

PHƯƠNG THỨC TỔ CHỨC THỰC TẬP SƯ PHẠM TRONG MÔI QUAN HỆ HỢP TÁC GIỮA CƠ SỞ ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN VÀ TRƯỜNG PHỔ THÔNG Ở VIỆT NAM: NGHIÊN CỨU TÀI LIỆU

Trần Thị Lan Anh^{1*}, Cao Thúy Hồng¹, Nguyễn Mai Hoa²

¹ Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội, 2 Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

² Đại học New South Wales, High St Kensington NSW 2052, Sydney, Australia

Nhận ngày 27 tháng 5 năm 2022

Chỉnh sửa ngày 14 tháng 10 năm 2022; Chấp nhận đăng ngày 19 tháng 12 năm 2022

Tóm tắt: Thực tập sư phạm (TTSP) là một cấu phần quan trọng trong đào tạo giáo viên (ĐTGV) ở Việt Nam. Tuy nhiên, rất ít nghiên cứu có thể cung cấp cho người đọc một bức tranh tổng quan về các phương thức TTSP. Nghiên cứu của chúng tôi phân tích dữ liệu thu được từ 89 khung chương trình của 22 cơ sở ĐTGV, và các tài liệu chính sách, văn bản hướng dẫn triển khai thực tập và báo cáo của 36 cơ sở ĐTGV ở Việt Nam. Kết quả phân tích tài liệu cho thấy có sự khác nhau rất lớn giữa các trường về số lượng các kỳ thực tập, thời lượng dành cho thực tập, thời gian bắt đầu TTSP và kết thúc TTSP. Ngoài ra, phân tích tài liệu cũng cho thấy 4 mô hình TTSP đang được triển khai tại các cơ sở ĐTGV thể hiện mức độ hợp tác khác nhau giữa trường đại học và trường phổ thông. Đây là những kết quả nghiên cứu hữu ích đối với những người làm chính sách về ĐTGV, người thiết kế chương trình ĐTGV, giảng viên, sinh viên sư phạm, và giáo viên các trường phổ thông.

Từ khóa: thực tập sư phạm, hợp tác, đào tạo giáo viên, cấu trúc thực tập, mô hình thực tập

1. Đặt vấn đề

Rất nhiều các nghiên cứu gần đây về các chương trình đào tạo giáo viên (ĐTGV) trên thế giới nhắc đến sự mất kết nối giữa trường đại học và trường phổ thông (Bloomfield & Nguyen, 2015; Green & cộng sự, 2020; Nguyen, 2020; Sewell & cộng sự, 2018). Nhu cầu tăng cường hợp tác giữa trường đại học và trường phổ thông để nâng cao chất lượng ĐTGV nhận được sự chú ý đáng kể trong hai thập kỷ gần đây (Bloomfield, 2009; Darling-Hammond, 2006; Lê, 2014; Le Cornu & Ewing, 2008; Tsui & Law, 2007). Nhiều nước, trong đó có thể kể đến New Zealand, Úc, và Singapore, đã ban hành các chính sách khác nhau để

nâng cao chất lượng của chương trình thực tập sư phạm (TTSP) như một cách tăng cường hợp tác giữa cơ sở ĐTGV và trường phổ thông (Jackson & Burch, 2019; Loh & Hu, 2019). Ví dụ, ở Úc, để được công nhận là cơ sở đào tạo giáo viên, Bộ Giáo dục và Đào tạo Úc quy định các chương trình ĐTGV đều phải chứng minh mối liên kết với trường phổ thông thông qua việc tổ chức và triển khai TTSP (Jackson & Burch, 2019). Trong báo cáo gần đây nhất của Singapore về chương trình ĐTGV, Bộ Giáo dục và Đào tạo Singapore nhấn mạnh sự cần thiết phải tăng cường sự hợp tác và kết nối nhiều hơn giữa cơ sở ĐTGV và trường học trong các chương trình TTSP (Loh & Hu, 2019). Trên

* Tác giả liên hệ

Địa chỉ email: anhtml@vnu.edu.vn

thực tế, các nghiên cứu đã chỉ ra rằng hợp tác giữa các cơ sở ĐTGV và trường phổ thông trong chương trình TTSP giúp thắt chặt mối quan hệ giữa lý thuyết và thực hành và mang lại lợi ích cho tất cả những người liên quan. Một số lợi ích có thể kể tới là tăng hiểu biết về bối cảnh giảng dạy và rèn luyện kỹ năng sư phạm cho sinh viên, nâng cao hiểu biết về chương trình phổ thông cho giảng viên, và giúp giáo viên phổ thông quan sát và tự vấn về những thay đổi trong phương pháp giảng dạy của mình và đồng nghiệp (Allen & cộng sự, 2013; Green & cộng sự, 2020).

Tuy mối quan hệ hợp tác giữa cơ sở ĐTGV và trường phổ thông có thể mang lại nhiều lợi ích cho các bên liên quan như đã liệt kê ở trên, trên thực tế có rất nhiều yếu tố liên quan đến con người và bối cảnh có thể ảnh hưởng tới sự thành công của quan hệ hợp tác. Các nghiên cứu chỉ ra rằng quan hệ hợp tác thành công giữa trường đại học và trường phổ thông cần tập trung vào các khía cạnh phức tạp hơn như phát triển con người, đào tạo giáo viên, hay phát triển năng lực lãnh đạo (Bloomfield & Nguyen, 2015; Sewell & cộng sự, 2018). Điều này đòi hỏi sự hợp tác sâu rộng, khả năng tự vấn và chiêm nghiệm, và khả năng liên tục thay đổi của các bên liên quan. Nếu hợp tác không được thực hiện một cách bài bản, thì dù mục đích ban đầu của hợp tác có thể rất có ý nghĩa, nhưng quá trình hợp tác vẫn có thể gặp những vấn đề như không có mục đích chung, không hiểu rõ về trách nhiệm và nhiệm vụ của hai bên, thiếu giao tiếp hai chiều giữa các bên liên quan, v.v... (Green & cộng sự, 2020).

Ở bối cảnh Việt Nam, hiện nay còn thiếu các nghiên cứu có quy mô và hệ thống về tình hình triển khai hợp tác giữa trường phổ thông và trường đại học. Đặc biệt, nghiên cứu về phương thức tổ chức TTSP và chất lượng của TTSP trong mối quan hệ đồng hành giữa cơ sở ĐTGV và trường phổ thông còn rất ít. Nghiên cứu của Hà (2019) và Trần & Phạm (2017) mô tả khá giản lược về phương thức tổ chức TTSP ở phần bối cảnh nghiên cứu và đưa ra các thảo luận

không dựa trên dữ liệu, dù là dữ liệu thứ cấp. Ví dụ, nghiên cứu của Trần và Phạm (2017) liệt kê các mô hình TTSP ở Việt Nam nhưng không dựa trên dữ liệu cụ thể nào. Nổi bật trong số rất ít các nghiên cứu có thu thập dữ liệu thứ cấp về phương thức tổ chức TTSP tại Việt Nam là nghiên cứu của Hà (2019). Tuy nhiên, nghiên cứu này có hạn chế về quy mô và phương pháp khi chỉ tìm hiểu sự khác biệt trong cách cấu trúc và phương thức tổ chức TTSP ở 9 trường đại học (ĐH) có chuyên ngành Sư phạm tiếng Anh. Ở một số nghiên cứu có thu thập dữ liệu chính về chủ đề này ở bối cảnh Việt Nam (ví dụ, Lê, 2014; Vo & cộng sự, 2018; Nguyen, 2020), các hoạt động hợp tác giữa nhà trường và cơ sở ĐTGV trong quá trình triển khai TTSP được kết luận là còn nhiều hạn chế. Một số vấn đề chính được đề cập đến trong các báo cáo này bao gồm: giáo viên hướng dẫn ở phổ thông không được đào tạo để hướng dẫn sinh viên sư phạm; giáo viên hướng dẫn thiếu thời gian để phản hồi; khối lượng công việc quá tải cho cả giáo viên và sinh viên sư phạm; hay thiếu sự hiểu biết chung giữa giảng viên phương pháp ở trường đại học và giáo viên hướng dẫn ở trường phổ thông về phương pháp giảng dạy. Tóm lại, hợp tác giữa cơ sở ĐTGV và trường phổ thông trong ĐTGV vẫn là chủ đề chưa được nghiên cứu nhiều ở bối cảnh Việt Nam, chưa kể đến các nghiên cứu gặp hạn chế về dữ liệu như đã đề cập ở trên. Do đó, cơ sở dữ liệu thế giới vẫn cần thêm các nghiên cứu ở bối cảnh này để đối chứng với các bối cảnh khác; đặc biệt cần thêm các nghiên cứu có phân tích chính sách, tài liệu và khung chương trình để làm rõ hơn mức độ hợp tác và chất lượng hợp tác giữa cơ sở ĐTGV và trường phổ thông trong triển khai TTSP. Các nghiên cứu như vậy sẽ giúp các nhà hoạch định chính sách, phát triển chương trình và các nhà giáo dục nói chung nhìn nhận và tìm ra vấn đề từ gốc rễ, từ đó có thể đưa ra những biện pháp nâng cao chất lượng TTSP nói riêng và chất lượng hợp tác trong ĐTGV nói chung.

Với mục đích tìm hiểu về các phương thức tổ chức TTSP trong các chương trình ĐTGV ở Việt Nam và qua đó tìm hiểu mức độ hợp tác giữa cơ sở ĐTGV và trường phổ thông trong quá trình triển khai TTSP, chúng tôi thực hiện nghiên cứu tài liệu trong bài viết này. Nghiên cứu này trả lời hai câu hỏi sau: (1) TTSP đang được tổ chức thực hiện như thế nào trong các chương trình ĐTGV ở Việt Nam? (2) Phương thức tổ chức thực hiện các chương trình TTSP thể hiện mức độ hợp tác như thế nào giữa cơ sở ĐTGV và trường phổ thông? Nghiên cứu này là một phần của một đề tài nghiên cứu lớn hơn về mối quan hệ đồng hành giữa cơ sở ĐTGV và trường phổ thông ở Việt Nam. Để trả lời hai câu hỏi nghiên cứu này, chúng tôi sử dụng phương pháp phân tích cơ sở dữ liệu về TTSP ở Việt Nam.

