

PROFESSIONAL EXPERIENCES OF TWO MASTER'S STUDENTS OF ENGLISH TEACHER EDUCATION IN VIETNAM AND SWITZERLAND

Nguyen Thi Phuong Hong, Phan Ngoc Tuong Vy, Trinh Quoc Lap*, Nguyen Thi Khanh Doan

School of Foreign Languages - Can Tho University

| ARTICLE INFO | ABSTRACT |
|-----------------------------|--|
| Received: 21/6/2025 | This study explores the factors shaping the learning and professional development experiences of two master's students enrolled in English language teacher education programs in two distinct educational contexts: Vietnam and Switzerland. A comparative qualitative case study approach was employed, drawing on data from course assignments and semi-structured interviews. Thematic analysis was guided by the Ecological Perspective of Teacher Agency. Findings reveal three main categories influencing the students' experiences: contextual conditions (learning environment, academic language, and curriculum structure), personal and professional histories (academic background and prior teaching experience), and future-oriented intentions (career goals and reflective engagement). Despite different starting points, both participants demonstrated growth in pedagogical awareness, critical reflection, and the shaping of professional identity. The study highlights the value of diversity in learner backgrounds and aspirations as a pedagogical resource. It recommends incorporating dedicated modules on teacher well-being and recognizing learners' sociocultural backgrounds to better tailor instructional approaches and support the professional agency of future educators. |
| Revised: 22/8/2025 | |
| Published: 24/8/2025 | |
| KEYWORDS | |
| Professional experiences | |
| Factors | |
| Contextual conditions | |
| Personal histories | |
| Future-oriented intentions | |

TRẢI NGHIỆM CHUYÊN MÔN CỦA HAI HỌC VIÊN CAO HỌC LĨNH VỰC ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TIẾNG ANH TẠI VIỆT NAM VÀ THỤY SĨ

Nguyễn Thị Phương Hồng, Phan Ngọc Tường Vy, Trịnh Quốc Lập*, Nguyễn Thị Khánh Đoàn

Khoa Ngoại Ngữ - Đại học Cần Thơ

| THÔNG TIN BÀI BÁO | TÓM TẮT |
|-----------------------------------|---|
| Ngày nhận bài: 21/6/2025 | Nghiên cứu này khám phá các yếu tố định hình trải nghiệm học tập và phát triển nghề nghiệp của hai học viên cao học đang theo học chương trình đào tạo giáo viên tiếng Anh trong hai bối cảnh giáo dục khác biệt: Việt Nam và Thụy Sĩ. Phương pháp nghiên cứu trường hợp định tính so sánh được áp dụng, dựa trên dữ liệu thu thập từ bài tập môn học và các cuộc phỏng vấn bán cấu trúc. Phân tích chủ đề được thực hiện dưới sự định hướng của khung lý thuyết "Góc nhìn sinh thái về năng lực hành động của giáo viên". Kết quả cho thấy ba nhóm yếu tố chính ảnh hưởng đến trải nghiệm của người học: điều kiện bối cảnh (môi trường học tập, ngôn ngữ học thuật và cấu trúc chương trình), lịch sử cá nhân và nghề nghiệp (nền tảng học thuật và kinh nghiệm giảng dạy trước đó), và định hướng tương lai (mục tiêu nghề nghiệp và sự chiêm nghiệm chủ động). Mặc dù có xuất phát điểm khác nhau, cả hai học viên đều thể hiện sự phát triển về nhận thức sư phạm, tư duy phản biện và quá trình hình thành bản sắc nghề nghiệp. Nghiên cứu nhấn mạnh giá trị của sự đa dạng trong nền tảng và khát vọng của người học như một nguồn lực sư phạm. Nghiên cứu cũng đề xuất tích hợp các học phần chuyên biệt về sức khỏe tinh thần của giáo viên và công nhận bối cảnh văn hóa xã hội của người học nhằm điều chỉnh phương pháp giảng dạy phù hợp và thúc đẩy năng lực hành động nghề nghiệp của những giáo viên tương lai. |
| Ngày hoàn thiện: 22/8/2025 | |
| Ngày đăng: 24/8/2025 | |
| TỪ KHÓA | |
| Trải nghiệm nghề nghiệp | |
| Yếu tố | |
| Điều kiện bối cảnh | |
| Lịch sử cá nhân | |
| Định hướng tương lai | |

