

ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TRÌNH ĐỘ CAO HỌC Ở ANH VÀ VIỆT NAM: HAI BỐI CẢNH, MỘT MỤC TIÊU PHÁT TRIỂN NGHỀ NGHIỆP

Lê Xuân Mai, Phan Ngọc Tường Vy, Lê Công Tuấn, Bùi Nhã Quyên, Trịnh Quốc Lập
Khoa Ngoại ngữ, Đại học Cần Thơ

Tóm lược: Bài viết phân tích hệ thống đào tạo giáo viên trình độ sau đại học tại Anh (trong phạm vi nước Anh – England) và Việt Nam, tập trung vào các khía cạnh như mô hình tổ chức, nội dung đào tạo, kết nối thực tiễn, cơ chế hỗ trợ nghề nghiệp và chuẩn đầu ra. Bài viết tiếp cận theo hướng đối chiếu hệ thống văn hóa, làm rõ cách mỗi quốc gia kiến tạo vai trò người thầy trong bối cảnh giáo dục đang chuyển đổi mạnh mẽ. Từ những điểm mạnh và khác biệt trong hai hệ thống, bài viết đề xuất một số định hướng cải tiến cho chương trình đào tạo giáo viên sau đại học tại Việt Nam: tích hợp sâu thực hành và chiêm nghiệm vào chương trình, thiết lập cơ chế mentor–mentee và bồi dưỡng nghề nghiệp sau tốt nghiệp, xây dựng năng lực nghiên cứu hành động và tinh thần học tập suốt đời. Đặc biệt, bài viết nhấn mạnh vai trò trung tâm của đào tạo sau đại học trong việc hướng ứng tinh thần “tôn sư trọng đạo” và niềm tự hào nghề nghiệp, vốn là nền tảng văn hóa sâu sắc cần được gìn giữ trong bối cảnh đổi mới hiện nay.

Từ khóa: đào tạo giáo viên sau đại học; thực hành; chiêm nghiệm; phát triển nghề nghiệp; Anh; Việt Nam

TEACHER EDUCATION AT THE POSTGRADUATE LEVEL IN THE UK AND VIETNAM: TWO CONTEXTS, ONE GOAL OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Le Xuan Mai, Phan Ngoc Tuong Vy, Le Cong Tuan, Bui Nha Quyen, Trinh Quoc Lap
Faculty of Foreign Languages, Can Tho University

Abstract: This article examines postgraduate teacher education systems in England and Vietnam, focusing on key dimensions such as program structure, curriculum content, practical integration, professional support, and qualification pathways. The paper adopts a culturally responsive lens to explore how each country envisions the teacher's role in a transforming educational landscape. Drawing from both systems' strengths, the paper proposes several improvements for Vietnam's postgraduate teacher education: enhancing practice–reflection integration, establishing long-term mentoring and post-graduation development frameworks, fostering teacher-led action research, and reinforcing a spirit of lifelong learning. Importantly, the article argues that postgraduate teacher education should not only build professional competence but also reinforce the cultural ethos of “honoring the teacher” and the moral pride associated with the teaching profession in Vietnamese society.

Keywords: postgraduate teacher education; practice; reflection; professional development; England, Vietnam

Nhận bài: 12/06/2025

Phản biện: 12/07/2025

Duyệt đăng: 15/07/2025

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong bối cảnh giáo dục toàn cầu đang chuyển mình mạnh mẽ trước những thách thức của thời đại số, một trong những hướng đi quan trọng để phát triển đội ngũ này là thông qua đào tạo giáo viên ở trình độ sau đại học, nơi không chỉ củng cố kiến thức nền tảng chuyên môn mà còn giúp người học phát triển tư duy phản biện, năng lực nghiên cứu, xuất bản và những phẩm chất nghề nghiệp bền vững. Mỗi quốc gia có một lịch sử phát triển giáo dục riêng, gắn liền với điều kiện kinh tế – xã hội, trong đó, Vương quốc Anh là một quốc gia có truyền thống đào tạo giáo viên lâu đời, với triết lý giáo dục nhấn mạnh vào sự phát triển nghề nghiệp liên tục, tính chiêm nghiệm trong giảng dạy và trách nhiệm cá nhân của giáo viên. Teachers' Standards (DfE, 2012) đặt ra hình mẫu người thầy như là “a role model for pupils, with high expectations of behaviour and achievement” (Người làm gương, có kỳ vọng cao về hành vi và học tập của học sinh). Điều này tạo cơ sở cho các chương trình sau đại học truyền đạt kiến thức su

phạm và rèn luyện người học trở thành những “reflective practitioners” (giáo viên biết tự đánh giá và đổi mới thực hành nghề).