2. Cơ sở lý luận

2.1. Quan hệ hợp tác và mô hình TTSP

Thuật ngữ ‘hợp tác’ (partnership) biểu thị mối quan hệ bền vững, có trao đổi qua lại, bình đẳng, và tương hỗ. Mối quan hệ này thường đạt được thông qua quá trình đàm phán về mục đích chung, hình thức tham gia và hoạt động chung của các bên liên quan. Theo Hartley và Huddleston (2010, tr. 22-23), quan hệ hợp tác giữa trường phổ thông và cơ sở ĐTGV có thể được phân thành năm mức độ như sau: (1) trao đổi – thể hiện ở việc hai bên chia sẻ thông tin và tài liệu cho nhau; (2) đối thoại – thể hiện ở việc tìm hiểu mối quan tâm và nhu cầu của đối tác; (3) mở rộng mạng lưới – thể hiện ở việc thành lập các nhóm để chia sẻ mối quan tâm chung; (4) hợp tác – thể hiện ở việc làm việc hướng tới một mục tiêu chung; (5) đối tác – thể hiện ở việc cùng nhau giải quyết các vấn đề xã hội.

Việc lựa chọn mô hình TTSP trong chương trình ĐTGV có thể phản ánh mức độ hợp tác giữa cơ sở ĐTGV với trường phổ thông. Trên thế giới, TTSP trong chương trình ĐTGV được thực hiện với nhiều mô

hình khác nhau, trong đó có thể kể tên một số mô hình nổi bật như sau.

Mô hình thứ nhất là mô hình học tập hợp tác (Partnership or Collaborative Learning Model) trong đó sinh viên sư phạm được tạo cơ hội cùng tham gia vào hoạt động giảng dạy và học tập với giảng viên trường đại học và giáo viên phổ thông (Ure & cộng sự, 2009). Mô hình này dựa trên nền tảng lý thuyết văn hóa-xã hội (sociocultural theory) của Vygotsky (1978) và lý thuyết tác động của môi trường xã hội lên việc học của giáo viên (situated learning theory) của Lave và Wenger (1991). Theo đó, sinh viên sư phạm học nghề trong thời gian TTSP thông qua tương tác với các cá nhân khác nhau (ví dụ, giảng viên đại học, giáo viên tại trường phổ thông, học sinh, phụ huynh v.v...). Những người tham gia vào hợp tác có thể tạo thành một cộng đồng thực hành; mỗi cá nhân đều có thể chia sẻ cho người khác kiến thức và kỹ năng của mình (Jones & cộng sự, 2016). Ví dụ, giáo viên phổ thông có thể chia sẻ về kỹ năng quản lý lớp học và kinh nghiệm sư phạm đúc kết được qua trải nghiệm giảng dạy ở phổ thông, trong khi đó sinh viên sư phạm có thể chia sẻ về kiến thức và lý thuyết được cập nhật ở trường đại học. Hai bên hợp tác nhằm đạt được mục tiêu chung là nâng cao chất lượng giảng dạy cho học sinh. Điểm mạnh của mô hình này là hợp tác không chỉ dừng lại ở mức trao đổi, mà có thể ở mức đối thoại, mở rộng mạng lưới hay hợp tác. Do có sự tương tác nhiều chiều, mô hình này làm giảm bớt áp lực cho sinh viên sư phạm khi phải làm hài lòng giáo viên hướng dẫn (Jones & cộng sự, 2016). Tuy nhiên, có thể thấy mô hình TTSP này đòi hỏi các bên phải chia sẻ rõ ràng về mục đích và giá trị hợp tác ngay từ đầu và duy trì giao tiếp cởi mở trong suốt quá trình thực hiện mô hình (Jones & cộng sự, 2016).

Mô hình thứ hai là mô hình phản tư (Reflective Model), trong đó sinh viên thực tập được tạo cơ hội để tự vấn và chiêm nghiệm, giúp họ nhìn ra được sự (không) gắn kết giữa kiến thức và kỹ năng đã học ở

trường đại học với trải nghiệm ở trường phổ thông và tự đúc rút ra kinh nghiệm cho mình (Ryan & cộng sự, 1996). Mô hình này dựa vào lý thuyết học tập trải nghiệm (Kolb & Fry, 1975; Schon, 1983), trong đó nhấn mạnh việc tham gia vào các hoạt động học tập của sinh viên sư phạm ở trường phổ thông là tiền đề cho quá trình quan sát và chiêm nghiệm về một bối cảnh cụ thể, tiến tới quá trình xây dựng khái niệm và hình thành kiến thức trừu tượng, sau đó đúc rút ra các bài học và cuối cùng là thử nghiệm các kiến thức thu được trong bối cảnh mới. Mô hình này đòi hỏi thời gian và cần có sự đồng hành, hướng dẫn cụ thể từ phía giảng viên hoặc giáo viên phổ thông về các khía cạnh cần chiêm nghiệm và các bước thực hiện. Sinh viên cũng cần kết nối với kiến thức học trước đó và tiếp tục học hỏi sau giai đoạn chiêm nghiệm, nên đòi hỏi sinh viên cần có kỹ năng chiêm nghiệm, cùng với sự phối hợp chặt chẽ của các bên liên quan ở các giai đoạn khác nhau trong chương trình ĐTGV (Ottesen, 2007). Điều này đòi hỏi hai bên có thể cần phải nâng mối quan hệ hợp tác lên mức 3 và 4 trong thang 5 mức đã đề cập ở trên.

Mô hình thứ ba là mô hình học việc (Academically Taught, Clinical Model), trong đó sinh viên sư phạm được gửi xuống trường phổ thông trong khoảng thời gian dài, được thực hành giảng dạy dưới sự dẫn dắt của giáo viên phổ thông, được tạo cơ hội tham gia vào quá trình phân tích, đánh giá sự tiến bộ của học sinh, biết cách đưa ra quyết định trong giảng dạy và đánh giá dựa vào nhiều nguồn thông tin khác nhau. Với sự tham gia sâu vào công việc tại trường phổ thông, sinh viên sư phạm được xem như một giáo viên học việc. Kỳ thực tập theo mô hình này có thể rèn cho sinh viên khả năng phát hiện vấn đề, trình bày vấn đề, phân tích dựa trên bằng chứng, đưa giả thuyết, giải quyết vấn đề, và phản hồi cho người học dựa trên bằng chứng (Ure, 2009). Tuy nhiên, mô hình thực tập này có thể có một số hạn chế nhất định. Ví dụ, nếu môi trường thực hành là một

trường phổ thông có khối lượng công việc lớn, sinh viên sư phạm có thể không có cơ hội tương tác chặt chẽ với giáo viên phổ thông và có thể không có nhiều thời gian để chiêm nghiệm về các kỹ năng học được (Ure, 2009).

Mô hình thứ tư là mô hình kiến thức nghiệp vụ sư phạm (Pedagogical Content Knowledge Model), được phát triển dựa trên khung lý thuyết về kiến thức dành cho giảng dạy của Shulman (1986; 1987). Mô hình này chú trọng đến các khối kiến thức và kỹ năng sinh viên sư phạm cần đạt như kiến thức về nội dung môn học đang dạy, kiến thức về phương pháp sư phạm, chương trình, người học, bối cảnh, v.v... (Aydin & cộng sự, 2015). Trong kỳ thực tập, sinh viên sẽ mở rộng và phát triển các mảng kiến thức khác nhau thông qua trải nghiệm thực tế. Tuy nhiên, các kiến thức và kỹ năng cần đạt theo mô hình này có thể chưa phản ánh đầy đủ đòi hỏi thực tế của công việc giảng dạy. Do đó, mô hình này cần cụ thể hóa các khối kiến thức và kỹ năng, đồng thời bổ sung các kiến thức, kỹ năng theo thực tế để tăng kết nối giữa lý thuyết và thực hành (Aydin & cộng sự, 2015).

2.2. Phương thức tổ chức TTSP trong chương trình ĐTGV trên thế giới

Phương thức tổ chức các chương trình TTSP trong các chương trình ĐTGV thể hiện mức độ ưu tiên khác nhau với vấn đề gắn kết lý thuyết với thực hành. Đây là một trong những yếu tố ảnh hưởng tới mối quan hệ hợp tác giữa cơ sở ĐTGV và trường phổ thông. Ryan và cộng sự (1996, tr. 365) đã chỉ ra ba phương thức tổ chức TTSP áp dụng tại các chương trình ĐTGV trên thế giới như sau:

- Thực tập một lần duy nhất và trong thời gian dài, thường ở cuối chương trình ĐTGV;
- Thực tập nhiều lần, mỗi lần có khoảng thời gian ngắn hơn, và thường được lồng ghép xuyên suốt chương trình ĐTGV;

• Thực tập bán thời gian, mỗi tuần 1-3 ngày, kéo dài từ một kỳ đến một năm, trong các mô hình thực tập song song với chương trình ĐTGV.

Có thể thấy ba phương thức tổ chức trên khác nhau về thời lượng thực tập, thời điểm thực tập và cách thức triển khai. Mỗi cách triển khai TTSP đều gắn với mô hình ĐTGV riêng biệt. Ví dụ, phương thức thứ nhất và thứ hai có thể được áp dụng ở mô hình ĐTGV ‘tiếp nối’ trong đó sinh viên học xong các môn học thuộc khối kiến thức chung, rồi mới chuyển sang giai đoạn đào tạo nghề sư phạm. Trong khi đó hai phương

thức sau gắn với mô hình ĐTGV ‘song song’, nghĩa là sinh viên sư phạm được đào tạo sư phạm và các môn thuộc khối kiến thức chung cùng lúc.

