

NĂNG LỰC THÍCH ỨNG NGHỀ NGHIỆP CỦA GIẢNG VIÊN TRẺ TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC: TIẾP CẬN LÝ THUYẾT TÍCH HỢP

LÊ THỊ BÍCH THUY
Trường Đại học Ngoại thương

Nhận bài ngày 27/6/2026. Sửa chữa xong 12/7/2026. Duyệt đăng 22/7/2026.

Abstract

Rapid technological advancement has brought about profound transformations across all aspects of socioeconomic life, requiring organizations and individuals to develop the capacity to respond effectively to emerging demands in rapidly changing environments. This requirement is particularly urgent for early-career university lecturers, who directly contribute to fulfilling higher education institutions' missions of education and knowledge creation. Drawing on three theoretical foundations—career adaptability, informal workplace learning, and identity trajectory—this article proposes a career adaptability competency framework for university lecturers. The framework identifies the core dimensions of career adaptability and explains the mechanisms underlying the career adaptation process. It thereby provides a theoretical foundation for developing lecturers' career adaptability, supporting faculty development, and contributing to the sustainable development of higher education.

Keywords: Career adaptability, faculty development, higher education institutions, professional competence, sustainable development.

1. Đặt vấn đề

Những thay đổi nhanh chóng và sâu rộng nhờ sự phát triển vũ bão của công nghệ khiến giáo dục nói chung và giáo dục đại học (GDĐH) nói riêng phải chuyển mình mạnh mẽ để đáp ứng được những yêu cầu của thời đại. Điều này được phản ánh rõ ràng trong các văn bản chính sách được ban hành gần đây liên quan đến đội ngũ giảng viên (GV). Thông tư số 40/2020/TT-BGDĐT 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 GDĐH công lập, qua đó xác lập các yêu cầu cơ bản đối với đội ngũ GV đại học. Quyết định số 131/QĐ-TTg 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, cho thấy chuyển đổi số đã trở thành một định hướng lớn trong phát triển giáo dục. Luật Nhà giáo số 73/2025/QH15 được ban hành ngày 16/6/2025 và có hiệu lực từ ngày 01/01/2026 tiếp tục khẳng định yêu cầu phát triển, quản lý và bảo đảm các điều kiện hoạt động nghề nghiệp của nhà giáo trong giai đoạn mới. Trước những đòi hỏi thay đổi nhanh chóng như vậy, năng lực thích ứng nghề nghiệp chính là năng lực thiết yếu đối với mỗi giảng viên (GV) để có thể thích nghi với môi trường làm việc thay đổi, đáp ứng tốt các nhiệm vụ trong bối cảnh mới. Câu hỏi đặt ra là: năng lực thích ứng nghề nghiệp của GV là gì, đâu là các thành tố của nó, cơ chế thích ứng là gì? Trả lời được các câu hỏi đó sẽ giúp các cơ sở GDĐH có thể hỗ trợ GV phát triển năng lực thích ứng nghề nghiệp đúng cách, thông qua việc xây dựng các chương trình đào tạo bồi dưỡng phù hợp, giúp họ phát triển năng lực đáp ứng những yêu cầu mới. Bên cạnh đó, cá nhân GV có thể dựa vào khung lý thuyết về năng lực thích ứng nghề nghiệp để xây dựng các kế hoạch phát triển năng lực cá nhân, tạo những bước đi vững chắc trong sự nghiệp, đáp ứng được những đòi hỏi của môi trường làm việc không ngừng vận động.

Email: lebichthuy@ftu.edu.vn

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Năng lực thích ứng nghề nghiệp của giảng viên

