VAI TRÒ CỦA CỐ VẤN CHUYÊN MÔN VÀ CỘNG ĐỒNG HỌC TẬP NGHỀ NGHIỆP TRONG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO CỦA GIẢNG VIÊN MỚI VÀO NGHỀ TẠI CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM

Hoàng Thuý Nga
Chuyên viên cao cấp Vụ Giáo dục Đại học, Bộ Giáo dục và Đào tạo

Tóm tắt: *Bài báo phân tích vai trò của cố vấn chuyên môn và cộng đồng học tập nghề nghiệp trong phát triển năng lực phát triển chương trình đào tạo của giảng viên mới vào nghề tại các trường đại học sư phạm. Nghiên cứu sử dụng tổng hợp các nguồn tài liệu về cố vấn chuyên môn, phát triển chuyên môn của giảng viên đào tạo giáo viên, cộng đồng thực hành, cộng đồng tự nghiên cứu thực hành và cộng đồng học tập giảng viên; đồng thời đối chiếu với bằng chứng mô tả từ nghiên cứu luận án ở Việt Nam. Kết quả cho thấy cố vấn chuyên môn tạo giá trị thông qua hỗ trợ cá nhân hóa, phản hồi chuyên sâu, định hướng và mở rộng mạng lưới phát triển; cộng đồng học tập tạo cơ hội giảm cô lập nghề nghiệp, phản biện đồng đẳng, xây dựng quan hệ tin cậy, đối thoại nghề nghiệp thực chất, cùng phản tư và đồng kiến tạo tri thức quanh vấn đề thực hành.*

Từ khóa*: cố vấn chuyên môn; cộng đồng học tập nghề nghiệp; năng lực phát triển chương trình đào tạo; giảng viên mới vào nghề; trường đại học sư phạm.*

THE ROLES OF MENTORING AND PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES IN DEVELOPING CURRICULUM DEVELOPMENT COMPETENCE AMONG EARLY-CAREER TEACHER EDUCATORS

Abstract: *This article analyzes the roles of mentoring and professional learning communities in developing the curriculum development competence of early-career lecturers at universities of education. The study synthesizes literature on mentoring, professional development for teacher educators, communities of practice, self-study communities, and faculty learning communities, while also comparing these perspectives with descriptive evidence from a doctoral study conducted in Vietnam. The findings indicate that mentoring creates value through individualized support, in-depth feedback, professional guidance, and the expansion of developmental networks. Professional learning communities provide opportunities to reduce professional isolation, engage in peer critique, build trusting relationships, sustain meaningful professional dialogue, reflect collaboratively, and co-construct knowledge around practice-based issues.*

Keywords: *mentoring; professional learning communities; curriculum development competence; early-career lecturers; universities of education*

Nhận bài: 16/07/2026 Phản biện: 16/08/2026 Duyệt đăng: 20/08/2026

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Phát triển chương trình đào tạo ngày càng trở thành một phần của công việc học thuật thường xuyên trong giáo dục đại học. Ở các trường đại học sư phạm, giảng viên không chỉ đảm nhiệm giảng dạy học phần mà còn tham gia phân tích nhu cầu đào tạo giáo viên, xác định mục tiêu và chuẩn đầu ra, thiết kế cấu trúc và nội dung, xây dựng phương án kiểm tra - đánh giá, rà soát minh chứng và đề xuất cải tiến chương trình. Lunenberg, Dengerink và Korthagen (2014) cho thấy giảng viên đào tạo giáo viên thực hiện nhiều vai trò nghề nghiệp khác nhau, trong đó có vai trò người phát triển chương trình bên cạnh vai trò người dạy giáo viên, nhà nghiên cứu, người hướng dẫn và người kết nối. Vì vậy, năng lực phát triển chương trình là một bộ phận của tính chuyên nghiệp của giảng viên đào tạo giáo viên.

