

TƯ DUY PHẢN BIỆN VÀ KỸ NĂNG VIẾT BÀI LUẬN HỌC THUẬT TIẾNG ANH: CƠ SỞ LÝ LUẬN VÀ KHUNG NGHIÊN CỨU ĐỀ XUẤT

Nguyễn Thị Hằng¹, Nguyễn Thị Hồng Hạnh¹, Trần Thị Dân Huyền¹

Email: hangnnkt@neu.edu.vn; ORCID:0009-0007-8626-5884

Ngày tòa soạn nhận được bài báo: 07/11/2025. Ngày phản biện đánh giá: 04/05/2026.

Ngày bài báo được duyệt đăng: 21/05/2026

DOI: 10.59266/houjs.2026.1287

Tóm tắt: Bài báo hệ thống hóa nền tảng lý luận về giảng dạy tư duy phản biện (TDPB) như môn học độc lập và mối quan hệ của nó với kỹ năng viết bài luận học thuật tiếng Anh trong các chương trình sử dụng tiếng Anh giảng dạy tại Đại học Kinh tế Quốc dân (NEU). Nghiên cứu tập trung vào cơ chế chuyển giao: sinh viên vận dụng kiến thức từ TDPB vào viết học thuật như thế nào. Phương pháp tổng quan hệ thống được sử dụng để phân tích các công trình lý thuyết nền tảng và các nghiên cứu thực nghiệm về mối quan hệ giữa TDPB và viết học thuật trong bối cảnh tiếng Anh như một ngoại ngữ (EFL - English as a Foreign Language). Trên cơ sở tổng quan lý thuyết, nghiên cứu đề xuất rằng TDPB có thể ảnh hưởng trực tiếp và gián tiếp đến chất lượng bài luận qua hai biến trung gian: khả năng thu thập-dánh giá thông tin và lập dàn ý logic. Bài báo đề xuất mô hình phương trình cấu trúc với năm giả thuyết nhân quả, làm rõ tranh luận giữa mô hình môn học độc lập và mô hình tích hợp, đồng thời cung cấp khung phương pháp đánh giá hiệu quả cho các chương trình sử dụng tiếng Anh giảng dạy tại NEU. Các nghiên cứu tiếp theo nên dùng thiết kế thực nghiệm để kiểm chứng mô hình đề xuất.

Từ khóa: EFL, giáo dục đại học, môn học độc lập, tư duy phản biện, viết học thuật tiếng Anh

I. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh quốc tế hóa giáo dục đại học, năng lực viết bài luận học thuật tiếng Anh là yêu cầu thiết yếu đối với sinh viên Việt Nam. Tuy nhiên, nhiều sinh viên gặp khó khăn trong việc xây dựng lập luận có cấu trúc, sử dụng bằng chứng thuyết phục, và phản biện các quan điểm đối lập - những kỹ năng gắn liền với tư duy phản biện (TDPB) (Hyland, 2019). Tại Đại học Kinh tế Quốc dân, TDPB đã

được đưa vào chương trình đào tạo chính thức như một học phần độc lập trong các chương trình tiên tiến. Khác với mô hình tích hợp - trong đó TDPB được giảng dạy ngầm định bên trong các môn học khác, mô hình học phần độc lập cho phép sinh viên học tập có hệ thống các nguyên lý và kỹ thuật TDPB trước khi vận dụng chúng vào các nhiệm vụ học thuật. Như vậy, vấn đề đặt ra là liệu kiến thức và kỹ năng thu được từ môn TDPB có chuyển giao

¹ Đại học Kinh tế Quốc dân, Hà Nội, Việt Nam

hiệu quả sang khả năng viết bài luận học thuật hay không? Mặc dù nghiên cứu quốc tế đã xác nhận tác động tích cực của giảng dạy TDPB lên kết quả học tập nói chung (Abrami & cộng sự, 2015) và lên cả tư duy lẫn kỹ năng viết trong bối cảnh EFL (Alnofaie, 2013), vẫn thiếu các công trình nghiên cứu về mô hình môn học độc lập trong các chương trình sử dụng tiếng Anh giảng dạy tại NEU. Bài báo này nhằm hệ thống hóa nền tảng lý luận và đề xuất khung nghiên cứu phù hợp với thực tế trong các chương trình này.

