TỔNG QUAN CÁC NGHIÊN CỨU GIÁO DỤC NĂM 2019

Hoàng Anh Đức¹

EdLab Asia

Email: duc@edlabasia.org

Năm 2019 chứng kiến sự bùng nổ của nhiều ứng dụng công nghệ cao trong việc học và dạy với các công nghệ tích hợp đa phương tiện (thực tế ảo - VR, thực tế tăng cường - AR), công nghệ cộng tác nhóm, tổ chức lớp học, quản lý lớp và trường học... Không thể phủ nhận rằng việc ứng dụng công nghệ mới đem lại nhiều hứng thú hơn trong quá trình học tập, cộng tác. Thế nhưng, sự biến đổi của một thế giới VUCA (volatility – mong manh, uncertainty – không chắc chắn, complexity – phức tạp, ambiguity – mơ hồ) đang đặt chúng ta trước những thử thách mà nếu chỉ dựa vào công nghệ thôi, chưa chắc đã có lời giải thoả đáng. Học sinh, sinh viên ngày nay là những bạn trẻ thuộc thế hệ Z (sinh vào khoảng từ 1997 trở đi) không chỉ thành thạo hơn với công nghệ từ khi chào đời, mà còn có những đặc tính, nhu cầu tâm lý khác biệt hoàn toàn so với thế hệ trước. Thập niên 20 của thế kỷ XXI sắp tới, các nhà nghiên cứu liệu đã sẵn sàng một tên gọi để đặt cho thế hệ sắp được sinh ra? Và chúng ta, những người làm Giáo dục liệu đã có những sự chuẩn bị gì để nuôi dưỡng những thế hệ học trò đương đại? Hãy cũng điểm qua một số nghiên cứu giáo dục nổi bật trong năm 2019, liệu ta có thể đặt tên cho một thách thức nào mới xuất hiện, hay sẽ cảm nhận được những thử thách vô hình sẽ bất chợt ập đến ngay trong năm 2020?

Dạy và Học: Lấy gì làm trung tâm?

Trong cả trăm năm qua, các cuộc tranh luận về cách giáo dục trẻ tốt nhất đã bị chi phối bởi các tuyên bố có tính cạnh tranh về những tầm nhìn tiến bộ và truyền thống của giáo dục (Semel và cộng sự, 2016)[24]. Những cuộc tranh luận này đã dẫn đến những chu kỳ cải cách liên tiếp như “lấy người học làm trung tâm”, thường được cho rằng cởi mở và cấp tiến so với cách tiếp cận “tập trung vào giáo viên”. Thậm chí, có những trường phái cho rằng đây là hai phương thức trái ngược hoàn toàn nhau và chỉ trích cách tiếp cận truyền thống với sự tập trung vào quá trình thuyết giảng. Vậy, ai hay cái gì nên được đặt làm trung tâm, và là trung tâm của điều gì?

Điều gì ảnh hưởng tới quyết định của giáo viên trong việc lựa chọn cách tiếp cận “lấy người học làm trung tâm”?

Việc gây dựng mối quan hệ mật thiết giữa giáo viên và học sinh là rất cần thiết trong giai đoạn Tiểu học, bởi đây là thời kỳ vô cùng quan trọng bởi tiến trình phát triển tâm lý của trẻ nhỏ. Wu (2019) đã chỉ ra điểm khác biệt giữa giáo viên Hoa Kỳ và Trung Quốc [30]. Trong khi giáo viên ở Hoa Kỳ sử dụng các biện pháp “lấy người học làm trung tâm” để gia tăng sự gắn kết, thì các giáo viên ở Trung Quốc vẫn ưa thích việc tiếp cận theo hướng thuyết giảng truyền thống để duy trì khoảng cách, vị thế đối với học sinh. Akdemir và Özçelik (2019) chỉ ra rằng độ tuổi, bậc học, giới tính của học sinh, môi trường công lập hay tư thục không phải là yếu tố then chốt,

¹ Trưởng nhóm Nghiên cứu Học và Dạy, Trung tâm Nghiên cứu và Phát triển Giáo dục EdLab Asia

mà chính bản thân môn học mới là yếu tố quyết định. Thêm vào đó, mặc dù giáo viên tại các trường tư có nhiều cơ hội tham dự các seminar, workshop đào tạo, cũng như có nhiều điều kiện về cơ sở vật chất hơn giáo viên trường công, nhưng những yếu tố đó cũng không đóng vai trò quyết định trong việc lựa chọn cách tiếp cận “lấy người học làm trung tâm”. Quan trọng hơn cả, chính hiểu biết, nhận thức của bản thân giáo viên về cảm xúc, nhận thức và các tiến trình phát triển của học sinh mới quyết định cách mà họ sẽ hành động để đảm bảo lợi ích và năng lực cho học sinh của mình [1].

