

BỘ Y TẾ

PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC TRONG CÁC TRƯỜNG CAO ĐẲNG VÀ TRUNG CẤP Y TẾ

(TÀI LIỆU DÙNG CHO GIẢNG VIÊN, GIÁO VIÊN)

Chủ biên : BS. CK II. NGHIÊM XUÂN ĐỨC

KIẾN THỨC
(Knowledge)

3T - 3H

THỰC HÀNH
(Practice)

THÁI ĐỘ
(Attitude)



NHÀ XUẤT BẢN GIÁO DỤC

BỘ Y TẾ

PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC

TRONG CÁC TRƯỜNG CAO ĐẲNG VÀ TRUNG CẤP Y TẾ

(Tài liệu dùng cho giảng viên, giáo viên)

MÃ SỐ : C.34.W.20

NHÀ XUẤT BẢN GIÁO DỤC

HÀ NỘI – 2008

Chỉ đạo biên soạn:

VỤ KHOA HỌC VÀ ĐÀO TẠO – BỘ Y TẾ

Biên soạn:

BS. CKII. NGHIÊM XUÂN ĐỨC

Tham gia tổ chức bản thảo:

ThS. PHÍ VĂN THÂM

LỜI GIỚI THIỆU

Thực hiện một số điều của Luật Giáo dục, Bộ Y tế đã ban hành chương trình khung đào tạo trung cấp Ngành Y tế. Bộ Y tế tổ chức biên soạn tài liệu dạy – học các môn cơ sở và chuyên môn theo chương trình trên nhằm từng bước xây dựng bộ sách đạt chuẩn chuyên môn trong công tác đào tạo nhân lực y tế.

Sách *Phương pháp dạy học trong các trường cao đẳng và trung cấp y tế* được biên soạn dựa trên chương trình giáo dục nghề của Bộ Y tế và chương trình khung đã được phê duyệt. Sách được tác giả BS. CKII Nghiêm Xuân Đức biên soạn theo phương châm: kiến thức cơ bản, hệ thống; nội dung chính xác, khoa học; cập nhật các tiến bộ khoa học, kỹ thuật hiện đại và thực tiễn Việt Nam. Sách được cấu trúc gồm 18 bài. Tài liệu là tiền đề để các giáo viên và học sinh các trường có thể áp dụng phương pháp dạy – học tích cực.

Sách *Phương pháp dạy học trong các trường cao đẳng và trung cấp y tế* đã được Hội đồng chuyên môn thẩm định sách và tài liệu dạy – học trung cấp và dạy nghề của Bộ Y tế thẩm định vào năm 2007. Bộ Y tế quyết định ban hành tài liệu dạy – học chính thức của Ngành Y tế giai đoạn 2006 – 2010. Trong quá trình sử dụng, sách phải được chỉnh lý, bổ sung và cập nhật.

Bộ Y tế chân thành cảm ơn các tác giả và Hội đồng chuyên môn thẩm định đã giúp hoàn thành cuốn sách; Cảm ơn BS. Nguyễn Phiên, nguyên phó Vụ trưởng Vụ KHĐT, TS. Phan Thục Anh, nguyên Giảng viên Đại học Dược Chuyên gia về giáo dục y học đã đọc và phản biện, hiệu đính để cuốn sách sớm hoàn thành kịp thời, phục vụ cho công tác đào tạo nhân lực y tế.

Lần đầu xuất bản sách khó tránh khỏi thiếu sót, chúng tôi mong nhận được ý kiến đóng góp của đồng nghiệp, các bạn sinh viên và các độc giả để lần xuất bản sau sách được hoàn thiện hơn.

VỤ KHOA HỌC VÀ ĐÀO TẠO – BỘ Y TẾ

LỜI NÓI ĐẦU

Trong nhiều năm qua, Ngành Y tế đã tiến hành đổi mới trong công tác đào tạo giảng viên, giáo viên y dược. Tuy vậy, công tác này vẫn đang đứng trước những thử thách to lớn về cung cấp giảng viên, giáo viên có chất lượng kịp thời đáp ứng với những tiến bộ nhanh chóng của y học, y tế và những yêu cầu mới của hội nhập và toàn cầu hoá. Nhu cầu được đào tạo liên tục của đội ngũ giáo viên về Giáo dục học Y học của ngành là rất bức xúc. Đây là môn khoa học mang đặc thù của việc dạy học cho chuyên Ngành Y Dược, đồng thời mang những nét chung của việc Dạy học cho người lớn. Sách đã cố gắng kết hợp các nội dung kinh điển của khoa học đặc thù với những điều cần cập nhật được sử dụng trong các lớp tập huấn của Ngành Y tế về sự phạm y học trong hơn 10 năm qua.

Sách gồm có 18 bài và 24 phụ lục. Mỗi bài đều có 3 phần chính, bao gồm phần Mục tiêu học tập chỉ rõ cái đích cụ thể phải đạt được cho người học. Sau đó là phần các điểm mấu chốt, gồm các nội dung thiết yếu được lựa chọn sát hợp với mục tiêu. Nội dung được kết hợp với phương pháp dạy học tích cực bằng các bài tập, câu hỏi, những hướng dẫn cách học phối hợp cá nhân với năng động nhóm, những chỉ dẫn kỹ thuật cụ thể, những hình vẽ để đẩy mạnh học tập chủ động. Cuối cùng là phần Tự lượng giá gồm các bài tập và các test trắc nghiệm khách quan kèm theo đáp án để tạo thuận lợi cho người học trong việc tự đo lường kết quả học tập và tự điều chỉnh. Các phụ lục đều là các chủ đề giúp mở rộng kiến thức và kỹ năng. Nếu có điều kiện có thể chuyển các phụ lục này thành các chủ đề tự chọn hoặc chủ đề chính thức.

Sách này đã được Hội đồng thẩm định sách và Tài liệu dạy học của Bộ Y tế thông qua năm 2008 để làm tài liệu tham khảo cho các lớp học về Sự phạm y học của Ngành Y tế. Sách rất hữu ích cho giáo viên, giảng viên, cán bộ quản lý giáo dục Ngành Y tế và những người quan tâm đều có thể sử dụng như tài liệu học tập hoặc tư liệu tham khảo.

Vì lần đầu xuất bản nên chúng tôi rất mong nhận được sự góp ý của các đồng nghiệp để được hoàn thiện.

TÁC GIẢ

Mục lục

Lời giới thiệu	3
Lời nói đầu.....	4
Danh mục các từ viết tắt	7
Bài 1: Đại cương về giáo dục, giáo dục y học và đào tạo Cán bộ y tế.....	9
Bài 2: Mục tiêu học tập và dạy học dựa trên mục tiêu	27
Bài 3: Các phương pháp dạy học tích cực	44
Bài 4: Dạy học lâm sàng	91
Bài 5: Dạy học tại thực địa cộng đồng	123
Bài 6: Các phương tiện dạy học.....	134
Bài 7: Viết kế hoạch bài học.....	148
Bài 8: Viết bài học kiểu Môđun cho Học viên	152
Bài 9: Đại cương về Lượng giá/ Đánh giá học viên	164
Bài 10: Lượng giá/ đánh giá Kiến thức (lý thuyết)	192
Bài 11: Dạy học và Lượng giá Đánh giá thực hành (Kỹ năng).....	228
Bài 12: Đại cương về ứng dụng tâm lý học và tâm lý giáo dục trong dạy và học y học.....	248
Bài 13: Một số thuyết tâm lý học hiện đại ảnh hưởng đến Giáo dục và Dạy học chủ động tích cực trong Ngành Y tế	260
Bài 14: Sử dụng các kỹ năng giao tiếp trong dạy học	283
Bài 15: Việc học tập của người lớn	293
Bài 16: Các xu hướng dạy – học để chuyển đổi hành vi.....	302
Bài 17: Tham gia quản lý đào tạo	316
Bài 18: Tổ chức lớp tập huấn Giáo dục y học.....	335
Đáp án	359
Tài liệu tham khảo	371
 Phụ lục 1: Các năng lực của giáo viên y học	24
Phụ lục 2: Phương pháp dạy học bằng trò chơi.....	65
Phụ lục 3: Học tập tự định hướng và hợp đồng học tập (self-directed learning & learning contract).....	69

Phụ lục 4: Phương pháp dạy học và thực hành dựa vào bằng chứng (EBT & EBP: Evidence-based training & practice).....	70
Phụ lục 5: Dạy học dựa trên Năng lực (CBL: competency-based learning)	71
Phụ lục 6: Các phương pháp dạy học liên quan với vấn đề	78
Phụ lục 7: Phương pháp dạy thái độ và ứng xử	86
Phụ lục 8: Một vài gợi ý về dạy học sáng tạo	87
Phụ lục 9: Lập kế hoạch, tổ chức, quản lý đợt/ vòng thực tập theo mô hình Vòng xoắn học tập lâm sàng.....	115
Phụ lục 10: Hướng dẫn Thảo luận lâm sàng về Kế hoạch chăm sóc người bệnh.....	118
Phụ lục 11: Bảng kiểm về quản lý dạy học lâm sàng để giáo viên tự lượng giá / giám sát và cải tiến dạy học	121
Phụ lục 12: Bảng kiểm Giám sát / tự lượng giá buổi dạy học thực hành LS	122
Phụ lục 13: Cách làm vài loại đồ dùng dạy học đơn giản.....	142
Phụ lục 14: Đề cương ghi hình về thủ thuật Bấm ối.....	144
Phụ lục 15: Hướng dẫn và gợi ý về cách tổ chức Phòng mượn đồ dùng học tập, Siêu thị kỹ năng và Hội chợ Kỹ năng	145
Phụ lục 16: Kỳ thi nhiều trạm (OSPE – OSCE) và dạy học nhiều trạm (SCORPIO Training)	183
Phụ lục 17: Nâng cao chất lượng Đánh giá và Lượng giá học viên	187
Phụ lục 18: Biên soạn dạng câu hỏi trắc nghiệm lựa chọn câu tốt nhất hoặc câu hỏi chọn 1 trong 5 (MCQ one-from-five) để chấm nhanh bằng máy hoặc dùi lỗ.....	201
Phụ lục 19: Tự giám định, thử nghiệm và sửa chữa bộ công cụ lượng giá – đánh giá học viên	211
Phụ lục 20: Đánh giá học viên bằng các phương pháp và phương tiện khác.....	220
Phụ lục 21: Dạy học và lượng giá kỹ năng trí tuệ bằng các bài tập tư duy	241
Phụ lục 22: Mẫu hướng dẫn tiến hành điều tra và giám sát hỗ trợ sau đào tạo	332
Phụ lục 23: Thăm dò nhu cầu đào tạo trước khi đào tạo.....	346
Phụ lục 24: Câu hỏi trắc nghiệm Giáo dục học / phương pháp dạy học.....	347
Phụ lục 25: Mẫu tham khảo để đánh giá cuối khóa tập huấn.....	356

DANH MỤC CÁC TỪ VIẾT TẮT

3T	3 loại kỹ năng Tay – Tim – Trí (hoặc 3 H: Hand – Heart – Head)
BS	Bác sĩ
BK	Bảng kiểm
CBYT	Cán bộ Y tế
CBQL	Cán bộ quản lý
CmBT	Community-based training (Đào tạo hoặc dạy học dựa vào cộng đồng)
CpBT	Competency-based training (Đào tạo hoặc dạy học dựa trên năng lực)
CBE	Competency-based evaluation (Đánh giá dựa trên năng lực)
BN/KH	Bệnh nhân – khách hàng
CT	Chương trình
DBT	Discipline-based training ((Đào tạo hoặc dạy học dựa trên các môn học riêng lẻ)
DS	Dược sĩ
ĐG	Đánh giá
Đ-S	Câu hỏi đúng – sai (True-false test)
GDSK	Giáo dục sức khỏe
GV	Giáo viên
HT	Học tập
HV	Học viên
KAP	Knowledge-Attitude-Practice (Kiến thức – Thái độ – Thực hành)
KAS	Knowledge-Attitude-Skill (Kiến thức – Thái độ – Kỹ năng)
KHBH	Kế hoạch bài học
KN	Kỹ năng
KT	Kiến thức
LG	Lượng giá
LT	Lý thuyết
MCQ	Multiple Choice Question – CĐC Câu hỏi để chọn trả lời (<i>câu hỏi nhiều lựa chọn</i>)
MEQ	Modified Essay Question – Câu hỏi truyền thống cải tiến
MT	Mục tiêu
ND	Nội dung
NL	Người lớn

PBL	Problem-based learning (Học tập dựa vào vấn đề)
PMP	Patient Management Problem – Bài tập xử trí vấn đề của người bệnh
TD	Thí dụ
TĐ	Thang điểm
TH	Thực hành
SA	Short answer – TLN Câu hỏi để trả lời ngắn hoặc QROC (Question à réponses ouvertes et courtes)
SBE	Skill-based evaluation – Đánh giá dựa trên kỹ năng
SGK	Sách giáo khoa
XH	Xã hội

Bài 1

ĐẠI CƯƠNG VỀ GIÁO DỤC, GIÁO DỤC Y HỌC VÀ ĐÀO TẠO CÁN BỘ Y TẾ

MỤC TIÊU

1. Nêu định nghĩa giáo dục và dạy học.
2. Trình bày hai đặc điểm bản chất của giáo dục.
3. Kể tên bốn nhóm phương pháp giáo dục.
4. Giải thích ba mục tiêu chung của Giáo dục y học.
5. Mô tả năm phẩm chất chung của người CBYT tương lai.
6. Trình bày và vẽ chu trình dạy học y học.
7. Nêu được ít nhất bốn trong số chín xu thế môi của giáo dục y học.

1. ĐẠI CƯƠNG VỀ GIÁO DỤC VÀ GIÁO DỤC Y HỌC

1.1. Giáo dục và dạy học

Giáo dục theo nghĩa rộng là quá trình giúp cho thế hệ mới sử dụng được những hiểu biết, những kinh nghiệm của loài người để bước vào cuộc sống.

Như vậy, theo nghĩa rộng giáo dục bao hàm toàn bộ các tác động vào con người (gồm thiên nhiên, xã hội, nhà trường, gia đình, đoàn thể, các phương tiện thông tin đại chúng, nền văn hoá, hệ thống pháp luật...). Nội dung giáo dục theo nghĩa rộng là toàn bộ các phẩm chất của con người. Mục tiêu chính của giáo dục là giúp con người thay đổi hành vi (chuyển từ hành vi chưa tốt sang hành vi tốt)

Kết quả giáo dục theo nghĩa rộng là Nhân cách (Personality).

Giáo dục theo nghĩa hẹp là quá trình chuyên biệt do nhà giáo/ cơ quan giáo dục tiến hành. Nội dung giáo dục theo nghĩa hẹp là năm lĩnh vực chính: Đức, Trí, Thể, Mỹ và Lao Động.

Kết quả của giáo dục theo nghĩa hẹp là Năng lực (Competencies).

Dạy học là quá trình hoạt động có tổ chức, mục đích và kế hoạch, phối hợp giữa giáo viên và học viên để tiến hành giáo dục.

Như vậy, quan hệ giữa giáo dục và dạy học là quan hệ giữa mục đích và

phương tiện. Giáo dục là mục đích, còn dạy học là một trong những phương tiện cơ bản để tiến hành giáo dục (giáo dục còn được tiến hành bằng nhiều phương tiện khác như truyền thông xã hội, phổ biến luật lệ, lao động sản xuất, sinh hoạt đoàn thể, tham quan – du lịch, lễ hội văn hoá, thưởng thức nghệ thuật ...).

Kết quả trực tiếp của dạy học là trình độ học vấn (Degree).

1.2. Giáo dục học, lý luận dạy học và các khoa học giáo dục chuyên ngành

– Giáo dục học (hay khoa học giáo dục) là khoa học về việc hình thành con người mới, thế hệ chủ nhân tương lai của đất nước, dân tộc và thế giới.

Đối tượng nghiên cứu của Giáo dục học là thực tiễn giáo dục, các hiện tượng xã hội liên quan tới giáo dục, các quy luật giáo dục con người.

Phương pháp chính để nghiên cứu giáo dục là:

Tổng kết kinh nghiệm

Quan sát

Điều tra, trắc nghiệm, phỏng vấn, trò chuyện

Thực nghiệm

Nghiên cứu tư liệu, sản phẩm.

Giáo dục học có quan hệ mật thiết với tâm lý học (nhất là tâm lý giáo dục), sinh lý học, xã hội học, triết học, điều khiển học ...

– Lý luận dạy học hay khoa học về dạy học (Didactics) là một bộ phận của giáo dục học, nó chuyên nghiên cứu về quá trình dạy học, mục tiêu và nội dung dạy học, phương tiện và phương pháp dạy học, đào tạo giáo viên....

Trong khoa học về dạy học đã phát triển các bộ phận chuyên sâu như phương pháp giảng dạy bộ môn (giáo học pháp môn học), thi cử học (docimology), dạy học cho người lớn (andragogy) ...

– Các khoa học giáo dục chuyên ngành cũng đã phát triển, nhằm đào tạo những đối tượng đặc thù của từng chuyên ngành như: đào tạo giáo viên dạy trẻ em trong các trường phổ thông (thường gọi là Khoa Sư phạm), giáo dục quân sự (đào tạo quân nhân và lực lượng vũ trang), giáo dục mầm non (đào tạo giáo viên cho các trường mẫu giáo), giáo dục tội phạm (đào tạo quản giáo để cải tạo và phục hồi nhân phẩm cho người phạm tội), Giáo dục Y học (đào tạo cán bộ cho nhóm ngành Sức khỏe), giáo dục chuyên nghiệp (đào tạo giáo viên cho các trường dạy nghề) ...

1.3. Hai đặc điểm bản chất của giáo dục

1.3.1. Giáo dục mang tính giai cấp và tính dân tộc

Các giai cấp và các dân tộc đều sử dụng giáo dục như một công cụ để bảo vệ quyền lợi của mình. Mỗi nền giáo dục đều mang đậm nét tiêu biểu cho giai cấp và dân tộc, kể từ mục đích, nội dung cho tới phương pháp.

Tính giai cấp và tính dân tộc còn biểu hiện rõ trong quá trình lịch sử. Ở nước ta, giai cấp thống trị xâm lược (dù chúng là bọn phong kiến phương Bắc hay bọn đế quốc phương Tây) đều tiến hành nền giáo dục vong bản nhằm đào tạo lớp người làm tay sai cho ngoại bang – Nền giáo dục phong kiến kéo dài ở nước ta với phương pháp lạc hậu và nội dung “tam cương, ngũ thường”, “tam tông, tứ đức” chỉ nhằm duy trì chính quyền của lũ vua quan. Tuy vậy, các nhà giáo dục tiến bộ trong mọi thời đại (như Chu Văn An, Nguyễn Đình Chiểu ...) vẫn nêu cao tinh thần vì nhân dân và ý thức độc lập dân tộc. Nhờ vậy mà nước ta đã không bị đồng hoá và đã khôi phục được nền độc lập. Sự nghiệp giáo dục của nước ta vẫn giữ được bản chất nhân văn và bản sắc dân tộc.

Ngày nay, trong xu thế “hội nhập” và “toàn cầu hoá”, chúng ta chủ trương “mở cửa” và tiếp thu chọn lọc các thành tựu tiến bộ của thế giới, trong đó giáo dục có vai trò quan trọng nhằm công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước. Hiểu rõ tính giai cấp và tính dân tộc của giáo dục chính là phương thức để giữ vững nền độc lập, chủ quyền và bảo vệ bản sắc văn hoá đậm đà tính dân tộc, để “không đánh mất chính mình” trong trận chiến đấu mới.

1.3.2. Giáo dục mang tính xã hội

Giáo dục là hiện tượng xã hội, đã xuất hiện cùng với loài người. Nó nảy sinh trong lao động và giao tiếp giữa những con người và tác động mạnh vào sự hình thành và tiến hoá của xã hội loài người. Con người và xã hội có mối quan hệ hai chiều:

Con người chịu ảnh hưởng giáo dục sâu sắc của xã hội và đặc điểm của tình trạng xã hội đương thời (“Con người là tổng hoà các mối quan hệ xã hội” – C. Mác).

Đồng thời, con người lại tác động vào tiến bộ xã hội và là động lực cải tạo xã hội. Chính vì vậy, nhà giáo dục phải quy tụ và huy động mọi tác động xã hội có lợi cho giáo dục, ngăn chặn mọi tác động có hại từ toàn xã hội để giáo dục học trò mình (Xã hội hoá giáo dục).

Đồng thời nhà giáo dục phải tổ chức sức mạnh giáo dục, đưa nhà trường và học viên tham gia vào công cuộc cải tạo xã hội (nhà trường gắn liền với xã hội) để qua các hoạt động xã hội đó mà đóng góp cho xã hội và giáo dục chính mình.

1.4. Các nhóm phương pháp giáo dục

Phương pháp giáo dục rất phong phú, linh hoạt, áp dụng theo từng hoàn cảnh, nhằm giúp con người thay đổi hành vi, hướng tới chân thiện mỹ. Có bốn nhóm phương pháp chính:

– Nhóm giúp hình thành ý thức (qua ngôn ngữ)

Giảng giải, khuyên nhủ, tư vấn, thuyết phục, tạo thuận lợi cho nhận thức ...

Nhắc nhở, nhận xét, phê bình và tự phê bình, tự đánh giá, nhận ra đặc điểm hành vi của mình và ưu nhược điểm. Trong giáo dục thái độ cụ thể khi

hành nghề, có thể sử dụng các bảng kiểm để giúp ứng xử theo các chuẩn mực phổ biến đã được thừa nhận rộng rãi ...

– Nhóm giúp hình thành hành vi (qua hoạt động/ việc làm, qua học tập kỹ năng...)

Tham quan việc tốt, cơ sở điển hình, gặp người tốt, xem sự việc gương mẫu, thấy hành vi mới ...

Tham gia hoạt động thực tiễn: thực hành, luyện tập, lao động, thi hành luật lệ/ quy chế... Tạo thuận lợi cho việc thử nghiệm hành vi mới và duy trì hành vi tốt... Học các kỹ năng mới.

Tổ chức văn thể mỹ: hội diễn, xem biểu diễn nghệ thuật, du lịch, thể thao, cắm trại, lễ hội, giao lưu với định hướng tốt...

Tạo môi trường giáo dục thuận lợi: hoàn cảnh tâm lý và vật lý thuận lợi, tôn trọng các đặc điểm bản sắc; lớp học, nơi thực tập, ký túc xá được tổ chức, bảo vệ và quản lý tốt ... Hoạt động tập thể với sự năng động của nhóm là môi trường rất tốt cho việc thay đổi hành vi.

Giao nhiệm vụ, đảm nhiệm các vai trò: của tập thể, của đoàn thể, của các hoạt động chuyên môn và ngoại khoá, các hoạt động văn hoá và nhân đạo ...

– Nhóm động viên, thưởng phạt

Tổ chức thi đua, thi tài, hội thi, bình chọn người tốt, người giỏi.

Thưởng phạt thường xuyên, công minh – Làm công khai, kịp thời để giáo dục số đông.

Kết hợp động viên tinh thần với vật chất.

– Nhóm các hành vi gương mẫu của giáo viên và cán bộ nhà trường: là nhóm có hiệu quả nhất.

2. ĐẠI CƯƠNG VỀ GIÁO DỤC Y HỌC

2.1. Định nghĩa

Giáo dục Y học là một ngành của Giáo dục học chuyên nghiên cứu các vấn đề giáo dục trong nhóm ngành khoa học Sức khoẻ.

2.2. Ba mục tiêu chung của Giáo dục Y học

Trong khi dạy và học y học, các giáo viên, học viên, các bộ môn và bộ phận của nhà trường phải làm việc với nhiều nội dung, nhiều phương pháp luận khác nhau. Nguy cơ xảy ra sự phân tán, tản mạn, thiếu tập trung là ngày càng lớn. Để khắc phục hiện tượng này và để nâng cao hiệu quả giáo dục, mọi người và mọi bộ phận tham gia giáo dục y học phải tập trung nỗ lực hướng vào ba Mục tiêu chung, được mô tả tóm tắt là:

2.2.1. Học nghề

Nhóm ngành sức khỏe là những nghề cụ thể, có hệ thống kiến thức / lý thuyết phức tạp, có kỹ năng tay nghề rõ ràng và những yêu cầu thái độ – y đức cao cả. Học viên phải được học nghề cẩn thận vì sau này họ sẽ hành nghề trên tâm hồn và thể chất của con người.

Khi học nghề, phải giữ vững truyền thống **trọng thực hành** rất lâu đời và rất quan trọng. Học viên phải được thường xuyên luyện tập, được rèn cặp kỹ năng, chú trọng nâng cao tay nghề trong suốt quá trình đào tạo. Trong thực hành, phải nhấn mạnh quyền của khách hàng và mối quan hệ nhân văn giữa CBYT và khách hàng. Chỉ được thực hành trên khách hàng khi học viên đã tập kỹ và có giáo viên hỗ trợ/ giám sát chu đáo. Vai trò của thực hành mô phỏng trên người khỏe, trên xác và mô hình tại các labo tiền lâm sàng ngày càng trở nên quan trọng.

Lý thuyết phải kết hợp với thực hành và phải được tinh giản, chọn lọc rất kỹ trên cơ sở các mục tiêu thực hành (mục tiêu thực hành là căn bản, mục tiêu kiến thức và thái độ là tạo thêm khả năng, nhằm giúp cho việc thực hành được thuận lợi, nhưng không độc tôn thực hành kỹ năng), kết hợp dạy học và lượng giá cả 3 loại mục tiêu đó theo xu thế dạy hình thành năng lực (CpBT) và Giải quyết vấn đề.

Nội dung dạy nghề phải đổi mới. Nghề Y Dược và các nghề chăm sóc sức khỏe khác đang biến đổi rất nhanh để ứng phó với các thử thách mới:

- Xã hội học xâm nhập và đòi hỏi những năng lực mới về Y học cộng đồng, Y học gia đình, Y học xã hội và các khoa học hành vi (Tâm lý học, giao tiếp, tư vấn, giáo dục sức khỏe, môi trường, dịch tễ, kinh tế y tế, pháp lý, hợp tác trong ngành và liên ngành...).

- Mô hình bệnh tật biến chuyển, tăng nhu cầu chăm sóc bệnh không nhiễm khuẩn, bệnh tâm thần, bệnh người già, các dịch bệnh mới xuất hiện như SARS, Cúm Chim, HIV-AIDS, Thương tích và thảm họa...

- Kỹ thuật chẩn đoán, chăm sóc, điều trị, phục hồi và sản xuất thuốc ... đổi mới rất nhanh, với 2 mũi nhọn chính là công nghệ sinh học và công nghệ thông tin.

- Nhu cầu sức khỏe của nhân dân khác trước, dân trí cao, xu thế yêu cầu công bằng trong chăm sóc sức khỏe, kinh tế phát triển theo hướng thị trường, đòi hỏi chất lượng dịch vụ sức khỏe cao hơn.

2.2.2. Học phương pháp luận và tiềm năng tự phát triển

Học nghề thuần túy là không đầy đủ vì nghề nghiệp phát triển rất nhanh,

người CBYT phải có khả năng tự phát triển năng động để học suốt đời (lifelong learning), nhằm tự thích ứng và tự đổi mới năng lực. Nhiệm vụ của nhà giáo là giúp cho học viên của mình mở mang trí tuệ, trở thành người có năng lực tự định hướng và tự học, có khả năng đổi mới và sáng tạo.

Các kỹ năng chủ yếu cần rèn luyện trong thời gian học ở trường để chuẩn bị cho tương lai là: Kỹ năng đọc sách (và sử dụng công cụ tin học), kỹ năng tìm kiếm, chọn lọc và xử lý thông tin, kỹ năng tự lượng giá và tự điều chỉnh, kỹ năng nghiên cứu và phát huy sáng kiến, kỹ năng sử dụng ngoại ngữ...

Chuẩn bị tiềm năng tự phát triển cũng nghĩa là trang bị các cơ sở khoa học vững chắc, giáo dục các khoa học cơ bản cốt lõi, học dựa vào bằng chứng (evidence-based learning) để tạo nền móng tri thức cho việc tự học về sau.

2.2.3. Học làm người Chăm sóc sức khoẻ (hoặc giáo dục y đức – thái độ của người CBYT)

Đây là mục tiêu cuối cùng và là mục tiêu đích thực. Hai mục tiêu trên có thể coi là con đường để đạt tới mục tiêu này: qua học nghề và học phương pháp mà học làm người. Nếu dạy người thất bại, Y đức kém thì hai thành tựu trên là vô ích hoặc có hại.

Việc dạy người phải hướng vào việc hình thành nhân cách con người Việt Nam mới (bao gồm cả đạo đức và tài năng). Giáo viên dù dạy môn gì cũng phải quan tâm giáo dục học viên, tránh thờ ơ với việc giúp học viên thay đổi hành vi. Giáo viên là người phối hợp mọi yếu tố, mọi phương thức giáo dục nhằm tác động vào học viên để đạt hiệu quả giáo dục cao (bao gồm nhà trường, gia đình, đoàn thể cộng đồng, các phương tiện truyền thông đại chúng, các hoạt động văn thể mỹ ...)

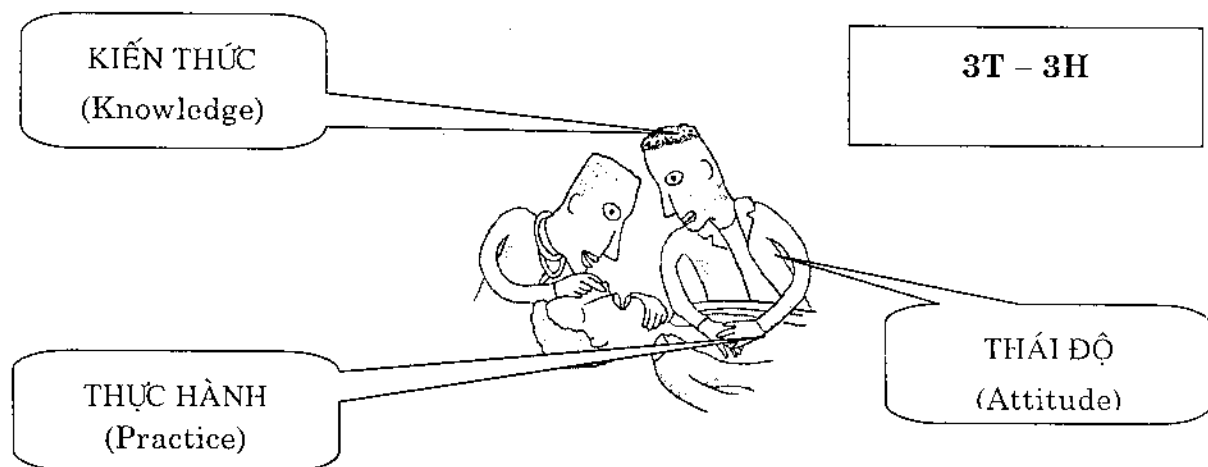
Hoạt động dạy người trực tiếp nhất và thiết thực nhất là dạy các thái độ nghề nghiệp phù hợp và các cách ứng xử nhân văn với bệnh nhân, với đồng nghiệp và cộng đồng (thường lồng ghép ngay trong khi dạy kỹ năng nghề nghiệp bằng các bảng kiểm kết hợp có các bước dạy thái độ).

Giáo viên dùng nhân cách của mình làm khuôn tạo hình nhân cách của học viên. Gương mẫu bao giờ cũng là mệnh lệnh không lời. Bảo vệ môi trường giáo dục trong sạch, không bị ô nhiễm cũng là tạo ra cái nôi để hình thành nhân cách người cán bộ y tế mới.

Giảng dạy Y học có thể xem là một quá trình thay đổi hành vi, HV ngành Y, bao gồm việc tăng cường Kiến thức (biểu tượng là cái đầu – HEAD) để có thể có quyết định trong công việc trong tương lai (Kỹ năng ra quyết định – Decision-making skill), xây dựng thái độ nghề nghiệp đúng đắn (biểu tượng là trái tim – Heart) thể hiện qua giao tiếp (Kỹ năng giao tiếp – Communication skill) và

năng lực thực hành nghề nghiệp (biểu hiện bằng bàn tay – Hand) tức kỹ năng thao tác (Practical skill). Có thể tóm lược các bước tiếp cận trong dạy học y học (3H hoặc 3 T: Trí – Tim – Tay) như sau:

- từ lý thuyết (from head)
- đến thực hành (to hand)
- bằng tất cả trái tim (by heart)



☞ **Bài tập:** Trong khi dạy học bạn đã quan tâm đến 3 mục tiêu chung như thế nào? Liệt kê vài việc bạn đã làm để thực hiện từng mục tiêu chung? Mục tiêu nào chưa được chú ý đầy đủ? Bạn sẽ làm gì để tăng cường?

2.3. Các phẩm chất chung của người CBYT tương lai

Mỗi loại hình CBYT cần có các phẩm chất riêng, đặc thù cho nghề nghiệp và lĩnh vực hoạt động của mình, nhưng đều cần có các phẩm chất chung sau, với mức độ tùy theo nghề nghiệp và cấp học (theo khuyến cáo của Tổ chức Y tế Thế giới):

- Người cung ứng các dịch vụ và người chăm sóc sức khỏe cho nhân dân.
- Người ra các quyết định liên quan đến sức khỏe cá nhân và cộng đồng.
- Người làm truyền thông, tư vấn, giáo dục và nâng cao sức khỏe.
- Người quản lý, lập kế hoạch tổ chức thực hiện và đánh giá các hoạt động về sức khỏe.
- Người lãnh đạo cộng đồng trong chăm sóc, bảo vệ và nâng cao sức khỏe.

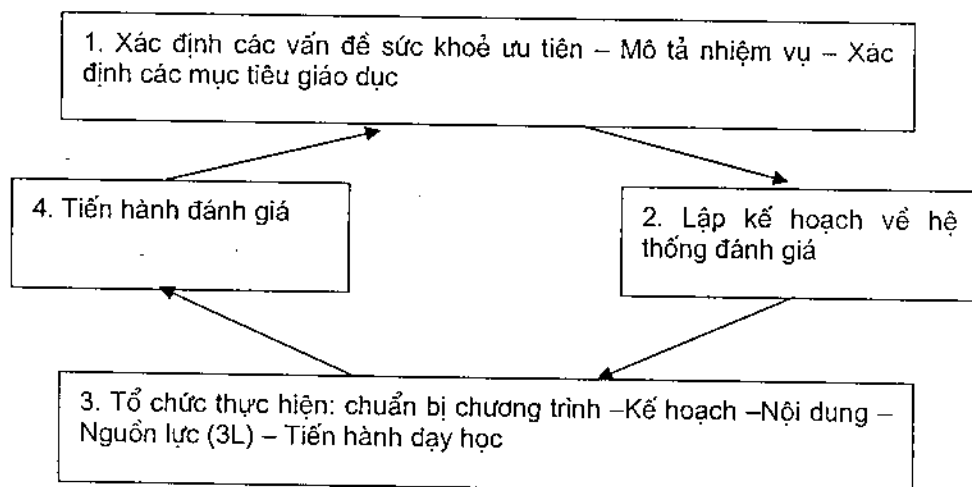
☞ **Bài tập:** Các học viên tốt nghiệp của bạn (lấy thí dụ cho 1 nghề cụ thể) có phẩm chất nào tương đối tốt và phẩm chất nào chưa tốt trong 5 phẩm chất trên? Nên làm gì để điều chỉnh?

Năng lực khám chữa bệnh và giải quyết vấn đề được mô tả thành 9 giai đoạn của việc giải quyết vấn đề sức khỏe:

1. Thu thập các cứ liệu cơ bản, dựa vào bằng chứng
2. Khám bệnh
3. Chẩn đoán sơ bộ
4. Yêu cầu và diễn giải các xét nghiệm bổ sung
5. Quyết định điều trị
6. Thực hiện điều trị và theo dõi
7. Tiếp tục và mở rộng các công việc chăm sóc
8. Quan hệ tốt giữa thầy thuốc với người bệnh
9. Thực hiện trách nhiệm của thầy thuốc với việc nâng cao sức khỏe

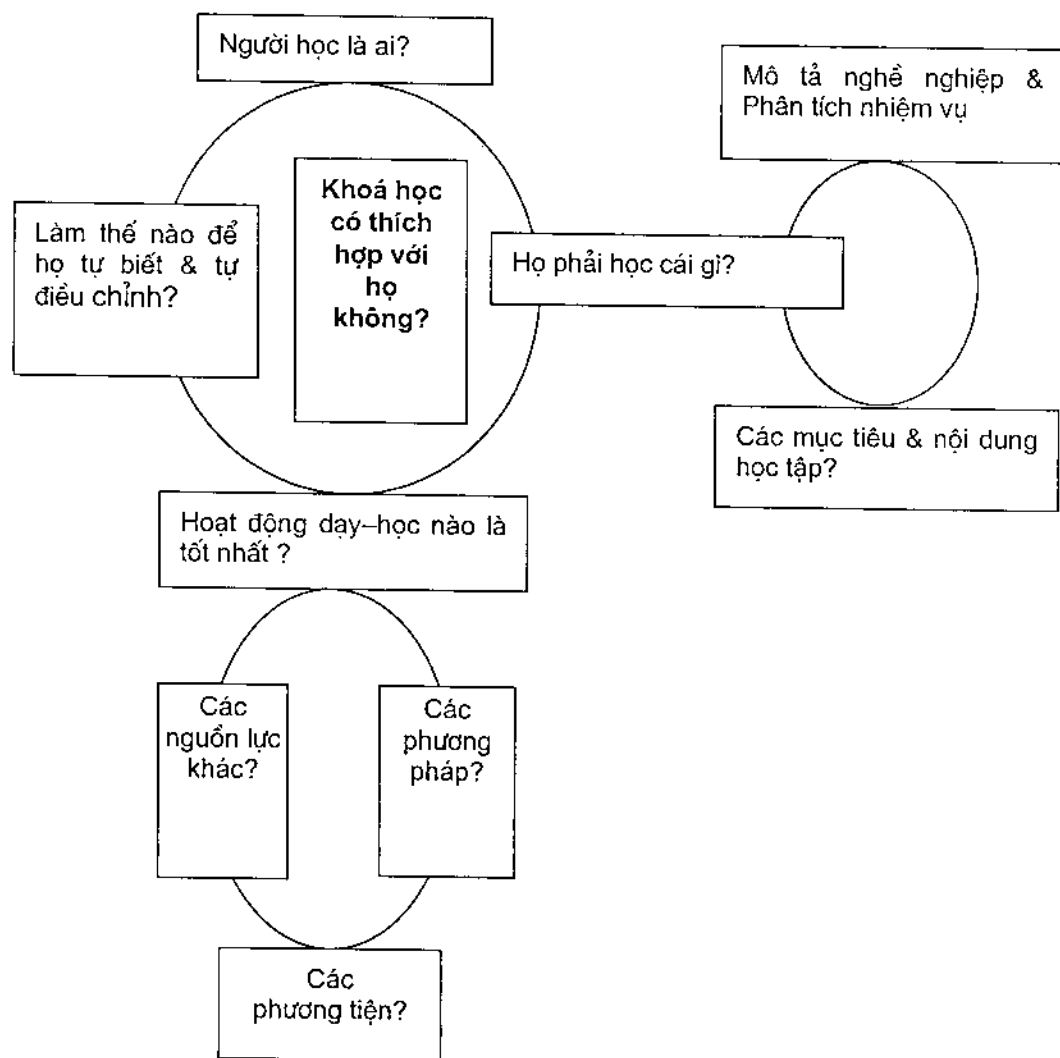
(Kết quả quan sát trực tiếp cách ứng xử của một số lớn sinh viên nội trú trong thực hành y khoa và phân tích 3.300 ngẫu biến (sự kiện y tế xảy ra đặc biệt dương tính – tốt hoặc âm tính / không tốt) rút ra khi quan sát như trên, do 600 giảng viên có kinh nghiệm tiến hành. Kết quả này được Ban giám khảo y khoa quốc gia Mỹ (NBME: National Board for Medical Examiners) công nhận và dùng làm cơ sở cho việc cấp Chứng chỉ hành nghề cho thầy thuốc đa khoa và chuyên khoa ở Mỹ và nhiều nước khác. Các giai đoạn này đã được phân tích thành các năng lực thực hành cụ thể).

2.4. Chu trình giáo dục y học



Câu hỏi: Tại sao chu trình giáo dục y học yêu cầu lập kế hoạch đánh giá (giai đoạn 2) trước khi chuẩn bị và thực hiện dạy học (giai đoạn 3)? Nếu làm ngược lại thì có nhược điểm gì? Bộ môn của bạn đã làm như thế nào?

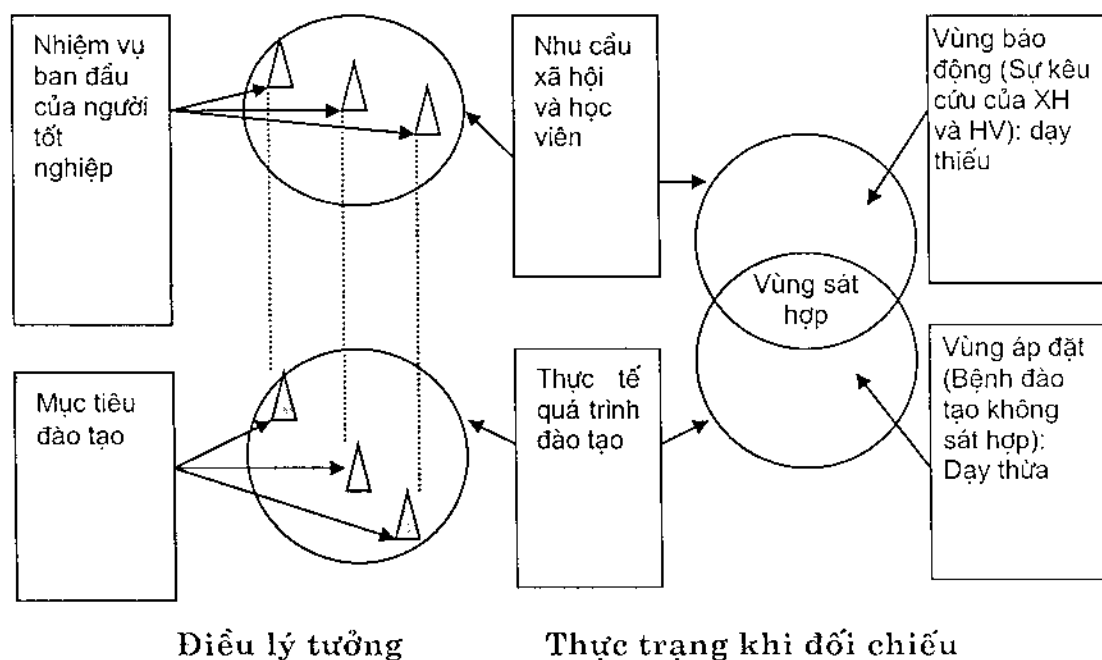
Quá trình thiết kế dạy học: Sơ đồ Kemp cải tiến



Bài tập: Bạn hãy sử dụng Sơ đồ Kemp cải tiến để mô tả và cụ thể hoá việc thiết kế dạy học cho một đối tượng đào tạo của bạn (có thể là bác sĩ, dược sĩ, kỹ thuật viên, học sinh, điều dưỡng...). Điều gì bạn /trường bạn đã làm được? Điều gì chưa tốt, xin nêu cụ thể? Nên bổ sung thế nào?

Làm việc cá nhân để có một bản ghi sơ lược, sau đó tự thành lập nhóm của những người cùng dạy cho đối tượng đào tạo mà bạn đã chọn và trao đổi ý kiến để học tập lẫn nhau. Tự ghi chép các ý kiến bổ sung vào bản ghi của bạn.

Đối chiếu nhu cầu của xã hội và học viên với mục tiêu đào tạo



Câu hỏi: Môn học của bạn có bệnh dạy thiếu và dạy thừa cho các đối tượng chính mà bạn đang đào tạo không? Biểu hiện thế nào? Bạn dựa vào căn cứ nào để nhận định như vậy? Bạn có dùng nội dung bài học chung và kế hoạch bài học chung để dạy học cho nhiều đối tượng / nhiều bậc học không? Suy nghĩ và đề xuất cách xử lý thực tế, đơn giản, dễ áp dụng?

2.5. Những xu thế mới trong giáo dục y học – Biến đào tạo thành tự đào tạo, đề cao tự học và tự định hướng – Lấy học viên làm trung tâm

- Tăng cường các khoa học xã hội và khoa học hành vi, phát triển giao tiếp, Giáo dục sức khỏe.
- Học tập trên cơ sở vấn đề, dạy học hoà nhập– lồng ghép, phá vách ngăn giữa các môn học để hướng vào các vấn đề sức khỏe ưu tiên.
- Học tập dựa trên các năng lực, học lồng ghép KT–KN–TĐ trên cơ sở các nhiệm vụ nghề nghiệp và các mục tiêu sức khỏe, quy tụ, lồng ghép và tinh giản lý thuyết nhằm phục vụ cho các năng lực thực hành, các kỹ năng nghề nghiệp, các dịch vụ và các chương trình sức khỏe
- Học tập trên cơ sở cộng đồng, hướng vào sức khỏe gia đình, sức khỏe cộng đồng và dạy học tại cộng đồng để chuẩn bị công tác trong tương lai.
- Học tập trên các tình huống, xử trí các vấn đề sức khỏe, tăng cường các bài tập trí tuệ, luyện tập cách giải quyết vấn đề và xử trí sáng tạo...

– Học tập và thực hành dựa trên bằng chứng, tìm căn cứ xác thực cho các nội dung học tập, chống thói mù quáng, cả tin, thiếu căn cứ khoa học

– Cải tiến việc lượng giá/ đánh giá, bảo đảm các tính tin cậy, giá trị, công bằng và sự chuẩn hoá; tăng cường tự lượng giá để đẩy mạnh tự điều chỉnh và tự học. Quản lý và tổ chức học tập theo cách tích lũy các học chỉ.

– Sử dụng tin học và các kỹ thuật mới để đổi mới công nghệ dạy học.

☛ **Câu hỏi:** Cá nhân bạn và bộ môn bạn đã tiếp cận và sử dụng được xu thế nào trong các xu thế trên? Trong thời gian sắp tới, xu thế nào là khả thi đối với môn học của bạn và cách áp dụng thế nào?

2.6. Nguyên tắc kết hợp trong dạy học y học

1. Giáo dục (kết hợp giáo dục với dạy nghề)

Chú ý: sự gương mẫu + tạo môi trường giáo dục

2. Thực hành (kết hợp lý thuyết với thực hành)

Chú ý: thực hành là căn cứ để chọn lý thuyết và thái độ phù hợp

3. Tích cực (kết hợp sự hỗ trợ của thầy với sự tích cực/chủ động của trò qua việc tham gia hoạt động & suy nghĩ)

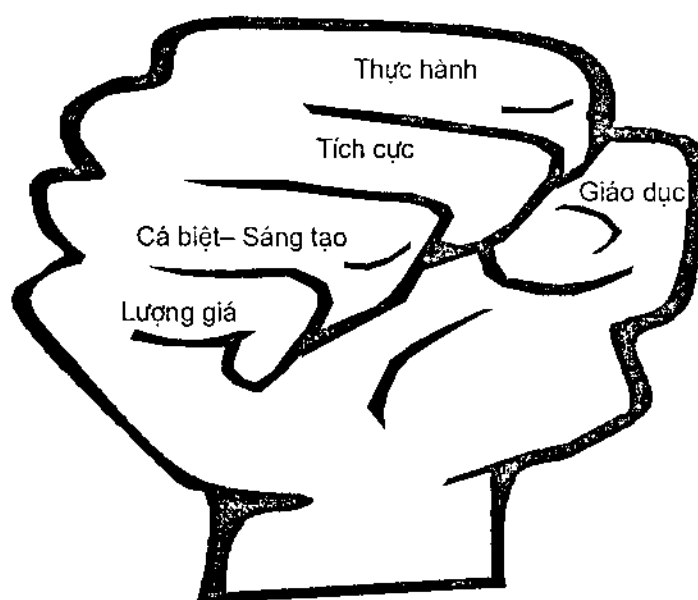
Chú ý: HV là trung tâm, biến đào tạo thành tự đào tạo.

4. Cá biệt hoá và sáng tạo (Kết hợp dạy học tập thể với phát huy đặc điểm cá nhân)

Chú ý: người giỏi, người yếu, năng khiếu, các hoạt động sáng tạo ...

5. Lượng giá (kết hợp lượng giá với tự lượng giá)

Chú ý: cung cấp công cụ tự phản hồi khi học LT và TH



☛ **Bài tập:** Khi nhận xét tập thể dạy học của bạn (hoặc quá trình đi học của bạn), bạn thấy:

- Hình như nguyên tắc nào được sử dụng tốt nhất? Cho thí dụ
- Hình như nguyên tắc nào sử dụng yếu nhất? Cho thí dụ
- Nên làm gì trong thời gian sắp tới để thực hiện tốt hơn 5 nguyên tắc kết hợp?

Phát biểu ý kiến trong nhóm nhỏ và tham gia ý kiến với các đồng nghiệp khác. Thảo luận với họ về các biện pháp điều chỉnh.

2.7. Nhóm năng lực của Giáo viên (xem thêm phụ lục Các năng lực của giáo viên y học)

1. Tự phát triển/ tự đào tạo: xử lý thông tin, nghiên cứu, tự lượng giá, thay đổi hành vi; Nâng cao khả năng sử dụng ngoại ngữ...

2. Giao tiếp hiệu quả, làm việc tốt với HV và tập thể cộng sự trong ngoài ngành

3. Hỗ trợ HV phát triển toàn diện (thay đổi KAP, phát triển tình cảm, hình thành bản sắc, bồi dưỡng năng khiếu...)

4. Hỗ trợ HV học tập (sử dụng các phương pháp tích cực, lôi cuốn HV chủ động hoạt động và suy nghĩ)

5. Tham gia quản lý đào tạo (thực hiện quy chế, lập và giám sát kế hoạch, giám sát học viên, tổ chức học tập, đánh giá, ra quyết định...)

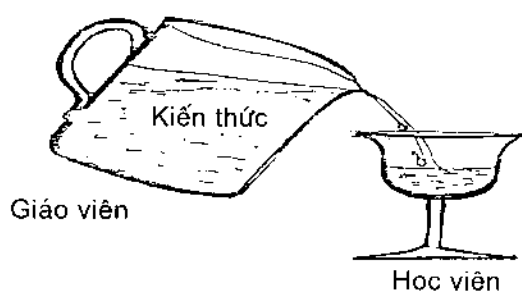
6. Tham gia thiết kế và phát triển chương trình (điều tra nhu cầu học, xác định mục tiêu/nội dung/ phương pháp /phương tiện, theo dõi, đánh giá và điều chỉnh...)

☛ **Câu hỏi:** bạn đã có năng lực nào trong số 6 nhóm năng lực trên, ở mức độ nào? Nhóm năng lực nào có vẻ chưa mạnh? Sắp tới bạn sẽ làm gì để phát triển năng lực giáo viên?

So sánh giữa Người thầy truyền thống với Người tạo thuận lợi

Người thầy truyền thống	Người tạo thuận lợi
Đưa thông tin, coi mình là nguồn thông tin duy nhất, học trò là cái bình rỗng.	Hướng dẫn tìm thông tin từ nhiều nguồn, hướng dẫn xử lý và cùng chia sẻ.
Đưa cho học viên câu trả lời "đúng" và các chân lý sẵn có, các khuôn mẫu.	Nêu câu hỏi / vấn đề, giúp tìm câu trả lời, để HV có thể sử dụng kinh nghiệm riêng của họ, giải quyết vấn đề mới/ sáng tạo.
Giao tiếp một chiều (chủ yếu).	Giao tiếp hai chiều và nhiều chiều.

Người thầy truyền thống	Người tạo thuận lợi
Giáo viên là trung tâm của quá trình đào tạo, HV phải lắng nghe và làm theo.	Học viên trở thành trung tâm và chịu trách nhiệm về việc học của họ.
Độc quyền trong phản hồi, lượng giá.	Khuyến khích và tổ chức tự phản hồi/LG.
Quyết định mục đích, mục tiêu, nội dung học tập, thường không nói rõ cho HV.	Lượng giá nhu cầu, chỉ rõ mục tiêu học tập và kết hợp ý kiến đóng góp của học viên.
Tập trung vào quy định cứng của chương trình, khoá học.	Tập trung vào nhu cầu của các học viên và từng học viên, có thể điều chỉnh ; có môn học, bài học tự chọn.
Đứng ngoài các hoạt động của học viên, ít tổ chức các hoạt động học tập/suy nghĩ.	Tham gia cùng học viên, tổ chức nhiều hoạt động học tập / suy nghĩ.
Tập trung vào nội dung, chú trọng cung cấp thông tin và kiến thức.	Tập trung vào cả nội dung và quá trình học tập, chú trọng phương pháp và năng lực.
Dạy theo trình tự đã được chuẩn bị sẵn, ít linh hoạt.	Dạy theo trình tự đã chuẩn bị sẵn nhưng linh hoạt hơn, theo tình huống thực tế.
Luôn được xem như là chuyên gia, người biết tất cả.	Người hiểu biết về chủ đề nhưng sẵn sàng học từ học viên và học điều mới.
Dạy thực hành nhanh và vội vã, chủ yếu trên người bệnh; học viên không có bảng kiểm, khó có tự phản hồi.	Dạy thực hành chậm rãi với bảng kiểm chuẩn, trên mô phỏng là chính; học viên có ngay tự phản hồi thực hành.



THẦY TRÒ TRUYỀN THỐNG

TỰ LƯỢNG GIÁ

Trả lời ngắn các câu từ 1 đến 10

1. Hai đặc điểm bản chất của Giáo dục là:
A.
B.
2. Bốn nhóm phương pháp giáo dục:
A.
B. Nhóm giúp hình thành hành vi
C.
D.
3. Nhóm phương pháp giáo dục giúp hình thành hành vi có năm phương pháp:
A.
B.
C. Tổ chức hoạt động văn thể mỹ
D.
E. Giao nhiệm vụ
4. Ba mục tiêu chung của giáo dục y học:
A.
B.
C.
5. Năm phẩm chất chung của người CBYT tương lai:
A.
B. Người ra quyết định liên quan đến sức khỏe cá nhân và cộng đồng
C.
D.
E. Người lãnh đạo cộng đồng trong chăm sóc và nâng cao sức khỏe
6. Vẽ và ghi chú cho bốn bước của chu trình giáo dục y học
7. Mô tả các xu thế mới trong giáo dục y học và giải thích 5 nguyên tắc kết hợp trong dạy học Y học
8. Giáo dục theo nghĩa rộng là quá trình giúp cho thế hệ mới sử dụng được ...(A)..... của ...(B)..... để bước vào cuộc sống.
9. Giáo dục theo nghĩa hẹp là quy trình chuyên biệt do tiến hành.
10. Dạy học là quá trình hoạt động có ...(A)....., phối hợp giữa ...(B).... và ...(C)..... để tiến hành giáo dục.

Trả lời đúng, sai các câu hỏi sau bằng cách đánh dấu X vào ô thích hợp

TT	Câu hỏi	Đúng	Sai
11.	Theo nghĩa rộng, giáo dục là toàn bộ các tác động vào con người.		
12.	Quan hệ giữa giáo dục và dạy học là quan hệ giữa mục đích và phương tiện.		
13.	Con người chịu ảnh hưởng giáo dục của xã hội, đó là mối quan hệ một chiều.		
14.	Dạy nghề là mục đích cuối cùng và đích thực của giáo dục y học.		
15.	Giáo dục học hiện đại chú trọng tăng cường vai trò của giáo viên bằng cách coi giáo viên là trung tâm của quá trình dạy học.		

Chọn một câu trả lời tốt nhất cho các câu từ 16 đến 17 bằng cách đánh dấu ✓ vào câu trả lời được chọn.

16. Kết quả của giáo dục theo nghĩa rộng là:

- A. Năng lực
- B. Đạo đức
- C. Tài năng
- D. Nhân cách
- E. Học vấn

17. Dạy học là:

- A. Một phương tiện cơ bản để giáo dục
- B. Quá trình giáo viên truyền đạt kiến thức cho học viên
- C. Học viên tập hợp thành nhóm/ lớp để nghe giáo viên thuyết trình
- D. Mục đích của giáo dục
- E. Một nội dung của giáo dục.

18. Trong chu trình giáo dục y học, sau khi đã xác định được mục tiêu học tập, việc tiếp theo của nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục là:

- A. Chuẩn bị nội dung dạy học
- B. Viết giáo trình / sách giáo khoa
- C. Viết các kế hoạch bài học
- D. Tổ chức biên soạn chương trình
- E. Chuẩn bị kế hoạch lượng giá /đánh giá

Phụ lục 1

CÁC NĂNG LỰC CỦA GIÁO VIÊN Y HỌC

Ba mục tiêu học tập cơ bản của học viên y học

1. Học nghề: – Nghề Y đang thay đổi nhanh

(Mô hình bệnh tật biến đổi; nhu cầu sức khỏe của người dân cao hơn; bùng nổ thông tin; vai trò của y học XH và KH hành vi ngày càng cao...)

2. Học phương pháp và tiềm năng tự tiến bộ (tự học, xử lý thông tin/tin học, nghiên cứu, ngoại ngữ...)

3. Học làm người CSSK (thái độ, y đức, ứng xử nhân văn...)

Năm phẩm chất của người CSSK

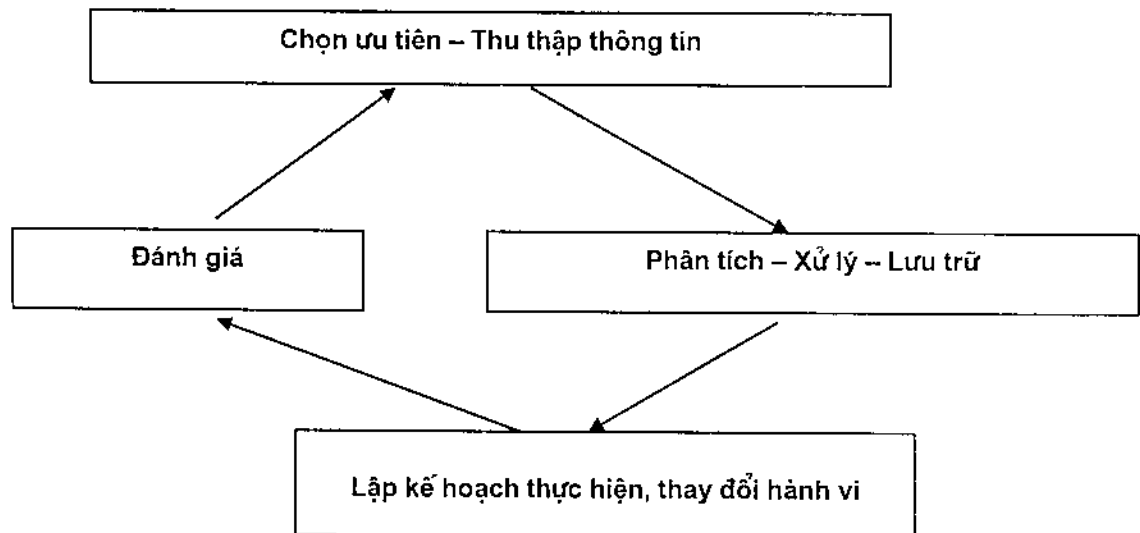
1. Người ra quyết định về SK cá nhân và Cộng đồng
2. Người chăm sóc SK, cung ứng dịch vụ
3. Người truyền thông, tư vấn, Giáo dục và Nâng cao sức khỏe
4. Người quản lý SK (lập KH, thực hiện, đánh giá)
5. Người lãnh đạo cộng đồng và huy động liên ngành vì sức khỏe

Sáu năng lực của GV YH

1. Năng lực tự phát triển

Vì sao phải tự phát triển?

Chu trình tự phát triển liên tục:



2. Năng lực giao tiếp, làm việc nhóm và liên ngành

Vì sao? Với ai? Làm thế nào?

– Các phương pháp/ công cụ giao tiếp thường dùng: Có 2 nhóm chính:

– Vật chất / Tín hiệu và

– Ngôn ngữ (có thể chia ra: giao tiếp bằng lời và không lời)

Trong giao tiếp lời nói chỉ chiếm chừng 30%, còn lại đều là giao tiếp không lời, với vai trò và tác động rất lớn mà các bên không dễ nhận ra và không biết sử dụng.

3. Năng lực hỗ trợ và giáo dục học viên phát triển toàn diện

– Hướng vào 3 mục tiêu HT cơ bản, nhấn mạnh Học phương pháp và Học làm người

– Dạy bằng làm gương tốt và tạo môi trường giáo dục thuận lợi

– Chú ý dạy học cá biệt và năng khiếu:

Bồi dưỡng người giỏi

Phụ đạo người yếu

Khuyến khích năng khiếu và sáng tạo

4. Năng lực hỗ trợ HV học tập: (NL dạy học)

Điều cơ bản là "biến đào tạo thành tự đào tạo", hướng dẫn phương pháp học tích cực cho học viên.

– Xác định nhu cầu học, chỉ rõ mục tiêu HT, lựa chọn nội dung mấu chốt

– Sử dụng phương pháp dạy học tích cực, hiệu quả; hỗ trợ tự học; hướng dẫn "học tích cực"

– Sử dụng phương tiện dạy học phù hợp

– Lượng giá và đẩy mạnh tự lượng giá:

Hàng ngày: hỏi đáp và phản hồi

Học lý thuyết: bộ test kèm theo đáp án

Học thực hành: bảng kiểm

5. Năng lực tham gia quản lý đào tạo

– Mô hình CIPP: quản lý theo công nghệ thông tin: Bối cảnh – Đầu vào – Quá trình – Sản phẩm (Đầu ra) (Context – Input – Process – Product)

– Ba khâu cơ bản của quản lý đào tạo: công việc quản lý nào cũng có 3 khâu cơ bản là: Lập kế hoạch – Thực hiện – Đánh giá. Quản lý đào tạo là khai triển tốt 3 khâu cơ bản đó.

– Bốn bước của chu trình Đào tạo: ba khâu cơ bản trên lại gắn bó với chu trình giáo dục / đào tạo với bốn bước chính là: Xác định mục tiêu – Chuẩn bị đánh giá – Tổ chức thực hiện – Đánh giá

6. Năng lực tham gia xây dựng và phát triển chương trình dạy học

- GV cần có ý thức cập nhật cái mới, nhạy cảm, không bảo thủ
- Tham khảo trường bạn và nước ngoài, chú trọng nâng cao chất lượng.
- Giáo viên phải tham gia điều tra & giám sát sau đào tạo

Có ba kiểu tổ chức chương trình (thường được kết hợp với nhau):

- Tyler (xác định và khai triển theo mục tiêu: quá cứng) ;
- Stenboeck (thiết kế và quản lý quá trình dạy học: ít quan tâm tới mục tiêu);
- Stenhouse (linh hoạt theo tình huống và nhu cầu riêng: quá mềm, khó quản lý).

Có 3 kiểu cấu trúc nội dung dạy học

- Không lồng ghép: dựa trên các môn học rời rạc, học nối nhau (discipline – based)
- Lồng ghép (tích hợp): dựa trên các vấn đề / các Môđun (problem / module – based), thường được viết tắt là PBL
- Lồng ghép (tích hợp): dựa trên các năng lực (competence – based) thường được viết tắt là CBL

Bài 2

MỤC TIÊU HỌC TẬP VÀ DẠY HỌC DỰA TRÊN MỤC TIÊU

MỤC TIÊU

1. *Giải thích định nghĩa mục tiêu học tập.*
2. *Nêu ba lĩnh vực và ba mức độ của mục tiêu học tập*
3. *Mô tả bốn thành phần của mục tiêu cụ thể*
4. *Viết và giải thích con đường biên soạn mục tiêu học tập*
5. *Giải thích lợi ích và cách sử dụng mục tiêu học tập*
6. *Viết mục tiêu học tập cho các bài học hàng ngày.*

1. CÁC QUAN NIỆM KHÁC NHAU VÀ SỰ ĐỔI MỚI VỀ MỤC TIÊU

Một số người dạy học còn quan niệm rằng: mục tiêu thuộc về giáo viên và họ xác định mục tiêu cho việc giảng dạy. Giáo viên giảng xong các nội dung của bài giảng coi như đã hoàn thành nhiệm vụ. Họ gọi nhà giáo là giảng viên (lecturer). Như vậy, giáo viên vẫn là trung tâm. Kết quả của buổi học được xem xét trên cơ sở hoàn thành việc giảng dạy. Mục tiêu được gọi là Mục tiêu bài giảng hoặc Mục tiêu giảng dạy. Kết quả học tập về phía học viên bị xem nhẹ, mặc dù chính họ quyết định kết quả thực của buổi học. Các từ sử dụng để xác định mục tiêu là dùng cho phía giáo viên (thí dụ: truyền đạt, cung cấp, trang bị, giảng giải...). Một vài người không giới thiệu và bàn bạc với học viên về mục tiêu, có thể họ cho rằng học viên không cần biết về mục tiêu và không thể tham gia xây dựng hoặc lựa chọn mục tiêu.

Quan niệm mới cho rằng: mục tiêu học tập là của học viên, họ là trung tâm của quá trình học tập, họ quyết định kết quả học và cần được biết, được tham gia xây dựng mục tiêu theo nhu cầu của họ. Giáo viên là người hỗ trợ và tạo thuận lợi cho học viên học tích cực, chủ động để đạt được mục tiêu.

Một số người khác sử dụng các động từ tư duy mơ hồ để viết mục tiêu (như hiểu, biết, nắm vững, quán triệt...) nên thầy và trò đều không quan sát cụ thể được kết quả học tập. Do chấp nhận giữ tư duy và năng lực trong "hộp đen bất khả tri", nên không dễ uốn nắn điều chỉnh (nhất là học viên không tự quan sát/

tự điều chỉnh được), dạy học và tự học đều khó khăn, không rõ ràng. Rất khó lượng giá những mục tiêu mơ hồ.

Quan niệm mới cho rằng kết quả học phải được “ hành vi hoá”, nghĩa là phải thể hiện ra thành các động thái có thể quan sát được, do đó có thể đo lường, nhận xét, điều chỉnh nghĩa là có thể dạy và tự học dễ dàng hơn. Người ta khuyên không nên dùng các động từ tư duy mơ hồ mà phải thay bằng các động từ hành động để yêu cầu học viên xuất chiếu tư duy / năng lực thành các hành vi. Khi đó có thể quan sát và tự quan sát để sẵn sàng cho lượng giá và tự lượng giá nhằm nâng cao kết quả dạy và học.

Có người cho rằng mục tiêu vốn không cụ thể, không thể nêu tiêu chuẩn thế nào là đạt mục tiêu được, nhất là trong một câu ngắn gọn. Như vậy học viên sẽ phải học miên man, vì nội dung học tập nào cũng quá tải trong thời đại bùng nổ thông tin.

Quan niệm mới cho rằng phải ứng dụng cách đơn giản để nêu tiêu chuẩn thành đạt khi học theo các mục tiêu, đó cũng là chuẩn hoá và dân chủ hoá việc học tập.

Có người cho rằng nên lựa chọn mục tiêu theo hướng chuẩn bị tiềm năng cho sự phát triển xa và rộng của học viên, giảm bớt việc học tập các kỹ năng / tay nghề cụ thể. Trong giáo dục chuyên nghiệp và dạy nghề, việc này có thể dẫn đến xu thế sinh lý thuyết, coi nhẹ thực hành. Chủ thuyết Dạy học hình thành năng lực (CpBT) và phái Học tập trên cơ sở nhiệm vụ (Task- based learning) chủ trương chọn mục tiêu trên cơ sở nhiệm vụ nghề nghiệp, tuy khá thực dụng nhưng lại giúp định hướng nội dung học tập trong thời đại bùng nổ thông tin

Định nghĩa và giải thích: mục tiêu học tập là điều học viên làm được sau khi học

Học viên làm được: mục tiêu là của học viên, không phải của giảng viên!

Chú ý: không dùng các động từ Truyền đạt – Cung cấp –Trang bị – Giảng giải (là các công việc của giáo viên)

Làm được: biểu hiện ra bằng hành vi có thể quan sát: dùng động từ hành động để yêu cầu học viên có một hành vi.

Chú ý: không dùng các động từ Hiểu – Biết – Nắm vững – Quán triệt (là các động từ tư duy mơ hồ, không xuất chiếu tư duy thành hành vi)

Sau khi học, học viên làm được gì? Họ sẽ thể hiện kết quả học tập trong ba lĩnh vực với các hành vi:

– Về lĩnh vực kiến thức (lý thuyết): họ phải **Nói, viết, vẽ...** ra được điều đã học.

– Về lĩnh vực kỹ năng: họ phải **Làm**, thực hiện, tiến hành... được điều đã học

– Về lĩnh vực thái độ: họ phải **Biểu hiện** (thể hiện) thái độ phù hợp của bản thân – hoặc **Tư vấn** (giải thích) cho khách hàng/ người bệnh

* Mục tiêu của giáo dục/dạy học là giúp học viên thay đổi hành vi mong muốn (về KT – KN – TĐ), không phải là điều GV đã giảng dạy xong. Hành vi đó thầy phải quan sát và trò phải tự quan sát được

2. CÁCH VIẾT MỤC TIÊU CỤ THỂ (CHUYÊN BIỆT)

Viết thành câu văn (mệnh đề) có 3 – 4 thành phần:

2.1. Động từ hành động (Action verb)

- Thường đứng đầu câu văn
- Để yêu cầu học viên biểu hiện trình độ của mình thành hành vi/ động thái
- Không chấp nhận hộp đen mơ hồ, mà phải cụ thể hoá trình độ thành hành vi (ngôn ngữ hoặc thao tác...) để thầy và trò có thể quan sát và lượng giá
- **Tránh dùng danh từ và các động từ tư duy:** – Hiểu – Biết – Nắm vững – Quán triệt
- Các động từ hành động nên sử dụng:
- Để viết mục tiêu Kiến thức: nói, viết, vẽ (và nhiều động từ tương đương: kể, nêu, liệt kê, trình bày, mô tả...)
- Để viết mục tiêu Kỹ năng: làm (và vài động từ khác: tiến hành, thực hiện, tiêm, băng, đặt, khám...)
- Để viết mục tiêu Thái độ: biểu hiện (biểu lộ, thể hiện...) – Tư vấn (giải thích, an ủi, động viên, nói chuyện...)
- Thường thêm **trạng từ** (ân cần, chu đáo, khẩn trương...) để phân biệt với MT Kỹ năng giao tiếp.

2.2. Nội dung

- Trả lời câu hỏi Cái gì? (thường là bổ ngữ của động từ).
- Ví dụ: tư vấn chu đáo (cái gì) về biện pháp tránh thai cho khách hàng
- Nên chia nhỏ nội dung, tránh ôm đồm gộp nhiều nội dung vào một mục tiêu.
- Chọn lọc trên cơ sở nhiệm vụ nghề nghiệp, loại bỏ những nội dung không sát hợp, không cần thiết.

2.3. Điều kiện (Condition)

Mục tiêu lý thuyết không cần điều kiện; mục tiêu kỹ năng/thực hành phải chỉ rõ điều kiện mới trở nên rõ ràng:

Nêu điều kiện là chỉ rõ: đối tượng, phương pháp, phương tiện, hoàn cảnh, để

cụ thể hoá một kỹ năng (thí dụ không thể chỉ nói: tiêm tĩnh mạch). Nếu không nêu rõ điều kiện, kỹ năng có thể sẽ rất khác, cả về kỹ thuật và độ khó. Hãy so sánh các mục tiêu kỹ năng sau đây:

- Tiêm tĩnh mạch trên mô hình cánh tay người lớn, ở vùng khuỷu, bằng bơm kim tiêm (mục tiêu này thường sử dụng cho mọi loại học viên)

- Tiêm tĩnh mạch đầu cho trẻ sơ sinh bị kiệt nước, bằng kim bướm (mục tiêu này không sử dụng trong đào tạo thông thường được)

Chú ý khi nêu / chọn điều kiện: nên lựa chọn những điều kiện có tính đại diện, điển hình, khả thi, dễ tổ chức dạy học...

Thí dụ những điều kiện sau đây là không khả thi trong hoàn cảnh dạy học thông thường:

- Quan sát và mô tả được cấu trúc tế bào trên kính hiển vi điện tử (không đủ kính để thực tập. Nên sửa là: trên ảnh chụp tiêu bản hiển vi điện tử)

- Tiến hành xử trí trên thực địa một vụ dịch bạch hầu (vụ dịch bạch hầu không thường xuất hiện, không phải mọi học viên đều có điều kiện để đạt mục tiêu này)

2.4. Tiêu chuẩn đạt (Criteria)

Phải chỉ rõ: học thế nào là đạt? (mọi người không thể hiểu khác nhau về tiêu chuẩn đạt). Nhiệm vụ nghề nghiệp khác với mục tiêu cụ thể chính là ở cách nói rõ tiêu chuẩn đạt.

Cách viết/ quy định tiêu chuẩn: Có hai cách chính:

- **Nêu số lượng** (một con số):

Với mục tiêu lý thuyết/ kiến thức: mở sách giáo khoa/ bài học đếm xem ta đã dạy bao nhiêu điều / chi tiết? đồng thời suy xét xem trong thực tế đối tượng học viên này cần biết bao nhiêu là vừa đủ, rồi nêu lên 1 con số (thí dụ: 3 triệu chứng, 4 biến chứng, 5 chỉ định).

Với mục tiêu thực hành/ kỹ năng: có thể công bố Số lần – Thời gian – Số lượng (thí dụ: được chọc kim 2 lần ; trong 5 phút ; làm 3 lam máu giọt đặc...) **Chú ý:** chỉ có thể nêu tiêu chuẩn thời gian cho các mục tiêu nói chuyện/ giáo dục sức khoẻ..., không nên quy định thời gian cho các mục tiêu kỹ năng/ dịch vụ vì có thể thúc giục học viên làm nhanh, làm ẩu.

- **Nêu chất lượng** (mô tả phẩm chất): với mục tiêu thực hành / kỹ năng, nhiều khi không thể nêu số lượng được. Lúc ấy phải nêu chất lượng như: không làm bệnh nhân sợ hãi, không làm đau, không gây tụ máu... Nhưng cách nêu tiêu chuẩn đơn giản và dễ chấp nhận nhất cho các mục tiêu kỹ năng là: "theo đúng Bảng Kiểm chuẩn..."

☞ **Bài tập:** Phân tích các thí dụ sau và chỉ ra các thành phần của từng mục tiêu học tập:

1. Tiêm tĩnh mạch cho người lớn, bằng bơm tiêm, ở vùng khuỷu, không gây tụ máu và chỉ được chọc kim 2 lần.
2. Đặt dụng cụ tử cung trên mô hình theo đúng bảng kiểm chuẩn.
3. Kể 5 lợi ích của nuôi con bằng sữa mẹ.
4. Biểu hiện được sự tích cực, khẩn trương khi cấp cứu băng huyết.
5. Tư vấn cho khách hàng về các biện pháp kế hoạch hoá gia đình theo đúng bảng kiểm chuẩn về tư vấn.

☞ **Bài tập:** Tìm ra điều sai của các mục tiêu sau

6. Truyền đạt 5 kiến thức cơ bản về ...
7. Biết 4 tai biến của
8. Đo huyết áp chính xác tới 5 mmHg.
9. Kể 2 lợi ích, 3 chỉ định, 4 chống chỉ định, 5 tác dụng phụ của ...
10. CBYT Xã giải thích được cơ chế miễn dịch của bệnh tả cho người bệnh.

3. MỐI QUAN HỆ CỦA CÁC CẤP MỤC TIÊU HỌC TẬP VỚI CÁC CẤP CHỨC TRÁCH / NHIỆM VỤ

Có ba cấp mục tiêu tương ứng với ba cấp chức trách nhiệm vụ của người tốt nghiệp.

Mục tiêu tổng quát (có khi được gọi là mục đích đào tạo hoặc mục tiêu chung của một đối tượng đào tạo, một loại hình nghề nghiệp— Hoặc mục tiêu của Môđun lớn/ chủ đề tổng hợp trong phương pháp dạy học theo Môđun/ dạy trên cơ sở vấn đề). Cấp mục tiêu này tương ứng với chức năng nghề nghiệp (function). Cách viết thường không nhiều chi tiết và đề cập những ý tưởng/ những tác động xa và rộng, không cụ thể. Thí dụ: mục tiêu tổng quát của đào tạo CBYT thường có thể là: đào tạo người có đức có tài, tham gia vào sự nghiệp bảo vệ và nâng cao sức khoẻ cho nhân dân...

Mục tiêu trung gian (hoặc mục tiêu môn học, hoặc mục tiêu của một Môđun, hoặc của một nhóm vấn đề lồng ghép liên môn). Cấp mục tiêu này tương ứng với các hoạt động nghề nghiệp (Activity: là những công việc được xếp thành các nhóm/ các lĩnh vực phân ngành khoa học hoặc xếp nhóm theo các quan niệm khác). Mọi mục tiêu trung gian đều phải hướng về Mục tiêu tổng quát. Mục tiêu trung gian thường có nhiều hơn, cách viết đã xác định hơn, nhưng vẫn không hoàn toàn rõ ràng, cụ thể. Thí dụ:

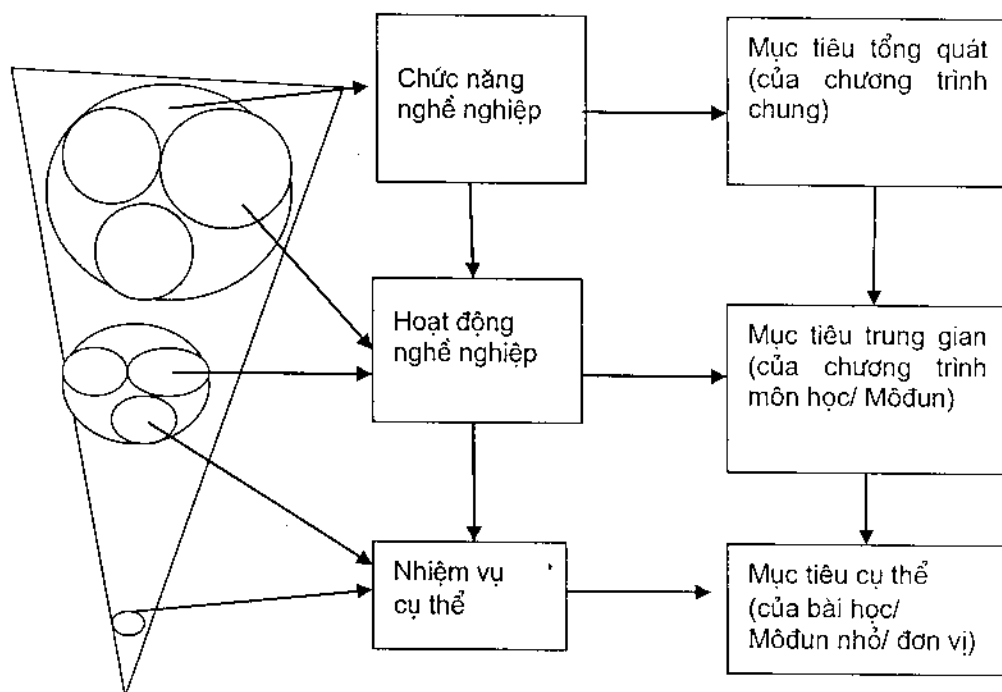
Học viên có thể tham gia khám, điều trị – chăm sóc ban đầu và dự phòng

các bệnh thông thường/ hay gặp của trẻ em (một mục tiêu của môn Nhi khoa trong loại chương trình dựa trên các môn học Discipline-based training DBT).

Học viên có thể tham gia xác định, điều trị–chăm sóc, lập kế hoạch quản lý và giải quyết vấn đề các bệnh đường thở trong phạm vi cộng đồng huyện (hoặc tỉnh) của mình (mục tiêu của một Môđun của loại chương trình Học trên cơ sở vấn đề PBL).

Mục tiêu cụ thể hay chuyên biệt (hoặc mục tiêu của bài học/ buổi học, hoặc mục tiêu của các Môđun nhỏ – Mini module trong hệ thống các Môđun; hoặc của các đơn vị/ các đơn nguyên trong Dạy học trên cơ sở vấn đề). cấp mục tiêu này tương ứng với các nhiệm vụ cụ thể (task) trong hành nghề của người tốt nghiệp. Mọi mục tiêu cụ thể đều phải hướng về một mục tiêu trung gian để tham gia đạt được mục tiêu trung gian đó. Không chấp nhận những ý định áp đặt chủ quan để đưa vào một mục tiêu lạc lõng nào đó (orphan objective). Người ta dùng phương pháp giám sát xuôi và ngược từ cấp nhỏ đến cấp lớn và ngược lại để xem xét sự phù hợp của hệ thống mục tiêu, cách này giúp phát hiện nhiều mục tiêu vô bổ và nhiều mục tiêu quan trọng bị bỏ sót.

Có rất nhiều mục tiêu cụ thể, người ta có lúc đã khuyến khích chẻ nhỏ mọi nội dung ra thành quá nhiều mục tiêu, in thành các tập sách dày đến mức cầu kỳ và sa vào “bệnh mục tiêu – Objective disease”! Tuy ưu điểm là cách xác định rất cụ thể, rõ ràng như ta đã nghiên cứu trên nhưng cũng không nên sa đà vào việc tranh cãi hoặc biên soạn mục tiêu quá phức tạp cầu kỳ!



Mối quan hệ giữa các cấp mục tiêu học tập và các cấp chức năng nhiệm vụ

4. CON ĐƯỜNG XÁC ĐỊNH MỤC TIÊU HỌC TẬP

Làm thế nào để lựa chọn hoặc biên soạn mục tiêu học tập, đặc biệt trong thời đại bùng nổ thông tin, mà thời lượng cho học tập lại luôn quá ngắn? Đã có nhiều phương thức và những lời khuyên lựa chọn theo nguyên tắc:

- Cơ bản, hiện đại, Việt Nam
- Hoặc phối hợp dạy tiềm năng dự báo và kỹ năng cần thiết trước mắt,
- Hoặc sử dụng chuyên gia giỏi,
- Hoặc học kinh nghiệm các nước đi trước ...).

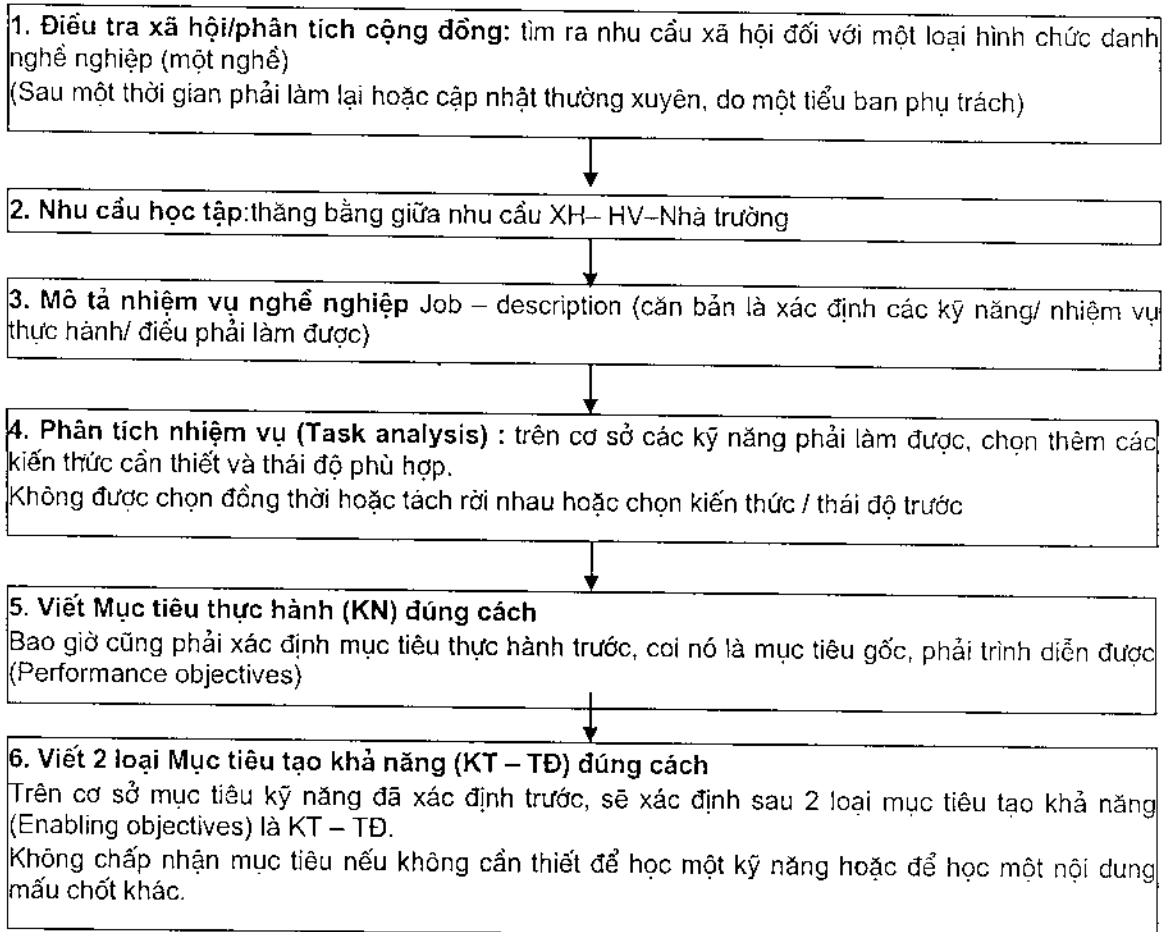
Phương pháp luận được giới thiệu ở đây thường được nhiều nhà trường dạy nghề/ dạy người lớn áp dụng. Đó là **“Căn cứ vào nhu cầu hành nghề của học viên”**, theo nhu cầu đương thời của xã hội và cộng đồng. Khi nào nhu cầu hành nghề thay đổi, lúc đó sẽ phải cải cách chương trình, chọn lại mục tiêu. Hiện nay người ta thường phối hợp các chương trình đào tạo mới (initial preservice training) có các Môđun tự chọn (optional modules) mềm dẻo với các chương trình đào tạo lại (in – service retraining) và tổ chức xã hội học tập liên tục (continuing education) để đối phó với việc mục tiêu học tập biến động quá nhanh trong bùng nổ thông tin.

Mục đích của việc xác định mục tiêu hoặc điều tra nhu cầu học tập là:

- Lập chương trình, chọn nội dung học tập phù hợp nhu cầu của đối tượng
- Xác định phương pháp dạy và học phù hợp
- Phân bố nguồn lực phù hợp
- Nâng cao hiệu quả học tập

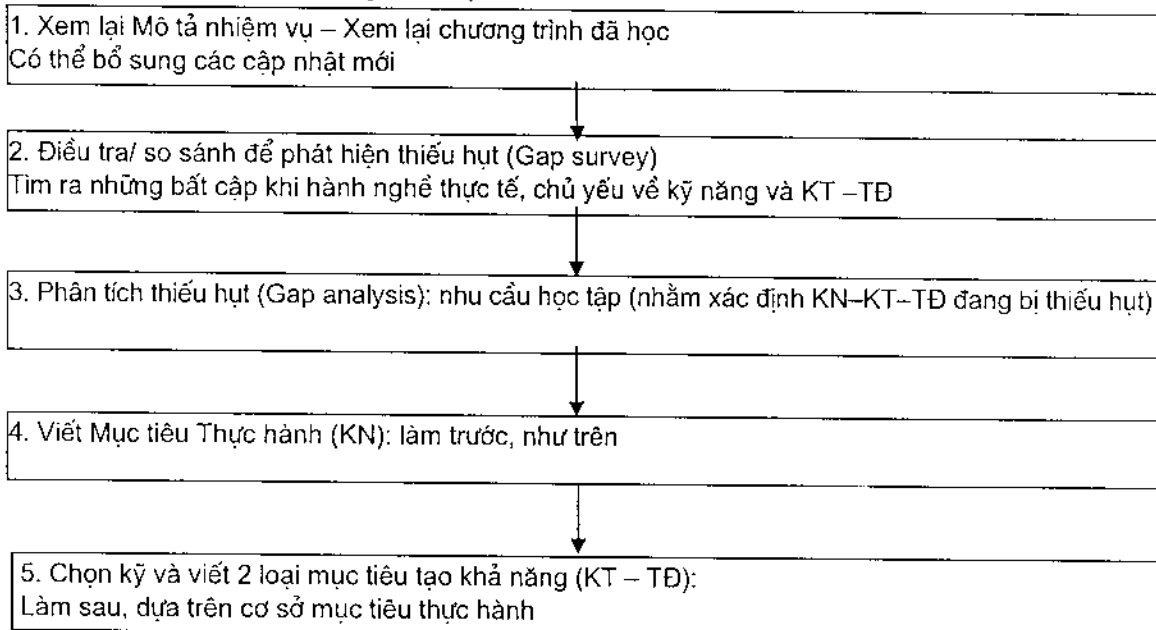
4.1. Xác định mục tiêu học tập khi đào tạo mới hoặc đào tạo trước khi hành nghề (pre – service training)

Con đường xây dựng chương trình đào tạo hoặc cải cách chương trình: con đường này có 6 giai đoạn như sau:



4.2. Xác định mục tiêu học tập khi Đào tạo lại / Đào tạo liên tục

Con đường này có 5 giai đoạn như sau:



Những điều cần nhấn mạnh

- Mục tiêu xuất phát từ nhiệm vụ nghề nghiệp/ nhu cầu xã hội
- Mục tiêu tạo khả năng (KT – TĐ) xuất phát từ mục tiêu thực hành (KN)
- Tính đặc hiệu của mục tiêu đào tạo lại (không dạy lại đầy đủ mà điều chỉnh đúng nơi thiếu hụt)

5. XÁC ĐỊNH LĨNH VỰC VÀ MỨC ĐỘ CỦA MỤC TIÊU HỌC TẬP

Có 3 lĩnh vực chính, mỗi lĩnh vực đều có 3 mức độ:

Mức độ	Kiến thức	Kỹ năng	Thái độ
Mức 1	– Nhớ lại (Recall)	– Bắt chước (Imitation)	– Cảm nhận (Receptivity)
Mức 2	– Lý giải (Interpretation)	– Làm chủ (Control)	– Đáp ứng (Response)
Mức 3	– GQVĐ về LT (Problem solving)	– Tự động (Automatisation)	– Nội tâm hoá (Interiorisation)

Khi dạy học, giáo viên (và học viên) phải phân biệt rõ mục tiêu nào thuộc lĩnh vực nào để tổ chức phương pháp dạy và học cho chính xác thì mới đạt được mục tiêu. Một mục tiêu có thể nằm trong 2 hoặc 3 lĩnh vực, thường có một lĩnh vực chính, lĩnh vực nào cũng có phương pháp dạy học phù hợp với nó. Bệnh “nhầm lẫn lĩnh vực” rất tai hại khi dạy học và nhất là khi lượng giá / đánh giá.

Thí dụ: khi phân tích nhiệm vụ (Task analysis) và cũng là mục tiêu học tập Tiêm tĩnh mạch, ta sẽ thấy mục tiêu này nằm trong cả 3 lĩnh vực:

– Kỹ năng: Làm cho tĩnh mạch nổi rõ, sát khuẩn và chọc đúng kim vào tĩnh mạch. Đây là lĩnh vực chính. Phải tổ chức dạy và học theo phương pháp thực hành thì mới đạt được mục tiêu này (nếu dạy học kiểu dạy học lý thuyết / kiến thức như đọc sách, nghe giảng... thì không thể đạt được mục tiêu). Khi lượng giá / đánh giá cũng phải sử dụng phương pháp dùng cho thực hành kỹ năng (như quan sát khi học viên làm), nếu dùng các phương pháp lượng giá kiến thức (như hỏi miệng, hỏi viết, làm test...) thì cuộc lượng giá sẽ không có giá trị. Mục tiêu kỹ năng này là cơ sở để lựa chọn 2 loại mục tiêu thứ cấp (hoặc mục tiêu tạo khả năng) là mục tiêu kiến thức và mục tiêu thái độ.

– Kiến thức: Học viên phải nói được tiêm ở đâu, thuốc nào được tiêm và không được tiêm, có thể xảy ra tai biến gì và cách xử trí ra sao...

– Thái độ: kiểm tra chỉ định chính xác, theo dõi cẩn thận khi bơm thuốc chậm...

– Nếu thầy và trò chỉ học và chỉ lượng giá theo phương pháp lý thuyết thì

đó là bệnh nhầm lẫn lĩnh vực (area confusion). Nếu chỉ độc tôn dạy thực hành kỹ năng, coi thường kiến thức và thái độ thì đó là bệnh kỹ trị (technocratism).

☞ **Bài tập phân tích nhiệm vụ (task – analysis):** Làm việc cá nhân, sau đó trao đổi ý kiến trong Nhóm 2 người, rồi Nhóm 4 người: Phân tích để xác định điều cần học và cách học/ cách lượng giá các nhiệm vụ sau:

1. Tiêm bắp (ở vùng mông)
2. Cứu cách gừng ở huyết Hợp cốc
3. Tư vấn về các biện pháp tránh thai hiện đại

☞ **Vài phương pháp dạy học và lượng giá thuận lợi để dạy và học từng lĩnh vực**

Lĩnh vực	Phương pháp dạy học	Phương pháp lượng giá
Kiến thức	Thuyết trình (tích cực hoá); Hỏi–đáp; Thảo luận; đọc và bình luận tài liệu; động não...	Hỏi miệng; Hỏi viết (tiểu luận, làm trắc nghiệm)
Kỹ năng (3T) – Thủ thuật (Tay) – Trí tuệ (Trí) – Giao tiếp (Tim)	Trình diễn; luyện tập; mô phỏng... Thảo luận ;Bài tập trí tuệ/giải quyết vấn đề của BN/CĐ; đồ án, dự án.. Đóng vai, thảo luận	Quan sát làm thủ thuật bằng bảng kiểm/ thang điểm Bài tập trí tuệ; chấm đồ án/ kế hoạch/ bệnh án...Nhận xét quyết định... Bảng kiểm; nhận xét đóng vai
Thái độ	Tư vấn; làm gương; tạo môi trường tốt; đóng vai	Bảng kiểm; kết hợp với LG kỹ năng; quan sát đóng vai

Mỗi lĩnh vực đều có 3 mức độ, cần suy xét kỹ để quyết định dạy tới mức độ nào, không phải bao giờ cũng có thể dạy và nên dạy tới mức cao nhất. Thí dụ: Mức 3 của lĩnh vực kỹ năng (tự động) rất khó đạt tới trong điều kiện thực hành thông thường; Do đó với một số mục tiêu có khi chỉ cần dạy tới mức 1 là đủ;

Mức 2 của lĩnh vực Kiến thức thường phải dạy ở bậc trung học và đại học, mức 3 thường phải đạt được ở bậc sau đại học và cho một số vấn đề ở bậc đại học. Riêng với lĩnh vực thái độ, tối thiểu phải dạy tới mức 2 (học viên phải có đáp ứng phù hợp, không thể dừng ở mức cảm thụ).

*** Cách phân loại khác : Phân loại của Bloom (Bloom's taxonomy) cải tiến**

McGuire đã cải tiến xếp loại của B.S. Bloom thành 6 mức độ, trong đó có những mức chia nhỏ hơn nữa; theo ông thì cách này thuận lợi cho việc tổ chức các kỳ thi để đánh giá sự hiểu biết của học viên:

Mức 1: Hiểu biết (Knowledge)

1. Nhớ lại (Remembering /Recall))
2. Hiểu (Understanding/ Comprehension)

Mức 2: Khái quát hóa (généralisation)

Mức 3: Giải quyết vấn đề thông thường

1. Diễn giải (interpretation)
2. Áp dụng (Application)

Mức 4: Giải quyết vấn đề không thông thường (Solution d'un problème inhabituel)

1. Phân tích
2. Áp dụng đặc biệt (application particulière)

Mức 5: Đánh giá

Mức 6: Tổng hợp (synthèse)

6. SÁU PHẨM CHẤT (TRONG VÀ NGOÀI) CỦA MỤC TIÊU HỌC TẬP

* Thực hiện được	* Sắt hợp	* Đo lường được
	* Lô gic	
	* Chính xác	
	* Quan sát được	

Hai phẩm chất bên trong (của bản thân mục tiêu):

– Logic: không có mâu thuẫn/trở ngại.

Thí dụ: Dạy lý thuyết mà yêu cầu làm thực hành?

– Chính xác: học viên không thể hiểu lầm

Thí dụ: Dùng danh từ để viết MT: bệnh thương hàn? (học viên không rõ phần nào, điều gì về bệnh thương hàn...).

Bốn phẩm chất tác động ra bên ngoài

– Sắt hợp: phải chọn từ mục tiêu/nhiệm vụ nghề nghiệp

Thí dụ: nữ hộ sinh học về Thiên hà? (nếu không biết có hành nghề được không?)

– Thực hiện được: thầy dạy được, trò học được

Thí dụ: Phân tích tiêu bản hiển vi điện tử; xử trí dịch?... (điều kiện không khả thi)

– Quan sát được: học viên phải thể hiện thành hành vi

Thí dụ: dùng từ mơ hồ: hiểu biết, nắm được, quán triệt? (phải làm gì, chứng minh thế nào?)

– Đo lường được: nêu rõ tiêu chuẩn

Thí dụ: Kể các/ những ...? (nên nói rõ là bao nhiêu, thế nào là đạt?)

Cần xem xét từng phẩm chất và điều chỉnh ngay sau khi viết mục tiêu.

7. PHƯƠNG PHÁP ĐIỀU TRA / LƯỢNG GIÁ NHU CẦU ĐÀO TẠO VÀ LỰA CHỌN MỤC TIÊU HỌC TẬP

Thường được gọi tóm tắt là điều tra xác định KKT (Kiến thức– Kỹ năng – Thái độ) hoặc KAP hoặc KAS (Knowledge – Attitude – Performance hoặc Skill). Đây cũng là phương pháp luận để xây dựng chương trình dạy học và chương trình can thiệp cộng đồng. Dạy học và giáo dục cũng được coi là một phương pháp can thiệp cộng đồng).