Đối với giảng viên mới vào nghề, yêu cầu đó xuất hiện trong một giai đoạn chuyển tiếp đặc biệt. Họ vừa phải thích ứng với văn hóa học thuật, yêu cầu giảng dạy, nghiên cứu và phục vụ, vừa học cách tham gia các quyết định ở cấp học phần và chương trình. Nghiên cứu về giảng viên mới cho thấy mức độ thành công nghề nghiệp chịu ảnh hưởng đáng kể bởi chất lượng hỗ trợ tại cơ sở tuyển dụng; các thách thức thường bao gồm hiểu văn hóa tổ chức, tìm nguồn lực, xây dựng mạng lưới tin cậy, phát triển giảng dạy và nghiên cứu, cũng như cân bằng nhiều vai trò (Yun & Sorcinelli, 2009). Những khó khăn này cho thấy việc chỉ cung cấp thông tin ban đầu hoặc tổ chức một vài khóa tập huấn không đủ để hỗ trợ quá trình học nghề kéo dài.

Cố vấn chuyên môn thường được xem là một cơ chế hỗ trợ cá nhân hóa. Tuy nhiên, quan niệm về cố vấn đã chuyển từ mô hình một chuyên gia cấp cao truyền kinh nghiệm cho một người mới sang các cấu trúc linh hoạt hơn, bao gồm nhiều người cố vấn, nhóm đồng đẳng, mạng lưới liên ngành và liên cơ sở. Yun và Sorcinelli (2009) mô tả Sáng kiến Cố vấn tương hỗ (Mutual Cố vấn chuyên môn) tại University of Massachusetts Amherst như một hệ thống phát triển giảng viên đa tầng, trong đó người tham gia có nhiều điểm vào, tự lựa chọn chủ đề và xây dựng mạng lưới hỗ trợ phù hợp nhu cầu. Cách tiếp cận này đặc biệt đáng chú ý đối với phát triển năng lực chương trình, bởi một giảng viên mới vào nghề có thể cần những loại chuyên môn khác nhau cho các nhiệm vụ như xác định chuẩn đầu ra, đánh giá, thiết kế học phần hoặc cải tiến chương trình.

Bên cạnh cố vấn, các hình thức học tập nghề nghiệp mang tính cộng tác như cộng đồng thực hành và cộng đồng học tập giảng viên tạo ra một cơ chế khác. Patton và Parker (2017) cho thấy cộng đồng thực hành của giảng viên đào tạo giáo viên có thể giảm cảm giác cô lập, mở rộng năng lực giảng dạy và nghiên cứu, đồng thời tạo ra các không gian an toàn nhưng có thách thức để thành viên chia sẻ, phản biện và thử nghiệm ý tưởng. Engin và Atkinson (2015) cũng chỉ ra rằng cộng đồng học tập giảng viên có thể hỗ trợ thay đổi chương trình khi hoạt động xoay quanh vấn đề chung, có tính thực tiễn, khuyến khích hợp tác và cho phép người tham gia thảo luận khó khăn mà không chịu áp lực quản lý trực tiếp. Đặc biệt, Gallagher et al. (2011), qua nghiên cứu một cộng đồng tự nghiên cứu thực hành của các giảng viên đào tạo giáo viên trước khi có biên chế dài hạn, cho thấy cộng đồng có thể trở thành mô hình phát triển chuyên môn mang tính tự định hướng, hợp tác và trao quyền; giá trị của cộng đồng được tạo nên bởi đối thoại nghề nghiệp thực chất, phản tư chung, cảm giác thuộc về và khả năng gắn thực hành đào tạo giáo viên với hoạt động học thuật.

