

TỪ BỒI DƯỠNG ĐẾN PHÁT TRIỂN NGHỀ NGHIỆP LIÊN TỤC: ĐỔI MỚI CÁCH TIẾP CẬN PHÁT TRIỂN GIẢNG VIÊN TRẺ TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM

LÊ THỊ BÍCH THỦY
Trường Đại học Ngoại thương

Nhận bài ngày 25/6/2026. Sửa chữa xong 10/7/2026. Duyệt đăng 15/7/2026.

Abstract

Early-career faculty development in Vietnamese higher education needs to move beyond short-term, fragmented, and predominantly knowledge-oriented training. In the context of faculty professionalization, digital transformation, and increasing accountability, early-career faculty should be regarded as active agents in their continuing professional development. Drawing on research on professional development, workplace learning, and the characteristics of early academic careers, this article examines the theoretical foundations for shifting from conventional faculty training to continuing professional development. On this basis, it proposes directions for renewing early-career faculty development in Vietnam by integrating professional development into work-related tasks, academic communities, mentoring, feedback, and supportive organizational environments.

Keywords: Continuous professional development, early-career faculty, faculty training, higher education, professional learning.

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh giáo dục đại học Việt Nam đang đẩy mạnh chuẩn hóa đội ngũ, chuyển đổi số và nâng cao trách nhiệm giải trình, phát triển giảng viên (GV) trẻ (junior faculty development) trở thành yêu cầu có ý nghĩa chiến lược. Các yêu cầu về tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp GV, chuyển đổi số trong giáo dục và phát triển đội ngũ nhà giáo đã được thể hiện trong các văn bản chính sách quan trọng của Việt Nam (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2020; Thủ tướng Chính phủ, 2022; Quốc hội, 2025). Tuy nhiên, nếu tiếp cận phát triển GV chủ yếu thông qua các hoạt động bồi dưỡng ngắn hạn, rời rạc hoặc thiên về cập nhật kiến thức, hiệu quả tác động đến thực hành nghề nghiệp sẽ bị hạn chế. Borko (2004) cho rằng hoạt động phát triển nghề nghiệp truyền thống còn đang được thực hiện một cách đơn lẻ và chưa chú ý đầy đủ đến đặc điểm học tập ở đối tượng GV. Tương tự, tác giả Webster-Wright (2009) cũng lo ngại trước xu hướng tập trung vào việc cung cấp kiến thức thay vì hỗ trợ học tập ở GV để họ phát triển nghề nghiệp một cách thực chất và bền vững. Các nhà nghiên cứu về phát triển nghề nghiệp cũng cho rằng hoạt động này cần được thực hiện liên tục, gắn với thực hành, cộng đồng chuyên môn và bối cảnh của tổ chức (Avalos, 2011; Desimone, 2009). Chính vì vậy, bài viết này phân tích sự cần thiết của việc chuyển từ bồi dưỡng định kỳ sang phát triển nghề nghiệp liên tục đối với GV trẻ trong giáo dục đại học Việt Nam.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái niệm phát triển giảng viên trẻ

Những năm gần đây, phát triển GV (faculty development) là chủ đề thu hút rất nhiều sự chú ý vì đây là yếu tố then chốt để thực hiện những thay đổi về chất trong đổi mới giáo dục đại học, đáp ứng yêu cầu mới của thời đại. Trong đó, nhóm GV trẻ (những GV ở giai đoạn từ 0 đến 7 năm đầu của sự nghiệp) là đối tượng cần được chú ý hơn cả. Họ là nguồn nhân lực nòng cốt cho tương lai gần, hướng đến phát

Email: lebichthuy@ftu.edu.vn

triển bền vững của các cơ sở giáo dục đại học. Áp lực làm quen với môi trường mới chuyển đổi từ vai trò người đi học khi họ hoàn thành việc học sau đại học sang người dạy học ở bậc đại học với các nhiệm vụ giảng dạy, nghiên cứu và phục vụ cộng đồng vốn đã rất lớn với GV trẻ lại càng gia tăng trong bối cảnh giáo dục đại học Việt Nam đặt ra yêu cầu những bước thay đổi mạnh mẽ về chất, cả ở mô hình quản trị, tổ chức và vận hành dựa trên dữ liệu và công nghệ số.

