

CÁC KHUNG LÝ THUYẾT NGHIÊN CỨU VỀ BẢN SẮC GIÁO VIÊN

Ngô Huỳnh Hồng Nga^{1,+},
Võ Đoàn Thọ²

¹Trường Đại học Cần Thơ;
²Đại học Kinh tế Thành phố Hồ Chí Minh
+ Tác giả liên hệ • Email: nhhnga@ctu.edu.vn

Article history

Received: 14/11/2024

Accepted: 11/12/2024

Published: 20/01/2025

Keywords

Teacher identity, theoretical framework, positioning theory, communities of practice theory, self-determination theory, dialogical-self theory

ABSTRACT

Teacher identity is a decisive factor influencing teaching and learning outcomes. Despite the large amount of empirical research on teacher identity, there have been only few studies conducted to review the theoretical foundations widely used to investigate teacher identity. This article presents five main theoretical frameworks for researching teacher identity. The results from this study indicate that positioning theory, communities of practice theory, self-determination theory, dialogical-self theory, and dynamic systems model of role identity are commonly employed as theoretical bases for exploring teacher identity. This article would serve as a reference for prospective teacher identity research.

1. Mở đầu

“Bản sắc” (identity) là thuật ngữ được dùng phổ biến trong lĩnh vực nghiên cứu giáo dục. Bản sắc là một khái niệm phức tạp và đa diện, được một số nhà nghiên cứu gọi là “những bản sắc” (identities) hoặc “những cái tôi” (selves) để mô tả các khía cạnh hoặc vai trò khác nhau được thể hiện trong các bối cảnh xã hội khác nhau (Lee & Yin, 2011). Bản sắc GV phản ánh cách GV, với tư cách là những người thực hành, nhìn nhận bản thân và những GV khác. Theo Van Veen và Sleegers (2009), bản sắc GV bao gồm một tập hợp các yếu tố bản sắc như hình ảnh tự thân, động lực công việc, trách nhiệm cốt lõi, lòng tự trọng, và các nhận thức về giảng dạy và môn học. Việc hình thành bản sắc GV thường được coi là một quá trình động và liên tục, bao gồm việc hiểu rõ kinh nghiệm trong quá khứ, diễn giải kinh nghiệm hiện tại và thậm chí dự đoán các tình huống có thể xảy ra trong tương lai (Beauchamp & Thomas, 2022). Bản sắc GV được xem như một yếu tố quan trọng có ảnh hưởng rất lớn đến kết quả giảng dạy và học tập. Lee và Yin (2011) nhận định rằng hiểu biết về bản sắc nghề nghiệp và sự phát triển của GV là rất quan trọng vì các lý do sau: (1) Giúp hiểu được sự phức tạp của trải nghiệm nghề nghiệp của GV và cách họ điều hướng vai trò của mình; (2) Một bản sắc nghề nghiệp phát triển tốt có thể nâng cao chất lượng giảng dạy, tác động tích cực đến kết quả học tập của HS; (3) Có thể xác định được động lực thúc đẩy GV và mức độ cam kết của họ với nghề nghiệp; (4) Có thể xác lập các quyết định liên quan đến sự thăng tiến trong nghề nghiệp, chuyên môn hóa và phát triển chuyên môn nghiệp vụ.

Như vậy, việc nghiên cứu bản sắc GV là rất quan trọng và cần thiết để tạo ra một môi trường giáo dục hỗ trợ và hiệu quả. Trên thế giới, nhiều nghiên cứu đã được thực hiện để điều tra quá trình hình thành bản sắc GV cũng như tác động của nó đến quá trình giảng dạy và học tập (Klimas, 2023; Martin, 2022; Schutz et al., 2019). Bài báo này giới thiệu các khung lý thuyết nổi bật để nghiên cứu bản sắc GV. Đây sẽ là cơ sở tham khảo giúp cho các nghiên cứu chuyên sâu về bản sắc GV.

