

PROPOSING A COMPETENCY FRAMEWORK FOR CURRICULUM DEVELOPMENT AMONG NOVICE LECTURERS AT PEDAGOGICAL UNIVERSITIES IN THE CONTEXT OF HIGHER EDUCATION REFORM

Hoang Thuy Nga¹, Hoang Thanh Thuy²,
Dinh Lan Anh^{*3}

* Corresponding author
Email: dlanh@daihocthudo.edu.vn

¹ Email: Htnga@moet.edu.vn

² Email: thuyht@hnue.edu.vn

^{1,2} Hanoi National University of Education
136 Xuan Thuy, Cau Giay ward,
Hanoi, Vietnam

³ Email: dlanh@daihocthudo.edu.vn
Hanoi Metropolitan University
98 Duong Quang Ham, Nghia Do ward,
Hanoi, Vietnam

Received: 16/7/2026

Revised: 10/8/2026

Accepted: 20/8/2026

Published: 20/9/2026

Abstract: In the context of higher education reform and university autonomy, lecturers are not only responsible for implementing academic programs but also expected to participate actively in curriculum development. However, research on the curriculum development competencies of novice lecturers at teacher education universities remains limited. This study aims to propose a curriculum-development competency framework for novice lecturers at teacher-education universities. The study employed document analysis and synthesis, direct consultation with three experts, and pilot validation with 50 novice lecturers from three teacher education universities. SPSS 27.0 was used to process the data and assess the reliability of the measurement scale. The findings resulted in a competency framework comprising eight component competencies, covering the major stages of curriculum development, including understanding academic programs, analyzing contexts and needs, defining objectives and learning outcomes, designing curriculum content, teaching methods, modes of delivery, and assessment, as well as curriculum improvement and collaboration in curriculum development.

Keywords: Competency framework, curriculum development, novice lecturers, pedagogical universities, outcome-based education.

XÂY DỰNG KHUNG NĂNG LỰC PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO CHO GIẢNG VIÊN MỚI VÀO NGHỀ Ở CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM TRONG BỐI CẢNH ĐỔI MỚI GIÁO DỤC ĐẠI HỌC

Hoàng Thúy Nga¹, Hoàng Thanh Thúy²,
Đinh Lan Anh^{*3}

* Tác giả liên hệ
Email: dlanh@daihocthudo.edu.vn

¹ Email: htnga@moet.edu.vn

² Email: thuyht@hnue.edu.vn

^{1,2} Trường Đại học Sư phạm Hà Nội
136 Xuân Thủy, phường Cầu Giấy,
Hà Nội, Việt Nam

³ Trường Đại học Thủ đô Hà Nội
98 Dương Quảng Hàm, phường Nghĩa Đô,
Hà Nội, Việt Nam

Nhận bài: 16/7/2026

Chỉnh sửa xong: 10/8/2026

Chấp nhận đăng: 20/8/2026

Xuất bản: 20/9/2026

Tóm tắt: Trong bối cảnh đổi mới giáo dục đại học, tự chủ đại học, giảng viên không chỉ là người thực hiện chương trình mà còn là chủ thể tham gia phát triển chương trình đào tạo. Nghiên cứu về năng lực phát triển chương trình đào tạo của giảng viên mới vào nghề ở trường đại học sư phạm còn hạn chế. Bài viết nhằm đề xuất khung năng lực phát triển chương trình đào tạo cho giảng viên mới vào nghề ở Trường Đại học Sư phạm. Nghiên cứu sử dụng phương pháp phân tích, tổng hợp tài liệu và tham vấn chuyên gia với 03 chuyên gia thông qua hình thức tham vấn trực tiếp và thử nghiệm kiểm định trên 50 giảng viên mới vào nghề ở 03 Trường Đại học Sư phạm. Nghiên cứu sử dụng phần mềm SPSS 27.0 để xử lý dữ liệu về kiểm định độ tin cậy của thang đo. Kết quả nghiên cứu là khung năng lực gồm 08 năng lực thành phần, bao quát các khâu từ nhận thức về chương trình đào tạo, phân tích bối cảnh và nhu cầu, xác định mục tiêu và chuẩn đầu ra, thiết kế nội dung, phương pháp, hình thức đào tạo và đánh giá đến cải tiến và hợp tác trong phát triển chương trình đào tạo.

Từ khóa: Khung năng lực, phát triển chương trình đào tạo, giảng viên mới vào nghề, Trường Đại học Sư phạm, chuẩn đầu ra.

1. Đặt vấn đề

Đối mới giáo dục đại học, tự chủ đại học và yêu cầu tăng cường trách nhiệm giải trình đang đặt ra yêu cầu ngày càng cao đối với chất lượng chương trình đào tạo và năng lực nghề nghiệp của đội ngũ giảng viên. Trong bối cảnh chuyển từ tiếp cận nội dung sang tiếp cận phát triển năng lực và chuẩn đầu ra, chương trình đào tạo cần được xây dựng và tổ chức thực hiện trên cơ sở đảm bảo sự liên kết giữa mục tiêu đào tạo, chuẩn đầu ra, cấu trúc nội dung, phương pháp tổ chức đào tạo, đánh giá và cơ chế cải tiến chất lượng. Đối với các Trường Đại học Sư phạm, yêu cầu này càng trở nên cấp thiết, bởi chương trình đào tạo giáo viên phải đáp ứng đồng thời Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, chuẩn nghề nghiệp giáo viên phổ thông, yêu cầu chuyển đổi số, hội nhập quốc tế và nhu cầu thực tiễn của các cơ sở giáo dục phổ thông.

