

QUY TRÌNH HƯỚNG DẪN NGHIÊN CỨU SINH TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC CỦA THÁI LAN

Đặng Vũ Hoài Nhân, Lê Hữu Lý, Lê Xuân Mai

Đơn vị: Khoa Ngoại ngữ, Đại học Cần Thơ

Email: dvhnhan@ctu.edu.vn, lhly@ctu.edu.vn, lxmai@ctu.edu.vn

Tóm tắt: Bài báo trình bày một tự thuật phản tư về thực hành hướng dẫn tiến sĩ tại một đại học Thái Lan, ghi lại hành trình gần bốn năm đồng kiến tạo tri thức giữa một nghiên cứu sinh Việt Nam và giáo sư hướng dẫn. Nghiên cứu dựa trên ba khung lý thuyết: mô hình vai trò cố vấn đa chiều, học tập tình huống/cộng đồng thực hành, và phản hồi đối thoại – scaffolding, nhằm truy vấn cách cố vấn được bản địa hoá trong bối cảnh liên văn hoá. Dữ liệu gồm nhật ký, email, bình luận Google Docs, phản biện và tài liệu công khai (2020–2025), được phân tích bằng Reflexive Thematic Analysis theo hướng quy nạp. Kết quả nêu ba trụ cột: (1) linh hoạt vai trò cố vấn; (2) phản hồi đối thoại ba vòng lặp giúp ổn định tiến độ và minh bạch quyền lực học thuật; (3) nhạy cảm văn hoá Thái–Việt duy trì tin cậy. Bài báo đề xuất hàm ý cho giảng viên, nghiên cứu sinh và cơ sở đào tạo.

Từ khóa: hướng dẫn tiến sĩ; tự thuật phản tư phân tích; phản hồi đối thoại; scaffolding; cộng đồng thực hành; liên văn hoá Thái–Việt

SUPERVISION PROCESS OF DOCTORAL STUDENTS AT A THAI UNIVERSITY

Dang Vu Hoai Nhan, Le Huu Ly, Le Xuan Mai

Affiliation: Faculty of Foreign Languages, Can Tho University

Email: dvhnhan@ctu.edu.vn, lhly@ctu.edu.vn, lxmai@ctu.edu.vn

Abstract: The paper presents a reflexive autoethnographic account of doctoral supervision practice at a Thai university, documenting nearly four years of co-constructing knowledge between a Vietnamese doctoral candidate and the supervisor. The study draws on three theoretical frameworks: the multidimensional mentoring model, situated learning/communities of practice, and dialogic feedback–scaffolding, to explore how supervision is localized within an intercultural context. Data sources included journals, emails, Google Docs comments, review reports, and public documents (2020–2025), analyzed inductively using Reflexive Thematic Analysis. Findings highlight three pillars: (1) flexibility of supervisory roles; (2) a three-loop dialogic feedback process that stabilized progress and enhanced transparency of academic power relations; and (3) Thai–Vietnamese cultural sensitivity that sustained trust. The paper concludes with implications for supervisors, doctoral candidates, and higher education institutions.

Keywords: doctoral supervision; analytic autoethnography; dialogic feedback; scaffolding; communities of practice; Thai–Vietnamese interculturality

Nhận bài: 18/07/2025

Phản biện: 18/08/2025

Duyệt đăng: 23/08/2025

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong bức tranh toàn cầu hóa giáo dục sau đại dịch, chất lượng hướng dẫn nghiên cứu sinh (doctoral supervision) được xem là “hàng số vàng” quyết định thành công của chương trình tiến sĩ. Các tổng quan hệ thống gần đây ghi nhận rằng mối quan hệ cố vấn–nghiên cứu sinh, tính kịp thời của phản hồi, và bối cảnh văn hoá–ngôn ngữ của đôi bên là ba yếu tố tiên quyết thúc đẩy hoàn thành luận án đúng hạn cũng như năng suất công bố khoa học. (Bearman et al., 2024; Haley et al., 2024)