Giáo dục lấy người học làm trung tâm, một số trẻ nhận được nhiều lợi ích hơn những trẻ khác.

Nghiên cứu của Power và các cộng sự (2018) tại đại học Cardiff (Vương quốc Anh) trên tạp chí Review of Education đã mô tả một đánh giá trọng điểm tiến hành trong 3 năm về cách tiếp cận “lấy người học làm trung tâm” [21]. Nghiên cứu chỉ ra rằng về tổng thể, sự tiến bộ và hành vi của học sinh được thúc đẩy trong các bối cảnh mà những nguyên tắc của giai đoạn nền tảng được tuân thủ chặt chẽ nhất. Tuy nhiên, bằng chứng cũng chỉ ra rằng ngay cả trong những bối cảnh ấy, tiến bộ của trẻ là không đồng đều. Trẻ em gái và trẻ em sống trong những bối cảnh thuận lợi được hưởng lợi nhiều hơn, trong khi những trẻ “thua cuộc” thường là những trẻ em có gia cảnh kém, và những cậu bé trai.

Nhận thức và thách thức của việc cân bằng giữa “người học làm trung tâm” và “giáo viên làm trung tâm”

Thông thường, “lấy người học làm trung tâm” được hiểu là các hoạt động thực hành trên lớp có sự tham gia của người học để trải nghiệm, cộng tác, kiểm thử, sáng tạo và dẫn dắt tiến trình học của mình (O'Neill và McHahon, 2005) [18]. Có nhiều biến thể, định nghĩa và thuật ngữ khác nhau liên quan đến “lấy người học làm trung tâm”, và đôi khi chúng dẫn đến sự nhầm lẫn trong cách hiểu, cách đặt mục tiêu và cả cách triển khai. Với bản khoản rằng giáo viên nên “đứng hỗ trợ bên lề” hay nên “trở lại sân khấu tri thức”, Fischer và Hânze (2019) đã phân tích báo cáo từ 1713 sinh viên học 80 khóa học khác nhau và nhận thấy rằng: sự hướng dẫn của giáo viên giúp gia tăng nhận thức, sự thích thú, thành tích và năng lực học tập của học sinh, trong khi các phương thức chỉ có sự tham gia chủ động của người học có thể dẫn đến các hiệu ứng ngược chiều [7].

Củng cố thêm cho luận điểm này, Trinidad (2019) đã tiến hành nghiên cứu về cách biệt trong nhận thức của người học và người dạy đối với việc “lấy người học làm trung tâm” trong bối cảnh giáo dục đại học [27]. Theo đó, vai trò của người dạy không chỉ dừng lại ở việc dẫn dắt và huấn luyện, mà còn là chuyên gia và là nhà thiết kế các công trình tri thức. Một bên, sinh viên và giảng viên đánh giá cao sự gắn kết trong lớp học, các hoạt động học tập và ứng dụng mà sinh viên được yêu cầu phải thực thi nhiều công việc. Mặt khác, sự cân bằng tinh tế giữa các bài giảng và các hoạt động cũng rất được chú ý bởi hình thức thuyết giảng sẽ giúp bổ khuyết những hiểu biết chuyên môn mà không thể hình thành được qua các hoạt động nhóm. Vậy, thay vì quá bận tâm với chuyện phân loại từng dạng hoạt động và cho rằng hoạt động đó lấy người dạy hay người học làm trung tâm, ta nên lấy bản thể việc học làm trung tâm và điều chỉnh cách tiếp cận của cả người học và người dạy cho hài hòa, tương thích với từng mục tiêu cụ thể. Để hiểu thêm về cách tiếp cận lấy việc học làm trung tâm, chúng ta có thể tham khảo cuốn sách mới của hai tác giả Vlieghe và Zamojski (2019) với tựa đề “Hướng tới một bản thể của việc dạy học” (Toward an Ontology of Teaching) [28].