Tại Việt Nam, tiến trình đổi mới giáo dục toàn diện những năm gần đây cũng đã đặt ra yêu cầu nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên, trong đó có đào tạo ở trình độ cao học. Chuẩn nghề nghiệp giáo viên phổ thông (Thông tư 20/2018/TT-BGDĐT) nhấn mạnh việc chuyển từ đào tạo “theo quy trình” sang phát triển năng lực toàn diện, trong đó người giáo viên được xác định là “người tổ chức, hỗ trợ và tạo động lực học tập”. Những định hướng này đang được cụ thể hóa trong các chương trình thạc sĩ giáo dục, với mục tiêu không chỉ nâng cao trình độ chuyên môn, mà còn hình thành tư duy nghiên cứu, tinh thần học tập suốt đời và năng lực đổi mới sáng tạo trong nghề dạy học. Như vậy, có thể thấy rằng các chương trình đào tạo giáo viên trình độ sau đại học ở cả Anh và Việt Nam đều phản ánh rõ nét triết lý giáo dục quốc gia, nơi người thầy không chỉ là người dạy

học, mà còn là người học suốt đời, người đồng hành phát triển cùng học sinh và cộng đồng giáo dục. Bài viết này nhằm giới thiệu một cách khái quát và có hệ thống về hoạt động đào tạo giáo viên trình độ cao học tại Anh (trong phạm vi nước Anh - England, không bao gồm toàn bộ Vương quốc Anh) và Việt Nam. Bài viết mong muốn nêu bật đặc điểm, định hướng và những điểm nhấn trong mỗi bối cảnh, như một cách chia sẻ kinh nghiệm, gợi mở cơ hội hợp tác và cùng phát triển.

II. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

2.1. Mô hình đào tạo và lộ trình vào nghề giáo

Tại Anh, hệ thống đào tạo giáo viên sau đại học thể hiện rõ triết lý “học thông qua hành” và định hướng nghề nghiệp gắn với thực tiễn trường học. Những người đã tốt nghiệp đại học, bất kể chuyên ngành, nếu đáp ứng yêu cầu kiến thức môn học đều có thể tham gia các chương trình đào tạo sư phạm như PGCE – chương trình phổ biến nhất do các đại học tổ chức liên kết với trường phổ thông, tạo cầu nối giữa lý luận và thực hành. Ngoài ra, các mô hình như School Direct và SCITT cho phép học viên được tuyển chọn và đào tạo trực tiếp tại trường phổ thông, dưới sự hướng dẫn của giáo viên giàu kinh nghiệm.

Tất cả chương trình này được xây dựng dựa trên bộ tiêu chuẩn nghề nghiệp Teachers’ Standards (DfE, 2012), quy định rõ năng lực, đạo đức và kỹ năng sư phạm cần thiết của giáo viên mới vào nghề. Việc tích hợp giữa lý thuyết và thực hành giúp học viên xây dựng bản sắc nghề nghiệp phù hợp với thực tế. Theo Newman (2022), mục tiêu của hệ thống này không chỉ là truyền đạt kiến thức sư phạm mà còn phát triển tư duy, thói quen nghề nghiệp và khả năng thích ứng với biến động xã hội.

Tại Việt Nam, đào tạo giáo viên sau đại học được triển khai theo ba hướng chính: (1) Thạc sĩ giáo dục học, (2) Thạc sĩ lý luận và phương pháp giảng dạy bộ môn, (3) Chương trình chuyển đổi nghiệp vụ sư phạm. Các chương trình thường kéo dài 1,5–2 năm, kết hợp lý luận và thực hành vào giai đoạn cuối khóa, được quy định theo Thông tư 17/2021/TT-BGDĐT. Chuẩn nghề nghiệp giáo viên phổ thông cũng đóng vai trò định hướng nội dung đào tạo theo hướng hiện đại hóa.