Câu hỏi đặt ra là phát triển GV trẻ cần được thực hiện như thế nào để đảm bảo hiệu quả và đáp ứng được yêu cầu nói trên? Trước tiên, cần xác định rõ khái niệm phát triển GV là gì. Khái niệm phát triển GV được rất nhiều tác giả đưa ra trong các nghiên cứu của mình. Một trong những tác giả đầu tiên bàn về khái niệm này là Centra (1978) với định nghĩa “Phát triển GV là tập hợp những hoạt động mà các tổ chức giáo dục sử dụng nhằm đổi mới hoặc hỗ trợ GV thực hiện các vai trò khác nhau của họ”. Tương tự, Bland và các cộng sự, trong nghiên cứu năm 1990, đã định nghĩa phát triển GV là “một chương trình được hoạch định cụ thể nhằm mục đích giúp các cơ sở giáo dục và đội ngũ GV chuẩn bị tốt cho việc thực hiện các vai trò khác nhau của họ”. Như vậy, về bản chất, phát triển GV trẻ là hoạt động gắn liền với công việc và tập trung vào mục tiêu giúp GV trẻ thực hiện tốt các vai trò mà họ được tổ chức phân công.

Những định nghĩa ban đầu về Phát triển GV như đã trình bày ở trên cho thấy sự nhấn mạnh vào vai trò của tổ chức trong hoạt động này. Tuy nhiên, trong nghiên cứu sâu về phát triển GV năm 2013, tác giả Sternert nhận thấy sự phát triển năng lực của GV có vai trò chủ động rất lớn của cá nhân họ, bên cạnh vai trò hỗ trợ, tạo điều kiện thuận lợi của tổ chức. Từ đó, tác giả nhận thấy rằng nên sử dụng thuật ngữ Phát triển GV để chỉ tất cả các hoạt động mà các GV thực hiện nhằm cải thiện kiến thức, kỹ năng và hành vi của họ trong vai trò nhà giáo và nhà giáo dục, nhà lãnh đạo và quản lý, cũng như nhà nghiên cứu và học giả, dưới hình thức cá nhân hoặc theo nhóm. Trên cơ sở đó, bà cho rằng các phương thức phát triển GV có thể được phân loại thành hai nhóm chính. Nhóm thứ nhất là các phương thức phát triển GV chính thức (formal faculty development) thông qua các hội thảo và hội nghị chuyên đề, các khóa học chuyên sâu và dài hạn, các khóa học trực tuyến. Nhóm thứ hai là nhóm phương thức phát triển GV không chính thức, được các cá nhân tự thực hiện, bao gồm học tập thông qua trải nghiệm công việc thực tế, huấn luyện và cố vấn-hướng dẫn (coaching and mentorship).

