3	2.36	3
	Trung bình chung	2.22			2.07			2.02			2.10	

Kết quả Bảng 2.16 cho thấy công tác tổ chức thực hiện phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn nhìn chung được đánh giá ở

mức Trung bình, với ĐTB về mức độ thực hiện là 2,37 và kết quả thực hiện là 2,10. Xét theo nhóm đối tượng khảo sát, CBQL có xu hướng đánh giá cao hơn CBHD và GVT ở cả hai phương diện.

Xét về mức độ thực hiện, ba nội dung đạt mức Khá là: nhà trường có văn bản hướng dẫn về mục tiêu, nội dung, hình thức cố vấn hướng dẫn và trách nhiệm của các bên liên quan (ĐTB = 2,80), có cơ chế tổ chức kiểm tra - đánh giá hoạt động cố vấn hướng dẫn (2,79), và bảo đảm các điều kiện để tổ chức hoạt động cố vấn hướng dẫn hiệu quả (2,78). Các nội dung còn lại đều ở mức Trung bình, trong đó tiêu chí có ĐTB thấp hơn là phát triển cộng đồng học tập cho giảng viên trẻ và giảng viên (2,03), xây dựng cơ chế/chính sách hỗ trợ CBHD và GVT (2,08), tổ chức các hình thức cố vấn phù hợp với nhu cầu thực tế (2,14) và tập huấn, bồi dưỡng nâng cao năng lực cho CBHD (2,18). Kết quả này cho thấy việc tổ chức thực hiện đã được thể hiện tương đối rõ ở các thành tố tạo lập khuôn khổ chung, nhưng những nội dung gắn trực tiếp với quá trình vận hành hoạt động cố vấn và hỗ trợ các chủ thể tham gia còn chưa đồng đều.

Ở phương diện kết quả thực hiện, tất cả các nội dung đều thuộc mức Trung bình, với ĐTB dao động từ 1,81 đến 2,45. Kết quả cao hơn tương đối thuộc về văn bản hướng dẫn và phổ biến trách nhiệm của các bên (2,45), cơ chế kiểm tra - đánh giá hoạt động cố vấn (2,40) và bảo đảm điều kiện tổ chức (2,36). Ngược lại, phát triển cộng đồng học tập có ĐTB thấp nhất (1,81), tiếp đến là cơ chế/chính sách hỗ trợ CBHD và GVT (1,92), triển khai hình thức cố vấn phù hợp với nhu cầu thực tế (1,96) và tập huấn, bồi dưỡng CBHD (1,98). Thứ bậc này khá tương đồng với phương diện mức độ thực hiện, cho thấy hạn chế của công tác tổ chức không nằm chủ yếu ở việc thiếu khung tổ chức, mà ở khả năng chuyển khung đó thành các hoạt động hỗ trợ và tương tác nghề nghiệp thường xuyên. Kết quả từ phỏng vấn bán cấu trúc góp phần làm rõ hơn nhận định trên. Một CBHD cho biết: “Mình nhận nhiệm vụ cố vấn hướng dẫn thì thực hiện nhiệm vụ dựa trên kinh nghiệm là nhiều, chứ cũng chưa từng được tập huấn phương pháp cố vấn hướng dẫn một cách bài bản” (CBHD6). Ý kiến này phù hợp với kết quả định lượng khi nội dung tập huấn, bồi dưỡng nâng cao năng lực cho CBHD chỉ đạt ĐTB 2,18 về mức độ thực hiện và 1,98 về kết quả thực hiện, đều ở mức Trung bình. Điều đó cho thấy việc phân công người hướng dẫn đã được thực hiện, nhưng việc chuẩn bị năng lực để CBHD thực hiện vai trò cố vấn hướng dẫn một cách bài bản vẫn còn hạn chế, khiến hoạt động hỗ trợ trong một số trường hợp phụ thuộc nhiều vào kinh nghiệm cá nhân. Từ các kết quả trên có thể nhận định rằng công tác tổ chức thực hiện đã hình thành một số nền tảng tương đối rõ về văn bản, cơ chế kiểm tra - đánh giá và điều kiện tổ chức. Tuy nhiên, các nội dung gắn với vận hành thực chất của hoạt động cố vấn, như bồi dưỡng CBHD, cơ chế hỗ trợ, lựa chọn hình thức cố vấn phù hợp và phát triển cộng đồng

học tập, mới chủ yếu ở mức Trung bình. Đây là những phương diện cần tiếp tục được quan tâm để hoạt động cố vấn hướng dẫn không chỉ được thiết lập về mặt tổ chức mà còn vận hành ổn định và đáp ứng tốt hơn nhu cầu phát triển nghề nghiệp của giảng viên trẻ.

2.6.3. *Thực trạng chỉ đạo thực hiện phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn*

Bảng 2.17. Đánh giá của cán bộ quản lý, cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ về thực trạng chỉ đạo thực hiện phát triển NLNN giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

TT	Nội dung	CBQL (228)			CBHD (176)			GVT (247)			Tổng hợp	
		ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	TB
	Mức độ thực hiện											
1	Chỉ đạo phát triển năng lực chuyên môn, nghiệp vụ sư phạm.	2.43	0.77	5	2.22	0.81	4	2.17	0.81	5	2.27	5
2	Chỉ đạo phát triển năng lực nghiên cứu khoa học và tư vấn, hỗ trợ sinh viên.	2.28	0.80	6	2.15	0.79	6	2.05	0.71	7	2.16	7
3	Chỉ đạo phát triển năng lực xã hội và tự học để phát triển nghề nghiệp.	2.17	0.77	8	2.05	0.84	8	2.00	0.75	8	2.07	8
4	Chỉ đạo bồi dưỡng nâng cao năng lực cho giảng viên cố vấn.	2.26	0.80	7	2.12	0.77	7	2.11	0.78	6	2.17	6
5	Chỉ đạo tổ chức hình thức cố vấn hướng dẫn phù hợp nhu cầu và thực tiễn.	2.45	0.78	4	2.21	0.97	5	2.18	0.89	4	2.28	4
6	Chỉ đạo đảm bảo điều kiện cho hoạt động cố vấn hướng dẫn hiệu quả.	2.96	0.81	2	2.79	0.94	2	2.73	0.79	2	2.83	2
7	Hoạt động đôn đốc, động viên, khen thưởng để tạo động lực.	2.90	0.86	3	2.73	0.91	3	2.68	0.84	3	2.77	3
8	Chỉ đạo phát triển môi trường văn hóa học hỏi và chia sẻ kinh nghiệm	2.97	0.95	1	2.81	0.97	1	2.75	0.88	1	2.84	1
	Trung bình chung	2.55			2.38			2.33			2.42	
	Kết quả thực hiện											
1	Kết quả chỉ đạo phát triển năng lực chuyên môn, nghiệp vụ sư phạm.	2.07	0.72	5	2.00	0.74	5	1.98	0.71	5	2.02	5
2	Kết quả chỉ đạo phát triển năng lực nghiên cứu khoa học và tư vấn, hỗ trợ sinh viên.	2.01	0.69	7	1.96	0.71	6	1.87	0.67	7	1.94	7

TT	Nội dung	CBQL (228)			CBHD (176)			GVT (247)			Tổng hợp	
		ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	TB
3	Kết quả chỉ đạo phát triển năng lực xã hội và tự học để phát triển nghề nghiệp.	1.96	0.75	8	1.86	0.67	8	1.82	0.66	8	1.88	8
4	Kết quả chỉ đạo bồi dưỡng nâng cao năng lực cho cán bộ hướng dẫn.	2.02	0.79	6	1.92	0.70	7	1.92	0.76	6	1.96	6
5	Kết quả chỉ đạo tổ chức hình thức cố vấn hướng dẫn phù hợp nhu cầu và thực tiễn.	2.10	0.75	4	2.01	0.78	4	1.99	0.80	4	2.03	4
6	Kết quả chỉ đạo đảm bảo điều kiện cho hoạt động cố vấn hướng dẫn hiệu quả.	2.59	0.84	2	2.34	0.91	2	2.28	0.82	2	2.40	2
7	Kết quả hoạt động đôn đốc, động viên, khen thưởng để tạo động lực.	2.49	0.76	3	2.30	0.90	3	2.18	0.80	3	2.32	3
8	Kết quả chỉ đạo phát triển môi trường văn hóa học hỏi và chia sẻ kinh nghiệm.	2.66	0.96	1	2.40	0.86	1	2.37	0.81	1	2.48	1
	Trung bình chung	2.24			2.10			2.05			2.13	

Kết quả Bảng 2.17 cho thấy công tác chỉ đạo thực hiện phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn nhìn chung được đánh giá ở mức Trung bình, với ĐTB về mức độ thực hiện là 2,42 và kết quả thực hiện là 2,13. Xét theo nhóm đối tượng khảo sát, CBQL có xu hướng đánh giá cao hơn CBHD và GVT ở cả hai phương diện.

Xét về mức độ thực hiện, ba nội dung đạt mức Khá là chỉ đạo phát triển môi trường văn hóa học hỏi và chia sẻ kinh nghiệm (ĐTB = 2,84), chỉ đạo bảo đảm điều kiện cho hoạt động cố vấn hướng dẫn hiệu quả (2,83), và đôn đốc, động viên, khen thưởng để tạo động lực (2,77). Trong khi đó, các nội dung gắn trực tiếp với phát triển từng nhóm năng lực đều ở mức Trung bình, gồm phát triển năng lực chuyên môn, nghiệp vụ sư phạm (2,27), nghiên cứu khoa học và tư vấn, hỗ trợ sinh viên (2,16), năng lực xã hội và tự học để phát triển nghề nghiệp (2,07), cũng như bồi dưỡng nâng cao năng lực cho CBHD (2,17). Cơ cấu này cho thấy công tác chỉ đạo được thể hiện rõ hơn ở việc tạo môi trường, điều kiện và động lực chung, trong khi việc cụ thể hóa chỉ đạo đối với từng nhóm năng lực nghề nghiệp chưa được thực hiện tương xứng.

Ở phương diện kết quả thực hiện, tất cả các nội dung đều thuộc mức Trung bình, với ĐTB dao động từ 1,88 đến 2,48. Cao hơn tương đối là kết quả chỉ đạo phát triển môi trường văn hóa học hỏi và chia sẻ kinh nghiệm (2,48), bảo đảm điều kiện cho hoạt động cố vấn hướng dẫn (2,40) và đôn đốc, động viên, khen thưởng (2,32). Ngược

lại, kết quả chỉ đạo phát triển năng lực xã hội và tự học có ĐTB thấp nhất (1,88), tiếp đến là năng lực nghiên cứu khoa học và tư vấn, hỗ trợ sinh viên (1,94) và bồi dưỡng năng lực cho CBHD (1,96). Xu hướng này khá nhất quán với đánh giá về mức độ thực hiện, cho thấy những nội dung chỉ đạo mang tính tạo lập bối cảnh chung đạt kết quả tốt hơn tương đối so với những nội dung đòi hỏi sự định hướng cụ thể đối với từng nhóm năng lực.

Kết quả từ phỏng vấn bán cấu trúc góp phần làm rõ hơn đặc điểm trên. Một cán bộ quản lý cho biết: “Trong điều kiện thực tế hiện nay, nhà trường ưu tiên tạo môi trường khuyến khích giảng viên trẻ học hỏi và chia sẻ kinh nghiệm. Tuy nhiên, việc chỉ đạo phát triển từng nhóm năng lực cụ thể, đặc biệt là năng lực nghiên cứu khoa học hay năng lực xã hội, còn gặp khó khăn do hạn chế về nguồn lực, thời gian và sự khác biệt về nhu cầu phát triển” (CBQL5). Ý kiến này phù hợp với kết quả định lượng khi nội dung phát triển môi trường văn hóa học hỏi đạt mức Khá, trong khi chỉ đạo phát triển năng lực nghiên cứu khoa học và năng lực xã hội, tự học mới ở mức Trung bình. Qua đó có thể thấy, khó khăn của công tác chỉ đạo không chủ yếu nằm ở việc thiếu sự quan tâm đến phát triển giảng viên trẻ, mà ở khả năng chuyển các định hướng chung thành những yêu cầu, nội dung và hình thức hỗ trợ phù hợp với từng nhóm năng lực và nhu cầu phát triển khác nhau.

Từ các kết quả trên có thể nhận định rằng công tác chỉ đạo đã có sự quan tâm tương đối rõ đến môi trường học hỏi, điều kiện hỗ trợ và tạo động lực cho giảng viên trẻ. Tuy nhiên, việc chỉ đạo phát triển các nhóm năng lực nghề nghiệp cụ thể, đặc biệt là năng lực nghiên cứu khoa học, năng lực xã hội và tự học, cũng như bồi dưỡng năng lực cho CBHD, mới chủ yếu ở mức Trung bình. Điều này cho thấy công tác chỉ đạo cần được cụ thể hóa hơn theo từng nhóm năng lực và nhu cầu phát triển, qua đó tăng tính định hướng và hiệu quả hỗ trợ của hoạt động cố vấn hướng dẫn.

2.6.4. Thực trạng kiểm tra - đánh giá phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

Bảng 2.18. Đánh giá của cán bộ quản lý, cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ về thực trạng kiểm tra - đánh giá thực hiện kế hoạch phát triển NLNN giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

TT	Nội dung	CBQL (228)			CBHD (176)			GVT (247)			Tổng hợp	
		ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	TB
	Mức độ thực hiện											
1	Có bộ tiêu chí và công cụ đánh giá quá trình cố vấn hướng dẫn.	2.43	0.98	1	2.15	0.82	2	2.24	0.84	1	2.28	1
2	Ứng dụng công nghệ (LMS, phần mềm quản lý) trong thu thập phản hồi, đánh giá.	2.28	0.85	3	2.11	0.78	3	2.13	0.88	3	2.18	3

TT	Nội dung	CBQL (228)			CBHD (176)			GVT (247)			Tổng hợp	
		ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	TB
3	Có kiểm tra định kỳ ở cả cấp khoa/bộ môn và cá nhân.	2.18	0.82	4	2.01	0.81	4	2.07	0.77	4	2.09	4
4	Kết quả đánh giá được phân tích, sử dụng để điều chỉnh kế hoạch.	2.40	0.85	2	2.16	0.90	1	2.22	0.80	2	2.27	2
	Trung bình chung	2.32			2.11			2.17			2.21	
	Kết quả thực hiện											
1	Kết quả từ bộ tiêu chí và công cụ đánh giá.	2.07	0.83	1	1.99	0.78	1	2.00	0.87	2	2.02	1
2	Kết quả ứng dụng công nghệ trong đánh giá.	2.03	0.75	3	1.94	0.66	3	1.99	0.70	3	1.99	3
3	Kết quả kiểm tra định kỳ ở nhiều cấp.	1.98	0.81	4	1.87	0.85	4	1.88	0.73	4	1.91	4
4	Kết quả phân tích và điều chỉnh kế hoạch.	2.04	0.86	2	1.96	0.79	2	2.02	0.81	1	2.01	2
	Trung bình chung	2.03			1.94			1.97			1.98	

Kết quả Bảng 2.18 cho thấy công tác kiểm tra - đánh giá thực hiện kế hoạch phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn nhìn chung được đánh giá ở mức Trung bình, với ĐTB về mức độ thực hiện là 2,21 và kết quả thực hiện là 1,98.

Ở phương diện mức độ thực hiện, cả bốn nội dung đều ở mức Trung bình, với ĐTB dao động trong khoảng khá hẹp từ 2,09 đến 2,28. Cao hơn tương đối là việc *có bộ tiêu chí và công cụ đánh giá quá trình cố vấn hướng dẫn* (2,28) và *phân tích, sử dụng kết quả đánh giá để điều chỉnh kế hoạch* (2,27). Tiếp đến là *ứng dụng công nghệ trong thu thập phản hồi, đánh giá* (2,18), trong khi *kiểm tra định kỳ ở cả cấp khoa/bộ môn và cá nhân* có ĐTB thấp nhất (2,09). Khoảng chênh lệch nhỏ giữa các nội dung cho thấy hạn chế của công tác kiểm tra - đánh giá không tập trung ở một khâu riêng lẻ mà thể hiện tương đối đồng đều ở các thành tố từ tiêu chí, công cụ, kiểm tra định kỳ, ứng dụng công nghệ đến sử dụng kết quả phản hồi.

Xét về kết quả thực hiện, các nội dung cũng đều thuộc mức Trung bình, với ĐTB từ 1,91 đến 2,02. *Kết quả từ bộ tiêu chí và công cụ đánh giá* có ĐTB cao nhất (2,02), tiếp đến là *kết quả phân tích và điều chỉnh kế hoạch* (2,01), *ứng dụng công nghệ trong đánh giá* (1,99), và thấp nhất là *kết quả kiểm tra định kỳ ở nhiều cấp* (1,91). Như vậy, chưa có nội dung nào tạo được kết quả nổi trội rõ rệt, các cấu phần của quá trình kiểm tra - đánh giá nhìn chung mới được triển khai ở mức độ tương đối đồng đều nhưng chưa tạo ra kết quả nổi trội.

Kết quả từ phỏng vấn bán cấu trúc góp phần làm rõ thêm thực trạng này. Một cán bộ quản lý cho biết: “Nhà trường có thực hiện kiểm tra, đánh giá định kỳ các hoạt động liên quan đến cố vấn hướng dẫn, tuy nhiên việc xây dựng tiêu

chí và sử dụng kết quả đánh giá để điều chỉnh kế hoạch còn gặp khó khăn. Một phần do chưa có bộ công cụ thống nhất, phần khác do nguồn lực và thời gian dành cho công tác này còn hạn chế” (CBQL6).

Ý kiến này tương đồng với kết quả định lượng khi các nội dung về tiêu chí, công cụ, kiểm tra định kỳ và sử dụng kết quả đánh giá đều chỉ đạt mức Trung bình. Điều đó cho thấy hoạt động kiểm tra - đánh giá đã được thực hiện, nhưng tính thống nhất của công cụ và khả năng sử dụng kết quả để phục vụ điều chỉnh quản lý vẫn còn hạn chế. Đáng chú ý, khi đối chiếu với các khâu quản lý trước đó, nội dung lập kế hoạch kiểm tra - đánh giá ở Bảng 2.15 đạt ĐTB 2,81 và cơ chế tổ chức kiểm tra - đánh giá ở Bảng 2.16 đạt 2,79, đều thuộc mức Khá trong khi các thành tố vận hành cụ thể của công tác kiểm tra - đánh giá ở Bảng 2.18 chỉ đạt mức Trung bình. Như vậy, kiểm tra - đánh giá đã được chú ý ở phương diện lập kế hoạch và thiết lập cơ chế, nhưng việc cụ thể hóa thành hệ thống tiêu chí, công cụ, quy trình kiểm tra định kỳ, dữ liệu phản hồi và cơ chế sử dụng kết quả để điều chỉnh hoạt động còn chưa tương xứng.

Bên cạnh các nội dung định lượng trong Bảng 2.18, dữ liệu phỏng vấn còn bổ sung một khía cạnh liên quan đến sự tham gia của giảng viên trẻ trong tự theo dõi và tự xem xét sự tiến bộ của bản thân. Kết quả phỏng vấn cho thấy hoạt động này đã xuất hiện trong quá trình phát triển nghề nghiệp, song chưa được thực hiện một cách thường xuyên và có hệ thống. Một số giảng viên trẻ chủ động đối chiếu kết quả công việc, phản hồi của cán bộ hướng dẫn hoặc yêu cầu nhiệm vụ để nhận diện những phương diện cần tiếp tục cải thiện. Một giảng viên trẻ chia sẻ: “Sau mỗi lần được thầy hướng dẫn góp ý, tôi thường tự xem lại mình đã cải thiện được phần nào, phần nào vẫn còn yếu để lần sau làm tốt hơn. Tuy nhiên, việc này chủ yếu là bản thân tự làm chứ chưa có một biểu mẫu hay yêu cầu cụ thể từ đơn vị.” (GVT14).

Nhận định này cũng được phản ánh từ phía cán bộ hướng dẫn. Một cán bộ hướng dẫn cho biết: “Có những giảng viên trẻ khá chủ động, sau khi được góp ý họ tự theo dõi xem mình đã tiến bộ đến đâu và trao đổi lại với người hướng dẫn. Nhưng cũng có người chỉ thực hiện khi được nhắc. Nhìn chung chưa có cơ chế để việc tự theo dõi này trở thành một phần thường xuyên của quá trình cố vấn hướng dẫn.” (CBHD5).

Những biểu hiện này cho thấy yếu tố tự kiểm tra, tự giám sát của giảng viên trẻ đã bước đầu xuất hiện, nhưng còn phụ thuộc nhiều vào tính chủ động của từng cá nhân và chưa được tổ chức thành một thành tố thường xuyên, có tiêu chí hoặc cơ chế hỗ trợ rõ ràng trong quá trình kiểm tra - đánh giá.

Từ các kết quả trên có thể nhận định rằng công tác kiểm tra - đánh giá đã được triển khai nhưng nhìn chung mới ở mức Trung bình và chưa hình thành rõ

một cơ chế vận hành đồng bộ dựa trên minh chứng. Hạn chế thể hiện ở mức độ cụ thể hóa tiêu chí và công cụ, tính định kỳ của kiểm tra, ứng dụng công nghệ, việc khai thác kết quả đánh giá để phục vụ điều chỉnh quản lý, cũng như sự tham gia có hệ thống của giảng viên trẻ trong tự theo dõi sự tiến bộ của bản thân. Thực trạng này đặt ra yêu cầu tiếp tục hoàn thiện công tác kiểm tra - đánh giá theo hướng tăng tính hệ thống, tính phản hồi và sự tham gia của các chủ thể, qua đó hỗ trợ tốt hơn quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn.

2.6.5. Thực trạng quản lý các điều kiện bảo đảm phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

Bảng 2.19. Đánh giá của cán bộ quản lý, cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ về thực trạng quản lý các điều kiện đảm bảo phát triển NLNN giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

TT	Nội dung	CBQL (228)			CBHD (176)			GVT (247)			Tổng hợp	
		ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	TB
1	Cam kết và sự tham gia tích cực của lãnh đạo nhà trường.	2.93	0.86	2	2.71	0.93	2	2.80	0.97	2	2.82	2
2	Chiến lược xây dựng và duy trì đội ngũ cố vấn hướng dẫn.	2.31	0.85	4	2.06	0.78	4	2.12	0.77	4	2.17	4
3	Cơ chế chính sách khuyến khích cố vấn hướng dẫn (tài chính, thi đua, học thuật).	2.89	0.87	3	2.69	0.85	3	2.74	0.84	3	2.78	3
4	Môi trường làm việc thuận lợi (cơ sở vật chất, văn hóa, không gian chia sẻ).	2.97	0.91	1	2.79	0.94	1	2.91	0.88	1	2.90	1
	Trung bình chung	2.78			2.56			2.64			2.67	

Bảng 2.19 cho thấy mức độ đảm bảo các điều kiện cho phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn nhìn chung được đánh giá ở mức Khá, với ĐTB chung là 2,67. Xét theo nhóm đối tượng khảo sát, CBQL có ĐTB cao hơn (2,78-mức Khá) so với GVT (2,64 mức Khá) và CBHD (2,56 - mức Trung bình). Đây là điểm cần chú ý vì CBHD là người trực tiếp thực hiện nhiệm vụ cố vấn hướng dẫn.

Trong các điều kiện được khảo sát, ba nội dung đạt mức Khá gồm môi trường làm việc thuận lợi về cơ sở vật chất, văn hóa và không gian chia sẻ (ĐTB = 2,90), cam kết và sự tham gia tích cực của lãnh đạo nhà trường (2,82), và cơ chế, chính sách khuyến khích hoạt động cố vấn hướng dẫn về tài chính, thi đua và học thuật (2,78). Trong khi đó, chiến lược xây dựng và duy trì đội ngũ cố vấn hướng dẫn chỉ đạt ĐTB 2,17, thuộc mức Trung bình và thấp hơn khá rõ so với các điều kiện còn lại. Kết quả này cho thấy các cơ sở giáo dục đại học đã có những điều kiện nền tảng tương đối thuận lợi về môi trường, sự quan tâm của lãnh đạo và cơ chế khuyến

khích, nhưng việc phát triển đội ngũ CBHD theo hướng ổn định và có tính dài hạn chưa được thể hiện tương xứng.

Kết quả từ phỏng vấn bán cấu trúc góp phần làm rõ hơn thực trạng trên. Một CBHD cho biết: “Lãnh đạo nhà trường có quan tâm đến phát triển đội ngũ giảng viên trẻ, đặc biệt thông qua các định hướng về nâng cao chất lượng giảng dạy, nghiên cứu khoa học và bồi dưỡng chuyên môn. Tuy nhiên, đối với hoạt động cố vấn hướng dẫn, nhà trường chưa có kế hoạch riêng, chỉ tiêu cụ thể hoặc cơ chế phân công trách nhiệm rõ ràng giữa các đơn vị” (CBHD2). Ý kiến này phù hợp với kết quả định lượng khi cam kết và sự tham gia của lãnh đạo được đánh giá ở mức Khá, trong khi chiến lược xây dựng và duy trì đội ngũ CBHD mới ở mức Trung bình.

Khi đối chiếu với các kết quả ở những nội dung quản lý trước đó, có thể thấy vấn đề về đội ngũ CBHD xuất hiện tương đối nhất quán. Ở Bảng 2.15, *kế hoạch bồi dưỡng nâng cao năng lực cho CBHD* có ĐTB 2,01. Ở Bảng 2.16, *tổ chức tập huấn, bồi dưỡng CBHD* đạt 2,18; và ở Bảng 2.17, *chỉ đạo bồi dưỡng nâng cao năng lực cho CBHD* đạt 2,17, đều chỉ ở mức Trung bình. Sự lặp lại này cho thấy hạn chế liên quan đến đội ngũ CBHD không chỉ nằm ở một khâu quản lý riêng lẻ mà thể hiện từ lập kế hoạch, tổ chức thực hiện, chỉ đạo đến bảo đảm điều kiện.

Từ các kết quả trên có thể nhận định rằng các điều kiện bảo đảm cho hoạt động cố vấn hướng dẫn đã có những nền tảng tương đối thuận lợi, nhất là về môi trường làm việc, sự quan tâm của lãnh đạo và cơ chế khuyến khích. Tuy nhiên, điểm hạn chế nổi bật là chiến lược xây dựng, duy trì và phát triển đội ngũ CBHD chưa được quan tâm tương xứng. Đây là phương diện cần được tiếp tục chú trọng để các điều kiện sẵn có được chuyển hóa thành năng lực tổ chức và hỗ trợ ổn định cho quá trình phát triển nghề nghiệp của giảng viên trẻ.

2.6.6. Thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

Bảng 2.20. Đánh giá của cán bộ quản lý, cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ về thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý phát triển NLNN giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

TT	Nội dung	CBQL (228)			CBHD (176)			GVT (247)			Tổng hợp	
		ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	TB
A	Nhóm yếu tố tổ chức											
1	Sự cam kết và định hướng của lãnh đạo nhà trường.	3.98	0.67	3	3.85	0.72	2	3.87	0.64	2	3.90	2
2	Hệ thống văn bản hướng dẫn thực hiện.	3.28	0.84	11	3.08	0.78	10	3.17	0.83	8	3.18	9
3	Văn hóa tổ chức khuyến khích học hỏi, chia sẻ.	3.14	0.81	13	3.05	0.75	11	3.07	0.77	13	3.09	12

TT	Nội dung	CBQL (228)			CBHD (176)			GVT (247)			Tổng hợp	
		ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	TB
4	Sự phân công rõ ràng giữa các cấp quản lý.	3.08	0.79	14	2.98	0.73	14	3.00	0.84	14	3.02	14
5	Cơ chế hỗ trợ và ghi nhận cho hoạt động cố vấn hướng dẫn.	3.94	0.69	4	3.74	0.64	4	3.80	0.67	4	3.83	4
6	Chương trình tập huấn cho cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ.	4.00	0.64	1	3.86	0.70	1	3.83	0.71	3	3.89	3
7	Năng lực quản lý của trưởng khoa/bộ môn trong tổ chức, điều phối, giám sát.	3.16	0.82	12	2.99	0.73	13	3.08	0.74	12	3.08	13
B	Nhóm yếu tố con người											
8	Đặc điểm giảng viên trẻ (tinh thần cầu thị, chủ động, sẵn sàng học hỏi)	3.40	0.80	7	3.13	0.85	7	3.23	0.86	6	3.26	7
9	Đặc điểm cán bộ hướng dẫn (chuyên môn, uy tín, chia sẻ kinh nghiệm).	3.32	0.77	8	3.09	0.77	9	3.13	0.76	9	3.19	8
C	Nhóm yếu tố bối cảnh											
10	Khung pháp lý và chính sách giáo dục quốc gia.	3.30	0.77	9	3.04	0.72	12	3.12	0.84	10	3.16	11
11	Nguồn lực tài chính từ Nhà nước và cơ quan chủ quản.	3.29	0.79	10	3.10	0.72	8	3.09	0.68	11	3.17	10
12	Hội nhập quốc tế và hợp tác giáo dục.	3.86	0.76	5	3.71	0.63	5	3.79	0.70	5	3.79	5
13	Áp lực xã hội và nhu cầu thị trường lao động.	3.41	0.78	6	3.20	0.91	6	3.18	0.79	7	3.27	6
14	Tiêu chí kiểm định chất lượng từ các tổ chức kiểm định.	3.99	0.66	2	3.84	0.64	3	3.91	0.67	1	3.92	1
	Trung bình chung	3.51			3.33			3.38			3.41	

Kết quả Bảng 2.20 cho thấy các yếu tố được khảo sát nhìn chung được đánh giá ở mức Ảnh hưởng nhiều (ĐTB = 3,41), mặc dù mức điểm này nằm sát ngưỡng dưới của khoảng phân loại. Xét theo nhóm đối tượng, CBQL đánh giá ở mức Ảnh hưởng nhiều (3,51), trong khi CBHD (3,33) và GVT (3,38) đều ở mức Ảnh hưởng khá nhiều.

Trong các yếu tố khảo sát, tiêu chí kiểm định chất lượng có mức ảnh hưởng cao nhất (ĐTB = 3,92), tiếp đến là sự cam kết và định hướng của lãnh đạo nhà trường (ĐTB = 3,90), chương trình tập huấn cho CBHD và GVT (ĐTB = 3,89), cơ chế hỗ trợ và ghi nhận cho hoạt động cố vấn hướng dẫn (ĐTB = 3,83) và hội nhập quốc tế, hợp tác giáo dục (ĐTB = 3,79), tất cả đều thuộc mức Ảnh hưởng nhiều. Kết quả này cho thấy quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ chịu tác

động đáng kể từ cả yêu cầu bên ngoài như kiểm định, hội nhập quốc tế và các yếu tố quản trị bên trong như cam kết lãnh đạo, tập huấn và cơ chế hỗ trợ.

Các yếu tố còn lại đều ở mức Ảnh hưởng khá nhiều, với ĐTB từ 3,02 đến 3,27. Trong đó, sự phân công rõ ràng giữa các cấp quản lý (ĐTB = 3,02), năng lực quản lý của trưởng khoa/bộ môn trong tổ chức, điều phối và kiểm tra - đánh giá (ĐTB = 3,08), văn hóa tổ chức khuyến khích học hỏi, chia sẻ (ĐTB = 3,09), đặc điểm CBHD (ĐTB = 3,19), đặc điểm GVT (ĐTB = 3,26) và áp lực xã hội, nhu cầu thị trường lao động (ĐTB = 3,27) đều cho thấy ảnh hưởng đáng kể đến quá trình quản lý. Các mức điểm thấp hơn tương đối ở đây phản ánh cường độ ảnh hưởng, không đồng nghĩa với việc các yếu tố đó đang được thực hiện yếu trong thực tế.

Dữ liệu định tính từ phỏng vấn bán cấu trúc góp phần làm rõ hơn mối quan hệ giữa yêu cầu bên ngoài và khả năng tổ chức thực hiện bên trong nhà trường. Một cán bộ quản lý cho biết: “Những yêu cầu từ kiểm định chất lượng và hội nhập quốc tế đang tạo ra áp lực tích cực buộc nhà trường phải quan tâm hơn đến phát triển đội ngũ giảng viên trẻ. Tuy nhiên, việc cụ thể hóa các yêu cầu đó thành quy trình, cơ chế quản lý và phân công trách nhiệm rõ ràng ở cấp khoa, bộ môn vẫn còn gặp nhiều khó khăn, nhất là khi năng lực quản lý và nguồn lực triển khai chưa đồng đều giữa các đơn vị” (CBQL6). Ý kiến này phù hợp với kết quả định lượng khi kiểm định chất lượng và hội nhập quốc tế thuộc nhóm có mức ảnh hưởng cao, đồng thời cho thấy hiệu quả chuyển hóa các yêu cầu này còn phụ thuộc vào cơ chế phối hợp, phân công trách nhiệm, năng lực quản lý và nguồn lực triển khai.

Từ góc độ quản lý, kết quả Bảng 2.20 cho thấy một số vấn đề có ý nghĩa trực tiếp đối với việc hoàn thiện quản lý hoạt động cố vấn hướng dẫn. Mức ảnh hưởng cao của chương trình tập huấn, cùng ảnh hưởng của đặc điểm CBHD, cùng có yêu cầu bồi dưỡng năng lực cho người thực hiện nhiệm vụ cố vấn hướng dẫn. Kết quả cũng gợi mở yêu cầu tổ chức hoạt động cố vấn hướng dẫn trong một cơ chế phối hợp rõ ràng giữa các cấp quản lý, với trách nhiệm và điều kiện hỗ trợ xác định cụ thể.

2.6.7. Tổng kết thực trạng quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

Tổng hợp kết quả khảo sát cho thấy quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn đã được triển khai ở các chức năng quản lý cơ bản, gồm lập kế hoạch, tổ chức thực hiện, chỉ đạo, kiểm tra - đánh giá và bảo đảm các điều kiện thực hiện. Tuy nhiên, mức độ hoàn thiện giữa các nội dung còn chưa đồng đều. Một số nội dung tạo lập khuôn khổ, môi trường và điều kiện thực hiện được đánh giá ở mức Khá, trong khi phần lớn các nội dung cụ thể gắn với quá trình tổ chức, vận hành và hỗ trợ phát triển năng lực nghề nghiệp mới chủ yếu ở mức Trung bình.

Ở khâu lập kế hoạch, việc xác định nhu cầu phát triển năng lực nghề nghiệp và dự kiến kiểm tra - đánh giá được thực hiện tốt hơn tương đối. Tuy nhiên, việc cụ thể hóa nhu cầu thành mục tiêu, nội dung, hình thức, nguồn lực và kế hoạch bồi dưỡng CBHD còn hạn chế. Kết quả này cho thấy công tác lập kế hoạch đã hình thành những thành tố cơ bản nhưng tính cụ thể và sự liên kết giữa các thành tố của kế hoạch chưa được thể hiện đầy đủ.

Đối với tổ chức thực hiện, các nội dung về văn bản hướng dẫn, cơ chế kiểm tra - đánh giá và điều kiện tổ chức được đánh giá tích cực hơn, trong khi bồi dưỡng CBHD, cơ chế hỗ trợ, phát triển cộng đồng học tập và lựa chọn hình thức cố vấn hướng dẫn phù hợp với nhu cầu thực tế mới chủ yếu ở mức Trung bình. Điều này cho thấy khuôn khổ tổ chức ban đầu đã được hình thành, song một số nội dung gắn trực tiếp với quá trình vận hành hoạt động cố vấn hướng dẫn và hỗ trợ các chủ thể tham gia chưa được triển khai đồng đều.

Ở khâu chỉ đạo, các cơ sở giáo dục đại học đã có sự quan tâm tương đối rõ đến việc tạo lập môi trường học hỏi, bảo đảm điều kiện và tạo động lực cho giảng viên trẻ. Tuy nhiên, việc chỉ đạo phát triển từng nhóm năng lực nghề nghiệp cụ thể, đặc biệt là năng lực nghiên cứu khoa học, năng lực xã hội và tự học, cũng như bồi dưỡng nâng cao năng lực cho CBHD, chưa được cụ thể hóa tương xứng. Kết quả này cho thấy công tác chỉ đạo được thể hiện rõ hơn ở việc tạo lập bối cảnh và điều kiện chung, trong khi định hướng phát triển theo từng nhóm năng lực và nhu cầu cụ thể của giảng viên trẻ còn hạn chế.

Công tác kiểm tra - đánh giá mới chủ yếu được thực hiện ở mức Trung bình. Các hạn chế thể hiện tương đối đồng đều ở việc xây dựng và sử dụng tiêu chí, công cụ đánh giá, tổ chức kiểm tra định kỳ, ứng dụng công nghệ, thu thập phản hồi và sử dụng kết quả đánh giá để điều chỉnh kế hoạch. Đáng chú ý, trong khi việc lập kế hoạch kiểm tra - đánh giá và thiết lập cơ chế tổ chức kiểm tra - đánh giá ở các khâu trước được đánh giá ở mức Khá, các thành tố vận hành cụ thể của công tác này mới ở mức Trung bình. Điều này cho thấy tính hệ thống, tính phản hồi và việc sử dụng minh chứng trong kiểm tra - đánh giá chưa được thể hiện đầy đủ.

Về các điều kiện bảo đảm, kết quả chung được đánh giá ở mức Khá. Môi trường làm việc, sự cam kết và tham gia của lãnh đạo, cùng cơ chế, chính sách khuyến khích hoạt động cố vấn hướng dẫn là những nội dung được đánh giá tích cực hơn. Tuy nhiên, chiến lược xây dựng và duy trì đội ngũ CBHD mới ở mức Trung bình. Khi đối chiếu với kết quả ở các khâu lập kế hoạch, tổ chức thực hiện và chỉ đạo, có thể thấy vấn đề liên quan đến chuẩn bị và phát triển năng lực CBHD xuất hiện tương đối nhất quán ở nhiều chức năng quản lý.

Kết quả khảo sát về các yếu tố ảnh hưởng cho thấy quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn chịu tác động đồng thời

của các yếu tố tổ chức, con người và bối cảnh. Trong đó, tiêu chí kiểm định chất lượng, sự cam kết và định hướng của lãnh đạo, chương trình tập huấn cho CBHD và GVT, cơ chế hỗ trợ - ghi nhận và hội nhập quốc tế, hợp tác giáo dục là những yếu tố có mức ảnh hưởng nổi bật hơn. Bên cạnh đó, sự phân công giữa các cấp quản lý, năng lực quản lý của trưởng khoa/bộ môn, đặc điểm của CBHD và GVT, văn hóa tổ chức, chính sách và nguồn lực cũng được đánh giá có mức ảnh hưởng khá nhiều.

Nhìn chung, các cơ sở giáo dục đại học đã triển khai các nội dung quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn, song mức độ cụ thể hóa, sự liên kết và tính đồng bộ giữa các chức năng quản lý còn hạn chế. Những hạn chế chủ yếu tập trung ở việc cụ thể hóa kế hoạch theo nhu cầu và năng lực cần phát triển, tổ chức thực hiện và phối hợp giữa các chủ thể tham gia, bồi dưỡng và nâng cao năng lực của cán bộ hướng dẫn, cụ thể hóa và vận hành các thành tố của kiểm tra - đánh giá, phản hồi và sử dụng minh chứng và duy trì các điều kiện hỗ trợ cần thiết cho hoạt động cố vấn hướng dẫn. Đây là những vấn đề quản lý tiếp tục được xem xét trong phần tiếp theo dưới đây.

2.7. Nhận xét chung về thực trạng quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

Trên cơ sở kết quả khảo sát thực trạng, dữ liệu phỏng vấn bán cấu trúc, các kết quả nghiên cứu đã trình bày trong Chương 2 và khung lý luận được xác lập ở Chương 1, thực trạng quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn có thể được nhận xét trên các phương diện điểm mạnh, điểm yếu, cơ hội và thách thức như sau:

2.7.1. Điểm mạnh

Trước hết, quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn tại các cơ sở giáo dục đại học được khảo sát đã có những nền tảng ban đầu ở các chức năng quản lý cơ bản. Kết quả khảo sát cho thấy các nhà trường đã quan tâm đến xác định nhu cầu phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ, xây dựng văn bản hướng dẫn, thiết lập một số cơ chế kiểm tra - đánh giá; bố trí các điều kiện tổ chức và tạo lập môi trường hỗ trợ cho hoạt động cố vấn hướng dẫn. Mặc dù mức độ thực hiện giữa các nội dung chưa đồng đều, sự hiện diện của những thành tố này cho thấy hoạt động cố vấn hướng dẫn đã bước đầu được đặt trong khuôn khổ quản lý của nhà trường, thay vì chỉ được nhìn nhận như sự hỗ trợ riêng lẻ giữa các cá nhân.

Một điểm tích cực khác là sự quan tâm đến môi trường và các điều kiện hỗ trợ phát triển nghề nghiệp. Trong công tác chỉ đạo, các nội dung về tạo lập môi trường học hỏi, bảo đảm điều kiện hỗ trợ và tạo động lực cho giảng viên trẻ được đánh giá tích cực hơn so với nhiều nội dung khác. Tương tự, ở nhóm điều kiện bảo đảm, môi trường làm việc, sự cam kết và tham gia của lãnh đạo, cùng cơ chế

khuyến khích hoạt động cố vấn hướng dẫn đều thuộc nhóm có mức đánh giá cao hơn. Điều này cho thấy các cơ sở khảo sát đã có những điều kiện nội tại thuận lợi nhất định để tiếp tục củng cố hoạt động cố vấn hướng dẫn.

Những kết quả trên cũng có sự tương thích nhất định với các điều kiện quản lý được xác lập trong khung lý luận và những bài học từ kinh nghiệm quốc tế đã trình bày ở phần đầu Chương 2. Kinh nghiệm quốc tế cho thấy hoạt động cố vấn hướng dẫn cần được đặt trong khuôn khổ quản lý có mục tiêu, có tổ chức, có nguồn lực bảo đảm và có cơ chế giám sát - đánh giá gắn với kết quả phát triển năng lực nghề nghiệp. Vì vậy, những nền tảng về khuôn khổ tổ chức, sự quan tâm của lãnh đạo và môi trường hỗ trợ hiện có tại các cơ sở khảo sát là những tiền đề có thể được phát huy trong quá trình tiếp tục hoàn thiện công tác quản lý.

2.7.2. Điểm yếu

Bên cạnh những kết quả đạt được, hạn chế nổi bật của thực trạng quản lý nằm ở mức độ cụ thể hóa và sự liên kết giữa các nội dung quản lý. Trong lập kế hoạch, việc xác định nhu cầu phát triển năng lực nghề nghiệp và dự kiến kiểm tra - đánh giá được thực hiện rõ hơn tương đối, nhưng việc chuyển hóa nhu cầu thành mục tiêu, nội dung, hình thức, nguồn lực và kế hoạch bồi dưỡng CBHD cụ thể mới chủ yếu ở mức Trung bình. Điều này cho thấy kế hoạch đã có những thành tố cần thiết nhưng chưa thể hiện đầy đủ mối liên hệ giữa nhu cầu phát triển, mục tiêu cần đạt và cách thức tổ chức hỗ trợ phù hợp.

Trong tổ chức thực hiện, sự khác biệt giữa các nội dung tạo lập khuôn khổ và các nội dung gắn trực tiếp với vận hành hoạt động cũng tương đối rõ. Văn bản hướng dẫn, cơ chế kiểm tra - đánh giá và điều kiện tổ chức được đánh giá cao hơn, trong khi bồi dưỡng CBHD, cơ chế hỗ trợ, phát triển cộng đồng học tập và lựa chọn hình thức cố vấn hướng dẫn phù hợp với nhu cầu thực tế mới chủ yếu ở mức Trung bình. Kết quả này cho thấy một số thành tố tổ chức đã được hình thành nhưng việc chuyển các định hướng và quy định thành hoạt động hỗ trợ thường xuyên, phù hợp với nhu cầu phát triển nghề nghiệp của giảng viên trẻ chưa đồng đều.

Công tác chỉ đạo cũng cho thấy sự chưa cân đối giữa việc tạo lập môi trường, điều kiện chung với việc định hướng phát triển các nhóm năng lực nghề nghiệp cụ thể. Trong khi môi trường học hỏi, điều kiện hỗ trợ và tạo động lực được đánh giá tích cực hơn, các nội dung chỉ đạo phát triển năng lực nghiên cứu khoa học, năng lực xã hội và tự học, cũng như bồi dưỡng năng lực cho CBHD mới chủ yếu ở mức Trung bình. Vì vậy, một vấn đề nổi lên là khả năng chuyển các định hướng phát triển chung thành những nội dung hỗ trợ cụ thể, phù hợp với nhu cầu và nhiệm vụ nghề nghiệp của từng nhóm giảng viên trẻ.

Kiểm tra - đánh giá là phương diện cần được quan tâm rõ hơn. Các nội dung liên quan đến tiêu chí và công cụ, tổ chức kiểm tra định kỳ, ứng dụng công nghệ,

phân tích và sử dụng kết quả phản hồi đều mới ở mức Trung bình. Khi đặt kết quả này bên cạnh việc lập kế hoạch kiểm tra - đánh giá và thiết lập cơ chế kiểm tra - đánh giá được đánh giá tích cực hơn ở các khâu trước, có thể thấy hạn chế không chỉ nằm ở việc có hay không có cơ chế mà còn ở mức độ cụ thể hóa và vận hành các thành tố của kiểm tra - đánh giá trong thực tế. Tính hệ thống của phản hồi và việc sử dụng minh chứng để điều chỉnh hoạt động quản lý vì vậy chưa được thể hiện đầy đủ.

Đồng thời, vấn đề liên quan đến đội ngũ CBHD xuất hiện ở nhiều nội dung quản lý. Kế hoạch bồi dưỡng, tổ chức tập huấn và chỉ đạo nâng cao năng lực CBHD đều chưa được đánh giá cao, chiến lược xây dựng và duy trì đội ngũ CBHD cũng chỉ ở mức Trung bình. Sự lặp lại của vấn đề này ở nhiều chức năng cho thấy việc chuẩn bị và phát triển đội ngũ trực tiếp thực hiện hoạt động có vấn đề hướng dẫn chưa được đặt trong một định hướng đủ rõ và có tính liên tục.

Nhìn tổng thể, điểm yếu của công tác quản lý không phải là sự thiếu vắng hoàn toàn các thành tố quản lý, mà chủ yếu nằm ở tính cụ thể, sự liên kết và mức độ đồng bộ trong quá trình vận hành. Đây cũng là điểm hạn chế đáng lưu ý khi đối chiếu với khung lý luận của luận án, trong đó các nội dung lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo, kiểm tra - đánh giá và bảo đảm điều kiện được xác định có quan hệ chặt chẽ và cần hỗ trợ lẫn nhau trong quy trình quản lý.

2.7.3. Cơ hội

Bối cảnh chính sách hiện nay tạo ra những điều kiện thuận lợi cho việc tăng cường quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ. Chiến lược phát triển giáo dục đến năm 2030, tầm nhìn đến năm 2045, được phê duyệt tại Quyết định số 1705/QĐ-TTg ngày 31/12/2024, xác định phát triển đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục là một trong những nhiệm vụ, giải pháp trọng tâm của phát triển giáo dục. Đối với giáo dục đại học, Chiến lược đồng thời nhấn mạnh yêu cầu nâng cao năng lực của các cơ sở giáo dục đại học, chất lượng đào tạo, nghiên cứu khoa học và đổi mới sáng tạo. Bên cạnh đó, Quyết định số 89/QĐ-TTg ngày 18/01/2019 phê duyệt Đề án nâng cao năng lực đội ngũ giảng viên, cán bộ quản lý các cơ sở giáo dục đại học giai đoạn 2019–2030, trong đó đặt mục tiêu bồi dưỡng nâng cao năng lực cho đội ngũ giảng viên và chú trọng các năng lực về phát triển chương trình đào tạo, phương pháp giảng dạy hiện đại, nghiên cứu khoa học, ngoại ngữ và công nghệ thông tin. Những định hướng này tạo cơ sở chính sách thuận lợi để các cơ sở giáo dục đại học tăng cường các hoạt động phát triển nghề nghiệp cho giảng viên đồng thời mở ra điều kiện để nghiên cứu và vận dụng những phương thức hỗ trợ phù hợp, trong đó có vấn đề hướng dẫn có thể được xem là một phương thức hỗ trợ phát triển nghề nghiệp đối với giảng viên trẻ.

Chuyển đổi số cũng mở ra những khả năng mới cho việc tổ chức và quản lý hoạt động cố vấn hướng dẫn. Quyết định số 131/QĐ-TTg ngày 25/01/2022 phê duyệt Đề án “Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022 - 2025, định hướng đến năm 2030” nhấn mạnh việc đổi mới phương thức quản lý, điều hành dựa trên công nghệ và dữ liệu, phát triển các nền tảng số phục vụ quản trị cơ sở giáo dục và tăng cường các hoạt động theo dõi, giám sát trên môi trường số. Trên cơ sở định hướng này, việc ứng dụng các công cụ và môi trường số trong quản lý hoạt động cố vấn hướng dẫn có thể tạo điều kiện cho CBHD và GVT duy trì trao đổi linh hoạt, thu thập phản hồi, theo dõi quá trình thực hiện và lưu giữ minh chứng phục vụ kiểm tra, đánh giá. Đây là một cơ hội đáng chú ý trong bối cảnh kết quả khảo sát của luận án cho thấy việc ứng dụng công nghệ trong kiểm tra, đánh giá hoạt động cố vấn hướng dẫn hiện mới chủ yếu được thực hiện ở mức Trung bình.

Bên cạnh đó, yêu cầu bảo đảm và kiểm định chất lượng giáo dục đại học ngày càng được cụ thể hóa, qua đó tạo thêm động lực cho các cơ sở giáo dục đại học tăng cường quản lý chất lượng đội ngũ. Thông tư số 04/2025/TT-BGDĐT ngày 17/02/2025 của Bộ Giáo dục và Đào tạo quy định về kiểm định chất lượng chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học tiếp tục hoàn thiện khuôn khổ kiểm định chất lượng chương trình đào tạo. Đáng chú ý, bộ tiêu chuẩn ban hành theo Thông tư dành riêng một tiêu chuẩn về đội ngũ giảng viên, nghiên cứu viên, trong đó đặt ra yêu cầu về lập kế hoạch phát triển đội ngũ, xác định và đánh giá năng lực, xác định có hệ thống nhu cầu đào tạo, bồi dưỡng và phát triển chuyên môn, đồng thời theo dõi và đánh giá kết quả thực hiện các hoạt động này. Kết quả Bảng 2.20 của luận án cũng cho thấy tiêu chí kiểm định chất lượng thuộc nhóm yếu tố có mức độ ảnh hưởng nổi bật hơn đối với quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ. Trong bối cảnh đó, yêu cầu bảo đảm và kiểm định chất lượng có thể tạo thêm sức thúc đẩy để các cơ sở giáo dục đại học quan tâm có hệ thống hơn đến phát triển năng lực đội ngũ, tăng cường sử dụng dữ liệu, phản hồi và minh chứng trong quá trình quản lý, đồng thời chú trọng hơn đến việc theo dõi và đánh giá kết quả phát triển nghề nghiệp của giảng viên trẻ.

Hội nhập quốc tế và hợp tác giáo dục cũng mở ra những cơ hội mới cho phát triển năng lực nghề nghiệp và đổi mới phương thức hỗ trợ giảng viên trẻ. Việc Thông tư số 04/2025/TT-BGDĐT được xây dựng trên cơ sở tiếp cận các chuẩn mực kiểm định khu vực, trong đó có bộ tiêu chuẩn đánh giá chương trình đào tạo của AUN-QA, cho thấy xu hướng tiếp thu có chọn lọc các kinh nghiệm và thông lệ quốc tế trong quản lý chất lượng giáo dục đại học. Trong khung lý luận của luận án, hội nhập quốc tế và hợp tác giáo dục được xác định vừa tạo điều kiện tiếp cận tri thức, kinh nghiệm và các mô hình phát triển nghề nghiệp đa dạng, vừa đặt ra những

yêu cầu mới đối với năng lực giảng dạy, nghiên cứu, ngoại ngữ, công nghệ và hợp tác học thuật của giảng viên. Kết hợp với những bài học kinh nghiệm quốc tế đã được phân tích ở mục 2.1, đây là điều kiện thuận lợi để các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam tham khảo có chọn lọc các cách thức tổ chức hoạt động cố vấn hướng dẫn, bồi dưỡng CBHD, thu thập phản hồi, theo dõi quá trình thực hiện và đánh giá hoạt động cố vấn phù hợp với điều kiện cụ thể của từng cơ sở.