Trên thực tế, các chương trình ĐTGV trên thế giới có nhiều khác biệt về số lượng và thời lượng thực tập. Bảng 1 dưới đây cho chúng ta thấy thông tin về số lượng kỳ thực tập và số ngày thực tập trong các chương trình ĐTGV ở một số nước trên thế giới. Cần lưu ý đây là các ví dụ khác nhau được mô tả trong các nghiên cứu chứ không phải là số lượng và thời lượng bắt buộc của chương trình ĐTGV của nước đó.

Bảng 1

Số lượng và thời lượng các kỳ TTSP ở các chương trình ĐTGV trên thế giới

STT	Nguồn	Quốc gia	Thời gian ĐTGV	Số lượng kì thực tập/ số ngày thực tập
1	Benson & Gao (2012)	Hồng Kông	4 năm	14 tuần (kỳ 1: 6 tuần; kỳ 2: 8 tuần)
2	Cantalini-Williams & cộng sự (2014)	Canada	5 năm	18 tuần + 4 tuần phục vụ tại trường học / thực tập quốc tế
3	Grudnoff (2011)	New Zealand	3 năm	5 kỳ thực tập, 21 tuần, chiếm 20% thời gian tổng số trong chương trình
4	Major & Santoro (2016)	Đảo Solomon	Không có thông tin	4 tuần
5	Mena & cộng sự (2017)	Hà Lan	Không có thông tin	10 tuần
6	Yuan & Lee (2014)	Trung Quốc	4 năm	10 tuần
7	Walton & Rusznyak (2013)	Nam Phi	4 năm	20 tuần 6 tuần (2 tiết/ tuần)
8	Chua & cộng sự (2018)	Singapore	4 năm	22 tuần, 4 kỳ thực tập

Xét về số lượng các kỳ thực tập, Bảng 1 chỉ ra rằng con số này dao động từ 2 đến 5 kỳ thực tập trong một chương trình. Ví dụ, chương trình TTSP ở New Zealand được mô tả trong nghiên cứu của Grudnoff (2011) có 5 kỳ thực tập với thời lượng dành cho TTSP chiếm 20% tổng thời lượng của toàn bộ chương trình ĐTGV. Xét về thời lượng thực tập, một số ít các nước có thời gian thực tập ngắn (ví dụ: 4 tuần ở đảo Solomon;

6 tuần ở Nam Phi), nhưng có nhiều quốc gia có thời gian thực tập từ 10 tuần trở lên (ví dụ: thực tập kéo dài 10 tuần ở Trung Quốc và Hà Lan (Yuan & Lee, 2014; Mena & cộng sự, 2017), 20 tuần ở Nam Phi (Walton & Rusznyak, 2013) hay 22 tuần ở Singapore (Chua & cộng sự, 2018). Ở một số nước (ví dụ: Canada và New Zealand), sinh viên sư phạm sẽ thực tập cả kỳ ở trường phổ thông thay vì học trên trường đại học. Ngoài ra, có

thể thấy hầu hết các chương trình cho sinh viên đi thực tập từ rất sớm trong chương trình đào tạo. Ví dụ, từ nghiên cứu của Grudnoff (2011), có thể thấy chương trình ĐTGV ở New Zealand yêu cầu sinh viên thực hành TTSP từ năm thứ nhất.

Một điểm cần lưu tâm là, mỗi chương trình TTSP được tóm tắt từ các nước kể trên đều chịu chi phối bởi mô hình đào tạo giáo viên và quy trình kiểm định chất lượng đào tạo mà nước đó lựa chọn. Ví dụ, Singapore có thời lượng TTSP rất dài bởi nước này đặc biệt chú trọng rèn luyện nghiệp vụ sư phạm cho sinh viên. Ở nước này, chương trình ĐTGV tích hợp giữa kiến thức chuyên môn với năng lực sư phạm trong tất cả các môn học; chương trình ĐTGV của nước này được định hướng theo các bộ chuẩn và theo cách tiếp cận năng lực; trong đó hệ thống kiểm định chất lượng của các cơ sở ĐTGV được chú trọng và phát triển thông qua các bộ công cụ và kiểm định bởi các tổ chức độc lập (Chua & cộng sự, 2018). Do đó, khi cân nhắc thời lượng thực tập trong một chương trình ĐTGV ở một quốc gia, cần phải quan tâm đến yếu tố bối cảnh, trong đó cần phải phân tích các giá trị và tầm nhìn thể hiện ở các tài liệu chính sách, mô hình ĐTGV, và các quy trình kiểm định chất lượng đào tạo mà nước đó chịu sự chi phối.

2.3. Vai trò và quy định về thực hành, TTSP trong ĐTGV ở Việt Nam

Ở Việt Nam, TTSP được biết tới với nhiều tên gọi khác nhau trong chương trình đào tạo, ví dụ: kiến tập, thực địa, thực hành sư phạm, hay thực tập giảng dạy. Đây là khoảng thời gian sinh viên sư phạm tiếp xúc lâu nhất và sâu nhất với môi trường giảng dạy thực tế. Hình thức tổ chức có thể khác nhau ở các cơ sở đào tạo, tuy nhiên, ở hầu hết các bối cảnh sinh viên sư phạm hoạt động dưới sự hướng dẫn của giáo viên phổ thông – với vai trò hướng dẫn chuyên môn và hướng dẫn chủ nhiệm. Có thể có hoặc không sự giám sát của giảng viên đại học/cao đẳng (Nguyễn, 2020).

Những yêu cầu chung về học phần thực hành, TTSP trong các chương trình ĐTGV ở bậc đại học, cao đẳng ở Việt Nam được quy định trong Quyết định 36/2003/QĐ-BGDĐT (Bộ Giáo dục và Đào tạo [BGD-ĐT], 2003), trong đó có nhấn mạnh một số mục đích của thực hành, TTSP như sau:

1. Tạo điều kiện cho sinh viên sư phạm sớm tiếp xúc với thực tế giáo dục, có cách nhìn tổng quát về hoạt động của nhà trường, về các mối quan hệ giữa gia đình, nhà trường và xã hội, về nhiệm vụ của giáo viên và những yêu cầu cần phải phấn đấu để trở thành giáo viên có năng lực và phẩm chất tốt.
2. Tạo điều kiện cho sinh viên sư phạm sớm được luyện tập các kỹ năng sư phạm, làm quen với nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức dạy học, giáo dục trong và ngoài lớp, một số kỹ thuật dạy học đặc trưng của mỗi môn học, bậc học, ngành học.
3. Giúp sinh viên sư phạm chuẩn bị tốt kiến thức và kỹ năng cho các đợt thực tập năm thứ 2 và năm thứ 3.

(BGD-ĐT, 2003)

Ngoài chỉ rõ mục đích của thực hành, TTSP, văn bản này còn quy định nội dung và cách đánh giá hoạt động TTSP ở hai giai đoạn (năm thứ hai và năm thứ ba), phương thức tổ chức TTSP với những quy định cụ thể về vai trò, nhiệm vụ dành cho mỗi đơn vị và cá nhân tham gia vào hợp tác trong kỳ thực tập. Ngoài ra, quyết định này cũng nêu rõ điều kiện đảm bảo hoạt động thực hành, TTSP ở các cơ sở ĐTGV.

Như vậy, theo văn bản này, Bộ Giáo dục và Đào tạo quy định hai đợt thực tập khác nhau trong chương trình ĐTGV (năm thứ hai và năm thứ ba) nhưng không quy định số tín chỉ hay thời lượng cho từng kỳ thực tập tại các cơ sở ĐTGV, cũng như không chỉ rõ sự khác biệt về việc tổ chức

TTSP giữa cơ sở ĐTGV bậc đại học và bậc cao đẳng. Theo văn bản này, kỳ thực tập năm thứ hai giúp sinh viên sư phạm bước đầu làm quen với môi trường phổ thông và công tác chủ nhiệm, và kỳ TTSP năm thứ ba giúp sinh viên vận dụng kiến thức đã học và rèn luyện các kỹ năng giáo dục và dạy học trong thực tế. Văn bản này chỉ rõ quy định về số tiết sinh viên sư phạm cần quan sát lớp học và giảng dạy ở mỗi kỳ thực tập.

Về phương thức tổ chức TTSP, văn bản này quy định việc tổ chức thực tập sư phạm theo đoàn với hai hình thức sau:

1. Hình thức thứ nhất: Các đoàn sinh viên sư phạm được gửi đến cơ sở thực tập để tiến hành thực tập, hiệu trưởng các cơ sở thực tập trực tiếp chỉ đạo. Cơ sở đào tạo giáo viên không cử giảng viên đi hướng dẫn, trường đoàn thực tập là sinh viên do các cơ sở đào tạo giáo viên cử ra để quản lý đoàn và liên hệ công tác chung.
2. Hình thức thứ hai: Cơ sở đào tạo giáo viên cử một giảng viên sư phạm làm trưởng đoàn đến các cơ sở thực tập để cùng với giảng viên ở cơ sở thực tập hướng dẫn sinh viên thực tập.

(BGD-ĐT, 2003)

Từ hai hình thức này, có thể thấy mối liên hệ với trường phổ thông ở hình thức thứ hai được thực hiện thông qua giảng viên sư phạm dẫn đoàn, trong khi ở hình thức thứ nhất là thông qua sinh viên.

3. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này sử dụng phương pháp phân tích tài liệu/văn bản (document analysis) để xem xét và đánh giá các khung chương trình, văn bản hướng dẫn, chính sách và bài báo liên quan đến TTSP trong các chương trình ĐTGV ở Việt Nam. Phương pháp phân tích tài liệu/văn bản ở đây bao gồm việc thu thập, lựa chọn, xem xét, đánh giá và tổng hợp các dữ liệu được lưu trữ dưới dạng tài liệu/văn bản (Bowen, 2009). Đây là

một trong những phương pháp nghiên cứu được sử dụng rộng rãi cho nhiều mục đích khác nhau. Theo đó, trong nghiên cứu này chúng tôi áp dụng phương pháp phân tích tài liệu/văn bản để trước hết tìm hiểu về bối cảnh của thực hành, TTSP. Thứ hai, chúng tôi có kế hoạch sử dụng kết quả phân tích từ nguồn dữ liệu văn bản để xác minh kết quả nghiên cứu từ các nguồn dữ liệu khác như khảo sát và phỏng vấn, sẽ được trình bày trong các nghiên cứu tiếp theo.