“Năng lực thích ứng nghề nghiệp” (“Career adaptability”) là thuật ngữ được hai tác giả Super và Knasel đề xuất năm 1981 khi bàn về quá trình phát triển sự nghiệp ở người trưởng thành, thu hút sự quan tâm của rất nhiều nhà nghiên cứu. Năm 2012, các tác giả Savickas và Porfeli đã chuẩn hoá định nghĩa này theo hướng hiện đại và xây dựng thang đo CAAS (Career Adapt-Abilities Scale: Thang đo năng lực thích ứng nghề nghiệp), đưa khái niệm này trở thành lý thuyết hoàn chỉnh và có tính ứng dụng rộng rãi. Từ định nghĩa đơn giản ban đầu “năng lực thích ứng nghề nghiệp là sự sẵn sàng ứng phó với các công việc và điều kiện làm việc thay đổi” (Super và Knasel, 1981), Savickas và Porfeli đã phát triển thành định nghĩa hoàn chỉnh và phù hợp với thời đại mới, coi năng lực thích nghi nghề nghiệp là một tập hợp các nguồn lực tâm lý-xã hội ở các cá nhân giúp họ có thể ứng phó với các nhiệm vụ, các giai đoạn chuyển tiếp và các biến cố trong nghề nghiệp đang xảy ra ở hiện tại hoặc có thể xảy ra trong tương lai. Với định nghĩa này, các tác giả đã nhấn mạnh yếu tố động, có thể thay đổi của năng lực thích ứng nghề nghiệp. Năng lực thích ứng nghề nghiệp không phải là đặc điểm cá nhân mà hình thành thông qua tương tác giữa cá nhân với môi trường làm việc, và chịu tác động của các yếu tố tâm lý - xã hội. Như vậy, năng lực thích ứng nghề nghiệp có thể được phát triển thông qua các chương trình bồi dưỡng, hỗ trợ và can thiệp. Đặt trong môi trường GDĐH, năng lực thích ứng nghề nghiệp của GV có thể được định nghĩa là một tập hợp các nguồn lực tâm lý-xã hội giúp GV có thể dự đoán và ứng phó với các thay đổi trong nhiệm vụ, các giai đoạn chuyển tiếp, các biến cố trong bối cảnh GDĐH, qua đó duy trì hiệu quả nghề nghiệp, phát triển liên tục và đóng góp vào việc hiện thực hoá các mục tiêu của cơ sở giáo dục và đáp ứng yêu cầu của xã hội.

2.2. Tầm quan trọng của phát triển năng lực thích ứng nghề nghiệp của giảng viên

Trong thế giới nhiều biến động phức tạp và khó dự đoán ngày nay, thích ứng chính là năng lực mang tính sống còn, đối với cả tổ chức lẫn cá nhân. Những thay đổi nhanh chóng có thể biến mô hình thành công của ngày hôm nay trở nên lỗi thời chỉ trong một thời gian rất ngắn. Trong chương sách “The ability to adapt” nằm trong cuốn sách xuất bản năm 2020, tác giả Kodden đã nhấn mạnh: “Trong thế giới luôn thay đổi của hiện tại, thứ duy nhất bất biến chính là sự thay đổi”. Đối với các tổ chức, tác giả viện dẫn các kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng, vòng đời của các doanh nghiệp Mỹ hiện đã giảm mạnh xuống con số 15 năm, trong khi giữa thế kỷ 20, tuổi thọ của các doanh nghiệp Mỹ là 45 năm. Do đó, năng lực thích nghi là yếu tố quyết định đến sự sống còn của tổ chức. Tương tự, đối với cá nhân, nếu muốn tồn tại và phát triển trong tổ chức cũng như đóng góp cho sự phát triển bền vững của tổ chức, thì năng lực thích ứng nghề nghiệp chính là năng lực nền tảng mà họ cần phát triển. Họ cần phải là những người có tâm thế sẵn sàng thay đổi, linh hoạt và có sự chuẩn bị các nguồn lực tâm lý - xã hội để có thể ứng phó với các thay đổi. Trên hết, một tổ chức không thể thay đổi nếu không có các cá nhân có năng lực thích ứng với sự thay đổi trong tổ chức. Kết quả nghiên cứu về năng lực thích ứng của Kodden (2020) cũng chỉ ra rằng: năng lực thích ứng nghề nghiệp chính là yếu tố quan trọng nhất quyết định đến khả năng làm việc lâu dài và ổn định của cá nhân, và chính những cá nhân với năng lực thích ứng nghề nghiệp mới là những người tạo lập nên một tổ chức có năng lực thích ứng để tồn tại và phát triển bền vững.

Đối với GV, năng lực thích ứng nghề nghiệp lại càng quan trọng bởi đặc thù công việc và trách nhiệm nghề nghiệp của họ. Kiến thức đang lỗi thời rất nhanh, trong khi sứ mệnh của trường đại học là đào tạo ra đội ngũ trí thức có năng lực thích ứng cho các tổ chức và doanh nghiệp. Khi GDĐH phải chuyển mình nhanh chóng và mạnh mẽ để đáp ứng những thay đổi của thị trường lao động, GV chính là những người cần có năng lực thích ứng tốt để có thể đáp ứng yêu cầu công việc mới và trở thành nguồn động lực thay đổi và phát triển cho chính các sinh viên của mình.