Các mô hình phát triển chương của Bobbitt (1918), Tyler (1949), Taba (1962), Wheeler (1967) và Kerr (1968) đều nhấn mạnh tính hệ thống và tính chu trình của quá trình phát triển chương trình đào tạo bao gồm các hoạt động phân tích nhu cầu, xác định mục tiêu, lựa chọn và tổ chức nội dung, thiết kế hoạt động học tập, đánh giá và cải tiến. Điều đó cho thấy, để tham gia phát triển chương trình đòi hỏi giảng viên không chỉ có hiểu biết về chuyên môn và phương pháp dạy học mà còn phải có khả năng phân tích nhu cầu, thiết kế chuẩn đầu ra, tổ chức nội dung, xây dựng công cụ đánh giá, sử dụng dữ liệu và phối hợp các bên liên quan.

Trong hệ thống năng lực nghề nghiệp của giảng viên đại học, năng lực phát triển chương trình đào tạo có vị trí liên kết và tích hợp. Năng lực này được hình thành trên nền tảng năng lực chuyên môn, năng lực dạy học và năng lực nghiên cứu, đồng thời gắn chặt với năng lực hợp tác học thuật, năng lực sử dụng minh chứng, năng lực bảo đảm chất lượng.

Trong nghiên cứu này, giảng viên mới vào nghề được hiểu là giảng viên đang ở giai đoạn đầu của quá trình phát triển nghề nghiệp tại các Trường Đại học Sư phạm, chưa hoặc mới tham gia ở mức độ hạn chế vào hoạt động phát triển chương trình đào tạo.

Ở Việt Nam, nhiều nghiên cứu đã đề cập đến phát triển chương trình đào tạo theo tiếp cận CDIO, chuẩn đầu ra, năng lực hoặc bảo đảm chất lượng (Hoàng Nam Dũng, 2023; Mai Anh Thơ và cộng sự, 2021; Nguyễn Văn Khánh & Nguyễn Thị Thu, 2013; Nguyễn Vương Khánh, 2012; Nguyễn Trần Việt Thu, 2006). Các nghiên cứu này đã góp phần làm rõ quy

trình, nguyên tắc và yêu cầu phát triển chương trình đào tạo. Từ những phân tích trên, bài viết này tập trung trả lời ba câu hỏi:

Câu hỏi 1: Khung năng lực phát triển chương trình đào tạo cho giảng viên mới vào nghề ở trường đại học sư phạm cần được xây dựng trên những cơ sở nào?

Câu hỏi 2: Khung năng lực đó gồm những năng lực thành phần nào?

Câu hỏi 3: Thang đánh giá năng lực phát triển chương trình đào tạo của giảng viên mới vào nghề có thể được mô tả như thế nào?

2. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết chủ yếu sử dụng phương pháp nghiên cứu lý luận, kết hợp với tham vấn chuyên gia để xây dựng và hoàn thiện khung năng lực. Tài liệu được tìm kiếm trong thời gian từ tháng 10 năm 2025 đến tháng 4 năm 2026 trên các nguồn Google scholar kết hợp với tra cứu các văn pháp lý liên quan đến giáo dục đại học, kiểm định chất lượng chương trình đào tạo và đào tạo giáo viên. Các từ khoá tìm kiếm bằng tiếng Việt và tiếng Anh tập trung vào nhóm nội dung: Phát triển chương trình đào tạo, năng lực phát triển chương trình, giáo dục dựa trên chuẩn đầu ra, năng lực nghề nghiệp của giảng viên, phát triển chuyên môn giảng viên, quản trị chương trình đào tạo, bảo đảm chất lượng chương trình, đào tạo giáo viên.

Tài liệu được lựa chọn khi đáp ứng các tiêu chí có nội dung liên quan trực tiếp đến lý luận mô hình, quy trình hoặc năng lực phát triển chương trình đào tạo, đề cập đến năng lực nghề nghiệp và phát triển chuyên môn của giảng viên, yêu cầu của giáo dục dựa trên chuẩn đầu ra hoặc đảm bảo chất lượng chương trình, có nguồn xuất bản và thông tin thư mục xác định, những văn bản pháp lý có giá trị áp dụng đối với giáo dục đại học và đào tạo giáo viên. Sau quá trình tìm kiếm và sàng lọc 25 tài liệu được lựa chọn để phân tích.

Quy trình xây dựng khung năng lực được thực hiện theo bốn bước: 1) Xác định các nhiệm vụ cốt lõi của phát triển chương trình đào tạo trong giáo dục đại học sư phạm, bao gồm phân tích nhu cầu, xác định mục tiêu và chuẩn đầu ra, thiết kế nội dung, phương pháp, đánh giá, đánh giá chương trình và cải tiến; 2) Đối chiếu các nhiệm vụ này với tiếp cận năng lực, tiếp cận chuẩn đầu ra và yêu cầu bảo đảm chất lượng để hình thành các nhóm năng lực thành phần trong cấu trúc khung năng lực; 3) Xây dựng tiêu chí và biểu hiện năng lực. Mỗi năng lực thành

phần được cụ thể hóa bằng các tiêu chí và biểu hiện về kiến thức kĩ năng thái độ nghề nghiệp; 4) Rà soát khung năng lực theo các yêu cầu: Phù hợp với đặc thù giảng viên mới vào nghề, phù hợp với Trường Đại học Sư phạm, có khả năng sử dụng trong bồi dưỡng và đánh giá.