Cụ thể, chúng tôi thực hiện việc tìm kiếm tài liệu về khung chương trình đào tạo và tài liệu hướng dẫn thực hành, TTSP từ website các trường đại học và thông qua công cụ tìm kiếm Google trong vòng 7 năm trở lại đây (2015-2022). Lí do lựa chọn khoảng thời gian 7 năm này trở lại đây là do chúng tôi hiểu rằng các trường đại học có thể xây dựng lại hoặc chỉnh sửa lại khung chương trình sau khi đánh giá tổng thể chương trình đào tạo tối đa sau 5 năm đào tạo (BGD-ĐT, 2021). Để thu hẹp phạm vi tìm kiếm và đảm bảo tìm kiếm tài liệu phù hợp với mục đích nghiên cứu, chúng tôi sử dụng các từ khóa tìm kiếm như ‘thực hành sư phạm’, ‘thực tập sư phạm’, ‘đào tạo giáo viên’, và ‘liên kết với trường phổ thông’. Từ kết quả tìm kiếm được, chúng tôi kiểm tra nhanh phần nội dung để đảm bảo tính phù hợp.

Kết quả cuối cùng chúng tôi thu thập được 100 khung chương trình ĐTGV tại Việt Nam. Sau khi rà soát lại bước đầu, nhóm tác giả loại ra 11 khung chương trình không phù hợp do các chương trình này đã được xây dựng trước năm 2015 – là khoảng thời gian nằm ngoài phạm vi nghiên cứu trình bày ở trên. Trong số 11 khung chương trình bị loại, có 7 chương trình được xây dựng năm 2012, và 4 chương trình được xây dựng năm 2013. Số khung chương trình được lựa chọn phân tích là 89 chương trình sư phạm của 22 cơ sở ĐTGV (trong đó có 12 trường đại học và 10 trường cao đẳng). Các khung chương trình thu thập được thuộc các ngành học như sau:

Bảng 2*Số lượng khung chương trình được phân tích*

Chương trình	Số lượng khung chương trình	Chương trình	Số lượng khung chương trình
Sư phạm Văn	12	Sư phạm tiếng Anh	12
Sư phạm Toán	9	Sư phạm tiếng Pháp	2
Sư phạm Vật lý	8	Sư phạm tiếng Nga	1
Sư phạm Hóa	9	Sư phạm Toán (bằng tiếng Anh)	1
Sư phạm Sinh	6	Sư phạm Tin	5
Sư phạm Sư	8	Sư phạm Công nghệ	1
Sư phạm Lịch sử- Địa lý	1	Sư phạm Mầm non	6
Sư phạm Mỹ thuật	5	Sư phạm Tiểu học	2
Sư phạm Âm nhạc	6	Sư phạm Khoa học tự nhiên	1
Giáo dục Thể chất	1	Sư phạm Giáo dục chính trị	1
		Sư phạm Địa lý	3

Từ Bảng 2, có thể thấy đại diện của hầu hết các ngành đào tạo sư phạm trong dữ liệu thu được. Số lượng khung chương trình thu được nhiều nhất ở hai ngành Sư phạm Văn và Sư phạm tiếng Anh với 12 khung chương trình mỗi ngành. Ngoài ra, nhóm nghiên cứu còn thu thập các tài liệu chính sách, văn bản hướng dẫn, chỉ đạo TTSP từ các trường đại học và cao đẳng. Kết quả, nhóm nghiên cứu thu được 3 tài liệu chính sách liên quan đến quy chế về thực hành, TTSP của Việt Nam từ Bộ Giáo dục và Đào tạo (2003, 2021, 2022) và văn bản và tài liệu hướng dẫn TTSP từ 36 trường đại học và cao đẳng (trong đó có 15 trường từ miền Bắc, 5 trường thuộc miền Trung và 16 trường thuộc miền Nam). Trong số các tài liệu thu thập từ các cơ sở ĐTGV, có 29 trường có các tài liệu hướng dẫn TTSP dưới dạng văn bản chỉ đạo, và 7 trường có báo cáo mô tả quy trình thực hiện TTSP. Tất cả tài liệu này đều được đăng tải trên website của trường. Từ các văn bản và tài liệu này, chúng tôi thống kê các cách thức triển khai TTSP đang được áp dụng tại các cơ sở ĐTGV. Trong khuôn khổ của nghiên cứu sơ bộ này, chúng tôi chỉ trả lời

các câu hỏi nghiên cứu đặt ra. Do vậy, khi phân tích dữ liệu, nghiên cứu chỉ tập trung tìm kiếm các con số, cụm từ hoặc các câu trong khung chương trình và văn bản hướng dẫn thể hiện nội dung phù hợp với nội dung tìm kiếm của câu hỏi nghiên cứu. Các nội dung khác sẽ được sử dụng cho những nghiên cứu khác trong tương lai.

4. Kết quả nghiên cứu

Phần này trình bày các kết quả nổi bật từ quá trình phân tích tài liệu để trả lời cho hai câu hỏi nghiên cứu đã đặt ra. Kết quả được trình bày đồng thời trả lời hai câu hỏi nghiên cứu.

4.1. Cấu trúc của thực hành, TTSP trong chương trình ĐTGV

4.1.1. Số tín chỉ của các học phần liên quan đến thực hành, thực tập của các cơ sở ĐTGV tương đối khác nhau giữa các chương trình

Phân tích các khung chương trình ĐTGV ở Việt Nam cho thấy các chương trình đều có sự khác nhau nhất định về thời lượng và số lượng học phần dành cho TTSP.

Một số chương trình ĐTGV ở bậc cao đẳng có tổng số tín chỉ cho cả chương trình dao động từ 92 đến 118 tín chỉ. Trong đó số tín chỉ dành cho TTSP dao động từ 6 đến 12 tín chỉ. Số tín chỉ dành cho TTSP cao nhất là 12 tín chỉ ở một trường cao đẳng miền núi phía Bắc (Cao đẳng sư phạm Cao Bằng) chiếm 12.77% tổng tín chỉ của cả chương trình. Các chương trình ĐTGV ở bậc đại học có số tín chỉ dao động từ 130 đến 141 tín chỉ. Số tín chỉ dành cho TTSP thấp nhất là 2 trên tổng số 138 tín chỉ (chiếm 1.45%) trong chương

trình đào tạo sư phạm tiếng Pháp ở một trường đại học ở miền trung. Số tín chỉ dành cho TTSP cao nhất được tìm thấy ở Trường Đại học Sài Gòn trong chương trình sư phạm Địa lý (14/132, chiếm 10.61% tổng số tín chỉ của khung chương trình. Như vậy, có thể thấy số tín chỉ hay thời lượng dành cho TTSP trong các chương trình ĐTGV ở Việt Nam đang có sự dao động lớn. Bảng 3 dưới đây là một lát cắt trong dữ liệu thu được về TTSP từ khung chương trình.

Bảng 3

Ví dụ về thời lượng của TTSP trong một số chương trình đào tạo trong cơ sở dữ liệu

Trường	Ngành	Thời gian xây dựng khung chương trình	Số tín chỉ thực hành, thực tập	Tổng số tín chỉ của toàn bộ chương trình	% số tín chỉ thực tập
Trường ĐH Sài Gòn	Sư phạm Lịch sử	2020	13	132	9.85%
Trường ĐH Ngoại ngữ - ĐHQGHN	Sư phạm tiếng Anh	2022	3	132	2.27%
Trường ĐH Thủ đô Hà Nội	Sư phạm Ngữ văn	2019	9	130	6.92%
Trường ĐH Sư phạm - ĐH Thái Nguyên	Sư phạm Hóa học	2020	5	133	3.76%
Trường ĐH Sư phạm - ĐH Đà Nẵng	Sư phạm Sinh	2017	6	135	4.44%
Trường Cao đẳng Sư phạm Cao Bằng	Mầm non	2021	12	94	12.77%
Trường Cao đẳng Sư phạm Điện Biên	Mầm non	2021	5	102	4.90%

Đáng chú ý, có sự khác nhau về số tín chỉ và thời lượng dành cho TTSP ở các chuyên ngành khác nhau trong cùng một cơ sở ĐTGV. Ví dụ, ở Trường Đại học Sài Gòn, chương trình Sư phạm Âm nhạc dành 11 tín chỉ cho TTSP, trong khi chương trình Sư phạm Mỹ thuật chỉ dành 9 tín chỉ cho TTSP. Với số tín chỉ khác nhau, số tuần thực tập tại trường phổ thông của sinh viên sư phạm cũng khác nhau ở các chương trình đào tạo và các chuyên ngành đào tạo. Ví dụ, Trường

Đại học Hồng Đức có thời lượng thực tập khác nhau với các đối tượng sinh viên khác nhau: 08 tuần (với các ngành ĐTGV trình độ đại học và chương trình cao đẳng Sư phạm Mầm non) và 06 tuần (với các ngành ĐTGV trình độ cao đẳng khác).

4.1.2. Số lượng kỳ thực tập và thời điểm thực tập

Từ việc phân tích các khung chương trình, có thể thấy nội dung thực hành, TTSP

được tổ chức thành các học phần riêng biệt. Số lượng học phần dành cho TTSP ở các cơ sở ĐTGV dao động từ 1 cho đến 4 học phần. Các học phần này có tên gọi khác nhau như Thực tập sư phạm 1, Thực tập sư phạm 2, Kiến tập sư phạm, Thực tế chuyên môn, Thực hành sư phạm 1 – 2, Thực tế ngoài trường, hay Thực tập tốt nghiệp. Tuy tên gọi khác nhau nhưng các kỳ TTSP ở các trường đều được thực hiện để đáp ứng mục đích như quy định tại Quyết định 36/2003/QĐ-BGDĐT (BGD-ĐT, 2003).