2.3. Cơ sở lý thuyết của Khung năng lực thích ứng nghề nghiệp của giảng viên

Từ định nghĩa về năng lực thích ứng nghề nghiệp của GV nêu trên, có thể thấy để xây dựng Khung năng lực thích ứng nghề nghiệp GV, cần phải dựa trên các cơ sở lý thuyết sau. Trước tiên, đó là cơ sở

lý thuyết về năng lực thích ứng nghề nghiệp nói chung do các tác giả Savickas và Porfeli đề xuất năm 2012. Theo các tác giả này, khung năng lực thích ứng nghề nghiệp bao gồm 4 yếu tố cấu thành, còn được biết đến với tên gọi là mô hình 4C. Trong đó, Career concern là sự quan tâm và chuẩn bị cho nghề nghiệp, Career control là sự chủ động kiểm soát và ý thức trách nhiệm với sự nghiệp của mình, Career curiosity là sự tò mò, khám phá các năng lực nghề nghiệp của bản thân, và Career confidence là sự tin tưởng vào khả năng theo đuổi các mục tiêu nghề nghiệp và vượt qua các trở ngại trong công việc.

Khung năng lực thích ứng nghề nghiệp này giúp trả lời câu hỏi: GV cần những năng lực nào để có thể ứng phó với những nhiệm vụ thay đổi, những giai đoạn chuyển giao và những biến cố trong sự nghiệp. Tuy nhiên, mô hình 4C chưa thể hiện được những đặc thù trong nghề nghiệp GV, với các vai trò là người giảng dạy, nhà nghiên cứu, người hướng dẫn, chuyên gia ngành, và học giả có trách nhiệm xã hội. Do đó, ngoài mô hình 4C, khung năng lực thích ứng nghề nghiệp của GV cần được bổ sung lý thuyết về bản sắc nghề nghiệp GV do MacAlpine và cộng sự đề xuất trong nghiên cứu năm 2014. Lý thuyết này giúp trả lời câu hỏi: Khi môi trường làm việc thay đổi, người GV sẽ tái định nghĩa “tôi là ai?” như thế nào trong bối cảnh GDĐH.

Ngoài hai lý thuyết nền tảng trên, khung năng lực thích ứng nghề nghiệp của GV không thể thiếu cơ sở lý thuyết về Học tập phi chính thức ở nơi làm việc (Informal Workplace Learning) của tác giả Eraut (2004). Lý thuyết này giúp làm rõ cơ chế hình thành và phát triển năng lực thích ứng nghề nghiệp của GV: đó là thông qua các hoạt động nghề nghiệp thường ngày của họ: quan sát, dự giờ đồng nghiệp, trao đổi chuyên môn, hợp tác nghiên cứu, hướng dẫn sinh viên, tư vấn doanh nghiệp,...

2.4. Khung năng lực thích ứng nghề nghiệp của giảng viên

Từ 03 nền tảng lý thuyết nêu trên, khung năng lực thích ứng nghề nghiệp của GV có thể được khái quát hoá thành mô hình tích hợp gồm 6 thành tố, với các biểu hiện hành vi tương ứng ở GV. Mô hình này được minh hoạ trong bảng 1 dưới đây:

Bảng 1: Khung tích hợp năng lực thích ứng nghề nghiệp của GV trẻ

Các thành tố trong mô hình	Nội hàm khái niệm	Cơ sở lý thuyết	Biểu hiện hành vi ở GV
Định hướng tương lai nghề nghiệp (<i>Career concern</i>)	Khả năng quan tâm đến tương lai nghề nghiệp, hình dung các yêu cầu sắp tới và chuẩn bị lộ trình phát triển	Thành tố <i>Concern</i> trong Lý thuyết năng lực thích ứng nghề nghiệp của Savickas và Porfeli (2012)	Xác định mục tiêu phát triển giảng dạy, nghiên cứu, chức danh nghề nghiệp và hội nhập học thuật
Khả năng tự kiểm soát quá trình phát triển nghề nghiệp (<i>Career control</i>)	Khả năng tự chịu trách nhiệm, ra quyết định và điều chỉnh hành động để chuẩn bị cho tương lai nghề nghiệp	Thành tố <i>Control</i> trong Lý thuyết năng lực thích ứng nghề nghiệp của Savickas và Porfeli (2012)	Quản lý thời gian, sắp xếp ưu tiên, lựa chọn cơ hội phù hợp, tự đánh giá tiến bộ nghề nghiệp
Khám phá nghề nghiệp (<i>Career curiosity</i>)	Khả năng tìm hiểu các bối cảnh, lựa chọn, vai trò và cơ hội phát triển nghề nghiệp	Thành tố <i>Curiosity</i> trong Lý thuyết năng lực thích ứng nghề nghiệp của Savickas và Porfeli (2012)	Tìm hiểu hướng nghiên cứu, phương pháp dạy học mới, nhóm học thuật, cơ hội hợp tác và công bố
Tự tin nghề nghiệp (<i>Career confidence</i>)	Niềm tin vào khả năng giải quyết vấn đề, thực hiện nhiệm vụ khó và vượt qua trở ngại nghề nghiệp	Thành tố <i>Confidence</i> trong Lý thuyết Năng lực Thích ứng Nghề nghiệp của Savickas và Porfeli (2012)	Dạy học phần mới, viết nghiên cứu, tiếp thu phản biện, tham gia nhiệm vụ chuyên môn mới
Học tập Phi chính thức từ môi trường làm việc (<i>Informal workplace learning</i>)	Khả năng học qua nhiệm vụ, tương tác, quan sát, phản hồi, thử nghiệm và phân tư trong quá trình làm việc	Tiếp cận <i>Học tập không chính quy tại nơi làm việc</i> của Eraut (2004)	Dự giờ, đồng giảng, sinh hoạt chuyên môn, tham gia nhóm nghiên cứu, tư vấn doanh nghiệp, nhận góp ý, điều chỉnh thực hành sau phản hồi...
Bản sắc nghề nghiệp (<i>Identify-Trajectory</i>)	Khả năng định vị bản thân trong cộng đồng học thuật, thương lượng giữa mục tiêu cá nhân và yêu cầu tổ chức, phát triển vai trò giảng dạy, nghiên cứu và phục vụ	Tiếp cận <i>Bản sắc nghề nghiệp</i> của McAlpine và cộng sự (2014)	Xây dựng hình ảnh GV, nhà nghiên cứu, thành viên tổ chức; phát triển mạng lưới học thuật; cân bằng giữa giảng dạy, nghiên cứu, nhiệm vụ được giao và đời sống cá nhân

Trong mô hình trên, bốn thành tố đầu tiên được kế thừa từ mô hình năng lực thích ứng nghề nghiệp của Savickas và Porfeli (2012). Hai thành tố còn lại: “Học tập từ môi trường làm việc” và “Phát triển bản sắc học thuật” được bổ sung nhằm chuyển hóa khung thích ứng nghề nghiệp vào bối cảnh phát triển nghề nghiệp của GV trong GDĐH, trên cơ sở tiếp cận *Học tập phi chính quy tại nơi làm việc* của tác giả Eraut (2004) và tiếp cận *Bản sắc nghề nghiệp* của tác giả McAlpine và cộng sự (2014).

Mô hình trên không nên được hiểu là sự cộng gộp cơ học của 03 nhóm lý thuyết nền tảng. Thay vào đó, mô hình nhấn mạnh quan hệ phát triển giữa 03 tầng. Ở tầng thứ nhất, các nguồn lực tâm lý-xã hội giúp GV chủ động ứng phó trước những yêu cầu nghề nghiệp thay đổi. Ở tầng thứ hai, các hoạt động học tập phi chính quy tại nơi làm việc như quan sát, dự giờ đồng nghiệp, tham gia nhóm nghiên cứu... giúp phát triển và củng cố các nguồn lực đó. Tầng thứ ba cho thấy, ý thức bản sắc nghề nghiệp giúp các GV xác lập vị trí, giá trị bản thân và định hướng trong nghề, cũng như tái định nghĩa bản sắc nghề nghiệp của mình trong các điều kiện thay đổi.

Với cách tiếp cận như trên, mô hình này chỉ ra rằng năng lực thích ứng nghề nghiệp GV không nên được hiểu theo hai cách đơn giản hoá một cách cực đoan như sau: (i) coi phát triển năng lực GV chỉ là bồi dưỡng kiến thức, kỹ năng cho họ, hoặc (ii) coi năng lực thích ứng nghề nghiệp của GV như một phẩm chất cá nhân thuần túy, vốn có và không chịu ảnh hưởng của các tác động, can thiệp của bối cảnh. Thay vào đó, năng lực thích ứng nghề nghiệp của nhóm đối tượng này cần được hiểu như một cấu trúc tích hợp, trong đó GV là chủ thể phát triển tích cực, nhưng sự phát triển năng lực của chủ thể ấy còn phụ thuộc đáng kể vào chất lượng của các yếu tố bối cảnh như nhiệm vụ họ được phân công, chất lượng phản hồi, cơ hội tham gia cộng đồng học thuật..., cũng như chất lượng và tính khoa học của các hoạt động bồi dưỡng, và hỗ trợ phát triển chuyên môn.