Tuy nhiên, hai cơ chế này thường được nghiên cứu tách rời: cố vấn tập trung vào mối quan hệ phát triển cá nhân, còn cộng đồng học tập nhấn mạnh quá trình học tập xã hội và kiến tạo tri thức tập thể. Trong khi đó, phát triển năng lực chương trình đòi hỏi cả hai. Giảng viên mới vào nghề cần phản hồi sâu, có định hướng đối với sản phẩm cụ thể; đồng thời cần tiếp xúc với nhiều góc nhìn, chuẩn mực nghề nghiệp và kinh nghiệm khác nhau để hiểu rằng một quyết định chương trình hiếm khi chỉ có một đáp án. Khoảng trống vì vậy không chỉ là xác định cơ chế nào 'tốt hơn', mà là làm rõ chúng thực hiện những chức năng gì và có thể bổ trợ nhau như thế nào trong phát triển năng lực.

Trong nghiên cứu luận án của tác giả về bồi dưỡng năng lực phát triển chương trình đào tạo cho giảng viên mới vào nghề ở các trường đại học sư phạm, hai phương thức này nổi lên với một mẫu hình đáng chú ý. Sinh hoạt chuyên môn và cộng đồng học tập nghề nghiệp là phương thức được thực hiện thường xuyên nhất, trong khi cố vấn chuyên môn được thực hiện ít thường xuyên hơn. Tuy vậy, khi đánh giá kết quả, cố vấn chuyên môn đứng thứ nhất và sinh hoạt chuyên môn/cộng đồng học tập nghề nghiệp đứng thứ hai. Mẫu hình này gợi ý rằng hai cơ chế có thể tạo giá trị theo những cách khác nhau: cộng đồng tạo nền học tập thường xuyên và mạng lưới tương tác, còn cố vấn cung cấp chiều sâu của hỗ trợ cá nhân hóa.

Từ đó, bài báo đặt ra ba câu hỏi: (1) Tài liệu hiện có cho thấy cố vấn chuyên môn hỗ trợ sự phát triển nghề nghiệp của giảng viên mới và giảng viên đào tạo giáo viên bằng những cơ chế nào? (2) Cộng đồng học tập nghề nghiệp hỗ trợ sự phát triển năng lực thông qua những điều kiện và quá trình nào? (3) Hai cơ chế có thể được tích hợp như thế nào để hỗ trợ phát triển năng lực phát triển chương trình đào tạo của giảng viên mới vào nghề tại các trường đại học sư phạm? Bài báo không nhằm chứng minh quan hệ nhân quả riêng của từng cơ chế; mục tiêu là tổng hợp bằng chứng, đối chiếu với dữ liệu luận án và xây dựng một khung giải thích có thể định hướng thiết kế hoạt động bồi dưỡng.

II. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

2.1. Cố vấn chuyên môn: từ quan hệ một kèm một đến mạng lưới phát triển

Giá trị của cố vấn chuyên môn không chỉ nằm ở việc ghép một người có kinh nghiệm với người mới, mà ở việc thiết kế quan hệ phát triển phù hợp với nhu cầu và thay đổi theo thời gian. Arthur (1985) nhấn mạnh các chức năng hỗ trợ nghề nghiệp, huấn luyện, làm mẫu và sự vận động của

quan hệ cố vấn qua các giai đoạn. Quan trọng hơn, một cá nhân có thể được hỗ trợ bởi một "chòm quan hệ" thay vì chỉ một cố vấn duy nhất, phù hợp với môi trường đại học phức hợp.

Yun và Sorcinelli (2009) cho thấy mô hình cố vấn tại UMass Amherst đã phát triển thành sáng kiến đa thành phần, đa tầng, với các hình thức như cố vấn chính, nhiều cố vấn, nhóm đồng đẳng, mạng lưới cựu sinh viên và liên ngành. Thiết kế này phản ánh thực tế rằng nhu cầu của giảng viên mới đa dạng và phụ thuộc bối cảnh, nên cố vấn cần linh hoạt và do người tham gia chủ động định hình.

Cơ chế thứ nhất là chẩn đoán và định hướng. Nhu cầu cần được xác định và rà soát thường xuyên để hỗ trợ đúng vấn đề thực tế (Yun & Sorcinelli, 2009). Trong phát triển chương trình, cố vấn có thể bắt đầu từ một sản phẩm cụ thể như chuẩn đầu ra, ma trận liên kết, rubric hoặc báo cáo cải tiến, nhờ đó chuyển trao đổi từ chung chung sang hỗ trợ ra quyết định.