II. Cơ sở lý luận

2.1. Tư duy phản biện

Theo Facione (1990), TDPB là quá trình phán đoán có mục đích và tự điều chỉnh, bao gồm các kỹ năng diễn giải, phân tích, đánh giá, suy luận, giải thích và tự điều chỉnh. TDPB có hai chiều: kỹ năng nhận thức (6 kỹ năng cốt lõi) và khuynh hướng tâm lý (ham hiểu biết, cởi mở, có hệ thống, tìm kiếm chân lý). Paul và Elder (2014) bổ sung 8 yếu tố của tư duy và các tiêu chuẩn trí tuệ (rõ ràng, chính xác, logic, liên quan). Hai khung này cung cấp cơ sở cho việc đo lường và phát triển TDPB trong giáo dục đại học.

2.2. Năng lực viết bài luận học thuật

Theo Hyland (2019), viết học thuật trong EFL yêu cầu hiểu quy ước thể loại, xây dựng lập luận có cấu trúc, và tích hợp nguồn tài liệu. Hai năng lực quan trọng là thu thập-đánh giá thông tin từ nguồn học thuật và tổ chức ý tưởng thành dàn ý logic. Mối liên hệ giữa TDPB và viết được thể hiện qua ba giai đoạn (Flower & Hayes, 1981): lập kế hoạch - cần phân tích yêu cầu, đánh giá nguồn, xác định lập luận; chuyển hóa - cần giải thích rõ ràng

và logic; và đánh giá - cần tự điều chỉnh để phát hiện lỗi về logic, bằng chứng, và cấu trúc. TDPB đóng vai trò thiết yếu trong cả ba giai đoạn, đặc biệt trong việc xây dựng lập luận có cơ sở, phản biện quan điểm khác, và bảo vệ luận điểm bằng bằng chứng thuyết phục.

2.3. Tư duy phản biện và viết học thuật

2.3.1. Khung lý thuyết tích hợp

Để giải thích cơ chế chuyển giao từ môn TDPB sang viết học thuật, nghiên cứu này dựa trên sự tích hợp của bốn lý thuyết bổ sung cho nhau, bao gồm:

Lý thuyết chuyển giao học tập (Transfer of Learning Theory) của Perkins và Salomon (1992) phân biệt chuyển giao gần (áp dụng vào tình huống tương tự) và chuyển giao xa (áp dụng vào tình huống khác biệt). Việc học TDPB rồi áp dụng vào viết là chuyển giao xa loại “đường cao” - đòi hỏi trừu tượng hóa có ý thức và vận dụng có chủ đích (Barnett & Ceci, 2002).

Lý thuyết sơ đồ nhận thức (Schema Theory) của Anderson (1977) giải thích cơ chế: khi học TDPB, sinh viên xây dựng các sơ đồ nhận thức về phân tích lập luận, đánh giá bằng chứng, và suy luận logic. Khi viết, các sơ đồ này được kích hoạt. Hai biến trung gian M1 (thu thập-đánh giá thông tin) và M2 (lập dàn ý logic) là các sơ đồ con được kích hoạt có chọn lọc.

Nhận thức siêu nhận thức (Metacognition) theo Flavell (1979) đóng vai trò cầu nối - giúp sinh viên nhận ra khi nào cần sử dụng kỹ năng TDPB trong viết, từ đó tăng khả năng chuyển giao có ý thức.

Lý thuyết tải nhận thức (Cognitive Load Theory) của Sweller (1988) giải thích tại sao mô hình môn học độc lập

hiệu quả: khi TDPB được học trước, các sơ đồ nhận thức đã hình thành trong bộ nhớ dài hạn, giảm quá tải khi sau đó học viết. Ngược lại, học đồng thời có thể vượt quá khả năng xử lý của bộ nhớ làm việc.