Thời điểm thực tập sớm nhất rơi vào học kỳ 1 và thời điểm thực tập muộn nhất là học kỳ 8. Ví dụ, tại Trường Đại học Đồng Nai, trong chương trình Sư phạm Sử, học phần thực tập thứ nhất rơi vào học kỳ 5 với 2 tín chỉ, và được đặt tên là Thực tập sư phạm 1. Học phần thực tập thứ hai được thực hiện ở học kỳ 8 với 4 tín chỉ. Ngoài ra, trường còn có một học phần thực hành bổ sung có tên gọi là Thực tế lịch sử Việt Nam với 2 tín chỉ được thực hiện ở học kỳ 6. Một ví dụ khác là Trường Cao đẳng Sư phạm Điện Biên, một trường ở khu vực miền núi phía Bắc với rất nhiều sinh viên dân tộc thiểu số sinh sống ở các vùng sâu và vùng xa. Chương trình Sư phạm tiếng Anh có 9 tín chỉ dành cho TTSP, được chia làm hai học phần: học phần 1 có tên gọi Thực tập sư phạm 1 rơi vào học kỳ 3 với 3 tín chỉ. Học phần 2 được thực hiện vào học kỳ 6 với 6 tín chỉ. Thời lượng dành cho TTSP ở chương trình đào tạo 3 năm của Trường Cao đẳng Sư phạm Điện Biên là 8.18%. Tất cả sinh viên sư phạm tiến hành hoạt động TTSP đồng loạt ở cùng một thời điểm và mỗi đoàn TTSP được tổ chức từ khoảng 20 đến 25 sinh viên.

Bảng 4

Ví dụ về phương thức TTSP ở một số trường trong cơ sở dữ liệu

Trường	Phương thức 1	Phương thức 2	Phương thức 3	Phương thức 4
Trường CĐSP Thái Nguyên	v			

4.2. Phương thức tổ chức TTSP ở Việt Nam và mức độ hợp tác giữa trường phổ thông và cơ sở ĐTGV

Phân tích tài liệu hướng dẫn và báo cáo về TTSP thu thập được từ 36 trường đại học và cao đẳng tại Việt Nam ở ba miền Bắc, Trung, Nam cho thấy các phương thức thực tập sau đang được áp dụng tại các cơ sở ĐTGV:

Phương thức 1: Các cơ sở ĐTGV ký kết hợp đồng hàng năm với các trường THCS/ THPT để làm cơ sở thực tập cho sinh viên sư phạm. Giảng viên hoặc chuyên viên làm trưởng đoàn hướng dẫn.

Phương thức 2: Các cơ sở ĐTGV gửi thẳng sinh viên về trường phổ thông theo đoàn, với đại diện sinh viên làm trưởng đoàn.

Phương thức 3: Tổ chức hoạt động TTSP thường xuyên tại các trường thực hành sư phạm.

Phương thức 4: Sinh viên tự liên hệ thực tập tại các trường phổ thông.

Trong đó, theo dữ liệu thu được từ 36 cơ sở đào tạo, phương thức thứ nhất là mô hình phổ biến nhất (chiếm 63.8%, 23/36 tài liệu đề cập), tiếp đến là mô hình số 2 (30.5%, 11/36 tài liệu đề cập), mô hình số 3 (27.78%, 10/36 tài liệu đề cập) và mô hình số 4 (11%, 4/36 tài liệu đề cập). Hai phương thức đầu tiên được quy định tại Quyết định 36/2003/QĐ-BGDĐT, phương thức thứ ba được các trường đại học có trường thực hành sư phạm thực hiện, trong khi phương thức thứ tư không được quy định trong Quyết định 36/2003/QĐ-BGDĐT (BGD-ĐT, 2003).

Bảng 4 trình bày một ví dụ về các phương thức triển khai thực tập ở một số cơ sở ĐTGV từ dữ liệu thu được:

Trường ĐH Hồng Đức	v			
Trường ĐH Tây Bắc	v			
Trường ĐH Ngoại ngữ - ĐHQGHN	v			v
Trường ĐH Giáo dục - ĐHQGHN	v		v	
Trường ĐH Sư phạm Hà Nội 2	v			
Trường ĐH Đồng Tháp	v			
Trường ĐH Sư phạm TPHCM	v	v	v	v
Trường Sư phạm, Trường ĐH Vinh		v	v	
Trường ĐH Sư phạm Hà Nội	v		v	
Trường ĐH Thủ đô Hà Nội	v			
Học viện Quản lý giáo dục	v			
Trường ĐH Cần Thơ		v	v	
Trường CĐ Sư phạm Điện Biên			v	

Từ bảng này có thể thấy, có một số cơ sở ĐTGV triển khai nhiều hơn một phương thức tổ chức TTSP, thể hiện mức độ ưu tiên khác nhau của cơ sở đào tạo giáo viên trong việc kết nối với trường phổ thông trong quá trình triển khai thực tập sư phạm.

Ở phương thức số 1, các cơ sở ĐTGV sẽ cử giảng viên hoặc chuyên viên dẫn các đoàn thực tập sinh viên về các trường phổ thông. Các đoàn TTSP được chỉ đạo bởi ban chỉ đạo thực tập bao gồm lãnh đạo các trường đại học hoặc cao đẳng và các chuyên viên phòng đào tạo. Ngoài chuyên viên phụ trách đào tạo hoặc phụ trách các vấn đề học sinh-sinh viên dẫn đoàn thực tập, có rất nhiều cơ sở ĐTGV cử giảng viên làm trưởng đoàn thực tập dẫn đầu các đoàn sinh viên xuống thực tập ở các trường phổ thông. Theo Trần và Phạm (2017), nhiều cơ sở ĐTGV theo phương thức số 1 này yêu cầu trưởng đoàn thực tập phải là giảng viên của một khoa, tuy nhiên đôi khi những người này không nhất thiết là chuyên gia về nghiệp vụ sư phạm. Một số nhiệm vụ của giảng viên trưởng đoàn thực tập bao gồm:

- Chịu trách nhiệm toàn diện về kế hoạch, nội dung công tác thực tập

theo chỉ đạo chung của Ban chỉ đạo thực tập các cấp;

- Phối hợp với trường phổ thông: xây dựng Quyết định thành lập Ban chỉ đạo thực tập cấp trường, lập kế hoạch thực tập;

- Phối hợp chặt chẽ với Ban chỉ đạo thực tập và cán bộ, giáo viên trường phổ thông để quản lý, hướng dẫn sinh viên trong thời gian thực tập;

- Kiểm tra ý thức thực hiện nhiệm vụ của sinh viên tại trường thực tập;

- Đi liên hệ và làm việc trực tiếp với trường phổ thông. Trục tại đoàn: 2 buổi/tuần;

- Nhập điểm thực tập trên cổng thông tin cho sinh viên theo quy định.

(Trường ĐH Thủ đô Hà Nội, 2020, tr. 5)

Từ ví dụ ở trên, có thể thấy trưởng đoàn thực tập ở Trường ĐH Thủ Đô Hà Nội được yêu cầu nhiều ở các công việc liên quan đến sắp xếp và tổ chức TTSP hơn là công việc chuyên môn trong quá trình kết nối với trường phổ thông. Trưởng đoàn thực tập có thể dự giờ sinh viên để nắm được tình hình thực tập nhưng không tham gia vào quá trình đánh giá sinh viên và can thiệp vào công việc

của giáo viên hướng dẫn ở trường phổ thông (Trần & Phạm, 2017). Nhiều trường đoàn không có mặt thường xuyên ở trường phổ thông nên sự phối hợp với nhà trường còn hạn chế (Bùi, 2017).

Kiến thức và kỹ năng sư phạm của sinh viên trong thời kỳ thực tập được phát triển dựa vào tương tác với giáo viên phổ thông. Cụ thể, giáo viên phổ thông được quy định có các vai trò như:

- Trao đổi tình hình giảng dạy, kinh nghiệm giảng dạy, bồi dưỡng về mặt phương pháp cho sinh viên;
- Chỉ đạo, theo dõi, giúp đỡ sinh viên thực tập giảng dạy theo đúng kế hoạch, quy định về thực tập sư phạm;
- Hướng dẫn sinh viên soạn bài giảng, thông qua giáo án, dự giờ dạy thực tập của sinh viên và tổ chức rút kinh nghiệm, đánh giá tiết dạy;
- Cùng với tổ trưởng hoặc nhóm trưởng bộ môn đề xuất xếp loại kết quả giảng dạy của từng sinh viên để Ban chỉ đạo TTSP trường THPT xét duyệt.

(Trường ĐH Vinh, 2019, tr. 3)

Như vậy, có thể thấy giáo viên phổ thông làm việc chính với sinh viên sư phạm và bộ môn cũng như ban chỉ đạo TTSP tại trường. Rất ít trường có quy định về việc cần có sự tương tác giữa giáo viên phổ thông với giảng viên trường đại học về chuyên môn sư phạm. Phương thức tổ chức TTSP với các quy định như trên cho thấy quan hệ hợp tác thiên về hành chính giữa trường phổ thông và trường đại học; trong đó giáo viên phổ thông được coi là nguồn học chính của sinh viên.