▪ Điều tra / lượng giá nhu cầu học tập kiến thức / lý thuyết

Thường sử dụng các phương pháp:

- Hỏi miệng (phỏng vấn)
- Hỏi viết (gửi bảng câu hỏi để điền vào)
- Thảo luận nhóm trọng điểm (Focus group discussion): gồm đại diện các bên liên quan (như các học viên cũ và mới, người dạy học, nhà quản lý, người sử dụng nhân lực, nhà khoa học chuyên ngành). Nếu sử dụng chủ yếu các nhà khoa học chuyên ngành để quyết định nội dung học tập thì thường được gọi là “phương pháp chuyên gia”, dễ sa vào nguy cơ phiến diện và quá tải.

– Nghiên cứu tài liệu có sẵn như các báo cáo, thống kê liên quan; phân tích các sự cố/ các tai biến, các lời phàn nàn của người quản lý và cộng đồng sử dụng nhân lực/ dịch vụ.

Cần lưu ý đến các vấn đề như:

– Điều tra định lượng (suy rộng được do cách chọn mẫu và phân bố mẫu đại diện) hoặc điều tra định tính (chỉ nhằm phát hiện vấn đề nổi cộm);

– Biên soạn bộ câu hỏi miệng (phải có kinh phí đi phỏng vấn và thường phải huấn luyện phỏng vấn viên, nhưng thu được kết quả sớm, chủ động) hoặc viết (chỉ cần kinh phí đủ gửi thư, nhưng chỉ phù hợp với người có học vấn, không chủ động về thời gian và kết quả...);

– Dùng câu hỏi đóng để dễ xử lý hay dùng câu hỏi mở để thu được các ý kiến tự do, phong phú;

– Cần quan tâm đến thời gian, địa điểm, nguồn lực, thiết kế mẫu biểu/ các bảng trống (dummy tables), xử lý số liệu và cách viết báo cáo, các quyết định về nhu cầu đào tạo...

Trong thực tế dạy học, nhất là khi đào tạo lại / bổ túc, người ta thường làm tiền trắc nghiệm ngay trước khoá học hoặc ngay trước từng bài học. Đó là các câu hỏi trắc nghiệm khách quan (test) để học viên trả lời nhanh và giáo viên (hoặc người trợ giảng) xử lý ngay để có kết quả sớm và sẽ dùng kết quả này khi điều chỉnh mục tiêu và khi dạy học. Để trắc nghiệm cho kết quả khách quan,

học viên thường không ghi tên trên bài làm. Nhược điểm của cách làm này là thường không trắc nghiệm về các kỹ năng cần thiết.

▪ **Điều tra / lượng giá nhu cầu học tập kỹ năng và thái độ**

Thường sử dụng các phương pháp:

– Dùng bảng kiểm động (hoặc bảng kiểm tĩnh khi cần thiết) để quan sát trực tiếp khi đối tượng đang làm thực hành / cung cấp dịch vụ. Đôi khi dùng bài tập tư duy để lượng giá kỹ năng trí tuệ/ khả năng xử trí, ra quyết định.

– Chụp hình thời gian (Chrono-photography): theo dõi và ghi chép liên tục theo thời gian (ghi chép thông thường hoặc dùng camera ghi hình, tốt nhất là đối tượng không biết) về các hoạt động của đối tượng, sau đó nhóm chuyên gia xem lại và phân tích theo những tiêu chuẩn xác định. Phương pháp này giúp tìm hiểu cả về kỹ năng, thái độ của đối tượng, cả về thái độ của khách hàng, cách bố trí tổ chức, nhân lực, thời gian, điều kiện cho các dịch vụ nên đã trở thành phương tiện quan trọng để quyết định đào tạo lại nhân lực và nâng cao chất lượng dịch vụ.

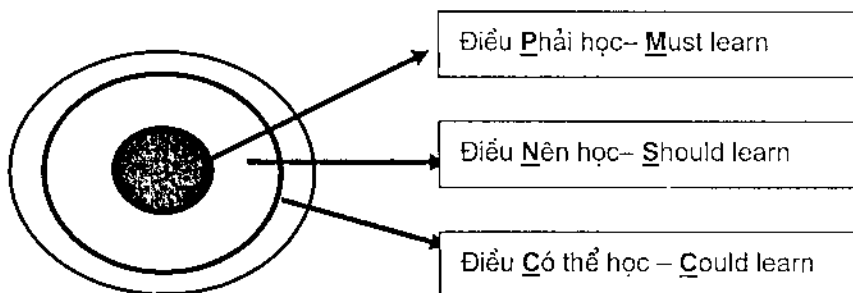
– Nghiên cứu tài liệu có sẵn (như trên)

Cần lưu ý các vấn đề như: rất khó tổ chức quan sát các dịch vụ trên người thật, có thể phải chấp nhận cách làm trên mô hình / người đóng giả hoặc cho nhận xét đoạn đĩa ghi hình thủ thuật; cần biên soạn / thu thập các bảng kiểm chuẩn; chọn mẫu và cỡ mẫu; chọn và hướng dẫn quan sát viên; tìm nguồn lực để đi quan sát tại chỗ.

▪ **Lựa chọn các mục tiêu học tập:** mục tiêu sẽ quá nhiều, không bao giờ có thể đáp ứng hết vì vậy phải chọn lọc và tinh giản theo nhiều cách:

Lập ra các tiêu chuẩn để lựa chọn ưu tiên, thí dụ cho điểm ưu tiên cao cho các mục tiêu liên quan đến sinh mạng; gây tổn hại lớn về sức khỏe và kinh tế xã hội; liên quan đến nhiều người, nhất là những cộng đồng nghèo, nhiều khó khăn; những mục tiêu đang gây bức xúc lớn... Loại bỏ những mục tiêu không liên quan đến nhiệm vụ nghề nghiệp.

Một cách đơn giản hơn là chia mục tiêu học tập theo 3 mức quan trọng và chỉ ưu tiên cho những *điều phải học* (lời khuyên PNC hoặc MSC)



8. PHÂN TÍCH CÁC MỤC TIÊU CHUYÊN BIỆT (CỤ THỂ)

☞ Bài tập: Phân tích các mục tiêu chuyên biệt (Cụ thể): xem xét từng mục tiêu và điền vào bảng sau:

Mục tiêu học tập cụ thể	Nhiệm vụ nghề nghiệp	4 thành phần				3 lĩnh vực/ Cách dạy học		
		ĐTHĐ	ND	ĐK	T.C	KT	KN	TĐ
1. Đo chiều cao nằm của trẻ sơ sinh với sai số tối đa 1cm								
2. Chẩn đoán trong 5 phút một tổ chức hạt trên tiêu bản với kính hiển vi quang học độ phóng đại 40, bằng cách chỉ ra ít nhất 5 yếu tố.								
3. Điều tra tập quán để xác định các yếu tố có hại cho sức khỏe								
4. Dỗ dành một đứa trẻ để làm cho trẻ yên tâm								

* Sau khi phân tích xong và ghi vào bảng, hãy phân tích tiếp các phẩm chất của từng mục tiêu.

9. LỢI ÍCH VÀ CÁCH SỬ DỤNG MTHT

Mục tiêu học tập kiểm soát cả 3 yếu tố của quá trình dạy học là: xác định nội dung; lựa chọn phương pháp, phương tiện dạy học; và quyết định lượng giá / đánh giá (cả phương pháp và nội dung)

Cách sử dụng cũng phong phú linh hoạt, trong suốt quá trình dạy học:

– Giải thích khi bắt đầu bài học (GV hoặc HV đọc, giải thích và bình luận, điều chỉnh theo nhu cầu của HV...). Cũng có thể dùng mục tiêu để làm tiền trắc nghiệm (hỏi miệng hoặc cho bình luận về các mục tiêu).

– Dùng MTHT để lựa chọn/ điều chỉnh nội dung, phương pháp/ phương tiện và thời gian, ưu tiên cho những điều quan trọng nhất, liên quan với nhiệm vụ nghề nghiệp. Loại bỏ những điều không phù hợp, không cần thiết.

– Dùng MTHT để khai triển trình tự học tập, thỉnh thoảng xem lại đã đi đến đâu/ còn lại gì...

– Dùng MTHT để ôn tập / nhắc lại/ nhấn mạnh và hỏi lại / gợi ý / phản hồi/ sơ kết / tổng kết bài...

– Dùng MTHT để lượng giá và tự lượng giá trong / sau học.

Như vậy, MTHT là một **phương pháp luận** có vai trò chỉ đạo xuyên suốt

quá trình dạy và học, có lúc được gọi là “phương pháp dạy học dựa trên Mục tiêu” (Objective-based training OBT). Lưu ý rằng không nên sử dụng các mục tiêu quá cứng nhắc, cần điều chỉnh mục tiêu theo nhu cầu nghề nghiệp cụ thể, theo đối tượng học viên và theo hoàn cảnh.....

TỰ LƯỢNG GIÁ

Bài tập: Phân tích để thấy rõ các thành phần, lĩnh vực và phẩm chất của mục tiêu cụ thể sau:

1. Giải thích ân cần trong vài phút để bệnh nhân viêm ruột thừa cấp biết rằng phải chấp nhận phẫu thuật mà không được làm cho bệnh nhân sợ hãi.
2. Kể đúng tên 5 huyết của kinh Bàng quang và chỉ vị trí trên mô hình hoặc trên người thật.
3. Đo huyết áp cho người lớn ở cánh tay bằng máy đo đồng hồ (lò xo), sai số so với số đo của giáo viên không quá 5 mm .

4. Làm bài tập ở mục 2.4. để tìm ra điều sai của các mục tiêu học tập 6 – 10

Trả lời ngắn các câu từ 5 – 8

5. Mục tiêu học tập là điều ...(A)...viên có thể ...(B)... được sau buổi học
6. Mục tiêu học tập kiểm soát cả 3 yếu tố của quá trình dạy học là:
A.
B.
C.
7. Câu văn mục tiêu học tập (kỹ năng) có 4 thành phần là:
A.
B. Nội dung
C.
D.
8. Ba cấp mục tiêu học tập tương ứng với 3 cấp chức trách của người tốt nghiệp, đó là:
A. Mục tiêu tổng quát tương ứng với
B. Mục tiêu trung gian tương ứng với.....
C. Mục tiêu cụ thể (chuyên biệt) tương ứng với

Trả lời đúng, sai các câu hỏi sau bằng cách đánh dấu X vào ô thích hợp

TT	Câu hỏi	Đúng	Sai
9.	Dạy học tích cực coi giáo viên là trung tâm.		
10.	Dùng danh từ để viết mục tiêu học tập.		
11.	Khi dạy thái độ, tối thiểu phải đạt được mức 2 là Cảm thụ.		
12.	Các động từ biểu hiện, tư vấn được dùng để viết mục tiêu thái độ.		
13.	Điều tra / lượng giá nhu cầu đào tạo căn bản dựa trên sự đo lường KT- KN-TĐ.		

Chọn một câu trả lời tốt nhất cho các câu hỏi từ 14 đến 18

14. Mục tiêu học tập là của:

- A. Xã hội
- B. Nhà trường
- C. Gia đình
- D. Giáo viên
- E. Học viên

15. Mệnh đề Mục tiêu cụ thể của lĩnh vực Kỹ năng gồm 4 thành phần là Động từ hành động, Nội dung, Tiêu chuẩn đạt và:

- A. Điều kiện
- B. Phẩm chất
- C. Mức độ
- D. Thời gian
- E. Địa điểm

16. Mức 3 của lĩnh vực kiến thức là

- A. Sự sâu sắc
- B. Sự uyên bác
- C. Độ rộng
- D. Giải quyết vấn đề về lý thuyết
- E. Trình bày lưu loát

17. Mức 3 của lĩnh vực thái độ là

- A. Nội tâm hoá
- B. Thông cảm sâu sắc

- C. Chia sẻ cảm xúc
 - D. Đáp ứng nhanh chóng
 - E. Hiểu rõ nhu cầu của đối tượng
18. Tính sát hợp của mục tiêu học tập là
- A. Được học viên ham thích
 - B. Giáo viên lựa chọn
 - C. Phù hợp với trình độ của học viên
 - D. Xuất phát từ chương trình
 - E. Xuất phát từ mục tiêu, nhiệm vụ nghề nghiệp
19. Mục tiêu cụ thể khác với nhiệm vụ nghề nghiệp ở chỗ nói rõ thêm:
- A. Kiến thức cần thiết
 - B. Kỹ năng cần thiết
 - C. Tiêu chuẩn đạt
 - D. Thái độ phù hợp
 - E. Điều kiện thực hiện
20. Cơ sở trực tiếp để chọn mục tiêu kiến thức là
- A. Nhu cầu xã hội
 - B. Nguyên vọng của học viên
 - C. Mục tiêu thái độ
 - D. Mục tiêu kỹ năng
 - E. Mục tiêu tạo khả năng
21. Viết con đường xác định mục tiêu học tập cho đào tạo mới và đào tạo lại.
22. Chọn một bài học/ buổi học mà bạn thường dạy học. Viết mục tiêu học tập cho bài học / buổi học đó. Tự đối chiếu với nội dung đã học để tự sửa chữa rồi trao đổi ý kiến với giáo viên và các bạn học để tiếp tục điều chỉnh.

Bài 3

CÁC PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC TÍCH CỰC

MỤC TIÊU

1. Giải thích 5 yếu tố của dạy học tích cực.
2. Mô tả và thực hiện ít nhất 8 phương pháp / biện pháp dạy học tích cực.

1. CÁC YẾU TỐ CỦA DẠY HỌC TÍCH CỰC

Làm thế nào để dạy học tích cực? Muốn dạy học tích cực phải thực hiện tối thiểu 5 điều sau đây:

1.1. Chỉ rõ mục tiêu học tập cho người học

Giáo viên giúp học viên xác định mục tiêu học tập, căn cứ vào nhu cầu học tập của họ, thường gắn bó với nhiệm vụ / chức năng nghề nghiệp của học viên. Nếu không có hoặc không làm rõ mục tiêu học tập, học viên sẽ học mò mẫm và không chủ động. Đây là yếu tố đầu tiên của dạy học tích cực.

Mục tiêu học tập là điều học viên phải làm / thực hiện được sau khi học, bao gồm 3 lĩnh vực chính là kiến thức, kỹ năng và thái độ.

Mục tiêu học tập thường được viết thành mệnh đề / câu văn gồm 3–4 thành phần chính là: Động từ hành động – Nội dung – Điều kiện (mục tiêu kiến thức thường không cần điều kiện) – Tiêu chuẩn đạt (Tham khảo bài Mục tiêu học tập)

1.2. Người học chủ động tích cực tham gia các hoạt động và các suy nghĩ do người dạy tổ chức

Giáo viên giúp học viên tổ chức các hoạt động và suy nghĩ như: động não, đọc và bình luận tài liệu, thảo luận, trả lời câu hỏi, làm bài tập và tự đối chiếu với đáp án, tăng cường luyện tập thực hành và tự lượng giá theo bảng kiểm, tham gia vào các trò chơi... Đồng thời giáo viên tổ chức giao tiếp để tạo ra sự năng động nhóm.

Nếu lớp học chỉ có thuyết trình theo kiểu độc thoại một chiều (thầy giảng – trò ghi) thì không thể coi là tích cực. Lớp học hiện đại được coi như một phân

xưởng (Workshop) trong đó giáo viên là người tạo thuận lợi (facilitator) và nhà tổ chức (Organizer); học viên là những người thợ (producer), họ sản xuất ra các sản phẩm trí tuệ và năng lực.

Trong các hoạt động học tập, các hoạt động nhằm đẩy mạnh sự nỗ lực cá nhân có vai trò quan trọng quyết định, sau đó là các hoạt động nhằm khai thác sự năng động của nhóm (nhằm tối ưu hoá việc học tập cho từng thành viên và cho cả nhóm) và các hoạt động hỗ trợ của giáo viên. Cả 3 loại hoạt động này phải được phối hợp với nhau. Có thể nói ngắn gọn: tích cực hoá dạy học là Hoạt động và giao tiếp.

Hướng dẫn cách học tập tích cực cho người học

– **Học viên là trung tâm của quá trình học.** Họ chịu trách nhiệm chính và quyết định kết quả học tập của mình, không ai có thể học thay cho họ. Hãy bảo họ phải chủ động và tích cực!

– **Kết hợp 3 yếu tố: Cá nhân + Thầy + Nhóm**

Tự học / nỗ lực cá nhân là chính, kết hợp với sự hỗ trợ của thầy và sự tương tác năng động với nhóm học tập. Hai yếu tố sau là quan trọng, phải tận dụng, nhưng không thể thay thế cho nỗ lực của bản thân. Hãy tự tin vào nội lực của mình.

Sử dụng mọi nguồn thông tin ở mọi nơi, mọi lúc

– Thầy là chính, nhưng thầy không thể thay thế các nguồn thông tin khác

– Học trong sách/ tài liệu/ báo chí

– Học từ bạn, người đồng đẳng, đồng nghiệp (qua hoạt động nhóm năng động: trao đổi kinh nghiệm, phản hồi, chất vấn.....)

– Học khi thực hành, tham gia công tác, tiếp xúc với cộng đồng, vui chơi.....

– Học trong tài liệu điện tử (Internet, trang Web.....)

– Luyện tập thói quen học, suy nghĩ, ghi nhớ, lưu trữ trong mọi hoàn cảnh

Chủ động và tích cực trong cả 3 giai đoạn của học tập

1. Chọn đường

– **Cần học gì (mục tiêu là gì?)**

Làm tự lượng giá qua tiền trắc nghiệm để tự xác định nhu cầu học: đã biết gì, cần học thêm gì, độ sâu đến đâu (nếu chỉ học để ghi nhớ hoặc nhằm lấy bằng thì không học sâu được. Phải học đến gốc rễ và phải tự trình bày ngắn gọn được theo cách của mình: Tự quan, tự lượng giá, tự điều chỉnh)?... Chú ý tự định hướng để hình thành bản sắc/ năng lực riêng. Tự xác định mục tiêu học tập.

– **Học bằng cách nào:** tự xác định sẽ đọc sách / truy cập Internet; nghe giảng; làm việc theo nhóm; làm bài tập / test; trả lời câu hỏi, thực hành theo bảng kiểm...

2. Tiến hành: thường gồm các việc:

– Chủ động tìm kiếm và tiếp nhận thông tin (tích cực suy nghĩ, chọn lọc, xếp loại và ghi vào bộ nhớ các thông tin từ thầy, bạn, từ môi trường thực tập và các phương tiện thông tin khác, đặc biệt là từ Internet: không chỉ học các bài giảng của thầy hoặc chỉ học trong sách giáo khoa).

– Nhào nặn và lồng ghép (tìm quan hệ, khái quát và tổng hợp, nêu kết luận, tự tóm tắt, tự tổng kết, xếp ưu tiên...); Chủ động tự lượng giá và điều chỉnh; Ghi chép, xếp loại, filing trong hồ sơ, đánh dấu, đưa vào bộ nhớ và tập truy cập/nhớ lại, cấu trúc lại và cập nhật thường xuyên...)

Tóm lại là trong giai đoạn này sẽ thực hiện các phương pháp học tập tích cực đã dự định trong giai đoạn trước.

Ứng dụng: làm bài tập/ luyện tập thực hành, suy xét cách xử trí, tìm giải pháp tối ưu, đề xuất dự án, giải quyết vấn đề, rút kinh nghiệm...

3. Đánh giá

Suy xét và đo lường xem đã đạt mục tiêu đến đâu, phần nào chưa đạt và cách bổ sung

Cần học tiếp gì về nội dung và phương pháp học tập

ĐỊNH NGHĨA HỌC

Học là một quá trình hoạt động và suy nghĩ có tính tích lũy, tự điều hành, có mục đích, trong tình huống cụ thể, sử dụng đầu vào đa dạng, mang tính hợp tác nhóm (trong đó có sự hỗ trợ của giáo viên + sự tương tác tích cực của bạn học) và nỗ lực của từng cá nhân để hình thành năng lực và biết tự đánh giá/ điều chỉnh năng lực đó.

Mọi người có phản hồi

Giáo viên và học viên đều cần có phản hồi để điều chỉnh kịp thời việc dạy và học

Phản hồi tốt cần có 4 phẩm chất NBTT: Nhanh/kịp thời – Bao phủ đủ mọi mục tiêu / nội dung, không quá ít ỏi – Thường xuyên trong cả 3 thời điểm trước, trong và sau khi học – Tự phản hồi để tự điều chỉnh.

Các công cụ phản hồi thông thường là:

– Hàng ngày, thông thường: nhận xét, chỉ dẫn, hỏi đáp, thảo luận, tóm tắt, bình luận ... của giáo viên và học viên trong và sau các hoạt động học tập

– Khi học kiến thức/lý thuyết: các test kèm theo đáp án (phải kèm đáp án!)

– Khi học thực hành: các bảng kiểm

Hai công cụ sau có vai trò đẩy mạnh tự phản hồi (rất quan trọng trong dạy học tích cực và biến đào tạo thành tự đào tạo), giáo viên phải chế tạo các công cụ này để học viên sử dụng (giống như làm ra thuốc và cân, trao cho học viên và khuyến khích họ sử dụng thường xuyên). *Lưu ý:* thận trọng khi công khai hoá đáp án nếu bộ công cụ được dùng để đánh giá chính thức: số test phải lớn hơn tiêu chuẩn quy định (Tham khảo Mô đun đại cương về lượng giá – đánh giá học viên).

Sử dụng đồ dùng dạy học phù hợp

Đồ dùng dạy học ngày càng đa dạng, hiện đại và giúp ích rất nhiều trong quá trình tích cực hoá cả việc dạy và học (từ truy cập/ tiếp thu/ trình diễn ở đầu vào đến tìm hiểu / suy xét/ ghi nhớ trong quá trình học tập và sử dụng / quyết định ở đầu ra).

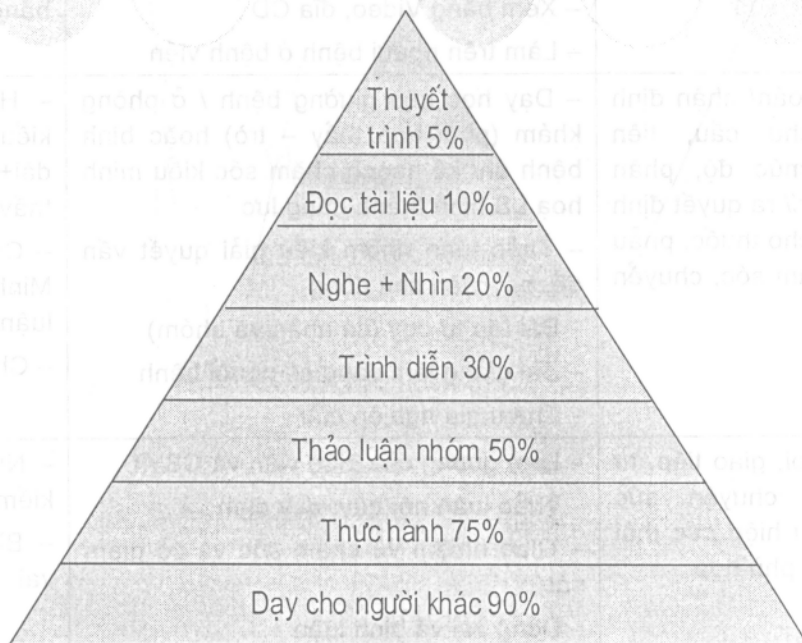
Đồ dùng dạy học bao gồm sách/ tài liệu/ băng đĩa/thư viện điện tử – Tranh ảnh, mô hình, mẫu vật – máy, y cụ, la bô, buồng bệnh – người bệnh, người đóng thế –Cơ sở thực tập/ cộng đồng...

Giáo viên là người nhạc trưởng trong việc phối hợp/ chọn lọc các phương tiện, vật liệu dạy học và thường phải tham gia chế tạo, cải tiến để chúng thích hợp hơn với mục tiêu dạy học của mình.

Đề cao sự sáng tạo, cá biệt hoá và học tập liên tục

Tôn trọng sự năng động, sự đa dạng và đổi mới, các nghiên cứu tìm bằng chứng, các sáng kiến và các phong cách làm việc cá nhân. Tổ chức các hoạt động học tập liên tục và các hoạt động ngoài lớp học, đề cao và quản lý việc tự học tại nhà (như đọc/ học theo sách, lưu trữ hồ sơ/ tài liệu, làm việc với Internet, viết và trình bày tiểu luận, các bài tập tưởng tượng và sáng chế, dự các hội thảo/ lớp học/ câu lạc bộ, tham gia nghiên cứu...)

Hình biểu diễn mức độ tiếp thu theo các phương pháp dạy học (Theo Edgar Dale)



2. QUAN HỆ GIỮA MỤC TIÊU VÀ PHƯƠNG PHÁP HOẶC HOẠT ĐỘNG DẠY VÀ HỌC

Có thể nói rằng để đạt được mỗi mục tiêu học tập học viên có thể đi theo nhiều con đường khác nhau, trong đó có cả con đường tối ưu và con đường nhầm lẫn, không giúp đạt mục tiêu (thí dụ: học một mục tiêu kỹ năng thủ thuật bằng phương pháp nghe thuyết trình hoặc đọc sách thì không thuận lợi). Sau đây là thí dụ về một số loại mục tiêu học tập thường gặp trong dạy học Y học và các hoạt động dạy học hoặc các phương pháp/ kỹ thuật tích cực phù hợp.

Mục tiêu học tập	Hoạt động dạy và học hoặc phương pháp/ kỹ thuật phù hợp	Phản hồi, lượng giá và tự lượng giá
– Kể/mô tả/trình bày về một nội dung kiến thức/ lý thuyết (triệu chứng, nhu cầu, cấu trúc, chức năng, quá trình, chỉ định,...)	– Thuyết trình tích cực có hỏi đáp và minh họa – Đọc và bình luận tài liệu, hình, CD.. – Thảo luận và làm việc nhóm – Động não; Bài tập và làm test có đáp án ; Giao nhiệm vụ tiểu luận – Tự học có định hướng; Internet	– Hỏi miệng – Hỏi viết – Làm test + Đáp án – Viết và trình bày tiểu luận
– Làm các thủ thuật khám chữa bệnh, chăm sóc, phục hồi chức năng, sử dụng thiết bị y học...	– Trình diễn từng bước theo bảng kiểm + Luyện tập từng bước theo kiểu từng đôi "nói và làm" ở labo, trên mô hình / người khỏe – Xem băng Video, đĩa CD – Làm trên người bệnh ở bệnh viện	– Giáo viên quan sát, chỉ dẫn bằng bảng kiểm (BK) – Học viên tự quan bằng BK
– Chẩn đoán/ nhận định (bệnh, nhu cầu, tiên lượng / mức độ, phân loại); xử trí/ ra quyết định (điều trị, cho thuốc, phẫu thuật, chăm sóc, chuyển tuyến...)	– Dạy học bên giường bệnh / ở phòng khám (phối hợp thầy – trò) hoặc bình bệnh án/ kế hoạch chăm sóc kiểu minh họa LS hình thành năng lực – Thảo luận nhóm kiểu giải quyết vấn đề, học viên chủ động – Bài tập tư duy (cá nhân và nhóm) – Bài giảng lâm sàng có người bệnh – Tham gia nghiên cứu	– Học viên trình bày kiểu ca ngắn hoặc ca dài+ bình luận của thầy và trò – Các bình luận trong Minh họa LS và Thảo luận LS – Chữa bài tập
– Chào hỏi, giao tiếp, tư vấn, nói chuyện sức khỏe, biểu hiện các thái độ ứng xử phù hợp	– Làm gương của giáo viên và CBYT – Thảo luận nội quy, quy định – Giao nhiệm vụ chăm sóc và có giám sát – Đóng vai và bình luận	– Nhận xét theo bảng kiểm thái độ – Bình luận khi đóng vai

* Một số thuật ngữ xin tham khảo ở Môđun "Dạy học lâm sàng"

3. CÁC PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC TÍCH CỰC THƯỜNG ĐƯỢC SỬ DỤNG

Có nhiều phương pháp dạy học tích cực, mỗi phương pháp đều có ưu nhược điểm riêng và phù hợp với những hoàn cảnh nhất định. Không có phương pháp nào vạn năng. Giáo viên cần sử dụng được nhiều phương pháp để có thể lựa chọn phương pháp tối ưu cho từng hoàn cảnh. Khi đã sử dụng tốt được nhiều phương pháp, giáo viên có thể phối hợp các phương pháp với nhau hoặc cải tiến / sáng tạo ra các cách làm mới. Các phương pháp dạy học tích cực có thể được sử dụng trong cả 3 giai đoạn tự học: định hướng – thực hiện – đánh giá. Sau đây là các phương pháp thường được sử dụng:

3.1. Bài giảng ngắn có minh hoạ (hoặc thuyết trình tích cực hoá)

– **Chỉ thuyết trình ngắn** (tối đa là 40%– 60% tổng số thời gian được phép), kết hợp với các thủ pháp tích cực hoá (như đối thoại, động não, làm test và đối chiếu với đáp án...) và sử dụng các phương tiện nghe– nhìn, hoặc mô hình, sơ đồ ... Phần còn lại cùng làm việc với học viên bằng các phương pháp tích cực khác.

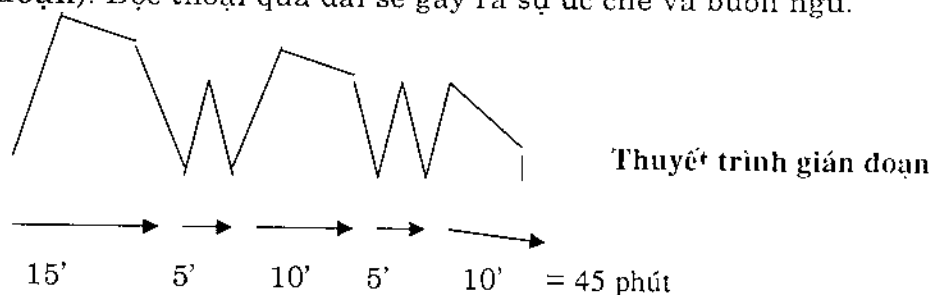
– **Chỉ giảng điều mấu chốt**, quan trọng, khó hiểu, phức tạp hoặc mới cập nhật, chưa có trong sách giáo khoa. Nên giải thích thuật ngữ mới hoặc những chỉ dẫn có tính hệ thống/ khái quát. Dùng từ mấu chốt, câu ngắn gọn. Có thể dùng các cách gợi nhớ (như nhóm từ viết tắt Acronymes, đặt vè, thậm xưng, hài hước ...). Có thể giúp trí nhớ bằng cách thỉnh thoảng nhìn vào mảnh giấy nhỏ ghi tóm tắt vài điều cần thiết, không nên cầm sách hoặc nhìn vào sách khi thuyết trình.

Tránh nói đều đều, dần trải từ A đến Z. Thay đổi cách nói, tốc độ, âm lượng... kết hợp với sự di động và các cử chỉ động tác hợp lý.

Giảm viết bảng và quay lưng lại phía học viên. Nếu có người trợ giảng thì người này nên viết giúp các tóm tắt lên bảng, nếu không có thì có thể nhờ một học viên.

Luôn quan sát lớp học, nếu thấy học viên có dấu hiệu mỏi mệt hoặc thiếu tập trung thì nên chuyển sang kết hợp với các phương pháp tích cực khác ngay.

– **Chỉ thuyết trình ngắn**: một đoạn thuyết trình chỉ dài tối đa là 15–20 phút, rồi chuyển sang phương pháp/ hoạt động khác (thí dụ trong 5 phút). Sau đó lại có thể thuyết trình, học viên sẽ tập trung hơn (**phương pháp thuyết trình gián đoạn**). Đọc thoại quá dài sẽ gây ra sự ức chế và buồn ngủ.



– Các **thủ pháp đơn giản** (các **mẹo nhanh**) và các phương pháp dạy học tích cực có thể kết hợp sử dụng trong khi thuyết trình:

Phương pháp tích cực hoá đơn giản nhất là **hỏi lại hoặc vấn đáp**. Đây là đối thoại với tập thể nên cần chú ý:

Bao giờ cũng phải nêu câu hỏi cho cả lớp rồi mới chọn người trả lời.

Nên sử dụng câu hỏi mở (thế nào, vì sao), hạn chế dùng câu hỏi đóng (có – không, đúng – sai, hỏi 1 con số / 1 sự kiện)

Hỏi liên hệ cá nhân hoặc địa phương

Sau khi hỏi có thể bảo học viên khác nhận xét / bình luận ý kiến người vừa nói...) Lưu ý khả năng mất chủ động, vỡ kế hoạch!

Sau khi thuyết trình vài phút, bảo học viên **tự ghi tóm tắt** điều quan trọng, hoặc đánh dấu, gạch dưới nhấn mạnh điều quan trọng (nếu dùng tài liệu phát tay / hand out thì nên sử dụng **cách viết handout không đầy đủ**:

Chỉ có tiêu đề hoặc các từ mấu chốt, hoặc để trống sẵn chỗ cho học viên tự ghi chép / tự tóm tắt (TD: dùng loại khung Powerpoint với 3 slides có để sẵn chỗ trống để tự ghi chép)

Viết thành 2 cột, một cột có các từ mấu chốt. Cột kia dành cho học viên tự ghi chép. Không khuyến khích ghi chép nhiều và dài, mãi ghi **quên** suy nghĩ hoặc ghi chép máy móc.

Nhiều khi chỉ cần bảo học viên tự suy nghĩ về điều vừa học và để vài phút **im lặng** cũng có tác dụng giúp học viên tập trung vào một nội dung quan trọng.

Hoặc thỉnh thoảng **viết to, sấm vài từ ngắn** lên bảng và hỏi ý kiến học viên cũng có thể giúp họ tập trung suy nghĩ. Nếu dùng đèn chiếu thì luôn tắt đèn/ bật đèn, che tờ giấy trong, chỉ để lộ phần cần thiết, hoặc chỉ rõ đoạn đang giảng bằng đầu bút, không dùng que chỉ.

Giải thích kỹ **mục tiêu học tập** – Thuyết trình bám sát các mục tiêu. Luôn nói rõ đang học tới mục tiêu nào. Thỉnh thoảng quay lại hỏi về từng mục tiêu để giúp học viên theo dõi. Dùng mục tiêu để khai triển dần từng nội dung và để nhắc lại hoặc nhấn mạnh. Dùng mục tiêu để lượng giá và tự lượng giá. Như vậy mục tiêu được sử dụng xuyên suốt trong cả bài học.

Cho HV **đọc và bình luận ngắn** một đoạn tài liệu

Sử dụng **nhóm rì rầm** (hoặc nhóm nhỏ tại chỗ) rất ngắn trong 3–5': Nêu câu hỏi cho cả lớp, bảo 2–3 người ngồi cạnh nhau thảo luận nhanh – (không cần thống nhất, không bầu nhóm trưởng, không cử báo cáo viên). Hỏi bất kỳ người nào về điều nhóm đã thảo luận (có thể dùng một trò chơi xác suất như quay chai, rút thăm...).

Có thể sử dụng **Nhóm rì rầm có đối chiếu / chấm điểm**: báo các nhóm thảo luận về một nội dung (đã cho sẵn) và ghi lại kết quả thảo luận trên giấy. Động viên rằng sẽ có thi đua. Sau đó chiếu đáp án, báo các nhóm đối chiếu, tự cho điểm và báo điểm trước cả lớp (xem phần sau). Có thể sử dụng nhóm rì rầm theo cách "phản hồi đôi"

Làm tests (chọn một vài test, cho làm nhanh trong vài phút) hoặc bài tập và thảo luận về đáp án. Đây chính là lúc học viên quan tâm và giáo viên có thể thuyết ngắn có hiệu quả cao (*dạy học bằng bài tập*). Có thể cho điểm

Báo **xem tranh / sơ đồ/ mô hình/ mẫu vật...** báo học viên mô tả, nói ý nghĩa và giải thích / bình luận. Cất đi ngay khi dùng xong.

Cho xem một **đoạn băng/ đĩa hình** (chỉ vài phút) và yêu cầu nhận xét/ bình luận (khó thực hiện nếu lớp quá đông).

Xem bể cá (Fish bowl): báo một học viên trình bày rõ ràng, tỷ mỉ ý kiến của mình (nhất là khi có ý kiến khác hoặc độc đáo). Hoặc cho một nhóm ngồi giữa lớp, thảo luận thấu đáo trước lớp. Những người khác ngồi xung quanh quan sát, nhận xét và bình luận. Hoặc **Tranh luận (Debat / Bull – ring)**: Cho các nhóm có ý kiến khác nhau cử đại diện và tranh luận. Bình luận và nhận xét (khó thực hiện nếu lớp quá đông).

3.2. Các phương pháp động não

3.2.1. Động não nhanh (brain storming) hoặc phương pháp nói đế/ nói leo

Giáo viên nêu câu hỏi cho cả lớp rồi khuyến khích mọi người suy nghĩ và ngồi tại chỗ nói thật nhanh các ý nghĩ mới xuất hiện, không cần giơ tay xin phép, không chờ thứ tự, không phải đứng dậy.

Nhờ một học viên ghi nhanh lên bảng ý nghĩ của mọi người, chấp nhận cả những điều kỳ cục. Sau đó, giáo viên hoặc một học viên sẽ vừa xếp loại, vừa bình luận về các ý kiến.

Phương pháp này thường thành công với nhóm học viên năng động ; nhưng dễ buồn tẻ, nghèo nàn nếu học viên chưa quen tham gia hoặc quen trì trệ, ỷ lại.

✳ **Bài tập**: Tổ chức động não nhanh theo cách trên với câu hỏi sau:

Hãy nêu các điều giáo viên không nên làm khi dạy học. Tự quan sát và nhận xét về khả năng tham gia tích cực ở nhóm học viên của bạn.

3.2.2. Động não kiểu nghĩ nhiều, nói một, liên tục, không trùng (Round-robin)

Giáo viên nêu câu hỏi, báo mọi người cố gắng nghĩ ra nhiều câu trả lời, viết sẵn lên giấy. Sau đó học viên lần lượt theo dây (bắt buộc) nói lên một câu trả lời, nhưng không được trùng với các ý kiến trước (nếu không được chấp nhận thì có thể đưa ra một câu khác). Một người ghi nhanh tất cả các câu trả lời lên bảng.

Tổng hợp và nhận xét, có thể bảo HV xếp loại lại thành các cụm/ nhóm nhỏ hơn theo logic khác hoặc theo ưu tiên.

Phương pháp này làm cho mọi người phải tham gia suy nghĩ tích cực, nên dễ thành công hơn, kể cả với nhóm học viên chưa quen năng động.

“ **Bài tập:** Tổ chức “động não kiểu nghĩ nhiều nói một” như trên với câu hỏi: – Hãy nêu điều giáo viên nên làm khi dạy học.

3.2.3. Động não có dán giấy hoặc động não có định vị: (Brain mapping)

Nêu vấn đề/ câu hỏi cho cả lớp hoặc theo nhóm.

Mỗi người được nhận một hoặc nhiều mảnh giấy nhỏ, có màu khác nhau.

Yêu cầu trả lời bằng cách viết vào giấy đúng màu quy định (chú ý nhắc nhở viết to, ngắn bằng vài từ mấu chốt ngắn gọn, không được viết nhỏ thành câu dài) và dán lên bảng đúng chỗ có chia sẵn ô/cột, để xếp loại (theo màu và ô/cột, theo nội dung ...).

Sau đó, giáo viên hoặc học viên sẽ bình luận, nhận xét hoặc xếp loại lại.

Có thể thay việc dán giấy bằng cách kẻ nhiều cột trên bảng, gọi nhiều học viên lên viết câu trả lời vào các cột (phương pháp động não – viết bảng).

“ **Bài tập:** Tổ chức động não có dán giấy với câu hỏi sau: – Viết to và ngắn trên mảnh giấy màu hồng một ưu điểm của phương pháp thuyết trình; trên mảnh giấy màu xanh viết một nhược điểm. Tự dán lên bảng đúng chỗ quy định.

Sau khi mọi người đã dán xong, giáo viên yêu cầu mọi người quan sát và nêu nhận xét. Cuối cùng, giáo viên bảo 1 hoặc 2 người xếp loại lại các ý kiến tương tự nhau, dán thành tập và sơ kết về các ý kiến chính.

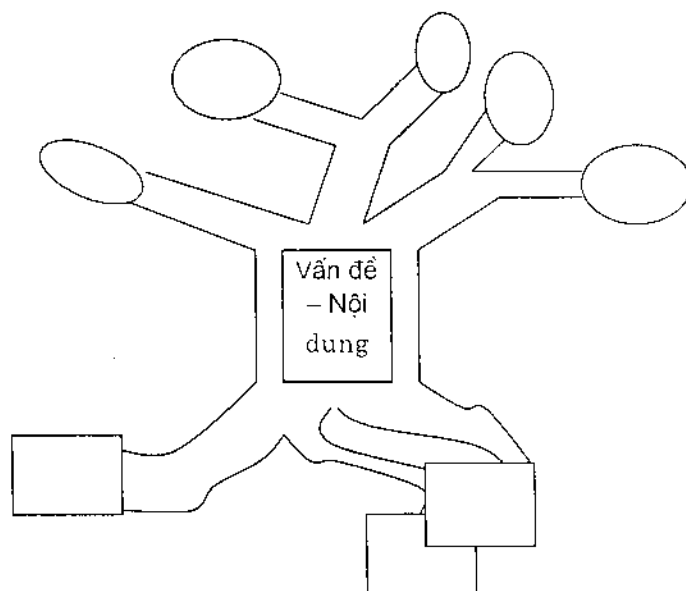
3.2.4. Suy nghĩ có định vị (mind-mapping)

Vẽ sẵn trên bảng hình thân cây (có ghi tên vấn đề/nội dung) sau đó:

– Vẽ các nhánh rẽ cây, rồi yêu cầu học viên viết các nguyên nhân và dán vào các rẽ cây (động não tìm nguyên nhân).

– Vẽ các cành cây trên có quả, rồi yêu cầu học viên viết các hậu quả và dán vào chỗ các quả (động não tìm hậu quả).

– Vẽ cả các nhánh rẽ cây và các quả rồi yêu cầu học viên viết các nguyên nhân và các hậu quả để dán lên bảng (động não tìm mối quan hệ nguyên nhân – hậu quả) – Có thể suy nghĩ trên các logic khác.



* **Bài tập:** Tổ chức suy nghĩ có định vị như trên, ở ô vấn đề/ nội dung ghi: Suy dinh dưỡng ở trẻ em hoặc Tệ nạn quay cóp khi làm bài của học viên (hoặc 1 chủ đề khác).

3.2.5. Động não có đối chiếu (Brain matching)

Bảo mọi người suy nghĩ, đề xuất về một nội dung học tập (thường có nhiều chi tiết như các tính chất, triệu chứng, chỉ định, giải pháp...).

Bảo ghi vào giấy (có thể thảo luận với người ngồi cạnh).

Sau đó chiếu/ công bố đáp án (chính là nội dung học tập) hoặc cho mở tài liệu để tham khảo.

Bảo mọi người đối chiếu, so sánh, tự chữa hoặc bổ sung.

Có thể tổng hợp số ý trùng nhau, đối chiếu có – không, hoặc tự cho điểm.

* **Bài tập:** Tổ chức động não có đối chiếu với câu hỏi: kể tên 6 bước của tư vấn (6G) hoặc: kể 6 đặc điểm học tập của người lớn.

Bảo học viên viết lên giấy. Sau đó chiếu đáp án trên giấy trong, bảo mọi người tự đối chiếu và tự cho mỗi điều đúng 1 điểm. Hỏi ai nhiều điểm nhất và mọi người vỗ tay hoan hô.

3.3. Đọc và bình luận tài liệu: có 2 cách chính

– Đọc dài tại nhà: GV giao trước nhiệm vụ, chỉ dẫn cách tìm tài liệu / Internet, yêu cầu HV viết thành tiểu luận / bản thu hoạch ngắn. Khi đến lớp, cho HV đọc các tiểu luận và hướng dẫn thảo luận bổ sung (phương pháp này tương tự như Dạy học nêu vấn đề).

– Đọc ngắn tại lớp: giáo viên chọn một đoạn tài liệu (thường là đoạn quan

trọng hoặc khó hiểu, khó nhớ), thông báo số trang/ số mục và yêu cầu học viên nghiên cứu đoạn đó trong vài phút.

Sau đó cho một học viên đọc to vài dòng /vài ý rồi bảo giải thích và bình luận về đoạn đó.

Bảo 1-2 học viên khác nhận xét hoặc nêu thêm ý kiến của mình, có thể tranh luận với nhau.

(Nếu có tranh, sơ đồ thì yêu cầu quan sát, mô tả, nhận xét và bình luận).

Sau đó cho những người khác đọc tiếp cũng với cách làm như vậy. Cuối cùng, giáo viên bình luận, bổ sung hoặc kết luận.

Bằng cách này, học viên sẽ hiểu sâu thêm về các đoạn khó hiểu, quan tâm hơn đến các nội dung quan trọng và nâng cao trình độ đọc sách và kỹ năng tự học.

Bài tập: Giáo viên chọn một đoạn nội dung học tập, bảo mọi người đọc thầm thật nhanh trong vài phút rồi gọi một người đọc to trước lớp. Yêu cầu người này giải thích và bình luận rồi bảo người khác bổ sung. Có thể chọn để đọc đoạn 1.3 – Mọi người có phản hồi hoặc Sơ đồ hình tam giác biểu diễn mức tiếp thu (ngay ở phần trên của bài này).

3.4. Thảo luận và làm việc theo nhóm

Có vài cách tiến hành:

3.4.1. Thảo luận nhóm lớn

Giáo viên nêu câu hỏi và tự mình chủ toạ cho cả lớp thảo luận. Có thể yêu cầu một người khác giúp ghi tóm tắt các ý kiến lên bảng hoặc giấy. Giáo viên có thể tổng kết hoặc hợp tác với học viên để tổng kết.

Cách làm này giúp giáo viên dễ bao quát và chủ động chỉ đạo cả lớp, giải quyết một vấn đề chung, liên quan đến mọi người nhưng số học viên tham gia bị hạn chế.

3.4.2. Thảo luận nhóm nhỏ chính quy

– Chia nhiều nhóm nhỏ (bằng các cách chia linh hoạt như đếm, rút thăm, tên các loại hoa quả, các tiếng kêu của động vật...).

– Phân bổ nội dung làm việc, địa điểm, phương tiện (như bút dạ, giấy A0, giấy trong...) cho các nhóm. Hướng dẫn cách làm việc.

– Bầu trưởng nhóm, thư ký, người báo cáo (luôn hướng dẫn thay đổi cách bầu cử để mọi người đều có cơ hội tham gia, ưu tiên cho người rụt rè, e ngại).

– Tạo điều kiện cho các nhóm làm việc, thảo luận, khuyến khích những người ít tham gia, yêu cầu mọi người đều được phát biểu ý kiến và mọi loại ý kiến đều được xem xét.

– Ghi các ý kiến (đã thống nhất hoặc chưa thống nhất) vào biên bản (viết bằng bút màu đậm trên giấy trong, viết to và rõ trên giấy Ao – Chỉ sử dụng các từ mấu chốt ngắn gọn, không viết thành câu dài).

Các nhóm báo cáo và bổ sung ý kiến. Thảo luận về các báo cáo.

Giáo viên bình luận hoặc tổng kết.

Cách làm này giúp học viên trao đổi ý kiến, chia sẻ kinh nghiệm với nhau, chủ động trong học tập, năng động rèn luyện kỹ năng trình bày và tranh luận, có thể thảo luận sâu và thấu đáo các vấn đề lớn... Nhưng thường tốn thời gian, có thể một số học viên vẫn ỷ lại hoặc không chủ động tham gia, một số khác có thể lẩn át hoạt động chung. Giáo viên không hỗ trợ và quản lý chặt chẽ hoạt động của mọi nhóm được.

Có thể tổ chức thảo luận kiểu “hình tháp” (pyramids) hoặc “cục tuyết lăn” (snowball): bắt đầu bằng suy nghĩ cá nhân, sau đó thảo luận nhóm 2 người, rồi 4 người, 8 người... Càng thảo luận, số ý kiến thu được càng phong phú hơn.

3.4.3. Làm việc theo nhóm

Cách làm tương tự như trên nhưng không chỉ thảo luận mà có thể cùng làm một công việc chung như khảo sát một sự kiện, tổng kết một công tác, làm bài tập, thiết kế một tiểu dự án, chế tác một sản phẩm...

Ưu điểm và nhược điểm tương tự như trên.

3.4.4. Thảo luận nhóm nhỏ tại chỗ (hoặc nhóm rì rầm – buzz group)

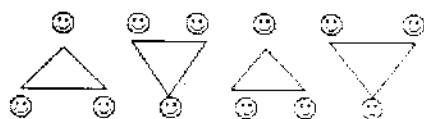
Giáo viên nêu vấn đề rồi yêu cầu 2–3 người ngồi cạnh nhau hình thành nhóm và thảo luận ngay, không đổi chỗ, không cử nhóm trưởng, thư ký, báo cáo viên, không làm biên bản chung, mọi người tự ghi tóm tắt ngắn. Chỉ trao đổi ý kiến rất nhanh trong vài phút, không cần đi tới thống nhất, mỗi người chỉ cần biết và ghi lại được ý kiến của người khác. Sau đó giáo viên mời vài học viên bất kỳ tường thuật lại ý kiến của nhóm (có thể dùng trò chơi xác suất).

Phương pháp này có mọi ưu điểm của thảo luận nhóm nhỏ, nhưng học viên thường phải tham gia tích cực hơn và không tốn thời gian. Nhược điểm là không thảo luận thấu đáo một vấn đề lớn được và học viên có thể tập nhiễm thói xấu nói chuyện riêng trong lớp học.

Có thể tổ chức “phản hồi đôi” (một người hỏi, một người trả lời)



Nhóm 2 hoặc 3 người cùng bàn



Nhóm 3 người (bàn trên / bàn dưới)

✧ **Bài tập:** Sử dụng phương pháp nhóm nhỏ tại chỗ để thảo luận về ưu điểm, nhược điểm và điều cần lưu ý của phương pháp nhóm nhỏ chính quy.

Giáo viên quay chai nước khoáng hoặc chiếc bút dạ để tìm người tường thuật lại kết quả thảo luận.

“**Bài tập:** Tổ chức thảo luận nhóm nhỏ chính quy với câu hỏi: kể các ưu điểm, nhược điểm, điều cần lưu ý của phương pháp thảo luận nhóm nhỏ tại chỗ. Các nhóm dán các biên bản thảo luận lên bảng, trình bày và thảo luận

Có thể tiến hành theo cách khác như sau :

– Thảo luận không gian mở: GV hoặc HV viết một vấn đề/ khái niệm lên tờ giấy lớn, có 3–5 tờ giấy như vậy dán ở các chỗ khác nhau. HV tự chia nhóm và tự tụ tập trước các tờ giấy, thảo luận và viết ý kiến mình lên tờ giấy hoặc viết lên giấy khổ nhỏ và dán lên. Sau đó sẽ tự di chuyển sang nhóm khác. GV tóm tắt và tổng kết.

– Bức tường thảo luận im lặng hoặc bút đàm: GV hoặc HV viết một ý kiến / quan niệm lên tờ giấy lớn, dán lên tường. Các HV khác đọc và ghi ý kiến mình lên tờ giấy hoặc viết lên giấy khổ nhỏ và dán lên. GV tóm tắt và tổng kết.

– Xem bể cá kết hợp với chọn lập trường: GV nêu hai vấn đề/ quan niệm đối lập nhau, hoặc khác nhau. Xếp 2 dãy ghế trước lớp, đối diện nhau, mỗi dãy có 3–4 ghế. Bảo HV giơ tay để chọn lập trường ủng hộ bên nào, chọn mỗi bên 3–4 HV ngồi vào các dãy ghế. Họ sẽ tranh luận với nhau, mọi người lắng nghe. Người nào nói xong có thể về chỗ, người khác thay vào. HV có thể thay đổi ý kiến, chuyển từ bên này sang bên kia, GV tóm tắt và tổng kết.

3.5. Làm bài tập tư duy (nghiên cứu tình huống hoặc giải quyết vấn đề)

Các loại bài tập này nhằm:

– Giải quyết tình trạng thiếu người bệnh hoặc cộng đồng phù hợp và kịp thời khi học tập và

– Tăng cường kỹ năng tư duy / ra quyết định / giải quyết vấn đề.

– Có hai loại bài tập tư duy (Tham khảo thêm Bài: dạy học và lượng giá kỹ năng trí tuệ bằng bài tập tư duy)

Bài tập giải quyết vấn đề thường chỉ mô tả vấn đề rồi hỏi: cách nhận thức/chẩn đoán/ phân loại, cần ưu tiên làm thêm việc gì để giúp thêm cho chẩn đoán và yêu cầu đưa ra giải pháp/ cách xử trí.

Bài tập này có thể có một hoặc nhiều giai đoạn (để giúp học tập về sự tiến triển, cách theo dõi và hậu quả xa /gần của vấn đề). Vấn đề có thể là lâm sàng hoặc cộng đồng, trong lâm sàng bài tập này được gọi là xử trí các vấn đề của người bệnh PMP.

Bài tập xử trí tình huống (còn gọi là nghiên cứu trường hợp) ngoài việc trình bày tình huống thường có thể mô tả cả giải pháp đã được áp dụng, kể cả về kỹ thuật và thái độ / tâm lý ứng xử của các nhân vật (có thể đúng hoặc có thiếu sót). Sau đó, câu hỏi thường là: nhận thức/ chẩn đoán là gì, nhận xét về cách xử trí hoặc ứng xử có gì đúng/sai và làm thế nào sẽ tốt hơn.

Khi tổ chức làm các bài tập này, giáo viên có thể cho nghiên cứu trước hoặc làm ngay trong lớp, trong nhóm nhỏ.

Nên cho học viên đủ thời gian để suy nghĩ .

Sau đó, yêu cầu trả lời các câu hỏi và thảo luận để bổ sung.

Giáo viên có thể nhân bài tập này để thuyết trình ngắn về chủ đề liên quan nhằm bổ sung kiến thức cho học viên.

Tham khảo Phụ lục: "Dạy học và lượng giá kỹ năng trí tuệ bằng các bài tập tư duy".

3.6. Đóng vai

Mục đích của phương pháp này là:

- Tập luyện kỹ năng truyền thông, nói chuyện, tư vấn, giáo dục sức khỏe
- Học tập thái độ nghề nghiệp, cách ứng xử phù hợp trong các tình huống với người bệnh, khách hàng, đồng nghiệp ...
- Cách tiến hành thường linh hoạt, tôn trọng và khuyến khích cảm hứng và sự sáng tạo của học viên. Thông thường có các giai đoạn:
 - Chuẩn bị tình huống/ kịch bản đơn giản. Giáo viên có thể viết trước rồi trao cho học viên, hoặc yêu cầu học viên tự "sáng tác" theo những hướng dẫn / gợi ý của giáo viên. Hiện nay người ta thường không làm những kịch bản cầu kỳ, cần có trang phục / đạo cụ, có những lời thoại viết sẵn phải học thuộc và những tình tiết cố định phải theo trình tự. Người ta thường chỉ mô tả ngắn gọn về tình huống/ sự việc, địa điểm, thời gian..., và quy định số nhân vật tham gia, những yêu cầu/ mục tiêu cần đạt được. Các chi tiết khác do học viên ứng tác tại chỗ. Tình huống có thể theo hướng "xấu" (để học tập, nhận ra và phê phán) hoặc theo hướng "tốt" (để luyện tập và làm theo).

- Trong các trường hợp cần thiết kể tỷ mỉ hơn, người ta thường biên soạn

Bản mô tả chung về tình huống: thường gồm một đoạn bệnh sử rất ngắn (Tên, tuổi, lý do vào viện, tình trạng gần đây và quan trọng nhất là tâm sự, những vấn đề băn khoăn và những phản ứng cần xử lý...); Mục tiêu học tập: Địa điểm; Phân vai và Cách tiến hành (có cả phần chuẩn bị trang bị nếu có kết hợp dạy thủ thuật...). Thường phát chung cho giáo viên, học viên, bệnh nhân mô phỏng.

Bản hướng dẫn học viên: phải làm gì với yêu cầu gì.

Bản hướng dẫn khách hàng / bệnh nhân mô phỏng: phải làm gì với yêu cầu gì.

Bản hướng dẫn giáo viên: hướng dẫn / tổ chức thực tập như thế nào và cần bản là một bảng kiểm nhận xét Thăm khám và thực hành (O & P Checklist: Bảng kiểm gồm cả 2 phần nhận xét về cách khám và cách làm thủ thuật). Giáo viên sẽ dùng bảng kiểm này để bình luận và nhận xét, đánh giá về hoạt động của HV. Tùy theo ý định của GV, bảng kiểm này cũng có thể phát cả cho HV.

Phân chia địa điểm, vai diễn, người quan sát. Có thể dành một thời gian ngắn để nghiên cứu tình huống và tập luyện trước.

Trình diễn trước tập thể. Những người khác chú ý quan sát. Có thể trình diễn lần lượt từng tình huống.

Nhận xét và thảo luận (có thể ngay sau từng tình huống hoặc sau khi kết thúc trình diễn của các tình huống). Giai đoạn này rất quan trọng nhằm nêu lên những kỹ năng được sử dụng đúng/ chưa đúng (ngôn ngữ bằng lời và không lời, cách đối thoại và phản hồi, cách giải thích / tư vấn, từ ngữ và cử chỉ, cách biểu lộ sự lễ độ, sự ân cần và đồng cảm ...), ý nghĩa của sự việc, các thái độ và tâm sự của người trong cuộc, nhất là các trải nghiệm của học viên, cách ứng xử đúng hoặc chưa đúng, những điều có thể học tập được và những điều có thể làm cho tốt hơn ...

Bình luận hoặc tổng kết của giáo viên.

3.7. Trình diễn và tổ chức học tập kỹ năng/ thực hành với quy trình/ bảng kiểm (kiểu dạy học dựa trên năng lực theo phương pháp cặp đôi, nói và làm) – Tham khảo Phụ lục: dạy học dựa trên năng lực

Công việc này thường được tiến hành trong hai trường hợp:

– Thực tập mô phỏng trên người khỏe hoặc trên mô hình /dụng cụ, tại lớp học hoặc tại la bê mô phỏng hoặc phòng thực hành tiền lâm sàng. Cách làm này là chủ yếu vì nó giúp học viên chủ động trong thực tập, không phụ thuộc vào người bệnh /bệnh viện và tránh được các rủi ro/phiền hà. Điều kiện cần thiết là phải chuẩn bị phương tiện/ vật liệu thích hợp. Bản hướng dẫn này chủ yếu đề cập cách thực tập mô phỏng.

– Thực tập trên người bệnh, thường tại buồng bệnh/phòng khám. Chỉ nên tiến hành khi học viên đã thực hành tốt trên mô phỏng. Phải rất quan tâm đến tính nhân văn và quyền của người bệnh.

Công cụ chung, rất cơ bản và tiến bộ cho việc học tập thực hành là **quy trình/ bảng kiểm (BK)**, nếu được viết tỷ mỉ hơn thì gọi là **bản hướng dẫn học tập**. Nó được sử dụng xuyên suốt trong quá trình dạy – học thực hành, từ trình diễn, luyện tập, cho tới tự lượng giá và lượng giá. Nó tạo điều kiện để

dành và thuận lợi cho cả thầy và trò trong việc dạy – học các thủ thuật y học vốn phức tạp, tinh tế, đòi hỏi sự tinh thông và chính xác. Nó giúp rút ngắn thời gian và chuẩn hoá việc luyện tập, tránh được các sai sót và nhầm lẫn do không nắm chắc quy trình. Học viên vừa học vừa có ngay được các **Tự phản hồi thực hành tức thời** để tự điều chỉnh sớm, điều mà các cách dạy – học thực hành kiểu truyền thống không dễ có được. (Tham khảo thêm Bài: dạy học và lượng giá thực hành kỹ năng)

Quá trình dạy–học một thủ thuật thường được tiến hành như sau:

- Chuẩn bị đầy đủ (thủ thuật viên, người phụ, người bệnh/khách hàng, địa điểm, phương tiện/ dụng cụ – Phải có một bảng kiểm chuẩn cỡ lớn A0 và các bảng kiểm cỡ nhỏ A4 cho học viên).

- Ôn tập các phần lý thuyết tối thiểu cần thiết (có thể thông qua các test tiền trắc nghiệm hoặc dùng phương pháp cùng đọc to đoạn tài liệu thích hợp, nhưng không được lạm dụng để kéo dài việc học lý thuyết lúc này). Có một số tác giả (Hà Lan, Anh...) yêu cầu HV đọc to hoặc nói được từng bước của bảng kiểm để HV có khái niệm trước khi làm.

- Giáo viên treo bảng kiểm lớn A0 và phát các bảng kiểm nhỏ A4 cho học viên (khác với các tài liệu phát tay khác, BK phải được phát trước cho học viên. Nếu bảng kiểm A4 có sẵn trong tài liệu học tập hoặc sổ thực tập thì rất tốt).

- Giáo viên giới thiệu ngắn gọn khái quát về thủ thuật cho học viên

- GV tiến hành thủ thuật một lần với tốc độ bình thường, mẫu mực.

- Thực hiện lần hai chậm từng bước/ thao tác, nói rõ số thứ tự của từng bước theo BK, dịch chuyển con chạy để chỉ đúng bước đang trình diễn, đồng thời giải thích rõ ràng về cách làm/yêu cầu của thao tác – thực hiện tách rời, riêng biệt từng thao tác, làm xong mới chuyển sang thao tác khác.

- Yêu cầu học viên quan sát từng thao tác kết hợp theo dõi trên BK (nên di chuyển con chạy đến đúng bước đang trình diễn để tập trung sự quan sát của HV).

- GV chỉ dẫn về các điều cần quan tâm, các sai sót thường mắc phải, các điều nên tránh và giải thích kỹ về cách luyện tập từng đôi. Rồi chia nhóm, địa điểm, dụng cụ và cho các nhóm bắt đầu thực tập theo cách làm lần lượt từng đôi (Phương pháp Nói và Làm: một người làm, một người đọc và phản hồi). Sau đó, thay đổi vai trò của hai người này.

- GV nhắc nhở những người khác chú ý quan sát và phản hồi cho nhau theo BK.

- GV đi lại giữa các nhóm để hướng dẫn thường xuyên và uốn nắn các sai sót cho học viên.

- Sau đó, GV tập hợp học viên lại, hướng dẫn thảo luận để kết hợp dạy và kiến thức chọn lọc liên quan và thái độ phù hợp (Phương pháp dạy học dựa trên

năng lực – CpBT). Khi có thể và cần thiết, nên cho đóng vai về các tình huống chọn lọc và làm bài tập xử trí tình huống(gọi là Mô phỏng LS)

- Lượng giá cuối bài: cho học viên làm (tuỳ theo quỹ thời gian) và bảo những người khác căn cứ vào BK để nêu lên các nhận xét.

- Cuối cùng, GV nêu nhận xét chung và căn dặn các bước cần chú ý.

Khi cần lượng giá (kể cả sau này khi thi/ kiểm tra) GV cũng vẫn sử dụng BK chuẩn như trên, nhưng BK đã có thêm một cột để biến thành thang điểm 3 bậc điểm.

Bài tập: Kể cả khi thời gian không thuận lợi, giáo viên cần cho học viên thực hành 3 phương pháp:

- Viết bài tập tư duy
- Đóng vai
- Thực hành kỹ năng trên mô phỏng bằng PP dựa trên năng lực (kiểu cặp đôi, nói và làm)
- Tham khảo thêm ở các Mô đun và các Phụ lục tương ứng.

3.8. Thực hành trên thực địa cộng đồng

Lợi ích của phương pháp học tập này là

- Giúp học viên làm quen và thích ứng với môi trường/ điều kiện và lễ lối làm việc ở cơ sở và cộng đồng.
- Thực hành các kỹ năng giao tiếp, học tập các thái độ nghề nghiệp và cách ứng xử phù hợp.
- Giúp học viên trở nên năng động, thực tế, độc lập hơn.
- Tập quen với việc bắt đầu tham gia thực hiện các công tác y tế cụ thể, các chương trình / dự án của ngành tại địa phương.

Những nội dung / hoạt động chính cần tổ chức cho học viên tham gia khi đi thực tập thực địa

- Điều tra, tìm hiểu, xác định các vấn đề sức khỏe liên quan, chẩn đoán cộng đồng, lựa chọn ưu tiên.
- Đi thăm các gia đình, tìm hiểu các vấn đề kinh tế, văn hoá, xã hội, các phong tục tập quán liên quan.
- Rèn luyện các kỹ năng giao tiếp, nói chuyện sức khỏe, tư vấn, vận động cộng đồng, làm việc liên ngành, hợp tác với đồng nghiệp.
- Làm quen với các cơ sở y tế, các thủ tục, hồ sơ, biểu mẫu, báo cáo, công tác thông tin/ thống kê y tế.
- Tham gia các công tác / các dự án đang triển khai tại cộng đồng...

Để có kết quả tốt, tránh thả nổi việc đi thực địa, giáo viên cần

– Chuẩn bị chu đáo từ trước với cơ sở; việc phối hợp của địa phương và cộng tác viên/ giáo viên kiêm chức tại chỗ; phương tiện, kinh phí...

– Phổ biến rõ kế hoạch, nội dung, chương trình làm việc, giao nhiệm vụ/ chỉ tiêu cho từng nhóm/ cá nhân, nói rõ về nội dung sẽ giám sát.

– Hướng dẫn viết tường trình/ báo cáo, cách trình bày kết quả thực tập trước lớp, cách đánh giá kết quả thực tập.

– Bao giờ cũng phải thực hiện việc giám sát và báo cáo kết quả.

(Tham khảo thêm bài: Dạy học tại thực địa cộng đồng)

****Lộ trình đổi mới PPDH – Kinh nghiệm tại các trường Y-Dược***

Hoàn thiện chương trình

Chương trình tổng quát:

Mô tả nghề nghiệp (JD)

Mục tiêu đủ K-A-P

Khung chương trình: Phần thực hành đầy đủ

Có môn tự chọn

Mô tả thi tốt nghiệp

Chương trình môn học /HP:

Mục tiêu đủ K-A-P

Hướng dẫn phương pháp dạy lý thuyết: TD: 50% th.trình

Phần thực hành tỷ mỉ: ở trường _ BV– CĐ (tên bài/tiết)

Có phần bắt buộc và phần tự chọn

Mô tả lượng giá thường xuyên, định kỳ, kết thúc (chuẩn)

Củng cố hệ thống sách giáo khoa /TLHT

Sách cho trò:

SGK/giáo trình/ bài học Môđun hoá (Mục tiêu học tập

Nội dung mấu chốt – Tự lượng giá

Sách hướng dẫn thực hành (các bảng kiểm)

Sách cho thầy: tập kế hoạch bài học tích cực hoá

(cho các bài lý thuyết và thực hành ở trường, BV, CĐ)

Sách tham khảo và danh mục Website, Internet

Bộ công cụ tự lượng giá

Cho lý thuyết/kiến thức và các kỹ năng trí tuệ: ngân hàng test khách quan và các bài tập tư duy

Cho thực hành: các bảng kiểm

Một vài khâu quản lý/tổ chức

Tuyển nhân lực: Dạy thử – Mở lớp dạy học tích cực

Xây dựng sớm bộ công cụ tự kiểm định chất lượng đào tạo (Accreditation) và áp dụng.

Quản lý và giám sát/bình giảng giờ thực hành.

Phong trào dạy tốt – học tốt, nghiên cứu sư phạm.

Công nghệ thông tin trong quản lý: quản lý sinh viên – quản lý điểm: Ra đề, chấm thi, mạng LAN/Internet, thư viện Điện tử, Website riêng.....

TỰ LƯỢNG GIÁ

Trả lời ngắn các câu từ 1 đến 6

1. Năm yếu tố của dạy học tích cực:

A.

B.

C.

D.

E.

2. Làm bài tập sau (làm cá nhân, sau đó thảo luận trong nhóm nhỏ)

3. Bình luận về các cách dạy học tích cực

Tên phương pháp	Ưu điểm	Nhược điểm	Lưu ý
1. Bài giảng ngắn tích cực hoá			
2. Động não (3 cách)			
3. Đọc và bình luận tài liệu (2 cách)			
4. Thảo luận và làm việc nhóm (4 cách)			
5. Làm 2 loại bài tập tư duy/ hoặc làm test – đối chiếu đáp án, bình luận			
6. Đóng vai/bình luận			
7. Thực hành theo bảng kiểm – Tự phản hồi (từng đôi, nói và làm) – Kết hợp đủ 3 T			
8. Đi thực địa có giám sát /báo cáo cá nhân/ bảo vệ tiểu luận			

4. Kể tên ít nhất năm phương pháp/ biện pháp tích cực có thể kết hợp sử dụng trong khi thuyết trình

- A.
- B.
- C.
- D.
- E.

5. Năm cách động não:

- A.
- B.
- C.
- D.
- E.

6. Bốn cách thảo luận / làm việc nhóm:

- A.
- B.
- C.
- D.

7. Bốn phẩm chất của phản hồi:

- A.
- B.
- C.
- D.

Trả lời đúng, sai các câu hỏi sau bằng cách đánh dấu X vào ô thích hợp

TT	Câu hỏi	Đúng	Sai
8.	Test kèm đáp án và bảng kiểm làm cho học viên phụ thuộc vào giáo viên và bộ môn		
9.	Xem bể cá là cho một cá nhân trình bày hoặc một nhóm thảo luận tự mĩ trước lớp để những người khác quan sát và bình luận		
10.	Bài tập giải quyết vấn đề thường mô tả cả giải pháp và ứng xử của CBYT		
11.	Phương pháp đóng vai thuận lợi để học kỹ năng giao tiếp và thái độ ứng xử		

12. Lựa chọn một bài học, phác thảo các nội dung chính của bài ấy. Sau đó, tương ứng với mỗi đoạn nội dung, hãy ghi lại các phương pháp dạy học tích cực có thể sử dụng để dạy học các đoạn ấy. Trao đổi ý kiến với giáo viên và bạn học để cải tiến.
13. Lập bảng quan hệ giữa các nhóm mục tiêu học tập thường gặp trong dạy học y học với các phương pháp dạy học và cách tiến hành phản hồi.

Bài tập Nghiên cứu trường hợp:

Ông B. là giáo viên dạy giỏi của một trường danh tiếng. Học viên thường là người trẻ tuổi, học các lớp chính quy. Ông thường chuẩn bị bài chu đáo, giảng bài đầy đủ kỹ lưỡng, theo trình tự chặt chẽ. Mọi nội dung được ông vừa nói vừa viết rõ ràng trên bảng. Cuối bài ông tóm tắt mọi điều đã dạy. Học viên biết nội dung bài học thường rất nặng và tính thầy không thích lãng phí thời gian để giải thích cho các cá nhân, nên không ai nêu câu hỏi trong giờ học. Họ thường chăm chú nghe giảng và cố ghi chép đầy đủ.

Gần đây Ông B. được mời dạy cho một lớp đào tạo lại. Học viên là người đứng tuổi, nhiều người đã hành nghề lâu năm. Ông B. chuẩn bị kỹ hơn và giảng bài tỷ mỉ hơn, ông nghĩ chắc nhiều người đã quên lãng nhiều kiến thức cơ bản. Nhưng ông thấy nhiều người không chăm chú nghe giảng và ghi chép, một vài học viên nói chuyện riêng hoặc tỏ ra mệt mỏi. Có một học viên cứ cố hỏi về một vài chi tiết mà ông cho là không quan trọng, cuối cùng để khỏi chấy "giáo án" ông không trả lời nữa và học viên này tỏ ra rất thất vọng. Buổi học bị kéo dài thêm nhiều phút, một số học viên bỏ ra về trước.

Người tổ chức lớp học thu thập ý kiến học viên và cho ông B. biết: lớp học không được đánh giá cao. Nhiều học viên mong muốn thay đổi cả nội dung và cách học.

☛ Câu hỏi:

14. Theo ý bạn lớp học của ông B. có thể có vấn đề gì?
15. Bạn cho rằng làm thế nào sẽ tốt hơn?

PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC BẰNG TRÒ CHƠI

Trò chơi rất có ích trong quá trình dạy và học. Giáo viên chọn thời điểm thích hợp để tổ chức hoặc động viên học viên tổ chức và tham gia trò chơi. Nên có thưởng / phạt hoặc hình thức khuyến khích người thắng cuộc.

Có hai loại trò chơi chính: trò chơi khuấy động và trò chơi học tập

1. Trò chơi khuấy động

Các trò chơi loại này thường không liên quan với nội dung học tập cụ thể và thường được tiến hành xen kẽ hoặc đầu giờ/ đầu khoá nhằm giảm căng thẳng, giúp thư giãn, tạo không khí hoà nhập và thân thiện... Nên yêu cầu học viên tự tổ chức các trò chơi (chú ý không xâm phạm các đặc điểm văn hoá- quan niệm của học viên). Một số trò chơi thông thường:

Tìm mảnh giấy cắt có hình phù hợp để giới thiệu lẫn nhau; tranh ghép; lồng chim; chim bay-cò bay; 7 up; xuống cứu sinh; thổi giải băng; gõ kếp; bịt mắt vẽ hình / tìm đích; hát tập thể; thể dục tại chỗ; xoa bóp ...

2. Trò chơi học tập

Loại trò chơi này thường được sử dụng để học tập một nội dung học tập cụ thể và cũng có thể dùng để ôn tập, nhấn mạnh, tăng cường sự suy nghĩ hoặc để lượng giá/ tự lượng giá. Nên huy động HV tự nghĩ câu hỏi/nội dung để họ có thể tham gia nhiều hơn vào trò chơi học tập.

Một số trò chơi có thể áp dụng cho nhiều nội dung học tập:

- **Hai hàng:** học viên đứng thành 2 hàng, quay mặt vào nhau. Một người hô 1 chủ đề / tiểu đề/ câu hỏi học tập (mới học xong). Người trọng tài trao lá cờ hoặc quả bóng cho một người ở hàng bên kia. Người này phải nói một nội dung liên quan đến chủ đề ấy hoặc trả lời câu hỏi. Nói xong thì đọc một chủ đề khác cho bên kia trả lời và trao quả bóng cho một người tùy chọn. Tăng dần tốc độ.

Người trả lời đúng được hoan nghênh, người trả lời chậm sẽ bị đếm để thúc giục, người trả lời sai sẽ bị phạt.

- **Bóc củ hành:** học viên viết các câu hỏi/ các yêu cầu vào mảnh giấy rồi bọc xung quanh một quả bóng bàn hoặc một nắm giấy đã vo tròn. Làm thành hình củ hành, một đầu to, một đầu nhỏ. Ném cho một người. Người này bóc một mảnh giấy và đọc câu hỏi rồi trả lời.

Có thể làm thành hình quả còn và chơi như trò ném còn; có thể làm thành hình hình tứ cầu và chơi kiểu "tứ cầu giao duyên"

- **Cái chai kỳ diệu:** học viên viết sẵn các câu hỏi vào mảnh giấy nhỏ (phân công nội dung trước theo nhóm cho khỏi trùng), gấp lại cho vào vỏ một chai nước khoáng rỗng. Đứng thành vòng tròn, quay chai. Miệng chai chỉ vào ai thì người ấy lấy ra một câu hỏi và trả lời

- **Hoa Cúc:** mỗi học viên nhận một giấy nhỏ, viết một câu hỏi (liên quan đến chủ đề học tập) vào mặt sau tờ giấy và dán lên bảng quanh một vòng tròn để tạo hình hoa cúc. Mỗi người nhắm mắt bóc một cánh hoa và trả lời câu hỏi

- **Vỗ tay và trả lời:** bảo cả lớp vỗ tay đều với nhịp nhanh/ chậm và cường độ to / nhỏ khác nhau (theo tiếng gõ mẫu và bàn tay giơ cao/ thấp của GV). Đồng thời mọi người phải chuyển nhanh cho người bên cạnh một cái mũ trong có viết sẵn một vài câu hỏi có liên quan đến nội dung học tập. Khi GV hô "dừng" thì người đang có cái mũ trong tay sẽ phải mở mũ, rút một câu hỏi và trả lời nhanh. GV nhận xét nhanh cách trả lời và quyết định thưởng/ phạt...

- **Đố chữ:** giáo viên cho sẵn vài nội dung (mô tả các từ đáp án), nói rõ số từ cho từng nội dung và vẽ lên bảng một số dãy ô vuông, mỗi dãy có số ô phù hợp (tùy theo từ đáp án), đánh số cho từng dãy. Học viên rút thăm, đoán và điền từ vào các ô vuông. Chấp nhận mọi từ, miễn là phù hợp.

Có thể làm giống như trò chơi ô chữ (có các hàng ngang và cột dọc)

- **Quay lưng đoán chữ:** hai người áp lưng nhau. Người nhìn thấy câu đố (1 từ/câu về nội dung học tập, viết trên bảng) sẽ mô tả để người kia đoán ra từ ấy, không được dùng các từ của đáp án.

- **Tập Kiểu, nối thơ, đặt về, tìm các chữ đầu (acronymes)**—về nội dung học tập (TD: 6G cho các bước tư vấn...)

- **Trò chơi Yes – No:** đọc hoặc chiếu lần lượt nhiều câu đúng lẫn với nhiều câu sai. Người trả lời phải phân biệt nhanh và hô YES hoặc NO, đồng thời phải gật đầu hoặc xua tay.

Thí dụ: Trò chơi đố chữ

- HIV đứng thành vòng tròn.

- GV đọc câu hỏi / nội dung đố + số chữ cái và vẽ đủ số ô vuông lên bảng.

- Quay chai để chọn người trả lời (hoặc cho tình nguyện) sau khi cho suy nghĩ 1–2 phút.

- Người được chọn viết vào các ô vuông, đủ mỗi ô một chữ, không khoảng cách.

Thí dụ một số câu hỏi về nội dung chuyên môn

1. Tên gọi khác của dạ con: 6 chữ cái

--	--	--	--	--	--

2. Tiết khuẩn là diệt cả dạng vi sinh vật này: 6 chữ

--	--	--	--	--	--

3. Một hiện tượng chính chứng tỏ dạy thì ở con trai: 8 chữ

--	--	--	--	--	--	--	--

4. Tên nhóm người từ 10 đến 19 tuổi: 11 chữ

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

5. Cơ chế tránh thai của bao cao su: 20 chữ

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

6. Cơ chế tránh thai chính của dụng cụ tử cung: 23 chữ

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Thí dụ một số câu hỏi thuộc nội dung giáo dục học

7. Điều mà học viên làm được/thực hiện được sau khi học gọi là: 13 chữ

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

8. Mục đích cuối cùng của học tập / đào tạo: 13 chữ

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

9. Tác động ngược trở lại thầy/ trò để giúp họ điều chỉnh /làm việc cho tốt hơn: 7 chữ

--	--	--	--	--	--	--

10. Loại bài tập để giúp luyện tập kỹ năng tư duy/ ra quyết định / chẩn đoán/ xử trí: 11 chữ

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

11. Phương pháp để dạy/học thái độ và kỹ năng giao tiếp: 7 chữ

--	--	--	--	--	--	--

12. Phương pháp dạy học để giúp mọi người trao đổi ý kiến và học tập kinh nghiệm lẫn nhau: 12 chữ

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

13. Lượng giá kiến thức bằng cách viết, nhưng chỉ viết ngắn hoặc viết tượng trưng / đánh dấu: 4 chữ (hoặc 10 chữ):

Phụ lục 3

HỌC TẬP TỰ ĐỊNH HƯỚNG & HỢP ĐỒNG HỌC TẬP (Self-directed learning & learning contract)

Học tập tự định hướng là phương pháp dạy học để cao sự chủ động tích cực của người học (H) kèm theo sự hỗ trợ hiệu quả của người dạy (G). Phương pháp này thường được tổ chức dưới dạng Hợp đồng học tập. Thí dụ: thầy và trò đề xuất hợp đồng, thảo luận và ký tên cam kết trước khi:

- Đến thực tập tại một khoa / phòng/ cơ sở
- Đi thực địa cộng đồng
- Học một học phần / môn học/ chuyên đề/ đợt tập huấn ngắn
- Học từ xa...

Xác định mức tham gia của G – H: H tăng dần trong khi G giảm dần trong:

- Xác định nhu cầu học, lựa chọn mục tiêu và nội dung học tập.
- Lựa chọn phương pháp dạy học, thời gian, kế hoạch...
- Giám sát, Lượng giá và Tự lượng giá

Căn cứ để xác định mức tham gia của G – H

- Trình độ của G – H
- Điều kiện, phương tiện, thời gian, bối cảnh, kinh nghiệm...
- Mục tiêu, nội dung, ý định...

*** Cách tổ chức thực hiện:** theo Hợp đồng học tập (Learning contract):

Mục tiêu học tập	Nội dung học tập	Phương pháp Phương tiện	Thời gian	Giám sát – Đánh giá
1.				
2.				

Điều khoản khác:

Cam kết:

Chữ ký bên A

Ngày ... tháng... năm

Chữ ký bên B

*** Lợi ích**

- Học theo nhu cầu, thiết thực, tiết kiệm thời gian, nguồn lực...
 - Thúc đẩy tính tích cực, chủ động của H.
 - Cá biệt hoá, theo trình độ, tốc độ, phương pháp riêng của từng người.
- Thuận tiện, phù hợp với hoàn cảnh của G & H – Linh hoạt, sinh động – Có thể học từ xa.

*** Khó khăn:** Quy chế? Quản lý? Điều kiện? Sự tâm huyết của G – H?

☛ **Bài tập:** Đề xuất một Hợp đồng học tập nhỏ cho một hoàn cảnh dạy học của mình (thí dụ cho việc phụ đạo cá biệt cho một học viên, hoặc trong dạy sau đại học, hoặc trong dạy học từ xa...)

Phụ lục 4

PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC VÀ THỰC HÀNH DỰA VÀO BẰNG CHỨNG (EBT & EBP: Evidence-based training & practice)

1. Lý do xuất hiện

- Bùng nổ thông tin, nhiều Kiến Thức – Kỹ năng mới đã thay thế cái cũ
- Nhiều trường phái / thói quen suy nghĩ & thực hành (cả cũ và mới) cần xem xét / suy nghĩ / chứng minh khoa học trước khi áp dụng.
- CBYT bảo thủ và không có khả năng tự đánh giá, tự cập nhật, tự đổi mới và xử lý thông tin. Học viên trong khi học không được làm quen với xu thế "tìm bằng chứng".

2. Áp dụng trong dạy học

Đây là một "xu thế" hơn là một phương pháp cụ thể, ứng dụng của nó chủ yếu là một "lời khuyên chiến lược ứng xử" cho các CBYT đang hành nghề nhằm đối phó với những thông tin mới bùng nổ quá nhanh, những "dòi hỏi" của khách hàng và nhà quản lý, sự nghiêm khắc của luật lệ, sự tiếp thị xô bồ của thương mại... Trong dạy học nó là những lời khuyên định hướng cho thầy – trò về việc đi tìm căn cứ khoa học cho các nội dung và phương pháp dạy học, không cá tin vào các "khuôn vàng thước ngọc" đã lỗi thời hoặc các lời đồn thổi vô căn cứ, hoặc các thói quen phi lý....

3. Phía giáo viên

- Tự đánh giá, tự điều chỉnh phương pháp / nội dung dạy học, loại bỏ cái cũ, dạy cái mới trên cơ sở bằng chứng khoa học cập nhật.

– Khi dạy học, không chỉ nêu nội dung mà kết hợp nêu bằng chứng khoa học (nghiên cứu của thế giới, vùng, cá nhân, các thống kê/ số liệu...). Căn cứ vào đánh giá chi phí – hiệu quả, giá trị của loại hình nghiên cứu, tính thích hợp khi áp dụng (với cá nhân, môi trường...).

– Tổ chức, giao nhiệm vụ, giám sát học viên tìm căn cứ khoa học cho các nội dung phải học; đồng thời cũng là dạy học bằng khảo cứu, bằng xử lý tư liệu, bằng đọc tiểu luận tổng kết...

– Dạy và hỗ trợ khả năng tìm kiếm thức, lưu giữ và xử lý thông tin, đọc sách/ Internet, viết bài...

4. Phía học viên

– Luôn suy nghĩ/ tìm tòi bằng chứng cập nhật cho Kiến Thức–Kỹ Năng của mình (Tự hỏi: căn cứ vào bằng chứng nào? Làm như vậy có mù quáng không?)

– Luyện tập khả năng đọc sách/ truy cập Internet, lưu giữ & xử lý thông tin, chọn ưu tiên, tự học liên tục ngoài nhà trường...

– Hình thành thói quen tự quan /tự phán, khả năng tự điều chỉnh, tiếp nhận mọi nguồn phản hồi (từ thầy, bạn, thực tiễn, khách hàng...)

– Tham gia thông báo Internet/ giới thiệu sách báo, viết tin ngắn, trình bày tiểu luận, tranh luận khoa học, duy trì trang Web/ nội san, Đoàn/ Hội

Các xu thế đồng hành: dạy học nêu vấn đề (Euristic teaching), dạy giải quyết vấn đề (Problem solving), hướng dẫn tự tổng kết, dạy Nghiên cứu khoa học, dạy học dựa trên năng lực (CpBT), dạy học thay đổi hành vi (BCC), tự học có hướng dẫn, học tập chủ động liên tục

Phụ lục 5

DẠY HỌC DỰA TRÊN NĂNG LỰC (CBL: competency– based learning)

1. Lý do

– Việc học tập thường hướng vào việc đạt được mục tiêu. Trong các cách dạy học và tổ chức dạy học khác, mục tiêu học tập thường được xác định rất cụ thể và thường rất nhỏ, mang tính phân tích cao trong cả kiến thức, kỹ năng và thái độ (thí dụ: nói được 3..., kể được 4 ..., làm được thủ thuật...). Mục tiêu lại được

xác định trên cơ sở các bài học, môn học riêng rẽ hoặc các vấn đề/ lĩnh vực độc lập, ít quan hệ chặt chẽ với nhau. Nội dung học tập và phương pháp học tập cũng theo cách đó, thường bị phân cách và rời rạc. Khi tổ chức học tập, 3 lĩnh vực thường được học và lượng giá riêng rẽ (thí dụ kiến thức thường được học trong các bài giảng lý thuyết và lượng giá bằng thi viết; kỹ năng thường được học tại phòng thực hành và bệnh viện, được lượng giá bằng cách rút thăm rồi trình diễn thực hành...) Khi ra trường, học viên thường phải tự mình lồng ghép các điều đó lại để làm việc. Dù họ đã đạt được mọi mục tiêu cụ thể, việc tự lồng ghép thường vẫn khó khăn, đòi hỏi thời gian và kinh nghiệm. Như vậy, quá trình học tập đã không giống như quá trình làm việc, việc học không tạo điều kiện để có thể làm việc được ngay.

– Vì vậy, phương pháp dạy học dựa trên năng lực chủ trương lồng ghép rộng mọi yếu tố học tập (mục tiêu, nội dung, phương pháp, quá trình học tập...) nhằm đạt được các năng lực (competence). Khi hành nghề, học viên sẽ sử dụng các năng lực mà họ đã được rèn luyện trong quá trình học (quá trình học được tổ chức giống như quá trình hành nghề, không học rời rạc các kiến thức, kỹ năng, thái độ trong các môn học, bài học riêng rẽ...)

2. Năng lực và kỹ năng cơ bản

Năng lực là khả năng hoàn thành một công việc; năng lực này bao gồm kỹ năng cơ bản kèm theo có kiến thức cần thiết và thái độ nhân văn phù hợp.

Kỹ năng cơ bản là khả năng trình diễn / thực hiện được một công việc thực hành; kỹ năng cơ bản là nền móng của mọi năng lực; kỹ năng cơ bản thường gồm 3 loại: (gọi tắt là 3T: Tay – Tim – Trí).

– Kỹ năng làm bằng tay (thủ thuật) hoặc kỹ năng tâm-vận (psycho-motor) như tiêm, băng, vô khuẩn, mổ ...

– Kỹ năng tâm hồn như giao tiếp, ứng xử với thái độ nhân văn.

– Kỹ năng trí tuệ như: khả năng suy nghĩ / phản ánh, phê phán, lập kế hoạch, tự lượng giá, ra quyết định, giải quyết vấn đề...

– Dạy học dựa trên năng lực là bảo đảm hình thành năng lực gồm cả kiến thức – kỹ năng – thái độ với các đặc thù:

– Kiến thức và khả năng tư duy: tự thu thập / xử lý thông tin, có tư duy phê phán, có thể giải quyết vấn đề...

– Kỹ năng thực hành: dựa vào bằng chứng, tìm được căn cứ khoa học.

– Thái độ: ứng xử nhân văn và cá biệt, lấy khách hàng / bệnh nhân là trung tâm.

Có thể hình dung năng lực như một cái nhà với 3 thành tố như sau:

Ngôi nhà dạy học dựa trên Năng lực



Hãy quan sát và bình luận hình vẽ trên

3. So sánh hai cách dạy học

Đặc điểm	Truyền thống	Dựa trên năng lực (CBL)
Mô tả	– Các môn học rời rạc, học nối nhau, mỗi bài/ môn đều có KT, KN, TĐ riêng	– Các năng lực lồng ghép rộng: gồm KT, KN, TĐ của năng lực. Nền tảng của một năng lực là một kỹ năng. Học kiểu vòng đồng tâm, rộng và sâu dần Trên cơ sở một kỹ năng, lựa chọn một lượng kiến thức vừa phải; Thái độ nhân văn phù hợp là mái che cho cả năng lực)
Phương pháp dạy học	– Dạy theo lớp, bài từng môn học. – Thuyết trình nhiều; có thể dùng phương pháp tích cực. – Dạy tách rời KT, KN, TĐ	– Ít thuyết trình, HV tự học với sách và Internet. – Thường học theo vấn đề và Môđun – Lồng ghép KT–KN–TĐ không tách rời.
Quản lý / tổ chức	– Môn học / Học kỳ / Năm học – Lớp, bài (lớp thường cố định và thường đông vài chục học viên) – Phải dừng khi hết bài, môn hoặc hết thời gian quy định. Nội dung và thời gian học giống nhau cho mọi người. – Quản lý quá trình (điểm của từng môn, bài, thủ thuật, năm học ...)	– Môđun, vấn đề, năng lực – Có xu thế tổ chức thành các khối (bloc học tập trong khoảng 10 tuần) – Tổ chức linh hoạt, nhóm nhỏ. – Học đến khi có được năng lực – Quản lý đầu ra/ kết quả rộng là các năng lực.

Lượng giá, đánh giá	– Đo lường theo bài/chương/ môn/ học kỳ/ năm học – Có thể theo hệ số; có điểm TB chung – Có thi tổng kết, thi tốt nghiệp	– Lồng ghép lượng giá đồng thời KT – KN–TD (kỳ thi nhiều trạm). Thường không thi tốt nghiệp – HV tự lượng giá, tự chứng minh. GV ký xác nhận
Khái quát	– Không lồng ghép – Hướng vào mục tiêu cụ thể, nhỏ lẻ của môn học/ bài học riêng rẽ – Không giống lúc hành nghề: phải tổng hợp lại để làm việc bằng năng lực	– Lồng ghép rộng – Mục tiêu rộng của năng lực – Giống lúc hành nghề (sử dụng năng lực tổng hợp để làm việc)

4. Biên soạn chương trình và xác định các năng lực phải học

Muốn xác định các năng lực phải học và viết chương trình, người ta thường dùng kỹ thuật DACUM (Develop a Curriculum). Một nghề được phân tích thành các nhiệm vụ (Duties), các nhiệm vụ được phân tích thành các công việc (Tasks). Công việc lại được phân tích thành các kiến thức – kỹ năng – thái độ phải có khi tiến hành công việc đó.

Chương trình thường được thể hiện dưới dạng các Môđun. Một Môđun có thể bao hàm một nhiệm vụ hay vài nhiệm vụ, và liên kết mọi KT – KN–TD cần thiết để hoàn thành nhiệm vụ đó. Dưới Môđun có thể có các tiểu Môđun (Mini-modules).

Dạy học hướng vào năng lực (CoT)

Trong hoàn cảnh chương trình và quy chế chưa sửa đổi

Dạy học dựa trên năng lực là dạy đồng thời Kiến thức – Kỹ năng – Thái độ để giúp người học hình thành các năng lực nghề nghiệp (lồng ghép rộng)

Cách dạy này đòi hỏi chương trình và quy chế phải phù hợp (thí dụ không học riêng rẽ KT – KN – TD, không quy định chặt chẽ thời gian phải học xong một nội dung .vv...).

Cách dạy khác (như trong dạy học truyền thống) thường dạy và lượng giá tách rời Kiến thức – Kỹ năng – Thái độ nhằm đạt được các mục tiêu học tập cụ thể của các môn học/ vấn đề. Riêng trong 3 loại kỹ năng Tay – Tâm – Trí thường không dạy lồng ghép đầy đủ, loại kỹ năng tay (thủ thuật) thường bị độc tôn. Thời gian và nội dung học tập thường quy định chung cho mọi người, không cá biệt hoá.

Khi chương trình và quy chế chưa sửa đổi thì vẫn có thể áp dụng CBT bằng cách điều chỉnh phương pháp và nội dung dạy học. Trong trường hợp ấy, người

ta tập trung các thay đổi trong một cách dạy hướng về các năng lực nhưng chưa hoàn toàn triệt để, gọi là dạy học hướng vào năng lực (COT: Competency-oriented training)

5. Các cách điều chỉnh để dạy học hướng vào năng lực

5.1. Khi dạy Kiến thức (Lý thuyết): Bài thuyết trình nên

- Dạy học theo phương pháp tích cực, giảm thuyết trình (dùng phương pháp vấn đáp, đọc và bình luận tài liệu, nhóm nhỏ tại chỗ, động não, dạy học theo test...).

- Giao nhiệm vụ đọc sách/ tóm tắt/ viết tiểu luận và truy cập Internet có giám sát.

- Lồng ghép việc phát triển kỹ năng tư duy (Trí) trong bài lý thuyết (bằng các phương pháp trên và bằng phương pháp chủ yếu là các bài tập tình huống, bài tập giải quyết vấn đề và tư duy phản ánh (6 bước).

5.2. Khi dạy kỹ năng thực hành: phối hợp 3 hoàn cảnh chính là dạy học trong phòng thực hành, dạy học ở bệnh viện và dạy học ở cộng đồng, hướng vào đích chung là giúp HV hình thành năng lực

5.2.1. Dạy mô phỏng trong phòng thực hành

- Trước khi dạy thực hành nên có một giai đoạn ngắn giúp học viên ôn tập và khái quát hoá lý thuyết (bằng tiền trắc nghiệm, thảo luận, vấn đáp).

- Khi dạy thực hành kỹ năng, không chỉ độc tôn dạy kỹ năng thủ thuật (Tay) mà kết hợp/ lồng ghép dạy cả kỹ năng giao tiếp (Tim) và kỹ năng tư duy (Trí) cho đủ 3T.

Bảng kiểm có kết hợp các bước thái độ.

Dạy kỹ năng giao tiếp: chủ yếu bằng phương pháp đóng vai.

Dạy kỹ năng tư duy: chủ yếu bằng nghiên cứu tình huống và giải quyết vấn đề.

Nên có thêm một giai đoạn (sau khi luyện kỹ năng thủ thuật) để dạy lồng ghép hai kỹ năng giao tiếp và tư duy (được gọi là Mô phỏng lâm sàng).

Thí dụ: một kế hoạch dạy học trong phòng thực hành (skill lab) với **5 giai đoạn chính**:

Giai đoạn 1: ôn tập/ khái quát lý thuyết liên quan.

Giai đoạn 2: trình diễn/ làm mẫu với bảng kiểm lớn.

Giai đoạn 3: luyện tập (cặp đôi, nói và làm với bảng kiểm nhỏ).

Giai đoạn 4: lồng ghép dạy giao tiếp bằng đóng vai và tư duy bằng bài tập tình huống/ chu trình tư duy phản ánh/ chu trình giải quyết vấn đề...).

Giai đoạn 5: **lượng giá** và tự phản ánh, tổng kết và ghi chép.

5.2.2. *Dạy lâm sàng trên người bệnh / khách hàng thật ở bệnh viện*

- Không chỉ chú ý dạy Kiến thức/Thủ thuật (hỏi, khám, làm thủ thuật...)
- Phải tăng cường dạy giao tiếp nhân văn, dạy phát triển trí tuệ (bằng các bước giải quyết vấn đề và tư duy phản ánh). Người học phải chủ động giải quyết vấn đề.

* Nếu chương trình và quy chế có thể sửa đổi hoặc mềm dẻo hơn thì nên dạy đồng thời Kiến thức – Kỹ năng – Thái độ (không có bài thuyết trình lý thuyết thụ động **riêng** mà giao **nhiệm vụ đọc sách và Interne**; dạy **lồng ghép kiến thức** ngay trong Skill lab và kết hợp có đóng vai + bài tập tình huống)

5.2.3. *Dạy học tại cộng đồng: dễ lồng ghép Kiến thức – Kỹ năng – Thái độ hơn, dễ dạy kỹ năng giao tiếp và kỹ năng trí tuệ hơn. Nên phân bố thời gian thành các khối 8 – 12 tuần đi thực tập ở bệnh viện hoặc cộng đồng.*

5.3. *Khi lượng giá – đánh giá*

- Vẫn phải thực hiện quy chế/ luật lệ hiện hành (điểm, hệ số... **theo môn học, học kỳ...**)

- Kết hợp hướng dẫn học viên sử dụng sổ thực tập theo năng lực thực hành:

Mỗi buổi đều hướng dẫn tự nhận xét, tự chứng minh, ghi vào sổ định kỳ

Tăng cường **hợp tác với cán bộ bệnh viện, để** họ nhận xét và ký xác nhận vào các năng lực (cán bộ bệnh viện phải được đào tạo).