Cơ chế thứ hai là phản hồi chuyên sâu và hỗ trợ có định hướng. Du et al. (2025) cho thấy cố vấn hiệu quả khi biết lắng nghe, phản hồi, tôn trọng tính tự chủ và giúp giảng viên mới chịu trách nhiệm với quyết định của mình. Vì vậy, cố vấn không làm thay mà đặt câu hỏi, làm rõ căn cứ và giảm dần hỗ trợ khi năng lực tự quyết tăng lên.

Cơ chế thứ ba là hỗ trợ tâm lý – xã hội và định vị nghề nghiệp. Giảng viên mới không chỉ cần kiến thức kỹ thuật mà còn cần mạng lưới, hiểu vị trí và cách tham gia vào môi trường học thuật. Yun và Sorcinelli (2009) cho thấy xây dựng mạng lưới chuyên môn, cộng đồng nghề nghiệp và tinh thần đồng nghiệp là những nhu cầu quan trọng của nhóm này.

2.2. Cộng đồng học tập nghề nghiệp: từ giảm cô lập đến đồng kiến tạo tri thức

Nếu cố vấn tạo chiều sâu của hỗ trợ cá nhân hóa, cộng đồng học tập nghề nghiệp mở rộng tương tác và nguồn tri thức. Patton và Parker (2017) cho thấy cộng đồng thực hành giúp tăng hợp tác, giảm cô lập và phát triển năng lực giảng dạy, nghiên cứu. Tuy nhiên, hiệu quả phụ thuộc vào quan hệ cá nhân và nghề nghiệp, không gian an toàn nhưng có thách thức và cam kết chung.

Chức năng thứ nhất là giảm cô lập. Quan hệ tin cậy giúp giảng viên chia sẻ khó khăn, kiểm nghiệm cách nghĩ và nhận ra nhiều vấn đề cá nhân thực chất là thách thức nghề nghiệp chung (Patton & Parker, 2017). Điều này đặc biệt quan trọng với giảng viên mới khi họ cần một môi trường an toàn để đặt câu hỏi chuyên môn.

Chức năng thứ hai là phản biện đa chiều. Khác với cố vấn thường cung cấp một góc nhìn chuyên sâu, cộng đồng cho phép sản phẩm chương trình được xem xét từ nhiều vị trí chuyên môn. Patton và Parker (2017) nhấn mạnh giá trị của không gian vừa an toàn vừa thách thức, nơi thành viên có thể bất đồng và phản biện mà vẫn duy trì sự tôn trọng.

Chức năng thứ ba là đồng kiến tạo ngôn ngữ và tri thức nghề nghiệp. Lunenberg et al. (2017) cho thấy thảo luận cởi mở nhưng có tính phê phán giúp giảng viên đi sâu vào các giá trị, nguyên lý và thực hành nghề. Trong phát triển chương trình, việc giải thích và tranh luận về chuẩn đầu ra, mức đóng góp của học phần hay minh chứng đánh giá góp phần hình thành ngôn ngữ chung trong đơn vị.

Chức năng thứ tư là giải quyết vấn đề gắn với thực hành. Engin và Atkinson (2015) cho thấy cộng đồng hiệu quả hơn khi tập trung vào một thách thức hoặc sản phẩm cụ thể. Các cuộc trao đổi có thể phát triển từ vấn đề kỹ thuật sang thảo luận sâu hơn về sư phạm và thay đổi chương trình, cho thấy cộng đồng cần được cấu trúc quanh những vấn đề thực hành rõ ràng.