2.7.4. Thách thức

Cùng với các cơ hội, sự gia tăng yêu cầu đối với chất lượng giáo dục đại học cũng đặt ra thách thức đối với quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ. Bối cảnh hiện nay yêu cầu giảng viên ngày càng đáp ứng đồng thời các nhiệm vụ về chuyên môn, giảng dạy, nghiên cứu khoa học, phục vụ xã hội, sử dụng ngoại ngữ và công nghệ số. Chương 1 của luận án đã xác định đây là những yêu cầu ngày càng rõ trong bối cảnh đổi mới, chuyển đổi số và hội nhập quốc tế. Điều đó làm cho nhu cầu phát triển nghề nghiệp của giảng viên trẻ trở nên đa dạng hơn và đặt ra yêu cầu cao hơn đối với khả năng xác định nhu cầu, lựa chọn nội dung và tổ chức hoạt động cố vấn hướng dẫn phù hợp.

Các yêu cầu của kiểm định chất lượng, hội nhập quốc tế và thị trường lao động cũng tạo sức ép phải thường xuyên cập nhật mục tiêu và nội dung phát triển năng lực. Bảng 2.20 cho thấy kiểm định chất lượng và hội nhập quốc tế thuộc nhóm yếu tố có mức ảnh hưởng cao hơn, trong khi yêu cầu của xã hội và nhu cầu của thị trường lao động cũng được đánh giá có ảnh hưởng khá nhiều đến công tác quản lý. Do đó, thách thức đối với nhà trường không chỉ là nhận diện những thay đổi từ môi trường bên ngoài, mà còn là khả năng chuyển hóa các yêu cầu đó thành mục tiêu phát triển, nội dung hỗ trợ và cách thức tổ chức phù hợp với từng nhóm giảng viên trẻ.

Nguồn lực dành cho phát triển đội ngũ cũng là một yếu tố cần được tính đến. Khung lý luận của luận án xác định nguồn lực tài chính từ Nhà nước và cơ quan chủ quản có thể ảnh hưởng đến khả năng bố trí nguồn lực cho các hoạt động phát triển đội ngũ. Kết quả khảo sát cũng ghi nhận nguồn lực tài chính là một trong những yếu tố có mức ảnh hưởng khá nhiều. Vì vậy, trong điều kiện nguồn lực và khả năng tổ chức giữa các cơ sở hoặc đơn vị có thể khác nhau, việc duy trì hoạt động cố vấn hướng dẫn một cách liên tục, bố trí thời gian, tổ chức bồi dưỡng CBHD và ứng dụng công nghệ có thể đặt ra những yêu cầu quản lý không giống nhau. Kết quả này không đồng nghĩa với việc các cơ sở khảo sát đều đang thiếu nguồn lực, mà cho thấy nguồn lực là một điều kiện cần được cân nhắc khi tổ chức và duy trì hoạt động.

Một thách thức khác nằm ở khả năng thích ứng của hệ thống quản lý trước sự thay đổi của yêu cầu nghề nghiệp. Trong khi các yếu tố bên ngoài như kiểm định chất lượng, hội nhập, chuyển đổi số và nhu cầu xã hội tiếp tục tạo ra những yêu cầu

mới, kết quả thực trạng cho thấy một số khâu bên trong, đặc biệt là cụ thể hóa kế hoạch, bồi dưỡng CBHD, tổ chức hỗ trợ và kiểm tra - đánh giá, mới chủ yếu ở mức Trung bình. Nếu những nội dung quản lý này không được điều chỉnh phù hợp, khoảng cách giữa yêu cầu phát triển nghề nghiệp và khả năng tổ chức hỗ trợ của nhà trường có thể gia tăng. Vì vậy, thách thức cốt lõi không chỉ nằm ở bản thân sự thay đổi của môi trường bên ngoài, mà còn ở khả năng của cơ sở giáo dục đại học trong việc thích ứng và chuyển hóa các yêu cầu mới thành các tác động quản lý phù hợp.

Tổng hợp các điểm mạnh, điểm yếu, cơ hội và thách thức cho thấy quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn tại các cơ sở giáo dục đại học được khảo sát đã có những nền tảng nhất định về khuôn khổ tổ chức, sự quan tâm của lãnh đạo và môi trường hỗ trợ, đồng thời đang đứng trước những điều kiện thuận lợi từ chính sách phát triển đội ngũ, chuyển đổi số, bảo đảm chất lượng và hội nhập quốc tế. Tuy nhiên, những hạn chế về cụ thể hóa kế hoạch, tổ chức và phối hợp thực hiện, chuẩn bị và phát triển năng lực CBHD, kiểm tra - đánh giá và sử dụng phản hồi, minh chứng cho thấy công tác quản lý vẫn cần được tiếp tục hoàn thiện theo hướng hệ thống và phù hợp hơn với nhu cầu phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ. Đồng thời, việc bảo đảm các điều kiện thực hiện và khai thác phù hợp các khả năng của công nghệ cần được xem xét trong mối quan hệ với điều kiện cụ thể của từng cơ sở giáo dục đại học. Những kết quả này tạo cơ sở thực tiễn để luận án xác định các vấn đề quản lý cần tập trung giải quyết và đề xuất các biện pháp ở Chương 3.

Kết luận Chương 2

Chương 2 đã khảo sát và phân tích thực trạng năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ, thực trạng phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn và thực trạng quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn tại các cơ sở giáo dục đại học thuộc phạm vi nghiên cứu. Kết quả cho thấy các trường đã triển khai hoạt động cố vấn hướng dẫn và đã thực hiện các nội dung quản lý đối với hoạt động này ở những mức độ khác nhau. Tuy nhiên, mức độ thực hiện giữa các nội dung còn chưa đồng đều và sự liên kết giữa các khâu của phát triển năng lực nghề nghiệp chưa thật sự chặt chẽ.

Về năng lực nghề nghiệp, giảng viên trẻ đã hình thành những nền tảng nhất định nhưng mức độ phát triển giữa các nhóm và các thành tố năng lực chưa cân bằng. Các phương diện liên quan đến tổ chức dạy học, phục vụ xã hội và cộng đồng, sử dụng công nghệ số trong hoạt động nghề nghiệp được đánh giá tương đối tích cực. Trong khi đó, năng lực nghiên cứu khoa học có mức đánh giá thấp hơn so với các nhóm năng lực còn lại. Đồng thời, một số phương diện của năng lực chuyên môn, năng lực chuẩn bị tổ chức dạy học, kiểm tra - đánh giá vẫn cần tiếp tục được phát triển. Đối với năng lực ngoại ngữ trong hoạt động nghề nghiệp, kết quả định tính cho thấy giảng viên trẻ đã sử dụng ngoại ngữ tương đối rõ trong đọc, khai thác tài liệu chuyên môn, cập nhật kiến thức và hỗ trợ giảng dạy, nhưng việc sử dụng ngoại ngữ như một phương tiện để nghiên cứu, hợp tác, viết, công bố và trao đổi học thuật quốc tế còn hạn chế hơn. Năng lực số trong hoạt động nghề nghiệp nhìn chung được đánh giá tích cực, song các nội dung đòi hỏi mức độ tích hợp sâu hơn như cá nhân hóa học tập, điều chỉnh tài nguyên số và vận dụng công nghệ theo mục tiêu sư phạm có mức thể hiện thấp hơn tương đối. Như vậy, vấn đề đặt ra không đơn thuần là giảng viên trẻ có hay thiếu từng năng lực, mà là họ có thể huy động và phát triển các năng lực đó để thực hiện những nhiệm vụ nghề nghiệp ngày càng phức tạp như thế nào.

Về phát triển năng lực nghề nghiệp thông qua cố vấn hướng dẫn, kết quả khảo sát cho thấy hoạt động này đã được triển khai ở các phương diện mục tiêu, nội dung, hình thức, kiểm tra - đánh giá và điều kiện bảo đảm, đồng thời đã hỗ trợ giảng viên trẻ ở một số nhiệm vụ gắn trực tiếp với quá trình thích ứng và thực hiện công việc. Sự hỗ trợ thể hiện rõ hơn ở những nội dung gần với hoạt động giảng dạy, như chuẩn bị bài, tổ chức lớp học, dự giờ, trao đổi và phản hồi chuyên môn. Trong khi đó, những nhu cầu phát triển có tính dài hạn hoặc chuyên biệt hơn như nghiên cứu khoa học, công bố, sử dụng ngoại ngữ trong hoạt động học thuật, phát triển năng lực số ở mức độ sâu và mở rộng kết nối học thuật - nghề nghiệp chưa được hỗ trợ đồng đều. Điều này cho thấy hoạt động cố vấn hướng dẫn hiện có giá trị thực tiễn, nhưng phạm vi và chiều sâu hỗ

trợ còn phụ thuộc khá nhiều vào điều kiện, kinh nghiệm và cách thức tương tác của từng cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ.

Kết quả nghiên cứu cũng cho thấy không nên đồng nhất vai trò của cán bộ hướng dẫn với việc phải có năng lực cao hơn giảng viên trẻ ở mọi lĩnh vực. Đối với những năng lực có tính chuyên biệt hoặc thay đổi nhanh như ngoại ngữ học thuật, nghiên cứu chuyên sâu hay công nghệ số, một cán bộ hướng dẫn khó có thể trực tiếp đáp ứng toàn bộ nhu cầu phát triển của giảng viên trẻ. ý nghĩa của hoạt động cố vấn hướng dẫn không chỉ nằm ở việc cán bộ hướng dẫn chia sẻ kinh nghiệm, mà còn ở việc cùng giảng viên trẻ nhận diện nhu cầu, xác định mục tiêu phát triển năng lực nghề nghiệp, tạo cơ hội vận dụng năng lực vào các nhiệm vụ thực tế, theo dõi và phản hồi quá trình phát triển, đồng thời kết nối giảng viên trẻ với chuyên gia, đồng nghiệp, nhóm nghiên cứu hoặc các nguồn lực hỗ trợ phù hợp. Theo cách tiếp cận này, hiệu quả của hoạt động cố vấn hướng dẫn không chỉ phụ thuộc vào năng lực và sự tận tâm của từng cán bộ hướng dẫn, mà còn cần được hỗ trợ bởi cơ chế tổ chức và quản lý phù hợp của cơ sở giáo dục đại học.

Về quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp thông qua cố vấn hướng dẫn, các kết quả cho thấy các cơ sở khảo sát đã có những nền tảng ban đầu như sự quan tâm của lãnh đạo, việc xác định nhu cầu phát triển, ban hành một số hướng dẫn, phân công thực hiện, tạo lập môi trường hỗ trợ và bước đầu thực hiện kiểm tra - đánh giá. Tuy nhiên, hạn chế nổi bật nằm ở mức độ cụ thể hóa và sự liên kết giữa các chức năng quản lý. Việc xác định nhu cầu phát triển năng lực nghề nghiệp đã được quan tâm, nhưng việc chuyển hóa các nhu cầu đó thành mục tiêu, nội dung, hình thức, nguồn lực và kế hoạch bồi dưỡng cán bộ hướng dẫn cụ thể mới chủ yếu được thực hiện ở mức Trung bình. Trong tổ chức thực hiện, các nội dung như xây dựng văn bản hướng dẫn, thiết lập cơ chế kiểm tra - đánh giá và bố trí điều kiện tổ chức được thực hiện rõ hơn, trong khi bồi dưỡng cán bộ hướng dẫn, tổ chức các hoạt động hỗ trợ, phát triển cộng đồng học tập và lựa chọn hình thức cố vấn phù hợp với nhu cầu thực tế chưa được thực hiện đồng đều. Bên cạnh đó, hoạt động theo dõi, phản hồi và đánh giá chưa được cụ thể hóa và vận hành đầy đủ. Các nội dung về tiêu chí, công cụ, kiểm tra định kỳ, ứng dụng công nghệ, phân tích và sử dụng kết quả phản hồi mới chủ yếu ở mức Trung bình, trong khi việc sử dụng phản hồi và minh chứng để điều chỉnh quá trình phát triển chưa thể hiện rõ tính hệ thống. Về điều kiện bảo đảm, môi trường làm việc, quan hệ hợp tác giữa cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ và chính sách khuyến khích có những biểu hiện tích cực nhưng việc bố trí thời gian, hỗ trợ tài nguyên, công cụ, chi phí và bồi dưỡng kỹ năng cố vấn hướng dẫn vẫn là những phương diện cần tiếp tục được quan tâm.

Từ các kết quả trên có thể nhận thấy vấn đề cốt lõi không nằm ở việc các cơ sở giáo dục đại học đã có hay chưa có hoạt động cố vấn hướng dẫn, mà ở cách thức quản lý để hoạt động này trở thành một cơ chế phát triển năng lực nghề nghiệp có mục tiêu,

có định hướng và có tính hệ thống. Nếu cố vấn hướng dẫn chủ yếu dựa vào sự chủ động, kinh nghiệm và thỏa thuận của từng cặp cán bộ hướng dẫn - giảng viên trẻ, hoạt động này vẫn có thể mang lại giá trị nhưng kết quả dễ phân tán, phạm vi hỗ trợ phụ thuộc vào sở trường của từng người hướng dẫn và khó bảo đảm sự liên kết giữa nhu cầu phát triển, mục tiêu, nội dung, hình thức, nguồn lực và kết quả cần đạt. Đồng thời, nhà trường cũng khó theo dõi sự tiến bộ, nhận diện những nhu cầu chưa được đáp ứng và điều chỉnh hoạt động hỗ trợ trên cơ sở minh chứng.

Theo đó, quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp thông qua cố vấn hướng dẫn cần được nhìn nhận như quá trình tạo lập và vận hành sự liên kết giữa nhận diện nhu cầu phát triển, xác lập mục tiêu, tổ chức và điều phối hoạt động hỗ trợ, huy động nguồn lực, theo dõi - phản hồi, đánh giá kết quả và điều chỉnh quá trình phát triển. Quản lý theo hướng này không nhằm làm mất đi tính linh hoạt vốn có của quan hệ cố vấn, mà tạo ra khuôn khổ để sự linh hoạt đó hướng tới mục tiêu phát triển năng lực nghề nghiệp, phù hợp với nhu cầu khác nhau của giảng viên trẻ và được hỗ trợ bởi các nguồn lực cần thiết của tổ chức.

Nhìn tổng thể, các cơ sở giáo dục đại học được khảo sát đã có những tiền đề thuận lợi để tiếp tục hoàn thiện công tác này, bao gồm sự quan tâm của lãnh đạo, môi trường hỗ trợ, một số cơ chế tổ chức đã được hình thành và những yêu cầu ngày càng rõ về phát triển đội ngũ, bảo đảm chất lượng, chuyển đổi số và hội nhập. Tuy nhiên, khoảng cách giữa những nền tảng hiện có với yêu cầu quản lý một quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp có hệ thống vẫn còn thể hiện ở nhiều khâu. Chính khoảng cách này tạo nên cơ sở thực tiễn để Chương 3 đề xuất các biện pháp quản lý nhằm tăng cường tính định hướng, tính phối hợp, khả năng hỗ trợ cán bộ hướng dẫn, cơ chế theo dõi - đánh giá và các điều kiện bảo đảm cho phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn.

CHƯƠNG 3

BIỆN PHÁP QUẢN LÝ PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NGHỀ NGHIỆP GIẢNG VIÊN TRẺ THÔNG QUA CỔ VẤN HƯỚNG DẪN TẠI CÁC CƠ SỞ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM

3.1. Cơ sở định hướng đề xuất biện pháp quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cổ vấn hướng dẫn

Việc đề xuất các biện pháp quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cổ vấn hướng dẫn dựa trên cơ sở lý luận, định hướng chính sách về phát triển giáo dục đại học và đội ngũ giảng viên, cùng kết quả nghiên cứu thực trạng tại các cơ sở giáo dục đại học thuộc phạm vi khảo sát. Các căn cứ này định hướng việc xác định mục tiêu, nội dung và cách thức thực hiện các biện pháp, bảo đảm sự phù hợp với đặc điểm phát triển nghề nghiệp của giảng viên trẻ và điều kiện quản lý của cơ sở giáo dục đại học.

Về cơ sở lý luận, phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ là quá trình liên tục, gắn với việc thực hiện nhiệm vụ, tích lũy kinh nghiệm, tiếp nhận phản hồi, tự đánh giá và điều chỉnh hoạt động nghề nghiệp. Hoạt động cổ vấn hướng dẫn hỗ trợ quá trình này thông qua sự tương tác giữa cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ, giúp giảng viên trẻ nhận diện nhu cầu, xác định mục tiêu, thực hiện các nhiệm vụ và trải nghiệm nghề nghiệp, đồng thời phát triển khả năng tự học và tự điều chỉnh.

Theo tiếp cận phát triển năng lực, mục tiêu và nội dung cổ vấn hướng dẫn cần được xác định trên cơ sở năng lực hiện có, nhu cầu phát triển của giảng viên trẻ, yêu cầu nghề nghiệp và định hướng phát triển của đơn vị. Khung năng lực nghề nghiệp là căn cứ để nhận diện những nội dung cần ưu tiên, lựa chọn nhiệm vụ phát triển và xác định minh chứng về sự tiến bộ. Cán bộ hướng dẫn hỗ trợ giảng viên trẻ trong phạm vi chuyên môn, kinh nghiệm và khả năng của mình, đồng thời kết nối với các nguồn lực phù hợp khi xuất hiện những nhu cầu hỗ trợ chuyên biệt.

Theo tiếp cận hệ thống, phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cổ vấn hướng dẫn cần được đặt trong tổng thể quản lý phát triển đội ngũ giảng viên của nhà trường, có sự liên kết giữa cấp trường, các đơn vị chức năng, khoa, bộ môn, cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ. Theo tiếp cận quản lý theo chức năng, lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo và kiểm tra - đánh giá cần được thực hiện thống nhất, gắn với các điều kiện bảo đảm. Thông tin từ quá trình thực hiện và kết quả phát triển năng lực được sử dụng để điều chỉnh mục tiêu, nội dung, phương thức hỗ trợ và các quyết định quản lý. Những yêu cầu này là cơ sở định hướng xây dựng hệ biện pháp có sự liên kết giữa các khâu quản lý và giữa các chủ thể tham gia.

Về định hướng chính sách, nâng cao chất lượng giáo dục đại học gắn với phát triển đội ngũ giảng viên là yêu cầu được xác định trong các chủ trương, chính sách của Nhà nước. Quyết định số 69/QĐ-TTg ngày 15/01/2019 của Thủ tướng

Chính phủ phê duyệt Đề án nâng cao chất lượng giáo dục đại học giai đoạn 2019 - 2025 chú trọng nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên và cán bộ quản lý, phát triển hoạt động đào tạo, nghiên cứu khoa học, tăng cường hội nhập quốc tế và các điều kiện bảo đảm chất lượng. Các định hướng này đặt ra yêu cầu đối với cơ sở giáo dục đại học trong việc gắn phát triển đội ngũ với mục tiêu nâng cao chất lượng và năng lực thực hiện các nhiệm vụ của nhà trường.

Quyết định số 89/QĐ-TTg ngày 18/01/2019 của Thủ tướng Chính phủ phê duyệt Đề án nâng cao năng lực đội ngũ giảng viên, cán bộ quản lý các cơ sở giáo dục đại học đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo giai đoạn 2019 - 2030 xác định nhiệm vụ đào tạo, bồi dưỡng nâng cao năng lực cho giảng viên và cán bộ quản lý. Đối với giảng viên, các nội dung được chú trọng bao gồm phát triển chương trình đào tạo, giảng dạy theo phương pháp hiện đại, nghiên cứu khoa học, ngoại ngữ và công nghệ thông tin. Đây là căn cứ chính sách quan trọng để tổ chức phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên theo hướng có kế hoạch, đáp ứng nhu cầu của đội ngũ và yêu cầu phát triển của cơ sở giáo dục đại học.

Về cơ sở thực tiễn, kết quả nghiên cứu ở Chương 2 cho thấy hoạt động phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn đã được triển khai tại các cơ sở giáo dục đại học được khảo sát và bước đầu ghi nhận những kết quả nhất định. Tuy nhiên, công tác quản lý còn thiếu tính hệ thống. Việc xác định nhu cầu, mục tiêu và lộ trình phát triển năng lực chưa cụ thể. Nội dung và hình thức cố vấn hướng dẫn chưa đáp ứng đầy đủ nhu cầu phát triển đa dạng của giảng viên trẻ. Sự phân công và phối hợp giữa các cấp quản lý, đơn vị và chủ thể tham gia chưa chặt chẽ. Hoạt động bồi dưỡng cán bộ hướng dẫn chưa được tổ chức thường xuyên và có hệ thống. Công tác theo dõi, phản hồi và đánh giá chưa chú trọng đầy đủ đến minh chứng về sự tiến bộ năng lực và việc sử dụng kết quả để điều chỉnh quá trình hỗ trợ. Các điều kiện về thời gian, nguồn lực, cơ chế ghi nhận và công nghệ phục vụ quản lý còn hạn chế.

Những hạn chế trên cho thấy sự cần thiết phải tăng cường mối liên kết giữa nhu cầu và mục tiêu phát triển, tổ chức và phối hợp thực hiện, theo dõi và phản hồi, đánh giá và điều chỉnh, cùng các điều kiện bảo đảm. Việc đề xuất biện pháp cần hướng tới giải quyết những hạn chế này, đồng thời phù hợp với đặc điểm đội ngũ, cơ cấu tổ chức, nguồn lực và môi trường học thuật của các cơ sở giáo dục đại học. Trong bối cảnh khảo sát tại các trường công lập khối ngành kinh tế, các biện pháp cần chú trọng nhu cầu phát triển năng lực giảng dạy, nghiên cứu khoa học, gắn kết thực tiễn nghề nghiệp và hội nhập học thuật của giảng viên trẻ.

Trên cơ sở các căn cứ lý luận, chính sách và thực tiễn, hệ biện pháp tập trung vào hoàn thiện công tác lập kế hoạch phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ, tổ chức và điều phối hoạt động cố vấn hướng dẫn, bồi dưỡng cán bộ hướng dẫn, xây

dựng cơ chế theo dõi, phản hồi và đánh giá, đồng thời bảo đảm các điều kiện hỗ trợ và tăng cường ứng dụng công nghệ. Các biện pháp có mối quan hệ bổ sung và hỗ trợ lẫn nhau, hướng tới hình thành quá trình quản lý có mục tiêu, có sự phối hợp, có minh chứng về sự tiến bộ và có khả năng điều chỉnh, qua đó nâng cao chất lượng quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn.

3.2. Nguyên tắc đề xuất biện pháp

Trên cơ sở lý luận về quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn, kết quả khảo sát thực trạng ở Chương 2 và các định hướng phát triển giáo dục đại học Việt Nam trong bối cảnh đổi mới, việc đề xuất các biện pháp quản lý cần được định hướng bởi những nguyên tắc rõ ràng, nhất quán. Các nguyên tắc này vừa phản ánh yêu cầu của tiếp cận hệ thống, tiếp cận phát triển năng lực và tiếp cận quản lý theo chức năng, vừa xuất phát từ những hạn chế, điểm nghẽn thực tiễn đã được nhận diện, nhằm bảo đảm tính khoa học, tính phù hợp, tính khả thi và hiệu quả bền vững của hệ biện pháp đề xuất.

3.2.1. Nguyên tắc bảo đảm tính hệ thống và đồng bộ trong quản lý

Quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn cần được thực hiện như một hệ thống thống nhất, có sự liên kết chặt chẽ giữa cấp trường, các đơn vị chức năng, khoa, bộ môn, cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ, đồng thời phù hợp với các chủ trương, quy định chung của giáo dục đại học. Hoạt động cố vấn hướng dẫn không thể được tổ chức rời rạc, mang tính tự phát hoặc phụ thuộc chủ yếu vào nỗ lực cá nhân, mà cần được tích hợp vào chiến lược phát triển đội ngũ giảng viên của cơ sở giáo dục đại học.

Nguyên tắc này xuất phát từ thực trạng công tác quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn còn thiếu tính liên thông giữa các khâu lập kế hoạch, tổ chức thực hiện, chỉ đạo, kiểm tra - đánh giá và bảo đảm điều kiện thực hiện. Vì vậy, các biện pháp cần được xây dựng thành một hệ thống có mối quan hệ hỗ trợ và bổ sung lẫn nhau. Trong quá trình triển khai, các chức năng quản lý được vận dụng phù hợp với mục tiêu, nội dung và điều kiện thực hiện của từng biện pháp, trên cơ sở phân định hợp lý trách nhiệm và sự phối hợp giữa các cấp, các đơn vị và các chủ thể tham gia.

3.2.2. Nguyên tắc bảo đảm tính phù hợp, thực tiễn và khả thi trong quản lý

Các biện pháp quản lý cần phù hợp với bối cảnh giáo dục đại học Việt Nam, điều kiện quản lý của các cơ sở giáo dục đại học và đặc điểm phát triển nghề nghiệp của giảng viên trẻ. Tính phù hợp thể hiện ở sự thống nhất giữa mục tiêu biện pháp với yêu cầu phát triển năng lực nghề nghiệp, giữa nội dung biện pháp với các chức năng quản lý cơ bản, và giữa cách thức triển khai với điều kiện thực tế về đội ngũ, nguồn lực, cơ chế phối hợp và văn hóa tổ chức của từng cơ sở giáo dục đại học.

Nguyên tắc này đặc biệt quan trọng trong bối cảnh các cơ sở giáo dục đại học có mức độ tự chủ, năng lực quản trị, điều kiện nguồn lực và truyền thống học thuật khác nhau. Các biện pháp vì vậy cần có cấu trúc đủ rõ để triển khai, nhưng cũng đủ linh hoạt để vận dụng phù hợp với điều kiện cụ thể. Trong phạm vi nghiên cứu của luận án, tính phù hợp còn thể hiện ở khả năng thích ứng của các biện pháp với bối cảnh khảo sát tại các cơ sở giáo dục đại học công lập khối ngành kinh tế, nơi yêu cầu gắn kết thực tiễn, nghiên cứu ứng dụng, công bố khoa học, chuyển giao tri thức và chuyển đổi số đặt ra rõ nét đối với giảng viên trẻ. Tuy nhiên, các đặc thù này được xem là yếu tố cụ thể hóa bối cảnh thực tiễn, không làm thay đổi trực tiếp cận chính của luận án là quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn theo tiếp cận quản lý giáo dục.

3.2.3. Nguyên tắc bảo đảm tính linh hoạt và cá nhân hóa trong quản lý phát triển năng lực

Quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn cần bảo đảm tính linh hoạt và cá nhân hóa, nhằm đáp ứng sự đa dạng về nhu cầu phát triển, trình độ nghề nghiệp, lĩnh vực chuyên môn, định hướng học thuật và điều kiện làm việc của giảng viên trẻ. Một hệ thống quản lý thống nhất không đồng nghĩa với việc áp dụng đồng loạt một mô hình cố định cho mọi cá nhân và đơn vị, mà cần tạo khuôn khổ cho việc điều chỉnh nội dung, hình thức và mức độ hỗ trợ phù hợp.

Nguyên tắc này xuất phát từ thực trạng nội dung và hình thức cố vấn hướng dẫn còn thiên về các hoạt động phổ biến như dự giờ, trao đổi kinh nghiệm giảng dạy, trong khi chưa chú trọng đầy đủ đến các năng lực có ý nghĩa dài hạn như nghiên cứu khoa học, hội nhập học thuật, chuyển giao tri thức và phát triển nghề nghiệp bền vững. Do đó, các biện pháp cần cho phép cá nhân hóa mục tiêu phát triển năng lực trên cơ sở khung năng lực chung, đồng thời đa dạng hóa hình thức cố vấn hướng dẫn như cố vấn học thuật dài hạn, đồng nghiên cứu, đồng công bố, kết nối với nhóm nghiên cứu, doanh nghiệp, cựu sinh viên và mạng lưới chuyên môn.

3.2.4. Nguyên tắc định hướng kết quả và phát triển bền vững

Các biện pháp quản lý cần được thiết kế theo hướng lấy kết quả phát triển năng lực nghề nghiệp làm trung tâm, thay vì chỉ dừng lại ở việc theo dõi mức độ triển khai hoạt động. Nguyên tắc này xuất phát trực tiếp từ kết quả phân tích thực trạng cho thấy mức độ thực hiện các hoạt động quản lý thường cao hơn kết quả đạt được, phản ánh khoảng cách giữa triển khai về mặt quy trình và tác động phát triển năng lực thực chất.

Theo nguyên tắc này, công tác lập kế hoạch, tổ chức thực hiện, chỉ đạo và kiểm tra - đánh giá cần được liên kết trong một chu trình quản lý phát triển, trong đó mục tiêu phát triển năng lực được xác định rõ từ đầu, quá trình triển khai được

theo dõi thường xuyên, kết quả đạt được được đánh giá dựa trên minh chứng và thông tin phản hồi được sử dụng để điều chỉnh kế hoạch cũng như cách thức tổ chức hoạt động. Đồng thời, các biện pháp cần hướng tới xây dựng một hệ sinh thái cố vấn hướng dẫn bền vững trong nhà trường, có sự kế thừa giữa các thế hệ giảng viên, sự phát triển năng lực của đội ngũ cán bộ hướng dẫn, cơ chế khuyến khích phù hợp và văn hóa học thuật hỗ trợ học tập nghề nghiệp liên tục.

3.2.5. Nguyên tắc tăng cường ứng dụng công nghệ và chuyển đổi số trong quản lý

Trong bối cảnh chuyển đổi số giáo dục đại học, quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn cần được hỗ trợ bởi các công cụ công nghệ và nền tảng số phù hợp. Nguyên tắc này không chỉ nhằm hiện đại hóa phương thức quản lý, mà còn góp phần nâng cao tính minh bạch, khả năng theo dõi, phản hồi và đánh giá trong toàn bộ quá trình triển khai hoạt động cố vấn hướng dẫn.

Việc ứng dụng công nghệ, như hệ thống dữ liệu quản lý giảng viên, công cụ theo dõi tiến độ phát triển nghề nghiệp và nền tảng trao đổi thông tin giữa các chủ thể, có thể hỗ trợ nhà quản lý trong việc ghép nối giảng viên trẻ với cán bộ hướng dẫn phù hợp, theo dõi quá trình cố vấn, lưu trữ minh chứng phát triển năng lực và cung cấp thông tin phục vụ đánh giá. Tuy nhiên, ứng dụng công nghệ cần được đặt trong logic quản lý phát triển năng lực, không được xem như một giải pháp kỹ thuật độc lập. Công nghệ chỉ phát huy hiệu quả khi gắn với mục tiêu phát triển năng lực rõ ràng, quy trình quản lý phù hợp, năng lực sử dụng của các chủ thể và văn hóa tổ chức khuyến khích chia sẻ, phản hồi và cải tiến.

Việc tuân thủ các nguyên tắc trên giúp bảo đảm rằng các biện pháp quản lý được đề xuất không chỉ có cơ sở khoa học và thực tiễn, mà còn có khả năng triển khai trong điều kiện thực tế của các cơ sở giáo dục đại học. Đây là nền tảng quan trọng để thiết kế hệ biện pháp quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn theo hướng hệ thống, phù hợp, khả thi, định hướng kết quả và phát triển bền vững, đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục đại học trong giai đoạn hiện nay.

3.3. Biện pháp quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

Trên cơ sở lý luận về quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn, kết quả khảo sát thực trạng ở Chương 2, đồng thời căn cứ vào bối cảnh phát triển giáo dục đại học Việt Nam và bối cảnh khảo sát tại các cơ sở giáo dục đại học công lập khối ngành kinh tế, mục 3.3 đề xuất các biện pháp quản lý nhằm nâng cao hiệu quả phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn.

Kết quả nghiên cứu cho thấy, mặc dù hoạt động cố vấn hướng dẫn đã được triển khai tại các cơ sở giáo dục đại học, công tác quản lý vẫn còn bộc lộ những hạn chế mang tính hệ thống, thể hiện ở việc lập kế hoạch chưa cụ thể, tổ chức và chỉ đạo chưa đồng bộ, kiểm tra - đánh giá còn thiên về hình thức và các điều kiện bảo đảm chưa đầy đủ. Đáng chú ý, mức độ thực hiện các chức năng quản lý thường cao hơn kết quả thực tế đạt được trong phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ, phản ánh khoảng cách giữa triển khai về quy trình và tác động phát triển thực chất.

Trên cơ sở các căn cứ định hướng và nguyên tắc đã xác lập ở mục 3.1 và 3.2, luận án đề xuất các biện pháp quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn theo hướng tác động vào những nội dung và điều kiện quản lý còn hạn chế đã được nhận diện trong Chương 2. Các biện pháp có mối quan hệ hỗ trợ và bổ sung lẫn nhau.

Về chủ thể thực hiện, các biện pháp được triển khai theo cơ chế quản lý đa cấp trong cơ sở giáo dục đại học. Ban Giám hiệu giữ vai trò chỉ đạo và chịu trách nhiệm quản lý chung. Đơn vị phụ trách công tác tổ chức cán bộ hoặc phát triển đội ngũ giữ vai trò tham mưu và điều phối. Khoa, bộ môn là chủ thể phối hợp và tổ chức triển khai ở cấp chuyên môn. Cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ là các chủ thể tham gia trực tiếp vào quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp thông qua cố vấn hướng dẫn. Tùy theo tính chất từng biện pháp, vai trò của các chủ thể này được cụ thể hóa trong phần cách thức thực hiện của từng biện pháp được trình bày dưới đây.

3.3.1. Hoàn thiện công tác lập kế hoạch phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn theo tiếp cận năng lực

3.3.1.1 Mục đích

Biện pháp này nhằm hoàn thiện công tác lập kế hoạch phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn theo tiếp cận năng lực, bảo đảm hoạt động cố vấn hướng dẫn được triển khai trên cơ sở rõ ràng về mục tiêu, nội dung, cách thức thực hiện và các điều kiện đảm bảo. Qua đó, biện pháp góp phần khắc phục tình trạng lập kế hoạch còn mang tính hình thức, dàn trải, thiên về liệt kê hoạt động và chưa gắn chặt với nhu cầu phát triển năng lực thực chất của giảng viên trẻ - những hạn chế đã được nhận diện trong kết quả nghiên cứu thực trạng của luận án.

Trong quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ, lập kế hoạch giữ vai trò định hướng mục tiêu, nội dung, lộ trình, nguồn lực và tạo cơ sở theo dõi kết quả thực hiện. Đối với phát triển năng lực nghề nghiệp thông qua cố vấn hướng dẫn, kế hoạch không chỉ xác định những hoạt động cần triển khai mà còn cần làm rõ cách thức tổ chức và triển khai hoạt động cố vấn hướng dẫn như một phương thức hỗ trợ phát triển năng lực nghề nghiệp. Theo đó, nhu cầu phát triển của giảng viên

trẻ cần được chuyển hóa thành mục tiêu và lộ trình cụ thể, trong đó xác định rõ nội dung cố vấn hướng dẫn, hình thức tương tác giữa cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ, cơ chế phản hồi và kết quả phát triển kỳ vọng.

Vì vậy, biện pháp hướng tới chuyển kế hoạch từ một văn bản quản lý mang tính thường niên thành công cụ định hướng phát triển, tạo căn cứ chung để các cấp quản lý tổ chức, điều phối và theo dõi hoạt động cố vấn hướng dẫn. Biện pháp cũng đồng thời tạo căn cứ để cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ cùng trao đổi, phân tích để xác định những nhu cầu phát triển ưu tiên và thống nhất mục tiêu, lộ trình phát triển phù hợp trên cơ sở kết quả đánh giá năng lực hiện có của giảng viên trẻ, yêu cầu của khung năng lực nghề nghiệp, nhiệm vụ chuyên môn, vị trí việc làm và định hướng phát triển đội ngũ. Qua đó, công tác lập kế hoạch không chỉ phục vụ yêu cầu quản lý của nhà trường mà còn tạo điều kiện để hoạt động cố vấn hướng dẫn gắn trực tiếp với sự tiến bộ nghề nghiệp của giảng viên trẻ.

3.3.1.2. Nội dung

Nội dung của biện pháp tập trung vào hoàn thiện công tác lập kế hoạch phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn theo tiếp cận năng lực, bảo đảm sự thống nhất giữa định hướng phát triển đội ngũ ở cấp trường, yêu cầu chuyên môn ở cấp khoa, bộ môn và nhu cầu phát triển của cá nhân giảng viên trẻ. Theo đó, kế hoạch cần cụ thể hóa sự gắn kết giữa mục tiêu phát triển năng lực của giảng viên trẻ với nội dung, hình thức và tiến trình cố vấn hướng dẫn, đồng thời xác định rõ vai trò của cán bộ hướng dẫn và sự tham gia của giảng viên trẻ trong quá trình thực hiện. Bên cạnh đó, mối quan hệ tương tác giữa cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ trở thành một thành tố được thiết kế, tổ chức và theo dõi trong quá trình thực hiện. Cụ thể, việc hoàn thiện công tác lập kế hoạch cần bảo đảm những nội dung trọng tâm sau đây.

Thứ nhất, tích hợp kế hoạch phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn vào kế hoạch phát triển đội ngũ giảng viên của cơ sở giáo dục đại học.

Kết quả nghiên cứu ở Chương 2 cho thấy, hoạt động cố vấn hướng dẫn cho giảng viên trẻ tại nhiều cơ sở giáo dục đại học còn được triển khai rời rạc, phụ thuộc vào sáng kiến cá nhân hoặc nhu cầu trước mắt của từng đơn vị, chưa được đặt trong tổng thể chiến lược phát triển đội ngũ giảng viên. Vì vậy, kế hoạch phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn cần được đặt trong tổng thể kế hoạch phát triển đội ngũ giảng viên của nhà trường, qua đó xác lập rõ vị trí, mục tiêu và trách nhiệm quản lý đối với hoạt động này. Đây là yêu cầu cần thiết nhằm bảo đảm tính chính danh, tính liên tục và tính định hướng chiến lược của hoạt động này.

Khi được tích hợp vào kế hoạch phát triển đội ngũ, hoạt động cố vấn hướng dẫn không còn là hoạt động hỗ trợ bổ sung, mà trở thành một cấu phần của hệ thống quản lý phát triển nguồn nhân lực học thuật. Điều này giúp liên kết mục tiêu phát triển cá nhân của giảng viên trẻ với mục tiêu phát triển đội ngũ của nhà trường, đồng thời tạo cơ sở để huy động nguồn lực, phân công trách nhiệm và theo dõi kết quả thực hiện một cách thống nhất.

Việc tích hợp không có nghĩa là đồng nhất hoạt động cố vấn hướng dẫn với toàn bộ hoạt động phát triển đội ngũ mà cần xác định rõ những nhu cầu và mục tiêu phát triển nào phù hợp để hỗ trợ thông qua cố vấn hướng dẫn. Trên cơ sở đó, nhà trường xác định đối tượng tham gia, định hướng lựa chọn cán bộ hướng dẫn, nguồn lực cần huy động, cơ chế phối hợp và các yêu cầu theo dõi kết quả. Cách tiếp cận này giúp hoạt động cố vấn hướng dẫn không còn phụ thuộc quá nhiều vào quan hệ cá nhân mà được đặt trong khuôn khổ quản lý và có sự bảo đảm của tổ chức để phát huy hiệu quả.

Thứ hai, xác định mục tiêu phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ theo tiếp cận năng lực làm cơ sở thiết kế nội dung cố vấn hướng dẫn.

Như đã phân tích ở Chương 2, một hạn chế nổi bật trong thực trạng hiện nay là công tác lập kế hoạch tại nhiều đơn vị mới dừng lại ở việc liệt kê hoạt động cố vấn hướng dẫn, chưa làm rõ mối liên hệ giữa hoạt động cố vấn với kết quả phát triển năng lực cụ thể của giảng viên trẻ. Do đó, mục tiêu phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ cần được xác định trên cơ sở khung năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ, kết quả đánh giá năng lực hiện có, yêu cầu của vị trí việc làm, nhiệm vụ chuyên môn và nhu cầu phát triển của từng cá nhân.

Trên cơ sở kết quả nghiên cứu thực trạng, việc xác định mục tiêu cần ưu tiên những thành tố năng lực còn hạn chế hoặc có ý nghĩa quan trọng đối với giai đoạn phát triển nghề nghiệp của từng giảng viên trẻ. Tuy nhiên, không phải toàn bộ các thành tố của khung năng lực đều cần được đưa vào một lộ trình cố vấn hướng dẫn. Những nội dung phù hợp với nhu cầu phát triển của cá nhân và khả năng hỗ trợ thông qua cố vấn hướng dẫn cần được lựa chọn làm trọng tâm để xác định mục tiêu, nội dung và hình thức hỗ trợ.

Việc xác định mục tiêu theo năng lực giúp kế hoạch chuyển trọng tâm từ việc chủ yếu quản lý các hoạt động sang quản lý hướng tới kết quả phát triển năng lực, đồng thời tạo căn cứ chung để nhà quản lý, cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ thống nhất trong tổ chức, thực hiện, theo dõi và đánh giá hoạt động cố vấn hướng dẫn.

Thứ ba, cụ thể hóa kế hoạch phát triển năng lực thông qua cố vấn hướng dẫn theo chuỗi logic gắn với quá trình phát triển của giảng viên trẻ.

Kế hoạch cần được xây dựng theo một chuỗi logic gồm: (i) xác định nhu cầu phát triển năng lực; (ii) xác lập mục tiêu và các ưu tiên phát triển, (iii) xác định yêu cầu đối với cán bộ hướng dẫn và phương thức hỗ trợ phù hợp, (iv) xác định nội dung và hình thức cố vấn hướng dẫn, (v) xác định các nhiệm vụ và trải nghiệm nghề nghiệp để giảng viên trẻ thực hiện với sự hướng dẫn của cán bộ hướng dẫn, (vi) xác định các mốc theo dõi, phản hồi và điều chỉnh và (vii) xác định kết quả dự kiến cùng các minh chứng phù hợp về sự tiến bộ của giảng viên trẻ.

Trong kế hoạch đó, mục tiêu phát triển phải đủ cụ thể để cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ có thể cùng xác định nội dung hỗ trợ. Hình thức cố vấn cần phù hợp với loại năng lực cần phát triển. Các nhiệm vụ nghề nghiệp cần được thiết kế nhằm tạo cơ hội để giảng viên trẻ học thông qua thực hành, quan sát, trao đổi, cùng thực hiện hoặc nhận phản hồi từ cán bộ hướng dẫn. Tùy mục tiêu, hoạt động có thể bao gồm dự giờ và trao đổi chuyên môn, cùng xây dựng hoặc điều chỉnh hoạt động dạy học, cùng tham gia nghiên cứu, hỗ trợ xây dựng bài báo, tham gia nhóm nghiên cứu, kết nối mạng lưới học thuật, tham gia hoạt động phục vụ cộng đồng hoặc các hình thức phát triển nghề nghiệp khác.

Kế hoạch cũng cần xác định những mốc rà soát phù hợp để cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ trao đổi về tiến độ, khó khăn, mức độ đạt mục tiêu và nhu cầu điều chỉnh. Phản hồi trong hoạt động cố vấn hướng dẫn vì vậy không chỉ xuất hiện ở cuối quá trình mà cần được xem là một bộ phận của kế hoạch phát triển, giúp giảng viên trẻ phản tư về hoạt động nghề nghiệp và điều chỉnh cách thức phát triển năng lực.

Việc chuẩn hóa nội dung kế hoạch như trên giúp khắc phục tình trạng kế hoạch mang tính hình thức, thiếu trọng tâm và khó triển khai trong thực tiễn. Đồng thời, điều này cũng tạo sự liên kết giữa mục tiêu phát triển, quá trình tương tác, hướng dẫn và kết quả tiến bộ của giảng viên trẻ. Bên cạnh đó, kế hoạch cũng cần được thiết kế đủ linh hoạt để các khoa, bộ môn và cá nhân giảng viên trẻ có thể cụ thể hóa theo đặc thù chuyên môn, điều kiện đội ngũ và nhu cầu phát triển năng lực cụ thể.

Như vậy, nội dung quản lý của biện pháp không chỉ hướng tới việc hoàn thiện cấu trúc của kế hoạch, mà còn nhằm thiết lập logic quản lý phát triển năng lực xuyên suốt, làm nền tảng cho việc tổ chức, chỉ đạo, giám sát và đánh giá hiệu quả hoạt động cố vấn hướng dẫn trong cơ sở giáo dục đại học.

Để hỗ trợ việc xây dựng và triển khai kế hoạch, cần sử dụng một số công cụ phù hợp nhằm thu thập thông tin về nhu cầu phát triển, nguồn lực hỗ trợ, cụ thể hóa

lộ trình giữa cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ, đồng thời theo dõi tiến độ và nhu cầu điều chỉnh trong quá trình thực hiện. Các công cụ này có vai trò hỗ trợ quản lý và được sử dụng linh hoạt theo đặc điểm của từng cơ sở giáo dục đại học. (Chi tiết xin tham khảo Mẫu kế hoạch tại Phụ lục 11).

3.3.1.3. Cách thức thực hiện

Việc thực hiện biện pháp được tổ chức theo cơ chế quản lý đa cấp, trong đó Ban Giám hiệu thực hiện quản lý chung. Đơn vị phụ trách công tác tổ chức cán bộ hoặc phát triển đội ngũ tham mưu và điều phối. Khoa, bộ môn trực tiếp quản lý và tổ chức triển khai trong phạm vi chuyên môn. Cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ trực tiếp tham gia quá trình xây dựng và thực hiện lộ trình phát triển năng lực nghề nghiệp.

Ở cấp trường, Ban Giám hiệu chỉ đạo xây dựng định hướng và kế hoạch tổng thể phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn theo từng giai đoạn, gắn với chiến lược phát triển đội ngũ. Kế hoạch cần xác định mục tiêu phát triển năng lực, đối tượng tham gia, nguyên tắc lựa chọn và bố trí cán bộ hướng dẫn, các hình thức cố vấn hướng dẫn có thể áp dụng, cơ chế phối hợp, nguồn lực, yêu cầu theo dõi - đánh giá và kết quả kỳ vọng. So với kế hoạch thông thường, nội dung cần thể hiện rõ hoạt động cố vấn hướng dẫn được sử dụng như thế nào để hỗ trợ đạt các mục tiêu phát triển năng lực.

Đơn vị phụ trách công tác tổ chức cán bộ và phát triển đội ngũ tham mưu cho Ban Giám hiệu trong việc tổng hợp nhu cầu, xây dựng kế hoạch, xác định nguồn cán bộ hướng dẫn, hướng dẫn các đơn vị cụ thể hóa kế hoạch và tổng hợp thông tin phục vụ điều chỉnh. Đơn vị này đồng thời phối hợp với các khoa, bộ môn để bảo đảm sự liên kết giữa kế hoạch cấp trường và nhu cầu phát triển cụ thể của giảng viên trẻ.

Ở cấp khoa, bộ môn, lãnh đạo đơn vị căn cứ định hướng chung và kết quả đánh giá đội ngũ để xác định nhu cầu phát triển của giảng viên trẻ, các năng lực cần ưu tiên, yêu cầu đối với cán bộ hướng dẫn và những hình thức hỗ trợ có thể áp dụng. Trên cơ sở đó, khoa, bộ môn cụ thể hóa kế hoạch cấp trường thành các định hướng và yêu cầu triển khai phù hợp với đặc điểm chuyên môn và điều kiện của đơn vị. Các thông tin về nhu cầu phát triển, chuyên môn và loại hình hỗ trợ cần thiết đồng thời là căn cứ cho việc lựa chọn và ghép nối cán bộ hướng dẫn được thực hiện trong khâu tổ chức triển khai.

Ở cấp độ cá nhân, trên cơ sở kết quả đánh giá năng lực hiện có, yêu cầu của khung năng lực nghề nghiệp, vị trí việc làm, nhiệm vụ chuyên môn và định hướng phát triển của đơn vị, cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ cùng trao đổi để làm rõ các nhu cầu ưu tiên, thống nhất mục tiêu phát triển, lựa chọn nội dung và hình thức hỗ trợ, xác định các nhiệm vụ hoặc trải nghiệm nghề nghiệp phù hợp và dự kiến các

minh chứng về sự tiến bộ. Đây là khâu quan trọng để chuyển định hướng và kế hoạch của tổ chức thành lộ trình phát triển phù hợp với từng giảng viên trẻ.

Giảng viên trẻ cần tham gia chủ động vào quá trình này, tự đánh giá nhu cầu và mục tiêu nghề nghiệp, thực hiện các nhiệm vụ đã thống nhất, ghi nhận tiến bộ và phản hồi những khó khăn gặp phải. Cán bộ hướng dẫn thực hiện vai trò định hướng, chia sẻ kinh nghiệm, tạo cơ hội học tập nghề nghiệp, quan sát hoặc cùng thực hiện nhiệm vụ khi cần thiết, cung cấp phản hồi và hỗ trợ giảng viên trẻ tự đánh giá quá trình phát triển và rút ra những bài học cần thiết.

Định kỳ hoặc khi có thay đổi đáng kể về nhiệm vụ và nhu cầu phát triển, cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ cần rà soát lại mục tiêu và lộ trình. Kết quả rà soát được phản ánh tới khoa, bộ môn ở mức phù hợp để điều chỉnh kế hoạch, bố trí nguồn lực hoặc thay đổi phương thức hỗ trợ khi cần thiết. Cách thức này giúp tạo vòng liên hệ giữa kế hoạch cấp tổ chức và quá trình phát triển thực tế của từng giảng viên trẻ.

Đối với biện pháp này, Ban Giám hiệu thực hiện chức năng quản lý chung và quyết định các định hướng, mục tiêu và yêu cầu chủ yếu của kế hoạch cấp trường; đơn vị phụ trách công tác tổ chức cán bộ hoặc phát triển đội ngũ thực hiện chức năng tham mưu, tổng hợp và điều phối. Khoa, bộ môn trực tiếp cụ thể hóa và tổ chức triển khai trong phạm vi chuyên môn. Cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ là những người trực tiếp tham gia xây dựng và thực hiện lộ trình phát triển thông qua hoạt động cố vấn hướng dẫn.

Trong quá trình triển khai, kế hoạch cần được rà soát và điều chỉnh định kỳ trên cơ sở kết quả đánh giá mức độ đạt được của các mục tiêu phát triển năng lực và phản hồi từ các chủ thể tham gia. Cơ chế điều chỉnh kế hoạch cần bảo đảm tính linh hoạt, cho phép thích ứng với thay đổi về bối cảnh, nhu cầu phát triển của giảng viên trẻ và yêu cầu đổi mới giáo dục đại học, đồng thời vẫn giữ được định hướng phát triển năng lực dài hạn đã xác lập.

Để minh họa cụ thể cách vận dụng các nội dung và cách thức thực hiện nêu trên, luận án xây dựng Mẫu Kế hoạch quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn tại một cơ sở giáo dục đại học, kèm theo một số biểu mẫu hỗ trợ việc xác định nhu cầu, cụ thể hóa lộ trình, theo dõi, phản hồi và điều chỉnh trong quá trình thực hiện (Chi tiết xin xem Phụ lục 11). Bản kế hoạch và các biểu mẫu có tính chất minh họa, có thể được điều chỉnh phù hợp với đặc điểm tổ chức, chuyên môn, nguồn lực và nhu cầu phát triển đội ngũ của từng cơ sở giáo dục đại học.

