

NGHIÊN CỨU TÁC ĐỘNG THỰC TIỄN GIÁO DỤC - MỘT LOẠI HÌNH NGHIÊN CỨU NHẪM NÂNG CAO NĂNG LỰC SỰ PHẠM CHO SINH VIÊN

Nguyễn Duân - Đại học Huế

Đinh Thị Hồng Vân - Nguyễn Phước Cát Tường, Trường Đại học Sư phạm - Đại học Huế

Ngày nhận bài: 03/10/2016; ngày sửa chữa: 19/10/2016; ngày duyệt đăng: 21/10/2016.

Abstract: Currently, pedagogical skill training programs in Vietnam have still remained many shortcomings, thus pedagogical competence of students has not met the requirements. So far, although many solutions have been proposed and implemented, few achievements have been made. This article aims to provide a review of pedagogical action research - a new approach to improve pedagogical skills of student teachers. This, in turn, helps provide more creative breakthroughs in proposing and implementing measures to improve pedagogical skills for Vietnamese student teachers.

Keywords: Pedagogical competency, students, pedagogical action research, pedagogical skills training programs.

1. Mở đầu

Hiện nay, dưới áp lực vũ bão của toàn cầu hóa và nền kinh tế tri thức, ở bất cứ quốc gia nào, việc nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên luôn là một vấn đề có tính cấp thiết cao, nhằm mục đích tạo ra được những thế hệ giáo viên kế cận tiến bộ hơn, đáp ứng được những yêu cầu phát triển của xã hội hiện đại trong thế kỉ XXI.

Chất lượng đào tạo giáo viên vốn vẫn được đo bằng kiến thức chuyên ngành và phương pháp dạy học (PPDH) hay còn gọi là kiến thức chuyên môn và nghiệp vụ sư phạm (NVSP). Ở thời nào cũng vậy, hai yếu tố đó được coi như “2 chân” của mỗi giáo viên [1]. Tuy nhiên, trên thế giới, các nghiên cứu gần đây đều nhấn mạnh dạy học là một ngành học rất đặc thù, trong đó NVSP được xem là thành tố quan trọng hơn cả kiến thức chuyên môn bởi có lẽ không thiếu những giáo viên có chuyên môn giỏi nhưng PPDH lại không tốt nên không thể tổ chức hiệu quả việc lĩnh hội tri thức cho người học [2], [3]. Trong nghiên cứu của mình, các tác giả Coe, Aloisi, Higgins và Major [4] kết luận rằng, các thành tố góp phần quyết định đến chất lượng dạy học và thành tích học tập của người học đều là những thành tố liên quan đến NVSP, đó là: 1) Lí luận và PPDH bộ môn; 2) Chất lượng hướng dẫn (đặt câu hỏi, tạo các bước đệm...); 3) Bầu không khí lớp học; 4) Quản lí lớp học; 5) Niềm tin của giáo viên; 6) Giao tiếp sư phạm.

Cũng cùng quan điểm này, trong nghiên cứu gần đây nhất, Siez, Voss và Kunter [5] nhấn mạnh, chỉ kiến thức chuyên môn thôi thì hoàn toàn chưa đủ; bên cạnh kiến thức chuyên môn, các kiến thức về PPDH bộ môn đặc biệt rất quan trọng trong việc tổ chức và trao đổi các nhiệm vụ học tập. Những năng lực này có tính dự báo

cao nhất đối với sự kích hoạt nhận thức và thành tích học tập của người học [6], [7]. Quan trọng hơn, những kiến thức Giáo dục học/Tâm lí học như chiến lược quản lí lớp học, PPDH, đánh giá lớp học và kĩ năng ứng xử với một tập thể học sinh đa dạng, khác biệt nhau từ nguồn gốc gia đình, trình độ nhận thức, trải nghiệm, sở thích... lại có tính dự báo rất lớn đối với năng lực học tập của học sinh.