Tích hợp bốn lý thuyết này giúp giải thích tại sao TDPB ảnh hưởng đến viết, cơ chế chuyển giao, vai trò của M1 và M2, và tại sao mô hình môn học độc lập hiệu quả.

2.3.2. *Mô hình giảng dạy tư duy phản biện - Môn học độc lập hay tích hợp?*

Trong giáo dục đại học, TDPB được giảng dạy theo hai mô hình (Moore, 2011): môn học độc lập (riêng biệt, để đánh giá nhưng nguy cơ chuyển giao kém) và tích hợp (trong các môn chuyên ngành, tăng chuyển giao nhưng phụ thuộc giảng viên). Tranh luận xoay quanh câu hỏi TDPB là kỹ năng tổng quát hay đặc thù theo ngành, Moore (2011) kết luận đây là vấn đề mức độ, không phải lựa chọn hoặc-hoặc.

2.4. *Bảng chứng thực nghiệm và khoảng trống nghiên cứu*

Nghiên cứu meta-analysis của Abrami và cộng sự (2015) với 341 nghiên cứu cho thấy giảng dạy TDPB có tác động đáng kể lên kết quả học tập ($d = 0.30$). Alnofaie (2013) phát hiện tích hợp TDPB vào EFL cải thiện cả tư duy và viết. Trong bối cảnh Việt Nam, sinh viên trong các chương trình EMI đối mặt với nhiều thách thức ngôn ngữ, đặc biệt trong kỹ năng viết học thuật, đòi hỏi sự hỗ trợ có hệ thống từ các môn học bổ trợ như TDPB (Nguyen &

cộng sự, 2025; Pham & Nguyen, 2025). Tuy nhiên, phần lớn nghiên cứu tập trung vào mô hình tích hợp, trong khi nghiên cứu về mô hình môn học độc lập và cơ chế chuyển giao còn hạn chế, đặc biệt trong bối cảnh Việt Nam. Nghiên cứu này nhằm lấp khoảng trống đó.

III. Phương pháp nghiên cứu

3.1. *Thiết kế nghiên cứu*

Nghiên cứu này là một nghiên cứu lý thuyết sử dụng phương pháp tổng quan lý thuyết có định hướng nhằm xây dựng nền tảng lý luận và khung nghiên cứu đề xuất về mối quan hệ giữa TDPB và kỹ năng viết bài luận học thuật tiếng Anh. Mục tiêu là phát triển một mô hình lý thuyết tích hợp có cơ sở khoa học vững chắc, phù hợp với bối cảnh là các chương trình sử dụng tiếng Anh làm ngôn ngữ giảng dạy ở trường đại học.

3.2. *Nguồn dữ liệu và tiêu chí lựa chọn*

Nghiên cứu sử dụng dữ liệu thứ cấp từ hai nhóm nguồn chính, gồm các công trình lý thuyết nền tảng về TDPB (Facione, 1990; Paul & Elder, 2014) và viết học thuật (Hyland, 2019), và các nghiên cứu thực nghiệm quốc tế và trong nước về mối quan hệ giữa TDPB và viết học thuật (Bảng 1). Tiêu chí lựa chọn bao gồm công trình được công bố trên các tạp chí có phản biện hoặc nhà xuất bản uy tín, tập trung vào bối cảnh EFL và giáo dục đại học.

Bảng 1. Tổng hợp các nghiên cứu chính

Tác giả (năm)	Loại nghiên cứu	Ngữ cảnh	Đóng góp chính
Facione (1990)	Lý thuyết (Delphi Report)	Giáo dục đại học	Khung 6 kỹ năng TDPB + 7 khuynh hướng tâm lý
Paul và Elder (2014)	Lý thuyết	Giáo dục tổng quát	8 yếu tố TDPB + tiêu chuẩn trí tuệ

