

MIỀN TƯ DUY BLOOM VÀ MỤC TIÊU PHÁT TRIỂN TƯ DUY PHẢN BIỆN TRONG GIÁO DỤC HOA KỲ

Nguyễn Thị Khánh Đoan, Phan Nhật Hào, Nguyễn Hải Quân, Hồ Phương Thùy, Lê Xuân Mai
Khoa Ngoại ngữ, Đại học Cần Thơ

Tóm tắt: Bài viết phân tích mục tiêu giáo dục đặc trưng của Hoa Kỳ với trọng tâm là phát triển tư duy phản biện (TDPB), được vận dụng hiệu quả trong nhiều cấp học và phương pháp giảng dạy. Dưới góc nhìn miền tư duy Bloom, TDPB trở thành cầu nối giữa tri thức và năng lực tư duy cao cấp. Trên cơ sở đó, bài viết gợi mở cho giáo dục Việt Nam một số định hướng: 1) tổ chức nghiên cứu quy mô nhỏ, 2) triển khai dạy học theo dự án, 3) sử dụng phương pháp đóng vai, 4) và tổ chức học tập trải nghiệm. Đây là nền tảng để hình thành thể hệ công dân toàn diện, độc lập và sáng tạo trong bối cảnh toàn cầu hóa đang trở nên sâu sắc hơn.

Từ khóa: Tư duy phản biện, miền Tư duy Bloom, giáo dục Hoa Kỳ, giáo dục Việt Nam, đổi mới giáo dục

BLOOM'S COGNITIVE DOMAIN AND FOSTERING CRITICAL THINKING IN AMERICAN EDUCATION

Nguyen Thi Khanh Doan, Phan Nhat Hao, Nguyen Hai Quan, Ho Phuong Thuy, Le Xuan Mai
College of Foreign Languages, Can Tho University

Abstract: This paper explores the core objective of American education, which emphasizes the cultivation of critical thinking (CT) as a central competency across different levels of learning and teaching practices. Within Bloom's taxonomy, CT functions as a bridge between knowledge and higher-order thinking skills. Drawing from this foundation, the paper offers some approaches for Vietnamese education including 1) deploying small-scale case study, 2) organizing project-based learning, 3) implementing role-play activities, and 4) utilizing experiential learning. These orientations provide a pathway to nurture independent, creative, and well-rounded Vietnamese citizens capable of thriving in the era of globalization.

Keywords: Critical thinking, Bloom's taxonomy, American education, Vietnamese education, educational innovation

Nhận bài: 20/08/2025

Phản biện: 20/09/2025

Duyệt đăng: 24/09/2025

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Albert Einstein từng nhấn mạnh “Giáo dục không phải là việc học thuộc lòng các sự kiện, mà là rèn luyện trí óc để biết suy nghĩ”. Mục tiêu cốt lõi của nền giáo dục hiện đại không dừng lại ở việc tích lũy tri thức, mà tiến xa hơn trong việc khơi mở khả năng tư duy độc lập, sáng tạo và phân tích sâu sắc (Trịnh và cộng sự, 2025). Trong nhiều thập kỷ, hệ thống giáo dục Hoa Kỳ đã khẳng định thành công khi đào tạo nên những thế hệ công dân có bản lĩnh tư duy phản biện (TDPB) mạnh mẽ (Spring, 2019). Từ giảng đường đại học đến môi trường phổ thông, từ lớp học truyền thống đến không gian trực tuyến, mục tiêu này đã thấm nhuần trong triết lý dạy học. Người học được khuyến khích tìm tòi, tranh luận, phản biện mang tính xây dựng lẫn nhau, qua đó hình thành tư duy độc lập, khả năng thích ứng và sức sáng tạo vượt trội. Chính nhờ vậy, Hoa Kỳ đã kiến tạo nên nhiều nhà khoa học, lãnh đạo, doanh nhân và công dân toàn cầu góp phần thúc đẩy những thay đổi to lớn trong thế kỷ XXI.