Vì thế, để góp phần nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên, từ đó, nâng cao chất lượng dạy học, trên thế giới và Việt Nam hiện nay, các giải pháp vĩ mô và vi mô hầu như đều hướng đến mục tiêu quan trọng nhất là nâng cao NVSP cho sinh viên (SV). Điều này càng trở nên cấp thiết hơn khi hàng loạt các nghiên cứu về thực trạng chất lượng đào tạo NVSP đều có chung một kết luận rằng: *Chương trình đào tạo giáo viên trong các trường đại học sư phạm hiện nay thiên về trang bị lí luận, xem nhẹ và thiếu biện pháp rèn luyện kĩ năng nghề nghiệp cho SV; chương trình NVSP của các trường thiếu tính hệ thống; chưa có sự phối hợp chặt chẽ giữa cán bộ giảng dạy các học phần Tâm lí học, Giáo dục học, Lí luận dạy học bộ môn trong việc xây dựng chương trình NVSP thống nhất trong nhà trường; đội ngũ giảng viên dạy NVSP chưa được đào tạo bài bản, chủ yếu là theo kinh nghiệm công tác, các năng lực phát triển nghề nghiệp cũng còn rất khiêm tốn...* Theo đó, các kết quả khảo sát về thực trạng năng lực sư phạm của SV cũng không mấy khả quan: *nhút nhát, thụ động, giao tiếp kém, kĩ năng sống yếu và thiếu, chưa sáng tạo trong tiếp thu những kiến thức NVSP, thiếu kĩ năng quan sát, kĩ năng biểu đạt ngôn ngữ; trình bày bảng xấu, chưa khoa học; không phối kết hợp giữa nói và viết bảng; không tạo được hứng thú cho học sinh học tập, kĩ năng quản lí lớp kém; còn tham kiến thức, chưa biết nhấn mạnh, khắc sâu vào nội dung trọng tâm*

của bài dạy; phương pháp giảng dạy kém... [8]. Quan trọng hơn, trong những năm gần đây, qua rất nhiều hội thảo quốc gia bàn về vấn đề nâng cao chất lượng NVSP cho SV, chúng ta vẫn chưa tìm ra được các giải pháp đúng đắn cũng như chưa triển khai thực hiện hiệu quả các biện pháp khả thi. Bên cạnh đó, cũng cần phải nhìn nhận rằng, khá nhiều biện pháp đề xuất đều tương tự nhau, chung chung, không có tính định hướng cụ thể cũng như không có tính đột phá và sáng tạo.

Trên bình diện lí luận và thực tiễn như vậy, bài viết này giới thiệu phương pháp học nghề sư phạm dựa trên nghiên cứu tác động thực tiễn giáo dục (NCTĐTTGD) - một phương pháp mới trong đào tạo NVSP hiện nay trên thế giới - nhằm cung cấp những định hướng cụ thể hơn, sáng tạo hơn trong việc đề xuất và thực hiện các giải pháp nâng cao kĩ năng sư phạm cho SV Việt Nam.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Nghiên cứu tác động thực tiễn giáo dục là gì?

Nghiên cứu tác động/hành động (action research) là một phương thức nghiên cứu đã được Kurt Lewin đề xuất lần đầu tiên vào năm 1946. Nghiên cứu tác động là nghiên cứu được nảy sinh và tiến hành để giải quyết một vấn đề có tính tức thời, hoặc là một quá trình mà một cá nhân trong nhóm tự rút kinh nghiệm trong tiến trình giải quyết vấn đề để cải thiện cách thức mà họ đã xác định và giải quyết vấn đề đó [9]. Nghiên cứu tác động hiểu một cách đơn giản là sự kết hợp giữa “hành động” và “nghiên cứu”. Vì thế, dưới một góc độ nào đó có thể xem nghiên cứu hành động là một kiểu “*học bằng cách thực hiện - learning by doing*” - một nhóm người xác định một vấn đề nào đó gây khó khăn, cản trở hiệu quả hoạt động của cá nhân; họ tiến hành một hành động nào đó để giải quyết nó và đánh giá xem nỗ lực của mình có đạt được thành công không; và nếu cảm thấy cách giải quyết đó chưa đem lại kết quả khả quan, họ lại cố gắng tìm kiếm giải pháp mới và cứ tiếp tục như vậy cho đến khi nào bản thân chứng minh được các biện pháp thực sự đem lại sự cải tiến cho thực tiễn [10].

Nghiên cứu tác động không phải là nghiên cứu về con người hay tìm kiếm tất cả thông tin có sẵn về một chủ đề nào đó để tìm câu trả lời chính xác và đúng đắn; mà nó nhấn mạnh đến việc con người hành động để nâng cao kĩ năng, kĩ thuật và chiến lược của họ. Nghiên cứu tác động không nghiên cứu việc *tại sao* chúng ta làm điều gì đó mà là *cách* để chúng ta cải thiện những điều đó tốt hơn [11].