2.2. Đặc điểm của phát triển giảng viên trẻ

Đặc thù công việc của GV là đa nhiệm, đa vai trò. Điều này được quy định trong Luật Giáo dục đại học và được cụ thể hoá trong Thông tư 20/2020/TT của Bộ Giáo dục và Đào tạo và mới nhất là Thông tư 26/2026/TT của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Không chỉ thực hiện nhiệm vụ giảng dạy, nghiên cứu khoa học, hướng dẫn người học mà còn phát triển học liệu, phát triển chương trình, hợp tác chuyên môn và phục vụ cộng đồng. Ở giai đoạn đầu trong lộ trình phát triển nghề nghiệp, việc đồng thời phải đảm nhiệm nhiều vai trò là một thách thức lớn đối với GV trẻ. Hơn thế nữa, áp lực này càng gia tăng khi trong lộ trình chuyển tiếp từ người mới vào nghề sang thành viên có năng lực, có bản sắc nghề nghiệp trong cộng đồng học thuật, họ còn phải thích ứng với văn hoá tổ chức, thực hiện các nhiệm vụ hành chính và đáp ứng các chuẩn nghề nghiệp. Theo Timperley (2008), các GV mới vào nghề rất cần được hướng dẫn và hỗ trợ để có thể ứng xử phù hợp với những vấn đề gặp phải trong một môi trường làm việc mới mẻ đối với họ. Hiện nay, tại Việt Nam, các GV mới vào nghề đã có xuất phát điểm về trình độ tốt hơn so với thế hệ trước đây khi các cơ sở giáo dục đại học gần đây đã gia tăng yêu cầu về bằng cấp đầu vào với các ứng viên tuyển tiến sĩ thay vì thạc sĩ. Tuy nhiên, họ thiếu các kinh nghiệm thực tế để có thể xử lý các tình huống phức tạp trong thực tế giảng dạy, nghiên cứu và quan hệ mang tính học thuật. Họ có nền tảng chuyên môn tốt, nhưng nền tảng chuyên môn ấy cần được chuyển hoá vào các hoạt động chuẩn bị và thiết kế bài giảng, triển khai dạy học, thiết kế và thực hiện kiểm tra - đánh giá, tham gia nhóm chuyên môn, xây dựng hồ sơ nghiên cứu và quan trọng hơn là xây dựng lộ trình phát triển nghề nghiệp dài hạn. Với những đặc điểm này, GV trẻ rất cần sự hỗ trợ gắn với nhiệm vụ thực tế, phản hồi cụ thể và định hướng phát triển được cá nhân hoá.

2.3. Đặc điểm của hoạt động phát triển giảng viên trẻ hiệu quả

Tầm quan trọng của phát triển GV, theo quan điểm của Darling-Harmon (1994), thể hiện ở việc phát triển GV là yếu tố chủ chốt trong phát triển các quá trình giảng dạy và học tập, đồng thời là thành tố quan trọng trong việc nâng cao chất lượng (Guskey, 2002). Phát triển GV lại càng quan trọng hơn trong bối cảnh giáo dục đại học cần bước chuyển mình để đáp ứng những thay đổi về mọi mặt trong đời sống kinh tế - xã hội (Sternert, 2013). Vấn đề đặt ra là làm sao triển khai phát triển GV một cách hiệu quả?

Theo tác giả Desimone (2009), hoạt động phát triển GV được coi là hiệu quả khi thoả mãn được 05 điều kiện sau. Thứ nhất, hoạt động này cần phải xác định được mục tiêu rõ ràng và thiết kế được nội dung học tập tương ứng. Nội dung học tập phải gắn kết với lĩnh vực chuyên môn mà GV đảm nhiệm, cũng như gắn kết với chuẩn đầu ra của học phần mà GV đó đảm nhiệm và liên quan chặt chẽ với chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo. Thứ hai, hoạt động phát triển GV hiệu quả luôn khuyến khích GV học tập tích cực, thay vì thụ động làm các bài tập hay thực hiện các nhiệm vụ được giao. Cụ thể là, hoạt động này cần tạo điều kiện để GV quan sát, phản biện, phân tích, nhận phản hồi và điều chỉnh hành vi chứ không thụ động làm theo yêu cầu và nộp sản phẩm. Bên cạnh đó, hoạt động phát triển nghề nghiệp hiệu quả luôn bảo đảm tính gắn kết giữa bồi dưỡng, phát triển cá nhân với định hướng phát triển của tổ chức. Nếu tách khỏi nhiệm vụ thực tế, không gắn với đánh giá công việc, chất lượng học phần hoặc nghiên cứu khoa học, hoạt động phát triển GV sẽ mang tính hình thức thay vì tạo động lực phát triển năng lực nghề nghiệp thực chất. Thêm vào đó, phát triển GV cần được thực hiện đủ cả về lượng và chất để có thể tạo ra sự cải thiện trong thực tế công việc của người GV. Tiêu chí cuối cùng để đánh giá hiệu quả của hoạt động phát triển GV theo đề xuất của tác giả Desimone chính là tính bền vững, được bảo đảm bởi văn hoá học tập trong tổ chức - nhân tố đóng vai trò như một bệ đỡ vững chắc cho hoạt động phát triển GV.