Trong bối cảnh toàn cầu hóa, khi giáo dục Việt Nam đang hướng tới đổi mới căn bản và toàn diện, việc tiếp cận mục tiêu giáo dục này mở ra những gợi ý quý báu. Miền Tư duy Bloom, vốn được coi

là một trong những công cụ nền tảng để hiện thực hóa mục tiêu phát triển tư duy phản biện, trở thành chiếc cầu nối đưa giáo dục từ chỗ truyền thụ kiến thức sang kiến tạo năng lực, một hướng đi đầy hứa hẹn cho chặng đường sắp tới. Từ những nền tảng trên, bài viết này hướng đến việc soi chiếu mục tiêu giáo dục đặc trưng của Hoa Kỳ, từ đó rút ra những bài học có giá trị cho giáo dục Việt Nam. Trong bối cảnh đổi mới và hội nhập, việc tham khảo mục tiêu giáo dục này góp phần tiếp tục giáo dục, đào tạo một thế hệ học sinh, sinh viên giàu năng lực tư duy độc lập, sáng tạo và có khả năng đóng góp lớn hơn cho sự phát triển xã hội.

II. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

2.1. Tư duy phản biện – Mục tiêu trọng tâm giáo dục của Hoa Kỳ

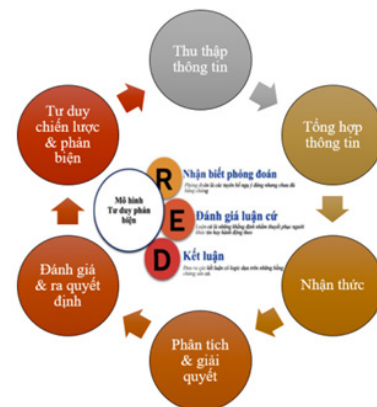
Một trong những mục tiêu trọng tâm của giáo dục Hoa Kỳ là phát triển cho người học những năng lực cốt lõi để trở thành công dân toàn cầu thế kỷ XXI. Trong những năng lực ấy, TDPB được coi là trụ cột quan trọng nhất, vừa là nền tảng, vừa là động lực cho các năng lực khác. Nhiều khung tham chiếu quốc tế đã nhấn mạnh vai trò của năng lực này. Chẳng hạn, tổ chức giáo dục phi lợi nhuận “Partnership for 21st century”,

trong đó có Ủy ban Hoạch định chính sách và các nhà giáo dục hàng đầu tại Hoa Kỳ phát triển mô hình 4C. Mô hình này xác định bốn năng lực cốt lõi trong giáo dục thế kỷ XXI bao gồm “tư duy phản biện” (Critical thinking), “giao tiếp” (Communication), “hợp tác” (Collaboration) và “sáng tạo” (Creativity). Mở rộng hơn, các học giả giáo dục Hoa Kỳ và các tổ chức như Edutopia, Association for Supervision and Curriculum Development cải cách và giới thiệu mô hình 6C, bổ sung thêm hai yếu tố là “công dân/văn hoá” (Citizenship/Culture) và “giáo dục nhân cách/kết nối” (Character education/connectivity), song vẫn đặt TDPB ở vị trí trung tâm, giữ vai trò định hướng cho việc phát triển các năng lực còn lại (Spring, 2019).

Theo John Dewey và các học giả kế thừa như Bean, Kurfiss, Halpern hay Paul, TDPB là quá trình suy nghĩ có mục đích nhằm giải quyết vấn đề hoặc trả lời câu hỏi phức tạp. Người học phải trải qua nhiều bước từ phát hiện vấn đề, phân tích dữ liệu, đến đề xuất giải pháp và kiểm nghiệm tính khả thi của giải pháp đó. Như vậy, TDPB không chỉ là một kỹ năng đơn lẻ, mà là sự kết hợp của nhiều thao tác nhận thức như suy luận, phân tích, tổng hợp và đánh giá. Các định nghĩa khác, như 6C’s of Education, nhấn mạnh đến khả năng sàng lọc, phân tích và truy vấn thông tin, qua đó hình thành những mô hình tư duy thích ứng với từng tình huống cụ thể. Trong khi đó, Stanford Encyclopedia of Philosophy (2018) cho rằng, dù còn nhiều tranh luận, điểm chung giữa các cách hiểu là TDPB đều hướng tới “một quá trình suy nghĩ chín chắn, có mục tiêu” và đưa ra những đánh giá có căn cứ, kết luận hợp lý và kiến tạo giá trị mới.