Với ý nghĩa như vậy, gần đây, nghiên cứu tác động trở nên phổ biến trên thế giới như là một “*hình thức để học nghề*” [12; tr 7] và nó được sử dụng như là một tiến trình có tính hệ thống để giải quyết những vấn đề giáo dục và nâng cao kĩ năng thực hành của giáo viên, thông

qua việc giáo viên sử dụng kĩ thuật nghiên cứu để hiểu sâu sắc hơn về thực tiễn, môi trường dạy học của họ [11], [13] [11].

Khái niệm “*Nghiên cứu tác động thực tiễn giáo dục*” (pedagogical action research hay classroom research) được hiểu là một dạng nghiên cứu hành động, được tiến hành trong môi trường trường học và lớp học, mục đích trả lời, giải quyết, cải tạo những vấn đề thực tiễn đến hoạt động dạy và học [14]. Nói cách khác, NCTĐTTGD là quá trình mà các thành phần tham gia kiểm tra, đánh giá, khảo sát, cải tạo thực tiễn giáo dục của riêng họ một cách hệ thống và cẩn thận thông qua việc sử dụng các kĩ thuật nghiên cứu [11].

2.2. Các bước tiến hành nghiên cứu tác động thực tiễn giáo dục

Không có một con đường duy nhất đúng đắn để thực hiện nghiên cứu tác động [15], [16]; nhiều mô hình nghiên cứu tác động được đề xuất. Theo Norton [17], một vòng nghiên cứu tác động bao gồm: 1) Xác định vấn đề; 2) Suy nghĩ cách để khắc phục, xử lí, giải quyết vấn đề; 3) Tiến hành giải quyết vấn đề; 4) Đánh giá chúng; 5) Điều chỉnh cho hoạt động thực tiễn trong tương lai. Một mô hình khác do Mettetal [10] đề xuất thì lại có 07 bước: 1) Xác định vấn đề; 2) Điềm lại, xem lại cơ sở lí luận (các tài liệu, các nghiên cứu liên quan đến vấn đề...); 3) Lên kế hoạch chiến lược nghiên cứu; 4) Thu thập dữ liệu; 5) Phân tích dữ liệu; 6) Hành động dựa trên kết quả nghiên cứu; 7) Chia sẻ kết quả thu được.

Dựa trên quy trình của Mettetal, tác giả Ahmad [18] đã đề xuất quy trình tiến hành NCTĐTTGD dành cho SV sư phạm gồm 08 bước như sau: 1) *Xác định và giới hạn lại vấn đề*: SV xác định một vấn đề xảy ra trong lớp học, trường học mà các em quan tâm và mong muốn giải quyết vấn đề đó (như thảo luận nhóm kém hiệu quả, nhiều học sinh nói chuyện riêng, làm việc riêng trong giờ học, không đủ tài liệu học tập, không có phương pháp tự học, kĩ năng thuyết trình của học sinh kém...). Vai trò của giảng viên (GV) hướng dẫn là giúp SV lựa chọn những vấn đề có tính cấp thiết, xác thực, có thể thực hiện được và có ý nghĩa trong việc cải thiện môi trường giáo dục, cải thiện kĩ năng sư phạm của cá nhân SV... 2) *Tìm kiếm, xây dựng cơ sở lí luận cho vấn đề đó*: Mỗi SV xây dựng cơ sở lí luận về vấn đề mà họ đặt ra. SV tiến hành phân tích, tổng hợp hóa, khái quát hóa thông tin từ nhiều nguồn khác nhau: sách về giáo dục, tâm lí học, các luận văn, luận án về Giáo dục học và Tâm lí học giáo dục, các bài báo khoa học từ các cơ sở dữ liệu giáo dục, từ các websites trên Internet... Vai trò của GV hướng dẫn là giúp SV lựa chọn những nguồn tư liệu đáng tin cậy và bổ ích; 3) *Phát triển kế hoạch nghiên cứu*: SV tìm kiếm những giải pháp khả thi cho vấn đề được xác