DOI: <https://doi.org/10.34238/tnu-jst.13099>

* Corresponding author. Email: tqlap@ctu.edu.vn

1. Giới thiệu

Trong bối cảnh toàn cầu hóa và hội nhập giáo dục ngày càng sâu rộng, chương trình đào tạo giáo viên tiếng Anh như một ngoại ngữ đang không ngừng đổi mới nhằm đáp ứng yêu cầu đa dạng của người học trong cả bối cảnh địa phương lẫn toàn cầu. Mỗi quốc gia với đặc thù văn hóa, hệ thống giáo dục và triết lý đào tạo riêng đã hình thành những lộ trình phát triển chuyên môn khác nhau cho học viên cao học ngành này. Bài viết này tập trung khám phá trải nghiệm chuyên môn của hai học viên cao học đang theo học chương trình đào tạo giáo viên tiếng Anh tại Việt Nam và Thụy Sĩ. Trong lĩnh vực đào tạo giáo viên tiếng Anh, “trải nghiệm chuyên môn” của học viên cao học không chỉ là sự tham gia vào các hoạt động học thuật hay thực hành giảng dạy, mà còn là quá trình tương tác liên tục giữa người học và môi trường giáo dục trong việc kiến tạo tri thức, định hình tư duy sư phạm, và phát triển bản sắc nghề nghiệp [1]. Khác với trải nghiệm cá nhân vốn mang tính chủ quan và riêng lẻ, trải nghiệm chuyên môn phản ánh quá trình người học chuyên hóa hiểu biết và cảm nhận cá nhân thành hành động sư phạm trong thực tiễn nghề nghiệp [2]. Trong đào tạo giáo viên, đặc biệt là giáo viên tiếng Anh, trải nghiệm cá nhân tốt không đảm bảo năng lực giảng dạy hiệu quả, bởi việc dạy học đòi hỏi khả năng vận dụng lý thuyết, chiêm nghiệm và thích ứng với người học cụ thể. Trải nghiệm chuyên môn vì thế làm rõ hơn tiến trình “dạy người khác giỏi”, thay vì chỉ là “đã từng là người học giỏi”.

Trong bối cảnh toàn cầu hóa giáo dục, các chương trình thạc sĩ chuyên ngành giảng dạy tiếng Anh đóng vai trò quan trọng trong việc hỗ trợ người học nâng cao năng lực sư phạm, làm giàu vốn hiểu biết phương pháp luận, và phát triển tư duy phản biện cũng như bản lĩnh nghề nghiệp [3]. Đồng thời, chương trình thạc sĩ còn là không gian nơi người học thường xuyên đối thoại với các lý thuyết giảng dạy, chính sách ngôn ngữ, cũng như những khác biệt về văn hóa học thuật, từ đó góp phần hình thành nhận thức nghề nghiệp bền vững và thích ứng cao [4]. Tuy nhiên, trải nghiệm của mỗi cá nhân trong chương trình đào tạo không diễn ra một cách đồng nhất, mà chịu ảnh hưởng bởi nhiều yếu tố bối cảnh như nội dung chương trình, phương pháp giảng dạy, mối quan hệ với giảng viên và bạn học, cũng như kinh nghiệm cá nhân và định hướng nghề nghiệp sẵn có [5], [6].

Để nhận diện và phân loại các yếu tố ảnh hưởng đến trải nghiệm học tập và phát triển chuyên môn của người học, nghiên cứu này vận dụng ba thành tố trong khung lý thuyết “Góc nhìn sinh thái về năng lực hành động của giáo viên” (The Ecological Perspective of Teacher Agency) của Biesta và cộng sự [7]. Theo khung này, năng lực hành động nghề nghiệp của giáo viên được cấu thành từ ba yếu tố có tính thời gian đan xen: (1) yếu tố lặp lại (iterational), đại diện cho nền tảng cá nhân, vốn sống, kinh nghiệm học tập và nghề nghiệp tích lũy từ quá khứ; (2) yếu tố đánh giá - thực tiễn (practical-evaluative), thể hiện qua khả năng ra quyết định và hành động trong bối cảnh cụ thể, chịu ảnh hưởng bởi các điều kiện môi trường, yêu cầu chương trình và nguồn lực sư phạm hiện có; và (3) yếu tố chiếu tới tương lai (projective), phản ánh mục tiêu, động lực và hình dung nghề nghiệp cá nhân trong tương lai, như một công cụ khái niệm để tổ chức và đặt tên cho các chủ đề rút ra từ dữ liệu. Trong phạm vi bài viết, tác giả chủ yếu vận dụng ba yếu tố cốt lõi của khung lý thuyết này để phân tích và lý giải dữ liệu nghiên cứu. Trên cơ sở đó, bài viết đặt ra câu hỏi nghiên cứu: *Những yếu tố nào đã định hình trải nghiệm chuyên môn của hai học viên cao học trong chương trình đào tạo giáo viên tiếng Anh tại Việt Nam và Thụy Sĩ?*