- Sử dụng kết quả:

Luôn lồng ghép rộng thành năng lực, coi đó là kết quả đầu ra, không chỉ quan tâm đến các mục tiêu cụ thể, rời rạc của từng môn học/ học phần của mình mà đóng góp và đầu ra chung là Năng lực

Bản chất của CBT là chuyển đầu ra từ dạy và học các mục tiêu cụ thể, rời rạc thành mục tiêu lớn lồng ghép thành năng lực

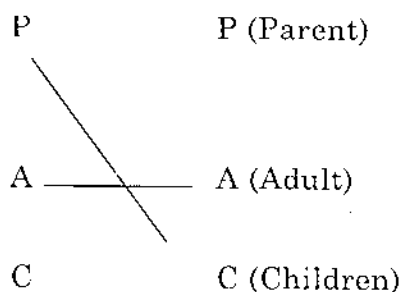
Các biện pháp / cách làm cần tăng cường để thực hiện dạy học dựa trên năng lực

1. Trước một tình huống/ vấn đề / khách hàng, luôn dạy và học tư duy / cách phê phán, cách suy xét / ra quyết định bằng chu kỳ phản ánh 6 bước:

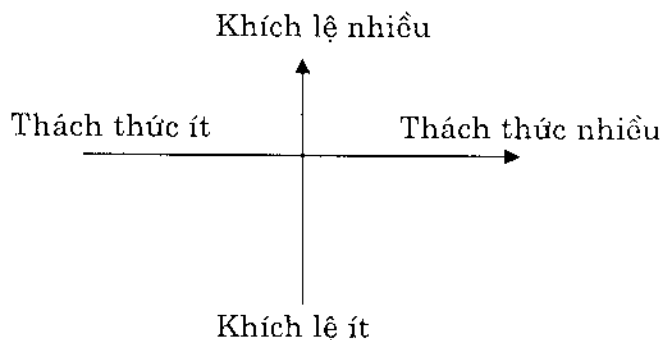
Mô tả / tường thuật – cảm xúc / tình thương – Đánh giá sơ bộ tốt / xấu – Phân tích sâu hơn (vì sao, nguyên nhân, hậu quả...) – Kết luận (tiếp tục như vậy hoặc thay đổi gì) – Kế hoạch hành động (sắp tới sẽ làm gì)

2. Mối quan hệ tâm lý học trong ứng xử giữa GV – HV và NVYT – Khách hàng / bệnh nhân: sử dụng cách cư xử: HV là trung tâm và khách hàng là trung tâm.

Trong hai kiểu quan hệ: P – C (Bố mẹ – Con cái); A – A (Người lớn – Người lớn) nên sử dụng quan hệ A – A và nên tránh quan hệ kiểu P – C.



3. Tăng cường phản hồi giữa GV – HV và HV – HV, suy xét hiệu quả của phản hồi theo biểu đồ 4 góc 2 chiều: Khích lệ – Thách thức



Nếu phản hồi thiên về thách thức/ yêu cầu cao thì tính khích lệ/ động viên có thể sẽ giảm. Trái lại, nếu khích lệ, động viên, khen ngợi nhiều thì yêu cầu sẽ không cao, giảm tính thách thức.

4. Tăng cường thảo luận nhóm để học và tác động lẫn nhau, sử dụng năng động nhóm để tăng cường hiệu quả của nỗ lực học tập cá nhân. Mỗi buổi thảo luận nhóm nên là các nghiên cứu trường hợp, sử dụng chu trình giải quyết vấn đề hoặc chu trình tư duy phản ánh.

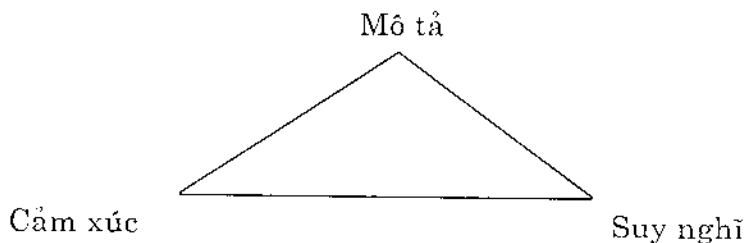
5. Tăng cường đóng vai để học thái độ và kỹ năng giao tiếp

6. Dạy học ở cộng đồng: để thấy thực tế sinh động, chăm sóc lồng ghép và liên tục. Tổ chức thành các đợt di thực tập ở BV huyện hoặc cộng đồng 8 – 12 tuần (block system).

7. Luôn dạy và học hướng vào việc hình thành năng lực, *lồng ghép dạy đồng thời KT – KN – TD*. Định hướng vào quản lý đầu ra là các năng lực, không chỉ quản lý quá trình (như điểm các môn học, bài học, các thủ thuật.....). Chú ý: Điểm các bài / môn có thể vẫn đạt, nhưng chưa chắc đã có năng lực cần thiết!

Không dạy rời rạc các lĩnh vực trên, đặc biệt phải gắn kết kỹ năng với thái độ. Khi dạy và học kỹ năng, không đọc tôn kỹ năng Tay mà phải quan tâm đầy đủ 3 T.

8. Ghi và chứng minh sự hình thành dần năng lực vào sổ thực tập theo kiểu 6 bước phản ánh, không chỉ mô tả đơn thuần mà phải kèm theo cảm xúc (*tránh vô cảm*) và suy nghĩ (*tránh thụ động lười suy nghĩ*)



Tóm tắt 6 bước của chu trình phản ánh: 1) Mô tả 2) Cảm xúc 3) Đánh giá sơ bộ (tốt / xấu) 4) Phân tích 5) Kết luận (phải làm thế nào thì tốt) 6) Kế hoạch hành động (sắp tới sẽ làm gì)

Tham khảo:

- Hệ thống khung năng lực của hộ sinh (Chuyên gia ĐH Oxford, ĐH Sydney và Bộ Y tế)
- Hệ thống năng lực của Điều dưỡng (TCYT châu Á và Tây Thái Bình Dương)
- Kế hoạch bài học thực hành dựa trên năng lực bằng mô phỏng trong phòng thực tập (Mô đun viết kế hoạch bài học).
- Thảo luận lâm sàng dựa trên năng lực theo Chu trình Phản ánh (Mô đun Dạy học lâm sàng).

☞ **Câu hỏi thảo luận:** trong hoàn cảnh trường / bộ môn của bạn, bạn có thể áp dụng Phương pháp dạy học dựa trên năng lực như thế nào? Hãy nêu lên các khó khăn và phương hướng giải quyết?

Phụ lục 6

CÁC PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC LIÊN QUAN VỚI VẤN ĐỀ

Lý do xuất hiện: khi làm việc HV (học viên) thường phải tiếp xúc với các vấn đề (những khó khăn, những nhu cầu...), nhưng khi học tập họ thường làm việc theo các môn học/ khoa học rời rạc, không có dịp suy nghĩ và luyện tập giống như trong thực tế làm việc, không được luyện tập cách sử dụng lồng ghép các kiến thức / kỹ năng thuộc nhiều lĩnh vực khác nhau. Nhiều vấn đề lại không có/ không giống như khi học hoặc chưa có giải pháp khuôn mẫu nên HV thường lúng túng, nhất là trong phương pháp xử lý.

Có bốn phương pháp chính đã xuất hiện để giúp giải quyết tình trạng trên, thường được sử dụng phối hợp với nhau:

1. Phương pháp dạy học nêu vấn đề (Enseignement euristique/ Problematic teaching) – V. Okon (Ba lan)

Lý do:

- Học khuôn mẫu có sẵn/ bài vở kinh điển, không giải quyết được các vấn đề mới của thế giới năng động.
- Không rèn luyện phương pháp tự học, tự xử lý thông tin, chuẩn bị tiềm năng tự tiến bộ.

Ba giai đoạn của dạy học nêu vấn đề

- Làm xuất hiện tình huống “có vấn đề”: trạng thái tâm lý chuẩn bị cho học tập / nghiên cứu (động cơ học tập). Thường tiến hành bằng cách nêu câu hỏi, sự kiện.
- Tổ chức tự học/ nghiên cứu: để vừa học nội dung vừa học phương pháp (GV không giảng ngay các kiến thức / kinh nghiệm mà yêu cầu HV tự xây dựng tri thức qua đó mà học phương pháp).
- Xử lý kết quả, huy động sự tham gia chủ động tích cực của HV và sự năng động của nhóm và vai trò hỗ trợ của GV để hình thành tri thức.

Ba phương pháp dạy học nêu vấn đề

- Diễn giảng nêu vấn đề: GV (giáo viên) vẫn thuyết trình, nhưng không giảng ngay kiến thức khuôn mẫu mà làm xuất hiện “tình huống có vấn đề” rồi kết hợp với hỏi–đáp, vừa trình bày tri thức vừa chỉ ra con đường/ phương pháp để đi tới tri thức ấy (kết hợp mô tả phương pháp/ con đường, có thể sa vào kiểu dạy lịch sử tri thức!) – Đây chưa thực sự là dạy học nêu vấn đề.
- Khảo cứu từng phần (panelism) kết hợp với seminar: tổ chức/ phân công cho HV tham gia tự học /nghiên cứu từng phần, sau đó kết hợp lại trong seminar (HV làm việc theo nhóm và báo cáo sản phẩm trong seminar – GV hỗ trợ và giúp tổng kết thành tri thức giống như bất chước Christopher Colombo phát hiện lại châu Mỹ để học về con đường!)
- Nghiên cứu khoa học: là dạy học nêu vấn đề thực thụ nhưng không dễ thực hiện cho mọi nội dung học tập.

* Trong dạy học lâm sàng, phương pháp này chính là cách Thảo luận lâm sàng trên người bệnh kiểu Giải quyết vấn đề (thường thuận lợi vì mỗi bệnh nhân đều là Vấn đề).

Trong giai đoạn đầu (có người bệnh) GV phân công, hỗ trợ / quan sát để HV làm việc và thu thập mọi tư liệu/triệu chứng trên người bệnh (**không thảo luận / giảng bài ngay**). Việc tổ chức có thể làm trong hoặc ngay sau giao ban, sau đó HV đi gặp người bệnh. Dù rất bận, GV cũng nên quan sát trong một thời gian ngắn.

Trong giai đoạn 2: HV chuẩn bị ý kiến, nghiên cứu tài liệu và viết đề cương

Trong giai đoạn 3: (ít nhất sau một ngày) HV đọc đề cương, thảo luận, GV hỗ trợ và bổ sung (đó chính là buổi thảo luận lâm sàng)

Bài tập: Chuẩn bị đề cương dạy học nêu vấn đề

Chủ đề: **Đối tượng:** **Thời gian:**

Giai đoạn I: chuẩn bị: 10 – 15 phút cuối của bài học trước

– Nêu vấn đề: tên, nội dung, các câu hỏi... Lợi ích / tầm quan trọng...

– Hướng dẫn ban đầu: giải thích thuật ngữ khó, mục tiêu, trọng điểm ...
Hướng dẫn viết tiểu luận.

– Tổ chức tự nghiên cứu và chuẩn bị xê-mi-na: Phân công–Thời gian–Tư liệu / Internet

Giai đoạn II: theo dõi: giám sát, hỗ trợ, giải đáp... Thường 7 – 10 ngày.

Giai đoạn III: Xê-mi-na: 1 – 3 tiết của bài học sau – Thảo luận nhóm lớn hoặc nhóm nhỏ sau khi từng bộ phận báo cáo các tiểu luận – Tổng kết.

Nội dung (Các câu hỏi)	Phân công	Dự kiến thời gian	Mục tiêu phải đạt	Phương pháp/ phương tiện	Nh. xét/ Phản hồi
1. ...					
2. ...					
3. ...					
Tổng kết					

Nhận xét:

2. Dạy học giải quyết vấn đề

Lý do

HV không được luyện tập phương pháp tư duy nên thường lúng túng khi phải giải quyết các vấn đề thực tế. Phương pháp dạy học giải quyết vấn đề được coi là cứu cánh cho cả Dạy học lâm sàng và Dạy học cộng đồng.

Chu trình giải quyết vấn đề (chung): 6 bước chính

1. Xác định vấn đề, phân tích vấn đề và chọn ưu tiên: tên vấn đề, khẳng định có vấn đề, phân tích các đặc điểm của vấn đề, chọn ưu tiên.

2. Phân tích nguyên nhân: tìm các nguyên nhân, vẽ cây nguyên nhân, tìm nguyên nhân chính... Tìm thuận lợi và cản trở – Tìm các nguy cơ

3. Tìm các giải pháp, so sánh, chọn giải pháp tối ưu...

4. Lập kế hoạch (mục tiêu, hoạt động, nguồn lực, đầu ra...)

5. Thực hiện, theo dõi, giám sát, điều chỉnh...

6. Đánh giá, nêu các bài học và quyết định mới...

Một cách làm khác cũng thường được nhiều nhà giáo dục sử dụng là chu trình phản ánh 6 bước:

1) Mô tả / tường thuật 2) cảm xúc / tình thương 3) Đánh giá sơ bộ tốt/ xấu 4) Phân tích sâu hơn (vì sao, nguyên nhân, hậu quả...) 5) Kết luận (tiếp tục như vậy hoặc thay đổi gì) 6) Kế hoạch hành động (sắp tới sẽ làm gì)

Áp dụng dạy học giải quyết vấn đề trong Y học lâm sàng (trên cá nhân người bệnh)

Các bước chung	Các bước trong DH lâm sàng	Thí dụ: xử trí lồng ghép trẻ ốm (IMCI)
1. Xác định vấn đề Phân tích vấn đề Chọn ưu tiên	– Triệu chứng và lời than phiền chính – Phân tích đặc điểm định hướng của triệu chứng chính – Mức độ của triệu chứng/ độ nặng / tiên lượng/ phân loại	– Lượng giá trẻ ốm (kiểm tra theo bảng kiểm) – Xếp loại trẻ ốm (kiểm tra các dấu hiệu nặng)
2. Phân tích nguyên nhân	– Nguyên nhân gần nhất: chẩn đoán sơ bộ, chứng minh – Nguyên nhân khác: chẩn đoán phân biệt, chứng minh – Những điều cần tìm tiếp để củng cố chẩn đoán	– Có thể chẩn đoán – Nhưng không nhất thiết (tuyến cơ sở)
3. Tìm các giải pháp, chọn giải pháp tối ưu	– Có những xử trí nào? – Xử trí nào là cần thiết/ cấp bách?	– Xác định cách xử trí
4. Lập kế hoạch	– Lập kế hoạch	– Lập kế hoạch
5. Thực hiện, theo dõi	– Thực hiện, theo dõi	– Thực hiện, theo dõi
6. Đánh giá	– Đánh giá	– Đánh giá

Bài tập: Dạy học giải quyết vấn đề trong Thảo luận lâm sàng

Trước ngày thảo luận lâm sàng, Giáo viên hoặc học viên chọn chủ đề và tổ chức tự học (phân công công việc, giới thiệu tài liệu/ Internet, hẹn ngày...). Trong khi thảo luận, giáo viên hỗ trợ để học viên làm việc theo trình tự 6 bước trên, được ghi tóm tắt trong bảng sau.

Bài tập này có thể được làm theo 2 cách:

– Tại bệnh viện, trên người bệnh thật, khi giáo viên hướng dẫn thảo luận lâm sàng cho một nhóm học viên

– Trong lớp học: Mỗi người chọn một vấn đề rồi suy nghĩ và điền vào bảng những điều mà mình sẽ làm việc với học viên khi hướng dẫn họ thảo luận. Trao đổi ý kiến trong nhóm hoặc tham khảo ý kiến của giáo viên.

Các bước chung	Các bước trong DH lâm sàng	Tên vấn đề lựa chọn và nội dung cụ thể (Thí dụ: nhiễm khuẩn đường sinh sản – Nhiễm khuẩn hô hấp cấp ARI – Tiêu chảy cấp CDD – Đau bụng – 1KH chăm sóc điều dưỡng/ hộ sinh hoặc vấn đề khác)
1. Xác định vấn đề – Phân tích vấn đề – Chọn ưu tiên	Triệu chứng và lời than phiền chính Phân tích đặc điểm định hướng của triệu chứng chính Mức độ của triệu chứng/ độ nặng tiên lượng	
2. Phân tích nguyên nhân	– Nguyên nhân gần nhất: Chẩn đoán sơ bộ, chứng minh – Nguyên nhân khác: chẩn đoán phân biệt, chứng minh – Những điều cần tìm tiếp để củng cố chẩn đoán	
3. Tìm các giải pháp, chọn giải pháp tối ưu	– Có những xử trí nào? – Xử trí nào là cần thiết/ cấp bách?	
4. Lập kế hoạch	– Lập kế hoạch	
5. Thực hiện, theo dõi	– Thực hiện, theo dõi	
6. Đánh giá	– Đánh giá	

Tham khảo để hướng dẫn giải Bài tập dạy học giải quyết vấn đề trong Thảo luận lâm sàng

Các bước chung	Các bước trong DH lâm sàng	N.K. đường S.Sản / BLD Tỉnh dục	N.K. đường Hô hấp cấp (ARI)
1. Xác định vấn đề Phân tích vấn đề Chọn ưu tiên	Triệu chứng và lời than phiền chính Phân tích đặc điểm định hướng của triệu chứng chính Mức độ của triệu chứng/ độ nặng /tiên lượng	Hỏi và khám bệnh Xét nghiệm (đơn giản và chuyên khoa)	Hỏi và khám bệnh Tuổi Các dấu hiệu nặng Đếm nhịp thở Rút lõm lồng ngực
2. Phân tích nguyên nhân	– Nguyên nhân gần nhất: Chẩn đoán sơ bộ, chứng minh – Nguyên nhân khác: Chẩn đoán phân biệt, chứng minh – Những điều cần tìm tiếp để củng cố chẩn đoán	Quy vào một hội chứng hay bệnh Chẩn đoán sơ bộ Chẩn đoán phân biệt	Phân thành 3 loại: – Khẩn cấp/ rất nặng – Viêm phổi – Không viêm phổi Tìm thêm: – Viêm thanh quản/ bạch hầu – Viêm họng liên cầu/ thấp tim

3. Tìm các giải pháp, chọn giải pháp tối ưu	– Có những xử trí nào? – Xử trí nào là cần thiết/ cấp bách?	Xác định cách xử trí (theo tuyến / theo trình độ)	Quyết định về: – Kháng sinh – Hạ nhiệt – Thuốc ho
4. Lập kế hoạch	– Lập kế hoạch	– Lập kế hoạch	– Lập kế hoạch
5. Thực hiện, theo dõi	– Thực hiện, theo dõi	– Thực hiện, theo dõi	– Thực hiện, theo dõi
6. Đánh giá	– Đánh giá	– Đánh giá	– Đánh giá

Tham khảo để hướng dẫn giải Bài tập dạy học giải quyết vấn đề trong Thảo luận lâm sàng

Các bước chung	Các bước trong DH lâm sàng	Tiêu chảy cấp	Đau bụng
1. Xác định vấn đề Phân tích vấn đề Chọn ưu tiên	Triệu chứng và lời than phiền chính Phân tích đặc điểm định hướng của triệu chứng chính Mức độ của triệu chứng/ độ nặng /tiên lượng	Hỏi và khám Các dấu hiệu nặng Các dấu hiệu mất nước Phân thành 3 mức độ: – Mất nước nặng – Mất nước – Không mất nước	– Hỏi và khám (vùng, tính chất) – 4 điều chỉnh: + Điểm / vùng đau + Tứ chứng tắc ruột + Phản ứng thành bụng/ cảm ứng màng bụng + U / cục
2. Phân tích nguyên nhân	– Nguyên nhân gần nhất: Chẩn đoán sơ bộ, chứng minh – Nguyên nhân khác: chẩn đoán phân biệt, chứng minh – Những điều cần tìm tiếp để củng cố chẩn đoán	– Tìm thêm: – Phân có máu – Dịch tế (tả, lỵ)	– Chia 2 loại: + Ngoại khoa + Nội khoa – Chẩn đoán sơ bộ – Chẩn đoán phân biệt (theo phân khu vùng bụng)
3. Tìm các giải pháp, chọn giải pháp tối ưu	– Có những xử trí nào? – Xử trí nào là cần thiết/ cấp bách?	– Quyết định trong 3 phác đồ: A,B,C – Kháng sinh đường ruột	Quyết định giải pháp nội khoa hay ngoại khoa – Cách chuyển
4. Lập kế hoạch	– Lập kế hoạch	– Lập kế hoạch	– Lập kế hoạch
5. Thực hiện, theo dõi	– Thực hiện, theo dõi	– Thực hiện, theo dõi	– Thực hiện, theo dõi
6. Đánh giá	– Đánh giá	– Đánh giá	– Đánh giá

Tham khảo để hướng dẫn giải Bài tập dạy học giải quyết vấn đề trong Thảo luận lâm sàng

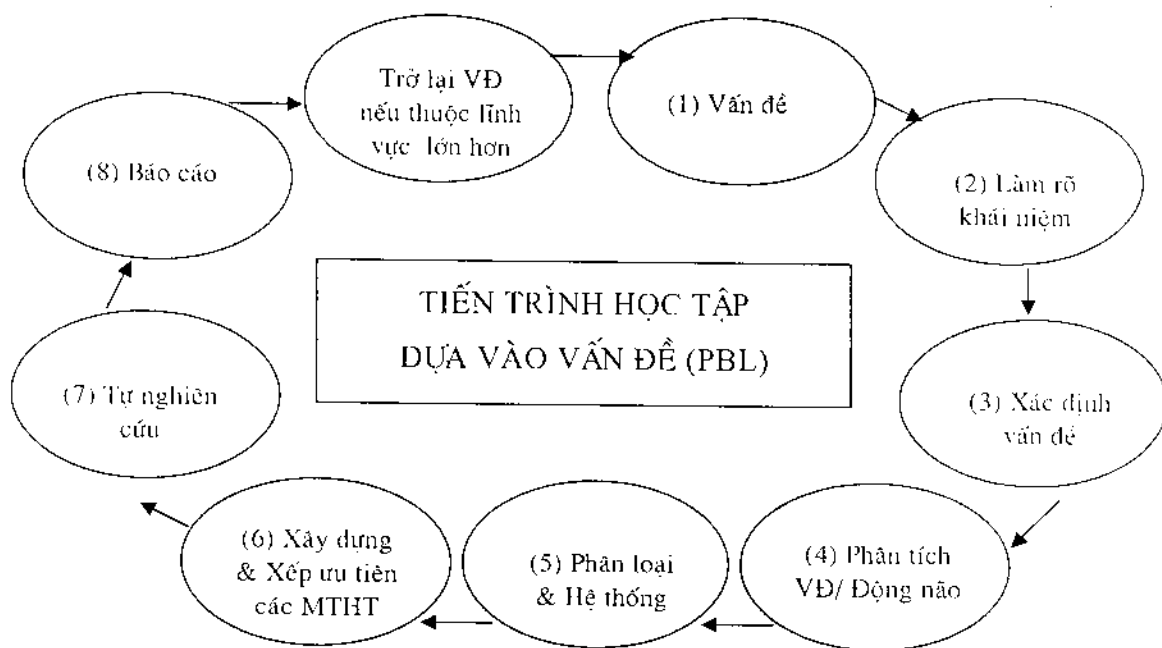
Các bước chung	Các bước trong DH lâm sàng	1 KH chăm sóc điều dưỡng/ hộ sinh	Vấn đề khác
1. Xác định vấn đề Phân tích vấn đề Chọn ưu tiên	Triệu chứng và lời than phiền chính. Phân tích đặc điểm định hướng của triệu chứng chính. Mức độ của triệu chứng/ độ nặng/ tiên lượng.		
2. Phân tích nguyên nhân	– Nguyên nhân gần nhất: chẩn đoán sơ bộ, chứng minh – Nguyên nhân khác: chẩn đoán phân biệt, chứng minh – Những điều cần tìm tiếp để củng cố chẩn đoán		
3. Tìm các giải pháp, chọn giải pháp tối ưu	– Có những xử trí nào? – Xử trí nào là cần thiết/ cấp bách?		
4. Lập kế hoạch	– Lập kế hoạch		
5. Thực hiện, theo dõi	– Thực hiện, theo dõi		
6. Đánh giá	– Đánh giá		

3. Dạy học dựa trên vấn đề (Problem – based learning – PBL)

PBL là một phương pháp dạy học lồng ghép trên cơ sở vấn đề /lĩnh vực (không dạy theo môn học / khoa học riêng rẽ), đó là các vấn đề sức khỏe thường gặp của cộng đồng (trong đó bao gồm cả khoa học cơ bản, cơ sở, lâm sàng và cộng đồng...). Khi học tập tùy theo tình huống mà học các tri thức, kỹ năng, thái độ thuộc mọi môn học bằng phương pháp đề cao tự học /tự nghiên cứu/ tự giải quyết vấn đề trong sự kết hợp với năng động nhóm và sự hỗ trợ của GV. Nội dung dạy học thường được cấu trúc thành các Môđun. Cách quản lý thường dựa trên các học chỉ (credit), không theo niên chế (année scolaire).

Phương pháp này đòi hỏi phải cấu trúc lại chương trình, cải cách tổ chức dạy học, hệ thống tài liệu và trình độ tổng hợp cao của GV... do đó chỉ có một số trường áp dụng toàn bộ, nhiều trường khác chỉ áp dụng từng phần (chọn một số phần/ chủ đề để học theo vấn đề).

(Khi sự lồng ghép rộng hơn nữa, đầu ra / kết quả của dạy học không còn là các mục tiêu của các môn học hoặc các học phần / mô đun mà là các Năng lực thì gọi là dạy học dựa trên năng lực – CBL).



*** *Dạy học bằng các bài tập tư duy***

Đây là phương pháp thực hành để áp dụng các phương pháp trên, bằng cách mô phỏng thực tế bằng văn viết (có thể kết hợp với các phương tiện khác như băng hình, phim Xquang, siêu âm đồ...), không sử dụng bệnh nhân thật. Sau đó nêu các câu hỏi / vấn đề để HV tập giải quyết; Nếu dùng làm công cụ lượng giá / kiểm tra thì thường kết thúc bằng câu hỏi truyền thống hoặc test.

Có hai loại bài tập chính

- Bài tập nghiên cứu trường hợp (hoặc xử trí tình huống)
- Bài tập giải quyết vấn đề (trong lâm sàng có khi gọi là PMP)

Tham khảo: Phụ lục 6: “Dạy học và lượng giá kỹ năng trí tuệ bằng các bài tập tư duy”

4. Dạy học bằng sơ đồ diễn tiến (sơ đồ dòng chảy/ lưu đồ – Flow-chart)

Cũng có thể coi như dạy học liên quan với vấn đề, nhưng hướng dẫn tư duy giải quyết vấn đề ***theo thuật toán đơn giản kiểu có – không, căn cứ vào một sự kiện / triệu chứng chính ban đầu.***

Nếu sự việc / triệu chứng ấy “***có***” thì đi theo mũi tên ngang → để đi tới xếp loại / chẩn đoán và xử trí / hành động

Nếu sự việc/ triệu chứng ấy “***không***” thì đi tiếp theo mũi tên dọc ↓ để tìm tiếp các sự kiện / triệu chứng khác.

Tham khảo Phụ lục: “Dạy học và lượng giá kỹ năng trí tuệ bằng các bài tập tư duy”.

PHƯƠNG PHÁP DẠY THÁI ĐỘ VÀ ỨNG XỬ

1. Cung cấp thông tin: điều hay, lẽ phải, luật lệ, phong tục, tập quán, niềm tin, các giá trị, các truyền thống, các nền văn hoá... Lưu ý chỉ rõ cho học viên những khác biệt về vùng miền, dân tộc, tôn giáo... và thường có những quan niệm chung đáng tôn trọng (sự thống nhất trong đa dạng, sự thông cảm, không áp đặt nhưng không vô nguyên tắc, chống chủ nghĩa biệt phái và cục đoan).

2. Làm gương: giáo viên là nhân vật quan trọng nhất. Người thầy chỉ cần làm việc và sinh hoạt mẫu mực là sẽ có tác động lớn đến học viên và ngược lại. Họ sẽ học qua hành vi thực tế của thầy (gương mẫu là mệnh lệnh không lời).

3. Ngoài giáo viên, những người liên quan đến quá trình giáo dục đều phải làm gương (từ người bảo vệ, người làm vệ sinh, đến người hiệu trưởng...). Cần đạt tới sự thống nhất hành động trong việc làm gương của các tập thể. Cán bộ quản lý giáo dục có vai trò quan trọng trong việc tổ chức sự thống nhất này.

4. Xây dựng môi trường giáo dục lành mạnh: 3 nơi phải được đặc biệt quan tâm bảo vệ và giám sát là: nơi học (phòng học, bệnh viện, nơi thực tập...), nơi ăn ở (ký túc xá, nhà trọ, nhà ăn, phòng vệ sinh), nơi thư giãn (phòng tập, sân thể thao, câu lạc bộ...). Cần quan tâm các nơi mà học viên có thể lui tới: cảnh quan xung quanh trường, các nơi vui chơi giải trí, các tụ điểm thanh niên. Nếu các yếu tố phản giáo dục và các tệ nạn xã hội có thể len vào đây thì môi trường giáo dục đã bị xâm hại nghiêm trọng.

5. Cung cấp thí dụ hay những gương điển hình. Cho tiếp xúc với những gương điển hình tiên tiến, quảng bá những việc thực, người thực đã làm tốt.

6. Cung cấp những kinh nghiệm trực tiếp (thực hành tại chỗ). Cho tham gia hành động, giao nhiệm vụ thực tế, tổ chức các phong trào hành động, các chiến dịch trong xã hội và trong ngành.

7. Tổ chức thi đua, suy tôn và khen thưởng người tốt. Kỷ luật người vi phạm. Đề cao những tấm gương ý chí vượt khó và sáng tạo.

8. Tổ chức bài tập đóng vai và bình luận: đây là phương pháp thiết thực và không khó tổ chức, nên sử dụng thường xuyên.

(Lượng giá thái độ và ứng xử: tham khảo trong Mô đun Dạy học và lượng giá đánh giá thực hành kỹ năng).

MỘT VÀI GỢI Ý VỀ DẠY HỌC SÁNG TẠO

Dạy học sáng tạo là một yêu cầu bức thiết của thời đại ngày nay đầy năng động và luôn đổi mới. Năng lực sáng tạo của học viên là điều mong muốn của xã hội, nhà trường, giáo viên và của chính học viên.

Thật ra không có phương pháp hoặc quy trình nào bảo đảm dẫu ra là năng lực sáng tạo, cũng không có lời khuyên nào có thể áp dụng chung cho mọi tình huống. Sự sáng tạo nằm ngay trong bản thân giáo viên, học viên và phong cách làm việc của tập thể nhà trường và cộng đồng.

1. Một vài gợi ý ban đầu

1.1. Tạo môi trường cởi mở, phóng khoáng

Ai cũng biết rằng những khuôn mẫu, những định hình là cần thiết, nhưng nếu quá chặt chẽ, hẹp hòi, máy móc, thiếu linh hoạt thì sẽ không thuận lợi cho sự sáng tạo. Những luật lệ, quy định, cách làm việc rập khuôn, gò bó, kinh viện nào đó có thể gây phản tác dụng, làm giảm tính sáng tạo hoặc tính năng động của học viên. Một vài sự cởi mở sẽ tạo thuận lợi ban đầu cho không khí khuyến khích sáng tạo: nội quy tự giác và tự xây dựng, trao quyền tự quản, chương trình tự chọn, kế hoạch học tập được tham gia thiết kế, lịch làm việc cá biệt hoá, các câu lạc bộ văn – thể và nghệ thuật (đội bóng, hội thơ, hội vẽ, nhóm nhiếp ảnh, trang Web của lớp...) theo sở thích và năng khiếu cá nhân... Bao giờ cũng có ý thức tạo hứng thú học tập và sáng tạo cho học viên.

1.2. Động viên không đi đường mòn

Suy nghĩ vượt khung, ra ngoài lề thói, lật ngược cách nghĩ, nêu vấn đề mới... Những cách làm trên nên được mọi giáo viên và tổ chức ủng hộ. Câu hỏi nên sử dụng là: có cách nào khác không? Có nhất thiết phải theo cách này không? Nếu làm theo cách mới thì sẽ ra sao?

Nên ủng hộ cái mới dù nó sơ khai, chưa hoàn chỉnh hoặc mang dáng vẻ kỳ cục (nhà giáo không sợ chuột 5 chân!).

1.3. Tổ chức phong trào và khuyến khích tham gia những kỳ thi sáng tạo, những hoạt động sáng kiến cải tiến. Tôn vinh những người và công việc sáng tạo. Giáo viên lôi cuốn học viên tham gia vào công việc / công trình của mình.

1.4. Giảm sử dụng những phương pháp / hoạt động dạy học mang tính thụ động, truyền thụ kiến thức định hình, các giải pháp khuôn mẫu, hoặc chỉ sử dụng các bài tập áp dụng công thức...

1.5. Tăng cường các hoạt động khuyến khích học viên tham gia và bộc lộ được ý nghĩ cá nhân và các phương pháp học tập tích cực như đối thoại với câu hỏi mở (thế nào? Tại sao?), thảo luận và làm việc nhóm, đóng vai, động não, trình bày sản phẩm, đọc và bảo vệ tiểu luận (dù dưới dạng rất đơn giản), thiết kế tiểu dự án, đề xuất phương án xử trí...

Những cách làm thông thường là: hỏi ý kiến học viên trong hoặc sau khi học, bảo họ trao đổi quan điểm với nhau, hỏi họ có cách gì khác không, yêu cầu họ suy nghĩ về giải pháp tối ưu...

Giáo viên cần trân trọng và khen ngợi những ý kiến mới, độc đáo dù nó rất nhỏ để làm gương và mở đường cho tư duy độc lập, sáng tạo của học viên.

1.6. Tăng cường các hoạt động phát huy sự sáng tạo, trí tưởng tượng, liên tưởng và mơ ước: tham khảo các kỹ thuật sau:

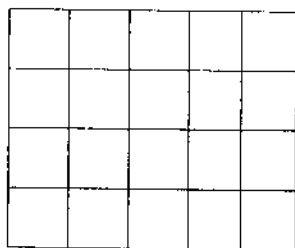
2. Vài kỹ thuật có thể áp dụng

2.1. Kể chuyện về sự sáng tạo: có nhiều chuyện, thí dụ có thể kể chuyện Christopher Colombo với quả trứng như sau:

Khi về già, Christopher Colombo sống nghèo khổ và buồn rầu. Hải trình sang châu Mỹ đã trở nên quen thuộc và người ta đã quên ông. Một hôm, ông được mời tham dự một bữa ăn có nhiều nhà hàng hải. Họ nhận ra ông và cho rằng việc tìm ra châu Mỹ chẳng có gì khó khăn, có người còn tỏ ra coi thường. Chờ cho đám đông bớt ồn ào, ông nói: "Đúng là có những việc chỉ khó khăn lúc đầu, về sau thì chẳng khó khăn gì, nhưng vẫn phải có người đầu tiên nghĩ ra nó chứ?" Đám đông không chịu: "Thí dụ như việc gì?" Ông cầm một quả trứng luộc trên bàn ăn và hỏi: "Ai có thể đặt quả trứng này đứng lên?". Nhiều người làm thử, nhưng quả trứng cứ đổ ngang, không thể đặt đứng lên được. Khi mọi người đã chịu thua, ông bèn đập dập vỏ trứng ở một đầu quả trứng và đặt nó đứng lên được. Mọi người ô lên phản đối, nhiều người nói: "Làm thế thì tôi cũng làm được!"

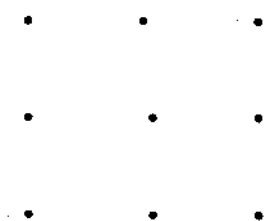
Lúc ấy Christopher Colombo bình tĩnh hỏi: "Nhưng vẫn phải có người đầu tiên nghĩ ra nó chứ?"

2.2. Làm bài tập, tham gia các hoạt động thay đổi hành vi, chấp nhận quan niệm mới: có nhiều bài tập loại này. Thí dụ: đếm xem có bao nhiêu hình vuông:



2.3. Bài tập phá lệ, nghĩ ra cách mới

Thí dụ: nối 9 điểm bằng một đường kẻ mà không nhấc bút ra khỏi mặt giấy



2.4. Bài tập sự cố tới hạn (hoặc tình huống gay cấn): Critical incidences

Cho sẵn hoặc bảo học viên nghĩ ra một tình huống khó khăn, bế tắc, rối loạn hoặc gay cấn đòi hỏi phải xử lý, phải có giải pháp (có thể trong nghề nghiệp, trong quan hệ ứng xử, trong đời sống xã hội...). Giao nhiệm vụ cho học viên:

- Tưởng tượng và mô tả sự lúng túng, rắc rối, khó khăn... lúc ấy?
- Nguy cơ, hậu quả và tác hại có thể xảy ra?
- Xử trí thế nào là kém (hạ sách), có thể làm xấu thêm? Điều gì nên tránh?
- Nên làm thế nào là tốt nhất (thượng sách), tại sao? Cách làm khác tại sao không tốt nhất?
- Dự phòng và chuẩn bị sẵn sàng ứng phó với tình huống này thế nào?

2.5. Kỹ thuật “lá thư không gửi”: Yêu cầu học viên hình dung ra một mơ ước thầm kín, mong muốn sẽ đạt được trong tương lai; sau đó bảo học viên viết dưới dạng một lá thư gửi cho một người nào đó để tâm sự về:

- Mơ ước của mình là gì?
- Hình dung ra khó khăn, các gian nan khổ cực, các trở ngại ngăn cản mình đạt được ước mơ.
- Hình dung ra cách mình vượt khó, các giải pháp sáng tạo/ đổi mới; các đức tính kiên trì, dũng cảm mình phải thể hiện để đạt được mơ ước.
- Tưởng tượng ra kết quả tốt đẹp, sự hân hoan khi ước mơ trở thành sự thật.

2.6. Kỹ thuật cuốn phim Hồi tưởng sau 5 năm (hoặc 10 năm)

Bảo học viên hãy tưởng tượng ra tương lai sau 5 hoặc 10 năm. Sau đó có thể mô tả miệng hoặc viết trên giấy:

- Hình dung ra khó khăn trở ngại hoặc bế tắc hoặc hoàn cảnh gian nan mà bạn đang phải chịu đựng. Mô tả thật rõ ràng khó khăn bế tắc và cả nguyên nhân của tình trạng đó.
- Tưởng tượng ra cảnh bạn chạy vạy gian khổ, tìm tòi tích cực, hành động

kiên quyết và kiên trì, đập bằng mọi khó khăn để tập trung khắc phục nguyên nhân, tìm ra con đường sáng tạo để đi đến đích. Tưởng tượng ra cả những con đường đã thử nghiệm, những kiến thức đã phải bổ sung, những nguồn lực, những cố vấn tài giỏi, những người bạn trung thành, những hỗ trợ hiệu quả, những cơ hội may mắn và những thất bại đau đớn mà bạn đã gặp.

– Hình dung ra cảnh tượng của ngày thắng lợi và vinh quang của thành công sau 5 – 10 năm phấn đấu.

– Cuối cùng, trở lại với thực tại trên cơ sở hình ảnh của tương lai: mình đang ở đâu, đã có gì và còn thiếu gì, mình phải chuẩn bị gì từ bây giờ, phải sẵn sàng chịu đựng gì và phải đi vào con đường sáng tạo theo hướng nào để giải quyết vấn đề?

Bài 4

DẠY HỌC LÂM SÀNG

MỤC TIÊU

1. Kể 3 mục tiêu chung của dạy học lâm sàng.
2. Kể 3 nhóm đặc điểm của dạy học lâm sàng.
3. Mô tả và giải thích 4 vấn đề hiện nay của dạy học lâm sàng.
4. Giải thích 6 nhóm biện pháp nâng cao chất lượng dạy học lâm sàng.
5. Mô tả ưu nhược điểm của hai nhóm phương pháp dạy học lâm sàng có và không người bệnh.
6. Kể tên, nói rõ tác dụng và điều cần nâng cao trong từng phương pháp dạy học có người bệnh.
7. Mô tả và viết một kế hoạch bài học Dạy thực hành bằng mô phỏng dựa trên năng lực.
8. Viết một bài tập tư duy để dạy kỹ năng trí tuệ.
9. Phân tích ưu nhược điểm của phương pháp đánh giá học viên trên người bệnh thật.
10. Mô tả phương pháp lượng giá dựa trên năng lực và kỳ thi nhiều trạm.
11. Lập kế hoạch cho một đợt thực tập lâm sàng.
12. Thực hiện và bình luận Dạy học trong giao ban, Đi buồng điểm bệnh, Hướng dẫn thảo luận lâm sàng, Hướng dẫn làm thủ thuật; sử dụng Bảng kiểm để bình luận.

1. TỔNG QUAN VỀ DẠY HỌC LÂM SÀNG

1.1. Vai trò và mục tiêu của dạy học lâm sàng

Dạy học lâm sàng là môi trường giáo dục, là cái nôi/ cái khuôn để hình thành người CBYT cả về Đức và Tài. Đây là cách dạy học đặc thù của Ngành Y tế.

Dạy học lâm sàng thường chiếm tỷ lệ lớn trong các chương trình đào tạo CBYT

Khi học tập tại lâm sàng, HV sẽ phải đạt được 3 mục tiêu chung:

– Học các thái độ, tác phong, cách ứng xử, qua đó mà rèn luyện y đức và định hình nhân cách người CBYT.

– Học tập các kiến thức và kỹ năng nghề nghiệp, ứng dụng các điều đó, qua đó mà **học nghề** chăm sóc sức khoẻ cho con người.

– Rèn luyện nếp tư duy lâm sàng, học tập cách làm việc kiểu CBYT, **học phương pháp luận**, hình thành tiềm năng tự học/ nghiên cứu và nâng cao năng lực.

1.2. Những đặc điểm của dạy học lâm sàng

– **Môi trường đặc biệt:** dạy học ở bệnh viện/ phòng khám: Nhiệm vụ chính ở đây là chăm sóc sức khoẻ cho người bệnh. Giữa thầy và trò xuất hiện thêm: người bệnh/ khách hàng, gia đình, CB quản lý, các loại CBYT khác ... Thêm nhiều mối quan hệ như vậy sẽ thúc đẩy HV phải ứng xử linh hoạt hơn để tạo thuận lợi cho việc học tập.

– **Tổ chức học tập linh hoạt:** HV làm việc cá biệt hoặc theo nhóm nhỏ với các nội dung và hình thức học tập khác nhau. Các tổ chức của học viên / nhà trường (lớp, tổ, đoàn thể...) bị phân tán. Nơi dạy học rất linh hoạt (dầu giường, buồng bệnh, phòng mổ...).

Việc tổ chức /quản lý ở đây có vai trò rất quan trọng: GV và HV đều phải trở thành nhà tổ chức, phải có phương pháp, có sự chủ động và sự năng động. GV phải huy động HV tham gia vào việc tổ chức học tập (như quản lý giờ học, thông báo các nội dung/ địa điểm có thể đến học, phân công chuẩn bị, liên hệ với GV để lên lịch học tập...). Nếu tổ chức và quản lý kém thì kết quả dạy học sẽ thấp.

Giáo viên phải hỗ trợ và tạo điều kiện cho những người đại diện cho tổ chức của học viên (tổ, nhóm, đoàn thể...). Phương pháp lập kế hoạch, giao việc và giám sát có vai trò quan trọng trong tổ chức và quản lý dạy học lâm sàng ở bệnh viện.

– **Phương pháp dạy học:** thường dạy học theo nhóm và cá biệt nên yêu cầu phải tích cực hoá nhiều hơn:

Dạy học ở bệnh viện ít sử dụng phương pháp thuyết trình và các phương pháp dạy lý thuyết cho nhóm lớn.

Thường sử dụng các phương pháp: quan sát; thực hành; trình diễn mẫu; tư vấn; chỉ dẫn/ trao đổi cá biệt; tự học có hướng dẫn; làm việc và thảo luận nhóm nhỏ theo kiểu giải quyết vấn đề và dựa trên năng lực; tự lượng giá/ tự suy nghĩ kết hợp với lượng giá và giám sát...

Như vậy quá trình dạy học ở lâm sàng là một quá trình tự học của HV do GV tổ chức và hỗ trợ

1.3. Những vấn đề hiện nay của dạy học lâm sàng

– Quan hệ người bệnh – CBYT – HV đang thay đổi: BN yêu cầu cao hơn,

quyền của khách hàng được đề cao, CBYT phải có trách nhiệm trực tiếp hơn, điều kiện thực hành khó hơn nên việc thực tập lâm sàng ngày càng khó khăn hơn, các giải pháp để tháo gỡ chưa đủ mạnh.

– **Sự phân tuyến và chuyên khoa quá sâu không thuận lợi** cho việc thực hành đa khoa ở diện phổ cập. Các bệnh viện tuyến cao, các buồng bệnh chuyên sâu và các GV/ cán bộ bệnh viện hoạt động theo chuyên ngành hẹp không phù hợp với việc đào tạo CBYT đa khoa diện rộng, hướng về chăm sóc sức khoẻ ban đầu của người thầy thuốc gia đình làm việc tại cộng đồng. Nhiều cơ sở đào tạo chưa có bệnh viện dạy học hoặc quan hệ trường – viện không tốt.

– **Sự xao lãng nhiều mục tiêu quan trọng**

Ít dạy thái độ, y đức; giảm quan tâm giáo dục nhân cách; việc học tập cách ứng xử nhân văn và cá biệt hoá chăm sóc bị coi nhẹ.

Giảng dạy thực hành tay nghề thiết thực mà hướng về “tiềm năng”, mất cân đối giữa lý thuyết và thực hành.

Ít dạy tổ chức / quản lý/ quy chế / luật lệ/ lễ lối làm việc; ít kết hợp dạy các kỹ năng Y học cộng đồng, kỹ năng giao tiếp/ tư vấn/ giáo dục sức khoẻ, cách giải quyết các vấn đề sức khoẻ cộng đồng....

– **Các phương pháp dạy học lâm sàng không có hiệu quả cao:** xu hướng lẫn lộn dạy thực hành lâm sàng với dạy lý thuyết khá phổ biến; học viên không biết cách thực tập lâm sàng; các phương pháp dạy giải quyết vấn đề, dạy học dựa trên năng lực... chưa được phổ biến; Y học đang tiến triển rất nhanh, nhu cầu của người bệnh đòi hỏi cách chữa trị và chăm sóc khác trước, nhưng chưa dạy cho HV thay đổi tư duy và hành vi kịp; việc tổ chức và hỗ trợ để quá trình thực tập lâm sàng trở nên tích cực chủ động và có hiệu quả chưa được quan tâm. Xu hướng thả nổi, lãng phí rất phổ biến và trầm trọng.

☛ **Câu hỏi:** Trong dạy học lâm sàng, trường của bạn có các vấn đề trên không? Biểu hiện cụ thể thế nào? Các bạn đã làm gì để nâng cao chất lượng dạy học lâm sàng? (có thể trao đổi ý kiến với người khác và sau đó tham khảo các nội dung dưới đây).

1.4. Nâng cao chất lượng dạy học lâm sàng

– **Quan tâm dạy Y đức, thái độ, tạo điều kiện tốt để hình thành nhân cách:** biện pháp cơ bản là

Làm gương tốt của giáo viên và CBYT;

Tổ chức môi trường thực tập lành mạnh, thân thiện, trách nhiệm...

Quan sát, theo dõi, cung cấp phản hồi sau các hoạt động của HV.

Giảm “kỹ trị”, kết hợp dạy và lượng giá thái độ trong khi dạy thực hành kỹ

năng (trong bảng kiểm có các bước thái độ), nhấn mạnh cách ứng xử nhân văn và cá biệt.

– **Tăng cường dạy các kỹ năng y tế cộng đồng:** kỹ năng giao tiếp, tư vấn, giáo dục sức khỏe.... Mở rộng tầm nhìn sang sức khỏe gia đình và cộng đồng, không hạn chế suy nghĩ trong phạm vi bệnh viện.

– **Tổ chức cho HV tự học**

Phân công trách nhiệm cụ thể, mô tả nhiệm vụ rõ ràng, có định mức cho GV
Công bố mục tiêu học tập, nội dung, kế hoạch tuần / tháng, chỉ tiêu thực hành cho HV. Phân công rõ ràng, cụ thể.

Lập kế hoạch và tổ chức giám sát thường xuyên / định kỳ, tổ chức đánh giá, phối hợp với các tổ chức quản lý của bệnh viện.

Củng cố các nhóm / tổ học tập; chỉ dẫn về phương pháp học tập lâm sàng; nêu gương về sự chủ động tích cực.

Cải tiến cách giao ban học tập: sử dụng giao ban làm đầu mối để tổ chức và chỉ đạo thực tập lâm sàng.

– **Nâng cao chất lượng các hình thức / phương pháp dạy học có người bệnh:** tăng cường sự chủ động tích cực của HV; Đẩy mạnh cách tiếp cận dạy giải quyết vấn đề và dạy dựa trên năng lực. Giảm kỹ trị, tăng cường kỹ năng tư duy.

– **Tăng cường các phương pháp dạy học và lượng giá lâm sàng không người bệnh:** chuẩn bị thêm về phương tiện và phương pháp để có thể sử dụng nhiều hơn các phương pháp này, nhằm khắc phục các vướng mắc do chỉ độc tôn thực tập trên người bệnh.

– **Tạo điều kiện đẩy mạnh tự lượng giá lâm sàng kết hợp với lượng giá/đánh giá:** vấn đề trọng điểm là:

Biên soạn thêm các công cụ (ngân hàng test kèm theo đáp án; các bảng kiểm; các bài tập tư duy...) và tổ chức tăng cường sử dụng.

Củng cố các phương pháp đánh giá lâm sàng, kết hợp thi lâm sàng kiểu truyền thống có cấu trúc chặt chẽ với các phương pháp thi không có người bệnh.

2. CÁC PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC LÂM SÀNG

Có hai nhóm phương pháp chính:

– Dạy học lâm sàng có người bệnh / khách hàng (thật)

– Dạy học lâm sàng không người bệnh (có khi được gọi là Mô phỏng lâm sàng).

Trong đó nhóm thứ nhất ngày càng khó sử dụng hơn. Nhóm thứ hai ngày càng phát triển hơn cả về mức độ sử dụng, phương pháp và phương tiện.

2.1. Nhóm phương pháp dạy học lâm sàng có người bệnh/ khách hàng (thật)

Ưu điểm

– Rất thật, giá trị, sinh động, nhiều khi không thể thay thế được (như khi cần khám/ quan sát một số triệu chứng / dấu hiệu, khi cần làm thủ thuật trên người thật...).

– Tinh thần, thái độ của thầy– trò đều nghiêm túc, tích cực.

Nhược điểm

– Người bệnh không hợp tác, không đồng ý (quyền của họ!)

– Thiếu người bệnh phù hợp và kịp thời/ đúng lúc

– Không lặp lại, không làm lại nhiều lần, không cho nhiều người cùng làm/ tập, không tập đến thông thạo được.

– Nhiều điều không nói/ dạy trước mặt người bệnh được, hoặc không được phép làm (tính nhân văn/ y đức).

– Khó học diễn biến, theo dõi, lúc khởi phát, lúc tai biến...

– Khó luyện tập cách tư duy lâm sàng, cách chẩn đoán, xử trí, ra quyết định; HV không được phép sai lầm...

– Khi lượng giá, nếu sử dụng nhiều người bệnh khác nhau thì sẽ không công bằng (vì nội dung thì và độ khó rất khác nhau).

Các phương pháp chính

**** Bài giảng lâm sàng tích cực hoá và có minh hoạ***

– Chỉ thuyết trình từng đoạn ngắn, gián đoạn (15 – 20 phút). Nói dài liên tục (nhất là với giọng đều đều) sẽ gây ức chế. Nên kết hợp với các phương pháp tích cực như hỏi–đáp, động não, đọc và bình luận tài liệu, kiểm điểm mục tiêu, làm test và bình luận đáp án, thảo luận nhóm nhỏ tại chỗ...

– Thay đổi giọng nói, cách nói, kết hợp với cử chỉ và di động hợp lý.

– Kết hợp với minh hoạ bằng cách cho bình luận hình vẽ, sơ đồ; cho quan sát mô hình, mẫu vật; cho xem băng/ đĩa hình; viết vài chữ to/ sẫm/có màu trên bảng.

– Thường chỉ có người bệnh trong một giai đoạn (trong giai đoạn này không được đề cập các vấn đề tế nhị), mọi vấn đề cần trực quan phải làm xong, sau đó phải đưa người bệnh về giường chu đáo.

Nhược điểm là không tích cực hóa được nhiều HV, dễ sa vào độc thoại. HV có thể nhìn không rõ, nhất là khi lớp đông. Chỉ nên lựa chọn vài trường hợp bệnh học / triệu chứng học phổ biến/ điển hình.

**** Minh hoạ lâm sàng và dạy học dựa trên năng lực (CpBT)***

Minh hoạ lâm sàng kiểu truyền thống: thường tiến hành trong nhóm nhỏ.

Thầy xem trước bệnh nhân (BN) và trình diễn cách hỏi bệnh, cách khám bệnh, các dấu hiệu/ triệu chứng phát hiện được trên người bệnh (thường sử dụng khi học triệu chứng học và bệnh học). Sau đó, thầy cho một vài HV làm theo.

Nhược điểm

- HV thụ động, ỷ lại, không năng động;
- Không lồng ghép dạy hình thành năng lực (gồm các kiến thức tối thiểu và thái độ phù hợp). Độc tôn dạy kỹ năng, tách rời với kiến thức và thái độ, đề cao y sinh học, coi nhẹ quan hệ nhân văn (dễ sa vào kỹ trị)

Chỉ nên sử dụng trong vài buổi đầu, khi HV chưa quen..

Minh họa lâm sàng kiểu dạy dựa trên năng lực (CpBT):

Chia rõ 2 giai đoạn

– Giai đoạn có người bệnh

Thầy và trò đều phải xem trước BN. Trò phải trình bày cách hỏi bệnh, khám bệnh và các triệu chứng / dấu hiệu phát hiện được (tất nhiên còn nhiều thiếu sót). Chú trọng lồng ghép kiến thức, kỹ năng và thái độ.

– Giai đoạn không người bệnh

GV tập hợp HV lại và dùng các phương pháp tích cực (hỏi--đáp, động não, thảo luận, trình diễn mẫu...) để làm việc về:

+ Những triệu chứng/ dấu hiệu đã phát hiện/ chưa phát hiện được, ý nghĩa, giá trị ... – Cần làm gì tiếp theo – Cần xét nghiệm hoặc thăm dò gì ...

+ Các kỹ năng cần có (thí dụ cách hỏi, cách khám, cách làm thủ thuật). trong đó lưu ý loại kỹ năng tư duy (phân tích, tổng hợp, phê phán, phản ánh...)

+ Các kiến thức tối thiểu cần thiết (liên quan mật thiết với việc làm thực hành).

+ Thái độ phù hợp – Cần ứng xử như thế nào (yêu cầu nhân văn) – Có gì riêng biệt cho trường hợp này (yêu cầu cá biệt hoá) – Cần phát triển tình cảm gì.

+ Đóng vai (để học thái độ và kỹ năng giao tiếp).

+ Bài tập tư duy (để học kỹ năng tư duy / giải quyết vấn đề).

+ Thường sử dụng chu trình Phản ánh 6 bước, có bước 2 Cảm xúc, nhằm đưa tình cảm vào quá trình nhận thức, rất cần thiết với HV y khoa

Cách dạy học này tích cực hơn và lồng ghép được việc dạy kết hợp Kiến thức – Kỹ năng – Thái độ (nên được gọi là Dạy học dựa trên năng lực – CpBT), coi trọng cách ứng xử nhân văn và cá biệt hoá, coi trọng đủ 3 loại kỹ năng Tay – Tim – Trí.

* *Thảo luận lâm sàng kiểu dạy Dựa trên năng lực (CpBT):* theo chu trình phản ánh: (thường cho HV mới, nhưng đã thuộc Quy trình chăm sóc)

– Cho tiếp xúc với BN, ghi tư liệu, cho chuẩn bị ở nhà một ngày

– Hướng dẫn thảo luận theo Chu trình tư duy phản ánh: 6 bước chính (nên có bản giấy viết to, treo sẵn). Chú trọng lồng ghép Kiến thức, Kỹ năng, Thái độ.

1. Mô tả
2. Cảm xúc (thông cảm, tình thương.....)
3. Đánh giá sơ bộ (tốt / xấu)
4. Phân tích
5. Kết luận (phải làm thế nào thì tốt)
6. Kế hoạch hành động (sắp tới sẽ làm gì)

Giai đoạn 2 là giai đoạn đặc sắc: đưa tình cảm vào dạy học, chống vô cảm.

*** Thảo luận lâm sàng/ Bình bệnh án/ Kế hoạch chăm sóc/ Hội chẩn học viên theo hướng dạy tư duy lâm sàng kiểu Nêu vấn đề hoặc Giải quyết vấn đề (Long case with Problem –solving)**

Hai cách làm này ngày nay được tiến hành khá giống nhau vì nhiều yếu tố mới đã xâm nhập vào phương pháp truyền thống (bản thân phương pháp thảo luận lâm sàng từ xưa đã mang nhiều yếu tố rất tiến bộ).

So sánh sau đây là cố tình làm rõ để nhấn mạnh:

– Thảo luận lâm sàng/ bình bệnh án/KH chăm sóc kiểu truyền thống	– Thảo luận lâm sàng/ bình bệnh án kiểu giải quyết vấn đề
– Một học viên làm bệnh án và có thể thảo luận ngay sau đó, ít chuẩn bị tỷ mỉ, ít HV tham gia chuẩn bị.	– Nhiều HV tham gia làm bệnh án và chuẩn bị từ 1–2 ngày trước, có nghiên cứu tài liệu, có thể có câu hỏi hướng dẫn.
– HV hỏi bệnh, khám bệnh dài, toàn diện, theo trình tự khuôn mẫu (toàn thân rồi mới tới trọng điểm). Con đường chính: quy nạp và diễn dịch (induction + deduction); chậm rãi, hệ thống, hình thành giả thuyết muộn, chẩn đoán phân biệt thường cầu kỳ, không thiết thực. Không giống thực tế hành nghề, chỉ để học tập (giai đoạn đầu).	– HV hỏi bệnh, khám bệnh ngắn hơn, đi ngay vào vấn đề chính (khám toàn diện là để loại trừ). Con đường chính: trực giác (intuition); hình thành giả thuyết sớm, chẩn đoán phân biệt gọn, thiết thực. Giống như khi hành nghề, để mau quen việc và năng động.
– GV không quan sát/ nhận xét khi HV làm BA.	– GV quan sát, nhận xét theo bảng kiểm, uốn nắn ngay
– Các giai đoạn nêu vấn đề, tìm căn cứ/ chứng minh, tìm nguyên nhân, chọn giải pháp, ra quyết định: vai trò của thầy còn lớn (giảng giải nhiều).	– Trong các giai đoạn, thấy huy động tối đa sự tham gia của HV, chỉ bình luận, bổ sung, chỉ dẫn khi cần thiết.

Chu trình giải quyết vấn đề: 6 bước chính (nên treo sẵn giấy A0 khi thảo luận)

1. Xác định vấn đề và chọn ưu tiên: Tên vấn đề, khẳng định có vấn đề, phân tích các đặc điểm của vấn đề, chọn ưu tiên (chú ý cả VĐ Tâm lý – GD– Kinh tế – Xã hội...).

2. Phân tích nguyên nhân: tìm các nguyên nhân, vẽ cây nguyên nhân, tìm nguyên nhân chính...

3. Tìm các giải pháp (toàn diện), chọn giải pháp tối ưu (cả VĐ nhân văn, Giải pháp GDSK/ Tư vấn)...

4. Lập kế hoạch (mục tiêu, hoạt động, nguồn lực, đầu ra...)

5. Thực hiện, theo dõi, điều chỉnh (tập mô phỏng nếu cần)

6. Đánh giá

Nét đặc sắc của cách thảo luận này là phát triển tư duy, giải quyết vấn đề

**** Dạy học trong giao ban (teaching handover)***

Vai trò và nhiệm vụ cơ bản của dạy học trong giao ban là tổ chức tự học lâm sàng, cụ thể là:

– Đầu mỗi chỉ dẫn cho tự học (nêu rõ tên BN, giường /buồng, có vấn đề gì cần học tập hoặc theo dõi; nhóm trực đêm đã chẩn đoán/ xử trí gì, có điều gì cần học, cần bổ sung gì).

– Đầu mỗi để tổ chức học tập: hôm nay cần chia nhóm thế nào, đi học ở đâu, có vấn đề gì cần học, phải chuẩn bị gì, ai phụ trách...

– Học tập phương pháp viết báo cáo và báo cáo trong giao ban, nắm tình hình nhanh và thảo luận chuyên môn ngắn gọn trong giao ban.

– Giáo viên có thể thuyết trình rất ngắn gọn một vấn đề nhỏ, thiết thực để nêu vấn đề, kích thích HV học tập.

**** Đi buồng /Điểm bệnh/ Dạy học bên giường bệnh***

(Các tên khác tương tự là Short cases, bed side teaching, morning round....)

Nên có lịch rõ ràng và phân công giường bệnh cho từng HV. Nhiệm vụ của HV phải được quy định chặt chẽ, tỷ mỉ, để tạo cho họ thói quen chủ động, tích cực.

HV phải chuẩn bị chu đáo, khi GV đến, HV phải chủ động báo cáo chi tiết về hiện trạng của người bệnh, nêu các vấn đề và đề xuất ý kiến của mình. GV giám sát nhanh, hỗ trợ và góp ý kiến về các công việc, về nội dung học tập cần đi sâu, theo kiểu nêu vấn đề để HV tự giải quyết.

GV có thể giảng giải ngắn gọn về một chủ đề hoặc làm mẫu các thao tác, chỉ dẫn về các triệu chứng có trên người bệnh.

Trọng điểm của phương pháp này là rèn luyện tính tích cực chủ động trong học tập lâm sàng cho HV, kết hợp với giám sát hỗ trợ của GV.

*** *Dạy học trong phiên trực***

Phân công HV, giao nhiệm vụ học tập, chỉ rõ vấn đề cụ thể và cách học cho nhóm trực (bám sát diễn biến của các BN nặng, theo dõi các cấp cứu, tham gia thực hiện các y lệnh, làm bệnh án cho BN mới, học hỏi các cán bộ trực, tự ghi chép và làm báo cáo...).

Nếu có GV của nhà trường cùng trực (hoặc GV kiêm chức) thì có thể giảng giải / chỉ dẫn ngắn về một trường hợp thực tế trong phiên trực (nên khuyến khích HV tự nêu vấn đề).

Nên cho học viên tập viết báo cáo trực và trình bày vào ngày hôm sau (nếu có khó khăn thì tổ chức giao ban học tập riêng, vẫn còn tốt hơn là HV phải dự những buổi giao ban nặng về hành chính, không mang lại nhiều lợi ích học tập).

Trọng điểm của phương pháp này là tăng cường tính độc lập trong học tập và phục vụ của HV, làm quen với các hoạt động nghiệp vụ. HV có thể học/ làm được rất nhiều trong phiên trực khi nó được tổ chức tốt.

*** *Đối chiếu Lâm sàng – Giải phẫu bệnh (Confrontation anatomo-clinique)***

HV phụ trách điều trị báo cáo ngắn gọn về BN tử vong và vấn đề của BN ấy.

Sau đó thầy – trò cùng quan sát các bệnh tích đại thể khi mổ tử thi (khi cần thiết thì có thể quan sát cả các tiêu bản vi thể) và suy nghĩ về các kết luận của giải phẫu bệnh.

Cuối cùng thầy – trò thảo luận về sự phù hợp và không phù hợp giữa lâm sàng và giải phẫu bệnh, các việc đã làm đúng và chưa đúng để rút kinh nghiệm và học tập.

Trọng điểm của phương pháp này là làm quen với phương pháp “dựa vào bằng chứng” (evidence – based) và “kiểm thảo tử vong”, thường giúp cho HV mau có kinh nghiệm nghề nghiệp, ý thức trách nhiệm và ý thức khoa học trong công việc.

*** *Dạy học trên các thiết bị y học***

Các thiết bị y học ngày càng nhiều và hiện đại, có thể là:

- Thiết bị chẩn đoán như kính hiển vi, Xquang, siêu âm, cộng hưởng từ – hạt nhân...
- Thiết bị thăm dò chức năng như điện tim đồ, mạch đồ, thăm dò chức năng thận, hô hấp, thần kinh...
- Thiết bị điều trị như mổ nội soi, tán sỏi, thận nhân tạo, xạ trị, máy gây mê, máy hồi sức...
- Khi dạy học trên các thiết bị này, nên bố trí thành hai giai đoạn:
- Có người bệnh: trọng điểm là giúp cho học viên quan sát được hình ảnh và

cách thao tác trên người bệnh, cách giao tiếp với người bệnh. Phải rất thận trọng khi cần giảng giải hoặc thảo luận vì có thể gây ra các hậu quả khôn lường trên BN.

– Không người bệnh: trọng điểm là giúp HV hiểu rõ hơn về ý nghĩa/ giá trị của hình ảnh, tác dụng/ lợi ích của phương pháp, các vấn đề kinh tế y tế khi sử dụng...

Có thể tổ chức dạy học tại bệnh viện hoặc tại trường (nếu có thiết bị).

* **Câu hỏi:** Trường bạn đang sử dụng các phương pháp dạy học trên người bệnh như thế nào? Các khó khăn gặp phải là gì? Đã có những biện pháp nào được áp dụng để nâng cao chất lượng dạy học lâm sàng?

2.2. Nhóm phương pháp dạy học lâm sàng không người bệnh (thật) – Mô phỏng lâm sàng

Các phương pháp này:

- Có vai trò ngày càng quan trọng
- Mang lại lợi ích rất lớn trong dạy học lâm sàng; tỷ lệ học viên được học lớn hơn là khi học trên người bệnh thật.
- Tránh được các bất lợi do phải thực tập trên người bệnh.

Các phương pháp này có thể tiến hành như một phương pháp độc lập, hoặc chỉ là một giai đoạn của phương pháp dạy học có người bệnh (giai đoạn không người bệnh).

Một số phương pháp thường được sử dụng:

- * **Bài tập tư duy:** tham khảo Phụ lục 6
- * **Dạy thực hành bằng mô phỏng kiểu truyền thống:** độc tôn kỹ năng thủ thuật, coi nhẹ kỹ năng giao tiếp và tư duy (bệnh kỹ trị)
- * **Dạy thực hành bằng mô phỏng dựa trên năng lực (CpBT by Simulation)**

Lý do

- 1) Nên mô phỏng, không nên thực hành trên người bệnh thật:
Nhiều nhược điểm (thiếu người bệnh phù hợp và đúng lúc, khó lặp lại để học đến thông thạo, tính nhân đạo và kinh tế...)

Các phương tiện mô phỏng đã rất tốt; hoặc dù đơn giản nhưng cũng còn hơn chỉ được "kiến tập".

- 2) Nên lồng ghép dạy Kiến thức – Kỹ năng – Thái độ để giúp hình thành *năng lực*, hơn là dạy tách rời và độc tôn kỹ năng thực hành (dễ sa vào bệnh "kỹ trị": coi trọng kỹ thuật / thủ thuật, chỉ muốn làm cho xong dịch vụ/ thủ thuật,

đề cao y sinh học, không tôn trọng mối quan hệ người – người, coi nhẹ tính nhân văn và tách rời các hiểu biết cần thiết). Theo phương pháp truyền thống, khi dạy thực hành thường chỉ quan tâm dạy kỹ năng, nhất là loại kỹ năng “làm bằng tay – manual skills”, ít quan tâm dạy kỹ năng giao tiếp và kỹ năng tư duy. Việc dạy Kiến thức thường được dạy tách rời (vào lúc khác, có khi ở môn học khác), việc dạy thái độ thường bị coi nhẹ/ bỏ qua.

Trong trường hợp phối hợp một nghiên cứu tình huống, một đóng vai với một thủ thuật mô phỏng trên mô hình thì được gọi là “**Mô phỏng lâm sàng**”. Đây là cách dạy học dựa trên năng lực đầy đủ (gồm đủ KT– KN– TD).

**** Các phương tiện/ phương pháp mô phỏng***

– Công nghệ mô phỏng: đã rất tốt, hiệu quả và hiện đại, với sự xâm nhập của phỏng – sinh – học – bionics và điện tử – tin học: như các mô hình chương trình hoá để học khám tuần hoàn – hô hấp, thần kinh, đái dầm, đường thở, gây mê– hồi sức... Nhưng rất đắt, khó bổ sung và hay hỏng!

– Đồ dùng tự chế (đơn giản nhưng vẫn được sử dụng khắp nơi): nên phát triển.

– Người bệnh đóng giả và người khoẻ, kết hợp mô phỏng với đóng vai: học được rất nhiều nội dung về cách hỏi bệnh / khám bệnh, cách giao tiếp, các thái độ nghề nghiệp, các tình huống ứng xử...

– Các phương tiện nghe nhìn: phim dương, phim Xquang, giấy xét nghiệm, điện tim đồ, siêu âm đồ, giấy trong, mô hình, y cụ, tranh vẽ, băng – đĩa hình, video...

– Máy y học, máy tính, máy kiểm tra...

– Các bài tập tư duy bằng mô tả tình huống bằng văn viết kết hợp với CD–ROM, đoạn băng ghi hình/ tiếng, phim Xquang, giấy xét nghiệm, siêu âm đồ, điện não đồ... (Bài tập giải quyết vấn đề và bài tập nghiên cứu trường hợp).

– Các phòng thực hành tiền lâm sàng, la bo thực tập, siêu thị kỹ năng (skill– bazaar), phòng cho mượn đồ dùng thực tập (mediathèque)...

**** Cách tiến hành dạy thực hành mô phỏng dựa trên năng lực***

Đặc điểm chính là

– Dạy trên phương tiện mô phỏng, hoặc người khoẻ kết hợp với đóng vai. Khi đã đạt trình độ nhất định mới tiến hành trên người bệnh thật

– Căn bản là dạy thực hành kỹ năng (được coi là mục tiêu chính), đồng thời kết hợp dạy Kiến thức (tối thiểu, chọn lọc, liên quan mật thiết với kỹ năng ấy, không dạy lý thuyết tràn lan) và Thái độ (rất chọn lọc, để bảo đảm tính nhân văn và cá biệt hoá). Thường có phần thực hành đóng vai và bài tập tư duy.

*** Cách tổ chức và tiến hành**

– Việc phải làm đầu tiên là Mô tả năng lực (một năng lực gồm một kỹ năng phải làm được, một vài kiến thức phải có để làm cho tốt và thái độ ứng xử phù hợp khi làm kỹ năng ấy: liên quan mật thiết, chọn lọc, chống tràn lan; lấy kỹ năng làm gốc).

– Sau đó sẽ tiến hành dạy thực hành mô phỏng dựa trên năng lực.

Có 5 giai đoạn chính:

1. Ôn tập lý thuyết cần thiết

Nếu trước đó đã có bài học lý thuyết thì giai đoạn này có thể tiến hành ngắn gọn bằng cách hỏi đáp, yêu cầu học viên nhắc lại những điều cần thiết rồi phản hồi / bổ sung.

Nếu lồng ghép học lý thuyết (không có bài lý thuyết học trước) thì giai đoạn này cần tiến hành dài và tỷ mỉ hơn. Nên dùng các phương pháp tích cực để giúp HV học lý thuyết (thuyết trình tích cực, đọc và bình luận tài liệu, động não, nhóm nhỏ tại chỗ, dạy học bằng test...). HV phải học lý thuyết trước bằng đọc sách và truy cập Internet. HV cũng phải làm quen trước với bảng kiểm (loại bảng kiểm học tập thường có nhiều cột, trong đó có cột giải thích cách làm và giải thích lý do vì sao phải làm như vậy), và phải nói to, rõ ràng từng bước của bảng kiểm.

2. *Trình diễn kỹ năng bằng bảng kiểm theo phương pháp tích cực, có phản hồi ngay:*

Trình diễn mẫu mực, rõ ràng, mọi người đều nhìn rõ. Nên treo 1 bảng kiểm lớn (khổ A0, ép plastic). Có thể lần đầu làm với tốc độ bình thường (để HV có khái niệm tổng thể); lần sau làm chậm rãi, **cắt rời** từng bước / thao tác, nói rõ cách làm từng bước, làm xong mới chuyển sang bước sau, không làm liên tục nối nhau rất khó quan sát và tập theo. Nên có một con chạy để chỉ rõ bước đang trình diễn.

3. Tổ chức luyện tập bằng cách cặp đôi, nói và làm

Phát bảng kiểm nhỏ (khổ A4) cho từng HV, hướng dẫn chia nhóm, chia địa điểm, dụng cụ. Yêu cầu HV luyện tập từng đôi, một người làm, một người đọc từng bước bảng kiểm và phản hồi ngay (Phương pháp Nói và Làm – Coupling, Saying and Doing). Sau đó sẽ đổi vai. GV đi lại giữa các nhóm để quan sát và uốn nắn thường xuyên theo kiểu cầm tay chỉ việc. Động viên mọi người bám sát bảng kiểm và phản hồi cho nhau để sửa chữa ngay.

4. Lồng ghép dạy kỹ năng tư duy, giao tiếp, kiến thức và thái độ

Cách dạy cũ thường chỉ độc tôn dạy kỹ năng thủ thuật (Tay). Cách dạy mới cần có giai đoạn lồng ghép dạy kỹ năng giao tiếp và kỹ năng trí tuệ Tập hợp HV lại để thảo luận các câu hỏi chính.

– Tại sao? (các kiến thức tối thiểu liên quan như chỉ định, chống chỉ định, tai biến, cách xử trí ...)

– Giải quyết vấn đề này thế nào? (vấn đề ở đây là gì? nguyên nhân là gì? có những giải pháp nào? giải pháp nào là tối ưu? vấn đề đang tiếp tục phát triển thế nào?). Phải cho làm các bài tập tư duy.

– Ứng xử nhân văn (người này đang nghĩ / cảm thấy thế nào? người này đang cần gì? nên đối xử/ quan hệ thế nào? nên tránh điều gì? cách giải thích, động viên, an ủi)... Phải cho đóng vai và bình luận.

– Cá biệt hoá (trường hợp này có gì khác biệt về hoàn cảnh, lứa tuổi, kinh tế, văn hoá, tôn giáo, phong tục tập quán? Nên cư xử đặc biệt như thế nào?) – Đặc biệt, nên hỏi trải nghiệm của HV (cảm thấy thế nào?).

Cách lồng ghép đầy đủ như trên được gọi là Mô phỏng lâm sàng.

GV nên nêu vấn đề và lời cuốn HV tự giải quyết.

5. Tự lượng giá và Tự suy nghĩ / phản ánh (reflection)

Cho một HV làm, tự nhận xét và tập thể phản hồi theo Bảng kiểm

Kết thúc bằng cách cho HV vài phút để: tự suy nghĩ, tự phản ánh, tự phản hồi/ lượng giá, tự tổng kết, tự ghi chép/ chứng minh

Tham khảo: mẫu kế hoạch bài học thực hành theo phương pháp dựa trên năng lực trong Môđun dạy học và lượng giá / đánh giá thực hành kỹ năng

** Dạy học bằng các bài tập tư duy*

Khi học tập trên lâm sàng, học viên khó thực hành các kỹ năng tư duy lâm sàng như chẩn đoán (bệnh hoặc nhu cầu chăm sóc), xử trí hoặc ra các quyết định, khó học về diễn biến, tai biến. Ngoài ra thực tập trên bệnh nhân ngày càng khó khăn, không thể học điều gì đến thông thạo được.

Giải pháp là: mô phỏng thực tế bằng một đoạn văn viết để nêu lên tình huống rồi yêu cầu học viên làm việc để xử trí tình huống ấy (đôi khi có thể kèm theo vài vật liệu khác như bản đồ thực địa, báo cáo / số liệu, ảnh, bệnh án, giấy xét nghiệm, phim Xquang, siêu âm đồ, điện đồ, băng/ đĩa ghi hình...). Khi lượng giá, có thể dùng câu hỏi truyền thống hoặc test.

Các nội dung cần luyện tập cách suy xét/ cách ra quyết định chẩn đoán/ xử trí nên viết dưới dạng **2 loại bài tập tư duy** là:

Bài tập nghiên cứu trường hợp (hoặc xử trí tình huống –case study)

Bài tập giải quyết vấn đề (problem solving–PMP)

Tham khảo: cách viết và cách sử dụng các bài tập tư duy trong Môđun “Dạy học và đánh giá – lượng giá thực hành kỹ năng” (phụ lục 6: dạy học và lượng giá kỹ năng trí tuệ bằng các bài tập tư duy).

* *Dạy học bằng Sơ đồ diễn tiến hoặc lưu đồ (Flow-chart)*

Sơ đồ diễn tiến là gì?

Đó là một kiểu sơ đồ dùng để hướng dẫn cách suy nghĩ và làm việc của CBYT theo con đường tư duy toán học đơn giản chỉ với thuật toán (algorithm) có bản là **Có** hoặc **Không** trên các **triệu chứng/ dấu hiệu** thông thường.

– Nếu **Có** triệu chứng/ dấu hiệu đó, hãy đi theo mũi tên ngang → để được hướng dẫn cách chẩn đoán và hành động.

– Nếu **Không có** triệu chứng/ dấu hiệu đó, hãy đi theo mũi tên dọc ↓ để được hướng dẫn tìm tiếp các dấu hiệu triệu chứng khác

Phương pháp tư duy này rất giống cách làm của máy vi tính, với hệ đếm cơ số 2 (BIT).

Cấu trúc thông thường của sơ đồ diễn tiến: có các *dòng ngang* và các ô xếp thành các *cột dọc*.

Các dòng ngang

– Tên/ số hiệu của sơ đồ (thường là tên các triệu chứng thông thường (như đau bụng, ho, sốt...)).

– Định nghĩa: giải thích triệu chứng đó là gì.

– Các bệnh không được để lọt: nêu tên các bệnh / tình trạng nguy hiểm không được bỏ sót, thường được xếp theo thứ tự ưu tiên về mức độ nặng. Tên bệnh được đánh số để sẽ sử dụng kết hợp trong sơ đồ mà không nêu lại tên bệnh nữa.

– Đôi khi (không thường xuyên), ở cuối bảng có các dòng ghi chú về cách sử dụng thuốc, cách làm thủ thuật hoặc các điều đặc biệt.

Các cột dọc: có 5 cột dọc:

1) Tìm các triệu chứng/ dấu hiệu: chỉ rõ phải tìm dấu hiệu/ triệu chứng gì

2) Xác minh thêm các giả thiết: cung cấp thêm các **dữ liệu bổ sung** nhằm đi tới chẩn đoán hoặc xử trí chính xác hơn. Các ô này thường được đánh số khi cần thiết và có liên quan đến tên bệnh (đã ghi ở trên). Tên bệnh không được nhắc lại ở đây.

3) Điều trị: nêu phương pháp điều trị ban đầu/ cách sơ cứu, cách sử dụng thuốc hoặc không dùng thuốc.

4) Điều trị tiếp: hướng dẫn cách tiếp tục điều trị nếu có chỉ định và cách theo dõi kết quả để đi tới hành động.

5) Hành động: hướng dẫn cách xử trí/ hành động tùy theo diễn biến của bệnh (thường bao gồm ngừng điều trị, tham khảo một sơ đồ diễn tiến khác, chuyển tuyến và các việc làm cần thiết khi chuyển tuyến).

*** Lý do sử dụng sơ đồ diễn tiến**

– Khi dạy học lâm sàng, HV thường được học các bài bệnh học đầy đủ, hệ thống (từ bệnh nguyên, bệnh sinh, triệu chứng, diễn biến, biến chứng, chẩn đoán, xử trí...) Cách dạy này bắt đầu từ **tên bệnh**, nhưng khi làm việc với BN thì chỉ có các triệu chứng; tên bệnh (chẩn đoán) không có sẵn mà phải suy nghĩ để tìm ra!

– Cách học không giống với thực tế làm việc, nên HV rất khó tự lần mò ra con đường đúng, rất dễ quên hoặc bỏ sót nhiều điều quan trọng và rất chậm học được kinh nghiệm lâm sàng. Cần dạy học viên bắt đầu với các triệu chứng. Việc chẩn đoán và xử trí thường không dễ dàng vì phải sử dụng nhiều kiến thức / kỹ năng của nhiều bài học / môn học khác nhau. Quá trình này phải được luyện tập theo một cách có hiệu quả cao và đơn giản: Sơ đồ diễn tiến

– Cần có hệ thống sơ đồ diễn tiến được xây dựng sẵn để CBYT có thể tham khảo khi hành nghề, giảm bớt sai sót trong chẩn đoán và xử trí (Bộ Y tế đã cho dịch cuốn Những con đường chẩn đoán trong y học lâm sàng – B.J. Essex – NXB Y học – 1992 và cho biên soạn lại cuốn Các sơ đồ diễn tiến trong chẩn đoán và điều trị bệnh tại trạm y tế – NXB Y học – UNICEF–2000). Các nhà trường có thể sử dụng các sách này để dạy cách tư duy lâm sàng cho học viên.

Sử dụng sơ đồ diễn tiến trong dạy học lâm sàng: có ba cách làm chính:

– Sử dụng các sơ đồ diễn tiến đã biên soạn sẵn (tham khảo các sách đã in hoặc tự biên soạn sẵn): kết hợp với các buổi minh họa lâm sàng hoặc thảo luận lâm sàng, chỉ dẫn cho HV cách sử dụng trong khi trình bày hoặc trong thảo luận. Phương pháp này sẽ giúp ích nhiều trong việc hướng dẫn phương pháp luận và cách tư duy lâm sàng theo thuật toán cơ sở 2 (có – không).

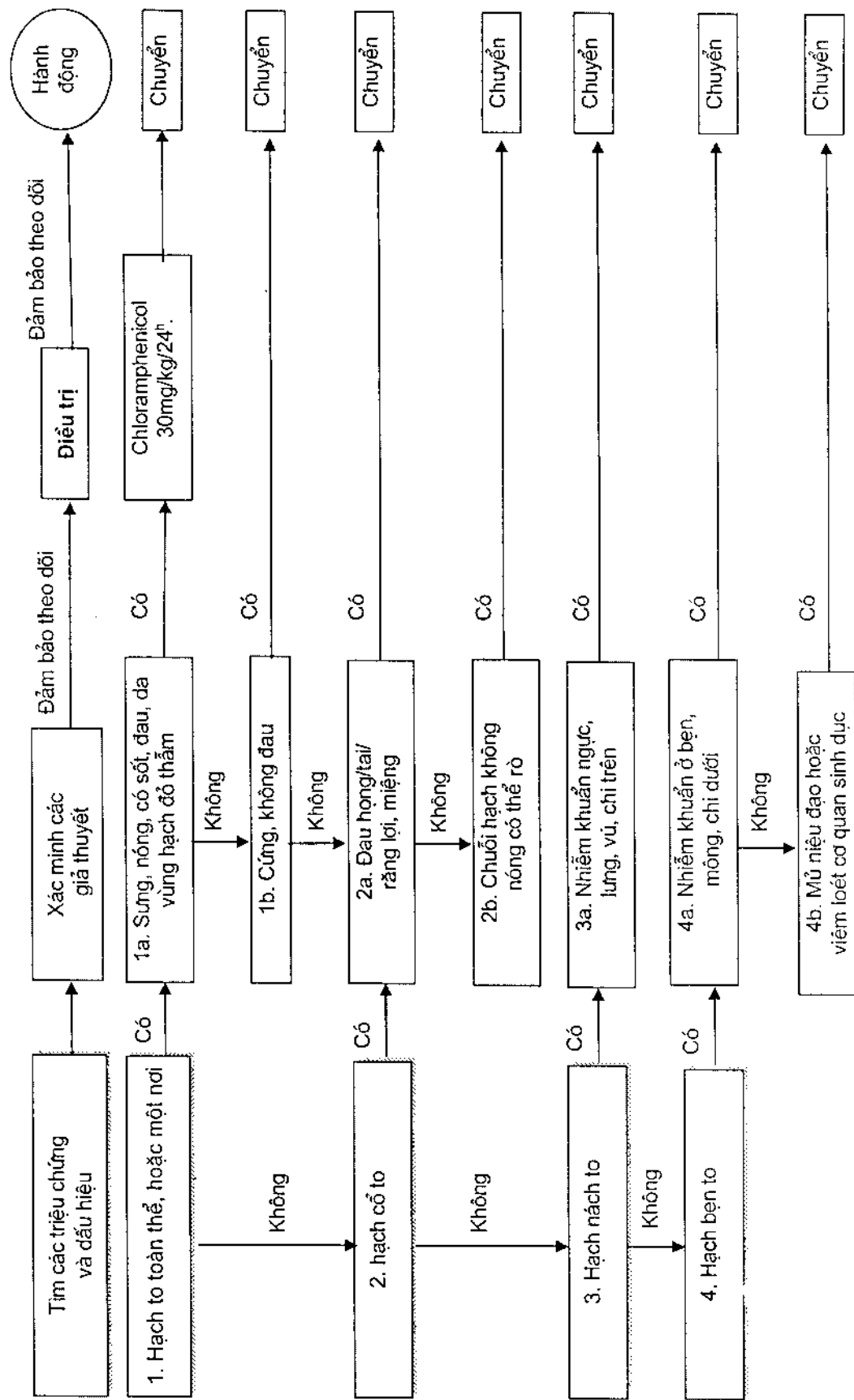
– Không sử dụng ngay các Sơ đồ diễn tiến có sẵn mà vẽ các tiêu đề dòng ngang và các ô / cột lên bảng (ô rỗng). Sau đó GV sẽ hướng dẫn cho HV thảo luận và điền các chi tiết vào bảng, coi đây là một bài tập tư duy theo thuật toán có – không trên một trường hợp BN cụ thể. Cần đặc biệt chú ý đến các bệnh không được bỏ sót và cách xử trí theo tuyến. Cuối cùng GV có thể cho đối chiếu với Sơ đồ có sẵn để tìm ra sự khác biệt và lý do.

– Dùng làm đề bài kiểm tra/ lượng giá để xem xét khả năng tư duy của HV

(Thí dụ: hãy lập sơ đồ diễn tiến cho một trường hợp trẻ em được mẹ đưa đến phòng khám bệnh viện huyện vì sốt cao co giật)

– Tham khảo mẫu một sơ đồ diễn tiến sau:

Thí dụ Sơ đồ 12. Hạch to: định nghĩa: khối mềm hoặc cứng ở nách, bẹn, cổ hoặc toàn thân. Các bệnh không được để lọt:
1a. Dịch hạch; 1b. Ung thư; 2b. Lao hạch; 3a và 4a. Hạch phản ứng viêm; 4b. Bệnh lây đường tình dục.



****Dạy học trong các laboratory học và các phòng thực tập y học cơ sở***

Mục đích chung của các bài thực hành này thường là giúp hình dung cụ thể các bài lý thuyết trừu tượng, luyện tập các thao tác / các kỹ năng thực hành (thường được làm mô phỏng trên người khỏe hoặc trên mô hình/ thiết bị y học) và rèn luyện tác phong nghiêm chỉnh, chính xác...

Nội dung học tập có nhiều loại: hình thái học (đại thể như giải phẫu, vi thể như Vi khuẩn, Mô học...), chức năng (như Sinh lý, Miễn dịch học...), các xét nghiệm, các phương tiện hình ảnh, thực tập kỹ năng (như Phẫu thuật thực hành, Điều dưỡng, Triệu chứng học, Giáo dục sức khỏe...).

Các phòng thực tập kỹ năng để chuẩn bị cho học viên trước khi đi thực tập ở bệnh viện thường được gọi là các laboratory kỹ năng tiền lâm sàng (pre-clinical skill lab). Vai trò của các phòng thực hành kỹ năng tiền lâm sàng ngày càng quan trọng để bù đắp cho việc thực tập trên người bệnh ngày càng khó khăn. Tại các phòng thực tập này cần có đủ phương tiện để mô phỏng mẫu mực các điều kiện làm việc ở bệnh viện. Mục tiêu học tập chính ở đây là học viên phải làm được các thao tác mô phỏng chính và tương đối chắc tay trước khi làm thật trên người bệnh. Có thể tổ chức các phòng cho mượn dụng cụ thực tập (médiathèque) và các ô "siêu thị kỹ năng" (skill-bazaars) để học viên tự chọn các thủ thuật mà mình muốn luyện tập thêm.

Cần có các bảng kiểm chuẩn cỡ lớn và cỡ nhỏ; Phương pháp dạy học dựa trên năng lực là một xu thế tiến bộ giúp cho việc khắc phục cách dạy kỹ năng thuần túy tầm thường và buồn tẻ (xem thêm phụ lục này).

Giáo viên bao giờ cũng nên tham gia sửa chữa, củng cố phương tiện và chế tạo các đồ dùng đơn giản để giúp cho học viên có thêm điều kiện luyện tập (xem thêm phụ lục về cách chế tạo một số đồ dùng dạy học đơn giản).

Nhiều nội dung học tập tuy gọi là "thực hành" (như quan sát và mô tả một bộ phận cơ thể, một cây thuốc hoặc xem trình diễn một thí nghiệm sinh lý bệnh học...) nhưng thực ra lại là một giai đoạn của nhận thức lý thuyết (nên có lúc được gọi là thực hành nhận thức) và sẽ dễ hiểu, dễ nhớ nếu được giáo viên chỉ dẫn để thấy các đặc điểm bản chất, được trực quan cụ thể và sinh động (trên tranh vẽ, mô hình, vật mẫu, CD 3 chiều...), được nhắc lại, vẽ lại, ôn tập và hệ thống hoá. Có thể sử dụng các test dạng hình vẽ, sơ đồ kèm theo đáp án để đẩy mạnh việc tự lượng giá của học viên. Phương pháp dạy học tích cực chính ở đây là yêu cầu HV tự quan sát, tự mô tả kết hợp với đối chiếu lý thuyết và sự chỉ dẫn của GV, sau đó là làm test để tự điều chỉnh.

Dạy học nhận thức vi thể trên kính hiển vi có đặc điểm là người học có thể nhìn sai và khó biết họ có hiểu đúng không. Do đó việc xuất chiếu nhận thức của họ thành ra hành vi để có thể quan sát và chỉ dẫn là cần thiết (bảo họ chỉ cụ thể vật họ nhìn thấy trên vi trường, bảo họ vẽ ra vật thể họ quan sát...). Các

phương tiện quang học hiện đại kèm theo máy chiếu có thể giúp giảm bớt khó khăn này, cả khi dạy học và khi lượng giá học viên. GV nên yêu cầu HV truy cập các trang Internet với các hình vẽ và sơ đồ có màu sắc đẹp, dễ hiểu.

Trong nhiều trường hợp, viết và chấm báo cáo thực tập là cách dạy và lượng giá rất có ích.

3. CÁC PHƯƠNG PHÁP ĐÁNH GIÁ /LƯỢNG GIÁ THỰC HÀNH LÂM SÀNG

☞ **Thảo luận nhóm:** chúng ta thường lượng giá / đánh giá thực hành lâm sàng như thế nào? Nhược điểm của cách làm đó là gì? Dùng biện pháp nào để nâng cao chất lượng công việc này? (chia nhóm thảo luận, viết biên bản trên giấy lớn hoặc giấy trong, trình bày trước tập thể và tham gia bàn luận với các nhóm khác. Sau đó có thể tham khảo các nội dung sau đây).

Hiện nay vẫn chưa có phương pháp nào hoàn hảo để đánh giá thực hành LS của học viên. Xu thế chung là khắc phục nhược điểm của từng phương pháp đánh giá (ĐG) và phối hợp chúng với nhau, nhằm ĐG được cả 3 loại kỹ năng (3T: Tay– Tim – Trí). Các phương pháp thường được sử dụng là:

3.1. Phương pháp truyền thống (đánh giá thực hành trên người bệnh thật)

Phương pháp này được áp dụng cho cả việc đánh giá kỹ năng tư duy (chẩn đoán / ra quyết định xử trí...) và kỹ năng làm thủ thuật (khám bệnh, tiêm băng, phẫu thuật...) trên người bệnh thật (patient– based).

Ở nước ta, HV thường rút thăm chọn một người bệnh và trình bày bệnh án rồi GV sẽ hỏi thêm vài câu hỏi, với cách tiến hành khác nhau và những quy định không chặt chẽ.

Nhiều nước chọn cách phối hợp:

– 1–2 ca dài (long case: tương tự như cách cho làm bệnh án tỷ mỉ trên người bệnh, bao gồm cả hỏi bệnh, khám bệnh, lấy bệnh phẩm, ghi / đọc xét nghiệm, làm thủ thuật... trong 60–120 phút)

– Với 3–4 ca ngắn (short case: hỏi/ khám và chẩn đoán/xử trí nhanh tại giường bệnh / phòng khám trong 5–10 phút);

Sau đó học viên trình bày và giám khảo sẽ hỏi miệng vài câu hỏi liên quan rồi cho điểm.

Ưu điểm

– Tính giá trị và thực tiễn cao (vì làm việc trên trường hợp có thật)

– Quen thuộc (vì thầy trò vẫn làm như vậy, không cần chuẩn bị nhiều và trong thực tế rất ít khi HV bị coi là không đạt...).

Nhược điểm

– Phụ thuộc vào người bệnh và bệnh viện (không đủ người bệnh phù hợp, họ đi vắng hoặc bệnh trở nên nặng...).

– Tính nhân văn (quyền của người bệnh, người bệnh không hợp tác, rủi ro...).

– GV không quan sát được việc làm của học viên (quan sát là nguyên lý của đánh giá thực hành!). HV có thể báo cáo không trung thực.

– Khó chuẩn hoá (độ khó rất khác nhau, nội dung thi khác nhau nên không công bằng, tính may rủi cao, có những vấn đề bất ngờ ngoài chương trình / trình độ của HV...).

– Độ tin cậy thấp, không khách quan (GV có thể hỏi tự do và cho điểm khác nhau).

– Tính pháp lý yếu (không có biên bản ghi âm/ ghi hình để xem xét khi có khiếu nại).

– HV không tự phản hồi được, không tạo thuận lợi cho việc rèn luyện kỹ năng tự lượng giá.

Vì những lý do trên mà phương pháp này ít được sử dụng ở Bắc Mỹ và nhiều nước khác.

3.2. Phương pháp truyền thống cải tiến: (đánh giá thực hành có cấu trúc khách quan trên người bệnh thật – OSLER: objective – structured long case examination regulations)

Phương pháp này yêu cầu quy định và ban hành rõ ràng:

– Cách quan sát và đánh giá học viên bằng bảng kiểm / thang điểm.

– Định lượng thời gian (cả cho lúc làm bệnh án, lúc trình bày và lúc hỏi thêm), số câu hỏi, phân bố điểm cho từng phần...

– Cách chọn người bệnh (tiêu chuẩn để chọn, loại bệnh gì, mức độ khó, mấy ca ngắn hoặc dài ...).

– Cách thi và nội dung hỏi cho phù hợp với chương trình / mục tiêu và với từng loại bệnh (giống như đáp án và hướng dẫn cho điểm)...

Cách làm này rất cầu kỳ, đôi khi không thực tế vì không thể quy định mọi điều và không áp dụng cho mọi trường hợp lâm sàng được. Nhiều trường Y vẫn đang sử dụng phương pháp này, với nhiều quy định thuộc loại “bất thành văn” nhưng vẫn được tuân theo như những thói quen.

Tuy không tránh hết được các nhược điểm của kiểu thi vấn đáp, nhưng đã là một bước tiến trong phương pháp truyền thống, cần nghiên cứu cụ thể hoá thành các quy định chính khi áp dụng, chú ý tăng cường tính cấu trúc tổ chức chặt chẽ, độ tin cậy và tạo cơ sở pháp lý cho loại kỳ thi này.

Tham khảo công văn 5547- K2ĐT ngày 14 / 8/ 1997 của Bộ Y tế: “Bước đầu chuẩn hoá đánh giá học viên”.

3.3. Phương pháp lượng giá căn cứ vào kỹ năng: (SBA: Skill-based assessment)

Phương pháp này nhằm đánh giá từng kỹ năng phải đạt được (theo mục tiêu / chương trình), gồm đủ 3 loại kỹ năng (3T: Tay- Tim- Trí), thường không đồng thời và không kết hợp với nhau.

2 loại kỹ năng: **làm thủ thuật** (manual skill) và **Giao tiếp** (communication skill) được chuẩn hoá bằng các **quy trình / bảng kiểm chuẩn hoặc thang điểm**. Có thể đánh giá trên người bệnh thật; nhưng đa số trường hợp là đánh giá bằng mô phỏng (trên người khỏe / mô hình dụng cụ / người bệnh đóng giả tại labô mô phỏng hoặc phòng thực hành tiền lâm sàng, đánh giá qua đóng vai...)

Việc đánh giá thái độ và kỹ năng giao tiếp

Có 2 cách làm chính:

– Thường được lồng ghép ngay trong bảng kiểm đánh giá kỹ năng làm thủ thuật.

(Thí dụ: *Bước 1*: chào hỏi thân ái và tự giới thiệu lễ độ

Bước 2: giải thích ân cần lý do của thủ thuật và việc sắp làm; trấn an người bệnh) ...

– Hoặc đánh giá bằng những bảng kiểm riêng

– Riêng **kỹ năng tư duy** (chẩn đoán, phân loại, so sánh, nhận xét, khái quát, phân tích, tổng hợp, xử trí...) thường được đánh giá bằng:

+ Các bài tập tư duy (Giải quyết vấn đề hoặc Xử trí tình huống) trong trường hợp ĐG mô phỏng. Các bài tập này có thể có những câu hỏi kiểu truyền thống (viết dài / tự luận) hoặc câu hỏi trắc nghiệm khách quan (test trả lời ngắn; đúng – sai; chọn câu tốt nhất; đối chiếu...). Thường chấm theo đáp án.

+ Hoặc đánh giá bằng bảng kiểm / thang điểm trong trường hợp ĐG trên người bệnh thật (khi HV làm / trình bày bệnh án hoặc kế hoạch chăm sóc – Có thể là ca dài 1–2 giờ hoặc vài ca ngắn 5–10 phút).

Ưu điểm: (Nếu thi trên mô phỏng)

– Công bằng (mọi người thi như nhau trên phương tiện mô phỏng).