2.4. Từ bồi dưỡng đến phát triển nghề nghiệp liên tục

Như trên đã trình bày, tác giả Sternert phân chia hoạt động phát triển GV thành hai nhóm chính: chính thức và phi chính thức, trên cơ sở hoạt động có được tổ chức một cách có kế hoạch hay không, chủ thể của hoạt động phát triển GV là ai và hoạt động đó diễn ra trong bối cảnh nào. Ưu điểm của cách phân loại các hoạt động phát triển GV này là việc tiếp cận phát triển GV theo tư duy Phát triển nguồn nhân lực hiện đại. Theo đó, phát triển GV không bị giới hạn ở các khoá bồi dưỡng chính thức hay các khoá học có thời hạn mà còn mở rộng để bao gồm cả các hoạt động tự học, tự bồi dưỡng của GV, thông qua tương tác trong cộng đồng và trong thực tiễn công việc của họ. Bên cạnh đó, cách phân loại này còn cho thấy rõ vai trò của tổ chức và cá nhân trong hoạt động phát triển GV. Chẳng hạn, với các hoạt động phát triển GV chính thức thì tổ chức đóng vai trò thiết kế, cung cấp nguồn lực và giám sát hoạt động phát triển GV. Trong khi đó, với các hoạt động phát triển GV phi chính thức, thì cá nhân GV đóng vai trò kép: vừa là chủ thể của hoạt động, vừa là đối tượng phát triển. Trong các hoạt động phi chính thức, tổ chức có tác động gián tiếp đến hiệu quả thông qua môi trường, đồng nghiệp, lãnh đạo và văn hoá học tập trong tổ chức.

Tuy có những ưu điểm trên, nhưng cách phân loại nêu trên của tác giả Sternert chưa thực sự hữu ích trong quản lý và nâng cao hiệu quả của các hoạt động phát triển GV tại các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam. Lý do là vì cách phân loại thành hai nhóm như vậy trước tiên chưa đủ phản ánh thực tiễn là có những hoạt động phát triển GV tại các trường đại học Việt Nam mang đặc trưng của cả hai nhóm. Chẳng hạn như Sternert xếp hoạt động cố vấn - hướng dẫn (mentoring) vào loại hình phát triển GV phi chính thức, trong khi trên thực tế, hoạt động cố vấn - hướng dẫn GV này tại rất nhiều cơ sở giáo dục đại học Việt Nam vừa mang đặc trưng của hoạt động phát triển chính thức vừa mang đặc trưng của hoạt động phát triển phi chính thức. GV trẻ được phân công GV hướng dẫn bởi Nhà trường, có xác định thời hạn. Tuy nhiên, việc học tập và phát triển năng lực của họ chỉ thật sự diễn ra trong các tương tác với người cố vấn-hướng dẫn một cách phi chính thức (không được thiết kế chặt chẽ hay lên kế hoạch), như khi lắng nghe gợi ý, quan sát làm mẫu, trao đổi, thực hành và nhận phản hồi từ người

cổ vấn-hướng dẫn ...trong thực tiễn chuẩn bị dạy học, triển khai dạy học trên lớp, đánh giá kết quả và phản hồi người học.