Tác giả (năm)	Loại nghiên cứu	Ngữ cảnh	Đóng góp chính
Hyland (2019)	Lý thuyết + tổng quan	Viết học thuật EFL/ESL (English as a Second Language - Tiếng Anh như một ngôn ngữ thứ hai)	Khung năng lực viết học thuật L2
Perkins và Salomon (1992)	Lý thuyết	Lý thuyết chuyển giao học tập	Chuyển giao đường cao - Chuyển giao đường thấp
Abrami và cộng sự (2015)	Meta-analysis (341 nghiên cứu)	K-12 đến đại học	Effect size $d=0.30$ cho can thiệp TDPB
Alnofaie (2013)	Thực nghiệm	EFL Saudi Arabia	Khung nghiên cứu tích hợp TDPB vào EFL

3.3. Quy trình phân tích và tổng hợp

Quá trình phân tích được thực hiện qua ba giai đoạn. Giai đoạn đầu tiên là phân tích nội dung các khung lý thuyết cốt lõi về TDPB (Facione, 1990; Paul & Elder, 2014), viết học thuật (Hyland, 2019), và các lý thuyết về chuyển giao (Perkins & Salomon, 1992), sơ đồ nhận thức (Anderson, 1977), nhận thức siêu nhận thức (Flavell, 1979), và tải nhận thức (Sweller, 1988). Giai đoạn thứ hai là tổng hợp bằng chứng thực nghiệm từ các nghiên cứu quốc tế và trong nước về mối quan hệ giữa TDPB và viết học thuật, xác định các yếu tố trung gian và điều kiện ảnh hưởng đến mối quan hệ này. Giai đoạn thứ ba là xây dựng khung lý thuyết tích hợp bằng phương pháp diễn dịch, trong đó các biến và mối quan hệ được suy ra từ lý thuyết và được hỗ trợ bởi các bằng chứng thực nghiệm trước đây. Khung lý thuyết này sau đó được cụ thể hóa thành mô hình nghiên cứu với các giả thuyết có thể kiểm chứng.

3.4. Phương pháp phân tích để xuất cho nghiên cứu tiếp theo

Dựa trên khung lý thuyết tích hợp, nghiên cứu đề xuất sử dụng mô hình phương trình cấu trúc (Structural Equation Modeling - SEM) để kiểm chứng các giả thuyết trong nghiên cứu thực nghiệm tiếp theo. SEM cho phép kiểm định đồng thời nhiều mối quan hệ phức tạp, đo lường

các biến tiềm ẩn không quan sát trực tiếp, phân tích tác động trực tiếp và gián tiếp qua biến trung gian, và đánh giá độ phù hợp tổng thể qua các chỉ số CFI (Comparative Fit Index), TLI (Tucker-Lewis Index), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), và SRMR (Standardized Root Mean Square Residual).