3. Kết luận

Trong bối cảnh mọi mặt của đời sống kinh tế - xã hội đang thay đổi mạnh mẽ và sâu rộng với một tốc độ nhanh chưa từng thấy, việc xác định rõ tầm quan trọng của năng lực thích ứng nghề nghiệp của GV có ý nghĩa rất lớn đối với các cơ sở GDĐH. Đứng trước sự cấp thiết của yêu cầu thay đổi để thích nghi với hoàn cảnh mới và đáp ứng những đòi hỏi mới từ thị trường lao động, các cơ sở GDĐH cần phải có được đội ngũ nhân sự, đặc biệt là đội ngũ GV, có năng lực thích ứng tốt để hiện thực hoá những thay đổi của tổ chức. Do đó, mục tiêu của các cơ sở GDĐH hiện nay trong bồi dưỡng, phát triển năng lực đội ngũ GV cần chuyển từ “Chuẩn nghề nghiệp” sang “Năng lực thích ứng nghề nghiệp”. Đây là năng lực nền tảng giúp GV không những thực hiện hiệu quả nhiệm vụ hiện tại, mà còn có thể đưa ra các dự đoán và thực hiện các điều chỉnh để thích nghi và ứng phó với hoàn cảnh biến đổi.

Trên cơ sở các lý thuyết nền tảng về Năng lực thích ứng nghề nghiệp, Học tập phi chính quy ở nơi làm việc và Bản sắc nghề nghiệp, bài viết đã đề xuất khung lý thuyết tích hợp cho năng lực thích ứng nghề nghiệp của GV, qua đó giúp nhìn rõ hơn vai trò của cá nhân GV cũng như vai trò của các cơ sở GDĐH trong việc phát triển năng lực này. Với mô hình tích hợp được đề xuất, có thể thấy vai trò quan trọng của chủ thể trong năng lực thích ứng, thể hiện qua 4 thành tố nền tảng: Concern (Quan tâm), Control (Kiểm soát), Curiosity (Sự tò mò, tìm tòi, khám phá) và Confidence (Sự tự tin) và ý thức về bản sắc nghề nghiệp GV trong môi trường GDĐH. Tuy nhiên, mô hình cũng nhấn mạnh tác động của bối cảnh thực tế, thông qua thành tố “Học tập phi chính quy ở nơi làm việc” để làm rõ vai trò của các tác động bên ngoài đối với mức độ phát triển của năng lực thích ứng nghề nghiệp của GV. Theo đó, năng lực này không đơn thuần được quyết định bởi các đặc điểm cá nhân của GV, mà còn phát triển thông qua các tương tác giữa cá nhân GV với bối cảnh làm việc hàng ngày của họ. Từ điểm nhấn quan trọng này, có thể thấy, đối với các cơ sở GDĐH, việc phát triển năng lực thích ứng nghề nghiệp của GV không nên chỉ giới hạn ở các chương trình bồi dưỡng năng lực chính quy. Song song với đó, các trường còn có thể hỗ trợ đội ngũ GV phát triển năng lực thích ứng nghề nghiệp một cách tự nhiên, liên tục và hiệu quả về chi phí thông qua các kênh học tập phi chính thức.

Tài liệu tham khảo

- Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020). *Thông tư số 40/2020/TT-BGDĐT ngày 26/10/2020 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*.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273. <https://doi.org/10.1080/158037042000225245>.
- Johnston, C. S. (2018). A systematic review of the career adaptability literature and future outlook. *Journal of Career Assessment*, 26(1), 3–30. <https://doi.org/10.1177/1069072716679921>.
- Kodden, B. (2020). The ability to adapt. In *The art of sustainable performance* (pp. 25–30). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-46463-9_4.
- McAlpine, L., Amundsen, C., & Turner, G. (2014). Identity-trajectory: Reframing early career academic experience. *British Educational Research Journal*, 40(6), 952–969. <https://doi.org/10.1002/berj.3123>
- Quốc hội (2025). *Luật Nhà giáo*. Luật số 73/2025/QH15 ngày 16/6/2025.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661–673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>.
- Super, D. E., & Knasel, E. G. (1981). Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution. *British Journal of Guidance & Counselling*, 9(2), 194–201. <https://doi.org/10.1080/03069888108258214>.
- Thủ tướng Chính phủ (2022). *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”*.