So với Anh, hệ thống Việt Nam mang tính chuẩn hóa cao theo mô hình đại học công lập với chương trình thống nhất trên toàn quốc. Bậc cao học vẫn duy trì song song hai định hướng: nghiên cứu và kết hợp tín chỉ – thực hành. Gần đây, có xu hướng tăng cường gắn kết lý luận và thực tiễn qua các hình thức như nghiên cứu bài học, thực hành sư phạm sớm và chiêm nghiệm nghề nghiệp. Đây

là những nỗ lực tích cực nhằm rút ngắn khoảng cách giữa đào tạo và yêu cầu thực tế, giúp người học phát triển bản sắc nghề nghiệp linh hoạt, phù hợp với bối cảnh giáo dục đang đổi mới mạnh mẽ.

2.2. Nội dung chương trình đào tạo

Một đặc điểm nổi bật trong các chương trình đào tạo giáo viên sau đại học tại Anh là sự nhấn mạnh sâu sắc vào thực hành nghề nghiệp như một phần cốt lõi trong toàn bộ quá trình học tập. Theo mô hình PGCE của DfE, cũng như các chương trình đào tạo dựa trên trường học như School Direct và SCITT, học viên được bố trí thực tập tại các trường phổ thông ngay từ những tuần đầu tiên của khóa học. Quá trình thực hành kéo dài liên tục trong nhiều tháng, dưới sự hướng dẫn chuyên môn của các giáo viên có kinh nghiệm, đảm nhiệm vai trò “mentor” (người cố vấn) đồng hành cả về kỹ năng sư phạm lẫn phát triển tư duy nghề nghiệp.

Trong suốt thời gian thực hành, học viên không chỉ được rèn luyện kỹ năng giảng dạy trong điều kiện thực tế mà còn được tham gia vào các hoạt động chiêm nghiệm có định hướng như viết nhật ký nghề nghiệp (professional journal), phân tích bài giảng (lesson analysis), hoặc thiết kế kế hoạch giảng dạy cá nhân hóa. Song song đó, các học phần lý thuyết về thiết kế chương trình học, quản lý hành vi lớp học, đánh giá học sinh và giáo dục hòa nhập được bố trí đan xen hợp lý nhằm tạo nền tảng lý luận vững chắc cho hoạt động thực tiễn. Chính sự kết nối chặt chẽ giữa học và hành này không chỉ giúp người học tích lũy kỹ năng sư phạm, mà còn là quá trình hình thành bản sắc nghề nghiệp bền vững, đặc biệt quan trọng trong giai đoạn chuyển tiếp từ sinh viên sư phạm sang vai trò một nhà giáo chuyên nghiệp (Armitage-Chan & Reissner, 2024).

Tại Việt Nam, nội dung chương trình đào tạo giáo viên sau đại học chủ yếu tập trung vào các học phần lý luận, bao gồm giáo dục học, tâm lý học, phương pháp giảng dạy bộ môn, quản lý giáo dục và nghiên cứu khoa học sư phạm. Đối với định hướng thực hành, các kỳ kiến tập, thực tập sư phạm thường được tổ chức vào cuối khóa, với thời lượng khoảng 4 đến 6 tuần, trong đó học viên thực hiện giảng dạy minh họa, viết báo cáo tổng kết và được đánh giá bởi cả giảng viên hướng dẫn lẫn giáo viên tại cơ sở thực tập. Mặc dù thời gian tiếp xúc với thực tiễn còn ngắn và mang tính minh họa nhiều hơn trải nghiệm liên tục, đây vẫn là giai đoạn quan trọng giúp người học gắn kết giữa kiến thức lý thuyết và tình huống sư phạm cụ thể và tích lũy kinh nghiệm “thực chiến” quan trọng, đặc biệt là đối với các học viên không xuất thân từ bậc cử nhân sư phạm.