Phương pháp tham vấn chuyên gia: Nghiên cứu thực hiện một vòng tham vấn trực tiếp với ba chuyên gia có trình độ Tiến sĩ từ 20 năm kinh nghiệm trong lĩnh vực phát triển chương trình đào tạo, kiểm định và đảm bảo chất lượng giáo dục. Chuyên gia được lựa chọn có chủ đích dựa trên các tiêu chuẩn có chuyên môn phù hợp với nội dung nghiên cứu, có kinh nghiệm nghiên cứu, giảng dạy, quản lý trực tiếp, tham gia phát triển chương trình đào tạo, am hiểu giáo dục đại học và đào tạo giáo viên, đồng thời tự nguyện tham gia nghiên cứu.

Sau khi hiệu chỉnh theo ý kiến chuyên gia, khung năng lực được chuyển hóa thành công cụ Khảo sát và thử nghiệm trên 50 giảng viên mới vào nghề tại ba trường đại học sư phạm: Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2 và Trường Đại học Sư phạm - Đại học Huế. Người tham gia trả lời phiếu thử nghiệm được lựa chọn theo các tiêu chí là giảng viên mới vào nghề, có thâm niên công tác với từ 01 đến 02 năm và mới bắt đầu tham gia phát triển chương trình. Thử nghiệm nhằm kiểm tra mức độ rõ ràng của các phát biểu, khả năng phản ánh nội dung năng lực và độ tin cậy của công cụ. Khảo sát được thực hiện theo hình thức trực tuyến từ tháng 01 năm 2026 đến tháng 4 năm 2006. Dữ liệu được xử lý bằng phần mềm IBM SPSS Statistic 27.0. Độ tin cậy về tính nhất quán nội tại của công cụ được kiểm tra bằng hệ số Cronbach's Alpha với toàn thang đo và với từng năng lực thành phần.

Trong quá trình nghiên cứu, nhóm tác giả có sử dụng công cụ AI để hỗ trợ một số công việc như: biên tập ngôn ngữ, dịch phần tóm tắt và từ khó sang tiếng Anh. AI không được sử dụng để xây dựng nội dung lí luận, thiết kế khung năng lực, thiết kế công cụ nghiên cứu cũng như đưa ra các kết luận khoa học. Toàn bộ nội dung chuyên môn đều do các tác giả trực tiếp tìm hiểu và nghiên cứu, viết và chịu trách nhiệm.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Kết quả tổng hợp tài liệu và hình thành khung năng lực

Kết quả phân tích 25 tài liệu cho thấy, các nghiên cứu về phát triển chương trình đào tạo và năng lực tham gia phát triển chương trình có thể quy về 05

nhóm cơ sở chính: 1) Lí luận về năng lực nghề nghiệp; 2) Các mô hình và quy trình phát triển chương trình đào tạo; 3) Giáo dục dựa trên chuẩn đầu ra; 4) Bảo đảm chất lượng và cải tiến chương trình; 5) Phát triển nghề nghiệp của giảng viên và đặc thù đào tạo giáo viên.

Về cấu trúc năng lực, các nghiên cứu đều nhấn mạnh năng lực là khả năng huy động tổng hợp kiến thức, kĩ năng, thái độ và các nguồn lực cá nhân để thực hiện nhiệm vụ trong những bối cảnh cụ thể (Weinert, 2001; OECD, 2005; Mulder, 2014). Vì vậy, trong nghiên cứu này, mỗi năng lực thành phần được mô tả thông qua ba phương diện kiến thức, kĩ năng và thái độ.

Về quy trình phát triển chương trình, các mô hình của Bobbitt (1918), Tyler (1949), Taba (1962), Wheeler (1967) và Kerr (1968) cho thấy những nhiệm vụ chủ yếu của chủ thể phát triển chương trình bao gồm phân tích bối cảnh và nhu cầu, xác định mục tiêu, lựa chọn và tổ chức nội dung, tổ chức các hoạt động đào tạo, đánh giá và cải tiến. Tiếp cận giáo dục dựa trên chuẩn đầu ra tiếp tục làm rõ yêu cầu bảo đảm sự liên kết giữa mục tiêu, chuẩn đầu ra, nội dung, hoạt động dạy học và đánh giá (Harden, 2001; Biggs & Tang, 2011). Các quy định về chuẩn chương trình đào tạo và bảo đảm chất lượng giáo dục đại học ở Việt Nam nhấn mạnh yêu cầu rà soát, đánh giá và cải tiến chương trình dựa trên minh chứng.

Đối với Trường Đại học Sư phạm, phát triển chương trình đào tạo phải đặt trong mối quan hệ với yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông, chuẩn nghề nghiệp giáo viên, thực tiễn nghề nghiệp các cơ sở giáo dục phổ thông và phản hồi của các bên liên quan. Đối với giảng viên mới vào nghề, yêu cầu năng lực cần tính đến đặc điểm của giai đoạn đầu phát triển nghề nghiệp, trong đó mức độ tham gia vào các nhiệm vụ phát triển chương trình đào tạo thường được thực hiện từng bước, có sự hướng dẫn và cố vấn chuyên môn (Austin và cộng sự, 2007; Day, 1999).