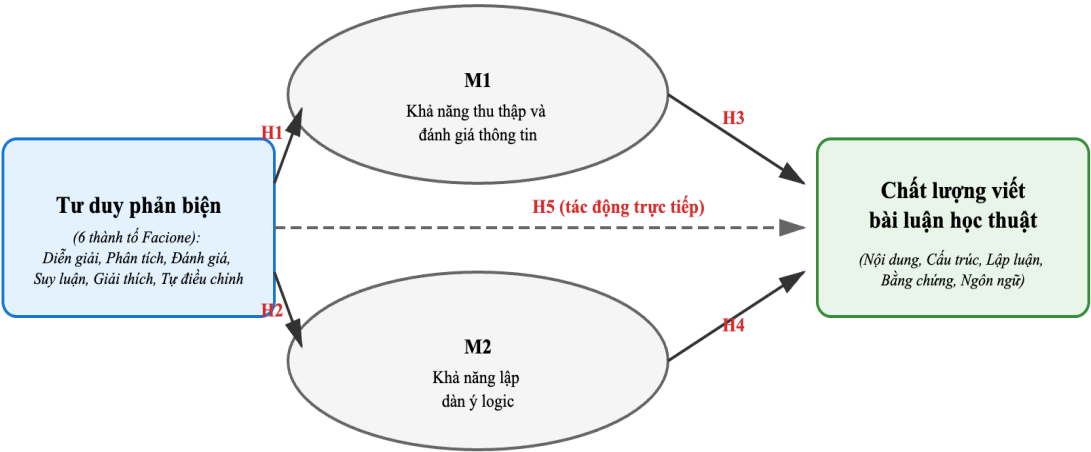
IV. Kết quả và thảo luận

4.1. Mô hình nghiên cứu đề xuất

Dựa trên khung lý thuyết tích hợp đã trình bày ở trên, mô hình nghiên cứu được thiết kế để kiểm chứng các mối quan hệ lý thuyết này trong bối cảnh cụ thể của NEU. Mô hình bao gồm một biến độc lập (năng lực TDPB), hai biến trung gian, và một biến phụ thuộc (chất lượng viết). Biến trung gian thứ nhất (M1) - khả năng thu thập và đánh giá thông tin - phản ánh việc sinh viên sử dụng các kỹ năng TDPB (đặc biệt là phân tích và đánh giá) để tìm kiếm, chọn lọc, và đánh giá nguồn tài liệu học thuật. Biến trung gian thứ hai (M2) - năng lực lập dàn ý có cấu trúc - phản ánh việc vận dụng kỹ năng TDPB (đặc biệt là suy luận và giải thích) để tổ chức ý tưởng thành cấu trúc logic. Hai biến trung gian này được lựa chọn vì chúng là những khâu then chốt trong quá trình viết học thuật và là những điểm kết nối rõ ràng nhất giữa TDPB và viết.

Từ việc tổng hợp lý thuyết, nghiên cứu đề xuất mô hình SEM với năm giả thuyết (Hình 1): (H1) Năng lực TDPB có tác động tích cực lên khả năng thu thập và đánh giá thông tin (M1). (H2) Năng lực TDPB có tác động tích cực lên năng lực lập dàn ý có cấu trúc (M2). (H3)

Khả năng thu thập và đánh giá thông tin (M1) có tác động tích cực lên chất lượng viết. (H4) Năng lực lập dàn ý có cấu trúc (M2) có tác động tích cực lên chất lượng viết. (H5) Năng lực TDPB có tác động gián tiếp lên chất lượng viết thông qua M1 và M2.



Hình 1. Mô hình cấu trúc quan hệ giữa TDPB và chất lượng viết học thuật tiếng Anh

4.2. Thảo luận

Kết quả từ quá trình tổng quan hệ thống và xây dựng khung lý thuyết tích hợp cho thấy ba vấn đề chính liên quan đến mối quan hệ giữa TDPB và viết học thuật trong mô hình môn học độc lập.

Về mặt lý luận, tranh luận giữa mô hình môn học độc lập và mô hình tích hợp (McPeck, 1990; Ennis, 1991; Moore, 2011) cần được nhìn nhận dưới góc độ mới: thay vì câu hỏi “mô hình nào tốt hơn?”, câu hỏi quan trọng hơn là “mô hình nào phù hợp với bối cảnh cụ thể?”. Lý thuyết tải nhận thức (Sweller, 1988) cung cấp lập luận vững chắc: khi TDPB được học riêng, các sơ đồ nhận thức được hình thành trong bộ nhớ dài hạn mà không gây quá tải, đặc biệt quan trọng khi sinh viên Việt Nam học tiếng Anh như ngoại ngữ.

Tuy nhiên, ưu điểm này chỉ phát huy khi có điều kiện hỗ trợ chuyển giao. Lý thuyết chuyển giao học tập (Perkins & Salomon, 1992) chỉ ra rằng “chuyển giao xa” đòi hỏi sinh viên phải trừu tượng hóa các nguyên lý TDPB và vận dụng có ý thức vào viết. Điều này giải thích tại sao nhiều nghiên cứu phát hiện chuyển giao yếu trong mô hình môn học độc lập - không phải vì mô hình có vấn đề, mà vì thiếu các can thiệp hỗ trợ.

Về mặt phương pháp luận, mô hình với hai biến trung gian (M1: thu thập-đánh giá thông tin; M2: lập dàn ý logic) mở ra hướng nghiên cứu mới về cơ chế chuyển giao. Khác với các nghiên cứu trước chỉ xem xét mối quan hệ trực tiếp, mô hình đề xuất gợi ý cơ chế TDPB có thể ảnh hưởng đến viết như thế nào và bằng cách nào.