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Thiết kế công cụ thu thập dữ liệu

Nghiên cứu này áp dụng phương pháp trường hợp định tính so sánh (comparative case study) nhằm khám phá và phân tích những yếu tố hình thành lên kinh nghiệm chuyên môn của hai học viên cao học trong chương trình đào tạo giáo viên tiếng Anh tại Việt Nam và Thụy Sĩ. Hai trường hợp được lựa chọn theo tiêu chí có mục đích (purposive sampling), đại diện cho hai hệ thống giáo dục có đặc điểm tổ chức, định hướng sư phạm và bối cảnh văn hóa xã hội khác biệt. Phương pháp

so sánh trường hợp được lựa chọn vì khả năng làm nổi bật cả những điểm tương đồng và khác biệt trong trải nghiệm cá nhân khi đặt trong các điều kiện đào tạo khác nhau [8]. So với các phương pháp điều tra bằng bảng hỏi định lượng vốn phổ biến trong nghiên cứu đào tạo giáo viên [9], [10], cách tiếp cận nghiên cứu trường hợp so sánh cho phép đi sâu vào các chiều cạnh ngữ cảnh, cảm xúc và chiêm nghiệm. Đây là những yếu tố khó lượng hóa nhưng có vai trò then chốt trong quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp. Đồng thời, việc phân tích đối sánh giữa hai bối cảnh quốc gia cung cấp cái nhìn đa chiều về ảnh hưởng của hệ thống đào tạo, môi trường học tập và yếu tố văn hóa đối với hành trình trở thành giáo viên tiếng Anh của người học.

Dữ liệu nghiên cứu được thu thập từ hai nguồn chính: (1) các bài tập học phần (assignments) về phương pháp giảng dạy tiếng Anh cho người nói ngôn ngữ khác (TESOL). Những văn bản này phản ánh quá trình tiếp thu kiến thức, diễn giải lý thuyết sư phạm và phát triển quan điểm nghề nghiệp của người học ở các giai đoạn khác nhau trong khóa học; (2) các phỏng vấn bán cấu trúc (semi-structured interviews). Trình tự các câu hỏi phỏng vấn có thể được thay đổi linh hoạt nhưng vẫn phải đảm bảo tập trung vào động cơ học tập, trải nghiệm chính khóa và ngoại khóa, nhận thức về vai trò giáo viên, sự chuyển biến trong tư duy sư phạm, cũng như các yếu tố bối cảnh tác động đến trải nghiệm cá nhân. Tất cả các buổi phỏng vấn đều được thực hiện bằng tiếng Việt, là tiếng mẹ đẻ của người tham gia, được ghi âm và chuyển biên đầy đủ để phục vụ phân tích dữ liệu.

2.2. Khách thể nghiên cứu

Để phục vụ cho nghiên cứu, hai học viên tham gia, với bí danh là X và Y đã được lựa chọn theo tiêu chí có mục đích. Cả hai bằng tuổi, là người Việt Nam, đã hoàn thành chương trình đại học tại Việt Nam, và hiện đang theo học chương trình thạc sĩ đào tạo giáo viên tiếng Anh định hướng nghiên cứu tại hai cơ sở đào tạo khác nhau, một tại Việt Nam và một tại Thụy Sĩ. Bảng 1 tóm tắt một số thông tin cơ bản của hai người tham gia. Trước khi thu thập và công bố thông tin, người nghiên cứu đã giải thích rõ mục đích nghiên cứu và nhận được sự đồng thuận bằng văn bản từ người tham gia về việc sử dụng dữ liệu cá nhân và học thuật cho mục đích khoa học, với cam kết bảo mật danh tính thông qua việc sử dụng bí danh.