3.2. Cơ sở xây dựng khung năng lực phát triển chương trình đào tạo

Thứ nhất, cơ sở về cấu trúc năng lực. Theo tiếp cận năng lực, một năng lực nghề nghiệp không chỉ là hiểu biết lí thuyết mà phải bao gồm khả năng hành động, vận dụng và thể hiện thái độ nghề nghiệp phù hợp. Vì vậy, mỗi năng lực thành phần trong khung được mô tả theo ba phương diện: kiến thức, kĩ năng và thái độ.

Thứ hai, cơ sở về quy trình phát triển chương trình đào tạo. Các mô hình phát triển chương trình đào tạo

cho thấy những nhiệm vụ cơ bản của chủ thể phát triển chương trình gồm phân tích bối cảnh và nhu cầu, xác định mục tiêu, lựa chọn và tổ chức nội dung, thiết kế hoạt động học tập, đánh giá kết quả và cải tiến chương trình (Bobbitt, 1918; Taba, 1962; Tyler, 1949; Wheeler, 1967).

Thứ ba, cơ sở về giáo dục định hướng chuẩn đầu ra và bảo đảm chất lượng. OBE yêu cầu sự nhất quán giữa mục tiêu, chuẩn đầu ra, nội dung, phương pháp và đánh giá (Biggs & Tang, 2011; Harden, 2001). Vì vậy, khung năng lực cần bao quát các năng lực xây dựng chuẩn đầu ra, thiết kế ma trận liên kết, lựa chọn phương pháp đào tạo, thiết kế đánh giá và sử dụng phản hồi để cải tiến chương trình đào tạo.

Thứ tư, cơ sở thực tiễn và pháp lí của giáo dục đại học Việt Nam. Thông tư 26/2026/TT - BGDDT ngày 09 tháng 4 năm 2026 của Bộ Giáo dục và Đào tạo quy định chuẩn nghề nghiệp giảng viên đại học. Các yêu cầu về kiểm định chất lượng, chuẩn chương trình đào tạo, rà soát và cập nhật chương trình đào tạo tạo ra đòi hỏi mới đối với năng lực của giảng viên trong tham gia phát triển chương trình đào tạo (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2020, 2021). Đối với Trường Đại học Sư phạm, yêu cầu này gắn với đổi mới giáo dục phổ thông, chuẩn nghề nghiệp giáo viên và nhu cầu của các cơ sở giáo dục phổ thông.

Từ kết quả tổng hợp và cơ xây dựng khung năng lực nghiên cứu đề xuất năng lực phát triển chương trình đào tạo được cấu trúc thành 8 năng lực thành phần: 1) Nhận thức và hiểu biết về chương trình đào tạo theo tiếp cận chuẩn đầu ra; 2) Phân tích bối

cảnh và nhu cầu đào tạo; 3) Xác định mục tiêu và chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo; 4) Thiết kế cấu trúc và nội dung chương trình đào tạo; 5) Thiết kế phương pháp và hình thức tổ chức đào tạo; 6) Xác định yêu cầu kiểm tra đánh giá; 7) Đánh giá, cải tiến chương trình đào tạo; 8) Hợp tác trong phát triển chương trình đào tạo.

3.3. Kết quả tham vấn chuyên gia và hiệu chỉnh khung năng lực

Khung năng lực dự thảo và hệ thống chỉ báo được tham vấn trực tiếp trong một vòng với 03 chuyên gia. Nội dung tham vấn tập trung vào bốn phương diện: Tính phù hợp của cấu trúc khung năng lực, mức độ bao quát của các năng lực thành phần, tính rõ ràng không trùng lặp của các tiêu chí và biểu hiện và khả năng sử dụng khung trong tự đánh giá, bồi dưỡng, cố vấn và phát triển chuyên môn cho giảng viên mới vào nghề. Sau tham vấn cấu trúc 08 năng lực thành phần được giữ lại.

3.4. Kết quả thử nghiệm và kiểm định độ tin cậy của năng lực phát triển chương trình đào tạo

Độ tin cậy của công cụ được kiểm định thông qua hệ số Cronbach's Alpha trong quá trình xử lí số liệu. Nghiên cứu tiến hành thử nghiệm trên 50 giảng viên mới vào nghề.

Kết quả ở Bảng 1 cho thấy, hệ số Cronbach's Alpha của năng lực phát triển chương trình đào tạo đạt 0.802 với 68 biến; hệ số của các năng lực thành phần dao động từ 0.719 đến 0.949. Theo các ngưỡng đánh giá phổ biến trong nghiên cứu khoa học giáo dục, giá trị

Bảng 1: Hệ số Cronbach's Alpha của thang đo năng lực phát triển chương trình đào tạo

TT	Năng lực phát triển chương trình đào tạo	Số lượng biến	Cronbach's Alpha
1	Năng lực nhận thức và hiểu biết về chương trình đào tạo theo tiếp cận OBE.	10	0.877
2	Năng lực phân tích bối cảnh và nhu cầu đào tạo.	9	0.747
3	Năng lực xác định mục tiêu và chuẩn đầu ra chương trình đào tạo theo tiếp cận OBE.	10	0.785
4	Năng lực thiết kế cấu trúc và nội dung chương trình đào tạo.	9	0.744
5	Năng lực thiết kế phương pháp và hình thức đào tạo.	9	0.845
6	Năng lực xác định yêu cầu kiểm tra, đánh giá trong chương trình đào tạo.	3	0.750
7	Năng lực đánh giá và cải tiến chương trình đào tạo.	9	0.719
8	Năng lực hợp tác trong phát triển chương trình đào tạo.	9	0.949
Toàn thang đo		68	0.802

này cho thấy thang đo có độ tin cậy cao, đảm bảo mức độ nhất quán nội tại giữa các biến quan sát.