– Khả thi (dễ tổ chức, không phụ thuộc, miễn là có đủ mô hình dụng cụ).

– Tính khách quan và tin cậy cao hơn (vì dùng bảng kiểm/ thang điểm).

– Tính giá trị cao hơn (vì chủ động chọn nội dung / thủ thuật theo mục tiêu/chương trình, không phụ thuộc vào người bệnh).

– Tạo điều kiện rèn luyện kỹ năng tự phản hồi / tự lượng giá (qua bảng kiểm / đáp án).

Nhược điểm

– Đánh giá tách biệt, rời rạc từng thủ thuật / công việc (task – based); không lồng ghép thành các năng lực.

– Trong thực tế, loại kỹ năng thủ thuật thường được quan tâm hơn, ít lượng giá kỹ năng giao tiếp và các thái độ, do đó có thể sa vào bệnh “kỹ trị: technocratism” (độc tôn kỹ thuật, CBYT chỉ quan tâm làm cho xong dịch vụ / thủ thuật, không chú ý mối quan hệ người– người, coi thường tinh thần nhân văn trong ứng xử).

– Nếu chỉ đánh giá trên mô phỏng thì không đủ? (chỉ trên người bệnh mới có thể đánh giá được một số năng lực như cách ứng xử, khả năng phát hiện các triệu chứng cơ năng và thực thể...).

3.4. Phương pháp đánh giá dựa trên năng lực (CBE: Competency–based evaluation)

Phương pháp này đề cao việc đánh giá lồng ghép (gần giống như trong nghiên cứu/ khảo sát – KAP survey) cả 3 lĩnh vực chính của năng lực là Kiến thức – Kỹ năng – Thái độ. Học viên phải hình thành được các năng lực, chứ không phải chỉ làm được các công việc / thủ thuật. Trên cơ sở đánh giá một kỹ năng phải làm được, sẽ tiến hành đánh giá tiếp các kiến thức và thái độ phù hợp kèm theo. Kỹ năng được coi là mục tiêu gốc của năng lực (Performance objective), còn kiến thức và thái độ chỉ là mục tiêu tạo khả năng (Enabling objective).

Rất khó tổ chức thực hiện trong thực tế (phải thuần tập các nhóm học viên, định cỡ mẫu, chọn mẫu cho nội dung / hình thức đánh giá, xác định độ khó, cấu trúc đề thi / biên soạn các test/ các câu hỏi phỏng vấn và quy định mức chuẩn đạt/ không đạt, phân tích / xử lý kết quả thu được...).

Vì vậy gần đây xuất hiện xu hướng tổ chức CBE theo cách:

– Thực hiện trên mô phỏng là chính (không dùng người bệnh thật) và cấu trúc kỳ thi có tính toán/ chọn lọc phù hợp với chương trình / mục tiêu, lồng ghép cả Kiến thức – Kỹ năng – Thái độ nên giống như phương pháp thi nhiều trạm được giới thiệu dưới đây.

– Riêng phần lượng giá kiến thức / lý thuyết nhiều khi vẫn phải sử dụng cách thi viết tiểu luận (3–4 nghìn từ) hoặc cho làm test (có thể thi trong một buổi khác)

– Cho HV tự đánh giá và tự chứng minh mức năng lực đã đạt được, các chỉ tiêu thực hành trong cả quá trình thực hành, viết vào học bạ thực hành. Sau đó GV (thường là giáo viên kiêm chức ở bệnh viện) sẽ nhận xét và ký tên xác nhận, nếu đồng ý. Nếu giáo viên không ký tên thì HV phải tự xem xét / điều chỉnh và

chứng minh lại. (Nếu ý kiến giáo viên kiêm chức và giáo viên nhà trường khác nhau thì hội ý để kết luận).

Cách làm này quan tâm đánh giá lồng ghép năng lực và khả thi, nhưng phụ thuộc nhiều vào sự tự giác và tình thần trách nhiệm của cả thầy và trò. Ngoài ra, nó không phù hợp với quy chế /luật lệ của nhiều nhà trường / quốc gia.

** Tham khảo:*

Học bạ thực hành với hệ thống các năng lực của Hộ sinh tại Oxford Brookes University, được Bộ Y tế điều chỉnh và hướng dẫn sử dụng

Mô đun Dạy học và lượng giá – đánh giá thực hành kỹ năng

3.5. Phương pháp thi nhiều trạm

Tinh thần của phương pháp này là Đánh giá căn cứ vào năng lực (CBE) như trên đã giới thiệu.

Có 2 cách làm chính:

** Thi lâm sàng có cấu trúc khách quan và theo mục tiêu (OSCE Objective-structured Clinical Evaluation).* Tổ chức nhiều trạm (8 – 30 trạm, mỗi trạm thi trong 5 – 20 phút). Mỗi trạm có một người bệnh thật hoặc người đóng giả (đã được đào tạo bồi dưỡng) Gần đây do việc tìm người đóng giả khó khăn nên các trạm này đã dùng cách mô phỏng tình huống lâm sàng bằng một đoạn văn viết, kèm theo vài tư liệu như phim Xquang, giấy xét nghiệm, điện đồ, Siêu âm đồ.... Nội dung thi, đề thi, cách thi, cách cho điểm được cấu trúc chặt chẽ, sử dụng bảng kiểm / thang điểm. Mọi thí sinh đều phải đi qua tất cả các trạm.

** Thi thực hành có cấu trúc khách quan và theo mục tiêu (OSPE: Objective-structured Practical Evaluation)*

Tổ chức tương tự như trên, thường không có người bệnh thật. Có 3 loại trạm chính:

– **Trạm lý thuyết, thực hành nhận thức và thực hành kỹ năng tư duy:** đề thi là các test, các bài tập tư duy, tranh vẽ, mô hình, mẫu vật... Đề thi được chọn ngẫu nhiên (có thể cấu trúc trước thành vài bộ cho cân đối /hợp lý. Ngay trước khi thi sẽ chọn ngẫu nhiên một bộ và dán chặt vào bàn).

Thí sinh ghi số báo danh và điền câu trả lời vào các phiếu làm bài được in sẵn. Không có người quan sát.

– **Trạm thực hành thủ thuật:** có sẵn đề thi, các phương tiện dụng cụ mô phỏng và mô hình (hoặc người khoẻ đóng giả). Hiện nay đã có bán các phương tiện mô phỏng rất tốt cho việc học tập và đánh giá thực hành y học. Có giám khảo chấm điểm bằng bảng kiểm / thang điểm (có thể ghi hình).

– **Trạm thực hành kỹ năng giao tiếp/ tư vấn / giáo dục sức khỏe**
Thường đặt trong một phòng nhỏ hoặc ngăn riêng, có sẵn đề thi, các phương tiện giáo dục sức khỏe... Giám khảo thường đóng vai người đối thoại hoặc cử tọa. Chấm điểm bằng bảng kiểm / thang điểm.

* Có thể chỉ tổ chức các trạm thực hành, riêng phần thi lý thuyết được tổ chức tại địa điểm khác.

* Nếu lồng ghép đánh giá cả KT – KN – TĐ trong cùng một trạm, dùng người bệnh mô phỏng thì gọi là **Lượng giá Mô phỏng Lâm sàng**.

Tham khảo: Phụ lục: Dạy học và Thi nhiều trạm

☛ **Câu hỏi:** Trường bạn có áp dụng phương pháp Đánh giá dựa trên năng lực hoặc Kỳ thi nhiều trạm không? Cách làm?

TỰ LƯỢNG GIÁ

Trả lời ngắn các câu từ 1 đến 5

1. Ba mục tiêu chung của dạy học lâm sàng

- A.
- B.
- C.

2. Ba nhóm đặc điểm của dạy học lâm sàng:

- A.
- B.
- C.

3. Bốn nhóm vấn đề/ yếu kém hiện nay của dạy học lâm sàng:

- A.
- B.
- C.
- D.

4. Điền cho đủ 6 nhóm biện pháp nâng cao chất lượng dạy học lâm sàng

- A.
- B. Tăng cường dạy các kỹ năng y tế cộng đồng
- C.
- D. Nâng cao chất lượng các hình thức / phương pháp dạy học có người bệnh
- E.

F. Tạo điều kiện đẩy mạnh tự lượng giá lâm sàng kết hợp với lượng giá/đánh giá

5. Quá trình dạy học ở lâm sàng là một quá trình...(A)... của HV do GV tổ chức và hỗ trợ theo kiểu...(B)...

Trả lời đúng, sai các câu hỏi sau bằng cách đánh dấu X vào ô thích hợp

TT	Câu hỏi	Đúng	Sai
6	Thực tập ở các bệnh viện tuyến cao, hiện đại rất thuận lợi cho việc chuẩn bị hành nghề của người mới tốt nghiệp.		
7	Lượng giá lâm sàng trên người bệnh bằng cách rút thăm ngẫu nhiên là công bằng.		
8	Mình hoạ lâm sàng kiểu dạy học dựa trên năng lực là tổ chức cho học viên tham gia tích cực hơn và kết hợp cả 3 lĩnh vực kiến thức – kỹ năng – thái độ.		
9	Dạy học nhận thức vi thể trên kính hiển vi có đặc điểm là người học có thể nhìn sai và khó biết họ có hiểu đúng không.		
10	Phương pháp "nói và làm" khi dạy thực hành kỹ năng thủ thuật là giáo viên giảng cách làm rồi cho học viên làm.		
11	Sơ đồ diễn tiến dạy cách tư duy theo thuật toán kiểu có – không.		
12	Bệnh "kỹ trị" trong dạy học y học là coi nhẹ kỹ năng / tay nghề nhấn mạnh chuẩn bị tiềm năng lý thuyết.		

Chọn 1 câu trả lời tốt nhất cho các câu 13 và 14

13. Vai trò và nhiệm vụ cơ bản của dạy học trong giao ban là:
- Giảng dạy các nội dung thực tập
 - Tổ chức tự học lâm sàng
 - Hướng dẫn thảo luận nhóm nhỏ
 - Tập viết báo cáo giao ban
 - Điểm danh và quản lý nhóm trực
14. Bài tập giải quyết vấn đề và bài tập Nghiên cứu trường hợp khác nhau căn bản ở:
- Nghiên cứu trường hợp thường dài hơn
 - Nghiên cứu trường hợp không đề cập giải pháp và ứng xử
 - Giải quyết vấn đề không cho biết giải pháp và ứng xử
 - Giải quyết vấn đề có nhiều giai đoạn
 - Văn phong khác nhau

Phụ lục 9

LẬP KẾ HOẠCH, TỔ CHỨC, QUẢN LÝ ĐỢT/ VÒNG THỰC TẬP THEO MÔ HÌNH VÒNG XOẮN HỌC TẬP LÂM SÀNG

Mô hình Vòng xoắn học lâm sàng (clinical spiral learning model)

Mô hình này do Stockhausen (1991) hoàn thiện trên cơ sở tham khảo

– Chu trình nghiên cứu hành động (Action Research Cycle – Carr & Kemmis, 1986).

– Mô hình quá trình tư duy phản ánh (The Reflective Process Model, Boud, Keogh & Walker, 1985).

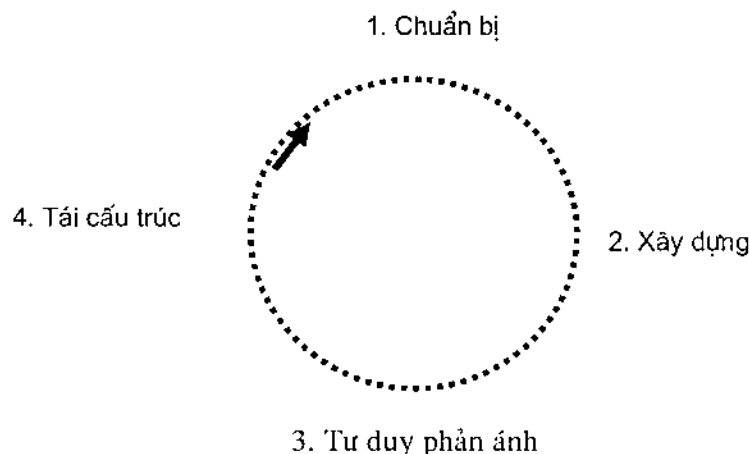
– Mô hình học qua kinh nghiệm chủ yếu (The Critical Experiential Learning Model, Chuaprapaisilp, 1989).

Được áp dụng nhiều ở ĐH Curtin, Perth, Australia và nhiều nơi khác với các biến đổi cho phù hợp.

Mô hình này chịu ảnh hưởng của cả hai chủ thuyết TLH là thuyết hành vi và thuyết cấu trúc, có một phần đã có bóng dáng của thuyết xử lý thông tin.

Mô hình này có thể áp dụng cho từng buổi học lâm sàng, ở đây sẽ giới thiệu như một phương pháp lập kế hoạch, tổ chức và quản lý một đợt/ vòng thực tập lâm sàng.

Mô hình này có bốn giai đoạn, trong mỗi giai đoạn lại có nhiều việc/ hoạt động của thầy và trò. Có thể thấy ở đây ảnh hưởng của các thuyết tâm lý học hiện đại đến Dạy học lâm sàng.



Mô hình Vòng xoắn học lâm sàng

1. Giai đoạn chuẩn bị: gồm 2 phần:

- Học ở trường: gồm các bài học lý thuyết và các buổi thực hành tại phòng thực tập mô phỏng/ la bo kỹ năng/ phòng tiền lâm sàng (theo chương trình).

- Các buổi tóm tắt/ chuẩn bị trước thực tập: thường gồm xác định mục tiêu, ôn tập nội dung, tiền trắc nghiệm, phản hồi, luyện kỹ năng trên mô phỏng; Giao nhiệm vụ, phân công, tổ chức...

* Đây là một vài buổi gặp gỡ trước buổi / ngày / tuần thực tập: có thể trong hay sau giao ban.

Có thể hiểu đây là giai đoạn chuẩn bị cho S, định luật Sự sẵn sàng (thuyết Hành vi) hoặc tạo các cấu trúc nhận thức ban đầu hoặc chuẩn bị đầu vào (thuyết thông tin).

2. Giai đoạn xây dựng

Là giai đoạn HV chủ động tham gia các hoạt động thực tập cụ thể, do GV hỗ trợ: quan sát, hỏi-khám bệnh, ghi hồ sơ, phụ / làm thủ thuật, đọc xét nghiệm, làm kế hoạch chăm sóc, tham gia chăm sóc/ điều trị cho bệnh nhân, ghi đơn thuốc, giáo dục sức khỏe/ Tư vấn, tham gia hội chẩn, đi buồng, trực....

* Đây là các hoạt động thực tập hàng ngày tại các buồng bệnh / phòng khám...

Có thể hiểu đây là giai đoạn tác động S-R (t. HV) hoặc giai đoạn tiền thao tác (t. Cấu trúc) hoặc phân trí nhớ ngắn hạn (t. TT) hoặc Tâm lý học hoạt động của A.N.Leontiev

3. Giai đoạn tư duy phản ánh: có 2 phần:

– Phần cá nhân:

Tự phản ánh/ suy nghĩ về công việc trong/ sau khi tham gia

Tự phản hồi, sơ kết, khái quát

Tự ghi chép (thí dụ ghi vào nhật ký thực tập).

– Phần hoạt động nhóm (không hoặc có GV tham gia):

Nói lên kinh nghiệm riêng, điều đã học được, lồng ghép/ nối kết kiến thức với kỹ năng, đối chiếu lý thuyết với thực tế...

Trao đổi ý kiến, chia sẻ kinh nghiệm. Học lẫn nhau. Thông báo Internet...

Nêu lên các vấn đề học thái độ, cá biệt hoá, ứng xử nhân văn...

Sáu bước của chu trình tư duy phản ánh: Mô tả / tường thuật; Cảm xúc, tình thương; Đánh giá sơ bộ xấu tốt; Phân tích (vì sao, nguyên nhân, hậu quả...); Kết luận (nên như thế nào); Kế hoạch (sắp tới sẽ làm gì).

* Đây là vài chục phút cuối của một buổi/ ngày thực tập.

Có thể hiểu đây là các định luật Luyện tập theo thuyết hành vi (t.HV) hoặc giai đoạn thao tác theo thuyết Cấu trúc (t.CT) hoặc phân trí nhớ dài hạn theo thuyết thông tin (t. TT).

4. Giai đoạn tái cấu trúc: cũng có 2 phần:

– Phần học viên:

Tổng hợp lại các hoạt động, khái quát hoá, nâng cao thành khái niệm/ lý luận, sắp xếp/ cấu trúc lại hệ thống kiến thức/ kỹ năng

Phản hồi, nghĩ lại, chấn chỉnh; nhận ra thiếu hụt, điều cần làm tiếp...

Viết thu hoạch / tiểu luận, bài báo...; có thể báo cáo, dán lên bảng, trang Web...

– Phần giáo viên:

Cho báo cáo tiểu luận, thu hoạch...Giám sát ghi chép nhật ký lâm sàng

Hỗ trợ bổ sung, sơ kết/ tổng kết

Lượng giá kết hợp với tự lượng giá

* Đây là buổi sơ kết hàng tuần hoặc buổi tổng kết sau một đợt / vòng thực tập lâm sàng. Lưu ý: Phần tổng kết / khái quát hoá này nên giúp HV tự thực hiện.

Có thể hiểu đây là định luật Hiệu quả, củng cố tăng cường (t.HV) hoặc giai đoạn thao tác trí tuệ bậc cao (t.CT) hoặc phần xử lý/ GQVD (t.TT)

Mẫu: Lập kế hoạch dạy học thực hành lâm sàng

(Ứng dụng mô hình vòng xoắn học lâm sàng)

Tên môn/ đợt thực tập lâm sàng: Tổng thời gian:

Bốn hoạt động thường xuyên: Giao ban (hàng ngày); Đi buồng / điểm bệnh (tuần 2 lần); Dạy học trong phiên trực (khi đi trực); Thảo luận lâm sàng (tuần 2– 3 lần)

Nội dung	Th. gian	Ph.pháp – Ph.tiện	GV	Ghi chú
+ Gặp gỡ mở đầu				
+ Chủ đề ổn định: – ... – ... (Mỗi chủ đề đều có phần tự chuẩn bị/ suy nghĩ / ghi chép)		– Minh hoạ LS – Thảo luận LS (theo nhiều cách) – Xem thủ thuật qua video, bình luận – Tự suy nghĩ / ghi		Là các chủ đề thường gặp, nhóm nào cũng được học
+ Chủ đề linh hoạt: – ... – ...		Như trên		Là các chủ đề ít gặp, có thì dạy ngay
+ Làm bài tập tư duy		Bài 1, 4,5, 12...		
+ Tập kỹ năng (mô phỏng hoặc BN thật) – Thủ thuật ... – Phương tiện ...		Theo phương pháp dạy dựa trên năng lực CBT		

Thời gian	Nhận định/ Chẩn đoán CS	Kế hoạch / Mục tiêu CS/ Kết quả mong đợi	Thời điểm thực hiện	Đánh giá kết quả

Kiểu C

– Họ tên BN: Giới: Tuổi: Nghề nghiệp (đặc điểm): Địa chỉ: Văn hoá:

– Lý do vào viện: Ngày/ giờ:.....

– Chẩn đoán Y học: TD: viêm phổi nặng, suy hô hấp độ 2

– Chẩn đoán điều dưỡng: TD: khó thở, thiếu oxy do viêm phổi, nhiều đờm

– Quá trình bệnh lý: Lúc đầu:.....; Tiến triển:; Gần đây:

– Tiền sử: bệnh lý bản thân, dịch tễ, gia đình, xã hội/nghề nghiệp

– Hỏi bệnh: – Các triệu chứng chủ quan/ cơ năng, các nhu cầu, phản ứng TD: Sốt, đau, khó thở, ăn uống, ngủ, bài tiết, các khó chịu bức xúc.....

– Quá trình chăm sóc và điều trị: (TD: thuốc, thủ thuật, chăm sóc, XN...)

– Khám bệnh: – Toàn trạng (tỉnh/tiếp xúc, vẻ yếu mệt, gầy/béo, da /niêm mạc, phù, hạch, sinh hoạt, cơ khớp. vận động/ liệt, tư thế, biểu hiện đặc biệt.....)

– Các dấu hiệu sinh tồn

– Diễn biến /quá trình chăm sóc (có thể thêm 1 cột: Lý do – để học tập)

Ngày giờ và nhận định mới	VĐ/ Chẩn đoán chăm sóc	Lập KHCS/ MTCS/ mong đợi	Thực hiện KHCS	Đánh giá / ký tên
Khi có diễn biến mới; hàng ngày hoặc theo y lệnh				

Cách 1: Thảo luận theo sát quy trình Điều dưỡng (nên dùng cho HV mới)

- 1) Phân công, giao nhiệm vụ
- 2) Cho HV tiếp xúc với NB, Hỏi và khám, ghi các tư liệu – GV quan sát và hướng dẫn tại chỗ khi cần thiết.
- 3) Điền lần đầu vào KHCS theo mẫu (không thảo luận ngay sau đó)
- 4) Về nhà tham khảo tài liệu/ Internet, điều chỉnh/ làm lại KHCS
- 5) Hôm sau, GV kiểm tra KHCS, có thể cho điểm
- 6) GV hướng dẫn thảo luận từng cột, từng dòng KHCS.

Chú ý:

- 1) Chỉ gọi mở, không thuyết trình.
- 2) Dùng phương pháp vấn đáp, giao tiếp 2 chiều, động viên HV phát biểu ý kiến và thảo luận/ tranh luận.
- 3) GV hoặc HV tóm tắt, nhấn mạnh các điểm chính.
- 4) Dành vài phút để HV tự ghi thu hoạch hoặc nhật ký thực tập.

Cách 2: Thảo luận KHCS theo chu trình GQVĐ

(thường dùng cho các HV đã quen việc)

- Cho tiếp xúc với BN, ghi tư liệu, cho chuẩn bị ở nhà một ngày
- Hướng dẫn thảo luận theo Chu trình giải quyết vấn đề: 6 bước chính (nên viết to, treo sẵn):

1) Xác định vấn đề và chọn ưu tiên: tên vấn đề, khẳng định có vấn đề, phân tích các đặc điểm của vấn đề, chọn ưu tiên (chú ý cả VĐ Tâm lý – GĐ – Kinh tế – Xã hội...).

2) Phân tích nguyên nhân: tìm các nguyên nhân, vẽ cây nguyên nhân, tìm nguyên nhân chính...

3) Tìm các giải pháp (toàn diện), chọn giải pháp tối ưu (cả VĐ nhân văn, Giải pháp GDSK/ Tư vấn)...

4) Lập kế hoạch (mục tiêu, hoạt động, nguồn lực, đầu ra...).

5) Thực hiện, theo dõi, điều chỉnh (tập mô phỏng nếu cần).

6) Đánh giá.

Lưu ý: – Hướng dẫn HV thảo luận từng bước, chú trọng phát triển tư duy

- Có thể kết hợp sử dụng các bài tập tư duy

Cách 3: Thảo luận KHCS theo chu trình phản ánh (Kiểu Dựa trên Năng lực)

(thường cho HV mới, nhưng đã thuộc Quy trình chăm sóc)

- Cho tiếp xúc với BN, ghi tư liệu, cho chuẩn bị ở nhà một ngày
- Hướng dẫn thảo luận theo Chu trình tư duy phản ánh: 6 bước chính (nên có bản giấy viết to, treo sẵn)

1) Mô tả

2) Cảm xúc (thông cảm, tình thương.....)

3) Đánh giá sơ bộ (tốt / xấu)

4) Phân tích

5) Kết luận (phải làm thế nào thì tốt)

6) Kế hoạch hành động (sắp tới sẽ làm gì)

Lưu ý: – Hướng dẫn HV thảo luận từng bước, chú trọng phát triển tình cảm

Cách 4: Thảo luận lâm sàng theo sơ đồ diễn tiến (tham khảo mục này)

Phụ lục 11

BẢNG KIỂM VỀ QUẢN LÝ DẠY HỌC LÂM SÀNG ĐỂ GIÁO VIÊN TỰ LƯỢNG GIÁ / GIÁM SÁT VÀ CẢI TIẾN DẠY HỌC

TT	Các phẩm chất	Có	Không
1	Nói rõ cho HV về mục tiêu, chương trình, chỉ tiêu, cách lượng giá		
2	Có kế hoạch dạy học tháng, tuần/ ngày, công bố rõ		
3	Có kế hoạch bài học cho các chủ đề thường dạy / linh hoạt		
4	Thông báo, phân công và tổ chức cho HV tự học		
5	Thường xuyên/ định kỳ giám sát các hoạt động học tập		
6	Tạo môi trường thân ái, an toàn và nhiệt tình giúp đỡ HV		
7	Hỗ trợ cho các tổ chức / sáng kiến của HV hoạt động		
8	Chú ý tổ chức/ củng cố môi trường/ quan hệ để dạy học		
9	Chọn đủ BN và chủ đề dạy học theo chương trình / mục tiêu– Những mặt bệnh thiếu được thay bằng cách dạy khác		
10	Tạo điều kiện cho HV được làm/ tiếp xúc với phương tiện/ hồ sơ		
11	Chú ý dạy tổ chức/quy chế/ lễ lối/phác đồ/kinh tế Y tế		
12	Làm gương, chú ý dạy giao tiếp/ thái độ nhân văn / y đức		
13	Quan sát khi HV làm việc, có phản hồi kịp thời		
14	Dùng bảng kiểm để giúp HV tự tập/ tự phản hồi thực hành		
15	Dùng bộ test kèm đáp án để giúp tự lượng giá lý thuyết		
16	Chuẩn bị phim ảnh, xét nghiệm, điện đồ, băng hình để dạy		
17	Chuẩn bị công cụ mô phỏng/ đồ dùng để HV tự luyện tập		
18	Dùng Công cụ: bài tập tình huống/ PMP, Sơ đồ diễn tiến, chu trình phản ánh và GQVĐ để dạy tư duy/ ra Quyết định		
19	Tự hạn chế thuyết trình dài, giúp HV tự phát hiện/ tự nói lên		
20	Tăng cường tư vấn cá nhân và dạy nhóm nhỏ		
21	Sử dụng phương pháp minh họa LS và thảo luận LS kiểu giải quyết VĐ và Dạy học dựa trên năng lực (lồng ghép KAP): tuần 2 lần		
22	Sử dụng giao ban để tổ chức/ chỉ dẫn tự học (hàng ngày)		
23	Sử dụng đi buồng / điểm bệnh để giám sát, chỉ đạo tự học (tuần 2 lần)		
24	Dạy học trong phiên trực (hoặc giao việc và kiểm tra trực)		
25	Lượng giá thường xuyên và định kỳ		
26			

Đạt: nếu có trên 20 phẩm chất

Không đạt: nếu có dưới / bằng 20 phẩm chất hoặc không có một trong các số 2,5,9,12,13,19,25. Xin ghi nhớ các mục đó để tự điều chỉnh ngay!

Phụ lục 12

**BẢNG KIỂM GIÁM SÁT / TỰ LƯỢNG GIÁ
BUỔI DẠY HỌC THỰC HÀNH LS**

Tên bài / chủ đề:..... Đối tượng HV: Số lượng HV:.....

Số tiết học: ... Nơi học: Người dạy học:

Người giám sát: Ngày giám sát:

TT	Nội dung	Có	Không	Ghi chú
1	Chuẩn bị tốt phương tiện, điều kiện, địa điểm			
2	Có kế hoạch dạy học ngày / tuần / tháng.			
3	Giao nhiệm vụ trước, rõ ràng cho HV, có giám sát			
4	GV Quan sát và hỗ trợ khi HV làm việc với BN			
5	Thảo luận về mục tiêu học tập với HV			
6	HV chủ động (hỏi, khám, trình bày, nêu vấn đề...), GV hỗ trợ nhưng không làm thay, hạn chế thuyết trình dài lý thuyết/ độc thoại			
7	Hướng dẫn HV làm việc theo hướng giải quyết vấn đề hoặc Dựa trên năng lực			
8	Không khí tích cực, nhiều HV tham gia			
9	Tác phong, cử chỉ GV đúng mực, tôn trọng BN và HV; thái độ thân ái, động viên, không phê phán			
10	GV diễn đạt rõ ràng, câu chữ dễ hiểu			
11	GV làm thị phạm mẫu mực, theo bảng kiểm / quy trình chuẩn, yêu cầu HV dùng B.kiểm			
12	Nếu học mô phỏng, HV thực tập từng đôi, một người đọc bảng kiểm và phản hồi, một người làm. GV cầm tay chỉ việc/ uốn nắn cụ thể			
13	GV lồng ghép dạy giao tiếp, y đức, thái độ nhân văn và cá biệt hoá, sử dụng đóng vai			
14	GV chú ý dạy phát triển kỹ năng trí tuệ, không chỉ tập trung vào thủ thuật (bài tập tư duy, chu trình GQVĐ, chu trình phản ánh...)			
15	Dạy mở rộng/ cho xem thêm các trường hợp/ phim ảnh/CD/ tư liệu phi lâm sàng khác			
16	Lượng giá kết hợp với tự lượng giá trước, trong hoặc sau khi học – Xem sổ thực tập.			
17	Cùng HV giải đáp, kết luận / tổng kết			
18	Dành thời gian cho HV tự phản ánh/ ghi chép			
...				

Đạt: nếu có bằng hoặc trên 12 khoản (2/3)

Không đạt: dưới 12 khoản, hoặc không có một trong các khoản 1, 6, 7, 13, 16, 17

Bài 5

DẠY HỌC TẠI THỰC ĐỊA CỘNG ĐỒNG

MỤC TIÊU

1. Giải thích ba lợi ích của việc dạy học tại thực địa – cộng đồng.
2. Liệt kê các mục tiêu và nội dung chính của dạy học tại thực địa cộng đồng.
3. Mô tả các phương pháp dạy học trong ba giai đoạn của quá trình dạy học tại thực địa cộng đồng.
4. Trình bày bốn đặc điểm của phương pháp học tập trên cơ sở cộng đồng (CmBL).

1. LÝ DO VÀ LỢI ÍCH CỦA VIỆC DẠY HỌC TẠI THỰC ĐỊA – CỘNG ĐỒNG

Trong khi dạy và học về các khoa học sức khỏe, thầy và trò không chỉ làm việc trong các phòng học, các labô hay bệnh viện. Nếu chỉ học ở những địa điểm này, họ có nguy cơ là xa rời thực tế sinh động đang diễn ra tại các cộng đồng dân cư, các vùng địa lý, các khu vực xã hội – kinh tế – văn hoá khác nhau. Mặt khác, họ khó hình thành các năng lực y học cộng đồng vốn rất cần thiết cho cán bộ y tế.

Chính vì vậy, các chương trình và kế hoạch học tập đều yêu cầu thầy và trò phải có thời gian làm việc trên thực địa, tại các cộng đồng.

Dạy và học tại thực địa – cộng đồng mang lại nhiều *lợi ích* lớn:

1.1. Giúp học viên thích ứng với môi trường hoạt động tại cơ sở

Quá trình học tập thường được tổ chức tại các tuyến cao (giảng đường, phòng khám bệnh, hiệu thuốc, bệnh viện, phòng thí nghiệm ...). Con người, môi trường, kỹ thuật và điều kiện trang thiết bị ở đó không giống như ở tuyến cơ sở.

Nội dung học tập, nhất là các nội dung thực hành, có thể bị thiên lệch về hướng y học cá nhân, bị lôi cuốn vào công tác khám chữa bệnh hoặc y sinh học, hoặc các nội dung nghiệp vụ của tuyến cao. Học viên có thể xao lãng các nội dung của Y học cộng đồng – Y học gia đình một xu thế tiến bộ và hiệu quả của công tác bảo vệ sức khỏe – và sẽ khó thích ứng khi làm công tác tại tuyến cơ sở, tại cộng đồng.

Tổ chức cho họ học tập và làm việc tại cộng đồng chính là giúp họ giữ được mối quan hệ với cộng đồng, thích ứng với các chức năng và hoạt động tương lai của họ tại các tuyến y tế sát dân. Họ sẽ được học tập và rèn luyện về các nội dung và các kỹ năng khác với các kỹ năng chăm sóc sức khỏe cá nhân (như chẩn đoán cộng đồng, giao tiếp với nhân dân và các đoàn thể xã hội, lập kế hoạch giải quyết một vấn đề sức khỏe công cộng, đánh giá hiệu quả của các dịch vụ/ các dự án y tế ...). Những kiến thức và kỹ năng của Y học cộng đồng này sẽ hoàn thiện và nâng cao năng lực của các học viên, để đáp ứng với các nhu cầu mới của công tác bảo vệ sức khỏe.

1.2. Giúp cho việc học tập trở nên sinh động, cụ thể, thực tế và trực tiếp hơn

Nhiều nội dung học tập mang tính trừu tượng và khái quát, nên có thể khô khan, khó hiểu hoặc khó nhớ. Khi làm việc trên thực địa các vấn đề này trở nên gần gũi và cụ thể nên sáng tỏ hơn và trở nên dễ hiểu, dễ nhớ. Thực tập cộng đồng chính là cụ thể hoá và minh hoạ cho các phân lý thuyết khó nắm bắt (như các vấn đề xã hội học, các vấn đề về đời sống, về kinh tế, văn hoá và phong tục tập quán và các cách ứng xử ...)

Trong môi trường làm việc tại cộng đồng, học viên buộc phải làm việc với những con người cụ thể trong các hoàn cảnh rất riêng biệt, nên họ sẽ trở nên linh hoạt, năng động hơn và sẽ sớm có kinh nghiệm về cuộc sống và nghề nghiệp.

1.3. Giúp học viên tập quen với việc tham gia công tác chăm sóc sức khỏe gia đình và cộng đồng

Trong khi làm việc tại cộng đồng học viên có thể tham gia thực hiện các chương trình/ dự án sức khỏe như nước sạch, vệ sinh môi trường, sức khỏe sinh sản ... khai triển tại tuyến cơ sở.

Họ cũng sẽ đi thăm các gia đình, tham gia chăm sóc sức khỏe tại nhà, nhận xét các vấn đề sức khỏe cộng đồng, tham gia lập kế hoạch, khai triển và đánh giá các dịch vụ sức khỏe...

Họ làm việc tại các cơ sở y tế sát dân với các nội dung chăm sóc sức khỏe ban đầu.

Các hoạt động trên sẽ giúp học viên được tham gia sớm vào việc phục vụ cho sự nghiệp bảo vệ sức khỏe, thực hiện việc vừa học vừa làm và có đóng góp thiết thực vào công tác y tế ở các địa phương.

* Trong khi nhấn mạnh các ưu thế của việc dạy và học tại cộng đồng, chúng ta cũng cần nêu lên các khó khăn và các bất tiện cần lưu ý khắc phục:

– Việc dạy học tại cộng đồng đòi hỏi những *điều kiện* tối thiểu như:

Giáo viên phù hợp; được đào tạo và nhiệt tình

Thời gian phù hợp (không quá ngắn – vào dịp thuận lợi ...)

Phương tiện cần thiết (đi lại, ăn ở, liên lạc ...)

Cộng đồng phù hợp (với nội dung/ chủ đề học tập – sẵn sàng hỗ trợ cho học viên ... Thường phải điều tra và lập quan hệ từ trước)

– Học viên thường làm việc **độc lập**, khác nhau, theo nhóm hoặc từng cá nhân, phân tán trên địa bàn rộng. Do vậy, thường khó thông tin liên lạc và khó quản lý học viên.

– Phải có kế hoạch trước và **chuẩn bị** kỹ lưỡng (cả cho thầy, trò và cộng đồng) về các mặt mục tiêu, nội dung, lịch làm việc, phương pháp học tập và giám sát ...

2. CÁC MỤC TIÊU VÀ NỘI DUNG CHÍNH TRONG DẠY HỌC TẠI THỰC ĐỊA – CỘNG ĐỒNG

Dạy học tại thực địa – cộng đồng cũng nhằm vào mục đích chung là hình thành nhân cách của người CBYT (nói tóm tắt là đức và tài). Các mục tiêu chung là dạy nghề, dạy phương pháp và dạy người đều thể hiện rõ nét trong dạy học tại thực địa – cộng đồng.

Dạy học tại thực địa – cộng đồng phải hướng trọng điểm vào việc giúp học viên hình thành các **năng lực y học cộng đồng**. Các năng lực này hình thành trên cơ sở hai lĩnh vực dạy và học.

2.1. Dạy và học kiến thức và kỹ năng y học cộng đồng

Y học cộng đồng đã phát triển mạnh, bao hàm nhiều kiến thức và kỹ năng, những điều tối thiểu học viên phải học là:

– Tìm hiểu, lượng giá và chẩn đoán cộng đồng – kỹ thuật điều tra thu thập, xử lý thông tin.

– Tìm hiểu, lượng giá và phát triển các vấn đề sức khỏe gia đình.

– Tìm hiểu các yếu tố địa lý, kinh tế, y tế, văn hoá xã hội của gia đình và cộng đồng.

– Phát hiện các yếu tố nguy cơ, tìm nguyên nhân, xác định các vấn đề sức khoẻ, lựa chọn ưu tiên.

– Đề xuất giải pháp, chọn chiến lược giải quyết vấn đề.

– Tìm hiểu các nguồn lực bên trong và bên ngoài cộng đồng – huy động các nguồn lực.

– Lập kế hoạch/ dự án cho các vấn đề sức khoẻ – tham gia nghiên cứu.

- Thực hiện kế hoạch, tổ chức, phân bổ các nguồn lực, điều hành, giám sát.
- Đánh giá các hoạt động/ dự án sức khỏe.
- Các kỹ năng giao tiếp, tư vấn, giáo dục sức khỏe, vận động ủng hộ, huy động cộng đồng, lồng ghép liên ngành.
- Kỹ thuật vãng gia – Chăm sóc sức khỏe tại gia đình.
- Tham gia thực hiện các chương trình/ hoạt động sức khỏe tại địa phương: Tiêm chủng, Dinh dưỡng, Kế hoạch hoá gia đình, Sốt rét, phòng chống dịch bệnh và tệ nạn XH, Phòng chống thiên tai – thảm hoạ ...
- Tham gia các hoạt động quản lý tại y tế cơ sở, viết báo cáo, biểu mẫu, sổ sách.

Như vậy, nội dung cơ bản của dạy và học Y học cộng đồng là xác định các **vấn đề sức khỏe đặc thù** của các cộng đồng nhỏ và đưa ra các **giải pháp xử lý đặc hiệu** cho cộng đồng đó bằng cách huy động sự **tham gia chủ động** của cộng đồng bằng các **nguồn nội lực**.

2.2. Dạy và học thái độ và y đức

Dạy học tại thực địa cộng đồng là dịp tốt để rèn luyện học viên về các mặt thái độ và y đức.

Học viên sẽ học được các thái độ phù hợp khi tiếp xúc với nhân dân, người bệnh, những người lãnh đạo cộng đồng và các đoàn thể. Giáo viên nên hỗ trợ học viên bằng cách giúp họ tổ chức các mối quan hệ, các cuộc tiếp xúc, nêu lên các bình luận và cung cấp thông tin phản hồi cho họ.

Học viên cũng được rèn luyện về y đức khi biểu lộ sự tận tâm, sự thông cảm hay chăm sóc sức khỏe các gia đình và cộng đồng.

3. PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC TẠI THỰC ĐỊA – CỘNG ĐỒNG

Bản chất của phương pháp dạy học tại thực địa cộng đồng là một **quá trình tự học thực hành trong cộng đồng** của học viên do giáo viên chỉ đạo (hỗ trợ và quản lý).

Ở đây, sự phối hợp hài hoà giữa các hoạt động của thầy và trò là cần thiết, nhưng cần bản vẫn là các **hoạt động tích cực, chủ động của học viên**, GV không thường xuyên có mặt, do đó vai trò quan trọng của GV là **tổ chức và quản lý**. Đặc điểm chính của quá trình học tập ở đây là **sự phân tán** và sự **độc lập** của học viên. Quá trình này có ba giai đoạn:

3.1. Chuẩn bị dạy học tại thực địa – cộng đồng

Việc chuẩn bị phải được tiến hành chu đáo từ trước.

- Nên tổ chức cho **tiền trạm** đi trước để chuẩn bị tại địa phương

– **Kế hoạch dạy học** phải được công bố trước cho cả giáo viên, học viên và người lãnh đạo cộng đồng. Kế hoạch dạy học bao hàm cả kế hoạch giám sát và đánh giá.

Thời gian phải phù hợp (tránh những ngày thời tiết không phù hợp hoặc cộng đồng quá bận rộn).

Nếu cần tập hợp cộng đồng, cần có sự tham gia của các thành viên cộng đồng hoặc địa điểm, trang bị cũng đều phải có kế hoạch trước.

Tóm lại, kế hoạch cần phải rõ ràng về các yếu tố thời gian, nhân lực, hậu cần, kinh phí.

– Nội dung học tập

Mục tiêu học tập phải được công bố và giải thích cho học viên.

Nội dung học tập bao gồm các chủ đề, các chỉ tiêu phải đạt (cho tập thể và cho từng cá nhân) phải được thông báo cho mọi học viên.

– **Phương pháp học tập:** là phần phải chuẩn bị thật kỹ trước khi tổ chức học tập tại cộng đồng. Phương pháp học tập tại cộng đồng không giống với cách học tại giảng đường, labô hay bệnh viện. Giáo viên và bạn học thường không có mặt đầy đủ. Mỗi học viên phải độc lập và chủ động làm việc theo kế hoạch. Ở đây, sự tự giác và tính kỷ luật có vai trò rất quan trọng.

Phương pháp học tập cũng không phải là nghe giảng, ghi chép và học bài hoặc hỏi bệnh, khám bệnh, làm thí nghiệm như khi học tập ở trường. Học viên học tập thông qua thăm hỏi, giao tiếp, quan sát và tư vấn cho nhân dân. Đối tượng làm việc không phải là một cá nhân người bệnh mà là chẩn đoán các vấn đề sức khỏe và giải quyết vấn đề sức khỏe cho cả cộng đồng.

Học viên thường chưa quen với cách làm việc mới này, nên thường phải tập huấn hoặc cho ôn tập cẩn thận trước khi tổ chức học tập tại cộng đồng.

Mỗi học viên phải có nhật ký thực tập, ghi chép đầy đủ các hoạt động và các kết quả đạt được. Nhật ký thực tập cũng là căn cứ để trình bày với giáo viên trong các đợt giám sát định kỳ và là tài liệu để chuẩn bị viết báo cáo hoặc tiểu luận.

3.2. Tiến hành dạy học tại thực địa – cộng đồng

Thực chất của giai đoạn này là các hoạt động độc lập chủ động của học viên theo kế hoạch, theo lịch, nhằm đạt được các mục tiêu và các kết quả đã định. Các hoạt động của học viên đã được ghi ở mục 2.

– Hoạt động của giáo viên là tiến hành các đợt giám sát hỗ trợ và tư vấn, với các nhiệm vụ chính là:

– Đọc và nhận xét nhật ký thực tập.

– Quan sát các việc làm của học viên, kết hợp với nghe báo cáo và phỏng vấn về việc đã làm.

- Cho học viên các phản hồi, nhận xét và điều chỉnh để chất lượng học tập tốt hơn.
- Giảng giải, hướng dẫn tại chỗ nếu học viên chưa biết cách làm hoặc còn lúng túng.
- Hỗ trợ, giúp tháo gỡ các khó khăn khi cần thiết (thí dụ: giúp thuyết phục người lãnh đạo cộng đồng, giúp tổ chức cuộc họp liên ngành ...).
- Hợp mặt với từng nhóm theo lịch để xem xét tiến độ và điều chỉnh công việc.
- Khi cần thiết có thể triệu tập các nhóm để cùng làm việc về một chủ đề chung (nhưng không nên thuyết trình dài hoặc sử dụng các phương pháp dạy học tập thể như khi ở trường).
- Khuyến khích HV tự suy nghĩ, tự ghi chép, tự tìm kiếm thông tin (sách báo và điện tử), tổ chức liên lạc/ thông tin, kể cả các phương pháp dạy học từ xa qua thư tín hoặc Internet và làm các bài tập tư duy.

3.3. Đánh giá học viên trong dạy học tại thực địa – cộng đồng

Việc đánh giá học viên thường được tiến hành cho từng cá nhân hoặc theo nhóm. Khó thực hiện đánh giá thường xuyên, vì học viên thường phân tán.

Thông thường, giáo viên tổ chức đánh giá định kỳ kết hợp với giám sát hỗ trợ và tư vấn (như đã nói trên).

Giáo viên nên công bố các định mức, các chỉ tiêu kèm theo các bảng kiểm hoặc tiêu chuẩn để giúp học viên tập tự đánh giá.

Đánh giá cuối cùng thường được tiến hành theo nhiều cách:

- Xem xét riêng kết quả học tập của học viên, cho điểm báo cáo hoặc tiểu luận, cho điểm các bài tập tư duy, sổ nhật ký thực tập, kết hợp với các nhận xét của nhóm và của địa phương – Học viên phải viết báo cáo thực tập để làm cơ sở cho việc đánh giá cuối cùng. Người đánh giá là giáo viên hướng dẫn hoặc phụ trách đợt học tập tại cộng đồng.
- Tổ chức cho học viên hoàn thành các tiểu luận và báo cáo trước tập thể (nên có cán bộ địa phương và giáo viên kiêm chức) và một nhóm giáo viên hoặc một hội đồng giám khảo. Hình thức này thường được tổ chức sau kỳ thực tập cuối khoá hoặc thực tập tốt nghiệp. Tập thể giám khảo cần thống nhất thang điểm để tăng cường tính tin cậy khi đánh giá các tiểu luận hoặc các báo cáo thực tập thực địa tại cộng đồng.

4. KHÁI NIỆM VỀ XU HƯỚNG HỌC TẬP DỰA TRÊN CỘNG ĐỒNG

(CmBL: Community based learning) Chú ý không nhầm lẫn với Competency – based learning cũng viết tắt là CBL: học tập dựa trên năng lực; để dễ phân biệt, sẽ viết tắt là CpBL.

4.1. Lý do xuất hiện và lợi ích

Y học cộng đồng đã trở thành một khoa học rất cần thiết cho sự nghiệp bảo vệ sức khỏe. Khoa học này nhấn mạnh sự cần thiết phải xác định các vấn đề sức khỏe đặc thù của từng cộng đồng để đưa ra các giải pháp đặc hiệu nhằm giải quyết vấn đề cho cộng đồng cụ thể đó, với sự tham gia chủ động của cộng đồng. Một xu thế nổi bật Y học cộng đồng với Y học Lâm sàng là Y học gia đình đang tỏ ra rất thiết thực và được ủng hộ ở nhiều nơi (trong đó đã hình thành đôi tượng đào tạo riêng như Bác sĩ gia đình, Điều dưỡng gia đình...)

Các năng lực y học cộng đồng rất quan trọng cho người CBYT tương lai; vì vậy họ phải được học tập có hiệu quả để giúp họ tiếp cận được với các kiến thức, kỹ năng của y học cộng đồng (vốn khác biệt với Y học lâm sàng hoặc Y sinh học)

Môi trường học tập tại giảng đường, bệnh viện, các labô y học và cơ sở thực hành tại các tuyến cao không hoàn toàn phù hợp cho việc hình thành các năng lực y học cộng đồng. Họ phải được tiếp xúc với cộng đồng, được làm việc và học tập trong môi trường sinh động, cụ thể của tuyến y tế sát dân nhất. Tại đó các kiến thức, kỹ năng đặc biệt như chẩn đoán cộng đồng, giải quyết các vấn đề sức khỏe cộng đồng, lồng ghép liên ngành, tổ chức vận động quần chúng ... sẽ có điều kiện thuận lợi hơn để học tập và rèn luyện.

Trên cơ sở của nhu cầu học tập đó, đã nảy sinh một phương pháp học tập đặc biệt: học tập trên cơ sở cộng đồng (CmBL).

Các lợi ích đặc biệt của phương pháp CmBL đã được nêu lên tại mục 1 trên đây.

4.2. Các đặc điểm của phương pháp học tập trên cơ sở cộng đồng

4.2.1. Mục tiêu và nội dung học tập là Y học cộng đồng

Các ngành y học lâm sàng hoặc y sinh học có xu thế hướng vào cá nhân, khi cá nhân đó không khỏe mạnh (hoặc ốm đau).

Y học cộng đồng hướng vào sức khỏe của cộng đồng (trong đó có cả các cá nhân ốm đau).

Các môn học trọng điểm (core courses) của y học cộng đồng thường là Y Xã hội học, Thống kê sinh học, Dịch tễ học, Dân số học, Môi sinh học, Kinh tế y tế, Pháp lý, Quản lý y tế ...

Các hoạt động học tập đều hướng về cộng đồng (thí dụ: chẩn đoán cộng đồng, giải quyết vấn đề sức khỏe cộng đồng, vận động cộng đồng ...)

4.2.2. Địa điểm học tập là cộng đồng

Thay vì giảng đường hoặc bệnh viện, học viên phải học tập ngay tại cộng đồng: các làng bản, xóm chợ, chợ, trường học và các gia đình....

Ngoài các cơ sở học tập tại các tuyến cao, họ còn làm việc tại tuyến y tế cơ sở là nơi sát dân và là nơi tiến hành chăm sóc sức khỏe ban đầu cho nhân dân.

4.2.3. Cộng đồng tham gia đào tạo: cộng đồng vừa là nguồn tri thức, vừa là đối tượng phục vụ

Khi học tập tại cộng đồng, học viên sẽ tiếp xúc với các thành viên của cộng đồng: các bà mẹ và trẻ em, các cụ già, những người lãnh đạo cộng đồng, đại diện của các ban ngành và các đoàn thể, các CBYT cơ sở.....

Những người này là nguồn thông tin sinh động cho học viên (ngoài những thông tin từ giáo viên, từ sách vở.....). Chính họ sẽ giúp cho học viên tiếp thu được những kinh nghiệm sống và kinh nghiệm nghề nghiệp rất cụ thể và đa dạng. Cộng đồng là người thầy của học viên và có thể là của cả giáo viên (về một phương diện nào đó).

Đồng thời các thành viên của cộng đồng cũng là đối tượng để tuyên truyền vận động, giáo dục sức khỏe, lồng ghép liên ngành và huy động nguồn lực nhằm phục vụ cho sự nghiệp nâng cao sức khỏe của cộng đồng.

Các thành viên của cộng đồng cũng chính là các nhóm đối tượng đích (target group) hay người hưởng lợi, người phục vụ. Đó là nhóm bà mẹ của dự án sức khỏe sinh sản, đó là trẻ em của các chương trình phòng chống: tiêu chảy, suy dinh dưỡng và nhiễm khuẩn hô hấp cấp, đó là dân cư miền núi của các chương trình phòng chống Sốt rét và Bướu cổ.....

4.2.4. Phương pháp học tập có nhiều xu thế cách tân

– *Xu thế lồng ghép*, không học rời rạc từng môn học riêng lẻ mà lồng ghép trên cơ sở vấn đề (PBL: Problem based learning). Các chủ đề lồng ghép là các vấn đề sức khỏe ưu tiên: Bệnh nhiễm khuẩn, tai nạn và thảm họa, sốt rét, suy dinh dưỡng, sức khỏe sinh sản, bệnh lây đường tình dục và HIV – AIDS...

– *Xu thế thực hành và thực tế*, mục tiêu học tập hướng vào việc hoàn thành các nhiệm vụ nghề nghiệp (task – based) hoặc **hình thành các năng lực** (competency based learning CpBL), tập trung vào khả năng **Giải quyết vấn đề**. Nhiệm vụ nghề nghiệp hoặc năng lực đều lấy kỹ năng thực hành (bao gồm ba loại kỹ năng: thao tác – giao tiếp – tư duy hoặc Tay – Tâm – Trí: 3T) làm cơ sở để chọn lọc các kiến thức và thái độ phù hợp. Không lựa chọn các kiến thức và thái độ không phục vụ trực tiếp cho việc hình thành kỹ năng thực hành.

Học viên thường xuyên làm việc tại cộng đồng và va chạm hàng ngày với các sự việc cụ thể nên tính thực hành – thực tế rất cao.

– *Xu thế tích cực – chủ động và tự học được đề cao*

Khi học tập tại cộng đồng, học viên thường phải làm việc độc lập hoặc làm việc trong nhóm nhỏ, nên họ phải chủ động và tích cực hơn.

Việc học tập chủ yếu thông qua các hoạt động (ít lên lớp nghe giảng hoặc kiến tập tại bệnh viện) nên học viên phải tham gia trực tiếp vào các sự việc như “người trong cuộc”.

Do đó, học viên được tích cực hoá và việc tự học, tự rèn luyện của họ có điều kiện tốt để phát triển.

Bài tập: Chuẩn bị một đề cương để dạy học tại thực địa CD cho bộ môn hoặc môn học của bạn theo mẫu sau (trao đổi ý kiến với giáo viên hoặc bạn học để bổ sung)

Bài tập chuẩn bị đề cương Dạy – học tại thực địa CD

Tên đợt thực tập:.....; Đơn vị:.....; Thời gian:.....; Địa điểm:.....

– Chuẩn bị: (Tiền trạm, thông báo kế hoạch, dự trù, tập huấn...)

– Tiến hành:

Mục tiêu HT	Hoạt động HT	3L + T + Đ					Giám sát	Đầu ra
		Nhân lực	Vật lực	Tài lực	Thời gian	Địa điểm		
1.	1A. 1B.							
2.	2A. 2B.							

– Đánh giá (Xem sổ thực tập, ý kiến địa phương, bài tập tư duy, báo cáo tiểu luận)

TỰ LƯỢNG GIÁ

Trả lời ngắn các câu hỏi từ 1 đến 10

1. Ba lợi ích lớn của dạy học tại thực địa – cộng đồng:

- A.
- B.
- C.

2. Hai lĩnh vực dạy và học tại cộng đồng:

- A.
- B.

3. Ba giai đoạn của quá trình dạy học tại cộng đồng:

- A.
- B.
- C.
4. Năm việc cần làm để chuẩn bị cho dạy học tại cộng đồng:
- A. Kế hoạch dạy học
- B.
- C. Lịch học tập
- D. Yêu cầu của báo cáo và tiểu luận
- E.
5. Hai cách đánh giá cuối cùng (đánh giá kết thúc) trong dạy học tại cộng đồng:
- A. Giáo viên chấm điểm báo cáo thực tập hoặc tiểu luận
- B.
6. Bốn đặc điểm của phương pháp học tập trên cơ sở cộng đồng:
- A. Mục tiêu và nội dung học tập là Y học cộng đồng
- B.
- C.
- D.
7. Y học lâm sàng nghiên cứu và giải quyết bệnh tật của các cá nhân, còn y học cộng đồng nghiên cứu và giải quyết các vấn đề
8. Tại cộng đồng học viên thường làm việc độc lập và phân tán, gây khó khăn cho việc(A)..... và ...(B).....
9. Bản chất của phương pháp dạy học tại thực địa cộng đồng là một quá trình(A)..... trong(B)..... của(C).... do giáo viên chỉ đạo.
10. Nhà trường nên coi cơ sở thực tập thực địa là ... và nên đầu tư duy trì ổn định.

Trả lời đúng, sai các câu sau bằng cách đánh dấu X vào ô thích hợp

TT	Câu hỏi	Đúng	Sai
11	Khi học tập tại các phòng khám, buồng bệnh, labô xét nghiệm học viên có thể bị thiên lệch về phía chăm sóc cá nhân người bệnh.		
12	Dạy và học y học cộng đồng là xác định các vấn đề sức khỏe phổ biến và đưa ra các giải pháp chung cho các cộng đồng.		
13	Dạy và học tại cộng đồng không thuận lợi cho việc giáo dục y đức và thái độ, cần kết hợp các phương pháp khác.		

TT	Câu hỏi	Đúng	Sai
14	Phương pháp dạy và học tại thực địa – cộng đồng cũng giống như tại các địa điểm học tập và thực tập khác.		
15	Hoạt động của giáo viên tại thực địa là giám sát hỗ trợ và tư vấn cho học viên.		
16	Cộng đồng là nguồn tri thức và là đối tượng để tác động và phục vụ của học viên.		
17	Khi đang học tại cộng đồng, cần xác định riêng biệt, độc lập và đồng thời các mục tiêu kiến thức và kỹ năng.		
18	Xu thế lồng ghép trong dạy học tại cộng đồng là hoà nhập các môn học trên cơ sở các vấn đề sức khỏe.		

Chọn một câu trả lời tốt nhất cho câu 19 bằng cách đánh dấu ✓ vào câu đã chọn

19. Khi dạy học tại cộng đồng, giáo viên nên

- A. Tập trung học viên tại nơi phù hợp để giảng dạy
- B. Triệu tập học viên định kỳ để giải đáp thắc mắc
- C. Hàng ngày kiểm tra công việc và sổ nhật ký thực tập
- D. Hỗ trợ tổ chức tự học và giám sát
- E. Giao chỉ tiêu và hướng dẫn viết tiểu luận / báo cáo

Bài 6

CÁC PHƯƠNG TIỆN DẠY HỌC

MỤC TIÊU

1. Kể ưu nhược điểm và nêu điều lưu ý khi sử dụng với bảng, giấy lớn, giấy trong, máy chiếu, tranh vẽ, mô hình.
2. Luyện tập sử dụng các phương tiện trên.

Nhiều phương tiện kỹ thuật đã xâm nhập vào công việc dạy học và đã hỗ trợ đắc lực cho cả thầy và trò. Kiểu “dạy chay” đã có điều kiện để khắc phục (không còn chỉ mô tả bằng ngôn ngữ, mà đã có nhiều phương tiện giúp minh họa, nhiều khi còn thực và dễ hiểu hơn vật thật). Trong nhiều trường hợp, đã có thể thay thế khách hàng / người bệnh thật (ngày càng khó tiếp cận để dạy học) bằng các phương tiện mô phỏng; có nhiều vật mô phỏng (simulators) rất hiện đại và đáp ứng được nhu cầu học và tập rất phức tạp (như các mô hình để học phẫu thuật, học gây mê–hồi sức, học nghe các tiếng bệnh lý ở tim–phổi...). Nhóm phương tiện cho phép sử dụng nhiều giác quan để tăng cường hiệu quả học tập (thường gọi là phương tiện nghe–nhìn audio–visuals) đã rất phổ biến, dễ sử dụng và không quá đắt như trước đây. Người ta đã thực nghiệm và chứng minh được rằng trong một số trường hợp học trên các phương tiện thực hành mô phỏng cho kết quả tốt hơn, nhanh hơn là chỉ được “kiến tập” trên người thật hoặc tình huống thật (như học xử trí các trường hợp trên kịch bản video, học soi đáy mắt với các slides chụp hình đáy mắt bệnh lý, học gây mê–hồi sức với các simulators đã chương trình hoá mọi tình huống...).

Phương tiện truyền thông tin / tri thức đã góp phần quan trọng vào việc thay đổi phương pháp và cộng nghệ dạy học. Ban đầu con người vừa là nguồn vừa là phương tiện truyền (lúc sơ khai chủ yếu là truyền khẩu với các động tác và các mẫu vật cụ thể...); Sau đó có chữ viết (cũng bắt đầu bằng chữ tượng hình và chữ ghi ý, rồi có bộ chữ cái để ghi âm), lúc này thêm sách vừa là nguồn vừa là phương tiện truyền thông tin. Rồi điện thoại, Radio và vô tuyến truyền hình tham gia vào quá trình này. Gần đây, công nghệ số với Internet đã tạo ra cách mã hoá nhiều loại nguồn thông tin (tiếng nói, chữ viết, hình động, âm thanh...) đã tạo ra bước nhảy vọt trong cả nguồn và phương tiện truyền thông tin.

1. Phấn viết – bảng đen / xanh

Ưu điểm

- Được coi là thông thường, dễ dùng và không đắt. Có thể quay lật.
- Không cần phải chuẩn bị trước. Tuy vậy nếu giảng viên sẵn sàng phấn màu, khăn lau và viết / vẽ trước điều cần thiết thì tốt hơn.
- Đặc biệt rất tiện lợi khi phải trình bày các dãy số, các chi tiết, công thức toán học và hoá học thường xuyên phải xoá.

Nhược điểm

- Người nói quay lưng về phía học viên, nói với bảng và quên mất HV.
- Tâm nhìn hạn chế. Không lưu giữ được các chi tiết đã xoá.
- Bụi, bắn tay và quần áo.
- Khó gây ấn tượng hoặc các hiệu quả đặc biệt khác.

Lưu ý

- Viết cho học viên xem chứ không phải cho bản thân. Viết chữ in hoa hay tô đậm để làm rõ hơn. Có thể nhờ học viên hoặc người phụ viết giúp, để tránh quay mặt vào bảng quá lâu.
- Trình bày gọn gàng, viết lược các ý chính, không viết quá nhiều chữ, có thể chia 2 cột: dàn ý và các chi tiết / minh hoạ.
- Lau bảng nếu phần đó không còn cần dùng nữa. Tránh viết lộn xộn!
- Dùng phấn màu, gạch chân và các dấu hiệu để nhấn mạnh.

2. Bảng trắng hoặc bảng nhựa/ bảng dạ/ bảng xốp

Ưu điểm

- Viết trơn, sạch, không bụi, sáng sủa và ít gây tiếng động hơn.
- Có thể sử dụng với chức năng như một màn hình cho máy đèn chiếu.
- Có thể dán / ghim các đề can hình lên trên bảng và thay đổi hình. Nếu bảng nhiễm từ thì có thể gắn giấy / đề can bằng các viên từ.

Nhược điểm

- Người nói quay lưng lại học viên (nếu không viết trước).
- Chỉ có thể nhìn thấy trong tâm nhìn hạn chế. Có thể gây loá mắt.
- Vận chuyển khó, dù không lớn.
- Bút dạ dễ bị khô mực (chỉ mua loại bút có mực kèm theo). Nhầm mực!
- Đôi khi xoá không sạch (phải dùng cồn hoặc dịch tẩy rửa).

Lưu ý: như trên

3. Giấy khổ lớn A0 (Giấy dùng cho bảng lật)

Ưu điểm

- Có thể dùng như phấn viết bảng, hoặc viết/vẽ sẵn lên giấy trước.
- Đặc biệt phù hợp cho các tóm tắt một lần, rồi có thể dùng lại cho nhiều lần khác, hoặc treo tường để thường xuyên xem lại (TD: mục tiêu, nội quy, các nội dung quan trọng của lớp học cần ôn tập thường xuyên...).
- Người trợ giảng hoặc một học viên có thể viết giúp để GV không phải quay lưng về phía HV.
- Nhanh chóng. Tránh bụi bẩn và thời gian xóa.
- Dễ vận chuyển và dễ mua (chỉ mua giấy in báo thông thường – newsprint – không mua giấy vẽ croquis vì đắt).
- Học viên có thể ghi ý kiến khi thảo luận nhóm (làm bài tập và trình bày).

Nhược điểm

- Người nói quay lưng lại học viên (nếu không viết trước).
- Chỉ có thể nhìn thấy trong tầm nhìn hạn chế. Khó che từng phần.
- Chỗ trên trang giấy có hạn – Bút dạ đắt hơn phấn (nên mua loại có thể đổ mực).
- Không có khả năng gây ấn tượng hoặc các hiệu quả đặc biệt khác.

Lưu ý

- Các hình vẽ, chữ viết chuẩn bị trước phải được giữ gìn cẩn thận tránh nhoè, rách, quăn giấy (có thể ép plastic).
- Khi nào cần sử dụng mới lật lên.
- Lật giấy nhẹ nhàng để tránh bị nhăn, càng nhăn nhiều khi càng lật nhiều tờ. Tránh viết về một bên khi treo và lật giấy.
- Cách che từng phần: mỗi mục chính được che bằng một băng giấy trắng cố định bằng kẹp để có thể bỏ ra khi cần. Cách này cũng có thể áp dụng với các biểu đồ và hình.
- Luôn dự trữ bút để phòng trường hợp hết mực. Thay nắp bút ngay sau khi viết. Không ấn bút mạnh để khỏi hỏng ngòi bút.
- Hình vẽ có thể chuẩn bị trước mà không để người khác thấy bằng cách sử dụng bút chì màu vàng nhạt, khi dạy học mới tô đậm.
- Nhắc học viên viết to, rõ bằng chữ in hoa.

4. Đèn chiếu Overhead (Đèn chiếu sử dụng giấy trong)

Ưu điểm

- Người nói luôn đối diện với người nghe; có thể vừa nói vừa viết.

- Người không biết vẽ có thể tô lại.
- Cho phép có những hiệu ứng phức tạp: phim dương bản, che bớt từng phần, chồng hình nhiều lớp, چاپ thêm hình...
- Cho phép sử dụng màu.
- Không cần phải che kín ánh sáng bên ngoài và tắt đèn trong phòng học. người nghe vẫn có thể vừa xem vừa ghi chép.
- Học viên có thể trình bày bài tập hoặc viết ý kiến thảo luận nhóm để trình bày. Có thể tự chữa/ điều chỉnh ngay trên giấy trong: đó chính là biện pháp xuất chiếu nhanh tư duy thành hành vi để quan sát và điều chỉnh.

Nhuộc điểm

- Một số loại bút viết thường bị nhoè hoặc bay hơi trên nền giấy trong – nên dùng mực permanent.(Mua bút kèm theo mực).
- Các thiết bị cần thiết đều công kênh (đèn chiếu, màn hình). Phải có nguồn điện. Có loại đèn chiếu và màn hình có thể xách tay được, song cần có dây dẫn dài và ổ cắm phù hợp.

Lưu ý

- Đặt màn hình phù hợp, tạo điều kiện cho sự quan sát của mọi học viên và việc trình bày của người nói
- Nên viết to, ít, bằng chữ in hoa, sẫm. Không nên chụp trang sách. Không dùng màu nhạt, màu đỏ, vàng.

**Quy tắc số 10: một dòng tối đa chỉ nên có 10 chữ,
một trang có 10 dòng, chiều cao mỗi chữ 10 mm.**

- Sắp xếp các bản giấy trong theo đúng thứ tự cần trình bày để đỡ công tìm kiếm
- Luyện tập cách sử dụng những kỹ xảo khi dùng giấy trong: lấy ra, đặt vào, che từng phần, chồng hình/ghép hình và dùng que chỉ bằng đầu bút, không dùng que dài hoặc đèn laze.
- Đỉnh màn hình nghiêng về phía người nghe để không bị hình thang (đặt nghiêng ra trước 150).
- Tắt ngay đèn chiếu nếu không sử dụng đến (gây mỏi mắt, cháy bóng đèn).
- Thử bút viết trước để chắc chắn rằng mực viết không bị bay hơi.
- Dùng loại đèn có bóng đèn dự trữ – luôn sẵn sàng phương án thay thế khi mất điện, cháy bóng. Có ổ cắm phù hợp.
- Nếu trong một tiết học mà có quá 3–4 giấy trong thì nên cảnh giác xu thế thuyết trình dài, độc thoại, dễ gây ức chế.

4. Đèn chiếu và máy vi tính (phần mềm POWER POINT)

Ưu điểm

- Chữ, màu, trang trí đẹp – Thuận lợi cho thuyết trình có hệ thống, thứ tự...
- Có sẵn phần mềm chèn các hiệu ứng xuất hiện, đổi màu, âm thanh... thu hút sự chú ý.

Nhược điểm

- Dễ “chôn chân” GV đứng tại chỗ, nói dài một chiều, quay lưng lại phía HV, xa cách HV. HV ít tham gia hơn so với Overhead.
- Nếu dùng nhiều hiệu ứng lạ sẽ làm cho HV chú ý vào điều khác!
- Phải có điện, máy chiếu đắt tiền, đôi khi máy không tương thích, virus...

Lưu ý:

- Không dùng nhiều hiệu ứng phức tạp, màu lòe loẹt, không cài nhạc nền vì dễ gây mất tập trung.
- Thỉnh thoảng phải rời máy, đi về phía HV, duy trì giao tiếp hai chiều với học viên, kết hợp với các phương pháp dạy học tích cực và các phương tiện khác. Không được quay lưng vào học viên.
- Không được chiếu đèn đỏ laser vào mắt HV. Không dùng que chỉ. Nên chỉ trên màn hình bằng con trỏ chuột hoặc bôi màu các từ cần thiết.
- Không dùng quá nhiều slide, viết quá nhiều chữ. Nếu trong một tiết học mà có quá 3–4 khuôn hình thì nên cảnh giác xu thế thuyết trình dài, độc thoại, dễ gây ức chế.

5. CD, DVD, Băng VIDEO, Phim Nhựa

Ưu điểm

- Có hình động, thuận lợi để trình diễn/học tập thao tác /thủ thuật/công việc, nhất là ở những nơi khó tiếp cận (phòng mổ, nơi nguy hiểm, quá xa...)
- Có màu, tiếng, nhạc để học cảnh quan, môi trường, sự kiện...
- Có thể phóng to, đặc tả (như cảnh tế bào sinh sản, hoa nở...); có thể xem lại, quay chậm...
- Học viên có thể tự ghi tiếng, ghi hình về các hoạt động của mình (thí dụ: Bài nói chuyện sức khỏe trước một nhóm thai phụ, các thao tác đã làm khi thực tập cho người bệnh nặng ăn bằng ống thông...) để sau đó bình luận và điều chỉnh. Có thể dùng như biên bản ghi hình khi lượng giá kỹ năng.
- Giáo viên có thể ghi lại các thao tác mẫu đã được tiến hành thật thị phạm để sau đó chiếu trong các buổi học thực hành, chú ý chỉ ghi lại những điều thật thiết thực, không cố ý làm thành một “tác phẩm đầy đủ” như phim truyền hình!

Học viên có thể sử dụng các đoạn ghi hình này để thực tập và ôn tập (đặt sẵn đĩa ghi hình trong phòng thực hành).

Với các bài học mới, bài học khó hoặc với các giáo viên chưa có kinh nghiệm, có thể ghi lại buổi dạy thử để sau đó xem lại và điều chỉnh.

Nhược điểm

- Tâm lý “xem phim” của HV: không chú ý, thư giãn, không thấy điều cần học.
- Người ngồi xa nhìn không rõ.
- HV bị thu hút vào màu sắc, cảnh quan, tiếng nhạc...
- Thường có nhiều chi tiết, nội dung không phù hợp. Có thể quá dài.

Lưu ý:

- Chọn kỹ đoạn nội dung phù hợp, cần thiết. Không xem các phần khác.
- Sử dụng đúng lúc, thời gian ngắn; dùng xong tắt đi ngay.
- Hướng dẫn kỹ về cách và nội dung cần quan sát trước khi xem (có thể nêu thành yêu cầu, câu hỏi).
- Thảo luận và chỉ dẫn/ giải thích sau khi xem. Nếu cần phải cho xem lại
- Tốt nhất là người dạy học tự mình ghi lấy những điều cần thiết và phù hợp để dùng trong buổi học của mình (không đầy đủ, không câu kỳ...)

Nên chuẩn bị phương tiện ghi hình nghiệp dư (camera cá nhân, máy ghi hình kỹ thuật số...) và một đề cương ghi hình đơn giản, không phải một “kịch bản phân cảnh” chuyên nghiệp. Làm thử và thống nhất cách thể hiện trong nhóm “diễn viên”; chú ý đặc tả tỷ mỉ các chi tiết kỹ thuật, trung thành với Bảng kiểm chuẩn.

Có thể tham khảo mẫu giản dị trong Phụ lục: thí dụ về đề cương ghi hình thủ thuật bấm ối

6. Tranh vẽ, mô hình, vật mẫu

Ưu điểm

- Dễ kiểm, dễ dùng, không đắt
- Không cần điện hoặc điều kiện đặc biệt

Nhược điểm

- Hay hỏng, dễ xuống cấp
- Khó vận chuyển

Lưu ý

- Dùng đúng lúc, chọn lọc, dùng xong cất đi ngay.
- Sắp xếp thứ tự, bảo dưỡng, bồi dán, lau chùi, sơn lại...

7. Đèn chiếu đa năng (multimedia projector)

Có thể chiếu được các vật mẫu theo nhiều chiều; chiếu được cả tranh vẽ và trang giấy in (giống như đèn chiếu sách Epidiascope, nhưng rõ và đẹp hơn, không cần buồng tối). Có thể không tương thích với máy vi tính!

8. Đèn chiếu phim dương (Dia – positive slide projector):

Trình bày được các ảnh chụp vi thể, các tiêu bản màu...Tuy vậy cần phải chụp, tráng rửa phim, làm khung. Phải có máy chiếu và thường cần buồng tối.

Bài tập thảo luận nhóm: nêu ưu điểm, nhược điểm và điều cần lưu ý khi sử dụng các loại phương tiện nghe nhìn trên.

9. Tự làm các đồ dùng dạy học đơn giản, rẻ tiền để dạy thực hành bằng mô phỏng

Các đồ dùng / mô hình chính quy được chế tạo đẹp và giống thực tế phần nào. Nhưng chúng:

- Số lượng ít, không đủ cho mọi học viên được làm đến thông thạo.
- Hay hỏng, xuống cấp nhanh, khó tìm vật tư thay thế
- Có thể không giống thực tế (không mềm mại, không có hiệu ứng như trên người thật...).

Giáo viên / bộ môn có thể cùng với học viên tự tạo các đồ dùng đơn giản, rẻ tiền để sử dụng trong các buổi thực hành (học viên thường vui thích khi tham gia các việc này và họ sẽ hiểu biết sâu sắc hơn về bài học). Các đồ dùng này tuy thô thiển nhưng giúp cho mọi học viên có thể tự mình làm được các thao tác chính, được luyện tập đến thông thạo; điều đó tốt hơn rất nhiều so với những buổi thực hành mà họ chỉ được xem, không được làm hoặc sờ vào hiện vật. Yêu cầu là mỗi học viên đều có đồ dùng với số lượng đủ để thực tập. Bộ môn nên tổ chức để học viên cùng chuẩn bị đồ dùng trước buổi thực tập.

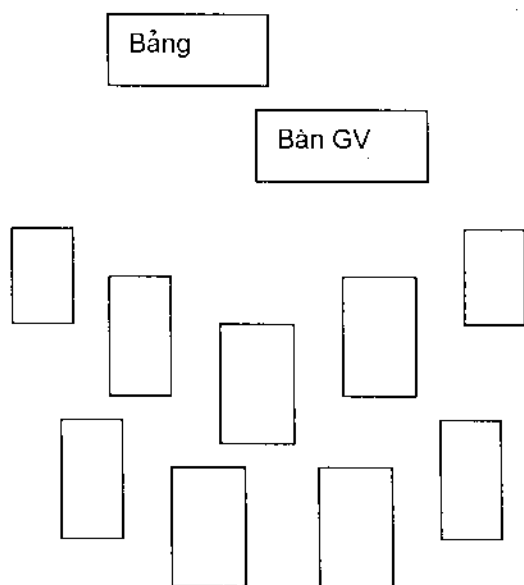
Tham khảo: Phụ lục về Cách làm vài đồ dùng dạy học đơn giản.

10. Phòng học

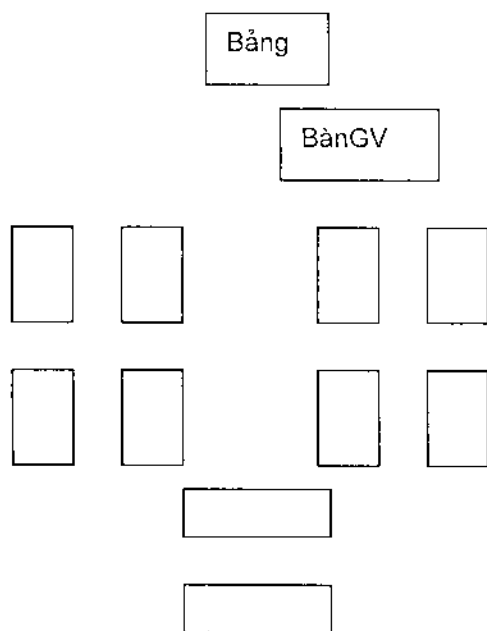
- Nền đủ sáng, đủ chỗ, thoáng, yên tĩnh, không quá sâu, không quá nóng hoặc quá lạnh.
- Bàn ghế nên đúng cỡ và dễ di chuyển linh hoạt; Không nên xếp dãy ngang.
- Có sẵn các trang bị dạy học cần thiết, thuận tiện và an toàn (chú ý các dây dẫn và ổ điện).
- Không treo nhiều tranh ảnh trên tường. Không bày biện nhiều đồ vật trong phòng học.

Vài cách kê bàn ghế để dễ làm việc theo nhóm (khi lớp đông)

Kiểu bán cung kép



Kiểu chữ W



TỰ LƯỢNG GIÁ

1. Nêu ưu nhược điểm và các điều cần lưu ý với bảng, giấy lớn, giấy trong
2. Tập luyện với bạn học cách sử dụng các phương tiện trên và sử dụng các lưu ý trên để nhận xét và phản hồi cho nhau.
3. Thực tập có sản phẩm và cho điểm sản phẩm:
 - 3.1. Cách tô trên giấy trong theo mẫu hình vẽ trong tài liệu dạy học, bôi màu và ghi chú để có hình vẽ trên giấy trong;
 - 3.2. Cách ghép hình, di chuyển hình và chồng hình với nhiều giấy trong.
Thí dụ:
 - Cách 1: giấy trong 1: cấu tạo của một bộ phận, màu đen; giấy trong 2: động mạch của bộ phận, màu đỏ; giấy trong 3: tĩnh mạch, màu xanh); hoặc
 - Cách 2: giấy trong 1: khung xương của tiểu khung, màu đen; giấy trong 2: đầu thai nhi, màu xanh; chồng lên nhau, trượt giấy trong 2 xuống dưới để mô tả thai xuống dần và các độ lọt... hoặc

- Cách 3: giấy trong 1: viết dàn ý đại cương của bài học với quãng cách giãn rộng giữa các đề mục, màu đen; giấy trong 2: khai triển các ý của đề mục 1 (đặt vừa vào quãng cách), màu xanh; giấy trong 3: làm như trên với đề mục 2, màu tím .vv...
 - Cách 4: cho làm test với đầu bài / đề thi viết trên giấy trong và sau đó chiếu đáp án để HV tự lượng giá.
4. Nếu có điều kiện, thử làm một đoạn bài học với phần mềm Micro–Powerpoint, tự trang trí và chiếu trước lớp để mọi người góp ý kiến.
 5. Có thể tổ chức làm đồ dùng dạy học đơn giản theo nhóm, sau đó bày thành “triển lãm”, có giải thưởng.

Phụ lục 13

CÁCH LÀM VÀI LOẠI ĐỒ DÙNG DẠY HỌC ĐƠN GIẢN

Có nhiều sáng kiến chế tạo đồ dùng để thực tập, sau đây là vài cách dễ làm:

- Mô hình giải phẫu: khâu bằng vải nhồi bông, vải màn rồi bôi màu. Đặc biệt cần thiết khi học các phần trừu tượng khó hiểu như hậu cung mạc nối, màng bụng, tiểu khung...

- Tranh, hình vẽ: đặt giấy trong lên hình mẫu rồi tô (không cần biết vẽ) hoặc chụp photo trên giấy trong. Chiếu bằng đèn chiếu overhead lên tờ giấy lớn để có hình mẫu, chỉnh cỡ cho phù hợp. Sau đó tô lại và bôi màu. Ép plastic, làm khung cho từng tranh. Có thể chiếu trực tiếp các mẫu trong đĩa CD ROM lên giấy khổ lớn A4 rồi tô lại. Chú ý: các mẫu này thường quá phức tạp, khó nhận thức. Khi vẽ lại, có thể chọn lọc kỹ các chi tiết cho phù hợp với yêu cầu của bài học.

Một cách làm có ích khi dạy học cho những người chưa quen học giải phẫu là cho học viên mặc áo lót màu trắng rồi vẽ trực tiếp các hình vẽ lên áo bằng loại màu dễ giặt sạch (non – permanent). Cũng có thể áp tờ giấy lên sát cơ thể, dán bằng keo rồi vẽ lên giấy. Nhiều chi tiết trừu tượng sẽ được minh họa tốt bằng cách này, học viên thường rất vui thích.

- Ống nghe kép: dán / hàn các vỏ bút bi hoặc ống nhựa thành các chạc ba hoặc ống nhiều đầu, lắp nhiều dây ống nghe để hai hoặc vài người có thể cùng nghe tim phổi, đo huyết áp. Rất có ích khi HV hoặc GV muốn kiểm tra hoặc muốn hướng dẫn nội dung nghe được cho người khác.

- Học phẫu thuật thực hành: mổ xẻ và khâu trên các đoạn ruột, các nội

tạng và các miếng thịt heo, thỏ sẽ rẻ và dễ kiếm hơn động vật thực tập ngày càng đắt và khó mua cho nhiều người cùng luyện tập.

– Tiêm: tiêm trong da (tiêm vào dưới lớp băng keo trong được miết dính 4 bên mép vào một tờ bìa các tông hoặc dưới lớp vỏ mỏng của hoặc một loại quả có vỏ mỏng và dai; tiêm vào da của một miếng thịt thỏ hoặc đùi ếch); tiêm dưới da, tiêm bắp (tiêm vào bẹ chuối hoặc miếng đệm cao su xốp); tiêm tĩnh mạch, truyền giỗ giọt (tiêm vào ống cao su mềm buộc trên một đoạn ống nhựa hoặc khúc gỗ to bằng cánh tay và dài khoảng 30 cm).

– Chọc dò (ponction): màng bụng (căng một tấm cao su sàm xe đạp hoặc sàm ô tô trên bụng của mô hình sản khoa, sát bên dưới đặt một túi nylon hoặc bao cao su chứa nước); màng phổi (làm như trên với bộ xương, phần lồng ngực); màng não tuỷ (luồn một ống cao su nhỏ vào trong các đốt sống của bộ xương đoạn cột sống thắt lưng, đặt bộ xương nằm nghiêng, uốn cong trên giường khi chọc dò)

– Mô hình sản khoa: khoét lỗ hình bầu dục trên thành hộp các tông, mép của lỗ có thể dán/ khâu một vành bằng băng thun, vải chun giãn hoặc nylon. Khi bị rách có thể thay thế dễ dàng. Thai nhi được làm bằng búp bê hoặc tự khâu bằng vải nhồi bông.

– Bấm ối: một người ấn sát túi nylon hoặc bao cao su chứa nước vào phần trong của mô hình sản khoa để người khác làm động tác bấm ối

– Khám vú: làm giả khối vú bằng cách bọc vải kín một khối đệm cao su mềm hình cầu; Khâu dính lên một tạp dề. Người đóng giả đeo tạp dề lên ngực.

– Khám thai, sờ nắn ngoài: đặt một búp bê nhựa vào trong một túi nylon lớn, cho đầy nước, buộc chặt để búp bê nổi bong bênh trong túi nước. Đặt túi lên mô hình sản khoa hoặc trên bụng người đóng giả, che phủ bằng một chăn chiên hoặc chăn len. Học viên có thể tập sờ thấy khối đầu, khối mông, các chi của thai nhi và đoán ngôi, thế...

– Làm bánh rau, màng rau, cuống rốn để thực tập đỡ rau, kiểm tra rau, bóc rau nhân tạo và cắt rốn/ buộc rốn: bánh rau khâu bằng vải dện bông, chú ý tạo hình các múi rau. Màng rau khâu bằng vải màn. Cuống rau quấn bằng vải, bên trong có các sợi len xanh đỏ giống như mạch máu. Nếu mặt trong bánh rau dán một lớp vải nhám có thể bấm dính và được dán vào mặt trong của một bình rộng miệng thì sẽ có cảm giác bóc tách khi thực tập bóc rau nhân tạo, kiểm soát tử cung

– Sờ độ mở cổ tử cung: làm túi ối bằng một bao cao su chứa nước. Khoét và gọt củ khoai tây, quả đu đủ hoặc quả su su thành hình cổ tử cung với các độ dài và độ mở khác nhau (cũng có thể làm cổ tử cung bằng cách khoanh tròn các giải cao su xốp). Đặt trong âm đạo của mô hình sản khoa, sát với túi ối (làm túi ối như trên). Thay đổi các độ mở (học viên không được nhìn thấy). Học viên sẽ sờ được các độ mở khác nhau của cổ tử cung cùng với túi ối.

– Làm cổ tử cung và buồng tử cung để thực tập hút thai chân không: Cổ tử cung và buồng tử cung được cắt gọt bằng quả su su hoặc quả đu đủ, một người giữ chắc ở trong mô hình sản khoa. Học viên có thể học đo buồng tử cung, tập cách hút thai chân không bằng bơm Karmann, tập nạo buồng tử cung bằng thìa cùn....

Cắt và khâu tầng sinh môn: có nhiều cách làm tầng sinh môn: đệm cao su xốp hoặc bông có bọc vải, bít tất chân trẻ em nhồi lớp bông mỏng, có người làm bằng miếng thịt heo có lớp da, lớp dưới da rất thực khi cắt và khâu...vv.

Phụ lục 14

ĐỀ CƯƠNG GHI HÌNH VỀ THỦ THUẬT BẮM ỐI

Nói chung GV nên tự ghi hình các thủ thuật thực hành cho HV học thì sẽ thích hợp hơn khi phải dùng một băng hình có sẵn (thường phải chọn lọc kỹ đoạn sẽ chiếu hoặc phải căn dặn rất kỹ về các chi tiết không phù hợp).

Đề cương ghi hình chỉ nên biên soạn đơn giản, không nhất thiết phải học kỹ về "kịch bản phân cảnh" hoặc các kỹ thuật điện ảnh khác. Thí dụ:

Thời gian (tính bằng giây)	Khung ảnh, y phục, phương tiện, nhân vật	Hình ảnh	Lời đọc	Ghi chú
1	Bảng chữ – kỹ thuật bấm ối – (có thể ghi hình đã viết lên bảng hoặc trên giấy lớn A4, hoặc làm trên Powerpoint)	Bảng chữ to, rõ	Bấm ối là thủ thuật xé màng ối một cách chủ động để nước ối thoát ra. Người đỡ đẻ ở tuyến cơ sở chỉ được bấm ối khi cổ tử cung mở hết. Không được bấm ối khi chưa có chuyển dạ thực sự, khi có sa dây rau trong bọc ối, khi nghi ngờ có điều bất thường.	Không làm màu loè loẹt, không nhồi nhạc nền
2	Hộ sinh trang phục đầy đủ– Găng tay, ống nghe tim thai; sản phụ nằm trên bàn đẻ	Hộ sinh nghe lại tim thai, giải thích cho sản phụ: "Chị sắp đẻ rồi, bây giờ tôi sẽ bấm ối, chị cứ yên tâm nhé!" rồi mang găng.	Hộ sinh phải mang trang phục bảo hộ, phải giải thích cho sản phụ và sau đó mang găng.	

3	Sản phụ nằm tư thế sản khoa, Hộ sinh và các phương tiện làm sạch tầng sinh môn	Hộ sinh làm vệ sinh âm hộ, âm đạo, tầng sinh môn	Âm hộ, âm đạo, tầng sinh môn của sản phụ phải được làm vệ sinh sạch sẽ	
4	Kim bấm ối dài 15–20 cm đầu tù hoặc một cạnh của kẹp có mấu	Hộ sinh xem lại kim tiêm bấm ối (quay đặc tả chiếc kim) Hộ sinh làm thao tác bấm ối	Hộ sinh đưa hai ngón tay vào âm đạo kiểm tra lần cuối, tay kia luồn kim hoặc một cạnh của kẹp có mấu giữa hai ngón tay, chọc màng ối khi ối phồng trong cơ co. Giữ không để nước ối chảy ồ ạt.	Đặc tả thao tác bấm ối
...	...	...	...	...

Phụ lục 15

HƯỚNG DẪN VÀ GỢI Ý VỀ CÁCH TỔ CHỨC PHÒNG MƯỢN ĐỒ DÙNG HỌC TẬP, SIÊU THỊ KỸ NĂNG VÀ HỘI CHỢ KỸ NĂNG

1. Khái niệm và cách tổ chức

– **Phòng mượn đồ dùng học tập (mediathèque):** một cái kho nhỏ có người trông giữ / quản lý và cho học viên mượn các đồ dùng học tập (chủ yếu là các cơ sở dụng cụ dùng để luyện tập các kỹ năng, thí dụ bộ tiêm tĩnh mạch, bộ đỡ đẻ thường, nôi hấp, máy thở, bộ đo nhãn áp...). Cơ sở dụng cụ do bộ môn và giáo viên xây dựng tùy theo hoàn cảnh của trường, có thể sử dụng các đồ mà bệnh viện đã thải loại... Mỗi bộ có thể kèm theo quy trình /bảng kiểm hoặc đĩa hình để hướng dẫn luyện tập, kèm theo đầu máy VCD dùng chung... Cơ sở của bộ dụng cụ nên đặt trong hộp các tông và dán nhãn. Địa điểm có thể là: một buồng của thư viện, một phòng thực hành hoặc một buồng tại ký túc xá, nên có chỗ và bàn ghế để học viên có thể luyện tập... Người phụ trách có thể là giáo viên, nhân viên thư viện, cán bộ của ký túc xá hoặc người tự nguyện của các đoàn thể học viên, không nhất thiết phải là cán bộ chuyên môn. Thời gian cho mượn chủ yếu là ngoài giờ học và ngày nghỉ. Thủ tục cho mượn giống như mượn sách (có thể học viên, có ghi sổ sách, kiểm tra và giao nhận trước và sau khi mượn...). Nếu không mở cửa thường xuyên được thì chủ yếu nên hoạt động trước các kỳ thi.

– **Siêu thị kỹ năng (Skill bazaar):** nơi đặt sẵn các dụng cụ, mô hình để học viên có thể tự chọn và tự luyện tập theo nhu cầu.

Đó là các ô hoặc ngăn trong một căn phòng (thường bố trí sát tường). Vách ngăn có thể di động trên đế hoặc bánh xe. Mỗi ô có một bàn đã đặt sẵn cơ sở dụng cụ, mô hình. Trên tường dán tên của thủ thuật (thí dụ: đặt ống thông tiểu nữ) và treo bảng kiểm. Số ô do bộ môn chọn và thay đổi tùy theo tiến độ của lịch thực tập, thông thường chỉ cần bày sẵn vài ô. Trước kỳ thi sẽ phải có nhiều ô hơn (nên hỏi ý kiến học viên). Có thể kết hợp đặt cả các bài tập tư duy để luyện tập kỹ năng ra quyết định hoặc giải quyết vấn đề.

Để kết hợp thiết thực với việc thực tập hàng ngày, các cơ sở dụng cụ nên bày sẵn trên các bàn có bánh xe (hoặc đế di động) và xếp trong kho/ buồng chuẩn bị thực tập của bộ môn. Khi thực tập sẽ chuyển sang phòng học, lúc này các vách ngăn sẽ được xếp lại sát tường cho gọn.

Khi hình thành siêu thị kỹ năng, các vách ngăn được sắp xếp để chia ô, các xe dụng cụ được đẩy vào các ô, các bảng kiểm được treo lên tường. Nên huy động học viên cùng chế tạo các đồ dùng dạy học đơn giản (thí dụ các mô hình sản khoa bằng hộp các tông, các bộ phận giả dùng để tiêm...) và cùng tổ chức các ô siêu thị. Siêu thị mở cửa ngoài giờ hàng ngày và trước kỳ thi, có thể có một giáo viên trực để hỗ trợ học viên (nên được thù lao như giờ dạy học). Học viên tự chọn "gian hàng" mà mình cần luyện tập. Nếu cần tham khảo trong đĩa CD thì phải sử dụng máy chung của phòng thực tập (ở góc của siêu thị chỉ có một máy chung).

Khi tổ chức kỳ thi nhiều trạm (OSPE), các ô này đã sẵn sàng để chuyển thành các trạm, giúp tiết kiệm nhiều công chuẩn bị.

– **Hội chợ kỹ năng (Skill fair / la kermesse des performances):** một kiểu hội thi thực hành, trong đó học viên thi thử tài khéo léo để hoàn thành các kỹ năng nghề nghiệp.

Có thể tổ chức như các kỳ thi "Bàn tay vàng", "Điều dưỡng viên thanh lịch" vv...; Kết hợp phần thi với phần lễ hội để tổ chức kèm theo các hoạt động vui chơi hoặc văn thể hoặc các hoạt động nhân đạo, nghiệp vụ (như hiến máu nhân đạo, bán đấu giá, quyên góp vì người nghèo...). Nên tổ chức ngoài trời với nhiều lều trại, cờ phướn, âm nhạc và cổ động viên...

– Trong phần thi, nên hình thành các đội chơi và nên ra tình huống thực hiện liên tiếp vài kỹ năng thực hành giống nhau để dễ so sánh và tạo sự sôi động (thí dụ: hồi sinh người ngừng tim ngừng thở, sơ cứu chảy máu động mạch kèm vết thương thấu phổi, cố định tạm thời gãy đa chi, cẳng thương vượt chướng ngại vv...). Phải chuẩn bị chu đáo địa điểm, đề thi, dụng cụ, bảng kiểm và giám khảo; lưu ý nghe thông báo thời tiết!

2. Lợi ích và tác dụng của các hoạt động trên

– Hỗ trợ cho giáo viên, học viên dạy và học kỹ năng thường xuyên, theo nhu cầu, tăng mức độ thành thạo. Khi cần thiết, học viên có thể đến các ô siêu thị kỹ năng để tự luyện tập hoặc có thể đến mượn đồ dùng học tập để tự ôn tập.

– Góp phần chuẩn bị sẵn sàng cho kỳ thi nhiều trạm.

– Tổ chức việc học kỹ năng theo cách chủ động, tích cực và thoải mái.

– Huy động sự tham gia của học viên và các đoàn thể của họ vào việc tổ chức và hỗ trợ cho việc dạy học, đẩy mạnh phong trào thi đua học tập.

Bài 7

VIẾT KẾ HOẠCH BÀI HỌC

MỤC TIÊU

1. Kể 5 lợi ích của kế hoạch bài học
2. Viết được kế hoạch bài học (KHBH) theo mẫu

1. ĐỊNH NGHĨA

KHBH là văn bản do giáo viên viết để giúp học viên học tập chủ động, tích cực nhằm đạt được mục tiêu học tập.

Thuật ngữ này (Lesson plan) được dùng để chỉ rõ quan điểm người học là trung tâm (việc học tập của họ là chính), vai trò của GV là lập kế hoạch để hỗ trợ cho họ học tập thuận lợi (facilitation), không phải là kế hoạch bài giảng kiểu cổ (Lecture plan) của những "giảng viên" (lecturer).

KHBH có vai trò quan trọng trong dạy học nên nhiều quốc gia / nhà trường coi đây là việc bắt buộc GV phải làm và phải thông qua tập thể dạy học trước khi dạy học. Cán bộ quản lý giáo dục phải thường xuyên giám sát và hỗ trợ để mọi người dạy học đều có KHBH tiến bộ và phù hợp với từng đối tượng học viên.

2. LỢI ÍCH CỦA KHBH

1. Giúp HV nhìn rõ đích để phấn đấu đạt được.
2. Giúp GV xác định nội dung học tập (bám sát mục tiêu).
3. Giúp thầy và trò tổ chức các hoạt động tích cực và suy nghĩ, sử dụng đồ dùng dạy học phù hợp.
4. Chủ động về thời gian, tránh vỡ kế hoạch.
5. Lựa chọn được nội dung và phương pháp lượng giá phù hợp.

3. CÁCH VIẾT KHBH

Có nhiều cách viết – Cách này chủ yếu nhằm tích cực hoá học viên và tăng hiệu quả học tập.

Một KHBH thường gồm sáu phần sau đây:

1. Phần hành chính

Tên bài (Môđun) Môn học

Đối tượng..... Thời gian (tính theo tiết).....

2. Mục tiêu học tập: (Tham khảo bài Mục tiêu học tập)

Viết mục tiêu cho người học – dùng động từ hành động – câu có 3 – 4 thành phần– phải giới thiệu Mục tiêu học tập cho học viên (GV giải thích từng mục tiêu cho học viên hoặc cho họ đọc lên và bình luận).

3. Cách bắt đầu bài học

Có nhiều cách linh hoạt và phong phú – Có thể giới thiệu vai trò, vị trí, tầm quan trọng, lợi ích của chủ đề khi đào tạo mới – Giáo viên thường làm Tiền trắc nghiệm (pretest) khi đào tạo lại để tìm hiểu nhu cầu học tập của học viên và điều chỉnh nội dung /phương pháp dạy học cho phù hợp (tiền trắc nghiệm không phải là kiểm tra nên học viên không nhất thiết phải ghi tên)...

Có thể bắt đầu bài học bằng cách củng cố tổ chức lớp (như yêu cầu báo cáo số học viên vắng mặt hoặc điểm danh hoặc kiểm tra nhiệm vụ đã giao lần trước...), hoặc kiểm tra bài cũ (nếu bài cũ có liên quan), hoặc kể một câu chuyện, hoặc cho xem một đoạn hình ảnh trên đĩa CD để kích thích học tập...

Có thể dùng Mục tiêu học tập để bắt đầu bài học hoặc giới thiệu Mục tiêu học tập sau khi bắt đầu bài học (tuỳ theo sự hợp lý, theo yêu cầu của bài học).

4. Tiến trình bài học (hoặc bố trí dạy học) cho bài lý thuyết

Phần này cũng có nhiều cách viết. Có thể viết các dòng ngang liên tiếp. Có thể viết thành nhiều cột dọc (từ 2 đến 8 cột). Ở đây hướng dẫn viết theo cách trình bày thành 5 cột dọc và có các dòng kẻ ngang để dễ nhìn thấy quan hệ của mỗi phần – Thí dụ:

Các điểm mấu chốt/ nội dung chính	Thời gian	Phương pháp và phương tiện dạy học	Hoạt động của học viên	Phản hồi nhanh
1. ...	... phút	Hỏi đáp trên tranh vẽ 1a, 2c trang... và mô hình số.... Xem đoạn VCD về... Đọc và bình luận tài liệu trang ...	Quan sát, trả lời Đọc và bình luận	Bổ sung của GV- HV
2. ...	... phút	Bài tập tình huống 14, 15 trang... Làm các Test 3,4,5,8...trang...	Làm bài và tự đối chiếu với đáp án trang.	Giải thích của GV
3. ...	... phút	Động não có dán giấy Nhóm nhỏ tại chỗ Đọc và bình luận tiểu luận	Viết, dán đúng chỗ Thảo luận	Bình luận của GV – HV

Nếu là bài / phần thực hành thì cách viết như sau: tham khảo kế hoạch bài học thực hành trong Mô đun Dạy học và lượng giá thực hành.