Trong các nghiên cứu về giáo dục Việt Nam nói chung và giáo dục đại học Việt Nam nói riêng, có thể thấy thuật ngữ “Bồi dưỡng” được dùng khá phổ biến với quan điểm coi các cơ sở giáo dục đóng vai trò là chủ thể trong hoạt động phát triển GV. Khi các tác giả bàn về công tác phát triển GV. Điều này được thể hiện rõ trong cách các nhà nghiên cứu giáo dục đại học Việt Nam định nghĩa thuật ngữ Bồi dưỡng: *“Bồi dưỡng là hướng Đội ngũ giáo viên vào việc duy trì và hoàn thiện kết quả thực hiện công việc hiện có”*. (Nguyễn Thị Lệ Chung, 2029), hay *“Bồi dưỡng năng lực dạy học là hoạt động của cơ quan quản lý giáo dục hoặc các cơ sở giáo dục nhằm bổ sung, nâng cao năng lực dạy học cho giảng viên một cách thường xuyên để giúp họ cập nhật, trang bị thêm hoặc trang bị mới tri thức chuyên môn nghiệp vụ, kĩ năng, kĩ xảo nghề nghiệp để đáp ứng nhiệm vụ dạy học trước những yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông hiện nay.”* Có thể thấy rõ điểm chung trong những khái niệm bồi dưỡng giáo viên như trên đây là cách tiếp cận cho thấy cơ sở giáo dục đóng vai trò chủ thể trong hoạt động bồi dưỡng và người giáo viên, người GV là đối tượng của hoạt động bồi dưỡng, phát triển. Cách tiếp cận này có điểm chung rất rõ với cách định nghĩa truyền thống về phát triển GV của các nhà nghiên cứu quốc tế như các định nghĩa của Centra (1978), Bland và các cộng sự (1990). Trong nghiên cứu về sau này, năm 2013, trong cuốn sách chuyên sâu về Phát triển GV, Steinert có nhận xét hết sức quan trọng rằng, thực tế cho thấy các hoạt động giúp người GV nâng cao các kiến thức và kỹ năng không giới hạn ở các hoạt động được lên kế hoạch bởi nhà trường mà phần lớn được tự khởi xướng và thực hiện bởi GV. Do đó, tác giả này đề xuất định nghĩa phát triển GV theo hướng mở rộng hơn để bao gồm cả những hoạt động phát triển mà trong đó cá nhân GV đóng vai trò kép: vừa là chủ thể tích cực, vừa là đối tượng mà hoạt động phát triển hướng đến. Cách tiếp cận này là cơ sở để tác giả Sternert phân loại hoạt động Phát triển GV thành hai nhóm: chính thức và phi chính thức như đã trình bày ở trên, đánh dấu cho bước chuyển quan trọng ban đầu cho thấy khái niệm phát triển GV không nên chỉ giới hạn ở “Bồi dưỡng” mà nên bao gồm cả “Tự bồi dưỡng” để nhấn mạnh vai trò của cá nhân GV trong phát triển nghề nghiệp - nâng cao năng lực nghề nghiệp của chính mình.

Tuy nhiên, trong điều kiện môi trường làm việc luôn thay đổi thì việc sử dụng thuật ngữ Bồi dưỡng đã không còn phù hợp để đảm bảo tính bền vững và hiệu quả phát triển GV gắn với thực tiễn. Phát triển nghề nghiệp liên tục (continuing professional development) - khái niệm ra đời từ những năm 1970 nhưng chưa được chú ý đầy đủ đã trở thành khái niệm ngày càng được quan tâm hơn. Theo tác giả Maine và cộng sự (2023), phát triển nghề nghiệp liên tục (continuing professional development) là việc người làm nghề duy trì một cách khoa học, luôn tiếp thu và củng cố liên tục các kiến thức, kỹ năng và năng lực gắn bó suốt đời với họ. Tương tự như khái niệm Học tập suốt đời (lifelong learning), khái niệm Phát triển nghề nghiệp liên tục ngày càng cho thấy tính đúng đắn của nó. Lý do là vì phát triển GV chỉ đạt được hiệu quả và duy trì được tính bền vững khi vai trò chủ thể của cá nhân GV được xác định và phương thức tiến hành phải đều đặn, liên tục, gắn với yêu cầu của vị trí việc làm trong toàn bộ lộ trình phát triển sự nghiệp thay vì giới hạn ở các khóa bồi dưỡng. Các tổ chức nghề nghiệp hàng đầu hiện nay như ILO (Tổ chức Lao động Quốc tế), UNDP (Chương trình Phát triển Liên Hợp Quốc) và UNESCO (Tổ chức Giáo dục, Khoa học và Văn Hóa Liên Hợp Quốc) luôn nhấn mạnh vai trò của phát triển nghề nghiệp liên tục trong các báo cáo liên quan đến phát triển năng lực để phục vụ hiệu quả công việc. ILO cho rằng chính Phát triển nghề nghiệp liên tục là yếu tố quan trọng không thể thay thế trong việc phát triển năng lực của các giáo viên dạy nghề. Tổ chức này nhấn mạnh rằng, cùng với học tập suốt đời (lifelong learning), phát triển nghề nghiệp liên tục là nhân tố quan trọng quyết định chất lượng của giáo viên và khả năng đáp ứng công việc của họ trong môi trường luôn vận động. Bên cạnh đó, ILO còn lưu ý rằng phát triển nghề nghiệp liên tục cần gắn với những chuyển biến mới trong thế giới việc làm, qua đó, phát triển nghề nghiệp liên tục giúp người làm nghề thích ứng tốt với những bối cảnh thay đổi. Đặc biệt, trong ngày Quốc tế Nhà giáo năm 2018, các tổ chức Liên Hợp Quốc như UNDP, UNESCO, UNICEF và ILO đều đưa ra thông điệp nhấn mạnh sự cần thiết phải hỗ trợ nhà giáo nâng cao