3.5. Cấu trúc và biểu hiện năng lực phát triển chương trình đào tạo của giảng viên mới vào nghề

Trên cơ sở tổng hợp các tài liệu, tham vấn chuyên gia và thử nghiệm công cụ đo, khung năng lực phát

triển chương trình đào tạo cho giảng viên mới vào nghề ở Trường Đại học Sư phạm được đề xuất gồm 08 năng lực thành phần (xem Bảng 2).

3.6. Mức độ năng lực phát triển chương trình đào tạo của giảng viên mới vào nghề

Để phục vụ tự đánh giá và đánh giá trong bối

Bảng 2: Khung năng lực phát triển chương trình đào tạo của giảng viên mới vào nghề Trường Đại học Sư phạm

TT	Năng lực thành phần	Tiêu chí	Biểu hiện		
			Kiến thức	Kĩ năng	Thái độ
1	Năng lực nhận thức và hiểu biết về chương trình đào tạo theo tiếp cận chuẩn đầu ra.	Hiểu biết về bản chất và vai trò của chương trình đào tạo theo tiếp cận OBE.	- Giải thích được khái niệm, cấu trúc, nguyên tắc OBE và yêu cầu đối với chương trình đào tạo giáo viên. - Giải thích được vai trò chương trình đào tạo theo tiếp cận OBE trong hình thành năng lực nghề giáo.	Nhận diện được cấu trúc và các thành tố của chương trình đào tạo theo tiếp cận OBE.	Có trách nhiệm khi tham gia phát triển chương trình đào tạo theo tiếp cận OBE.
		Hiểu biết các tiếp cận phát triển chương trình đào tạo giáo viên.	Mô tả được các tiếp cận phát triển chương trình đào tạo giáo viên.	Lựa chọn được tiếp cận phù hợp trong phát triển chương trình đào tạo giáo viên.	Tích cực đổi mới tư duy phát triển chương trình đào tạo giáo viên.
		Nhận thức mối quan hệ giữa chương trình đào tạo giáo viên và giáo dục phổ thông.	Luận giải được các yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông và chuẩn nghề nghiệp phổ thông.	Thiết lập được mối quan hệ giữa chương trình đào tạo với yêu cầu thực tiễn giáo dục phổ thông.	Có trách nhiệm đối với đào tạo năng lực nghề nghiệp cho giáo viên đáp ứng yêu cầu xã hội.
2	Phân tích bối cảnh và nhu cầu đào tạo giáo viên.	Phân tích điều kiện kinh tế, văn hóa, xã hội yêu cầu và xu hướng của thời đại.	- Liệt kê được các đặc điểm về kinh tế, văn hóa, xã hội và giải thích được tác động của các yếu tố này đến chương trình đào tạo giáo viên. - Khai thác yêu cầu của Chương trình Giáo dục phổ thông, cơ sở thực hành sư phạm, trường phổ thông và nhu cầu nghề nghiệp của giáo viên.	Đánh giá được tác động của các yếu tố kinh tế, văn hóa, xã hội, đổi mới giáo dục đối với đào tạo giáo viên.	Chủ động cập nhật bối cảnh đổi mới giáo dục trong hoạt động phát triển chương trình đào tạo giáo viên.
		Phân tích nhu cầu thực tiễn của trường phổ thông.	- Luận giải được các nhiệm vụ, công việc của giáo viên phổ thông. - Giải thích được những yêu cầu về phẩm chất và năng lực đối với giáo viên tại trường phổ thông.	- Thu thập và xử lý được thông tin về nhiệm vụ, công việc thực tiễn của giáo viên ở trường phổ thông. - Xác định được các yêu cầu năng lực nghề nghiệp của giáo viên phổ thông.	Chủ động gắn kết đào tạo với thực tiễn.