Theo Pearson TalentLens (Vương quốc Anh), TDPB có thể được xem là “nguyên liệu thô” để hình thành và củng cố nhiều năng lực thiết yếu trong đời sống. Để minh họa, Pearson đã phát triển mô hình RED (Hình 1), gồm ba thành tố bao gồm “nhận diện phỏng đoán” (Recognize assumptions), “đánh giá luận cứ” (Evaluate arguments) và “rút ra kết luận” (Draw conclusions). Các kỹ năng này tạo thành những mắc xích liên kết trong một chuỗi tư duy logic, được triển khai qua nhiều giai đoạn trong quá trình phát triển TDPB. Quá trình này bao gồm sáu bước bao gồm “thu thập thông tin” (Information gathering), “tổng hợp thông tin” (Information synthesizing), “nhận thức” (sensemaking), “phân tích và giải quyết vấn đề”

(Analysis & problem solving), “đánh giá và ra quyết định” (Judgment & decision making), và cuối cùng là “tư duy chiến lược và phản biện” (strategic & critical thinking) (Hà, 2024). Cụ thể hơn, ở bước “nhận diện phỏng đoán”, người học được rèn luyện để không dễ dàng chấp nhận thông tin chỉ vì nó phù hợp với hệ tư tưởng sẵn có, mà phải đặt câu hỏi về cơ sở chứng minh nó là đúng. Đến bước “đánh giá luận cứ”, yêu cầu là phải phân tích khách quan thông tin khác nhau, xem xét chất lượng bằng chứng, đồng thời tránh rơi vào cái bẫy của “thiên kiến nhận thức” (confirmation bias) hay “chi phối cảm xúc” (emotional influence). Sau cùng, kỹ năng “rút ra kết luận chính” là năng lực đưa ra quyết định hợp lý trên cơ sở suy luận chặt chẽ và chứng cứ đáng tin cậy, đồng thời giữ được “minh định” để điều chỉnh khi xuất hiện dữ liệu mới. Có thể cho rằng mô hình RED gợi mở một tiến trình học tập chủ động, giúp người học có khả năng “phán đoán tốt” (sound judgment) (Trịnh & Hồ, 2023).



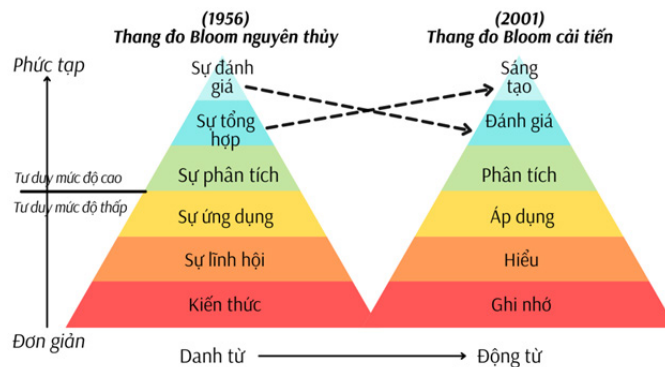
Hình 1. Tư duy phản biện trong mô hình RED