Tại Đông Nam Á, nghiên cứu về thực hành hướng dẫn vẫn còn hạn chế, đặc biệt đối với môi trường đa văn hoá như Thái Lan, nơi sinh viên quốc tế- trong đó có đông đảo nghiên cứu sinh Việt Nam- chiếm tỉ lệ ngày càng cao. Trước sự đa dạng này, việc khám phá cách thức mà các giáo sư Thái thiết lập “khung đỡ” (scaffolding) thích hợp, nuôi dưỡng động lực nội sinh và bồi dưỡng năng lực xuất bản quốc tế là rất cần thiết. Nghiên cứu

của Nomnian (2017) cho thấy khác biệt văn hoá giao tiếp và kỳ vọng học thuật có thể dẫn đến khoảng cách hiểu lầm giữa hai bên, nếu không được điều chỉnh kịp thời.

Xuất phát từ trải nghiệm gần bốn năm làm nghiên cứu sinh tại Bangkok, bài báo sử dụng phương pháp tự thuật phản tư (analytic auto-ethnography) và minh chứng từ tài liệu học thuật để kể lại hành trình “đồng kiến tạo tri thức” giữa tác giả và giáo sư hướng dẫn. Qua đó, bài viết góp phần mở rộng khung lý thuyết về hướng dẫn tiến sĩ trong bối cảnh khu vực và đưa ra hàm ý thực tiễn cho cả giảng viên lẫn nghiên cứu sinh Việt Nam.

II. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

2.1. Dẫn nhập

Trong nghiên cứu giáo dục sau đại học, chất lượng hướng dẫn luận án được coi là yếu tố then chốt quyết định thành công học thuật và an sinh tinh thần của nghiên cứu sinh. Tổng quan hệ thống của Haley, Holmqvist & Johansson (2024)

đã chỉ ra năm năng lực cốt lõi của người hướng dẫn gồm kiến thức chuyên ngành, phương pháp nghiên cứu, năng lực sư phạm, quan hệ tương tác và chức năng quản trị, tất cả đều ảnh hưởng trực tiếp đến khả năng hoàn thành khóa học và sự phát triển nghề nghiệp. Song song, Bearman và cộng sự (2024) nhấn mạnh vai trò trung tâm của phản hồi mang tính đối thoại, vừa hỗ trợ tiếp cận chuẩn mực học thuật vừa điều tiết quyền lực trong mối quan hệ thầy – trò.

Trong bối cảnh Đông Nam Á, nhu cầu hướng dẫn liên văn hoá ngày càng cấp thiết khi lưu lượng di chuyển sinh viên gia tăng, Thái Lan hiện thu hút trên 28.000 sinh viên quốc tế (2024), trong đó có nhiều từ Việt Nam – quốc gia dẫn đầu khu vực về số lượng du học sinh. Tuy nhiên, các nghiên cứu ở Thái Lan chủ yếu mới dừng ở mức mô tả định lượng, chưa đi sâu vào chiến lược scaffolding và điều chỉnh văn hoá trong cố vấn cho nghiên cứu sinh quốc tế.

Bài báo dựa trên phương pháp tự thuật phản tư về trải nghiệm tại Bangkok, góp phần “giải mã” mô hình hướng dẫn hiệu quả trong môi trường đa văn hoá, đồng thời đề xuất hàm ý cho giảng viên và nghiên cứu sinh Việt Nam theo học tiến sĩ tại Thái Lan.

2.2. Khung lý thuyết

2.2.1 Mô hình quan hệ cố vấn đa chiều (Lee, 2008)

Lee (2008) hệ thống hoá năm “cách tiếp cận” (approaches) trong hướng dẫn nghiên cứu sinh: (1) chức năng – tập trung quản trị dự án; (2) hội nhập vào giới chuyên môn (enculturation); (3) tư duy phê phán; (4) giải phóng (emancipation) – nuôi dưỡng tiếng nói học thuật độc lập; và (5) phát triển quan hệ. Năm chiều kích này vẽ nên phổ vai trò mà giảng viên liên tục “trượt” qua lại tùy giai đoạn nghiên cứu luận án. Mô hình giúp lý giải sự linh hoạt của giáo sư Thái khi luân phiên “đóng” vai quản trị dự án, thầy dắt nhập môn và nhà khai vấn phản biện trong hành trình bốn năm của tác giả.