TT	Năng lực thành phần	Tiêu chí	Biểu hiện		
			Kiến thức	Kĩ năng	Thái độ
3	Xác định mục tiêu và chuẩn đầu ra chương trình đào tạo theo tiếp cận chuẩn đầu ra.	Xác định mục tiêu chương trình đào tạo giáo viên theo tiếp cận OBE.	Giải thích được các nguyên tắc xác định mục tiêu chương trình đào tạo giáo viên theo tiếp cận OBE.	Xây dựng được mục tiêu của chương trình đào tạo đáp ứng yêu cầu của tiếp cận OBE.	Trách nhiệm với xác định mục tiêu chương trình đào tạo theo tiếp cận OBE.
		Xây dựng chuẩn đầu ra chương trình đào tạo đáp ứng yêu cầu tiếp cận OBE.	- Giải thích được những nguyên tắc khi xây dựng chuẩn đầu ra. - Luận giải được cấu trúc năng lực nghề giáo.	Xây dựng được chuẩn đầu ra có thể đo lường và nhất quán với mục tiêu của chương trình đào tạo giáo viên.	Trách nhiệm và nghiêm túc khi xây dựng chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo giáo viên.
		Liên kết chuẩn đầu ra chương trình đào tạo với mục tiêu của chương trình đào tạo.	Mô tả được nguyên lí liên kết giữa các thành tố của chương trình đào tạo.	Đối chiếu chuẩn đầu ra với chuẩn nghề nghiệp giáo viên và yêu cầu năng lực nghề nghiệp của sinh viên sư phạm.	Có trách nhiệm khi thiết lập mối liên kết.
4	Thiết kế cấu trúc và nội dung chương trình đào tạo theo tiếp cận chuẩn đầu ra.	Thiết kế cấu trúc và nội dung chương trình đào tạo phù hợp với chuẩn đầu ra.	- Mô tả được các kiểu cấu trúc chương trình đào tạo - Luận giải được các yêu cầu khi xây dựng nội dung chương trình đào tạo giáo viên theo tiếp cận OBE.	- Thiết kế được chương trình đào tạo gắn lí luận với thực hành. - Xây dựng được nội dung chương trình đào tạo giáo viên dựa vào chuẩn đầu ra.	- Linh hoạt, sáng tạo khi thiết kế cấu trúc chương trình đào tạo giáo viên. - Tôn trọng tính khoa học, tính hiện đại và thực tiễn của nội dung chương trình đào tạo giáo viên.
		Xây dựng ma trận chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo với chuẩn đầu ra các học phần.	Mô tả được phương pháp xây dựng ma trận.	Liên kết được kiến thức khoa học chuyên ngành, khoa học giáo dục và thực tiễn dạy học ở trường phổ thông.	Có trách nhiệm khi xây dựng ma trận.
5	Thiết kế phương pháp và hình thức tổ chức đào tạo theo tiếp cận chuẩn đầu ra.	Lựa chọn phương pháp đào tạo để đạt được chuẩn đầu ra.	Liệt kê được các phương pháp đào tạo hướng đến đạt được chuẩn đầu ra.	Lựa chọn được các phương pháp đào tạo phù hợp hướng đến đạt được chuẩn đầu ra.	Linh hoạt, sáng tạo trong lựa chọn phương pháp đào tạo.
		Thiết kế hoạt động học tập nhằm đạt được chuẩn đầu ra.	Giải thích được các nguyên tắc thiết kế hoạt động học tập đạt được chuẩn đầu ra.	Thiết kế hoạt động đào tạo gắn với thực hành, kiến tập, thực tập sư phạm.	Sáng tạo thiết kế và thực hiện các hoạt động học tập đạt được chuẩn đầu ra.
		Thiết kế hình thức đào tạo đạt được chuẩn đầu ra.	Giải thích được các nguyên tắc và yêu cầu khi thiết kế hình thức đào tạo theo tiếp cận OBE.	Thiết kế được sự nhất quán giữa các hình thức đào tạo với chuẩn đầu ra.	Sáng tạo, linh hoạt khi thiết kế hình thức đào tạo.

TT	Năng lực thành phần	Tiêu chí	Biểu hiện		
			Kiến thức	Kĩ năng	Thái độ
6	Xác định yêu cầu kiểm tra, đánh giá theo tiếp cận chuẩn đầu ra.	Xây dựng tiêu chí đánh giá kết quả đào tạo theo tiếp cận OBE.	Liệt kê được các yêu cầu đánh giá theo năng lực.	Thiết kế được các công cụ đánh giá kết quả đào tạo đạt được chuẩn đầu ra.	Có trách nhiệm khi xây dựng yêu cầu đánh giá.
		Xây dựng kế hoạch đánh giá.	Giải thích được ý nghĩa của xây dựng kế hoạch đánh giá.	Xác định được thời điểm, hình thức, phương pháp và công cụ đánh giá phù hợp với từng chuẩn đầu ra cần đo lường.	Có trách nhiệm khi xây dựng kế hoạch đánh giá.
		Lựa chọn và kết hợp hợp lý các phương pháp đánh giá trực tiếp và gián tiếp.	Giải thích được các nguyên tắc khi lựa chọn phương pháp đánh giá.	Lựa chọn và kết hợp hợp lý các phương pháp đánh giá trực tiếp và gián tiếp để thu thập minh chứng về mức độ đạt chuẩn đầu ra của người học.	Sáng tạo lựa chọn và kết hợp hợp lý các phương pháp đánh giá trực tiếp và gián tiếp.
7	Đánh giá và cải tiến chương trình đào tạo theo tiếp cận chuẩn đầu ra.	Đánh giá chương trình đào tạo giáo viên.	Xây dựng được tiêu chí đánh giá chương trình đào tạo.	Thực hiện được thu thập, phân tích minh chứng.	Trung thực, khoa học trong quá trình đánh giá chương trình đào tạo giáo viên.
		Tiếp nhận phản hồi các bên liên quan.	Đánh giá được vai trò phản hồi của các bên liên quan.	Sử dụng dữ liệu phản hồi từ sinh viên, cựu sinh viên, trường phổ thông và kết quả đánh giá chuẩn đầu ra để đề xuất cải tiến.	Cởi mở, cầu thị khi tiếp nhận thông tin phản hồi.
		Đề xuất cải tiến chương trình đào tạo.	Phân tích được nguyên tắc cải tiến liên tục.	Đề xuất được giải pháp cải tiến.	Cam kết chất lượng của chương trình đào tạo.
8	Hợp tác và tham gia phát triển chương trình đào tạo theo tiếp cận chuẩn đầu ra.	Phối hợp với đồng nghiệp.	Phân tích được các nguyên tắc khi làm việc nhóm học thuật.	Phối hợp được với đồng nghiệp trong chia sẻ chuyên môn và phát triển chương trình đào tạo.	Tôn trọng đồng nghiệp.
		Hợp tác với trường phổ thông.	Luận giải được vai trò của đối tác phổ thông.	Làm việc dưới cơ chế cố vấn chuyên môn; phối hợp với giảng viên có kinh nghiệm, khoa chuyên môn và giáo viên/trường phổ thông.	Chủ động phối hợp với đồng nghiệp với các bên liên quan.
		Phản biện và chia sẻ học thuật.	Giải thích được ý nghĩa của phản biện khoa học khi phát triển chương trình đào tạo giáo viên.	Có kỹ năng phản biện mang tính xây dựng.	Thể hiện cầu thị và có văn hóa học thuật.