3.3.1.4. Các điều kiện bảo đảm

Việc thực hiện hiệu quả biện pháp hoàn thiện công tác lập kế hoạch phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn theo tiếp cận

năng lực phụ thuộc trước hết vào nhận thức và cam kết của lãnh đạo cơ sở giáo dục đại học. Lãnh đạo nhà trường cần nhận thức rõ rằng lập kế hoạch không chỉ là khâu thủ tục trong chu trình quản lý mà là công cụ định hướng phát triển đội ngũ, giúp xác định mục tiêu, ưu tiên, lộ trình và căn cứ tổ chức thực hiện. Sự cam kết của lãnh đạo cần được thể hiện thông qua việc xác định rõ trách nhiệm của các đơn vị, chỉ đạo xây dựng kế hoạch trên cơ sở nhu cầu thực tế và duy trì việc rà soát, điều chỉnh kế hoạch trong quá trình triển khai.

Bên cạnh đó, năng lực lập kế hoạch của đội ngũ cán bộ quản lý các cấp là một trong những điều kiện then chốt đối với chất lượng của biện pháp. Cán bộ quản lý cần có khả năng phân tích nhu cầu phát triển của giảng viên trẻ, đối chiếu năng lực hiện có với yêu cầu của khung năng lực nghề nghiệp, vị trí việc làm, nhiệm vụ chuyên môn và định hướng phát triển đội ngũ, từ đó xác lập mục tiêu, ưu tiên và lộ trình phù hợp. Đồng thời, cán bộ quản lý cần chuyển các mục tiêu phát triển năng lực thành những yêu cầu có thể tổ chức, theo dõi và đánh giá trong thực tiễn. Nếu thiếu năng lực này, kế hoạch dễ trở lại tình trạng thiên về liệt kê hoạt động, thiếu trọng tâm hoặc không gắn với kết quả phát triển cụ thể.

Một điều kiện quan trọng khác là hệ thống thông tin và dữ liệu phục vụ xác định nhu cầu và xây dựng kế hoạch. Nhà trường và các đơn vị chuyên môn cần có thông tin tương đối đầy đủ và cập nhật về đội ngũ giảng viên trẻ, kết quả đánh giá năng lực hiện có, nhiệm vụ chuyên môn, yêu cầu vị trí việc làm, định hướng phát triển của đơn vị và các nhu cầu phát triển cá nhân. Dữ liệu này là căn cứ để xác định khoảng cách giữa năng lực hiện có và yêu cầu cần đạt, qua đó giúp việc lập kế hoạch dựa trên căn cứ thực tiễn thay vì chủ yếu dựa vào kinh nghiệm hoặc nhận định chủ quan. Việc sử dụng dữ liệu cũng cần có chọn lọc, tập trung vào những thông tin thực sự cần thiết cho việc xác định mục tiêu và lộ trình phát triển.

Ngoài ra, cần có cơ chế phối hợp và trao đổi thông tin giữa các cấp quản lý, đơn vị chức năng, khoa, bộ môn, cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ. Lập kế hoạch phát triển năng lực nghề nghiệp thông qua cố vấn hướng dẫn chỉ có chất lượng khi thông tin về định hướng của nhà trường, yêu cầu chuyên môn của đơn vị và nhu cầu phát triển của cá nhân được kết nối với nhau. Sự tham gia của khoa, bộ môn giúp bảo đảm kế hoạch phù hợp với đặc thù chuyên môn. Sự tham gia của cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ giúp làm rõ các ưu tiên phát triển, tính phù hợp của nội dung hỗ trợ và khả năng thực hiện lộ trình. Cơ chế phối hợp rõ ràng đồng thời giúp tăng tính thống nhất giữa kế hoạch cấp trường và kế hoạch phát triển ở cấp đơn vị, cá nhân.

Bên cạnh các điều kiện trên, cần bảo đảm tính linh hoạt và khả năng điều chỉnh của kế hoạch. Nhu cầu phát triển của giảng viên trẻ, nhiệm vụ chuyên môn và

điều kiện tổ chức có thể thay đổi trong quá trình thực hiện. Vì vậy, kế hoạch không nên được xem là một văn bản cố định. Cần có các mốc rà soát phù hợp để đối chiếu tiến độ với mục tiêu đã xác định, tiếp nhận phản hồi từ các chủ thể tham gia và điều chỉnh nội dung, hình thức hỗ trợ hoặc lộ trình khi cần thiết. Tính linh hoạt giúp kế hoạch duy trì được định hướng dài hạn nhưng vẫn thích ứng với sự thay đổi của bối cảnh và nhu cầu phát triển thực tế.

Như vậy, các điều kiện bảo đảm của biện pháp tập trung vào những tiền đề trực tiếp đối với chất lượng của công tác lập kế hoạch, bao gồm cam kết của lãnh đạo, năng lực lập kế hoạch của cán bộ quản lý, thông tin và dữ liệu tin cậy, cơ chế phối hợp giữa các chủ thể, khả năng rà soát và điều chỉnh kế hoạch, cùng các công cụ hỗ trợ phù hợp. Đây là cơ sở để công tác lập kế hoạch phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn được thực hiện có căn cứ, có trọng tâm và gắn với kết quả phát triển thực tế.

3.3.2. Tổ chức và điều phối hoạt động cố vấn hướng dẫn theo cơ chế phối hợp đa cấp trong phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ

3.3.2.1 Mục đích

Biện pháp này nhằm hoàn thiện việc tổ chức và điều phối hoạt động cố vấn hướng dẫn theo cơ chế phối hợp đa cấp, bảo đảm hoạt động này được triển khai có hệ thống, có sự phân định trách nhiệm và phối hợp phù hợp giữa các cấp quản lý, các đơn vị và các chủ thể tham gia, đồng thời gắn với mục tiêu phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ. Qua đó, biện pháp góp phần khắc phục tình trạng hoạt động cố vấn hướng dẫn còn phân tán, thiếu liên kết giữa các đơn vị, phụ thuộc nhiều vào sáng kiến cá nhân và chưa phát huy đầy đủ vai trò điều phối của các cấp quản lý.

Việc tổ chức và điều phối không chỉ nhằm phân công nhiệm vụ giữa các đơn vị mà quan trọng hơn là tạo ra cơ chế để hoạt động cố vấn hướng dẫn được vận hành liên tục từ cấp trường đến khoa, bộ môn và trong mối quan hệ trực tiếp giữa cán bộ hướng dẫn với giảng viên trẻ. Theo đó, cần bảo đảm sự phù hợp giữa nhu cầu phát triển của giảng viên trẻ với năng lực, kinh nghiệm và khả năng hỗ trợ của cán bộ hướng dẫn, duy trì sự phối hợp và trao đổi thông tin giữa các bên, đồng thời tạo điều kiện để những khó khăn phát sinh trong quá trình thực hiện được nhận diện và xử lý kịp thời.

Biện pháp vì vậy hướng tới chuyển hoạt động cố vấn hướng dẫn từ chỗ chủ yếu dựa trên quan hệ cá nhân hoặc sự hỗ trợ tự nguyện thành một hoạt động được tổ chức có định hướng, có đầu mối điều phối, có trách nhiệm rõ ràng và có khả năng thích ứng với nhu cầu phát triển của từng giảng viên trẻ.

3.3.2.2. Nội dung

Nội dung của biện pháp tập trung vào tổ chức và vận hành cơ chế phối hợp đa cấp đối với hoạt động cố vấn hướng dẫn, bảo đảm sự thống nhất về định hướng quản lý ở cấp trường, tính chủ động của khoa, bộ môn và sự tham gia thực chất của cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ. Trên cơ sở đó, việc tổ chức và điều phối cần tập trung vào một số nội dung trọng tâm sau.

Thứ nhất, xác lập vị trí và cơ chế tổ chức hoạt động cố vấn hướng dẫn trong hệ thống quản lý phát triển đội ngũ giảng viên của cơ sở giáo dục đại học.

Hoạt động cố vấn hướng dẫn cần được đặt trong hệ thống quản lý phát triển đội ngũ giảng viên với đầu mối điều phối rõ ràng ở cấp trường và trách nhiệm tổ chức trực tiếp ở cấp khoa, bộ môn. Đây là cơ sở để hoạt động cố vấn hướng dẫn được duy trì ổn định, tránh tình trạng triển khai tự phát, phân tán hoặc phụ thuộc chủ yếu vào quan hệ cá nhân.

Việc xác lập cơ chế tổ chức cần làm rõ mối quan hệ giữa quản lý cấp trường, quản lý chuyên môn ở khoa, bộ môn và quá trình thực hiện cố vấn hướng dẫn giữa cán bộ hướng dẫn với giảng viên trẻ. Cấp trường không trực tiếp can thiệp vào từng tương tác chuyên môn giữa hai bên, mà giữ vai trò xác lập định hướng, cơ chế và điều kiện chung. Khoa/bộ môn trực tiếp tổ chức và hỗ trợ triển khai; cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ trực tiếp thực hiện các nội dung cố vấn hướng dẫn đã được xác định trong lộ trình phát triển.

Thứ hai, tổ chức lựa chọn và ghép cặp cán bộ hướng dẫn với giảng viên trẻ trên cơ sở sự phù hợp với nhu cầu phát triển năng lực.

Đây cần được xem là một nội dung cốt lõi của biện pháp. Việc phân công cán bộ hướng dẫn không nên chỉ dựa vào thâm niên, chức danh hoặc sự thuận tiện trong đơn vị, mà cần xem xét sự phù hợp giữa nhu cầu phát triển của giảng viên trẻ với chuyên môn, kinh nghiệm nghề nghiệp, khả năng hỗ trợ và điều kiện tham gia của cán bộ hướng dẫn.

Khoa/bộ môn cần sử dụng thông tin về nhu cầu và mục tiêu phát triển đã xác định trong kế hoạch để lựa chọn cán bộ hướng dẫn phù hợp. Trong trường hợp một cán bộ hướng dẫn không thể hỗ trợ đầy đủ các nội dung phát triển cần thiết, có thể huy động thêm nguồn lực chuyên môn trong hoặc ngoài đơn vị để hỗ trợ một số nội dung cụ thể. Cách tổ chức này phù hợp với thực tế rằng hoạt động cố vấn hướng dẫn không thể trực tiếp phát triển mọi thành tố năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ.

Việc ghép cặp cũng cần tính đến khả năng duy trì tương tác, mức độ sẵn sàng tham gia và sự phù hợp về lĩnh vực chuyên môn. Khi cần thiết, khoa, bộ môn có thể

điều chỉnh ghép cặp hoặc bổ sung hình thức hỗ trợ khác nếu quan hệ giữa cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ không đáp ứng được mục tiêu phát triển đã xác định.

Thứ ba, phân định vai trò, trách nhiệm và cơ chế phối hợp giữa các chủ thể trong tổ chức hoạt động cố vấn hướng dẫn.

Cần xác định rõ trách nhiệm của Ban Giám hiệu, đơn vị phụ trách công tác tổ chức cán bộ hoặc phát triển đội ngũ, khoa, bộ môn, cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ, tránh chồng chéo hoặc bỏ sót nhiệm vụ.

Sự phân định này không chỉ phục vụ quản lý hành chính mà phải hỗ trợ trực tiếp cho việc thực hiện cố vấn hướng dẫn. Cấp trường chịu trách nhiệm về cơ chế và điều kiện chung. Đơn vị chức năng thực hiện tham mưu, điều phối và tổng hợp thông tin. Khoa/bộ môn trực tiếp tổ chức, xử lý các vấn đề chuyên môn và hỗ trợ việc ghép nối. Cán bộ hướng dẫn thực hiện hướng dẫn, phản hồi và hỗ trợ phát triển; giảng viên trẻ chủ động tham gia, thực hiện các nội dung đã thống nhất và phản hồi về nhu cầu, khó khăn và tiến trình phát triển.

Thứ tư, xây dựng cơ chế phối hợp và trao đổi thông tin trong suốt quá trình thực hiện cố vấn hướng dẫn.

Cơ chế phối hợp cần bảo đảm sự liên thông từ khâu lựa chọn cán bộ hướng dẫn, ghép nối với giảng viên trẻ, tổ chức hoạt động cố vấn hướng dẫn, theo dõi tiến trình đến tổng hợp thông tin phục vụ quản lý.

Thông tin cần được trao đổi hai chiều. Khoa, bộ môn và đơn vị chức năng cần nắm được tiến độ, những khó khăn lớn và nhu cầu hỗ trợ phát sinh, nhưng không quy định cứng những tương tác cụ thể giữa cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ. Những trao đổi chuyên môn cụ thể giữa cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ cần được tôn trọng về tính linh hoạt và phù hợp với đặc điểm của từng cặp cán bộ hướng dẫn - giảng viên trẻ.

Cơ chế phối hợp cũng cần cho phép điều chỉnh nội dung, hình thức, tần suất và nguồn hỗ trợ khi nhu cầu phát triển hoặc điều kiện thực hiện thay đổi. Đây là điều kiện để hoạt động cố vấn hướng dẫn thích ứng với sự khác biệt giữa các cá nhân và không bị đóng khung trong một quy trình cứng nhắc.

Thứ năm, bảo đảm tính linh hoạt của hoạt động cố vấn hướng dẫn theo đặc điểm chuyên môn, nhu cầu phát triển và điều kiện của từng đơn vị.

Bên cạnh sự thống nhất về định hướng và cơ chế quản lý, khoa, bộ môn cần có quyền chủ động lựa chọn hình thức cố vấn hướng dẫn phù hợp với đặc thù chuyên môn và nhu cầu phát triển của giảng viên trẻ.

3.3.2.3. Cách thức thực hiện

Cách thức thực hiện biện pháp tổ chức và điều phối hoạt động cố vấn hướng dẫn cần được triển khai theo cơ chế quản lý đa cấp, trong đó mỗi cấp quản lý đảm nhiệm chức năng phù hợp, bảo đảm sự thống nhất về định hướng nhưng vẫn phát

huy tính chủ động của các đơn vị và cá nhân tham gia. Ban Giám hiệu thực hiện quản lý chung. Đơn vị phụ trách công tác tổ chức cán bộ hoặc phát triển đội ngũ thực hiện chức năng tham mưu và điều phối. Khoa/bộ môn trực tiếp quản lý và tổ chức triển khai hoạt động cố vấn hướng dẫn trong phạm vi chuyên môn. Cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ trực tiếp tham gia quá trình cố vấn hướng dẫn và phát triển năng lực nghề nghiệp.

Ở cấp trường, Ban Giám hiệu ban hành định hướng và các quy định chung về tổ chức hoạt động cố vấn hướng dẫn trên cơ sở kế hoạch phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ đã được xác lập. Nội dung quản lý cần làm rõ đầu mối điều phối, nguyên tắc lựa chọn cán bộ hướng dẫn, cơ chế phối hợp giữa các đơn vị, chế độ thông tin cần thiết, quyền và trách nhiệm của các bên cũng như nguyên tắc xử lý các vấn đề phát sinh.

Đơn vị phụ trách công tác tổ chức cán bộ và phát triển đội ngũ tham mưu cho Ban Giám hiệu trong việc tổ chức hệ thống, tổng hợp nhu cầu từ các đơn vị, hỗ trợ xây dựng nguồn cán bộ hướng dẫn, hướng dẫn quy trình thực hiện và duy trì kênh thông tin giữa cấp trường với khoa, bộ môn. Đơn vị này không thay thế vai trò quản lý chuyên môn của khoa, bộ môn mà tập trung vào điều phối ở cấp hệ thống.

Ở cấp khoa, bộ môn, lãnh đạo đơn vị trực tiếp tổ chức triển khai hoạt động cố vấn hướng dẫn. Trên cơ sở nhu cầu phát triển của giảng viên trẻ, khoa, bộ môn lựa chọn và kết nối cán bộ hướng dẫn phù hợp, thống nhất với các bên về mục tiêu, nội dung, hình thức và cách thức tương tác đồng thời theo dõi quá trình thực hiện ở mức cần thiết để hỗ trợ xử lý khó khăn phát sinh.

Đặc biệt, việc ghép cặp giữa giảng viên trẻ với cán bộ hướng dẫn cần tránh cách phân công mang tính hình thức. Trước khi chính thức triển khai, cần tạo điều kiện để cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ trao đổi về nhu cầu phát triển, kỳ vọng, cách thức làm việc và khả năng hỗ trợ. Nếu sau một thời gian thực hiện xuất hiện sự không phù hợp rõ rệt về chuyên môn, cách thức làm việc hoặc khả năng đáp ứng nhu cầu phát triển, Khoa và Bộ môn phụ trách cần thực hiện các điều chỉnh phù hợp.

Trong quá trình thực hiện cố vấn hướng dẫn, cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ thực hiện các nội dung đã thống nhất trong kế hoạch và lộ trình phát triển. Cán bộ hướng dẫn thực hiện vai trò định hướng, hỗ trợ, phản hồi, chia sẻ kinh nghiệm, tạo cơ hội để giảng viên trẻ tham gia các nhiệm vụ hoặc hoạt động nghề nghiệp phù hợp và hỗ trợ phản tư về quá trình phát triển. Giảng viên trẻ chủ động thực hiện các nội dung đã thống nhất, phản hồi về những khó khăn và nhu cầu phát sinh, đồng thời cung cấp những thông tin cần thiết để cán bộ hướng dẫn và đơn vị chuyên môn có căn cứ điều chỉnh hỗ trợ.

Hoạt động cố vấn hướng dẫn có thể được thực hiện thông qua trao đổi trực tiếp, dự giờ và phản hồi, cùng thực hiện nhiệm vụ chuyên môn, tham gia nghiên cứu hoặc hoạt động học thuật, hỗ trợ xây dựng sản phẩm nghề nghiệp và các hình thức phù hợp khác. Hình thức và tần suất tương tác không nên quy định cứng nhắc giống nhau cho mọi trường hợp mà cần phù hợp với mục tiêu phát triển, đặc điểm chuyên môn và điều kiện thực tế của từng cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ.

Trong quá trình điều phối, Khoa và Bộ môn phụ trách cần duy trì kênh trao đổi để nắm bắt những khó khăn cần hỗ trợ. Đơn vị chức năng tổng hợp những vấn đề vượt quá phạm vi của đơn vị chuyên môn để tham mưu xử lý ở cấp trường. Thông tin quản lý cần tập trung vào tiến trình thực hiện, những vướng mắc và nhu cầu hỗ trợ, hạn chế việc yêu cầu báo cáo quá chi tiết về các trao đổi và hướng dẫn chuyên môn giữa cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ.

Việc tổ chức và điều phối được rà soát định kỳ để nhận diện các vấn đề như phân công cán bộ hướng dẫn chưa phù hợp, tương tác cố vấn hướng dẫn không được duy trì, thiếu nguồn lực hỗ trợ, nhu cầu phát triển của giảng viên trẻ thay đổi... Kết quả rà soát là căn cứ để điều chỉnh cách thức ghép cặp, nội dung hỗ trợ, cơ chế phối hợp hoặc nguồn lực cần thiết.

Như vậy, trong biện pháp này, Ban Giám hiệu giữ trách nhiệm quản lý chung. Đơn vị phụ trách công tác tổ chức cán bộ hoặc phát triển đội ngũ giữ vai trò tham mưu và điều phối ở cấp trường. Khoa/bộ môn là cấp trực tiếp quản lý và tổ chức hoạt động cố vấn hướng dẫn. Cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ là những người trực tiếp thực hiện quá trình cố vấn hướng dẫn.

3.3.2.4. Các điều kiện bảo đảm

Việc tổ chức và điều phối hoạt động cố vấn hướng dẫn chỉ có thể vận hành ổn định khi có sự thống nhất về định hướng, năng lực điều phối, hệ thống thông tin, nguồn lực tối thiểu và môi trường tổ chức khuyến khích sự hợp tác nghề nghiệp.

Trước hết là điều kiện về sự thống nhất trong chỉ đạo và cam kết của lãnh đạo Nhà trường. Ban Giám hiệu cần xác lập rõ vị trí của hoạt động cố vấn hướng dẫn trong hệ thống phát triển đội ngũ giảng viên và duy trì đầu mối điều phối phù hợp. Sự cam kết của lãnh đạo cần được thể hiện không chỉ qua quy định mà còn qua việc bảo đảm điều kiện để các đơn vị và cán bộ hướng dẫn có thể thực hiện trách nhiệm được giao.

Thứ hai, năng lực tổ chức và điều phối của đội ngũ cán bộ quản lý các cấp là điều kiện then chốt. Hoạt động cố vấn hướng dẫn liên quan đến nhiều chủ thể và đơn vị, do đó cán bộ quản lý cấp trường, khoa và bộ môn cần có năng lực phân công, kết nối, xử lý thông tin, điều hòa lợi ích và hỗ trợ các chủ thể tham gia. Nếu năng lực điều phối hạn chế, cơ chế phối hợp dễ rơi vào hình thức hoặc không tạo được sự liên thông trong thực tiễn.

Bên cạnh đó, cần có cơ chế ghi nhận phù hợp đối với sự tham gia của cán bộ hướng dẫn, bởi việc thực hiện cố vấn hướng dẫn có chất lượng đòi hỏi thời gian, trách nhiệm và sự đầu tư chuyên môn. Sự ghi nhận này không nhất thiết chỉ dưới hình thức vật chất mà có thể được thể hiện trong phân công công việc, đánh giá đóng góp chuyên môn hoặc các chính sách phát triển đội ngũ phù hợp.

Một điều kiện quan trọng khác là hệ thống thông tin và kênh trao đổi ổn định giữa các chủ thể. Cơ chế tổ chức và điều phối chỉ có thể vận hành hiệu quả khi thông tin giữa cấp trường, khoa, bộ môn, cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ được trao đổi kịp thời, minh bạch và có phản hồi. Đây là nền tảng giúp nhà trường nắm bắt tiến trình triển khai, nhận diện khó khăn và hỗ trợ điều chỉnh hoạt động cố vấn hướng dẫn khi cần thiết.

Ngoài ra, cần bảo đảm nguồn lực tối thiểu cho công tác điều phối, bao gồm nhân lực phụ trách, thời gian thực hiện, công cụ quản lý và điều kiện hỗ trợ trao đổi chuyên môn. Mặc dù biện pháp này không đòi hỏi nguồn lực đầu tư lớn, nhưng nếu thiếu nhân sự điều phối, thiếu thời gian dành cho hoạt động cố vấn hướng dẫn hoặc thiếu công cụ hỗ trợ theo dõi, việc tổ chức và điều phối khó có thể duy trì ổn định.

Cuối cùng, văn hóa tổ chức và sự hợp tác trong cộng đồng học thuật là điều kiện nền tảng. Hoạt động cố vấn hướng dẫn chỉ phát huy hiệu quả khi được đặt trong môi trường khuyến khích chia sẻ, hỗ trợ lẫn nhau, tôn trọng phản hồi và cùng hướng tới phát triển nghề nghiệp. Văn hóa tổ chức tích cực giúp giảm tâm lý e ngại, tăng cường sự tham gia của giảng viên trẻ và tạo nền tảng cho sự phối hợp bền vững giữa các chủ thể.

3.3.3. Tổ chức bồi dưỡng cán bộ hướng dẫn nhằm nâng cao chất lượng cố vấn hướng dẫn trong phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ

3.3.3.1. Mục đích

Biện pháp này nhằm nâng cao năng lực thực hiện hoạt động cố vấn hướng dẫn của đội ngũ cán bộ hướng dẫn, qua đó nâng cao chất lượng hỗ trợ phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ. Biện pháp góp phần khắc phục tình trạng hoạt động cố vấn hướng dẫn còn phụ thuộc nhiều vào kinh nghiệm cá nhân của cán bộ hướng dẫn, nội dung hỗ trợ chưa đồng đều và việc bồi dưỡng cán bộ hướng dẫn chưa được tổ chức thường xuyên, có hệ thống.

Kết quả nghiên cứu thực trạng cho thấy hoạt động cố vấn hướng dẫn đã có những tác động nhất định đối với sự thích nghi nghề nghiệp và hoạt động dạy học của giảng viên trẻ, nhưng còn thiên về hỗ trợ các nhiệm vụ trước mắt. Trong khi đó, những nội dung phát triển dài hạn như nghiên cứu khoa học, công bố, tham gia cộng đồng học thuật, năng lực số và phát triển nghề nghiệp liên tục chưa được quan tâm tương xứng. Đồng thời, điều kiện bồi dưỡng kỹ năng cho cán bộ hướng dẫn còn hạn

ché, khiến chất lượng hoạt động cố vấn hướng dẫn phụ thuộc khá nhiều vào kinh nghiệm và sự chủ động của từng cá nhân.

Do đó, mục đích của biện pháp không chỉ là bổ sung kiến thức hoặc kỹ năng cho cán bộ hướng dẫn, mà quan trọng hơn là giúp họ thực hiện được quá trình cố vấn hướng dẫn theo định hướng phát triển năng lực: hiểu nhu cầu và mục tiêu phát triển của giảng viên trẻ; lựa chọn nội dung và cách thức hỗ trợ phù hợp; tạo cơ hội để giảng viên trẻ học tập thông qua hoạt động nghề nghiệp; cung cấp phản hồi có tính phát triển và hỗ trợ giảng viên trẻ phản tư, điều chỉnh lộ trình và kết nối với các nguồn lực cần thiết.

3.3.3.2. Nội dung

Nội dung của biện pháp tập trung vào phát triển những năng lực cần thiết để cán bộ hướng dẫn thực hiện có chất lượng vai trò hỗ trợ phát triển năng lực nghề nghiệp cho giảng viên trẻ. Bồi dưỡng cần gắn với đặc điểm của hoạt động cố vấn hướng dẫn, trong đó cán bộ hướng dẫn không thay thế giảng viên trẻ trong quá trình phát triển mà hỗ trợ họ nhận diện nhu cầu, xác định ưu tiên, học tập từ thực tiễn nghề nghiệp, tiếp nhận phản hồi và từng bước nâng cao khả năng tự phát triển. Trên cơ sở đó, nội dung bồi dưỡng tập trung vào các phương diện sau.

Thứ nhất, nâng cao nhận thức và hiểu biết của cán bộ hướng dẫn về phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ và vai trò của hoạt động cố vấn hướng dẫn.

Cán bộ hướng dẫn cần được trang bị hiểu biết về khung năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ, đặc điểm phát triển nghề nghiệp theo từng giai đoạn và nguyên tắc cá nhân hóa trong hỗ trợ phát triển. Việc hiểu khung năng lực giúp cán bộ hướng dẫn có hệ quy chiếu để trao đổi với giảng viên trẻ về nhu cầu, mục tiêu và tiến trình phát triển, nhưng không đồng nghĩa với việc cán bộ hướng dẫn phải trực tiếp hỗ trợ phát triển tất cả các thành tố năng lực trong khung.

Cần làm rõ phạm vi và giới hạn của hoạt động cố vấn hướng dẫn. Đối với những nội dung nằm trong chuyên môn và kinh nghiệm của cán bộ hướng dẫn, sự hỗ trợ có thể được thực hiện trực tiếp thông qua trao đổi, quan sát, cùng thực hiện nhiệm vụ nghề nghiệp và phản hồi. Đối với những năng lực chuyên biệt hoặc nằm ngoài khả năng hỗ trợ trực tiếp, cán bộ hướng dẫn cần biết cách nhận diện nhu cầu và kết nối giảng viên trẻ với nguồn lực, chuyên gia hoặc cơ hội phát triển phù hợp.

Thứ hai, bồi dưỡng năng lực phân tích nhu cầu và cùng giảng viên trẻ xác định mục tiêu, ưu tiên và lộ trình phát triển.

Cán bộ hướng dẫn cần có khả năng sử dụng các thông tin về năng lực hiện có của giảng viên trẻ, yêu cầu của khung năng lực nghề nghiệp, nhiệm vụ chuyên môn, vị trí việc làm, định hướng phát triển của đơn vị và định hướng nghề nghiệp của cá nhân để cùng giảng viên trẻ phân tích nhu cầu phát triển.

Trên cơ sở đó, cán bộ hướng dẫn hỗ trợ giảng viên trẻ xác định những nội dung cần ưu tiên, đặt mục tiêu phù hợp và xây dựng lộ trình có tính khả thi. Trọng tâm không phải là cán bộ hướng dẫn quyết định thay cho giảng viên trẻ, mà là giúp giảng viên trẻ từng bước nâng cao khả năng tự nhận diện nhu cầu, tự đặt mục tiêu và chủ động quản lý quá trình phát triển nghề nghiệp của mình.

Thứ ba, bồi dưỡng phương pháp và kỹ năng thực hiện hoạt động cố vấn hướng dẫn gắn với thực tiễn nghề nghiệp.

Đây là nội dung trung tâm của biện pháp. Cán bộ hướng dẫn cần được bồi dưỡng cách lựa chọn hình thức hỗ trợ phù hợp với mục tiêu và loại năng lực cần phát triển, cách chia sẻ kinh nghiệm mà không áp đặt, cách quan sát và phân tích hoạt động nghề nghiệp, cách đặt câu hỏi gợi mở, cách hỗ trợ giảng viên trẻ thực hiện những nhiệm vụ hoặc trải nghiệm nghề nghiệp phù hợp và cách kết nối giảng viên trẻ với các cơ hội học tập.

Hoạt động cố vấn hướng dẫn có thể được thực hiện thông qua dự giờ và trao đổi sau dự giờ, cùng chuẩn bị hoặc rà soát hoạt động dạy học, cùng tham gia nghiên cứu, hỗ trợ xây dựng bài báo hoặc sản phẩm khoa học, tham gia nhóm nghiên cứu, hoạt động học thuật, phục vụ cộng đồng hoặc các nhiệm vụ nghề nghiệp khác phù hợp với mục tiêu phát triển. Việc lựa chọn hình thức cần căn cứ vào nhu cầu cụ thể của giảng viên trẻ và khả năng hỗ trợ thực tế của cán bộ hướng dẫn, tránh áp dụng một phương thức giống nhau cho mọi trường hợp.

Thứ tư, bồi dưỡng kỹ năng phản hồi, hỗ trợ phản tư và điều chỉnh quá trình phát triển.

Phản hồi là một thành tố quan trọng của hoạt động cố vấn hướng dẫn. Cán bộ hướng dẫn cần có khả năng cung cấp phản hồi cụ thể, có căn cứ, tập trung vào sự tiến bộ và khả năng cải thiện, thay vì chủ yếu nhận xét hoặc đánh giá kết quả cuối cùng.

Bên cạnh việc đưa ra phản hồi, cán bộ hướng dẫn cần biết cách khuyến khích giảng viên trẻ tự xem xét hoạt động nghề nghiệp của mình, nhận diện điểm mạnh, hạn chế và nguyên nhân, từ đó đề xuất phương án điều chỉnh. Quá trình này giúp hoạt động cố vấn hướng dẫn không chỉ giải quyết những khó khăn trước mắt mà còn góp phần hình thành khả năng tự học tập và tự phát triển nghề nghiệp ở giảng viên trẻ.

Thứ năm, bồi dưỡng khả năng theo dõi tiến trình, sử dụng minh chứng và kết nối nguồn lực phát triển.

Cán bộ hướng dẫn cần biết cách cùng giảng viên trẻ theo dõi mức độ thực hiện mục tiêu và lộ trình đã thống nhất thông qua những minh chứng phù hợp như sản phẩm chuyên môn, hoạt động giảng dạy, kết quả nghiên cứu, sản phẩm khoa

học, sự tham gia vào hoạt động nghề nghiệp hoặc những thay đổi trong thực hành nghề nghiệp.

Khi nhận thấy nhu cầu phát triển vượt quá khả năng hỗ trợ của mình, cán bộ hướng dẫn cần có khả năng giới thiệu hoặc kết nối giảng viên trẻ với đồng nghiệp có chuyên môn phù hợp, nhóm nghiên cứu, hoạt động bồi dưỡng, nguồn học liệu, mạng lưới học thuật hoặc các nguồn hỗ trợ khác. Đây là một trong những cách để hoạt động cố vấn hướng dẫn phát huy vai trò phát triển mà không bị giới hạn bởi năng lực của một cá nhân cán bộ hướng dẫn.

3.3.3.3. *Cách thức thực hiện*

Việc tổ chức bồi dưỡng cán bộ hướng dẫn được thực hiện theo cơ chế quản lý đa cấp, trong đó Ban Giám hiệu thực hiện quản lý chung và quyết định chủ trương, kế hoạch và nguồn lực. Đơn vị phụ trách công tác tổ chức cán bộ hoặc phát triển đội ngũ tham mưu và điều phối hoạt động bồi dưỡng. Khoa/bộ môn trực tiếp xác định nhu cầu, lựa chọn cán bộ hướng dẫn tham gia và hỗ trợ vận dụng sau bồi dưỡng. Cán bộ hướng dẫn là người trực tiếp tham gia bồi dưỡng và vận dụng kết quả vào hoạt động cố vấn hướng dẫn.

Ở cấp trường, Ban Giám hiệu chỉ đạo xây dựng kế hoạch bồi dưỡng cán bộ hướng dẫn gắn với kế hoạch phát triển đội ngũ và yêu cầu nâng cao chất lượng hoạt động cố vấn hướng dẫn. Kế hoạch bồi dưỡng cần xác định rõ đối tượng, mục tiêu, nội dung, hình thức, thời gian, nguồn lực và yêu cầu vận dụng sau bồi dưỡng. Việc bồi dưỡng không nên được tổ chức như một hoạt động tập huấn tách rời mà cần gắn với những vấn đề thực tế đang phát sinh trong hoạt động cố vấn hướng dẫn và nhu cầu hỗ trợ của giảng viên trẻ.

Đơn vị phụ trách công tác tổ chức cán bộ hoặc phát triển đội ngũ tham mưu xây dựng chương trình, phối hợp huy động chuyên gia, chuẩn bị tài liệu và tổ chức các hình thức bồi dưỡng phù hợp. Đồng thời, đơn vị này tổng hợp thông tin từ khoa, bộ môn và cán bộ hướng dẫn để điều chỉnh nội dung bồi dưỡng theo nhu cầu thực tế.

Ở cấp khoa, bộ môn, lãnh đạo đơn vị xác định nhu cầu bồi dưỡng của đội ngũ cán bộ hướng dẫn trên cơ sở những khó khăn, hạn chế và yêu cầu thực tế trong quá trình hỗ trợ giảng viên trẻ. Việc lựa chọn người tham gia bồi dưỡng cần ưu tiên những cán bộ đang hoặc dự kiến đảm nhiệm vai trò hướng dẫn, đồng thời tính đến đặc điểm chuyên môn và nhóm năng lực mà họ thường hỗ trợ giảng viên trẻ phát triển.

Sau bồi dưỡng, Khoa, Bộ môn cần tạo điều kiện để cán bộ hướng dẫn áp dụng những nội dung đã học vào quá trình cố vấn hướng dẫn, trao đổi kinh nghiệm với đồng nghiệp và phản hồi những khó khăn phát sinh. Có thể tổ chức các buổi

chia sẻ tình huống, trao đổi kinh nghiệm hoặc sinh hoạt chuyên môn dành cho cán bộ hướng dẫn nhằm duy trì quá trình học tập sau bồi dưỡng.

Đối với cán bộ hướng dẫn, việc tham gia bồi dưỡng cần gắn với thực hành. Thay vì chỉ tiếp nhận kiến thức, cán bộ hướng dẫn có thể phân tích tình huống thực tế, thực hành xác định nhu cầu, xây dựng mục tiêu, đặt câu hỏi, phản hồi, hỗ trợ phản tư và xử lý những tình huống phát sinh trong hoạt động cố vấn hướng dẫn. Sau bồi dưỡng, cán bộ hướng dẫn vận dụng những nội dung phù hợp vào quá trình hỗ trợ giảng viên trẻ và tự đánh giá những thay đổi trong cách thức thực hiện vai trò của mình.

Thông tin từ thực tiễn vận dụng cần được phản hồi trở lại khoa, bộ môn và đơn vị phụ trách để tiếp tục hoàn thiện nội dung bồi dưỡng. Như vậy, hoạt động bồi dưỡng không kết thúc sau một khóa học mà được duy trì như một quá trình phát triển năng lực của chính đội ngũ cán bộ hướng dẫn.

Đối với biện pháp này, Ban Giám hiệu là chủ thể quản lý chung. Đơn vị phụ trách công tác tổ chức cán bộ hoặc phát triển đội ngũ là đơn vị tham mưu và điều phối. Khoa/bộ môn trực tiếp quản lý việc lựa chọn, tham gia và vận dụng kết quả bồi dưỡng ở cấp chuyên môn. Cán bộ hướng dẫn là người trực tiếp tham gia bồi dưỡng và thực hiện hoạt động cố vấn hướng dẫn đối với giảng viên trẻ.

3.3.3.4. Điều kiện bảo đảm

Để biện pháp được thực hiện có hiệu quả, trước hết nhà trường cần nhận thức rõ bồi dưỡng cán bộ hướng dẫn là một nội dung của quản lý phát triển đội ngũ và là điều kiện trực tiếp bảo đảm chất lượng hoạt động cố vấn hướng dẫn, chứ không phải hoạt động tập huấn mang tính phong trào hoặc chỉ thực hiện khi có yêu cầu hành chính.

Chương trình bồi dưỡng cần được xây dựng trên cơ sở nhu cầu thực tế của cán bộ hướng dẫn và những vấn đề đã phát sinh trong quá trình hỗ trợ giảng viên trẻ. Nội dung cần có tính thực hành, gắn với tình huống cụ thể, tạo cơ hội để người tham gia trao đổi kinh nghiệm, thử nghiệm phương pháp và nhận phản hồi.

Nhà trường cần bảo đảm thời gian và điều kiện để cán bộ hướng dẫn tham gia bồi dưỡng và vận dụng sau bồi dưỡng. Đồng thời, cần có nguồn chuyên gia hoặc cán bộ có kinh nghiệm phù hợp để tổ chức bồi dưỡng, hỗ trợ giải quyết những tình huống khó và chia sẻ kinh nghiệm thực tiễn.

Cơ chế hỗ trợ sau bồi dưỡng cũng cần được duy trì. Cán bộ hướng dẫn cần có nơi trao đổi khi gặp khó khăn, được tiếp cận tài liệu, đồng nghiệp hoặc nguồn chuyên môn phù hợp và có cơ hội chia sẻ kinh nghiệm với những cán bộ hướng dẫn khác. Thông tin phản hồi từ quá trình vận dụng là căn cứ để nhà trường và khoa, bộ môn điều chỉnh nội dung, hình thức và mức độ bồi dưỡng ở các giai đoạn tiếp theo.

Sau cùng, môi trường học thuật và văn hóa tổ chức cần khuyến khích học tập nghề nghiệp, chia sẻ kinh nghiệm, phản hồi và hợp tác giữa các thể hệ giảng viên. Môi trường như vậy không chỉ hỗ trợ cán bộ hướng dẫn nâng cao năng lực thực hiện vai trò mà còn tạo điều kiện để hoạt động cố vấn hướng dẫn được duy trì như một phần tự nhiên của công tác phát triển đội ngũ.

3.3.4. Xây dựng và vận hành cơ chế theo dõi, phản hồi và đánh giá kết quả phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

3.3.4.1. Mục đích

Biện pháp này nhằm xây dựng và vận hành cơ chế theo dõi, phản hồi và đánh giá để cung cấp thông tin kịp thời về quá trình thực hiện cố vấn hướng dẫn và sự tiến bộ về năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ, làm căn cứ điều chỉnh hoạt động hỗ trợ và các quyết định quản lý có liên quan. Qua đó, biện pháp góp phần khắc phục tình trạng công tác theo dõi, đánh giá còn thiên về kiểm tra việc thực hiện và hồ sơ, trong khi việc sử dụng minh chứng về kết quả phát triển năng lực và thông tin phản hồi để cải tiến quá trình cố vấn hướng dẫn còn hạn chế.

Theo dõi và đánh giá trong biện pháp này không chỉ nhằm xác nhận hoạt động cố vấn hướng dẫn đã được thực hiện hay chưa, mà cần trả lời được những vấn đề có ý nghĩa đối với quản lý phát triển: giảng viên trẻ đang tiến bộ như thế nào so với mục tiêu và lộ trình đã xác định, những nội dung hỗ trợ nào đang phát huy tác dụng, những khó khăn hoặc nhu cầu mới nào xuất hiện, và cần điều chỉnh mục tiêu, nội dung, hình thức hoặc nguồn hỗ trợ như thế nào.

Biện pháp hướng tới hình thành dòng thông tin hai chiều và liên tục: từ quá trình thực hiện giữa cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ đến khoa, bộ môn và cấp trường và từ kết quả theo dõi, đánh giá trở lại quá trình cố vấn hướng dẫn để hỗ trợ phản hồi, điều chỉnh lộ trình và hoàn thiện cách thức quản lý.

3.3.4.2. Nội dung

Biện pháp tập trung vào xây dựng và vận hành cơ chế theo dõi, phản hồi và đánh giá gắn với mục tiêu, lộ trình phát triển năng lực của từng giảng viên trẻ và quá trình cố vấn hướng dẫn đã được xác lập. Cơ chế này vừa theo dõi chất lượng quá trình thực hiện, vừa xem xét sự tiến bộ có minh chứng của giảng viên trẻ. Trên cơ sở đó, biện pháp tập trung vào một số nội dung sau:

Thứ nhất, xác định nội dung, tiêu chí và minh chứng đánh giá phù hợp với mục tiêu phát triển đã xác lập.

Việc đánh giá cần căn cứ vào khung năng lực nghề nghiệp nhưng không nhất thiết đánh giá toàn bộ các nhóm năng lực ở mỗi trường hợp. Trên cơ sở mục tiêu và lộ trình phát triển của từng giảng viên trẻ, cần lựa chọn những năng lực hoặc nội dung phát triển được xác định là trọng tâm và phù hợp với khả năng hỗ trợ thông qua cố vấn hướng dẫn để xây dựng tiêu chí và minh chứng tương ứng.

Minh chứng có thể bao gồm sự thay đổi trong cách thực hiện nhiệm vụ nghề nghiệp, sản phẩm chuyên môn, kết quả nghiên cứu, sản phẩm khoa học, hoạt động giảng dạy, sự tham gia vào các hoạt động học thuật hoặc những biểu hiện khác phù hợp với mục tiêu phát triển. Việc sử dụng minh chứng cần hướng tới phản ánh sự tiến bộ theo thời gian, thay vì chỉ ghi nhận số lượng hoạt động đã tham gia hoặc hồ sơ đã hoàn thành.

Bên cạnh kết quả phát triển của giảng viên trẻ, cơ chế theo dõi cũng cần có một số thông tin về quá trình cố vấn hướng dẫn, chẳng hạn mức độ duy trì tương tác, sự phù hợp của nội dung hỗ trợ, tiến độ thực hiện các nội dung đã thống nhất, những khó khăn phát sinh và nhu cầu điều chỉnh. Như vậy, nhà quản lý có thể phân biệt giữa quá trình cố vấn hướng dẫn đã được thực hiện như thế nào và giảng viên trẻ đã có sự tiến bộ ra sao.

Thứ hai, tổ chức theo dõi quá trình cố vấn hướng dẫn gắn với tiến trình phát triển của giảng viên trẻ.

Theo dõi cần được thực hiện trong suốt quá trình chứ không chỉ ở thời điểm kết thúc. Trong quá trình thực hiện, cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ định kỳ trao đổi về mức độ thực hiện mục tiêu, những thay đổi đã đạt được, khó khăn gặp phải và những nội dung cần điều chỉnh. Khoa, bộ môn theo dõi ở mức độ cần thiết để nhận diện các trường hợp cần hỗ trợ, chẳng hạn việc ghép nối chưa phù hợp, tương tác không được duy trì, nội dung hỗ trợ vượt quá khả năng của cán bộ hướng dẫn hoặc nhu cầu phát triển của giảng viên trẻ đã thay đổi.

Việc theo dõi cần tránh biến hoạt động cố vấn hướng dẫn thành một quy trình báo cáo nặng nề thủ tục. Thông tin được thu thập phải có giá trị đối với việc hỗ trợ phát triển và ra quyết định quản lý, thay vì tăng thêm hồ sơ cho cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ.

Thứ ba, thiết lập cơ chế phản hồi và đối thoại phát triển giữa cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ.

Phản hồi cần được xem là mắt xích trung tâm kết nối theo dõi với điều chỉnh quá trình phát triển. Cán bộ hướng dẫn sử dụng các quan sát và minh chứng có liên quan để trao đổi với giảng viên trẻ về những tiến bộ đã đạt được, những nội dung còn hạn chế và khả năng cải thiện. Giảng viên trẻ đồng thời tự đánh giá quá trình của mình, phản ánh về mức độ phù hợp của sự hỗ trợ và đề xuất nhu cầu tiếp theo.

Đối thoại giữa hai bên không chỉ nhằm nhận xét kết quả mà cần hỗ trợ giảng viên trẻ phản tư về trải nghiệm nghề nghiệp, nhận diện nguyên nhân của những tiến bộ hoặc khó khăn và chủ động lựa chọn bước phát triển tiếp theo.

Khi kết quả hoặc phản hồi cho thấy một nhu cầu phát triển nằm ngoài khả năng hỗ trợ trực tiếp của cán bộ hướng dẫn, thông tin đó cần được sử dụng để kết nối giảng viên trẻ với hình thức hoặc nguồn lực phát triển khác, thay vì yêu cầu

cán bộ hướng dẫn tiếp tục đảm nhận một nội dung không phù hợp với năng lực của mình.

Thứ tư, kết hợp đánh giá sự tiến bộ của giảng viên trẻ với đánh giá mức độ phù hợp và chất lượng của quá trình cố vấn hướng dẫn.

Một mặt, cần xem xét mức độ tiến bộ của giảng viên trẻ so với điểm xuất phát, mục tiêu và lộ trình đã thống nhất. Mặt khác, cần xem xét hoạt động cố vấn hướng dẫn đã tạo điều kiện cho sự phát triển đó ở mức độ nào: (i) việc ghép cặp giữa giảng viên trẻ và cán bộ hướng dẫn có phù hợp không, (ii) nội dung và hình thức hỗ trợ có đáp ứng nhu cầu không, (iii) phản hồi có giá trị không, (iv) các nhiệm vụ hoặc trải nghiệm nghề nghiệp có tạo cơ hội học tập không và (v) có cần thay đổi cách thức hỗ trợ hay không.

Thứ năm, sử dụng thông tin theo dõi, phản hồi và đánh giá để điều chỉnh hoạt động cố vấn hướng dẫn và cải tiến quản lý.

Kết quả đánh giá không chỉ phục vụ tổng kết mà cần được sử dụng ở nhiều cấp độ. Ở cấp cá nhân, thông tin giúp cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ điều chỉnh mục tiêu, lộ trình, nội dung và phương thức tương tác. Ở cấp khoa, bộ môn, thông tin là căn cứ xem xét lại sự ghép cặp giảng viên trẻ với cán bộ hướng dẫn, nhu cầu hỗ trợ, cách tổ chức và những vấn đề chuyên môn cần giải quyết. Ở cấp trường, dữ liệu tổng hợp có thể được sử dụng để điều chỉnh kế hoạch, cơ chế tổ chức, chương trình bồi dưỡng cán bộ hướng dẫn và các điều kiện hỗ trợ.

Như vậy, thông tin đánh giá tạo thành vòng phản hồi trở lại các biện pháp quản lý trước đó, thay vì chỉ dừng ở báo cáo kết quả.

3.3.4.3. Cách thức thực hiện

Việc xây dựng và vận hành cơ chế theo dõi, phản hồi và đánh giá được thực hiện theo sự phân công giữa các cấp quản lý. Ban Giám hiệu thực hiện quản lý chung và quyết định định hướng, yêu cầu và nguyên tắc đánh giá; đơn vị phụ trách công tác tổ chức cán bộ hoặc phát triển đội ngũ tham mưu xây dựng công cụ, tổng hợp và phân tích thông tin; khoa, bộ môn trực tiếp tổ chức theo dõi và sử dụng thông tin ở cấp chuyên môn; cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ trực tiếp tham gia cung cấp minh chứng, tự đánh giá, phản hồi và đối thoại về quá trình phát triển.

Ở cấp trường, Ban Giám hiệu chỉ đạo xây dựng các nguyên tắc chung về theo dõi và đánh giá phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn. Không nhất thiết thiết kế một bộ tiêu chí cứng áp dụng giống nhau cho mọi giảng viên trẻ. Thay vào đó, nhà trường xác định các yêu cầu chung về căn cứ đánh giá, loại thông tin cần thu thập, nguyên tắc sử dụng minh chứng, thời điểm rà soát và cách sử dụng kết quả.

Đơn vị phụ trách công tác tổ chức cán bộ hoặc phát triển đội ngũ tham mưu xây dựng các biểu mẫu hoặc công cụ cần thiết, hướng dẫn các đơn vị sử dụng, tổng

hợp những thông tin có ý nghĩa quản lý ở cấp trường và phân tích các xu hướng hoặc khó khăn chung. Việc tổng hợp cần ưu tiên những thông tin phục vụ ra quyết định, tránh thu thập quá nhiều dữ liệu chi tiết về các tương tác chuyên môn giữa cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ.

Ở cấp khoa, bộ môn, lãnh đạo đơn vị trực tiếp tổ chức theo dõi quá trình triển khai, phối hợp xác định tiêu chí và minh chứng phù hợp với mục tiêu phát triển của từng trường hợp, đồng thời tạo điều kiện để cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ thực hiện phản hồi định kỳ. Khi phát hiện việc ghép nối hoặc nội dung hỗ trợ không còn phù hợp, khoa, bộ môn có trách nhiệm xem xét và điều chỉnh trong phạm vi quản lý của mình.

Khoa, bộ môn cũng là cấp thích hợp để xác nhận hoặc bổ sung một số minh chứng chuyên môn khi cần, bởi đây là nơi có điều kiện quan sát hoạt động nghề nghiệp của giảng viên trẻ. Tuy nhiên, việc đánh giá cần kết hợp nhiều nguồn thông tin phù hợp, tránh phụ thuộc vào nhận xét của duy nhất cán bộ hướng dẫn.

Trong quá trình cố vấn hướng dẫn, giảng viên trẻ chủ động lưu giữ những minh chứng phù hợp với mục tiêu phát triển, tự đánh giá tiến trình và trao đổi với cán bộ hướng dẫn. Cán bộ hướng dẫn sử dụng quan sát chuyên môn, sản phẩm nghề nghiệp và kết quả thực hiện nhiệm vụ để đưa ra phản hồi, đồng thời cùng giảng viên trẻ xem xét những điều chỉnh cần thiết đối với mục tiêu, nội dung hoặc phương thức hỗ trợ.

Ở những mốc phù hợp, hai bên có thể cùng xem xét ba vấn đề: mục tiêu nào đã có tiến bộ, minh chứng nào cho thấy sự tiến bộ đó, và cần tiếp tục hoặc điều chỉnh sự hỗ trợ như thế nào. Cách làm này giúp đánh giá gắn trực tiếp với quá trình học tập nghề nghiệp thay vì trở thành một hoạt động tách rời ở cuối chu kỳ.

Theo từng giai đoạn, khoa, bộ môn tổng hợp thông tin cần thiết để xem xét tiến trình thực hiện và những vấn đề cần can thiệp ở cấp đơn vị. Đơn vị chức năng tổng hợp ở cấp trường để nhận diện những vấn đề mang tính hệ thống như chất lượng ghép nối, nhu cầu bồi dưỡng cán bộ hướng dẫn, những năng lực khó hỗ trợ thông qua cố vấn hướng dẫn hoặc những điều kiện đang cản trở quá trình phát triển.

Kết quả theo dõi và đánh giá sau đó được sử dụng để điều chỉnh lộ trình cá nhân, cách thức cố vấn hướng dẫn, sự ghép cặp giảng viên trẻ với cán bộ hướng dẫn, nội dung bồi dưỡng cán bộ hướng dẫn và các điều kiện hỗ trợ. Nhờ đó, cơ chế theo dõi, phản hồi và đánh giá trở thành một bộ phận của quá trình phát triển chứ không chỉ là khâu xác nhận kết quả sau cùng.