Nhiều học giả đã nhấn mạnh vai trò nòng cốt của TDPB trong giáo dục hiện đại. Theo Bissell và Lemons (2006), việc hình thành TDPB giúp người học biết nhìn nhận lại những tri thức đã tiếp thu và từ đó phát triển quan điểm cá nhân nhằm giải quyết các vấn đề đặt ra trong đời sống. Ở một góc nhìn khác, Horváthová và Nad'ová (2021) xem TDPB là sự kết hợp hài hòa giữa ba yếu tố: nền tảng tri thức, thái độ học tập và hiệu quả trong hành động. Nhờ đó, người học có thể đưa ra những lựa chọn đúng đắn, vừa trong cách suy nghĩ, vừa trong hành động thực tiễn. Điều này cho thấy, TDPB còn là cơ sở định hướng để người học chuyển hóa kiến thức thành giải pháp phù hợp trong những tình huống thực tế. Gần đây, Zeng và Ravindran (2025) chỉ ra rằng TDPB làm thay đổi vai trò của người học: từ chỗ tiếp nhận thông tin

một chiều sang quá trình học tập mang tính đối thoại, tương tác liên tục giữa giảng viên và sinh viên cũng như giữa các sinh viên với nhau (Trịnh & Hồ, 2023). Sự thay đổi này có ý nghĩa quan trọng trong việc chuẩn bị cho họ bước vào môi trường nghề nghiệp, nơi đòi hỏi sự chủ động, khả năng phân tích độc lập và tinh thần hợp tác. Thông qua các hoạt động học tập trải nghiệm, người học vừa củng cố kiến thức chuyên môn, vừa phát triển thêm những kỹ năng mềm cần thiết khác (Hà, 2024).

2.2 Tư duy phản biện và miền Tư duy của Bloom

Trong lịch sử giáo dục hiện đại, Miền Tư duy của Bloom (Bloom's Taxonomy, 1956) là một trong những công cụ nền tảng để thiết kế mục tiêu, nội dung và phương pháp giảng dạy ở tất cả các bậc học. Sáu bậc từ thấp đến cao - “Biết” (Remember), “Hiểu” (Understand), “Vận dụng” (Apply), “Phân tích” (Analyze), “Đánh giá” (Evaluate), “Sáng tạo” (Create) mô tả sự tiến bộ của quá trình nhận thức của con người và phản ánh chiều sâu của TDPB (Hình 2).



Hình 2. Miền Tư duy của Bloom và tư duy phản biện

Theo Carter (2011), tư duy phản biện (TDPB) không phải đặc quyền của sinh viên đại học hay sau đại học, mà ngay cả học sinh phổ thông cũng có thể phát triển nếu được đặt trong tình huống học tập phù hợp. TDPB gắn liền với tính toàn diện (holism) và tính phản ánh (reflectivity), đòi hỏi người học không chỉ tiếp nhận thông tin mà còn biết đặt câu hỏi, phân tích, đánh giá và hình thành lập luận độc lập. Khi đối chiếu với sáu bậc trong Miền Tư duy Bloom, TDPB xuất hiện xuyên suốt quá trình học tập. Ở mức ghi nhớ, TDPB thể hiện qua khả năng nhận diện đúng/sai thay vì sao chép thụ động. Ở mức hiểu và áp dụng, sinh viên lý giải và vận dụng kiến thức trong bối cảnh thực tiễn. Ở mức phân tích và đánh giá, TDPB bộc lộ rõ khi người học tách vấn đề thành thành tố, kiểm chứng bằng chứng và đưa ra phán đoán logic. Đỉnh cao của TDPB là sáng tạo – khi người học kiến tạo ý tưởng, giải pháp và mô hình mới, biến mình từ người học tri thức thành người tạo lập tri thức.