Có hai trường hợp chính:

1) Đã học trước phần lý thuyết, trong skill-lab chỉ còn phần thực tập – thời gian cho phần này sẽ ngắn hơn.

2) Lồng ghép học lý thuyết với thực hành ngay trong skill-lab – Thời gian cho phần này phải dài hơn.

– Chuẩn bị dụng cụ / mô hình/ địa điểm; khách hàng /người bệnh; thủ thuật viên/ người phụ

– Ôn tập các nội dung lý thuyết tối thiểu liên quan: có thể kết hợp với phần tự lượng giá (dùng các test và bình luận đáp án chính là cách ôn tập). Hoặc học lý thuyết kết hợp ngay ở đầu giờ thực hành. Có người chủ trương nên cho HV tập đọc to các bước của bảng kiểm và giải thích để hiểu rõ trước khi làm.

– Treo bảng kiểm (BK) /giới thiệu công việc – Dùng BK cỡ lớn A0, có con chạy

– Trình diễn mẫu / hướng dẫn ban đầu theo từng bước bảng kiểm, **tách rời** từng thao tác, không làm liên tiếp để giúp học viên dễ nhận ra từng đơn vị của hành động (action units). Di chuyển con chạy đến đúng bước đang làm. Làm mẫu 2 lần, lần đầu với tốc độ bình thường ; lần hai làm thật chậm kèm theo giải thích rõ ràng, tỷ mỉ, nhấn mạnh những chi tiết dễ sai lầm. Có thể cho xem vài phút hình động đã chọn lọc kỹ trên Video hoặc CD (không cho xem dài hoặc xem cả một phim, vì thường không hoàn toàn phù hợp. Tốt nhất là chỉ xem những đoạn do GV tự ghi hình để dùng trong giờ thực tập phù hợp – Tham khảo phụ lục Đề cương ghi hình cho thủ thuật bấm ối).

– Hướng dẫn chia nhóm/ dụng cụ / địa điểm và bảng kiểm cỡ nhỏ A4 ... HV tập **từng đôi, một người làm, một người đọc** từng bước và chú ý quan sát để phản hồi ngay theo BK A4 (Phương pháp chuyển giao công nghệ kiểu Cặp đôi, Nói và Làm).

– GV đi lại giữa các nhóm, chỉ dẫn, uốn nắn theo bảng kiểm – Cầm tay chỉ việc...

– Tập hợp HV để dạy lồng ghép về các kiến thức cần thiết tối thiểu và kết hợp dạy thái độ / ứng xử nhân văn khi dạy thủ thuật (Phương pháp dạy học dựa trên Năng lực – CBT). Thông thường phải cho đóng vai và nhận xét (nếu có bảng kiểm đóng vai và các bảng chỉ dẫn cho GV, HV, người khách hàng mô phỏng thì rất tốt). Đồng thời cho tập xử trí, tập ra quyết định với các bài tập tư duy. Tham khảo Bài dạy học và lượng giá kỹ năng.

5. Lượng giá cuối bài

Hỏi miệng hoặc cho làm một vài test / bài tập trong bài

Nếu là bài thực hành thì cho một HV làm một vài thao tác chính và bảo HV khác nhận xét theo Bảng kiểm.

6. Tự phản ánh và tổng kết

Tóm tắt hoặc bảo HV tóm tắt những điểm chính – Các câu hỏi thường dùng: điều gì quan trọng, cần nhớ nhất? Điều gì còn chưa rõ cần đi sâu thêm? Lưu ý điều gì khi áp dụng? Hướng dẫn tự học, giao nhiệm vụ về nhà để chuẩn bị cho bài học sau...

TỰ LƯỢNG GIÁ

Trả lời ngắn các câu từ... đến...

1. Năm lợi ích của kế hoạch bài học:
 - A. Giúp HV nhìn rõ đích để phấn đấu đạt được
 - B.
 - C.
 - D. Chủ động về thời gian, tránh vỡ kế hoạch
 - E.
2. Sáu bộ phận của Kế hoạch bài học:
 - A. Phần hành chính
 - B.
 - C. Cách bắt đầu bài học
 - D.
 - E.
 - F. Tổng kết
3. Viết một kế hoạch bài học (có nhiều phần lý thuyết) cho một chủ đề thường dạy học. Trao đổi ý kiến với giáo viên hoặc bạn cùng học để sửa chữa.
4. Viết một kế hoạch bài học (chủ yếu là thực hành) cho một chủ đề thường dạy học. Trao đổi ý kiến với giáo viên hoặc bạn cùng học để sửa chữa.

Bài 8

VIẾT BÀI HỌC KIỂU MÔĐUN CHO HỌC VIÊN

MỤC TIÊU

1. Nêu 3 phẩm chất của tài liệu học tập truyền thống
2. Giải thích 4 bộ phận của bài học Môđun hoá
3. Mô tả và thực hành cách viết từng phần của bài học Môđun hoá.

1. GIỚI THIỆU VỀ TÀI LIỆU HỌC TẬP VÀ MÔĐUN TỰ HỌC

Bài học cho học viên hoặc tài liệu học tập (learning materials) có thể được viết với nhiều mức gia công và xét duyệt khác nhau. Các bài học do giáo viên viết và tự mình sử dụng thường được tập hợp thành "tập bài học" hoặc trước đây được gọi là "tập bài giảng"; Nếu đã được nhà trường hoặc bộ môn tham gia và được dùng chung thì thường được gọi là "giáo trình"; Nếu được xét duyệt chính thức ở một cấp độ nào đó thì thường được gọi là "sách giáo khoa". Sự phân biệt nhiều khi mang tính quy ước, người ta thường gọi theo thói quen hơn là phân biệt chính xác theo khái niệm.

Sách giáo khoa	Giáo trình	Tập bài học
– Mức hoàn chỉnh: cao – In ấn: đẹp, nhiều – Mức sử dụng, cấp duyệt: nhà nước, bộ.. – Người viết: nhà sư phạm và nhà khoa học – Mức phù hợp và cập nhật: có thể không	– Cao hay vừa – Có thể đẹp, nhiều – Cấp ngành, trường – Nhà sư phạm và nhà khoa học – Có hoặc không	– Hoàn chỉnh từng bài – Ít, roneo, photo... – Trường, bộ môn – Các giáo viên – Thường thích hợp và mới hơn.

Các tài liệu này được viết cho người dùng là học viên; một loại khác là sách viết cho giáo viên (với bộ phận chính là hướng dẫn dạy học và các kế hoạch bài học).

Thật ra tài liệu học tập (nhất là các sách tham khảo) có thể được biên soạn với nhiều thể loại sách: tập hợp chuyên luận/khái luận (text-book), sổ tay (hand-book), sách chuyên đề (monography), sách giúp trí nhớ (aide-mémoire), sách tóm tắt (vade mecum), sách chỉ dẫn (mentor' book), sách bách khoa (encyclopedia), tài liệu trao tay (hand-out)...vv...

Nhiều tài liệu học tập được coi là "truyền thống" vì chỉ chứa đựng nội dung học tập hoặc chỉ nhằm cung cấp thông tin. Một số tài liệu khác có ghi phần "mục đích yêu cầu" nhưng chủ yếu là lời lưu ý giảng dạy mở hồ cho giáo viên.

Tiêu chuẩn của sách giáo khoa truyền thống do H.Holmer, M.Moynihan & P.Shothorst nêu lên (Testing & Evaluating manuals: Making Health learning materials more useful – Royal Tropical Institute– Amsterdam, The Netherland – 1992) chỉ nhằm đạt được 3 điều sau:

- Phù hợp: sách phải hợp với đối tượng/ người dùng, với địa phương, với thời đại, với trình độ khoa học đương thời, với nền văn hoá và nhiều đặc điểm khác.
- Áp dụng được: sách phải dạy cái làm được, cái có ích; tính thực hành / thực tế phải cao, tạo điều kiện cho người học dễ áp dụng vào đời sống, sản xuất.
- Dễ sử dụng: sách giáo khoa bao giờ cũng phải có cấu trúc chặt chẽ và hợp lý. Câu chữ phải trong sáng, dễ hiểu; văn phong phải sáng sủa dễ đọc. Cách trình bày, các bảng biểu, tranh vẽ phải rõ ràng, mỹ thuật; ở những phần khó khăn phải có giải thích, chỉ dẫn rõ ràng để người đọc không thể hiểu lầm, không bị một óc.

Cả 3 điều trên là những phẩm chất của thông tin do sách cung cấp. Nhưng đã xuất hiện ý kiến khác: quan niệm "tài liệu tự học có định hướng – self-directed learning material" cho rằng tài liệu học tập ngoài chức năng cung cấp thông tin còn phải tham gia tích cực vào quá trình **hỗ trợ tổ chức tự học- tự lượng giá của học viên**: đó là loại Tài liệu học tập được biên soạn theo quan điểm "Môđun tự học".

Trong Đào tạo, từ "Môđun" có hai nghĩa:

1. Một **cấu trúc nội dung học tập** tương đối hoàn chỉnh gồm một số vấn đề/lĩnh vực kiến thức – kỹ năng nghề nghiệp có thể tháo rời, lắp lẫn được (detachable, exchangeable), thường được sử dụng để xây dựng các chương trình / kế hoạch dạy học có các đơn vị / bộ phận/ môn học dùng chung cho nhiều đối tượng đào tạo (gần tương tự như khái niệm học chỉ – credit là một đơn vị đo lường cho khoảng 15 tiết học lý thuyết...*) và có thể dùng sách giáo khoa chung. Thí dụ: chương trình bậc trung học của Điều dưỡng, Kỹ thuật viên y học, Dược sĩ và Hộ sinh có chung các Môđun Giải phẫu-Sinh lý người, Giáo dục sức khỏe, Cấp cứu...; Sử dụng Môđun làm cho quá trình dạy học trở nên linh hoạt, dễ điều

chỉnh, dễ tổ chức lồng ghép lý thuyết với thực hành, liên thông các nhóm nghề, học thêm, đổi nghề, không phụ thuộc vào niên chế...

2. Một tài liệu tự học có hướng dẫn gồm nhiều tiểu Môđun (mini-modules, có khi được gọi là đơn nguyên, đơn vị – unit), mỗi tiểu Môđun có cấu trúc ổn định với khoảng 9 bộ phận:

1. *Giới thiệu hoặc mở đầu hoặc lợi ích*: ngoài các ý trên, phần này còn chỉ rõ cho học viên vị trí của bài học/ đơn vị (bài mấy, mã hiệu, thuộc Môđun nào)

2. *Các kiến thức đã phải có trước* (pre-requisite knowledge) và cách tự lượng giá (thường là các pretests về các lý thuyết cần thiết trước khi học, đáp án và chỉ dẫn để tự bù đắp nếu còn thiếu).

3. *Các kỹ năng đã phải có trước*: nhắc lại các kỹ năng cần ôn tập trước khi học, có thể cung cấp các bảng kiểm để người học tự lượng giá và tự điều chỉnh.

* Cộng đồng châu Âu đã thống nhất mỗi credit gồm 28 giờ học, không phân biệt theo loại hình học tập.

Điều chỉnh hoặc chỉ dẫn, cần tập lại theo tài liệu nào. Trong phần này thường có danh mục các phương tiện, vật liệu, đồ dùng học tập... cần thiết.

4. *Mục tiêu học tập*: theo phương pháp luận học, theo mục tiêu

(OBL – Objectived-based learning. Xin xem lại bài học về Mục tiêu học tập)

5. *Các điểm mấu chốt (key points) và các hoạt động học tập*: gồm các kiến thức, kỹ năng và thái độ được chọn lọc kỹ bám sát mục tiêu và phối hợp theo phương pháp luận Day học dựa trên năng lực, dạy học dựa trên trải nghiệm, dạy học dựa trên vấn đề....

Trong Môđun thiên về lý thuyết (hoặc phần lý thuyết của Môđun), phần này có thể có hai bộ phận chính:

– Chỉ dẫn các điểm mấu chốt về nội dung lý thuyết (kiến thức) cần phải học, và học ở đâu (sách, trang hoặc website....)

– Chỉ dẫn về cách tự học các nội dung lý thuyết đó (đọc sách, truy cập tài liệu, làm bài tập, trả lời câu hỏi, làm test và tự đối chiếu với đáp án, xem đĩa CD, vẽ hình, thảo luận với bạn học, làm bài tập trong nhóm, tham vấn ý kiến của giáo viên.....).

Hai phần này có thể viết riêng, cũng có thể lồng ghép: vừa chỉ ra nội dung vừa chỉ ra phương pháp tự học/ tự lượng giá (thí dụ viết hoặc yêu cầu đọc các đoạn kiến thức ngắn, sau đó lại cho câu hỏi và bài tập).

Điều lưu ý là trong thời đại bùng nổ thông tin, bài học nào cũng đứng trước nguy cơ quá tải, do đó phần này mang tên là “Các điểm mấu chốt – key- points” để nhấn mạnh sự chọn lọc. Phần này chủ yếu chỉ ra các trang của vài cuốn sách

giáo khoa chọn lọc và vài trang Web (không bao giờ chỉ học trong một cuốn sách) đồng thời cũng kết hợp chỉ rõ cách học và hướng dẫn học viên tham gia chủ động vào các hoạt động học tập (sử dụng các phương pháp dạy học tích cực) để đạt được mục tiêu.

Trong Môđun thiên về thực hành (hoặc phần kỹ năng), phần này cũng thường có 4 bộ phận chính:

– Một bảng kiểm tỷ mỉ (thường có 8 cột) nhằm giúp học viên tự phân tích, tự nghiên cứu để hiểu thật rõ trước khi làm, và sau đó là tự luyện tập, có giáo viên và các bạn học giám sát và hỗ trợ:

Các bước	cách làm	Ý nghĩa / lý do	Không áp dụng	Đúng	Sai	Không làm	Ghi chú
1.							
2.							

– Chỉ dẫn cách quan sát khi giáo viên làm mẫu theo bảng kiểm lớn A0 (nhìn rõ và hỏi ngay nếu cần thiết). Nếu có xem đĩa CD thì yêu cầu cũng như trên, có thể cần vài phút để thảo luận với các bạn học .

– Chỉ dẫn cách tự luyện tập (yêu cầu **đọc to** và giải thích trước khi làm từng bước, làm cất rồi từng bước và tự phản hồi rồi mới sang bước khác). Thông thường giáo viên hướng dẫn chia nhóm nhỏ, chia dụng cụ và địa điểm và bảo HV hợp thành từng đôi, một người đọc từng bước của bảng kiểm và chú ý quan sát để phản hồi ngay cho bạn, người kia làm từng bước. Sau đó đổi vai để mọi người đều được làm (phương pháp cặp đôi nói và làm: coupling, saying & doing).

– Trong nhiều thủ thuật, vai trò của thái độ, kỹ năng giao tiếp và kỹ năng trí tuệ rất quan trọng, do đó thường được kết hợp luyện tập ở đây: HV sẽ chia nhóm để làm các bài tập tư duy và đóng vai theo các tình huống do giáo viên đã mô tả sẵn hoặc bảo HV tự ứng tác.

6. *Các hoạt động học tập bổ sung và nâng cao:* trong phần này, học viên được tự chọn (không bắt buộc) các hoạt động học tập giúp đi sâu hơn vào chủ đề và nâng cao trình độ (theo tinh thần cá biệt hoá và đào tạo nhân tài): danh mục các Môđun liên quan và các trang Internet cần thiết, tài liệu đọc thêm, bài tập bổ sung, đề tài khảo cứu, các đĩa VCD liên quan, các chuyên luận mới, các lớp học từ xa, các hội nghị chuyên đề, nhiệm vụ truy cập Internet và tham gia vào trang Web...

7. *Tự lượng giá:* gồm các test, các câu hỏi, các bài tập, các tiểu luận, các nhiệm vụ thực hành ...

8. *Đáp án và hướng dẫn trả lời*

9. Tài liệu tham khảo

Trong nhiều năm qua chúng ta đã chọn chiến lược không viết Môđun tự học đầy đủ mà chỉ viết các "**Bài học Môđun hoá**", nghĩa là chọn áp dụng các bộ phận cần thiết nhất của Môđun, nhưng vẫn giữ được tinh thần cơ bản của Môđun là **Một tài liệu tự học có định hướng**, làm cho tài liệu học tập có thêm các chức năng hướng dẫn, tổ chức các hoạt động học tập, tích cực hoá, tự học và tự lượng giá của học viên, thực hiện phương châm "người học là trung tâm – student– centered" và "biến đào tạo thành tự đào tạo – Auto–formation". Các bộ sách giáo khoa bậc trung học của Ngành Y tế đều đã được biên soạn theo cách này; một số sách giáo khoa đại học cũng đã chuyển theo theo hướng Môđun hoá.

Một tài liệu học tập Môđun hoá phải có tối thiểu 4 bộ phận sau:

- Mục tiêu học tập: người học biết rõ mình phải đi tới đâu
- Các điểm mấu chốt: người học biết rõ mình phải học gì, cách học nào có hiệu quả, các hoạt động học tập phải thực hiện để đạt mục tiêu
- Tự lượng giá: công cụ để tự đo lường kết quả học tập
- Đáp án và hướng dẫn trả lời: chuẩn mực để đối chiếu khi tự lượng giá (có thể thêm phần Tài liệu tham khảo và các địa chỉ trang Web phù hợp)

2. CÁCH BIÊN SOẠN CÁC PHẦN CỦA BÀI HỌC MÔĐUN HOÁ

Mỗi bài học / chủ đề/ đơn vị đều có các bộ phận sau:

- Tên bài học / chủ đề/ đơn vị: – đối tượng:
- Thời gian: – Vị trí trong Môđun:
- Cách viết phần Mục tiêu học tập

Viết theo cách xác định mục tiêu học tập cụ thể:

– Mục tiêu cho học viên, không phải cho giáo viên (tránh dùng các từ: cung cấp, trang bị, truyền đạt, giảng giải... vì đây là cách viết mục tiêu cho người dạy.)

– Sử dụng các động từ hành động để yêu cầu học viên xuất chiếu trình độ / năng lực thành các hành vi quan sát được. Các động từ hành động thường dùng:

Cho mục tiêu kiến thức / lý thuyết: nói, viết, vẽ (và các động từ tương đương (kể, liệt kê, trình bày, mô tả...))

Cho mục tiêu kỹ năng / thực hành: làm (tiến hành, thực hiện, tiêm, băng, thông...)

Cho mục tiêu thái độ: biểu lộ (thể hiện ...), tư vấn (nói chuyện, giải thích, an ủi, động viên, khuyến bảo ...)

Tránh dùng các động từ tư duy mơ hồ như: hiểu, biết, nắm vững, quán triệt... Không dùng danh từ.

– Chỉ rõ điều kiện nếu là mục tiêu kỹ năng, thực hành (phương pháp, phương tiện, đối tượng, hoàn cảnh...); Mục tiêu kiến thức không cần điều kiện

– Chỉ rõ tiêu chuẩn đạt cho học viên:

Với mục tiêu lý thuyết: Lượng hoá thành một con số (bằng cách đếm số kiến thức phải học trong bài)

Với mục tiêu thực hành: Lượng hoá hoặc mô tả phẩm chất (TD: Không làm người bệnh sợ hãi hoặc đúng theo quy trình/ Bảng kiểm chuẩn).

– Chọn lọc những điều **phải học**, rồi mới đến những điều cần học

– Căn cứ vào nhiệm vụ nghề nghiệp của người tốt nghiệp

(Tham khảo thêm bài Mục tiêu học tập)

Cách viết phần Các điểm mấu chốt (nội dung thiết yếu) và các hoạt động học tập

Rất tinh giản và chọn lọc, bám sát mục tiêu. Mọi chi tiết không liên quan đến việc thực hiện chức năng / nhiệm vụ nghề nghiệp đều nên loại bỏ. (Tham khảo phần “Con đường xác định mục tiêu học tập” trong bài Mục tiêu học tập) Trọng điểm là viết các điều “phải học”, chỉ viết chút ít về điều “cần học”, không nên viết điều “nên học” hoặc học được thì cũng tốt (nice to know!). Một số tác giả chủ trương đưa thêm vào phần này một số kiến thức rộng để tạo “tiềm năng” hoặc bổ sung thêm kiến thức để chuẩn bị cho sự “phát triển gần”, nhằm giảm bớt tính thực dụng cực đoan của chủ trương “học trên cơ sở nhiệm vụ – Task-based learning” nhưng cách xác định nội dung học tập còn mơ hồ.

Một lời khuyên khác là nên chọn lọc các nội dung mang các tính chất Cơ bản, Hiện đại, Việt Nam, nhưng không dễ định hướng trong hoàn cảnh bùng nổ thông tin và các bài học rất khó khắc phục bệnh nặng nề, quá tải.

Các đặc điểm khác của cách viết và trình bày phần này

Văn phong thân mật, ngắn gọn, như đối thoại thầy trò trực tiếp, tránh kiểu câu văn hàn lâm kinh viện, có thể có những lời động viên cổ vũ, hài hước, châm biếm...

Tăng cường kênh hình vẽ/ sơ đồ. Hình vẽ có thể nghiêm chỉnh, nhưng cũng có thể linh hoạt, vui tươi giống như vẽ hoạt hình. Sử dụng các kiểu chữ to nhỏ, đậm nhạt khác nhau, các khung/ cột, các màu sắc, các ký hiệu/ biểu tượng, các khối đa dạng làm cho trang sách giáo khoa trông “bắt mắt”, dễ hiểu và dễ nhớ (nhất là từ khi người biên tập sử dụng các kỹ thuật vi tính và trang trí kiểu trang Web)

Xen kẽ nhiều câu hỏi, bài tập, các test, các phiên thảo luận nhóm hoặc

xemina phải tham dự, các nhiệm vụ thực hành và luyện tập, các đoạn trả lời và hướng dẫn/ phản hồi ngay trong bài học, các siêu âm đồ, điện đồ, phim điện quang, ảnh chụp, giấy xét nghiệm, các đoạn băng ghi âm hoặc đĩa ghi hình phải xem và nêu bình luận / nhận xét.

Các nhiệm vụ thực hành hoặc các kỹ năng, thủ thuật được viết dưới dạng quy trình hoặc bảng kiểm, có chia nhỏ thành các đơn vị thao tác hoặc các bước rõ ràng, tách biệt, có phản hồi nên để luyện tập (dạy thực hành kiểu chuyển giao công nghệ – technology transfer: cặp đôi nói và làm). Khi dạy kỹ năng bao giờ cũng kết hợp dạy kèm các kiến thức và kỹ năng trí tuệ cần thiết (bằng các bài tập tư duy) và thái độ/ kỹ năng giao tiếp phù hợp (bằng phương pháp đóng vai) – theo phương pháp dạy học dựa trên năng lực – CBT Competency-based training và dạy học dựa trên trải nghiệm.

Cách viết các loại Bảng kiểm

Văn phong chung của các câu văn trong bảng kiểm là câu tuyên bố một sự kiện (fact) có thể quan sát thấy và có thể kết luận là "có" hoặc "không", không phải là một ý nghĩ hoặc một khái niệm mơ hồ (tham khảo thêm ở bài Lượng giá kỹ năng).

Có 3 loại bảng kiểm sử dụng cho những mục đích khác nhau

*Các nội dung liên quan với thực hành kỹ năng/ thủ thuật đều viết dưới dạng các **Bảng kiểm động**.*

Mỗi Bảng kiểm động là một quy trình thực hành được chia thành nhiều bước/ thao tác rõ ràng và được đánh số

Mỗi bước đều được chỉ rõ phải làm gì và làm thế nào

(tránh các từ mơ hồ như: đúng, tốt, chính xác...).

Trình tự các bước trong bảng kiểm động rất quan trọng, không thể làm ngược.

Các bước có thể xếp thành nhóm / cụm và được mã hoá A,B,C... nhưng số thứ tự vẫn được đánh liên tiếp.

Không nên ghép nhiều thao tác vào trong một bước

Nên kết hợp các bước thái độ / ứng xử nhân văn trong bảng kiểm kỹ năng.

*Quy định / tiêu chuẩn / phẩm chất của sự vật/ hiện tượng đều viết dưới dạng các **Bảng kiểm tĩnh***

Bảng kiểm tĩnh là sự mô tả/ quy định sự vật / hiện tượng bằng cách chia nhỏ và sắp xếp thành từng khoản mục / chi tiết và đánh số .

Nếu xếp thành nhóm / cụm thì có thể mã hoá A, B, C... nhưng số thứ tự vẫn đánh liên tiếp cho đến số cuối cùng, không quay trở lại.

Mỗi khoản mục / chi tiết đều chỉ rõ tiêu chuẩn / phẩm chất phải đạt được một cách cụ thể, tránh các ý nghĩ / quan điểm mơ hồ.

Bảng kiểm hỗn hợp gồm cả các thao tác động và các khoản mục / chi tiết tĩnh, phần nào được viết theo phương pháp viết phần ấy và có thể sắp xếp các phần xen kẽ nhau. Thông thường các bảng kiểm tư vấn, nói chuyện sức khỏe, dạy học... là các bảng kiểm hỗn hợp.

Bảng kiểm có thể chỉ gồm 3 cột (Các bước – Có – Không); nhưng cũng có thể gồm 8 cột (Các bước – Giải thích vì sao – Tiêu chuẩn đạt – Điều cần lưu ý – Minh họa bằng hình – Có – Không – Ghi chú) . Lúc ấy loại bảng này được gọi là Bản Hướng dẫn học tập (Learning guide) Một cách đơn giản để hợp nhất Bảng kiểm và Bản hướng dẫn học tập là : Trong từng bước không chỉ viết "làm gì" mà kết hợp viết ngắn gọn cả " cách làm thế nào"

Cách viết các bài tập tư duy

Các nội dung cần luyện tập cách suy xét/ cách ra quyết định chẩn đoán / xử trí nên viết dưới dạng 2 loại bài tập tư duy là:

– **Bài tập nghiên cứu trường hợp** (hoặc xử trí tình huống – case study): gồm một đoạn mô tả một tình huống bằng văn viết, bao hàm các dữ kiện về tình huống cộng đồng hoặc tình huống người bệnh, hoàn cảnh / điều kiện lúc ấy và các giải pháp/ các ứng xử của CBYT (có thể đúng/ đủ hoặc sai lầm / thiếu sót).

Sau đó sẽ yêu cầu học viên nhận xét/ bình luận về tình huống trên (chủ yếu để nhận ra thực trạng /xếp loại /chẩn đoán, những điều đã làm đúng/chưa đúng và điều cần bổ sung cho tốt hơn).

– **Bài tập giải quyết vấn đề** (problem solving – hoặc trong Y học lâm sàng gọi là Bài tập xử trí các vấn đề của người bệnh: PMP patient management problems): có thể gồm một hoặc nhiều giai đoạn, mỗi giai đoạn đều có hai phần:

Mô tả tình huống: gồm nhân thân người bệnh, các lời kể bệnh, các dấu hiệu / triệu chứng ... (có thể đủ hoặc thiếu)

Các câu hỏi: 3 câu hỏi thông thường / điển hình là:

Cần làm thêm gì (hỏi thêm, khám thêm hoặc làm xét nghiệm ...)?

Chẩn đoán/ phân loại là gì?

Cần ưu tiên làm mấy việc gì trước?

Phần câu hỏi có thể gồm các câu hỏi kiểu truyền thống, câu hỏi kiểu trắc nghiệm khách quan (test) hoặc phối hợp cả hai loại.

Các giai đoạn sau cũng gồm hai phần như vậy, khi tình huống đã tiến triển thêm hoặc có thêm dữ kiện mới.

Cả hai loại bài tập trên đều có thể kết hợp hỏi một vài câu hỏi kiến thức (kết quả / ý nghĩa của xét nghiệm hoặc một hằng số sinh lý một cơ chế...)

(Tham khảo thêm Bài Phương pháp dạy học tích cực và phụ lục về Dạy học và lượng giá bằng các bài tập tư duy)

Cách viết Hướng dẫn đóng vai

Các nội dung liên quan với kỹ năng giao tiếp– truyền thông và các thái độ nghề nghiệp hoặc các hành vi ứng xử đều cần thể hiện dưới dạng *đóng vai kèm theo hướng dẫn bình luận* để tạo điều kiện cho việc học tập. Hướng dẫn đóng vai thường gồm 3 phần:

Chuẩn bị đóng vai: xu thế hiện nay là viết phần này giống như Mô tả tình huống (chỉ gồm nhân vật, phân vai, hoàn cảnh, vấn đề, và mục tiêu ứng xử, với cách viết ngắn gọn đơn giản), không cần có “kịch bản” chi tiết (lời thoại cụ thể, đạo cụ cầu kỳ... Mọi tình tiết cụ thể đều khuyến khích học viên sáng tác tùy ứng cho thật linh hoạt và sinh động). Có thể theo hướng “đóng phần diện” hoặc “đóng chính diện” hoặc cả hai. Sau đó có thể cho nhóm đóng vai hội ý nhanh để phối hợp cho tốt và giao nhiệm vụ cụ thể cho các quan sát viên.

Đóng vai trước nhóm hoặc trước lớp. Mọi người quan sát và chuẩn bị ý kiến nhận xét.

Bình luận của mọi người do giáo viên hướng dẫn hoặc uỷ nhiệm cho một học viên. Cần nêu lên những điều học được, những điều chưa tốt và những điều nên thay đổi thì sẽ tốt hơn. Không nên đi sâu vào cách đóng hoặc nghệ thuật diễn xuất mà nên chú ý tới mục tiêu học tập. Học viên có thể đóng hay hoặc chưa hay, nhưng điều quan trọng là họ học được gì qua màn đóng vai.

(Tham khảo thêm Bài Phương pháp dạy học tích cực)

Các bản hướng dẫn đóng vai có thể gồm:

Bản mô tả tình huống (vấn đề / sự việc, hoàn cảnh, nhân vật, yêu cầu hoặc mục tiêu; Có thể kèm luôn phần hướng dẫn quan sát viên (Phải bảo đảm điều gì, hướng dẫn các vai thế nào, phải quan sát thế nào và hướng dẫn thảo luận sau đóng vai thế nào, có thể hướng dẫn cả cách nhận xét và cho điểm.....)

Bản hướng dẫn bệnh nhân / khách hàng)

Bản hướng dẫn nhiệm vụ cho học viên

Cách viết bài tập mô phỏng Lâm sàng

Bài tập này thuộc nhóm phương pháp dạy học lâm sàng không người bệnh, thường gồm 3 bộ phận chính lồng ghép KAP với nhau:

– Phần học và ôn tập Lý thuyết / Kiến thức : thảo luận nhóm vài câu hỏi hoặc làm vài test liên quan với những kiến thức tối thiểu, ngắn gọn (tránh sa đà vào lý thuyết thuần túy). Cách viết : nêu vài câu hỏi hoặc test, yêu cầu thảo luận nhóm.

– Phần học thái độ/ giao tiếp nhân văn: là một bài tập đóng vai – cách viết như trên.

– Phần học thủ thuật/ kỹ năng: luyện tập thực hành một kỹ năng trên cơ sở một bảng kiểm chuẩn với mô hình, dụng cụ hoặc người bệnh đóng giả (thường do HV tự đóng vai người bệnh).

Tăng cường giao nhiệm vụ đọc sách / Internet và viết tiểu luận

Tăng cường nghe – nhìn và các hoạt động học tập

Khuyến khích tăng cường *hình vẽ* và *sơ đồ*, nhất là các *sơ đồ diễn tiến* khi học tập cách xử trí /chẩn đoán và điều trị (tham khảo cách viết và sử dụng “sơ đồ diễn tiến hoặc sơ đồ dòng chảy” trong bài “Dạy học và lượng giá kỹ năng trí tuệ bằng bài tập tư duy”).

Khi giảng bài, có thể sử dụng giấy trong hoặc các khuôn hình Power point

Khuyến khích sử dụng trò chơi để giúp học tập và thư giãn (tham khảo phần phụ lục “trò chơi” trong bài “Phương pháp dạy học tích cực”)

Cách viết phần Tự lượng giá

– Tự lượng giá lý thuyết /kiến thức: kết hợp các *câu hỏi truyền thống* với các *câu hỏi trắc nghiệm khách quan*, các bài tập để giúp học viên tự kiểm tra và điều chỉnh nhằm đạt được mục tiêu.

Câu hỏi trắc nghiệm có hai nhóm chính, mỗi nhóm đều có ba dạng test:

Trả lời ngắn: rà soát khái quát; Điền chỗ trống; Dùng hình vẽ / sơ đồ/ bảng biểu

Câu để chọn: Đúng–Sai; Chọn câu tốt nhất; Đối chiếu

Tự lượng giá cách tư duy/ra quyết định bằng Bài tập nghiên cứu trường hợp và Bài tập giải quyết vấn đề.

Tự lượng giá thái độ qua các bài tập đóng vai.

Tự lượng giá thực hành căn bản dựa vào các bảng kiểm (học viên vừa làm vừa tự đối chiếu hoặc nhờ đồng nghiệp đối chiếu với bảng kiểm để tìm ra điểm yếu và tự điều chỉnh ngay). Các phần bài tập tư duy và đóng vai cũng được nhận xét và chấm bằng bảng kiểm / thang điểm. Các tiểu luận / bài viết dài được chấm bằng thang điểm

(Tham khảo các bài Lượng giá– Đánh giá học viên)

Cách viết Đáp án và hướng dẫn trả lời câu hỏi / bài tập

Phần này được tập hợp chung để in ở cuối sách.

Đáp án cho các test Trả lời ngắn: Thí dụ: 3.

A...(cụm từ ngắn hoặc con số)

B....(cụm từ ngắn hoặc con số)

Đáp án cho các test Đúng – Sai:

Thí dụ: 5Đ ; 6S ; 7Đ ; 8Đ ; 9S ; ...

Đáp án cho các test Chọn câu tốt nhất:

Thí dụ: 12A; 13E; 14C; 15B; 16D; 17D;...

Hướng dẫn trả lời cho các câu hỏi truyền thống hoặc bài tập: có thể viết: Xem lại đoạn / phần ... trang....; hoặc chỉ dẫn để giúp học viên tự giải đáp.

3. CÁCH THỬ NGHIỆM VÀ ĐIỀU CHỈNH TÀI LIỆU HỌC TẬP

Trước khi sử dụng, cần thử nghiệm và điều chỉnh tài liệu học tập. Việc này phụ thuộc vào nguồn lực và thời gian, cần chọn lọc trong những việc có thể làm sau đây:

1. Xem lại và thống nhất giữa những người viết và người biên tập, nhất là khi có một tập thể tham gia.

– Việc đầu tiên phải làm là xem xét có bài nào, đoạn nào không phù hợp với mục tiêu hoặc không có trong chương trình? Có mục tiêu / nội dung bị bỏ sót không?

– Nhiều điều phải thống nhất sớm trước và trong quá trình biên soạn: thí dụ:

Thuật ngữ dựa trên Từ điển Tiếng Việt / từ điển Y học?

Khối lượng: cho trung cấp 1 tiết học viết 600–1200 từ hoặc 2–4 trang khổ A4, kiểu chữ Unicode Arian hoặc Century Schoolbook cỡ 12?...), tùy theo cấp học mà thay đổi. Theo ước tính của Derek Rowntree (Teaching through Self-instruction) thì một phút người ta đọc được khoảng 50 đến 100 từ, một giờ đọc được 3000 – 6000 từ, nhưng để học nghiêm chỉnh thì chắc là chậm hơn.

Các bài học có viết theo cùng một dạng cấu trúc, văn phong và cách trình bày không (Thí dụ: cách đánh số, cỡ chữ cho các tiểu mục)?

Có vấn đề gì về nội dung chuyên môn / khoa học không? Nếu cần thiết phải tham khảo ý kiến của chuyên ngành...

2. Hỏi ý kiến hoặc thử nghiệm/ dạy thử với đối tượng học viên chuẩn và giáo viên chuẩn; thu thập ý kiến của họ bằng phiếu hoặc biên bản họp góp ý kiến.

3. Lập bảng thống kê từ và câu khó hiểu hoặc những đoạn có vấn đề chưa thống nhất.

4. Hỏi ý kiến giáo viên, học viên, cán bộ quản lý về những điều cần quan tâm về văn hoá, tín ngưỡng, kiêng kỵ, sắc tộc...

5. Hỏi ý kiến hoặc thử nghiệm về các hình minh hoạ, các biểu tượng, logo, sơ đồ.

6. Làm test Cloze:

– Chọn một vài đoạn, mỗi đoạn khoảng 300 từ (khoảng 1 trang A4)

– Chụp hoặc đánh máy đoạn đó, vài dòng đầu giữ nguyên.

– Sau đó cứ 5 từ bỏ (xoá đi) một từ (những từ kép như bệnh viện, hợp tác xã thì bỏ cả cụm từ đó).

- Yêu cầu người sử dụng sách điền vào các chỗ bỏ trống
- Bảo mọi người chú ý rồi đọc các câu đầy đủ để mọi người tự nhận xét đã điền đúng hay sai (có thể chấp nhận các từ tương tự). Đánh dấu sang bên lề nếu điền đúng.
- Đếm số lượng từ đã điền đúng
- Chia tổng số từ đã điền đúng cho tổng số chỗ đã bỏ trống, rồi tính %.
- Tính trung bình phần trăm của cả nhóm người tham gia (cộng tổng số phần trăm của từng người rồi chia cho tổng số người, nhân với 100).
- Nếu tỷ lệ điền đúng là 60% – 70% thì ngôn ngữ sử dụng là phù hợp, người sử dụng sách có thể hiểu được. Nếu tỷ lệ càng thấp thì càng khó hiểu và nên điều chỉnh.

TỰ LƯỢNG GIÁ

1. Ba tiêu chuẩn của tài liệu học tập truyền thống
 - A.
 - B.
 - C.
2. Hai chức năng của tài liệu học tập tự định hướng:
 - A.
 - B.
3. Bốn bộ phận của bài học Môđun hoá:
 - A.
 - B.
 - C.
 - D.
4. Ba loại bảng kiểm:
 - A.
 - B.
 - C.
5. Hai loại bài tập tư duy:
 - A.
 - B.
6. Thực hành viết một bài học ngắn theo mẫu Bài học Môđun hoá. Khi viết xong, trao đổi ý kiến với bạn học và tự điều chỉnh.

Bài 9

ĐẠI CƯƠNG VỀ LƯỢNG GIÁ/ ĐÁNH GIÁ HỌC VIÊN

MỤC TIÊU

1. Mô tả hai loại phản hồi, tác dụng và bốn phẩm chất của chúng.
2. Phân biệt lượng giá với đánh giá và nêu ý nghĩa của việc phân biệt này.
3. Nói mục đích chính và ba mục đích cụ thể của việc đánh giá.
4. Kể ba nhóm người tham gia đánh giá.
5. Giải thích sáu phẩm chất của việc đánh giá.
6. Trình bày hai căn cứ để quyết định trong đánh giá.
7. Mô tả xu hướng chuẩn hoá đánh giá học viên.
8. Giải thích cách lập kế hoạch đánh giá học viên.

Đối tượng của lượng giá/ đánh giá có thể là mọi sự vật/ hiện tượng. Trong giáo dục và dạy học, lượng giá/ đánh giá có thể hướng vào:

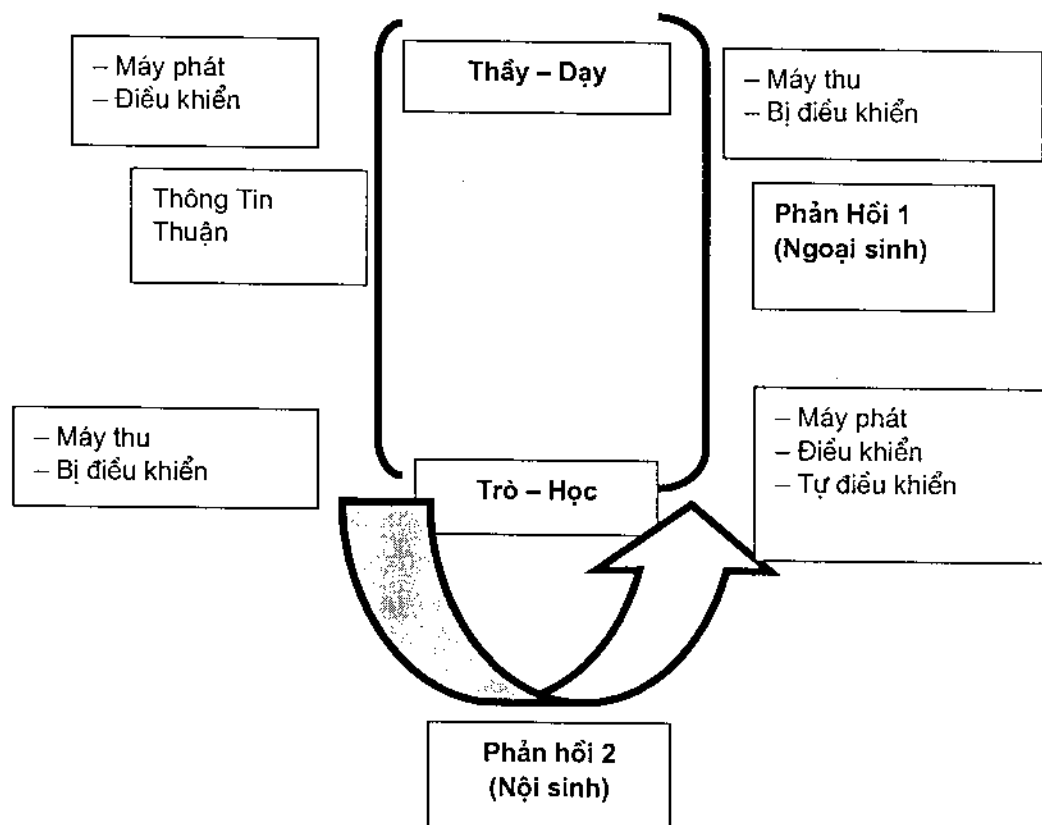
- Toàn bộ quy trình giáo dục/ dạy học của một cơ sở đào tạo, thường nhằm vào mục đích Kiểm định chất lượng để **thừa nhận cơ sở** đào tạo đó (accreditation)
- Chương trình mục tiêu, nội dung dạy học
- Hệ thống sách giáo khoa, tài liệu học tập, thư viện (chữ viết và điện tử)
- Cơ sở vật chất, trường sở, cơ sở thực hành – thí nghiệm – nghiên cứu
- Giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục
- Học viên

Ở đây chỉ đề cập riêng việc lượng giá/ đánh giá **Học viên**.

1. PHẢN HỒI (FEEDBACK)

Phản hồi là thông tin dội ngược lại chủ thể khi chủ thể tác động vào sự vật/ hiện tượng. Phản hồi là một khái niệm của điều khiển học (cybernetics) xâm nhập vào giáo dục – dạy học. Dưới ánh sáng của điều khiển học, giáo dục và dạy học là một hệ thống bao gồm nhiều yếu tố tương tác (thầy – trò – sách vở/ tài liệu – thực hành/ thí nghiệm – cộng đồng ...).

Trong hệ thống đó có những thông tin thuận chiều tác động vào học viên (như lời giảng của giáo viên, kiến thức từ sách giáo khoa, từ thực hành hoặc từ cộng đồng) và cả thông tin ngược chiều hay phản hồi.



Các thông tin phản hồi trong Dạy - Học

Khi học tập, học viên nhận được hai loại thông tin phản hồi:

– **Phản hồi một ngoại sinh:** nhận được từ giáo viên (lời nhận xét, điểm khi chấm bài ...) từ thực hành – thực tập (khi làm việc và nhận được kết quả, kinh nghiệm ...) từ cộng đồng (từ kết quả nghiên cứu – làm việc hoặc từ nhận xét/ bình luận của các thành viên cộng đồng) ...

– **Phản hồi 2 nội sinh (hay tự phản hồi):** do học viên tự quan sát, tự suy xét và tự phát hiện (như khi tự làm các trắc nghiệm khách quan và đối chiếu với đáp án; hoặc luyện tập thực hành và đối chiếu với bảng kiểm để tự sửa chữa).

Phản hồi nội sinh có vai trò quan trọng để đẩy mạnh tự học. Để tạo thuận lợi cho các phản hồi nội sinh, giáo viên cần cung cấp các công cụ tự phản hồi cho học viên (bộ test kèm theo đáp án, các bảng kiểm ...).

Phản hồi tốt phải bảo đảm các **phẩm chất** sau:

– Phản hồi phải **nhANH**, kịp thời; kết quả phản hồi phải có sớm (thường gọi là các phản hồi tức thời).

– Phản hồi phải **thường xuyên**, không quá thưa thớt, trong cả ba thời điểm của quá trình đào tạo: trước, trong và sau khi học.

Phản hồi trước khi học (thường thu được qua tiền trắc nghiệm hay pretest) nhằm mục đích điều tra nhu cầu học tập của học viên để đáp ứng đúng, dạy học sát với đối tượng và là căn cứ để đối chiếu với kết quả sau khi học. Việc này thường tiến hành trong các lớp đào tạo lại hoặc bổ túc.

Phản hồi trong khi học: nhằm có kết quả tức thời để giúp thầy và trò điều chỉnh kịp thời quá trình dạy học. Nhất là học viên, họ cần có ngay các phản hồi sớm để tự học có hiệu quả.

Phản hồi sau khi học: nhằm đối chiếu với mục tiêu xem đã đạt tới đâu. Phản hồi này thường toàn diện, đầy đủ nhưng quá muộn vì quá trình dạy học đã kết thúc.

– Phản hồi phải **bao phủ** mọi mục tiêu, nội dung trong toàn bộ chương trình dạy học, không bỏ sót hoặc thiên lệch về một bộ phận nội dung nào đó (do vậy có lúc người ta nói phản hồi phải được lấy mẫu đúng)

– Phản hồi phải có **từ cả hai nguồn**: ngoại sinh và nội sinh. Phản hồi nội sinh (tự phản hồi) do học viên tự phát hiện trong khi học có ảnh hưởng lớn đến việc củng cố động cơ học tập và đẩy mạnh tự học.

☛ **Câu hỏi**: ở trường / bộ môn của bạn, việc phản hồi diễn ra như thế nào? Phẩm chất nào tốt, chưa tốt? Bạn nên làm gì?

2. LƯỢNG GIÁ (ASSESSMENT)

Là đo lường thành tích học tập (mức đã học được) của học viên về ba lĩnh vực: kiến thức – kỹ năng – thái độ.

– Về kiến thức: xem học viên nói, viết, vẽ ... được gì.

– Về kỹ năng: xem học viên làm (tiến hành, thực hiện ...) được thủ thuật/ công việc gì.

– Về thái độ: xem học viên biểu hiện được cách ứng xử như thế nào.

Tự lượng giá là việc học viên tự đo lường thành tích học tập của mình qua các công cụ do giáo viên cung cấp.

Lượng giá có mục đích chính là cung cấp phản hồi cho người dạy và người học, để điều chỉnh quá trình dạy học. Do mục đích này, việc lượng giá **không được sử dụng để xử lý** (dưới bất kỳ hình thức nào), nhằm làm cho học viên bộc lộ tự nhiên, thành thực mọi thành tích của họ (không che giấu, dối phó), để nhận được phản hồi trung thực, giúp họ học tập tốt hơn.

Cần chấn chỉnh việc lượng giá theo mục đích này nhằm tăng cường phản hồi và tự phản hồi cho học viên để giúp họ trở thành một hệ thống tự điều khiển.

Việc lượng giá có thể do giáo viên tiến hành, hoặc học viên tiến hành (tự lượng giá) và chủ yếu tiến hành trong khi đang dạy học. Tự lượng giá chỉ thuận lợi khi Giáo viên cung cấp cho học viên các công cụ Tự lượng giá (bộ test kèm đáp án, các bảng kiểm...). Lượng giá kiểu truyền thống thường không thuận lợi khi chuyển sang tự lượng giá. Nhiều quốc gia đã chấp nhận các công cụ lượng giá mới để thực hiện được việc đẩy mạnh tự lượng giá.

3. ĐÁNH GIÁ

Đánh giá là lượng giá kèm theo quyết định xử lý.

Trong dạy học, các quyết định xử lý có thể là: cho điểm và sử dụng điểm để ra quyết định; đỗ hay trượt; xếp loại; chứng nhận ...

Lượng giá thường rất khách quan còn đánh giá cũng có thể khách quan (khi sử dụng trực tiếp, không điều chỉnh kết quả của lượng giá) nhưng cũng có thể kèm theo các yếu tố chủ quan (thí dụ: để thực hiện một ý định hay một chính sách ưu tiên nào đó). Đánh giá chủ yếu do giáo viên tiến hành, thường sau khi dạy học.

Trong thực tế, giáo chức thường sử dụng lẫn lộn, không phân biệt hai khái niệm đánh giá và lượng giá. Tuy vậy, nếu chỉ coi trọng đánh giá (với nghĩa cụ thể là quyết định xử lý của giáo viên và nhà trường) và coi thường lượng giá (với nghĩa cụ thể là cung cấp phản hồi cho người học) thì quá trình giáo dục -- dạy học sẽ thiếu tính cởi mở và tích cực (vì học viên không được tham gia và cho kết quả quá muộn). Nên nhớ đánh giá thường xuyên vẫn không thay được lượng giá (vì vẫn quyết định xử lý)

Để cho ngắn gọn, trong đoạn sau đây sẽ thường chỉ sử dụng một thuật ngữ là đánh giá.

☞ **Câu hỏi:** ở trường / bộ môn của bạn, quan hệ giữa lượng giá và đánh giá như thế nào? Làm thế nào để tăng cường lượng giá?

Đánh giá đào tạo và đánh giá chứng nhận (formative evaluation and certifying evaluation)

- **Đánh giá đào tạo** là đánh giá trong quá trình đào tạo, giống như kiểm tra thường xuyên, kiểm tra định kỳ và kiểm tra từng phần. Kết quả của các lần kiểm tra này được sử dụng theo một cách nào đó (thí dụ: để xét tiêu chuẩn được dự thi kết thúc hoặc để tính toán điểm trung bình chung).

Lợi ích của đánh giá đào tạo là nhận định được **từng phần** kết quả học tập của học viên trong quá trình đào tạo, có tác dụng thúc đẩy học viên học tập thường xuyên, chăm chỉ. Nên nhớ rằng đánh giá đào tạo vẫn là đánh giá (vẫn nhằm vào quyết định xử lý) nên không thể thay thế hẳn cho lượng giá được (chỉ nhằm cung cấp phản hồi cho việc tự học, không xử lý).

– **Đánh giá chứng nhận** là đánh giá sau quá trình đào tạo (sau toàn bộ hay một phần quá trình) để chứng nhận đã tích lũy học vấn sau quá trình học tập đó (hoặc không chứng nhận). Đánh giá chứng nhận thường được sử dụng để bảo vệ xã hội (thí dụ: không cấp chứng chỉ hoặc cấp bằng cho những người chưa bảo đảm chất lượng).

Chỉ đánh chứng nhận: đến phút cuối mới biết là không đạt

✓	✓	○	○
---	---	---	---

Đánh giá đào tạo (lần 1): đã biết là có phần không đạt

✓	○	○	○
---	---	---	---

Đánh giá đào tạo (lần 2): đã kịp điều chỉnh để đạt mọi phần

✓	✓	✓	✓
---	---	---	---

Đánh giá chứng nhận thường được tổ chức thành các kỳ thi. Mục đích cụ thể của từng loại kỳ thi cũng khác nhau:

– *Thi tốt nghiệp hay thi chứng nhận (certification)*: để chứng nhận cho mọi người đạt được một trình độ nhất định. Phẩm chất cần thiết của kỳ thi là dựa trên tiêu chuẩn (criterion-referenced).

– *Thi tuyển (concour / contest)*: để lựa chọn những người đáp ứng cao nhất một số chuẩn mực nào đó. Phẩm chất cần thiết của kỳ thi là tính phân biệt.

– *Thi tài (olympiad)*: nhằm chọn người giỏi nhất trong số những người giỏi. Phẩm chất cần thiết của kỳ thi là tính sáng tạo.

☞ **Thảo luận nhóm**: Ba mục đích cụ thể, ba thời điểm đánh giá và ba nhóm người tham gia đánh giá là gì? ý nghĩa / tác dụng của từng yếu tố trên? Viết kết quả thảo luận trên giấy A0 hoặc giấy trong, trình bày trước tập thể và góp ý kiến cho nhóm khác. Sau đó, hãy tham khảo trong các đoạn sau đây và tự ghi chép những điều mà bạn thấy cần bổ sung.

4. MỤC ĐÍCH CỦA ĐÁNH GIÁ /LƯỢNG GIÁ HỌC VIÊN

Đã có những thử nghiệm bãi bỏ việc đánh giá, nhưng đều không thành công. Cần phải tiến hành đánh giá nhằm vào **Mục đích chính là *cung cấp phản hồi cho quá trình dạy và học***. Nếu chỉ nhằm xác định kết quả thì không thể chống bệnh thành tích.

Các phản hồi này phản ánh **Ba mục đích cụ thể** của đánh giá/ lượng giá:

– **Cung cấp phản hồi cho *giáo viên* để cải tiến việc *dạy***: các câu trả lời, các bài làm và kết quả học tập của học viên chính là các phản hồi cần thiết cho giáo viên để họ nâng cao chất lượng dạy học (kể cả về nội dung phương pháp và phương tiện dạy học).

– **Cung cấp phản hồi cho *học viên* để cải tiến việc *học***: các lời nhận xét của giáo viên, của bạn học ... và kết quả tự lượng giá khi làm test, khi đối chiếu với bảng kiểm kỹ năng chính là các phản hồi cần thiết cho học viên để họ nâng cao chất lượng tự học. Nếu không có hoặc chỉ có ít phản hồi thì việc học tập của học viên sẽ thiếu căn cứ để tự điều chỉnh kịp thời. Nhiệm vụ của giáo viên là tạo ra các công cụ tự phản hồi và tạo điều kiện cho học viên sử dụng để tự phát hiện các phản hồi nội sinh.

– **Cung cấp phản hồi làm căn cứ cho việc chứng nhận nhằm bảo vệ xã hội**: CBYT hành nghề trên con người, nên việc giám định chất lượng và trình độ của họ là rất quan trọng.

5. AI ĐÁNH GIÁ/ LƯỢNG GIÁ?

Có ba nhóm người tham gia đánh giá học viên, mỗi nhóm đều mang lại các lợi ích riêng:

– **Giáo viên**: giáo viên đánh giá nhằm cung cấp phản hồi cho học viên để chỉ đạo việc học tập. Đối với học viên, phản hồi này là phụ thuộc, thụ động và ngoại sinh.

– **Học viên**: học viên tham gia đánh giá là tiến hành tự quan sát và tự phát hiện các phản hồi nhằm tự điều chỉnh. Phản hồi này là chủ động và nội sinh nên có tính tích cực cao. Tự đánh giá là cơ sở của tự học. Việc tự đánh giá của học viên sẽ thuận lợi nếu có các công cụ giúp cho tự đánh giá.

– **Người đồng đẳng và cộng đồng**: đánh giá của nhóm đồng đẳng (các bạn học và đồng nghiệp) thường mang lại nhiều điều bổ ích cho học viên (học thầy không tày học bạn)– Các nhận xét, bình luận từ cộng đồng cũng đưa lại cho học viên những phản hồi sinh động và thực tế. Nhóm này có thể gồm cả những người không tham gia dạy học, họ được coi như con mắt giám sát của những người bên ngoài (outsiders' supervision), nhất là của phía người sử dụng

nhân lực, để tránh bệnh thành tích và thói "mẹ hát con khen hay" (nhiều nhà quản lý không cho phép người dạy được đơn phương tự đánh giá / quyết định kết quả dạy học của mình).

6. CÁC PHẨM CHẤT CỦA ĐÁNH GIÁ

Việc đánh giá sẽ được coi là tốt nếu bảo đảm được các phẩm chất sau (2 phẩm chất đầu có vai trò quyết định):

6.1. Tính tin cậy (Reliability)

Đánh giá được coi là đáng tin cậy nếu kết quả đánh giá là thống nhất. Nếu những người đánh giá có thể cho điểm khác nhau thì việc đánh giá là không đáng tin cậy.

Thi vấn đáp (dù được cấu trúc tỷ mỉ và tập huấn trước) và thi viết dài/ tiểu luận (dù có đáp án và thang điểm) cũng thường không bảo đảm tính tin cậy. Thi thực hành nếu không sử dụng một công cụ chung để thống nhất sự quan sát (quy trình/ bảng kiểm/ thang điểm) thì các giám khảo sẽ cho điểm khác nhau, không tin cậy.

Các câu hỏi trắc nghiệm khách quan (objective test) thường cho kết quả thống nhất. Hiện nay người ta đã thiết kế các test để các máy đọc quang học (optic scanner) có thể chấm bài thi (theo một mẫu chung) thay cho con người. Trong trường hợp này, cách bố trí chỗ ngồi và cách coi thi có vai trò quan trọng để bảo đảm tính tin cậy. Một cách làm tốt hơn là sử dụng kỹ thuật tin học và các máy vi tính để tiến hành đánh giá (màn hình vi tính sẽ hiện một đề thi theo nhiều kiểu khác nhau, nên không thể quay cốp được).

6.2. Tính giá trị (Validity)

Đánh giá được coi là có giá trị nếu nó đo lường được đúng mục tiêu học tập. Nếu đánh giá không phản ánh đúng mục tiêu học tập thì sẽ kém giá trị hoặc vô giá trị.

Tính giá trị thường được thể hiện ở các điều sau:

- **Nội dung đánh giá** phải căn cứ vào mục tiêu và nội dung học tập. Như vậy, điều kiện tiên quyết là các mục tiêu phải rõ ràng và sát hợp (sát hợp nghĩa là phù hợp với mô tả nhiệm vụ nghề nghiệp). Nội dung đánh giá càng xa rời mục tiêu học tập thì tính giá trị càng giảm.

- **Phương pháp/ hình thức/ công cụ đánh giá** phải đo lường được mục tiêu học tập.

Nếu đo lường năng lực thực hành kỹ năng bằng phương pháp vấn đáp hoặc thi viết hoặc dùng câu hỏi trắc nghiệm thì tính giá trị rất thấp.

– Định lượng đúng và phân bố chuẩn

Nếu không quy định một cách định lượng chung cho mọi môn học, mọi người đánh giá thì có thể xảy ra hiện tượng chủ quan “học nhiều thì ít” hoặc “học ít thì nhiều”.

Thông thường người ta căn cứ vào số giờ học hoặc số học chỉ (credit) để quy định thống nhất tương đối một số lượng câu hỏi cho các môn học/ học phần.

Nếu sử dụng các câu hỏi trắc nghiệm khách quan (test) thì cách quy định trên có thể tiếp cận khối lượng thi khá thống nhất. Nếu sử dụng các câu hỏi truyền thống thì phải kết hợp chặt chẽ số lượng câu hỏi với việc giám sát nội dung câu hỏi để tránh bỏ sót các mục tiêu/ nội dung học tập. Nếu là thi thực hành thì phải căn cứ vào danh mục thủ thuật và bảng kiểm/ thang điểm thống nhất. *

– Phân bố chuẩn (hoặc lấy mẫu đại diện) là cách phân bố nội dung thi để thăm dò được toàn bộ nội dung học tập, tránh thiên lệch hoặc bỏ sót. Nội dung thi không thể chỉ bó hẹp trong một vài chương, bài, tiết học được ưa thích nào đó. Phân bố chuẩn là tạo điều kiện cho sự công bằng, tránh “học tài thi phận” và tránh “học tủ, học lệch”.

Từ 1997, Bộ Y tế đã quy định tạm thời như sau:

❖ Đánh giá lý thuyết

Mỗi tiết học: câu hỏi truyền thống:

Trung học: hai câu hỏi

Đại học: ba câu hỏi

Câu hỏi trắc nghiệm khách quan (test):

Trung học: 5–10 test

Đại học: 10–15 test)

(Khi số test đạt được số tối thiểu/số nhỏ thì được phép sử dụng nhưng không được phổ biến công khai ; khi đạt số tối đa/ số lớn thì được xem xét việc phổ biến công khai.)

Đánh giá thực hành:

Bộ môn/ môn học phải công bố rõ danh mục thủ thuật/ công việc thực hành mà học viên phải làm được.

Mỗi thủ thuật được đánh giá bằng một thang điểm thống nhất (nói chung), nếu quá dài thì có thể dùng 2–3 thang điểm.

Xem đề xuất điều chỉnh trong bài Lượng giá – đánh giá kiến thức / lý thuyết (cho bậc trung học là 12 test / tiết, cho bậc đại học – cao đẳng là 18 test/tiết).

Người ta thường căn cứ vào số giờ học/ học chỉ để quy định cách phân bố chuẩn: mỗi giờ học phải có một lượng chuẩn các câu hỏi. Bài, chương, môn học nào cũng phải được đánh giá. Cán bộ giảng dạy và quản lý giáo dục không được dung túng cho các thói "giới hạn nội dung thi" hoặc cho "trọng tâm, trọng điểm", vì nó sẽ làm sai lệch phân bố chuẩn.

Cách làm phù hợp là hình thành "ngân hàng câu hỏi" theo các nguyên tắc trên. Khi cấu trúc đề thi, nên dùng phương pháp chọn ngẫu nhiên khách quan trong ngân hàng. Nếu chọn chủ quan thì phải có sự tham gia của cán bộ quản lý đào tạo.

Số câu hỏi trong ngân hàng phải đủ lớn, nhất là khi có ý định công bố công khai (kèm theo đáp án) để đẩy mạnh việc tự học, tự đánh giá của học viên. Ngân hàng phải được duyệt lại và bổ sung thường xuyên (có thể quy định là 10% / năm).

Số câu hỏi sử dụng trong một đề thi thường cũng căn cứ vào quy định thời lượng của kỳ thi (thí dụ: thi hết môn 60 phút có 60–120 test). Khi thi có thể sử dụng các test được chọn ngẫu nhiên hoá trong ngân hàng hoặc dùng các tests khác (thường phối hợp cả hai cách)

Số lượng tối thiểu sử dụng cho một lần kiểm tra là 30 test.

Không nên để người dạy và người quản lý trực tiếp đơn phương quyết định nội dung, khối lượng, phương pháp đánh giá và tự mình chấm bài (tạo điều kiện cho bệnh thành tích và nạn học giả bằng thật). Cần có vai trò của người ngoài cuộc để chống lại thói "vừa đá bóng vừa thổi còi" (Malaysia: Bộ Y tế ra đề thi cho các học kỳ chẵn và đề thi tốt nghiệp; Các nước Bắc Mỹ: đấu thầu chọn thuê trong 6 công ty tư nhân; Philippines: các trường tự đánh giá, tự cấp bằng, nhưng phải qua Kỳ thi chứng chỉ hành nghề do Ủy Ban Nhà nước tổ chức với một ngân hàng 3600 – 5000 test thì mới được làm việc). Một giải pháp là chọn đề ngẫu nhiên và làm đề ngay trước khi thi (với kỳ thi nhỏ, ít thí sinh) và chấm thi bằng máy hoặc thi từng lớp thí sinh trên máy vi tính.

Độ khó phải phù hợp

Nếu đề thi quá khó hoặc quá dễ thì tính giá trị đều giảm. Người ta điều chỉnh độ khó của nội dung thi bằng cách tính **chỉ số khó** (difficulty indice) của từng câu hỏi cho nhóm thí sinh chuẩn. Khi cấu trúc đề thi, người ta chọn theo tỷ lệ 33% câu khó, 34% câu trung bình và 33% câu dễ. Trên cơ sở đó, sẽ quyết định mức chấp nhận được (AL: acceptable level)⁽¹⁾ cho một đề thi (cách này yêu cầu xem xét mức chấp nhận được cho từng câu hỏi, có những nội dung yêu cầu mức này là gần 100%).

⁽¹⁾ Tính chỉ số chấp nhận được AL: Tham khảo trong: Kỹ thuật đánh giá học viên – Nghiêm Xuân Đức, NXB Y học / SIDA / INDEVELOP – 1998.

$$\text{Công thức để tính chỉ số khó: } K = \frac{T+D}{N} \times 100$$

Một toán học viên chuẩn sẽ làm bài theo một đề thi. Điểm số của họ sẽ được xếp từ cao xuống thấp. Chỉ số K được tính cho từng câu hỏi.

T: số làm đúng của nhóm trên (nhóm khá); nhóm trên chiếm 33%.

D: số làm đúng của nhóm dưới (nhóm yếu); nhóm dưới chiếm 33% (loại trừ nhóm trung bình chiếm 34%).

N: tổng số học viên của 2 nhóm T và D

$K < 30\%$ là câu hỏi khó

$K > 70\%$ là câu hỏi dễ

K trong khoảng 30 – 70 là trung bình.

Một cách khác để tính Chỉ số chấp nhận được: có thể sử dụng xác suất của các dạng test để loại trừ sự tình cờ hoặc đoán mò và tính ra điểm chấp nhận được (giả sử là 50% điểm tối đa) của một đề thi.

Thí dụ: tính điểm chấp nhận được (50% điểm tối đa) cho một đề thi:

– Dạng tests trả lời ngắn coi như không có xác suất do đoán mò. Giả sử 10 câu hỏi dạng Trả lời ngắn của đề thi có tổng số điểm tối đa là 32 điểm. Chỉ số chấp nhận được cho phần test trả lời ngắn (giả sử 50% điểm tối đa) sẽ là $32 : 2 = 16$

– Dạng test Đúng – Sai có xác suất do đoán mò là 50%. Giả sử đề thi có 10 câu Đ-S với tổng điểm tối đa là 10 điểm. Số điểm do đoán mò có thể kiếm được là $(10 : 2) = 5$ điểm.

– Dạng test Chọn câu tốt nhất MCQ với 5 câu trả lời để chọn có xác suất đoán mò là $(100 : 5) = 20\%$. Giả sử đề thi có 10 câu MCQ với tổng điểm tối đa là 10 điểm. Số điểm do đoán mò có thể kiếm được là $(10 : 5) = 2$ điểm.

– Dạng Bài tập tư duy có 5 MCQ với tổng điểm tối đa là 5 điểm. Số điểm do đoán mò có thể kiếm được là $(5 : 5) = 1$ điểm.

Nếu coi 50% tổng số điểm là điểm chấp nhận được (đã tính toán xác suất riêng của từng dạng test) thì có thể tính như sau:

$$\text{Điểm } CND^{50\%} = 32/2 + (10 + 5)/2 + (10 + 2)/2 + (5 + 1)/2 = 65/2 = 32,5 \text{ điểm}$$

(Khác với cách tính không xem xét xác suất sẽ là: $(32 + 10 + 10 + 5) \times 50\% = 57/2 = 28,5$ điểm)

Lưu ý

– Từ 0 đến 10 điểm có 11 bậc điểm, không phải 10 bậc (nếu có cả điểm 0 và điểm 10)! Vậy điểm giữa là 55%, không phải 50%.

– Nhiều nội dung câu hỏi hoặc đề thi không thể coi 50% điểm tối đa là chấp nhận được (thí dụ một CBYT chỉ biết 50% triệu chứng hoặc 50% cách xử trí bệnh viêm ruột thừa!).

– Nhiều nước không chấp nhận 50% tổng số điểm là điểm chấp nhận được, mà đòi hỏi cao hơn (Thuyết chọn ưu tú Elitism viện lý do là số chỗ học trong các trường công của các nước nghèo luôn luôn thiếu, nên không thể chấp nhận 50% tổng số điểm là điểm trung bình, mà khuyên nên loại bỏ những học viên đạt điểm này để chống chủ nghĩa trung bình trong học viên và dành chỗ học cho những người xứng đáng hơn).

6.3. Tính phân biệt

Đánh giá phải phân loại được học viên, tách biệt rõ ràng người giỏi với người kém. Khi thi tuyển và thi tài thì tính phân biệt là yêu cầu quan trọng, nhằm chọn đúng những người giỏi nhất. Khi thi chứng nhận (thi tốt nghiệp) tính phân biệt đòi hỏi phải loại trừ được những người không đủ năng lực.

Tính phân biệt được bảo đảm bằng cách sử dụng cách cấu trúc đề thi dựa vào chỉ số khó như trên. Có thể tính chỉ số phân biệt cho từng câu hỏi.

Những đề thi quá khó hoặc quá dễ đều không phân biệt tốt (vì mọi người đều làm được hoặc không ai làm được).

Công thức để tính chỉ số phân biệt P: (các từ viết tắt giống như trong phần chỉ số khó)

$$P = 2 \frac{T - D}{N}$$

$P > 3,5$: câu hỏi phân biệt rất tốt.

$P = 0,25 - 0,34$: câu hỏi phân biệt tốt.

$P = 0,15 - 0,24$: câu hỏi phân biệt không rõ.

$P < 0,15$: câu hỏi không phân biệt được.

$P \# 0$ hoặc âm: câu hỏi có vấn đề về nội dung hoặc kỹ thuật.

6.4. Tính công bằng

Có thể hiểu công bằng đơn giản là trong một kỳ thi, mỗi thí sinh đều phải làm việc với một đề thi chung, có nội dung và độ khó như nhau, điều kiện thi như nhau.

Thi lâm sàng với cách bắt thăm một người bệnh, thi thực hành kỹ năng bằng cách mỗi thí sinh thực hiện một thủ thuật khác nhau, thi viết với hai hoặc ba đề thi để chọn một là các cách thi không bảo đảm tính công bằng (vì nội dung thi và độ khó khác nhau). Tổ chức thi không nghiêm chỉnh, lộ đề hoặc một số thí sinh có thể sử dụng tài liệu trong phòng thi cũng là không công bằng. Không công bằng phải được coi là một tệ nạn xã hội.

6.5. Tính pháp lý

Việc đánh giá phải lưu giữ được căn cứ để khi cần thiết có thể xem xét lại về tính đúng đắn của quyết định xử lý.

Các kỳ thi viết thường để lại căn cứ lâu dài. Thi vấn đáp phải lưu giữ được quyết định kèm theo chữ ký của giám khảo; nên có nhiều giám khảo, hoặc sử dụng biên bản ghi âm. Thi thực hành phải có ít nhất hai giám khảo và nếu cần phải lưu giữ biên bản ghi hình động. Biên bản phải được lưu giữ nghiêm ngặt, lâu dài.

6.6. Tính tiện lợi

Tiện lợi nghĩa là tổ chức không cầu kỳ, không tốn nguồn lực.

7. CĂN CỨ ĐỂ RA QUYẾT ĐỊNH TRONG ĐÁNH GIÁ

Trong đánh giá, khi ra quyết định xử lý, người ta thường dựa vào hai căn cứ:

- Dựa vào định mức (norm-reference)

Đưa ra trước một định mức (hay mức chuẩn) và so sánh/ đối chiếu với quần thể (người dự thi) để quyết định. Biết trước số lượng sẽ đạt (tương đối).

Thí dụ: số lượng/ chỉ tiêu định tuyển (trong thi tuyển) – tỷ lệ sẽ cho đỗ (trong thi tốt nghiệp).

Thông thường người ta lấy từ điểm cao xuống điểm thấp dần (có thể kết hợp xem xét các ý định ưu tiên) cho đủ số đã định.

Ưu điểm của cách quyết định này là đạt được ý định, thực hiện được chỉ tiêu.

Nhược điểm là định mức có thể không phù hợp (quá cao với trường này hoặc quá thấp với trường khác) và không kiên trì hướng tới mục tiêu đào tạo và chất lượng đào tạo.

- Dựa vào tiêu chuẩn (criterion-reference)

Đưa ra các tiêu chuẩn phải đạt (căn cứ vào mục tiêu và yêu cầu chất lượng đào tạo) làm căn cứ để quyết định, không so sánh/ đối chiếu với quần thể, không biết trước số người sẽ đạt.

Thí dụ: mọi môn thi phải đạt trên 6/10 điểm – Thi 12 môn, bằng test, mỗi môn 360 test và đều phải đạt trên 75% số điểm tối đa.

Ưu điểm là quan tâm đến mục tiêu và bảo đảm chất lượng.

Nhược điểm là không mềm dẻo, có thể không đạt được chỉ tiêu hoặc ý định.

Các cách quyết định trên thường được sử dụng từng phần, có lúc kết hợp với nhau. Để chống bệnh thành tích và đo lường chính xác kết quả đào tạo, cần tăng cường các biện pháp thể chế hoá đánh giá dựa vào tiêu chuẩn.

8. CHUẨN HOÁ VIỆC ĐÁNH GIÁ

Trong xu thế "hội nhập" và "toàn cầu hóa", người ta sẽ sử dụng chung các nguồn lực giáo dục (trường sở, sách giáo khoa, giáo viên) và các sản phẩm giáo dục (các đối tượng đào tạo, các loại bằng cấp ...). Vì vậy, người ta đang cố gắng chuẩn hoá chất lượng sản phẩm và quy trình sản xuất (thí dụ các chuẩn GMP của sản xuất thuốc, chuẩn AFTA của khu vực Đông Nam Á, chuẩn ISO 9000 ...). Trước hết, các quốc gia phải chuẩn hoá cách đánh giá các sản phẩm và dịch vụ của mình, trong đó có giáo dục.

Nhiều xu hướng chuẩn hoá đang được thực hiện

– **Chuẩn hoá đánh giá nhà trường** và quy trình đào tạo, thường được gọi là kiểm định thừa nhận (Accredited). Kiểm định có thể do nhà nước hoặc các hãng tư nhân trong hoặc ngoài nước thực hiện và có giá trị trong một số năm. Sản phẩm tốt nghiệp của các trường đã được kiểm định có thể được quyền hành nghề mà không cần thi chứng chỉ hành nghề.

– **Cấp chứng chỉ hành nghề (licensure)**: là một kỳ thi quốc gia để cấp chứng chỉ hành nghề cho một nghề, mặc dầu người thi đã có bằng tốt nghiệp do một trường hay một cơ quan cấp. Loại chứng chỉ này ngày càng phổ biến vì việc đào tạo do nhiều tổ chức tiến hành, quy chế quản lý khuyến khích việc đổi mới sáng tạo và cạnh tranh, các trường tư ngày càng đông đảo. Các quốc gia có thể công nhận hỗ tương (reciprocity) các chứng chỉ hành nghề của nhau.

Cơ quan cấp chứng chỉ hành nghề có thể là Nhà nước, nhưng độc lập ngoài các Bộ (như Philippin) hoặc tư nhân (như các công ty ở Bắc Mỹ) hoặc phối hợp tư nhân và Nhà nước (như Malaixia)

– Chuẩn hoá đánh giá thực hành (kỹ năng) căn cứ vào

Mục tiêu, chỉ tiêu tay nghề, nội dung và danh mục thủ thuật/ công việc mà học viên phải đạt được.

Mỗi thủ thuật được đánh giá bằng một (hoặc hai) quy trình kỹ thuật chuẩn (hoặc bảng kiểm/ thang điểm) nhằm thống nhất cách đánh giá thực hành. Mỗi môn học / học phần phải công bố rõ danh mục thủ thuật/ bảng kiểm của mình. Danh mục này phải được chọn ngẫu nhiên trong kỳ thi, nếu không chọn một thủ thuật nào đó thì lý do phải được CBQL chấp thuận.

– Chuẩn hoá đánh giá kiến thức căn cứ vào

Bảng câu hỏi hoặc danh mục các nội dung học tập được phân bố đúng theo định lượng chuẩn (kể cả bằng phương pháp truyền thống hoặc bằng test).

Hoặc một ngân hàng câu hỏi trắc nghiệm khách quan, bao hàm mọi mục tiêu/ nội dung học tập và cũng được phân bố đúng theo một định lượng chuẩn.

– Chuẩn hoá việc tổ chức và quản lý đánh giá

Hình thức, phương pháp, nội dung, khối lượng và thời lượng thi được quy định chặt chẽ và công bố công khai từ đầu. Các việc này không tốt thì không thể chuẩn hoá được

Quy chế, luật lệ, quy trình đánh giá được thiết kế và quản lý chặt chẽ để chống tiêu cực, bảo đảm sự thống nhất và công bằng. Quy định rõ người đào tạo có được đánh giá không, quyền hạn của họ đến đâu? (Có cần sử dụng “người ngoài – outsider” không?) Biện pháp nào để khắc phục thói cho điểm chủ quan? (để chống bệnh vừa đá bóng vừa thổi còi và bệnh thành tích). Biện pháp nào để chống gian lận và tiêu cực trong kỳ thi?

☛ **Câu hỏi:** Môn học của bạn có bộ công cụ đánh giá chuẩn cho lý thuyết và thực hành không? Cụ thể là gì? Dựa vào đâu mà xác định chuẩn? Khi thi / kiểm tra, bạn làm thế nào? Các môn học khác làm thế nào, có gì khác với bạn? Học viên và cán bộ quản lý có biết việc đó không?

9. ĐÁNH GIÁ SAU ĐÀO TẠO VÀ ĐÁNH GIÁ LẠI

Các nghề chăm sóc và bảo vệ sức khoẻ đang thay đổi rất nhanh. Nếu không học tập liên tục và tự thích nghi thì sau một thời gian có thể không tiếp tục hành nghề được.

Để giám định năng lực cán bộ y tế sau đào tạo và yêu cầu họ phải học tập liên tục, các quốc gia có nhiều cách xử lý:

– Thi chứng chỉ hành nghề theo định kỳ (thí dụ 5 năm một lần – Hàn Quốc) gọi là Tái cấp chứng chỉ (Recertification).

– Quy định số học chỉ phải đạt hàng năm hoặc theo định kỳ (thí dụ: mỗi năm phải học thêm và đạt tổng cộng 5 học chỉ – Indonesia).

– Tiến hành đăng ký và kiểm toán thành tựu (Performance audit) của CBYT:

Nếu sau một thời gian mà không đạt được các chỉ tiêu về chăm sóc, phẫu thuật, khám chữa bệnh, đi thực địa cộng đồng, học bổ túc, tham dự các hội nghị nghề nghiệp, giảng dạy, nghiên cứu, viết sách ... (tuỳ theo nghề nghiệp và cương vị) thì có thể không được đề bạt hoặc bị bãi nhiệm (Mỹ).

Đánh giá sau đào tạo còn được các cơ sở đào tạo tiến hành khi học viên đã tốt nghiệp đang hành nghề, nhằm mục đích cải cách chương trình và xem xét tác dụng/ hiệu quả của việc đào tạo (nên việc đánh giá này có thể được coi như cuộc điều tra hiệu quả tác động – impact survey) – Tham khảo Phụ lục: đánh giá sau đào tạo.

10. LẬP KẾ HOẠCH ĐÁNH GIÁ HỌC VIÊN

Trong chu trình giáo dục – đào tạo, việc lập kế hoạch đánh giá phải đi ngay sau khi xác định mục tiêu, chương trình, nội dung đào tạo và đi trước việc lập kế hoạch và tiến hành đào tạo.

Khi lập kế hoạch đánh giá, phải căn cứ vào các yếu tố trên (mục tiêu, chương trình, nội dung học tập)

Sau đó, phải xác định rõ định lượng, thời gian, hình thức/phương pháp đánh giá.

Có thể biểu hiện các điều trên trong một kế hoạch tối thiểu sau (thí dụ):

Kế hoạch đánh giá học viên – môn học/ học phần: ...

– Phân bố công cụ và phương pháp đánh giá: thí dụ (cho bậc DII/CD)

Mã hiệu và tên bài học/chủ đề	Thời gian học	Đặc điểm bài học và phương pháp đánh giá	Số lượng công cụ đánh giá
Bài 1:	2 t	Lý thuyết	36 test
Bài 2:	4t (1LT+ 3 TH)	Lý thuyết + Thực hành kỹ năng	18 test+1 bảng kiểm
Bài 3:	8 ngày	Thực tập cộng đồng	1 báo cáo thực tập + 3 bài tập nghiên cứu tình huống (hoặc 1 tiểu luận 3000 từ)
Đánh giá định kỳ và kết thúc	Định kỳ: 2 lần x 30 phút Kết thúc: – Thi viết tập trung trong 120' – Thi thực hành tại BV (1 ca dài + 2 ca ngắn)	Đánh giá định kỳ Cho thực hành: lấy điểm của các bài học hàng ngày; Cho LT: 2 lần x 50 test Đánh giá kết thúc bằng thi riêng LT/ TH hoặc hỗn hợp trong kỳ thi nhiều trạm.	Tổng cộng có: – TH: 12 Bảng kiểm cho 12 thủ thuật – LT: 30 tiết x 18 = 540 test Nếu thi nhiều trạm: LT: chọn ngẫu nhiên 100 test, phân bố thành 5 trạm, mỗi trạm 5 phút có 10 test TH: 5 trạm, mỗi trạm một đoạn thủ thuật
Cộng			

– Kế hoạch thực hiện: Thí dụ:

Đánh giá thường xuyên: sử dụng test trong các bài học lý thuyết và Bảng kiểm trong các bài học thực hành

Đánh giá định kỳ: lần 1 sau khi kết thúc chương II, lần 2 sau chương IV, mỗi lần 30' thi viết.

Đánh giá kết thúc: lấy điểm trung bình cộng các bài thực hành – kiểm tra lại các học viên chưa đạt từng bài. Thi viết tổng hợp trong 60', sử dụng 100 test ngẫu nhiên trong ngân hàng.

(Tham khảo thêm Mô đun Tham gia quản lý và Phụ lục: tự giám sát, thử nghiệm và điều chỉnh Bộ công cụ đánh giá)

11. SỬ DỤNG THIẾT BỊ ĐIỆN TỬ VÀ CÔNG NGHỆ MỚI TRONG ĐÁNH GIÁ HỌC VIÊN

– Nhập dữ liệu (ngân hàng test) vào máy vi tính và lập chương trình để chọn nội dung cho đề thi/ kiểm tra và cho điểm thí sinh.

Đề thi được trích ra từ ngân hàng theo một công thức đã lập trình sẵn.

Thí dụ: thi 60 phút thì máy sẽ chọn ngẫu nhiên 100 test trong đó 30 test là câu hỏi trả lời ngắn, 30 là câu hỏi Đúng – Sai, 30 câu hỏi để chọn một câu tốt nhất và 10 câu hỏi chọn một câu tốt nhất trong 3 bài tập tình huống. Có một xu thế là chỉ dùng loại câu hỏi chọn 1 trong 4 để sử dụng máy chấm bài khi số thí sinh rất lớn. Khi thi tốt nghiệp, trong số các câu hỏi thì 33 % là câu hỏi khó, 33% là câu hỏi trung bình, 33% là dễ, 1% là câu hỏi đặc biệt dễ xếp loại theo ý định riêng (Độ khó đã được thử nghiệm trước với nhóm học viên chuẩn. Tất nhiên việc này phải được bảo mật tốt với số test thử nghiệm rất lớn).

Các câu hỏi này được xếp nhóm theo loại câu hỏi và được xáo trộn số hiệu và đáp án để các học viên ngồi cạnh nhau cũng không thể nhìn bài của nhau được – Thời gian để làm một test là từ 30 đến 60 giây (lưu ý không được để thừa thời gian).

Tuỳ theo số máy vi tính cá nhân mà quyết định số học viên vào thi theo từng tổp. Máy sẽ chấm bài và báo kết quả ngay.

Cách làm này tiết kiệm được công chọn đề, chấm bài, in đề thi, giấy làm bài, khắc phục được nhiều hiện tượng tiêu cực.

Tất nhiên, phải mất công biên soạn ngân hàng test, phải lập trình và phải có một số lượng máy vi tính tập trung tại Phòng khảo thí (thường kết hợp với trung tâm tin học).

Khi chưa đủ điều kiện để đánh giá trên máy vi tính, có thể sử dụng các biện pháp đơn giản sau (chủ yếu nhằm chấm nhanh, tiết kiệm và đỡ công sức).

– Cung cấp đầu bài / đề thi: chiếu trên giấy trong/ overhead hoặc trên máy chiếu vi tính. Khi hết giờ thì tắt máy (không còn đầu bài nên rất công bằng). Có

thể quy định số chỗ – lẻ và chiếu các đầu bài đã sắp xếp khác nhau lên các màn hình khác nhau (nội dung vẫn giống nhau) để chống quay cốp.

Có thể in và photo đề thi một lần cho đủ số lượng học viên, phát đề thi như bình thường nhưng căn dặn học viên không được viết/ đánh dấu vào đề thi, để dùng nhiều lần. Học viên sẽ làm bài trên giấy thi / Phiếu làm bài được thiết kế sẵn và in sẵn.

– Thiết kế giấy thi (phiếu làm bài): phần phách có họ tên, số báo danh, số phách... để sẽ cắt riêng. Mỗi đề thi phải có mẫu phiếu làm bài riêng.

Phần các câu hỏi trả lời ngắn có mã số câu hỏi và các chỗ để trống sẵn để viết câu trả lời (thường ở sát mép giấy phía bên phải của phiếu làm bài). Phiếu đã để trống đủ chỗ cho mọi câu hỏi. Không nhắc lại đề thi / câu hỏi ở đây.

Phần các câu hỏi để chọn (Đúng – Sai và Chọn câu tốt nhất – chọn 1 trong 5) là một bảng gồm các ô vuông, cạnh tối thiểu bằng 1,5 – 2 cm. Có các dòng ngang tương ứng với số câu hỏi, ô đầu mỗi dòng ghi mã số cho 1 câu. Có 6 cột dọc, dòng ngang đầu ghi mã hoá cho mọi cột dọc là A,B,C,D,E. Học viên được hướng dẫn ghi dấu ✓ vào ô muốn chọn. Test Đúng – Sai chỉ dùng 2 cột A và B (A cho ô đúng, B cho ô sai).

Khổ giấy làm bài phải đúng bằng nhau và đặt chồng khít lên nhau (nên làm sẵn trên nửa trang giấy A4, sau đó chụp photo và xén mép giấy cho bằng nhau). Các ô cũng phải chồng khít lên nhau.

– Cách chấm nhanh:

Chấm câu trả lời ngắn: viết đáp án vào sát mép trái một tờ giấy, ở vị trí ngang bằng với các câu trả lời của học viên trên giấy làm bài (cũng có thể chứa 1 bài làm của HV và gấp lại sát mép chữ để làm mã đáp án). Khi chấm, đặt tờ đáp án bên cạnh phiếu làm bài, so sánh nhanh và cho điểm. (Có thể viết đáp án trên giấy trong và đặt lên để so sánh).

Cách chấm các câu để chọn: chồng khít các tờ giấy làm bài lên nhau thành một tập dày, xếp cho bằng nhau và kẹp chặt bằng kẹp giấy cho khỏi xô lệch.

Sau đó dùng dùi nhọn dùi thủng lỗ cả tập giấy ở các ô đáp án (ô đúng), nếu tập giấy làm bài quá dày thì có thể đục bằng đinh nhọn.

Xem nhanh từng tờ phiếu làm bài và đếm các lỗ thủng có kèm dấu ✓ (do học viên ghi). Nếu học viên đánh dấu vào một ô mà lỗ thủng ở ô khác thì không được điểm.

Bằng cách chấm nhanh như trên, trong khoảng 15 phút có thể chấm được hàng trăm bài mà không tốn nhiều sức lực.

Phần phách

– Họ và tên:.....

– SBD:

Số phách

Phiếu làm bài

–Phần cho câu trả lời ngắn:

1.

A.

B.

C.

2.

A.

B.

–Phần để chọn câu trả lời cho test Đ-S và chọn1/5

	A	B		A	B	C	D	E
22			35					
23			36					
24			37					

TỰ LƯỢNG GIÁ

Trả lời ngắn các câu từ 1 đến 10

1. Hai loại phản hồi của học viên khi học tập:

A.

B.

2. Bốn phẩm chất của phản hồi tốt:

A. Nhanh, kịp thời

B.

- C.
D.
3. Ba thời điểm của phản hồi:
A.
B.
C.
4. Sáu phẩm chất của đánh giá:
A.
B.
C. Tính công bằng
D.
E. Tính pháp lý
F. Tính tiện lợi
5. Hai căn cứ để ra quyết định khi đánh giá:
A.
B.
6. Ba mục đích cụ thể của đánh giá:
A.
B.
C.
7. Phản hồi là khi chủ thể tác động vào một sự vật/ hiện tượng.
8. Phản hồi do học viên tự quan sát, tự suy xét trong quá trình học tập được gọi là phản hồi
9. Lượng giá là đo lường ... (A) ... của học viên về ba lĩnh vực: ... (B)
10. Đánh giá là lượng giá kèm theo

Trả lời đúng, sai các câu sau bằng cách đánh dấu X vào ô thích hợp

TT	Câu hỏi	Đúng	Sai
11.	Nếu những người đánh giá có thể cho điểm khác nhau thì việc đánh giá là không đáng tin cậy.		
12.	Nếu chỉ coi trọng đánh giá mà coi thường lượng giá thì quá trình học tập sẽ thiếu tính cởi mở và tích cực.		

TT	Câu hỏi	Đúng	Sai
13.	Cách quyết định đánh giá dựa vào tiêu chuẩn thường giúp bảo đảm chỉ tiêu kế hoạch và thực hiện các ý định/ chính sách.		
14.	Muốn chuẩn hoá đánh giá thực hành, phải có ngân hàng câu hỏi bao phủ mọi mục tiêu học tập và phân bố chuẩn theo số tiết học.		
15.	Trong chu trình giáo dục – đào tạo, phải lập kế hoạch đánh giá ngay sau khi có kế hoạch tiến hành đào tạo.		
16.	Đánh giá đào tạo là đánh giá sau quá trình đào tạo, nhằm chứng nhận đã tích lũy học vấn sau khi học.		
17.	Việc tham gia tự đánh giá của học viên sẽ thuận lợi nếu giáo viên trao cho họ các công cụ tự phản hồi.		
18.	Thi tốt nghiệp hoặc thi kết thúc môn học thường cho các phản hồi đầy đủ, nhưng chỉ có ích cho khoá học sau.		
19.	Một kỳ thi đáng tin cậy thì cũng có giá trị.		
20.	Người ta thường căn cứ vào số giờ học để quy định cách định lượng cho nội dung lượng giá.		

21. Bài tập lớn (chuẩn bị tiểu luận cá nhân ở nhà rồi thảo luận và làm việc trong nhóm): nêu các biện pháp để nâng cao chất lượng đánh giá – lượng giá học viên, cụ thể hoá trong môn học hoặc nhà trường của bạn.

Phụ lục 16

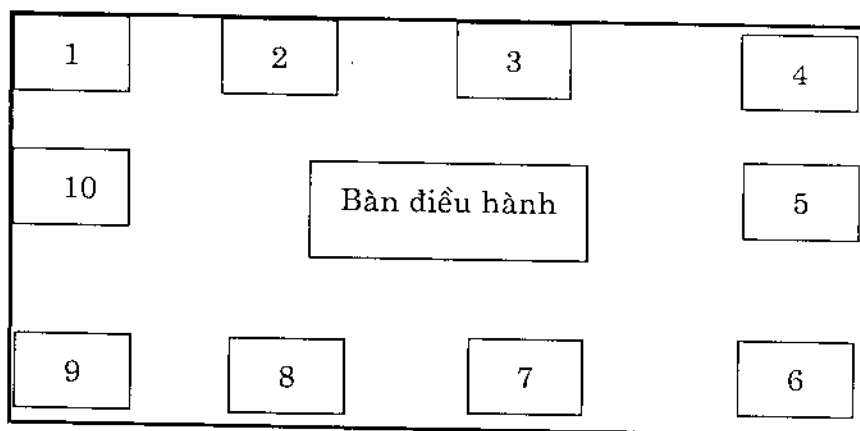
KỲ THI NHIỀU TRẠM (OSPE – OSCE) VÀ DẠY HỌC NHIỀU TRẠM (SCORPIO TRAINING)

1. KỲ THI NHIỀU TRẠM (OSPE – OSCE)

– Thi thực hành có cấu trúc khách quan theo mục tiêu (OSPE: Objective structured practical evaluation): kỳ thi có nhiều trạm, mỗi thí sinh đều phải đi qua các trạm, mỗi trạm phải làm một thủ thuật thực hành hoặc trả lời các test khách quan liên quan với thực hành. Thủ thuật và test được chọn ngẫu nhiên theo mục tiêu. Thời gian cho mỗi trạm thường ngắn (5–10 phút).

– Thi lâm sàng có cấu trúc khách quan theo mục tiêu (OSCE: Objective structured clinical evaluation): cấu trúc giống như trên, nhưng ở mỗi trạm có bệnh nhân đóng giả hoặc một tình huống mô phỏng bằng văn viết và có đủ trang bị để làm thực hành cho tình huống ấy. Thời gian cho mỗi trạm có thể dài hơn (15– 20 phút).

Thí dụ: OSPE: cách bố trí bàn điều hành và 10 trạm trong một căn phòng rộng



Tổ chức thành 10 – 20 trạm; Hàng ngày nên có sẵn vài cơ sở dụng cụ xếp sẵn trong các hộp giấy các tông hoặc tổ chức sẵn thành các trạm.

Mỗi trạm thí sinh dừng lại làm bài trong 5–10 phút (thời gian này phải thống nhất);

Xếp một trạm Lý Thuyết xen lẫn với một trạm Thực hành; Nội dung thi được chọn lọc nhằm cả 3T (Tay – Tim – Trí) theo Mục tiêu.

Có thể tổ chức kiểu Vòng kín/ Vòng mở/ nhiều vòng A, B; Mỗi trạm cách 1,5m – 2m.

Thí sinh đội mũ, mặc áo công tác, đeo số báo danh. Thí sinh rút thăm chọn trạm đầu, đợt, vòng (ghi sẵn mọi yếu tố trên lên một phiếu thăm duy nhất)

Bàn điều hành: người, đồng hồ, chuông, phiếu dự phòng, bản tổng hợp điểm
Có thể tổ chức đi một chiều, có Phòng cách ly/ thư giãn /ôn tập trước thi.

Có ba loại trạm:

– **Trạm LT, Kỹ năng tư duy và Thực hành nhận thức:** đặt 10–20 test Lý thuyết, test dùng tranh, mô hình, kính hiển vi đã chỉ rõ vật để hỏi, mẫu vật, cây thuốc.... Không cần giám khảo. Chỉ có một đề thi dán chặt vào bàn. Có sẵn tập Phiếu làm bài thống nhất. Khi làm xong, thí sinh bỏ vào hộp thu bài hoặc cầm theo (thống nhất trước một cách tổ chức).

– **Trạm thực hành/ kỹ năng:** có 1 hoặc 2 giám khảo. Đề thi viết to, giới

hạn rõ, dán chặt vào bàn. Dụng cụ, mô hình, thuốc, bệnh nhân giả, người phụ thu dọn/ chuẩn bị dụng cụ, giường bệnh, phiếu ghi, bệnh án...Giám khảo có sẵn các Thang điểm để chấm cho nhiều thí sinh (chú ý phải có các bước thái độ trong thang điểm). Ở từng bước chỉ nên dùng thang điểm 3 bậc (2-1-0), có thể có hệ số. Giám khảo chỉ nên cộng tổng số điểm tự nhiên, phần tính % để tính thành thang điểm 10 nên giao cho ban thư ký.

– **Trạm truyền thông/tư vấn/ giáo dục sức khỏe:** Nên có vách ngăn / buồng nhỏ để bớt ảnh hưởng tới các trạm khác; Có 1-2 giám khảo (đồng thời có thể đóng vai khách hàng / người nghe). Có bảng phấn, tranh lật, sách nhỏ, tờ rơi, vật mẫu để thí sinh sử dụng; Có một đề thi dán vào bàn; Nếu phải đóng vai thì thường đặt sẵn bảng hướng dẫn thí sinh (Có thể có bản hướng dẫn giám khảo và khách hàng / bệnh nhân giả); Có sẵn thang điểm để chấm điểm cho nhiều thí sinh.

Nếu lồng ghép đánh giá kiến thức – kỹ năng – thái độ trong cùng một trạm với bệnh nhân giả thì gọi là Trạm Mô phỏng lâm sàng. Thời gian làm việc và hỏi một thí sinh có thể là 30-45 phút.

Ưu điểm:

– Hợp nhất đánh giá lý thuyết, thực hành, giao tiếp, thái độ đánh giá trên cơ sở năng lực CBE.

- Tin cậy (sử dụng test khách quan và thang điểm)
- Giá trị (theo MT, trọng tay nghề, định lượng chuẩn..)
- Nội dung thi giống nhau (công bằng)
- Phân bố mẫu tốt (lấy mẫu đại diện, giảm may rủi, không thể học tủ)
- Cho kết quả sớm
- Học viên chăm học, chăm luyện tập; GV lo dạy đủ Mục tiêu/ Nội dung

Nhược điểm

- Chuẩn bị cầu kỳ (sẽ thuận lợi hơn nếu làm sẵn trước các trạm, đặt sẵn trên khay hoặc xe đẩy) – Tốn nhân lực
- Phải chọn rất kỹ đoạn kỹ năng mẫu chốt (5-10 phút)!

2. DẠY HỌC NHIỀU TRẠM (SCORPIO TRAINING)

Do David Hills, người Australia đề xướng

SCORPIO: Structure: có cấu trúc chặt chẽ – Clinical: lâm sàng – Objective: khách quan / theo mục tiêu – Reference: được tham khảo, chỉ dẫn – Problem orientated – Hướng theo vấn đề – Integrated: lồng ghép – Organised: Có tổ chức

Cách tổ chức: việc đầu tiên là quyết định chọn vấn đề / nội dung và chọn các trạm. Mỗi trạm sẽ được xác định mục tiêu học tập, nội dung, cách dạy học và các trang bị cần thiết. Sắp xếp các trạm ở các vị trí thuận lợi cho việc quay vòng. Quyết định sẽ lồng ghép các lĩnh vực chuyên ngành/ môn học nào (thí dụ nội với ngoại, sản với nhi sơ sinh, chấn thương với hồi sức cấp cứu...).

Khi học một vấn đề, khoảng 25 sinh viên được dự một buổi giảng bài / thuyết trình ngắn và khái quát về chủ đề sẽ học, trong khoảng 20 phút (thông thường họ đã phải nghiên cứu/ tự học trước các vấn đề lý thuyết qua sách và Internet...).