Bảng 1. Thông tin người tham gia

| Thông tin | X | Y |
|------------------|--|---|
| Quốc tịch | Việt Nam | Việt Nam |
| Tuổi | 26 | 26 |
| Địa điểm học | Trường Đại học A, Việt Nam | Trường Đại học B, Thụy Sĩ |
| Chương trình | Thạc sĩ định hướng nghiên cứu, thời gian 2 năm | Thạc sĩ định hướng nghiên cứu, thời gian 2 năm |
| Bằng cấp | Cử nhân Sư phạm tiếng Anh | Cử nhân Ngôn ngữ học tiếng Anh |
| Dữ liệu thu thập | 1 buổi phỏng vấn (40 phút) + 3 bài tập học phần + 1 hồ sơ chuyên môn (teacher portfolio) | 1 buổi phỏng vấn (35 phút) + 4 bài tập học phần + 1 nhật ký chuyên môn (reflective journal) |

2.3. Phân tích dữ liệu

Dữ liệu thu thập được xử lý bằng phân tích nội dung theo chủ đề (thematic analysis) [11], kết hợp với phân tích nội suy lý thuyết (theoretical inference) dựa trên khung lý thuyết “Ecological Perspective of Teacher Agency”. Khung này cho phép nhận diện và diễn giải cách mà các yếu tố như điều kiện bối cảnh, trải nghiệm cá nhân trong quá khứ, và định hướng tương lai góp phần định hình năng lực hành động và trải nghiệm nghề nghiệp của người học.

Trước khi tiến hành phỏng vấn, một nhà nghiên cứu trong lĩnh vực đào tạo giáo viên tiếng Anh đã tham vấn và góp ý cho bộ câu hỏi phỏng vấn bán cấu trúc, nhằm đảm bảo tính định hướng mà vẫn mở để người tham gia có thể chia sẻ trải nghiệm chân thực và đa chiều. Việc phân tích dữ liệu được thực hiện thủ công dựa trên phương pháp phân tích chủ đề của Goldsmith [12], gồm các bước: làm quen với dữ liệu, xác định và đặt tên các chủ đề, sau đó rà soát và củng cố cấu

trúc chủ đề (Bảng 2). Hai tác giả mã hóa độc lập, sau đó tiến hành đối chiếu và thảo luận để đi đến thống nhất hệ thống chủ đề, nhằm đảm bảo tính nhất quán và độ tin cậy. Kết quả cuối cùng được đối chiếu với người tham gia (member checking) và trình bày kèm theo trích dẫn trực tiếp, nhằm đảm bảo tính xác thực và phản ánh trung thực trải nghiệm của hai học viên.

Bảng 2. Hệ thống chủ đề và tiểu chủ đề mã hóa theo khung lý thuyết

| Chủ đề chính | Tiểu chủ đề | Thành phần tương ứng trong khung lý thuyết |
|---------------------------------------|---|---|
| 1. Điều kiện bối cảnh | 1.1. Phương pháp học tập: cách tổ chức hoạt động học, mức độ tự chủ, vai trò giảng viên | Đánh giá – thực tiễn (Practical-evaluative) |
| | 1.2 Nội dung học tập: yêu cầu học thuật, năng lực ngôn ngữ, cấu trúc chương trình | Đánh giá – thực tiễn (Practical-evaluative) |
| 2. Kinh nghiệm cá nhân và nghề nghiệp | 2.1 Nền tảng giáo dục: chuyên ngành cử nhân, kinh nghiệm giảng dạy, học thuật | Lặp lại – quá khứ (Iterational) |
| | 2.2 Mục tiêu nghề nghiệp dài hạn: định hướng giảng dạy, phát triển chuyên môn | Chiều tới tương lai (Projective) |

3. Kết quả và bàn luận

3.1. Yếu tố bối cảnh

3.1.1. Phương pháp học tập

Sự khác biệt trong thiết kế chương trình và môi trường học tập đã dẫn đến những cách tiếp cận khác nhau trong việc tiếp nhận và vận dụng kiến thức chuyên môn. X cho biết:

“Thầy cô giảng rất kỹ phân lý thuyết, giúp em nắm được các phương pháp trước khi thực hành. Sau đó thầy cô thường gợi ý sẵn danh sách chủ đề để chúng em lựa chọn. Thầy cô cũng mong muốn cả lớp chọn đều các chủ đề để bài trình bày không bị trùng nhau, nên thường sẽ phân bổ hoặc giao chủ đề cụ thể trước”.