Ở bậc cao hơn, TDPB gắn với chiêm nghiệm (reflection) – khả năng nhìn lại chính quá trình tư duy của mình để rút kinh nghiệm và chuẩn bị cho tương lai (Hà, 2024). Urzúa và Vásquez (2008) phân biệt ba cấp độ chiêm nghiệm: trong hành động, về hành động, và cho hành động. Đặc biệt,

trong phiên bản cải cách của Bloom (2001), bậc cao nhất được đổi thành “sáng tạo” (create), nhấn mạnh năng lực kiến tạo và đổi mới – mục tiêu cốt lõi của giáo dục thế kỷ XXI. Điều này khẳng định chỉ khi được rèn luyện qua các hoạt động phân tích – đánh giá – sáng tạo, sinh viên mới có thể phát triển các kỹ năng then chốt như chất vấn, lập luận, giải quyết vấn đề và ra quyết định, vốn là nền tảng cho cả học tập và nghề nghiệp (Phan và cộng sự, 2025).

2.3. Gợi ý các hoạt động hướng đến phát triển TDPB trong giáo dục Việt Nam

Trong bối cảnh đổi mới giáo dục, việc phát triển tư duy phản biện cho người học có thể triển khai thông qua nhiều hình thức đa dạng. Mỗi hình thức đều mang lại một “không gian” rèn luyện riêng, nhưng tất cả đều góp phần hình thành năng lực quan sát, phân tích, đánh giá và ra quyết định của người học.

2.3.1. Tổ chức hoạt động dự án nghiên cứu quy mô nhỏ

Tổ chức các “dự án nghiên cứu nhỏ” (small-scale case study). Hình thức này có thể bao gồm những hoạt động như khảo sát ý kiến người học trong một lớp học, phỏng vấn một nhóm người về thói quen sử dụng mạng xã hội, hay quan sát một

hiện tượng trong đời sống hàng ngày rồi phân tích dưới góc nhìn khoa học. Những dự án tuy có quy mô vừa phải, nhưng tạo ra môi trường để người học chủ động tìm tòi, đặt câu hỏi và kiểm chứng giả thuyết.

Quá trình này có thể được thiết kế như một hành trình sáu bước. Trước hết, người học bắt đầu từ việc thu thập thông tin, tìm kiếm tài liệu, quan sát hiện tượng hoặc ghi nhận dữ liệu từ khảo sát. Sau đó, họ tiến hành tổng hợp thông tin, chọn lọc và sắp xếp những dữ liệu quan trọng, liên kết chúng với kiến thức đã học để hình thành bức tranh ban đầu. Khi đã có nền tảng, người học bước sang giai đoạn nhận thức, xác định được câu hỏi trung tâm của nghiên cứu, nhìn ra các mối quan hệ ẩn giấu giữa dữ liệu và vấn đề. Tiếp đến, họ tham gia vào phân tích và giải quyết vấn đề, trong đó các con số, kết quả quan sát hay ý kiến phỏng vấn được bóc tách để tìm ra nguyên nhân, xu hướng hoặc sự khác biệt. Từ những phân tích ấy, sinh viên tiến hành đánh giá và ra quyết định, lựa chọn cách lý giải hợp lý nhất cho vấn đề, đồng thời so sánh với những giả thuyết ban đầu. Cuối cùng, ở bước tư duy chiến lược và phản biện, họ phản ánh lại toàn bộ tiến trình nghiên cứu, cân nhắc những hạn chế, dự đoán ý nghĩa lâu dài, và đề xuất hướng nghiên cứu tiếp theo.

2.3.2. Sử dụng phương pháp dạy học qua dự án

Trong bức tranh đổi mới giáo dục hiện nay, dạy học qua dự án nổi lên như một phương pháp giàu sức hấp dẫn, đưa người học từ vị trí tiếp nhận thụ động sang vai trò kiến tạo tri thức chủ động. Một dự án có thể bắt đầu từ những vấn đề rất gần gũi: xây dựng kế hoạch truyền thông bảo vệ môi trường tại khuôn viên trường, thiết kế một mô hình lớp học thân thiện với công nghệ, hay tìm hiểu tác động của âm nhạc đến tinh thần sinh viên trong mùa thi.