Sau đó họ sẽ chia thành các nhóm 5 – 6 người quay vòng theo nhiều trạm, mỗi trạm 25 phút. Họ sẽ chuyển trạm khi chuông reo. Có nhiều cách chuyển trạm (có thể chuyển liên tiếp hoặc chuyển chéo).

Mỗi trạm có bệnh nhân đóng giả (hoặc thường chỉ có một tình huống được mô tả bằng văn viết và các hình ảnh / chi tiết khác như hình ảnh, phim diện quang, giấy xét nghiệm....., có thể được xem ngay trên máy vi tính của thầy hoặc chiếu CD.....). Thường có một công việc / thủ thuật mà HV phải thực hiện, liên quan với tình huống đó (Thí dụ: ở trạm Chảy máu sau đẻ có thủ thuật cầm máu cấp cứu bằng phương pháp cơ học; ở trạm Hồi sức sơ sinh có thủ thuật Đặt ống nội khí quản hoặc kết hợp bóp bóng với ép tim ngoài lồng ngực). Kiểu kết hợp này thường được gọi là Mô phỏng LS.

Học viên tìm hiểu, thảo luận về tình huống ấy, suy nghĩ ra quyết định (như hỏi-khám bệnh, chẩn đoán, dùng thuốc, chăm sóc, làm thủ thuật, chuyển tuyến...) và thực tập thủ thuật. Giáo viên hướng dẫn cho học viên làm việc: Xác định mục tiêu, nhắc lại nội dung lý thuyết tối thiểu cần thiết, làm test, xem thầy trình diễn theo bảng kiểm (đã điều chỉnh theo tình huống cụ thể), luyện tập và nhận phản hồi từ thầy và bạn. Giáo viên động viên học viên tích cực chủ động tham gia, chia sẻ kiến thức và kinh nghiệm với nhau, đưa ra nhận xét và lượng giá trước khi chuyển trạm.

Quá trình dạy học ở một trạm thường qua bốn giai đoạn: Nói – Trình diễn - Làm – Phản hồi (giai đoạn Làm thường được quan tâm, thời gian luyện tập dài hơn để đề cao thực hành).

Khi thi kết thúc, các trạm OSCE như trên mô tả sẽ được tổ chức để đánh giá từng thí sinh.

Vài nhược điểm của phương pháp SCORPIO: – Cũng như OSPE/OSCE, phương pháp này tốn nhân lực, mỗi trạm phải có ít nhất 1-2 giáo viên; Khó thiết kế logic hệ thống vài trạm để học xong một chủ đề / vấn đề; Khó xác định một đoạn nội dung lý thuyết và một công việc thực hành vừa đủ cho 25 phút, với 5-6 học viên thực tập; Học lý thuyết thường không đầy đủ và sâu sắc (thường thì học viên phải tự học sẵn lý thuyết từ trước); Phải có skill-lab đủ chỗ cho nhiều nhóm và phải đủ trang bị; Nhóm giáo viên đa ngành phải phối hợp tốt với tinh thần đồng đội.

NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG ĐÁNH GIÁ VÀ LƯỢNG GIÁ HỌC VIÊN

Khi học tập chủ đề này nên sử dụng như một bài tập lớn để các nhóm thảo luận và trình bày.

1. VẤN ĐỀ VÀ GIẢI PHÁP CHUNG

Vấn đề	Giải pháp
1. Độ tin cậy thấp (mỗi người cho điểm khác nhau; bệnh thành tích: cho điểm cao cho học viên /môn học của mình)	Với câu hỏi truyền thống – Làm đáp án tỷ mỉ, cụ thể – Chấm thủ để thống nhất – Chấm xong từng câu mới sang câu khác. – Đọc phách, dấu tên, xáo trộn – Hai người chấm, hai vòng độc lập – Không mang bài ra ngoài phòng chấm. Quản lý tốt. Phúc tra, giám sát theo xác suất và khiếu nại – Giảm câu hỏi truyền thống hoặc khống chế không quá 50% số điểm. Với test khách quan – Thống nhất đáp án, tối thiểu trong trường hoặc trong bộ môn (đặc biệt với dạng test trả lời ngắn) – Chấm bài: dùng máy chấm hoặc dùi lỗ; làm bài trên máy vi tính hoặc trên mẫu phiếu làm bài thống nhất.
2. Tính giá trị thấp (không sát mục tiêu; học nhiều hỏi ít; lượng giá kỹ năng bằng ngôn ngữ – coi nhẹ Thái độ, ứng xử nhân văn).	– Loại bỏ câu hỏi không sát mục tiêu/chương trình – Phân biệt thi lý thuyết và thực hành – Lấy mẫu đúng, định lượng chuẩn: + Truyền thống: 1 tiết LT có 1–2 câu hỏi + Test: 1 tiết có 12 test (TH) – 18 test (ĐH/CD) + Mỗi thủ thuật có 1–2 bảng kiểm/thang điểm – Chọn đề ngẫu nhiên (CBQL/ HV chọn), chọn muộn. – Giám sát + lượng giá thái độ; bảng kiểm có các bước lượng giá thái độ. – Giữ kỷ luật thi nghiêm.

3. Nặng về đánh giá (chỉ nhằm xử lý), nhẹ về lượng giá và tự lượng giá trong khi học	– Đề cao và tăng cường phản hồi mọi loại, không xử lý – Công bố câu hỏi kèm đáp án (khi đã đủ số lượng), khuyến khích tự lượng giá. – Tạo điều kiện luyện tập và tự lượng giá bằng bảng kiểm, tổ chức phòng cho mượn học cụ (Mediathèque) và siêu thị kỹ năng (Skill-bazaar) để học viên tự tập. – Thiết kế kỳ thi cuối cùng chỉ chiếm 50% tổng số điểm
4. Nạn quay cóp/ tiêu cực của trò	– Dùng câu hỏi truyền thống nhưng không hỏi trí nhớ, không hỏi để có thể chép sách và làm “phao” được (như câu hỏi tổng hợp, khái quát, bài tập tư duy...). Nhiều câu hỏi nhỏ từ nhiều chương/bài. – Dùng cùng một nhóm test nhưng đảo số thứ tự và câu đáp án để không thể nhìn bài nhau. Số lượng lớn – Thời gian ngắn/ ít (không sợ thiếu thời gian): 5’ cho MEQ; 30” – 1 ph cho 1 test – Mỗi người một bàn; không ra sớm; thu đề thi... – Dùng computer (câu hỏi khác nhau về trình tự, mã hiệu, câu đáp án) – Xử lý nghiêm
5. Tiêu cực của thầy / nhà trường – Bệnh thành tích	– Như mục 1.1 – Chọn đề thi ngẫu nhiên muộn, không ai biết trước – Trả bài thi cho HV tự kiểm tra, công khai đáp án – Xử lý nghiêm – Không thi đua bằng chỉ tiêu đạt hoặc tỷ lệ HV khá / giỏi
6. Vấn đề khác	– –

2. CHO ĐÁNH GIÁ KIẾN THỨC/ LÝ THUYẾT

– Chuẩn bị đủ bộ câu hỏi truyền thống theo định lượng (TD: 1–2 câu hỏi cho một tiết lý thuyết với loại câu hỏi để viết dài tự do hoặc 3–4 câu hỏi cho loại viết dài giới hạn MEQ Modified– essay question, để trống 5–10 dòng). Chọn đề thi ngẫu nhiên nhưng theo mẫu đại diện cho từng chương/bài. Chọn đề ngẫu nhiên ngay trước khi thi (TD cho một người đại diện chọn đề thi trong 3–5 phong bì dán kín). Chỉ làm đáp án/ thang điểm sau khi đã thu và niêm phong bài thi.

– Hoàn thiện, cập nhật và công bố bộ câu hỏi/ngân hàng test. Nếu đã có đủ theo định lượng tối đa thì có thể công bố kèm đáp án, đặt tại thư viện. Khuyến khích HV sử dụng để ôn tập và tự phản hồi.

Kết hợp câu hỏi truyền thống với test. Thí dụ: đề thi gồm 50% thời gian cho MEQ (mỗi MEQ 5–10 phút) và 50% thời gian cho test (mỗi test từ 30 giây đến 1 phút). Hoặc quy định test và câu hỏi truyền thống mỗi thứ chiếm 50% tổng số điểm. Nên kết hợp hai loại câu hỏi khi thời gian thi dài (theo quy chế) mà môn học ít giờ hoặc quỹ test còn chưa đủ lớn. Thí dụ: môn học 20 tiết, tổng quỹ test mới chỉ có 200 test; Theo quy chế, thi kết thúc môn học phải là 60 phút; Nếu chỉ dùng test thì cần 60–120 test, bằng 1/3 hoặc 1/2 tổng quỹ test, không thể chấp nhận được! Nhưng nếu phối hợp test với câu hỏi truyền thống (thí dụ: 50% test và 50% câu hỏi truyền thống thì lại chấp nhận được).

Cung cấp đề thi /đầu bài bằng cách chiếu giấy trong hoặc viết lên giấy khổ lớn Ao. Khi hết giờ thì cất đầu bài đi (công bằng!). Nếu HV không chấm dứt làm bài cùng lúc thì sẽ mất công bằng và HV sẽ lợi dụng lúc thu bài lộn xộn để hỏi bài nhau! Có thể phát cho mỗi học viên một đề thi đã chụp photo, nhưng quy định không viết / đánh dấu vào bài mà sẽ làm bài trên phiếu làm bài in sẵn (như vậy có hai điều lợi: không tốn giấy in lại đầu bài mà có thể dùng lại; chấm nhanh vì có mẫu phiếu làm bài cùng cỡ).

Nên tiến tới làm bài trên máy vi tính (mỗi màn hình hiện lên câu hỏi theo thứ tự khác nhau và vị trí câu đáp án khác nhau dù vẫn cùng đề thi, với thời gian hiện giống nhau cho từng câu hỏi hoặc cho một nhóm test). Ban đầu chỉ cần tập trung 10 máy vi tính (mỗi lớp có 10 thí sinh vào làm bài trên máy), về sau sẽ phát triển thêm.

Số test phải lớn (tối thiểu là 30 test). Thời gian làm test phải ngắn (bình quân 30” –1 phút cho 1 test, tùy theo loại test và theo kinh nghiệm của GV) để chỉ những HV giỏi mới đủ thời gian làm được đủ số test, những HV trình độ trung bình chỉ đủ thời gian làm được khoảng 70–80 % số test: thi bằng test cần cả sự phân biệt về độ nhanh nhạy, thông thạo...). Nên nhớ: nếu có đủ thời gian, HV sẽ truyền thông tin và quay cốp nhanh và dễ hơn thi kiểu truyền thống!

HV trả lời trên mẫu giấy làm bài in chụp sẵn cùng kích thước có sẵn chỗ để ghi tên, để trả lời và có các ô vuông cùng cỡ để đánh dấu ✓ Có thể thiết kế chỗ để rọc phách. Không nhắc lại đầu bài /câu hỏi trên giấy làm bài.

Chấm bài bằng cách:

– Với test Đ–S và Chọn câu tốt nhất: chồng các bài làm thành tập và dùng lỗ ở các ô đáp án rồi đếm các câu trả lời đúng (có dấu ✓ và lỗ thủng). Riêng nhóm test Đ–S phải dùng điểm âm.

– Với test trả lời ngắn: đánh dấu khi đối chiếu nhanh với tờ đáp án có ghi các từ đáp án ở vị trí tương tự trên giấy làm bài.

Luôn đảo số thứ tự test và vị trí câu đáp án.

Luôn đảo số thứ tự chỗ ngồi/ số báo danh của học viên và nơi coi thi của giám thị; chọn ngẫu nhiên muộn, không ai có thể biết trước. Cách ly nơi thi.

Giao và chấm tiểu luận / thu hoạch/tổng kết/báo cáo nghiên cứu/ điều tra

Dùng máy vi tính có lập trình hoặc không lập trình (GV công bố đáp án để HV tự chữa hoặc cho điểm lẫn cho nhau).

3. CHO ĐÁNH GIÁ KỸ NĂNG / THỰC HÀNH

– Chuyển dần sang lượng giá năng lực: kết hợp KT–TD–KN(gồm đủ 3T).

– Làm đủ bảng kiểm cho mọi thủ thuật/ công việc thực hành (một bộ lớn khổ A0 để treo, một bộ nhỏ khổ A4 để phát cho HV).

– Lập siêu thị kỹ năng gồm nhiều ô có sẵn bảng kiểm và cơ sở dụng cụ thực hành, mô hình... HV có thể tùy chọn và thực tập cho đến khi thành thạo. Có thể bố trí GV trực ngoài giờ để giúp học viên thực tập.

– Cho mượn băng ghi hình và có biên bản ghi hình khi thi thực hành.

– Làm thêm bảng kiểm tư vấn / giao tiếp / thái độ / giáo dục sức khỏe/ đóng vai... và các bảng kiểm khám bệnh /làm thủ thuật (có các bước lượng giá thái độ)... Khuyến khích HV tự luyện tập trên mô hình/ người khỏe đóng vai. Chú ý thái độ nhân văn và cá biệt hoá trong ứng xử.

– Soạn và sử dụng thêm bài tập tư duy/ xử trí tình huống / giải quyết vấn đề.

– Tập thi nhiều trạm trên các ô siêu thị kỹ năng có sẵn – Tự ghi hình và tự nhận xét.

– Kiểm tra và cho điểm sổ nhật ký thực tập (khi đi BV hoặc cộng đồng).

4. CHO CÁC KỲ THI

– Thi riêng LT/TH: thi LT kết hợp nhiều môn, làm đề thi hỗn hợp theo tỷ lệ giờ học, có thể gồm cả MEQ và test.

– Thi TH riêng tại BV hoặc phòng thực hành bằng cách rút thăm để chọn bệnh nhân và chọn thủ thuật.

– Cần có Quy định cấu trúc rõ ràng (thời gian chuẩn bị, thời gian hỏi, số câu hỏi, cách cho điểm từng phần) Phải có quan sát viên dùng bảng kiểm để quan sát khi học viên thực hành, nên có biên bản ghi hình khi cần thiết.

– Thi kết hợp LT/TH: kỳ thi nhiều trạm, xen kẽ LT với TH. Nên sử dụng các ô siêu thị kỹ năng có sẵn để giảm công sức chuẩn bị.

– Thi lâm sàng có người bệnh: công bố rõ các quy định: TD: Rút thăm 1 ca dài, 2 hoặc 3 ca ngắn

Ca dài: thí sinh chuẩn bị, khám và làm bệnh án trong 20 phút.

Ca ngắn: 2 ca (10 phút x 2 = 20 phút)

(đều có giám khảo quan sát và cho điểm vào thang điểm -- ghi hình)

Trình bày trong 10 phút

Hỏi thêm trong 10 phút

Cộng: $20 + 20 + 10 + 10 = 60$ phút cho một thí sinh (Phải thi xong trong một buổi, không được sang buổi/ngày sau).

Bổ sung nội dung thi: Bài tập tư duy – Đóng vai tư vấn/ Giáo Dục SK – Mô phỏng trên động vật / thiết bị / computer.

Chọn học viên để thi bảo vệ luận văn/ tiểu luận. Thống nhất cách thi, cách chấm. Nhiều người chấm. Người dạy không đọc quyền ra đề và chấm thi.

Bài 10

LƯỢNG GIÁ/ ĐÁNH GIÁ KIẾN THỨC (LÝ THUYẾT)

MỤC TIÊU

1. Nêu nguyên tắc của lượng giá / đánh giá lý thuyết (kiến thức).
2. So sánh ưu nhược điểm của các cách lượng giá lý thuyết.
3. Luyện tập cách viết sáu dạng test lượng giá lý thuyết.

1. NGUYÊN TẮC LƯỢNG GIÁ/ ĐÁNH GIÁ KIẾN THỨC

Đo lường gián tiếp qua biểu hiện ngôn ngữ (bảo học viên xuất chiếu tư duy và năng lực trí tuệ thành hành vi ngôn ngữ để quan sát, đo lường và đánh giá).

2. CÁC PHƯƠNG PHÁP LƯỢNG GIÁ/ ĐÁNH GIÁ KIẾN THỨC

Đặc điểm chung là sử dụng cách đo lường gián tiếp qua các đường kênh ngôn ngữ

2.1. Nói (vấn đáp/phỏng vấn)

Ưu điểm

- Có thể đi sâu, có thể hỏi linh hoạt mềm dẻo.
- Kết hợp quan sát ngoại hình, cách ứng xử.

Nhược điểm

- Chủ quan, ít tin cậy (cho điểm khác nhau).
- Tính pháp lý yếu (căn cứ để lại ít giá trị khi cần phân xử, kể cả biên bản ghi âm).
- Học viên không tự lượng giá được.
- Biến động tình trạng tâm lý của cả người hỏi và người trả lời: hai bên đều có ảnh hưởng.

2.2. Viết: viết dài (tự luận, tiểu luận – essay)

Ưu điểm

- Thấy được văn phong, cách diễn đạt bài viết
- Thấy được cách học viên khái quát hoá một chủ đề, một đoạn kiến thức; dễ nhận xét về trình độ lý giải, giải quyết vấn đề.
- Tính pháp lý cao (chữ viết rất giá trị).

Nhược điểm

- Lấy mẫu kém, thăm dò được ít mục tiêu / nội dung, tính may rủi cao (chỗ dựa cho thói học tủ, dạy không toàn diện).
- Tổ chức câu kỳ, tốn kém, chấm bài rất tốn công, nhất là khi số lượng thí sinh lớn – Khó chống tiêu cực (lộ đề, đánh dấu vào bài làm...).
- Chủ quan – Kém tin cậy (cho điểm khác nhau mặc dầu có thang điểm chung). Nếu GV tự chấm thì dễ sa vào thói "vừa đá bóng vừa thổi còi" và bệnh thành tích.
- Cho phản hồi muộn và không tỷ mỉ.
- Học viên không tự lượng giá, không tập tự phản hồi, phụ thuộc giáo viên.
- Không thuận lợi cho việc đánh giá trong môi trường hội nhập / đa văn hoá (phải viết dài bằng ngoại ngữ, không thể hiện được bản chất hiểu biết của mình).

2.3. Viết dài hạn chế

Câu hỏi Truyền thống cải tiến (MEQ– modified essay questions); hỏi một lượng kiến thức ngắn ở nhiều phần của chương trình và để sẵn vài dòng hoặc vẽ sẵn một ô hình chữ nhật, học viên chỉ viết hạn chế trong phạm vi đó.

- Ưu nhược điểm gần như trên (bản chất vẫn gần với viết dài).
- Lấy mẫu tốt hơn, giảm may rủi (do thăm dò được nhiều phần của chương trình).

2.4. Viết ngắn: (test)

Ưu điểm

- Khách quan, tin cậy (có thể chấm bằng máy) – Làm bài và chấm bài đều nhanh (bằng dùi lỗ / máy chấm hoặc máy vi tính).
- Phân bổ mẫu tốt, lượng giá được nhiều mục tiêu/ nội dung, giảm may rủi. Chống quay cóp (bằng dấu bài cùng nội dung nhưng thể hiện khác nhau).
- Học viên có thể tự lượng giá, dùng làm công cụ tự phản hồi trong tự học (công bố đáp án để học viên tự đối chiếu).

– Phản hồi nhanh, chính xác, điều chỉnh ngay được – Tiết kiệm giấy mực, thời gian (dùng đầu bài kiểm tra nhiều lần, không làm bài trên đầu bài).

– Thuận lợi cho người ít học, người dân tộc thiểu số và người nước ngoài. Thuận lợi cho kỳ thi đồng thí sinh (vì có thể dùng kỹ thuật chấm nhanh).

Nhược điểm

– Phân tích máy móc, vụn vặt, ít khái quát hoá, khó đánh giá tính sáng tạo.

– Không biết quá trình / phương pháp tư duy, chỉ biết kết quả – HV nhận ra hơn là tự nhớ được.

– Trò không tập viết thành các ý, các câu đầy đủ – Thầy khó soạn đủ ngân hàng tốt.

– Dễ quay cóp / truyền đáp án. Có nhiều cách quản lý phòng thi, cách thi và chống tiêu cực như thời gian thi ngắn, chỗ ngồi xa nhau, đầu bài trình bày khác nhau, thi trên máy vi tính...

Các loại câu hỏi trắc nghiệm khách quan(test)

Có hai loại, mỗi loại đều gồm 3 dạng chính:

– **TLN (Trả lời ngắn SA – QROC)**: đặc điểm chung là học viên trả lời bằng cách viết vài từ / cụm từ riêng lẻ, không có cấu trúc câu. Loại test này không thuận lợi khi chấm bằng máy (chưa loại bỏ hoàn toàn tính chủ quan), nhưng có thể chấm nhanh bằng tay (đối chiếu nhanh với bản đáp án). Loại test này gồm 3 dạng:

Rà soát khái quát (screening)

Điền chỗ trống (completion)

Dùng tranh/ sơ đồ/ bảng biểu/ mẫu vật

– **CDC (Câu để chọn: MCQ)**: học viên không viết các từ nữa mà trả lời bằng cách đánh dấu ✓ hoặc ghi ký hiệu (thí dụ bôi đen các ô, thuận lợi cho việc chấm bài bằng máy quét quang học). Loại test này cũng gồm 3 dạng:

Đúng – Sai (T – F): chọn 1 trong 2

Chọn câu tốt nhất (the best answer): chọn 1 trong 5 hoặc 4

Đối chiếu (matching): chọn nhiều trong nhiều (thường sử dụng dạng đối chiếu đôi).

3. QUY TRÌNH BIÊN SOẠN TEST TRÊN CƠ SỞ SÁCH GIÁO KHOA (test hoá SGK)

3.1. Cách viết loại test TLN

Đầu tiên viết Câu hướng dẫn chung: trả lời ngắn các câu từ...đến ...

*** *Viết dạng test Rà soát khái quát***

– Chọn một đoạn SGK có vài tiêu đề, mục, tiểu đoạn:

1) a. +

2) b. –

– Đếm để có 1 con số (2 hoặc 3...)

– Viết câu hỏi (có 1 con số đã đếm trên; câu ở dạng khẳng định, không cần viết dưới dạng câu hỏi và không cần dấu hỏi) và xuống dòng, mã hoá A... B... ; có thể rà soát tầng 1, tầng 2 để đi sâu hơn, nếu ở tầng trên lại có vài tiểu mục, vài chi tiết.

– Dự kiến đáp án ngay (chấp nhận các từ đồng nghĩa; có thể viết lại cho ngắn gọn để chỉ dùng từ mấu chốt, không viết thành câu dài).

Thí dụ: sách giáo khoa bài bệnh viêm ruột thừa cấp, đoạn Triệu chứng có ghi 3 triệu chứng chính, với 3 gạch đầu dòng. Test hoá đoạn này như sau:

Câu hỏi: 3 triệu chứng chính của bệnh viêm ruột thừa cấp:

A.

B.

C.

(dự kiến đáp án theo bài học:

A. Sốt

B. Đau hố chậu phải

C. Tăng bạch cầu)

Sau đó có thể rà soát tầng 2, tầng 3 (nếu kiến thức của tầng trên lại có nhiều chi tiết) Thí dụ: trong thí dụ trên, sách giáo khoa viết tiếp: Sốt trong bệnh viêm ruột thừa có 2 đặc điểm. Ta có thể tiếp tục rà soát tầng 2 để đi sâu hơn, với câu hỏi: 2 đặc điểm của sốt trong bệnh viêm ruột thừa: ...

*** *Viết dạng test Diễn chỗ trống (diễn khuyết)***

– Mở sách giáo khoa, chọn một câu quan trọng/liên quan với mục tiêu

– Chép câu đó (nếu cần sửa cho gọn, sáng sửa)

– Chọn từ mấu chốt, xoá, thay bằng... (mã hoá nếu xoá >1 chỗ). Nếu chỉ xoá một chỗ thì không cần mã hoá chỗ để trống.

– Dự kiến đáp án (thường là những từ đã xoá đi)

Thí dụ: chọn câu: tập thể dục thường xuyên có tác dụng phòng ngừa nhiều bệnh mạn tính và nâng cao sức khoẻ.

Chọn từ để xoá (cũng đồng thời là đáp án): nhiều bệnh mạn tính; nâng cao sức khoẻ

Viết thành câu hỏi: tập thể dục thường xuyên có tác dụng phòng ngừa...(A)... và ...(B)....

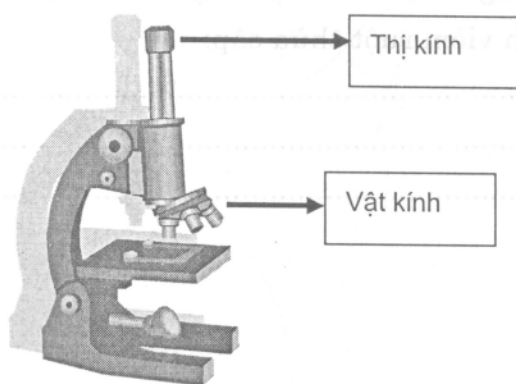
*** Viết dạng test dùng tranh, sơ đồ, bảng biểu, mẫu vật...**

Khi dạy học và trong sách giáo khoa, các hình vẽ, sơ đồ đều được ghi chú rõ ràng bằng chữ, để tạo thuận lợi cho người học. Nếu muốn test hoá, chỉ cần chọn chi tiết cần hỏi và xoá đi, thay bằng chỗ trống... rồi yêu cầu học viên điền lại. Các bước tiến hành là:

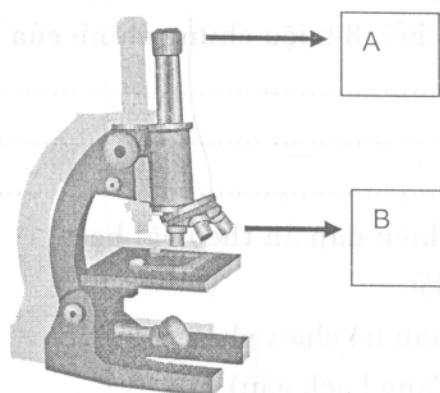
– Mở sách, chọn hình vẽ hoặc sơ đồ, chọn chi tiết cần hỏi – Xoá các ghi chú bằng chữ.

– Mã hoá các chỗ trống bằng A,B,C. Bảo học viên điền lại (thường điền trên phiếu làm bài).

Thí dụ:



Hình bình thường trong sách



Hình đã test hoá

3.2. Cách viết loại test CDC (Câu để chọn)

*** Viết dạng test Đúng-Sai (bản chất toán học là chọn 1 trong 2)**

– Viết câu hướng dẫn làm bài: Phân biệt Đ – S các câu từ... đến... bằng cách đánh dấu $\checkmark$ vào ô, cột phù hợp (hoặc ô A cho câu đúng, ô B cho câu sai...)

– Chọn một câu quan trọng – Chọn hướng và quyết định viết thành câu đúng hoặc câu sai.

– Viết thành câu đúng: chép lại đúng như vậy hoặc viết lại nhưng vẫn trùng ý với bài học (sửa cho ngắn gọn và biến đổi nếu cần)

– Viết thành câu sai: viết ngược lại/sai lệch/thiếu/thừa...

Thí dụ: chọn một câu trong bài học: ruột thừa nằm ở vùng hố chậu phải

Nếu viết thành câu đúng : ruột thừa nằm ở vùng hố chậu phải Đ S

Nếu viết thành câu sai : ruột thừa nằm ở vùng hố chậu trái Đ S

Chú ý:

– Test đúng–sai phải bảo đảm tính đặc hiệu (phải học bài đó mới biết điều đó đúng hay sai – không hỏi Kiến thức chung, chân lý phổ thông...).

– Chú ý các từ: thông thường, nói chung, có thể, đôi lúc...thường gợi ý về câu đúng; các từ: toàn bộ, tất cả, luôn luôn, không bao giờ... gợi ý cho câu sai

– Cho điểm: Sai đáp án: – 1,

Không trả lời: 0

Đúng đáp án: +1

Cách cho điểm này chỉ dùng cho nhóm test đúng–sai, không áp dụng cho các dạng test khác. Các điểm dưới không (–1, –2, –3...) đều ghi là 0.

*** Viết dạng test Chọn câu tốt nhất (bản chất là chọn 1 trong 5/ hoặc trong 4)** Xem thêm phụ lục về cách viết các câu hỏi Chọn câu tốt nhất

– Viết câu hướng dẫn làm bài: chọn một câu trả lời tốt nhất cho các câu từ ... đến... bằng cách đánh dấu ✓ vào ô phù hợp trên phiếu làm bài.

– Viết câu hỏi

– Viết 5 câu trả lời (mã hoá A, B, C, D, E), tối thiểu chấp nhận được là 4.

– Dự báo đáp án

Thí dụ: viết câu hỏi: 35 – Xử trí trường hợp khung chậu hẹp toàn diện với thai đủ tháng:

Viết 5 câu trả lời:

A. Làm nghiệm pháp lọt ngôi chỏm

B. Mổ lấy thai khi chuyển dạ

C. Đỡ đẻ thường

D. Cắt nới rộng tầng sinh môn rồi đỡ đẻ

E. Forceps

Dự báo đáp án: 35 B

Lời khuyên:

Chọn ý tinh tế, nhiều cách trả lời

Chỉ chọn 1, không chọn 2, 3, không chọn tất cả hoặc phủ nhận tất cả

Không dùng loại chọn câu SAI, không dùng test phức hợp...

*** Viết dạng test đối chiếu – matching (Bản chất là chọn một hoặc nhiều trong nhiều)**

– Cách viết Test Đối chiếu đôi (coupling)

+ Viết câu hướng dẫn: chọn cặp yếu tố phù hợp với nhau ở hai cột và viết chữ cái vào sau một con số.

+ Xếp hai nhóm yếu tố liên quan vào 2 cột (P – T, I – II). Mã hoá 1,2,3/A, B, C, D. Số yếu tố không bằng nhau. Mỗi cột nên có tên

+ Cách cho điểm: mỗi cặp đôi đúng cho 1 điểm – Cặp đôi sai cho 0 điểm

I (trái) Tên bệnh	II (phải) Tên các kháng sinh
1. Viêm họng liên cầu	A. Chloramphenicol
2. Thương hàn	B. Mebendazon
3. Ly amip	C. Penicillin
4. Ly trực khuẩn	D. Streptomycin
5. Lao	E. Cotrimoxazol
6. Giun	F. Metronidazol
...	G. (Nystatin)

Đáp án: 1C; 2A; 3F; 4E; 5D; 6B;

*** Test đối chiếu đôi có thể coi như test MCQ 1/5 để dùng chung các ô trả lời khi làm bài và chấm bài. Khi ấy cột trái chỉ có 4 yếu tố; cột phải có 5 yếu tố A, B, C, D, E. Nếu số yếu tố nhiều hơn thì tạo thêm một test Đối chiếu đôi khác.

*** Test Đối chiếu nhiều (multiple matching)**

– Viết câu hướng dẫn làm bài: chọn **các** yếu tố phù hợp ở cột II với yếu tố ở cột I bằng cách viết các chữ cái vào sau con số.

(tiếp nối vào test trên)

- | | |
|---------------------------|----------------------------|
| 7. Bạch hầu | H. Erythromycin |
| 8. Uốn ván | I. Sulfamid |
| 9. Viêm màng não mủ | J. Ampicillin |
| 10. Nhiễm khuẩn tiết niệu | K. Acid nalidixic (Negram) |
| 11. Tả | L. Quinolon |

Đáp án: 1C, H; 2A, K, L; 3G; 4E, K, L; 5A; 6B; 7C, H; 8C, H; 9A, C, I; 10A, E, L; 11A, E, K;

(có thể cho đối chiếu 3 cột, 4 cột...)

Chú ý: cho điểm như test Đ – S (có điểm âm), phải chấm thủ công và tính toán tỷ mỉ cho từng câu trả lời của từng thí sinh nên khả năng áp dụng rộng rất hạn chế.

3.3. Cách viết test dưới dạng các bài tập tư duy

Tham khảo bài Dạy học và lượng giá kỹ năng trí tuệ bằng các bài tập tư duy và các Phụ lục .

3.4. Phân bố các dạng test trong đầu bài / đề thi, trong bài học và trong ngân hàng

Ta đã biết không có loại công cụ nào vạn năng có thể thay thế cho mọi loại khác. Vì vậy lời khuyên chung là nên sử dụng các loại công cụ đa dạng, phong phú. Các quốc gia đã hướng dẫn việc này khá khác nhau (ở Mỹ và Philippines gần như dạng test chọn 1 trong 5 rất thịnh hành; các nước khác sử dụng đa dạng hơn). Bộ Y tế đã đưa ra lời khuyên tạm thời về việc sử dụng các loại công cụ lượng giá, hiện nay nên điều chỉnh như sau:

– Phối hợp các công cụ truyền thống với các dạng test, tùy theo loại bài kiểm tra, thời gian và điều kiện. Thí dụ: kiểm tra thường xuyên, 15 phút: 30 Test (để chấm nhanh) hoặc 1–2 câu hỏi truyền thống; Kiểm tra hết môn, 60 phút: 2 – 3 câu hỏi truyền thống và 30 test; Thi tốt nghiệp cho một môn học thuần túy lý thuyết: 120 phút, 3 – 4 câu hỏi truyền thống và 50– 60 test. Nếu chỉ dùng test thì tính 30 giây đến 60 giây cho một test, tùy theo dạng test. Nhiều nước đã hoặc chỉ dùng test hoặc chỉ dùng câu hỏi truyền thống trong một đề thi. Nếu dùng hỗn hợp các loại câu hỏi thì phải quy định và tính toán trước tỷ lệ thời gian và điểm số cho từng loại.

– Phân bố các dạng test trong đề thi và trong cả ngân hàng test: 25% câu hỏi trả lời ngắn, 25% câu hỏi đúng–sai, 25% chọn câu tốt nhất và 25% chọn câu tốt nhất trong Bài tập tư duy (riêng cho bài tập tư duy, lời khuyên là mỗi bài tập có 3 câu hỏi dạng Chọn câu tốt nhất). Như vậy nói chung với một tiết học lý thuyết thì cần có:

Cho bậc trung – sơ học: 12 test, trong đó 3 test trả lời ngắn, 3 test đúng–sai, 3 test chọn 1 trong 5, 1 bài tập tư duy với 3 test chọn 1 trong 5 (số test chọn 1 trong 5 là 6, chiếm 50% tổng số test). Cách phân bố này là bước trung gian tích cực để chuyển sang chấm bằng máy.

Cho bậc Đại học – cao đẳng: 18 test, với cách phân bố tương tự (1 tiết học lý thuyết có khoảng 5 test trả lời ngắn, 5 test đúng–sai, 5 test chọn 1 trong 5 và 1 bài tập tư duy với 3 test chọn 1 trong 5, như vậy có 8 test chọn 1 trong 5).

TỰ LƯỢNG GIÁ

Trả lời ngắn các câu từ 1 đến 3

1. Liệt kê 5 nhược điểm của kiểu kiểm tra viết dài:

- A.
- B.
- C.

D.

E.

2. Ba dạng test Trả lời ngắn:

A.

B.

C.

3. Ba dạng test Câu để chọn:

A.

B.

C.

Trả lời đúng, sai các câu sau bằng cách đánh dấu X vào ô thích hợp

TT	Câu hỏi	Đúng	Sai
4.	Nguyên tắc lượng giá kiến thức là quan sát trực tiếp các việc làm / hành vi của học viên.		
5.	Loại test câu để chọn đều yêu cầu người học viết ra vài từ.		
6.	Cách chấm test đúng – sai cần phải có điểm âm.		
7.	Khi tổng số điểm của nhóm test đúng– sai là điểm âm, phải trừ điểm âm ấy ở tổng số điểm của bài.		
8.	Số câu trả lời tối thiểu chấp nhận được cho dạng test chọn câu tốt nhất là 3 câu.		
9.	Đáp án (hoặc câu trả lời) trong dạng test trả lời ngắn là những từ / cụm từ rời rạc, riêng lẻ, không có cấu trúc mệnh đề.		

10. Chọn một bài học lý thuyết mà bạn thường dạy. Dựa vào bài học ấy, bạn hãy biên soạn các dạng test để lượng giá. Khi làm xong, hãy trao đổi ý kiến với giáo viên và các bạn học để tự điều chỉnh.

BIÊN SOẠN DẠNG CÂU HỎI TRẮC NGHIỆM LỰA CHỌN CÂU TỐT NHẤT HOẶC CÂU HỎI CHỌN 1 TRONG 5 (MCQ ONE-FROM-FIVE) ĐỂ CHẤM NHANH BẰNG MÁY HOẶC DÙI LỖ

Loại câu hỏi Trả lời ngắn (TLN) có thể chấm nhanh bằng phương pháp đối chiếu nhanh với đáp án được ghi trên mảnh giấy ở vị trí tương ứng với phiếu làm bài.

Loại câu hỏi để chọn (CDC) có thể chấm nhanh bằng máy rà quang học (optic scanner) hoặc dùi lỗ; thuận lợi nhất là dạng test Chọn câu tốt nhất (the best answer) hoặc còn gọi là test chọn 1 trong 4 hoặc 5 (one-from-five).

Cần có mẫu phiếu làm bài thống nhất (thông thường chỉ gồm số hiệu câu hỏi kèm theo 5 ô hình tròn hoặc bầu dục đường kính khoảng 1 mm để thí sinh chọn và bôi đen, nếu chấm bằng máy; Nếu chấm bằng dùi thì phiếu làm bài thường là các ô vuông có cạnh 1,5 x 1,5 cm).

Phải hướng dẫn cách làm bài cho học viên (Nếu chấm bằng máy thường yêu cầu có ít nhất 2 bút chì đen mềm số 2B, tẩy chì, cái gạt bút chì. Không được dùng các loại bút, các màu khác).

Dạng test này tương đối khó viết. Sau đây sẽ hướng dẫn cách viết các dạng tương đối đơn giản để làm.

1. MCQ với một con số: chọn con số cần hỏi. Viết câu hỏi và 5 câu trả lời, trong đó câu đáp án là con số đúng đặt ở vị trí thay đổi, các con số khác xếp theo trình tự tăng hoặc giảm dần hợp lý.

Thí dụ:

Câu 1: Huyết áp người lớn bình thường là:

- A. 160/110 mm Hg
- B. 150/100 mm Hg
- C. 140/ 90 mm Hg
- D. 130/ 80 mm Hg
- E. 120/ 70 mm Hg

2. MCQ với một tri thức/ sự kiện/ chi tiết: chọn một tri thức cần hỏi. Tri thức này chính là đáp án; viết thêm 4 câu trả lời khác (cùng loại hoặc tương đồng) để làm các câu sai lạc (chú ý tính đồng dạng của câu, chỉ thay đổi yếu tố cần thiết).

Thí dụ:

Câu 2: Alexandre Yersin là người đã phát hiện vi khuẩn:

- A. *Salmonella typhi*
- B. *Mycobacterium leprae*
- C. *Pasteurella pestis*
- D. *Shigella shiga*
- E. *Streptococcus haemolyticus*

(Có thể viết theo cách: một câu đáp án là một mối quan hệ đúng – bốn câu trả lời khác là các quan hệ sai (tự do, khác loại))

Thí dụ:

Câu 2: Penicillin:

- A. Thuộc họ Macrolid
- B. Có thể gây sốc phản vệ
- C. Không bị huỷ bởi men B-lactamase
- D. Không được dùng đường tĩnh mạch
- E. Độc tính cao với gan và thận

3. MCQ với 1 nhóm/ loạt tri thức / chi tiết (chỉ định, triệu chứng, tính chất...). Trong câu hỏi, các tri thức /chi tiết/ yếu tố được cho gần đầy đủ, chỉ giữ lại 1 để hỏi, bằng cách cho sẵn 5 câu trả lời (Đây là cách biến đổi dạng test Rà soát khái quát) – 1 trong 5 câu trả lời để chọn là Đáp án.

Thí dụ:

Câu 3: Triệu chứng chính của bệnh viêm ruột thừa cấp là: sốt, nôn, bí trung – đại tiện, tăng bạch cầu và đau ở:

- A. Khắp bụng
- B. Vùng thượng vị
- C. Vùng thất lưng
- D. Vùng hạ vị
- E. Vùng hố chậu phải

Một cách tương tự là các chi tiết / yếu tố được ghi giống nhau ở các câu trả lời, chỉ khác nhau một yếu tố, dùng làm câu đánh lạc. Trong 5 câu trả lời chỉ câu đáp án có đủ các yếu tố đúng. Nhược điểm của cách này là các câu trả lời đều dài và có nhiều từ lặp lại.

Thí dụ: Triệu chứng chính của bệnh viêm ruột thừa cấp:

- A. Sốt, nôn, bí trung – đại tiện, tăng bạch cầu và đau khắp bụng
- B. Sốt, nôn, bí trung – đại tiện, tăng bạch cầu và đau thượng vị
- C. Sốt, nôn, bí trung – đại tiện, tăng bạch cầu và đau thất lưng

D. Sốt, nôn, bí trung – đại tiện, tăng bạch cầu và đau hạ vị

E. Sốt, nôn, bí trung – đại tiện, tăng bạch cầu và đau hố chậu phải

4. MCQ kiểu điền chỗ trống

Chọn một câu quan trọng / cần thiết. Chọn từ mẫu chốt để xoá đi, thay bằng chỗ trống.... Chỗ để trống cho sẵn 5 chi tiết để chọn một.

Thí dụ:

Câu 4: Ngày 2/9 là ngày của Việt Nam

A. Quốc khánh

B. Toàn quốc kháng chiến

C. Thành lập QĐND

D. Nam bộ kháng chiến

E. Khởi nghĩa Bắc sơn

* Khi chấm bằng máy, không nên để trống trên một chỗ vì sẽ khó khăn cho việc mã hoá câu hỏi và khó lấy ra từng câu độc lập: mỗi câu chỉ nên để một chỗ trống.

Khi chấm bằng tay, có thể để trống vài chỗ. Nếu xoá (để trống) trên một chỗ thì phải mã hoá các chỗ trống lần lượt thành các con số kiểu n.1, n.2....; n là mã hiệu chính của câu hỏi; không được mã hoá thành chữ A,B.. vì dễ gây nhầm lẫn với các câu trả lời. Mỗi con số trở thành một câu hỏi (thí dụ: 38.1; 38.2; 38.3;) và mỗi câu hỏi (tương ứng với một chỗ trống) có 5 câu trả lời để chọn.

Một cách khác là không đánh số phần thân câu hỏi mà chỉ viết đậm, nghiêng. Sau đó viết câu dẫn: “Đoạn trên được dùng để trả lời các câu hỏi từ đến”; Lúc ấy viết câu hỏi sẽ không gây nhầm lẫn. (Cách này không thuận lợi khi chọn đề thi tự động theo lập trình và khi chấm bằng máy, vì câu hỏi sẽ không kèm theo phần thân, rất cần thiết để làm bài?!)

5. MCQ với hình ảnh, sơ đồ: xoá ghi chú bằng chữ, thay bằng các mã hoá thành số. Cho 5 câu trả lời để chọn (mã hoá thành chữ A,B,C,D,E). Có thể hỏi nhiều câu cho một sự vật.

Thí dụ:

– Câu dẫn (không mã hoá, có thể viết nghiêng hoặc đậm hoặc gạch chân):

Đây là hình một tế bào. Dùng hình này để trả lời cho các câu 9 và 10

Câu 9: Số 1 trong hình là:

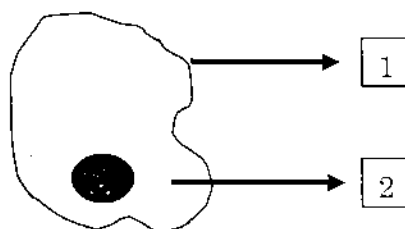
A. Nhân tế bào

B. Màng tế bào

C. Nguyên sinh chất

D. Ty lạp thể

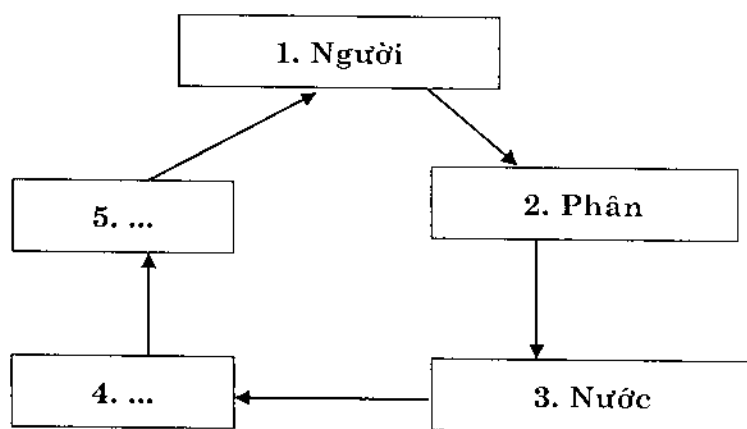
E. Lưới Golgi



Câu 10: Số 2 trong hình là:

- A. Nhân tế bào
- B. Màng tế bào
- C. Nguyên sinh chất
- D. Ty lạp thể
- E. Lưới Golgi

Chú ý: trong ngân hàng test, nên viết các test ở dạng độc lập / tách rời, không phụ thuộc vào nhau để dễ chọn ngẫu nhiên từng test riêng (chấp nhận việc viết lặp lại các chi tiết để các test đều dễ lấy ra riêng từng test). Không nhất thiết phải làm như vậy nếu không chọn đề bằng lập trình và không chấm bằng máy.



Đây là vòng đời của Sán lá gan nhỏ (*Clonorchis sinensis*).

Dùng vòng đời này để trả lời cho các câu 11 và 12

Câu 11: Trong sơ đồ trên, số 4 là:

- A. Lợn
- B. Chim
- C. Cá
- D. Ốc
- E.Ếch

Câu 12: Trong sơ đồ trên, số 5 là:

- A. Lợn
- B. Chim
- C. Cá
- D. Ốc
- E.Ếch

6. Dạng test với một công thức / một phép tính đơn giản

Hỏi một cách tính toán theo một công thức nào đó (tất nhiên không cho biết công thức đó), thí dụ tính dự kiến ngày sinh, tính cân nặng của trẻ em... Sau đó cho các câu trả lời xếp theo thứ tự tăng dần đều hoặc giảm dần, trong đó có đáp án. (Nhược điểm là không biết được quá trình tính toán, có thể đúng do tình cò hoặc quay cốp!)

7. Dạng test Chọn câu tốt nhất với Bài tập tư duy: Các bài tập này thường có hai phần:

Phần Mô tả tình huống: không mã hoá mà viết to, đậm, nghiêng với câu dẫn mở đầu là: Bài tập sau dùng để trả lời cho các câu từ đến

- Phần câu hỏi: giao ước ở đây là dùng test Chọn câu tốt nhất (chọn 1 trong 5). Câu hỏi được đánh số liên tiếp trong ngân hàng ở nhóm test Chọn câu tốt nhất. Với mỗi câu hỏi, phải đưa ra ít nhất 4 câu trả lời mã hoá là A, B, C, D

(Tham khảo: dạy học và lượng giá kỹ năng trí tuệ bằng bài tập tư duy)

Bài tập có thể gồm hai loại:

- **Bài tập nghiên cứu tình huống:** mô tả tình huống bằng một đoạn văn viết (có thể kèm giấy xét nghiệm, phim Xquang, điện đồ... có cả giải pháp và ứng xử của CBYT hoặc của Dự án). Phần câu hỏi nên có 3 câu hỏi thông thường:

Câu hỏi về nhận định hoặc chẩn đoán hoặc xếp loại / tiên lượng. TD: "tình huống trên được nhận định hoặc chẩn đoán hoặc xếp loại là:")

Câu hỏi này có khi được thay bằng một câu hỏi về kiến thức cơ bản như YH cơ sở, xét nghiệm, Dược...

Câu hỏi về nhận xét / bình phẩm (chỉ ra điều tốt /chưa tốt hoặc ưu điểm / thiếu sót của giải pháp hoặc của cách ứng xử của CBYT). TD: "Trong trường hợp trên, ưu điểm (về mặt ứng xử, hoặc về giải pháp chuyên môn...) của CBYT (hoặc của CBQL Dự án) là:"

Câu hỏi về cách điều chỉnh/ sửa chữa / rút kinh nghiệm cho tốt hơn. TD: "Điều nên làm cho tốt hơn là:"

- **Bài tập Giải quyết vấn đề:** có thể có một hoặc nhiều giai đoạn, mỗi giai đoạn lại gồm phần mô tả tình huống và phần câu hỏi. Phần mô tả tình huống (thường ngắn gọn) không có cách ứng xử hoặc giải pháp ; Phần câu hỏi (để chuẩn bị chấm bằng máy hoặc dùi lỗ) là các câu hỏi Chọn câu tốt nhất, với 3 câu hỏi thông thường (mỗi câu hỏi kèm theo tối thiểu 4 câu trả lời):

Câu về nhận định hoặc chẩn đoán hoặc xếp loại / tiên lượng. TD: "tình huống trên được nhận định hoặc chẩn đoán hoặc xếp loại là:")

Câu hỏi cần làm thêm, khám / hỏi để phát hiện thêm hoặc chỉ định thêm

xét nghiệm gì để giúp cho chẩn đoán / nhận định. TD: “ Trước tình huống trên, đều cần làm thêm là:”

Câu hỏi về xử trí / giải pháp hoặc thái độ ứng xử. TD: “Giải pháp xử trí ở tuyến cơ sở là:”

Các câu hỏi khác, có thể sử dụng

– Ý nghĩa của sự kiện (xét nghiệm, triệu chứng, giải pháp hoặc một tri thức y học cơ sở, khoa học cơ bản....)

– Chẩn đoán, chẩn đoán phân biệt

– Chuyển tuyến, phẫu thuật/ thủ thuật, thuốc, phục hồi chức năng

– Tai biến, biến chứng gần/ xa

– Dự phòng, phòng tái phát...

Thí dụ: Tình huống sau dùng cho các câu hỏi từ 5 – 8

Bà N.T.A. đến phòng khám vì sốt 38°C , đau HCF đã 3 giờ âm ỷ liên tục, nôn 2 lần, mạch 100l/p, HA 120/80 mmHg.

Câu 5. Một xét nghiệm cần làm ngay:

A. Điện tâm đồ

B. Siêu âm bụng

C. Chụp ổ bụng không chuẩn bị

D. Công thức máu

E. Sinh hoá nước tiểu

Câu 6. Chẩn đoán cần ưu tiên nghĩ đến:

A. Chửa ngoài dạ con vỡ

B. U nang buồng trứng xoắn

C. Viêm đại tràng phải

D. Viêm ruột thừa cấp

E. Sỏi niệu quản phải

Câu 7. Số lượng bạch cầu là 13.000, đa nhân trung tính 60%. Xét nghiệm này cho biết: bà A đang có tình trạng:

A. Giảm bạch cầu

B. Dị ứng

C. Nhiễm vi rút

D. Viêm mạn tính

E. Viêm cấp tính

Câu 8. Xử trí với bà A ở tuyến không có phẫu thuật:

- A. Theo dõi kỹ để xác định chẩn đoán
- B. Chuyển ngay lên tuyến phẫu thuật
- C. Tham vấn ý kiến của tuyến trên / chuyên gia
- D. Cho về nhà, hẹn đến ngay khi đau nhiều
- E. Cho thuốc giảm đau và kháng sinh

* Cách xử lý ưu tiên dùng test Câu hỏi để chọn cho Bài tập tư duy trên là nhằm:

Tăng cường rèn luyện kỹ năng tư duy, ra quyết định và xử trí, vốn rất quan trọng nhưng chưa được quan tâm đúng mực và chưa có cách dạy học và đánh giá cụ thể.

Tăng cường số lượng cho dạng test Chọn 1 trong 5 để sẵn sàng chuyển sang chấm nhanh hoặc chấm bằng máy.

Chuyển các dạng test khác thành dạng MCQ 1/5 để chấm bằng máy

1. CHUYỂN DẠNG TEST ĐÚNG-SAI (Đ- S) THÀNH MCQ 1/5

Test Đ-S được viết thành 2 loại câu để học viên phân biệt: câu đúng và câu sai. Cách chuyển test Đ-S thành MCQ dựa trên cách làm chính là bổ sung thêm cho đủ 5 câu trả lời để học viên chọn:

– Chọn ý / câu đúng đáp án, sửa chữa nếu cần, đặt ở vị trí tùy chọn. Đó là câu đáp án.

– Chọn ý / câu sai đáp án, sửa chữa nếu cần, đặt ở vị trí tùy chọn. Đó là 1 câu sai lạc. Cần viết thêm 3 câu sai lạc nữa và sắp xếp vào các vị trí. TD:

Câu gốc: Câu đúng (câu đáp án đã sẵn có)

Câu 9: Ngày 2/9 là ngày Quốc khánh của Việt Nam Đ S

– Viết lại câu hỏi: ở Việt Nam, ngày 2/9 là ngày:

– Chọn ý/ câu đáp án: Quốc khánh – Đặt vào vị trí A (hoặc bất kỳ)

– Viết thêm các câu sai lạc: – Toàn quốc kháng chiến – Nam bộ kháng chiến – Thành lập quân đội – Khởi nghĩa Bắc Sơn; Xếp vào các vị trí: B, C, D, E (bất kỳ)

Hoàn thành câu hỏi dạng MCQ 1/5:

Câu 9: Ở Việt Nam, ngày 2/9 là ngày:

- A. Quốc khánh
- B. Toàn quốc kháng chiến
- C. Nam Bộ kháng chiến
- D. Thành lập quân đội
- E. Khởi nghĩa Bắc Sơn

– ***Câu gốc: Câu sai: (1 câu sai lạc đã sẵn có)***

Câu 9: Ngày 2/9 là ngày Nam Bộ kháng chiến Đ S

– Viết lại câu hỏi: ở Việt Nam, ngày 2/9 là ngày:

– Chọn ý/ câu đáp án: Quốc khánh – Đặt vào vị trí tùy chọn

-- Viết thêm 3 câu sai lạc: 1 câu sai lạc đã sẵn có: Nam Bộ kháng chiến. Vậy phải viết thêm: Toàn quốc kháng chiến, Thành lập quân đội, Khởi nghĩa Bắc sơn; Đặt vào các vị trí tùy chọn.

Hoàn thành câu hỏi dạng MCQ 1/5: như trên.

2. CHUYỂN CÁC DẠNG TEST TRẢ LỜI NGẮN THÀNH MCQ 1/5

2.1. Chuyển dạng Rà soát khái quát thành MCQ

Dạng này thường dễ trống nhiều chi tiết/ kiến thức để học viên diễn cho đủ. Muốn biến thành MCQ, trong câu hỏi, ta ghi gần đủ các chi tiết/ kiến thức đó (chính là các đáp án), chỉ để lại 1; ở chỗ để trống, ta cho 5 câu trả lời khác nhau để chọn.

Thí dụ:

Câu Rà soát khái quát: trả lời ngắn câu hỏi sau:

*** Câu gốc (S.A):**

Câu 10: Triệu chứng chính của bệnh viêm ruột thừa cấp

A. (Đau HCF)

B. (Sốt)

C. (Nôn)

D. (Bí trung đại tiện)

E. (Bạch cầu tăng)

*** Chuyển thành MCQ:**

– Viết lại câu hướng dẫn: chọn một câu trả lời tốt nhất cho các câu hỏi sau:

Câu 10: Triệu chứng chính của bệnh viêm ruột thừa cấp: sốt, nôn, bí trung đại tiện, bạch cầu tăng và

A. Đau khắp bụng

B. Đau HCF

C. Đau vùng thượng vị

D. Đau vùng thất lưng

E. Đau vùng hạ vị

Đáp án: chính là một chi tiết / kiến thức đã giữ lại để hỏi

2.2. Chuyển dạng test điền chỗ trống thành MCQ

Với câu hỏi điền chỗ trống, Học viên phải tự nghĩ ra từ/ cụm từ để điền vào

chỗ trống. Khi chuyển thành MCQ, ta cho sẵn 5 câu trả lời để chọn. (Nếu để trống trên một chỗ thì phải mã hoá các chỗ trống thành **số**). TD:

Câu gốc: dạng điền chỗ trống:

Câu 11: Trong cuộc khởi nghĩa của ...(A)... tướng giặc Liễu Thăng đã bị chém ở.... (B).... khi mang quân sang cứu viện

(Học viên tự nghĩ ra từ để điền. Nhược điểm: học viên có thể hiểu lầm !)

Chuyển thành MCQ: sử dụng câu sau để trả lời cho các câu hỏi 11 và 12

Trong cuộc khởi nghĩa của ...(11)..., tướng giặc Liễu Thăng đã bị chém ở...(12).... khi mang quân sang cứu viện.

Câu 11:

- A. Lý Bôn
- B. Phùng Hưng
- C. Triệu quang Phục
- D. Lê Lợi
- E. Nguyễn Huệ

Câu 12:

- A. Cổ
- B. Vai
- C. Chi Lăng
- D. Bạch Đằng
- E. Vân Đồn

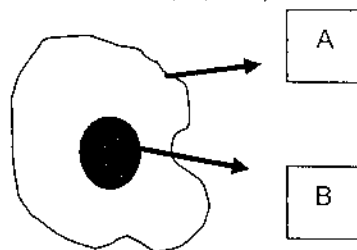
2.3. Chuyển dạng test dùng tranh, sơ đồ thành MCQ

Chuyển dạng test dùng tranh / hình vẽ:

Xoá các chỗ ghi chú bằng chữ, mỗi chỗ được mã hoá **thành số** để biến thành câu hỏi. Với mỗi câu hỏi đều cho sẵn 5 câu trả lời để chọn, mã hoá thành chữ A, B, C... (có thể dùng chung các câu trả lời cho vài câu hỏi nếu sử dụng chung một hình vẽ hoặc 1 sơ đồ)

* **Câu gốc:** test dùng tranh/ hình: 12 – Hình sau đây là một tế bào. Hãy ghi tên của bộ phận được mang các mã: (chú ý: mã là **chữ** A,B,C...)

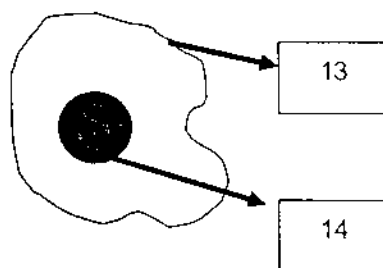
- A.
- B.



* **Chuyển thành MCQ:** (Câu dẫn viết to đậm không đánh số): hình sau đây là một tế bào. Hãy chọn tên cho bộ phận được mang số 13, 14 (ở đây mã là số)

Câu 13: Số 13 trong hình là:

- A. Màng tế bào
- B. Nhân tế bào
- C. Nguyên sinh chất
- D. Lưới Golgi
- E. Ty lạp thể

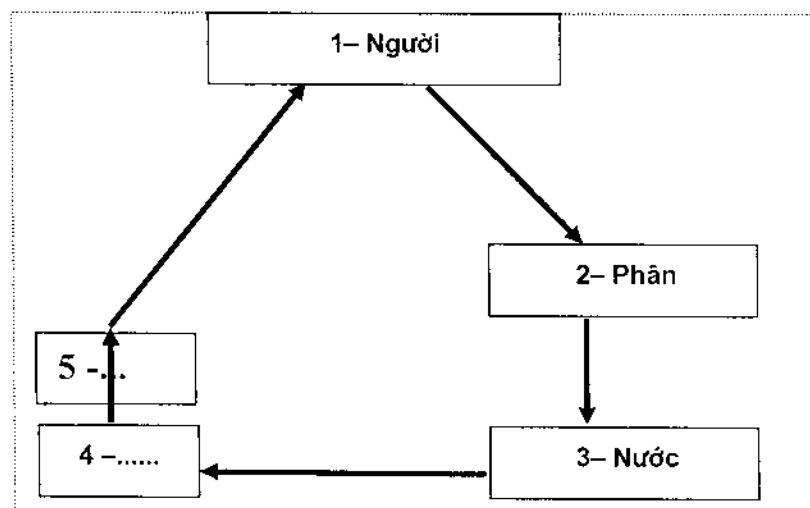


Câu 14: Số 14 trong hình là:

- A. Màng tế bào
- B. Nhân tế bào
- C. Nguyên sinh chất
- D. Lưới Golgi
- E. Ty lạp thể

Cách viết đáp án: 13. A ; 14. B ...

Chuyển dạng test dùng sơ đồ / chu trình



Câu gốc: test dùng sơ đồ: diễn tên cho đầy đủ các bước của chu trình Sản lá gan nhỏ (điểm khác nhau: Mã hoá thành chữ A,B,C...)

* **Chuyển sang MCQ:** câu dẫn viết to đậm, không đánh số *Chu trình sản lá gan nhỏ trên đây dùng để trả lời cho các câu hỏi 15 và 16. Chọn tên cho các bước của chu trình*

Chú ý: (Mã hoá nơi hỏi thành **số** 1,2,3... để tránh trùng với mã chữ A, B, C... của các câu trả lời)

Câu 15: Trong hình trên, số 4 là:

- A. Lợn
- B. Chim
- C. Cá
- D. Ốc
- E.Ếch

Câu 16: Trong hình trên, số 5 là:

- A. Lợn
- B. Chim
- C. Cá
- D. Ốc
- E.Ếch

Cách viết đáp án: 15D; 16C

Phụ lục 19

TỰ GIÁM ĐỊNH, THỬ NGHIỆM VÀ SỬA CHỮA BỘ CÔNG CỤ LƯỢNG GIÁ – ĐÁNH GIÁ HỌC VIÊN

1. GIÁM ĐỊNH BỘ CÔNG CỤ LG/ ĐG KIẾN THỨC / LÝ THUYẾT

1.1. Mọi mục tiêu của từng chương/ bài / đơn vị / Môđun đều đã được LG

1.2. Mọi câu hỏi / test đều bám sát mục tiêu / nội dung học tập, có thể tìm thấy lời giải trong SGK/ Tài liệu học tập chính; không có câu hỏi xa/ ra ngoài mục tiêu / chương trình. Điều này đặc biệt cần lưu ý khi sử dụng test của nơi khác, nhất là của nước ngoài.

1.3. Bảo đảm lấy mẫu đúng và định lượng chuẩn

– Dùng câu hỏi truyền thống: Mỗi tiết học chuẩn có 1 – 2 câu hỏi truyền thống và có lời giải / thang điểm (có thể biên soạn sau khi mở đề hoặc sau khi thu bài).

– Dùng bộ test: mỗi tiết học có 12 test cho bậc trung– sơ học; 18 test cho bậc đại học – cao đẳng (phân bổ dạng test do người có trách nhiệm quy định, có thể phân bổ như hướng dẫn trong bài Lượng giá– Đánh giá kiến thức – lý thuyết)

Không chương/ bài nào làm sai lệch quy định trên, không được tập trung câu hỏi vào những phần / bài “ưu tiên hoặc quan trọng”!;

Nếu sử dụng phối hợp phương pháp truyền thống với test thì sự phân bổ số lượng, dạng test, thời gian làm bài, phân chia điểm và cách kiểm tra / thi do người có trách nhiệm quy định trước khi thi và nói rõ cho GV–HV biết.

Trong bộ công cụ chuẩn, nên tập hợp các câu hỏi theo hướng dẫn trên (nếu cần thay đổi, nên phối hợp với cán bộ quản lý và thống nhất trong trường). Trong ngân hàng của bộ môn, số công cụ có thể nhiều hơn (nhất là các câu hỏi trên cùng một nội dung nhưng có dạng khác, thí dụ một câu ở dạng Đúng – Sai, một câu ở dạng chọn câu tốt nhất). Các câu hỏi này nên được xếp riêng để thay thế, điều chỉnh hàng năm cho bộ công cụ chuẩn.

1.4. Mỗi câu hỏi đều độc lập, có mã số liên tục bằng số Ả-rập (không trùng nhau), có thể tách rời và lấy ra riêng khi chọn ngẫu nhiên để hình thành đề thi. Không viết các test Đ–S thành nhóm / cụm có một thân chung mà phải tách riêng thành các test độc lập, để có thể sử dụng riêng từng test

Không viết rời các test chọn 1 trong 5 của Bài tập tư duy thành các câu hỏi riêng rẽ, mà phải viết để sử dụng chung cả phần mô tả tình huống kèm theo các câu hỏi (nêu chỉ trích riêng các câu hỏi thì không có Phần mô tả tình huống để làm bài).

Chỗ trả lời của học viên được mã hoá thành A, B, C (không dùng số hoặc a, b, c...); Mỗi câu trả lời viết ở một dòng riêng (xuống dòng)

1.5. Câu hỏi không thể hiểu lầm, không thể trả lời khác. Chú ý sửa câu văn theo thí dụ điển hình sau: tướng giặc Liễu Thăng bị chém ở HV có thể trả lời: Cổ! (Nên sửa là: địa danh nơi tướng giặc Liễu Thăng bị chém:) Đáp án phải chính xác, logic, nên chấp thuận các từ tương tự / các từ địa phương phổ biến (TD: dạ con / tử cung; dạ dày / bao tử...).

Với đáp án cho loại test Rà soát khái quát, nên chấp nhận thứ tự bất kỳ của các câu trả lời; nếu phải tuân theo thứ tự nhất định thì phải nói rõ cho HV biết (TD: “Kể theo đúng trình tự 3 giai đoạn của cơn sốt rét điển hình”; hoặc: “Nêu trình tự của các triệu chứng nhiễm khuẩn đường mật...”). Đáp án phải được nhiều người đồng ý, tối thiểu trong bộ môn và phải xem lại sau mỗi lần sử dụng. Mỗi test không hỏi quá 3 chi tiết kiến thức (nếu nhiều hơn thì cho sẵn).

Loại bỏ những câu quá khó hoặc quá dễ (sau khi cho làm thử trên đối tượng chuẩn). Loại bỏ/ sửa chữa những câu tối nghĩa, khó hiểu hoặc gây hiểu lầm.

Xem kỹ lại những test dùng hình vẽ / sơ đồ: không quá mờ, không quá phức tạp. Hình / sơ đồ được chụp rõ và dán đúng chỗ.

1.6. Câu hỏi và đáp án không được gợi ý cho nhau. Câu nọ không gợi ý cho câu kia. Giảm thiểu tính gợi ý / dễ suy ra / dễ đoán mò của câu hỏi và câu trả lời, hoặc loại bỏ. Sửa hoặc loại bỏ những câu có văn phong đặc biệt hoặc độ dài bất thường. Không sử dụng dạng câu hỏi, không dùng nghi vấn từ và dấu hỏi (TD: có không? bao nhiêu? thế nào?)

Đặc biệt thận trọng khi dùng các nhóm từ: nói chung, trong đa số trường hợp, không bao giờ, thông thường thì...

1.7. Câu hướng dẫn làm bài (có thể gọi tắt là câu dẫn) được thống nhất viết như sau:

– Cho mọi dạng test Trả lời ngắn (SA): không cần viết lại khi thay đổi dạng test Rà soát khái quát, điền chỗ trống, dùng hình vẽ – sơ đồ): “Trả lời ngắn các câu từ đến”

– Cho câu hỏi Đ-S (T-F): “Phân biệt đúng – sai các câu từ đến bằng cách đánh dấu ✓ (hoặc bôi đen) vào ô phù hợp (hoặc cột hoặc vào ô A cho câu đúng, ô B cho câu sai.... : cách này được dùng khi chấm nhanh hoặc chấm bằng máy”)

– Cho câu hỏi để chọn câu tốt nhất (The best answer) (hoặc câu hỏi để chọn từ 1 đến 5): “ Chọn câu trả lời tốt nhất cho các câu từ đến bằng cách đánh dấu ✓ (hoặc bôi đen) vào ô phù hợp”

Cách viết này cũng áp dụng cho các câu hỏi để chọn câu tốt nhất (hoặc câu hỏi để chọn 1 trong 5) của các bài tập tư duy. Trong trường hợp này, phần Mô tả tình huống không nên đánh số hoặc mã hoá mà chỉ in đậm / nghiêng: Phần câu hỏi được đánh số liên tục theo thứ tự chung của bộ công cụ. Khi lập trình để chọn ngẫu nhiên, *phải lấy ra cả Phần mô tả tình huống kèm theo các câu hỏi liên quan* thành một cụm (không thể lấy riêng chỉ phần câu hỏi hoặc từng câu hỏi!)

Số câu trả lời tối thiểu chấp nhận được là 4 (không chấp nhận 3)

– Cho các câu hỏi Đối chiếu (Matching): “Đối chiếu các yếu tố phù hợp với nhau ở hai cột (hoặc ở hai nhóm) bằng cách viết chữ cái vào sau con số (hoặc bôi đen vào ô phù hợp”; chú ý: để **chấm bằng máy**, nhóm các yếu tố ở mỗi cột không được vượt quá 5. Một cột mã hoá thành số, theo thứ tự liên tiếp của bộ công cụ, TD: 503, 504, 505..... Cột kia chỉ được mã hoá la A,B,C,D,E. Nếu có nhiều yếu tố hơn thì phải tách ra thành một test Đối chiếu khác). Không cần làm theo cách này nếu không chấm bằng máy (số yếu tố có thể nhiều hơn).

1.8. Cách ghi đáp án

– Cho test trả lời ngắn: xuống dòng sau mã hiệu test và câu trả lời. Thí dụ:

Câu 1.

- A. Sốt
- B. Nôn
- C. Đau hố chậu phải
- D. Bạch cầu tăng

– Cho test Đ–S, test chọn câu tốt nhất và test Đối chiếu: viết số test kèm theo mã hiệu của đáp án, nối nhau liên tiếp, cách nhau bằng dấu chấm phẩy; TD: 205 A; 206 B; 207 E; 208 C (Riêng test Đ–S chỉ có A hoặc B)

1.9. Dạng test Bài tập tư duy: các bài tập này thường có 2 phần

– **Phần Mô tả tình huống:** có thể mã hoá thành con số hoặc không mã hoá mà viết to, đậm, nghiêng với câu dẫn mở đầu là: Bài tập sau dùng để trả lời cho các câu từ đến

– **Phần câu hỏi:** giao ước ở đây là dùng test Chọn câu tốt nhất (chọn 1 trong 5) để dễ chuyển sang chấm bằng máy. Câu hỏi được đánh số liên tiếp trong ngân hàng ở nhóm test Chọn câu tốt nhất. Với mỗi câu hỏi, phải đưa ra ít nhất 4 câu trả lời mã hoá là A,B,C,D.

Bài tập có thể gồm 2 loại:

– **Bài tập nghiên cứu tình huống** (có cả giải pháp và ứng xử của CBYT hoặc của Dự án). Phần câu hỏi nên có 3 câu hỏi thông thường:

+ Câu về nhận định hoặc chẩn đoán hoặc xếp loại / tiên lượng. TD: “tình huống trên được nhận định hoặc chẩn đoán hoặc xếp loại là:”

Câu hỏi này có khi được thay bằng một câu hỏi về kiến thức cơ bản như YH cơ sở, xét nghiệm, được...

Câu về nhận xét / bình phẩm (chỉ ra điều tốt /chưa tốt hoặc ưu điểm / thiếu sót của giải pháp hoặc của cách ứng xử của CBYT). TD: “Trong trường hợp trên, ưu điểm (về mặt ứng xử, hoặc về giải pháp chuyên môn...) của CBYT (hoặc của CBQL Dự án) là:”

Câu về cách điều chỉnh/ sửa chữa / rút kinh nghiệm cho tốt hơn. Thí dụ: “Điều nên làm cho tốt hơn là:”

▪ **Bài tập Giải quyết vấn đề:** có thể có một hoặc nhiều giai đoạn, mỗi giai đoạn lại gồm phần mô tả tình huống và phần câu hỏi. Phần mô tả tình huống (thường ngắn gọn) không có cách ứng xử hoặc giải pháp; Phần câu hỏi theo giao ước ở đây là các câu hỏi Chọn câu tốt nhất, với 3 câu hỏi thông thường (mỗi câu hỏi kèm theo tối thiểu 4 câu trả lời):

Câu về nhận định hoặc chẩn đoán hoặc xếp loại / tiên lượng. TD: “tình huống trên được nhận định hoặc chẩn đoán hoặc xếp loại là:”)

Câu hỏi cần làm thêm, khám / hỏi để phát hiện thêm hoặc chỉ định thêm xét nghiệm gì nhằm giúp cho chẩn đoán / nhận định. TD: “Trước tình huống trên, đều cần làm thêm là:”

Câu hỏi về xử trí / giải pháp hoặc thái độ ứng xử. TD: “Giải pháp xử trí ở tuyến cơ sở là:”

Cách xử lý ưu tiên cho test Bài tập tư duy trên là nhằm

Tăng cường rèn luyện kỹ năng tư duy, ra quyết định và xử trí, vốn rất quan trọng nhưng chưa được quan tâm đúng mực và chưa có cách dạy học và đánh giá cụ thể.

Tăng cường số lượng cho dạng test Chọn 1 trong 5 để sẵn sàng chuyển sang chấm nhanh hoặc chấm bằng máy.

1.10. Cách sắp xếp test khi mục đích cụ thể là hình thành bộ test theo bài / chủ đề (chưa hình thành ngân hàng chung): cho một bài, cách sắp xếp thứ tự các dạng test và phân bổ số test cho từng dạng sẽ như sau:

– Các câu hỏi trả lời ngắn: xếp đầu tiên. Tỷ lệ: khoảng 25% (gồm các dạng Rà soát khái quát, Điền chỗ trống và test dùng hình vẽ/ sơ đồ. Nên có đủ các dạng test nếu có thể, nhưng tỷ lệ giữa các dạng test này không nhất thiết phải cân đối)

– Các câu hỏi Đ– S: xếp thứ hai. Tỷ lệ: khoảng 25%. (TD: với trình độ cao đẳng–đại học, mỗi tiết học có khoảng 5 test Đ – S: bù trừ nhau giữa các bài)

– Các câu hỏi Chọn câu trả lời tốt nhất (hoặc chọn 1 trong 5). Tỷ lệ khoảng 25%

– Các Bài tập tư duy: với trình độ trung học 1 tiết học có 1 bài tập tư duy. Bài học 2 tiết có 2 bài tập tư duy. Với trình độ đại học – cao đẳng mỗi tiết học có khoảng 1 – 2 bài tập tư duy (thông thường là 1, cho các môn học lâm sàng và cộng đồng có thể là 2). Mỗi bài tập tư duy có tối thiểu 3 câu hỏi dạng test Chọn câu trả lời tốt nhất, do đó cho 1 tiết học trung học có $3 + 3 = 6$ test chọn 1 trong 5, còn cho 1 tiết Đại học – cao đẳng có $3 + 5 = 8$ test chọn 1 trong 5. Theo giao ước này, tổng số tests cho 1 tiết học trung học là: $3 + 3 + 3 + 3 = 12$ test. Cho 1 tiết học đại học – cao đẳng là 18 test (với tỷ lệ phân bổ tương tự: $5 + 5 + 5 + 3 = 18$).

Phân mô tả tình huống có thể không đánh số mà viết to đậm, chỉ đánh số nối tiếp cho các câu hỏi.

2. GIÁM ĐỊNH BỘ BẢNG KIỂM ĐỂ LƯỢNG GIÁ THỰC HÀNH KỸ NĂNG

2.1. Điểm lại bản Danh mục các thủ thuật/ công việc mà học viên phải làm được. Các thủ thuật nhiều môn cùng dạy phải được giao trách nhiệm chính cho một môn / bộ môn (biên soạn / sửa chữa bảng kiểm, dạy học và lượng giá...). Bổ sung các thủ thuật còn thiếu hoặc sắp xếp/ đặt tên lại các thủ thuật.

2.2. Thu thập / sưu tầm các bảng kiểm/ quy trình sẵn có (ngoài và trong nước). Đặc biệt chú ý tìm những bảng kiểm được ban hành chính thức của các cơ quan có trách nhiệm (thường được biên soạn kỹ và được coi là quy trình chuẩn quốc gia) và các bảng kiểm của các chương trình/ dự án chuyên trách.

2.3. Với từng bảng kiểm, quyết định 3 mức độ sử dụng

– Sử dụng trực tiếp, không sửa chữa (hoặc chỉ sửa vài chi tiết nhỏ): đó thường là các bảng kiểm quốc gia mới ban hành, hoặc đang được sử dụng ổn định.

Sử dụng có sửa chữa (chủ yếu là các bảng kiểm đã quá cổ, có nhiều thay đổi cần cập nhật).

Biên soạn mới (khi chưa có hoặc không thể sử dụng cái đã có).

2.4. Xem xét các bộ phận của bảng kiểm:

- Tên (chỉ rõ điều kiện và tính đặc thù)
- Phần chuẩn bị (dụng cụ/trang bị/ giấy tờ, địa điểm, khách hàng/ người bệnh, thủ thuật viên/ người phụ ...);
- Phần tiến hành;
- Phần công việc sau thủ thuật.
- Phần đánh giá: chỉ làm bảng kiểm (với 2 cột Có – Không), không làm dạng quy trình hoặc thang điểm; Quy định thế nào là đạt (thường phải là đúng theo các bước của bảng kiểm hoặc chỉ thiếu sót ở một vài bước không hệ trọng) và không đạt (thường chỉ rõ một vài bước rất quan trọng, coi như điểm liệt). Khi cần thiết phải nói rõ vài giao ước như: nếu một bước nào đó có trên một sự kiện thì giao ước là phải đủ các sự kiện mới đánh dấu vào cột “Có”; ở từng bước, Học viên có làm và làm đạt yêu cầu mới đánh dấu vào cột “Có”.

2.5. Xem xét từng câu/ bước của bảng kiểm

Mỗi câu / bước là một sự kiện (fact) có thể quan sát được và khẳng định được là “có” hoặc “không”. Không chấp nhận các ý nghĩ, khái niệm mơ hồ như đúng, tốt, chính xác, sạch sẽ, sáng sủa... mà nên chỉ rõ “cách làm thế nào” hoặc “cụ thể là gì” TD:

- Không viết: phòng đủ đủ rộng, nên sửa là: Diện tích phòng đủ tối thiểu là 16m²
- Không viết: chọc kim chính xác vào trong da; nên sửa là: Chọc kim tạo với mặt da góc 15°, lỗ kim ngửa lên, độ sâu chỉ vừa ngập lỗ kim.

Không sử dụng dạng câu hỏi (Có – không hoặc dấu hỏi?)

Khi cần thiết phải viết câu văn ở dạng phủ định để vẫn có thể đánh dấu ✓ vào cột “có” như bình thường (không phải đánh dấu sang cột “không” vì dễ gây nhầm lẫn) TD:

– Không viết: đây nắp kim tiêm khi tiêm xong (đây là việc cấm, nên HV phải đánh dấu ✓ vào cột “không” thì mới được coi là đúng).

– Nên chuyển sang dạng câu phủ định: không đây nắp kim tiêm khi tiêm xong (HV vẫn chỉ cần đánh dấu ✓ vào cột “Có” và được coi là đúng như mọi bước khác).

2.6. Xem xét thứ tự trong bảng kiểm

– Với bảng kiểm động: trình tự các bước phải chính xác

– Với bảng kiểm tĩnh: các phẩm chất / tiêu chuẩn phải xếp thành nhóm, theo ưu tiên/ tầm quan trọng hoặc một logic khác

– Với bảng kiểm hỗn hợp: kết hợp 2 cách trên

Không nên viết nhiều sự kiện vào trong một bước.

Các bước phải được đánh số liên tục từ 1 đến hết (không có các bước trùng số). Nếu cần xếp loại hoặc chia nhóm thì nên mã hoá bằng chữ cái A,B,C hoặc viết to đậm, không được mã hoá thành số (dễ gây lẫn).

Không cần quan tâm đến tổng số bước, miễn là các bước phải hợp lý và là các đơn vị không thể thiếu của bảng kiểm.

Nếu có hình vẽ minh hoạ thì hình phải rõ ràng và phải sắp xếp hợp lý ngay sau bảng kiểm.

2.7. Kết hợp lượng giá thái độ trong bảng kiểm kỹ năng

Ở đầu, giữa hay cuối bảng kiểm kỹ năng phải có các bước lượng giá thái độ & kỹ năng giao tiếp

3. PHÂN TÍCH TÍNH GIÁ TRỊ VÀ ĐỘ TIN CẬY CỦA BỘ CÔNG CỤ

Tài liệu này chỉ nhằm hướng dẫn một vài công việc thiết thực, đơn giản (chủ yếu gợi lên sự suy nghĩ của giáo viên và người quản lý giáo dục), không đi sâu vào các thuật toán thống kê cầu kỳ.

3.1. Phân tích tính giá trị

Phân tích tính giá trị là trả lời câu hỏi “Bộ câu hỏi có đánh giá được các mục tiêu của môn học hoặc của đối tượng đào tạo không?”

Như vậy, công việc thiết thực và đơn giản đầu tiên là: những người dạy học và quản lý liên quan ngồi lại với nhau để trả lời và chứng minh (bằng các căn cứ xác thực) các câu hỏi sau:

– Mọi mục tiêu của mọi bài học, mọi chương đều đã được đánh giá? Có phần nào bị bỏ sót không?

– Có câu hỏi nào không nằm trong chương trình / mục tiêu không? Có câu hỏi nào không nằm trong chức năng nhiệm vụ của đối tượng học tập không (đối chiếu với Bản Mô tả nghề nghiệp của đối tượng ấy –Job description).

– Tỷ lệ các câu hỏi cho từng chương/ bài có tương ứng với số giờ học của chương / bài ấy không? (có hiện tượng học nhiều thì ít hoặc ngược lại không?) Có phần nào quá nặng hoặc quá nhẹ không?

– Sự phân bố của các câu hỏi trong đề thi có đại diện cho cả chương trình không, có lấy mẫu ngẫu nhiên-thoả đáng từ nhiều phần của chương trình không hay chỉ quanh quẩn vài đề thi quen thuộc của vài phần “trọng tâm”? Thử thống kê trong vài năm gần đây các đề thi đã bao hàm được mấy phần / phần nào của chương trình, phần nào chưa được hỏi, vì sao?

– Phương pháp đánh giá có phù hợp với nguyên tắc đánh giá của lĩnh vực đó không? (thí dụ có dùng test hoặc thi viết để đánh giá lĩnh vực kỹ năng thủ thuật không?)

– Bảng kiểm, thang điểm dùng để đánh giá thủ thuật có phải là bảng kiểm được công nhận rộng rãi không? Có thủ thuật nào có học mà không thi không, ai quyết định việc đó? Thủ thuật thi có được chọn ngẫu nhiên không? Nếu chọn theo chủ định thì người chọn và cách chọn có được quy định trước không? Học viên có biết những điều đó không?

– Đáp án hoặc hướng dẫn trả lời có tìm thấy trong sách giáo khoa hoặc tài liệu tham khảo đã quy định trước và học viên có thể tiếp cận được tài liệu đó không?

Một cách làm đơn giản là ***lập bảng kiểm định về tính giá trị***. Thí dụ:

Bài học / chủ đề	Mã số Mục tiêu học tập	Mã số của test / bảng kiểm đánh giá	Sự phù hợp của test / BK	Tỷ lệ thoả đáng so với số tiết	Kỹ thuật viết câu hỏi / bảng kiểm thoả đáng	Đáp án / bảng kiểm khoa học và được chấp nhận	Kiến nghị
Bài 1	MT 1	1,3,4	Tốt	Tốt	Tốt	Tốt	Không
	MT 2	2	Không	Không	Không	Không	Viết lại
Bài 2	MT 1	BK 2	Tốt	–	Không	Không	Sửa chữa
.....							

3.2. Phân tích độ tin cậy

Mục đích thiết thực của việc phân tích độ tin cậy là tìm hiểu xem thí sinh có được đánh giá bền vững, gần đúng (tiệm cận) so với năng lực thực của họ

không và những người chấm có cho điểm giống nhau không. Các so sánh kết quả thường tiến hành:

- Giữa các giám khảo tham gia chấm hai vòng độc lập (Điểm của từng vòng được giấu kín).

- Giữa các giám khảo được coi là cùng loại, thuần nhất (thí dụ: cùng là giáo viên kiêm chức, cùng lứa tuổi...).

- Giữa các giám khảo được coi là khác loại, không thuần nhất (thí dụ: nhóm giáo viên thuộc biên chế trường và kiêm chức, thỉnh giảng từ bệnh viện, cộng đồng...; nhóm giám khảo từ nơi khác đến; nhóm già/ trẻ...).

- Giữa lần chấm đầu và lần chấm phúc tra (những bài thi có khiếu nại và chọn ngẫu nhiên không khiếu nại).

- Giữa 2 nửa ngẫu nhiên của nhóm thí sinh (chia đôi hoàn toàn không có chủ định).

- Giữa kết quả của test ấy khi lượng giá hàng ngày và khi thi.

- Giữa kết quả thi và kết quả chấm lại (để nghiên cứu) sau một thời gian, ngoài kỳ thi.

Mức độ khác nhau thường được thống kê và tính tỷ lệ %

- Kết quả hoàn toàn giống nhau

- Khác nhau 0,5; 1 điểm; 1,5 điểm; 2 điểm; 2,5 điểm...

- Khác nhau về điểm ở những câu hỏi đặc biệt

- Lưu ý đến những khác nhau đặc biệt như đạt / không đạt; khá / kém...

Vấn đề là: làm gì khi phát hiện thấy hiện tượng chấm không đáng tin cậy hoặc bệnh thành tích hoặc chấm qua loa thiếu trách nhiệm, hoặc các tiêu cực khi chấm (nhất là với bài thi viết dài)?

4. THỬ NGHIỆM BỘ CÔNG CỤ

Việc thử nghiệm rất cần thiết, nhất là khi sử dụng bộ công cụ này để ra các quyết định chính thức về số phận học viên. Những công việc đơn giản có thể làm để thử nghiệm là:

- Xếp loại và chọn lọc: nếu số test lớn cần chọn nhóm các test và bảng kiểm để ưu tiên thử nghiệm trước (trong phạm vi thời gian và nguồn lực cho phép). Tỷ lệ, số lượng, dạng test cần cân đối với cấu trúc của bộ công cụ và phù hợp với điều kiện của hoàn cảnh nguồn lực. Thí dụ: nếu có 3 giờ (180 phút) thì có thể thử nghiệm từ 180 đến 360 test. Các công cụ khác sẽ lần lượt thử nghiệm sau. Những công cụ cần ưu tiên thử nghiệm là: công cụ có nghi ngờ về sự chính xác hoặc sự khó hiểu, mới được biên soạn hoặc do người biên soạn đề nghị...

– Thử nghiệm trong giáo viên: những công cụ mà giáo viên trong bộ môn thấy có vấn đề đều cần xem xét và điều chỉnh trước.

– Thử nghiệm với nhóm học viên chuẩn (là nhóm học viên chính thức sử dụng bộ công cụ ấy, được mô tả rõ ràng, thí dụ về tuổi, học vấn, dân tộc... Để tránh phiền phức, nên thử nghiệm với cả lớp học, nhưng chỉ xem xét tính toán kết quả của những học viên thuộc nhóm chuẩn, không tính những đối tượng tình cờ đặc biệt như người quá tuổi, người nói ngôn ngữ khác...). Thông thường số học viên tham gia thử nghiệm càng nhiều càng tốt, tối thiểu một toán là 30 người. Số test thử nghiệm phải phù hợp với thời gian thông thường nhà trường vẫn sử dụng khi thi trắc nghiệm (thí dụ mỗi test có 30 giây – 1 phút), tối thiểu mỗi lần phải sử dụng 30 test. Giữ kỷ luật, quy chế nghiêm chỉnh giống như khi thi thật.

– Khi xử lý kết quả, nên tính chỉ số khó và chỉ số phân biệt cho từng test và lưu trữ để sử dụng sau này. Tuy vậy mục đích chính của thử nghiệm là tìm ra những test có vấn đề để điều chỉnh, do đó nên:

Lập bảng thống kê những test học viên làm sai nhiều nhất, có thể do hiểu lầm, do test khó hiểu hoặc do nội dung quá khó.

Phát phiếu hỏi ý kiến học viên về những test khó hiểu, có thể gây hiểu lầm, những test dễ đoán mò hoặc quá khó hoặc không biết tìm căn cứ lý giải ở đâu...

– Cuối cùng, những người biên soạn thống nhất cách sửa chữa hoặc viết lại. Điều đáng lưu ý là thử nghiệm trên những đối tượng khác nhau sẽ cho những kết quả khác nhau.

Phụ lục 20

ĐÁNH GIÁ HỌC VIÊN BẰNG CÁC PHƯƠNG PHÁP VÀ PHƯƠNG TIỆN KHÁC

Cuốn sách này chủ yếu chỉ giới thiệu hai phương pháp (kèm theo các phương tiện/công cụ cho phương pháp đó):

Đánh giá kiến thức/lý thuyết và kỹ năng trí tuệ bằng các câu hỏi trắc nghiệm khách quan.

Ưu điểm chủ yếu là tính giá trị, khách quan, tin cậy và dễ chuẩn hóa.

Nhược điểm chung của phương pháp này là đề cao tính phân tích và trọng trí nhớ. Tính tổng hợp khái quát và tính sáng tạo, linh hoạt rất yếu. Chỉ có

dạng test rà soát khái quát còn giữ được chút ít tính khái quát. Riêng dạng test bài tập tư duy có thể giúp đánh giá việc áp dụng kiến thức và kỹ năng trí tuệ.

Đánh giá thực hành/kỹ năng và thái độ bằng bảng kiểm/thang điểm:

Phương pháp này tuy được áp dụng rộng rãi hơn, nhưng cũng có nhược điểm: nó yêu cầu thực hiện thủ thuật theo một quy trình ổn định, không quan tâm đến tình huống cụ thể và có thể yêu cầu sự đa dạng linh hoạt trên từng khách hàng/người bệnh.

Chính vì vậy mà việc đánh giá học viên nên sử dụng nhiều phương pháp phong phú, mỗi phương pháp sẽ giúp đo lường tiệm cận với năng lực thực của học viên. Sau đây là các gợi ý về việc kết hợp với một số phương pháp khác.

1. PHƯƠNG PHÁP ĐÁNH GIÁ DỰA TRÊN NĂNG LỰC (COMPETENCY BASED EVALUATION – SAU ĐÂY GỌI TẮT LÀ CBE)

Tinh thần của phương pháp này là đánh giá kết hợp cả kiến thức, kỹ năng và thái độ, theo một số cuốn sổ mô tả các năng lực trong từng năm học. Có 3 cách làm chính:

1.1. CBE trên người bệnh/khách hàng (NB/KH) thực, không có cấu trúc

Chủ yếu sử dụng phương pháp quan sát (tự do, linh hoạt, không dùng bảng kiểm) kết hợp với hỏi miệng (cả về kiến thức, kỹ năng, thái độ và cũng linh hoạt theo tình huống, không có cấu trúc sẵn, không quy định chặt chẽ).

Chọn một NB/KH (có thể bằng rút thăm hoặc do giáo viên chỉ định – giáo viên thường là cán bộ kiêm chức của bệnh viện (mentor), ít khi là giáo viên chuyên nghiệp của nhà trường).

Học viên làm việc với NB/KH để chứng minh một hoặc nhiều năng lực của mình. Giáo viên quan sát và sau đó (không có bệnh nhân) sẽ hỏi miệng và đánh giá, kết hợp với việc xem xét phân tự ghi chép/tự chứng minh năng lực của học viên (được viết trong cuốn sổ đánh giá năng lực). Nếu giáo viên thấy học viên đã đạt được năng lực đó thì sẽ ghi nhận xét và ký tên. Ở đại học Oxford, nữ hộ sinh bậc cao đẳng (3 năm) phải đạt được 26 năng lực. Tổ chức Y tế Thế giới khu vực Đông Nam Á và Tây Thái Bình dương (WPSEAR) mô tả Điều dưỡng có 18 đơn vị năng lực. Liên minh Hộ sinh quốc tế mô tả Hộ sinh có 6 nhóm năng lực.

Trên một trường hợp NB/KH, giáo viên có thể quan sát, hỏi và đánh giá về nhiều hoặc một năng lực. Một giáo viên (thường là cán bộ kiêm chức của bệnh viện) phụ trách một (hoặc vài) học viên. Việc đánh giá và ký xác nhận năng lực diễn ra quanh năm (thường vào học kỳ 2 hàng năm) theo yêu cầu của học viên, hoặc khi kết thúc 1 bloc. Mọi năng lực (được chia ra các mức độ theo năm học) phải được đánh giá và ký tên xác nhận hàng năm. Đặc điểm của kiểu đánh giá này là:

– Dựa trên sự tự giác, ham học, trung thực của học viên và sự nhiệt tình, nghiêm chỉnh của giáo viên kiêm chức (họ coi đây là nhiệm vụ và vinh dự, không có thù lao, phụ cấp).

– Dựa trên sự kết đôi, gắn bó trong thời gian dài giữa giáo viên kiêm chức và học viên (HV thường đi thực tập theo bloc khoảng 8 – 12 tuần, có mặt cả ngày ở BV và do GV kiêm chức của BV phụ trách). Giáo viên kiêm chức đã biết rõ năng lực của học viên và đánh giá tổng hợp một giai đoạn thực tập, dựa trên các năng lực đã đạt được (kiểu đánh giá nhân học, tin ở con người – Anthropologic evaluation) không phân chia rõ ràng kiến thức-kỹ năng-thái độ, không phân chia theo môn học và cũng không dựa vào tiêu chuẩn định lượng hoặc bằng kiểm/thang điểm nào cả. Nếu giáo viên thấy học viên chưa đạt được năng lực nào đó thì họ phản hồi cặn kẽ, chỉ dẫn minh bạch và chưa ký tên cho tới khi học viên thực sự có được năng lực đó.

– Dựa trên sự phối hợp với giáo viên chuyên nghiệp của nhà trường (giáo viên này đánh giá các buổi học trên lớp và trong phòng thực hành tại trường, dựa trên các bài viết/tiểu luận khoảng 3000 từ, các thang điểm khi thực hành mô phỏng, các sản phẩm của học viên như bản nhận xét/tóm tắt các bài báo khoa học/cuốn sách, các sáng tác áp phích giáo dục sức khỏe,...). Khi ý kiến đánh giá khác nhau hoặc khi cần trao đổi ý kiến, họ tổ chức cuộc họp để thảo luận và ra quyết định (một loại hội đồng đánh giá).

Vai trò của giáo viên chuyên nghiệp là giữ vững các phẩm chất cơ bản của đánh giá: tính giá trị, tính tin cậy-khách quan, tính công bằng và tính pháp lý.

Trong khi đó, vai trò của giáo viên kiêm chức là nhấn mạnh tính lồng ghép, sáng tạo và linh hoạt trên các tình huống cụ thể.

1.2. CBE trên NB/KH thực, có cấu trúc

Người đánh giá chủ yếu là giáo viên nhà trường, có thể kết hợp với giáo viên kiêm chức, học viên rút thăm để chọn một NB/KH và làm việc rồi ghi lại một bản tóm tắt (có thể giống như một bệnh án hoặc kế hoạch chăm sóc). Sau đó học viên sẽ trình bày và được hỏi thêm. Quá trình này được quy định một số điều tối thiểu (vì vậy phương pháp này được gọi là “CBE có cấu trúc” hoặc “phương pháp truyền thống cải tiến”: đánh giá một ca lâm sàng dài có cấu trúc khách quan theo quy định – OSLER: Objective structured long-case examination regulation). Các quy định nhằm mục đích hạn chế sự chủ quan, tăng cường tính công bằng. Cần ban hành rõ ràng:

– Khi học viên làm việc, giáo viên phải quan sát, phải dùng bằng kiểm/thang điểm.

– Định lượng thời gian (tổng số thời gian tối đa cho một học viên, thời gian tiếp xúc với NB/KH, thời gian chuẩn bị ghi chép, thời gian trình bày và hỏi thêm, ...).

– Số câu hỏi thêm (thường là 3); nội dung câu hỏi phải liên quan với vấn đề mà học viên đang giải quyết.

– Phân bố điểm cho từng phần (có thể phân bố đều cho 3 phần chính là: làm việc với NB/KH, trình bày và hỏi thêm).

– Cách chọn NB/KH (tiêu chuẩn để chọn, chọn và không chọn loại vấn đề gì, mức độ khó, mấy ca ngắn hoặc ca dài – Malaixia: 1 ca dài và 2 ca ngắn: 5- 10 phút).

– Cách tổ chức thi (thí dụ: số giám khảo; được hay không được mang tài liệu; phải thi gọn trong một buổi, không được sang buổi sau).

– Có thể có hướng dẫn tối thiểu về yêu cầu phải đạt được (giống như đáp án/thang điểm cho từng nội dung).

Cách làm này cầu kỳ, đòi hỏi giám khảo phải có tính chuyên nghiệp cao, đôi khi không thực tế (vì không thể quy định mọi điều và không áp dụng cho mọi trường hợp lâm sàng đa dạng được). Tuy vậy nhiều nhà trường vẫn sử dụng phương pháp này với các quy định tối thiểu thành văn và bất thành văn, như những "tập quán" riêng của từng trường (thí dụ: cấm thí sinh đến buồng bệnh 1 tuần trước khi thi; khi thi không được tiếp xúc với cán bộ buồng bệnh và không được sử dụng bệnh án; rút thăm chọn khoa/buồng bệnh trước 1 tuần; hai giám khảo phải ghi biên bản độc lập, ...).

Nhược điểm mà phương pháp này khó khắc phục là: thiếu công bằng (nội dung thi và độ khó khác nhau); thiếu tin cậy (cho điểm khác nhau khi vấn đáp); tính pháp lý yếu (không lưu giữ được căn cứ để xem xét khi có vấn đề (cách khắc phục: biên bản ghi âm và ghi hình); phụ thuộc vào bệnh viện và NB/KH (thiếu trường hợp bệnh cần thiết hoặc NB/KH không hợp tác, ...).

1.3. CBE bằng phương pháp thi nhiều trạm

Tinh thần của phương pháp này là đánh giá căn cứ vào năng lực (CBE) lồng ghép cả kiến thức, kỹ năng, thái độ trong một kỳ thi có nhiều trạm (mỗi trạm là một bàn thi), ở trung tâm có một bàn điều hành, dùng đồng hồ và chuông để báo cho thí sinh chuyển trạm.