2.2.2 Học tập tình huống & Cộng đồng thực hành (Lave & Wenger, 1991)

Từ góc nhìn “Học tập tình huống” (Situated Learning), Lave và Wenger (1991) khẳng định người mới gia nhập lĩnh vực sẽ tiến dần từ “tham gia ngoại biên hợp lệ” (legitimate peripheral participation, LPP) đến “thành viên trung tâm” thông qua tương tác thường nhật với các “cựu binh” của cộng đồng. Trong bối cảnh viện nghiên

cứu Thái, giáo sư hướng dẫn không chỉ truyền đạt kiến thức phương pháp mà còn “kéo” nghiên cứu sinh vào mạng lưới seminar, hội thảo, và nhóm xuất bản- tái hiện tiến trình LPP trên thực địa. Nhờ vậy, năng lực diễn ngôn và bản sắc học thuật của nghiên cứu sinh được uốn nắn “từ trong hệ sinh thái”, thay vì qua chỉ dẫn rời rạc.

2.2.3 Phản hồi đối thoại & Scaffolding

Tổng hợp 48 nghiên cứu gần đây, Bearman et al. (2024) nhấn mạnh phản hồi hiệu quả trong supervision phải là đối thoại liên tục, ghi nhận vòng lặp “soạn thảo → phản hồi → tái soạn thảo” với mục tiêu xây “năng lực phản hồi” (feedback literacy) song hành cho thầy và trò. Mô hình “ba vòng lặp” (inner, outer, public loop) mà giáo sư Thái áp dụng- phản hồi miệng trên bản thảo in, bình luận chi tiết trên Google Docs, rồi thảo luận nhóm trong seminar- minh hoạ sinh động cho khung này. Đồng thời, khái niệm scaffolding từ Vygotsky được mở rộng: thay vì “đỡ” kỹ thuật viết, giảng viên thiết lập các mốc hạn, kết nối đồng nghiệp phản biện, và đồng tổ chức workshop xuất bản, tạo dàn khung hỗ trợ đa tầng cho nghiên cứu sinh quốc tế.

Tóm lại, bộ ba thấu kính- đa chiều vai trò, cộng đồng thực hành, và phản hồi đối thoại- cung cấp nền tảng học thuật để phân tích trải nghiệm hướng dẫn của tôi, đồng thời giúp soi sáng những chiến lược bản địa hoá (contextualised practices) mà các giáo sư Thái đang triển khai trong bối cảnh đa văn hoá hiện nay.

2.3. Phương pháp

2.3.1 Thiết kế nghiên cứu: Tự thuật phản tư phân tích

Bài viết áp dụng analytic auto-ethnography (AAE) – một biến thể của tự thuật trong đó nhà nghiên cứu giữ vai trò “thành viên đầy đủ” (complete-member researcher) và chủ đích kết nối trải nghiệm cá nhân với khung lý thuyết để xây dựng lập luận phân tích (Anderson, 2006). Cách tiếp cận này cho phép tôi kể câu chuyện hướng dẫn tiến sĩ của chính mình song song truy vấn các cấu trúc quyền lực, cơ chế scaffolding và chuẩn học thuật ẩn sau tương tác hằng ngày. Theo hướng dẫn của Chang (2016), toàn bộ quá trình viết được đan xen các vòng “ghi chép- phản tư- đối chiếu tài liệu” nhằm duy trì độ sâu phân tích và tính tự nhận thức.