Trong khi đó, ở phương thức số hai, sinh viên được gửi thẳng tới các trường phổ thông mà không có giảng viên dẫn đoàn. Ví dụ, Trường ĐH Quy Nhơn gửi thẳng đoàn sinh viên về các trường trong 8 tuần, bao gồm 2 tuần ổn định tổ chức và làm quen môi trường, 5 tuần thực hành và 1 tuần dành cho

tổng kết, khen thưởng. Ở mỗi tỉnh có sinh viên gửi về, Ban chỉ đạo cấp tỉnh gồm có lãnh đạo Sở GD&ĐT, Trưởng phòng Giáo dục chuyên nghiệp – thường xuyên, Trưởng phòng GD&ĐT, và các hiệu trưởng của các trường THPT. Ban chỉ đạo cấp trường gồm có lãnh đạo trường, thư kí hội đồng giáo dục, bí thư đoàn thanh niên, các tổ trưởng chuyên môn có sinh viên đến thực tập. Sinh viên được coi như “thành viên của trường phổ thông, chịu sự lãnh đạo của Ban chỉ đạo cấp trường suốt quá trình thực tập và được dự các sinh hoạt chung với nhà trường, sinh hoạt chuyên môn, chi đoàn, chi bộ...” (Trường ĐH Quy Nhơn, 2022, tr. 3). Dù lựa chọn hình thức gửi thẳng sinh viên, Trường ĐH Quy Nhơn cũng yêu cầu giảng viên bộ môn Phương pháp đi dự giờ ở các trường phổ thông với mục đích “nắm tình hình thực tế, rút kinh nghiệm cho công tác đào tạo của khoa, không tham gia vào việc đánh giá kết quả điểm thực tập của sinh viên”, đồng thời tham dự lễ tổng kết TTSP ở các trường để “nghe phản ánh, rút kinh nghiệm cho công tác đào tạo của khoa” (Trường ĐH Quy Nhơn, 2022, tr. 7). Trường ban tổ chức TTSP tại cơ sở ĐTGV có thể tổ chức kiểm tra, đánh giá các hoạt động TTSP tại trường phổ thông một lần trong suốt kỳ thực tập.

Như vậy, có thể thấy cơ sở ĐTGV chỉ hợp tác với trường phổ thông ở việc tổ chức, sắp xếp thực tập cho sinh viên, thành lập Ban chỉ đạo, gửi giảng viên về dự giờ sinh viên vào những thời gian cố định trong kỳ thực tập nhưng dừng ở mức nắm bắt tình hình thực tập và rút kinh nghiệm về tổ chức cũng như kinh nghiệm cho nội dung giảng dạy tại trường đại học. Nhân sự của cơ sở ĐTGV không tham gia sâu vào công việc ở trường phổ thông. Như vậy, phương thức tổ chức này cùng với phương thức số 1 đều dựa chủ yếu vào cách tổ chức, sắp xếp TTSP của trường phổ thông.

Ngoài ra, các hướng dẫn TTSP từ các cơ sở ĐTGV cũng cho thấy các nội dung TTSP tập trung vào các hoạt động tìm hiểu trường phổ thông, dự giờ, soạn giáo án,

giảng dạy, và thực tập chủ nhiệm. Tiêu chí đánh giá sinh viên tập trung vào kiến thức, kỹ năng, thái độ và hiệu quả sư phạm. Có một số cơ sở ĐTGV quy định việc sinh viên sư phạm cần phải thực hiện các hoạt động chiêm nghiệm sau dự giờ, giảng dạy và viết bài thu hoạch, tuy nhiên, chỉ có một số nhỏ các trường có hướng dẫn cụ thể (có biểu mẫu cụ thể) về các nội dung này. Trong một số nhỏ các văn bản này, có thể kể đến dữ liệu thu được từ văn bản hướng dẫn của Trường ĐH Sư phạm, ĐH Huế. Văn bản này hướng dẫn nội dung một buổi trao đổi rút kinh nghiệm dự giờ, trong đó yêu cầu người dạy “trình bày lại mục đích, yêu cầu, công tác chuẩn bị, thuận lợi và khó khăn của bản thân khi soạn và khi dạy, tự nhận xét ưu, khuyết điểm bài dạy, nguyên nhân thành công hay thất bại và những phương hướng cải tiến để dạy tốt trong các giờ tiếp theo; sơ bộ tự đánh giá kết quả” và gợi ý cho sinh viên “dựa vào tư liệu đã ghi chép được trong quá trình dự giờ phát biểu ý kiến từng phần, nhận xét ưu, khuyết điểm về nội dung và phương pháp giảng dạy, góp ý kiến đề khắc phục và cải tiến. Cuối cùng, giáo viên phổ thông hoặc nhóm trưởng “tổng kết các ý kiến góp ý, nêu những kết luận, khái quát ưu nhược điểm của giờ giảng, rút bài học kinh nghiệm” (Trường ĐH Sư phạm, ĐH Huế, 2020, tr. 2). Như vậy, ít nhất là năng lực chiêm nghiệm cũng đã được nhấn mạnh và trở thành một trong những nội dung được hướng dẫn trong tài liệu thực tập. Tuy nhiên, các hoạt động này không nằm trong các hoạt động được đánh giá của kỳ thực tập.

Ở phương thức số 3, các trường đại học và cao đẳng chủ động gửi sinh viên về thực tập tại các trường thực hành sư phạm. Các trường thực hành sư phạm là các trường mầm non hoặc trường phổ thông trực thuộc quản lý của các cơ sở ĐTGV hoặc trực thuộc cơ quan quản lý giáo dục của địa phương (BGD-ĐT, 2014). Ví dụ, Trường Đại học Đồng Nai có Trường Phổ thông Thực hành sư phạm, Trường Đại học Sư phạm thành phố Hồ Chí Minh có Trường Trung học

Thực hành; Trường Đại học Sư phạm Hà Nội có Trường TH, THCS, và THPT Nguyễn Tất Thành; Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội có Trường THPT Chuyên ngoại ngữ và Trường THCS Ngoại ngữ. Một trong những nhiệm vụ của các trường thực hành sư phạm là phối hợp với cơ sở ĐTGV tổ chức hướng dẫn thực hành sư phạm, TTSP và rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên của sinh viên sư phạm. Do đó, việc các cơ sở ĐTGV duy trì việc tổ chức TTSP cho sinh viên sư phạm tại các trường thực hành là một trong những cách duy trì mối liên kết bền chặt giữa lý thuyết và thực hành. Điểm lợi là sinh viên có cơ sở tiếp nhận TTSP thường xuyên, thực hành tại chỗ do trường thực hành sư phạm có thể nằm trong khuôn viên của cơ sở ĐTGV, nên sẽ có khả năng sinh viên giảm bớt được một số áp lực về thời gian và trở ngại về việc làm quen với văn hóa tổ chức trong quá trình thực tập.

Phương thức tổ chức số 4 được các cơ sở ĐTGV áp dụng để khuyến khích sự chủ động của sinh viên trong việc tìm kiếm cơ sở TTSP. Một ví dụ của phương thức này là mô hình hồ sơ thực tập tại Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội được áp dụng tại trường từ năm 2019. Sinh viên được khuyến khích tự liên hệ hoặc tìm kiếm cơ sở thực tập từ năm thứ nhất tại trường đại học. Các cơ sở giáo dục mà sinh viên có thể thực tập bao gồm các trường phổ thông, các trung tâm ngoại ngữ hoặc các cơ sở giáo dục khác. Mặc dù mô hình này có khả năng có nhiều ưu việt như tăng tính tự chủ của sinh viên trong việc tìm kiếm cơ sở thực tập, rèn luyện cho sinh viên nhiều kỹ năng mềm trong quá trình chuẩn bị hồ sơ thực tập v.v... (Trường ĐH Ngoại ngữ, 2019), tuy nhiên khi xét tới mối liên kết với trường phổ thông, rõ ràng không thấy mối liên kết nào ngoại trừ việc trường đại học tiếp nhận kết quả thực tập của sinh viên từ trường phổ thông. Như vậy, ở phương thức triển khai TTSP số 4 hợp tác không đạt mức số 1, trong khi hợp tác ở phương thức số 1 và 2 ở mức trao đổi, với

một số trường hợp mức độ hợp tác lên mức đối thoại và mở rộng mạng lưới.

5. Thảo luận và kết luận

Trong nghiên cứu này, chúng tôi đã phân tích khung chương trình đào tạo của các ngành sư phạm, tài liệu hướng dẫn và báo cáo về TTSP để tìm ra cấu trúc, phương thức tổ chức và mức độ hợp tác trong các mô hình TTSP tại các trường đại học và cao đẳng tại Việt Nam.

Nghiên cứu đã chỉ ra rằng các cơ sở ĐTGV có sự khác nhau tương đối nhiều trong cách cấu trúc các kỳ TTSP về thời lượng, số kỳ thực tập và thời điểm thực tập. Điều này tương đồng với kết quả nghiên cứu của Hà (2019). Việc phân tích 89 khung chương trình ở các ngành khác nhau giúp người đọc có cái nhìn tổng quan hơn về cách cấu trúc của kỳ TTSP ở các chương trình đào tạo sư phạm ở Việt Nam. Sự khác biệt lớn về thời lượng dành cho TTSP giữa các trường, đặc biệt giữa trường có thời lượng ít nhất (1.45%) và trường có thời lượng nhiều nhất (10.61% tổng số tín chỉ của chương trình) cho thấy tầm quan trọng của kỳ thực tập được quan niệm rất khác nhau giữa các cơ sở ĐTGV. Mặc dù chúng tôi đồng ý với Gore (2001) và Zeichner (2010) rằng thời lượng không quan trọng bằng chất lượng, chúng tôi cho rằng các chương trình đào tạo đạt tiêu chuẩn cần đáp ứng quy định tối thiểu về thời lượng TTSP để đảm bảo rằng sinh viên có đủ không gian và thời gian thực hành các kiến thức và kỹ năng học được trong chương trình đào tạo. Sau đó các cơ sở ĐTGV có thể căn cứ vào mô hình ĐTGV và các quy định về kiểm định chất lượng đào tạo để có thể có những quyết định về thời lượng của TTSP trong chương trình ĐTGV của mình. Việc có trường chỉ dành từ 2 đến 3 tín chỉ của chương trình đào tạo cho TTSP cho thấy rằng TTSP chưa được chú trọng nhiều ở một số cơ sở ĐTGV. Kết quả này phản ánh đúng mối lo ngại rằng các chương trình ĐTGV đang ưu tiên lý thuyết hơn là thực hành (Cochran-

Smith, 2013). Mặc dù thời lượng của kỳ thực tập sư phạm không phản ánh chất lượng của kỳ TTSP, chúng tôi tin rằng khi thời lượng dành cho TTSP quá ít, rõ ràng sinh viên không có cơ hội được thực hành nhiều ở môi trường thực tế ở trường phổ thông. Điều này có thể ảnh hưởng đến niềm tin, kiên thức và năng lực thực hành trong bối cảnh của sinh viên, và có thể gây cản trở cho quá trình thực hành sư phạm sau khi sinh viên ra trường (Darling-Hammond & Bransford, 2007). Do việc tiếp xúc quá ít với thực tế giảng dạy ở phổ thông, sinh viên có thể chưa có đủ kinh nghiệm quản lý lớp học, giảng dạy một lớp có sĩ số lớn, sử dụng phương pháp phù hợp với lớp học có nhiều trình độ, v.v... (Nguyen, 2020; Vo & cộng sự, 2018), trong khi những điều này đều là những kỹ năng người giáo viên có thể sử dụng rất nhiều trong tương lai.