Trong khi đó, Y mô tả môi trường học tập đề cao sự tự do lựa chọn và niềm tin vào tính cá nhân hóa trong học thuật:

“Giáo sư hay hỏi chúng em nghĩ gì về một phương pháp, và chúng em phải chứng minh bằng trải nghiệm hoặc tài liệu đọc thêm. Tất cả các chủ đề đều là tự chọn, không có giới hạn. Giáo sư không lo bị trùng vì dù có hai người chọn cùng một thuật ngữ thì cách tiếp cận và giải thích vẫn sẽ rất khác nhau”.

Những chia sẻ này phản ánh phần nào định hướng văn hóa chi phối cách tổ chức chương trình: mô hình tại Việt Nam, trong một bối cảnh văn hóa thiên về tính tập thể (collectivist), nhấn mạnh vai trò định hướng của người dạy và sự phân phối hợp lý trong lớp học; trong khi chương trình tại Thụy Sĩ, đại diện cho môi trường cá nhân chủ nghĩa (individualist), trao toàn quyền lựa chọn cho người học, với niềm tin rằng sự khác biệt trong tư duy và trải nghiệm sẽ tạo ra sự đa dạng về học thuật, ngay cả khi cùng tiếp xúc với một chủ đề.

3.1.2. Nội dung học tập

Về mặt ngôn ngữ học thuật, Y trải nghiệm một quá trình chuyển hóa rõ rệt khi phải thích nghi với các chuẩn mực quốc tế trong trình bày và diễn đạt học thuật. Không chỉ sử dụng tiếng Anh trong học tập, Y còn cho biết cô thường xuyên cần vận dụng hai hoặc ba ngôn ngữ để tiếp cận tài liệu, thảo luận nhóm, hoặc hoàn thành các bài tập mang tính liên ngành. Điều này phản ánh đặc điểm của môi trường học thuật đa ngữ, nơi việc giao tiếp và học tập diễn ra linh hoạt qua nhiều ngôn ngữ, và năng lực học thuật được gắn liền với khả năng thích nghi ngôn ngữ và văn hóa học thuật quốc tế. Còn X mô tả sự hỗ trợ từ giảng viên và không gian học thuật gần gũi giúp cô dễ dàng tiếp cận kiến thức và phát triển tư duy chuyên môn, tuy nhiên năng lực tiếng Anh vẫn cần nâng cao. Khác biệt trong trải nghiệm này phần nào phản ánh định hướng của từng chương trình đối với người học: chương trình tại Thụy Sĩ yêu cầu mức độ tự chủ cao trong học thuật và khả

năng vận dụng đa ngôn ngữ, trong khi chương trình tại Việt Nam tạo điều kiện để người học phát triển dần năng lực chuyên môn từ nền tảng ngôn ngữ và kiến thức quen thuộc. Mỗi cách tiếp cận đều phù hợp với mục tiêu đào tạo và đặc điểm đầu vào khác nhau của người học.

Bên cạnh những khác biệt về cách tiếp cận và tổ chức học thuật, phân tích các bài luận và bài tập học phần cho thấy hai chương trình có nhiều điểm tương đồng về các thành tố chuyên môn cốt lõi: nguyên lý giảng dạy, phương pháp dạy học, quản lý lớp học và đánh giá kết quả học tập. Tuy nhiên, một khác biệt đáng chú ý nằm ở cách thiết kế nội dung liên quan đến sức khỏe nghề nghiệp. Trong khi chương trình tại Thụy Sĩ có một học phần riêng về “sức khỏe giáo dục” nhằm hỗ trợ giáo viên phát triển nhận thức và kỹ năng duy trì cân bằng tâm lý trong giảng dạy thì tại Việt Nam, trong bối cảnh nghề giáo ngày càng đối mặt với áp lực đa chiều, việc đầu tư vào các học phần hỗ trợ sức khỏe nghề nghiệp có thể góp phần nuôi dưỡng sự bền vững và phát triển lâu dài cho đội ngũ giáo viên. Đây cũng là một gợi ý đáng cân nhắc cho chương trình đào tạo tại Việt Nam phù hợp với xu thế toàn cầu, đặc biệt khi Thụy Sĩ vốn được biết đến như “hộp thuốc của thế giới”, với truyền thống chú trọng đến sức khỏe cộng đồng và phúc lợi cá nhân [13].