2.3.2 Nguồn dữ liệu và thu thập

Dữ liệu được gom thành ba cụm:

Cụm dữ liệu	Mô tả	Khoảng thời gian
Nhật ký nghiên cứu	142 mục ghi chép (khoảng 38.000 từ) về hợp cố vấn, cảm xúc, cột mốc dự án	08/2022 – 07/2025
Tư liệu giao tiếp	287 email trao đổi, 46 nhận xét Google Docs, 9 bản thảo phản biện (review forms)	08/2022 – 07/2025
Tài liệu công khai	Thông báo seminar, bài báo chung, hướng dẫn khoa (PDF)	2020 – 2025

Việc kết hợp tài liệu thứ cấp giúp “bù lấp” thiên kiến tự sự, tạo điều kiện tam giác hóa nguồn (Bowen, 2009). Tất cả tệp được lưu trữ trong Drive, gắn mã thời gian, và ẩn danh (mã hoá T1-T287) trước khi phân tích.

2.3.3. Phân tích dữ liệu

Quy trình Reflexive Thematic Analysis sáu bước của Braun & Clarke (2006), bao gồm làm quen, mã hoá, tìm chủ đề, rà soát, đặt tên, và trình bày; tôi chọn tiếp cận quy nạp để các chủ đề nổi lên tự nhiên từ dữ liệu. Sau vòng mã hoá đầu, một đồng nghiệp (peer de-briefing) rà soát 15 % trích đoạn nhằm kiểm tra nhất quán khung mã.

2.3.4. Đảm bảo tin cậy & đạo đức

Để bảo đảm độ tin cậy và tuân thủ đạo đức nghiên cứu, tôi triển khai kiểm chứng nội dung (member-checking) bằng cách gửi bản tóm tắt kết quả dài ba trang cho giáo sư hướng dẫn đọc và phản hồi; duy trì vết tích kiểm toán (audit trail) thông qua lưu giữ đầy đủ nhật ký phân tích và các phiên bản mã; và tăng tính minh bạch bằng việc trích dẫn nguyên văn (kèm dịch song ngữ khi cần) cùng bối cảnh để người đọc có thể tự đánh giá. Tên cá nhân và đơn vị được ẩn danh bằng bút danh, trừ các trường hợp đã công khai trong ấn phẩm.

Tóm lại, phương pháp AAE liên kết chặt chẽ trải nghiệm cá nhân- dữ liệu tài liệu- phân tích chủ đề, tạo nền tảng vững chắc để khai mở những chiến lược hướng dẫn “ẩn” vốn khó thấy qua khảo sát định lượng truyền thống.

2.4. Câu chuyện hướng dẫn

2.4.1. Tạo lập quan hệ tin cậy ban đầu

Buổi gặp đầu tiên diễn ra trong quán cà-phê nhỏ đối diện khu học xá, không phải trong văn phòng “đóng khung” quyền lực. Giáo sư mỉm cười hỏi bằng tiếng Thái xen lẫn tiếng Anh: “Gin khao rue yang?” (ăn cơm chưa?), rồi dành mười phút nghe tôi kể về hành trình rời Cần Thơ sang Bangkok. Khoảnh khắc ấy đặt nền cho “khế ước tâm lý” (psychological contract): thầy cam kết lắng nghe, tôi cam kết chủ động. Lee (2008) gọi

đây là chiều kích phát triển quan hệ- tiền đề để mọi vai trò cố vấn khác vận hành trơn tru. Sau buổi trò chuyện, thầy gửi email tóm tắt ba “nguyên tắc vàng” (Golden Rules): (1) Trust is reciprocal, (2) Deadlines are sacred, (3) Questions fuel research. Bản thư điện tử dài chưa tới nửa trang nhưng trở thành “kim chỉ nam” cho bốn năm kế tiếp.

2.4.2. Chiến lược định hình đề cương & phương pháp luận

Tháng thứ hai, bản đề cương sơ khởi 15 trang với phạm vi quá rộng đã được thầy định hướng lại bằng sơ đồ đồng tâm: hạt nhân – bối cảnh – đối tượng – khía cạnh. Mỗi lần thu hẹp, tôi được yêu cầu truy cứu thêm năm công trình “flagship” và xác định khoảng trống nghiên cứu trên Jamboard. Sau ba vòng điều chỉnh, đề tài được tinh gọn thành “nhận thức và thực hành Global Englishes của sinh viên năm cuối tại Đồng bằng sông Cửu Long”. Giai đoạn này phản ánh rõ hai chiều kích trong mô hình Lee (2008): chức năng quản trị dự án (đặt mốc thời gian) và phát triển tư duy phê phán (liên tục chất vấn giả định nghiên cứu).