Kết quả này hữu ích với các nhà làm chính sách và những người tham gia xây dựng khung chương trình đào tạo ở các cơ sở ĐTGV. Vì Quyết định 36/2003/QĐ-BGDĐT (BGD-ĐT, 2003) chỉ mới đề cập đến thời điểm diễn ra thực tập (năm thứ hai và năm thứ ba) mà chưa có những quy định về số tín chỉ tối thiểu nên những nhà làm chính sách ở Bộ Giáo dục và Đào tạo có thể đưa ra những quy định về thời lượng tối thiểu dành cho TTSP ở các chương trình ĐTGV để mức độ chênh lệch về thời lượng thực tập giữa các chương trình không quá nhiều. Các chính sách cũng cần làm rõ yêu cầu khác biệt về thời điểm TTSP trong trường đại học và trường cao đẳng, do chương trình đào tạo của trường cao đẳng là 3 năm nhưng chương trình đào tạo đại học kéo dài 4 năm hoặc hơn. Việc quy định TTSP vào năm 2 và năm 3 như trong Quyết định 36/2003/QĐ-BGDĐT (BGD-ĐT, 2003) có thể chưa phản ánh đúng thời điểm thực tập được thực hiện ở một số cơ sở ĐTGV trên thực tế.

Khi phân tích tài liệu hướng dẫn TTSP ở Việt Nam, nghiên cứu này cũng chỉ ra 4 phương thức tổ chức TTSP đang tồn tại ở Việt Nam – điều này tương đồng với kết

quả nghiên cứu của Trần và Phạm (2017). Mặc dù số lượng tài liệu hướng dẫn thu được trong nghiên cứu này không đại diện cho tất cả các cơ sở ĐTGV, kết quả này có thể cung cấp cho người đọc một bức tranh tương đối tổng quan về các phương thức triển khai TTSP đang được áp dụng ở Việt Nam. Nghiên cứu của chúng tôi cũng cho thấy rằng phương thức phổ biến nhất là phương thức số 1 - sinh viên sư phạm được đưa về các trường phổ thông với sự giám sát của giảng viên sư phạm hoặc các chuyên viên. Nếu xét về mức độ liên kết với trường phổ thông, phương thức này dường như cho thấy sự liên kết nhiều hơn so với các cách tổ chức còn lại. Tuy nhiên, liệu phương thức số 1 này có thực sự cho thấy tính kết nối giữa hai bên cao hơn hay không, còn cần thêm nhiều bằng chứng thực tế mới có thể khẳng định được.

Nếu kỳ thực tập được coi là cơ hội học tập của sinh viên sư phạm trong quá trình ĐTGV, là khoảng thời gian sinh viên có thể thực hành các kiến thức và kỹ năng học được ở cơ sở ĐTGV vào thực tế, thì dữ liệu từ nghiên cứu này cho thấy các cơ sở ĐTGV còn chưa tập trung vào nâng cao chất lượng học tập cho sinh viên sư phạm. Trong các quy định về nội dung thực tập và tiêu chí đánh giá của TTSP, nhiều trường chưa có hướng dẫn về các hoạt động cụ thể của quá trình học tập của sinh viên sư phạm. Từ góc nhìn của lý thuyết văn hóa-xã hội (sociocultural theory) của Vygotsky (1978) và lý thuyết tác động của môi trường xã hội lên việc học của giáo viên (situated learning theory) của Lave và Wenger (1991), sinh viên cần được tạo cơ hội tương tác với những người xung quanh, ví dụ lãnh đạo trường phổ thông, giáo viên phổ thông, và giảng viên phương pháp từ cơ sở ĐTGV, v.v... để được hướng dẫn trong quá trình thực tập. Tuy vai trò và trách nhiệm của giáo viên phổ thông và giảng viên được quy định trong các văn bản hướng dẫn, song chưa có hướng dẫn cụ thể cho các bên khi thực hiện các vai trò này. Điều đó có thể làm nảy sinh một số vấn đề trong quá trình giao tiếp giữa các bên, dẫn

đến giao tiếp chưa hiệu quả. Điều này cũng đã được tìm thấy ở các nghiên cứu trước đây. Ví dụ để thực hiện việc đưa nhận xét cho sinh viên sư phạm, vì không có hướng dẫn cụ thể và thiếu cơ chế hỗ trợ về thời gian và kỹ năng hướng dẫn, giáo viên phổ thông có thể chỉ đưa phản hồi rất ngắn gọn mà không có những buổi thảo luận chuyên sâu và hai chiều (Lê, 2014). Ngoài ra, theo lý thuyết học tập trải nghiệm (Kolb & Fry, 1975; Schon, 1983), sinh viên cũng cần có những cơ hội được chiêm nghiệm về những gì đã quan sát và trải nghiệm, dẫn đến quá trình xây dựng khái niệm và hình thành kiến thức trừu tượng, sau đó đúc rút ra các bài học và áp dụng kiến thức thu được trong bối cảnh mới. Tuy nhiên, chưa có nhiều trường hướng dẫn sinh viên thực hiện chiêm nghiệm như một hoạt động bắt buộc trong TTSP hoặc đưa hoạt động chiêm nghiệm này vào tiêu chí đánh giá của kỳ thực tập. Điều này cũng là một gợi ý cho các cơ sở ĐTGV khi soạn thảo các văn bản hướng dẫn nội dung thực tập, trong thiết kế các tiêu chí đánh giá cho sinh viên, hoặc trong các hoạt động tập huấn về kỹ năng hướng dẫn cho giáo viên và giảng viên. Như Lê (2014) đã gợi ý, các chương trình ĐTGV cần tập trung nhiều hơn vào việc nâng cao hiệu quả học tập cho sinh viên khi TTSP tại trường phổ thông. Không chỉ quy định nhiệm vụ và vai trò của các bên liên quan như trong Quyết định 36/2003/QĐ-BGDĐT (BGD-ĐT, 2003), cơ sở ĐTGV còn cần phải tập huấn với những hướng dẫn cụ thể hơn về cách thức và các bước tương tác giữa các bên nhằm nâng cao chất lượng học tập cho sinh viên sư phạm. Với giảng viên và giáo viên phổ thông, kết quả của nghiên cứu cho thấy họ cũng có thể chủ động tạo ra các cơ hội nâng cao chất lượng học tập cho sinh viên thông qua các hoạt động tương tác và chiêm nghiệm.

Nghiên cứu này cung cấp thêm bằng chứng cho các nhà nghiên cứu về cách cấu trúc các kỳ thực tập ở Việt Nam từ góc nhìn tài liệu. Mặc dù nghiên cứu không phân tích các dữ liệu từ các hình thức thu thập số liệu

khác như phỏng vấn hay quan sát để đối chứng kết quả phân tích từ tài liệu, kết quả nghiên cứu này cũng góp thêm một tiếng nói về chất lượng học tập và mức độ hợp tác trong các kỳ thực tập sư phạm ở Việt Nam. Nghiên cứu chưa đưa ra các thảo luận liên quan đến các điều kiện để đạt được mức độ hợp tác hiệu quả giữa trường phổ thông và cơ sở ĐTGV tại Việt Nam, và điều này có thể gợi mở cho các nghiên cứu khác đi sâu hơn về chủ đề này. Các nghiên cứu tiếp theo có thể tìm hiểu mức độ hợp tác giữa trường phổ thông và cơ sở ĐTGV thông qua quan sát và phỏng vấn các bên liên quan trong quá trình triển khai TTSP.

Tài trợ

Bài báo được tài trợ bởi Quỹ Phát triển Khoa học và Công nghệ Quốc gia (NAFOSTED).