3.2. Yếu tố cá nhân

3.2.1. Nền tảng giáo dục

Hai người tham gia mang theo những hành trang học thuật và trải nghiệm nghề nghiệp khác nhau khi bước vào chương trình thạc sĩ, từ đó hình thành những cách tiếp cận nội dung và tương tác với quá trình đào tạo riêng biệt. X tốt nghiệp ngành Sư phạm tiếng Anh và từng có kinh nghiệm thực tập ở bậc phổ thông. Điều này giúp cô dễ dàng kết nối lý thuyết với thực hành trong quá trình học. Ngược lại, Y xuất thân từ ngành Ngôn ngữ học tiếng Anh, từng làm trợ giảng nhưng chưa trực tiếp đứng lớp. Kinh nghiệm này khiến cô chú trọng nhiều hơn đến các khía cạnh thiết kế và cấu trúc chương trình.

Có thể thấy, nền tảng giảng dạy thực tế của X giúp cô tiếp cận nội dung học tập theo hướng trực quan, gắn với thực tiễn lớp học. Trong khi đó, Y có xu hướng tiếp cận học thuật theo chiều sâu, tập trung vào tổ chức nội dung và lý thuyết nền. Tuy nhiên, mỗi nền tảng cũng đi kèm những thách thức nhất định. Với X, khi bước vào chương trình thạc sĩ, cô cần hệ thống hóa lại kiến thức sư phạm:

“Em học để củng cố thêm kiến thức, dù trước đây đã học nhưng vẫn thiên về đại cương hơn là chuyên sâu. Em học rất nhiều, nhưng để dạy và hoạt động chuyên môn nhiều hơn, cần phải có các học phần xâu chuỗi lại, cho thấy mối liên hệ giữa các vai trò khác nhau của giáo viên”.

Trong khi đó, với Y, mặc dù nắm vững lý thuyết, việc thiếu kinh nghiệm giảng dạy thực tế khiến cô gặp khó khăn khi chuyển hóa kiến thức thành hoạt động sư phạm cụ thể:

“Em đọc thì hiểu, nhưng nếu bảo tổ chức một tiết dạy thì em chưa hình dung rõ sẽ làm thế nào. Vậy nên, thay vì chăm chăm vào việc nghiên cứu quá trình học sinh học một ngôn ngữ, nên nhìn từ góc độ giáo viên và thực hành nhiều hơn”.

Những khác biệt này tương tự với nghiên cứu của Zhang và cộng sự [14], cho thấy nền tảng quá khứ không chỉ đóng vai trò như hành trang vào học, mà còn ảnh hưởng trực tiếp đến cách người học định vị vai trò của mình trong lớp, cũng như mức độ chủ động và chiều sâu trong quá trình tiếp nhận và chiêm nghiệm về tri thức sư phạm mới.

3.2.2. Định hướng tương lai

Hình dung nghề nghiệp tương lai góp phần định hình cách người học trải nghiệm chương trình đào tạo, từ đó ảnh hưởng trực tiếp đến định hướng tiếp nhận và xử lý tri thức sư phạm. X bày tỏ mong muốn quay trở lại giảng dạy ở bậc phổ thông, nhưng với cách tiếp cận đổi mới hơn:

“Học xong em sẽ dạy cấp ba, nhưng em sẽ thay đổi cách dạy, học sinh phải được nói nhiều hơn, nói sai hay nói đúng cũng giúp các em tự tin hơn”.