định. Mỗi SV xây dựng một kế hoạch để tìm kiếm câu trả lời cho vấn đề đó; phải chứng minh được rằng, các giải pháp cụ thể và phương tiện khảo sát mà họ lựa chọn là hiệu quả và hợp lí. Mỗi SV phải đề ra một câu hỏi nghiên cứu (ví dụ: Khả năng đọc hiểu của học sinh lớp tôi thực tập khá kém. Tôi muốn sử dụng sơ đồ tư duy để nâng cao kĩ năng này cho các thành viên lớp của tôi. Câu hỏi nghiên cứu của tôi là: *Tác dụng của việc sử dụng sơ đồ tư duy đối với khả năng đọc hiểu của lớp tôi như thế nào?*). Vai trò của GV hướng dẫn là giúp SV ở một số khía cạnh mà họ gặp khó khăn như xây dựng câu hỏi nghiên cứu, lựa chọn thiết kế nghiên cứu hay không chế các biến số không mong muốn;

4) *Thực hiện kế hoạch và thu thập dữ liệu*: SV thực hiện kế hoạch mà họ đã dự kiến. Chẳng hạn như với ví dụ trên, SV phải kiểm tra thử khả năng đọc hiểu của các học sinh trong lớp, sau đó hướng dẫn cụ thể các bước sử dụng sơ đồ tư duy trong đọc hiểu và cả lớp sẽ thực hiện theo đúng phương án này trong khoảng 5-6 tuần ở lớp cũng như ở nhà... Sau tuần thứ sáu, SV kiểm tra lại khả năng đọc hiểu của các em học sinh trong lớp thực tập của mình để đánh giá hiệu quả tác động của các giải pháp. Nguồn dữ liệu có thể rất khác nhau, có thể bao gồm: trắc nghiệm, kết quả điều tra, thiết kế nhiệm vụ, đánh giá của GV, bình luận trong các buổi thảo luận lớp, quan sát hành vi, phỏng vấn, hồ sơ cá nhân, video thu hình, băng ghi âm, băng hỏi, băng kiểm, và sản phẩm của SV... Tùy vào câu hỏi nghiên cứu, một số SV sẽ thu thập dữ liệu của một số cá nhân nhưng cũng có một số SV phải thu thập dữ liệu của cả lớp. Vai trò của GV hướng dẫn trong bước này là giúp họ lựa chọn đúng công cụ, hướng dẫn họ lựa chọn dữ liệu phù hợp với vấn đề đang nghiên cứu;

5) *Phân tích dữ liệu*: Dữ liệu thu thập được phân tích để trả lời câu hỏi nghiên cứu ở bước 2. SV phân tích dữ liệu để đánh giá hiệu quả, tác dụng của các giải pháp. Vai trò của GV hướng dẫn trong bước này là giúp SV tổ chức dữ liệu sao cho các em có thể xác định được xu hướng và vấn đề cốt lõi. GV hướng dẫn cũng có thể giúp SV trong việc phân tích thống kê các dữ liệu;

6) *Phát triển một kế hoạch hành động để giải quyết vấn đề*: Sử dụng các thông tin từ phân tích dữ liệu, mỗi SV thiết kế một kế hoạch hành động cho phép họ tạo nên một sự thay đổi nào đó liên quan đến thực tiễn dạy và học. Một kế hoạch hành động là những chiến lược đề xuất cho việc triển khai chính thức, đồng bộ và đại trà kết quả dự án nghiên cứu tác động. Chẳng hạn như với ví dụ trên, nếu sơ đồ tư duy thực sự nâng cao kĩ năng đọc hiểu của người học thì phương pháp này sẽ được tiếp tục dùng trong những giờ đọc hiểu; nếu không, SV phải trở lại với chiến lược cũ hoặc tiếp tục với một giải pháp mới;

7) *Chia sẻ kết quả nghiên cứu*: Mỗi SV sẽ trình bày dự án NCTĐTTGD của mình trong một seminar. Các khán giả sẽ đặt câu hỏi, trao đổi và SV phải chứng minh được cho khán giả thấy sự lựa

chọn phương án của họ là đúng đắn và hợp lí; 8) *Rút bài học kinh nghiệm cho cả quá trình nghiên cứu*: SV rà soát, xem xét lại toàn bộ quá trình nghiên cứu, xác định tác dụng của nghiên cứu và quyết định xem nên điều chỉnh, thay đổi gì cho việc triển khai dự án trong tương lai.