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Vai trò của khung lý thuyết (theoretical framework) trong nghiên cứu

Khung lý thuyết cung cấp một cơ sở vững chắc, hoặc một điểm neo, cho việc đánh giá tài liệu, và quan trọng nhất là các phương pháp và phân tích (Grant & Osanloo, 2014). Việc chọn một khung lý thuyết phù hợp cho một nghiên cứu là một quá trình quan trọng và cần thiết mà tất cả các nhà nghiên cứu nên quan tâm. Việc chọn lựa một khung lý thuyết đòi hỏi phải có sự hiểu biết sâu sắc và cân nhắc về vấn đề, mục đích, tầm quan trọng và các câu hỏi nghiên cứu. Điều quan trọng là tất cả bốn khía cạnh (vấn đề, mục đích, tầm quan trọng và các câu hỏi nghiên cứu) phải được liên kết chặt chẽ và đan xen với nhau một cách tinh vi để khung lý thuyết có thể làm nền tảng cho nghiên cứu và hướng dẫn nhà nghiên cứu có thể chọn thiết kế nghiên cứu và phân tích dữ liệu.

Theo Grant và Osanloo (2014) đề xuất, để chọn khung lý thuyết phù hợp và tốt nhất cho nghiên cứu, hãy xem xét các bước sau: (1) Bắt đầu bằng việc xác định niềm tin của nhà nghiên cứu; (2) Xem xét một số lý thuyết phù hợp với

các giá trị nhận thức luận của nhà nghiên cứu và mở rộng cách suy nghĩ của nhà nghiên cứu về các khái niệm trong nghiên cứu; (3) Phát triển kiến thức về các lý thuyết và hiểu tại sao mỗi lý thuyết lại quan trọng; (4) Tiến hành phân tích tổng quan tài liệu để tìm minh chứng cho các lý thuyết; (5) Tham khảo cơ sở dữ liệu ProQuest Dissertations and Theses để xem cách những người khác đã áp dụng các lý thuyết cụ thể mà người nghiên cứu đang xem xét; (6) Xem xét các ý kiến phản đối và ủng hộ niềm tin và lý thuyết đã chọn; (7) Áp dụng các câu trả lời “Như thế nào” (How) mà lý thuyết kết nối với vấn đề, mục đích của nghiên cứu, tầm quan trọng và thiết kế nghiên cứu; (8) Chọn một khung lý thuyết cung cấp một “bản thiết kế” vững chắc và mô tả cho người đọc (tr 19).

2.2. Các khung lý thuyết nghiên cứu về bản sắc giáo viên

2.2.1. Lý thuyết định vị (*Positioning theory - PT*)

Lý thuyết định vị được đề xuất bởi Davies và Harré (1990), là một lý thuyết trong tâm lý học xã hội mô tả các tương tác giữa các cá nhân. “Vị trí” (position) có thể được định nghĩa là một tập hợp niềm tin có thể thay đổi của một cá nhân liên quan đến quyền, nghĩa vụ và trách nhiệm của họ. “Định vị” (positioning) là cơ chế thông qua đó các vai trò được phân bổ hoặc từ chối, hoặc cho chính mình hoặc cho người khác. Lý thuyết này mô tả các vai trò và cốt truyện linh hoạt quyết định ranh giới của các hành động trong tương lai và ý nghĩa của những gì con người nói và làm. Lý thuyết định vị cung cấp khung phân tích là một tam giác bao gồm: các vị trí, câu chuyện và diễn giải hành động. Ba yếu tố này cùng xác định, ảnh hưởng và tương tác lẫn nhau trong các sự kiện xã hội đang diễn ra (Harré, 2012). Harré giải thích thêm rằng “nếu bất kỳ một yếu tố nào thay đổi - ví dụ, bởi một thách thức thành công đối với sự phân bổ quyền và nghĩa vụ, thì cả ba yếu tố đều thay đổi” (tr 6). Kayı-Aydar (2019) giải thích rằng “định vị” (positioning), được hình thành bởi quyền lực và nhiều yếu tố xã hội khác, là sự hình thành động của bản sắc cá nhân và là một đặc điểm thiết yếu của tương tác xã hội. Do đó, phân tích định vị trong diễn ngôn viết và nói là một cách để khám phá bản sắc của người tham gia. Theo nghĩa này, Lý thuyết định vị có thể là một công cụ mạnh mẽ giúp tìm hiểu bản sắc và các hành động xã hội trong các thực hành diễn ngôn.