Trong khi đó, Y định hướng phát triển sự nghiệp trong môi trường đại học, kết hợp giữa giảng dạy và nghiên cứu:

“Em hy vọng sau này có thể dạy đại học và làm nghiên cứu. Em muốn viết về cách thiết kế môn học sao cho phản ánh đúng nhu cầu người học và lấy người học làm trọng tâm”.

Hai định hướng khác nhau dẫn đến những ưu tiên và cách thức tiếp cận nội dung khác biệt: X chủ yếu tập trung vào đổi mới thực hành giảng dạy, trong khi Y hướng đến cải tiến cấu trúc và nội dung chương trình. Tuy vậy, hai cách tiếp cận này không mâu thuẫn mà mang tính bổ trợ, khi người có nền tảng thực tiễn có thể cung cấp đầu vào cho các nhà thiết kế chương trình, và ngược lại. Điều này củng cố những nghiên cứu trước, cho thấy sự đa dạng về kinh nghiệm và định hướng học tập là yếu tố nên được khuyến khích trong các chương trình đào tạo giáo viên, nhằm nuôi dưỡng tư duy hợp tác và xây dựng đội ngũ sư phạm có tính liên ngành và phản biện cao [15], [16].

Những biểu hiện này cho thấy năng lực chiêm nghiệm không chỉ phản ánh sự phát triển cá nhân, mà còn là nền tảng cho “affordance agency”, tức khả năng hành động có mục tiêu trong nghề nghiệp, được hình thành từ cách người học kết nối trải nghiệm, năng lực và hình dung về vai trò của mình trong tương lai. Theo lý thuyết tiếp cận sinh thái, đây chính là tiến trình trong đó người học trở thành tác nhân tích cực trong chính hành trình phát triển nghề nghiệp của mình [17].

4. Kết luận

Mặc dù được triển khai trong hai bối cảnh giáo dục khác nhau, chương trình đào tạo tại Việt Nam và Thụy Sĩ đều cho thấy tiềm năng trong việc mở rộng nhận thức nghề nghiệp cho người học, từ đó thúc đẩy sự hiểu biết sâu sắc hơn về vai trò của giáo viên, không chỉ giới hạn ở kỹ thuật giảng dạy mà còn bao gồm việc hỗ trợ sự phát triển toàn diện của người học trong môi trường nhà trường. Những khác biệt về thiết kế chương trình, môi trường học tập và kỳ vọng học thuật đã định hình các lộ trình phát triển nghề nghiệp khác nhau, song đều có điểm chung trong việc hướng tới năng lực chuyên môn mang tính chiêm nghiệm và định hướng rõ ràng. Kết quả nghiên cứu cho thấy năng lực hành động của giáo viên có xu hướng được hình thành thông qua quá trình tương tác liên tục giữa cá nhân, môi trường giáo dục cụ thể và văn hóa học thuật. Trên cơ sở đó, việc xây dựng chương trình đào tạo có tính linh hoạt và đáp ứng được sự đa dạng của người học về nền tảng văn hóa cũng như mục tiêu nghề nghiệp được xem là một yếu tố quan trọng, góp phần hỗ trợ phát triển năng lực nghề nghiệp cho giáo viên theo hướng toàn diện và bền vững.

Do được thiết kế như một nghiên cứu so sánh hai trường hợp cụ thể, kết quả của nghiên cứu này mang tính mô tả chiều sâu hơn là khái quát đại diện. Những yếu tố như tính cách cá nhân, thời điểm phỏng vấn và năng lực ngôn ngữ học thuật cũng có thể ảnh hưởng đến cách người học trình bày trải nghiệm của mình. Do đó, các nghiên cứu trong tương lai có thể mở rộng phạm vi khảo sát với số lượng người tham gia đa dạng hơn, kết hợp dữ liệu quan sát lớp học hoặc nhật ký học tập theo thời gian để làm rõ thêm mối quan hệ giữa bối cảnh đào tạo, hành vi chuyên môn và quá trình hình thành bản sắc giáo viên trong thực tiễn. Ngoài ra, so sánh chính sách và mục tiêu đào tạo giữa các chương trình cũng là một hướng nghiên cứu có giá trị nhằm hiểu sâu hơn về cách mà hệ thống giáo dục định hình năng lực sư phạm của người học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO/ REFERENCES