Có hai cách làm chính

– Thi lâm sàng có cấu trúc khách quan và theo mục tiêu (OSCE -- Objective structured Clinical Evaluation). Tổ chức nhiều trạm (8–30 trạm, mỗi trạm thi trong 5–20 phút). Mỗi trạm có một người bệnh thật hoặc người đóng giả (đã được đào tạo bồi dưỡng). Nội dung thi, đề thi, cách thi, cách cho điểm được cấu trúc chặt chẽ, sử dụng bảng kiểm/thang điểm. Mọi thí sinh đều phải đi qua tất cả các trạm.

– Thi thực hành có cấu trúc khách quan và theo mục tiêu (OSPE: Objective–structured Practical Evaluation).

Tổ chức tương tự như trên, thường không có người bệnh thật. Có 3 loại trạm chính; thời gian đồng đều là 5 hoặc 10 phút cho 1 trạm (tham khảo Phụ lục này):

Trạm lý thuyết, thực hành nhận thức và thực hành kỹ năng tư duy

Trạm thực hành thủ thuật

Trạm thực hành kỹ năng giao tiếp/tư vấn/giáo dục sức khỏe.

Nếu sử dụng trạm lồng ghép (cả 3 loại trạm trên) để lượng giá đồng thời KAP thì gọi là Trạm mô phỏng LS.

2. PHƯƠNG PHÁP ĐÁNH GIÁ DỰA TRÊN CÁC SẢN PHẨM CỦA HỌC VIÊN

Giáo viên giao nhiệm vụ cho học viên (có thể làm tại lớp hoặc làm ở nhà). Sau thời gian quy định, học viên nộp sản phẩm, giáo viên căn cứ vào các phẩm chất của sản phẩm để cho điểm.

Có nhiều loại sản phẩm. Sau đây là 3 loại phổ biến (kinh nghiệm của Đại học Oxford).

2.1. Bài tập viết dài (Essay: tự luận, tiểu luận)

Có hai cách làm chính với mục đích chung là xem xét khả năng giải quyết vấn đề:

– Làm bài tại lớp: thời gian thường 1–4 giờ. Có thể cho sử dụng tài liệu hoặc không cho sử dụng. Khối lượng viết tùy theo học viên.

– Làm bài tại nhà: nộp bài sau một thời hạn (tuần hoặc tháng).

– Các việc làm cần thiết của giáo viên:

– Giao chủ đề thống nhất cho mọi người hoặc hỗ trợ cho học viên tự chọn chủ đề. Giải thích về chủ đề, giới hạn nội dung và các mục tiêu chính, yêu cầu phải đạt được.

– Nói rõ thời hạn.

– Nếu là tiểu luận viết ở nhà, có thể hướng dẫn:

Cách tập hợp và tổng quan tài liệu.

Gợi ý cách viết (thí dụ: phần mở đầu, đặt vấn đề, cơ sở của vấn đề, phần nội dung và phương pháp, phần bàn luận, phần kết luận, ...). Yêu cầu về tính sáng sủa, chặt chẽ, các suy nghĩ của cá nhân, ... Khối lượng viết. 3000–4000 từ.

– Biên soạn một bản hướng dẫn chấm bài (các nội dung, các phẩm chất phải có và thang điểm chia nhỏ cho từng phần, ...).

Nếu là chủ đề chung, nên chấm xong từng phần cho mọi bài rồi mới chuyển sang phần khác. Cần phân biệt mức độ kỹ năng trí tuệ mà học viên đạt tới, từ thấp đến cao (theo Bloom):

- + Nhớ lại
- + Hiểu
- + Áp dụng
- + Phân tích
- + Tổng hợp
- + Đánh giá

Các điều lưu ý khác: nếu có nhiều người chấm, nên thống nhất đáp án/ thang điểm và nên chấm thử chung một vài bài. Chấm hai vòng độc lập, ghi điểm ra tờ giấy riêng để không ảnh hưởng lẫn nhau. Nên dấu tên, dọc phách và quản lý chặt chẽ bài thi. Cần có phúc tra với một tỷ lệ nhất định (TD 10%)...

Ưu điểm của phương pháp này là

- Quan sát và đánh giá được khả năng trình bày một vấn đề lý thuyết: tính trình tự, hệ thống, logic, sáng sủa, ...
- Quan sát và đánh giá được mức độ kỹ năng trí tuệ và khả năng giải quyết vấn đề về mặt lý thuyết (trình độ HV chỉ ở mức nhớ lại hoặc ở mức cao như áp dụng, phân tích, tổng hợp, ...).
- Tính pháp lý cao.

Nhược điểm của phương pháp

- Độ tin cậy và tính khách quan thấp, cho điểm khác nhau. Nếu có nhiều người chấm hoặc một người phải chấm nhiều bài thì giải pháp để hạn chế tính chủ quan là thống nhất các tiêu chuẩn, có đáp án và thang điểm chi tiết.
- Học viên có thể chép bài, quay cốp hoặc nhờ người làm hộ.

2.2. Sản phẩm sáng tạo

Giáo viên giao cho học viên một công việc hoặc một sản phẩm nhỏ mà họ phải suy nghĩ, phải sáng tạo. Thí dụ:

- Điều tra về một vấn đề sức khỏe (nhỏ) ở một cộng đồng/cụm dân cư (nhỏ) và đề xuất dự án can thiệp để giảm nhẹ hoặc giải quyết.
- Nghiên cứu, phân tích một nhóm bệnh án/kế hoạch chăm sóc, tìm ra các đặc điểm, các vấn đề và nêu các suy nghĩ, các đề xuất của cá nhân mình, ...
- Quan sát, xem xét một hiện tượng/vấn đề, tìm hiểu thực trạng và nguyên nhân, nêu lên các bất hợp lý và đề xuất cách xử lý (thí dụ: người chờ khám quá đông và mất trật tự; bệnh nhân không được tư vấn và giáo dục sức khỏe; học viên chỉ sử dụng internet để chơi game, ...).

Sáng tác hoặc nêu ý đồ về một áp phích giáo dục sức khỏe.

Viết một bài để đọc trên buổi phát thanh của trường, của xã phường, ...

Việc giáo viên cần làm là:

– Nói rõ công việc (sản phẩm) phải đạt được yêu cầu gì (nhưng không được gò ý về cách làm), cố vũ tinh thần cải tiến, hợp lý hóa, sáng tạo. Nói rõ thời hạn.

– Hỗ trợ khi học viên gặp khó khăn.

– Xác định các tiêu chuẩn, các căn cứ để chấm sản phẩm (thường đề cao các phẩm chất: tính sáng tạo, tác dụng hữu ích của sản phẩm, vẻ đẹp và sự hoàn thiện, phương pháp khoa học, sự hợp lý, ...).

Ưu điểm

– Giáo dục tư duy và hành động sáng tạo, đi tìm cái mới.

– Khuyến khích tài năng, dạy học cá biệt (vốn rất khó thực hiện nếu không dùng phương pháp này).

Nhược điểm

– Phải suy nghĩ và tìm ra các chủ đề, các sản phẩm.

– Phải chấm các sản phẩm khác nhau, rất cá biệt, dễ chủ quan (có thể tổ chức thi đua, huy động học viên cùng nhận xét và tổ chức triển lãm nhỏ để bình xét, ...).

– Thiếu thời gian (có thể coi như hoạt động ngoại khóa, dạy thêm, ...).

2.3. Phân tích và nhận xét một bài báo khoa học

Loại bài tập tư duy này nên phát triển để giúp cho học viên hình thành khả năng suy nghĩ, nhận xét và tiếp cận với phương pháp trình bày vấn đề và nghiên cứu khoa học.

Việc giáo viên cần làm là:

– Đọc trước và lựa chọn một số bài báo khoa học (nên chọn các chủ đề không quá khó, thiết thực và gần với nội dung học tập).

– Giao nhiệm vụ và hướng dẫn phương pháp làm việc. Thí dụ: tự tìm thêm các bài báo, các tư liệu tương tự, đối chiếu với nội dung sách giáo khoa, tìm ra các đặc điểm, suy nghĩ về phương pháp và nội dung nghiên cứu cách trình bày, các bàn luận, các kết luận – Nêu lên tác dụng đối với nhận thức của bản thân. Tổng hợp các nhận xét và thể hiện logic trong bài viết của mình.

– Xác định các tiêu chuẩn, các căn cứ để chấm sản phẩm (thường đề cao các phẩm chất: tóm tắt được vấn đề, trình bày logic chặt chẽ, nêu được các nhận xét xác đáng về nội dung, phương pháp, đối tượng, cách chọn mẫu, cách thống kê và trình bày, các bàn luận và kết luận, ...), chỉ rõ ý nghĩa, tác dụng đối với bản thân, ...

Ưu điểm

– Phát triển khả năng đọc tài liệu, cách nhận xét phê phán, cách tự học, cách cập nhật tri thức.

– Làm quen với phương pháp trình bày và nghiên cứu khoa học.

Nhược điểm

– Phải tự tập hợp các bài báo phù hợp để có thể giao cho học viên đọc.

– Cách chấm dễ chủ quan, thiên lệch.

– Thiếu thời gian để chấm bài.

Nhóm phương pháp đánh giá dựa trên các sản phẩm của học viên thường do các giáo viên chuyên nghiệp của nhà trường tiến hành (nên phối hợp với các công cụ khách quan test và bảng kiểm/thang điểm). Kết quả đánh giá thường được ghi vào sổ điểm và có vai trò quan trọng trong việc xử lý, ra quyết định.

Bài 11

DẠY HỌC VÀ LƯỢNG GIÁ ĐÁNH GIÁ THỰC HÀNH (KỸ NĂNG)

MỤC TIÊU

1. Nêu nguyên tắc lượng giá thực hành, phân biệt với lượng giá lý thuyết.
2. Mô tả và biên soạn bảng kiểm cho một thủ thuật.
3. Mô tả và viết bảng kiểm lượng giá thái độ học viên trong một đợt học tập ngắn.
4. Mô tả và thực tập phương pháp dạy học và lượng giá hình thành năng lực.

1. PHÂN LOẠI KỸ NĂNG

Có ba loại kỹ năng chính, có lúc được gọi tắt là 3 T (tay – tim – trí): kỹ năng làm bằng tay (thủ thuật) hoặc kỹ năng tâm thần – vận động (psycho-motor skills); kỹ năng giao tiếp – tình cảm (sensori – communication skills); kỹ năng trí tuệ – tư duy (cognitive-thinking skills).

Bài này chủ yếu đề cập kỹ năng làm bằng tay hoặc các kỹ năng thực hành thủ thuật vốn được coi là “tay nghề” của cán bộ y tế, và kết hợp nói về các kỹ năng khác.

2. NGUYÊN TẮC LƯỢNG GIÁ THỰC HÀNH KỸ NĂNG THỦ THUẬT

Quan sát, với 3 yêu cầu là:

- Trực tiếp
- Thống nhất khi học viên làm:
 - + Mô phỏng, hoặc
 - + Trên BN/KH thật
- Nhanh

Như vậy, nguyên tắc lượng giá thực hành kỹ năng không giống với nguyên tắc lượng giá kiến thức (lý thuyết): không cho phép đo lường gián tiếp thông qua các kênh ngôn ngữ; Lẫn lộn điều này sẽ làm cho cuộc lượng giá trở nên vô giá trị (thí dụ: lượng giá khả năng làm một thủ thuật / một công việc cụ thể

bằng phương pháp vấn đáp, chấm bài viết tự luận, bảo vệ tiểu luận hoặc làm test đều không có giá trị, vì không thể biết chủ thể có làm được thật không). Các công cụ lượng giá được thiết kế nhằm giúp cho các giám khảo / quan sát viên thực hiện được 3 yêu cầu của quan sát (trực tiếp, thống nhất, nhanh) nhưng chủ yếu nhằm chống chủ quan và thống nhất sự quan sát. Nếu không sử dụng các công cụ này thì không thể khắc phục được hai nhược điểm cố hữu của việc quan sát là: Tính chủ quan và tính cá biệt.

3. HAI CÔNG CỤ BẢNG KIỂM VÀ THANG ĐIỂM

Phần giống nhau

Hai công cụ bảng kiểm (BK) và thang điểm (TD) giống nhau vì cùng dựa trên Quy trình thực hành/phiếu kỹ thuật. Đó là bảng hướng dẫn cách làm một thủ thuật, một công việc, có chia rõ các bước/ các thao tác hoặc các đơn vị của hành động. Trong mỗi bước đều hướng dẫn: phải làm gì? Cách làm thế nào?

Câu văn của bảng kiểm thường là câu khẳng định, có thể viết câu phủ định khi cần thiết (TD: nên viết "Không đóng nắp kim sau khi rút kim"). Không viết câu nghi vấn, không dùng các nghi vấn từ và dấu hỏi (có – không? đúng hay sai?)

Hiện nay, một số quy trình thực hành còn có nhược điểm là:

– Các bước chỉ nói "làm gì" (tên thao tác/ việc làm) mà không chỉ dẫn "làm thế nào", hoặc chỉ nói "làm đúng / tốt / chính xác...". Như vậy, khi tự học/ tự lượng giá, học viên không biết thế nào là đúng / tốt; Các quan sát viên / giám khảo cũng không dễ thống nhất thế nào là đúng / tốt và có thể nhận xét khác nhau. Có người cho rằng cần mô tả những điều này nhưng chỉ ở trong Quy trình thực hành (chỉ dùng để dạy học) hoặc trong Bản hướng dẫn học tập (Learning guide), không nên viết ở bảng kiểm/ thang điểm vì sẽ quá dài, như vậy phải có cả quy trình thực hành tách rời với bảng kiểm/ thang điểm! Ngày nay, người ta khuyên nên hợp nhất Quy trình thực hành với bảng kiểm / thang điểm, nhưng ở những bước cần thiết nên nói rõ **cách làm**, để bảng kiểm không chỉ là công cụ lượng giá mà trước hết nó là công cụ để dạy, học và tự lượng giá thực hành. Thí dụ: thay vì viết "chọc kim **đúng** vào trong da" thì nên viết là "chọc kim với góc nghiêng 15° gần song song với mặt da, lỗ kim ngửa lên trên, độ sâu vừa đủ ngập lỗ kim".

– Không lồng ghép vài bước thái độ / ứng xử trong bảng kiểm dạy kỹ năng, mà chỉ có thuần túy các bước thao tác kỹ năng. Như vậy là độc tôn dạy kỹ năng, không kết hợp dạy thái độ và mắc phải tật "kỹ trị – technocratism", chỉ mải làm kỹ thuật mà quên mất khách hàng! Do đó lời khuyên ngày nay là những bước đầu, bước cuối (và đôi khi cả vài bước giữa) nên là các bước giao tiếp/ thái độ... như: chào hỏi thân mật; tự giới thiệu; giải thích việc sắp làm; trấn an và yêu cầu hợp tác; cảm ơn; cần dặn và tư vấn; hẹn gặp lại vv...

Phần khác nhau

– Bảng kiểm: nhận xét từng bước / thao tác chỉ với 2 bậc là Có (Y) – Không (N): dùng thang điểm cơ số hai – Binary digit: BIT) . Khi dùng từ viết tắt tiếng Anh là Y & N thì không cần giải thích thêm, nếu dùng tiếng Việt thì phải giải thích rằng chỉ coi là "có" nếu thấy học viên có làm thao tác ấy và làm đạt yêu cầu. Phải coi là "không" nếu thấy học viên không làm thao tác ấy hoặc có làm thao tác ấy nhưng không đạt yêu cầu (không bao giờ thêm một cột thứ ba để phân biệt các điều trên!) – Nếu buộc phải ghi vài thao tác trong một bước (không nên !) thì phải giao ước rõ ràng phải đủ mọi yếu tố mới coi là "Có ". (Cần phân biệt với bản hướng dẫn học tập – Learning guide có thể có nhiều cột hơn)

– Thang điểm: Cho điểm cho từng bước/ thao tác (điểm trên 2 bậc)

Cách lượng giá

Bảng kiểm: kết luận chung bằng quan điểm tổng thể (Đạt – Không đạt)– Nhưng không bỏ qua điều quan trọng, nếu chỉ vi phạm một bước quan trọng cũng coi là không đạt. Thông thường khi dạy học người ta thường yêu cầu học viên làm đúng 100 % số bước mới được coi là đạt. Bước không đạt phải được nói rõ để chỉ chính xác điều đã làm sai – Thí dụ: giáo viên hoặc học viên nhận xét: "Các bước đều làm tốt, riêng bước 3 (là sát khuẩn) đã không làm như hướng dẫn của bảng kiểm; Kết luận: không đạt! Cần tập lại bước 3!"

Cách làm này tạo thuận lợi cho học viên có ngay tự phản hồi thực hành (rapid practical self – feed back) *chính xác* ở từng bước khi luyện tập (không dễ có nếu không sử dụng bảng kiểm).

Nhưng bảng kiểm chỉ xếp loại kết quả thực hành thành hai loại: Đạt / không đạt (không có điểm, vì người ta không cộng các thái cực đối lập của bảng kiểm), không có điểm (quy chế một số nước đòi hỏi phải có điểm). Do đó bảng kiểm thường được sử dụng khi trình diễn, khi luyện tập, khi lượng giá và khi tự lượng giá (không cần có điểm).

Thang điểm: – Cộng điểm của từng bước và công nhận tổng số điểm (có điểm). Nhưng vì sử dụng tổng số điểm nên có thể bỏ sót điều quan trọng hoặc nhân nhượng một bước quan trọng nào đó trong thủ thuật. Ngoài ra, khi đã đạt, học viên thường không chú ý, không sửa bước làm sai!

Để có điểm, người ta thường dùng bậc điểm > 2 để lượng giá từng bước của thủ thuật; thường chỉ mở rộng tối thiểu thêm 1 bậc, nghĩa là dùng thang 3 bậc điểm (2 – 1 – 0 tương ứng với Khá – Trung bình – Yếu). Các bậc điểm càng rộng thì sự phân tán càng cao và tính tin cậy/ khách quan sẽ giảm. Tuy dùng thang điểm hẹp cho từng bước, nhưng tính phân biệt vẫn tốt vì khi cộng tổng số, điểm của học viên vẫn khác nhau. Không cần làm chẵn hoặc điều chỉnh số bước cho chẵn, vì cuối cùng vẫn so với tổng điểm tối đa của thủ thuật (Notation) để tính

sang thang điểm 10 (hoặc hệ điểm thập phân). Thí dụ: Thủ thuật X có tổng điểm tối đa là 28; Học viên A được 14 điểm, nghĩa là 50% điểm tối đa hoặc điểm 5 trong thang điểm 10.

Chú ý:

– Có thể sử dụng Hệ số cho vài bước quan trọng hơn hẳn các bước khác (cách ghi: x2, x3). Nhưng không cho hệ số tràn lan, đặc biệt không sử dụng các hệ số cao trên 3, vì thao tác ấy có vai trò quá lớn, lấn át các thao tác khác.

– Có thể sử dụng Điểm liệt cho các bước cực kỳ quan trọng hoặc liên quan đến sinh mạng, nhưng phải chọn lọc kỹ và thống nhất trong các giám khảo (cách ghi: viết chữ o trên chữ X). Thí dụ: trong thủ thuật tiêm tĩnh mạch, phải thiết kế điểm liệt cho bước “Đuổi sạch bọt khí khỏi bơm tiêm trước khi bơm thuốc” (vì bọt khí có thể gây ra nghẽn mạch do khí, nguy hiểm chết người).

– Khi thủ thuật có tạo ra sản phẩm (thí dụ: tiêu bản nhuộm Gram, phiến đồ máu giọt mỏng, chai thuốc si rô ...): Cần cho điểm các phẩm chất của sản phẩm (giống như trong bảng kiểm tĩnh).

– Đối với Kỹ năng giao tiếp: cần lượng giá cả trình tự của các bước và các Phẩm chất của giao tiếp (thí dụ: dùng từ ngữ dễ hiểu, giao tiếp hai chiều...)

So sánh tác dụng bảng kiểm và thang điểm

Thí dụ 1: Một thủ thuật tiêm do một học viên thực hiện. Đánh giá bằng bảng kiểm và thang điểm sẽ cho kết quả khác nhau:

STT	Bước/Nội dung	Bảng kiểm		Thang điểm		
		Y	N	2	1	0
1	_____	✓		✓		
2	Sát trùng		✓			✓
3	_____	✓		✓		
4	_____	✓		✓		
5	_____	✓		✓		
Nhận xét/ kết luận:		Không sát trùng/ Không đạt		Cộng: 8đ (Tiêm không sát trùng) 8/10= 80% = 8đ (khá)!		

Như vậy thang điểm không chính xác, không phân biệt bằng bảng kiểm. Ngoài ra nó che dấu thao tác làm sai dưới tổng số điểm nên không giúp học viên tự điều chỉnh hành vi thực hành. Nếu sử dụng tràn lan “điểm liệt” thì có thể gây tâm lý bi quan; Nếu sử dụng “hệ số” cao (thí dụ hệ số 4 hoặc 5) thì một bước nào đó sẽ có vai trò lấn át và học viên có thể chỉ quan tâm đến thao tác đó. Trong khi dạy học thực hành, không nên để học viên tiếp xúc với thang điểm, vì sẽ có nhiều phản tác dụng.

Thí dụ 2: tác hại của hệ số cao (trên 3)

STT	Bước/Nội dung	Bảng kiểm		Thang điểm		
		Y	N	2	1	0
1	_____		✓			✓
2	Sát trùng * * 4	✓		✓		
3	_____		✓			✓
4	_____		✓			✓
5	_____		✓			✓
Nhận xét/ kết luận:		Chỉ làm tốt bước sát trùng các bước khác không làm: không đạt		Cộng: $2 \times 4 = 8đ$ (chỉ làm một bước, bước khác không làm) $8/16 = 50\% = 5đ$ (vẫn Đạt) !!!		

* Một mẫu bảng kiểm/ quy trình thực hành có thể được dùng để tự học / tự luyện tập thực hành (có thêm 2 cột để làm rõ ý nghĩa và tiêu chuẩn đạt của các thao tác quan trọng- 1 số bảng kiểm có số cột nhiều hoặc ít hơn): Bản hướng dẫn học tập

Tên thủ thuật:.....

TT	Các bước /thao tác	ý nghĩa của thao tác	Chuẩn đạt	Có	Không
1					
2					
3					

* Một mẫu bảng kiểm dùng để theo dõi quá trình thực tập các thủ thuật:
 Tên học viên:

Tên thủ thuật	Làm mô phỏng		Làm trên NB/KH		Ghi chú	Điểm
	Đạt	Không đạt	Đạt	Không đạt		
1.						
2.						
3.						

Thí dụ 3: Một thang điểm

Tiến hành tiêm bắp (mông) trên mô hình nằm sấp, dụng cụ đã sẵn sàng)

TT		Nguyễn Văn A			Lê Thị B			Phạm Đình C		
		2	1	0	2	1	0	2	1	0
1	Xem hồ sơ, 3 tra 5 đối									
2	Chào hỏi – giải thích									
3	Mở hộp bơm tiêm vô khuẩn									
4	Sát khuẩn tay (lần 1)– Mang găng									
5	Gắp bơm tiêm, thử 2 kim, đặt lại									
6	Cửa, sát khuẩn, bẻ ống thuốc									
7	Hút thuốc vào bơm tiêm									
8	Vén áo quần, bộc lộ vùng tiêm									
9	Xác định vùng tiêm* ^{x2}									
10	Sát khuẩn vùng tiêm 2 lần (iốt, cồn)* ^{x2}									
11	Sát khuẩn tay (lần 2)									
12	Căng da, đâm kim thẳng góc, sâu 3–4 cm									
13	Xoay nòng bơm tiêm xem có máu không									
14	Bơm thuốc chậm, nhìn bệnh nhân									
15	Rút kim nhanh, kéo lệch da									
16	Không đóng nắp kim, bỏ vào hộp an toàn									
17	Sát khuẩn da (cồn 70°)									
18	Kéo lại quần áo cho bệnh nhân									
19	Cần dặn, chào hỏi									
	Cộng									
	Tính % để ra thang 10 điểm: / =đ									

Ghi chú: *^{x2}: Hệ số 2.

Các phương pháp và các loại công cụ đánh giá thực hành đáp ứng với 3 loại kỹ năng 3T (tay – tim – trí)

1. Loại đánh giá sự việc động (thủ thuật, việc làm bằng tay...): bảng kiểm động
Trình tự và cách làm là quan trọng.
2. Loại đánh giá sự vật tĩnh (sản phẩm, kết quả, sự kiện): bảng kiểm tĩnh
Trình tự và cách làm không quan trọng (như họa sĩ có thể thao tác tự do)
Phải liệt kê và lượng giá các phẩm chất (chất lượng) theo ưu tiên / nhóm
3. Loại đánh giá kỹ năng giao tiếp/ tư vấn/ GD sức khỏe: bảng kiểm hỗn hợp
Có thể theo trình tự
Nêu và lượng giá các phẩm chất/ chất lượng (nội dung, cách nói...)
4. Loại đánh giá thái độ/ ứng xử/ đạo đức: thuộc loại bảng kiểm tĩnh. Nguyên tắc sử dụng là:

Quan sát tự nhiên trong nhiều hoàn cảnh/ tình huống (đối tượng không biết)

Quan sát trường diễn (trung thực hơn qua đóng vai, trong thời gian ngắn)

Quan sát của nhiều người, nhiều tổ chức (nhiều sắc thái văn hoá ứng xử)

Các cách làm thông thường:

Ghi họ tên học viên thành một danh sách. Nêu các phẩm chất thành hai thái cực, giữa là thang bậc rộng (5 – 7 bậc) để đánh dấu. Thí dụ:

Luôn câu bản: ____ Luôn hoà nhã

Luôn lười nhác: ____ Luôn chăm chỉ

Luôn thụ động ____ Luôn tích cực

Hoặc lập bảng theo dõi có tên HV và các phẩm chất chính. Đánh dấu nhận xét cho từng ngày hoặc tuần (dán lên). Thí dụ:

Bảng theo dõi học tập
Tổ 4 – Tuần lễ từ ... đến

Họ và tên	Có mặt đầy đủ	Đúng giờ	Chuẩn bị đồ dùng	Hoạt động tích cực
1. Nguyễn Văn A	✓	✓	✓	✓
2. Lê Thị B	✓	✓		
3. Phạm Đình C			✓	✓

Ba đoạn/Ba loại quy trình (Bảng kiểm của Y Dược – Điều dưỡng – Kỹ thuật viên..)

– Trước khi làm: chuẩn bị (– Bệnh nhân/ khách hàng – người làm/ người phụ – trang bị, thuốc, địa điểm...)

– Khi làm: các bước/ thao tác

– Sau khi làm: căn dặn–theo dõi–chăm sóc–thu dọn–ghi chép

5. Loại đánh giá kỹ năng trí tuệ/tư duy

– Thi trên người bệnh thật (ca dài/ ca ngắn), có hoặc không dùng bảng kiểm.

– Sử dụng bài tập tư duy (nghiên cứu trường hợp, giải quyết vấn đề), chấm theo đáp án.

– Chấm tiểu luận / báo cáo / dự án / bài viết: dựa theo những tiêu chí và thang điểm riêng.

6. Loại đánh giá khả năng sáng tạo

Có thể chấm tiểu luận/ dự án như trên hoặc chấm sản phẩm (tranh vẽ, sơ đồ, sản phẩm hoặc ý tưởng...)

4. DẠY HỌC THỰC HÀNH DỰA TRÊN NĂNG LỰC BẰNG MÔ PHỎNG (CBT BY SIMULATION)

(Tham khảo phụ lục Dạy học dựa trên năng lực)

Lý do:

– Nên dạy mô phỏng trên người khỏe hoặc mô hình vì:

Dạy thực hành trên người bệnh/ khách hàng thực ngày càng khó khăn

Khó dạy các vấn đề tế nhị, nhân văn

Khó lặp lại, khó dạy theo dõi, khó luyện tập cách tư duy, ra quyết định

– Nên lồng ghép dạy kiến thức (K – knowledge) và thái độ (A – Attitude) với kỹ năng (P – Performance), gọi tắt là KAP để hình thành năng lực, hơn là dạy riêng – giảm “kỹ trị” trong dạy thực hành (độc tôn dạy kỹ năng, nhất là các kỹ năng thủ thuật)

Định nghĩa Năng lực: năng lực là khả năng làm được một công việc đồng thời có kiến thức cần thiết và thái độ phù hợp.

Dạy học dựa trên năng lực (CBT) là cách dạy học để làm được những kỹ năng / công việc cụ thể, kèm theo những kiến thức cần thiết và thái độ phù hợp.

Hàm ý của phương pháp dạy học này là học đồng thời KAP, nhằm sửa chữa những bất cập của phương pháp dạy kỹ năng thuần túy (SBT = Skill-based training), thường độc tôn kỹ năng (nhất là những kỹ năng thủ thuật), coi nhẹ hoặc tách rời việc dạy thái độ và kiến thức, dễ sa vào bệnh Kỹ trị (người CBYT chỉ chăm chú làm thủ thuật mà quên các thái độ nhân văn khi cư xử với khách hàng / người bệnh và cũng không đủ sáng suốt vì thiếu những kiến thức cần thiết).

Tiến trình dạy năng lực: có 4 việc phải làm

1. Mô tả năng lực (đủ KAP, lấy kỹ năng làm gốc. A&K là điều kiện để làm tốt). Chia mức độ năng lực, hình thành dần theo học kỳ/năm học.

2. Dạy kỹ năng bằng bảng kiểm chuẩn:

– GV trình diễn, chú ý cất ròi từng bước để tạo thuận lợi nhận rõ từng đơn vị của thủ thuật.

– HV tập từng đôi: một đọc BK và phản hồi ngay, một làm

– BK kỹ năng có kết hợp một vài bước thái độ. Chú ý kết hợp làm mẫu và luyện tập thái độ.

3. Lồng ghép dạy KT – KN – TD: trao đổi/ thảo luận để dạy học kết hợp thành các năng lực: học viên thảo luận các câu hỏi chính:

– Tại sao? (kiến thức tối thiểu cần thiết, không sa đà thành bài học lý thuyết).

– Giải quyết vấn đề thế nào (vấn đề gì, nguyên nhân gì, giải pháp nào tối ưu...) cho giải các bài tập tình huống.

– Ứng xử nhân văn và cá biệt hoá? (phải cho đóng vai)

Nếu là một năng lực lâm sàng, cách lồng ghép như trên được gọi là Mô phỏng lâm sàng.

4. Tự suy nghĩ / phản ánh/ ghi chép: vài phút cuối để HV tự tổng kết.

Mẫu Kế hoạch bài học thực hành

Theo phương pháp dạy học dựa trên năng lực bằng mô phỏng

Tên bài: Đối tượng:..... Thời gian: (Thí dụ: 90 phút)

– **Mở đầu:** giới thiệu về thủ thuật/ việc làm; lợi ích; Có thể tiền trắc nghiệm – 5 phút

– **Mục tiêu học tập: 5 phút**

1.

2.

– **Chuẩn bị thực hành:** ghi rõ cách chuẩn bị:

Địa điểm, phương tiện, bệnh nhân giả, 2 cỡ bảng kiểm Ao và A4

Chuẩn bị của thủ thuật viên và người phụ (TD: rửa tay, mặc áo, đi găng)

Chuẩn bị cho người bệnh / khách hàng (TD: chào, giải thích, làm vệ sinh...)

– **Giai đoạn 1 – Ôn tập lý thuyết cần thiết:** TD: 10 phút. Có thể kết hợp với phần tiền trắc nghiệm bằng các tests hoặc bằng phương pháp cùng đọc và bình luận đoạn tài liệu cần thiết (không được kéo dài, dễ sa đà vào việc giảng

lại bài lý thuyết). Phần này thường chỉ được tiến hành trong thời gian ngắn, nếu phần lý thuyết đã được dạy riêng trước đó. (Nếu lồng ghép để dạy lý thuyết ngay trong phòng thực hành, không có giờ lý thuyết riêng trước đó thì phần này có thể kéo dài hơn).

- Tiến trình của bài học

Các điểm mấu chốt	Thời gian	Phương pháp/ phương tiện	Hoạt động của học viên	Phản hồi nhanh
GD 1 : làm như trên GD2: trình diễn ban đầu – Treo bảng kiểm lớn Ao – Đọc và làm mẫu theo bảng kiểm, cắt rời từng bước– tốc độ bình thường, di chuyển con chạy – Làm như vậy lần 2, tốc độ chậm, giải thích kỹ – Xem và bình luận CD	10 phút TD: 15 phút	GV trình diễn 2 lần theo BK lớn A0, cắt rời từng bước, di chuyển con chạy, lần sau làm chậm và kỹ	Quan sát Thảo luận hoặc bình luận về CD	HV hỏi
GD3: tổ chức và hướng dẫn thực tập: – Chia nhóm, địa điểm, dụng cụ, bảng kiểm nhỏ A4 (nhóm nhỏ thường có 4–6 người) – HV (học viên) thực tập từng đôi kiểu "Nói và Làm" – GV (giáo viên) đi lại, cầm tay chỉ việc	TD: 35 phút	– HV làm việc từng đôi, 1 đọc BK và phản hồi, 1 làm – GV đi lại chỉ dẫn cho các nhóm. HV có thể mượn dụng cụ để thực tập ngoài giờ	HV thực tập theo BK, 1 đọc, 1 làm (hoặc 1 làm CBYT, 1 làm BN, 2 người làm quan sát viên để phản hồi theo bảng kiểm)	Nhận xét theo BK
GD4: lồng ghép dạy năng lực (giống như Mô phỏng LS) – Tập hợp HV, thảo luận nhóm các câu hỏi: – Tại sao? (Lý thuyết tối thiểu) + bài tập xử trí tình huống – Nhân văn, cá biệt? (TĐ) – đóng vai – Quy nạp vào năng lực nào? – GV nhận xét chung, căn dặn	TD: 10 phút	Thảo luận cả nhóm	Thảo luận	Bình luận của GV–HV
GD5: lượng giá sau học	TD: 10 phút	Cho HV làm vài bước	Nhận xét theo BK	Nhận xét
GD6: tự suy nghĩ / tự phản ánh và ghi chép	TD: 10 phút	Gợi ý tự ghi	Nghĩ – ghi	

Ghi chú: – Phương án trên phù hợp với cách tổ chức học tập: dạy trước các phần lý thuyết trong một vài tiết học (thường với lớp đông, trong phòng học lý thuyết). Sau đó mới chia nhóm nhỏ hơn (12–15 người) và tiến hành thực tập trong phòng thực hành kỹ năng (skill-lab)

- Trong trường hợp không dạy lý thuyết trước mà lồng ghép dạy lý thuyết với thực hành ngay trong phòng thực hành kỹ năng thì phần lý thuyết phải được kết hợp dạy tại đây. Nội dung, mục tiêu học tập và phương pháp học tập thường đã được hướng dẫn ở cuối bài học trước (đọc sách gì, truy cập Website nào, viết tóm tắt / bình luận ra sao...). Trong labo, GV chỉ hướng dẫn lồng ghép, suy nghĩ phản ánh, đọc và bình luận các bản tóm tắt / tiểu luận và giải đáp thắc mắc... Tuy vậy, phần này vẫn cần bố trí thời gian học tập dài hơn.

5. ĐÁNH GIÁ THỰC HÀNH THEO NĂNG LỰC (COMPETENCY-BASED EVALUATION – CBE)

Tinh thần là kết hợp đánh giá kỹ năng với kiến thức và thái độ (KAP) – Nếu sử dụng bệnh nhân giả gọi là mô phỏng lâm sàng.

Các cách tiến hành

1. Mô tả các năng lực, chia mức độ theo thời gian, gồm đủ KAP. Học viên tự lượng giá từng năng lực là chính, kết hợp với nhận xét của giáo viên (Đại học Oxford – Anh).

Thông thường, bằng phương pháp phân tích nhiệm vụ (Task analysis) người ta biết rằng một năng lực gồm một kỹ năng thực hành kèm theo vài kiến thức cần thiết và một thái độ phù hợp.

2. Lượng giá kỹ năng kèm theo kiến thức và thái độ: kỹ năng gồm cả 3 loại: kỹ năng thủ thuật (Tay), kỹ năng giao tiếp (Tim) và kỹ năng trí tuệ (Trí) bằng bảng kiểm/ thang điểm (khi học viên rút thăm và thực hành trên người bệnh thật hoặc mô phỏng. Có thể sử dụng bài tập tư duy để lượng giá kỹ năng tư duy. Vì mất nhiều thời gian nên việc lượng giá thường kéo dài, mỗi ngày chỉ tổ chức cho vài học viên.

Kết hợp lượng giá kiến thức và thái độ: bằng quan sát (có hoặc không bằng kiểm) kết hợp với hỏi miệng/ phỏng vấn ngay trong khi lượng giá kỹ năng; Việc hỏi thêm thường có cấu trúc (quy định mấy câu hỏi, trong bao lâu, cho điểm thế nào....) và có hướng dẫn cho điểm. Bốn câu hỏi chính thường được sử dụng:

- Tại sao? – Giải quyết vấn đề? – ứng xử nhân văn? – Cá biệt hoá? Đã hình thành được năng lực nào? (Nên cho đóng vai với các tình huống và nhận xét bằng bảng kiểm quan sát đóng vai khi thăm khám và làm thủ thuật trên khách hàng / bệnh nhân mô phỏng)

Cách làm này lại có hai cách tiến hành:

Thí sinh rút thăm từng trường hợp (Việt Nam) hoặc rút thăm ba trường hợp (Hà Lan)

Kỳ thi nhiều trạm OSCE / OSPE (xin xem phụ lục này)

* Đôi khi để lượng giá kiến thức phải thi lý thuyết riêng, trong một buổi khác với test khách quan (Hà Lan, Philippines) hoặc cho viết tiểu luận vài nghìn từ (khi thi chính thức: Anh, Malaysia), vì không cho phép hỏi miệng! Có

thể kết hợp lượng giá sản phẩm khác của HV như tiểu dự án, nhận xét bài báo khoa học, tổng kết nhóm bệnh án, bài viết giáo dục sức khỏe...

Ưu điểm: kết hợp lượng giá cả KAP, không độc tôn kỹ năng – giảm Kỳ trị!

Nhược điểm

– Nếu tổ chức không phân biệt kỹ thì dễ lẫn lộn kiến thức, kỹ năng, thái độ: Nếu cho phép hỏi miệng để lượng giá kiến thức thì sẽ làm giảm độ tin cậy: Nếu hỏi miệng khi lượng giá kỹ năng thì dễ lẫn lộn kiến thức với kỹ năng và giảm giá trị vì cho phép dùng ngôn ngữ để lượng giá kỹ năng?

– Nếu thi trên người bệnh thật/ người đóng giả hoặc rút thăm để chọn kỹ năng thì không công bằng (nội dung thi khác nhau, mức khó dễ khác nhau...)

Khắc phục: nhiều giám khảo – biên bản ghi hình – thi nhiều trạm (là phương pháp thường được sử dụng nhất).

Tham khảo: Phụ lục "Học và Thi nhiều trạm"

TỰ LƯỢNG GIÁ

Trả lời ngắn các câu từ 1 đến 7

1. Ba loại kỹ năng chính:

- A.....
- B.....
- C.....

2. Khi lượng giá thực hành kỹ năng, việc quan sát phải đạt ba yêu cầu:

- A.....
- B.....
- C.....

3. Hai điều phải nói rõ trong từng bước của bảng kiểm:

- A.....
- B.....

4. Thang bậc để đánh giá trong bảng kiểm có... (A)... bậc, còn trong thang điểm là... (B)... bậc

5. Bảng kiểm đánh giá theo quan điểm ...(A)... và xếp loại kết quả thực hành thành... (B)... loại.

6. Các bậc điểm càng rộng thì sự... (A) càng cao và tính ...(B)... sẽ giảm.

7. Bảng kiểm / thang điểm cho tư vấn / giáo dục sức khỏe phải lượng giá... (A)... và... (B ...).

8. Năng lực là khả năng...(A)... một công việc đồng thời có... (B...) và... (C)... phù hợp.

Trả lời đúng, sai các câu hỏi sau bằng cách đánh dấu X vào ô thích hợp

TT	Câu hỏi	Đúng	Sai
9.	Lượng giá kỹ năng có thể tiến hành khi HV làm thủ thuật trên người bệnh hoặc mô phỏng.		
10.	Nếu dùng thi vấn đáp hoặc test để lượng giá kỹ năng thủ thuật thì kỳ thi vô giá trị.		
11.	Dùng thang điểm hẹp để lượng giá từng bước của thủ thuật thì sẽ làm giảm tính phân biệt.		
12.	Quá trình quan sát vốn rất chủ quan, bảng kiểm giúp cho việc quan sát được thống nhất hơn.		
13.	Trong khi dạy học thực hành nên cho học viên thường xuyên làm việc với thang điểm.		

Chọn một câu trả lời tốt nhất cho các câu hỏi 14 và 15

14. Dạy học để hình thành kỹ năng, nhưng phải có kiến thức và thái độ phù hợp với kỹ năng ấy gọi là:
- A. Dạy học nêu vấn đề
 - B. Dạy học tích cực
 - C. Dạy học trên cơ sở vấn đề
 - D. Dạy học hình thành năng lực
 - E. Dạy học chương trình hoá
15. Bảng kiểm và thang điểm giống nhau vì đều:
- A. Dùng để đánh giá kỹ năng
 - B. Cho điểm thực hành
 - C. Giúp cho việc tự phản hồi thực hành
 - D. Tính ra thang điểm 10
 - E Chia nhiều bước cho một quy trình thực hành

DAY HỌC VÀ LƯỢNG GIÁ KỸ NĂNG TRÍ TUỆ BẰNG CÁC BÀI TẬP TƯ DUY

Lý do

- Thiếu học liệu (bệnh nhân và cộng đồng) phù hợp khi cần thiết.
- Học viên ít được học cách tư duy và ra quyết định; ít được luyện tập tư duy.
- Học trên tình huống thực đôi khi rất bất tiện (không thảo luận được mọi khía cạnh tế nhị; quyền bệnh nhân; tình trạng bệnh nhân và cộng đồng không thuận lợi...).
- Không học kỹ được (thời gian hạn chế ; tình huống qua nhanh...).
- Khó học về diễn biến, tai biến, hậu quả xa...
- Khó lượng giá và tự lượng giá.

* Điều nên lưu ý là: dạy và học kiến thức không phải là dạy và học kỹ năng trí tuệ. Kiến thức là cơ sở để học kỹ năng trí tuệ, nhưng nếu chỉ học lý thuyết suông và không thực hành / thực tập các kỹ năng trí tuệ thì các kỹ năng đặc biệt này cũng không tự nhiên hình thành.

Giải pháp

Mô phỏng thực tế bằng một đoạn văn viết để nêu lên tình huống rồi yêu cầu học viên làm việc để xử trí tình huống ấy (đôi khi có thể kèm theo vài vật liệu khác như bản đồ thực địa, báo cáo / số liệu, ảnh, bệnh án, giấy xét nghiệm, phim Xquang, siêu âm đồ, điện đồ...). Các kiến thức sẽ được vận dụng. Các thao tác tư duy như so sánh, phân loại, trừu tượng hoá, cụ thể hoá, khái quát hoá, phân tích, tổng hợp, quy nạp, diễn dịch... sẽ được luyện tập và sử dụng tích cực để xử trí tình huống. (Xin xem lại Mô đun Đại cương về ứng dụng tâm lý học và tâm lý giáo dục trong dạy học Y học)

Phương pháp viết các bài tập tư duy:

Các nội dung cần luyện tập cách suy xét/ cách ra quyết định chẩn đoán / xử trí nên viết dưới dạng **2 loại bài tập tư duy** là:

Bài tập nghiên cứu trường hợp (hoặc xử trí tình huống – case study) gồm:

– Một đoạn **mô tả tình huống** bằng văn viết, bao hàm:

Các dữ kiện về tình huống/người bệnh, hoàn cảnh / điều kiện lúc ấy

Hoặc tình trạng của cộng đồng, các số liệu / chỉ số

Và các giải pháp/ các ứng xử của CBYT hoặc của dự án/ của nhà quản lý (có thể đúng/đủ hoặc sai lầm / thiếu sót).

– Sau đó sẽ yêu cầu học viên **nhận xét/ bình luận** (cá nhân hoặc làm việc với nhóm nhỏ) về tình huống trên.

Các câu hỏi chủ yếu thường nhằm vào:

Thực trạng / chẩn đoán / xếp loại

Những điều đã làm đúng/chưa đúng (cả về kỹ năng, phương pháp và thái độ ứng xử / cách giao tiếp...) hoặc những điều cần bổ sung cho tốt hơn).

Một câu hỏi kết hợp về y học cơ sở hoặc một kiến thức cần thiết thích hợp cho tình huống trên.

Thí dụ về một Bài tập nghiên cứu trường hợp cho tình huống lâm sàng:

Mô tả trường hợp

Y sĩ N. được mời đến thăm tại nhà cho một em bé bị ốm. N. thấy gia đình đang hoảng hốt xúm đông xung quanh một bé trai chùng trên 1 tuổi trong một căn phòng hẹp đóng kín các cửa. Mặt bé đỏ bừng, môi khô rộp và có vẻ rất mệt. Bé mặc nhiều áo, trên mình đắp một chiếc chăn dày. Bà nội của bé mang thêm đến một cái chăn nữa và muốn đắp thêm cho cậu. N. gạt cái chăn ra, bảo mọi người đi ra ngoài và cặp nhiệt độ cho cậu bé. Bé sốt gần 40 độ. N. cởi bớt quần áo cho bé, bảo người mẹ trẻ cho bé bú. Bà nội nói nhỏ: "Không được cho bú!" và người mẹ có vẻ lưỡng lự. N. bảo mang đến một chậu nước lạnh và một cái khăn để chườm cho bé. Bà già kêu to để phản đối. N. quát: "Làm theo y lệnh của tôi!". Người mẹ vội vàng nhét vú vào miệng đứa trẻ và người chồng trẻ đưa cho N. chiếc khăn ướt, N. bắt đầu chườm cho em bé. Đứa trẻ bú mẹ rất háo hức, trong khi bà già lẩm bẩm rằng trẻ ốm phải kiêng nước, kiêng bú và rằng bà đã chăm nom cho hàng chục con cháu, chẳng bao giờ bà cho phép làm như thế này. N. phớt lờ như không nghe thấy và tự tay cho đứa trẻ uống 1/4 viên Paracetamol 500 mg rồi bắt đầu hỏi bệnh và khám bệnh cẩn thận cho đứa trẻ. Anh đo nhiệt độ lại và báo cho cả nhà rằng nhiệt độ đã xuống còn 37,5 độ. Anh chào hỏi mọi người, hẹn sẽ đến khám lại vào hôm sau và ra về.

Câu hỏi (nên là 3 test dạng chọn câu tốt nhất hoặc chọn 1 trong 5)

1. Tình trạng của bệnh nhi:

- A. Sốt cao do quá nóng bức
- B. Nhũ nhi sốt cao và mất nước
- C. Sốt dịch do virus
- D. Nhiễm khuẩn đường hô hấp cấp
- E. Tiêu chảy mất nước

2. Y sĩ N. đã làm điều gì chưa tốt (về chuyên môn và về thái độ ứng xử):

- A. Cho trẻ uống Paracétamol

- B. Bảo người mẹ cho trẻ bú
 - C. Thiếu kiên quyết và trách nhiệm
 - D. Thiếu giao tiếp, tư vấn, vận động và giáo dục sức khỏe
 - E. Không cho kháng sinh
3. Liều trung bình 1 lần uống Paracétamol cho trẻ 1–2 tuổi:
- A. 80 mg
 - B. 100 mg
 - C. 120 mg
 - D. 140 mg
 - E. 160 mg

Thí dụ về một bài tập nghiên cứu trường hợp cho tình huống cộng đồng

Nhà máy dệt X. mới thành lập, chưa có các cơ sở thuận lợi phục vụ đời sống; đã hình thành trạm y tế. Nhà máy có trên 800 công nhân, 3/4 là nữ đang ở độ tuổi sinh đẻ. Số cặp vợ chồng áp dụng các biện pháp tránh thai hiện đại là 20%, số phụ nữ phá thai trong năm là 50%, số sinh con thứ ba là 30%. Nhà máy có khu tập thể tốt, có nước sạch, thu nhập của công nhân viên ổn định, số người ốm hàng ngày không nhiều nhưng đều rơi vào các gia đình đông con, trạm xá có thể làm tốt các dịch vụ sức khỏe phổ cập. Công đoàn, trạm y tế và hội phụ nữ đã họp bàn nhiều lần và nêu lên nhiều phương án để cải thiện tình trạng sức khỏe. Bác sĩ trạm trưởng M. rất hăng hái và cần mẫn trong công tác dân số, ông tuyên bố không cho phá thai và la mắng người đẻ con thứ ba tại trạm xá của ông.

Câu hỏi: (Phần câu hỏi ở đây dùng các test chọn câu trả lời tốt nhất)

1. Tiêu chuẩn để xét chọn vấn đề sức khỏe ưu tiên là: mức độ phổ biến cao, gây tác hại lớn, kinh phí chấp nhận được, đã có kỹ thuật giải quyết và:
 - A. Lãnh đạo sẵn sàng chi tiền, cán bộ chuyên môn sẵn sàng phục vụ
 - B. Cộng đồng sẵn sàng tham gia, ảnh hưởng đến lớp người khó khăn.
 - C. Có đủ phương tiện kỹ thuật, có cơ sở dịch vụ tốt
 - D. Trong cộng đồng có nhiều người tự nguyện và có hiểu biết tốt
 - E. Không có sức phản kháng lớn và không nhiều rào cản
2. Vấn đề sức khỏe ưu tiên của nhà máy X là:
 - A. Thiếu nhà vệ sinh phụ nữ và nhà trẻ
 - B. Kế hoạch hoá gia đình chưa tốt
 - C. Ít người sử dụng biện pháp tránh thai hiện đại

- D. Tỷ lệ sinh con thứ ba lớn
 - E. Số phá thai quá lớn
3. Giải pháp ưu tiên cho nhà máy X là:
- A. Đẩy mạnh dự án sức khoẻ sinh sản
 - B. Tập trung vào tuyên truyền – giáo dục các biện pháp tránh thai hiện đại
 - C. Ngăn cấm và kỷ luật người sinh con thứ ba
 - D. Tăng cường tư vấn về tác hại của phá thai
 - E. Thành lập đội cộng tác viên dân số tự nguyện
4. Ứng xử của bác sĩ trạm trưởng là:
- A. Thiếu tinh thần trách nhiệm
 - B. Độc đoán, thiếu dân chủ
 - C. Không thông cảm với phụ nữ
 - D. Sai sót cả về chuyên môn và thái độ
 - E. Rất kiên quyết trong công tác dân số.

Bài tập giải quyết vấn đề (PMP Patient management problem):

Có thể gồm một hoặc nhiều giai đoạn, mỗi giai đoạn đều có hai phần:

– **Mô tả tình huống:** gồm nhân thân người bệnh, các lời kể bệnh, các dấu hiệu / triệu chứng ...(có thể đủ hoặc thiếu). Không có chẩn đoán hoặc giải pháp của CBYT

– **Các câu hỏi:** 3 câu hỏi thông thường / điển hình là:

Chẩn đoán/ phân loại là gì?

Cần làm thêm gì (hỏi thêm, khám thêm hoặc làm xét nghiệm ...)?

Cần ưu tiên xử trí / làm mấy việc gì trước?

Phần câu hỏi có thể gồm các câu hỏi kiểu truyền thống, câu hỏi kiểu trắc nghiệm khách quan (test) có sẵn chỗ trả lời hoặc phối hợp cả hai loại. Để thuận lợi cho việc chấm bằng máy, câu hỏi thường thuộc dạng Chọn câu tốt nhất (hoặc chọn 1 trong 5).

Các giai đoạn sau cũng gồm hai phần như vậy, khi tình huống đã tiến triển thêm hoặc có thêm dữ kiện mới khi theo dõi, hoặc xảy ra biến chứng, hoặc có hậu quả xa

Thí dụ: một bài tập giải quyết vấn đề: (Phần câu hỏi ở đây dùng các test trả lời ngắn)

Giai đoạn 1:

Mô tả 1: Bà Xuân bế con tên là Hùng đến trạm Y tế xã. Bà nói con bà ho nhiều.

Câu hỏi 1: Bạn cần tìm thêm bốn điều gì trước tiên?

- A.
- B.
- C.
- D.

Giai đoạn 2:

Mô tả 2: Bạn hỏi và biết Hùng 18 tháng, sốt nhẹ nhưng không có dấu hiệu nguy kịch nào. Thăm khám thấy lồng ngực vẫn bình thường. Nhịp thở là 65 lần/phút

Câu hỏi 2: Bạn chẩn đoán là gì và phải xử trí 4 điều đầu tiên là gì?

Chẩn đoán:.....

Bốn xử trí đầu tiên:

- A.
- B.
- C.
- D.

Giai đoạn 3:

Mô tả 3: Hai ngày sau bạn đến khám lại. Tình trạng của cháu Hùng không thay đổi.

Câu hỏi 3: Kể hai điều bạn cần xử trí?

- A.
- B.

Giai đoạn 4:

Mô tả 4: Bà Xuân nói bà không thể và không muốn đưa con đến Bệnh viện huyện.

Câu hỏi 4: Trong tình huống này bạn xử trí thế nào?

Giải thích cách xử trí:

Cách sử dụng các bài tập tư duy trong dạy học

Các bài tập tư duy có thể sử dụng như:

- Bài tập cá nhân (từng cá nhân suy nghĩ và đề ra giải pháp– bình luận của giáo viên và học viên khác)
- Bài tập để làm việc trong nhóm nhỏ (thảo luận và trình bày kết quả trước lớp – bình luận)
- Bài tập về nhà
- Bài kiểm tra
- Công cụ để tự học và tự lượng giá (kèm theo đáp án và giải thích)

Nên cho học viên có đủ thời gian để nghiên cứu và suy nghĩ. Có thể cho phép tham khảo tài liệu hoặc bài học.

Cách viết các Bài tập trí tuệ kèm câu hỏi trắc nghiệm kiểu chọn câu tốt nhất (các test MCQ chọn 1 trong 5 theo kiểu Bài tập tư duy/ mô tả tình huống): xem thêm phụ lục về biên soạn dạng câu hỏi chọn câu tốt nhất

Mô tả tình huống bằng một đoạn văn viết (có thể kèm giấy xét nghiệm, phim Xquang, điện đồ...) như đã hướng dẫn trên; ở phần câu hỏi, chỉ sử dụng các test chọn 1 trong 5; không sử dụng các loại câu hỏi khác. Cách làm này tạo điều kiện cho việc chấm bài bằng máy vi tính, máy quét quang học hoặc phương tiện chấm đơn giản như dùi lỗ.

Mỗi bài tập đều có vài câu hỏi.

Mỗi câu hỏi đều được cho sẵn 5 câu trả lời để chọn.

Có thể hỏi theo nhiều hướng:

- Việc cần làm thêm để xác định chẩn đoán (hỏi, khám, XN...)
- Ý nghĩa của sự kiện (xét nghiệm, triệu chứng, giải pháp....)
- Chẩn đoán, chẩn đoán phân biệt
- Xử trí, phẫu thuật/ thủ thuật, thuốc, phục hồi chức năng
- Tai biến, biến chứng gần/ xa
- Dự phòng, phòng tái phát...

TD: Tình huống sau dùng cho các câu hỏi từ 5 – 8

Bà N.T.A. đến phòng khám vì sốt 38°C , đau HCF đã 3 giờ âm ỷ liên tục, nôn 2 lần, mạch 100l/p, HA 120/80 mmHg.

Câu 5. Một xét nghiệm cần làm ngay:

- A. Điện tâm đồ
- B. Siêu âm bụng
- C. Chụp ổ bụng không chuẩn bị
- D. Công thức máu
- E. Sinh hoá nước tiểu

Câu 6. Chẩn đoán cần ưu tiên nghĩ đến:

- A. Chửa ngoài dạ con vỡ
- B. U nang buồng trứng xoắn
- C. Viêm đại tràng phải
- D. Viêm ruột thừa cấp
- E. Sỏi niệu quản phải

Câu 7. Số lượng bạch cầu là 13.000, đa nhân trung tính 60%. Xét nghiệm này cho biết: bà A đang có tình trạng:

- A. Giảm bạch cầu
- B. Dị ứng
- C. Nhiễm vi rút
- D. Viêm mạn tính
- E. Viêm cấp tính

Câu 8. Xử trí với bà A ở tuyến không có phẫu thuật:

- A. Theo dõi kỹ để xác định chẩn đoán
- B. Chuyển ngay lên tuyến phẫu thuật
- C. Tham vấn ý kiến của tuyến trên / chuyên gia
- D. Cho về nhà, hẹn đến ngay khi đau nhiều
- E. Cho thuốc giảm đau và kháng sinh

Bài 12

ĐẠI CƯƠNG VỀ ỨNG DỤNG TÂM LÝ HỌC VÀ TÂM LÝ GIÁO DỤC TRONG DẠY VÀ HỌC Y HỌC

MỤC TIÊU

1. Nêu định nghĩa về hiện tượng tâm lý và phân loại hiện tượng tâm lý.
2. Mô tả 10 hiện tượng tâm lý và nêu ứng dụng của chúng trong giáo dục y học.

1. NHỮNG VẤN ĐỀ CHUNG

1.1. Định nghĩa

- Hiện tượng tâm lý là sự phản ánh hiện thực khách quan vào não người.
- Tâm lý học là ngành khoa học xã hội nghiên cứu các hiện tượng tâm lý của con người và các quá trình phát sinh, phát triển của chúng.

1.2. Phân loại hiện tượng tâm lý

- *Quá trình tâm lý*: là những hiện tượng tâm lý xảy ra nhanh gọn, có khởi đầu, diễn biến và kết thúc. Có ba quá trình chính:

Quá trình nhận thức: đi từ trực quan sinh động qua cảm tính đến lý tính nhằm hiểu rõ sự vật/ hiện tượng.

Quá trình cảm xúc – tình cảm: là quá trình phản ánh quan hệ cá nhân với hiện thực khách quan, liên quan với nhu cầu của con người.

Quá trình hành động – ý chí: là quá trình hình thành ý thức về mục đích và hành động kiên định để đạt được mục đích.

Ba quá trình này có quan hệ với nhau, nhận thức là cơ sở cho cảm xúc và hành động – Hành động cũng tác động tới nhận thức và cảm xúc.

- *Trạng thái tâm lý*: là hiện tượng tâm lý thể hiện tình trạng tâm lý đi kèm với các quá trình tâm lý trong một thời gian giới hạn làm tăng hay giảm hiệu quả của quá trình tâm lý.

Thí dụ:

Trạng thái chú ý, tỉnh táo, hưng phấn làm tăng cường các quá trình tâm lý.

Trạng thái bàng quan, thờ ơ, buồn chán làm giảm sút các quá trình tâm lý.

– *Thuộc tính tâm lý*: là những hiện tượng tâm lý tương đối ổn định của một cá nhân, thường kéo dài nhiều năm, tháng hay cả cuộc đời, nhưng vẫn có thể thay đổi được bằng rèn luyện và giáo dục.

Thí dụ: sự kiên trì, tính quả quyết, tính trung thực, thói ba hoa ...

1.3. Phương pháp nghiên cứu tâm lý: người ta thường kết hợp các phương pháp

- Quan sát
- Thực nghiệm
- Trò chuyện/ phỏng vấn
- Điều tra
- Nghiên cứu sản phẩm / hoạt động

1.4. Sự phân ngành tâm lý học

Tâm lý học đã phân chia thành nhiều ngành: tâm lý đại cương, tâm lý học lứa tuổi, tâm lý lao động... và các ngành liên quan đến các lĩnh vực hoạt động xã hội khác nhau như giáo dục, quân sự, y học, xã hội, tội phạm...

Đầu thế kỷ XX đã hình thành các trường phái/học thuyết tâm lý học khác nhau; Có ảnh hưởng lớn đến tâm lý học giáo dục là:

- Thuyết hành vi và hành vi xã hội
- Thuyết phân tâm
- Thuyết cấu trúc
- Thuyết thông tin

2. CÁC HIỆN TƯỢNG TÂM LÝ VÀ ỨNG DỤNG TRONG GIÁO DỤC

2.1. Hoạt động và giao tiếp quyết định sự hình thành phẩm chất – năng lực

– Hoạt động và giao tiếp sẽ giúp hình thành các thuộc tính tâm lý cá nhân và tạo ra năng lực. Không hoạt động, không giao tiếp sẽ không có gì hình thành (Những người ẩn tu thực ra là tổng kết, suy ngẫm về kinh nghiệm hoạt động và giao tiếp trong quá khứ. Họ không hoàn toàn "vô vi" hoặc ngừng hoạt động).

– Hoạt động cũng chính là áp dụng lý thuyết vào trong thực tế. Nhiệm vụ của các chương trình, các nhà trường và nhà giáo là tạo ra các hoạt động có mục

tiêu cho học viên để qua đó họ sẽ phát triển và thay đổi hành vi. Giáo viên là nhà tổ chức, là người có vai trò chính trong việc tạo ra các hoạt động.

– Hoạt động trí óc và giao tiếp nhóm có vai trò đặc biệt quan trọng.

– Tổ chức năng động nhóm, các hoạt động trí óc và thực hành cho học viên là cơ sở của các phương pháp dạy học tích cực, lấy người học làm trung tâm nhằm nâng cao hiệu quả dạy học và tăng cường sự chủ động trong học tập.

– Trong kế hoạch dạy học thường có một mục thiết kế các hoạt động học tập của HV, đó thường là các hoạt động suy nghĩ và trao đổi trong nhóm.

2.2. Phát triển khả năng *quan sát*, sử dụng cảm giác và tri giác để hiểu rõ sự vật

– *Cảm giác* là sự tiếp thu các thuộc tính riêng lẻ của sự vật tác động vào các giác quan. Nó là giai đoạn đầu của nhận thức ("Từ trực quan sinh động đến tư duy trừu tượng và từ tư duy trừu tượng đến thực tiễn, đó là con đường biện chứng của nhận thức thế giới khách quan" – Lênin).

– Thính giác của người lưu giữ thông tin không bền bằng thị giác và dễ bị ức chế, người ta không thể nghe thuyết trình quá dài được.

Tri giác là sự tiếp thu các thuộc tính trọn vẹn, hệ thống của sự vật làm cho ta nhận dạng được sự vật đó dưới hình thức những hình tượng hay hiện tượng. Sử dụng kết hợp nhiều giác quan sẽ giúp ích cho việc tri giác (thí dụ kết hợp nghe với nhìn)

– *Quan sát* là tri giác có chủ định, có mục đích để tìm hiểu và theo dõi một sự vật hay hiện tượng. Nó giúp cho việc nhận thức sự vật, hiện tượng một cách cụ thể, dễ nhớ:

– Quan sát là một khả năng cần rèn luyện kỹ lưỡng và lâu dài cho CBYT khi học tập, làm việc, khám bệnh, theo dõi bệnh nhân. HV chưa có kinh nghiệm thường quan sát hời hợt, không thấy rõ những điều cần thiết. Giáo viên cần tổ chức cho học viên được trực quan các sự vật bằng cách tận dụng mọi giác quan, kết hợp với sự chỉ dẫn của giáo viên để hình thành khả năng quan sát tình huống.

Sử dụng một công cụ chung để giúp cho việc dạy học và quan sát được thống nhất, tránh chủ quan và để cung cấp phản hồi và tự phản hồi (khi luyện tập và lượng giá / tự lượng giá thực hành, khi quan sát và lượng giá sự vật): *bảng kiểm*.

2.3. Rèn luyện quá trình *tư duy*, hỗ trợ phát triển trí tuệ nhằm giải quyết vấn đề

– Tư duy (hay suy nghĩ) là quá trình nhận thức nhằm tìm hiểu bản chất, chỉ rõ các mối quan hệ bên trong có tính quy luật của sự vật / hiện tượng. Cảm giác

và tri giác chỉ dừng lại ở nhận thức cảm tính, cho ta biết các thuộc tính bên ngoài. Chỉ có quá trình tư duy giúp ta đi sâu vào bản chất bên trong. Tư duy có vai trò rất quan trọng trong học tập và trong ngành nghề y học. Chỉ truyền đạt các kiến thức chưa phải là rèn luyện các kỹ năng tư duy (Kiến thức – Knowledge – Kỹ năng tư duy – Cognitive skill).

– Quá trình tư duy thường diễn biến theo các bước giải quyết vấn đề (tham khảo Phụ lục: các phương pháp dạy học liên quan với vấn đề). Trong dạy học y học, GV thường dùng các bài tập tư duy (gồm 2 loại bài tập chính là Nghiên cứu tình huống và Giải quyết vấn đề) và vài phương pháp dạy học tích cực (như động não, vấn đáp, thảo luận sâu, dạy học nêu vấn đề, làm test và bài tập, viết tiểu luận...) để giúp luyện tập các kỹ năng này.

– Để phát triển quá trình tư duy, giáo viên cần giúp học viên sử dụng thành thạo các hoạt động trí tuệ hay còn gọi là *thao tác tư duy*.

2.3.1. So sánh

Nhằm tìm ra sự giống nhau, sự khác nhau, sự hơn kém nhau giữa các sự vật, hiện tượng thông qua việc đối chiếu các thuộc tính của chúng (như màu sắc, kích thước, cấu tạo, công dụng, dấu hiệu, triệu chứng...). Tiến hành chẩn đoán phân biệt là điển hình cho thao tác so sánh trong tư duy lâm sàng.

2.3.2. Phân tích và tổng hợp

Là hai thao tác tư duy trái ngược nhau nhưng có liên quan mật thiết với nhau, thường được tiến hành liên tiếp hoặc xen kẽ nhau.

Phân tích là dùng trí tuệ để tách cái toàn thể ra thành từng bộ phận, từng thuộc tính, từng khía cạnh riêng biệt và xem xét kỹ lưỡng từng phần riêng biệt ấy.

Tổng hợp là dùng trí tuệ để kết hợp các bộ phận, các thuộc tính, các khía cạnh riêng biệt thành cái toàn thể và xem xét tổng thể, toàn diện một sự vật hiện tượng.

CBYT cần luyện tập cho thành thục: cách xem xét tỷ mỉ, riêng biệt từng dấu hiệu, triệu chứng, từng biểu hiện lâm sàng và cận lâm sàng trên người bệnh, rồi lại kết hợp thành các hội chứng, thể bệnh và các bệnh tật / nhóm bệnh...

2.3.3. Trừu tượng hoá và cụ thể hoá

Trừu tượng hoá là loại bỏ những thuộc tính, những bộ phận, những quan hệ không cần thiết của sự vật, chỉ giữ lại những nét chung, tiêu biểu và quan trọng nhất.

Cụ thể hoá là suy nghĩ về một cái cụ thể trong cái chung bao hàm cái riêng đó. Đặc biệt, khi ứng xử CBYT luôn phải coi người bệnh / khách hàng là những

trường hợp riêng (đó là yêu cầu cá biệt hoá và nhân văn hoá trong ứng xử của CBYT để không sa vào “thói kỹ trị”, làm kỹ thuật nhất loạt, không quan tâm đến đặc điểm cá nhân).

Trừu tượng hoá giúp ta thoát khỏi những cái riêng chi tiết, đặc hiệu để hướng tới sự khái quát và tiến tới các khái niệm. Còn cụ thể hoá lại giúp hình dung ra trường hợp riêng biệt, quen thuộc, gần gũi, sinh động và dễ hiểu hơn. Cụ thể hoá cũng là áp dụng lý thuyết chung vào những tình huống cụ thể.

Trong dạy học, GV phải giúp học viên trừu tượng hoá các trường hợp riêng lẻ: nhận thức các khái niệm, các biểu tượng, các quy luật... Đồng thời GV kết hợp với những thí dụ, dẫn chứng, minh hoạ lâm sàng, thực tập ở cộng đồng để cụ thể hoá những điều trừu tượng.

2.3.4. Khái quát hoá và hệ thống hoá

Khái quát hoá là sử dụng trí tuệ bao quát các sự vật/ hiện tượng khác nhau trên cơ sở thuộc tính, quan hệ, bộ phận giống nhau. Khái quát hoá thường được dựa trên so sánh (tìm ra các điểm chung) và trừu tượng hoá (loại bỏ những điểm không quan trọng, giữ lại những điểm tiêu biểu). Khái quát hoá sẽ giúp hình thành các khái niệm, các quy luật chung.

Hệ thống hoá là xếp loại sự việc/ hiện tượng theo trật tự nhất định thành các nhóm lớn hoặc nhóm nhỏ, tùy theo sự giống nhau và khác nhau giữa chúng. Hệ thống hoá thường dẫn tới phân loại. Cơ sở của hệ thống hoá cũng là so sánh, phân tích tổng hợp và trừu tượng hoá. Khi học tập HV thường xếp các tri thức mới vào hệ thống đã sẵn có của họ, khi không phù hợp thì họ phá bỏ hoặc bổ sung / biến đổi hệ thống ấy để có hệ thống mới (tái cấu trúc nhận thức).

Khái quát hoá và hệ thống hoá là những thao tác tư duy thường dùng trong học tập và hành nghề y học. Giáo viên y học cũng thường sử dụng các thao tác này để giảng dạy và rèn luyện quá trình tư duy cho học viên, giúp cho họ tiếp thu các khái niệm khoa học và hệ thống tri thức. Các bài giảng đại cương rộng, các buổi ôn tập và tổng kết, các bài tập tổng quan có ích cho việc này. Học viên cần được khuyến khích thường xuyên và định kỳ tự tổng kết quá trình học, xử lý thông tin, xếp loại và sàng lọc thông tin...

2.4. Giúp học viên tăng cường trí nhớ, tập trung chú ý, giảm quên lãng

– Khi hình ảnh của các sự vật/ hiện tượng không tác động vào các giác quan nữa mà ta vẫn tái hiện được chúng trong não thì đó là trí nhớ. Trí nhớ là một cơ sở của học tập; học viên Y, Dược thường phải nhớ khá nhiều.

– Khi hành nghề, họ thường xuyên phải sử dụng trí nhớ.

– Có nhiều cách giúp học viên ghi nhớ:

Giúp hiểu rõ, nêu ý nghĩa, bản chất; tránh nhớ máy móc, học vẹt.

Xác định rõ ràng, tối thiểu những điều quan trọng cần ghi nhớ.

Nhấn mạnh trách nhiệm, yêu cầu sự quan tâm, phê phán sự thờ ơ. Tăng cường sự chú ý có chủ định và quyết tâm ghi nhớ của HV.

Nhấn mạnh, hướng dẫn cách liên tưởng với các tri thức cũ / các sự việc tương tự, cách liên hệ với thực tế.

Khuyến khích cách ghi nhớ bằng đánh dấu, đóng khung, gạch chân...; xếp nhóm; đặt vẽ, ghép chữ đầu từ (acronyme), vẽ thành biểu tượng/ hình tưởng tượng; cách nói hài hước, cực đoan...

Tổ chức trực quan để tri giác thật cụ thể, sử dụng nhiều giác quan, nhất là kết hợp nghe – nhìn và thực hành (nghe thì quên, nhìn thì nhớ, làm thì hiểu – Khổng Tử).

Khuyến khích nhớ lại ngay trước khi quên, ghi nhớ tức thời trong khi học, nhắc lại, ôn tập/ truy cập/ sử dụng thường xuyên và định kỳ. Nhắc lại và ôn tập chính là chống quên lãng (Bilhausen 1875).

2.5. Khuyến khích trí tưởng tượng, tạo điều kiện cho sự sáng tạo

– Tưởng tượng là sự hình dung ra cái mới mà mình chưa từng tri giác trước đây.

– Tưởng tượng là cơ sở để tạo hình tượng, quan niệm mới, là nguồn gốc của ước mơ và là tiền đề cho sự sáng tạo.

– Nhiệm vụ của giáo viên là:

Khuyến khích trí tưởng tượng và ước mơ, động viên học viên phát huy các ý nghĩ mới, các hoạt động sáng tạo, chống học vẹt hoặc bảo thủ, khuyến khích lật ngược vấn đề, nghĩ khác...

Gợi ý và tạo điều kiện cho cái mới nảy sinh, giúp tổ chức các hoạt động nghiên cứu, tìm tòi, thử nghiệm, giúp hình thành và hỗ trợ cho các nhóm/ câu lạc bộ chuyên đề...

Sử dụng kỹ thuật sự cố tới hạn, Cuốn phim hồi tưởng... (Tham khảo Phụ lục: gợi ý về dạy học sáng tạo trong Môđun Phương pháp dạy học tích cực).

2.6. Luyện tập quá trình suy lý (suy luận)

Suy luận là suy nghĩ và rút ra kết luận. Không phải mọi sự vật/ hiện tượng đều phải nhận thức qua cảm giác – tri giác trực tiếp. Nhiều trường hợp, người ta nhận thức qua suy luận. Có ba con đường suy luận chính:

– *Diễn dịch (deduction)*: là suy luận từ cái chung, từ những nguyên lý chung để đưa ra kết luận cho những trường hợp riêng (không thông qua trực quan hoặc trải nghiệm trực tiếp).

Thí dụ: từ nguyên lý chung là các kháng sinh sẽ bị vi khuẩn kháng lại,

người ta suy ra rằng các kháng sinh mới xuất hiện rồi cũng sẽ bị kháng; từ một quy luật / quy tắc chung mà suy ra cách ứng xử cho một trường hợp riêng.

– *Quy nạp (induction)*: là suy luận từ nhiều trường hợp riêng lẻ đã được quan sát, người ta đưa ra kết luận chung cho mọi trường hợp tương tự, từ cái riêng đi tới cái chung.

Thí dụ: từ việc đo một chỉ số sinh lý cho nhiều cá thể, người ta chỉ ra hằng số sinh lý cho nhóm cá thể đó; Từ nhiều biểu hiện thường gặp của một bệnh mà suy ra triệu chứng học của bệnh đó...

– *Trực giác (Intuition)*: cảm thấy ngay, nghĩ ngay tới kết quả hoặc giải pháp mà gần như không phải trải qua suy nghĩ lâu dài /phức tạp, do đã tích lũy nhiều kinh nghiệm sống/làm việc, do thông minh, do nhạy cảm...

Thí dụ: có nhà ngoại khoa “ngủ” thấy mùi rò tá tràng sau mổ, nhà sản khoa “cảm thấy” vỡ chửa ngoài tử cung, có người “cảm thấy” tai biến...

Dạy/ học suy luận là công việc hàng ngày của thầy trò trường Y Dược, đặc biệt dạy dùng trực giác là cách rèn luyện sự tinh nhạy/ lạnh lợi / tháo vát/ khẩn trương cho CBYT. Tư duy y học (kể cả tư duy y học lâm sàng và y học cộng đồng) và dạy y học đều đi theo con đường kết hợp diễn dịch, quy nạp và trực giác. Suy lý cũng là phương pháp nền tảng để nghiên cứu khoa học và phát minh sáng tạo.

Nhà giáo thường hướng dẫn HV dùng chu trình giải quyết vấn đề và chu trình phản ánh để rèn luyện thói quen suy nghĩ / phê phán, chống thói lười suy nghĩ trong học tập.

2.7. Phát triển ngôn ngữ làm cơ sở cho học tập tốt, giao tiếp thuận lợi và GDSK có hiệu quả

– Ngôn ngữ có ba chức năng chính:

Phương tiện để bảo tồn, truyền đạt, lĩnh hội tri thức và kinh nghiệm đã tích lũy được của loài người. Nhờ ngôn ngữ mà loài người học tập và thừa kế nhanh chóng được vốn tri thức khổng lồ mà không phải trải qua kinh nghiệm trực tiếp.

Công cụ để giao lưu và điều chỉnh hành vi trong cộng đồng và xã hội.

Công cụ để hoạt động trí tuệ: mọi quá trình tư duy đều biểu lộ qua ngôn ngữ, để diễn đạt các ý nghĩ và các nội dung của tư duy.

– Ngôn ngữ của loài người có thể biểu hiện dưới nhiều hình thức: ngôn ngữ nói, ngôn ngữ viết, ngôn ngữ thầm (bên trong): tự đối thoại với mình, không biểu lộ ra ngoài, ngôn ngữ tượng trưng: như tặng,hoa hồng là biểu lộ tình yêu, vỗ tay là thể hiện sự hoan nghênh, ngôn ngữ cơ thể: là nét mặt, điệu bộ, cử chỉ... Trong đó hình thức lời nói chỉ chiếm chừng 30%. Cần lưu ý có thể ngôn ngữ (cả bằng lời và không lời) sẽ mang những ý nghĩa khác nhau ở những cộng đồng người và những hoàn cảnh khác nhau.

– GV Y Dược sử dụng ngôn ngữ để truyền đạt thông tin và giáo dục học viên. Ngôn ngữ GV phải được chọn lọc cho trong sáng, dễ hiểu.

– HV Y Dược sử dụng ngôn ngữ để học tập, giao tiếp, hành nghề và tiến hành tư vấn, giải thích, giáo dục sức khỏe cho người bệnh. Sử dụng ngôn ngữ càng tốt thì kết quả càng cao. Trong dạy học, phương pháp đóng vai thường được sử dụng để học kỹ năng giao tiếp.

– Trên cương vị CBYT, mọi người phải hiểu rằng ngôn ngữ của mình có tác động mạnh đến người bệnh: nó có thể có lợi hoặc gây tác hại khôn lường.

2.8. Rèn luyện quá trình *cảm xúc*, phát triển tình cảm, tạo điều kiện hình thành các thái độ và ý đức tốt

– Cảm xúc là sự rung động của con người trước các sự vật/ hiện tượng, thí dụ: lo sợ, vui vẻ, thỏa mãn, thông cảm... Nó phản ánh thái độ chủ quan của con người trước sự kiện, khác với các quá trình trí tuệ thường phản ánh đặc điểm, quy luật khách quan của sự kiện.

– Khi có cảm xúc thì người ta sẽ sẵn sàng đáp ứng bằng hoạt động của mình trước các sự kiện (thí dụ: an ủi, giải thích, làm giúp...).

– Tình cảm là những cảm xúc lặp lại trước một sự kiện/ đối tượng, liên quan với nhu cầu của con người (có thể là nhu cầu bản năng sinh học hay những nhu cầu cao hơn như hiểu biết, lao động, nghệ thuật, tự khẳng định...).

– Quá trình cảm xúc và tình cảm cần được rèn luyện và củng cố để không bị thui chột đi, làm cho CBYT trở thành lạnh lùng, vô cảm, thậm chí tàn nhẫn, vụ lợi và độc ác.

Trong dạy học y học, rèn luyện quá trình cảm xúc – tình cảm thường được kết hợp với việc giáo dục thái độ – ý đức, việc này cũng thường kết hợp trong dạy kỹ năng (sử dụng bảng kiểm có lồng ghép các bước thái độ). Nhà giáo cũng thường sử dụng chu trình phản ánh, trong đó có một bước phải sử dụng cảm xúc để tìm hiểu và xử lý sự việc, chống thói vô cảm trong học tập và làm việc. Chu trình phản ánh (có một bước yêu cầu phản ánh cảm xúc/ tình cảm của người học, rất cần thiết trong giáo dục y học) thường được sử dụng trong phương pháp Dạy học dựa trên năng lực.

– GV cần vận dụng các quy luật của tình cảm trong quá trình dạy học:

+ Quy luật lây lan: cảm xúc và tình cảm có thể lan truyền từ người này sang người khác. Thí dụ: vui lây, buồn lây, đồng cảm ...Trạng thái tâm lý của GV có tác động tích cực hoặc tiêu cực đến HV.

+ Quy luật thích ứng: nếu một cảm xúc hay tình cảm nào đó được lặp lại nhiều lần, nó có thể suy yếu đi, không còn gây tác động mạnh nữa: sự chai sạn tình cảm. GV cần thay đổi cách tiếp cận với HV để luôn tạo sự chú ý và hứng khởi của HV trong quá trình dạy học.

+ Quy luật tương phản: khi có cảm xúc hoặc tình cảm với một đối tượng cũng có thể có cảm xúc hoặc tình cảm với một đối tượng khác có liên quan. Sự bực dọc của GV đối với một HV trong lớp học có thể GV mất cảm tình với các HV khác.

+ Quy luật pha trộn: những cảm xúc hoặc tình cảm khác nhau có thể cùng xuất hiện ở con người. Thí dụ: vừa giận vừa thương, vừa vui vừa lo ... Sự hiểu biết về sự pha trộn tình cảm của HV sẽ giúp GV có những thái độ giao tiếp phù hợp.

Cần lưu ý, đời sống tình cảm có quan hệ mật thiết với hoạt động nhận thức. Hai loại hoạt động này thường ảnh hưởng lẫn nhau, gắn bó với nhau, tạo nên "cái tình" và "cái lý" khi con người hoạt động. Sự dung hợp hai yếu tố này sẽ giúp người GV tạo được mối quan hệ tốt với HV, không chỉ trong quá trình dạy học mà còn có thể gây một ấn tượng sâu sắc cho HV trong một thời gian dài.

Lĩnh vực thái độ có ba mức độ

– *Mức cảm thụ* (Receptivity): là những nhận biết, suy đoán được tâm sự/ mong muốn của đối tác, hiểu được tâm tư nguyện vọng của bệnh nhân/ khách hàng.

Giáo viên thường dạy cảm thụ bằng cách yêu cầu học viên mô tả cảm xúc – tình cảm/ ý nghĩ của bệnh nhân và của HV (câu hỏi: theo ý bạn thì khách hàng đang muốn gì ở bạn?) hoặc cho đóng vai để nói lên tâm sự của người trong cuộc.

– *Mức đáp ứng* (Response) (Responding): là mức căn cứ vào sự cảm thụ để có cách ứng xử phù hợp. Thí dụ: Nếu thấy bệnh nhân băn khoăn thì giải thích; nếu thấy gia đình người bệnh lo sợ, hốt hoảng thì trấn an...

Dạy đáp ứng phù hợp bằng cách thông qua thực tập/ thực hành, phương pháp đóng vai và cả qua phương pháp bài tập tình huống. Bắt buộc phải dạy thái độ đến mức này, không được chỉ dừng ở mức 1.

– *Mức nhập tâm/ nội tâm hoá* (Interiorisation): là mức coi nỗi đau của người bệnh như của mình, coi công việc của người bệnh / cộng đồng là thuộc trách nhiệm của mình. Đây là mức cao nhất trong dạy thái độ – y đức.

Trong giáo dục y học, việc rèn luyện cảm xúc – tình cảm và dạy thái độ – y đức thường kết hợp với dạy nghề (qua dạy nghề mà dạy người) – Giáo viên lấy bản thân mình làm tấm gương để dạy thái độ – y đức, qua các ứng xử mẫu mực trong hoạt động dạy học và hành nghề của chính mình để giáo dục học viên.

2.9. Hỗ trợ việc hình thành ý chí, củng cố quyết tâm kiên định, động cơ hành động cao cả của HV ,

– Ý chí là sức mạnh tinh thần bên trong, giúp cho con người kiên trì hành động vượt qua khó khăn để đạt được mục đích tốt đẹp.

– Ý chí hình thành trong quá trình tư duy lý tính, xuất phát từ các nhu cầu bậc cao, tạo nên động cơ hành động kiên định, khát vọng thành công và quyết

tâm vượt khó. Quá trình tư duy lý tính (xem xét bản chất và lợi ích của công việc, phương pháp và con đường hành động...) gắn kết với các nhu cầu bậc cao (mong muốn tự khẳng định và thành đạt, ước mơ đóng góp cho xã hội...) sẽ giúp xác định động cơ (quyết tâm hành động, khắc phục trở ngại để đạt được mục đích đã định...).

– Sự động viên cổ vũ, thái độ tin cậy và sự giúp đỡ thiết thực của người thầy sẽ có tác dụng lớn trong việc củng cố ý chí mạnh mẽ và kiên định cho học viên.

2.10. Tăng cường quá trình *tự phản hồi* để *tự lượng giá*/ *tự điều chỉnh* trong *tự học*

Con người là một hệ thống tự điều khiển: luôn tự quan sát và tự thu nhận các thông tin phản hồi. Thông tin phản hồi nội sinh có vai trò giúp cho con người tự nhận thức lại và tự điều chỉnh hành vi của mình. Do đó, phản hồi nội sinh có vai trò điều khiển tích cực, chủ động hơn các phản hồi ngoại sinh (do người khác cung cấp, do giáo viên nhận xét...).

Để giúp cho học viên có thể tự phản hồi và tự quan sát trong học tập, giáo viên phải tăng cường đối thoại với học viên và khuyến khích họ bình luận / nhận xét lẫn nhau; đồng thời phải cung cấp các *công cụ tự lượng giá* cho học viên:

- Khi học lý thuyết: Các trắc nghiệm khách quan kèm theo đáp án.
- Khi học thực hành: Các bảng kiểm/ quy trình thực hành.
- Khi học thái độ: các chuẩn mực trong ứng xử với các tình huống.

Biến lượng giá thành tự lượng giá chính là cơ sở để đẩy mạnh tự học và biến đào tạo thành tự đào tạo.

TỰ LƯỢNG GIÁ

Trả lời ngắn các câu từ 1 đến 10

1. Kể ba loại hiện tượng tâm lý:

- A.
- B.
- C.

2. Kể ba loại quá trình tâm lý:

- A.
- B.
- C.

3. Tâm lý là sự phản ánh vào não người.
4. Quá trình tâm lý là hiện tượng tâm lý có diễn biến từ (A)..... đến (B).....
5. Quá trình cảm xúc – tình cảm là quá trình phản ánh (A)..... với (B)....., liên quan với nhu cầu của con người.
6. Quá trình hành động – ý chí: là quá trình hình thành (A)..... về mục đích và (B)..... để đạt được mục đích.
7. Trạng thái tâm lý là hiện tượng tâm lý thể hiện tình trạng tâm lý đi kèm với các quá trình tâm lý trong một thời gian giới hạn làm (A)..... hay (B)..... hiệu quả của quá trình tâm lý.
8. Thuộc tính tâm lý là những hiện tượng tâm lý tương đối (A)..... của một cá nhân, thường kéo dài nhiều năm, tháng hay cả cuộc đời, nhưng vẫn có thể (B)..... bằng rèn luyện và giáo dục.
9. Cảm giác là sự tiếp thu các thuộc tính (A)..... của sự vật tác động vào các (B).....
10. Tri giác là sự tiếp thụ các thuộc tính (A)..... của sự vật làm cho ta nhận dạng được sự vật đó dưới hình thức những (B)..... hay (C).....

Trả lời đúng, sai các câu hỏi sau bằng cách đánh dấu X vào ô thích hợp

TT	Câu hỏi	Đúng	Sai
11.	Tổ chức các hoạt động trí óc và thực hành cho học viên là cơ sở của các phương pháp dạy học tích cực.		
12.	Các giám khảo thực hành nên được quan sát tự do để kết quả quan sát linh hoạt và sinh động.		
13.	Cảm giác và tri giác giúp ta đi sâu vào bản chất bên trong, còn tư duy thường không phát hiện được bản chất của sự vật.		
14.	Truyền đạt các kiến thức chưa phải là rèn luyện các kỹ năng tư duy.		
15.	Trừu tượng hoá là suy nghĩ về một cái cụ thể trong cái chung.		
16.	Khái quát hoá là quá trình ngược lại quá trình hình thành các khái niệm, các quy luật chung.		
17.	Diễn dịch là suy luận từ nhiều trường hợp riêng lẻ đã được quan sát, rồi đưa ra kết luận chung cho mọi trường hợp tương tự.		
18.	Loại người sử dụng chủ yếu ngôn ngữ nói trong giao tiếp.		

Chọn 1 câu trả lời tốt nhất cho các câu từ 19 đến 20)

19. Quy nạp: là suy luận từ

- A. Cái riêng đến cái chung
- B. Cái chung đến cái riêng
- C. Cái cụ thể đến cái trừu tượng
- D. Cái trừu tượng đến cái cụ thể
- E. Dùng trí tuệ tách cái toàn thể thành các bộ phận

20. Trong các mức của thái độ, mức nội tâm hoá là

- A. Nhận biết, suy đoán được tâm sự của khách hàng
- B. Có hành vi ứng xử phù hợp với hoàn cảnh
- C. Đối xử tốt với người bệnh
- D. Coi công việc của người bệnh / cộng đồng là thuộc trách nhiệm của mình
- E. Hành vi ứng xử nhân văn và cá biệt

Bài 13

MỘT SỐ THUYẾT TÂM LÝ HỌC HIỆN ĐẠI ẢNH HƯỞNG ĐẾN GIÁO DỤC VÀ DẠY HỌC CHỦ ĐỘNG TÍCH CỰC TRONG NGÀNH Y TẾ

MỤC TIÊU

1. Mô tả một vài nội dung của bốn thuyết chính, nêu nhận xét về từng thuyết.
2. Nêu ứng dụng và ảnh hưởng đến Giáo dục / Giáo dục Y học, ứng dụng của lĩnh vực/bộ môn mình.

Có nhiều thuyết đang phát triển và đan xen vào nhau. Các thuyết này có lúc được gọi chung là tâm lý giáo dục, tâm lý học tập hoặc tâm lý học phát triển... Bài này chỉ đề cập bốn thuyết và các ảnh hưởng đến Giáo dục và các phương pháp dạy học tích cực. Nội dung các thuyết được trình bày ngắn gọn và đơn giản nhằm chỉ ra các tác động đến giáo dục và các phương pháp dạy học tích cực.

1. THUYẾT HÀNH VI HOẶC THUYẾT HỌC TẬP VÀ HỌC TẬP XÃ HỘI

Thuyết này thịnh hành và hầu như độc tôn ở Mỹ trước những năm 50 của thế kỷ XX.

Thuyết Hành vi (Behaviourism) có lúc được gọi là thuyết điều kiện hoá vì đều xuất phát từ điều kiện khởi động. Thuyết có thể được chia thành hai giai đoạn hoặc hai phái, căn cứ vào hai loại điều kiện (phản xạ cổ điển hoặc động thái ban đầu).

Thuyết này cho rằng giáo dục/ học tập là làm thay đổi hành vi. Hành vi sẽ xuất hiện trong điều kiện:

- Có kích thích/ tác động lên một cơ quan/bộ phận sẽ làm phát sinh phản ứng (S: kích thích – R: phản ứng). TD: trẻ thấy mùi sữa/ vú mẹ và sẽ mút bú
- Hoặc có động thái ban đầu (phản ứng) và sẽ nhận được kích thích (R–S)
- TD: trẻ khóc và được mẹ bế, về sau trẻ biết rằng muốn được bế thì phải khóc.

Học tập / nhận thức có khi là các thao tác Thử và Sai (Trial & Error), hoặc sửa sai. Như vậy qua các chuỗi liên kết S – R và R – S người ta sẽ học được.

Nguồn gốc cơ – lý học của thuyết này là khái niệm “cỗ máy” của Newton với quan hệ lực–chuyển động. Nguồn gốc sinh lý học là các thực nghiệm của Pavlov về phản xạ không điều kiện (với các đường liên hệ thần kinh có sẵn, như giữa thức ăn với tuyến nước bọt) và các phản xạ có điều kiện (với các đường liên hệ tạm thời như ánh sáng/ tiếng chuông với tuyến nước bọt, sẽ hình thành sau nhiều lần nối kết). Kích thích có thể thuộc hệ tín hiệu thứ nhất (ánh sáng, tiếng chuông...) hoặc thuộc hệ tín hiệu thứ hai (lời nói, chữ viết, tín hiệu tượng trưng...). H. Ebbing đã nêu lý thuyết về học tiếng nói.

Ban đầu người ta chỉ công nhận các **biểu hiện quan sát được là hành vi** (John.B.Watson, 1913: “Tuyên ngôn về thuyết hành vi”: “Mục đích của Tâm lý học là phải nói trước và kiểm soát được hành vi công khai, chứ không phải mô tả và giải thích các trạng thái ý thức.”; 1915 với cương vị chủ tịch Hội Tâm lý học Mỹ đã nêu lên Thuyết hành vi phương pháp luận. Gọi là phương pháp luận vì nếu biết S1 sẽ gây ra R1 thì cũng xác định được S2 sẽ gây ra R2). Việc học tập được xác định thành các mục tiêu, kết quả của học tập phải được biểu hiện thành các hành vi quan sát được (và do đó sẽ đo lường được và điều chỉnh được). Đây chính là cơ sở của chủ thuyết “Học tập dựa vào mục tiêu (OBL – Objective-based learning) với R.Mager.

Điều kiện cổ điển là **phản xạ theo chiều thuận S – R**, bắt đầu bằng kích thích rồi sẽ phát sinh đáp ứng (kể cả phản xạ không và có điều kiện). Vương mãc của thuyết này là người ta có thể học tập ngay cả khi không có kích thích, không có phản xạ, người ta có lúc có những động thái tự nhiên rồi mới nhận được kích thích (âm tính hoặc dương tính) cho động thái đó. Ngoài ra, nhiều thay đổi/ kết quả học tập đã chỉ diễn ra trong nội tâm, không quan sát được.

Về sau, thuyết này đã công nhận cả các **phản ứng không biểu hiện ra ngoài**, những phản ứng tâm lý, tình cảm nội tâm như: yêu ghét, quan niệm, niềm tin, ước mong, ý chí... là gốc rễ của hành vi. B.F. Skinner (1948) trình bày “Thuyết hành vi triệt để”; E.L.Thorndike (1913) nêu “Các luật học tập” (Laws of learning) bao gồm: Luật luyện tập (Exercise), Luật hiệu quả (Effect) và Luật sẵn sàng (Readiness). Nếu không tác động được vào gốc rễ thì thay đổi hành vi sẽ nông cạn, không bền hoặc giả tạo.

Điều kiện ở đây là **phản xạ theo chiều nghịch R – S**, bắt đầu bằng phản ứng (hoặc động thái ban đầu, hoặc thao tác hoặc hoạt động), thường là đa dạng, vô hướng sau đó sẽ nhận được kích thích hoặc dương tính hoặc âm tính (thí dụ: một trẻ đột ngột đứng lên, bị va chạm vào đầu và thấy nên nhìn lên trước khi đứng; một trẻ khác mở sách để học và nhận được lời khen ngợi rồi biết rằng nên học chăm chỉ... Như vậy, các kích thích từ môi trường có vai trò giúp chọn lọc

hành vi. Có những hành vi chỉ diễn ra trong nội tâm theo cung phản xạ R – S trên (như chuyển nhận thức từ xa lánh /ghét bỏ bạn bè sang nhận thức rằng yêu mến/ gần gũi các bạn thì sẽ được đối xử thân ái...)

Sự phát triển lý luận này vẫn dựa trên quan hệ S – R, nhưng có lúc cả S và R đều không quyết định việc học; con người có thể học qua quan sát, qua bắt chước, qua ngôn ngữ, qua các mô thức/ biểu tượng phức tạp được khái quát hoá, qua suy nghĩ... mà không biểu lộ hành vi nào khi học, khi cần thiết thì vẫn đạt được hành vi mong muốn (như khi nghe tiếp thị nhiều lần và không biểu lộ hành vi nào ra ngoài, nhưng khi mua hàng thì vẫn mua thứ hàng được quảng cáo ...).

Để vượt lên, **Albert Bandura** (1963) đưa ra thuyết **Học tập xã hội** đã nói tới bắt chước và quan sát qua mắt nhìn và lời nói, qua củng cố tăng cường và không củng cố / dập tắt hoặc khen thưởng / trừng phạt, đã nói tới thay đổi môi trường để thay đổi hành vi...(mở rộng S–R / R –S và chịu ảnh hưởng tâm lý nhận thức Piaget và thuyết thông tin)...Nhưng vẫn không giải thích được việc các hiền triết phương Đông chỉ suy tư bên trong mà đại ngộ bằng cách nào (như Thích ca ngồi tham thiền nhập định dưới gốc Bồ đề mà ngộ ra Tứ diệu đế, Bát chính đạo! Các nhà hiền triết lên núi tu luyện, họ “Vô vi” nhưng vẫn đạt tới “giác ngộ”; tất nhiên đây vẫn là các kỹ năng trí tuệ, về các kỹ năng khác họ có thể vẫn “bất khả phục kê: trời gà không chặt”; thực ra họ vẫn phải có hoạt động trí tuệ để tổng kết những kinh nghiệm và đối thoại với chính mình) ...

Từ sau 1960, ảnh hưởng giảm dần do lý thuyết có phần không thoả đáng và do TLH nhận thức (Piaget) từ châu Âu tràn sang.

Các ảnh hưởng/ hệ quả (trực / gián tiếp) của thuyết này

– **Hỗ trợ hình thành / dập tắt các phản xạ, các đường liên hệ:** Hình thành các thói quen, các định hình có lợi, giúp xoá bỏ / hạn chế các kích thích, các phản xạ có hại; rèn luyện các tính nết, các nề nếp tốt...

– **Tạo môi trường giáo dục thuận lợi:** Môi trường đóng vai trò S hoặc R: môi trường vật chất (địa điểm, học cụ, nghe – nhìn...); môi trường tinh thần /tâm lý (lợi ích, an toàn, động viên, không phê phán...). Giáo viên làm gương tốt, tổ chức năng động nhóm tốt (khuôn tốt thì phôi tốt, ở bầu thì tròn...).

Về cuối, thuyết này đã nhấn mạnh các yếu tố môi trường xã hội ảnh hưởng đến học tập, đã đề xuất xã hội hoá để giáo dục: tổ chức quan sát và bắt chước, đưa các tổ chức XH và các yếu tố xã hội tham gia giáo dục HV và đưa HV tham gia các hoạt động XH để đa dạng hoá và tăng hiệu quả của S – R.

– **Tạo mọi kích thích/ lực tác động đa dạng:** thư viện/sách điện tử; giảng bài; giao nhiệm vụ, tham gia hoạt động, thực hành; đóng vai, phương pháp dạy học tích cực, coi trọng phản hồi (củng cố và không củng cố), phản hồi tức thời, cách phản hồi kể cả khen / phạt được coi như kích thích/ lực tác động.

Về cuối thuyết này đã đề cao tự phản hồi, nội suy, tự phản ánh, coi đó là kích thích bên trong, dù không quan sát được.