năng lực thích ứng nghề nghiệp thông qua việc tham gia các hoạt động phát triển nghề nghiệp trong suốt sự nghiệp. Điều này càng quan trọng đối với GV trẻ - thế hệ được giao trọng trách dẫn dắt các thay đổi trong tương lai gần để đảm bảo sự phát triển liên tục và bền vững của các cơ sở giáo dục đại học.

3. Kết luận

Từ các phân tích trên, có thể thấy để áp dụng cách tiếp cận phù hợp hơn trong bối cảnh giáo dục đại học, cần thay đổi mạnh mẽ; các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam cần thiết kế lại hoạt động phát triển GV trẻ theo mô hình hỗ trợ trưởng thành nghề nghiệp, có xác định rõ vai trò của cá nhân và tổ chức. Trong mô hình đó, phát triển GV trẻ được xây dựng theo những lộ trình phát triển được cá nhân hoá, dựa trên cơ sở phân tích yêu cầu của vị trí việc làm, năng lực cá nhân, định hướng nghiên cứu và mục tiêu phát triển của tổ chức. Như vậy, đổi mới phát triển GV trẻ không chỉ là đổi mới nội dung bồi dưỡng, mà còn là đổi mới cách tiếp cận, dẫn đến đổi mới trong cách thức tổ chức toàn bộ quá trình phát triển. Trọng tâm của phát triển GV cần chuyển từ nội dung bồi dưỡng thường kỳ sang mô hình phát triển nghề nghiệp liên tục, được định hướng và hỗ trợ bởi tổ chức. Mô hình này đòi hỏi các trường thay đổi tư duy tổ chức khoa học và đánh giá năng lực GV dựa trên chứng chỉ tham gia bồi dưỡng sang xây dựng lộ trình phát triển nghề nghiệp mang tính cá thể hoá, xây dựng các chính sách hỗ trợ cá nhân phát triển nghề nghiệp liên tục, xây dựng văn hoá học tập trong tổ chức. Khi đó, GV trẻ sẽ có điều kiện phát triển năng lực, bản sắc và vị thế học thuật hiệu quả, thực chất, bền vững, đóng góp vào sự phát triển bền vững của cơ sở giáo dục đại học.

Tài liệu tham khảo

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in *Teaching and Teacher Education* over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10 - 20.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- 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*.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273.
- Laudel, G., & Gläser, J. (2008). From apprentice to colleague: The metamorphosis of early career researchers. *Higher Education*, 55(3), 387-406.
- Quốc hội. (2025). *Luật Nhà giáo*. Luật số 73/2025/QH15 ngày 16/6 /2025.
- 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"*.
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702-739.
- Main, P. A. E., Anderson, S., & Palermo, C. (2023). Evidence for continuing professional development standards for regulated health practitioners in Australia: A systematic review. *Human Resources for Health*, 21, Article 23.