Trong những năm gần đây, một số trường đại học sư phạm tại Việt Nam đã tích cực thực hiện các cải tiến nhằm tăng cường yếu tố thực hành và chiêm nghiệm trong chương trình đào tạo. Các hình thức đổi mới bao gồm: tích hợp bài tập chiêm nghiệm sư phạm trong các học phần; tổ chức dự giờ có hướng dẫn và phản hồi; áp dụng mô hình thực hành mô phỏng (microteaching); cũng như khuyến khích sinh viên tham gia vào các hoạt động nghiên cứu bài học (lesson study) theo nhóm nhỏ; hoặc học tập thông qua cộng đồng thực hành (Le et al., 2021; Nguyen & Trent, 2020). Những thay đổi này cho thấy nỗ lực đưa chương trình đào tạo tiến gần hơn tới yêu cầu thực tiễn của nghề dạy học, đồng thời từng bước chuyển từ mô hình đào tạo dựa trên truyền thụ tri thức sang phát triển năng lực nghề nghiệp theo định hướng tiếp cận năng lực.

Tổng thể, dù có sự khác biệt về cấu trúc chương trình, thời lượng và mức độ tích hợp giữa lý luận và thực hành, cả hai hệ thống đào tạo tại Anh và Việt Nam đều cho thấy xu hướng tăng cường trải nghiệm nghề nghiệp, chiêm nghiệm sâu sắc về chuyên môn và gắn kết lý luận với thực tiễn. Tinh thần “học đi đôi với hành” không chỉ là nguyên lý sư phạm truyền thống, mà đang trở thành định hướng chủ đạo trong việc hình thành tư duy nghề nghiệp và phát triển năng lực giảng dạy bền vững cho giáo viên trong giai đoạn sau đại học. Theo OECD, chính những trải nghiệm thực tế từ giảng dạy, quan sát lớp học đến tương tác chuyên môn, đóng vai trò thiết yếu trong quá trình trưởng thành nghề nghiệp và duy trì động lực học tập suốt đời của người làm giáo dục.

2.3. Đánh giá, bằng cấp và định hướng sau tốt nghiệp

Tại Anh, sau khi hoàn tất chương trình đào tạo giáo viên sau đại học, học viên thường được cấp bằng PGCE (Postgraduate Certificate in Education), có thể kèm theo tín chỉ ở trình độ thạc sĩ, tùy theo từng chương trình. Tuy nhiên, điều kiện tiên quyết để được giảng dạy chính thức trong các trường công lập là đạt được Chứng nhận năng lực hành nghề giáo viên, Qualified Teacher Status (QTS). Đây là chuẩn nghề nghiệp quốc gia do DfE (2013) ban hành, nhằm đánh giá toàn diện năng lực giảng dạy của giáo viên mới, bao gồm kiến thức chuyên môn, phương pháp sư phạm, đạo đức nghề nghiệp và năng lực ứng xử sư phạm phù hợp với bối cảnh trường học.

Sau khi được công nhận QTS, giáo viên mới tốt nghiệp sẽ tiếp tục tham gia vào chương trình hỗ trợ nghề nghiệp kéo dài hai năm mang tên Khung hỗ trợ giáo viên đầu nghề (Early Career Framework

– ECF). Chương trình này thay thế mô hình thực tập một năm trước đây, với mục tiêu hỗ trợ phát triển nghề nghiệp bền vững trong giai đoạn khởi đầu của sự nghiệp giảng dạy. Trong thời gian này, giáo viên được hưởng chế độ giảm tải giảng dạy, được phân công cố vấn chuyên môn (mentor), và tham gia các hoạt động bồi dưỡng tập trung vào thực hành lớp học, phát triển kỹ năng sư phạm, xây dựng môi trường học tích cực và phát triển chuyên môn liên tục. Đây được xem là một bước tiến lớn trong chính sách giữ chân và phát triển đội ngũ giáo viên trẻ, cũng như khẳng định triết lý học tập suốt đời trong nghề dạy học.