Như vậy, trong biện pháp này, Ban Giám hiệu là chủ thể quản lý chung; đơn vị phụ trách tổ chức cán bộ hoặc phát triển đội ngũ thực hiện chức năng tham mưu và điều phối hệ thống thông tin. Khoa/bộ môn trực tiếp quản lý việc

theo dõi và đánh giá ở cấp chuyên môn. Cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ là những người trực tiếp tham gia tự đánh giá, cung cấp minh chứng, phản hồi và đối thoại phát triển.

3.3.4.4. Các điều kiện bảo đảm

Trước hết, cần có sự thống nhất trong nhận thức của các cấp quản lý về mục đích của theo dõi và đánh giá. Hoạt động này cần được nhìn nhận như công cụ cung cấp thông tin cho phản hồi, điều chỉnh và cải tiến, không chỉ là phương thức kiểm tra việc hoàn thành nhiệm vụ. Điều này đặc biệt quan trọng đối với hoạt động cố vấn hướng dẫn, bởi nếu đánh giá mang nặng tính hành chính, cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ có thể tập trung vào hoàn thiện hồ sơ thay vì trao đổi thực chất về quá trình phát triển.

Tiếp theo, cần có tiêu chí và công cụ theo dõi đủ rõ nhưng linh hoạt. Các tiêu chí chung có thể dựa trên khung năng lực nghề nghiệp, song việc lựa chọn tiêu chí cụ thể phải gắn với mục tiêu và nội dung phát triển đã xác định đối với từng giảng viên trẻ. Không nên yêu cầu mỗi trường hợp phải cung cấp minh chứng cho toàn bộ các nhóm năng lực nếu những năng lực đó không nằm trong trọng tâm của quá trình cố vấn hướng dẫn.

Cán bộ quản lý các cấp cần có khả năng sử dụng khung năng lực, nhận diện và phân tích minh chứng, phân biệt thông tin về mức độ triển khai hoạt động với thông tin về sự tiến bộ năng lực, đồng thời sử dụng kết quả đánh giá cho quyết định quản lý.

Cán bộ hướng dẫn cũng cần có năng lực quan sát, cung cấp phản hồi phát triển và sử dụng minh chứng phù hợp. Nội dung này cần được gắn với chương trình bồi dưỡng ở biện pháp thứ ba nêu trên. Giảng viên trẻ cần được hướng dẫn cách tự đánh giá, lựa chọn minh chứng và phản tư về quá trình phát triển để từng bước hình thành khả năng tự quản lý sự phát triển nghề nghiệp.

Hệ thống dữ liệu và công nghệ cần hỗ trợ việc lưu giữ, tổng hợp và theo dõi thông tin theo thời gian nhưng không làm gia tăng không cần thiết gánh nặng báo cáo. Các công cụ số nên phục vụ việc ghi nhận mục tiêu, tiến trình, phản hồi và minh chứng quan trọng, đồng thời bảo đảm quyền tiếp cận thông tin phù hợp của từng chủ thể.

Ngoài ra, cần duy trì môi trường tổ chức trong đó phản hồi và đánh giá được nhìn nhận như một phần của học tập nghề nghiệp. Sự tin cậy giữa cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ là điều kiện để các bên có thể trao đổi thực chất về khó khăn và hạn chế. Nếu thông tin phản hồi chủ yếu được sử dụng theo hướng phán xét hoặc quy trách nhiệm, cơ chế theo dõi dễ làm suy giảm tính cởi mở vốn rất cần thiết đối với hoạt động cố vấn hướng dẫn.

3.3.5. Bảo đảm các điều kiện và tăng cường ứng dụng công nghệ trong phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

3.3.5.1. Mục đích

Biện pháp này nhằm bảo đảm các điều kiện thiết yếu và tăng cường ứng dụng công nghệ trong quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn, qua đó tạo nền tảng để hệ biện pháp đã đề xuất được triển khai ổn định, hiệu quả và bền vững. Biện pháp này tập trung vào xây dựng môi trường hỗ trợ và năng lực vận hành cho toàn bộ hệ thống quản lý.

Các điều kiện bảo đảm và hạ tầng công nghệ không chỉ giữ vai trò hỗ trợ về mặt kỹ thuật, mà còn là những điều kiện quan trọng bảo đảm cho hoạt động quản lý được tổ chức và vận hành hiệu quả. Khi các điều kiện về cơ chế, nguồn lực, dữ liệu, công nghệ và môi trường tổ chức không được bảo đảm, các biện pháp quản lý dù được thiết kế hợp lý cũng khó có thể được triển khai đồng bộ và phát huy hiệu quả trong thực tiễn. Vì vậy, biện pháp này hướng tới khắc phục những hạn chế về điều kiện triển khai và mức độ ứng dụng công nghệ trong quản lý hoạt động cố vấn hướng dẫn đã được chỉ ra ở Chương 2, đồng thời tăng cường sử dụng dữ liệu và minh chứng trong quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn.

3.3.5.2. Nội dung

Nội dung của biện pháp tập trung vào việc thiết lập, duy trì và khai thác các điều kiện quản lý cần thiết, đồng thời sử dụng công nghệ như một công cụ hỗ trợ cho toàn bộ quy trình quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn.

Thứ nhất, bảo đảm điều kiện về cơ chế, chính sách và quy định nội bộ cho hoạt động cố vấn hướng dẫn.

Cơ sở giáo dục đại học cần xây dựng và hoàn thiện các cơ chế, chính sách và quy định nội bộ làm căn cứ tổ chức hoạt động cố vấn hướng dẫn cho giảng viên trẻ. Nội dung cần xác định rõ mục tiêu, nguyên tắc, phạm vi, trách nhiệm và quyền lợi của các bên tham gia, cơ chế phối hợp giữa các cấp quản lý và đơn vị chuyên môn, cũng như các điều kiện hỗ trợ cần thiết cho quá trình thực hiện. Việc có cơ sở thể chế rõ ràng giúp hoạt động cố vấn hướng dẫn được triển khai thống nhất, giảm sự phụ thuộc vào thỏa thuận cá nhân, thiện chí hoặc cách làm tự phát.

Tuy nhiên, các quy định nội bộ cần được thiết kế theo hướng tạo hành lang quản lý hơn là quy định cứng toàn bộ quá trình tương tác giữa cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ. Trong phạm vi định hướng và nguyên tắc chung của nhà trường, khoa, bộ môn cần được chủ động lựa chọn cách thức tổ chức phù hợp với đặc thù chuyên môn, điều kiện đội ngũ và nhu cầu phát triển của từng giảng viên trẻ. Sự kết hợp giữa thống nhất về cơ chế quản lý và linh hoạt trong triển khai là điều kiện

quan trọng để hoạt động cố vấn hướng dẫn vừa có tính hệ thống, vừa có tính hệ thống, vừa duy trì được tính cá nhân hóa và khả năng hỗ trợ thực chất cho sự phát triển nghề nghiệp của giảng viên trẻ.

Thứ hai, bảo đảm điều kiện về nguồn lực cho hoạt động phát triển năng lực nghề nghiệp thông qua cố vấn hướng dẫn.

Nguồn lực phục vụ hoạt động cố vấn hướng dẫn bao gồm nhân lực, thời gian, kinh phí, học liệu, cơ hội tham gia các hoạt động chuyên môn và các hình thức hỗ trợ cần thiết đối với cán bộ hướng dẫn, giảng viên trẻ và các đơn vị tham gia. Việc bảo đảm nguồn lực cần được thực hiện trên cơ sở mục tiêu và nhu cầu phát triển của giảng viên trẻ, phạm vi hỗ trợ của cán bộ hướng dẫn và điều kiện thực tế của từng đơn vị, tránh phân bổ dàn trải hoặc mang tính hình thức.

Đối với cán bộ hướng dẫn, cần có sự bố trí hợp lý về thời gian, khối lượng công việc và điều kiện chuyên môn để họ có thể thực hiện hoạt động cố vấn hướng dẫn một cách thực chất. Đối với giảng viên trẻ, nguồn lực cần tạo điều kiện để họ tham gia các nhiệm vụ, hoạt động và trải nghiệm nghề nghiệp phù hợp với mục tiêu phát triển đã xác định. Đối với những nhu cầu vượt quá khả năng hỗ trợ trực tiếp của cán bộ hướng dẫn, nhà trường và đơn vị chuyên môn cần huy động hoặc kết nối các nguồn lực bổ sung như hoạt động bồi dưỡng, nhóm chuyên môn, nhóm nghiên cứu, chuyên gia hoặc các cơ hội phát triển nghề nghiệp khác.

Việc phân bổ và sử dụng nguồn lực theo hướng này giúp giảm sự phụ thuộc của hoạt động cố vấn hướng dẫn vào thiện chí hoặc nỗ lực cá nhân, đồng thời tạo điều kiện để các mục tiêu và lộ trình phát triển năng lực của giảng viên trẻ có khả năng được thực hiện trong thực tiễn.

Thứ ba, tăng cường ứng dụng công nghệ trong quản lý hoạt động cố vấn hướng dẫn.

Công nghệ cần được ứng dụng như một công cụ hỗ trợ quản lý và tổ chức hoạt động cố vấn hướng dẫn, phục vụ các khâu như lập kế hoạch, tổ chức và điều phối, trao đổi thông tin, theo dõi tiến trình, lưu giữ minh chứng, phản hồi và đánh giá kết quả phát triển năng lực. Việc ứng dụng công nghệ không nhằm thay thế sự tương tác trực tiếp giữa cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ, mà tạo điều kiện duy trì kết nối, chia sẻ tài liệu và phản hồi kịp thời, đồng thời hỗ trợ các cấp quản lý theo dõi quá trình thực hiện và khai thác thông tin phục vụ điều chỉnh, cải tiến.

Thông qua việc tích hợp thông tin về mục tiêu, lộ trình, quá trình thực hiện và các minh chứng phát triển phù hợp, công nghệ góp phần tăng tính liên tục, khả năng truy xuất và sử dụng dữ liệu trong quản lý. Tuy nhiên, việc lựa chọn công cụ công nghệ cần dựa trên nhu cầu thực tế, tính thuận tiện và khả năng tích hợp với các hệ thống hiện có, tránh làm gia tăng thủ tục hoặc chuyển hoạt động

cố vấn hướng dẫn thành một quá trình báo cáo mang tính hành chính. Theo hướng đó, công nghệ trở thành phương tiện hỗ trợ kết nối, theo dõi, phản hồi và ra quyết định, qua đó nâng cao hiệu quả quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn.

Thứ tư, xây dựng và khai thác hệ thống dữ liệu về phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ.

Dữ liệu về nhu cầu phát triển, mục tiêu và lộ trình cá nhân, quá trình cố vấn hướng dẫn, kết quả theo dõi, đánh giá và các minh chứng phát triển phù hợp cần được thu thập, cập nhật, lưu trữ và khai thác một cách có hệ thống. Dữ liệu ở cấp cá nhân cần tập trung vào những mục tiêu và nội dung phát triển đã được xác định trong lộ trình cố vấn hướng dẫn, không nhất thiết bao quát toàn bộ các thành tố năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ. Hệ thống dữ liệu này giúp các cấp quản lý theo dõi tiến trình phát triển của giảng viên trẻ, nhận diện những nhu cầu hỗ trợ phát sinh, xem xét mức độ phù hợp của hoạt động cố vấn hướng dẫn và cung cấp căn cứ cho việc điều chỉnh kế hoạch, cách thức tổ chức, nội dung hỗ trợ và các điều kiện bảo đảm.

Việc khai thác dữ liệu cần gắn với mục đích quản lý cụ thể, bảo đảm tính cần thiết, chính xác, cập nhật và khả năng sử dụng của thông tin đồng thời tránh thu thập dữ liệu quá mức hoặc tạo thêm gánh nặng hành chính cho cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ. Theo hướng này, hệ thống dữ liệu góp phần tăng cường tính căn cứ và tính nhất quán trong các quyết định quản lý, hỗ trợ chuyển từ cách quản lý chủ yếu dựa vào kinh nghiệm và nhận định chủ quan sang quản lý dựa nhiều hơn trên thông tin và minh chứng.

Thứ năm, xây dựng văn hoá tổ chức hỗ trợ học tập, đổi mới và chia sẻ.

Bảo đảm điều kiện cho hoạt động cố vấn hướng dẫn không chỉ liên quan đến cơ chế, nguồn lực hay công nghệ, mà còn phụ thuộc vào môi trường tổ chức và văn hóa học thuật của cơ sở giáo dục đại học. Nhà trường cần xây dựng môi trường khuyến khích hợp tác chuyên môn, chia sẻ kinh nghiệm, trao đổi học thuật, tiếp nhận phản hồi và học tập liên tục giữa các thể hệ giảng viên đồng thời tạo điều kiện để cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ có thể thử nghiệm, điều chỉnh và lựa chọn các hình thức cố vấn hướng dẫn phù hợp với nhu cầu phát triển nghề nghiệp.

Môi trường tổ chức tích cực giúp tăng mức độ tin cậy, cởi mở và sẵn sàng hợp tác giữa các chủ thể tham gia, qua đó tạo điều kiện để giảng viên trẻ chủ động trao đổi những khó khăn, nhu cầu và định hướng phát triển, còn cán bộ hướng dẫn có thể thực hiện vai trò hỗ trợ, phản hồi và kết nối nguồn lực một cách thực chất hơn. Bên cạnh đó, việc duy trì các cộng đồng chuyên môn, nhóm nghiên cứu, sinh hoạt học thuật và các mạng lưới chia sẻ kinh nghiệm còn giúp mở rộng nguồn học

tập nghề nghiệp của giảng viên trẻ, hạn chế sự phụ thuộc vào một cá nhân - cán bộ hướng dẫn.

Như vậy, môi trường tổ chức không chỉ hỗ trợ việc triển khai hoạt động cố vấn hướng dẫn, mà còn tạo nền tảng để quá trình học tập nghề nghiệp, phản hồi, chia sẻ kinh nghiệm và tự phát triển của giảng viên trẻ được duy trì thường xuyên và bền vững.

3.3.5.3. *Cách thức thực hiện*

Việc thực hiện biện pháp cần được tổ chức theo cơ chế phối hợp giữa các cấp quản lý và các đơn vị có liên quan, trên cơ sở rà soát nhu cầu thực tế của hoạt động phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn. Các điều kiện hỗ trợ không nên được cung cấp một cách dàn trải, mà cần được xác định và ưu tiên theo mục tiêu phát triển, nhu cầu của giảng viên trẻ, khả năng hỗ trợ của cán bộ hướng dẫn và điều kiện của từng đơn vị.

Ở cấp trường, Ban Giám hiệu thực hiện quản lý chung, chỉ đạo rà soát các điều kiện hiện có và xác định những nội dung cần ưu tiên về cơ chế, chính sách, nguồn lực, công nghệ, dữ liệu và môi trường tổ chức. Trên cơ sở kế hoạch phát triển đội ngũ và yêu cầu triển khai hoạt động cố vấn hướng dẫn, Ban Giám hiệu quyết định các chính sách, nguồn lực và giải pháp hỗ trợ thuộc thẩm quyền; đồng thời phân công rõ trách nhiệm cho các đơn vị chức năng trong tổ chức thực hiện.

Đơn vị phụ trách công tác tổ chức cán bộ và phát triển đội ngũ là đầu mối tham mưu và điều phối việc triển khai biện pháp. Đơn vị này phối hợp với khoa, bộ môn và các đơn vị chức năng có liên quan để rà soát, đề xuất hoàn thiện các quy định nội bộ, tổng hợp nhu cầu về thời gian, kinh phí, học liệu, bồi dưỡng và các nguồn hỗ trợ khác đồng thời tổ chức hệ thống thông tin phục vụ theo dõi và hỗ trợ quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ. Tùy cơ cấu tổ chức của từng cơ sở giáo dục đại học, các bộ phận phụ trách tài chính, công nghệ thông tin, khoa học và công nghệ, hợp tác quốc tế hoặc các đơn vị liên quan phối hợp bảo đảm các điều kiện theo chức năng được giao.

Ở cấp khoa, bộ môn, lãnh đạo đơn vị trực tiếp xác định nhu cầu và tổ chức khai thác các điều kiện hỗ trợ trong phạm vi chuyên môn. Việc xác định nhu cầu cần căn cứ vào mục tiêu và lộ trình phát triển của giảng viên trẻ, nội dung cố vấn hướng dẫn đã được xác lập, điều kiện của cán bộ hướng dẫn và đặc điểm chuyên môn của đơn vị. Khoa, bộ môn đồng thời chủ động huy động các nguồn lực sẵn có như nhóm chuyên môn, nhóm nghiên cứu, sinh hoạt học thuật, đồng nghiệp có kinh nghiệm và các cơ hội phát triển nghề nghiệp khác, những nhu cầu vượt quá khả năng đáp ứng của đơn vị được tổng hợp và đề xuất lên cấp trường để có phương án hỗ trợ phù hợp.

Đối với nguồn lực, việc bố trí cần dựa trên mức độ cần thiết và mục tiêu phát triển cụ thể. Cán bộ hướng dẫn cần được bảo đảm thời gian và điều kiện chuyên môn phù hợp để thực hiện hoạt động cố vấn hướng dẫn một cách thực chất. Giảng viên trẻ cần được tạo cơ hội tham gia các nhiệm vụ, hoạt động và trải nghiệm nghề nghiệp gắn với mục tiêu phát triển đã xác định. Khi nhu cầu phát triển của giảng viên trẻ vượt quá khả năng hỗ trợ trực tiếp của cán bộ hướng dẫn, khoa, bộ môn và các đơn vị chức năng cần kết nối giảng viên trẻ với các nguồn lực bổ sung như hoạt động bồi dưỡng, chuyên gia, nhóm nghiên cứu, mạng lưới chuyên môn hoặc các cơ hội phát triển nghề nghiệp phù hợp.

Đối với ứng dụng công nghệ, nhà trường cần ưu tiên khai thác các nền tảng và hệ thống hiện có trước khi xây dựng công cụ mới. Công nghệ được lựa chọn trên cơ sở nhu cầu thực tế, khả năng sử dụng và mức độ tích hợp với hệ thống quản lý hiện hành. Các công cụ có thể được sử dụng để hỗ trợ quản lý mục tiêu và lộ trình phát triển, ghép cặp giữa giảng viên trẻ và cán bộ hướng dẫn phù hợp, trao đổi và chia sẻ tài liệu, phản hồi, theo dõi tiến trình, lưu giữ minh chứng và tổng hợp thông tin phục vụ quản lý. Việc sử dụng công nghệ cần bảo đảm thuận tiện, tránh làm phát sinh thêm thủ tục hoặc biến hoạt động cố vấn hướng dẫn thành quá trình báo cáo mang tính hình thức.

Song song với đó, hệ thống dữ liệu cần được tổ chức theo hướng có chọn lọc, cập nhật và phục vụ những mục đích quản lý cụ thể. Dữ liệu ở cấp cá nhân tập trung vào nhu cầu, mục tiêu, lộ trình, các thông tin cần thiết về quá trình cố vấn hướng dẫn, kết quả theo dõi và các minh chứng có liên quan đến nội dung phát triển đã xác định. Khoa, bộ môn chịu trách nhiệm cập nhật và sử dụng thông tin ở cấp chuyên môn. Đơn vị phụ trách phát triển đội ngũ tổng hợp và phân tích dữ liệu ở cấp trường để nhận diện nhu cầu chung, hỗ trợ phân bổ nguồn lực và đề xuất điều chỉnh các biện pháp quản lý. Việc thu thập và sử dụng dữ liệu cần đúng mục đích, bảo đảm an toàn thông tin và giới hạn quyền tiếp cận phù hợp với trách nhiệm của từng chủ thể.

Trong quá trình cố vấn hướng dẫn, cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ trực tiếp khai thác các nguồn lực, công cụ và cơ hội được cung cấp. Cán bộ hướng dẫn sử dụng các nguồn hỗ trợ để duy trì tương tác, cung cấp phản hồi, hỗ trợ thực hiện các nhiệm vụ nghề nghiệp và kết nối giảng viên trẻ với những nguồn lực phát triển phù hợp. Giảng viên trẻ chủ động sử dụng các học liệu, công cụ, cơ hội chuyên môn và mạng lưới hỗ trợ, đồng thời phản hồi về mức độ phù hợp và những nhu cầu mới phát sinh để quá trình hỗ trợ được điều chỉnh kịp thời.

Bên cạnh các điều kiện mang tính cơ chế và kỹ thuật, nhà trường và các đơn vị chuyên môn cần duy trì môi trường tổ chức khuyến khích hợp tác, chia sẻ và học tập nghề nghiệp. Các hình thức như sinh hoạt chuyên môn, nhóm nghiên cứu, trao đổi học thuật, chia sẻ kinh nghiệm giữa các thế hệ giảng viên và các mạng lưới hỗ

trợ cần được khuyến khích nhằm mở rộng nguồn học tập nghề nghiệp của giảng viên trẻ và giảm sự phụ thuộc vào một cá nhân cán bộ hướng dẫn. Môi trường cởi mở, tin cậy và tôn trọng phản hồi cũng tạo điều kiện để các tương tác cố vấn hướng dẫn diễn ra thực chất hơn.

Việc thực hiện biện pháp cần được rà soát định kỳ để đánh giá mức độ đáp ứng và hiệu quả sử dụng của các cơ chế, nguồn lực, công nghệ, dữ liệu và các điều kiện hỗ trợ. Đơn vị phụ trách phát triển đội ngũ phối hợp với khoa, bộ môn và các đơn vị chức năng tổng hợp phản hồi của cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ để đề xuất điều chỉnh những điều kiện chưa phù hợp, bổ sung những nhu cầu hỗ trợ mới và loại bỏ những công cụ hoặc yêu cầu làm gia tăng gánh nặng hành chính mà không tạo giá trị cho quá trình phát triển.

Như vậy, trong biện pháp này, Ban Giám hiệu là chủ thể quản lý chung và quyết định các định hướng, chính sách và nguồn lực thuộc phạm vi cấp trường. Đơn vị phụ trách công tác tổ chức cán bộ hoặc phát triển đội ngũ là đầu mối tham mưu và điều phối. Các đơn vị chức năng có liên quan bảo đảm các điều kiện theo chức năng. Khoa/bộ môn trực tiếp quản lý và tổ chức khai thác các điều kiện hỗ trợ ở cấp chuyên môn. Cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ là những người trực tiếp sử dụng các nguồn lực, công nghệ và cơ hội phát triển trong quá trình cố vấn hướng dẫn.

3.3.5.4. Các điều kiện bảo đảm

Để biện pháp được triển khai hiệu quả, trước hết cần có sự quan tâm và cam kết của lãnh đạo cơ sở giáo dục đại học đối với phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ và hoạt động cố vấn hướng dẫn. Lãnh đạo nhà trường cần nhìn nhận việc bảo đảm các điều kiện hỗ trợ không phải là hoạt động bổ trợ riêng lẻ mà là một bộ phận của quản lý phát triển đội ngũ. Sự cam kết này cần được thể hiện thông qua việc xác định rõ định hướng, phân công trách nhiệm, bố trí các nguồn lực cần thiết và duy trì sự hỗ trợ trong quá trình triển khai, thay vì chỉ ban hành quy định hoặc đầu tư công cụ ở giai đoạn ban đầu.

Thứ hai, cần có cơ chế phối hợp rõ ràng và năng lực phối hợp giữa các đơn vị có liên quan. Do nội dung của biện pháp liên quan đồng thời đến công tác tổ chức cán bộ, chuyên môn, tài chính, công nghệ thông tin, khoa học và công nghệ, hợp tác quốc tế và các đơn vị khác tùy cơ cấu của từng trường, hiệu quả triển khai phụ thuộc vào khả năng phối hợp giữa các bộ phận này. Đơn vị phụ trách công tác tổ chức cán bộ hoặc phát triển đội ngũ cần được xác định là đầu mối điều phối, trong khi khoa, bộ môn giữ vai trò trực tiếp trong nhận diện nhu cầu và tổ chức khai thác các điều kiện hỗ trợ ở cấp chuyên môn. Sự phân công cần đủ rõ để tránh chồng chéo trách nhiệm nhưng vẫn tạo điều kiện cho các đơn vị phối hợp linh hoạt khi nhu cầu phát triển của giảng viên trẻ vượt ra ngoài phạm vi của một đơn vị.

Thứ ba, cần bảo đảm mức độ sẵn sàng và năng lực sử dụng công nghệ, dữ liệu và các công cụ quản lý của các chủ thể liên quan. Công nghệ chỉ phát huy tác dụng khi người sử dụng hiểu mục đích, có khả năng khai thác và nhận thấy công cụ thực sự hỗ trợ cho công việc. Vì vậy, cán bộ quản lý, cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ cần được cung cấp hướng dẫn cần thiết về sử dụng hệ thống, cập nhật thông tin, khai thác dữ liệu và bảo đảm an toàn thông tin. Việc triển khai cần phù hợp với mức độ sẵn sàng về công nghệ của từng đơn vị và tránh tạo ra yêu cầu kỹ thuật vượt quá khả năng sử dụng thực tế.

Thứ tư, các nền tảng công nghệ và hệ thống dữ liệu được sử dụng cần bảo đảm tính phù hợp, khả năng tích hợp, độ tin cậy và an toàn thông tin. Nhà trường không nhất thiết phải xây dựng một hệ thống công nghệ riêng cho hoạt động cố vấn hướng dẫn nếu các nền tảng hiện có có thể đáp ứng yêu cầu. Việc lựa chọn hoặc phát triển công cụ cần căn cứ vào nhu cầu quản lý thực tế, khả năng kết nối với các hệ thống hiện hành, tính thuận tiện đối với người sử dụng và chi phí vận hành. Đồng thời, cần quy định rõ phạm vi dữ liệu được thu thập, quyền tiếp cận, trách nhiệm cập nhật và nguyên tắc sử dụng thông tin, nhất là đối với những dữ liệu liên quan đến quá trình phát triển nghề nghiệp của từng giảng viên trẻ.

Thứ năm, cần duy trì cơ chế rà soát và điều chỉnh thường xuyên đối với các điều kiện hỗ trợ. Nhu cầu phát triển của giảng viên trẻ, khả năng của đội ngũ cán bộ hướng dẫn, nguồn lực của nhà trường và điều kiện công nghệ có thể thay đổi theo thời gian. Vì vậy, hiệu quả của các cơ chế, công cụ, nguồn lực và hệ thống dữ liệu cần được xem xét định kỳ trên cơ sở phản hồi của các cấp quản lý, khoa, bộ môn, cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ. Những điều kiện không còn phù hợp, ít được khai thác hoặc tạo thêm gánh nặng hành chính cần được điều chỉnh. Các nhu cầu mới cần được nhận diện và bổ sung kịp thời. Cơ chế rà soát này giúp bảo đảm biện pháp có khả năng thích ứng và duy trì hiệu quả trong quá trình triển khai lâu dài.

Ngoài ra, việc thực hiện biện pháp cần dựa trên môi trường tổ chức có tính hợp tác, tin cậy và khuyến khích học tập nghề nghiệp. Đây là điều kiện để các chính sách, công nghệ và dữ liệu được sử dụng theo hướng hỗ trợ phát triển thay vì trở thành công cụ kiểm soát hành chính. Khi cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ cảm thấy an toàn trong trao đổi, sẵn sàng chia sẻ nhu cầu và khó khăn, các thông tin thu thập được có độ tin cậy cao hơn và các nguồn lực hỗ trợ cũng có khả năng được khai thác thực chất hơn. Vì vậy, việc bảo đảm các điều kiện kỹ thuật cần được đặt trong một môi trường tổ chức khuyến khích hợp tác, phản hồi và cải tiến liên tục.

3.4. Mối quan hệ giữa các biện pháp đề xuất

Các biện pháp quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn được đề xuất trong Chương 3 không tồn tại một cách rời rạc, mà được xây dựng thành một hệ thống biện pháp có mối quan hệ chặt chẽ, tác động

qua lại và bổ trợ lẫn nhau, phản ánh đầy đủ logic của quy trình quản lý theo tiếp cận phát triển. Mỗi quan hệ này bảo đảm cho các biện pháp khi được triển khai trong thực tiễn sẽ tạo ra hiệu quả tổng hợp, thay vì chỉ mang lại những tác động đơn lẻ.

Trước hết, biện pháp *Hoàn thiện công tác lập kế hoạch phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn theo tiếp cận năng lực* giữ vai trò nền tảng, định hướng cho toàn bộ hệ thống biện pháp. Việc lập kế hoạch theo tiếp cận phát triển năng lực giúp xác định rõ mục tiêu, nội dung và kết quả kỳ vọng của hoạt động cố vấn hướng dẫn, từ đó tạo cơ sở cho việc tổ chức, chỉ đạo và đánh giá ở các khâu tiếp theo. Nếu thiếu nền tảng kế hoạch rõ ràng và định hướng theo năng lực, các biện pháp tiếp theo khó có thể triển khai một cách nhất quán và hiệu quả.

Trên cơ sở đó, biện pháp *Tổ chức và điều phối hoạt động cố vấn hướng dẫn theo cơ chế phối hợp đa cấp trong phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ* đóng vai trò hiện thực hóa kế hoạch trong thực tiễn. Biện pháp này chuyển các mục tiêu và định hướng phát triển năng lực được xác lập trong kế hoạch thành các hoạt động cụ thể, có sự phân công, phối hợp và điều phối giữa các chủ thể tham gia. Mỗi quan hệ giữa hai biện pháp thể hiện ở chỗ: lập kế hoạch tạo khung định hướng, còn tổ chức - điều phối bảo đảm cho khung định hướng đó được triển khai một cách đồng bộ và phù hợp với điều kiện thực tiễn của từng đơn vị.

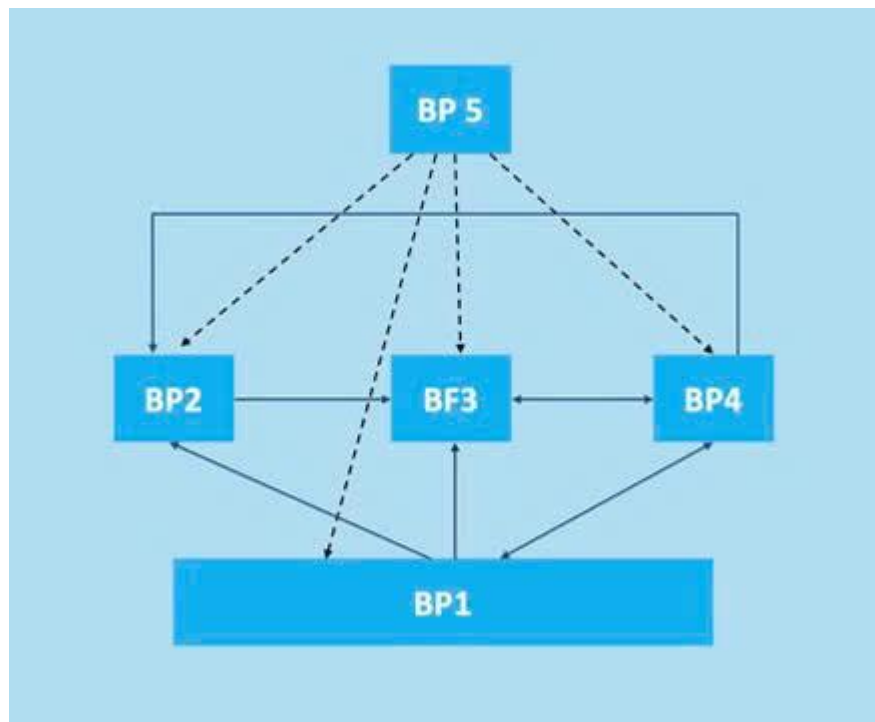
Tiếp theo, biện pháp *Tổ chức bồi dưỡng cán bộ hướng dẫn nhằm nâng cao chất lượng cố vấn hướng dẫn trong phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ* giữ vai trò tăng cường năng lực của đội ngũ trực tiếp thực hiện hoạt động cố vấn hướng dẫn. Trên cơ sở mục tiêu và lộ trình phát triển được xác định ở Biện pháp 1, cùng cơ chế tổ chức, phối hợp và ghép cặp giảng viên trẻ - cán bộ hướng dẫn được thiết lập ở Biện pháp 2, biện pháp này tập trung trang bị cho cán bộ hướng dẫn những hiểu biết, phương pháp và kỹ năng cần thiết để hỗ trợ giảng viên trẻ xác định ưu tiên phát triển, thực hiện các nhiệm vụ và trải nghiệm nghề nghiệp phù hợp, tiếp nhận phản hồi và điều chỉnh quá trình phát triển. Vì vậy, biện pháp này tạo cầu nối giữa các yêu cầu quản lý ở cấp nhà trường, cấp khoa, bộ môn với chất lượng cố vấn hướng dẫn trong quá trình thực hiện, đồng thời tạo tiền đề cho việc theo dõi, phản hồi và đánh giá ở Biện pháp 4.

Song song với đó, biện pháp *Xây dựng và vận hành cơ chế theo dõi, phản hồi và đánh giá kết quả phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn* giữ vai trò cung cấp thông tin phản hồi cho toàn bộ hệ thống biện pháp. Kết quả kiểm tra, giám sát và đánh giá không chỉ phản ánh mức độ đạt được của các mục tiêu phát triển năng lực, mà còn là căn cứ quan trọng để điều chỉnh công tác lập kế hoạch, tổ chức và chỉ đạo. Theo cách tiếp cận này, biện pháp đánh

giả tạo nên mối liên hệ ngược, giúp hệ thống quản lý không ngừng được cải tiến và hoàn thiện.

Cuối cùng, biện pháp *Bảo đảm các điều kiện và tăng cường ứng dụng công nghệ trong phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn* đóng vai trò duy trì hiệu quả của toàn bộ hệ thống biện pháp. Các điều kiện về cơ chế, nguồn lực và hạ tầng công nghệ tạo nền tảng để các biện pháp quản lý được triển khai một cách ổn định, đồng thời tăng cường tính liên thông và minh bạch trong quản lý

Nhìn tổng thể, các biện pháp được đề xuất không tồn tại độc lập mà có mối quan hệ chặt chẽ, bổ sung và hỗ trợ lẫn nhau trong một hệ thống quản lý thống nhất. Mỗi biện pháp tập trung giải quyết một phương diện trọng yếu của quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn, từ xác định mục tiêu và lộ trình, tổ chức và điều phối, nâng cao năng lực cán bộ hướng dẫn, theo dõi - phản hồi - đánh giá đến bảo đảm các điều kiện hỗ trợ. Mối quan hệ này bảo đảm cho việc triển khai các biện pháp không chỉ đạt hiệu quả ở từng khâu, mà còn tạo ra tác động tổng hợp, góp phần nâng cao chất lượng quản lý phát triển đội ngũ giảng viên trẻ trong các cơ sở giáo dục đại học.



Hình 3.1. Mối liên hệ giữa các biện pháp

Trong hình minh họa 3.1, các mối quan hệ mang tính định hướng và tác động trực tiếp giữa các biện pháp được thể hiện bằng mũi tên nét liền, trong khi các mối quan hệ mang tính hỗ trợ, điều kiện được thể hiện bằng mũi tên nét đứt.

3.5. Tổ chức khảo nghiệm sự cần thiết và tính khả thi của các biện pháp đề xuất

3.5.1. Giới thiệu chung

3.5.1.1 Mục đích khảo nghiệm

Mục đích của việc khảo nghiệm là thu thập ý kiến đánh giá của các đối tượng có liên quan tại các cơ sở giáo dục đại học về mức độ cần thiết và tính khả thi của các biện pháp quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn được đề xuất trong luận án. Kết quả khảo nghiệm được sử dụng như một căn cứ thực tiễn bổ sung để xem xét, điều chỉnh và hoàn thiện hệ biện pháp, qua đó nâng cao khả năng vận dụng các biện pháp vào thực tiễn quản lý tại các cơ sở giáo dục đại học.

3.5.1.2 Đối tượng khảo nghiệm

Đối tượng khảo nghiệm gồm hai nhóm chính, cụ thể:

- Nhóm cán bộ quản lý (cấp trường, khoa, bộ môn)
- Nhóm giảng viên trẻ (dưới 35 tuổi và thâm niên giảng dạy dưới 7 năm)

Khảo nghiệm được thực hiện tại 5 cơ sở giáo dục đại học, trong đó 4 cơ sở đã tham gia khảo sát thực trạng ở Chương 2 và 1 cơ sở (Học viện Ngân hàng) được bổ sung ở giai đoạn khảo nghiệm. Cách lựa chọn này giúp bảo đảm sự gắn kết giữa cơ sở thực tiễn được nhận diện ở Chương 2 và việc đánh giá các biện pháp được đề xuất ở Chương 3, đồng thời mở rộng nguồn ý kiến đánh giá thông qua việc bổ sung một cơ sở giáo dục đại học ngoài mẫu khảo sát thực trạng.

Tổng số người trả lời phiếu khảo nghiệm là 180, được phân bổ như sau:

Cơ sở giáo dục khảo nghiệm	Số lượng phiếu khảo nghiệm	Tỷ lệ (%)
Trường Đại học Ngoại thương	55	30.6
Trường Đại học Kinh tế Quốc dân	30	16.7
Trường Đại học Thương mại	25	13.9
Trường Đại học Kinh tế - Đại học Quốc gia HN	35	19.4
Học viện Ngân hàng	35	19.4
Tổng cộng	180	100

3.5.1.3 Nội dung khảo nghiệm

Nội dung khảo nghiệm tập trung vào hai khía cạnh chính:

- Thứ nhất: Các biện pháp quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn được đề xuất có thực sự cần thiết trong bối cảnh hiện nay không?

- Thứ hai: Trong điều kiện hiện tại, các biện pháp này có tính khả thi khi triển khai tại các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam hay không?

Các biện pháp được khảo nghiệm là 5 biện pháp được luận án đề xuất, bao gồm:

- 1 Hoàn thiện công tác lập kế hoạch phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn theo tiếp cận năng lực.
- 2 Tổ chức và điều phối hoạt động cố vấn hướng dẫn theo cơ chế phối hợp đa cấp trong phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ.
- 3 Tổ chức bồi dưỡng cán bộ hướng dẫn nhằm nâng cao chất lượng cố vấn hướng dẫn trong phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ.
- 4 Xây dựng và vận hành cơ chế theo dõi, phản hồi và đánh giá kết quả phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn.
- 5 Bảo đảm các điều kiện và tăng cường ứng dụng công nghệ trong phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn.

Nội dung khảo nghiệm được thiết kế thành mẫu phiếu khảo sát gồm hai phần: mức độ cần thiết và mức độ khả thi của từng biện pháp, dựa trên thang đo Likert 3 mức (Xin xem chi tiết tại *Phiếu Khảo nghiệm* trong phần Phụ lục của Luận án này)

3.5.1.4 Phương pháp khảo nghiệm

Việc khảo nghiệm được thực hiện bằng cách phát phiếu khảo sát trực tiếp và qua Google Forms. Người khảo sát sẽ lựa chọn mức độ phù hợp với đánh giá cá nhân theo từng tiêu chí:

Mức độ cần thiết: Rất cần thiết (3 điểm), Cần thiết (2 điểm), Không cần thiết (1 điểm)

Mức độ khả thi: Rất khả thi (3 điểm), Khả thi (2 điểm), Không khả thi (1 điểm)

3.5.1.5 Đánh giá kết quả khảo nghiệm

Kết quả khảo nghiệm được xử lý bằng phương pháp thống kê mô tả, bao gồm tần suất lựa chọn, điểm trung bình và thứ bậc của từng biện pháp theo hai tiêu chí: mức độ cần thiết và tính khả thi. Trên cơ sở thang đo 3 mức, điểm trung bình được diễn giải theo các khoảng sau:

- Từ 1,00 đến 1,66: mức thấp
- Từ 1,67 đến 2,33: mức trung bình
- Từ 2,34 đến 3,00: mức cao.

Bên cạnh việc phân tích riêng mức độ cần thiết và tính khả thi của từng biện pháp, luận án sử dụng hệ số tương quan thứ bậc Spearman (ρ) để xem xét mức độ tương đồng giữa thứ hạng cần thiết và thứ hạng khả thi của các biện pháp đề xuất. Việc sử dụng Spearman là phù hợp trong trường hợp này vì dữ liệu được phân tích theo thứ hạng, số lượng biện pháp được so sánh là 5 và không đặt giả định về phân phối chuẩn của dữ liệu.

Công thức tính hệ số tương quan thứ bậc Spearman như sau:

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)}$$

Trong đó, ρ là hệ số tương quan thứ bậc Spearman; d là hiệu số giữa thứ hạng của cùng một biện pháp theo hai tiêu chí cần thiết và khả thi; n là số biện pháp được khảo nghiệm.

Hệ số Spearman được diễn giải theo hướng sau:

- Nếu ρ tiệm cận 1: thể hiện mối tương quan thuận rất chặt chẽ - các biện pháp được đánh giá càng cần thiết thì cũng càng khả thi.

- Nếu ρ tiệm cận -1: thể hiện tương quan nghịch - biện pháp càng cần thiết lại càng khó khả thi.

- Nếu ρ tiệm cận 0: không có mối tương quan rõ rệt.

Trong nghiên cứu này, do số lượng biện pháp được so sánh là 5, hệ số Spearman được sử dụng như một chỉ báo mô tả nhằm hỗ trợ phân tích xu hướng tương đồng giữa mức độ cần thiết và tính khả thi của các biện pháp, không được xem là kiểm định thống kê có phạm vi khái quát rộng. Cách tiếp cận này giúp bổ sung căn cứ định lượng cho việc nhận xét về sự phù hợp giữa yêu cầu đổi mới quản lý và khả năng triển khai thực tế của hệ biện pháp đề xuất.

3.5.2. Kết quả khảo nghiệm

3.5.2.1 Kết quả khảo nghiệm về mức độ cần thiết của các biện pháp đề xuất

Bảng 3.1. Kết quả khảo nghiệm mức độ cần thiết của các biện pháp đề xuất

STT	Tên biện pháp	Rất cần thiết	Cần thiết	Không cần thiết	ĐTB	Thứ bậc
1	Hoàn thiện công tác lập kế hoạch phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn theo tiếp cận năng lực	140	36	4	2,76	1
2	Tổ chức và điều phối hoạt động cố vấn hướng dẫn theo cơ chế phối hợp đa cấp trong phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ	135	40	5	2,72	2
3	Tổ chức bồi dưỡng cán bộ hướng dẫn nhằm nâng cao chất lượng cố vấn hướng dẫn trong phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ	122	50	8	2,63	4
4	Xây dựng và vận hành cơ chế theo dõi, phản hồi và đánh giá kết quả phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn	130	45	5	2,69	3
5	Bảo đảm các điều kiện và tăng cường ứng dụng công nghệ trong phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn	118	55	7	2,62	5
	Tổng số người tham gia khảo nghiệm: 180					

Kết quả khảo nghiệm cho thấy cả 5 biện pháp đều được đánh giá ở mức cần thiết cao, với điểm trung bình dao động từ 2,62 đến 2,76 trên thang đo 3 mức. Tỷ lệ

lựa chọn “rất cần thiết” chiếm ưu thế ở tất cả các biện pháp, trong khi tỷ lệ lựa chọn “không cần thiết” ở mức thấp. Điều này phản ánh sự đồng thuận tương đối cao của các đối tượng tham gia khảo nghiệm về sự cần thiết của các biện pháp quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn.

Xét theo thứ bậc, biện pháp *Hoàn thiện công tác lập kế hoạch phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn theo tiếp cận năng lực* được đánh giá cao nhất (ĐTB = 2,76). Tiếp đến là biện pháp *Tổ chức và điều phối hoạt động cố vấn hướng dẫn theo cơ chế phối hợp đa cấp trong phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ* (ĐTB = 2,72) và *Xây dựng và vận hành cơ chế theo dõi, phản hồi và đánh giá kết quả phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn* (ĐTB = 2,69). Điều này phù hợp với kết quả phân tích thực trạng ở Chương 2, trong đó những hạn chế về lập kế hoạch, tổ chức thực hiện và theo dõi, đánh giá được xác định là những vấn đề cần được cải thiện trong quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn.

Các biện pháp còn lại, bao gồm *Tổ chức bồi dưỡng cán bộ hướng dẫn nhằm nâng cao chất lượng cố vấn hướng dẫn trong phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ* (ĐTB = 2,63) và *Bảo đảm các điều kiện và tăng cường ứng dụng công nghệ trong phát triển năng lực nghề nghiệp thông qua cố vấn hướng dẫn* (ĐTB = 2,62) tuy có thứ bậc thấp hơn nhưng vẫn được đánh giá ở mức cần thiết cao. Điều này cho thấy việc nâng cao năng lực của cán bộ hướng dẫn và bảo đảm các điều kiện hỗ trợ cũng được người tham gia khảo nghiệm xem là những nội dung cần thiết trong hệ biện pháp quản lý.

Tuy nhiên, điểm trung bình của cả 5 biện pháp đều ở mức cao và mức chênh lệch giữa các biện pháp không lớn. Vì vậy, thứ bậc nêu trên chủ yếu phản ánh sự khác biệt tương đối trong đánh giá về mức độ cần thiết, chưa cho thấy sự phân hóa rõ rệt về mức độ ưu tiên giữa các biện pháp. Kết quả khảo nghiệm do đó cần được xem là một căn cứ thực tiễn bổ sung để xem xét mức độ cần thiết của hệ biện pháp, đồng thời cần được đặt trong mối liên hệ với kết quả phân tích thực trạng và bối cảnh quản lý để đưa ra các quyết định quản lý phù hợp.

3.5.2.2 Kết quả khảo nghiệm về tính khả thi của các biện pháp đề xuất

Bảng 3.2. Kết quả khảo nghiệm tính khả thi của các biện pháp đề xuất

STT	Tên biện pháp	Rất khả thi	Khả thi	Không khả thi	Giá trị TB	Thứ bậc
1	Hoàn thiện công tác lập kế hoạch phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn theo tiếp cận năng lực.	120	55	5	2,64	1
2	Tổ chức và điều phối hoạt động cố vấn hướng dẫn theo cơ chế phối hợp đa cấp trong phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ.	115	60	5	2,61	2

STT	Tên biện pháp	Rất khả thi	Khả thi	Không khả thi	Giá trị TB	Thứ bậc
3	Tổ chức bồi dưỡng cán bộ hướng dẫn nhằm nâng cao chất lượng cố vấn hướng dẫn trong phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ.	112	62	6	2,59	3
4	Xây dựng và vận hành cơ chế theo dõi, phản hồi và đánh giá kết quả phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn.	105	70	5	2,56	4
5	Bảo đảm các điều kiện và tăng cường ứng dụng công nghệ trong phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn.	95	75	10	2,47	5
	Tổng số người tham gia khảo nghiệm: 180					

Kết quả khảo nghiệm cho thấy cả 5 biện pháp đều nhận được đánh giá tích cực về tính khả thi, với điểm trung bình dao động từ 2,47 đến 2,64 trên thang đo 3 mức. Ở tất cả các biện pháp, số ý kiến lựa chọn mức “rất khả thi” và “khả thi” chiếm tỷ lệ áp đảo, trong khi số ý kiến đánh giá “không khả thi” ở mức thấp. Kết quả này cho thấy các biện pháp được đề xuất nhìn chung có khả năng triển khai trong điều kiện thực tiễn của các cơ sở giáo dục đại học tham gia khảo nghiệm.

Xét theo thứ bậc, biện pháp *Hoàn thiện công tác lập kế hoạch phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn theo tiếp cận năng lực* được đánh giá có tính khả thi cao nhất (ĐTB = 2,64), với 120/180 người tham gia lựa chọn mức “rất khả thi”. Tiếp đến là biện pháp *Tổ chức và điều phối hoạt động cố vấn hướng dẫn theo cơ chế phối hợp đa cấp trong phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ* (ĐTB = 2,61) và biện pháp *Tổ chức bồi dưỡng cán bộ hướng dẫn nhằm nâng cao chất lượng cố vấn hướng dẫn trong phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ* (ĐTB = 2,59). Kết quả này cho thấy những biện pháp có thể được triển khai chủ yếu thông qua việc hoàn thiện quy trình quản lý, phân định trách nhiệm, tăng cường phối hợp và tổ chức bồi dưỡng trên nền tảng quản lý hiện có được người tham gia đánh giá tương đối thuận lợi về khả năng thực hiện.

Biện pháp *Xây dựng và vận hành cơ chế theo dõi, phản hồi và đánh giá kết quả phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn* đạt ĐTB = 2,56, xếp thứ tư. Mức điểm này có thể cho thấy người tham gia khảo sát cho rằng biện pháp sẽ khó triển khai hơn do đòi hỏi phải xây dựng tiêu chí, thu thập minh chứng, duy trì phản hồi và phối hợp giữa nhiều chủ thể. Điều này phù hợp với đặc điểm của hoạt động đánh giá phát triển năng lực, vốn không chỉ đòi hỏi quy định quản lý mà còn cần hệ thống thông tin, công cụ theo dõi và năng lực sử dụng

kết quả đánh giá để điều chỉnh quá trình phát triển.

Biện pháp *Bảo đảm các điều kiện và tăng cường ứng dụng công nghệ trong phát triển năng lực nghề nghiệp thông qua cố vấn hướng dẫn có điểm trung bình thấp nhất* (ĐTB = 2,47), song vẫn có 170/180 ý kiến đánh giá ở mức “khả thi” hoặc “rất khả thi”. Kết quả này cho thấy biện pháp được nhìn nhận là có khả năng triển khai, nhưng mức độ thuận lợi thấp hơn tương đối so với các biện pháp còn lại. Điều này có thể liên quan đến đặc điểm của biện pháp, bởi việc bảo đảm nguồn lực, hoàn thiện cơ chế hỗ trợ, xây dựng và khai thác dữ liệu, ứng dụng công nghệ và duy trì môi trường tổ chức đòi hỏi sự đầu tư, phối hợp liên đơn vị và những điều kiện tổ chức mà từng cơ sở giáo dục đại học có thể đáp ứng ở mức độ khác nhau.

Nhìn chung, sự chênh lệch điểm trung bình giữa các biện pháp không lớn, từ 2,47 đến 2,64. Vì vậy, thứ bậc nêu trên nên được hiểu chủ yếu như sự khác biệt tương đối trong đánh giá về khả năng triển khai, không nên sử dụng thứ bậc để diễn giải theo hướng phân biệt rõ rệt tính “khả thi” và “không khả thi”. Đáng chú ý, những biện pháp gắn trực tiếp với việc hoàn thiện các hoạt động quản lý hiện tại có xu hướng được đánh giá cao hơn về tính khả thi, trong khi những biện pháp đòi hỏi nhiều hơn về điều kiện bảo đảm, dữ liệu, công nghệ và nguồn lực có mức đánh giá thấp hơn tương đối. Kết quả này cung cấp căn cứ thực tiễn để khi triển khai các biện pháp, các cơ sở giáo dục đại học không chỉ chú trọng nội dung quản lý mà còn cần xem xét mức độ sẵn sàng và điều kiện thực tế của từng đơn vị để lựa chọn lộ trình và mức độ triển khai phù hợp.