Nghiên cứu của Mansouri (2021) điều tra các vị trí bản sắc được tường thuật qua những trải nghiệm của hai nữ GV tiếng Anh người Iran đã học và dạy tiếng Anh tại quê hương của họ. Vận dụng Lý thuyết định vị làm khung cơ sở lý thuyết, nghiên cứu này thu thập số liệu từ các cuộc phỏng vấn tường thuật và nhật kí. Kết quả cho thấy mỗi GV có các cách tiếp cận khác nhau trong việc định vị các nhân vật khác nhau trong cốt truyện của họ. Nghiên cứu này cũng chỉ ra rằng các trò chơi gắn nhãn (ví dụ, người bản ngữ vs. người không bản ngữ) cũng như các chính sách mâu thuẫn của nhà trường đã ảnh hưởng đến quá trình hình thành bản sắc GV đồng thời ảnh hưởng đến vị trí của họ trong diễn ngôn đó. Nghiên cứu này đóng góp thêm cơ sở lý thuyết cho cộng đồng giảng dạy tiếng Anh và đào tạo GV.

2.2.2. Lý thuyết cộng đồng thực hành (*Communities of practice - COP*)

Lý thuyết Cộng đồng thực hành của Wenger (1998) được sử dụng khá phổ biến trong việc nghiên cứu sự phát triển bản sắc nghề nghiệp của GV trong học tập phát triển chuyên môn vì việc học tập của GV chủ yếu được đặt trong bối cảnh xã hội và văn hóa. Theo Wenger (1998), “cộng đồng thực hành” là các nhóm người chia sẻ mối quan tâm hoặc đam mê đối với một việc gì đó họ làm và học cách làm tốt hơn khi họ tương tác thường xuyên. Việc học tập trong một cộng đồng thực hành là trung tâm của bản sắc vì học tập được khái niệm hóa như sự tham gia xã hội - cá nhân tham gia tích cực vào các thực hành của các cộng đồng xã hội, do đó phát triển vai trò và bản sắc của họ trong cộng đồng. Trong bối cảnh này, một cộng đồng thực hành là một nhóm các cá nhân có chung sở thích hoặc mục tiêu, những người phát triển cả bản sắc cá nhân và bản sắc chung của họ thông qua sự tham gia cộng đồng. Theo Wenger, một cộng đồng thực hành có ba đặc điểm bao gồm: phạm vi (the domain), cộng đồng (the community) và sự thực hành (the practice). Trong đó, phạm vi tri thức tạo ra nền tảng chung, truyền cảm hứng tham gia, hướng dẫn học tập và tạo ý nghĩa cho các hành động của các cá nhân và cộng đồng. Cộng đồng tạo ra nền tảng xã hội cho việc học tập. Một cộng đồng mạnh mẽ thúc đẩy tương tác và khuyến khích mọi người hợp tác và chia sẻ ý tưởng. Trong khi phạm vi cung cấp sự quan tâm hoặc mục tiêu chung của cộng đồng, việc thực hành là trọng tâm cụ thể mà xung quanh đó cộng đồng phát triển, chia sẻ và duy trì nền tảng tri thức của mình. Chính sự kết hợp của ba yếu tố này tạo nên một cộng đồng thực hành. Và chính bằng cách phát triển ba yếu tố này song song mà một cộng đồng được nuôi dưỡng.

Sadek (2020) điều tra nhận thức của GV tiếng Anh về bản sắc nghề nghiệp và các yếu tố ảnh hưởng đến bản sắc, cũng như nhận thức của họ về cộng đồng thực hành và tác động của nó đến bản sắc nghề nghiệp của họ. Thông qua phương pháp định tính, nghiên cứu đã phỏng vấn cá nhân và phỏng vấn nhóm với 26 GV. Kết quả cho thấy có bốn khía cạnh chính hình thành và ảnh hưởng đến bản sắc nghề nghiệp của GV bao gồm vai trò của GV, sự đánh giá cao và kết nối, năng lực và hiệu quả tự thân, và định hướng tương lai. Những khía cạnh này có ảnh hưởng tích cực đến bản sắc nghề nghiệp của GV. Hơn nữa, các GV nhận thức được tầm quan trọng của việc tự phản ánh và cải thiện

chuyên môn. Ngoài ra, nghiên cứu chỉ ra rằng, tham gia vào cộng đồng thực hành là một hành động quan trọng để cải thiện kỹ năng giảng dạy của GV, chia sẻ kinh nghiệm chung và tăng cường học tập xã hội (Wenger, 1998). Nghiên cứu này đề xuất một số ứng dụng thực tế có thể hỗ trợ các nhà đào tạo GV, và nếu được áp dụng trong các chương trình đào tạo và huấn luyện GV, có thể giúp hỗ trợ và phát triển bản sắc nghề nghiệp của họ.