Gallagher et al. (2011) bổ sung vai trò của cộng đồng như một không gian phản tư nghề nghiệp và tự nghiên cứu thực hành. Đối thoại dựa trên sự an toàn và tin cậy giúp thành viên phân tích căng thẳng nghề nghiệp, học từ trải nghiệm của đồng nghiệp và củng cố bản sắc nghề. Một vấn đề về công cụ đánh giá thực tập sư phạm trong nghiên cứu này đã phát triển từ thảo luận cộng đồng thành nghiên cứu và cải tiến hệ thống đánh giá chương trình, cho thấy khả năng kết nối phản tư cá nhân với thay đổi thực hành, dù bằng chứng vẫn mang tính trường hợp.

Cuối cùng, cộng đồng cần tạo an toàn tâm lý nhưng vẫn duy trì tính phê phán. Engin và Atkinson (2015) cho thấy thành viên đánh giá cao không gian không có sự hiện diện quản lý trực tiếp, còn Patton và Parker (2017) nhấn mạnh rằng quan hệ tin cậy giúp chấp nhận rủi ro trí tuệ và tham gia đối thoại khó. Vì vậy, cộng đồng học tập nghề nghiệp cần được phân biệt với họp hành chính; nếu trọng tâm là kiểm soát hoặc đánh giá cá nhân, thành viên khó chia sẻ sản phẩm chưa hoàn thiện và học hỏi từ sai sót.

Bảng 1. So sánh chức năng phát triển của cố vấn chuyên môn và cộng đồng học tập nghề nghiệp

Khía cạnh	Cố vấn chuyên môn	Cộng đồng học tập nghề nghiệp	Giá trị bổ trợ
Điểm xuất phát	Nhu cầu và vấn đề cụ thể của cá nhân	Vấn đề thực hành chung của nhóm	Nối khoảng trống cá nhân với vấn đề nghề nghiệp chung
Nguồn phản hồi	Một hoặc một số người có chuyên môn phù hợp	Đối thoại, phản biện đồng đẳng, phản tư và đồng kiến tạo	Kết hợp chiều sâu và độ đa dạng của phản hồi
Chức năng học tập	Định hướng, hỗ trợ có cấu trúc, phản hồi chuyên sâu	Đối thoại, phản biện đồng đẳng, đồng kiến tạo	Từ hỗ trợ có hướng dẫn đến tự chủ trong cộng đồng
Quan hệ nghề nghiệp	Tin cậy, tôn trọng, phát triển	Tin cậy, cam kết chung, an toàn nhưng thách thức; cảm giác thuộc về	Tạo mạng lưới hỗ trợ thay vì một quan hệ đơn lẻ
Minh chứng phù hợp	Sản phẩm cá nhân và các lần chỉnh sửa	Sản phẩm được phản biện/chia sẻ; nhật ký hoặc minh chứng phản tư	Theo dõi cả chất lượng sản phẩm và năng lực giải thích quyết định
Rủi ro nếu thiết kế yếu	Người cố vấn làm thay, lệ thuộc, không phù hợp nhu cầu	Họp hình thức, chia sẻ chung chung, né tránh phản biện	Cần nhiệm vụ thật, tiêu chí và vai trò rõ

2.3. Cơ chế tích hợp cho phát triển năng lực phát triển chương trình đào tạo

Từ tổng hợp trên, bài báo đề xuất xem cố vấn chuyên môn và cộng đồng học tập không phải hai biện pháp cạnh tranh mà là hai tầng của cùng một cơ chế hỗ trợ. Tầng thứ nhất là hỗ trợ cá nhân hóa: giảng viên mới mang một nhiệm vụ hoặc sản phẩm chương trình vào quan hệ cố vấn, được giúp xác định vấn đề, làm rõ tiêu chí, nhận phản hồi sâu và chuẩn bị phương án chỉnh sửa. Tầng thứ hai là học tập cộng tác: sản phẩm hoặc quyết định được đưa vào nhóm để nhận phản biện đa chiều, so sánh phương án, kể lại và phân tích kinh nghiệm thực hành, đồng thời hình thành ngôn ngữ chung. Sau đó người học quay lại với người cố vấn hoặc tự rà soát để ra quyết định cuối cùng. Chu trình này cho phép phản hồi đi từ sâu đến rộng rồi trở lại quyết định cá nhân; đồng thời bổ sung một vòng phản tư giúp người học giải thích vì sao mình thay đổi sản phẩm và điều gì cần tiếp tục học.