3.5.2.3 Kết quả khảo nghiệm về mối tương quan giữa tính cần thiết và tính khả thi của các biện pháp đề xuất

Bảng 3.3. Mối tương quan giữa tính cần thiết và tính khả thi của các biện pháp đề xuất

STT	Tên biện pháp	Giá trị TB Cần thiết	Thứ hạng Cần thiết	Giá trị TB Khả thi	Thứ hạng Khả thi	Hiệu hạng (d)	D2
1	Hoàn thiện lập kế hoạch phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn theo tiếp cận năng lực	2,76	1	2,64	1	0	0
2	Tổ chức và điều phối hoạt động cố vấn hướng dẫn theo cơ chế phối hợp đa cấp	2,72	2	2,61	2	0	0
3	Tổ chức bồi dưỡng cán bộ hướng dẫn nhằm nâng cao chất lượng cố vấn hướng dẫn trong phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ	2,63	4	2,59	3	1	1

STT	Tên biện pháp	Giá trị TB Cần thiết	Thứ hạng Cần thiết	Giá trị TB Khả thi	Thứ hạng Khả thi	Hiệu hạng (d)	D2
4	Xây dựng và vận hành cơ chế theo dõi, phản hồi và đánh giá kết quả phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn	2,69	3	2,56	4	-1	1
5	Bảo đảm các điều kiện và tăng cường ứng dụng công nghệ trong phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn	2,62	5	2,47	5	0	0
Hệ số tương quan Spearman $\rho = 0.90$							2

Để xem xét mức độ tương đồng giữa thứ bậc đánh giá về mức độ cần thiết và tính khả thi của các biện pháp đề xuất, luận án sử dụng hệ số tương quan thứ bậc Spearman. Đây là hệ số tương quan phi tham số, phù hợp để đánh giá mức độ liên hệ giữa hai dãy thứ hạng. Trong nghiên cứu này, 5 biện pháp được xếp hạng riêng theo điểm trung bình về mức độ cần thiết và tính khả thi. Do đó, hệ số Spearman được sử dụng để xác định mức độ nhất quán giữa hai thứ tự xếp hạng này.

Công thức tính hệ số tương quan thứ bậc Spearman như sau:

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)}$$

Trong đó, ρ là hệ số tương quan thứ bậc Spearman; d là hiệu hạng; n là số biện pháp được đưa vào so sánh.

Áp dụng công thức này với những dữ liệu trong bảng 3.3, hệ số tương quan Spearman được xác định là:

$$\rho = 1 - \frac{6 \times 2}{5(25 - 1)} = 1 - \frac{12}{120} = 1 - 0,1 = 0,90$$

Kết quả $\rho = 0,90$ cho thấy thứ bậc đánh giá về mức độ cần thiết và tính khả thi của 5 biện pháp đề xuất có mức độ tương đồng cao. Cụ thể, 3 biện pháp giữ nguyên thứ hạng ở cả hai tiêu chí, trong khi 2 biện pháp còn lại chỉ chênh lệch một bậc. Điều này cho thấy các biện pháp được xếp hạng cao hơn về mức độ cần thiết nhìn chung cũng có xu hướng được xếp hạng cao hơn về tính khả thi.

Tuy nhiên, kết quả này cần được diễn giải trong phạm vi phù hợp. Do hệ số Spearman được tính trên thứ hạng của chỉ 5 biện pháp, giá trị $\rho = 0,90$ chủ yếu có ý

nghĩa mô tả mức độ nhất quán giữa hai dãy thứ hạng. Khi được xem xét cùng với kết quả khảo nghiệm riêng về mức độ cần thiết và tính khả thi, kết quả này cung cấp thêm căn cứ cho thấy hai phương diện đánh giá về các biện pháp đề xuất có sự nhất quán tương đối, qua đó hỗ trợ việc xem xét hoàn thiện và tổ chức triển khai các biện pháp phù hợp với điều kiện thực tiễn của từng cơ sở giáo dục đại học.

3.6. Tổ chức thử nghiệm

3.6.1. Cơ sở lựa chọn nội dung thử nghiệm

Trong số 5 biện pháp quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn được đề xuất trong luận án, nghiên cứu sinh lựa chọn Biện pháp 3: Tổ chức bồi dưỡng cán bộ hướng dẫn nhằm nâng cao chất lượng cố vấn hướng dẫn trong phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ để tổ chức thử nghiệm. Việc lựa chọn biện pháp này xuất phát từ vai trò trực tiếp của cán bộ hướng dẫn trong hoạt động cố vấn hướng dẫn, từ những hạn chế đã được nhận diện qua nghiên cứu thực trạng, đồng thời phù hợp với khả năng tổ chức can thiệp và đánh giá kết quả trong phạm vi nghiên cứu của luận án.

Trong hoạt động cố vấn hướng dẫn, cán bộ hướng dẫn là lực lượng trực tiếp thực hiện các hoạt động định hướng, hỗ trợ, phản hồi và tạo điều kiện để giảng viên trẻ thực hiện các nhiệm vụ, trải nghiệm nghề nghiệp nhằm phát triển năng lực. Năng lực thực hiện vai trò của cán bộ hướng dẫn là một trong những yếu tố quan trọng ảnh hưởng đến chất lượng của quá trình này. Cán bộ hướng dẫn không chỉ cần có kinh nghiệm chuyên môn mà còn cần có khả năng nhận diện nhu cầu phát triển của giảng viên trẻ, cùng xác lập mục tiêu và lộ trình phù hợp, lựa chọn cách thức hỗ trợ, thực hiện phản hồi có tính phát triển và theo dõi sự tiến bộ dựa trên minh chứng. Vì vậy, việc tổ chức bồi dưỡng cán bộ hướng dẫn có cơ sở lý luận để được xem là một biện pháp quan trọng nhằm nâng cao chất lượng hoạt động cố vấn hướng dẫn.

Việc lựa chọn Biện pháp 3 để thử nghiệm cũng phù hợp với kết quả nghiên cứu thực trạng của luận án. Kết quả nghiên cứu cho thấy hoạt động cố vấn hướng dẫn tại các cơ sở khảo sát đã được triển khai nhưng chưa thật sự có tính hệ thống. Nội dung hỗ trợ chưa đồng đều giữa các phương diện năng lực. Việc phản hồi, theo dõi sự tiến bộ và hỗ trợ phát triển nghề nghiệp dài hạn cho giảng viên trẻ còn những hạn chế nhất định. Trong bối cảnh đó, nâng cao năng lực thực hiện vai trò của cán bộ hướng dẫn có thể góp phần làm cho hoạt động cố vấn hướng dẫn được tổ chức có mục tiêu, có định hướng và chú trọng hơn đến kết quả phát triển năng lực của giảng viên trẻ.

Xét trong mối quan hệ với hệ thống 5 biện pháp đã đề xuất, Biện pháp 3 có nội dung và phạm vi tác động riêng, đồng thời có quan hệ hỗ trợ với các biện pháp còn lại. Bồi dưỡng cán bộ hướng dẫn có thể giúp đội ngũ này hiểu rõ hơn mục tiêu, nội dung và yêu cầu của kế hoạch phát triển năng lực, phối hợp hiệu quả hơn với

đơn vị quản lý và giảng viên trẻ trong quá trình tổ chức hoạt động cố vấn hướng dẫn đồng thời nâng cao khả năng phản hồi, theo dõi và cung cấp minh chứng về sự tiến bộ của giảng viên trẻ. Tuy nhiên, việc thử nghiệm Biện pháp 3 trong luận án không nhằm kiểm chứng toàn bộ hệ thống biện pháp mà tập trung đánh giá bước đầu tác động của hoạt động bồi dưỡng đối với năng lực thực hiện vai trò cố vấn hướng dẫn của cán bộ hướng dẫn.

Xét về phương pháp nghiên cứu, Biện pháp 3 có ưu thế là có thể được cụ thể hóa thành một chương trình bồi dưỡng với mục tiêu, nội dung, hình thức tổ chức và tiêu chí đánh giá tương đối rõ ràng. Nội dung thử nghiệm có thể được triển khai trong một khoảng thời gian xác định và trong phạm vi phù hợp với điều kiện nghiên cứu của luận án. Trên cơ sở đó, nghiên cứu sinh có thể thực hiện đánh giá trước và sau thử nghiệm để xem xét sự thay đổi ở những nội dung năng lực mà chương trình bồi dưỡng tác động trực tiếp. Cách lựa chọn này giúp bảo đảm sự phù hợp giữa mục tiêu thử nghiệm, nội dung can thiệp, phương thức tổ chức và khả năng thu thập minh chứng về kết quả.

Kết quả khảo nghiệm các biện pháp ở mục 3.5 cũng cho thấy cả 5 biện pháp đều được đánh giá ở mức cao về mức độ cần thiết và tính khả thi. Đồng thời, thứ bậc đánh giá các biện pháp theo hai tiêu chí có mức độ tương đồng cao. Kết quả này cung cấp thêm căn cứ thực tiễn cho việc xem xét triển khai các biện pháp đề xuất. Trong đó, Biện pháp 3 có nội dung tương đối cụ thể, có thể tổ chức thành một can thiệp xác định và có khả năng đánh giá sự thay đổi trước và sau thử nghiệm, nên phù hợp để lựa chọn trong phạm vi của luận án.

Như vậy, việc lựa chọn tổ chức bồi dưỡng cán bộ hướng dẫn nhằm nâng cao chất lượng cố vấn hướng dẫn trong phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ làm nội dung thử nghiệm bảo đảm sự thống nhất với hệ thống biện pháp đã đề xuất, phù hợp với những vấn đề được nhận diện từ nghiên cứu thực trạng và khả thi về phương pháp nghiên cứu. Kết quả thử nghiệm được sử dụng như minh chứng thực tiễn bước đầu về tác động của chương trình bồi dưỡng đối với năng lực thực hiện vai trò cố vấn hướng dẫn của cán bộ hướng dẫn, qua đó cung cấp thêm căn cứ cho việc hoàn thiện và xem xét vận dụng Biện pháp 3 trong thực tiễn quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn.

3.6.2. Mục đích và giả thuyết thử nghiệm

3.6.2.1. Mục đích thử nghiệm

Việc tổ chức thử nghiệm trong luận án nhằm đánh giá bước đầu sự thay đổi về năng lực thực hiện vai trò cố vấn hướng dẫn của cán bộ hướng dẫn sau khi tham gia chương trình bồi dưỡng thuộc Biện pháp 3: Tổ chức bồi dưỡng cán bộ hướng dẫn nhằm nâng cao chất lượng cố vấn hướng dẫn trong phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ. Thông qua thử nghiệm, luận án xem xét sự thay đổi của cán

bộ hướng dẫn ở những nội dung năng lực được chương trình bồi dưỡng tác động trực tiếp, đồng thời thu thập thêm minh chứng về mức độ phù hợp và khả năng vận dụng của nội dung bồi dưỡng trong hoạt động cố vấn hướng dẫn.

Cụ thể, thử nghiệm được tiến hành nhằm các mục đích sau:

- Đánh giá sự thay đổi trước và sau bồi dưỡng về kết quả tự đánh giá năng lực thực hiện vai trò cố vấn hướng dẫn của cán bộ hướng dẫn trên các phương diện được xác định trong chương trình thử nghiệm.
- Xem xét nhận thức của cán bộ hướng dẫn về khả năng vận dụng các kiến thức và kỹ năng được bồi dưỡng vào hoạt động cố vấn hướng dẫn thông qua phản hồi sau chương trình.
- Thu thập và phân tích các minh chứng định lượng và định tính nhằm làm rõ những thay đổi bước đầu sau bồi dưỡng, qua đó cung cấp thêm căn cứ thực tiễn để xem xét tính phù hợp và khả năng triển khai Biện pháp 3 trong điều kiện cụ thể của cơ sở giáo dục đại học.

Thử nghiệm không nhằm kiểm chứng toàn bộ hệ thống 5 biện pháp quản lý đã đề xuất, cũng không nhằm khẳng định tác động lâu dài của hoạt động cố vấn hướng dẫn đối với sự phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ. Trọng tâm của thử nghiệm là xem xét sự thay đổi bước đầu về năng lực thực hiện vai trò cố vấn hướng dẫn của nhóm cán bộ hướng dẫn tham gia chương trình bồi dưỡng, trong phạm vi thiết kế thử nghiệm trước - sau trên một nhóm đối tượng. Kết quả thử nghiệm được sử dụng như một nguồn minh chứng thực tiễn bổ sung cho việc hoàn thiện và xem xét khả năng vận dụng Biện pháp 3 trong thực tế.

3.6.2.2. Giả thuyết thử nghiệm

Trên cơ sở mục đích thử nghiệm và nội dung của Biện pháp 3, luận án đặt ra giả thuyết thử nghiệm như sau:

Nếu cán bộ hướng dẫn tham gia chương trình bồi dưỡng nhằm phát triển năng lực thực hiện vai trò cố vấn hướng dẫn, thì sau bồi dưỡng, năng lực thực hiện vai trò cố vấn hướng dẫn của họ sẽ có sự cải thiện so với trước bồi dưỡng. Sự cải thiện này được thể hiện ở các phương diện: nhận diện nhu cầu và xác định mục tiêu phát triển, phản hồi và hỗ trợ phát triển nghề nghiệp, vận dụng, theo dõi và điều chỉnh hoạt động cố vấn hướng dẫn.

Giả thuyết thử nghiệm được xem xét thông qua việc so sánh kết quả tự đánh giá năng lực thực hiện vai trò cố vấn hướng dẫn của cùng nhóm cán bộ hướng dẫn trước và sau chương trình bồi dưỡng. Đồng thời, phản hồi của người tham gia sau chương trình được phân tích như nguồn dữ liệu định tính bổ trợ, nhằm làm rõ hơn nhận thức của cán bộ hướng dẫn về những thay đổi bước đầu và khả năng vận dụng các nội dung được bồi dưỡng vào hoạt động cố vấn hướng dẫn.

Do thử nghiệm được thiết kế theo mô hình Trước - Sau trên một nhóm đối tượng và không có nhóm đối chứng, kết quả thử nghiệm được sử dụng chủ yếu để xem xét xu hướng thay đổi của nhóm cán bộ hướng dẫn sau khi tham gia chương trình bồi dưỡng. Vì vậy, kết quả không nhằm khẳng định quan hệ nhân quả giữa chương trình bồi dưỡng và sự thay đổi năng lực của cán bộ hướng dẫn mà cung cấp minh chứng thực tiễn bước đầu về sự thay đổi được ghi nhận sau bồi dưỡng, qua đó bổ sung căn cứ cho việc xem xét tính phù hợp và khả năng triển khai Biện pháp 3 trong thực tế tại các cơ sở giáo dục đại học có những điều kiện tương đồng với bối cảnh thử nghiệm.

3.6.3. Thiết kế thử nghiệm

3.6.3.1. Loại hình và mô hình thử nghiệm

Thử nghiệm trong luận án được thiết kế theo mô hình Trước - Sau trên một nhóm đối tượng, không có nhóm đối chứng. Theo mô hình này, năng lực thực hiện vai trò cố vấn hướng dẫn của nhóm cán bộ hướng dẫn được đánh giá tại hai thời điểm: trước khi tham gia và sau khi hoàn thành chương trình bồi dưỡng. Kết quả ở hai thời điểm được đối chiếu nhằm xem xét sự thay đổi bước đầu của nhóm tham gia sau bồi dưỡng.

Trong phạm vi thời gian, đối tượng và điều kiện nghiên cứu của luận án, mô hình Trước - Sau trên cùng một nhóm được lựa chọn nhằm xem xét sự thay đổi của nhóm cán bộ hướng dẫn sau khi tham gia chương trình bồi dưỡng. Việc đánh giá cùng một nhóm đối tượng tại hai thời điểm giúp bảo đảm tính tương đồng về đối tượng so sánh và loại bỏ sai khác do sử dụng các nhóm độc lập khác nhau.

Tuy nhiên, do không có nhóm đối chứng, thiết kế này không cho phép loại trừ đầy đủ ảnh hưởng của các yếu tố khác có thể xảy ra trong thời gian thử nghiệm. Vì vậy, kết quả thử nghiệm được sử dụng chủ yếu để xem xét xu hướng và mức độ thay đổi trước và sau bồi dưỡng, không nhằm khẳng định quan hệ nhân quả giữa chương trình bồi dưỡng và sự thay đổi năng lực của cán bộ hướng dẫn.

3.6.3.2. Phạm vi và giới hạn của thử nghiệm

Thử nghiệm được xác định trong một phạm vi cụ thể nhằm bảo đảm sự phù hợp với mục tiêu nghiên cứu, điều kiện triển khai và khả năng thu thập dữ liệu của luận án.

Về nội dung, thử nghiệm tập trung triển khai Biện pháp 3: Tổ chức bồi dưỡng cán bộ hướng dẫn nhằm nâng cao chất lượng cố vấn hướng dẫn trong phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ, thông qua một chương trình bồi dưỡng được thiết kế với mục tiêu, nội dung, hình thức tổ chức và tiêu chí đánh giá xác định. Trọng tâm của thử nghiệm là xem xét sự thay đổi bước đầu về năng lực thực hiện vai trò cố vấn hướng dẫn của cán bộ hướng dẫn sau khi tham gia chương trình bồi dưỡng.

Về không gian, thử nghiệm được triển khai tại Trường Đại học Ngoại thương. Cơ sở này được lựa chọn trên cơ sở có đội ngũ cán bộ hướng dẫn đáp ứng tiêu chí tham gia, đồng thời có điều kiện tổ chức chương trình bồi dưỡng phù hợp với mục tiêu và yêu cầu của thử nghiệm.

Về thời gian, thử nghiệm được thực hiện từ ngày 01 tháng 10 năm 2024 đến ngày 30 tháng 10 năm 2024. Trong khoảng thời gian này, các hoạt động chính bao gồm chuẩn bị chương trình và công cụ đánh giá, tổ chức đánh giá trước thử nghiệm, triển khai chương trình bồi dưỡng và thực hiện đánh giá sau thử nghiệm.

Về đối tượng, thử nghiệm được tiến hành với 36 cán bộ hướng dẫn đã hoặc đang tham gia hoạt động cố vấn hướng dẫn giảng viên trẻ tại Trường Đại học Ngoại thương và đáp ứng các tiêu chí lựa chọn đối tượng của nghiên cứu.

Về giới hạn, thử nghiệm tập trung xem xét sự thay đổi bước đầu về năng lực thực hiện vai trò cố vấn hướng dẫn của nhóm cán bộ hướng dẫn tham gia chương trình. Thử nghiệm được thực hiện trong thời gian tương đối ngắn, tại một cơ sở giáo dục đại học, theo thiết kế *Trước - Sau* trên cùng một nhóm và không có nhóm đối chứng, đồng thời dữ liệu định lượng chủ yếu dựa trên kết quả tự đánh giá của người tham gia. Do vậy, kết quả được xem là nguồn minh chứng thực tiễn bước đầu, bổ sung căn cứ cho việc xem xét tính phù hợp và khả năng triển khai Biện pháp 3 trong những điều kiện tương đồng với bối cảnh thử nghiệm của luận án.

3.6.3.3. Kiểm soát các yếu tố có thể ảnh hưởng đến độ tin cậy của kết quả thử nghiệm

Do không sử dụng nhóm đối chứng và dữ liệu thử nghiệm được thu thập từ chính nhóm cán bộ hướng dẫn tham gia chương trình bồi dưỡng, thiết kế trước – sau trên một nhóm có thể chịu ảnh hưởng của một số yếu tố thường gặp trong nghiên cứu giáo dục, như hiệu ứng mong đợi, thiên lệch tự đánh giá, ảnh hưởng của việc đo lường lặp lại hoặc sự thay đổi nhận thức tạm thời sau chương trình bồi dưỡng. Vì vậy, luận án xác định rõ kết quả thử nghiệm được sử dụng chủ yếu để xem xét xu hướng thay đổi bước đầu về năng lực thực hiện vai trò cố vấn hướng dẫn của cán bộ hướng dẫn sau bồi dưỡng, không nhằm xác lập quan hệ nhân quả giữa chương trình bồi dưỡng và sự thay đổi năng lực của người tham gia.

Để hạn chế ảnh hưởng của các yếu tố có thể làm sai lệch kết quả, luận án áp dụng một số biện pháp sau:

- Sử dụng cùng bộ tiêu chí đánh giá và thang điểm tại hai thời điểm trước và sau thử nghiệm nhằm bảo đảm tính nhất quán của công cụ và điều kiện đo lường.
- Thực hiện đánh giá trước và sau trên cùng một nhóm cán bộ hướng dẫn, qua đó tạo cơ sở đối chiếu sự thay đổi của cùng đối tượng tham gia và tránh sai khác do sử dụng các nhóm độc lập khác nhau.

- Kết hợp dữ liệu định lượng từ kết quả tự đánh giá trước – sau với dữ liệu định tính từ phản hồi của cán bộ hướng dẫn sau chương trình, nhằm bổ sung thông tin và làm rõ hơn những thay đổi mà người tham gia tự nhận thấy sau bồi dưỡng.
- Hướng dẫn thống nhất cách hiểu nội dung các tiêu chí và cách thực hiện phiếu đánh giá trước khi thu thập dữ liệu, nhằm hạn chế sự khác biệt do cách hiểu không thống nhất giữa người tham gia.
- Phân tích và diễn giải kết quả trong giới hạn của thiết kế thử nghiệm, tập trung vào xu hướng và mức độ thay đổi trước và sau thử nghiệm, không quy toàn bộ sự thay đổi quan sát được cho tác động của chương trình bồi dưỡng.

Các biện pháp trên tuy không loại bỏ được hoàn toàn những hạn chế của thiết kế Trước - Sau trên cùng một nhóm đối tượng, nhưng góp phần hạn chế một số nguồn sai lệch, tăng tính nhất quán của quá trình đo lường và hỗ trợ việc diễn giải kết quả phù hợp với giới hạn của thiết kế thử nghiệm.

3.6.4. Đối tượng và bối cảnh thử nghiệm

3.6.4.1. Đối tượng thử nghiệm

Đối tượng tham gia thử nghiệm là 36 cán bộ hướng dẫn đã hoặc đang trực tiếp tham gia hoạt động phát triển năng lực nghề nghiệp thông qua cố vấn hướng dẫn giảng viên trẻ tại Trường Đại học Ngoại thương. Đây là những cán bộ hướng dẫn có kinh nghiệm trong giảng dạy, nghiên cứu khoa học và hoạt động chuyên môn.

Việc lựa chọn đối tượng thử nghiệm được thực hiện theo phương pháp chọn mẫu có chủ đích, căn cứ vào ba tiêu chí: (i) *đã hoặc đang thực hiện nhiệm vụ cố vấn hướng dẫn giảng viên trẻ*, (ii) *có kinh nghiệm chuyên môn và hiểu biết thực tiễn về hoạt động giảng dạy, nghiên cứu và phát triển năng lực nghề nghiệp trong môi trường giáo dục đại học*, (iii) *có khả năng và điều kiện tham gia đầy đủ các nội dung của chương trình bồi dưỡng*. Cách lựa chọn này phù hợp với mục tiêu thử nghiệm vì nghiên cứu tập trung xem xét sự thay đổi bước đầu về năng lực thực hiện vai trò cố vấn hướng dẫn của chính nhóm cán bộ hướng dẫn sau khi tham gia chương trình bồi dưỡng.

Do đối tượng thử nghiệm được lựa chọn trong phạm vi một cơ sở giáo dục đại học và theo phương pháp chọn mẫu có chủ đích, kết quả thử nghiệm không nhằm đại diện cho toàn bộ đội ngũ cán bộ hướng dẫn tại các cơ sở giáo dục đại học. Kết quả được sử dụng như nguồn minh chứng thực tiễn bước đầu về những thay đổi được ghi nhận ở nhóm cán bộ hướng dẫn sau khi tham gia chương trình bồi dưỡng trong một bối cảnh tổ chức cụ thể.

3.6.4.2. Bối cảnh thử nghiệm

Thử nghiệm được triển khai tại Trường Đại học Ngoại thương, là cơ sở giáo dục đại học đã và đang thực hiện các hoạt động phát triển đội ngũ, trong đó có các hoạt

động bồi dưỡng chuyên môn và hỗ trợ phát triển nghề nghiệp cho giảng viên trẻ.

Bối cảnh này tạo điều kiện thuận lợi cho việc tổ chức thử nghiệm chương trình bồi dưỡng cán bộ hướng dẫn, do Nhà trường có nền tảng nhất định về phát triển đội ngũ và hỗ trợ giảng viên trẻ. Các điều kiện về tổ chức, chuyên môn và đội ngũ tham gia giúp chương trình có thể được triển khai trong bối cảnh thực tế của nhà trường, phù hợp với mục tiêu và yêu cầu của thử nghiệm.

Tuy nhiên, bối cảnh thử nghiệm mang những đặc điểm riêng của một cơ sở giáo dục đại học cụ thể. Vì vậy, các kết quả thu được cần được xem xét trong mối liên hệ với điều kiện tổ chức và môi trường học thuật của Trường Đại học Ngoại thương. Kết quả thử nghiệm được sử dụng để đưa ra các nhận định và khuyến nghị trong phạm vi phù hợp với bối cảnh nghiên cứu, không nhằm khái quát trực tiếp cho mọi cơ sở giáo dục đại học.

3.6.5. Chương trình thử nghiệm

3.6.5.1 Mục tiêu của chương trình thử nghiệm

Chương trình thử nghiệm được xây dựng nhằm bồi dưỡng năng lực thực hiện vai trò cố vấn hướng dẫn cho cán bộ hướng dẫn, qua đó cụ thể hóa nội dung của Biện pháp 3 trong phạm vi thử nghiệm. Trọng tâm của chương trình là hỗ trợ cán bộ hướng dẫn củng cố nhận thức về vai trò, trách nhiệm và yêu cầu của hoạt động cố vấn hướng dẫn đồng thời phát triển khả năng nhận diện nhu cầu, xác định mục tiêu phát triển, thực hiện phản hồi, hỗ trợ phát triển nghề nghiệp và điều chỉnh cách thức hỗ trợ giảng viên trẻ.

Thông qua chương trình, cán bộ hướng dẫn được tạo điều kiện để nâng cao khả năng vận dụng những nội dung được bồi dưỡng vào hoạt động hỗ trợ giảng viên trẻ trong các tình huống nghề nghiệp phù hợp. Chương trình không chỉ chú trọng cung cấp kiến thức mà còn tăng cường trao đổi, thực hành và phản tư, qua đó hỗ trợ người tham gia từng bước hoàn thiện cách thức thực hiện vai trò cố vấn hướng dẫn.

3.6.5.2. Cấu trúc và nội dung chương trình thử nghiệm

Chương trình thử nghiệm được cấu trúc thành 03 mô-đun bồi dưỡng, với nội dung được sắp xếp theo tiến trình từ nhận thức về vai trò, phát triển kỹ năng thực hiện cố vấn hướng dẫn đến thực hành, vận dụng và tự điều chỉnh. Cấu trúc này phù hợp với định hướng phát triển năng lực, trong đó việc hình thành và phát triển năng lực gắn với quá trình tiếp nhận kiến thức, thực hành, trải nghiệm và phản tư.

Mô-đun 1: *Nhận thức về vai trò của cán bộ hướng dẫn trong hỗ trợ phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ.* Mô-đun tập trung làm rõ vai trò và trách nhiệm của cán bộ hướng dẫn trong hoạt động cố vấn hướng dẫn nhằm hỗ trợ phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ. Nội dung này giúp cán bộ hướng dẫn nhận thức rõ hơn về mục đích của hoạt động cố vấn hướng dẫn, phạm vi trách

nhệm, nguyên tắc tương tác với giảng viên trẻ và yêu cầu phối hợp trong quá trình hỗ trợ phát triển nghề nghiệp.

Mô-đun 2: *Kỹ năng và phương pháp cố vấn hướng dẫn nhằm hỗ trợ phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ*. Mô-đun tập trung phát triển những kỹ năng cần thiết đối với cán bộ hướng dẫn, bao gồm (i) giao tiếp và lắng nghe chủ động, (ii) nhận diện nhu cầu phát triển năng lực của giảng viên trẻ, (iii) trao đổi và xác định mục tiêu phát triển, (iv) thực hiện phản hồi mang tính phát triển, (v) hỗ trợ xây dựng lộ trình phát triển nghề nghiệp và kết nối các nguồn lực hỗ trợ khi cần thiết. Nội dung mô-đun hướng tới việc giúp cán bộ hướng dẫn lựa chọn và vận dụng cách thức hỗ trợ phù hợp với nhu cầu, đặc điểm và bối cảnh nghề nghiệp của từng giảng viên trẻ.

Mô-đun 3: *Thực hành và điều chỉnh hoạt động cố vấn hướng dẫn*. Mô-đun tập trung vào các hoạt động phân tích tình huống, thực hành mô phỏng, trao đổi kinh nghiệm và phản tư nghề nghiệp. Thông qua các tình huống cụ thể, cán bộ hướng dẫn có cơ hội vận dụng kiến thức và kỹ năng đã được bồi dưỡng để xử lý các vấn đề có thể phát sinh trong hoạt động cố vấn hướng dẫn, đồng thời xem xét, điều chỉnh cách thức hỗ trợ trên cơ sở phản hồi và kết quả thực hiện.

Ba mô-đun có mối liên hệ chặt chẽ và bổ trợ lẫn nhau. Mô-đun 1 tạo nền tảng về nhận thức và yêu cầu của hoạt động cố vấn hướng dẫn. Mô-đun 2 tập trung phát triển kỹ năng nhận diện nhu cầu, xác định mục tiêu, phản hồi và hỗ trợ phát triển nghề nghiệp. Mô-đun 3 tạo điều kiện để người tham gia vận dụng, phản tư và điều chỉnh cách thức thực hiện. Trên cơ sở đó, bộ tiêu chí đánh giá năng lực thực hiện vai trò cố vấn hướng dẫn được xây dựng tương ứng với các nội dung của chương trình, làm căn cứ xem xét sự thay đổi trước và sau bồi dưỡng.

3.6.5.3. Hình thức và phương pháp tổ chức chương trình thử nghiệm

Chương trình thử nghiệm được tổ chức theo hình thức kết hợp giữa trực tiếp và trực tuyến, phù hợp với điều kiện công tác của cán bộ hướng dẫn và yêu cầu của từng nội dung bồi dưỡng. Các phương pháp tổ chức chú trọng sự tham gia chủ động, thực hành và phản tư nghề nghiệp của người tham gia.

Các phương pháp chủ yếu gồm thảo luận nhóm, phân tích tình huống, thực hành mô phỏng, trao đổi kinh nghiệm, tự đánh giá và phản hồi sau từng mô-đun. Việc kết hợp các phương pháp này nhằm tạo điều kiện để cán bộ hướng dẫn không chỉ tiếp nhận nội dung bồi dưỡng mà còn vận dụng vào các tình huống gần với thực tiễn hoạt động cố vấn hướng dẫn, qua đó củng cố khả năng thực hiện và tự điều chỉnh cách thức hỗ trợ giảng viên trẻ.

3.6.5.4. Quy trình tổ chức thử nghiệm

Quy trình tổ chức thử nghiệm được thực hiện theo các bước sau:

a) *Xây dựng kế hoạch và chuẩn bị chương trình bồi dưỡng.* Nghiên cứu sinh xây dựng kế hoạch thử nghiệm, xác định mục tiêu, nội dung, thời lượng, hình thức tổ chức và công cụ đánh giá kết quả bồi dưỡng. Trong quá trình chuẩn bị, nội dung chương trình được tham khảo ý kiến của đại diện Phòng Tổ chức Nhân sự và một số giảng viên có kinh nghiệm trong phát triển đội ngũ và hoạt động cố vấn hướng dẫn, nhằm bảo đảm chương trình được thiết kế phù hợp với mục tiêu thử nghiệm và điều kiện triển khai tại Nhà trường.

b) *Lựa chọn đối tượng tham gia thử nghiệm.* Đối tượng tham gia gồm 36 cán bộ hướng dẫn đã hoặc đang tham gia hoạt động cố vấn hướng dẫn giảng viên trẻ. Việc lựa chọn được thực hiện theo phương pháp chọn mẫu có chủ đích trên cơ sở các tiêu chí đã trình bày tại mục 3.6.4.

c) *Tổ chức đánh giá trước thử nghiệm.* Trước khi tham gia chương trình bồi dưỡng, cán bộ hướng dẫn thực hiện phiếu tự đánh giá theo bộ tiêu chí đánh giá năng lực thực hiện vai trò cố vấn hướng dẫn đã được xây dựng. Kết quả đánh giá trước thử nghiệm được sử dụng để mô tả mức độ tự đánh giá năng lực ban đầu của nhóm tham gia và làm căn cứ đối chiếu với kết quả sau thử nghiệm.

d) *Tổ chức chương trình bồi dưỡng.* Chương trình được triển khai theo ba mô-đun đã xác định, kết hợp giữa cung cấp kiến thức, thảo luận, phân tích tình huống, trao đổi kinh nghiệm và phản tư. Nội dung chương trình tập trung vào các phương diện: nhận diện nhu cầu và xác định mục tiêu phát triển, phản hồi và hỗ trợ phát triển nghề nghiệp, vận dụng, theo dõi và điều chỉnh hoạt động cố vấn hướng dẫn.

e) *Tổ chức đánh giá sau thử nghiệm.* Sau khi hoàn thành chương trình bồi dưỡng, cán bộ hướng dẫn tiếp tục thực hiện phiếu tự đánh giá theo cùng bộ tiêu chí và cách thức đã sử dụng trước thử nghiệm. Đồng thời, người tham gia cung cấp phản hồi mở về mức độ phù hợp của chương trình, nhận thức về khả năng vận dụng các nội dung được bồi dưỡng vào hoạt động cố vấn hướng dẫn và những thay đổi mà họ tự nhận thấy sau khi tham gia chương trình.

f) *Tổng hợp và phân tích kết quả thử nghiệm.* Dữ liệu trước và sau thử nghiệm được tổng hợp và đối chiếu để xem xét sự thay đổi của nhóm cán bộ hướng dẫn. Kết quả tự đánh giá được phân tích kết hợp với phản hồi mở của người tham gia nhằm làm rõ hơn xu hướng thay đổi sau bồi dưỡng và nhận thức của cán bộ hướng dẫn về khả năng vận dụng các nội dung được bồi dưỡng. Việc diễn giải kết quả được đặt trong giới hạn của thiết kế trước - sau trên một nhóm đối tượng, không có nhóm đối chứng.

3.6.6. Phân tích kết quả thử nghiệm

Kết quả thử nghiệm được phân tích trên cơ sở so sánh dữ liệu trước và sau chương trình bồi dưỡng của nhóm 36 cán bộ hướng dẫn tham gia thử nghiệm. Dữ

liệu định lượng được thu thập từ kết quả tự đánh giá năng lực thực hiện vai trò cố vấn hướng dẫn trước và sau bồi dưỡng. Dữ liệu định tính được thu thập từ phản hồi của cán bộ hướng dẫn sau chương trình. Việc kết hợp hai nguồn dữ liệu nhằm làm rõ hơn xu hướng thay đổi của nhóm tham gia, đồng thời bổ sung thông tin về ý kiến của người tham gia đối với sự phù hợp và khả năng vận dụng các nội dung được bồi dưỡng trong hoạt động cố vấn hướng dẫn.

3.6.6.1 Xây dựng tiêu chí đánh giá năng lực thực hiện vai trò hướng dẫn của cán bộ hướng dẫn

Để đánh giá kết quả thử nghiệm, luận án xây dựng bộ tiêu chí đánh giá năng lực thực hiện vai trò cố vấn hướng dẫn của cán bộ hướng dẫn trên cơ sở mục tiêu và nội dung của chương trình bồi dưỡng, đồng thời kế thừa những yêu cầu đối với hoạt động cố vấn hướng dẫn đã được xác lập trong cơ sở lý luận của luận án. Các nội dung được chú trọng gồm nhận diện nhu cầu phát triển, xác định mục tiêu và lộ trình hỗ trợ, giao tiếp và phản hồi mang tính phát triển, hỗ trợ phát triển nghề nghiệp, theo dõi tiến trình, phản tư và điều chỉnh cách thức hỗ trợ.

Trên cơ sở đó, bộ tiêu chí được cấu trúc thành ba nhóm năng lực: (1) *nhận diện nhu cầu và xác định mục tiêu phát triển*, (2) *phản hồi và hỗ trợ phát triển năng lực nghề nghiệp*, (3) *vận dụng, theo dõi và điều chỉnh hoạt động cố vấn hướng dẫn*. Ba nhóm năng lực phản ánh những nội dung trọng tâm mà chương trình bồi dưỡng hướng tới phát triển và được cụ thể hóa thành các chỉ báo hành vi để cán bộ hướng dẫn tự đánh giá trước và sau thử nghiệm. Nội dung các chỉ báo được sử dụng thống nhất trong công cụ khảo sát trước và sau bồi dưỡng tại Phụ lục 9 và Phụ lục 10.

Việc sử dụng cùng bộ tiêu chí và cách thức đánh giá tại hai thời điểm trước và sau thử nghiệm nhằm bảo đảm tính nhất quán trong đo lường và tạo cơ sở để chiếu sự thay đổi của cùng nhóm người tham gia.

Bảng 3.4. Tiêu chí đánh giá năng lực thực hiện vai trò cố vấn hướng dẫn của cán bộ hướng dẫn

STT	Nhóm Năng lực	Các chỉ báo	Điểm tối đa
1	Nhóm 1: Năng lực nhận diện nhu cầu và xác định mục tiêu phát triển	- Thiết lập quan hệ tin cậy, tôn trọng và hỗ trợ với giảng viên trẻ. - Tìm hiểu đặc điểm cá nhân và bối cảnh hoạt động nghề nghiệp của giảng viên trẻ. - Lắng nghe, trao đổi và hỗ trợ giảng viên trẻ xác định nhu cầu phát triển nghề nghiệp ưu tiên. - Hỗ trợ giảng viên trẻ xác định mục tiêu phát triển phù hợp với nhu cầu, điều kiện thực hiện và yêu cầu nghề nghiệp. - Thống nhất kỳ vọng, trách nhiệm và nguyên tắc phối hợp trong quá trình cố vấn hướng dẫn.	3.0

STT	Nhóm Năng lực	Các chỉ báo	Điểm tối đa
2	Nhóm 2: Năng lực phản hồi và hỗ trợ phát triển nghề nghiệp	- Thực hiện giao tiếp hiệu quả trong quá trình cố vấn hướng dẫn. - Cung cấp phản hồi mang tính xây dựng, cụ thể và định hướng phát triển. - Hỗ trợ giảng viên trẻ xây dựng lộ trình phát triển nghề nghiệp phù hợp với năng lực, mục tiêu cá nhân và yêu cầu của đơn vị. - Khuyến khích tính chủ động, tự học, tự phản tư và phát triển độc lập của giảng viên trẻ. - Hỗ trợ kết nối nguồn lực chuyên môn, học thuật và nghề nghiệp khi cần thiết.	4.0
3	Nhóm 3: Năng lực vận dụng, theo dõi và tự điều chỉnh hoạt động cố vấn hướng dẫn	- Vận dụng phương pháp cố vấn hướng dẫn phù hợp với tình huống thực tiễn và nhu cầu phát triển của giảng viên trẻ. - Theo dõi tiến độ thực hiện các mục tiêu và nhiệm vụ phát triển đã thống nhất với giảng viên trẻ. - Nhận diện những khó khăn phát sinh trong quá trình cố vấn hướng dẫn và xác định nhu cầu hỗ trợ bổ sung. - Tự xem xét những điểm phù hợp và hạn chế trong cách thực hiện vai trò cố vấn hướng dẫn của bản thân. - Điều chỉnh cách thức cố vấn hướng dẫn trên cơ sở kết quả theo dõi, phản hồi và tự đánh giá.	3.0

Đối với mỗi chỉ báo, cán bộ hướng dẫn lựa chọn một trong bốn mức tự đánh giá phù hợp với năng lực hiện tại của bản thân (Xin xem chi tiết tại Phụ lục 9 và Phụ lục 10). Sau khi thu thập phiếu, nghiên cứu sinh tiến hành mã hóa các mức lựa chọn để phục vụ xử lý và phân tích dữ liệu theo Bảng 3.5.

Bảng 3.5. Quy ước mã hóa và xử lý điểm tự đánh giá

Mức tự đánh giá	Diễn giải	Giá trị mã hoá
Mức 1	Chưa thể hiện rõ; còn lúng túng hoặc phụ thuộc nhiều vào kinh nghiệm cá nhân.	1
Mức 2	Thể hiện ở mức cơ bản; thực hiện được một số yêu cầu nhưng chưa ổn định.	2
Mức 3	Thể hiện tương đối tốt; có khả năng vận dụng trong một số tình huống cố vấn hướng dẫn.	3
Mức 4	Thể hiện tốt; vận dụng linh hoạt, có phản tư và tự điều chỉnh trong hoạt động cố vấn hướng dẫn.	4

Sau khi mã hóa, các giá trị tương ứng được sử dụng để tính điểm trung bình của từng nhóm năng lực. Điểm trung bình của nhóm sau đó được quy đổi theo điểm tối đa của nhóm đã xác định tại Bảng 3.4 để xác định tổng điểm phục vụ phân tích kết quả thử nghiệm.

Công thức tính như sau:

$$\text{Điểm quy đổi của nhóm} = \frac{\text{Điểm trung bình của nhóm}}{4} \times \text{Điểm tối đa của nhóm}.$$

Theo cách tính này, nhóm 1 có điểm tối đa là 3,0 điểm, nhóm 2 có điểm tối đa là 4,0 điểm, nhóm 3 có điểm tối đa là 3,0 điểm. Tổng điểm tối đa của ba nhóm năng lực là 10 điểm.

Điểm tối đa của ba nhóm năng lực được phân bổ theo tỷ trọng 3 - 4 - 3. Nhóm 2 được phân bổ điểm cao hơn do phản ánh các hoạt động hỗ trợ trực tiếp và thường xuyên của cán bộ hướng dẫn, gồm giao tiếp, phản hồi, hỗ trợ xây dựng lộ trình, khuyến khích tự phát triển và kết nối nguồn lực. Tỷ trọng này là quy ước của nghiên cứu, được áp dụng thống nhất trước và sau bồi dưỡng, không phải trọng số chuẩn hóa của năng lực cố vấn hướng dẫn.

Trên cơ sở tổng điểm của ba nhóm năng lực, kết quả tự đánh giá được phân thành 04 mức như sau:

Từ 8,0 đến 10,0 điểm: Tốt

Từ 7,0 đến dưới 8,0 điểm: Khá

Từ 5,0 đến dưới 7,0 điểm: Trung bình

Dưới 5,0 điểm: Yếu.

Cách quy đổi điểm và phân loại trên được sử dụng nhằm mô tả và so sánh kết quả tự đánh giá trước - sau trong phạm vi thử nghiệm, không nhằm xây dựng chuẩn năng lực hoặc sử dụng để xếp loại hành chính đối với cán bộ hướng dẫn.

Việc sử dụng cùng bộ tiêu chí, thang tự đánh giá và cách xử lý dữ liệu tại hai thời điểm trước và sau thử nghiệm giúp bảo đảm tính nhất quán trong đo lường, đồng thời tạo cơ sở để đối chiếu sự thay đổi trong kết quả tự đánh giá năng lực thực hiện vai trò cố vấn hướng dẫn của cùng nhóm cán bộ hướng dẫn sau khi tham gia chương trình bồi dưỡng.

3.6.6.2 Đánh giá năng lực thực hiện vai trò cố vấn hướng dẫn của các cán bộ hướng dẫn trước khi tham gia chương trình thử nghiệm

Trước khi tham gia chương trình bồi dưỡng, 36 cán bộ hướng dẫn được yêu cầu tự đánh giá năng lực thực hiện vai trò cố vấn hướng dẫn của bản thân theo Bộ tiêu chí đánh giá đã xây dựng ở mục 3.6.6.1. Việc đánh giá trước thử nghiệm nhằm xác định năng lực ban đầu của nhóm cán bộ hướng dẫn tham gia chương trình, đồng thời tạo cơ sở đối chiếu với kết quả sau thử nghiệm.

Bảng 3.6. Kết quả tự đánh giá năng lực thực hiện cố vấn hướng dẫn của cán bộ hướng dẫn trước khi tham gia chương trình

Phân loại năng lực cố vấn	Số lượng (người)	Tỷ lệ (%)
Tốt (8.0 - 10.0 điểm)	2	5.56%
Khá (7.0 - < 8.0 điểm)	11	30.56%
Trung bình (5.0 - < 7.0 điểm)	18	50%
Yếu (< 5.0 điểm)	5	13.88%
Tổng cộng	36	100%

Kết quả ở Bảng 3.6 cho thấy, năng lực thực hiện vai trò cố vấn hướng dẫn của nhóm cán bộ hướng dẫn trước thử nghiệm chưa đồng đều. Trong số 36 người tham gia, 2 người tự đánh giá ở mức Tốt (chiếm 5,56%), 11 người ở mức Khá (chiếm 30,56%), 18 người ở mức Trung bình (chiếm 50%) và 5 người ở mức Yếu (chiếm 13,88%). Như vậy, nhóm Trung bình chiếm tỷ lệ cao nhất, trong khi tỷ lệ người tự đánh giá ở mức Tốt còn thấp.

Kết quả trước thử nghiệm cũng phù hợp với những hạn chế đã được nhận diện trong nghiên cứu thực trạng ở Chương 2 về tính hệ thống của hoạt động cố vấn hướng dẫn, nội dung hỗ trợ và năng lực thực hiện vai trò cố vấn hướng dẫn của cán bộ hướng dẫn. Qua đó, kết quả này cung cấp thêm căn cứ cho việc tổ chức chương trình bồi dưỡng năng lực.

Tuy nhiên, cần lưu ý rằng số liệu ở Bảng 3.6 được thu thập thông qua tự đánh giá của cán bộ hướng dẫn. Vì vậy, dữ liệu phản ánh mức độ tự nhận thức của người tham gia về năng lực của bản thân tại thời điểm trước thử nghiệm, không được xem là đánh giá khách quan tuyệt đối về năng lực thực hiện vai trò cố vấn hướng dẫn. Vì vậy, kết quả này được sử dụng chủ yếu như căn cứ mô tả mức năng lực ban đầu và làm cơ sở đối chiếu với kết quả sau thử nghiệm trong cùng một nhóm đối tượng.

3.6.6.3 Năng lực thực hiện vai trò cố vấn hướng dẫn của cán bộ hướng dẫn sau thử nghiệm

Sau khi hoàn thành chương trình bồi dưỡng, toàn bộ 36 cán bộ hướng dẫn được đánh giá lại theo cùng bộ tiêu chí và quy trình đánh giá như trước thử nghiệm, nhằm bảo đảm tính nhất quán trong so sánh kết quả.

Bảng 3.7. Kết quả tự đánh giá năng lực thực hiện cố vấn hướng dẫn của cán bộ hướng dẫn sau khi tham gia chương trình

Phân loại năng lực cố vấn	Số lượng (người)	Tỷ lệ (%)
Tốt (8.0 - 10.0 điểm)	11	30.56%
Khá (7.0 - < 8.0 điểm)	21	58.33%
Trung bình (5.0 - < 7.0 điểm)	4	11.11%
Yếu (< 5.0 điểm)	0	0%
Tổng cộng	36	100%

Kết quả ở Bảng 3.7 cho thấy điểm số tự đánh giá của nhóm cán bộ hướng dẫn tham gia chương trình đã có thay đổi theo hướng tích cực. Số người tự đánh giá ở mức Tốt tăng lên 11 người (chiếm 30,56%), mức Khá có 21 người (chiếm 58,33%), mức Trung bình còn 4 người (chiếm 11,11%) và không còn người tự đánh giá ở mức Yếu.

3.6.6.4 So sánh kết quả năng lực trước và sau thử nghiệm

Để làm rõ hơn xu hướng thay đổi về năng lực thực hiện vai trò cố vấn hướng dẫn của cán bộ hướng dẫn sau chương trình bồi dưỡng, kết quả đánh giá trước và sau thử nghiệm được đối chiếu theo bốn mức phân loại năng lực: Tốt, Khá, Trung bình và Yếu.

Bảng 3.8. So sánh kết quả năng lực cán bộ hướng dẫn trước và sau thử nghiệm

Phân loại năng lực	Trước thử nghiệm (%)	Sau thử nghiệm (%)	Chênh lệch (%)
Tốt	5.56%	30.56%	+ 25%
Khá	30.56%	58.33%	+ 27,77
Trung bình	50%	11.11%	-38.89
Yếu	13.88%	0.0%	-13,88

Kết quả ở Bảng 3.8 cho thấy xu hướng cải thiện rõ rệt về cơ cấu phân loại năng lực của nhóm cán bộ hướng dẫn sau khi tham gia chương trình bồi dưỡng. Tỷ lệ cán bộ hướng dẫn ở mức Tốt tăng từ 5,56% lên 30,56%, tương ứng tăng 25,00 điểm phần trăm; tỷ lệ ở mức Khá tăng từ 30,56% lên 58,33%, tương ứng tăng 27,77 điểm phần trăm. Ngược lại, tỷ lệ cán bộ hướng dẫn ở mức Trung bình giảm từ 50,00% xuống 11,11%, tương ứng giảm 38,89 điểm phần trăm, nhóm ở mức Yếu giảm từ 13,88% xuống 0,00%.

Sự thay đổi này cho thấy, sau chương trình bồi dưỡng, số cán bộ hướng dẫn tự đánh giá ở các mức năng lực cao hơn đã tăng lên đáng kể, trong khi nhóm ở mức trung bình và yếu giảm mạnh. Xu hướng này phù hợp với mục tiêu của chương trình bồi dưỡng về củng cố nhận thức và hỗ trợ phát triển các kỹ năng thực hiện vai trò cố vấn hướng dẫn.

Đáng chú ý, sau thử nghiệm không còn người tự đánh giá ở mức Yếu và tỷ lệ ở mức Trung bình giảm đáng kể. Nhìn chung, phân bố kết quả sau bồi dưỡng có xu hướng dịch chuyển về các mức tự đánh giá cao hơn so với trước bồi dưỡng. Kết quả này phù hợp với mục tiêu của chương trình bồi dưỡng, vốn không chỉ hướng tới việc nâng cao năng lực của nhóm đã có nền tảng tốt, mà còn hỗ trợ tạo mặt bằng năng lực chung vững hơn cho đội ngũ cán bộ hướng dẫn.

Tuy nhiên, do thiết kế thử nghiệm là mô hình *Trước -Sau* trên một nhóm, không có nhóm đối chứng, và dữ liệu chủ yếu dựa trên tự đánh giá của cán bộ

hướng dẫn, những thay đổi trên cần được diễn giải như xu hướng cải thiện bước đầu sau chương trình bồi dưỡng, không nhằm xác lập quan hệ nhân quả. Kết quả cũng cung cấp thêm căn cứ thực tiễn để xem xét tính phù hợp và khả năng triển khai Biện pháp 3 trong những điều kiện tương đồng với bối cảnh thử nghiệm.

3.6.6.5 Kết quả phân tích phản hồi của các cán bộ hướng dẫn sau bồi dưỡng

Nhằm bổ sung cho kết quả tự đánh giá trước và sau thử nghiệm, luận án thu thập phản hồi của 36 cán bộ hướng dẫn thông qua các câu hỏi mở trong phiếu khảo sát sau chương trình bồi dưỡng (Phụ lục 10). Dữ liệu được phân tích theo các chủ đề chính gồm: sự phù hợp của nội dung chương trình, hình thức và phương pháp bồi dưỡng, những thay đổi người tham gia tự nhận thấy và khả năng vận dụng, các điều kiện ảnh hưởng đến việc vận dụng và đề xuất hoàn thiện chương trình. Việc phân tích phản hồi mở nhằm làm rõ hơn cách người tham gia nhìn nhận chương trình và những thay đổi tự nhận thấy sau bồi dưỡng, qua đó bổ sung thông tin cho việc xem xét tính phù hợp và khả năng triển khai Biện pháp 3.

a) Sự phù hợp của nội dung chương trình bồi dưỡng

Các phản hồi cho thấy những nội dung liên quan đến nhận diện nhu cầu phát triển của giảng viên trẻ, giao tiếp trong hoạt động cố vấn hướng dẫn, phản hồi mang tính phát triển và hỗ trợ xây dựng lộ trình nghề nghiệp được người tham gia đánh giá là thiết thực và gần gũi với yêu cầu thực tế trong quá trình hỗ trợ giảng viên trẻ. Đây cũng là những nội dung gắn trực tiếp với các nhóm năng lực mà chương trình bồi dưỡng hướng tới phát triển.