2.2.3. Lí thuyết tự quyết (Self-determination theory - SDT)

Lí thuyết tự quyết được đề xuất bởi Ryan và Deci (2000), là một khung lí thuyết toàn diện để tìm hiểu về nhân cách và động lực của con người thông qua việc cá nhân tương tác và phụ thuộc vào môi trường xung quanh. Lí thuyết này xác định động lực bên trong và động lực bên ngoài, đồng thời giải thích cách những động lực này ảnh hưởng đến các phản ứng tình huống trong các bối cảnh khác nhau, cũng như tác động của chúng đến phát triển xã hội và nhận thức, và nhân cách. Theo Ryan và Deci (2020), Lí thuyết tự quyết tập trung vào các nhu cầu tâm lí cơ bản của con người bao gồm: quyền tự chủ (autonomy), năng lực (competence) và mối quan hệ (relatedness).

Nhiều nghiên cứu đã vận dụng Lí thuyết tự quyết để tìm hiểu về bản sắc của GV. Cụ thể, Kovalčikienė và cộng sự (2019) điều tra về vai trò của Lí thuyết tự quyết trong việc xác định bản sắc nghề nghiệp của GV đại học. Khách thể tham gia nghiên cứu này bao gồm 257 GV đại học từ Lithuania. Số liệu được thu thập thông qua bảng câu hỏi để đo lường bản sắc của GV đại học với 3 vai trò nghề nghiệp: nhà nghiên cứu, giảng viên và người thực hành (hoặc nhà cung cấp dịch vụ). Kết quả cho thấy tất cả các thành phần của Lí thuyết tự quyết bao gồm quyền tự chủ, năng lực và mối quan hệ đều liên quan với bản sắc của GV thông qua ba vai trò nghề nghiệp (nhà nghiên cứu, giảng viên và người thực hành) cũng như bản sắc nghề nghiệp tổng thể. Nghiên cứu này đóng góp cơ sở khoa học cho nghiên cứu thực nghiệm nhấn mạnh vai trò của Lí thuyết tự quyết trong tìm hiểu bản sắc nghề nghiệp của GV đại học.

2.2.4. Lí thuyết tự thoại (Dialogical-self theory - DST)

Lí thuyết tự thoại của Hermans (2018) kết nối hai khái niệm cơ bản, bản thân (self) và đối thoại (dialogue), bắt nguồn từ các truyền thống tâm lí hoặc triết học khác nhau. Thông thường, bản thân và đối thoại được xem là khác nhau trên trục nội bộ - ngoại bộ. Trong khi theo truyền thống phương Tây, bản thân được xem như một khái niệm phản ánh các quá trình xảy ra trong “nội tại”, tức là bên trong cá nhân, đối thoại được hình dung như diễn ra “ngoại tại”, tức là giữa một người và một người khác nằm bên ngoài. Bằng cách đưa hai khái niệm này vào chung trong khái niệm “bản thân tự thoại”, cái ngoại tại được đưa vào nội tại và ngược lại, cái nội tại được ngoại hiện hóa ra ngoại tại. Theo cách này, bản thân không là một “thực thể tự thân” mà là một quá trình có tính liên hệ tự nhiên. Do đó, bản thân không tồn tại tách rời khỏi xã hội mà là một phần của xã hội. Hơn nữa, bản thân trở thành một “xã hội thu nhỏ” hoặc một “xã hội tâm trí”. Mặt khác, xã hội không được coi là “bao quanh” bản thân và có tác động đến nó như một “yếu tố quyết định” bên ngoài mà là một xã hội của các bản thân. Nó được cấu thành từ các cá nhân và nhóm trong quá trình giao tiếp có khả năng đồng xây dựng và đổi mới xã hội trên con đường đến một tương lai chưa xác định được. Một hệ quả quan trọng của quan điểm này là những thay đổi và phát triển trong bản thân tự động kéo theo những thay đổi và phát triển trong xã hội nói chung và ngược lại, các thay đổi xã hội trực tiếp thay đổi bản thân. Bản thân và xã hội không loại trừ nhau mà bao hàm nhau, và bản thân đối thoại đại diện và tạo ra các cầu nối giao tiếp giữa chúng. Theo nghĩa ngắn gọn, bản thân đối thoại có thể được hình dung như sự tương tác động giữa các vị trí I (I-positions) trong “xã hội tâm trí” (Hermans-Konopka & Hermans, 2010). Vì những vị trí này có thể được lên tiếng, chúng cho phép các cá nhân đối thoại với các vị trí của các cá nhân và nhóm khác và đồng thời với các vị trí khác trong bản thân. Theo quan điểm này, I không tồn tại tự thân mà xuất hiện từ các mối quan hệ đối thoại của nó với môi trường (xã hội) và gắn liền với các vị trí cụ thể trong không gian và thời gian.