- [1] L. Gonzalez, "Exploring teachers' experiences of a professional learning community," *Teacher Development*, vol. 29, pp. 204-220, 2024, doi: 10.1080/13664530.2024.2366475.
- [2] S. Alaways, "Professional performance experience versus pedagogical knowledge in teaching technique class as a creative process," *Journal of Dance Education*, vol. 20, pp. 214-223, 2020, doi: 10.1080/15290824.2019.1607352.
- [3] M. Stepanets, "Establishing master's degree in teacher training in the context of Canadian higher education reform," *Science & Education*, no. 2, pp. 73-77, 2020, doi: 10.24195/2414-4665-2020-2-10.
- [4] Y. Antonsen, F. Hjordemaal, O. Drageset, K. R. Olsen, K.-A. Sæther, M. Ulvik, and A. Toom, "Research approaches in master-based teacher education preparing student teachers for professional work," *Frontiers in Education*, vol. 9, no. 1, pp. 1-10, 2024, doi: 10.3389/educ.2024.1418398.
- [5] C.-L. Ngo, K. D. Truong, B. Zhu, and Z. Long, "Identity transitions, experiences, and agency: A collaborative autoethnography of Asian international TESOL doctoral students," *The Language*

- Learning Journal*, vol. 53, no. 2, pp. 143-158, 2024, doi: 10.1080/09571736.2024.2349052.
- [6] D. Aydin and S. Arslan, "Teacher mentoring: definitions, expectations and experiences from international EFL teachers," *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, vol. 7, no. 1, pp. 181-197, 2022, doi: 10.21093/ijeltal.v7i1.1272.
- [7] M. Priestley, G. Biesta, and S. Robinson, *Teacher agency: An ecological approach*, 1st ed. London: Bloomsbury Academic, 2015, p. 200.
- [8] M. Valerio, N. Rodríguez, P. Winkler, J. Lopez, M. Dennison, Y. Liang, and B. Turner, "Comparing two sampling methods to engage hard-to-reach communities in research priority setting," *BMC Medical Research Methodology*, vol. 16, no. 1, pp. 1-11, 2016, doi: 10.1186/s12874-016-0242-z.
- [9] S. Borg, "Language teacher cognition: Perspectives and debates," in *Second Handbook of English Language Teaching*, X. Gao Ed., Springer, Cham, 2019, pp. 1149-1170.
- [10] L. Q. Trinh, P. N. T. Vy, C. T. Le, N. H. H. Ngo, and T. N. Huynh, "Sustaining pedagogical mentoring: Insights from English as a Foreign Language teachers' experiences and needs," *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*, vol. 8, no. 2, pp. 166-175, 2025, doi: 10.53894/ijirss.v8i2.5135.
- [11] N. King, J. Brooks, and C. Horrocks, *Interviews in Qualitative Research*, vol. 1, ed. London: Sage Publications, 2019, pp. 42-45.
- [12] L. J. Goldsmith, "Using framework analysis in applied qualitative research," *Qualitative Report*, vol. 26, no. 6, pp. 2061-2076, 2021, doi: 10.46743/2160-3715/2021.5011.
- [13] O. Shapran, "Modern peculiarities of professional training of future specialists in Swiss universities," *Higher Education: Traditions, Values, Perspectives: Proceedings of The International Scientific Conference*, January 01, 2024, doi: 10.46727/c.27-28-09-2024.p41-46.
- [14] Y. Y. Zhang and F. M. Yusof, "Exploring emotional experiences of Chinese university novice EFL teachers: An ecological perspective," *Acta Psychologica*, vol. 251, pp. 1-13, 2024, doi: 10.1016/j.actpsy.2024.104590.
- [15] X. M. Ngo and M. H. Nguyen, "Good Language Teachers," in *Handbook of Language Teacher Education: Critical Review and Research Synthesis*, Z. Tajeddin and T. S. C. Farrell Eds. Cham: Springer Nature Switzerland, 2025, pp. 1-33.
- [16] N. Nguyen, "The suitability of teaching profession for pedagogical students: The Vietnamese view," *Policy Futures in Education*, vol. 22, pp. 243-260, January 13, 2023, doi: 10.1177/14782103231151367.
- [17] N. Cong-Lem, "Teacher agency: A systematic review of international literature," *Issues in Educational Research*, vol. 31, no. 3, pp. 718-738, 2021.