Lý thuyết sơ đồ nhận thức (Anderson, 1977) giải thích: M1 và M2 là các sơ đồ nhận thức con được kích hoạt có chọn lọc, phản ánh sự vận dụng cụ thể của các kỹ năng phân tích, đánh giá, suy luận, và giải thích. Tuy nhiên, vai trò của nhận thức siêu nhận thức (Flavell, 1979) như cơ chế kích hoạt còn cần được làm rõ: liệu sinh viên có tự điều chỉnh tốt có khả năng chuyển giao cao hơn hay không? Hơn nữa, mô hình hiện tại tập trung vào kỹ năng nhận thức mà chưa xem xét khuynh hướng tâm lý. Đây là hạn chế cần khắc phục trong các nghiên cứu tiếp theo.

Về mặt thực tiễn, câu trả lời cho câu hỏi: có nên đầu tư vào học phần TDPB riêng? là có tiềm năng, nhưng cần được xác nhận thêm bằng thực nghiệm, và có điều kiện then chốt là: thiết kế bài tập trong môn TDPB gắn với ngữ cảnh học thuật, thiết kế bài tập trong môn Viết yêu cầu vận dụng rõ ràng các kỹ năng TDPB, và tạo cơ hội cho sinh viên phản tư về quá trình vận dụng TDPB trong viết. Các nghiên cứu tiếp theo cần thu thập bằng chứng thực nghiệm để xác nhận: vai trò trung gian của M1 và M2, vai trò điều tiết của nhận thức siêu nhận thức, ảnh hưởng của khuynh hướng tâm lý, và hiệu quả của các can thiệp hỗ trợ chuyển giao.

V. Kết luận

Bài báo đã hệ thống hóa nền tảng lý luận về mối quan hệ giữa TDPB và viết học thuật trong mô hình môn học độc lập, tập trung vào cơ chế chuyển giao. Khung lý thuyết tích hợp gồm bốn lý thuyết (chuyển giao học tập, sơ đồ nhận thức, nhận thức siêu nhận thức, và tải nhận thức) giải thích tại sao, như thế nào, và qua những con đường nào TDPB có thể ảnh hưởng đến

viết học thuật. Mô hình phương trình cấu trúc với hai biến trung gian (thu thập-đánh giá thông tin và lập dàn ý logic) được đề xuất, cung cấp công cụ để kiểm chứng mối quan hệ trong các nghiên cứu thực nghiệm tiếp theo. Ngoài những đóng góp đã được đề cập trong bài viết, nghiên cứu có một số hạn chế như chưa có dữ liệu thực nghiệm để kiểm chứng mô hình, tập trung vào kỹ năng nhận thức mà chưa xem xét khuynh hướng tâm lý, và chưa phân tích chi tiết các điều kiện cụ thể hỗ trợ chuyển giao.

Kiến nghị

Dựa trên nền tảng lý luận được hệ thống hóa, bài báo đề xuất một số kiến nghị sau. Thứ nhất, các trường đại học triển khai chương trình EMI nên cân nhắc duy trì mô hình môn học độc lập cho TDPB, đồng thời thiết kế bài tập gắn với ngữ cảnh học thuật để hỗ trợ chuyển giao. Thứ hai, giảng viên dạy môn Viết học thuật nên xây dựng các nhiệm vụ yêu cầu sinh viên vận dụng rõ ràng các kỹ năng TDPB (phân tích, đánh giá, suy luận), đặc biệt trong các khâu thu thập-đánh giá thông tin và lập dàn ý. Thứ ba, các nhà quản lý chương trình đào tạo nên tạo điều kiện để sinh viên phản tư về quá trình vận dụng TDPB vào viết, nhằm tăng cường nhận thức siêu nhận thức - yếu tố then chốt trong chuyển giao có ý thức. Thứ tư, cần tiến hành các nghiên cứu thực nghiệm có kiểm soát tại NEU và các cơ sở đào tạo tương tự để kiểm chứng và hoàn thiện mô hình đề xuất.