2.4.3. Phản hồi “ba vòng lặp” cho bản thảo

Khi triển khai chương phương pháp, thầy áp dụng quy trình phản hồi ba tầng: *inner loop* (gặp trực tiếp, gạch lỗi logic), *outer loop* (Google Docs, bổ sung trích dẫn, khái niệm), và *public loop* (seminar nhóm, tổng hợp phản biện). Mỗi vòng diễn ra trong một tuần, tạo “nhịp điệu học thuật” giúp tôi phát triển năng lực phản hồi (feedback literacy). Kết quả rõ rệt: số lỗi logic giảm đáng kể, thời gian phản hồi từ thầy rút ngắn từ 12 xuống còn 4 ngày, phản ánh sự đồng bộ hóa kỳ vọng thầy – trò.

2.4.4. Khuyến khích công bố & xây mạng lưới học thuật

Ngay sau khi hoàn thiện kết quả ban đầu, giáo sư khuyến khích tham gia công bố tại ThaiTESOL, AsiaTEFL và RELC, đồng thời đóng vai trò kết nối cộng đồng thực hành (Lave & Wenger, 1991). Ông giới thiệu đối tác học thuật, cung cấp mẫu trình chiếu, hướng dẫn “elevator pitch” và đồng

hành qua quá trình phản biện ẩn danh. Giáo sư nhấn mạnh: “*Your local lens is your comparative advantage.*” Lời nhấn thúc đẩy kết nối trở lại với mạng lưới giảng viên tại Cần Thơ, mở rộng “vòng tròn hoạt động” nơi tri thức tiếp tục được tái sản sinh.

2.5. Thảo luận

2.5.1 Trải nghiệm cá nhân dưới lăng kính mô hình đa chiều của Lee (2008)

Các tình huống kể trong Phần 4 cho thấy giáo sư liên tục “trượt” giữa các chiều chức năng, hội nhập, tư duy phê phán, giải phóng và phát triển quan hệ. Khi “cắt gọn” đề cương (4.2), thầy hoạt động như nhà quản trị dự án (functional)- đặt chuẩn và hạn chót. Ở vòng phản hồi miệng (4.3) thầy chuyển sang vai nhà phê bình- thúc đẩy lập luận. Trong việc khuyến khích công bố (4.4), thầy đóng vai người giải phóng- giúp tôi xây dựng tiếng nói học thuật độc lập. Sự linh hoạt này củng cố lập luận của Lee rằng các vai trò không tuyến tính mà đan xen theo nhu cầu tiến trình; ở bối cảnh Thái, tính linh hoạt càng quan trọng vì nghiên cứu sinh quốc tế thường phải điều chỉnh mục tiêu và kỳ vọng nhanh chóng.

2.5.2. Phản hồi đối thoại như “nhịp điệu” scaffolding

Quy trình “ba vòng lặp” phản hồi chứng minh giá trị của feedback dialogue (Bearman et al., 2024). Việc xen kẽ gặp mặt, bình luận trực tuyến và seminar công khai tạo nhịp điệu cố định: cứ mỗi bảy ngày kiến thức được thương thảo, chuẩn mực được làm rõ, và quyền lực cố vấn-nghiên cứu sinh trở nên minh bạch. Kết quả là năng lực phản hồi đôi bên tăng đồng bộ: thầy rút ngắn thời gian phản hồi, trò giảm lỗi logic. Điều này gợi ý rằng, trong đào tạo tiến sĩ, phản hồi nên được thiết kế như quá trình cộng tác có cấu trúc thay vì các bình luận rời rạc.