Tại Việt Nam, sau khi hoàn thành chương trình đào tạo giáo viên trình độ sau đại học, học viên được cấp bằng Thạc sĩ chuyên ngành giáo dục hoặc Thạc sĩ trong lĩnh vực giảng dạy bộ môn (tùy theo chương trình đã theo học). Với tấm bằng này, người học có thể đảm nhiệm nhiều vị trí khác nhau trong hệ thống giáo dục như: giảng dạy tại các trường phổ thông, cao đẳng, đại học; làm việc tại các trung tâm nghiên cứu giáo dục; hoặc công tác trong các cơ quan quản lý giáo dục ở địa phương và trung ương. Việc phát triển nghề nghiệp sau khi tốt nghiệp tại Việt Nam gần đây đang dần hình thành những đổi mới tích cực, với trọng tâm là phát triển các mô hình học tập nghề nghiệp chuyên biệt (PLC – Professional Learning Communities) và các chương trình bồi dưỡng theo nhu cầu thực tiễn, được triển khai bởi các trường đại học sư phạm, tổ chức quốc tế, hoặc trong khuôn khổ các dự án giáo dục hợp tác (Huynh & Nguyen, 2025; Nguyen & Nguyen, 2025). Đây là tín hiệu đáng mừng, thể hiện sự chuyển dịch từ “đào tạo một lần” sang “phát triển nghề nghiệp suốt đời”, phù hợp với yêu cầu nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay.

Khi quan sát hệ thống đào tạo giáo viên sau đại học tại Anh và Việt Nam, điều quan trọng không chỉ nằm ở khác biệt mô hình, mà là cách mỗi quốc gia kiến tạo vai trò người thầy trong một xã hội đang chuyển động. Nếu như nước Anh nhấn mạnh yếu tố chuyên nghiệp hóa và hỗ trợ nghề nghiệp theo chuỗi, thì Việt Nam với truyền thống “tôn sư trọng đạo” lại định hình người thầy không chỉ như một nghề nghiệp, mà còn là một biểu tượng đạo đức, một trụ cột văn hóa. Trong bối cảnh hiện đại, nơi những giá trị cũ đang bị thử thách bởi áp lực đổi mới, thì chính đào tạo giáo viên cần trở thành không gian khơi dậy lại ý nghĩa của nghề dạy học vừa thực tiễn, vừa giàu nhân bản.

Từ nền tảng đó, có thể đề xuất chương trình đào tạo và cơ chế hỗ trợ nghề nghiệp sau tốt

nghiệp nên được định hình như một “hành trình trồng người kép”: vừa trồng người học, vừa tiếp tục “trồng” chính người thầy. Điều này đòi hỏi sự đầu tư vào các hệ thống mentor – mentee, các cộng đồng học tập nghề nghiệp (PLC), và những chuỗi bồi dưỡng không gián đoạn. Khi người giáo viên cảm thấy mình được học tập, được tin tưởng, được thử nghiệm, họ sẽ có động lực để lan tỏa tinh thần “học nữa, học mãi” đến học sinh một cách tự nhiên. Một yếu tố không thể thiếu để nâng tầm chất lượng đào tạo giáo viên sau đại học là việc hình thành tư duy nghiên cứu gắn với thực hành giảng dạy. Ở nhiều chương trình hiện nay, hoạt động nghiên cứu vẫn thường bị xem như một yêu cầu hình thức, hoặc được tiếp cận theo hướng nặng về lý thuyết hàn lâm, xa rời bối cảnh lớp học thực tế. Điều này dẫn đến hệ quả là nhiều giáo viên tương lai cảm thấy nghiên cứu là “việc của nhà khoa học” chứ không phải phần thuộc về hành trình sống nghề của chính họ.

Đã đến lúc cần xây dựng lại hiểu biết đúng đắn về mối quan hệ giữa giảng dạy và nghiên cứu: nghiên cứu không phải là viết ra những điều “cao siêu”, mà là xuất phát từ những trăn trở chân thực trong thực tiễn giáo dục, từ cách tổ chức một giờ học hiệu quả, đến cách hỗ trợ học sinh yếu, hay cải tiến một phương pháp giảng dạy đang bị lặp lại (Tat, Trinh, & Nguyen, 2025; Vu, 2021). Khi giáo viên được đào tạo để thấy rằng “nghiên cứu là một phần của tư duy nghề nghiệp, không phải một áp lực bên ngoài”, họ sẽ chủ động học hỏi từ chính lớp học của mình, và đóng góp những thay đổi bền vững cho cả cộng đồng giáo dục (Salter & Tett, 2021). Do đó, các chương trình đào tạo

cần chuyển đổi cách thiết kế học phần nghiên cứu từ dạy “phương pháp nghiên cứu giáo dục” đơn thuần, sang xây dựng năng lực nghiên cứu hành động, nghiên cứu tình huống, và viết chiêm nghiệm có chiều sâu. Những hình thức này không chỉ dễ tiếp cận hơn, mà còn giúp giáo viên cảm nhận được giá trị của việc đặt câu hỏi, quan sát, cải tiến, và chia sẻ. Đó cũng chính là hành trình chuyển hóa người thầy từ người “truyền đạt” sang người “kiến tạo” tri thức giáo dục.