Nghiên cứu của Arvaja (2024) tìm hiểu bản sắc giáo sinh bằng cách dựa trên Lí thuyết Tự thoại (DST) và đặc biệt là khái niệm vị trí I (I-position). Nghiên cứu đã điều tra quá trình hình thành vị trí I của một giáo sinh, Aino, để trở thành GV thông qua cuộc đối thoại giữa các tiếng nói bắt nguồn từ những kinh nghiệm học được ở trường trước đây của cô và các tiếng nói xuất phát từ các nghiên cứu sư phạm của các GV môn học của cô. Kết quả của phân tích câu chuyện theo hướng tường thuật cho thấy bản sắc GV của Aino đã được hình thành thông qua quá trình đối thoại giữa nhiều vị trí I nội tại và ngoại tại. Các nghiên cứu sư phạm đã mang lại cả những trải nghiệm tích cực và tiêu cực, cho phép Aino nhận ra những mâu thuẫn giữa các vị trí I nội tại (ví dụ, tôi như một GV và tôi như một HS) và các vị trí I ngoại tại (ví dụ, các GV trước đây của tôi) trong bản thân đối thoại của cô. Aino đã xây dựng bản sắc giáo sinh của mình trong một cuộc đối thoại và đàm phán giữa các tiếng nói và các vị trí I khác nhau bắt nguồn từ các thời điểm và địa điểm khác nhau. Do đó, chương trình đào tạo sinh viên sư phạm nên giúp họ nhận thức được tính đa chiều và phức tạp của các cấu trúc xã hội, văn hóa và thể chế xung quanh công việc của người GV để từ đó họ có thể phát

triển thành những GV có năng lực, có thể chuyển đổi suy nghĩ và thực hành của chính họ trong thế giới phức tạp và thay đổi không ngừng của công việc giảng dạy.

2.2.5. *Lí thuyết hệ thống động của bản sắc (Dynamic System Model of Role Identity - DSMRI)*

Mô hình hệ thống động của bản sắc (Kaplan & Garner, 2017) phản ánh sự hiểu biết trực quan rằng một GV hành động để đạt được mục tiêu dựa trên niềm tin của họ về tình huống và về chính họ với tư cách là một GV trong tình huống đó. Trong mô hình này, những niềm tin, mục tiêu, nhận thức về bản thân và hành động này được định nghĩa như những yếu tố liên tục xuất hiện và tích hợp để phản ánh người đó là ai và cách họ hành động như một GV - bản sắc vai trò của GV. Sự phát triển của mô hình này được xác định bởi các quan niệm tâm lý xã hội và xã hội - văn hóa về bản sắc giúp định nghĩa đơn vị phân tích chính của bản sắc GV là ý nghĩa cá nhân của việc chiếm giữ vai trò GV trong một tình huống xã hội - văn hóa cụ thể. Ngoài mức độ cam kết với vai trò giảng dạy, mô hình này nhấn mạnh ba khía cạnh của bản sắc GV: nội dung, cấu trúc và quá trình.

Theo Kaplan và Garner (2018), mô hình DSMRI xác định bốn thành phần cấu trúc cơ bản bao gồm: (1) các niềm tin bản thể học và nhận thức luận liên quan đến giảng dạy; (2) mục đích và mục tiêu trong giảng dạy; (3) nhận thức và định nghĩa về bản thân trong giảng dạy; (4) những khả năng hành động trong giảng dạy. Mỗi thành phần này bao gồm kiến thức liên quan đến GV (ví dụ, kiến thức về giảng dạy và học tập, kiến thức về ngữ cảnh, kiến thức về bản thân, kiến thức về các chiến lược giảng dạy) và cảm xúc (ví dụ, cảm xúc liên quan đến các giả định về giảng dạy và học tập, mục tiêu giảng dạy, nhận thức về bản thân liên quan đến giảng dạy và các chiến lược liên quan đến giảng dạy). Cơ sở lí thuyết này cung cấp một công cụ khái niệm giúp việc điều tra bản sắc GV và sự thay đổi của nó được xem như các hiện tượng mang tính ngữ cảnh và động, đồng thời sử dụng các khái niệm cho phép so sánh và tích hợp sự hiểu biết qua các ngữ cảnh và nhóm GV.