Những phản hồi này cho thấy nội dung chương trình nhìn chung phù hợp với yêu cầu thực tiễn của hoạt động cố vấn hướng dẫn và có sự tương đồng với những hạn chế đã được nhận diện trong nghiên cứu thực trạng ở Chương 2.

b) Hình thức tổ chức và phương pháp bồi dưỡng

Phản hồi của người tham gia cho thấy việc kết hợp giữa thảo luận, phân tích tình huống, trao đổi kinh nghiệm, thực hành và phản tư được đánh giá là phù hợp với nội dung và đối tượng bồi dưỡng. Các hình thức này tạo điều kiện để cán bộ hướng dẫn liên hệ nội dung chương trình với kinh nghiệm nghề nghiệp của bản thân, đồng thời trao đổi các cách xử lý khác nhau đối với những tình huống có thể phát sinh trong quá trình hỗ trợ giảng viên trẻ.

Trong đó, các hoạt động phân tích tình huống và thực hành được người tham gia đánh giá là có giá trị trong việc giúp họ nhận diện rõ hơn các vấn đề nảy sinh trong hoạt động cố vấn hướng dẫn và lựa chọn cách thức hỗ trợ phù hợp với từng trường hợp. Hoạt động thảo luận và trao đổi kinh nghiệm cũng tạo cơ hội để người tham gia đối chiếu cách xử lý tình huống, chia sẻ kinh nghiệm và phản tư về cách thức thực hiện vai trò cố vấn hướng dẫn của bản thân.

Nhìn chung, những ý kiến nhận xét từ các cán bộ hướng dẫn tham gia chương trình bồi dưỡng cho thấy hình thức và phương pháp bồi dưỡng không chỉ hỗ trợ việc tiếp nhận kiến thức mà còn tạo điều kiện cho người tham gia học tập thông qua trao đổi kinh nghiệm, thực hành và phản tư. Điều này phù hợp với đặc điểm của chương trình bồi dưỡng dành cho đội ngũ cán bộ đã có kinh nghiệm nghề nghiệp và đang hoặc đã từng tham gia hoạt động cố vấn hướng dẫn.

c) Những thay đổi người tham gia tự nhận thấy và khả năng vận dụng sau bồi dưỡng

Phản hồi sau chương trình cho thấy nhiều cán bộ hướng dẫn tự nhận thấy những thay đổi bước đầu trong cách thực hiện vai trò cố vấn hướng dẫn. Những thay đổi được đề cập chủ yếu liên quan đến việc chú ý hơn tới lắng nghe và nhận diện nhu cầu phát triển của giảng viên trẻ, trao đổi để xác định mục tiêu phát triển, thực hiện phản hồi theo hướng cụ thể và mang tính xây dựng, cũng như quan tâm hơn đến việc hỗ trợ giảng viên trẻ xác định lộ trình phát triển nghề nghiệp.

Bên cạnh đó, người tham gia cho rằng một số kiến thức và kỹ năng được bồi dưỡng có khả năng vận dụng trong thực tế hoạt động cố vấn hướng dẫn, đặc biệt là kỹ năng lắng nghe chủ động, nhận diện nhu cầu, xác định mục tiêu, kỹ năng phản hồi và khả năng điều chỉnh cách thức hỗ trợ phù hợp với từng tình huống. Những phản hồi này cho thấy chương trình có khả năng cung cấp cho cán bộ hướng dẫn một số cách thức và công cụ hỗ trợ có tính ứng dụng cao trong thực tiễn.

d) Điều kiện vận dụng và đề xuất hoàn thiện chương trình

Phản hồi của các cán bộ hướng dẫn tham gia chương trình bồi dưỡng cho thấy: việc vận dụng các nội dung được bồi dưỡng vào thực tế còn chịu ảnh hưởng của một số điều kiện như thời gian, khối lượng công việc, môi trường hỗ trợ, sự phối hợp của đơn vị chuyên môn và cơ chế khuyến khích của nhà trường. Một số người tham gia cho rằng những thay đổi sau bồi dưỡng mới ở giai đoạn bước đầu và cần có thêm thời gian cũng như điều kiện phù hợp để tiếp tục vận dụng, điều chỉnh và hoàn thiện trong thực tiễn.

Các ý kiến này cho thấy phát triển năng lực thực hiện vai trò cố vấn hướng dẫn không thể chỉ dựa vào một chương trình bồi dưỡng ngắn hạn mà cần được đặt trong một quá trình phát triển liên tục, có sự hỗ trợ về tổ chức và điều kiện thực hiện. Đây cũng là điểm cần được lưu ý khi triển khai Biện pháp 3 trong thực tế, đồng thời cho thấy mối liên hệ chặt chẽ giữa hoạt động bồi dưỡng cán bộ hướng dẫn với các điều kiện bảo đảm cho hoạt động cố vấn hướng dẫn trong nhà trường.

Bên cạnh đó, người tham gia đề xuất tiếp tục hoàn thiện nội dung và hình thức chương trình. Theo đó, có thể bổ sung các nội dung về cố vấn hướng dẫn trong môi trường số, hỗ trợ trong những bối cảnh liên ngành và xử lý các tình huống phức

tập trong quá trình tương tác và hỗ trợ giảng viên trẻ, đồng thời tăng cường các hình thức hỗ trợ sau bồi dưỡng. Những đề xuất này cung cấp thêm thông tin thực tiễn để tiếp tục điều chỉnh và hoàn thiện chương trình khi triển khai Biện pháp 3 trong thực tế ở các cơ sở giáo dục đại học.

Tổng hợp kết quả tự đánh giá trước - sau và phản hồi mở cho thấy sau chương trình bồi dưỡng đã ghi nhận xu hướng cải thiện bước đầu trong kết quả tự đánh giá năng lực thực hiện vai trò cố vấn hướng dẫn của nhóm tham gia. Phản hồi sau chương trình cũng cho thấy người tham gia nhìn chung đánh giá tích cực về nội dung, hình thức tổ chức và khả năng vận dụng các nội dung được bồi dưỡng. Những kết quả này bổ sung căn cứ thực tiễn cho việc xem xét tính phù hợp và khả năng triển khai Biện pháp 3 trong thực tế.

Kết luận Chương 3

Chương 3 của luận án đã đề xuất hệ thống biện pháp quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn trên cơ sở kết quả nghiên cứu lý luận, thực trạng quản lý được khảo sát ở Chương 2, yêu cầu đổi mới giáo dục đại học và đặc điểm phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ. Việc xây dựng các biện pháp không chỉ hướng tới khắc phục những hạn chế đã được nhận diện trong thực tiễn mà còn bảo đảm sự phù hợp với bản chất của quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp thông qua cố vấn hướng dẫn.

Trên cơ sở các nguyên tắc đề xuất, luận án xây dựng 05 biện pháp, gồm: (i) *Hoàn thiện công tác lập kế hoạch phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn theo tiếp cận năng lực*, (ii) *Tổ chức và điều phối hoạt động cố vấn hướng dẫn theo cơ chế phối hợp đa cấp trong phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ*, (iii) *Tổ chức bồi dưỡng cán bộ hướng dẫn nhằm nâng cao chất lượng cố vấn hướng dẫn trong phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ*, (iv) *Xây dựng và vận hành cơ chế theo dõi, phản hồi và đánh giá kết quả phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn*, và (v) *Bảo đảm các điều kiện và tăng cường ứng dụng công nghệ trong phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn*. Các biện pháp tập trung xử lý những hạn chế chủ yếu đã được nhận diện trong thực trạng, từ việc lập kế hoạch còn thiếu tính cụ thể và gắn kết với nhu cầu phát triển năng lực, cơ chế tổ chức và phối hợp chưa đồng bộ, năng lực thực hiện vai trò của cán bộ hướng dẫn chưa được bồi dưỡng có hệ thống, hoạt động theo dõi và đánh giá chưa chú trọng đầy đủ đến kết quả phát triển, đến những hạn chế về điều kiện hỗ trợ và ứng dụng công nghệ. Đối với Biện pháp 1, luận án đồng thời cụ thể hóa định hướng lập kế hoạch bằng kế hoạch mẫu phát triển năng lực nghề nghiệp thông qua cố vấn hướng dẫn, qua đó minh họa sự liên kết giữa nhu cầu phát triển, mục tiêu, nội dung và hình thức hỗ trợ, nhiệm vụ nghề nghiệp, mốc theo dõi, minh chứng, phản hồi và điều chỉnh lộ trình phát triển.

Năm biện pháp có mối quan hệ hỗ trợ và tạo thành một chỉnh thể trong quá trình quản lý phát triển. Trong đó, *lập kế hoạch* giúp xác định nhu cầu, mục tiêu, ưu tiên và chuyển các yêu cầu phát triển năng lực thành lộ trình có thể tổ chức, theo dõi và điều chỉnh, *tổ chức và điều phối* tạo cơ chế phối hợp giữa các cấp và các bên tham gia, *bồi dưỡng cán bộ hướng dẫn* góp phần nâng cao năng lực của lực lượng trực tiếp hỗ trợ giảng viên trẻ, *cơ chế theo dõi, phản hồi và đánh giá* cung cấp thông tin về tiến trình và kết quả phát triển để kịp thời điều chỉnh, *các điều kiện bảo đảm và ứng dụng công nghệ* tạo môi trường và nguồn lực hỗ trợ cho quá trình thực hiện. Các chức năng quản lý không được tách biệt một cách cơ học theo từng biện pháp

mà được vận dụng đan xen trong quá trình triển khai. Trong đó, hoạt động chỉ đạo được thể hiện thông qua việc định hướng, hướng dẫn, điều phối, hỗ trợ, xử lý khó khăn và điều chỉnh quá trình thực hiện ở các cấp quản lý. Sự gắn kết giữa các biện pháp cho thấy quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn cần được thực hiện như một quá trình liên tục, có mục tiêu, có tổ chức và phối hợp, có theo dõi, phản hồi và điều chỉnh, đồng thời có các điều kiện hỗ trợ cần thiết.

Kết quả khảo nghiệm cho thấy cả 05 biện pháp đều được các đối tượng tham gia đánh giá ở mức cần thiết và khả thi tương đối cao. Điểm trung bình về mức độ cần thiết dao động từ 2,62 đến 2,76 và điểm trung bình về tính khả thi dao động từ 2,47 đến 2,64 trên thang đo 3 mức. Hệ số tương quan thứ bậc Spearman giữa thứ bậc đánh giá về mức độ cần thiết và tính khả thi của 05 biện pháp đạt $\rho = 0,90$, cho thấy mức độ tương đồng cao. Nhìn chung, kết quả khảo nghiệm cung cấp thêm căn cứ thực tiễn cho thấy các biện pháp được đề xuất có mức độ cần thiết và khả năng triển khai nhất định trong những bối cảnh tương đồng với phạm vi nghiên cứu.

Đối với thử nghiệm, luận án lựa chọn Biện pháp 3 - *Tổ chức bồi dưỡng cán bộ hướng dẫn nhằm nâng cao chất lượng cố vấn hướng dẫn trong phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ*. Kết quả đối chiếu trước và sau chương trình cho thấy sự chuyển biến theo hướng tích cực trong kết quả tự đánh giá năng lực thực hiện vai trò cố vấn hướng dẫn của nhóm tham gia. Phản hồi sau bồi dưỡng cũng cho thấy người tham gia nhìn chung đánh giá tích cực về nội dung, hình thức tổ chức và khả năng vận dụng các nội dung được bồi dưỡng vào thực tế. Tuy nhiên, do thử nghiệm được thực hiện theo mô hình trước - sau trên một nhóm, không có nhóm đối chứng, thời gian thử nghiệm ngắn và dữ liệu định lượng chủ yếu dựa trên tự đánh giá, kết quả chỉ được xem là minh chứng thực tiễn bước đầu, không dùng để xác lập quan hệ nhân quả hoặc khái quát cho các bối cảnh khác. Trong giới hạn đó, kết quả thử nghiệm bổ sung căn cứ cho việc xem xét tính phù hợp và khả năng triển khai Biện pháp 3 trong những điều kiện tương đồng.

Tổng hợp kết quả xây dựng biện pháp, khảo nghiệm và thử nghiệm cho thấy hệ thống biện pháp đề xuất có sự gắn kết với cơ sở lý luận, những vấn đề đặt ra từ thực trạng và yêu cầu phát triển đội ngũ giảng viên trẻ trong các cơ sở giáo dục đại học. Hệ biện pháp thể hiện định hướng chuyển từ hoạt động cố vấn hướng dẫn còn có thể mang tính rời rạc, thiếu hệ thống và phụ thuộc nhiều vào kinh nghiệm cá nhân hay mối quan hệ giữa các cá nhân sang một quá trình được quản lý có mục tiêu và lộ trình phát triển rõ ràng, có tổ chức và phối hợp, có đội ngũ cán bộ hướng dẫn được hỗ trợ phát triển năng lực, có cơ chế theo dõi, phản hồi, đánh giá và điều chỉnh, đồng thời có các điều kiện bảo đảm thực hiện. Trong quá trình này, cán bộ

hướng dẫn không nhất thiết phải có năng lực vượt trội hơn giảng viên trẻ ở mọi phương diện hoặc trực tiếp hỗ trợ phát triển tất cả các thành tố năng lực nghề nghiệp. Vai trò của cán bộ hướng dẫn còn thể hiện ở việc cùng giảng viên trẻ nhận diện nhu cầu, xác định mục tiêu và ưu tiên phát triển, tạo cơ hội học tập từ hoạt động nghề nghiệp, cung cấp phản hồi và kết nối với các nguồn lực chuyên môn phù hợp khi nội dung cần phát triển vượt ngoài khả năng hỗ trợ trực tiếp của mình. Theo đó, trọng tâm quản lý không chỉ là tổ chức các hoạt động cố vấn hướng dẫn mà là quản lý quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn trên cơ sở mục tiêu, minh chứng về sự tiến bộ và thông tin phản hồi. Qua đó, hoạt động cố vấn hướng dẫn được đặt trong tổng thể quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thay vì được xem như một hoạt động hỗ trợ đơn lẻ.

Kết quả của Chương 3 là cơ sở để luận án tổng hợp các kết luận chủ yếu và đề xuất các khuyến nghị đối với các chủ thể liên quan nhằm tăng cường hiệu quả quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn trong bối cảnh giáo dục đại học Việt Nam hiện nay.

KẾT LUẬN VÀ KHUYẾN NGHỊ

1. Kết luận chung

Trong bối cảnh giáo dục đại học Việt Nam đang đứng trước những yêu cầu ngày càng cao về chất lượng đào tạo, nghiên cứu khoa học, đổi mới sáng tạo, chuyển đổi số và hội nhập quốc tế thì phát triển đội ngũ giảng viên có ý nghĩa quan trọng đối với sự phát triển bền vững của các cơ sở giáo dục đại học. Xuất phát từ yêu cầu đó, luận án nghiên cứu quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn, với quan điểm phát triển năng lực nghề nghiệp không chỉ là vấn đề tự bồi dưỡng của cá nhân giảng viên mà còn là quá trình cần được định hướng, tổ chức, hỗ trợ, theo dõi và điều chỉnh trong hệ thống quản lý của cơ sở giáo dục đại học.

Về phương diện lý luận, luận án đã hệ thống hóa và làm rõ cơ sở lý luận về phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ và quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn. Trên cơ sở kế thừa và phân tích các nghiên cứu liên quan, luận án làm rõ các khái niệm cơ bản, đặc điểm phát triển nghề nghiệp của giảng viên trẻ, cấu trúc năng lực nghề nghiệp, bản chất và cơ chế của hoạt động cố vấn hướng dẫn, nội dung quản lý và các yếu tố ảnh hưởng đến quá trình quản lý này. Khung năng lực nghề nghiệp được xem xét theo yêu cầu thực hiện hoạt động nghề nghiệp của giảng viên đại học, trong đó năng lực ngoại ngữ và năng lực số trong hoạt động nghề nghiệp được xác định là những thành tố cần thiết và được xem xét theo những biểu hiện phù hợp với hoạt động chuyên môn của giảng viên trẻ.

Luận án tiếp cận quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn với quản lý theo chức năng là trực chính, đồng thời vận dụng tiếp cận phát triển năng lực và tiếp cận hệ thống để làm rõ sự liên kết giữa mục tiêu phát triển, các chủ thể, hoạt động cố vấn hướng dẫn, cơ chế phản hồi, đánh giá và các điều kiện bảo đảm. Theo đó, các chức năng lập kế hoạch, tổ chức thực hiện, chỉ đạo, kiểm tra - đánh giá được vận dụng trong một quá trình quản lý có sự liên kết và phản hồi, thay vì tồn tại như những hoạt động tách rời.

Về phương diện thực tiễn, kết quả khảo sát tại 8 cơ sở giáo dục đại học công lập thuộc khối ngành kinh tế ở ba miền Bắc, Trung và Nam cho thấy hoạt động phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn đã được thực hiện ở những mức độ và hình thức khác nhau, bước đầu hỗ trợ giảng viên trẻ trong quá trình thích ứng và thực hiện các nhiệm vụ nghề nghiệp. Tuy nhiên, công tác quản lý còn bộc lộ những hạn chế chủ yếu: việc cụ thể hóa kế hoạch theo nhu cầu và năng lực cần phát triển của từng giảng viên trẻ chưa rõ, tổ chức thực hiện còn thiên về phân công và hướng dẫn chung. Trong khi đó, sự phối hợp giữa các chủ thể và hỗ trợ đối với cán bộ hướng dẫn chưa đồng đều, hoạt động theo dõi, phản hồi và

đánh giá còn thiếu tiêu chí, minh chứng và cơ chế sử dụng kết quả để điều chỉnh quá trình phát triển. Các điều kiện về thời gian, nguồn lực, cơ chế ghi nhận, công cụ và công nghệ hỗ trợ còn chưa đồng đều giữa các đơn vị. Những kết quả này cho thấy khoảng cách giữa việc triển khai hoạt động cố vấn hướng dẫn và việc quản lý hướng tới kết quả phát triển năng lực thực chất của giảng viên trẻ.

Kết quả nghiên cứu cũng cho thấy phát triển năng lực nghề nghiệp thông qua cố vấn hướng dẫn không nên chỉ được hiểu đơn thuần là quá trình người có kinh nghiệm truyền đạt kiến thức hoặc kinh nghiệm cho người ít kinh nghiệm hơn. Cán bộ hướng dẫn không nhất thiết phải có năng lực vượt trội hơn giảng viên trẻ ở mọi phương diện hoặc trực tiếp hỗ trợ phát triển tất cả các thành tố năng lực nghề nghiệp. Vai trò của cán bộ hướng dẫn thể hiện ở việc cùng giảng viên trẻ nhận diện nhu cầu, xác định mục tiêu và ưu tiên phát triển, tạo cơ hội học tập thông qua các nhiệm vụ và trải nghiệm nghề nghiệp, cung cấp phản hồi, hỗ trợ tự đánh giá, đồng thời kết nối giảng viên trẻ với các nguồn lực, chuyên gia và cơ hội phát triển phù hợp khi nội dung cần phát triển vượt ngoài khả năng hỗ trợ trực tiếp của mình. Cách nhìn này làm rõ hơn cơ chế tác động của cố vấn hướng dẫn đối với sự phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ.

Trên cơ sở kết quả nghiên cứu lý luận và thực tiễn, luận án đề xuất 05 biện pháp quản lý. Năm biện pháp được thiết kế trong mối quan hệ hỗ trợ lẫn nhau, tạo thành một hệ thống quản lý thống nhất từ xác định nhu cầu và lập kế hoạch phát triển, tổ chức và điều phối hoạt động cố vấn hướng dẫn, phát triển năng lực của cán bộ hướng dẫn, đến theo dõi, phản hồi, đánh giá và bảo đảm các điều kiện thực hiện. Các chức năng quản lý được vận dụng đan xen trong quá trình triển khai chứ không được phân tách cơ học theo từng biện pháp, qua đó tạo sự liên kết giữa nhu cầu và mục tiêu phát triển, nội dung và hình thức hỗ trợ, nhiệm vụ hoặc trải nghiệm nghề nghiệp, minh chứng về sự tiến bộ, phản hồi và việc điều chỉnh quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ. Cách tiếp cận này cho phép chuyển các yêu cầu phát triển năng lực thành lộ trình có thể tổ chức, theo dõi và điều chỉnh, thay vì chỉ dừng ở việc xác định các hoạt động cố vấn hướng dẫn cần thực hiện.

Kết quả khảo nghiệm cho thấy cả 05 biện pháp đều được các đối tượng tham gia đánh giá ở mức cần thiết và khả thi cao. Điểm trung bình về mức độ cần thiết dao động từ 2,62 đến 2,76 và điểm trung bình về tính khả thi dao động từ 2,47 đến 2,64 trên thang đo 3 mức. Hệ số tương quan thứ bậc Spearman giữa thứ bậc đánh giá về mức độ cần thiết và tính khả thi của 05 biện pháp đạt $p = 0,90$, phản ánh mức độ tương đồng cao giữa hai dãy thứ hạng. Tuy nhiên, do kết quả khảo nghiệm phản ánh đánh giá của các đối tượng tham gia trong phạm vi nghiên cứu, các kết quả này được sử dụng như căn cứ thực tiễn bổ sung cho việc xem xét tính cần thiết và khả

năng triển khai của hệ biện pháp, không được tuyệt đối hóa thành bằng chứng có khả năng khái quát cho mọi cơ sở giáo dục đại học.

Đối với thử nghiệm, luận án lựa chọn Biện pháp 3 - *Tổ chức bồi dưỡng cán bộ hướng dẫn nhằm nâng cao chất lượng cố vấn hướng dẫn trong phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ* và cụ thể hóa biện pháp này thành chương trình bồi dưỡng năng lực thực hiện vai trò cố vấn hướng dẫn. Thử nghiệm được thực hiện theo mô hình trước - sau trên một nhóm 36 cán bộ hướng dẫn tại Trường Đại học Ngoại thương. Kết quả đối chiếu cho thấy sự chuyển biến theo hướng tích cực trong kết quả tự đánh giá năng lực thực hiện vai trò cố vấn hướng dẫn của nhóm tham gia sau chương trình bồi dưỡng. Phản hồi của người tham gia cũng cho thấy nội dung và hình thức tổ chức nhìn chung phù hợp và có khả năng vận dụng vào thực tiễn. Tuy nhiên, do thử nghiệm không có nhóm đối chứng, thời gian thực hiện tương đối ngắn và dữ liệu định lượng chủ yếu dựa trên tự đánh giá, kết quả chỉ được xem là minh chứng thực tiễn bước đầu về sự thay đổi được ghi nhận sau bồi dưỡng, không được sử dụng để xác lập quan hệ nhân quả hoặc khái quát trực tiếp cho các bối cảnh khác.

Từ các kết quả nghiên cứu có thể nhận thấy rằng giá trị của hoạt động cố vấn hướng dẫn đối với phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ không chỉ phụ thuộc vào chất lượng tương tác giữa từng cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ, mà còn phụ thuộc đáng kể vào cách thức hoạt động này được tổ chức và quản lý trong cơ sở giáo dục đại học. Khi thiếu mục tiêu phát triển rõ ràng, thiếu cơ chế phối hợp, phản hồi, đánh giá, minh chứng và điều kiện hỗ trợ, hiệu quả của cố vấn hướng dẫn dễ phụ thuộc vào kinh nghiệm và sự chủ động của từng cá nhân. Vì vậy, phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn cần được đặt trong một quá trình quản lý có mục tiêu, có kế hoạch, có tổ chức và phối hợp, có chỉ đạo, có theo dõi, phản hồi và đánh giá dựa trên kết quả phát triển, đồng thời có các điều kiện bảo đảm phù hợp. Trọng tâm quản lý theo đó không chỉ là quản lý việc có thực hiện hoạt động cố vấn hướng dẫn hay không, mà là quản lý quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ thông qua hoạt động cố vấn hướng dẫn.

Bên cạnh những kết quả đạt được, luận án còn một số hạn chế. Phạm vi khảo sát tập trung tại 8 cơ sở giáo dục đại học công lập thuộc khối ngành kinh tế được lựa chọn có chủ đích. Vì vậy, kết quả có ý nghĩa tham khảo đối với những cơ sở có điều kiện tương đồng hơn là nhằm đại diện cho toàn bộ hệ thống giáo dục đại học Việt Nam. Bên cạnh đó, việc thử nghiệm một biện pháp trong nhóm các biện pháp đề xuất được tiến hành tại một cơ sở giáo dục đại học, trên một nhóm đối tượng, trong thời gian tương đối ngắn và chủ yếu sử dụng dữ liệu tự đánh giá, do đó chưa cho phép xem xét đầy đủ tác động dài hạn cũng như tác động tổng hợp của toàn bộ

hệ biện pháp đề xuất. Các biện pháp còn lại chủ yếu được xem xét thông qua khảo nghiệm về mức độ cần thiết và tính khả thi.

Từ những giới hạn trên, các nghiên cứu tiếp theo có thể mở rộng phạm vi sang các loại hình và lĩnh vực đào tạo khác, triển khai nghiên cứu theo thời gian dài hơn và kết hợp nhiều nguồn dữ liệu đánh giá, xem xét sâu hơn quá trình tương tác giữa cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ cũng như sự tiến bộ nghề nghiệp của giảng viên trẻ theo thời gian. Bên cạnh đó, có thể tiếp tục nghiên cứu việc ứng dụng công nghệ và dữ liệu trong quản lý để theo dõi, phản hồi và đánh giá hoạt động phát triển năng lực nghề nghiệp thông qua cố vấn hướng dẫn.

Tóm lại, luận án đã tiếp cận phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn như một vấn đề quản lý giáo dục, trong đó hoạt động cố vấn hướng dẫn được đặt trong tổng thể quản lý phát triển đội ngũ thay vì được xem như một hoạt động hỗ trợ đơn lẻ. Hệ thống biện pháp được đề xuất có sự gắn kết với cơ sở lý luận và những vấn đề được nhận diện từ thực tiễn, được khảo nghiệm về mức độ cần thiết và tính khả thi, đồng thời một biện pháp được thử nghiệm bước đầu trong điều kiện cụ thể. Kết quả nghiên cứu góp phần bổ sung cơ sở lý luận và cung cấp những gợi ý thực tiễn cho quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn tại các cơ sở giáo dục đại học.

2. Khuyến nghị

Trên cơ sở kết quả nghiên cứu lý luận, phân tích thực trạng, hệ thống biện pháp được đề xuất và những giới hạn của nghiên cứu, luận án đưa ra một số khuyến nghị nhằm tăng cường khả năng vận dụng kết quả nghiên cứu trong quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn tại các cơ sở giáo dục đại học.

2.1. Đối với Bộ Giáo dục và Đào tạo

Cơ quan quản lý nhà nước về giáo dục đại học cần tiếp tục hoàn thiện các định hướng và cơ chế chính sách phát triển đội ngũ giảng viên, trong đó quan tâm đến yêu cầu phát triển nghề nghiệp liên tục của giảng viên trẻ. Cố vấn hướng dẫn có thể được khuyến khích như một phương thức hỗ trợ phát triển nghề nghiệp trong tổng thể các giải pháp phát triển đội ngũ, trên cơ sở tôn trọng quyền tự chủ và điều kiện tổ chức của từng cơ sở giáo dục đại học.

Bên cạnh đó, cần khuyến khích các cơ sở giáo dục đại học xây dựng cơ chế cố vấn hướng dẫn phù hợp với chiến lược phát triển đội ngũ, đặc thù chuyên môn và điều kiện nguồn lực; tăng cường chia sẻ kinh nghiệm, mô hình triển khai, công cụ quản lý và các thực hành phù hợp giữa các cơ sở giáo dục đại học. Các định hướng phát triển đội ngũ cũng cần chú ý đến những yêu cầu ngày càng cao đối với năng lực nghiên cứu, đổi mới sáng tạo, ngoại ngữ, năng lực số, hợp tác học thuật và khả năng thích ứng nghề nghiệp của giảng viên.

2.2. Đối với các cơ sở giáo dục đại học

Các cơ sở giáo dục đại học cần đưa hoạt động cố vấn hướng dẫn vào tổng thể quản lý phát triển đội ngũ giảng viên, tránh để hoạt động này chủ yếu phụ thuộc vào quan hệ cá nhân hoặc sự tự nguyện của từng cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ. Nhà trường cần xác định rõ mục tiêu, đối tượng, nguyên tắc tổ chức, trách nhiệm của các chủ thể, cơ chế phối hợp, nguồn lực và yêu cầu theo dõi, đánh giá đối với hoạt động cố vấn hướng dẫn.

Công tác lập kế hoạch cần xuất phát từ yêu cầu của khung năng lực nghề nghiệp, vị trí việc làm, nhiệm vụ chuyên môn, định hướng phát triển đội ngũ và nhu cầu phát triển cụ thể của giảng viên trẻ. Kế hoạch cần làm rõ mục tiêu và ưu tiên phát triển, nội dung và hình thức cố vấn hướng dẫn, nhiệm vụ hoặc trải nghiệm nghề nghiệp, mốc rà soát, minh chứng dự kiến và cơ chế điều chỉnh. Có thể sử dụng kế hoạch mẫu được luận án đề xuất làm tài liệu tham khảo.

Nhà trường cần tổ chức và điều phối hoạt động cố vấn hướng dẫn theo cơ chế phối hợp giữa cấp trường, các đơn vị chức năng, khoa, bộ môn, cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ. Việc lựa chọn và phân công cán bộ hướng dẫn cần được thực hiện trên cơ sở sự phù hợp giữa nhu cầu phát triển của giảng viên trẻ với chuyên môn, kinh nghiệm và khả năng hỗ trợ của cán bộ hướng dẫn, thay vì chủ yếu căn cứ vào thâm niên hoặc sự thuận tiện trong phân công.

Cùng với đó, các cơ sở giáo dục đại học cũng cần chú trọng bồi dưỡng năng lực thực hiện vai trò cố vấn hướng dẫn, xây dựng cơ chế theo dõi, phản hồi và đánh giá gắn với mục tiêu và minh chứng về sự tiến bộ, kết hợp tự đánh giá của giảng viên trẻ, phản hồi của cán bộ hướng dẫn và các nguồn thông tin chuyên môn phù hợp. Ngoài ra, nhà trường cũng cần sử dụng kết quả đánh giá để điều chỉnh mục tiêu, lộ trình, hình thức hỗ trợ và các quyết định quản lý liên quan.

Nhà trường cũng cần bảo đảm những điều kiện cần thiết về thời gian, nguồn lực, cơ chế ghi nhận sự đóng góp của cán bộ hướng dẫn, hệ thống dữ liệu và công cụ công nghệ. Công nghệ nên được sử dụng để hỗ trợ lập kế hoạch, trao đổi thông tin, lưu giữ minh chứng, phản hồi, theo dõi và tổng hợp dữ liệu nhưng không làm gia tăng không cần thiết gánh nặng báo cáo hoặc thay thế sự tương tác chuyên môn giữa cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ.

2.3. Đối với khoa, bộ môn và các đơn vị chuyên môn

Khoa, bộ môn và các đơn vị chuyên môn cần giữ vai trò trực tiếp trong việc nhận diện nhu cầu phát triển, cụ thể hóa kế hoạch, lựa chọn và kết nối cán bộ hướng dẫn, tổ chức các cơ hội học tập nghề nghiệp và theo dõi quá trình phát triển của giảng viên trẻ. Đây là cấp quản lý có điều kiện gắn hoạt động cố vấn hướng dẫn với thực tiễn giảng dạy, nghiên cứu khoa học, phục vụ xã hội và cộng đồng và các yêu cầu chuyên môn của từng lĩnh vực.

Việc lựa chọn cán bộ hướng dẫn cần dựa trên mức độ phù hợp với nhu cầu và mục tiêu phát triển cụ thể của giảng viên trẻ. Trong trường hợp một cán bộ hướng dẫn không có khả năng hỗ trợ trực tiếp một nội dung phát triển nhất định, khoa, bộ môn cần tạo điều kiện huy động đồng nghiệp, nhóm nghiên cứu, chuyên gia, hoạt động bồi dưỡng hoặc các nguồn lực khác thay vì đặt toàn bộ trách nhiệm phát triển lên một cán bộ hướng dẫn.

Khoa/bộ môn cần duy trì các kênh phản hồi phù hợp để nhận diện kịp thời những khó khăn trong quá trình cố vấn hướng dẫn, hỗ trợ điều chỉnh ghép cặp, nội dung, hình thức cố vấn hướng dẫn hoặc các nguồn lực khi cần thiết; đồng thời tạo môi trường chuyên môn khuyến khích trao đổi, chia sẻ kinh nghiệm, nghiên cứu, hợp tác học thuật và học tập nghề nghiệp giữa các thế hệ giảng viên.

2.4. Đối với cán bộ hướng dẫn

Cán bộ hướng dẫn cần nhận thức vai trò của mình không chỉ là người chia sẻ kinh nghiệm hoặc đưa ra lời khuyên, mà là chủ thể hỗ trợ quá trình phát triển nghề nghiệp của giảng viên trẻ. Vì vậy, cần chủ động nâng cao năng lực lắng nghe, nhận diện nhu cầu, cùng xác định mục tiêu và lộ trình phát triển, tạo cơ hội học tập thông qua hoạt động nghề nghiệp, cung cấp phản hồi có tính phát triển, hỗ trợ tự đánh giá và phản tư, đồng thời theo dõi và điều chỉnh cách thức hỗ trợ khi cần thiết.

Cán bộ hướng dẫn không nhất thiết phải có năng lực vượt trội hơn giảng viên trẻ ở mọi phương diện và cũng không cần trực tiếp đảm nhiệm việc phát triển tất cả các thành tố năng lực nghề nghiệp. Đối với những nội dung thuộc phạm vi chuyên môn và kinh nghiệm của mình, cán bộ hướng dẫn có thể hỗ trợ trực tiếp. Đối với những nhu cầu nằm ngoài phạm vi đó, cần chủ động kết nối giảng viên trẻ với đồng nghiệp, chuyên gia, nhóm nghiên cứu, hoạt động bồi dưỡng, nguồn học liệu hoặc các cơ hội phát triển phù hợp.

Trong quá trình tương tác, cán bộ hướng dẫn cần tránh áp đặt kinh nghiệm cá nhân hoặc tạo sự phụ thuộc của giảng viên trẻ vào người hướng dẫn. Hoạt động cố vấn hướng dẫn cần hướng tới tăng dần khả năng tự đánh giá, tự phản tư, tự ra quyết định nghề nghiệp và chủ động quản lý quá trình phát triển của giảng viên trẻ.

2.5. Đối với giảng viên trẻ

Giảng viên trẻ cần chủ động tham gia vào quá trình xác định nhu cầu, mục tiêu, ưu tiên và lộ trình phát triển nghề nghiệp của bản thân. Cố vấn hướng dẫn không nên được hiểu là quá trình tiếp nhận hỗ trợ một chiều mà là sự tương tác giữa giảng viên trẻ với cán bộ hướng dẫn và các chủ thể liên quan trong quá trình thực hiện các nhiệm vụ và trải nghiệm nghề nghiệp.

Giảng viên trẻ cần tăng cường năng lực tự đánh giá, tự phản tư, chủ động thu thập và sử dụng minh chứng về sự tiến bộ, tiếp nhận và phản hồi đối với các ý kiến

của cán bộ hướng dẫn, đồng thời cùng cán bộ hướng dẫn điều chỉnh mục tiêu và lộ trình khi nhu cầu hoặc điều kiện phát triển thay đổi.

Bên cạnh các năng lực chuyên môn, sư phạm, nghiên cứu khoa học và phục vụ xã hội và cộng đồng, giảng viên trẻ cần chủ động phát triển ngoại ngữ và năng lực số trong hoạt động nghề nghiệp, sử dụng ngoại ngữ và công nghệ không chỉ cho các nhiệm vụ trước mắt mà từng bước mở rộng vào nghiên cứu, hợp tác học thuật, công bố khoa học và hội nhập nghề nghiệp phù hợp với yêu cầu của vị trí việc làm và định hướng phát triển cá nhân.

2.6. Đối với các nghiên cứu tiếp theo

Các nghiên cứu tiếp theo có thể mở rộng phạm vi sang nhiều loại hình cơ sở giáo dục đại học và lĩnh vực đào tạo khác nhau để tiếp tục xem xét mức độ phù hợp và khả năng vận dụng của hệ biện pháp trong những bối cảnh đa dạng hơn.

Cần có các nghiên cứu theo thời gian dài hơn, sử dụng thiết kế có nhóm đối chứng khi điều kiện cho phép và kết hợp nhiều nguồn dữ liệu từ cán bộ quản lý, cán bộ hướng dẫn, giảng viên trẻ, đồng nghiệp và các minh chứng nghề nghiệp để đánh giá sâu hơn sự thay đổi năng lực của giảng viên trẻ cũng như hiệu quả của các biện pháp quản lý.

Các nghiên cứu tiếp theo cũng có thể tập trung sâu hơn vào cơ chế tác động của mối quan hệ cố vấn hướng dẫn, sự phù hợp giữa cán bộ hướng dẫn và nhu cầu phát triển của giảng viên trẻ, vai trò của tự đánh giá và phản hồi, mô hình cố vấn có nhiều nguồn hỗ trợ, cũng như việc sử dụng công nghệ và dữ liệu trong lập kế hoạch, theo dõi, phản hồi và đánh giá quá trình phát triển nghề nghiệp.

Những kết quả nghiên cứu của luận án có thể cung cấp cơ sở tham khảo cho việc hoàn thiện quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn tại các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam, trước hết đối với những cơ sở có điều kiện tương đồng với phạm vi nghiên cứu, đồng thời gợi mở khả năng vận dụng và tiếp tục kiểm chứng trong những bối cảnh phù hợp khác.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tài liệu Tiếng Việt:

1. Bộ Chính trị. (2025). *Nghị quyết số 71-NQ/TW ngày 22 tháng 8 năm 2025 về đột phá phát triển giáo dục và đào tạo*. Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2020). *Thông tư số 40/2020/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 10 năm 2020 quy định mã số, tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp, bổ nhiệm và xếp lương đối với viên chức giảng dạy trong các cơ sở giáo dục đại học công lập*.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2021). *Thông tư số 17/2021/TT-BGDĐT ngày 22 tháng 6 năm 2021 quy định về chuẩn chương trình đào tạo, xây dựng, thẩm định và ban hành chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học*.
4. Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2022). *Thông tư số 04/2022/TT-BGDĐT ngày 04 tháng 3 năm 2022 sửa đổi, bổ sung một số điều của Thông tư số 35/2020/TT-BGDĐT và Thông tư số 40/2020/TT-BGDĐT*.
5. Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2025). *Thông tư số 04/2025/TT-BGDĐT ngày 17 tháng 02 năm 2025 quy định về kiểm định chất lượng chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học*. Văn Bản Chính Phủ.
6. Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2026). *Thông tư số 26/2026/TT-BGDĐT ngày 09 tháng 4 năm 2026 quy định chuẩn nghề nghiệp giảng viên đại học*.
7. Đỗ Thị Hoài Vân, & Lê Huy Tùng. (2022). Xác định các nhân tố ảnh hưởng đến năng lực nghiên cứu khoa học của giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội. *Tạp chí Giáo dục*.
8. Hoàng Khoa Nam. (2023). Giải pháp nâng cao năng lực nghề nghiệp của giảng viên ngành Công tác xã hội tại Việt Nam. *Tạp chí Khoa học - Trường Đại học Sư phạm Hà Nội: Khoa học Giáo dục*
9. Hoàng Văn Hùng, Nguyễn Xuân Trường, & Hoàng Thái Sơn. (2024). Phát triển đội ngũ giảng viên trình độ cao ở Đại học Thái Nguyên trong bối cảnh tự chủ đại học. *Tạp chí Khoa học và Công nghệ - Đại học Thái Nguyên*, <https://doi.org/10.34238/tnu-jst.8456>
10. Lê Công Triêm, & Nguyễn Đức Vũ. (2013). Một số giải pháp nâng cao năng lực nghiệp vụ sư phạm và năng lực nghiên cứu khoa học cho giảng viên trẻ. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh*. [https://doi.org/10.54607/hcmue.js.0.42.863\(2013\)](https://doi.org/10.54607/hcmue.js.0.42.863(2013)).
11. Luật Nhà giáo 2025
Quốc hội. (2025). Luật Nhà giáo (Luật số 73/2025/QH15 ngày 16 tháng 6 năm 2025).

<https://vanban.chinhphu.vn/?pageid=27160&docid=214559&classid=1&typegroupid=3>

12. Nguyễn Bách Thắng. (2015). *Phát triển đội ngũ giảng viên Trường Đại học An Giang theo tiếp cận quản lý nhân lực* [Luận án tiến sĩ Khoa học Giáo dục, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội].
13. Nguyễn Mỹ Loan. (2014). *Quản lý phát triển đội ngũ giảng viên trường cao đẳng nghề đáp ứng nhu cầu đào tạo nhân lực vùng Đồng bằng sông Cửu Long* [Luận án tiến sĩ Khoa học Giáo dục, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam].
14. Nguyễn Thị Thanh Tâm. (2012). Kèm cặp giảng viên mới vào nghề - Một hoạt động chiến lược mới nhằm mục tiêu quản lý và phát triển nguồn nhân lực ở Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội. *Tạp chí Khoa học ĐHQGHN, Khoa học Xã hội và Nhân văn*.
15. Phạm Thị Chi. (2025). Thực trạng phát triển năng lực nghề nghiệp cho giảng viên trẻ tại Học viện Chính trị quốc gia Hồ Chí Minh đáp ứng yêu cầu nhiệm vụ mới. *HNUE Journal of Science: Educational Sciences*.
16. Phạm Thị Tố Loan. (2024). Phát triển năng lực nghề nghiệp cho giảng viên tiếng Anh tại các trường đại học ở Việt Nam: Gợi ý cho giảng viên và các nhà quản lý. *Tạp chí Khoa học Ngoại ngữ*.
17. Thủ tướng Chính phủ. (2019). *Quyết định số 69/QĐ-TTg ngày 15 tháng 1 phê duyệt Đề án nâng cao chất lượng giáo dục đại học giai đoạn 2019 - 2025*.
18. Thủ tướng Chính phủ. (2019). *Quyết định số 89/QĐ-TTg ngày 18 tháng 01 năm 2019 phê duyệt Đề án Nâng cao năng lực đội ngũ giảng viên, cán bộ quản lý các cơ sở giáo dục đại học đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản toàn diện giáo dục và đào tạo giai đoạn 2019 - 2030*. Văn Bản Chính Phủ.
19. Thủ tướng Chính phủ. (2022). *Quyết định số 131/QĐ-TTg ngày 25 tháng 01 năm 2022 phê duyệt Đề án “Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022–2025, định hướng đến năm 2030”*. Văn Bản Chính Phủ.
20. Thủ tướng Chính phủ. (2022). *Quyết định số 569/QĐ-TTg ngày 11 tháng 5 năm 2022 ban hành Chiến lược phát triển khoa học, công nghệ và đổi mới sáng tạo đến năm 2030*. Văn Bản Chính Phủ.
21. Thủ tướng Chính phủ. (2024). *Quyết định số 1705/QĐ-TTg ngày 31 tháng 12 năm 2024 phê duyệt Chiến lược phát triển giáo dục đến năm 2030, tầm nhìn đến năm 2045*. Văn Bản Chính Phủ.

Tài liệu Tiếng Anh:

22. Advance HE. (2023). *Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education 2023*. Advance HE.
23. Alkharusi, H. (2022). A descriptive analysis and interpretation of data from Likert scales in educational and psychological research. *Indian Journal of Psychology and Education*, 12(2), 13–16.
24. Altbach, P. G. (2015). Building an academic career: A twenty-first-century challenge. In M. Yudkevich, P. G. Altbach, & L. E. Rumbley (Eds.), *Young faculty in the twenty-first century: International perspectives* (pp. 5–19). State University of New York Press. <https://doi.org/10.1515/9781438457284-004>
25. Amundsen, C., & Wilson, M. (2012). Are we asking the right questions? A conceptual review of the educational development literature in higher education. *Review of Educational Research*
26. Austin, A. E., & Sorcinelli, M. D. (2013). The future of faculty development: Where are we going? *New Directions for Teaching and Learning*, 2013(133), 85–97.
<https://doi.org/10.1002/tl.20048>
27. Austin, A. E., Sorcinelli, M. D., & McDaniels, M. (2007). Understanding new faculty: Background, aspirations, challenges, and growth. In R. P. Perry & J. C. Smart (Eds.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective* (pp. 39–89). Springer.
https://doi.org/10.1007/1-4020-5742-3_4
28. Baker, V. L., Gonzales, L. D., & LaPointe Terosky, A. (2020). Faculty-inspired strategies for early career success across institutional types: The role of mentoring. In B. J. Irby, J. N. Boswell, L. J. Searby, F. Kochan, R. Garza, & N. Abdelrahman (Eds.), *The Wiley International Handbook of Mentoring: Paradigms, Practices, Programs, and Possibilities* (pp. 223–241). Wiley.
<https://doi.org/10.1002/9781119142973.ch14>
29. Beach, A. L., Sorcinelli, M. D., Austin, A. E., & Rivard, J. K. (2016). *Faculty development in the age of evidence: Current practices, future imperatives*. Stylus Publishing.
30. Bergquist, W. H., & Phillips, S. R. (1975). Components of an effective faculty development program. *The Journal of Higher Education*, 46(2), 177–211. <https://doi.org/10.1080/00221546.1975.11777035>
31. Boice, R. (1992). *The new faculty member: Supporting and fostering professional development*. Jossey-Bass.

32. Bolden, R., Petrov, G., & Gosling, J. (2009). Distributed leadership in higher education: Rhetoric and reality. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(2), 257-277.
33. Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
34. Brew, A. (2010). Imperatives and challenges in integrating teaching and research. *Higher Education Research & Development*, 29(2), 139-150. <https://doi.org/10.1080/07294360903552451>
35. Brightman, H. J. (2005). Mentoring faculty to improve teaching and student learning. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*.
36. Bucklin, B. A., Valley, M., Welch, C., Tran, Z. V., & Lowenstein, S. R. (2014). Predictors of early faculty attrition at one academic medical center. *BMC Medical Education*, 14, Article 27
37. Caffarella, R. S., & Zinn, L. F. (1999). Professional development for faculty: A conceptual framework of barriers and supports. *Innovative Higher Education*, 23(4), 241–254. <https://doi.org/10.1023/A:1022978806131>
38. Carey, E. C., & Weissman, D. E. (2010). *Understanding and finding mentorship: A review for junior faculty*. *Journal of Palliative Medicine*.
39. Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>.
40. Cheetham, G., & Chivers, G. (1996). Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 20(5), 20–30. <https://doi.org/10.1108/03090599610119692>
41. Cheetham, G., & Chivers, G. (2001). How professionals learn in practice: An investigation of informal learning amongst people working in professions. *European Journal of Training and Development*
42. Crites, G. E., Ward, W. L., Archuleta, P., Fornari, A., Hill, S. E. M., Westervelt, L. M., & Raymond, N. (2023). A scoping review of health care faculty mentorship programs in academia: Implications for program design, implementation, and outcome evaluation. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*.
43. Dawson, P. (2014). Beyond a definition: Toward a framework for designing and specifying mentoring models. *Educational Researcher*.
44. Eddy, P. L., & Gaston-Gayles, J. L. (2008). New faculty on the block: Issues of stress and support. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, <https://doi.org/10.1080/10911350802168878>

45. Ensher, E. A., Heun, C., & Blanchard, A. (2003). Online mentoring and computer-mediated communication: New directions in research. *Journal of Vocational Behavior*. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(03\)00044-7](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(03)00044-7).
46. Epstein, R. M., & Hundert, E. M. (2002). Defining and assessing professional competence. *JAMA*, 287(2), 226-235.
<https://doi.org/10.1001/jama.287.2.226>
47. Fayol, H. (1949). *General and Industrial Management* (C. Storrs, Trans.). London: Sir Isaac Pitman & Sons.
48. Fielden, J. (2008). Global Trends in University Governance. *Education Working Paper Series No. 9*. Washington, DC: The World Bank.
49. Fleming, G. M., Simmons, J. H., Xu, M., Gesell, S. B., Brown, R. F., Cutrer, W. B., Gigante, J., & Cooper, W. O. (2015). A facilitated peer mentoring program for junior faculty to promote professional development and peer networking. *Academic Medicine*
50. Fountain, J., & Newcomer, K. E. (2016). Developing and sustaining effective faculty mentoring programs. *Journal of Public Affairs Education*.
51. Fowler, J. L. (2017). Academics at work: Mentoring in research, teaching, and service. *International Journal for Academic Development*, 22(4), 319–330.
<https://doi.org/10.1080/1360144X.2017.1310105>
52. Garavan, T. N. (2007). A strategic perspective on human resource development. *Advances in Developing Human Resources*.
53. Gardiner, M., Tiggemann, M., Kearns, H., & Marshall, K. (2007). Show me the money! An empirical analysis of mentoring outcomes for women in academia. *Higher Education Research & Development*.
<https://doi.org/10.1080/07294360701658633>
54. Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.
55. Hung Quoc Tran. (2020). *EFL faculty mentorship programs at HEIs in Vietnam* [Doctoral dissertation, University of Alberta]. University of Alberta Education and Research Archive.
<https://doi.org/10.7939/R3-XYMA-3456>
56. Ilgen, D. R., Hollenbeck, J. R., Johnson, M., & Jundt, D. (2005). Teams in organizations: From input-process-output models to IMO models. *Annual Review of Psychology*
57. Jones, D. R., Gardner, T., & Bui, H. (2022). Vietnamese early career academics' identity work: Balancing tensions between East and West. *Studies in Higher Education*

58. Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The Social Psychology of Organizations* (2nd ed.). New York: Wiley.
59. Knight, P. T., Tait, J., & Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*.
60. Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*. <https://doi.org/10.5465/255910>
61. Lottero-Perdue, P. S., & Fifield, S. (2010). A conceptual framework for higher education faculty mentoring. *To Improve the Academy*. <https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.2010.tb00595.x>.
62. McGrath, J. E. (1964). *Social psychology: A brief introduction*. Holt, Rinehart and Winston.
63. Milner, R. J., Gusic, M. E., & Thorndyke, L. E. (2011). Perspective: Toward a competency framework for faculty. *Academic Medicine*. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e31822bd524>
64. Nadler, L. (1970). *Developing Human Resources*. Houston, TX: Gulf Publishing Company.
65. Nuis, W., Segers, M., & Beausaert, S. (2023). Conceptualizing mentoring in higher education: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 41, 100565. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100565>
66. OECD. (2020). *Multi-dimensional review of Viet Nam: Towards an integrated, transparent and sustainable economy*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/367b585c-en>
67. OECD. (2024). *The state of academic careers in OECD countries: An evidence review* (OECD Education Policy Perspectives No. 91). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ea9d3108-en>
68. Palepu, A., Friedman, R. H., Barnett, R. C., Carr, P. L., Ash, A. S., Szalacha, L., & Moskowitz, M. A. (1998). Junior faculty members' mentoring relationships and their professional development in U.S. medical schools. *Academic Medicine*, 73(3), 318–323. <https://doi.org/10.1097/00001888-199803000-00021>
69. Parajuli, D., Vo, D. K., Salmi, J., & Tran, N. T. A. (2020). *Improving the performance of higher education in Vietnam: Strategic priorities and policy options*. World Bank.
70. Phan Nguyễn Quỳnh Anh & Pham Xuan Tho (2022). Mentoring programme and the transition of beginning teachers: View of the insiders. *PRACTICE*:

- Contemporary Issues in Practitioner Education*, 4(3), 154-170.
<https://doi.org/10.1080/25783858.2022.2086060>
71. Phương Tổ Tâm, & Dae Seok Chai. (2018). Talent development for faculty: The case of Vietnam. *Advances in Developing Human Resources*, 20(4), 428–443.
<https://doi.org/10.1177/1523422318803086>
 72. Phương Tổ Tâm & McLean, G. N. (2016). The experiences of Vietnamese university faculty in relation to their faculty development. *Asia Pacific Education Review*.
 73. Phương Tổ Tâm & Dương Bích Hằng (2022). Toward a competency-based professional development framework for faculty members: Insiders' perspectives. *Tertiary Education and Management*.
 74. Phương Tổ Tâm, Foster, M. J., & Reio, T. G., Jr. (2020). Faculty development: A systematic review of review studies. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 32(4), 17–36.
<https://doi.org/10.1002/nha3.20294>
 75. Pleschová, G., & McAlpine, L. (2015). Enhancing university teaching and learning through mentoring: A systematic review of the literature. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 4(2), 107-125.
<https://doi.org/10.1108/IJMCE-06-2014-0020>.
 76. Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (Y. Punie, Ed.). Publications Office of the European Union.
<https://doi.org/10.2760/159770>
 77. Rice, R. E., Sorcinelli, M. D., & Austin, A. E. (2000). *Heeding new voices: Academic careers for a new generation* (Inquiry No. 7, New Pathways Working Paper Series). American Association for Higher Education.
 78. Sambunjak, D., Straus, S. E., & Marušić, A. (2006). Mentoring in academic medicine: A systematic review. *JAMA*, 296(9), 1103–1115.
 79. Sargent, J., & Rienties, B. (2022). Unpacking effective mentorship practices for early career academics: A mixed-methods study. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 11(2), 232–244.
<https://doi.org/10.1108/IJMCE-05-2021-0060>
 80. Smith, E. R., Calderwood, P. E., Storms, S. B., Lopez, P. G., & Colwell, R. P. (2016). Institutionalizing faculty mentoring within a community of practice model. *To Improve the Academy: A Journal of Educational Development*.
[Wiley Online Library](#)

81. Sorcinelli, M. D. (1994). Effective approaches to new faculty development. *Journal of Counseling & Development*. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1994.tb00976.x>
82. Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. John Wiley & Sons.
83. Straus, S. E., Johnson, M. O., Marquez, C., & Feldman, M. D. (2013). Characteristics of successful and failed mentoring relationships: A qualitative study across two academic health centers. *Academic Medicine*, 88(1), 82-89. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e31827647a0>.
84. Swanson, R. A., & Holton, E. F. III. (2001). *Foundations of Human Resource Development*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
85. Tigelaar, D. E. H., Dolmans, D. H. J. M., Wolfhagen, I. H. A. P., & van der Vleuten, C. P. M. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1023/B:HIGH.00000034318.74275.E4>
86. Tinoco-Giraldo, H., Torrecilla Sánchez, E. M., & García-Peñalvo, F. J. (2020). E-Mentoring in Higher Education: A structured literature review and implications for future research. *Sustainability*, 12(11), 4344. <https://doi.org/10.3390/su12114344>
87. Tran Hung Quoc (2020). *EFL faculty mentorship programs at HEIs in Vietnam* [Doctoral dissertation, University of Alberta]. University of Alberta Education and Research
88. UNESCO. (2022). *Beyond limits: New ways to reinvent higher education*
89. Van de Ven, A. H., & Poole, M. S. (1995). Explaining development and change in organizations. *Academy of Management Review*, 20(3), 510–540.
90. Wei, L., Klietsova, N., Volchenko, N., Petrova, N., & Kharchenko, T. (2022). Teacher competency model in human resource management: International economic and legal experience in Chinese universities under digitalization. *Journal of Hygienic Engineering and Design*. <https://doi.org/10.32782/1857-8489.2022.40.33>
91. Weinert, F. E. (2001). *Concept of competence: A conceptual clarification*. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies*. Hogrefe & Huber.
92. Whetten, D. A. (1989). What constitutes a theoretical contribution? *Academy of Management Review*, 14(4), 490 -495.
93. Williams, J. S., Walker, R. J., Burgess, K. M., Shay, L. A., Schmidt, S., Tsevat, J., Campbell, J. A., Dawson, A. Z., Ozieh, M. N., Phillips, S. A., & Egede, L. E. (2023). Mentoring strategies to support diversity in research-

- focused junior faculty: A scoping review. *Journal of Clinical and Translational Science*.
94. World Bank. (2021). *Vietnam: Science, technology and innovation report 2020*. World Bank. <https://doi.org/10.1596/36208>
 95. Zellers, D. F., Howard, V. M., & Barcic, M. A. (2008). Faculty mentoring programs: Reenvisioning rather than reinventing the wheel. *Review of Educational Research*, 78(3), 552-588.
<https://doi.org/10.3102/0034654308320966>
 96. Zimmermann, E. M., Mramba, L. K., Gregoire, H., Dandar, V., Limacher, M. C., & Good, M. L. (2020). Characteristics of faculty at risk of living their medical schools: An analysis of the StandPoint™ Faculty Engagement Survey.
 97. Zhang, L. E., & Gong, Y. F. (2024). A systematic review of research on early career academics' identity in neoliberal higher education from 2008 to 2022. *Higher Education Research & Development*.