NGHIÊN CỨU THỰC TRẠNG ÁP DỤNG PHƯƠNG PHÁP...

Tiếp theo trang 77

Hạn chế nghiên cứu: phần lớn đối tượng khảo sát là SV năm 4, là nhóm mới bắt đầu tham gia học lâm sàng nên chưa thể phản ánh toàn diện các hoạt động lâm sàng và kế hoạch học tập tổng thể. Ngoài ra, nghiên cứu hiện chỉ dừng lại ở mức mô tả tỷ lệ, chưa tiến hành phân tích thống kê để xác định các yếu tố liên quan đến mức độ hài lòng.

5. Kết luận

Mức độ hài lòng của SV đối với phương pháp DO nhìn chung khá cao. Phần lớn SV đồng thuận phương pháp DO giúp cải thiện kỹ năng thực hành lâm sàng và mong muốn được giảng dạy bằng phương pháp DO trong tương lai. Tuy nhiên, việc áp dụng phương pháp DO vẫn chưa được thực hiện một cách toàn diện, cần chuẩn hóa quy trình để áp dụng phương pháp này một cách hiệu quả hơn. Đồng thời, tăng cường đào tạo GV về kỹ năng phản hồi, ghi nhận và đánh giá lại, nhằm giúp SV phát triển toàn diện về kỹ năng, năng lực chuyên môn và nâng cao chất lượng đào tạo lâm sàng.

Tài liệu tham khảo

- Burgess, A., van Diggele, C., Roberts, C. (2020). Feedback in the clinical setting. *BMC Med Educ*, 20(2), 460. doi:10.1186/s12909-020-02280-5.
- Duong, D. B., Nguyen, T. A., Goodell, K. (2022). Undergraduate Medical Education Reform in Viet Nam for a Primary Health Care Workforce. *Ann Glob Health*, 88(1), 100. doi:10.5334/aogh.3755.
- Ellis, R., Hogard, E. (2003). Two deficits and a solution? Explicating and evaluating clinical facilitation using consultative methods and multiple stakeholder perspectives. *Learn Health Soc Care*, 2(1), 18–27. doi:10.1046/j.1473-6861.2003.00035.x.
- Frank, J. R., Snell, L. S., Cate, O. T. (2010). Competency - based medical education: theory to practice. *Med Teach*, 32(8), 638 - 645. doi:10.3109/0142159X.2010.501190.
- Haskvitz, L. M., Koop, E. C. (2004). Students struggling in clinical? A new role for the patient simulator. *J Nurs Educ*, 43(4), 181–184. doi:10.3928/01484834-20040401-06.
- Kim, K., Lee, A., Eudey, L. (2014). Improving Clinical Competence and Confidence of Senior Nursing Students through Clinical Preceptorship. *Int J Nurs*, 1. doi:10.15640/ijn.v1n2a14.
- Kogan, J. R., Hatala, R., Hauer, K. E. (2017). Guidelines: The do's, don'ts and don't knows of direct observation of clinical skills in medical education. *Perspect Med Educ*, 6(5), 286–305. doi:10.1007/s40037-017-0376-7.
- Nguyễn, T. N. T., Ngô, P. T., Phạm, T. Y. N. (2024). Đánh giá sự hài lòng của sinh viên năm cuối ngành y khoa về hoạt động giảng dạy lâm sàng. *Tạp chí Dược học Cần Thơ*, (71), 54–60. doi:10.58490/ctump.2024i71.2112.
- Papastavrou, E., Dimitriadou, M., Tsangari, H. (2016). Nursing students' satisfaction of the clinical learning environment: a research study. *BMC Nurs*, 15, 44. doi:10.1186/s12912-016-0164-4.
- Young, J. Q., Sugarman, R., Schwartz, J. (2020). Overcoming the Challenges of Direct Observation and Feedback Programs: A Qualitative Exploration of Resident and Faculty Experiences. *Teach Learn Med*, 32(5), 541–551. doi:10.1080/10401334.2020.1767107.
- Võ, T. N. H., Lê, T. T., Đặng, T. C. (2021). Mối liên quan giữa hoạt động giảng dạy và sự hài lòng của sinh viên điều dưỡng với giáo viên hướng dẫn lâm sàng. *Tạp chí Khoa học Điều dưỡng*, 4 (2), 118–124.