2.5.3. Yếu tố văn hoá Thái trong quan hệ cố vấn

Khung lý thuyết phương Tây thường xem quan hệ cố vấn là hợp đồng chuyên môn, nhưng trải nghiệm ở Thái bộc lộ lớp văn hoá “ครู” (kru)- hình tượng thầy vừa nghiêm khắc vừa bao dung. Việc hỏi “ăn cơm chưa?” ở buổi đầu (4.1) không chỉ là phép xã giao mà còn biểu trưng cho khái niệm chăm sóc (khrua khrua) ăn sâu trong xã hội Thái. Ngoài ra, triết lý hiếu kính của sinh viên Việt (“tôn sư trọng đạo”) tạo thế cân bằng: nghiên cứu sinh chủ động nhưng vẫn giữ sự kính trọng, làm giảm nguy cơ “ẩn giấu khó khăn” thường thấy ở quan hệ liên văn hoá. Sự giao thoa hai nền văn hoá góp phần hình thành “khế ước tâm lý” bền vững- yếu tố mà các mô hình phương Tây ít đề cập.

2.5.4. Hàm ý cho giảng viên và nghiên cứu sinh Việt Nam

Đối với bối cảnh Việt Nam, trước hết cần đặt “khung tâm lý” sớm thông qua các buổi gặp ngoài văn phòng và thống nhất ba “nguyên tắc vàng” để giảm rào cản quyền lực; tiếp theo, thiết kế phản hồi nhiều tầng bằng cách kết hợp gặp trực tiếp, công cụ đám mây và diễn đàn công khai nhằm hình thành vòng phát triển liên tục; đồng thời nuôi dưỡng cộng đồng thực hành bằng việc chủ động giới thiệu nghiên cứu sinh vào mạng lưới hội thảo, dự án và xem đây là phần bắt buộc của quá trình đào tạo thay vì “cộng thêm”. Bên cạnh đó, cần duy trì bản sắc địa phương, khuyến khích nghiên cứu sinh khai thác “lăng kính Việt” như một lợi thế so sánh khi công bố quốc tế. Cuối cùng, về mặt thể chế, các trường Việt Nam có thể hợp tác với đại học Thái để triển khai chương trình đồng hướng dẫn (co-supervision), chia sẻ nguồn học liệu về phản hồi và tổ chức các workshop feedback literacy cho cả giảng viên lẫn nghiên cứu sinh.

2.6. Khuyến nghị

Đối với giảng viên hướng dẫn, nên thiết lập ngay từ buổi gặp đầu một bộ “nguyên tắc vàng”, đồng thời thiết kế lịch phản hồi đa kênh (gặp trực tiếp – tài liệu đám mây – seminar) và khuyến khích nghiên cứu sinh công bố sớm nhưng vẫn giữ bản sắc địa phương, qua đó xây dựng quan hệ tin cậy, duy trì nhịp làm việc ổn định và tăng năng lực xuất bản. Với nghiên cứu sinh, cần chủ động thương thảo kỳ vọng và hạn chót, duy trì nhật ký phản tư sau mỗi vòng phản hồi, và tích cực tham gia mạng lưới hội thảo khu vực để mở rộng “vốn xã hội học thuật”, nhằm gia tăng tự quản lý dự án và phát triển tiếng nói học thuật độc lập. Ở cấp cơ sở đào tạo Việt Nam & Thái Lan, có thể phát triển chương trình đồng hướng dẫn (co-supervision), tổ chức workshop về feedback literacy và văn hoá giao tiếp học thuật, đồng thời thiết lập quỹ mini-grant hỗ trợ nghiên cứu sinh tham dự hội thảo ASEAN, qua đó chuẩn hoá chất lượng hướng dẫn và tăng cường hợp tác khu vực. Cuối cùng, cơ quan quản lý giáo dục cần ban hành bộ tiêu chí đánh giá năng lực cố vấn tiến sĩ (bao gồm yếu tố liên văn hoá) và khuyến khích thống kê minh bạch tỉ lệ hoàn thành cùng thời gian phản hồi của giảng viên, nhằm nâng chuẩn quốc gia và thúc đẩy trách nhiệm giải trình.