Như vậy, quan trọng nhất trong việc tiến hành các quy trình này là sự hợp tác rất chặt chẽ và đồng bộ giữa các thành phần tham gia vào NCTĐTTGD của SV sư phạm: GV hướng dẫn nghiên cứu tại trường sư phạm; GV hướng dẫn thực tập tại trường phổ thông, SV thực tập, học sinh, cán bộ quản lí, nhân viên, trường phổ thông mà SV thực tập... Mỗi thành viên tham gia với mỗi vai trò khác nhau đảm bảo cho sự tăng cường hiểu biết, hỗ trợ và giáo dục học tập lẫn nhau trong hoạt động nghề nghiệp.

2.3. Ý nghĩa của việc tổ chức cho sinh viên sư phạm thực hiện nghiên cứu tác động thực tiễn giáo dục đối với việc phát triển kĩ năng nghề nghiệp

Các kết quả nghiên cứu gần đây nhất của Almad [18], Ramos và Faustino [19] cho thấy, SV tự thực hiện các nghiên cứu hành động đã góp phần cải thiện và nâng cao kĩ năng sư phạm cho SV, đặc biệt là kĩ năng quan sát sư phạm, giao tiếp sư phạm, lên kế hoạch, trình bày (thuyết trình), đánh giá, làm việc nhóm, trao đổi, rút kinh nghiệm, nghiên cứu khoa học... Việc nghiên cứu cải tạo thực tiễn giáo dục thực sự là một hình thức học nghề sư phạm bởi: - NCTĐTTGD cho phép các giáo viên tương lai nâng cao kĩ năng thực hành nghề vì nó cho họ cơ hội xem xét một cách kĩ lưỡng bối cảnh nghề dạy học như một người khảo sát, khám phá, đồng thời là người chủ động tham gia vào cải tạo nó; - Việc NCTĐTTGD là một nội dung, nhiệm vụ học tập của SV trong các học phần liên quan đến Giáo dục pháp và Thực tập sư phạm. Vì thế, tình huống, vấn đề của thực tiễn nghề nghiệp trở thành một đơn vị học tập về nghề, tức là gắn kết, tích hợp kiến thức lí luận với thực tiễn, gắn học lí thuyết với thực hành [20]. Qua đó, SV có cơ hội hiểu sâu hơn các lí thuyết về giáo dục, tâm lí học giáo dục... và áp dụng chúng để giải quyết vấn đề trong thực tiễn. Theo đó, một số kinh nghiệm của thực tiễn lại được tiếp tục khái quát hóa để làm phong phú thêm lí luận, được chia sẻ để trở thành công cụ hành động, giải quyết vấn đề khi SV thực sự đứng lớp sau này; - Các NCTĐTTGD có thể nâng cao niềm tin về nghề, người, chính mình cho các giáo viên tương lai. Nhờ thực hiện các nghiên cứu tác động này mà họ trở nên sáng tạo, cởi mở hơn, tích cực, năng động, toàn diện hơn so với những SV tiếp cận những phương pháp truyền thống. Chính những đặc tính này là góp phần tạo nên niềm tin về khả năng dạy học hiệu quả cho các giáo viên tương lai [18]; - NCTĐTTGD là một công việc thường xuyên và liên tục, nó là một vòng tròn khép kín cho phép GV và SV nhận định rằng, thực tiễn giáo dục,

môi trường, tình huống giáo dục, con người tham gia vào giáo dục luôn luôn thay đổi và cần được nghiên cứu, khảo sát để cải tạo. Đó là một quá trình học tập suốt đời.

3. Kết luận

Chất lượng của giáo dục không chỉ phụ thuộc vào chương trình đào tạo và cơ sở vật chất mà quan trọng hơn là phụ thuộc chất lượng dạy - học của thầy và trò. Ở Việt Nam hiện nay, thực trạng đào tạo NVSP còn khá nhiều bất cập, kỹ năng sư phạm của SV “vừa yếu lại vừa thiếu”. Vì thế, cần phải có một bước tiếp cận đột phá để SV trở thành những người học tích cực, chủ động phát triển nghề nghiệp của mình thông qua việc tham gia vào các dự án cải tạo thực tiễn giáo dục. Sự chuyển đổi sang phương thức rèn luyện NVSP bằng NCTĐTTGD có lẽ là một đề xuất thiết thực trong bối cảnh đào tạo giáo viên hiện nay tại Việt Nam.