III. KẾT LUẬN

Đào tạo giáo viên trình độ sau đại học không chỉ là một bước tiến về học thuật, mà còn là không gian quan trọng để nuôi dưỡng bản lĩnh nghề nghiệp, khơi dậy tinh thần “tôn sư trọng đạo” và gìn giữ uy tín của nghề giáo trong xã hội hiện đại. Trong bối cảnh giáo dục đang chuyển mình sâu rộng, việc đầu tư nghiêm túc cho giai đoạn sau đại học chính là cách tiếp thêm nội lực cho người thầy cả về tri thức, tư duy phản biện lẫn lòng yêu nghề.

Để đạt được hiệu quả, cần thiết kế chương trình theo hướng gắn với thực tiễn, chiêm nghiệm và phát triển năng lực nghiên cứu hành động. Đồng thời, cũng cần truyền thông rõ ràng để người học không xem việc học thạc sĩ như một yêu cầu hình thức, mà nhận thức đây là một lộ trình phát triển nghề nghiệp thiết thực và bền vững. Kinh nghiệm từ Anh cho thấy, chính sự kết hợp giữa đào tạo sư phạm, cơ chế mentor hóa, cộng đồng chuyên môn và hỗ trợ sau tốt nghiệp đã giúp giáo viên phát triển lâu dài trong nghề. Việt Nam có thể tham khảo mô hình này, nhưng cần vận dụng linh hoạt, phù hợp với văn hóa, nguồn lực và triết lý giáo dục của riêng mình.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Armitage-Chan, E., & Reissner, S. (2024). Manifestations of professional identity work: an integrative review of research in professional identity formation. *Studies in Higher Education*, 49, 2707-2722. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2322093>
- Huynh, A. T., & Nguyen, T. H. H. (2025). Factors affecting the operation of professional learning communities of english as a foreign language teachers at vietnamese economics universities. *VNU Journal of Foreign Studies*. <https://doi.org/10.63023/2525-2445/jfs.ulis.5349>
- Le, T. T. H., Nguyen, T. T. Q., Nguyen, T. N., & Nguyen, M. D. (2021). Applying the lesson study model in developing teaching capability for young teachers in Vietnam. *European Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.4.1755>
- Newman, S. (2022). Teacher education under attack. *Journal of Education for Teaching*, 48, 1-6. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.2014241>
- Nguyen, C., & Trent, J. (2020). Community perceptions as a source of knowledge for transforming teaching and teacher education in Vietnam. *Journal of Education for Teaching*, 46, 281-295. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1733401>
- Nguyen, L. T., & Nguyen, V. H. (2025). Effects of professional learning communities on job satisfaction of female teachers in Vietnam. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*. <https://doi.org/10.11591/ijere.v14i1.30232>
- Nguyen, N. D., & Pham, Q. H. (2022). Teacher education curriculum in Vietnam: Obstacles and new challenges. In *Educational Innovation in Vietnam* (pp. 104-121). Routledge.
- Nguyen, T. D., Hai, Y. H. P., Trang, T. N. T., Huy, B. N., Huong, T. N. T., & Thi, H. P. (2025). Combination between competency orientation and outcome standards in teacher education programs in Vietnam. *Journal of Posthumanism*. <https://doi.org/10.63332/joph.v5i3.773>
- Salter, E., & Tett, L. (2021). Sustaining teacher engagement in practitioner research. *Journal of Education for Teaching*, 48, 287-299. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1959267>
- Tat, T. T., Trinh, L. Q., & Nguyen, C. T. (2025). EFL university lecturers' schema about research engagement: What are their knowledge, belief, and attitude? *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*, 8(1), 126-136. <https://doi.org/10.53894/ijirss.v8i1.5131>
- Vu, M. T. (2021). Between two worlds? Research engagement dilemmas of university English language teachers in Vietnam. *REL C Journal*, 52(3), 574-587. <https://doi.org/10.1177/0033688219884782>