Để phương pháp này phát huy giá trị, quá trình tổ chức có thể được định hướng các bước cơ bản. Trước hết, người học được khơi gợi hứng thú thông qua xác định vấn đề và mục tiêu, từ đó nhận ra ý nghĩa thực tiễn của dự án. Tiếp đến, họ cùng nhau thu thập thông tin và nguồn lực. Sau khi đã có tư liệu, nhóm sẽ tiến hành tổng hợp và phân loại, tìm ra mối liên hệ giữa các nguồn thông tin, vẽ nên một bức tranh khái quát về chủ đề. Từ đây, sinh viên bước vào giai đoạn phân tích và sáng tạo giải pháp, nơi các ý tưởng được so sánh, phản

biện, chọn lọc và phát triển thành những phương án khả thi. Khi ý tưởng đã thành hình, nhóm tiếp tục thực hiện và đánh giá kết quả, đưa sản phẩm ra thử nghiệm trong thực tế, thu nhận phản hồi để nhận ra điểm mạnh và khía cạnh cần điều chỉnh. Ở bước trình bày và phản tư, người học không chỉ báo cáo thành quả của mình, mà còn tự soi chiếu lại quá trình, rút ra kinh nghiệm và đề xuất hướng phát triển tiếp theo.

2.3.3. Sử dụng phương pháp đóng vai

Nếu dạy học qua dự án cho người học cơ hội bước ra đời sống thực, thì dạy học qua đóng vai lại mở ra một “sân khấu học thuật”, nơi tri thức được thử nghiệm trong bối cảnh giả định nhưng đầy tính sống động. Ở đó, mỗi người học không còn chỉ là người quan sát hay thuyết trình, mà trở thành một nhân vật trong tình huống được thiết kế, buộc họ phải suy nghĩ, phản ứng và đưa ra quyết định như đang ở trong đời thực.

Phương pháp đóng vai thường bắt đầu bằng việc giảng viên xây dựng kịch bản tình huống gắn với nội dung học tập: có thể là một buổi họp hội đồng khoa, một phiên tòa giả định, hay một cuộc thương lượng giữa các bên liên quan. Khi kịch bản được giới thiệu, người học sẽ nhập vai và hóa thân vào từng nhân vật với trách nhiệm, quyền lợi và góc nhìn riêng biệt. Trong quá trình nhập vai, họ buộc phải thu thập thông tin để hiểu rõ nhân vật, sau đó tổng hợp và lý giải dữ liệu nhằm định hình quan điểm. Khi bước vào diễn xuất, sinh viên phải phân tích tình huống và đưa ra lập luận, từ đó tham gia tranh luận, phản biện, thương lượng hay bảo vệ quan điểm của mình. Đến khi “màn diễn” kết thúc, giảng viên dẫn dắt người học đánh giá kết quả và rút ra bài học, giúp họ nhìn lại những điểm hợp lý, thiếu sót trong quá trình lập luận. Cuối cùng, người học được yêu cầu chiêm nghiệm cách họ đã tư duy, hành động và hợp tác, để chuẩn bị tốt hơn cho những tình huống tương tự trong thực tế.

2.3.4. Sử dụng phương pháp học tập trải nghiệm

Học tập trải nghiệm giúp người học có cơ hội bước ra khỏi bốn bức tường để đối diện trực tiếp với đời sống học thuật, nghề nghiệp và xã hội. Các hình thức như thực tập nghề nghiệp, tham quan thực tế, hay những chuyến “điền dã” (field trip) mang lại dữ liệu sống động và tạo cơ hội để người học tự thử thách mình trong môi trường đầy biến động. Điều cuốn hút ở phương pháp này là

tính chân thực: sinh viên phải quan sát, phải lắng nghe, phải giải quyết những tình huống không hề có kịch bản sẵn.