Điểm trung tâm của cơ chế là nhiệm vụ phát triển chương trình thực tiễn. Nếu thiếu nhiệm vụ thật, cố vấn chuyên môn dễ chuyển thành tư vấn chung; cộng đồng dễ chuyển thành chia sẻ kinh nghiệm không có sản phẩm. Những nhiệm vụ phù hợp bao gồm: rà soát mục tiêu và chuẩn đầu ra, phân tích ma trận chương trình, thiết kế hoặc rà soát đề cương học phần, kiểm tra sự căn chỉnh giữa chuẩn đầu ra - hoạt động học - đánh giá, xây dựng rubric, đọc dữ liệu mức đạt chuẩn đầu ra, hoặc đề xuất kế hoạch cải tiến. Mỗi nhiệm vụ tạo ra một sản phẩm có thể phản biện và chỉnh sửa.

Cuối cùng, đánh giá phát triển cần dựa trên sự thay đổi của sản phẩm và mức độ tự chủ, không chỉ dựa vào số buổi cố vấn chuyên môn hay số lần tham gia cộng đồng. Một minh chứng mạnh có thể gồm phiên bản đầu của sản phẩm, phản hồi của người cố vấn và đồng nghiệp, phiên bản chỉnh sửa, cùng bản giải thích ngắn về lý do thay đổi. Cách đánh giá này phù hợp với bản chất năng lực phát triển chương trình - năng lực ra quyết định có căn cứ trong bối cảnh - và giảm nguy cơ coi tham gia hoạt động là đồng nghĩa với có năng lực.

Bảng 2. Chu trình tích hợp cố vấn chuyên môn và cộng đồng học tập nghề nghiệp

Bước	Hoạt động chính	Vai trò cố vấn	Vai trò cộng đồng	Minh chứng
1. Xác định vấn đề	Chọn nhiệm vụ/ sản phẩm CTĐT cần phát triển	Hỗ trợ chẩn đoán khoảng trống	Gợi ý vấn đề chung và kinh nghiệm liên quan	Mục tiêu học tập/ nhiệm vụ
2. Thực hiện bản đầu	Giảng viên mới tự thực hiện nhiệm vụ	Đặt câu hỏi, làm rõ tiêu chí	Chưa cần can thiệp hoặc chia sẻ tài nguyên	Sản phẩm phiên bản 1
3. Phản hồi sâu	Trao đổi một kèm một hoặc nhóm nhỏ	Phản hồi chuyên môn có căn cứ	Bổ sung góc nhìn khi phù hợp	Biên bản/ghi chú phản hồi
4. Phản biện đa chiều	Trình bày sản phẩm trước nhóm	Hỗ trợ người học giải thích quyết định	Phản biện đồng đẳng, so sánh phương án	Phản hồi nhiều nguồn
5. Chỉnh sửa và phản tư	Người học lựa chọn, giải thích thay đổi và phản tư về kinh nghiệm	Giảm dần hỗ trợ	Duy trì đối thoại an toàn, liên hệ với kinh nghiệm của người khác	Sản phẩm phiên bản 2 + giải trình/ ghi chép phản tư
6. Mở rộng nhiệm vụ	Chuyển sang vấn đề phức hợp hơn	Gợi ý lộ trình tiếp theo	Kết nối mạng lưới, vấn đề chung và cơ hội nghiên cứu/cải tiến mới	Kế hoạch phát triển tiếp