DANH MỤC CÁC CÔNG TRÌNH NGHIÊN CỨU CỦA TÁC GIẢ

1. Lê Thị Bích Thủy (2021). Faculty development on the threshold of digital transformation in HEIs. *Tạp chí Quản lý Giáo dục*, số đặc biệt 9/2021 của Hội Thảo Quốc tế “Digital Transformation in the Field of Education in Vietnam, situation and solution”.
2. Lê Thị Bích Thủy, Nguyễn Thị Hoàng Yến (2022). Towards the digital economy’s growth in Vietnam: Implications for faculty development in higher education. *Kỷ yếu Hội thảo Khoa học Quốc gia: “Xây dựng nền kinh tế số để phát triển bền vững và bao trùm”*.
3. Nguyễn Đức Thịnh, Phương Tố Tâm, Lê Thị Bích Thủy, Nguyễn Tùng Lâm (2023). Validation of dimensions of the learning organization questionnaire (DLOQ) in a Vietnamese context. *The Learning Organization: An International Journal*, 30(5), 511–531. <https://doi.org/10.1108/TLO-04-2022-0041>
<https://www.emerald.com/tlo/article-abstract/30/5/511/378974/Validation-of-dimensions-of-the-learning?redirectedFrom=fulltext>
4. Lê Thị Bích Thủy, Phương Tố Tâm, Nguyễn Thị Hoàng Yến, Trần Thị Khánh Lê (2023). Junior faculty mentoring as a human resource development tool for sustainable development. *Proceedings of the International Conference on Innovation and Integration for Development (VIID 2023)*. Solbridge International School of Business - Woosong University, Daejeon, Korea.
5. Lê Thị Bích Thủy, Phương Tố Tâm, Trần Thị Khánh Lê (2024). Junior faculty development for sustainable development of Vietnamese HEIs: Insiders’ perspectives. *Proceedings of the 4th Vietnam - Japan International Business the Multidisciplinary Perspectives*.
6. Lê Thị Bích Thủy (2025). Towards a framework for managing junior faculty mentoring in higher education: Lessons from Vietnam. *International Journal of Research in Vocational Studies*.
7. Lê Thị Bích Thủy (2025). Phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên đại học: Hướng tới cách tiếp cận tích hợp. *Tạp chí Giáo dục và Xã hội*.
8. Lê Thị Bích Thủy, Phương Tố Tâm, Nguyễn Thị Hoàng Yến (2025). Mentoring as an organizational resource for enhancing junior faculty capacity in a dynamic higher education landscape . *Kỷ yếu Hội thảo Quốc tế VJIBC lần thứ 5 (VJIBC 2025): Creating and leveraging resources and capabilities for sustainable business development in the dynamic global landscape*.

PHỤ LỤC 1
BẢNG KHẢO SÁT NĂNG LỰC NGHỀ NGHIỆP GIẢNG VIÊN TRẺ
(Dành cho cán bộ quản lý, giảng viên và sinh viên)

I. GIỚI THIỆU CHUNG

Chúng tôi hiện đang thực hiện đề tài nghiên cứu với chủ đề “Quản lý Phát triển Năng lực Nghề nghiệp (NLNN) cho giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn tại các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam”.

Bảng khảo sát này được xây dựng để lấy ý kiến về năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ. Bảng gồm 02 phần chính:

Phần 1: Thông tin chung của người tham gia khảo sát.

- Đối tượng: ☐ Cán bộ quản lý ☐ Giảng viên ☐ Sinh viên

- Trường:

Phần 2: Nội dung khảo sát gồm 05 nhóm nội dung về năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ được đánh giá bằng bảng hỏi này

- i. *Năng lực chuyên môn*
- ii. *Năng lực sư phạm*
- iii. *Năng lực nghiên cứu khoa học.*
- iv. *Năng lực phục vụ xã hội và cộng đồng*
- v. *Năng lực số trong hoạt động nghề nghiệp*

Chúng tôi xin chân thành cảm ơn sự hợp tác và thời gian quý báu của Quý Thầy/Cô và các em sinh viên trong việc hoàn thành bảng khảo sát này. Mọi thông tin cung cấp sẽ chỉ được sử dụng cho mục đích nghiên cứu khoa học và được bảo mật tuyệt đối.

II. NỘI DUNG KHẢO SÁT

Quy ước đánh giá năng lực: 1 = Yếu; 2 = Trung bình; 3 = Khá; 4 = Tốt; 5 = Rất tốt

1. Năng lực chuyên môn (7 câu hỏi)

STT	Nội dung	Mức độ năng lực (Từ 1-5)				
		1	2	3	4	5
1.1. Đảm bảo kiến thức về lĩnh vực chuyên môn						
1.1.1	Kiến thức sâu và rộng về lĩnh vực chuyên môn					
1.1.2	Khả năng diễn giải và áp dụng kiến thức chuyên môn vào giảng dạy					
1.1.3	Khả năng diễn giải và áp dụng kiến thức chuyên môn vào nghiên cứu khoa học và hướng dẫn sinh viên					
1.2. Thường xuyên cập nhật kiến thức chuyên môn						
1.2.1	Nắm được thực tế và xu thế phát triển của công tác đào tạo, nghiên cứu khoa học của chuyên ngành					
1.2.2	Tham gia các hoạt động phát triển nghề nghiệp để đảm bảo năng lực chuyên môn luôn được cập nhật					
1.3. Ứng dụng năng lực chuyên môn vào thực tiễn						
1.3.1	Ứng dụng kiến thức chuyên môn vào thực tiễn thông qua hợp tác với tổ chức nghề nghiệp, cộng đồng					
1.3.2	Hỗ trợ sinh viên trong định hướng nghề nghiệp và kết nối với nhà tuyển dụng					

2. Năng lực Sư phạm (27 câu hỏi)

STT	Nội dung	Mức độ năng lực (Từ 1-5)				
		1	2	3	4	5
Phần A. Hoạt động chuẩn bị tổ chức dạy học						
2.1 Có hiểu biết về người học và bối cảnh dạy học						
2.1.1	Thực hiện hoạt động tìm hiểu người học (nhu cầu, trình độ, phong cách học tập...) và bối cảnh dạy học trước khi tổ chức giảng dạy mỗi học phần					
2.1.2	Có hiểu biết và kỹ năng thiết kế các nhiệm vụ học tập phù hợp với năng lực, mục tiêu và điều kiện học tập của người học					
2.2. Bảo đảm chất lượng học liệu của học phần						
2.2.1	Lựa chọn nguồn học liệu phù hợp với nội dung học phần và phù hợp với trình độ, đặc điểm của người học					
2.2.2	Bảo đảm học liệu đa dạng, phong phú, cập nhật					

STT	Nội dung	Mức độ năng lực (Từ 1-5)				
		1	2	3	4	5
2.2.3	Đảm bảo học liệu góp phần thúc đẩy hứng thú và động lực khám phá tri thức cho người học					
2.3. Đảm bảo các yêu cầu về xây dựng và thiết kế hoạt động dạy học						
2.3.1	Hiểu rõ yêu cầu về chuẩn đầu ra của học phần					
2.3.2	Thiết kế được các hoạt động dạy học phù hợp với các yêu cầu về chuẩn đầu ra của học phần					
2.3.3	Thiết kế được các hoạt động dạy học mang tính trải nghiệm thực tiễn cho người học					
2.3.4	Thiết kế được các hoạt động dạy học gắn với việc rèn luyện và thúc đẩy kỹ năng mềm					
Phần B. Hoạt động tổ chức dạy học						
2.4. Tổ chức dạy học hiệu quả						
2.4.1	Giảng viên tổ chức lớp học đúng kế hoạch và cung cấp đầy đủ thông tin cần thiết cho sinh viên (mục tiêu học tập, chuẩn đầu ra, nội dung, tài liệu, phương pháp đánh giá, tư vấn hỗ trợ).					
2.4.2	Giảng viên sử dụng linh hoạt các phương pháp, công cụ và thiết bị phù hợp để hỗ trợ giảng dạy và tương tác hiệu quả với sinh viên.					
2.4.3	Giảng viên làm chủ lớp học, xử lý tình huống sư phạm tốt và tạo điều kiện cho sinh viên tham gia xây dựng môi trường học tập tích cực.					
2.5. Đảm bảo phương pháp và kỹ thuật dạy học tích cực						
2.5.1	Giảng viên sử dụng phương pháp, kỹ thuật giảng dạy phù hợp với trình độ và nhu cầu của sinh viên, giúp bài học dễ hiểu và logic.					
2.5.2	Giảng viên sử dụng ví dụ minh họa phù hợp và tạo cảm hứng tích cực để thúc đẩy động lực học tập.					
2.5.3	Giảng viên lắng nghe và hỗ trợ sinh viên kịp thời khi gặp khó khăn trong quá trình học.					
2.6. Tạo lập môi trường dạy học tích cực						
2.6.1	Giảng viên khuyến khích sinh viên thể hiện ý tưởng sáng tạo, tinh thần khởi nghiệp và tích cực tham gia hoạt động nhóm.					
2.6.2	Giảng viên thúc đẩy năng lực tự học của sinh viên và chủ động cải tiến giảng dạy dựa trên phản hồi từ người học.					
2.6.3	Giảng viên gắn kết nội dung bài giảng với thực tiễn nghề nghiệp, giúp sinh viên chuẩn bị cho công việc tương lai					
2.7. Áp dụng linh hoạt các tiếp cận và phương thức giảng dạy nhằm đáp ứng nhu cầu và năng lực học tập đa dạng của người học						

STT	Nội dung	Mức độ năng lực (Từ 1-5)				
		1	2	3	4	5
2.7.1	Giảng viên ứng dụng công nghệ và công cụ hỗ trợ dạy học trực tiếp, trực tuyến để đáp ứng yêu cầu đa dạng.					
2.7.2	Giảng viên triển khai blended learning và các hình thức học tập linh hoạt, phù hợp với đặc điểm người học.					
2.7.3	Giảng viên thiết kế hoạt động học tập gắn với thực tiễn và phát huy sở trường, thế mạnh của từng sinh viên.					
Phần C. Hoạt động kiểm tra - đánh giá người học						
2.8. Áp dụng đúng các quy tắc và yêu cầu đánh giá người học						
2.8.1	Áp dụng thành thạo các hình thức, công cụ kiểm tra đánh giá, đo lường kết quả học tập của người học theo chuẩn đầu ra của học phần					
2.8.2	Phổ biến rõ ràng các yêu cầu kiểm tra đánh giá và hệ thống tính điểm học tập tới người học					
2.8.3	Đảm bảo nội dung của các bài kiểm tra đánh giá phù hợp với phạm vi nội dung của học phần					
2.9. Đảm bảo hoạt động kiểm tra - đánh giá gắn với phát triển năng lực người học						
2.9.1	Giảng viên thường xuyên thông báo cho người học về kết quả học tập và phản hồi kết quả kiểm tra đánh giá một cách kịp thời, rõ ràng cho sinh viên					
2.9.2	Giảng viên sử dụng các hình thức kiểm tra đánh giá nhằm thúc đẩy tư duy phản biện và kỹ năng nghiên cứu của sinh viên					
2.9.3	Giảng viên thiết kế hoạt động kiểm tra đánh giá theo hướng phát triển năng lực sáng tạo và khuyến khích sinh viên đề xuất biện pháp mới					

3. Năng lực nghiên cứu khoa học (12 câu hỏi)

STT	Nội dung	Mức độ năng lực (Từ 1-5)				
		1	2	3	4	5
3.1. Năng lực thực hiện các đề tài NC						
3.1.1	Kiến thức nền tảng chuyên sâu - Hiểu biết chắc chắn về lý thuyết, phương pháp nghiên cứu, và các vấn đề hiện tại trong lĩnh vực chuyên môn					
3.1.2	Xác định vấn đề nghiên cứu - Đặt ra câu hỏi nghiên cứu có giá trị khoa học và thực tiễn rõ ràng.					
3.1.3	Xây dựng đề xuất nghiên cứu - Lựa chọn mô hình, phương pháp nghiên cứu phù hợp và khả thi.					
3.1.4	Quản lý quy trình nghiên cứu - Tổ chức triển khai nghiên cứu hợp lý, hiệu quả về thời gian và nguồn lực.					

STT	Nội dung	Mức độ năng lực (Từ 1-5)				
		1	2	3	4	5
3.1.5	Thu thập và xử lý dữ liệu - Thực hiện các phương pháp thu thập dữ liệu; sử dụng công cụ phân tích dữ liệu phù hợp với đặc trưng dữ liệu.					
3.1.6	Viết báo cáo nghiên cứu - Viết báo cáo nghiên cứu phù hợp với yêu cầu của dự án nghiên cứu và nhà tài trợ					
3.2. Năng lực chuyển giao và công bố kết quả nghiên cứu						
3.2.1	Chuyển giao kết quả nghiên cứu cho các bên liên quan.					
3.2.2	Viết học thuật và kỹ năng biên tập - Soạn thảo bài báo chuẩn hóa theo yêu cầu của các tạp chí.					
3.2.3	Công bố kết quả nghiên cứu thông qua bài báo, báo cáo kỹ thuật, thuyết trình hội thảo, hội nghị chuyên ngành					
3.3 Năng lực tham gia trong các hợp tác nghiên cứu						
3.3.1	Tham gia các đề tài nghiên cứu khoa học với vai trò là chủ nhiệm đề tài.					
3.3.2	Tham gia các đề tài nghiên cứu khoa học với vai trò là thành viên hỗ trợ hoạt động nghiên cứu.					
3.3.3	Tham gia các đề tài nghiên cứu khoa học với vai trò là nghiên cứu viên.					

4. Năng lực phục vụ xã hội và cộng đồng (9 câu hỏi)

STT	Nội dung	Mức độ năng lực (Từ 1-5)				
		1	2	3	4	5
4.1. Năng lực phục vụ tổ chức						
4.1.1	Tham gia hội đồng/nhóm công tác					
4.1.2	Phát triển và rà soát chương trình đào tạo					
4.1.3	Cố vấn và hướng dẫn sinh viên về học thuật và định hướng nghề nghiệp.					
4.1.4	Tham gia tổ chức và hỗ trợ các hoạt động của khoa, bộ môn, nhà trường					
4.2. Năng lực phục vụ chuyên ngành và nghề nghiệp						
4.2.1	Tham gia các tổ chức hiệp hội nghề nghiệp hoặc học thuật					
4.2.2	Chia sẻ kinh nghiệm và hướng dẫn các giảng viên mới tuyển hoà nhập với môi trường làm việc.					
4.2.3	Năng lực tham gia hội thảo, hội nghị khoa học					
4.3. Năng lực phục vụ cộng đồng và kết nối						
4.3.1	Gắn kết với cộng đồng: Vận dụng năng lực chuyên môn để đóng góp vào tri thức và phúc lợi cộng đồng thông qua các hoạt động kết nối và phục vụ.					
4.3.2	Khả năng thuyết trình và tư vấn cho cộng đồng					

5. Năng lực số trong hoạt động nghề nghiệp (12 câu hỏi)

STT	Nội dung	Mức độ năng lực (Từ 1-5)				
		1	2	3	4	5
5.1. Tương tác nghề nghiệp (Professional Engagement)						
5.1.1	Sử dụng các công cụ số để trao đổi chuyên môn và phối hợp công việc					
5.1.2	Tham gia các hoạt động phát triển chuyên môn có ứng dụng công nghệ					
5.2. Tài nguyên kỹ thuật số (Digital Resources)						
5.2.1	Biết tìm kiếm, lựa chọn và đánh giá tài liệu số phù hợp với nội dung giảng dạy.					
5.2.2	Biết điều chỉnh tài nguyên số để phù hợp với từng đối tượng người học					
5.3. Dạy và Học (Teaching and Learning)						
5.3.1	Ứng dụng công nghệ để thiết kế và tổ chức các hoạt động dạy học.					
5.3.2	Sử dụng công nghệ để giúp người học cá nhân hóa hoạt động					
5.4. Đánh giá (Assessment)						
5.4.1	Sử dụng công nghệ để thiết kế các hình thức kiểm tra đánh giá					
5.4.2	Sử dụng các công cụ số để cung cấp phản hồi kịp thời và theo dõi tiến độ học tập					
5.5. Trao quyền cho người học (Empowering Learners)						
5.5.1	Sử dụng công nghệ để khuyến khích sinh viên học tập tích cực, tự chủ và sáng tạo.					
5.5.2	Hướng dẫn sinh viên tuân thủ đạo đức số và bảo vệ an toàn thông tin cá nhân trong quá trình học tập					
5.6. Phát triển năng lực số cho người học (Facilitating Learners' Digital Competence)						
5.6.1	Hướng dẫn sinh viên sử dụng công nghệ để tìm kiếm, đánh giá và xử lý thông tin phục vụ học tập và nghiên cứu.					
5.6.2	Khuyến khích sinh viên sử dụng công nghệ để hợp tác nhóm, trình bày ý tưởng và giải quyết vấn đề thực tiễn.					

Xin trân trọng cảm ơn sự giúp đỡ của Quý Thầy Cô và các em sinh viên!

PHỤ LỤC 2

BẢNG KHẢO SÁT HOẠT ĐỘNG PHÁT TRIỂN VÀ QUẢN LÝ PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NGHỀ NGHIỆP CHO GIẢNG VIÊN TRẺ THÔNG QUA CỔ VẤN HƯỚNG DẪN

(Dành cho cán bộ quản lý, cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ)

Chúng tôi hiện đang thực hiện *Luận án Tiến sĩ* với chủ đề Quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp (NLNN) cho giảng viên trẻ thông qua cổ vấn hướng dẫn tại các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam.

Bảng khảo sát này được xây dựng nhằm thu thập dữ liệu phục vụ cho nghiên cứu.

Bảng gồm **02 phần chính**:

- **Phần 1:** Thông tin chung của người tham gia khảo sát.
- **Phần 2:** Nội dung khảo sát, gồm 02 phần:
 - i. Thực trạng hoạt động phát triển NLNN cho giảng viên trẻ thông qua cổ vấn hướng dẫn.
 - ii. Thực trạng quản lý hoạt động phát triển NLNN cho giảng viên trẻ thông qua cổ vấn hướng dẫn, bao gồm lập kế hoạch, tổ chức thực hiện, chỉ đạo, kiểm tra - đánh giá, quản lý các điều kiện bảo đảm và các yếu tố ảnh hưởng đến quá trình quản lý.

Chúng tôi xin chân thành cảm ơn sự hợp tác và thời gian quý báu của Quý Thầy/Cô trong việc hoàn thành bảng khảo sát này. Mọi thông tin cung cấp sẽ được sử dụng cho mục đích nghiên cứu khoa học và được bảo mật tuyệt đối.

I. THÔNG TIN NGƯỜI THAM GIA KHẢO SÁT

- Đối tượng: ☐ Cán bộ quản lý ☐ Cán bộ hướng dẫn ☐ Giảng viên trẻ
- Thời gian tham gia vào hoạt động Cổ vấn hướng dẫn, nếu có (ghi rõ số tháng tham gia tính đến thời điểm hiện tại): tháng
- Trường:
- Hình thức thực hiện Cổ vấn hướng dẫn: ☐ Trực tiếp ☐ Trực tuyến
☐ Kết hợp

II. NỘI DUNG KHẢO SÁT

Phần 1: THỰC TRẠNG HOẠT ĐỘNG PHÁT TRIỂN NLNN GIẢNG VIÊN TRẺ THÔNG QUA CỐ VẤN HƯỚNG DẪN

Quy ước đánh giá:

-Đối với các nội dung 1- 4 (mục tiêu, nội dung, hình thức, kiểm tra - đánh giá), hãy đánh giá thực trạng thực hiện các hoạt động phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn theo thang 5 mức:

1 = Yếu; 2 = Trung bình; 3 = Khá; 4 = Tốt; 5 = Rất tốt.

-Đối với nội dung 5 (điều kiện bảo đảm), đánh giá mức độ bảo đảm theo thang:

1 = Thấp; 2 = Trung bình; 3 = Khá; 4 = Cao; 5 = Rất cao.

Vui lòng lựa chọn một mức phù hợp nhất cho từng nội dung.

1. Đánh giá thực trạng thực hiện các mục tiêu phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn sau đây:

STT	Nội dung	Mức độ đánh giá (Từ 1-5)				
		1	2	3	4	5
1.1	Phát triển năng lực chuyên môn, năng lực sư phạm					
1.2	Phát triển năng lực nghiên cứu khoa học					
1.3	Học hỏi từ giảng viên giàu kinh nghiệm					
1.4	Phát triển năng lực phục vụ xã hội và cộng đồng					
1.5	Phát triển nghề nghiệp tại chỗ, học từ đồng nghiệp					

2. Thực trạng nội dung cố vấn hướng dẫn giảng viên trẻ được tiến hành như thế nào và mức độ thực hiện với từng nội dung cố vấn hướng dẫn sau đây?

STT	Nội dung	Mức độ đánh giá (Từ 1-5)				
		1	2	3	4	5
2.1	Hỗ trợ giảng viên trẻ phát triển chuyên môn, nghiệp vụ					
2.2	Hỗ trợ giảng viên trẻ phát triển năng lực sư phạm và tổ chức lớp học hiệu quả					
2.3	Hỗ trợ giảng viên trẻ nghiên cứu khoa học và công bố nghiên cứu khoa học					
2.4	Hỗ trợ giảng viên trẻ tham gia hoạt động xã hội,					

STT	Nội dung	Mức độ đánh giá (Từ 1-5)				
		1	2	3	4	5
	kết nối cộng đồng, tổ chức nghề nghiệp					
2.5	Hỗ trợ giảng viên trẻ ứng dụng công nghệ số trong dạy học và nghiên cứu					
2.6	Hỗ trợ giảng viên trẻ phát triển nghề nghiệp liên tục					

3. Thực trạng hình thức cố vấn hướng dẫn giảng viên trẻ được triển khai như thế nào và mức độ thực hiện của từng hình thức cụ thể?

STT	Nội dung	Mức độ đánh giá (Từ 1-5)				
		1	2	3	4	5
3.1	Trao đổi trực tiếp để định hướng chuyên môn và giải đáp thắc mắc.					
3.2.	Seminar học thuật để giảng viên trẻ trình bày, nhận góp ý.					
3.3.	Dự giờ và phân hồi về nội dung, phương pháp, kỹ năng sư phạm.					
3.4.	Hội thảo chuyên đề cấp khoa/bộ môn nhằm nâng cao năng lực chuyên môn, nghiệp vụ.					
3.5.	Hướng dẫn thông qua thực hiện đề tài nghiên cứu khoa học.					
3.6.	Hợp tác viết và công bố bài báo khoa học.					
3.7.	Hướng dẫn khai thác học liệu và tài nguyên phục vụ giảng dạy, nghiên cứu.					
3.8	Hướng dẫn qua nền tảng số và diễn đàn học thuật trực tuyến.					
3.9	Quan sát giờ giảng qua video và góp ý từ xa.					
3.10	Phân tích và khai thác phản hồi của sinh viên.					
3.11	Trao đổi qua email, điện thoại hoặc công cụ nhắn tin.					
3.12	Hướng dẫn thông qua kho học liệu số và cộng đồng học tập trực tuyến.					

4. Thực trạng kiểm tra - đánh giá phát triển năng lực nghề nghiệp thông qua cố vấn hướng dẫn được tiến hành như thế nào?

STT	Nội dung	Mức độ đánh giá (Từ 1-5)				
		1	2	3	4	5
4.1	Sự tiến bộ của giảng viên trẻ về năng lực chuyên môn					
4.2	Sự tiến bộ của giảng viên trẻ về năng lực nghiệp vụ sư phạm					
4.3	Sự tiến bộ của giảng viên trẻ về năng lực nghiên cứu khoa học					
4.4	Sự tiến bộ của giảng viên trẻ về năng lực phục vụ xã hội và cộng đồng					
4.5	Đánh giá thông qua sản phẩm do giảng viên trẻ tạo ra					
4.6	Đánh giá thông qua dự giờ					
4.7	Đánh giá thông qua quan sát các sinh hoạt chuyên đề, hội thảo					
4.8	Cán bộ hướng dẫn đánh giá					
4.9	Đồng nghiệp trong đơn vị đánh giá					
4.10	Cán bộ quản lý đánh giá					
4.11	Phản hồi của sinh viên về giảng viên trẻ					

5. Thực trạng điều kiện bảo đảm hoạt động cố vấn hướng dẫn của cơ sở giáo dục ở mức độ nào trong các mức độ sau đây?

STT	Nội dung	Mức độ đánh giá (Từ 1-5)				
		1	2	3	4	5
5.1	Nhà trường có chính sách khuyến khích và tạo động lực cho hoạt động cố vấn hướng dẫn.					
5.2	CBHD và giảng viên trẻ được phân bổ thời gian hợp lý cho hoạt động cố vấn hướng dẫn.					
5.3	Có hỗ trợ tài nguyên (tài liệu, công cụ, chi phí) cho hoạt động cố vấn hướng dẫn.					
5.4	CBHD và giảng viên trẻ có được bồi dưỡng về kỹ năng cố vấn hướng dẫn hoặc định hướng ban đầu.					
5.5	Mối quan hệ giữa CBHD và giảng viên trẻ được xây dựng dựa trên sự tin tưởng, tôn trọng và hợp tác hiệu quả.					

Phần 2: QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NGHỀ NGHIỆP GIẢNG VIÊN TRẺ THÔNG QUA CỔ VẤN HƯỚNG DẪN

Quy ước đánh giá:

Đối với các nội dung quản lý ở mục 1-4, mỗi nội dung được đánh giá trên hai phương diện:

a) Mức độ thực hiện: 1 = *Thấp*; 2 = *Trung bình*; 3 = *Khá*; 4 = *Cao*; 5 = *Rất cao*.

b) Kết quả thực hiện: 1 = Yếu; 2 = Trung bình; 3 = Khá; 4 = Tốt; 5 = Rất tốt.

Đối với mục 5 - Quản lý các điều kiện bảo đảm:

1 = Thấp; 2 = Trung bình; 3 = Khá; 4 = Cao; 5 = Rất cao

Đối với mục 6 - Các yếu tố ảnh hưởng:

1-Không ảnh hưởng/ảnh hưởng không đáng kể.

2 - Ảnh hưởng trung bình.

3 - Ảnh hưởng khá nhiều.

4 - Ảnh hưởng nhiều.

5 - Ảnh hưởng rất nhiều.

Vui lòng lựa chọn một mức phù hợp nhất cho từng phương diện/nội dung.

1. Xây dựng kế hoạch phát triển NLNN cho giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

[illegible]

[illegible]

2. Tổ chức thực hiện kế hoạch

[illegible]

3. Chỉ đạo thực hiện kế hoạch

[illegible]

4. Kiểm tra - đánh giá việc thực hiện

[illegible]

5. Quản lý các điều kiện bảo đảm

S TT	Nội dung	Mức độ đánh giá (Từ 1-5)				
		1	2	3	4	5
5.1	Cam kết và sự tham gia tích cực của lãnh đạo nhà trường.					
5.2	Chiến lược xây dựng và duy trì đội ngũ cố vấn hướng dẫn.					
5.3	Cơ chế chính sách khuyến khích cố vấn hướng dẫn (tài chính, thi đua, học thuật).					
5.4	Môi trường làm việc thuận lợi (cơ sở vật chất, văn hóa, không gian chia sẻ).					

6. Các yếu tố ảnh hưởng đến Quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

STT	Nội dung	Mức độ đánh giá (Từ 1-5)				
		1	2	3	4	5
A	Nhóm yếu tố tổ chức					
1	Sự cam kết và định hướng của lãnh đạo nhà trường.					
2	Hệ thống văn bản hướng dẫn thực hiện.					
3	Văn hóa tổ chức khuyến khích học hỏi, chia sẻ.					
4	Sự phân công rõ ràng giữa các cấp quản lý.					
5	Cơ chế hỗ trợ và ghi nhận cho hoạt động cố vấn hướng dẫn.					
6	Chương trình tập huấn cho cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ.					
7	Năng lực quản lý của trưởng khoa/bộ môn trong tổ chức, điều phối, giám sát.					
B	Nhóm yếu tố con người					
8	Đặc điểm giảng viên trẻ (tinh thần cầu thị, chủ động, sẵn sàng học hỏi)					
9	Đặc điểm cán bộ hướng dẫn (chuyên môn, uy tín, chia sẻ kinh nghiệm).					
C	Nhóm yếu tố bối cảnh					
10	Khung pháp lý và chính sách giáo dục quốc gia.					
11	Nguồn lực tài chính từ Nhà nước và cơ quan chủ quản.					
12	Hội nhập quốc tế và hợp tác giáo dục.					
13	Áp lực xã hội và nhu cầu thị trường lao động.					
14	Tiêu chí kiểm định chất lượng từ các tổ chức kiểm định.					

Chúng tôi xin trân trọng cảm ơn sự giúp đỡ của các quý Thầy/Cô!

PHỤ LỤC 3

BỘ CÂU HỎI DÙNG CHO PHÒNG VẤN CÁN BỘ QUẢN LÝ (CBQL)

A. Mục đích phỏng vấn

Phiếu phỏng vấn này được thiết kế nhằm thu thập ý kiến của cán bộ quản lý nhằm bổ sung và làm rõ: thực trạng năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ, thực trạng phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn, thực trạng quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn, những thuận lợi, khó khăn và các yếu tố ảnh hưởng, những vấn đề đặt ra đối với quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ tại cơ sở giáo dục đại học.

B. Thông tin chung

Mã người tham gia:
Chức vụ/vị trí công tác: .
Đơn vị:

Hình thức phỏng vấn: Trực tiếp / Trực tuyến
Thời gian phỏng vấn: Khoảng 45-60 phút

C. Các câu hỏi

I. *Thực trạng năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ*

Câu 1. Theo quan sát và kinh nghiệm quản lý của Thầy/Cô, đội ngũ giảng viên trẻ hiện nay có những điểm mạnh và những phương diện nào còn cần tiếp tục phát triển về năng lực nghề nghiệp?

Gợi ý khai thác:

- *Năng lực chuyên môn.*
- *Năng lực sư phạm.*
- *Năng lực nghiên cứu khoa học.*
- *Năng lực phục vụ xã hội và cộng đồng.*
- *Năng lực ngoại ngữ và năng lực số trong hoạt động nghề nghiệp (hai thành tố độc lập)*

Đề nghị người trả lời nêu ví dụ hoặc biểu hiện thực tế nếu có.

Câu 2. Về năng lực sử dụng ngoại ngữ trong hoạt động nghề nghiệp, Thầy/Cô nhận thấy giảng viên trẻ hiện nay có khả năng sử dụng ngoại ngữ như thế nào?

Gợi ý khai thác:

- *Đọc và khai thác tài liệu chuyên môn quốc tế.*
- *Cập nhật tri thức mới.*
- *Sử dụng tài liệu hoặc giảng dạy bằng ngoại ngữ.*
- *Viết bài, báo cáo hoặc công bố khoa học.*
- *Tham gia hội thảo và trao đổi học thuật.*
- *Giao tiếp, hợp tác với chuyên gia hoặc đối tác quốc tế.*

- *Sử dụng ngoại ngữ chuyên ngành.*
- *Những phương diện thường là điểm mạnh và những phương diện còn hạn chế.*
- *Sự khác biệt, nếu có, giữa bằng/chứng chỉ ngoại ngữ và khả năng sử dụng ngoại ngữ trong công việc thực tế.*

Câu 3. Theo Thầy/Cô, năng lực ngoại ngữ và năng lực số hiện nay hỗ trợ giảng viên trẻ như thế nào trong việc thực hiện nhiệm vụ nghề nghiệp và phát triển nghề nghiệp?

Gợi ý khai thác:

- *Nâng cao chất lượng giảng dạy.*
- *Tiếp cận nguồn tri thức mới.*
- *Nghiên cứu và công bố.*
- *Hội nhập và hợp tác quốc tế.*
- *Tham gia mạng lưới học thuật.*
- *Đổi mới phương pháp và môi trường làm việc.*

II. Thực trạng phát triển năng lực nghề nghiệp thông qua cố vấn hướng dẫn

Câu 4. Hoạt động phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn tại đơn vị hiện đang được triển khai như thế nào?

Gợi ý khai thác:

- *Chính thức hay phi chính thức.*
- *Phạm vi triển khai.*
- *Thời điểm bắt đầu.*
- *Đối tượng tham gia.*
- *Mức độ thường xuyên.*

Câu 5. Theo Thầy/Cô, mục tiêu và nội dung của hoạt động cố vấn hướng dẫn hiện nay tập trung vào những vấn đề gì? Các nội dung đó đã phù hợp với nhu cầu phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ chưa?

Gợi ý khai thác:

- *Năng lực chuyên môn.*
- *Năng lực sư phạm.*
- *Năng lực nghiên cứu khoa học.*
- *Năng lực phục vụ xã hội và cộng đồng.*
- *Năng lực ngoại ngữ và năng lực số trong hoạt động nghề nghiệp (gồm hai thành tố độc lập: năng lực ngoại ngữ trong hoạt động nghề nghiệp, năng lực số trong hoạt động nghề nghiệp).*
- *Các nhu cầu phát triển nghề nghiệp khác (ví dụ: hội nhập học thuật, thích ứng nghề nghiệp, định hướng phát triển dài hạn).*

Câu 6. Hoạt động cố vấn hướng dẫn hiện được thực hiện chủ yếu thông qua những hình thức nào và Thầy/Cô đánh giá hiệu quả của các hình thức đó ra sao?

Câu 7. Việc theo dõi, phản hồi và đánh giá sự phát triển năng lực của giảng viên trẻ trong quá trình cố vấn hướng dẫn hiện được thực hiện như thế nào?

Gợi ý khai thác:

- Có mục tiêu hoặc tiêu chí cụ thể hay không.
- Đánh giá dựa trên sản phẩm/kết quả nào.
- Phản hồi thường xuyên hay theo đợt.
- Kết quả đánh giá có được sử dụng để điều chỉnh hoạt động phát triển tiếp theo hay không.
- Giảng viên trẻ có được yêu cầu hoặc khuyến khích tự theo dõi, tự đánh giá sự tiến bộ của bản thân hay không.
- Việc tự đánh giá của giảng viên trẻ được thực hiện theo tiêu chí, biểu mẫu hay hình thức nào hay chủ yếu mang tính cá nhân, không chính thức.
- Kết quả tự đánh giá có được trao đổi với cán bộ hướng dẫn hoặc sử dụng cùng với các nguồn đánh giá khác để điều chỉnh mục tiêu/kế hoạch phát triển tiếp theo hay không.

III. Thực trạng quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp thông qua cố vấn hướng dẫn

Câu 8. Nhà trường/đơn vị hiện lập kế hoạch cho hoạt động phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn như thế nào?

Gợi ý khai thác:

- | | |
|------------------------------|------------------------------|
| - Xác định nhu cầu. | - Xác định mục tiêu. |
| - Lựa chọn nội dung. | - Xác định nguồn lực. |
| - Phân công người hướng dẫn. | - Kế hoạch theo dõi kết quả. |

Câu 9. Việc tổ chức thực hiện và phối hợp giữa Ban Giám hiệu, phòng chức năng, khoa/bộ môn, cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ được thực hiện như thế nào?

Gợi ý khai thác:

- | | |
|---|-----------------------------|
| - Trách nhiệm có rõ hay không. | - Trao đổi thông tin. |
| - Cách lựa chọn/phân công cán bộ hướng dẫn. | - Xử lý khó khăn phát sinh. |
| - Mức độ phối hợp. | |

Câu 10. Trong quá trình triển khai, công tác chỉ đạo, theo dõi và hỗ trợ hoạt động cố vấn hướng dẫn được thực hiện như thế nào?

Gợi ý khai thác:

- *Hướng dẫn chuyên môn.*
- *Giải quyết khó khăn.*
- *Điều chỉnh kế hoạch.*
- *Động viên/khuyến khích.*
- *Sự tham gia của lãnh đạo khoa/bộ môn.*

Câu 11. Nhà trường/đơn vị kiểm tra - đánh giá hoạt động phát triển năng lực nghề nghiệp thông qua cố vấn hướng dẫn như thế nào? Kết quả đánh giá được sử dụng ra sao?

Gợi ý khai thác:

- *Tiêu chí.*
- *Hình thức đánh giá.*
- *Người tham gia đánh giá.*
- *Minh chứng kết quả.*
- *Phản hồi.*
- *Điều chỉnh kế hoạch và chính sách.*

Câu 12. Theo Thầy/Cô, các điều kiện bảo đảm cho hoạt động này hiện nay như thế nào?

Gợi ý khai thác:

- *Thời gian.*
- *Nhân lực.*
- *Tài chính.*
- *Môi trường học thuật và văn hóa chia sẻ.*
- *Tài liệu và công cụ.*
- *Chính sách ghi nhận cán bộ hướng dẫn.*
- *Bồi dưỡng kỹ năng cố vấn hướng dẫn.*

IV. Các yếu tố ảnh hưởng và đề xuất

Câu 13. Những yếu tố nào đang tác động đến quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn?

Gợi ý khai thác:

- *Cam kết của lãnh đạo.*
- *Chính sách và quy định.*
- *Năng lực quản lý.*
- *Văn hóa tổ chức.*
- *Đặc điểm và sự chủ động của giảng viên trẻ.*
- *Năng lực, uy tín và tinh thần hỗ trợ của cán bộ hướng dẫn.*
- *Nguồn lực.*
- *Hội nhập quốc tế.*
- *Yêu cầu kiểm định.*
- *Thay đổi của giáo dục đại học và thị trường lao động.*

Câu 14. Theo Thầy/Cô, những vấn đề nào cần được ưu tiên cải thiện trong quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn trong thời gian tới? Vì sao?

PHỤ LỤC 4

BỘ CÂU HỎI PHÒNG VẤN CÁN BỘ HƯỚNG DẪN

A. Mục đích phỏng vấn

Phòng vấn này được thiết kế nhằm thu thập ý kiến của cán bộ hướng dẫn về: biểu hiện năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ qua quá trình làm việc và hướng dẫn, mục tiêu, nội dung, hình thức và kết quả của hoạt động cố vấn hướng dẫn, việc tổ chức và quản lý hoạt động này tại đơn vị, những thuận lợi, khó khăn, điều kiện và yếu tố ảnh hưởng.

B. Thông tin chung

- Mã người tham gia:
- Học vị/chức danh:
- Chuyên môn:
- Số giảng viên trẻ đã/đang hướng dẫn:
- Hình thức tham gia cố vấn: Chính thức / Phi chính thức / Cả hai
- Hình thức phỏng vấn: Trực tiếp / Trực tuyến
- Thời gian phỏng vấn: 45-60 phút

C. Các câu hỏi

I. Nhận định về năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ

Câu 1. Qua quá trình làm việc và hướng dẫn, Thầy/Cô nhận thấy giảng viên trẻ hiện có những điểm mạnh và những phương diện nào còn cần phát triển về năng lực nghề nghiệp?

Gợi ý khai thác:

- *Năng lực chuyên môn.*
- *Năng lực sư phạm.*
- *Năng lực nghiên cứu khoa học.*
- *Năng lực phục vụ xã hội và cộng đồng.*
- *Năng lực ngoại ngữ và năng lực số trong hoạt động nghề nghiệp (gồm hai thành tố độc lập: năng lực ngoại ngữ trong hoạt động nghề nghiệp, năng lực số trong hoạt động nghề nghiệp).*

Câu 2. Về năng lực sử dụng ngoại ngữ trong hoạt động nghề nghiệp, Thầy/Cô quan sát thấy giảng viên trẻ sử dụng ngoại ngữ trong những công việc nào và mức độ đáp ứng công việc ra sao?

Gợi ý khai thác:

- | | |
|----------------------------------|--------------------------------|
| - <i>Đọc tài liệu.</i> | - <i>Hội thảo.</i> |
| - <i>Cập nhật chuyên môn.</i> | - <i>Giao tiếp chuyên môn.</i> |
| - <i>Giảng dạy/học liệu.</i> | - <i>Hợp tác quốc tế.</i> |
| - <i>Nghiên cứu và viết bài.</i> | |

*Đề nghị nêu trường hợp hoặc biểu hiện cụ thể nếu có.

Câu 3. Theo Thầy/Cô, năng lực ngoại ngữ tạo thuận lợi gì cho quá trình phát triển nghề nghiệp của giảng viên trẻ? Khi năng lực này còn hạn chế, những hoạt động hoặc cơ hội nào của họ thường bị ảnh hưởng?

II. Thực trạng phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

Câu 4. Thầy/Cô bắt đầu tham gia cố vấn hướng dẫn giảng viên trẻ trong hoàn cảnh nào và theo hình thức nào? Hoạt động này được tổ chức thường xuyên hay chủ yếu phát sinh theo nhu cầu?

Câu 5. Theo Thầy/Cô, mục tiêu chính của hoạt động cố vấn hướng dẫn hiện nay là gì? Nội dung Thầy/Cô thường hỗ trợ giảng viên trẻ tập trung vào những năng lực nào?

Gợi ý khai thác:

- *Năng lực chuyên môn.*
- *Năng lực sư phạm.*
- *Năng lực nghiên cứu khoa học.*
- *Năng lực phục vụ xã hội và cộng đồng.*
- *Năng lực ngoại ngữ và năng lực số trong hoạt động nghề nghiệp (gồm hai thành tố độc lập: năng lực ngoại ngữ trong hoạt động nghề nghiệp; năng lực số trong hoạt động nghề nghiệp).*
- *Các nhu cầu phát triển nghề nghiệp khác*

Câu 6. Thầy/Cô thường sử dụng những hình thức nào để hỗ trợ giảng viên trẻ? Những hình thức nào theo Thầy/Cô có hiệu quả rõ nhất?

Câu 7. Trong quá trình cố vấn hướng dẫn, Thầy/Cô theo dõi và đánh giá sự tiến bộ của giảng viên trẻ như thế nào?

Gợi ý khai thác:

- | | |
|------------------------------------|--|
| - <i>Thay đổi trong thực hành.</i> | - <i>Mức độ độc lập.</i> |
| - <i>Sản phẩm chuyên môn.</i> | - <i>Phản hồi của đồng nghiệp/người học.</i> |
| - <i>Chất lượng giảng dạy.</i> | - <i>Sự chủ động của giảng viên trẻ trong việc tự theo dõi hoặc tự xem xét sự tiến bộ của bản thân và trao đổi với cán bộ hướng dẫn.</i> |
| - <i>Kết quả nghiên cứu.</i> | - <i>Mức độ độc lập.</i> |

Xem xét khai thác thêm:

- Giảng viên trẻ có chủ động tự theo dõi hoặc tự đánh giá sự tiến bộ của bản thân không?
- Họ thường dựa vào những căn cứ nào để tự đánh giá: nhiệm vụ đã hoàn thành, sản phẩm chuyên môn, phản hồi của sinh viên/đồng nghiệp, kết quả nghiên cứu hay tiêu chí khác?
- Kết quả tự đánh giá có được trao đổi với Thầy/Cô và được sử dụng để điều chỉnh nội dung, nhiệm vụ hoặc kế hoạch cố vấn hướng dẫn tiếp theo không?

Câu 8. Thầy/Cô đã từng hỗ trợ giảng viên trẻ phát triển khả năng sử dụng ngoại ngữ trong công việc chưa? Nếu có, đó thường là những vấn đề gì và việc hỗ trợ được thực hiện như thế nào?

Gợi ý khai thác:

- | | |
|--------------------|-----------------------------------|
| - Đọc tài liệu. | - Giao tiếp học thuật. |
| - Viết học thuật. | - Tài liệu giảng dạy. |
| - Bài báo quốc tế. | - Kết nối với học giả nước ngoài. |
| - Thuyết trình. | |

III. Quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

Câu 9. Việc lựa chọn, phân công và phối hợp giữa cán bộ hướng dẫn với giảng viên trẻ hiện được thực hiện như thế nào? Theo Thầy/Cô, cách tổ chức đó có phù hợp không?

Câu 10. Nhà trường/khoa/bộ môn hiện hỗ trợ và theo dõi hoạt động cố vấn hướng dẫn như thế nào?

Gợi ý khai thác:

- | | |
|--------------------------------------|---------------------------|
| - Định hướng/kế hoạch. | - Cơ chế trao đổi. |
| - Thời gian. | - Ghi nhận kết quả. |
| - Tài liệu. | - Chính sách khuyến khích |
| - Bồi dưỡng kỹ năng cố vấn hướng dẫn | - Cơ chế trao đổi. |

Câu 11. Những khó khăn lớn nhất Thầy/Cô gặp phải trong quá trình cố vấn hướng dẫn là gì? Những yếu tố nào giúp hoạt động này đạt hiệu quả tốt hơn?

IV. Đề xuất

Câu 12. Theo Thầy/Cô, cần thay đổi hoặc bổ sung những gì trong tổ chức và quản lý hoạt động cố vấn hướng dẫn để hỗ trợ tốt hơn sự phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ?

PHỤ LỤC 5

BỘ CÂU HỎI PHÒNG VẤN GIẢNG VIÊN TRẺ

A. Mục đích phỏng vấn

Phiếu phỏng vấn này được thiết kế nhằm thu thập trải nghiệm và nhận định của giảng viên trẻ về: năng lực nghề nghiệp và nhu cầu phát triển của bản thân, đặc biệt là khả năng sử dụng ngoại ngữ trong hoạt động nghề nghiệp, trải nghiệm phát triển năng lực thông qua cố vấn hướng dẫn, sự hỗ trợ, quản lý và các điều kiện ảnh hưởng đến quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp.

B. Thông tin chung

- *Mã người tham gia:*
- *Chuyên môn:*
- *Học vị:*
- *Thâm niên giảng dạy:*
- *Đơn vị công tác:*
- *Đã/đang tham gia cố vấn hướng dẫn:* Có / Không
- *Hình thức:* Chính thức / Phi chính thức / Cả hai
- *Hình thức phỏng vấn:* Trực tiếp / Trực tuyến
- *Thời gian phỏng vấn:* 45-60 phút

C. Các câu hỏi

I. Năng lực nghề nghiệp và nhu cầu phát triển

Câu 1. Trong quá trình làm việc hiện nay, Thầy/Cô cảm thấy mình có những điểm mạnh nào về năng lực nghề nghiệp và những phương diện nào còn cần tiếp tục phát triển?

Gợi ý khai thác:

- *Năng lực chuyên môn.*
- *Năng lực sư phạm.*
- *Năng lực nghiên cứu khoa học.*
- *Năng lực phục vụ xã hội và cộng đồng.*
- *Năng lực ngoại ngữ và năng lực số trong hoạt động nghề nghiệp (gồm hai thành tố độc lập: năng lực ngoại ngữ trong hoạt động nghề nghiệp; năng lực số trong hoạt động nghề nghiệp).*

(Khuyến khích nêu ví dụ thực tế thay vì chỉ tự xếp loại mức độ).

II. Năng lực sử dụng ngoại ngữ trong hoạt động nghề nghiệp

Câu 2. Trong công việc hiện nay, Thầy/Cô thường sử dụng ngoại ngữ trong những hoạt động nào? Thầy/Cô có thể chia sẻ một hoặc hai tình huống gần đây mà mình đã sử dụng ngoại ngữ để thực hiện công việc chuyên môn không?

Gợi ý khai thác:

- Đọc tài liệu.
- Cập nhật kiến thức.
- Chuẩn bị học liệu.
- Giảng dạy.
- Viết bài nghiên cứu.
- Hội thảo.
- Trao đổi học thuật.
- Dự án/hợp tác quốc tế.
- Học tập và bồi dưỡng.