“Lấy người học làm trung tâm” sẽ chỉ phát huy tác dụng với những học sinh có tính tích cực và chủ động? Thiên kiến này phần nào đã được giảm bớt bởi nghiên cứu của Matsuyama và cộng sự (2019) [14]. Việc thay đổi bối cảnh, chuyển sang lấy người học làm trung tâm có thể thúc đẩy năng lực tự học (self-regulated learning) ngay cả với những học sinh đã quá thân

thuộc với phương pháp truyền thống. Học sinh dần làm quen với tiến trình xây dựng chân dung của riêng mình, tự phản tư và tìm kiếm các chiến lược học tập đa dạng bằng cách luôn tham chiếu đến “hình ảnh của chính mình trong tương lai”.

Giáo dục Xã hội và Cảm xúc

Nghiên cứu về Giáo dục Xã hội và Cảm xúc (Social-Emotional Learning - SEL/ Social-Emotional Education – SEE) không phải là một xu hướng mới. CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning – Tổ chức cộng tác vì Học thuật, Xã hội và Giáo dục Cảm xúc) đã định nghĩa SEL từ cách đây khoảng hơn hai thập kỷ. Trên chỉ mục của Google Scholar, số bài về SEL từ 2017 tới nay ổn định về mặt số lượng (2,390 bài năm 2017, 2,860 bài năm 2018, và 2,950 bài năm 2019). Tuy nhiên trong năm 2019, các nghiên cứu không chỉ tập trung vào việc nâng cao nhận thức và quảng bá về SEL, mà đã có nhiều hơn các nghiên cứu cụ thể khảo sát các phương thức triển khai, tiếp cận SEL.

SEL là quá trình tiếp thu và rèn luyện các kỹ năng để nhận dạng và quản lý cảm xúc, cũng như các kỹ năng liên cá nhân, và thái độ quan tâm tới người khác. Trong nhiều thập kỷ, các nghiên cứu đã chỉ ra rằng trẻ em trải nghiệm việc học và có kết quả học tập tốt hơn khi có sự hỗ trợ của gia đình và nhà trường. Tuy nhiên, các nghiên cứu đa phần chỉ tập trung vào kết quả học tập. Sheridan và cộng sự (2019) chú ý tới kết quả về năng lực xã hội, phân tích 117 gia đình và chỉ ra rằng các can thiệp từ gia đình và nhà trường có tác động tích cực đáng kể đến năng lực hành vi xã hội và sức khoẻ tâm thần của học sinh [25]. DePaoli và cộng sự (2017) đã tiến hành khảo sát 884 hiệu trưởng các trường phổ thông trên khắp Hoa Kỳ và tổng hợp kết quả trong báo cáo “Sẵn sàng để dẫn dắt” (Ready to Lead) để gửi tới CASEL [5]. Trong đó, 99% hiệu trưởng tin rằng SEL có thể giảng dạy được trong nhà trường, 95% cam kết rằng mình sẽ phát triển năng lực xã hội và cảm xúc của học sinh, 98% tin rằng bất kể tuổi tác, sắc tộc hay nền tảng, học sinh đều sẽ được hưởng lợi từ SEL, 83% cho rằng SEL có thể cải thiện môi trường và các mối quan hệ trong nhà trường, và 78% tin rằng SEL sẽ có tác động lâu dài và giúp học sinh trở thành những công dân tốt trong tương lai. Vậy, ta có thể coi SEL là một trong những phương pháp tiếp cận mới nhất trong việc cải tổ các nhà trường.

Tuy nhiên, SEL vừa có tiềm năng lại vừa ẩn chứa những nguy hại, tùy thuộc vào cách mà chúng ta định nghĩa và thực hành nó (Hamilton và Schawartz, 2019) [8]. Ví dụ, mặc cho các biện pháp cải tiến chương trình có chi tiết tới đâu về mặt kỹ thuật, nhưng sự căng thẳng và cạn kiệt cảm xúc của giáo viên cũng sẽ vẫn đem lại những tác động tiêu cực tới trẻ như tức giận và gây hấn, lo âu và thu mình, hay giảm thiểu năng lực xã hội (Jeon và cộng sự, 2019) [11].