Nghiên cứu của Wang và cộng sự (2021) đã điều tra quá trình hình thành bản sắc GV và sự thay đổi trong giảng dạy ngôn ngữ thứ hai thông qua hoạt động học tập phát triển chuyên môn. Để đạt được mục tiêu này, mô hình DSMRI đã được sử dụng với trọng tâm là các vai trò xã hội - văn hóa trong việc định hình trải nghiệm và hành động của GV dạy tiếng Anh như một ngoại ngữ. Thông qua việc nghiên cứu một trường hợp đơn lẻ (Sara), sự hình thành bản sắc động của một GV tiếng Anh người Trung Quốc được theo dõi qua ba giai đoạn: trước khi thực tập (chương trình phát triển nghề nghiệp GV), trong khi thực tập và trong năm đầu tiên giảng dạy. Kết quả cho thấy rằng, Sara đã trải qua một hành trình phát triển bản sắc nghề nghiệp GV đầy năng động. Sự năng động này bị ảnh hưởng bởi các nhu cầu môi trường cũng như nhu cầu và kì vọng cá nhân. Nghiên cứu này đã chứng minh tính hữu ích của mô hình DSMRI trong việc tìm hiểu sự phát triển nghề nghiệp của GV ngôn ngữ và các quá trình phát triển bản sắc động khi các yếu tố thời gian và tình huống góp phần vào sự liên kết hoặc không liên kết của niềm tin bản thể học, mục tiêu, nhận thức về bản thân và khả năng hành động của GV.

2.3. *Bàn luận*

Các khung lí thuyết trên đều mang tính phù hợp cao trong việc nghiên cứu bản sắc của GV khi cung cấp những góc nhìn phong phú và đa chiều về cách bản sắc GV hình thành, phát triển và thay đổi trong bối cảnh giáo dục phức tạp. Lí thuyết định vị cho phép nghiên cứu về cách GV tự định nghĩa bản thân và vai trò của mình trong các bối cảnh xã hội khác nhau, giúp làm sáng tỏ cách các yếu tố bên ngoài tác động đến bản sắc nghề nghiệp của họ. Lí thuyết cộng đồng thực hành lại nhấn mạnh vai trò của môi trường chuyên môn và mối quan hệ đồng nghiệp trong việc xây dựng bản sắc, cho thấy tầm quan trọng của sự hỗ trợ và hợp tác. Lí thuyết tự quyết bổ sung một góc nhìn về động lực và nhu cầu cá nhân, cho thấy bản sắc GV có thể được củng cố khi nhu cầu về tự chủ, năng lực và kết nối xã hội được đáp ứng. Lí thuyết tự thoại và Lí thuyết hệ thống động của bản sắc thì lại nhấn mạnh tính linh hoạt và sự thay đổi liên tục của bản sắc GV, phản ánh đúng bản chất nghề nghiệp đầy biến động và nhiều thách thức. Nhìn chung, các lí thuyết này không chỉ phù hợp mà còn bổ sung cho nhau trong việc tạo ra một cái nhìn toàn diện, cho phép nghiên cứu bản sắc GV từ cả các yếu tố nội tại và ngoại tại, giúp hiểu rõ hơn về sự đa dạng và phức tạp trong bản sắc của GV.