Tài liệu tham khảo

- [1] Phạm Thị Kim Anh (2011). *Đổi mới rèn luyện nghiệp vụ sư phạm: Giải pháp nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên*. Tạp chí Giáo dục, số 269, tr 17-19.
- [2] Depaepe, F. - Verschaffel, L. - Kelchtermans, G. (2013). *Pedagogical content knowledge: A systematic review of the way in which the concept has pervaded mathematics educational research*. Teaching and Teacher Education, Vol. 34, pp. 12-25.
- [3] Krauss, S. - Baumert, J. - Blum, W. (2008a). *Secondary mathematics teachers' pedagogical content knowledge and content knowledge: Validation of the COACTIV constructs*. ZDM-The International Journal on Mathematics Education, Vol. 40 (5), pp. 873-892.
- [4] Coe, R. - Aloisi, C. - Higgins, S. - Elliot Major, L. (2014). *What makes great teaching? Review of the underpinning research*. London: Sutton Trust.
- [5] Siez, J. - Voss, T. - Kunter, M. (2015). *When knowing is not enough - the relevance of teachers' cognitive and emotional resources for classroom management*. Frontline Learning Research, Vol. 3 (1).
- [6] Baumert, J. - Kunter, M. - Blum, W. - Brunner, M. - Voss, T. - Jordan, A. - Klusmann, U., et al. (2010). *Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress*. American Education Research Journal, Vol. 47 (1), pp. 133-180.
- [7] Hill, H. C. - Rowan, B. - Ball, D. L. (2005). *Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement*. American Educational Research Journal, Vol. 42 (2), pp. 371-406.
- [8] Trương Thị Bích (2014). *Về sự gắn kết giữa trường đại học sư phạm với trường phổ thông trong đào tạo và bồi dưỡng giáo viên*. Tạp chí Giáo dục, số 6, tr 29-31.
- [9] Volk, K. (2010). *Action research as a sustainable endeavor for teachers: does initial training lead to further action?* *Action Research 2010*, doi: 10.1177/147650309351358.
- [10] Mettetal, G. (2003). *Improving teaching through classroom action research*. In V. Lee (Ed.), *Essays on Teaching Excellence*. Fort Collins, CO: Professional & Organizational Network in Higher Education.
- [11] Ferrance, E. (2000). *Themes in Education: Action Research*. Brown University: The Education Guide. Second Edition. London, UK: Sage Publications.
- [12] McNiff, J. - Whitehead, J. (2011). *All You Need To Know About Action Research*. Los Angeles: SAGE.
- [13] Kemmis, S. - McTaggart, R. (2000). *Participatory action research*. In N. Denzin & Y. Lincoln, (Eds.). *The Sage Handbook of qualitative research* (2nd ed.) (pp. 567-605.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- [14] Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [15] Goswami, D. - Rutherford, R. (2009). *What's going on here? Seeking answers through teacher inquiry*. In D. Goswami, C. Lewis, M. Rutherford, & D. Waff (Eds.). *Teacher Inquiry: Approaches to language & literacy research* (pp. 1-11). New York: Teachers College Press.
- [16] Sagor, R. (2011). *The action research guidebook: A four-stage process for educators & school teams* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Corwin.
- [17] Norton, L. (2009). *Action research in teaching & learning: A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. London: Routledge.
- [18] Ahmad, S., Z. (2012). *Pedagogical action research projects to improve the teaching skills of Egyptian efl student teachers*. Proceedings of ICER 2012 Conference 19th-21st November 2012, Madrid, Spain, pp. 3589-3599.
- [19] Ramos, C., R., - Faustino, C., C. (2013). *Developing Reflective and Investigative Skills in Teacher Preparation Programs: The design and implementation of the Classroom Research Component at the Foreign Language Program of Universidad del Valle*. Colombian Applied Linguistics Journal, pp. 22-49.
- [20] Vũ Thị Sơn (2012). *Phương thức học nghề sư phạm dựa trên nghiên cứu tác động thực tiễn giáo dục*. Kỷ yếu Hội thảo Khoa học “Mô hình và phương thức đào tạo giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục”. NXB Đại học Huế.