Từ năm 1976, giáo sư Weissberg - một trong những người đặt nền móng cho CASEL đã dành thời gian để tìm tòi cách thức mà nhà trường, gia đình và các cộng đồng có thể kết hợp để thúc đẩy và tối ưu các cơ hội phát triển cho người trẻ tuổi. Trong một bài góc nhìn của ông đăng trên tạp chí của APS (Hiệp hội Khoa học Tâm lý), Weissberg (2019) đã nêu lên các thử thách đối với việc triển khai SEL, bao gồm: (i) chính sự tham vọng tuyệt đối trong mục tiêu của CASEL với cả bậc mầm non tới trung học; từ các trường tới các quận, tiểu bang và liên bang; từ gia đình tới cộng đồng; (ii) thích ứng với nhu cầu ngày càng gia tăng về SEL ở mức độ quốc gia và liên quốc gia (Các năng lực chính của SEL nên được định nghĩa thế nào? Làm thế nào để SEL lan toả mà vẫn duy trì được chất lượng tốt?) [29]. Weissberg nhấn mạnh vai trò của việc tạo dựng các mối quan hệ, hợp tác cộng đồng nhằm thúc đẩy và phát triển SEL, thay vì chỉ bó hẹp SEL trong quy mô nhà trường. Đồng thời, ông cũng đưa ra gợi ý rằng để hướng tới các kết quả có tác động tốt nhất, các nhóm nghiên cứu về SEL nên đa dạng hoá nền tảng của nhóm mình, bổ sung những người sẵn sàng tự đề ra các thách thức cho chính bản thân mình.

Đối với việc ứng dụng SEL trong các nhà trường một cách có hệ thống, chúng ta có thể tham khảo một số tài liệu mới như: Sổ tay Học tập Xã hội và Cảm xúc – Ý tưởng để kết hợp các hoạt động SEL vào lớp học (Dougan, 2019) [6]; tựa sách “Triển khai Học tập Xã hội và Cảm xúc trong lớp học và trường học” (Brackett và cộng sự, 2019) [3]. McShane (2019) cũng nhìn vào sự tương đồng giữa SEL và chuẩn Common Core và đưa gửi tới những ai muốn phổ biến SEL một cách hiệu quả bốn bài học đáng chú ý: (i) Cần xác định rõ điều mà ta mong muốn khi đề cập tới SEL, sau đó thuyết phục các bên liên quan rằng nó đáng được ưu tiên; (ii) Cần có sự phối hợp với chính quyền và các tổ chức giáo dục địa phương để phát triển nguồn lực triển khai SEL; (iii) Cần phải ý thức và cảnh giác với tất cả những thành phần cố gắng tham gia vào SEL khi nó trở nên phổ biến như một trào lưu; và (iv) Những người cổ súy SEL cần phải thận trọng với cách mà SEL được định vị trong cộng đồng [15].

Bình đẳng (equality) và công bằng (equity)

Bình đẳng và công bằng không chỉ đơn thuần là những trạng thái hay chỉ số xã hội mang tính cố định, mà còn là sự dịch chuyển giữa các khoảng cách định lượng (về nguồn lực, tài chính...) và định tính (niềm tin, cơ hội...) (Hoang, 2019) [9]. Bất kể đối với bậc học nào, sự bất bình đẳng về nguồn lực đều được ghi nhận rộng rãi trên khắp toàn cầu, từ mầm non, phổ thông tới giáo dục nghề nghiệp và đại học (Holm và cộng sự, 2019) [10].

Trước đây, các chương trình học tập cá nhân (IEP – Individual Educational Program) chỉ được biết đến đối với đối tượng học sinh có nhu cầu đặc biệt (special need) để các em có thể theo kịp tiến độ học tập so với các bạn cùng trang lứa (Congress, 1973) [4]. Ngày nay, với sự hỗ trợ của công nghệ, việc khác biệt hoá các trải nghiệm học tập đang ngày càng trở nên đơn giản và rõ nét hơn. Trong khi cách tiếp cận giảng dạy phân hoá (differentiation) và cá nhân hoá giáo dục (individualization) đều lấy giáo viên làm trung tâm để đưa ra những hướng dẫn khác biệt cho từng nhóm học sinh hoặc từng cá nhân, thì chủ trương cá thể hoá giáo dục (personalization) lại khuyến khích người học tự điều hướng quá trình học tập của mình. Xu hướng chuyển dịch từ việc học tập dựa trên kiến thức sang học tập dựa trên vấn đề, học tập qua dự án không chỉ đem đến cơ hội giúp cho học sinh hình thành năng lực, mà còn đem lại cả thách thức khi tạo ra những khoảng trống bất bình đẳng mới.