Câu 3. Trong những hoạt động vừa nêu, Thầy/Cô cảm thấy mình thực hiện tương đối thuận lợi ở những phương diện nào và còn gặp khó khăn ở những phương diện nào khi sử dụng ngoại ngữ?

Gợi ý khai thác:

- Đọc hiểu tài liệu chuyên ngành.
- Thuật ngữ chuyên môn.
- Viết học thuật.
- Trao đổi chuyên môn.
- Trình bày.
- Giảng dạy.
- Giao tiếp học thuật.

Câu 4. Theo trải nghiệm của Thầy/Cô, năng lực ngoại ngữ đã hỗ trợ công việc và sự phát triển nghề nghiệp của mình như thế nào?

Gợi ý khai thác:

- Tiếp cận tri thức mới.
- Nâng cao chất lượng giảng dạy.
- Nghiên cứu.
- Công bố.
- Hội thảo.
- Hợp tác.
- Học tập/bồi dưỡng.
- Tiếp cận mạng lưới quốc tế.

Câu hỏi gợi mở bổ sung: Nếu khả năng ngoại ngữ còn hạn chế, theo Thầy/Cô, điều đó đang hoặc có thể hạn chế những hoạt động hay cơ hội nghề nghiệp nào?

III. Trải nghiệm phát triển năng lực thông qua cố vấn hướng dẫn

Câu 5. Thầy/Cô đã/đang tham gia hoạt động cố vấn hướng dẫn tại đơn vị như thế nào?

Gợi ý khai thác:

- Chính thức/phi chính thức.
- Cán bộ hướng dẫn được lựa chọn như thế nào.
- Tần suất tương tác.
- Thời gian tham gia.
- Hình thức tham gia
- Lĩnh vực được hỗ trợ
- Độ hiệu quả
- Mối quan hệ với cán bộ hướng dẫn

Câu 6. Hoạt động cố vấn hướng dẫn đã hỗ trợ Thầy/Cô phát triển những năng lực nào? Những nội dung nào thực sự hữu ích và những nội dung nào chưa đáp ứng nhu cầu?

Gợi ý khai thác:

- Năng lực chuyên môn.
- Năng lực sư phạm.
- Năng lực nghiên cứu khoa học.
- Năng lực phục vụ xã hội và cộng đồng.
- Năng lực ngoại ngữ và năng lực số trong hoạt động nghề nghiệp (gồm hai thành tố độc lập: năng lực ngoại ngữ trong hoạt động nghề nghiệp; năng lực số trong hoạt động nghề nghiệp).
- Các nhu cầu phát triển nghề nghiệp khác (ví dụ: thích ứng nghề nghiệp, hội nhập học thuật, phát triển mạng lưới).

Câu 7. Trong quá trình cố vấn, Thầy/Cô thường được hỗ trợ thông qua những hình thức nào? Hình thức nào mang lại giá trị rõ nhất đối với sự phát triển năng lực nghề nghiệp của Thầy/Cô?

Câu 8. Cán bộ hướng dẫn phản hồi và theo dõi sự tiến bộ của Thầy/Cô như thế nào? Thầy/Cô có nhận thấy những thay đổi cụ thể nào về năng lực hoặc cách thực hiện công việc sau quá trình được hướng dẫn không?

Gợi ý khai thác:

- Đề nghị nêu ví dụ cụ thể nếu có.
- Việc Thầy/Cô tự theo dõi hoặc tự xem xét sự tiến bộ của bản thân trong quá trình được cố vấn hướng dẫn.

Có thể khai thác thêm:

- Thầy/Cô có tự theo dõi hoặc tự đánh giá sự tiến bộ của bản thân trong quá trình được cố vấn hướng dẫn không? Nếu có, thường thực hiện bằng cách nào?
- Thầy/Cô dựa vào những tiêu chí, sản phẩm, kết quả công việc hoặc phản hồi nào để tự đánh giá?

- *Kết quả tự đánh giá có được trao đổi với cán bộ hướng dẫn không? Sau trao đổi, Thầy/Cô có điều chỉnh mục tiêu, cách làm hoặc kế hoạch phát triển của mình không?*
- *Việc tự đánh giá này diễn ra thường xuyên hay chủ yếu khi có yêu cầu/đợt đánh giá?*

IV. Quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

Câu 9. Theo trải nghiệm của Thầy/Cô, nhà trường/khoa/bộ môn tổ chức và hỗ trợ hoạt động cố vấn hướng dẫn như thế nào?

Gợi ý khai thác:

- | | |
|-------------------------------------|----------------------------|
| - <i>Thông tin và định hướng.</i> | - <i>Nguồn lực.</i> |
| - <i>Phân công người hướng dẫn.</i> | - <i>Theo dõi.</i> |
| - <i>Kế hoạch.</i> | - <i>Ghi nhận kết quả.</i> |
| - <i>Thời gian.</i> | |

Câu 10. Những điều kiện nào đang tạo thuận lợi và những khó khăn nào đang cản trở Thầy/Cô trong quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp thông qua cố vấn hướng dẫn?

Gợi ý khai thác:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| - <i>Khối lượng công việc.</i> | - <i>Năng lực cán bộ hướng dẫn.</i> |
| - <i>Thời gian.</i> | - <i>Văn hóa chia sẻ.</i> |
| - <i>Động lực cá nhân.</i> | - <i>Nguồn lực.</i> |
| - <i>Mối quan hệ với cán bộ hướng dẫn.</i> | - <i>Chính sách của đơn vị.</i> |

Câu 11. Thầy/Cô mong muốn được hỗ trợ thêm những gì để phát triển năng lực nghề nghiệp trong thời gian tới?

V. Đề xuất

Câu 12. Nếu được đề xuất thay đổi, Thầy/Cô mong muốn hoạt động và cách thức quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp thông qua cố vấn hướng dẫn tại đơn vị được cải thiện như thế nào?

PHỤ LỤC 6

BỘ CÂU HỎI PHỎNG VẤN SINH VIÊN

Mục đích phỏng vấn

Phiếu phỏng vấn này được thiết kế nhằm thu thập ý kiến của sinh viên về những biểu hiện năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ mà người học có thể trực tiếp quan sát trong quá trình học tập và tương tác với giảng viên, theo 05 nhóm: năng lực chuyên môn; năng lực sư phạm; năng lực nghiên cứu khoa học; năng lực phục vụ xã hội và cộng đồng; năng lực ngoại ngữ và năng lực số trong hoạt động nghề nghiệp.

B. Thông tin người tham gia

Mã người tham gia:	Số học phần đã học với giảng viên trẻ:
Trường:	Hình thức phỏng vấn:
Năm học:	Thời gian phỏng vấn: 45-60 phút

A. Các câu hỏi

I. Trải nghiệm chung

Câu 1. Em đã từng học những học phần do giảng viên trẻ (dưới 35 tuổi và dưới 7 năm thâm niên) giảng dạy chưa? Em có thể mô tả ngắn gọn trải nghiệm chung của mình khi học với các thầy/cô đó không?

II. Biểu hiện năng lực chuyên môn

Câu 2. Theo trải nghiệm của em, giảng viên trẻ thể hiện kiến thức chuyên môn trong quá trình giảng dạy như thế nào?

Gợi ý khai thác:

- Giải thích nội dung.
- Xử lý những vấn đề chuyên môn phát sinh.
- Trả lời câu hỏi.
- Cập nhật kiến thức.

Đề nghị người được phỏng vấn lấy ví dụ cụ thể.

Câu 3. Giảng viên trẻ liên hệ kiến thức môn học với thực tiễn nghề nghiệp, doanh nghiệp hoặc các tình huống thực tế như thế nào?

Gợi ý khai thác:

- Ví dụ/case thực tế.
- Dữ liệu hoặc tình huống hiện hành.
- Tác dụng đối với việc hiểu bài và định hướng nghề nghiệp.

III. Biểu hiện năng lực sư phạm

Câu 4. Em nhận thấy giảng viên trẻ chuẩn bị bài giảng, học liệu và các hoạt động học tập như thế nào?

Câu 5. Trong quá trình lên lớp, giảng viên trẻ tổ chức hoạt động học tập và tương tác với sinh viên như thế nào?

Câu 6. Khi sinh viên gặp khó khăn trong học tập, giảng viên trẻ hỗ trợ và phản hồi như thế nào?

Câu 7. Em đánh giá thế nào về cách giảng viên trẻ tổ chức kiểm tra - đánh giá và phản hồi kết quả học tập?

Gợi ý khai thác:

- Yêu cầu/tiêu chí rõ ràng.
- Khả năng giúp sinh viên cải thiện kết quả học tập.
- Mức độ phù hợp với nội dung học phần.
- Khuyến khích tư duy phản biện, sáng tạo hoặc nghiên cứu.
- Phản hồi và chất lượng phản hồi

IV. Biểu hiện năng lực nghiên cứu khoa học

Câu 8. Giảng viên trẻ khuyến khích và hỗ trợ sinh viên tiếp cận tài liệu học thuật, tư duy nghiên cứu hoặc tham gia hoạt động nghiên cứu như thế nào?

Gợi ý khai thác:

- Giới thiệu bài báo/báo cáo.
- Viết học thuật.
- Hướng dẫn tìm tài liệu.
- Khuyến khích nghiên cứu khoa học.
- Đặt câu hỏi nghiên cứu.
- Khác

V. Biểu hiện năng lực phục vụ xã hội và cộng đồng

Câu 9. Giảng viên trẻ có tham gia, tổ chức hoặc kết nối sinh viên với các hoạt động nghề nghiệp, doanh nghiệp, phục vụ xã hội và cộng đồng không? Nếu có, những biểu hiện đó được thể hiện như thế nào?

Gợi ý khai thác:

- Seminar.
- Hoạt động cộng đồng.
- Hội thảo.
- Dự án.
- Cuộc thi.
- Thực tập.
- Câu lạc bộ
- Hoạt động nghề nghiệp.

VI. Biểu hiện năng lực ngoại ngữ và năng lực số trong hoạt động nghề nghiệp

1. Năng lực ngoại ngữ trong hoạt động nghề nghiệp

Câu 10. Trong quá trình học với giảng viên trẻ, em có quan sát thấy thầy/cô sử dụng ngoại ngữ trong giảng dạy hoặc hỗ trợ học tập không? Nếu có, thầy/cô thường sử dụng ngoại ngữ trong những hoạt động nào?

Gợi ý khai thác:

- | | |
|---|--|
| - Sử dụng thuật ngữ chuyên môn. | - Giải thích khái niệm và thuật ngữ từ tài liệu ngoại ngữ. |
| - Giới thiệu giáo trình/tài liệu/bài báo quốc tế. | - Hướng dẫn sinh viên tìm và sử dụng nguồn tài liệu quốc tế. |
| - Sử dụng học liệu hoặc slide bằng ngoại ngữ. | - Sử dụng ngoại ngữ trong một số hoạt động lớp học. |

Câu 11. Theo trải nghiệm của em, khả năng sử dụng ngoại ngữ của giảng viên trẻ hỗ trợ việc giảng dạy như thế nào? Có điểm nào trong việc sử dụng ngoại ngữ của thầy/cô mà em thấy còn khó khăn hoặc cần cải thiện không?

Gợi ý khai thác:

- | | |
|---|---|
| - Giúp tiếp cận kiến thức/tài liệu quốc tế. | - Hỗ trợ tìm và đọc tài liệu. |
| - Hiểu thuật ngữ chuyên ngành. | - Cơ hội tiếp cận học thuật quốc tế. |
| - Bài giảng cập nhật hơn. | - Mức độ rõ ràng khi giải thích tài liệu ngoại ngữ. |

2. Năng lực số trong hoạt động nghề nghiệp

Câu 12. Giảng viên trẻ sử dụng công nghệ trong giảng dạy và hỗ trợ học tập như thế nào?

Gợi ý khai thác:

- | | |
|-------------------------------------|-------------------------------|
| - LMS. | - AI. |
| - Google Classroom/Microsoft Teams. | - Nền tảng học tập. |
| - Tài liệu số. | - Mức độ hữu ích và hiệu quả. |
| - Công cụ tương tác. | |

Câu 13. Giảng viên trẻ hướng dẫn sinh viên sử dụng công nghệ và nguồn thông tin số để học tập, tìm kiếm tài liệu, làm việc nhóm hoặc nghiên cứu như thế nào?

Gợi ý khai thác khi cần:

- *Tìm kiếm và đánh giá thông tin.*
- *Sử dụng AI.*
- *Trích dẫn nguồn.*
- *An toàn thông tin.*
- *Học tập chủ động.*
- *Đạo đức số.*

VII. Đánh giá chung

Câu 14. Theo trải nghiệm của em, những điểm mạnh nổi bật nhất của giảng viên trẻ trong quá trình giảng dạy và hỗ trợ sinh viên là gì? Em có thể nêu ví dụ cụ thể không?

Câu 15. Theo em, giảng viên trẻ cần được hỗ trợ hoặc phát triển thêm ở những phương diện nào để giảng dạy và hỗ trợ sinh viên tốt hơn? Vì sao?

PHỤ LỤC 7
CÁC BẢNG TỔNG HỢP KẾT QUẢ KIỂM ĐỊNH ĐỘ TIN CẬY THANG ĐO

Bảng 1. Kết quả kiểm định độ tin cậy các thang đo năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ

TT	Thang đo	Số biến quan sát	Cronbach's alpha	Kết luận
1	Năng lực chuyên môn	7	.808	Đạt
2	Năng lực sư phạm	27		
2.a	Năng lực chuẩn bị tổ chức dạy học	9	.829	Đạt
2.b	Năng lực tổ chức dạy học	12	.863	Đạt
2.c	Năng lực kiểm tra - đánh giá người học	6	.810	Đạt
3	Năng lực nghiên cứu khoa học	12	.827	Đạt
4	Năng lực phục vụ xã hội và cộng đồng	9	.816	Đạt
5	Năng lực số trong hoạt động nghề nghiệp	12	.849	Đạt

Ghi chú: “Năng lực sư phạm” thể hiện nhóm năng lực lớn; ba thang đo thành phần được kiểm định độ tin cậy riêng như trình bày ở bảng trên.

Bảng 2. Kết quả kiểm định độ tin cậy các thang đo về phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

TT	Thang đo	Số biến quan sát	Cronbach's alpha	Kết luận
1	Mục tiêu PTNLNN giảng viên trẻ thông qua CVHD	5	.819	Đạt
2	Nội dung PTNLNN giảng viên trẻ thông qua CVHD	6	.822	Đạt
3	Hình thức PTNLNN giảng viên trẻ thông qua CVHD	12	.846	Đạt
4	Kiểm tra - đánh giá PTNLNN giảng viên trẻ thông qua CVHD	11	.834	Đạt
5	Điều kiện bảo đảm PTNLNN giảng viên trẻ thông qua CVHD	5	.821	Đạt

Bảng 3. Kết quả kiểm định độ tin cậy các thang đo về quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

TT	Thang đo	Số biến quan sát	Cronbach's alpha	Kết luận
1	Xây dựng kế hoạch PTNLNN giảng viên trẻ thông qua CVHD (<i>Mức độ thực hiện</i>)	7	.837	Đạt
2	Xây dựng kế hoạch PTNLNN giảng viên trẻ thông qua CVHD (<i>Kết quả thực hiện</i>)		.848	Đạt
3	Tổ chức thực hiện PTNLNN giảng viên trẻ thông qua CVHD (<i>Mức độ thực hiện</i>)	9	.844	Đạt
4	Tổ chức thực hiện PTNLNN giảng viên trẻ thông qua CVHD (<i>Kết quả thực hiện</i>)		.849	Đạt

5	Chỉ đạo thực hiện PTNLNN giảng viên trẻ thông qua CVHD (<i>Mức độ thực hiện</i>)	8	.849	Đạt
6	Chỉ đạo thực hiện PTNLNN giảng viên trẻ thông qua CVHD (<i>Kết quả thực hiện</i>)		.833	Đạt
7	Kiểm tra - đánh giá PTNLNN giảng viên trẻ thông qua CVHD (<i>Mức độ thực hiện</i>)	4	.779	Đạt
8	Kiểm tra - đánh giá PTNLNN giảng viên trẻ thông qua CVHD (<i>Kết quả thực hiện</i>)		.756	Đạt
9	Quản lý các điều kiện bảo đảm PTNLNN giảng viên trẻ thông qua CVHD	4	.783	Đạt
10	Các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý PTNLNN giảng viên trẻ thông qua CVHD	14	.838	Đạt

PHỤ LỤC 8

PHIẾU KHẢO NGHIỆM

Đánh giá mức độ cần thiết và tính khả thi của các biện pháp quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn

Kính gửi: Quý Thầy/Cô

Chúng tôi đang thực hiện đề tài luận án tiến sĩ: “Quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn tại các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam.”

Phiếu khảo nghiệm này nhằm thu thập ý kiến của Quý Thầy/Cô về mức độ cần thiết và tính khả thi của các biện pháp đề xuất trong luận án.

Thông tin Quý Thầy/Cô cung cấp chỉ phục vụ mục đích nghiên cứu, được bảo mật và không sử dụng cho bất kỳ mục đích nào khác.

Xin trân trọng cảm ơn sự giúp đỡ của Quý Thầy/Cô!

PHẦN I. THÔNG TIN CHUNG

1. Đơn vị công tác của Quý Thầy/Cô:

.....

2. Vị trí công tác hiện tại:

☐ Cán bộ quản lý

☐ Giảng viên

3. Tuổi : Thâm niên công tác

PHẦN II: NỘI DUNG KHẢO NGHIỆM

Đối với mỗi biện pháp dưới đây, Quý Thầy/Cô vui lòng đánh giá theo 2 tiêu chí:

- *Mức độ cần thiết*
- *Tính khả thi*

Với mỗi tiêu chí, Quý Thầy/Cô vui lòng đánh dấu (✓) vào mức phù hợp nhất theo quy ước sau:

Mức độ cần thiết	Điểm	Tính khả thi	Điểm
Không cần thiết	1	Không khả thi	1
Cần thiết	2	Khả thi	2
Rất cần thiết	3	Rất khả thi	3

BẢNG KHẢO NGHIỆM

STT	Biện pháp	Mức độ cần thiết	Tính khả thi
1	Hoàn thiện công tác lập kế hoạch phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn theo tiếp cận năng lực	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐
2	Tổ chức và điều phối hoạt động cố vấn hướng dẫn theo cơ chế phối hợp đa cấp trong phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐
3	Tổ chức bồi dưỡng cán bộ hướng dẫn nhằm nâng cao chất lượng cố vấn hướng dẫn trong phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐
4	Xây dựng và vận hành cơ chế theo dõi, phản hồi và đánh giá kết quả phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐
5	Bảo đảm các điều kiện và tăng cường ứng dụng công nghệ trong phát triển năng lực nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

PHẦN III. Ý KIẾN BỔ SUNG (Nếu có)

Quý Thầy/Cô có đề xuất hoặc nhận xét gì thêm về các biện pháp trên không?

Xin trân trọng cảm ơn sự giúp đỡ của Quý Thầy/Cô!

PHỤ LỤC 9
KHẢO SÁT Ý KIẾN TỰ ĐÁNH GIÁ NĂNG LỰC THỰC HIỆN
VAI TRÒ CỐ VẤN HƯỚNG DẪN TRƯỚC BỒI DƯỠNG

Mục đích: Phiếu khảo sát này được sử dụng để thu thập ý kiến tự đánh giá của Quý Thầy/Cô trước khi tham gia Chương trình Bồi dưỡng cán bộ hướng dẫn. Thông tin thu thập được bảo mật và chỉ được sử dụng cho mục đích nghiên cứu.

I. Thông tin chung

Mã số	
Đơn vị công tác	
Kinh nghiệm cố vấn hướng dẫn giảng viên trẻ	☐ <i>Đã từng tham gia trước đây và hiện không tham gia</i> ☐ <i>Đang tham gia</i>

II. Tự đánh giá năng lực thực hiện vai trò cố vấn hướng dẫn

Vui lòng đánh dấu (X) vào một mức phù hợp nhất với năng lực hiện tại của Thầy/Cô đối với từng nội dung.

HƯỚNG DẪN ĐÁNH GIÁ

Mức	Diễn giải
Mức 1	Chưa thể hiện rõ; còn lúng túng hoặc phụ thuộc nhiều vào kinh nghiệm cá nhân.
Mức 2	Thể hiện ở mức cơ bản; thực hiện được một số yêu cầu nhưng chưa ổn định.
Mức 3	Thể hiện tương đối tốt; có khả năng vận dụng trong một số tình huống cố vấn hướng dẫn.
Mức 4	Thể hiện tốt; vận dụng linh hoạt, có phản tư và tự điều chỉnh trong hoạt động cố vấn hướng dẫn.

Nhóm 1. Nhận diện nhu cầu và xác định mục tiêu phát triển

S TT	Nội dung tự đánh giá	Mức 1	Mức 2	Mức 3	Mức 4
1	- Thiết lập quan hệ tin cậy, tôn trọng và hỗ trợ với giảng viên trẻ.	☐	☐	☐	☐
2	- Tìm hiểu đặc điểm cá nhân và bối cảnh hoạt động nghề nghiệp của giảng viên trẻ.	☐	☐	☐	☐
3	- Lắng nghe, trao đổi và hỗ trợ giảng viên trẻ xác định nhu cầu phát triển nghề nghiệp ưu tiên.	☐	☐	☐	☐
4	- Hỗ trợ giảng viên trẻ xác định mục tiêu phát triển phù hợp với nhu cầu, điều kiện thực hiện	☐	☐	☐	☐

S TT	Nội dung tự đánh giá	Mức 1	Mức 2	Mức 3	Mức 4
	và yêu cầu nghề nghiệp.				
5	- Thống nhất kỳ vọng, trách nhiệm và nguyên tắc phối hợp trong quá trình cố vấn hướng dẫn.	☐	☐	☐	☐

Nhóm 2. Phản hồi và hỗ trợ phát triển nghề nghiệp

S TT	Nội dung tự đánh giá	Mức 1	Mức 2	Mức 3	Mức 4
1	- Thực hiện giao tiếp hiệu quả trong quá trình cố vấn hướng dẫn.	☐	☐	☐	☐
2	- Cung cấp phản hồi mang tính xây dựng, cụ thể và định hướng phát triển.	☐	☐	☐	☐
3	- Hỗ trợ giảng viên trẻ xây dựng lộ trình phát triển nghề nghiệp phù hợp với năng lực, mục tiêu cá nhân và yêu cầu của đơn vị.	☐	☐	☐	☐
4	- Khuyến khích tính chủ động, tự học, tự phản tư và phát triển độc lập của giảng viên trẻ.	☐	☐	☐	☐
5	- Hỗ trợ kết nối nguồn lực chuyên môn, học thuật và nghề nghiệp khi cần thiết.	☐	☐	☐	☐

Nhóm 3. Vận dụng, theo dõi và tự điều chỉnh hoạt động cố vấn hướng dẫn

S TT	Nội dung tự đánh giá	Mức 1	Mức 2	Mức 3	Mức 4
1	- Vận dụng phương pháp cố vấn hướng dẫn phù hợp với tình huống thực tiễn và nhu cầu phát triển của giảng viên trẻ.	☐	☐	☐	☐
2	- Theo dõi tiến độ thực hiện các mục tiêu và nhiệm vụ phát triển đã thống nhất với giảng viên trẻ.	☐	☐	☐	☐
3	- Nhận diện những khó khăn phát sinh trong quá trình cố vấn hướng dẫn và xác định nhu cầu hỗ trợ bổ sung.	☐	☐	☐	☐
4	- Tự xem xét những điểm phù hợp và hạn chế trong cách thực hiện vai trò cố vấn hướng dẫn của bản thân.	☐	☐	☐	☐
5	- Điều chỉnh cách thức cố vấn hướng dẫn trên cơ sở kết quả theo dõi, phản hồi và tự đánh giá.	☐	☐	☐	☐

Xin trân trọng cảm ơn Thầy/Cô!

PHỤ LỤC 10

KHẢO SÁT Ý KIẾN TỰ ĐÁNH GIÁ VÀ PHẢN HỒI SAU BỒI DƯỠNG

Mục đích: *Phiếu khảo sát này được sử dụng để thu thập ý kiến tự đánh giá của Quý Thầy/Cô về năng lực thực hiện vai trò cố vấn hướng dẫn sau khi tham gia chương trình bồi dưỡng, đồng thời thu thập phản hồi về nội dung, hình thức tổ chức và khả năng vận dụng các nội dung được bồi dưỡng. Thông tin thu thập được bảo mật và chỉ được sử dụng cho mục đích nghiên cứu.*

I. Thông tin chung

Mã số (Thầy/Cô vui lòng cung cấp mã số đã sử dụng trong Phiếu Khảo sát trước bồi dưỡng)	
Đơn vị công tác	
Kinh nghiệm cố vấn hướng dẫn giảng viên trẻ	☐ Đã từng tham gia trước đây và hiện không tham gia ☐ Đang tham gia

II. Tự đánh giá năng lực thực hiện vai trò cố vấn hướng dẫn

Vui lòng đánh dấu (X) vào một mức phù hợp nhất với năng lực hiện tại của Thầy/Cô sau khi hoàn thành chương trình bồi dưỡng.

HƯỚNG DẪN ĐÁNH GIÁ

Mức	Diễn giải
Mức 1	Chưa thể hiện rõ; còn lúng túng hoặc phụ thuộc nhiều vào kinh nghiệm cá nhân.
Mức 2	Thể hiện ở mức cơ bản; thực hiện được một số yêu cầu nhưng chưa ổn định.
Mức 3	Thể hiện tương đối tốt; có khả năng vận dụng trong một số tình huống cố vấn hướng dẫn.
Mức 4	Thể hiện tốt; vận dụng linh hoạt, có phản tư và tự điều chỉnh trong hoạt động cố vấn hướng dẫn.

Nhóm 1. Nhận diện nhu cầu và xác định mục tiêu phát triển

S TT	Nội dung tự đánh giá	Mức 1	Mức 2	Mức 3	Mức 4
1	- Thiết lập quan hệ tin cậy, tôn trọng và hỗ trợ với giảng viên trẻ.	☐	☐	☐	☐
2	- Tìm hiểu đặc điểm cá nhân và bối cảnh hoạt động nghề nghiệp của giảng viên trẻ.	☐	☐	☐	☐

S TT	Nội dung tự đánh giá	Mức 1	Mức 2	Mức 3	Mức 4
3	- Lắng nghe, trao đổi và hỗ trợ giảng viên trẻ xác định nhu cầu phát triển nghề nghiệp ưu tiên.	☐	☐	☐	☐
4	- Hỗ trợ giảng viên trẻ xác định mục tiêu phát triển phù hợp với nhu cầu, điều kiện thực hiện và yêu cầu nghề nghiệp.	☐	☐	☐	☐
5	- Thống nhất kỳ vọng, trách nhiệm và nguyên tắc phối hợp trong quá trình cố vấn hướng dẫn.	☐	☐	☐	☐

Nhóm 2. Phản hồi và hỗ trợ phát triển nghề nghiệp

S TT	Nội dung tự đánh giá	Mức 1	Mức 2	Mức 3	Mức 4
1	- Thực hiện giao tiếp hiệu quả trong quá trình cố vấn hướng dẫn.	☐	☐	☐	☐
2	- Cung cấp phản hồi mang tính xây dựng, cụ thể và định hướng phát triển.	☐	☐	☐	☐
3	- Hỗ trợ giảng viên trẻ xây dựng lộ trình phát triển nghề nghiệp phù hợp với năng lực, mục tiêu cá nhân và yêu cầu của đơn vị.	☐	☐	☐	☐
4	- Khuyến khích tính chủ động, tự học, tự phản tư và phát triển độc lập của giảng viên trẻ.	☐	☐	☐	☐
5	- Hỗ trợ kết nối nguồn lực chuyên môn, học thuật và nghề nghiệp khi cần thiết.	☐	☐	☐	☐

Nhóm 3. Vận dụng, theo dõi và tự điều chỉnh hoạt động cố vấn hướng dẫn

S TT	Nội dung tự đánh giá	Mức 1	Mức 2	Mức 3	Mức 4
1	- Vận dụng phương pháp cố vấn hướng dẫn phù hợp với tình huống thực tiễn và nhu cầu phát triển của giảng viên trẻ.	☐	☐	☐	☐
2	- Theo dõi tiến độ thực hiện các mục tiêu và nhiệm vụ phát triển đã thống nhất với giảng viên trẻ.	☐	☐	☐	☐
3	- Nhận diện những khó khăn phát sinh trong quá trình cố vấn hướng dẫn và xác định nhu cầu hỗ trợ bổ sung.	☐	☐	☐	☐
4	- Tự xem xét những điểm phù hợp và hạn chế	☐	☐	☐	☐

S TT	Nội dung tự đánh giá	Mức 1	Mức 2	Mức 3	Mức 4
	trong cách thực hiện vai trò cố vấn hướng dẫn của bản thân.				
5	- Điều chỉnh cách thức cố vấn hướng dẫn trên cơ sở kết quả theo dõi, phản hồi và tự đánh giá.	☐	☐	☐	☐

III. Phản hồi sau chương trình bồi dưỡng

1. Theo Thầy/Cô, những nội dung nào của chương trình bồi dưỡng phù hợp hoặc hữu ích nhất đối với hoạt động cố vấn hướng dẫn giảng viên trẻ? Vì sao?

2. Thầy/Cô đánh giá như thế nào về hình thức tổ chức và các phương pháp được sử dụng trong chương trình bồi dưỡng (thảo luận, phân tích tình huống, trao đổi kinh nghiệm, thực hành và phản tư)?

Theo Thầy/Cô, những hình thức hoặc phương pháp nào phù hợp? Những điểm nào cần điều chỉnh?

3. Sau chương trình, Thầy/Cô tự nhận thấy có những thay đổi nào trong cách Thầy/Cô nhận diện nhu cầu, xác định mục tiêu, phản hồi hoặc hỗ trợ phát triển nghề nghiệp cho giảng viên trẻ?

4. Theo Thầy/Cô, những kiến thức hoặc kỹ năng nào trong chương trình có khả năng vận dụng vào hoạt động cố vấn hướng dẫn trong thực tế?

5. Theo Thầy/Cô, những khó khăn hoặc điều kiện nào có thể ảnh hưởng đến việc vận dụng các nội dung được bồi dưỡng trong thực tế?

6. Thầy/Cô đề xuất điều chỉnh hoặc bổ sung gì về nội dung, hình thức tổ chức hoặc điều kiện triển khai để chương trình bồi dưỡng phù hợp và khả thi hơn?

Xin trân trọng cảm ơn Thầy/Cô!

PHỤ LỤC 11 (Bản mẫu tham khảo)
KẾ HOẠCH QUẢN LÝ PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NGHỀ NGHIỆP
GIẢNG VIÊN TRẺ THÔNG QUA CỔ VẤN HƯỚNG DẪN
TẠI CƠ SỞ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC

NĂM HỌC.....

Ghi chú: Kế hoạch quản lý và các biểu mẫu kèm theo được xây dựng có tính minh họa cho Biện pháp 1 của luận án. Khi tham khảo áp dụng, các cơ sở giáo dục đại học điều chỉnh mục tiêu, đối tượng, ưu tiên, nguồn lực, tiến độ và biểu mẫu để phù hợp với điều kiện cụ thể.

I. VAI TRÒ, PHẠM VI VÀ CĂN CỨ XÂY DỰNG KẾ HOẠCH

1. Vai trò của Kế hoạch Quản lý Phát triển Năng lực Nghề nghiệp giảng viên trẻ thông qua cổ vấn hướng dẫn

Kế hoạch quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ thông qua cổ vấn hướng dẫn là một bộ phận của kế hoạch phát triển đội ngũ giảng viên của Nhà trường, nhằm kết nối định hướng phát triển đội ngũ ở cấp trường với yêu cầu chuyên môn của khoa/bộ môn và nhu cầu phát triển nghề nghiệp của từng giảng viên trẻ.

Đây là căn cứ để các đơn vị xác định ưu tiên phát triển, bố trí nguồn hỗ trợ, cụ thể hóa lộ trình giữa cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ, đồng thời xác định các yêu cầu về tổ chức thực hiện, phối hợp, theo dõi tiến trình, phản hồi và điều chỉnh khi cần.

2. Phạm vi và thời gian

Nội dung	Minh họa
Phạm vi	Các khoa/bộ môn có giảng viên trẻ thuộc đối tượng phát triển của nhà trường
Thời gian	Năm học
Đơn vị đầu mối	Phòng Tổ chức nhân sự
Đơn vị phối hợp	Các khoa, bộ môn và các đơn vị liên quan
Chủ thể trực tiếp	Cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ

3. Căn cứ xác định nhu cầu và ưu tiên

Nhu cầu và ưu tiên phát triển được xác định trên cơ sở kết hợp (i) khung năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ, (ii) kết quả đánh giá năng lực hiện có, (iii) yêu cầu của vị trí việc làm và nhiệm vụ chuyên môn, (iv) định hướng phát triển của nhà trường và đơn vị, (v) nhu cầu, mục tiêu nghề nghiệp của giảng viên trẻ, (vi) năng lực của đội ngũ cán bộ hướng dẫn và (vii) các nguồn lực và cơ hội phát triển nghề nghiệp hiện có.

4. Các biểu mẫu đi kèm:

Biểu mẫu 1 (BM1) - Phiếu rà soát nhu cầu phát triển năng lực nghề nghiệp và nguồn lực hỗ trợ.

Biểu mẫu 2 (BM2) - *Phiếu xác định nhu cầu và mục tiêu phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ.*

II. MỤC TIÊU, ĐỐI TƯỢNG VÀ ĐỊNH HƯỚNG TỔ CHỨC CỐ VẤN HƯỚNG DẪN

1. Mục tiêu cấp Trường

Xác lập mục tiêu, định hướng và yêu cầu quản lý phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên trẻ thông qua cố vấn hướng dẫn, làm cơ sở cho việc tổ chức phối hợp, theo dõi, phản hồi và điều chỉnh, đồng thời bảo đảm sự gắn kết giữa mục tiêu phát triển đội ngũ của nhà trường, yêu cầu chuyên môn của đơn vị và lộ trình phát triển của từng giảng viên trẻ.

2. Mục tiêu phát triển NLNN của giảng viên trẻ

Trên cơ sở các định hướng chung, mỗi giảng viên trẻ xác định một hoặc một số mục tiêu phát triển ưu tiên phù hợp với mức năng lực hiện có, nhiệm vụ nghề nghiệp được giao, vị trí việc làm và giai đoạn phát triển nghề nghiệp, nhu cầu và định hướng phát triển cá nhân, cũng như khả năng hỗ trợ thông qua cố vấn hướng dẫn. Không yêu cầu mọi giảng viên trẻ phải phát triển đồng thời toàn bộ các thành tố của khung năng lực nghề nghiệp.

3. Đối tượng

Giảng viên trẻ thuộc phạm vi phát triển đội ngũ của nhà trường và có nhu cầu phát triển một hoặc một số năng lực nghề nghiệp phù hợp.

Cán bộ hướng dẫn có chuyên môn và kinh nghiệm phù hợp với mục tiêu phát triển của giảng viên trẻ, đồng thời sẵn sàng bố trí thời gian tham gia.

4. Nguyên tắc lựa chọn cán bộ hướng dẫn

- Sự phù hợp về chuyên môn và kinh nghiệm đối với mục tiêu phát triển của giảng viên trẻ.
- Khả năng hướng dẫn, phản hồi và hỗ trợ giảng viên trẻ học thông qua nhiệm vụ nghề nghiệp.
- Khả năng dành thời gian và duy trì tương tác trong thời gian thực hiện lộ trình.
- Khả năng kết nối giảng viên trẻ với đồng nghiệp, chuyên gia, nhóm nghiên cứu hoặc nguồn lực khác khi nhu cầu của giảng viên trẻ vượt quá phạm vi hỗ trợ trực tiếp.

Biểu mẫu đi kèm:

Biểu mẫu 3 (BM3) - *Phiếu xác định khả năng, lĩnh vực và nội dung có thể hỗ trợ của cán bộ hướng dẫn.*

5. Định hướng hình thức cố vấn hướng dẫn

Tùy mục tiêu, có thể kết hợp các hình thức: trao đổi định kỳ, quan sát và phản hồi, cùng thiết kế hoặc thực hiện nhiệm vụ, phản hồi sản phẩm chuyên môn, tham gia nhóm nghiên cứu hoặc hoạt động học thuật, kết nối mạng lưới, khai thác học liệu, nền tảng số và các hình thức phù hợp khác.

III. MA TRẬN QUẢN LÝ PHÁT TRIỂN NLNN CỦA GIẢNG VIÊN TRẺ THÔNG QUA CỔ VẤN HƯỚNG DẪN

Nhu cầu/ưu tiên phát triển năng lực	Mục tiêu phát triển	Yêu cầu đối với CBHD và phương thức hỗ trợ	Nội dung và hình thức CVHD	Nhiệm vụ/trải nghiệm nghề nghiệp của GVT	Thời gian, mốc theo dõi - phản hồi - điều chỉnh	Kết quả dự kiến và minh chứng
Năng lực nghiên cứu khoa học - ưu tiên GVT cần tăng khả năng thực hiện nghiên cứu với mức độ độc lập cao hơn và tạo sản phẩm học thuật.	Từng bước nâng cao năng lực xác định vấn đề, thiết kế và triển khai nhiệm vụ nghiên cứu, tạo ra sản phẩm khoa học phù hợp với giai đoạn nghề nghiệp.	CBHD có kinh nghiệm nghiên cứu phù hợp, có khả năng hướng dẫn quá trình nghiên cứu, phản hồi sản phẩm và kết nối mạng lưới học thuật khi cần.	Trao đổi về vấn đề nghiên cứu, phản hồi đề cương/bản thảo, hướng dẫn phương pháp, tham gia nhóm nghiên cứu chung, kết nối chuyên gia... Hình thức: trực tiếp hoặc gián tiếp	Xây dựng/hoàn thiện đề cương nghiên cứu,,hực hiện nhiệm vụ nghiên cứu; tham gia nhóm nghiên cứu; chuẩn bị báo cáo, bản thảo hoặc sản phẩm khoa học phù hợp.	Xác định lộ trình đầu năm; rà soát theo các mốc của nhiệm vụ; rà soát giữa chu kỳ và cuối chu kỳ; điều chỉnh khi cần.	Đề cương/kế hoạch nghiên cứu; bản thảo/sản phẩm khoa học; phản hồi của CBHD; minh chứng về quá trình và sự tiến bộ.
Năng lực sư phạm gắn với nhiệm vụ dạy học thực tế.	Nâng cao khả năng chuẩn bị, tổ chức và cải tiến hoạt động dạy học, kiểm tra - đánh giá phù hợp với chuẩn đầu ra, người học và bối cảnh.	CBHD có kinh nghiệm sư phạm phù hợp, có khả năng quan sát, phân tích hoạt động dạy học và cung cấp phản hồi mang tính phát triển.	Dự giờ - phản hồi; cùng rà soát đề cương, giáo án, học liệu; trao đổi về hoạt động học tập và kiểm tra - đánh giá; chia sẻ kinh nghiệm xử lý tình huống sư phạm.	Rà soát học phần/nội dung; thiết kế hoặc điều chỉnh hoạt động học tập, học liệu/công cụ đánh giá; tổ chức dạy học; GVT rút kinh nghiệm sau nhận xét, phản hồi của CBHD	Đầu học kỳ: xác định các mục tiêu. Sau mỗi hoạt động quan trọng: rà soát. Giữa kỳ và cuối học kỳ: rà soát, đánh giá.	- Giáo án/học liệu/công cụ được xây dựng và điều chỉnh -Ghi chép dự giờ -Phản hồi của CBHD - Bản tự đánh giá của GVT - Minh chứng cải tiến hoạt động dạy học.
Nhu cầu phát triển nghề nghiệp đặc thù của GVT.	Phát triển một hoặc một số năng lực phù hợp với vị trí việc làm,	CBHD có kinh nghiệm phù hợp hoặc có khả năng kết nối GVT với	Trao đổi định hướng, quan sát hoặc cùng thực hiện nhiệm vụ, phản hồi	Thực hiện các nhiệm vụ nghề nghiệp đã thống nhất, có thể liên quan đến chuyên	Lộ trình được xác định theo từng trường hợp, rà soát định kỳ, điều chỉnh	Sản phẩm/minh chứng tương ứng với mục tiêu -Phản hồi của

Nhu cầu/ưu tiên phát triển năng lực	Mục tiêu phát triển	Yêu cầu đối với CBHD và phương thức hỗ trợ	Nội dung và hình thức CVHD	Nhiệm vụ/trải nghiệm nghề nghiệp của GVT	Thời gian, mốc theo dõi - phản hồi - điều chỉnh	Kết quả dự kiến và minh chứng
	nhiệm vụ chuyên môn và định hướng phát triển cá nhân.	người/nguồn lực hỗ trợ phù hợp; phương thức hỗ trợ được thống nhất theo mục tiêu cụ thể.	sản phẩm; kết nối đồng nghiệp, chuyên gia, mạng lưới hoặc nguồn học liệu phù hợp.	môn, năng lực số, ngoại ngữ trong hoạt động nghề nghiệp, phục vụ xã hội và cộng đồng hoặc nội dung phù hợp khác.	khi nhiệm vụ hoặc nhu cầu thay đổi.	CBHD - Bản đánh giá của GVT - Ghi nhận tiến trình và các điều chỉnh.

Ở cấp cá nhân, các nội dung của ma trận được cụ thể hóa bằng biểu mẫu BM4

BM 4- Phiếu thống nhất lộ trình phát triển năng lực nghề nghiệp giữa cán bộ hướng dẫn và giảng viên trẻ.

IV. PHÂN CÔNG TRÁCH NHIỆM, CƠ CHẾ PHỐI HỢP VÀ NGUỒN LỰC

Chủ thể	Trách nhiệm chính	Nguồn lực/điều kiện
Ban Giám hiệu	Phê duyệt định hướng, mục tiêu và yêu cầu chủ yếu; quyết định nguồn lực; xem xét các điều chỉnh lớn.	Cơ chế, chính sách, nguồn lực tổ chức, tài chính và cơ sở vật chất phù hợp.
Đơn vị phụ trách tổ chức cán bộ/phát triển đội ngũ	Tổng hợp nhu cầu, tham mưu kế hoạch, tổng hợp nguồn CBHD, hướng dẫn các đơn vị, tổng hợp thông tin thực hiện.	Dữ liệu đội ngũ, công cụ quản lý, đầu mối phối hợp và các nguồn hỗ trợ phát triển đội ngũ.
Khoa/bộ môn	Xác định nhu cầu cụ thể, cụ thể hóa ưu tiên, đề xuất/bổ trí nguồn hỗ trợ, tạo điều kiện thực hiện.	Đội ngũ chuyên môn, nhóm nghiên cứu, seminar, hoạt động dạy học và môi trường thực hành nghề nghiệp.
Cán bộ hướng dẫn	Cùng GVT làm rõ mục tiêu và lộ trình; định hướng, quan sát, phản hồi, hỗ trợ thực hiện và kết nối nguồn lực.	Kinh nghiệm, chuyên môn, mạng lưới học thuật/nghề nghiệp, học liệu và nguồn lực phù hợp.
Giảng viên trẻ	Chủ động xác định nhu cầu; thực hiện nhiệm vụ; lưu giữ minh chứng; tự đánh giá; phản hồi khó khăn và đề xuất điều chỉnh.	Nhiệm vụ nghề nghiệp, thời gian phát triển, hồ sơ cá nhân, học liệu và công nghệ.

Lưu ý: Nguồn lực trong kế hoạch quản lý được hiểu theo nghĩa rộng, gồm nhân lực, thời gian, học thuật/chuyên môn, mạng lưới, dữ liệu, công nghệ, tài chính và cơ sở vật chất phù hợp.

V. THEO DÕI, RÀ SOÁT VÀ ĐIỀU CHỈNH KẾ HOẠCH QUẢN LÝ

Việc rà soát được thực hiện theo các mốc đã xác định trong lộ trình. Trọng tâm không chỉ là xác nhận hoạt động đã diễn ra hay chưa, mà xem xét tiến độ đối với mục tiêu, nhiệm vụ đã thực hiện, kết quả/minh chứng đã hình thành, khó khăn phát sinh, mức độ phù hợp của hỗ trợ và nội dung cần điều chỉnh.

Ở cấp CBHD - GVT, sử dụng Biểu mẫu 5 (BM5) - *Phiếu theo dõi và rà soát tiến độ*. Khi nhu cầu vượt quá khả năng hỗ trợ hiện có, sử dụng Biểu mẫu 6 (BM6) - *Phiếu xác định nhu cầu hỗ trợ bổ sung*. Khoa/bộ môn sử dụng Biểu mẫu 7 (BM7) - *Phiếu tổng hợp kết quả thực hiện kế hoạch và nhu cầu điều chỉnh để phản hồi về đơn vị đầu mối*.

Kết quả tổng kết cuối chu kỳ được sử dụng như một nguồn thông tin cho việc xác định nhu cầu và xây dựng kế hoạch quản lý của chu kỳ tiếp theo.

BỘ BIỂU MẪU KÈM THEO

Các biểu mẫu dưới đây có tính minh họa và được sử dụng linh hoạt theo điều kiện của Nhà trường. BM2 phản ánh nội dung tự đánh giá và đề xuất ban đầu của GVT; mục tiêu, nhiệm vụ và lộ trình chính thức được thống nhất ở BM4.

BM1. PHIẾU RÀ SOÁT NHU CẦU PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NGHỀ NGHIỆP VÀ NGUỒN LỰC HỖ TRỢ

Đối tượng sử dụng: khoa/bộ môn hoặc đơn vị phụ trách phát triển đội ngũ.

Nội dung	Thông tin cần xác định
Đơn vị	
Nhóm GVT được rà soát	
Nguồn dữ liệu sử dụng	Đánh giá NLNN; tự đánh giá của GVT; nhiệm vụ chuyên môn; ý kiến CBQL/CBHD; dữ liệu khác:
NLNN/thành tố có nhu cầu phát triển	
Khoảng trống cần chú ý	
Nhóm GVT có nhu cầu	
CBHD/nguồn chuyên môn hiện có	
Hoạt động/nguồn lực hỗ trợ hiện có	
Khoảng trống về nguồn lực/hỗ trợ	
Mức ưu tiên đề xuất	
Đề xuất đưa vào kế hoạch	

BM2. PHIẾU XÁC ĐỊNH NHU CẦU VÀ MỤC TIÊU PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NGHỀ NGHIỆP CỦA GIẢNG VIÊN TRẺ

Giảng viên trẻ:

Khoa/Bộ môn:

Nhiệm vụ nghề nghiệp chủ yếu trong chu kỳ kế hoạch:

.....

Nội dung	Nội dung tự đánh giá và đề xuất của Giảng viên trẻ
NLNN/thành tố muốn ưu tiên phát triển	
Căn cứ lựa chọn	- Bản tự đánh giá - Yêu cầu công việc - Phản hồi chuyên môn - Định hướng cá nhân; - Các căn cứ khác:
Điểm mạnh hiện có	
Khó khăn/khoảng trống cần phát triển	
Mục tiêu phát triển đề xuất	
Nhiệm vụ/trải nghiệm mong muốn	
Hình thức hỗ trợ mong muốn từ CBHD	
Người/nguồn lực khác có thể cần hỗ trợ	
Kết quả/minh chứng dự kiến	

Ghi chú: Phiếu này phục vụ tự đánh giá và đề xuất ban đầu của GVT. Nội dung chính thức được trao đổi với CBHD và đơn vị chuyên môn, sau đó cụ thể hóa trong BM4.

BM3. PHIẾU XÁC ĐỊNH KHẢ NĂNG VÀ PHẠM VI HỖ TRỢ CỦA CÁN BỘ HƯỚNG DẪN

Cán bộ hướng dẫn:

Đơn vị:

Nội dung	Thông tin
Lĩnh vực chuyên môn/kinh nghiệm nổi bật	
Nhóm NLNN có thể hỗ trợ GVT	
Loại nhiệm vụ có thể hướng dẫn	
Hình thức có thể thực hiện	Trao đổi; quan sát; phản hồi sản phẩm; cùng thực hiện; kết nối nguồn lực; khác:
Khả năng hỗ trợ về nghiên cứu khoa học	
Khả năng hỗ trợ về năng lực sư phạm	
Khả năng hỗ trợ các lĩnh vực khác	
Khả năng kết nối chuyên gia/nhóm/mạng lưới	
Tần suất/thời gian có thể tham gia	
Nhu cầu hỗ trợ/bồi dưỡng của CBHD nếu có	

Ghi chú: Phiếu này nhằm nhận diện phạm vi hỗ trợ có thể cung cấp, không phải công cụ chấm điểm hay xếp hạng CBHD.

BM4. PHIẾU THỐNG NHẤT LỘ TRÌNH PHÁT TRIỂN NLNN GIỮA CÁN BỘ HƯỚNG DẪN VÀ GIẢNG VIÊN TRẺ

Giảng viên trẻ: Cán bộ hướng dẫn:

Thời gian áp dụng: từ đến

Mục tiêu phát triển	Nhiệm vụ/trải nghiệm của GVT	Hỗ trợ của CBHD	Nguồn hỗ trợ bổ sung	Thời gian/mốc rà soát	Kết quả/minh chứng dự kiến
.....					
.....					
.....					

Thống nhất về tương tác:

Tần suất dự kiến:

Hình thức trao đổi chủ yếu:

Các thời điểm cần rà soát lại lộ trình:

BM5. PHIẾU THEO DÕI VÀ RÀ SOÁT TIẾN ĐỘ PHÁT TRIỂN

Giảng viên trẻ:

Cán bộ hướng dẫn:

Mục tiêu đang rà soát:

Ngày rà soát:

Nội dung rà soát	Ghi nhận
Nhiệm vụ đã thực hiện	
Kết quả/minh chứng đã có	
Tiến độ so với lộ trình	Đúng tiến độ / Có chậm trễ / Cần điều chỉnh
Tiến bộ GVT tự ghi nhận	
Khó khăn/trở ngại	
Phản hồi của CBHD	
Hỗ trợ bổ sung cần thiết	
Nội dung cần điều chỉnh	
Nhiệm vụ/bước tiếp theo	
Mốc rà soát tiếp theo	

BM6. PHIẾU XÁC ĐỊNH NHU CẦU HỖ TRỢ BỔ SUNG

Giảng viên trẻ:

Cán bộ hướng dẫn:

Nội dung	Ghi nhận
Mục tiêu/năng lực đang phát triển	
Nhu cầu chưa được đáp ứng	
Nguyên nhân	
CBHD hiện tại có thể tiếp tục hỗ trợ ở mức nào?	
Nguồn hỗ trợ bổ sung cần có	Chuyên gia / đồng nghiệp / nhóm nghiên cứu / khóa học / mạng lưới / học liệu / nguồn khác:
Cá nhân/đơn vị có thể cung cấp hỗ trợ	
Cách thức kết nối	
Thời gian dự kiến	
Kết quả mong đợi	

**BM7. PHIẾU TỔNG HỢP KẾT QUẢ THỰC HIỆN KẾ HOẠCH QUẢN LÝ
VÀ NHU CẦU ĐIỀU CHỈNH CẤP KHOA/BỘ MÔN**

Đơn vị:

Thời điểm tổng hợp:

Nội dung	Tổng hợp của đơn vị
Các ưu tiên phát triển đang triển khai	
Những nội dung triển khai thuận lợi	
Những tiến bộ nổi bật của GVT	
Các nhóm minh chứng đã hình thành	
Khó khăn chung trong quá trình thực hiện	
Khó khăn liên quan đến CBHD/nguồn hỗ trợ	
Nhu cầu điều chỉnh mục tiêu/nội dung	
Nhu cầu bổ sung nguồn lực	
Kiến nghị đối với đơn vị đầu mối//BGH	
Đề xuất cho chu kỳ kế hoạch tiếp theo	

Ghi chú: BM7 phục vụ tổng hợp thông tin quản lý và phản hồi cho chu kỳ kế hoạch quản lý. Không sử dụng để chấm điểm GVT.