III. KẾT LUẬN

Cố vấn chuyên môn và cộng đồng học tập nghề nghiệp đều có vai trò quan trọng trong phát triển năng lực phát triển chương trình đào tạo của giảng viên mới vào nghề, nhưng chúng thực hiện những chức năng khác nhau. Cố vấn tạo hỗ trợ cá nhân hóa, phản hồi chuyên sâu, định hướng và mở rộng mạng lưới phát triển. Cộng đồng học tập tạo môi trường giảm cô lập, phản biện đa chiều, hình thành ngôn ngữ chung, đồng kiến tạo tri thức và duy trì học tập gắn với thực hành. Khi cộng đồng còn tạo được đối thoại nghề nghiệp thực chất và phản tư có hệ thống, nó có thể giúp giảng viên mới kết nối kinh nghiệm với nghiên cứu thực hành, củng cố bản sắc nghề nghiệp và từng bước tham gia vào cải tiến ở cấp chương trình.

Đối với các trường đại học sư phạm, trọng tâm không nên là tăng số khóa tập huấn mà là xây dựng một kiến trúc hỗ trợ trong công việc: có nhiệm vụ phát triển chương trình thực, có người cố vấn phù hợp, có cộng đồng học tập an toàn nhưng có tính phê phán, có thời gian cho đối thoại và phản tư, có phản hồi nhiều vòng và có minh chứng qua sản phẩm được chỉnh sửa. Khi đó, cố vấn chuyên môn và cộng đồng học tập không chỉ là hình thức bồi dưỡng mà trở thành cơ chế chuyển kinh nghiệm, phản hồi, hợp tác và tự nghiên cứu thực hành thành năng lực hành động nghề nghiệp.

Lời cảm ơn: Tác giả trân trọng cảm ơn các giảng viên mới vào nghề, cán bộ quản lý, giảng viên hướng dẫn chuyên môn và các cơ sở giáo dục đại học sư phạm đã tham gia nghiên cứu luận án và cung cấp dữ liệu bối cảnh cho bài báo. Những quan điểm trình bày trong bài thuộc trách nhiệm của tác giả.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Arthur, M. B. (1985). Review of Mentoring at Work: Developmental Relationships in Organizational Life, by K. E. Kram. Administrative Science Quarterly, 30(3), 454–456. https://doi.org/10.2307/2392687

Czerniawski, G., Guberman, A., & MacPhail, A. (2017). The professional developmental needs of higher education-based teacher educators: An international comparative needs analysis. European Journal of Teacher Education, 40(1),

127–140. https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1246528

Du, X., Chen, J., Stegeager, N., Thomsen, T. L., Guerra, A., Telléus, P. K. K., & Juhl, L. B. (2025). Mentorship for early career academics in a long-term problem- and project-based university academic development program in Denmark: Views of subject and pedagogy mentors. International Journal for Academic Development, 30(2), 143–158. https://doi.org/10.1080/1360144X.2024.2405158

Engin, M., & Atkinson, F. (2015). Faculty learning communities: A model for supporting curriculum changes in higher education. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 27(2), 164–174.

Gallagher, T., Griffin, S., Ciuffetelli Parker, D., Kitchen, J., & Figg, C. (2011). Establishing and sustaining teacher educator professional development in a self-study community of practice: Pre-tenure teacher educators developing professionally. Teaching and Teacher Education, 27(5), 880–890. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.02.003

Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2014). The professional teacher educator: Roles, behaviour, and professional development of teacher educators. Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-518-2

Lunenberg, M., Murray, J., Smith, K., & Vanderlinde, R. (2017). Collaborative teacher educator professional development in Europe: Different voices, one goal. Professional Development in Education, 43(4), 556–572. https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1206032

MacPhail, A., Ulvik, M., Guberman, A., Czerniawski, G., Oolbekkink-Marchand, H., & Bain, Y. (2019). The professional development of higher education-based teacher educators: Needs and realities. Professional Development in Education, 45(5), 848–861. https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1529610

Patton, K., & Parker, M. (2017). Teacher education communities of practice: More than a culture of collaboration. Teaching and Teacher Education, 67, 351–360. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.013

Yun, J. H., & Sorcinelli, M. D. (2009). When mentoring is the medium: Lessons learned from a faculty development initiative. To Improve the Academy, 27, 365–384.