Trong năm vừa qua, nghiên cứu về các quốc gia đang phát triển có vẻ quan tâm nhiều tới yếu tố bình đẳng, với các vấn đề mang tính đại chúng như giới tính, sự đói nghèo, nền tảng gia đình, khu vực sinh sống, các hành vi học tập phổ quát... (North và Longlands, 2019) [17]. Một số nghiên cứu phổ quát có thể kể đến như: tác động của thói quen đọc sách của học sinh phổ thông tới kết quả học tập các môn khoa học (Le và cộng sự, 2019) [13]; sự phân bổ nguồn lực khác nhau cho trẻ bị ảnh hưởng bởi thứ tự sinh của trẻ (Tran và cộng sự, 2019) [26].

Đối với các quốc gia phát triển và thu hút nhiều người nhập cư, các vấn đề công bằng xoay quanh khoảng cách giữa cá nhóm đa số và thiểu số. Bên cạnh các chỉ báo về kinh tế xã hội, Saleh (2019) phân tích sự khác biệt về công bằng qua các góc nhìn của sắc tộc và ngôn ngữ, giữa người nhập cư và người bản địa, và giữa các nhóm tín ngưỡng, tôn giáo [23]. Redding (2019) nhận ra xu hướng ưu ái của các giáo viên da màu và gốc Latin dành cho học sinh cùng sắc tộc trong quá trình nhận xét, chấm điểm trên lớp, chấm điểm các kỳ thi, dẫn tới tổng thể tích cực về mặt hành vi của các học sinh này [22]. Một góc nhìn khác về tính bất công bằng giữa các nhóm đối tượng cũng được thể hiện qua khoảng cách giữa các nhóm học sinh năng khiếu và học sinh có nhu cầu đặc biệt ở trong cùng một trường, cũng như bên ngoài phạm vi nhà trường (Peters và cộng sự, 2019; Young, 2019) [19], [31].

Bên cạnh các góc nhìn khác nhau giữa các nhóm có đặc tính khác nhau, tính đối xứng của thời gian cũng là một điều cần được quan tâm. Pearman (2019) nghiên cứu tác động của tiến trình đô thị hoá, trung lưu hoá tới thành tích học tập của học sinh và nhận ra sự bất lợi đáng kể dành cho trẻ sống ở những khu vực ven đô đang trong quá trình dịch chuyển [20]. Một điều đáng lưu ý là thời gian thay đổi của một khu phố có thể dài hơn thời thơ ấu của một đứa trẻ, nên có thể ta không nhận ra các tác động của sự biến đổi khu phố, đô thị hoá lên đứa trẻ và cho rằng những ảnh hưởng chúng đang phải chịu là đương nhiên.

Các nghiên cứu về bình đẳng và công bằng thường nhìn nhận thành tích học tập như là một biến số quan trọng để thiết lập các góc nhìn, mối tương quan. Để bổ khuyết cho góc nhìn hướng tới thành tích thường thấy, chúng ta có thể tham khảo thêm một số nghiên cứu coi yếu tố môi trường và các cơ hội là trọng tâm. Cuốn sách “Giáo dục đa văn hoá: Vấn đề và góc nhìn” của Banks và Banks (2019) cung cấp cho chúng ta một góc nhìn thú vị: Khác biệt hoá cơ hội cho học sinh nam và nữ có thể nâng cao sự công bằng trong giới tính, cũng như môi trường an toàn cho những học sinh đồng tính, lưỡng tính, song tính, chuyển giới hoặc chưa xác định rõ giới tính (LGBTQ - lesbian, gay, bisexual, transgender, questioning) [2].