Tài liệu tham khảo

- Allen, J., Singh, P., & Rowan, L. (2019). Professional experience in initial teacher education: Keeping abreast of change in the 21st century. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(4), 323-326.
- Allen, J. M., Howells, K., & Radford, R. (2013). A 'partnership in teaching excellence': Ways in which one school-university partnership has fostered teacher development. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(1), 99-110.
- Aydin, S., Demirdogen, B., Akin, F. N., Uzuntiryaki-Kondakci, E., & Tarkin, A. (2015). The nature and development of interaction among components of pedagogical content knowledge in practicum. *Teaching and Teacher Education*, 46, 37-50.
- Benson, P., & Gao, X. (2012). 'Unruly pupils' in pre-service English language teachers' teaching practicum experiences. *Journal of Education for Teaching*, 38(2), 127-140.
- Bloomfield, D. (2009). Working within and against neoliberal accreditation agendas: Opportunities for professional experience. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(1), 27-44.
- Bloomfield, D., & Nguyen, H. T. M. (2015). Creating and sustaining professional learning partnerships: Activity theory as an analytic tool. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(11), 23-44.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/ORJ0902027>
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2003). *Quyết định 36/2003/QĐ-BGDĐT về việc ban hành quy chế thực hành, thực tập sư phạm áp dụng cho các trường đại học, cao đẳng đào tạo giáo viên phổ thông, mầm non trình độ cao đẳng hệ chính quy.* <https://thukyluat.vn/vb/quyet-dinh-36-2003-qd-bgdtt-quy-che-thuc-hanh-thuc-tap-su-pham-truong-dai-hoc-cao-dang-c9b9.html>
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2014). *Thông tư số 16/2014/TT-BGDĐT về quy chế hoạt động của trường thực hành sư phạm.*
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2021). *Thông tư quy định về chuẩn chương trình đào tạo; xây dựng, thẩm định và ban hành chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học.* <https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Giao-duc/Thong-tu-17-2021-TT-BGDĐT-chuan-chuong-trinh-dao-cao-cac-trinh-do-giao-duc-dai-hoc-450547.aspx>
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2021). *Thông tư 12/2021/TT-BGDĐT ban hành chương trình và thực hiện bồi dưỡng nghiệp vụ sư phạm cho người có bằng cử nhân chuyên ngành phù hợp có nguyện vọng trở thành giáo viên THCS, THPT.* <https://luatvietnam.vn/giao-duc/thong-tu-12-2021-tt-bgdtt-chuong-trinh-boi-duong-nghiep-vu-su-pham-200906-d1.html>
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2021). *Thông tư 11/2021/TT-BGDĐT ban hành chương trình và thực hiện bồi dưỡng nghiệp vụ sư phạm cho người có bằng cử nhân chuyên ngành phù hợp có nguyện vọng trở thành giáo viên tiểu học.* <https://tuyensinhtoanquoc.net/thong-tu-11-2021-tt-bgdtt/>
- Bùi, H. T. (2017). Một số vấn đề về hoạt động thực tập sư phạm ở Trường Đại học Cần Thơ theo hệ thống tín chỉ. *Tạp chí Giáo dục*, (Số đặc biệt tháng 3), 197-219.
- Cantalini-Williams, M., Cooper, L., Grierson, A., Maynes, N., Rich, S., Tessaro, M. L., Brewer, C. A., Tedesco, S., & Wideman-Johnston, T. (2014). *Innovative practicum models in teacher education: The benefits, challenges and implementation implications of peer mentorship, service learning and*

- international practicum experiences*. Higher Education Quality Council of Ontario.
- Chua, B. L., Lee, Y. J., & Liu, W. C. (2018). The teaching practicum in Singapore: Developing teacher identity and professional practices. In K. J. Kennedy & J. C.-K. Lee (Eds.), *Routledge international handbook of schools and schooling in Asia* (pp. 912-921). Routledge.
- Cochran-Smith, M. (2013). Introduction: The politics of policy in teacher education: International perspectives. *The Educational Forum*, 77(1), 3-4.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2007). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. John Wiley & Sons.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Flores, M. A. (2016). Teacher education curriculum. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education* (pp. 187-230). Springer.
- Gore, J. M. (2001). Beyond our differences: A reassembling of what matters in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 124-135.
- Green, C. A., Tindall-Ford, S. K., & Eady, M. J. (2020). School-university partnerships in Australia: A systematic literature review. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(4), 403-435.
- Grudnoff, L. (2011). Rethinking the practicum: Limitations and possibilities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(3), 223-234.
- Grudnoff, L., & Williams, R. (2010). Pushing boundaries: Reworking university-school practicum relationships. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 45(2), 33-45.
- Ha, L. K. A. (2019). Improving teaching practicum: Suggestions from the analysis of foreign language teacher education curricula. *VNU Journal of Foreign Studies*, 35(2), 116-126. <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4354>
- Hartley, M., & Huddleston, T. (2010). *School-community-university partnerships for a sustainable democracy: Education for democratic citizenship in Europe and the United States of America*. Council of Europe Publishing. https://repository.upenn.edu/gse_pubs/386
- Jackson, A., & Burch, J. (2019). New directions for teacher education: Investigating school/university partnership in an increasingly school-based context. *Professional Development in Education*, 45(1), 138-150.
- Jones, M., Hobbs, L., Kenny, J., Campbell, C., Chittleborough, G., Gilbert, A., Herbert, S., & Redman, C. (2016). Successful university-school partnerships: An interpretive framework to inform partnership practice. *Teaching and Teacher Education*, 60, 108-120.
- Kolb, D. A., & Fry, R. E. (1975). Toward an applied theory of experiential learning. In C. Cooper (Ed.), *Theories of group processes* (pp. 34-56). John Wiley & Sons.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Le Cornu, R., & Ewing, R. (2008). Reconceptualising professional experiences in pre-service teacher education... reconstructing the past to embrace the future. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1799-1812.
- Lê, V. C. (2014). Great expectations: The TESOL practicum as a professional learning experience. *TESOL Journal*, 5(2), 199-224.
- Loh, J., & Hu, G. (2019). Teacher education in Singapore. In G. Noblit (Ed.), *Oxford research encyclopedia of education* (pp. 1-22). Oxford University Press.
- Major, J., & Santoro, N. (2016). Supervising an international teaching practicum: Building partnerships in postcolonial contexts. *Oxford Review of Education*, 42(4), 460-474.
- Mena, J., Hennissen, P., & Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47-59.
- Mills, C. (2013). A Bourdieuan analysis of teachers' changing dispositions towards social justice: The limitations of practicum placements in pre-service teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(1), 41-54.
- Nguyen, H. T. T. (2020). Learning to teach across the boundary: A cultural historical activity

- theory perspective on a university-school partnership in Vietnam. *Teaching and Teacher Education*, 96, Article 103183. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103183>
- Ottesen, E. (2007). Reflection in teacher education. *Reflective Practice*, 8(1), 31-46.
- Ryan, G., Toohey, S., & Hughes, C. (1996). The purpose, value and structure of the practicum in higher education: A literature review. *Higher Education*, 31(3), 355-377.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Sewell, A., Cody, T. L., Weir, K., & Hansen, S. (2018). Innovations at the boundary: An exploratory case study of a New Zealand school-university partnership in initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(4), 321-339.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Trần, A. T., & Phạm, T. T. (2017). Các loại hình tổ chức thực tập sư phạm ở Việt Nam. *Tạp chí Giáo dục*, (Số đặc biệt tháng 3), 92-103. <https://tapchigiaoduc.moet.gov.vn/vi/magazine/so-dac-biet-thang-3-267/27-cac-loai-hinh-to-chuc-thuc-tap-su-pham-o-viet-nam-4005.html>
- Trường Đại học Ngoại ngữ. (2019). *Quyết định 1955/QĐ-ĐHNN ban hành quy chế về thực hành, thực tập và phát triển kỹ năng hỗ trợ của sinh viên Trường Đại học Ngoại ngữ – ĐHQGHN*. <https://hssv.ulis.vnu.edu.vn/quy-che-ve-thuc-tap-thuc-hanh-va-phat-trien-ky-nang-bo-tro/>
- Trường Đại học Quy Nhơn. (2022). *Hướng dẫn thực tập sư phạm năm học 2022-2023*. <https://pdtdh.qnu.edu.vn/vi/ttsp1/he-thong-van-ban-ttsp1-nam-hoc-2022-2023-5958>
- Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế. (2020). *Quy định về kiến tập, thực tập sư phạm*. http://www.dhsphue.edu.vn/media/db_html_cmp_010901/20171023085730_quy_dinh_ve_thuc_tap_su_pham_2017.docx
- Trường Đại học Thủ đô Hà Nội. (2020). *Hướng dẫn thực tập sư phạm năm học 2020-2021*. <https://hnmu.edu.vn/thuc-tap-su-pham/he-thong-van-ban-bieu-mau-va-huong-dan-thuc-tap-nam-hoc-2020-2021.html>
- Trường Đại học Vinh. (2019). *Quy định về hướng dẫn thực tập sư phạm cho sinh viên thực tập tại các trường THPT năm học 2019–2020*. <https://phongdaotao.vinhuni.edu.vn/hoat-dong-chuyen-mon/seo/quy-dinh-ve-huong-dan-thuc-tap-su-pham-cho-sinh-vien-thuc-tap-tai-cac-truong-thpt-nam-hoc-2019-2020-95833>
- Tsui, A. B. M., & Law, D. Y. -K. (2007). Learning as boundary-crossing in school–university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1289-1301.
- Ure, C., Gough, A., & Newton, R. (2009). *Practicum partnerships: Exploring models of practicum organisation in teacher education for a standards-based profession*. Australian Learning and Teaching Council. <https://core.ac.uk/download/pdf/30683516.pdf>
- Vo, K. A. T., Pang, V., & Lee, K. W. (2018). Teaching practicum of an English teacher education program in Vietnam: From expectations to reality. *Journal of Nusantara Studies (JONUS)*, 3(2), 32-40.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Walton, E., & Rusznyak, L. (2013). Pre-service teachers' pedagogical learning during practicum placements in special schools. *Teaching and Teacher Education*, 36, 112-120.
- Yuan, R., & Lee, I. (2014). Pre-service teachers' changing beliefs in the teaching practicum: Three cases in an EFL context. *System*, 44, 1-12.
- Zeichner, K. (1992). Rethinking the practicum in the professional development school partnership. *Journal of Teacher Education*, 43(4), 296-307.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.

THE STRUCTURE OF PRACTICUMS AND THE SCHOOL-UNIVERSITY PARTNERSHIP IN TEACHER EDUCATION IN VIETNAM: A DOCUMENT ANALYSIS STUDY

Tran Thi Lan Anh^{1*}, Cao Thuy Hong¹, Nguyen Mai Hoa²

¹ VNU University of Languages and International Studies, 2 Pham Van Dong, Cau Giay, Ha Noi, Vietnam

² University of New South Wales, High St Kensington NSW 2052, Sydney, Australia

Abstract: Practicum is an important component of teacher education programs in Vietnam. However, there is little research that can provide readers with an overview of the organisation of practicums and the level of school-university partnership in this context. The present study analyzes data obtained from 89 curricula from 22 teacher training institutions, and policy documents, implementation manuals and reports from 36 institutions in Vietnam. The results of document analysis show that there is a great difference between institutions in terms of the number of practicums, the duration of the practicums, its beginning and ending points. In addition, document analysis also shows that 4 models of practicums are being implemented at teacher training institutions showing different levels of partnership between universities and schools. Findings of this study are useful to policymakers on practicum policies, curriculum designers, lecturers, pedagogical students, and school teachers.

Keywords: practicum, university-school partnership, teacher education, practicum structure, practicum models