Quá trình học tập trải nghiệm có thể được hình dung như một vòng quy trình linh hoạt. Ở bước đầu tiên, người học thu thập thông tin qua quan sát, phỏng vấn, ghi chép thực tế. Tiếp đó là tổng hợp thông tin, khi họ hệ thống lại dữ liệu, gắn kết với kiến thức đã học. Sang giai đoạn nhận thức, người học bắt đầu nhận ra mối liên hệ giữa lý thuyết và thực tiễn, giữa điều sách vở nói và điều cuộc đời thể hiện. Kế đến là phân tích và giải quyết vấn đề, khi người học thử đưa ra cách tiếp cận cho tình huống cụ thể. Từ đó, đến giai đoạn đánh giá và ra quyết định, họ học cách cân nhắc lựa chọn hành động phù hợp nhất trong bối cảnh ràng buộc. Cuối cùng, khi trải nghiệm lắng đọng, người học bước sang tư duy chiến lược và phản biện, chiêm nghiệm lại điều mình đã làm, điều có thể làm khác, và cách vận dụng cho những

trải nghiệm kế tiếp. Học tập trải nghiệm, vì vậy, không chỉ dạy sinh viên “làm thế nào”, mà còn dạy người học “tại sao làm như thế” và “làm để làm gì”. Chính quá trình ấy hình thành nên một bản lĩnh học thuật vững vàng, một năng lực nghề nghiệp bền bỉ, và quan trọng hơn cả, một thái độ sống luôn biết gắn kết tri thức với thực tiễn.

III. KẾT LUẬN

Vận dụng miền Tư duy Bloom trong hoạt động giáo dục, đào tạo tại nước ta không chỉ giúp nâng cao chất lượng tri thức mà còn góp phần hình thành con người toàn diện theo bốn trụ cột UNESCO: học để biết, học để làm, học để cùng chung sống, và học để làm người. Qua đó, người học vừa nắm vững kiến thức, vừa rèn luyện kỹ năng, nuôi dưỡng năng lực hợp tác, sáng tạo và có tinh thần trách nhiệm xã hội cao. Mục tiêu này là định hướng giúp giáo dục đào tạo nên những công dân có trí tuệ, nhân cách và bản lĩnh để hội nhập toàn cầu.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Bissell, A. N., & Lemons, P. P. (2006). A new method for assessing critical thinking in the classroom. *BioScience*, 56(1), 66-72. [https://doi.org/10.1641/0006-3568\(2006\)056\[0066:ANMFAC\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1641/0006-3568(2006)056[0066:ANMFAC]2.0.CO;2)
- Carter, H. R. P. (2011). Critical thinking: A benefit of higher education. *Firehouse*, (36), 82-84.
- Hà, Đ. T. Q. (2024). Phát triển tư duy phản biện cho sinh viên trong giáo dục đại học. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 20, 20-25.
- Horváthová, B., & Nad'ová, L. (2021). Developing critical thinking in reading comprehension of texts for specific purposes at all levels of Bloom's taxonomy. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 001-016. <https://doi.org/10.22190/JTESAP2101001H>
- Phan, N. H., Trinh, Q. L., & Le, C. T. (2025). Factors hindering EFL Master's students' motivation in research engagement: A self-determination perspective. *Pakistan Journal of Life and Social Sciences*, 23(1), 1782-1795. <https://doi.org/10.57239/PJLSS-2025-23.1.00138>
- Spring, J. (2019). *American education*. Routledge.
- Trinh, C. T., & Hồ, H. T. T. (2023). Phát triển tư duy phản biện trong dạy học bậc đại học. *Tạp chí Khoa học Đại học Cần Thơ*, 59, 66-76. <https://doi.org/10.22144/ctu.jvn.2023.094>
- Trinh, Q. L., Phan, N. H., & Le, C. T. (2025). Examining teacher-researcher identity construction of a novice teacher from dialogical perspectives. *Social Sciences & Humanities Open*, 12, 102025. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.102025>
- Urzúa, A., & Vásquez, C. (2008). Reflection and professional identity in teachers' future-oriented discourse. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1935-1946. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.04.008>
- Zeng, X., & Ravindran, L. (2025). Design, implementation, and evaluation of peer feedback to develop students' critical thinking: A systematic review from 2010 to 2023. *Thinking Skills and Creativity*, 55, 101691. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101691>