Nghiên cứu của Murray và cộng sự (2019) nhấn mạnh vai trò của hiệp hội Phụ huynh-Giáo viên (Parent-Teacher Association – PTA) trong việc tạo ra các cơ hội mới, xoá nhoà bất bình đẳng và bất công bằng trong giáo dục [16]. Tuy nhiên, sự tham gia của phụ huynh và giáo viên các hiệp hội này đang ngày càng suy giảm, nhất là đối với các trường mới mở, sự thành lập hiệp hội này là vô cùng khó khăn. Nghiên cứu cũng chỉ ra rằng sự thành công của các hiệp hội Phụ huynh-Giáo viên còn tồn tại không phải do yếu tố kinh tế của thành viên, mà bởi sự gắn kết của các hiệp hội đó với các tổ chức phi lợi nhuận trong cộng đồng.

Thay cho lời kết

Đi từ điều mà ta từng tạm chấp nhận sang một điều khác mà ta đang/sẽ tạm chấp nhận là cả một quá trình lí thú và thử thách. Đôi mới hay cải tổ là những thuật ngữ không hề mới mẻ đối với các nhà trường, hệ thống giáo dục trên toàn thế giới bởi chúng ta vẫn luôn đau đầu để Giáo dục trở nên hiệu quả hơn cho cả người thụ hưởng lẫn những người làm Giáo dục. Hệ phương trình hai ẩn “số lượng” và “chất lượng” vẫn luôn thử thách các nhà nghiên cứu, nhà hoạch định chính sách, bản thân các nhà thực hành sư phạm, hay cả các phụ huynh. Mỗi một năm trôi qua, các nghiên cứu mới có thể góp phần tiếp nối các nghiên cứu cũ, có thể phủ định một phần hoặc toàn phần các kết luận cũ, nhưng đều giúp chúng ta đa dạng hoá hơn các góc nhìn, kiểm thử và củng cố thêm niềm tin của chúng ta trên chính bước đường mà mình đã chọn. Thân chúc các nhà nghiên cứu, thực hành và tất cả những ai có tình yêu dành cho Giáo dục một năm mới nhiều trải nghiệm thú vị.

Tài liệu tham khảo:

- [1] Akdemir, E., & Özçelik, C. (2019). The Investigation of the Attitudes of Teachers towards Using Student Centered Teaching Methods and Techniques. *Universal Journal of Educational Research*, 7(4), 1147-1153.
- [2] Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley & Sons.
- [3] Brackett, M. A., Elbertson, N. A., Simmons, D. N., & Stern, R. S. (2019). *Implementing Social and Emotional Learning (SEL) in Classrooms and Schools*. National Professional Resources, Inc..
- [4] Congress, U. S. (1973). Rehabilitation act of 1973. *Public Law*, 112.
- [5] DePaoli, J. L., Atwell, M. N., & Bridgeland, J. (2017). Ready to Lead: A National Principal Survey on How Social and Emotional Learning Can Prepare Children and Transform Schools. A Report for CASEL. *Civic Enterprises*.
- [6] Dougan, R. (2019). Social Emotional Learning (SEL) Guidebook: Ideas for Incorporating SEL Activities into Your Classroom.
- [7] Fischer, E., & Hänze, M. (2019). Back from “guide on the side” to “sage on the stage”? Effects of teacher-guided and student-activating teaching methods on student learning in higher education. *International Journal of Educational Research*, 95, 26-35.
- [8] Hamilton, L. S., & Schwartz, H. L. (2019). Get Smart about Social and Emotional Learning Measurement. *AEI Paper & Studies*, 1b.
- [9] Hoang, A. D. (2019). Fantastic Educational Gaps and Where to Find Them: A Review of Research in Educational Equity and Equality.
- [10] Holm, A., Hjorth-Trolle, A., & Jæger, M. M. (2019). Signals, Educational Decision-Making, and Inequality. *European Sociological Review*.
- [11] Jeon, L., Buettner, C. K., Grant, A. A., & Lang, S. N. (2019). Early childhood teachers' stress and children's social, emotional, and behavioral functioning. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 61, 21-32.
- [12] Kuhl, P. K., Lim, S. S., Guerriero, S., & van Damme, D. (2019). Race and education: How inequality matters for learning.
- [13] Le, T.T.H., Tran, T., Trinh, T.P.T., Nguyen, C.T., Nguyen, T.P.T., Vuong, T.T., Vu, T.H., Bui, D.Q., Vuong, H.M., Hoang, P.H. & Nguyen, M.H (2019). Reading Habits, Socioeconomic Conditions, Occupational Aspiration, and Academic Achievement in Vietnamese Junior High School Students. *Sustainability*, 11(18), 5113.
- [14] Matsuyama, Y., Nakaya, M., Okazaki, H., Lebowitz, A. J., Leppink, J., & van der Vleuten, C. (2019). Does changing from a teacher-centered to a learner-centered context promote self-regulated learning: a qualitative study in a Japanese undergraduate setting. *BMC medical education*, 19(1), 152.
- [15] McShane, M. Q. (2019). What Social and Emotional Learning Advocates Can Learn from Common Core. *American Enterprise Institute*.
- [16] Murray, B., Domina, T., Renzulli, L., & Boylan, R. (2019). Civil Society Goes to School: Parent-Teacher Associations and the Equality of Educational Opportunity. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 5(3), 41-63.
- [17] North, A., & Longlands, H. (2019). Gender, Poverty and Educational Equality. *The SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education*, 103.
- [18] O'Neill, G., & McMahon, T. (2005). Student-centred learning: What does it mean for students and lecturers.