duỡng, năng lực phát triển chương trình đào tạo của giảng viên mới vào nghề có thể được đo theo thang 5 mức (xem Bảng 3).

Bảng 3: Thang đánh giá đề xuất năng lực phát triển chương trình đào tạo của giảng viên mới vào nghề

Khoảng điểm	Mức độ
1.00-1.80	Chưa có năng lực
1.81-2.60	Bước đầu có năng lực, đáp ứng được một số yêu cầu phát triển chương trình đào tạo
2.61-3.40	Có năng lực, đáp ứng được đa số yêu cầu phát triển chương trình đào tạo
3.41-4.20	Có năng lực, đáp ứng tốt yêu cầu phát triển chương trình đào tạo
4.21-5.00	Có năng lực, thực hiện thành thạo, có thể hướng dẫn đồng nghiệp phát triển chương trình đào tạo

4. Thảo luận

Khung năng lực được đề xuất có ba điểm nổi bật:

Thứ nhất, phát triển chương trình đào tạo được xác định là một năng lực nghề nghiệp phức hợp của giảng viên Đại học Sư phạm, không chỉ là nhiệm vụ hành chính. Cách tiếp cận này phù hợp với xu hướng giáo dục đại học hiện đại, trong đó giảng viên trực tiếp tham gia bảo đảm chất lượng và cải tiến chương trình.

Thứ hai, khung được cấu trúc theo logic giáo dục dựa trên chuẩn đầu ra (OBE), bảo đảm sự liên kết giữa mục tiêu, chuẩn đầu ra, nội dung, phương pháp, đánh giá và cải tiến chương trình. Qua đó, giảng viên mới vào nghề có thể nhận thức rõ tính hệ thống của phát triển chương trình và hạn chế sự thiếu nhất quán giữa các thành tố.

Thứ ba, khung phản ánh đặc thù của trường đại học sư phạm thông qua các năng lực phân tích nhu cầu đào tạo giảng viên, hợp tác với trường phổ thông, tiếp nhận phản hồi của các bên liên quan và cải tiến chương trình dựa trên minh chứng. Đây là điểm khác biệt quan trọng so với các khung năng lực phát triển chương trình chung trong giáo dục đại học.

Khung năng lực này không nhằm hình thành một quy trình phát triển chương trình mới mà chuyển hóa các nhiệm vụ của quá trình phát triển chương trình thành các yêu cầu năng lực đối với một nhóm đối tượng cụ thể là giảng viên mới vào nghề ở Trường

Đại học Sư phạm. Yếu tố đặc thù được thể hiện ở yêu cầu kết nối chương trình đào tạo giảng viên với giáo dục phổ thông với cơ chế cố vấn chuyên môn và từng bước nâng cao độ tự chủ trong thực hiện nhiệm vụ phát triển chương trình.

Về ứng dụng, khung năng lực có thể được sử dụng để quản trị phát triển đội ngũ giảng viên, quản trị chương trình đào tạo, và giúp giảng viên tự đánh giá.

Từ góc độ quản trị phát triển đội ngũ giảng viên, khung năng lực có thể cung cấp căn cứ để nhận diện mức độ đáp ứng và nhu cầu phát triển của từng giảng viên, qua đó hỗ trợ xây dựng kế hoạch phát triển cá nhân, lựa chọn nội dung bồi dưỡng, tổ chức cố vấn chuyên môn và theo dõi sự tiến bộ nghề nghiệp của giảng viên.

Từ góc độ quản trị chương trình đào tạo, khung năng lực góp phần làm rõ những yêu cầu về kiến thức, kỹ năng và trách nhiệm nghề nghiệp của giảng viên khi tham gia từng khâu của chu trình phát triển chương trình. Đối với giảng viên mới vào nghề sẽ giúp cho họ tự đánh giá, xác định nhu cầu học tập và xây dựng kế hoạch phát triển nghề nghiệp.