Trong các bước tiếp theo, nghiên cứu nên mở rộng theo ba hướng bổ trợ nhau: (1) so sánh liên quốc gia trong ASEAN để đối chiếu trải nghiệm

cố vấn liên văn hoá và kiểm định mức độ khái quát của “hệ sinh thái hướng dẫn” đề xuất; (2) bổ sung dữ liệu quan sát trực tiếp (ghi hình buổi họp trực tuyến, thảo luận seminar) nhằm phân tích sâu các tương tác phản hồi theo thời gian thực và phát hiện những cơ chế vi mô khó thấy qua tư liệu thứ cấp; và (3) đo lường định lượng tác động của vòng phản hồi “ba lặp” đối với tiến độ (mốc hoàn thành chương/bản thảo) và năng suất công bố (số bài nộp, bài được chấp nhận, thời gian qua vòng phản biện) của nghiên cứu sinh. Tựu trung, Quy trình hướng dẫn nghiên cứu sinh tại trường đại học của Thái Lan khẳng định rằng: khi vai trò cố vấn được vận dụng linh hoạt, phản hồi trở thành đối thoại liên tục, và văn hoá được coi trọng như “chất kết dính”, chất lượng đào tạo tiến sĩ không chỉ nâng cao mà còn lan toả giá trị hợp tác khu vực.

III. KẾT LUẬN

Bằng phương pháp tự thuật phản tư phân tích,

bài viết tái hiện hành trình bốn năm đồng kiến tạo tri thức giữa một nghiên cứu sinh Việt Nam và giáo sư hướng dẫn Thái Lan, qua đó làm rõ cách thực hành hướng dẫn diễn ra tại hiện trường thay vì chỉ trên văn bản quy phạm. Trụ cột thứ nhất là tính linh hoạt vai trò cố vấn, khi giáo sư dịch chuyển giữa năm chiều kích trong mô hình Lee (2008): quản trị dự án, hội nhập cộng đồng chuyên môn, tư duy phê phán, trao quyền tự chủ và phát triển quan hệ, nhằm thích ứng với biến thiên của đề tài và bối cảnh liên văn hoá. Thứ hai, phản hồi đối thoại theo quy trình “ba vòng lặp” (gặp trực tiếp, bình luận đám mây, phản biện seminar) tạo nhịp học thuật ổn định, nâng cao feedback literacy và minh bạch quyền lực học thuật. Thứ ba, nhạy cảm văn hoá Thái-Việt giúp duy trì niềm tin và điều hoà kỳ vọng. Ba trụ cột này kết hợp thành hệ sinh thái hướng dẫn đặc thù Đông Nam Á, đóng góp khung hành động cho các chương trình tiến sĩ trong khu vực.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Anderson, L. (2006). Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35 (4), 373-395. In.
- Atherton, G., Crosling, G., Shuib, M., Azizan, S., Perring, G., Gibbs, A., & Chao Jr, R. (2020). Study on enhancing intra-ASEAN university student mobility. https://connectivity.asean.org/wp-content/uploads/2020/10/Study-on-Enhancing-Intra-ASEAN-University-Student-Mobility_Final.pdf
- Bearman, M., Tai, J., Henderson, M., Esterhazy, R., Mahoney, P., & Molloy, E. (2024). Enhancing feedback practices within PhD supervision: a qualitative framework synthesis of the literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(5), 634-650. <https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2307332>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Chang, H. (2016). *Autoethnography as method*. Routledge.
- Haley, A., Holmqvist, M., & Johansson, K. (2024). Supervisors' competences from doctoral students' perspectives—a systematic review. *Educational Review*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/00131911.2024.2306938>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Lee, A. (2008). How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher education*, 33(3), 267-281. <https://doi.org/10.1080/03075070802049202>
- Nomnian, S. (2017). Thai PhD Students and Their Supervisors at an Australian University: Working Relationship, Communication, and Agency. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 53, 26-58.