- [19] Peters, S. J., Gentry, M., Whiting, G. W., & McBee, M. T. (2019). Who Gets Served in Gifted Education? Demographic Representation and a Call for Action. *Gifted Child Quarterly*, 0016986219833738.
- [20] Pearman, F. A. (2019). Gentrification and Academic Achievement: A Review of Recent Research. *Review of Educational Research*, 89(1), 125-165.
- [21] Power, S., Rhys, M., Taylor, C., & Waldron, S. (2018). How child-centred education favours some learners more than others. *Review of Education*.
- [22] Redding, C. (2019). A Teacher Like Me: A Review of the Effect of Student–Teacher Racial/Ethnic Matching on Teacher Perceptions of Students and Student Academic and Behavioral Outcomes. *Review of Educational Research*, 0034654319853545.
- [23] Saleh, M. (2019). Socioeconomic Inequality Across Religious Groups: Self-Selection or Religion-Induced Human Capital Accumulation? The Case of Egypt. In *Advances in the Economics of Religion* (pp. 283-294). Palgrave Macmillan, Cham.
- [24] Semel, S. F., Sadovnik, A. R., & Coughlan, R. (2016). " *Schools of Tomorrow, " Schools of Today: Progressive Education in the 21st Century*. Peter Lang.
- [25] Sheridan, S. M., Smith, T. E., Moorman Kim, E., Beretvas, S. N., & Park, S. (2019). A Meta-Analysis of Family-School Interventions and Children's Social-Emotional Functioning: Moderators and Components of Efficacy. *Review of Educational Research*, 89(2), 296-332.
- [26] Tran, T., Le, T. T. H., Nguyen, T. T., Pham, A. G., Vu, T. H., Nguyen, M. H., Vuong, H. M., Vuong, T. T., Hoang, P. H., Ho, M. T. & Vuong, Q. H.(2019). The Relationship between Birth Order, Sex, Home Scholarly Culture and Youths' Reading Practices in Promoting Lifelong Learning for Sustainable Development in Vietnam. *Sustainability*, 11(16), 4389.
- [27] Trinidad, J. E. (2019). Understanding student-centred learning in higher education: students' and teachers' perceptions, challenges, and cognitive gaps. *Journal of Further and Higher Education*, 1-11.
- [28] Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2019). Education for Education's Sake: The Idea of a Thing-Centred Pedagogy. In *Towards an Ontology of Teaching* (pp. 11-28). Springer, Cham.
- [29] Weissberg, R. P. (2019). Promoting the social and emotional learning of millions of school children. *Perspectives on Psychological Science*, 14(1), 65-69.
- [30] Wu, M. (2019). A COMPARATIVE RESEARCH STUDY OF STUDENT-TEACHER RELATIONSHIPS IN ELEMENTARY SCHOOL IN CHINA AND AMERICA.
- [31] Young, M. (2019). Excellence gaps in education: Expanding opportunities for talented students [Book Review]. *Australasian Journal of Gifted Education*, 28(1), 59.