3. *Kết luận*

Khung lí thuyết giúp giải thích và đặt ngữ cảnh cho nghiên cứu đó là bước đầu tiên quan trọng cho công trình nghiên cứu, luận văn hoặc luận án. Một khung lí thuyết toàn diện sẽ giúp nhà nghiên cứu thành công trong quá trình nghiên cứu. Hiện nay, có một số khung lí thuyết được sử dụng phổ biến để tìm hiểu về bản sắc GV bao gồm: Lí thuyết định vị, Lí thuyết cộng đồng thực hành, Lí thuyết tự quyết, Lí thuyết tự thoại, Lí thuyết hệ thống động của bản sắc. Các phương pháp nghiên cứu khác nhau yêu cầu việc sử dụng khung lí thuyết tương ứng. Việc lựa chọn khung lí thuyết phụ thuộc vào mục tiêu của nhà nghiên cứu và cách thức đạt được các mục tiêu này, cho dù thông qua các

phương pháp định lượng, định tính hoặc phương pháp hỗn hợp. Do đó, khi vận dụng khung lý thuyết nào cần cân nhắc xem có phù hợp với bối cảnh và mục đích nghiên cứu.

Tài liệu tham khảo

- Arvaja, M. (2024). Constructing teacher self in a dialogue between multiple I-positions: A case from teacher education. *Journal of Constructivist Psychology*, 37(4), 451-471. <https://doi.org/10.1080/10720537.2023.2276275>
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2022). Identity learning in teacher education. In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Teacher Education* (pp. 786-790). Springer.
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43-63.
- Grant, C., & Osanloo, A. (2014). Understanding, selecting, and integrating a theoretical framework in dissertation research: Creating the blueprint for your “house”. *Administrative Issues Journal*, 4(2), 12-26.
- Harré, R. (2012). Positioning theory: Moral dimensions of social-cultural psychology. In J. Valsiner (Ed.), *The Oxford handbook of culture and psychology*. Oxford University Press.
- Hermans-Konopka, A., & Hermans, H. J. M. (2010). The dynamic features of love: Changes in self and motivation. In J. D. Raskin, S. K. Bridges, & R. A. Neimeyer (Eds.), *Studies in meaning 4: Constructivist perspectives on theory, practice, and social justice* (pp. 93-123). Pace University Press.
- Hermans, H. (2018). *Society in the self: A theory of identity in democracy*. Oxford University Press.
- Kaplan, A., & Garner, J. K. (2017). A complex dynamic systems perspective on identity and its development: The dynamic systems model of role identity. *Developmental Psychology*, 53(11), 1-47.
- Kaplan, A., & Garner, J. K. (2018). Teacher identity and motivation: The dynamic systems model of role identity. In P. A. Schutz, J. Hong, & D. Cross Francis (Eds.), *Research on teacher identity: Mapping challenges and innovations* (pp. 71-82). Springer.
- Kayı-Aydar, H. (2019). Positioning theory. In *Positioning theory in applied linguistics: Research design and applications* (pp. 1-26). Springer.
- Klimas, A. (2023). Teacher identity (re)construction in the process of EFL teacher education. In M. Baran-Łucarz, A. Czura, M. Jedynek, A. Klimas, & A. Słowik-Krogulec (Eds.), *Contemporary issues in foreign language education* (pp. 51-66). Springer.
- Kovalčikienė, K., Stelmokienė, A., Gustainienė, L., & Genevičiūtė-Janonė, G. (2019). University teachers' professional identity: A role of self-determination theory. *Psychological Applications and Trends 2019*, 307-309. <https://doi.org/10.36315/2019inpact078>
- Lee, J. C. K., & Yin, H. B. (2011). Teachers' emotions and professional identity in curriculum reform: A Chinese perspective. *Journal of Educational Change*, 12(2011), 25-46. <https://doi.org/10.1007/s10833-010-9149-3>
- Mansouri, B. (2021). Understanding EFL teachers' identity construction in a private language school: A positioning analysis. *TESL-EJ*, 25(2), 1-17.
- Martin, A. D. (2022). Teacher identity perspectives. In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Teacher Education* (pp. 1858-1860). Springer.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-77. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sadek, H. M. B. E.-D. (2020). *Teachers' perceptions of professional identity and communities of practice*. Master's thesis. The American University in Cairo.
- Schutz, P. A., Hong, J., & Francis, D. C. (2019). *Research on teacher identity: Mapping challenges and innovations* (Vol. 16). Springer.
- Van Veen, K., & Slegers, P. (2009). Teachers' Emotions in a Context of Reforms: To a Deeper Understanding of Teachers and Reforms. In: Schutz, P., Zembylas, M. (eds) *Advances in Teacher Emotion Research*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_12
- Wang, R., Elahi Shirvan, M., & Taherian, T. (2021). An ecological study of identity in teaching English as a foreign language in light of the dynamic systems model of role identity. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.799418>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.