Do vậy, các nghiên cứu tiếp theo nên sử dụng thiết kế thực nghiệm với nhóm can thiệp và nhóm đối chứng để kiểm chứng các giả thuyết, nghiên cứu dọc theo dõi sinh viên từ khi học môn TDPB đến khi hoàn thành môn Viết, kết hợp định lượng

(mô hình phương trình cấu trúc) và định tính (phỏng vấn, phân tích bài luận) để hiểu sâu cơ chế chuyển giao, và bổ sung đo lường khuynh hướng tâm lý và vai trò của nó trong quá trình chuyển giao.

Lời cảm ơn: Nghiên cứu này được thực hiện trong khuôn khổ đề tài nghiên cứu khoa học cấp Đại học năm 2025, Mã số NEU2-2025.02, do Đại học Kinh tế Quốc dân tài trợ.

Tài liệu tham khảo

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A., & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275-314. <https://doi.org/10.3102/0034654314551063>
- Alnofaie, H. (2013). A framework for implementing critical thinking as a language pedagogy in EFL preparatory programmes. *Thinking Skills and Creativity*, 10, 154-158. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2013.09.002>
- Anderson, R. C. (1977). The notion of schemata and the educational enterprise. In R. C. Anderson, R. J. Spiro, & W. E. Montague (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge* (pp. 415-431). Lawrence Erlbaum Associates.
- Barnett, S. M., & Ceci, S. J. (2002). When and where do we apply what we learn? A taxonomy for far transfer. *Psychological Bulletin*, 128(4), 612-637. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.4.612>
- Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. *Teaching Philosophy*, 14(1), 5-25.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction* (The Delphi Report). California Academic Press.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Hyland, K. (2019). *Second language writing* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- McPeck, J. E. (1990). *Teaching critical thinking: Dialogue and dialectic*. Routledge.
- Moore, T. (2011). Critical thinking and disciplinary thinking: A continuing debate. *Higher Education Research & Development*, 30(3), 261-274.
- Nguyen, T. H. H., Le, T. M. T., Nguyen, T. V. D., & Mac, V. H. (2025). Promoting open educational resources for higher education in Vietnam. *ASEAN Journal of Open and Distance Learning*, 17(2), 60-81.
- Pham, T. C., & Nguyen, M. P. (2025). Mô hình giảng dạy đọc hiểu tiếng Trung Quốc theo hướng phát triển kỹ năng tư duy phân biện [A model for teaching Chinese reading comprehension towards developing critical thinking skills]. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Mở Hà Nội, Số đặc biệt 4A*, 1-13. <https://doi.org/10.59266/houjs.2025.977>
- Paul, R., & Elder, L. (2014). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life* (3rd ed.). Pearson.
- Perkins, D. N., & Salomon, G. (1992). Transfer of learning. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (2nd ed.). Pergamon Press.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4

CRITICAL THINKING AND ENGLISH ACADEMIC ESSAY WRITING: THEORETICAL FOUNDATIONS AND A PROPOSED RESEARCH FRAMEWORK

Nguyen Thi Hang¹, Nguyen Thi Hong Hanh¹, Tran Thi Dan Huyen¹

***Abstract:** This article systematizes the theoretical foundations of teaching critical thinking (CT) as a stand-alone course and its relationship with academic essay-writing skills in English within English-medium instruction programs at National Economics University (NEU). The study focuses on the transfer mechanism: how students apply knowledge from CT to academic writing. A systematic review methodology was used to analyze foundational theoretical works and empirical studies on the relationship between CT and academic writing in the EFL context. Results show that CT has direct and indirect effects on essay quality through two mediating variables: information collection-evaluation capacity and logical outline construction. The article proposes a structural equation model with five causal hypotheses, clarifies the debate between the stand-alone course model and the infusion model, and provides a methodological framework for evaluating the effectiveness of English-medium instruction programs at NEU. Future research should employ experimental designs to validate the proposed model.*

***Keywords:** critical thinking, academic writing in English, EFL, higher education, integrated model*

¹ National Economics University, Hanoi, Vietnam