5. Kết luận

Bài viết xây dựng khung năng lực phát triển chương trình đào tạo cho giảng viên mới vào nghề tại các trường đại học sư phạm trong bối cảnh đổi mới giáo dục đại học. Khung gồm 08 năng lực thành phần, bao quát toàn bộ quy trình phát triển chương trình theo chuẩn đầu ra, từ nhận thức, phân tích nhu cầu, xác định mục tiêu và chuẩn đầu ra, thiết kế nội dung, phương pháp đào tạo, kiểm tra đánh giá đến cải tiến chương trình và hợp tác trong phát triển chương trình. Mỗi năng lực được cụ thể hóa bằng các tiêu chí và biểu hiện về kiến thức, kỹ năng, thái độ. Khung năng lực mới chỉ dừng ở mức độ tham vấn chuyên gia, thử nghiệm độ tin cậy thang đo với số lượng khách thể khảo nghiệm chưa lớn. Để đưa vào sử dụng cần thực hiện Delphi/kiểm định nội dung, thử nghiệm tại trường đại học sư phạm, phát triển rubric, kiểm định độ tin cậy và đánh giá tác động của hoạt động bồi dưỡng.

Khung năng lực có ý nghĩa trong việc xác định nhu cầu bồi dưỡng, thiết kế các module đào tạo, tổ chức cố vấn chuyên môn, xây dựng công cụ tự đánh giá và đánh giá sự phát triển nghề nghiệp của giảng viên mới vào nghề. Bài viết khuyến nghị các trường đại học sư phạm tích hợp năng lực phát triển chương trình vào hoạt động bồi dưỡng, gắn nội dung đào tạo với các sản phẩm thực hành và xây dựng cơ chế cố

vấn chuyên môn, đồng thời đề xuất tích hợp khung vào kế hoạch phát triển cá nhân của giảng viên mới vào nghề, cộng đồng học tập chuyên môn để mỗi giảng viên xây dựng kế hoạch phát triển nghề nghiệp.

Nghiên cứu mới dừng ở bước xây dựng khung năng lực và kiểm định sơ bộ độ tin cậy của thang đo trên một mẫu giảng viên mới vào nghề. Trong các nghiên cứu tiếp theo, khung năng lực cần tiếp tục được thẩm định nội dung thông qua phương pháp

Delphi với số lượng chuyên gia và số vòng tham vấn phù hợp nhằm xác lập mức độ cần thiết, phù hợp và rõ ràng của từng năng lực thành phần và chỉ báo. Đồng thời, cần mở rộng thử nghiệm tại nhiều Trường Đại học Sư phạm với quy mô mẫu lớn hơn để kiểm định tính ổn định, độ tin cậy và giá trị cấu trúc của thang đo. Trên cơ sở khung năng lực, cần phát triển rubric với các mức độ và chỉ báo thực hiện cụ thể để hỗ trợ việc tự đánh giá, đánh giá và phát triển nghề nghiệp của giảng viên mới vào nghề.

Tài liệu tham khảo

- Austin, A. E., Sorcinelli, M. D. & McDaniels, M. (2007). *Understanding new faculty*. Jossey-Bass.
- Ban Chấp hành Trung ương Đảng khóa XI. (2013). *Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04 tháng 11 năm 2013 về Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo*.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. Open University Press.
- Bobbitt, J. F. (1918). *The curriculum*. Houghton Mifflin.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2020). *Thông tư số 04/2020/TT-BGDĐT ngày 30 tháng 3 năm 2020 ban hành Quy định về tiêu chuẩn đánh giá chất lượng chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học*.
- 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*.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer Press.
- ElKhalifa, D. (2024). Curriculum, competency development, and assessment. *Journal of Educational Research and Practice*, 14(2), pp.85-102.
- Harden, R. M., Crosby, J. R. & Davis, M. H. (1999). AMEE Guide No. 14: Outcome-based education: Part 1-An introduction to outcome-based education. *Medical Teacher*, 21(1), pp.7-14. <https://doi.org/10.1080/01421599979969>
- Hoàng Nam Dũng. (2023). Tiếp cận hiện đại trong phát triển chương trình đào tạo. *TNU Journal of Science and Technology*, 228(02), tr.45-52.
- Kerr, J. F. (1968). *Changing the curriculum*. University of London Press.
- Mai Anh Thơ, Võ Ngân Thơ & Bùi Văn Hồng. (2021). *Phát triển chương trình đào tạo đại học theo định hướng đáp ứng chuẩn đầu ra: Nghiên cứu trường hợp tại Trường Đại học Nông Lâm Thành phố Hồ Chí Minh*. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Kỹ thuật*, 16(2), tr.105-114. <https://doi.org/10.54644/jte.63.2021.80>
- Mulder, M. (2014). *Conceptions of professional competence*. Springer.
- Nguyễn Trần Việt Thu. (2006). *Bàn về năng lực và phát triển chương trình đào tạo đại học định hướng năng lực*. NXB Giáo dục, Hà Nội.
- Nguyễn Văn Khánh & Nguyễn Thị Thu. (2013). Phát triển chương trình đào tạo đại học ngành Sư phạm kỹ thuật Việt Nam theo định hướng tích hợp CDIO. *Tạp chí Giáo dục*, 2(298), tr.32-43.
- Nguyễn Vương Khánh. (2012). *Phát triển chương trình đào tạo đại học khối ngành Sư phạm kỹ thuật theo tiếp cận CDIO*. NXB Giáo dục Việt Nam.
- Nikolov, R., Shoikova, E. & Kovatcheva, E. (2010). *Competence-based framework for curriculum development*. TEMPUS Project Publications.
- OECD. (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. OECD Publishing.
- Quốc hội. (2018). *Luật Sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục Đại học*.
- Quốc hội. (2019). *Luật Giáo dục*.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt, Brace & World.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- 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.
- Wheeler, D. K. (1967). *Curriculum process*. University of London Press.