– Các phương pháp dạy thay đổi hành vi

Coi trọng hành vi quan sát được (cái làm được + thái độ: rất thực dụng nhưng hiệu quả!). Yêu cầu xuất chiếu tư duy / năng lực thành các hành vi quan sát được (qua nói, viết, vẽ, làm, biểu hiện...) để tạo điều kiện cho lượng giá/ phản hồi / tự phản hồi và điều chỉnh / tự điều chỉnh. Không chấp nhận hộp đen bất khả tri (incognitism black-box) – Mager R.F (1971): xác định mục tiêu giáo dục.

Đề cao thay đổi hành vi thành các **Mục tiêu học tập rõ ràng**, cụ thể (GV và HV tập trung vào thực hiện được mục tiêu: Objective – based). B.S. Bloom (1970): Định loại các mục tiêu giáo dục.

+ Chia ra hai loại mục tiêu

- Loại mục tiêu gốc là mục tiêu kỹ năng, phải trình diễn được (Performance objective).

- Loại mục tiêu thứ cấp (Kiến thức – Thái độ) chỉ là mục tiêu tạo khả năng (Enabling objective), có vai trò hỗ trợ để học mục tiêu kỹ năng hoặc một nội dung thiết yếu khác, không được xếp ngang hàng và phải được xác định sau, trên cơ sở các mục tiêu kỹ năng.

Yêu cầu dùng động từ hành động – Action verbs (như nói viết, vẽ, làm, biểu hiện...) để viết mục tiêu, không chấp nhận các động từ tư duy mơ hồ (như hiểu, biết, nắm vững, quán triệt...), không chấp nhận các động từ dạy học ở phía giáo viên (truyền đạt, cung cấp, trang bị...). Yêu cầu mục tiêu phải chỉ rõ tiêu chuẩn đạt (criteria).

– **Kiểm tra / đánh giá trên cơ sở các mục tiêu hành vi**, coi trọng và tập trung vào việc thay đổi hành vi quan sát được và phát triển các công cụ đo lường khách quan các lĩnh vực của hành vi là kiến thức, kỹ năng, thái độ. Phát triển Thi cử học (Docimology) nhằm bảo đảm các phẩm chất của đánh giá bằng công cụ khách quan..

Đề xuất tài liệu học tập / sách giáo khoa phải là công cụ tham gia tổ chức tự học kiểu Môđun (gồm ít nhất 3 bộ phận là: Mục tiêu học tập – Nội dung thiết yếu – Tự lượng giá) và có thể lắp ghép linh hoạt để đào tạo nhiều đối tượng.

– **Sử dụng mục tiêu thay đổi hành vi làm cơ sở cho các phương pháp thiết thực trong giáo dục xã hội**, công tác tuyên truyền, giao tiếp, tư vấn, khoa học tiếp thị, vận động ủng hộ, giáo dục sức khỏe và nâng cao sức khỏe như:

Khái niệm: Thông tin – Giáo dục – Truyền thông IEC (Information – Education – Communication);

Phương pháp Truyền thông thay đổi hành vi BCC (Behavior change communication) và Phương pháp học để chuyển đổi hành vi;

Phương pháp học qua hành động (Action learning) và thay đổi hành vi thông qua hoạt động nhóm...

Các phương pháp này đã được áp dụng ở nhiều nơi, nhiều ngành, mang lại nhiều kết quả rất thực tế, cụ thể.

Về cuối đã coi trọng hơn các liên kết S – R / R–S tâm trí, các động lực bên trong vốn vô hình nhưng rất quan trọng vì nó là nền tảng để giúp thay đổi quan niệm, niềm tin...

Nhược điểm

– Ảnh hưởng nặng của cơ học Newton (lực – hoạt động) và sinh học Darwin / Pavlov (kích thích – đáp ứng); Sử dụng nhiều thực nghiệm trong giáo dục động vật và trẻ quá nhỏ, con người thực phức tạp hơn, nhất là người trưởng thành đang hoạt động trong xã hội.

– Coi quá trình học tập là "hộp đen bất khả tri", không quan tâm tới cấu trúc chủ quan bên trong của nhận thức nên bị phê phán là "khách quan cực đoan". Thuyết hành vi chỉ quan tâm đầu vào và đầu ra, trong khi các học thuyết khác tìm cách tác động tích cực vào quá trình học bên trong như ý chí, mục đích, động cơ...

– Theo thuyết này đa số hành vi là học được (acquired) trong môi trường, vậy vai trò của di truyền là rất nhỏ. Trong khi đó, Thuyết tập tính học -- Konrad Lorenz, Niko Tinbergen, John Bowlby... tin vào các hành vi bẩm sinh và bẩm sinh, do tập tính di truyền, do đặc điểm sẵn có của loài; họ cho rằng học tập ở người cũng dựa trên cơ sở tập tính bẩm sinh của loài. J. Piaget lại cho rằng con người vốn có các cấu trúc bẩm sinh, tự hướng tới niềm vui nhận thức với các quá trình bên trong phức tạp. Khổng tử cũng đã nói đến niềm vui tự thân khi học tập ("Học nhi thời tập chi, bất lạc diệc hồ: học mà cứ hàng ngày luyện tập thì chẳng vui sao").

– Quá nhấn mạnh một chiều vai trò của môi trường và các kích thích từ bên ngoài. Nguyên tắc chung của Skinner là: "Hãy tăng cường các yếu tố tăng cường từ môi trường, bạn sẽ thay đổi được hành vi". Nhưng K.Mác nói: quan hệ con người – môi trường là hai chiều. Thuyết hành vi xã hội trong chiến tranh ở Việt Nam (Thompson: lập ấp chiến lược, thay đổi môi trường sống của làng xã VN thì người dân sẽ không còn gắn bó với cách mạng) tỏ ra không có sức thuyết phục? Con người vốn chủ động hơn, có thể tiếp nhận hay phản kháng đa dạng với các kích thích / tác động, và có thể cải tạo môi trường. Các quá trình bên trong có vai trò quan trọng trong học tập.

– Có lúc coi trọng hình thành từng tri thức / hành vi nhỏ, cụ thể (dạy học và

lượng giá tỷ mỉ, vụn vặt, "bệnh mục tiêu trong dạy học"), mâu thuẫn với Tâm lý học toàn hình (Gestalt) đề cao cái toàn thể trong nhận thức.

Có nhà tâm lý học cho rằng chỉ nói thay đổi hành vi là quá hẹp và thực dụng, giáo dục và dạy học cần phải hướng tới hình thành nhân cách.

– Một xu thế ứng dụng là công nghệ dạy học kiểu “Chương trình hoá – Enseignement programmé”: cắt nhỏ các kiến thức và học theo một quy trình/ thuật toán (algorithm) xác định (đường thẳng hoặc phân nhánh), có phản hồi tức thời và điều chỉnh ngay để chắc chắn đạt được hiệu quả là mục tiêu đã định trước. Công nghệ này bị phê phán là tính định hình, cứng rắn, không đủ linh hoạt và năng động cho mọi tình huống học tập của con người vốn mềm dẻo, phong phú, sáng tạo, đa dạng đa hướng và không cần hạn chế trong các mục tiêu định trước. Tuy vậy xu thế này vẫn được tiếp tục điều chỉnh và mở rộng trong thuyết thông tin với phương pháp “Dạy học có máy tính trợ giúp” (CAI – Computer-assisted instruction).

– Trong xu thế dạy học dựa vào mục tiêu (OBL-objective-based learning) việc quá nhấn mạnh mục tiêu kỹ năng sẽ có thể dẫn tới xu thế “kỹ trị – technocratism”, coi nhẹ kiến thức và thái độ. Có nguy cơ chia quá nhỏ mục tiêu và quá quan tâm đến việc xác định các mục tiêu cụ thể (“bệnh mục tiêu”).

– Chưa xử lý tốt các trường hợp học tập không trên cơ sở các phản xạ S – R, mà lại giống như những hành vi tự giác học tập, các hoạt động bên trong như ghi nhớ, suy lý, vận dụng, sáng tạo và trở nên thông minh...

– Hệ phương pháp này đã tự hoàn thiện rất nhanh và đã chấp nhận nhiều yếu tố tích cực khác; Thuyết hành vi vẫn có vai trò to lớn trong thực nghiệm và áp dụng tâm lý giáo dục trong dạy học. Một khảo sát năm 1981 của APA (Hội tâm lý học Mỹ), Freud đứng đầu, Skinner đứng thứ hai trong danh sách những nhà tâm lý học lớn nhất mọi thời đại.

☞ **Câu hỏi:** bạn có thể nêu lên những ứng dụng/ những ảnh hưởng của thuyết Hành vi trong việc dạy học của bạn và bộ môn bạn?

2. THUYẾT CẤU TRÚC (CONSTRUCTIVISM) HOẶC THUYẾT CÁC GIAI ĐOẠN NHẬN THỨC/ TÂM LÝ HỌC NHẬN THỨC

Thuyết này rất thịnh hành ở châu Âu và toàn thế giới cho tới ngày nay mới có sự cạnh tranh của thuyết xử lý thông tin. Vào Mỹ muộn sau 1960, có lẽ do tính thực dụng của hai xu thế: hành vi (trong dạy học) và phân tâm (trong trị liệu tâm thần) cùng với hàng rào ngôn ngữ.

Nằm trong thuyết Nhận thức (cognitivism), xuất phát từ phái Nhận thức toàn hình (Gestalt) với M. Wertheimer, W. Koffka, K. Kohler, về sau phát

triển mạnh thành thuyết Cấu trúc (constructivism) với đóng góp chủ yếu của J. Piaget.

J. Piaget (Thụy Sĩ – 9/8/1986 – 16/9 /1980) đề xướng nhận thức vốn có một cấu trúc (schemata) do bản năng, di truyền... Các cấu trúc sẽ phối hợp và điều chỉnh lẫn nhau để chuyển sang giai đoạn cao hơn, cùng với sự thành thực dần của cơ thể. Cấu trúc nhận thức trải qua bốn thời kỳ:

– Thời kỳ giác động hoặc cảm giác – vận động (Sơ sinh – 2 tuổi): cấu trúc nhận thức lúc đầu thấp và đơn giản, căn bản dựa trên các phản xạ và vận động bẩm sinh, lấy mình làm trung tâm, chưa hình thành biểu tượng. Trẻ tác động vào sự vật để chủ động nhận thức và đạt được sự thú vị, niềm vui tự thân. (Thí dụ: trẻ tự nhiên mút bú, nhìn theo quả bóng màu hoặc đẩy vào cái xúc sắc để thấy kết quả và có vẻ hài lòng...) Thời kỳ này có 6 giai đoạn ngắn, trong đó tính phản xạ giảm dần nhường chỗ cho ý thức muốn “làm” (động) để có cảm xúc và nhận thức (giác).

– Thời kỳ tiên thao tác trí tuệ (2 – 7 tuổi): hình thành chức năng ký hiệu, biểu tượng, ngôn ngữ (với các hình ảnh, các từ/ câu, các cử chỉ...) nhưng vẫn phải gắn với tính chất / bản chất gần gũi của sự vật (thí dụ: trẻ dùng bàn tay, mảnh giấy gấp để thay cho cái máy bay thật, nhưng không dùng quả tạ, vật nặng; trẻ dùng được từ “nhà” để chỉ cái ổ trên cây của thổ dân châu Phi, cái lều băng của người Eskimo, nhưng không hiểu “chú Cuội ở trọ trong lòng chị Hằng”...), chưa phát triển ý thức về sự bảo tồn.

– Thời kỳ thao tác cụ thể (7 – 11 tuổi): hình thành các thao tác với chức năng bảo tồn (giữ lại các tính chất chính, xem xét dung lượng), so sánh (tìm ra sự giống / khác nhau), phân loại (xếp các tính chất cùng loại), quan hệ (xem xét sự tương quan)... nhưng còn cụ thể chưa thể trừu tượng hoá cao được (thí dụ: trẻ có thể so sánh các triều vua, nhưng chưa thể bình luận về tính dân chủ hoặc độc lập...).

– Thời kỳ thao tác chính thức (11–15 tuổi): thực hiện được thao tác của các thao tác (TD: so sánh/ suy lý trên các khái niệm, học thuyết...) với khả năng khái quát và trừu tượng cao.

Khi sống/ hoạt động / học tập... người ta sẽ nhập cái mới và sắp xếp vào hệ thống cũ của họ (chức năng đồng hoá). Khi không phù hợp nữa, họ sẽ cấu trúc lại nó (chức năng điều ứng, thích nghi và cân bằng). Người ta dùng kinh nghiệm cũ để xử lý, học tập cái mới. Thông tin đến từ môi trường sẽ được xử lý (xếp loại, chọn lọc, ghi nhớ, biến đổi và áp dụng...), trước khi biến thành hành vi.

Các nhà TLH hậu Piaget không nói tới các giai đoạn nhưng tiếp tục phát triển nghiên cứu các hoạt động nhận thức bên trong, như tư duy, ý thức, trí nhớ, trí thông minh, quá trình giải quyết vấn đề, ra quyết định: Robbie Case (1985) bổ sung các cơ chế “gia tăng khả năng có giá trị”, “tự động hoá” và

“những cấu trúc kiểm soát thực hiện thao tác trí tuệ” có lẽ do tầng myêlin hoá trong hệ dẫn truyền thần kinh, thực tế là tiếp cận với lý thuyết xử lý thông tin.

Astington, Harris và Olson (1988): Lý thuyết về trí tuệ ...

Có một xu thế (Peter Sutherland) cho rằng nên kết hợp thuyết Cấu trúc Piaget với thuyết học theo kinh nghiệm Kolb, đó chính là thuyết cấu trúc trong bối cảnh học tập của người lớn.

Gần đây để hiện đại hoá đã xuất hiện hai định nghĩa về thuyết Cấu trúc:

– Peter Sutherland (1992): thuyết cấu trúc là thuyết về cách con người xây dựng lối giải thích thực tế của họ từ những kinh nghiệm cá biệt của mình

– Child: thuyết cấu trúc là thuyết về việc con người tích cực xây dựng cả kiến thức thu được và cách thu được kiến thức ấy (cách thu được kiến thức có người gọi là siêu nhận thức).

Thuyết cấu trúc được coi là cơ chế xử lý thông tin trong thuyết thông tin.

Các xu thế đồng hành và phát triển chính trong giáo dục

– Bà Maria Montessori (Italia 1870– 1952): cho trẻ em tự học, tự tham gia, tự giữ kỷ luật và tự chịu trách nhiệm. Biến đào tạo thành tự đào tạo. Dạy học giải phóng, tự trị.

Hợp lý hoá hệ phương pháp dạy học kiểu lớp – bài : J. Comenski (Tiếp – TK 17): dạy học kiểu lớp – bài là bước tiến lớn so với cách dạy cá biệt lộn xộn kiểu nhà dòng/ nhà nho, nhưng về sau bị định hình cứng nhắc, nhất loạt. Phái Lipetsk (Liên Xô cũ) đã phá bỏ cấu trúc dạy học cố định 5 bước trong lớp học để dạy học tự do, linh hoạt hơn. Gần đây, các hình thức và tổ chức dạy học linh hoạt đã rất phát triển và phong phú.

Wolfgang Ratke (Nhà sư phạm Đức, 1571–1635) và Johann Amos Comenius (tên tiếng Séc là J. Komensky, 1592–1670) là những nhà sáng lập lý luận dạy học.

– K. Lewin và J. Dewey

Kurt Lewin (1890 – 1947) mở rộng thuyết Tâm lý học toàn hình (Gestalt) sang tri giác toàn hình trong Năng động tập thể, đề xướng “năng động nhóm”, nhấn mạnh vai trò tập thể và không gian sống trong học tập và hình thành động lực, được áp dụng rộng rãi.

John Dewey (1859 – 1952) là nhà Tâm lý học chức năng Mỹ. Ông đề xướng “**học theo kinh nghiệm**”, cho HV tham gia hoạt động, vừa học vừa làm, suy nghĩ khi làm (nổi tiếng với luận điểm learning by doing: vừa học vừa làm)

GV là người tạo thuận lợi (facilitator), tạo ra điều kiện tốt, hướng dẫn và hỗ trợ, giảm cung cấp thông tin và áp đặt (giảm banking kiểu informative mà

chuyển sang euristic). HV không phải cái bình rỗng mà là bó đuốc!. Sau đó xu thế này đã hoàn thiện phương pháp tạo thuận lợi (**Facilitation**) như một phương pháp dạy học hoàn chỉnh, với các kỹ năng, các cách làm riêng (Crapo 1986 – Christine Hogan 2003).

Học giải quyết vấn đề: Donald Wood (1994) và Mc. Master đề xuất sáu bước **học giải quyết vấn đề**: xác định vấn đề, phân tích, tìm nguyên nhân, chọn giải pháp tối ưu, thực hiện và đánh giá...

V. Okon (Ba lan): **Dạy học nêu vấn đề**: không dạy cái khuôn mẫu, mà dạy cách tự đi tìm kiến thức / chân lý, phát triển cách dạy học trong xêmina. Học cách học đồng thời với nội dung học.

Các nhà TL và GD của Nga và LX cũ (Makarenco, L.V. Vugôsky, A.N Leontiev, P. Galperin, B.P.Exipov, T.A.Ilina, X.I Arkhangelsky, A.G. Molibog, F.P Tolskix... những năm 70) có nhiều luận điểm sắc sảo, phê phán thuyết hành vi, hướng tới chọn các nguyên tắc dạy học, phương pháp dạy học và tổ chức khoa học lao động trong nhà trường với nhiều ý kiến tương tự. Đặc biệt A.N. Leontiev đã đưa Tâm lý học hoạt động thành cơ sở của tâm lý học hiện đại với những ứng dụng về việc nhà giáo tổ chức các hoạt động có định hướng của học viên, đó chính là nền tảng của các phương pháp dạy học tích cực.

– Bà D. A. Kolb (1986): hoàn thiện chu trình học qua trải nghiệm với các giai đoạn chính là: mô tả, phân tích các trải nghiệm rồi phản ánh/ suy nghĩ về nó, hình thành khái niệm/ khái quát, nhận thức sự phù hợp / ưu nhược điểm, đưa ra cách làm mới, thực hiện, đánh giá.

Trong xu thế này có các phát triển

– J.J.Guilbert mô tả vòng xoắn giáo dục với bốn bước chính là: xác định mục tiêu (trên cơ sở nhiệm vụ nghề nghiệp) – Lập kế hoạch đánh giá – Thực hiện – Đánh giá.

– Kemp đề xuất **chu trình dạy học** với các câu hỏi chính là: người học là ai? – Họ phải học gì? – Hoạt động dạy học thế nào là tốt nhất (phương pháp, phương tiện, nguồn lực...)? – Làm thế nào để họ biết họ đã học được?

– Xu thế "**Dạy theo năng lực**" (CpBT), lồng ghép dạy KAP với kỹ năng là gốc (gồm đủ 3H: Hand – Heart – Head hoặc 3 T : Tay – Tim – Trí, không độc tôn kỹ năng làm bằng tay) và kiến thức tối thiểu cần thiết và thái độ phù hợp, trên mô phỏng là chính.

Kiểu chương trình dạy học dựa trên năng lực đã xâm nhập vào các trường Y: W.C. McCaghie, G.E. Miller: 1971: Competency-based curriculum development in medical education.

Xu thế **Lồng ghép** (Enseignement intégré) – "**Dạy-Học dựa trên vấn đề** –

PBL": Barrows H.S & Tamblyn R.N (1980). Lồng ghép dạy liên môn trên cơ sở vấn đề (chọn các vấn đề ưu tiên), không dạy theo các môn học/ khoa học riêng rẽ. Yêu cầu khó khăn là cấu trúc lại chương trình, thay đổi quy chế và tổ chức, cách lượng giá, kịch bản cho bài học/ tài liệu và phải đào tạo lại GV. Chỉ có một số trường thực hiện, do rất khó tổ chức.

– **Carl Rogers (1902 – 1987):** là nhà Tâm lý học nhân văn

Phát triển trị liệu dựa vào khách hàng, chủ trương nhìn nhận tích cực vô điều kiện về khách hàng để phát huy tối đa tiềm năng sâu xa của họ; trong dạy học xem **HV là trung tâm** (student– centered), cần phát huy tối đa sự tích cực chủ động của HV, GV là người tạo thuận lợi (facilitator).

Khái niệm **nhân văn** (humanistic) đối với khách hàng và HV, đề cao sự ân cần, tạo môi trường tâm lý thuận lợi, bác bỏ đe dọa / phê phán, tạo ra sự tự tin, lôi cuốn HV tham gia ra quyết định, giải toả ức chế – Đề cao tự phản hồi, dùng kỹ thuật tự lượng giá.

HV học cách học / học phương pháp, chuẩn bị tiềm năng tự tiến bộ và học liên tục suốt đời. Nên lên khái niệm **học tự định hướng** (Self– directed learning), hợp đồng học tập.

Trong xu thế này có **5 bậc nhu cầu** của nhà TLH Nhân văn người Mỹ gốc Do thái **Abraham Maslow** (cho cả khách hàng và HV): Sinh lý – An toàn – Được chấp nhận / hội nhập (belonging) – Tự định giá/ tự hào (self–esteem) – Tự thực hiện khái niệm khách hàng là trung tâm (client–centered), / hành động/ tự tiến bộ (self– actualisation).

– **Malcolm S. Knowles (1960)**

Đề xuất khái niệm **Dạy học cho người lớn** (Andragogy) để phân biệt với khái niệm Dạy học cho trẻ em (Pedagogy). Người lớn có nhiều đặc điểm học tập khác trẻ em và cách dạy học với họ không giống trẻ em (Tham khảo Mô đun “Việc học tập của người lớn”).

– **Các xu thế đi sâu vào siêu nhận thức**

Siêu nhận thức là lý thuyết và kỹ năng về nhận thức, nghĩa là tìm hiểu và ứng dụng phương pháp nhận thức trong học tập như tìm quan hệ của các nhận thức, khái quát hoá và tổng hợp, xếp loại, xử lý thông tin, vai trò của ý chí/dộng cơ, kế hoạch hoá việc học và ứng dụng...

– **Các ảnh hưởng và áp dụng chính trong GDH**

Học bằng làm (Learning by doing), bằng hoạt động, học qua tác động vào sự vật/ thế giới. Đề cao “hành”, khuyến khích hoạt động chủ động tích cực, niềm vui học tập.

Học qua kinh nghiệm / trải nghiệm: giúp người học có kinh nghiệm, dạy lần

nhau và đồng hoá cái mới vào kho kinh nghiệm cũ, khi không phù hợp thì sẽ tạo ra cấu trúc mới, hệ thống hoá cao hơn. Thực hành phải kết hợp với tự phản ánh, tự suy xét để có kinh nghiệm. Khuyến khích tự trải nghiệm, tự ghi nhật ký học tập, viết tiểu luận, nghiên cứu...

Học là tư duy, suy nghĩ, động não: tích cực sử dụng các thao tác trí tuệ bên trong như so sánh, phân loại, suy diễn, quy nạp, liên tưởng, phân tích, tổng hợp, cụ thể hoá, trừu tượng hoá, khái quát hoá để tư duy. GV phải tổ chức tư duy, lớp học là phân xưởng làm việc (workshop) nhằm giải quyết vấn đề, ra quyết định...

Con người là tích cực, họ vốn chủ động nhận thức và có ý chí. Hãy coi họ là trung tâm. GV là người tạo thuận lợi và hỗ trợ họ. Giúp họ tự định hướng, giúp họ phát hiện nhu cầu học tập, dạy học theo nhu cầu của HV, xây dựng hợp đồng học tập ...

Khuyến khích cá biệt hoá và sáng tạo, giảm định hình, tăng cường sự linh hoạt và tự chọn.

Về cuối, thuyết này đã quan tâm hơn đến vai trò của tập thể / xã hội, coi trọng quan sát, bắt chước và tập nhiệm, sử dụng năng động nhóm, phương pháp nhận thức ...

– Các nhược điểm

Không chỉ rõ quan hệ giữa cấu trúc với hành vi: cấu trúc nào sẽ cho ra hành vi nào và làm thế nào để biết hành vi nào thuộc cấu trúc nào. Có người cho rằng các diễn giải và hệ luận chỉ căn cứ vào nội quan, có thể mang tính suy diễn không chặt chẽ...

Các giai đoạn không đủ khái quát để bao hàm mọi kiểu phát triển phong phú, khác nhau của các cá thể. Về sau cách chia giai đoạn kiểu J.Piaget hoặc bị phủ nhận hoặc không được nói đến nữa.

Cơ chế phát triển không rõ: ngoài sự thành thục dần của cơ thể, không rõ cơ chế chuyển tiếp qua các giai đoạn. Không rõ suy nghĩ thế nào để ra cái gì? Không nói rõ được cơ chế hình thành và phát triển tâm lý là hoạt động và giao tiếp (A.N. Leontiev).

Thiên về tâm lý học cá thể, chưa đề cập nhiều về vai trò của năng động nhóm, vai trò của xã hội và cảm xúc trong học tập và phát triển.

Chủ yếu là tâm lý học trẻ em.

☞ **Câu hỏi:** bạn có thể nêu lên những ứng dụng/ những ảnh hưởng của thuyết cấu trúc trong việc dạy học của bạn và bộ môn bạn?

3. THUYẾT PHÂN TÂM – SIGMUND FREUD (1856 – 1939) VÀ ERIK ERICKSON (1902 – 1994)

Phát triển ở châu Âu và bắt đầu phát triển ở Mỹ từ sau 1950 ; từ 1980 giảm dần ảnh hưởng.

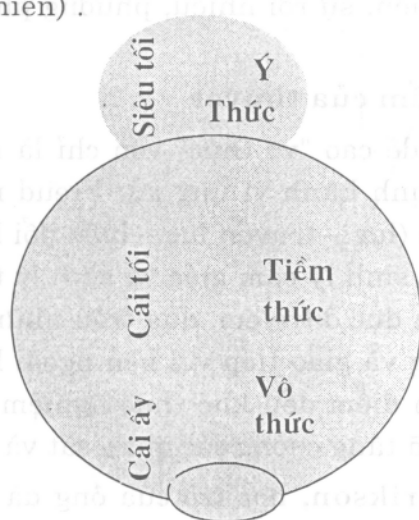
Thuyết này cho rằng vốn có động năng tâm lý xuất phát từ các xung năng sinh lý, từ các vùng cảm giác hình thành theo giai đoạn phát triển cơ thể. Chúng tác động thường xuyên, gay gắt, đòi hỏi được thoả mãn.

Tâm lý có cấu trúc gồm 3 bộ phận: cái ấy (Nó – Id) là cái vại sôi sục những dục vọng, chủ yếu là dục năng Libido – Cái Tôi (Ego) giúp phân biệt giữa nhu cầu và thực tế, giữa con người và thế giới bên ngoài, là cách thích nghi giữa các xung đột bằng cơ chế dồn nén, phản ứng hoặc phóng chiếu, thoả hiệp...–Cái Siêu tôi (Super Ego) là phần ý thức, phần lý tưởng, nó chống lại cả nguyên tắc thực tế và thoả mãn.

Tâm lý có 3 địa hạt / lĩnh vực (không hoàn toàn trùng với 3 bộ phận) là Vô thức (là phần cảm giác / cảm xúc bị dồn nén nhưng tác động thường xuyên suốt đời) – Tiềm thức hay Tiền ý thức (là phần tư duy / suy xét/ lựa chọn của con người) – ý thức (là phần lý tưởng tốt đẹp và cực đoan).

Sự phát triển tâm lý có tính giai đoạn đi cùng với sự thành thực sinh lý học. Có 4 giai đoạn và 1 thời kỳ: – Gđ Miệng (sơ sinh – 1 tuổi) – Gđ Hậu môn (1 – 3 tuổi) – Gđ Dương vật hoặc mặc cảm Ođip⁽¹⁾ (3 – 5 tuổi) – Thời kỳ ẩn tàng (5 tuổi – dậy thì) – Gđ sinh dục (Vị thành niên) .

S. FREUD – Lời giới thiệu mới cho các báo cáo Phân tâm học – 1965



Erik Erikson phát triển 8 giai đoạn của cuộc sống và bổ sung các yếu tố môi trường xã hội vào sự phát triển của nhân cách, có thể gọi là 8 giai đoạn phát triển tâm lý xã hội của con người; trong mỗi giai đoạn có một cặp phạm trù mâu thuẫn:

⁽¹⁾ Mặc cảm Ođip (Oedipe) : Trong thần thoại Hy Lạp, Ođip là vị vua đã giết cha và lấy mẹ làm vợ. Mặc cảm này liên quan với rối nhiễu tâm lý do ham muốn tình dục với cha mẹ khác giới.

Tám giai đoạn phát triển tâm lý xã hội của E. Erikson

STT	Giai đoạn/ tuổi	Cặp mâu thuẫn theo Erikson	Giai đoạn Freud
1.	0–18 tháng	Tin cậy & không tin cậy (Trust & Mistrust) Tđ: trẻ tin và không tin việc mẹ cho bú khi nó đói, bắt đầu nhận thức về nhu cầu–đáp ứng XH	Miệng
2.	18 tháng–3,5 tuổi	Tự trị & xấu hổ (Autonomy vs Shame) Tđ: thành bại của đại tiện; muốn và hổ thẹn	Hậu môn
3.	3,5 – 6 tuổi	Sáng kiến & Tội lỗi (Initiative vs Guilt) Tđ: thử xâm phạm (vô luân) và thấy có tội	Dương vật/ Ổdip
4.	6–12 tuổi	Công nghệ & Thấp hèn (Industry vs Inferiority) Tđ: làm /học/ tiếp xúc và thấy mình ngu dại	Thời kỳ ẩn tàng
5.	12–20 tuổi (Vị thành niên)	Bản sắc & Lẫn vai trò (Identity vs Role Confusion) – Tđ: có bản sắc nhưng có lúc “là hoặc không là” mình, tùy hoàn cảnh XH	Đầu giai đoạn sinh dục
6.	20–30 tuổi (người lớn sớm)	Thân mật & Xa cách (Intimacy & Distance) Tđ: muốn hoà nhập CĐ, có lúc muốn cô đơn	Giai đoạn sinh dục
7.	30– 60 tuổi (người lớn giữa)	Sinh sản & Trì trệ (Generativity vs Stagnation) Tđ: tin ở gia đình hoặc chán nản buông thả	Giai đoạn sinh dục
8.	> 60 tuổi	Toàn vẹn & Thất vọng (Integrity vs Despair) Tđ: niềm vui hoàn tất lẫn hối tiếc, thất vọng	Cuối giai đoạn sinh dục

Có những lý giải sắc sảo về giấc mộng, lỡ lời/ nói nhịu, phản ứng tự vệ, bệnh hysteria, thôi miên, sự rối nhiễu, phương pháp phân tâm, tâm lý trị liệu, phân tích bản sắc...

* Nhược điểm của thuyết

Thuyết này đề cao “vô thức” vốn chỉ là một bộ phận của tâm lý người, cho rằng nó quyết định hành vi ứng xử. Freud nhấn mạnh sự khép kín bên trong, nặng tính cơ học (lực – truyền lực – biến đổi lực – tác động...) tính sinh học (kích thích – đáp ứng, sinh lý cảm giác và sinh lý tình dục), đề cao sự xung đột không chủ động và tình dục ở trẻ em, dựa trên những suy diễn mơ hồ trên người lớn, ít nói tới hoạt động và giao tiếp với bên ngoài là cơ chế quan trọng để hình thành tâm lý. Các luận điểm đều khó thực nghiệm để chứng minh... Anna Freud (con gái của Freud) đã tăng cường các quan sát và thực nghiệm trên trẻ em.

Về sau **E. Erikson**, học trò của ông đã bổ sung bằng mô tả sự phát triển tâm lý xã hội và bản sắc, giảm bớt sự xung đột vô thức sinh học nội bộ, giảm vai trò tình dục, nói nhiều hơn đến phát triển nhận thức bình thường trong xã hội và sự hình thành bản sắc / văn hoá của các cộng đồng người...

(Một thuyết khác: **Thuyết tập tính học** – Konrad Lorenz, Niko Tinbergen, John Bowlby... cho rằng học tập ở người cũng dựa trên cơ sở tập tính bẩm sinh của loài về sau sẽ tiếp nối nhờ phát triển cảm xúc và tác động xã hội).

* **Ưu điểm và những đóng góp, áp dụng cho GDH:** không lớn như cho tâm thần học, tâm lý trị liệu, nghiên cứu về rối nhiễu, hung tính, tội phạm...

1. Có một **động cơ vô thức**, những cảm giác, cảm xúc, tình cảm luôn thường trực tác động đến con người. Nó là từ bên trong, là phi logic nhưng mạnh, ám ảnh, đòi hỏi phải được giải toả. Con người vốn đi tìm sự thanh thoát, thoải mái, không thích gò bó, kìm nén, chịu đựng. Như vậy:

- Trong giáo dục – dạy học, phải chú ý tới nhu cầu của học viên. Dạy để giúp họ xác định nhu cầu, thoả mãn nhu cầu, chọn mục tiêu / nội dung theo nhu cầu và tự định hướng. Về sau Maslow đã phát triển thang nhu cầu 5 bậc, rất có ảnh hưởng trong GD Điều dưỡng.

Tạo ra môi trường học tập thoải mái, thuận lợi, đủ điều kiện; tôn trọng, không phê phán. Vui mà học. Sử dụng trò chơi thư giãn, phá băng. Đối thoại 2 chiều, lớp học dân chủ, giải đáp, phản hồi thường xuyên. Giáo viên là người tạo thuận lợi.

Tôn trọng và sử dụng **cảm xúc/ tình cảm** của HV giúp hình thành động cơ bên trong kết hợp với động cơ bên ngoài, củng cố nguyện vọng tốt đẹp, lòng yêu nghề, gắn bó với quê hương, muốn được tôn vinh, khen thưởng... để học tốt.

2. Những năm **thơ ấu đầu đời** có vai trò rất quan trọng, để lại dấu ấn lâu dài. Coi trọng giáo dục mầm non. Người dạy đầu, cha mẹ, gia đình có vai trò lớn. Khi có vướng mắc, hãy tìm nguồn gốc trong quá khứ và giúp giải toả.

3. Yếu tố **XH – văn hoá – bản sắc** có ảnh hưởng lớn, phải đưa vào giáo dục theo 2 chiều: XH tham gia giáo dục và HV tham gia hoạt động XH. Hoà nhập, giáo dục đa văn hoá và xuyên văn hoá, tôn trọng các bản sắc...

4. Trong học tập – phát triển thường có **rối nhiễu, khủng hoảng**, nhất là về quan hệ XH – văn hoá: tình yêu, tình bạn, quan hệ thầy trò, cá nhân – nhóm, gia đình, bản sắc tín ngưỡng/ sắc tộc, kinh tế, lo lắng tương lai, yếu về kiến thức cơ bản... Hãy giúp HV giải toả qua tư vấn, phụ đạo cá biệt, lời cuốn vào các hoạt động...

☞ **Câu hỏi:** bạn có thể nêu lên những ứng dụng/ những ảnh hưởng của thuyết Phân tâm trong việc dạy học của bạn và bộ môn bạn?

4. THUYẾT XỬ LÝ THÔNG TIN

Phát triển từ sau 1950 với sự ra đời của máy tính, đến những năm 70 – 80 phát triển rất mạnh làm lu mờ cả Piaget, Freud và Skinner, với những nghiên cứu có nền tảng thực nghiệm rất khoa học. Từ 1970 bắt đầu ngự trị tâm lý học nhận thức.

Người đánh phá ban đầu là Noam Chomsky cho rằng thuyết hành vi – học tập của B.F. Skinner không đúng trong học tập ngôn ngữ, đó không phải là những kích thích – đáp ứng đơn giản hoặc những phối hợp đặc thù nào đó mà là những sự kiện trừu tượng hơn nhiều (như việc học các từ ban đầu vô nghĩa AIDS/ HIV, WTO..., việc sinh ra các câu cú, các suy luận mơ hồ trừu tượng...).

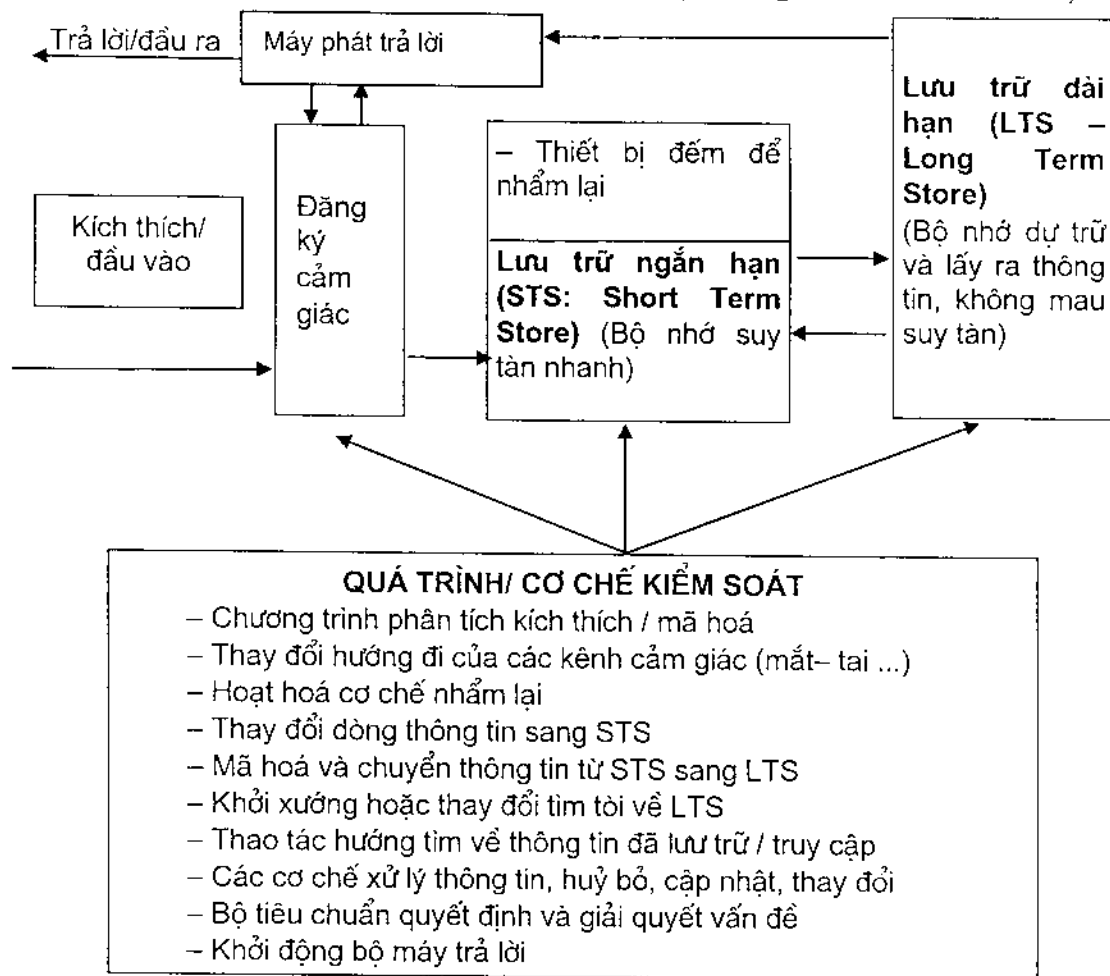
Bắt đầu xuất hiện khái niệm: đầu vào – đầu ra – hộp đen – quá trình – thông tin – phản hồi – truy cập – xử lý – giải quyết vấn đề – ra quyết định... (Thí dụ: Nhập dữ liệu: thay cho kích thích, nghe nhìn hoặc tiếp thu; xuất dữ liệu / đầu ra: thay cho hành vi, đáp ứng hoặc kết quả học tập...).

Ngày nay nhiều nhà tâm lý coi thuyết xử lý thông tin là: Quan niệm coi Học tập là quá trình nhận thức gồm **Tiếp nhận – Lưu trữ / ghi nhớ (ngắn hạn, dài hạn) – Truy cập – Xử lý và sử dụng Kiến thức.**

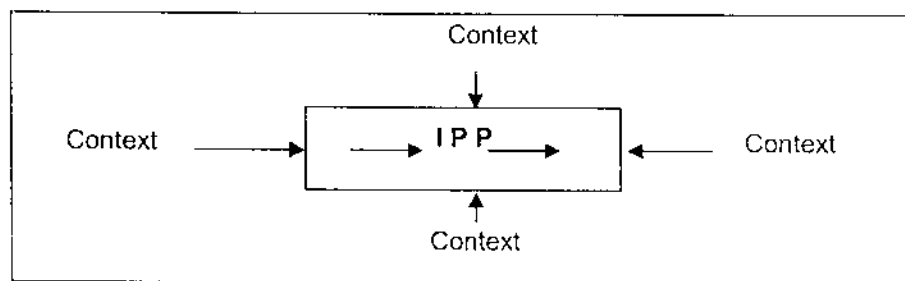
Vài mốc: Brodbent (Trí giác và truyền thông – 1958) – Peterson và Peterson (2 loại trạng thái nhớ ngắn hạn và dài hạn – 1959) – A.I. Brown (Trí nhớ ngoài ý muốn và trí nhớ chủ tâm – 1975) – Flavel (Vai trò của nhầm lẫn trong nhớ – 1966) – Klahr: phát triển chương trình phần mềm máy tính để bắt chước việc học giải quyết vấn đề – Robert Sternberg (Trí thông minh – 1985) – R. Atkinson & R. Shiffrin: Các giai đoạn xử lý thông tin .v.v...

Mô hình cơ bản là **Biểu đồ các giai đoạn xử lý thông tin**

(Cải tiến theo: “Lưu trữ và các quá trình gọi lại trong trí nhớ dài hạn” – Richard M. Shiffrin và Richard C. Atkinson – Psychological Review – 1969)

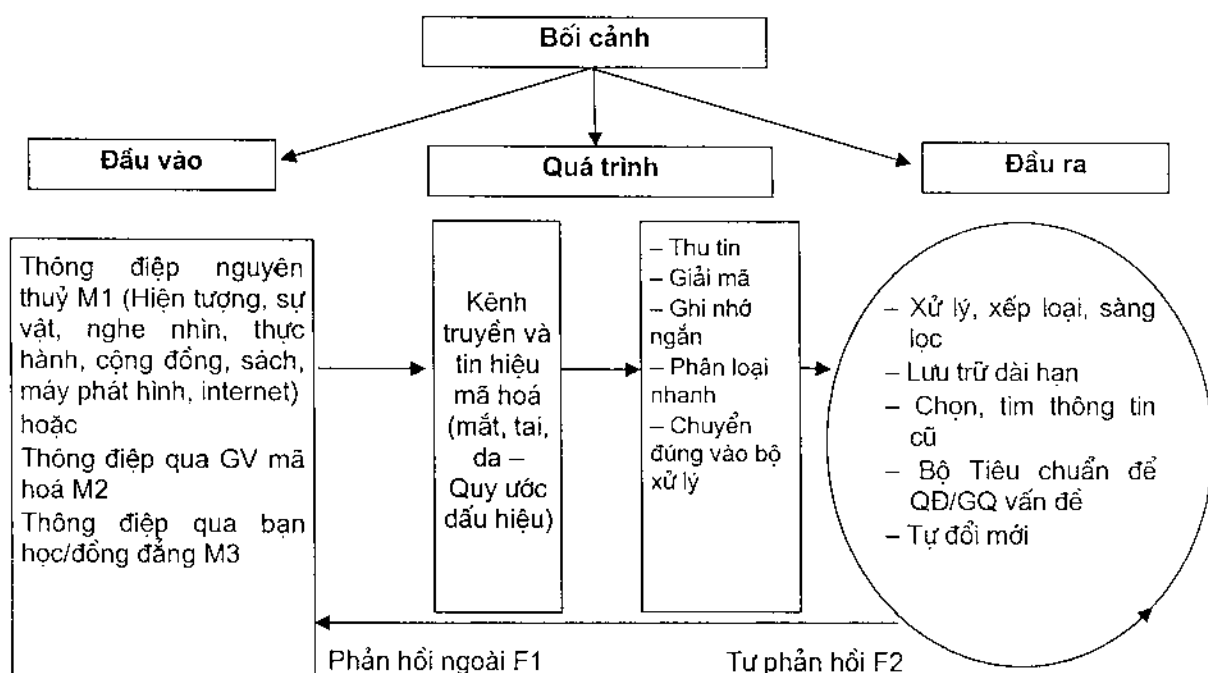


Mô hình đơn giản gần đây: CIPP (Context – Input – Process – Product)

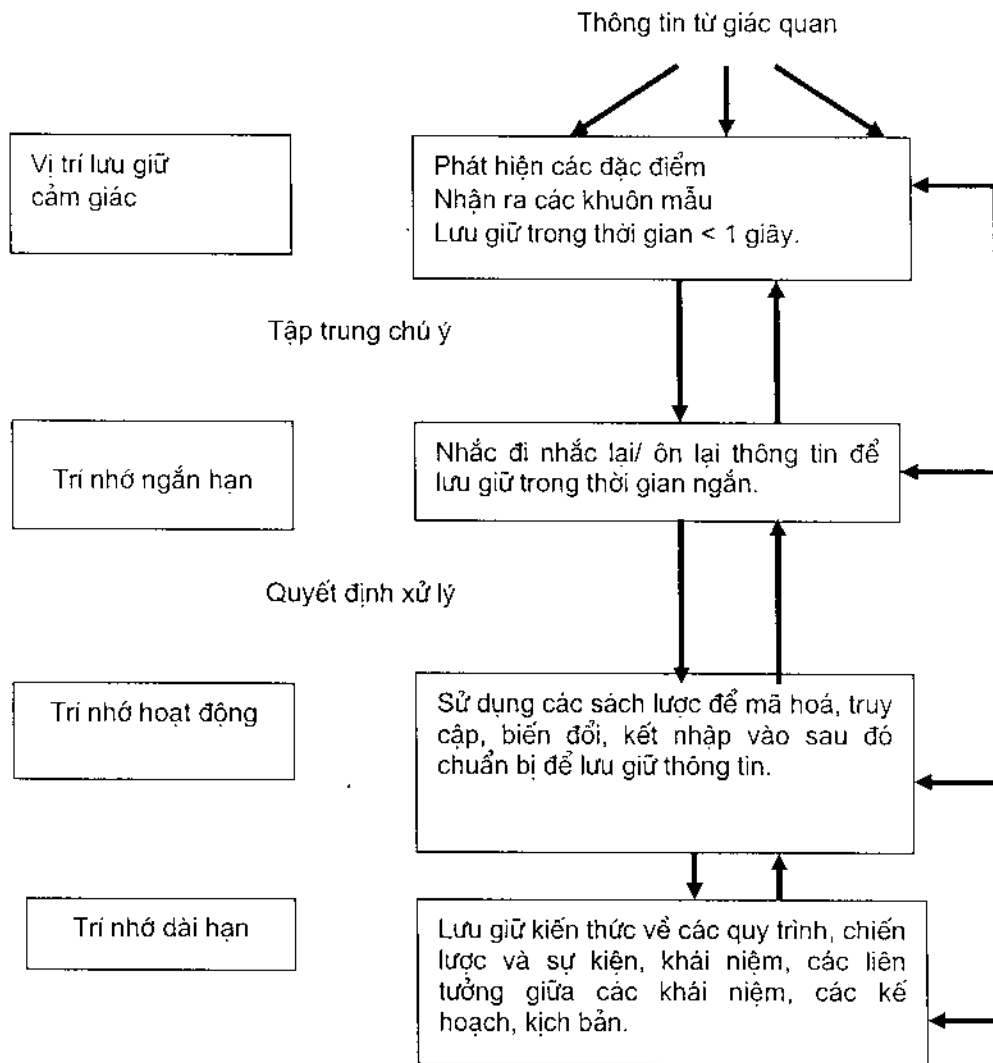


Context: bối cảnh: Input: đầu vào: Process: quá trình: Product: sản phẩm

SƠ ĐỒ DẠY – HỌC THEO THUYẾT THÔNG TIN



Mô hình xử lý thông tin của trí nhớ (theo Gillian Boulton–Lewis, 1994)



Ưu điểm của thuyết

– Giải quyết được các vấn đề trí nhớ, kiến thức, trí thông minh, cách con người suy nghĩ trừu tượng, cách họ giải quyết vấn đề, ra quyết định. Cơ chế học tập, nhận thức; Đi vào tính phức tạp, trừu tượng của tư duy...

– Phương pháp luận khoa học, chú ý tới thao tác / cơ chế, thực nghiệm được, lặp lại bằng máy tính được.

Nhược điểm

– Đơn giản hoá, máy móc, sơ đồ hoá tư duy người: chỉ là một phần nhỏ, gần tương tự, không thể giống hệt, không thay thế được.

– Ít quan tâm tác động phức tạp của môi trường. Cùng một đầu vào, ở môi trường khác sẽ cho ra đầu ra khác. Đã bổ sung yếu tố C (Context: bối cảnh) nhưng chưa hoàn chỉnh, chưa rõ cơ chế...

Áp dụng / ảnh hưởng tới GDH

1. Tôn trọng, tận dụng **đầu vào** trong dạy học và giáo dục (Mở rộng khái niệm "kích thích"):

– Đa dạng hóa, nhiều kênh, nhiều nguồn thông tin: thầy, nghe nhìn, thực hành, cộng đồng, nhóm, Video, Internet...

– Phân tích đầu vào, chọn lọc thông tin, tạo điều kiện tối ưu cho thu thập thông tin – Chọn lọc đường truyền: Tai/ đọc / xem hình / logo, biểu tượng; cá nhân/ trực tiếp; truyền thông đại chúng. Thầy làm "nhạc trưởng"!

– Tạo thuận lợi cho trí nhớ:

Xếp nhóm, hình tượng, chữ đầu, nhấn mạnh, nhiều kênh...

Nhắc lại, ôn tập thường xuyên, tập truy cập, tập cập nhật

Áp dụng, trao đổi, tổng kết, tiểu luận...

2. Tôn trọng, sử dụng khái niệm **đầu ra**: Mô tả / quy định kết quả, định lượng mục tiêu cụ thể, các loại đầu ra...

3. Tối ưu hoá **quá trình/ thao tác/ cơ chế** thực hiện: yêu cầu phân tích thông tin, nêu đặc điểm vấn đề, tìm nguyên nhân chủ yếu, chọn giải pháp ưu tiên, dạy tư duy kiểu giải quyết vấn đề. Luyện tập các thao tác tư duy: so sánh, định loại, liên tưởng, phân tích, tổng hợp, khái quát hóa, trừu tượng hoá– Bài tập tư duy, nghiên cứu, lập kế hoạch / dự án, tiểu luận... Coi trọng kinh nghiệm và phản ánh.

4. Quan tâm tới các ảnh hưởng của môi trường tới cả I– P –P.

5. Trực tiếp sử dụng **công nghệ thông tin** trong dạy học: máy tính, ngân hàng vấn đề/ câu hỏi trắc nghiệm/ quỹ đề thi, bài tập tự lượng giá chương trình hoá kiểu kịch bản có đáp án/ hướng dẫn, Thi trắc nghiệm – Thư viện điện tử, học qua INTERNET, học từ xa...

☛ **Câu hỏi:** bạn có thể nêu lên những ứng dụng/ những ảnh hưởng của thuyết Xử lý Thông tin trong việc dạy học của bạn và bộ môn bạn?

Quá trình nhận thức hiện đại và đặc điểm mô hình học tập đương thời

Ba nhánh chính của Tâm lý học nhận thức là: phái khách thể (nguồn gốc và cơ chế của nhận thức là từ bên ngoài); phái chủ thể (nguồn gốc và cơ chế là từ bên trong) và phái nhị nguyên (cả bên trong và bên ngoài).

Theo nhận xét của chủ nghĩa duy lý khách quan phương Tây thì mọi mô hình hiện đại có vài nguyên tắc (tham khảo và điều chỉnh theo Jack Mezirow – 2003 và B.R.Hergenhahn – 2003):

1. Thực tế tồn tại độc lập khách quan với biểu tượng tinh thần và ngôn ngữ của con người (như lòng tin, kiến thức, kinh nghiệm, lý thuyết...): Nhận thức / học tập chỉ là cách làm / cách hiểu của con người, nó là **một quá trình phản ánh dài / liên tục**, không phải chỉ diễn ra một lần; nó có thể khác với thực tế và có thể chỉ là tương đối, tiệm cận thôi. Sự phản ánh thực tại khách quan vào não người mang tính cá thể chủ quan và do đó mang tính năng động tích cực.

Con người dù được coi là

– Thụ động nhận các kích thích từ

Bên trong (S.Freud – thuyết phân tâm)

Bên ngoài (J.B. Watson / B.F. Skinner – thuyết hành vi)

– Chủ động

Quan sát/ bắt chước (A. Bandura – thuyết học tập xã hội)

Hoạt động/ trải nghiệm (J. Dewey/ A.Kolb – thuyết học qua k.nghiệm)

Tư duy, thao tác trí tuệ (J. Piaget – thuyết cấu trúc nhận thức)

Tiếp nhận, ghi nhớ, xử lý thông tin, giải quyết vấn đề (R. Atkinson & R. Shrifin – thuyết xử lý thông tin)

Đều đã hành động *trên nền tảng sẵn có của yếu tố sinh học và XH học*, nên phương pháp và kết quả nhận thức tất nhiên sẽ cá biệt và có thể khác với thực tế tồn tại.

Trong tâm lý học hiện đại vẫn tồn tại dai dẳng nỗi giằng xé Tâm – Vật (cái máy tính có thông minh, có tư duy không? Như vậy vật chất có trước hay tinh thần có trước và cái nào sinh ra cái nào? Não người có phải là một cái máy như những máy khác không? Tư duy, tinh thần có phải là sản phẩm của máy đó không?).

B.R.Hergenhahn đã điều chỉnh sự cực đoan giữa

– Phái tính cách học (hoặc Thuyết tập tính học – Konrad Lorenz, Niko Tinbergen, John Bowlby... tin vào các hành vi bản năng và bẩm sinh, do tập tính di truyền, do đặc điểm của loài, cho rằng học tập ở người cũng dựa trên cơ sở tập tính bẩm sinh của loài về sau mới được tiếp nối nhờ phát triển cảm xúc và tác động xã hội), nhấn mạnh vào vốn di truyền.

– Và phái sinh học xã hội (Edward Wilson – nhấn mạnh tương tác phức tạp giữa sinh vật và môi trường trong hình thành tính cách và hành vi).

Đặc biệt ông đã trung dung hoá kết luận thực nghiệm của Bouchard (các cặp song sinh hình thành nhân cách trên cơ sở yếu tố di truyền, yếu tố môi trường và giáo dục là không đáng kể).

2. Ngôn ngữ, lối diễn đạt, biểu tượng và giao tiếp cùng với hoạt động có ảnh hưởng lớn đến nội dung và cách nhận thức/ học tập

Giao tiếp và hoạt động là cơ chế chính của sự hình thành tâm lý. Không có các hoạt động và giao tiếp trong môi trường xã hội loài người thì không thể có tâm lý người (minh chứng qua 53 trường hợp trẻ em bị súc vật bắt và nuôi dưỡng).

Ngôn ngữ có vai trò quan trọng. Cùng một cách diễn tả, người ta sẽ hiểu khác nhau, thậm chí người ta còn mô tả khác nhau. Ngôn ngữ có vai trò quan trọng trong học tập và nhận thức, mỗi ngôn ngữ có đặc điểm riêng và cách diễn đạt phụ thuộc vào từng xã hội, bản sắc, văn hoá... Bao giờ cũng có "trò chơi ngôn ngữ" trong học tập / nhận thức. Người Anh diễn đạt không giống các ngữ hệ khác, người dân tộc khác cũng học sự kiện đó bằng tiếng Anh và những người Anh bản ngữ ở các vùng khác nhau vẫn có thể hiểu khác nhau do không cùng đặc điểm xã hội, văn hoá, bản sắc. Học tập là sử dụng sự lý giải trước đây / kinh nghiệm cũ (của một bản sắc văn hoá – xã hội nào đó) để lý giải theo cách mới, với nội dung mới (cùng hay không cùng văn hoá / bản sắc). Giao tiếp ảnh hưởng đến phương pháp và kết quả nhận thức. Tâm lý cá nhân là kinh nghiệm lịch sử và xã hội của loài người nói chung và trong từng giai đoạn, từng cộng đồng người nói riêng đã hình thành trong vốn sống và ứng xử của từng người.

3. Người học và việc học (nội dung / phương pháp học) là một khối, nó vốn thống nhất, không nên chia tách thành chủ thể và đối tượng, cũng không nên chia ra chủ thể – đối tượng và các yếu tố tác động đến chúng, vì chúng là một khối! Con người / nội môi và bối cảnh/ ngoại môi (thiên nhiên, xã hội...) đã là thống nhất, vậy nhận thức / học tập tự nhiên đã thống nhất với bản thể bên trong và môi trường bên ngoài. Như vậy tất nhiên học tập ngoài tính cách hoạt động sinh học (như nhu cầu, tâm thế, giác quan, sức khỏe...) còn là hoạt động xã hội (như ảnh hưởng chính trị, văn hoá...). Phải đặt nhận thức/ học tập trong toàn cảnh đầy đủ đó, để hỗ trợ toàn diện cho con người học tập tích cực.

4. Lòng tin / thói quen / quan niệm là định hướng bền vững, khó thay đổi trong học tập / nhận thức. Học điều mới có thể làm chúng thay đổi, nhưng cũng có thể chỉ làm chúng bền vững thêm, mặc dầu biểu hiện hành vi có thể khả quan. Sự kiên trì và khéo léo ở đây là quyết định.

5. Môi trường, điều kiện để học tập / nhận thức có vai trò quan trọng. (Quan niệm thăng bằng điều kiện, môi trường với chọn lọc cá thể nhân tài). Điều kiện tốt là:

– Thông tin chính xác, đầy đủ, không cắt xén, bóp méo, qua nhiều đường kênh, có điều kiện đối chiếu cở mở, có phản hồi tích cực;

– Phương pháp tích cực chủ động phù hợp, tạo điều kiện tham gia, cọ sát, hoạt động thử nghiệm, thực hành, sử dụng năng động nhóm, cộng đồng và xã hội; Tổ chức tư duy/ phản ánh/ phản hồi/ tự điều chỉnh... Tiểu luận, báo cáo, nghiên cứu... Có thể tóm tắt: tạo thuận lợi cho hoạt động và giao tiếp.

– Không áp đặt, không phê phán, an ninh, an toàn, bình đẳng về bản sắc/ văn hoá/ xã hội (nhất là học tập / nhận thức trong hoàn cảnh hội nhập trong môi trường đa văn hoá). Tất nhiên môi trường vật lý & vật chất vẫn quan trọng.

TỰ LƯỢNG GIÁ

Câu hỏi tự luận

1. **Lựa chọn 3 thuyết tâm lý phát triển** (theo ý định / ưu tiên cá nhân). Với mỗi thuyết, viết một bản tường trình khoảng 1000 từ (3 trang A4) với bố cục chung như sau:

- Tóm tắt nội dung của thuyết
- Các ảnh hưởng / tác động/ ứng dụng trong Giáo dục / Giáo dục Y học
- Bình luận về ưu nhược điểm và khả năng mở rộng ứng dụng cho môn học mà mình đang giảng dạy.

Sau khi viết xong, nên đối chiếu lại với bài học và các tài liệu tham khảo khác để tự điều chỉnh, hoặc có thể trao đổi ý kiến với giáo viên và các bạn đồng nghiệp.

Trả lời ngắn (các câu từ 2 đến 15)

2. Thuyết hành vi cho rằng điều kiện để xuất hiện hành vi là hai yếu tố:

- A.....
B

3. Phái Hành vi phương pháp luận chỉ công nhận là hành vi những biểu hiện (A)..... triệt để chấp nhận cả những phản ứng (B).....

4. Lời nói, chữ viết, ký hiệu tượng trưng thuộc hệ tín hiệu.....

5. Xã hội hoá giáo dục theo hai chiều là:

- A.....
B

6. Hai khoa học ảnh hưởng nhiều đến thuyết hành vi là:

- A.....
B

7. Theo J.Piaget, nhận thức vốn có (A)..... do bản năng/ di truyền; chúng sẽ phối hợp và điều chỉnh lẫn nhau để chuyển sang giai đoạn (B)..... cùng với sự thành thực dần của cơ thể
8. Bốn thời kỳ của cấu trúc nhận thức theo J.Piaget là:
- A.
- B.
- C. Thao tác cụ thể
- D.
9. Chu trình học qua trải nghiệm (Kolb 1986) có các bước chính là:
- A. Mô tả, phân tích các trải nghiệm
- B.
- C.
- D.
- E.
- G. Đánh giá
10. Dạy theo năng lực (CpBT) là giúp học viên hình thành đồng thời/ không tách rời ba lĩnh vực chính là:
- A.
- B.
- C.
11. Theo S.Freud, cấu trúc tâm lý gồm ba bộ phận xung đột thường xuyên là:
- A.
- B.
- C.
12. Theo S.Freud, ba địa hạt/ lĩnh vực tâm lý (không hoàn toàn trùng với ba bộ phận tâm lý) là:
- A.
- B.
- C.
13. Theo S.Freud, sự phát triển tâm lý có bốn giai đoạn và một thời kỳ, đó là:
- A. Giai đoạn.....
- B. Giai đoạn.....
- C. Giai đoạn.....
- D. Thời kỳ
- E. Giai đoạn.....

14. Mô hình khái quát của thuyết thông tin CIPP gồm bốn yếu tố là:

- A.....
- B.....
- C.....
- D.....

15. Nhiều nhà tâm lý học hiện đại cho rằng thuyết thông tin là quan niệm coi quá trình nhận thức gồm bốn giai đoạn là:

- A.....
- B.....
- C.....
- D.....

Trả lời đúng, sai các câu hỏi sau bằng cách đánh dấu X vào ô thích hợp

TT	Câu hỏi	Đúng	Sai
16.	Phản xạ không điều kiện dựa trên các đường liên hệ thần kinh có sẵn.		
17.	Nếu không tác động được vào gốc rễ (không nhìn thấy, như quan niệm, niềm tin...) thì thay đổi hành vi sẽ không bền hoặc giả tạo.		
18.	Trong thời kỳ thao tác cụ thể (7–11 tuổi), trẻ có thể khái quát hoá và trừu tượng hoá cao được.		
19.	Quan niệm giáo viên là “người tạo thuận lợi” nghĩa là người cung cấp thông tin đầy đủ và chỉ dẫn chặt chẽ để học viên học tập dễ dàng.		
20.	Học tập trên cơ sở vấn đề là học các vấn đề chọn lọc của từng môn học.		
21.	Theo S.Freud có một động cơ vô thức/ những cảm giác /cảm xúc phi logic từ bên trong bị dồn nén /ức chế nhưng luôn ám ảnh con người, đòi hỏi phải được giải toả thoả mãn.		
22.	Theo S.Freud, trong học tập – phát triển thường có rối nhiễu / khủng hoảng, nhà giáo dục nên chờ cho việc này trôi qua.		
23.	Phản hồi nội sinh do giáo viên và bạn học cung cấp cho học viên, nhằm cải thiện quá trình học.		
24.	Tác dụng chính của phản hồi ngoại sinh đối với giáo viên là giúp điều chỉnh quá trình giảng dạy.		

Bài 14

SỬ DỤNG CÁC KỸ NĂNG GIAO TIẾP TRONG DẠY HỌC

MỤC TIÊU

1. Kể vài phương pháp / phương tiện giao tiếp thường áp dụng.
2. Mô tả vai trò, tác động và cách sử dụng lời nói trong dạy học.
3. Mô tả vai trò, tác động và cách sử dụng ngôn ngữ không lời trong dạy học.
4. Luyện tập sử dụng tám kỹ năng giao tiếp và làm được các bài tập trong bài.

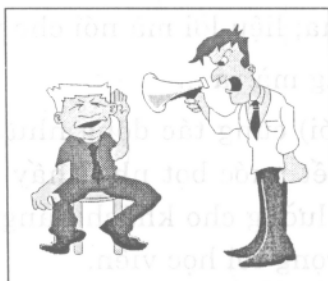
Giao tiếp là sự tiếp xúc giữa người với người để nhận thức, trao đổi thông tin, cảm xúc và tác động tới nhau. Giao tiếp cùng với hoạt động là cơ chế hình thành tâm lý, trong đó có kiến thức, kỹ năng, thái độ. Như vậy giao tiếp có vai trò rất quan trọng trong giáo dục và dạy học.

Giao tiếp phản ánh quan hệ xã hội – lịch sử và bản sắc/nhân cách của cả thầy và trò, cần được quan tâm sử dụng đúng đắn.

Các kỹ năng giao tiếp được coi là các kỹ năng hỗ trợ có vai trò quan trọng trong dạy và học. Giao tiếp không tốt có thể dẫn tới khó hiểu, hiểu lầm, rối nhiễu thông tin và cảm xúc, giảm hiệu quả của cả thầy và trò.

Ba điều cần quan tâm khi giao tiếp trong dạy học là

- Giảm thiểu giao tiếp một chiều (kiểu độc thoại dài, thầy giảng trò ghi) và áp đặt bản sắc văn hoá giao tiếp cho những người thuộc văn hoá khác.
- Tăng cường giao tiếp hai chiều và nhiều chiều.
- Tạo ra nhiều phản hồi (nội sinh và ngoại sinh) để hỗ trợ cho học viên và giáo viên trong quá trình dạy và học.

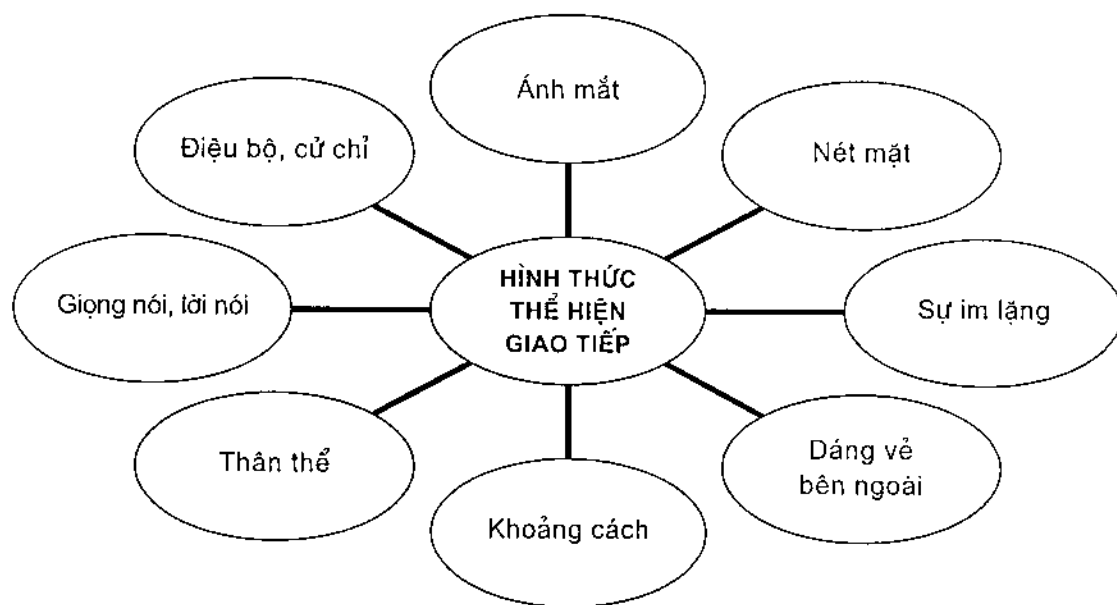


Giảm giao tiếp một chiều trong dạy học

Các phương pháp/ công cụ giao tiếp thường dùng

Có hai nhóm chính: vật chất / tín hiệu và ngôn ngữ (có người chia ra: giao tiếp bằng lời và không lời)

- Giọng nói, cách nói (cường độ, tốc độ, ngữ điệu, âm sắc ...)
- Sự im lặng – Khoảng cách
- Động tác, cử chỉ, điệu bộ
- Ánh mắt
- Nét mặt
- Các vật liệu / tín hiệu tượng trưng (quần áo, tiền bạc, tặng hoa hồng, vỗ tay, ra hiệu ...)
- Lời nói và chữ viết
- Trong đó lời nói chỉ chiếm chừng 30%, còn lại đều là giao tiếp không lời, với vai trò và tác động rất lớn mà các bên không dễ nhận ra và không biết sử dụng



1. GIAO TIẾP BẰNG LỜI NÓI (VERBAL COMMUNICATION)

- **Vai trò:** lời nói không mất tiền mua; liệu lời mà nói cho vừa lòng nhau
- Bệnh từ miệng mà vào, vạ từ miệng mà ra ...
- **Tác động:** tín hiệu thứ hai (lời nói) cũng tác động như tín hiệu thứ nhất (TD: nói “quả mơ” cũng gây hiệu quả tiết nước bọt như thấy quả mơ thật). Lời nói của CBYT có thể gây hậu quả khôn lường cho khách hàng / người bệnh! Lời nói của giáo viên có tác động rất quan trọng tới học viên.

- Sử dụng lời nói và cách nói trong dạy học

Lựa chọn lời nói cho phù hợp với: hoàn cảnh, địa điểm, thời gian; văn hoá, tâm sự, tuổi, giới, tôn giáo, phong tục... của học viên / người đối thoại (Thí dụ: Chọn từ ngữ dân già khi nói chuyện với người học vấn thấp, tế nhị với phụ nữ và vị thành niên...).

Chọn lọc, chính xác, tránh gây hiểu lầm. Chú ý cách xưng hô. Gọi học viên bằng tên, tránh gọi bằng các đặc điểm...

Dùng câu đơn giản, ngắn gọn. Ngắt câu rõ ràng. Tránh câu dài, phức tạp. Tránh nói dài/ độc thoại một chiều.

Diễn cảm, thay đổi ngữ điệu, tốc độ, cường độ, tránh nói đều đều dễ gây ức chế. Nói to, đủ cho mọi người nghe rõ (tránh dùng micro khi có thể). Giọng "nói chuyện bình thường" gây thiện cảm hơn giọng "rao giảng cao đạo hàn lâm"

Kết hợp với chữ viết (viết to, rõ, ít bằng chữ in hoa). Dùng màu, gạch chân, đánh dấu để nhấn mạnh.

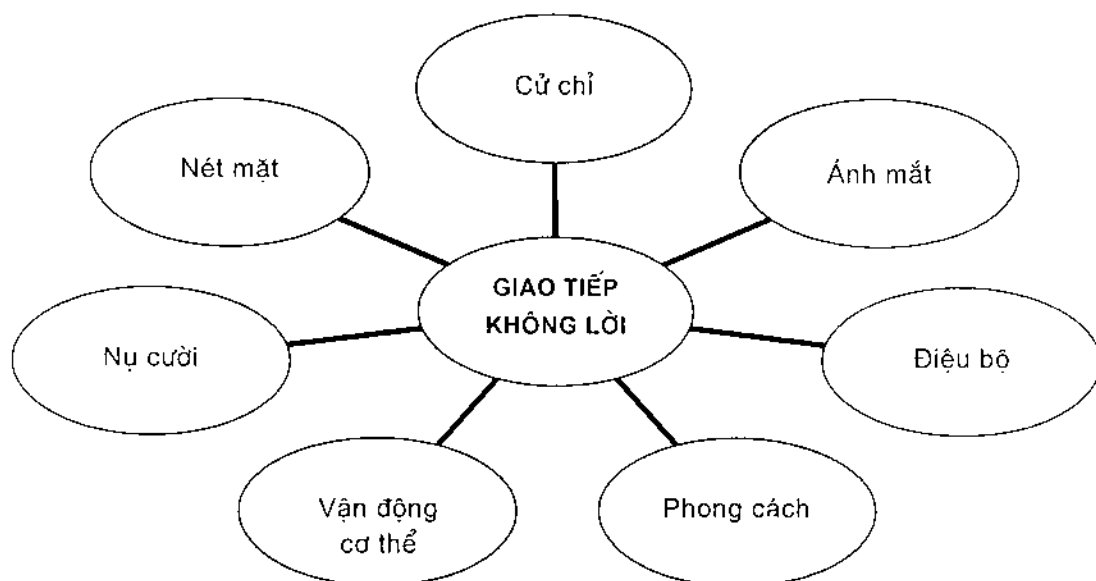
Kết hợp với di chuyển và điệu bộ / cử chỉ hợp lý

Có thể cực đoan, nghịch lý, cường điệu, hài hước để dễ nhớ

Tránh: nói ngọng, nói lắp, dùng phương ngữ không phổ thông, lặp lại vài từ cố định (Hiểu không? Rõ chưa?...).

Chuyển ý tự nhiên, lô gic, mạch lạc

2. GIAO TIẾP KHÔNG LỜI (NON-VERBAL COMMUNICATION)



– Tác dụng cũng lớn như dùng lời, có thể còn "thực" hơn (HV tin vào cái nhìn thấy hơn là cái nghe thấy. Gương mẫu là mệnh lệnh không lời.)

– Có thể tác dụng trái ngược với lời nói (TD: GV động viên HV cố gắng, tích cực nhưng lại ngập và tỏ ra uể oải...)

– Sử dụng ngôn ngữ không lời trong dạy học:

Chú trọng ấn tượng đầu tiên: thí dụ: ấn tượng tốt ban đầu có thể do: nét mặt tươi tỉnh, trang phục tề chỉnh, tác phong đúng mực... ấn tượng đầu tiên có thể kéo dài và lan rộng.

Giữ liên lạc bằng mắt, tránh quay lưng, luôn quan sát cả lớp và có đáp ứng phù hợp (Chú ý khi viết bảng, khi dùng Overhead và powerpoint, khi sử dụng mô hình / tranh vẽ / thiết bị...).

Di chuyển hợp lý (không đứng một chỗ mà chọn chỗ đứng phù hợp; không đi lại rối loạn; nên đi về phía có vấn đề), ngồi cùng HV...

Kết hợp với các cử chỉ, động tác có ý nghĩa để hỗ trợ cho lời nói; tránh những điệu bộ lơ đãng hoặc gây mất tập trung (tung viên phấn, lắc chìa khoá ...)

Tránh ngồi ở bàn kiểu chủ tọa, không luôn đứng trên bục cao vì sẽ tạo ra sự xa cách. Khuyến khích HV ngồi/ nói để tự do, không cần gờ tay. Nếu dùng micro thì mọi người đều nên có micro.

Không nhìn vào sách để nói, có thể giúp trí nhớ bằng cách thỉnh thoảng xem tờ giấy nhỏ có ghi tóm tắt; không xem đồng hồ.

☛ **Bài tập 1:** Kết hợp ngôn ngữ có lời và không lời khi đọc các từ: hoa hồng, tên khủng bố, phải trung thực... để thể hiện một trong "thất tình": Hỉ (vui); Nộ (giận); Ai (buồn), Lạc (sung sướng); Ái (yêu); Ố (ghen ghét); Dục (ham muốn).

☛ **Bài tập 2:** Biểu hiện sự trái ngược (có thể gây phản tác dụng) của ngôn ngữ có và không lời khi nói các lời khuyên như: – Em nên tỏ ra vui vẻ, phấn khởi! – Bạn hãy tích cực, cố gắng lên! – Tôi rất tôn trọng bạn! – Mọi người đều yêu mến bạn!...

3. YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN GIAO TIẾP THẤY – TRÒ

– Đặc điểm của cả hai bên: nhân cách/ tính nết / niềm tin, trình độ, vị thế... của các bên giao tiếp. Nói chung, uy tín/ sự tin cậy và phong cách tôn trọng/ gần gũi/ cởi mở... sẽ có tác dụng tốt. Tránh kiểu thành kiến, xa cách, thờ ơ, thiếu trung thực...

– Môi trường, điều kiện: thời gian, địa điểm, bối cảnh, sự kín đáo, không khí tâm lý, dư luận, phương tiện hỗ trợ... đều cần phải quan tâm.

4. SỬ DỤNG MỘT SỐ KỸ NĂNG GIAO TIẾP TRONG DẠY HỌC:

4.1. Đồng cảm/thấu hiểu

- Rất quan trọng, nếu không có sẽ khó duy trì sự giao tiếp hiệu quả
- Biểu hiện bằng gật đầu, ánh mắt/ nụ cười, lắng nghe, nhắc lại, không phê phán/ tranh cãi...
- Tỏ ra “đồng đẳng”, “bình đẳng”, “cùng phe” (HV ta... đàn bà chúng mình...; dân mình...; cánh ta...)

4.2. Lắng nghe tích cực

Là lắng nghe người khác với sự thông hiểu, cảm thông và hứng thú, nghe có suy nghĩ để hiểu cả những điều đằng sau ngôn ngữ.

- Giao tiếp qua ánh mắt với người đối thoại, không nhìn lơ đãng
- Nét mặt, cử chỉ tỏ ra quan tâm (chăm chú, nghiêng người)
- Khuyến khích (bạn cứ nói tiếp đi, tôi sẵn sàng nghe...), nói để, nhắc lại.
- Đặt câu hỏi, hỏi lại, làm rõ, tóm tắt thăm dò (paraphrasing: ý bạn là...; tôi hiểu rằng...; bạn vừa nói ...)
- Cố gắng hiểu sâu, suy nghĩ về những điều ẩn chứa trong lời nói, cách nói và những thông điệp ẩn sau những cử chỉ, hành vi... Tìm ý nghĩa thực, xu hướng, phát hiện những mâu thuẫn, lưỡng lự, che giấu, uẩn khúc...
- Không kết luận vô đoán, định kiến, phê phán, xâm phạm văn hoá...

Những điều nên làm và không nên làm khi lắng nghe

Nên	Không nên
Tập trung nghe những điều người ta đang nói.	Làm việc khác (viết, đọc, khâu, đan...).
Để người nói bộc bạch bản thân họ.	Nói hộ khi người ta nói chưa hết câu.
Để người nói kiểm soát cuộc trò chuyện.	Ngắt lời ; hỏi những câu làm thay đổi chủ đề, thúc giục.
Chấp nhận ý kiến của người nói.	Bác bỏ, phê bình, đánh giá.
Chú ý đến cử chỉ, điệu bộ và thái độ cư xử của người nói.	Nhìn đi chỗ khác hoặc tỏ ra trạng thái cảm xúc của người đang nói.
Tránh không để bộc lộ những cảm xúc tiêu cực của mình.	Tức giận, bảo thủ, sốt ruột, buồn chán.

4.3. Sử dụng các loại câu hỏi

Bao giờ cũng hỏi chung cả lớp, cho thời gian suy nghĩ rồi mới chọn người trả lời

- Câu hỏi đóng: để trả lời “có” – “không”, “đúng – sai” hoặc một dữ liệu cụ

thể. Thường kiểm tra trí nhớ mà không phải trí tuệ hoặc sự suy nghĩ. Hỏi liên tiếp nhiều câu hỏi đóng có thể gây cảm giác “hỏi cung”

– Câu hỏi mở: để chia sẻ thông tin hoặc quan điểm, cách suy nghĩ, cách giải quyết. Hai câu hỏi điển hình: Thế nào? và Tại sao? Câu hỏi liên hệ thực tế giúp cho nội dung học trở nên gần gũi và thiết thực.

Thí dụ:

Câu hỏi đóng	Câu hỏi mở
Bạn có giải quyết được vấn đề hết thuốc dự trữ không?	Vấn đề dự trữ thuốc đã được giải quyết thế nào ở chỗ bạn?
Gần đây ở chỗ các bạn có vấn đề này không?	Gần đây ở chỗ các bạn vấn đề này diễn ra thế nào?
Phác đồ điều trị đó đúng hay sai?	Vì sao bạn đồng ý với phác đồ điều trị đó?

4.4. Quan sát

– GV quan sát gì? (bối cảnh chung, tinh thần – thái độ HV và khách hàng/ người bệnh, mối quan hệ, điều cản trở...)

– Quan sát thế nào? (nhận xét và suy nghĩ về ý nghĩa của các biểu hiện, đi đến gần nơi có vấn đề, nhìn và nghe cho rõ...)

– Đáp ứng sau quan sát: (điều chỉnh nội dung / phương pháp; trả lời/ giải thích; giải đáp thắc mắc; nhận khuyết điểm; sửa lại các mối quan hệ: an ủi, trấn an, giải toả ức chế...)

4.5. Động viên, khuyến khích

Giáo viên phải động viên khuyến khích, khen ngợi khi học viên làm/ nói điều tốt. Lưu ý rằng động viên khuyến khích quá mức sẽ làm giảm sự nỗ lực của HV.

Cách khuyến khích (nói: tốt lắm, đúng rồi, hoan hô; cử chỉ phấn khởi, vỗ tay... Cho điểm cao; Trao phần thưởng nhỏ; bình bầu / xếp loại xuất sắc...).

Thí dụ về cách động viên khuyến khích khi giao tiếp (để người nói đỡ ngán ngại, lưỡng lự) và khi muốn khen ngợi:

Bằng lời nói	Không bằng lời nói
Tôi hiểu.	Gật đầu.
Bạn nói tiếp đi.	Nghiêng người, chăm chú, thể hiện muốn nghe tiếp.
Bạn nói rất đúng.	Nhìn vào mắt người nói tỏ sự thông cảm.
Khá lắm, tiếp tục đi.	Chăm chú lắng nghe, như giục giã.
Ta hãy hoan nghênh bạn...	Vỗ tay.

4.6. Phản hồi

– **Cho phản hồi:** nên sớm nhưng đúng lúc, đúng chỗ.

Vì lợi ích của người nhận, không nhằm thoả mãn ý định của người cho.

Phản hồi cái dữ kiện/ cái biểu hiện ra/ cái quan sát thấy mà không phải cái suy diễn / cái nghĩ ra; Tập trung vào sự việc mà không chỉ trích con người; Không suy rộng về nguyên nhân/ động cơ/ tầm quan trọng... Không nên phán xét, xâm phạm văn hoá, phong tục...

Có thể bằng lời/ không lời (chú ý phản tác dụng của ngôn ngữ không lời).

Hỏi lại, trao đổi để chắc chắn rằng người nhận đã hiểu rõ/ đúng

Lưu ý tính khả thi, tính thực tế (chọn lọc / không quá nhiều; trong khả năng của cá nhân...).

Cần biết rằng khi phản hồi nếu động viên khuyến khích nhiều thì sẽ làm giảm tính thử thách và yêu cầu cao. Làm ngược lại thì kết quả cũng ngược lại.

– Nhận phản hồi

Nên nghe, nên cảm ơn, nên hỏi lại điều chưa rõ

Không nên bảo chữa, thanh minh, phản ứng gay gắt

– Trình tự phản hồi

Khen ngợi trước

Gợi ý tự đánh giá, nhận xét công việc đã làm (cả ưu và nhược điểm).

Nên gợi các câu hỏi “nếu lần sau làm lại anh/chị sẽ làm như thế nào?” “điều anh/chị thấy khó khăn nhất là gì?”.

Tranh thủ bình luận của nhóm, phản hồi đồng đẳng.

Thảo luận, hướng dẫn lại trên hình vẽ, mô hình, bảng kiểm... cho đến khi họ thật sự hiểu biết và làm được.

4.7. Trình bày /diễn giải/ làm rõ

– Giống như cách sử dụng lời nói và cách nói (xem đoạn trên)

Trong dạy học không nên nói dài một chiều; nên kết hợp với các phương tiện minh hoạ và các phương pháp tích cực hoá khác.

Diễn giải là *nhắc lại* những gì người nói đã trình bày nhưng theo một cách diễn đạt khác nhằm biểu hiện sự chú ý và khuyến khích người nói: “Bạn muốn nói rằng...”. Nếu ngắt lời nhiều để “diễn giải” sẽ gây phản tác dụng. *Chỉ nên dùng kỹ năng diễn giải khi thấy người nói ngập ngừng, e ngại không muốn nói tiếp.*

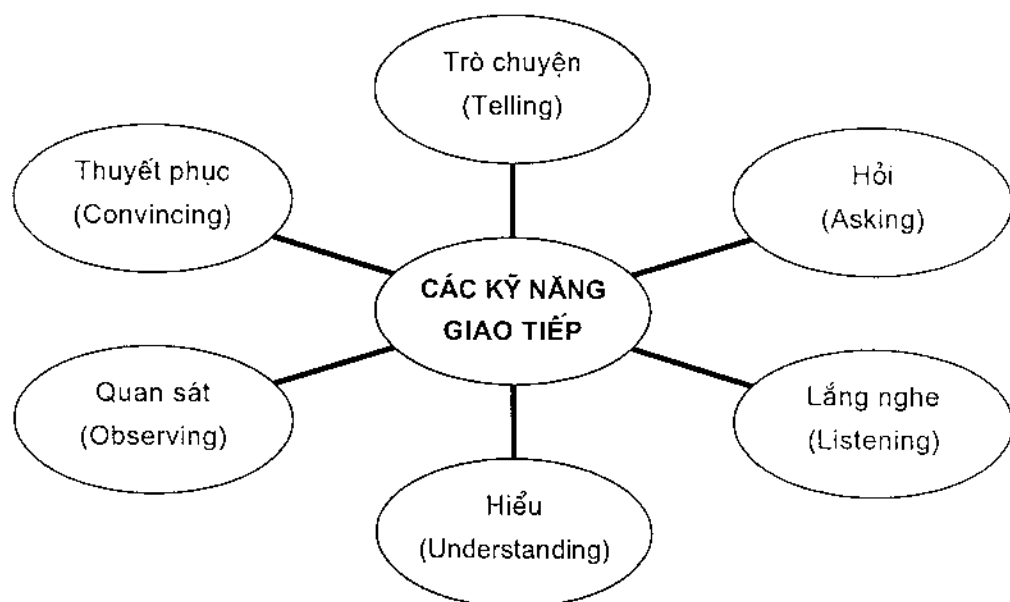
Làm rõ là *đặt câu hỏi* nhằm hiểu rõ hơn, xem người nói định nói gì. Nên dùng các câu mở đầu như “Có phải ý bạn là...”, “Có phải bạn đang định nói là...”.

4.8. Trình diễn/ hướng dẫn thủ thuật/ cách làm

Với thủ thuật mới/ học từ đầu: (theo phương pháp dạy học dựa trên năng lực – cặp đôi, nói và làm).

- Giới thiệu thủ thuật / việc làm – Bảo đảm mọi người nhìn/ nghe rõ.
- Treo bảng kiểm lớn Ao – Đọc từng bước và làm mẫu (lần đầu bình thường, lần sau chậm và giải thích rõ ràng – Không làm liên tục mà **cắt rời, riêng biệt từng thao tác**). Nên di chuyển con trỏ đến đúng chỗ.
- Phát bảng kiểm nhỏ A4 – Chia nhóm, địa điểm, dụng cụ... yêu cầu học viên thực tập lần lượt **từng đôi**: một người làm, một người đọc / theo dõi / phản hồi theo bảng kiểm. Sau đó sẽ đổi vai.
- Giáo viên đi lại giữa các nhóm để hướng dẫn thường xuyên/ cầm tay chỉ việc-coaching. Nhắc nhở chủ động tự điều chỉnh theo BK.
- Lượng giá: có thể cho một học viên làm một vài bước quan trọng, người khác phản hồi/ nhận xét theo BK.
- Tập hợp lớp, nhấn mạnh các điểm cần chú ý – Cần lưu ý kết hợp dạy thái độ, dạy kiến thức tối thiểu và dạy phát triển kỹ năng trí tuệ trong khi dạy kỹ năng / thủ thuật (Sử dụng Đóng vai và Bài tập trí tuệ theo kiểu Mô phỏng lâm sàng- tham khảo thêm Phụ lục Dạy học và lượng giá kỹ năng theo phương pháp dựa trên năng lực). Dành ít phút để tự suy nghĩ và ghi chép.

Với một thủ thuật cũ có thể hướng dẫn theo bốn bước: tôi làm, bạn quan sát – Tôi làm bạn phụ – Bạn làm, tôi phụ – Bạn làm, tôi quan sát.



☛ **Bài tập 3:** Chia nhóm và đóng vai để luyện tập tám kỹ năng trên, theo những tình huống do HV tự chọn. Mọi người sử dụng các kỹ năng giao tiếp để tương tác với nhau. Có thể:

Một người làm giáo viên đang giảng một đoạn ngắn, những người khác đóng vai HV và người quan sát. Mọi người đều sử dụng các kỹ năng đã học để giao tiếp với nhau và nhận xét lẫn nhau (Nếu luyện tập một mình, có thể tập trước gương và ghi âm hoặc ghi hình, sau đó xem lại và tự điều chỉnh)

Hoặc một người đang nói chuyện với một nhóm dân chúng/ người bệnh về một chủ đề sức khỏe.

Hoặc một người đóng vai tư vấn cho một phụ nữ/ vị thành niên về vấn đề của họ.

Hoặc từng đôi luyện tập một thủ thuật /việc làm. Phản hồi bằng BK.

HV có thể nghĩ ra các tình huống khác.

Cử một vài nhóm trình diễn chung trước lớp. Bình luận, nhận xét, nói lên những điều học được.

☛ **Bài tập 4:** Một người đóng vai giáo viên để hướng dẫn mọi người vẽ 5 ô vuông theo mẫu định sẵn. Chỉ thông tin một chiều, không được hỏi, không có phản hồi. Bảo mọi người trình bày kết quả trên bảng.

Làm lại, nhưng cho hỏi và có phản hồi. Công bố hình đáp án. So sánh kết quả và rút ra kết luận.

TỰ LƯỢNG GIÁ

Trả lời ngắn các câu từ 1 đến 3

1. Ba điều cần quan tâm khi giao tiếp trong dạy học là:

- A.
- B.
- C.

2. Hai nhóm yếu tố ảnh hưởng đến giao tiếp của giáo viên và học viên:

- A.
- B.

3. Kể tên tám kỹ năng giao tiếp thường được sử dụng

Trả lời đúng, sai các câu hỏi sau bằng cách đánh dấu X vào ô thích hợp

TT	Câu hỏi	Đúng	Sai
4.	Đặc điểm của cách trình diễn tích cực là: làm mẫu cất rồi từng bước (không liên tục) và luyện tập từng đôi nói và làm.		
5.	Câu hỏi mở thường yêu cầu chia sẻ thông tin và cách suy nghĩ.		
6.	Ngôn ngữ không lời thường đồng hướng và hỗ trợ cho lời nói.		
7	Nên phản hồi những điều ta cảm thấy ấn dấu sau những biểu hiện còn chưa rõ ràng để cảnh báo sớm cho người nghe.		

8. Làm bốn bài tập trong bài và suy nghĩ về ý nghĩa của từng bài tập

Bài 15

VIỆC HỌC TẬP CỦA NGƯỜI LỚN

MỤC TIÊU

1. Xác định phong cách học tập của bản thân mình.
2. So sánh cách học tập của người lớn và trẻ em.
3. Nêu lên các đặc điểm học tập của người lớn và cách áp dụng trong dạy học cho họ.

1. CÁC PHONG CÁCH HỌC TẬP KHÁC NHAU

Trong khi học, các cá nhân thường sử dụng các cách học tập khác nhau, tùy theo kinh nghiệm, thói quen, trình độ và cả đặc điểm tâm lý – thể chất của họ. Phát hiện cách học có thể giúp học viên hiểu rõ hơn về mình, hoàn thiện cách học để học tốt hơn và cũng giúp giáo viên điều chỉnh cách dạy đa dạng/phong phú cho phù hợp với nhiều học viên.

Sau đây là hai cách giúp bạn tìm hiểu phong cách học tập của bản thân

☛ **Bài tập:** Hãy làm bài tập theo hai cách sau:

Cách 1: Bảng 1 sau đây sẽ giúp bạn tìm hiểu cách bạn sử dụng cơ quan thụ cảm của bản thân khi học tập:

Hướng dẫn: chọn ô thích hợp tương ứng với mỗi nhận định. Sử dụng cách cho điểm ở cuối bảng hỏi để xác định cách học tập của bạn

	Đặc điểm của tôi	Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Hiếm hoặc không bao giờ
1	Tôi sẽ nhớ được thông tin tốt hơn nếu tôi viết ra			
2	Nhìn vào một người nào đó giúp tôi tập trung tư tưởng hơn			
3	Tôi cần một nơi yên tĩnh để làm việc			
4	Khi tôi làm bài kiểm tra, tôi có thể tưởng tượng ra toàn bộ cuốn sách giáo khoa trong đầu			
5	Tôi cần viết ra các thông tin, chứ không phải chỉ là tiếp thu qua nghe			

	Đặc điểm của tôi	Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Hiếm hoặc không bao giờ
6	Những tiếng nhạc hoặc tiếng động làm cho tôi mất tập trung vào công việc đang làm			
7	Tôi vẽ nguệch ngoạc và vẽ tranh vào phần lề của vở ghi.			
8	Tôi gặp khó khăn trong việc hiểu các bài giảng			
9	Tôi phản ứng rất mạnh đối với màu sắc			
10	Tôi thích được nhìn thấy thông tin viết trên bảng, viết trên giấy trong (máy chiếu)			
11	Giấy tờ và vở ghi chép của tôi luôn trong tình trạng lộn xộn, bừa bộn			
12	Khi tôi đọc, tôi thường dùng ngón tay hoặc bút chì để dõng theo dòng đang đọc			
13	Tôi không làm theo những hướng dẫn đã ghi trong tài liệu.			
14	Tôi thường nhớ những gì tôi đã nghe thấy			
15	Tôi thường gặp khó khăn khi viết các bài viết dài			
16	Tôi thích nghe và học hơn là đọc và học.			
17	Tôi không hiểu rõ ngôn ngữ không lời (cử chỉ, biểu hiện, ...) của người khác			
18	Tôi gặp khó khăn khi đọc những trang tài liệu in chữ nhỏ hoặc chất lượng in ấn kém			
19	Mắt tôi rất nhanh mỏi mặc dù thị lực của tôi còn tốt			
20	Tôi cần những lời giải thích và ghi chú cho phần đồ thị, bản đồ, sơ đồ và bảng biểu			
21	Tôi bắt đầu suy nghĩ trước khi đọc hướng dẫn			
22	Tôi không thích ngồi một chỗ trong thời gian dài			
23	Tôi thích quan sát xem người ta làm việc gì đó như thế nào và sau đó tự làm việc đó			
24	Tôi áp dụng phương pháp "thử và sai" để giải quyết vấn đề			
25	Tôi thích đọc sách trong khi tập thể dục			
26	Tôi thường nghỉ giải lao trong khi học			
27	Tôi thấy rất khó làm theo từng bước các hướng dẫn			
28	Tôi thường dùng bàn tay khi muốn diễn tả điều gì			
29	Tôi phải viết lại hoặc đánh máy những ghi chép trên lớp mới có thể nhớ nội dung bài			
30	Tôi thích làm việc bằng tay.			

Cho điểm

Cho điểm những câu trả lời của bạn như sau:

Thường xuyên = 3 điểm

Thỉnh thoảng = 2 điểm

Hiếm hoặc không bao giờ = 1 điểm

Chấm điểm cho mỗi cột theo các nhóm câu hỏi:

Câu hỏi 1–10: đạt _____ điểm

(Người học bằng trực quan/ thị giác)

Câu hỏi 11–20: đạt _____ điểm

(Người học qua nghe/thính giác)

Câu hỏi 21–30 đạt _____ điểm

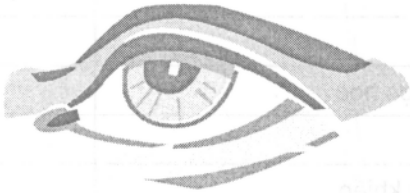
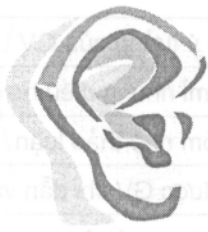
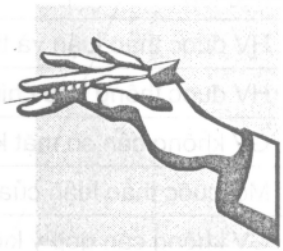
(Người học bằng xúc giác/ vận động)

Nếu có một phần đạt 21 điểm trở lên chứng tỏ bạn mạnh trong cách học đó và đó là cách học mà bạn ưa thích.

☛ Giáo viên nên làm gì để hỗ trợ và tạo thuận lợi cho từng loại học viên này? Nên làm gì để phù hợp với nhiều học viên?

(Trích bảng liệt kê các hình thức học tập – Trung tâm Giáo dục Cộng đồng Middlesex)

Các cách học tập

		
Học bằng thị giác – nhìn/quan sát (65%)	Học bằng thính giác – nghe (30%)	Học bằng thực hành cụ thể – cầm tay chỉ việc (5%)

Cách 2: Bảng 2 sẽ giúp bạn xác định kiểu học tập của bạn:

Đánh dấu ✓ vào điều bạn đồng ý. Điều nào bạn không đồng ý thì bỏ trống. Nên xem xét tất cả các điều trong bảng. Sau đó chọn và khoanh tròn vào 10 điều đồng ý mà bạn cho là quan trọng nhất (chỉ 10 điều thôi)

TT	Tôi thích / tôi muốn	Đồng ý
1	GV trình bày /thuyết trình mọi tài liệu liên quan	
2	GV tham gia vào bài tập thực hành với HV	
3	GV xây dựng/ tổ chức mọi hoạt động của lớp học	
4	HV phản hồi cho nhau mà không / ít có ý kiến GV	
5	GV &HV chia sẻ trách nhiệm/ cùng thực hiện nội dung bài học	
6	HV tự chọn / tự học các nội dung họ quan tâm, giảm thuyết trình/ chỉ dẫn của GV	
7	Vai trò của GV là tổ chức/ hướng dẫn/ giám sát cho HV làm việc, hỗ trợ nhau để đạt mục tiêu	
8	GV quyết định Kế hoạch học tập và tổ chức thực hiện cụ thể	
9	HV được khuyến khích sử dụng các phương pháp học tập riêng, ngay cả khi làm đảo lộn kế hoạch chung	
10	GV chọn tài liệu học tập cho lớp học	
11	GV không bác bỏ ý kiến HV, kể cả khi không đồng ý	
12	HV cùng chịu trách nhiệm với GV để thay đổi lớp học cho phù hợp với nhu cầu của HV	
13	GV sẵn sàng làm việc về những nội dung mà họ không biết rõ bằng HV	
14	GV chủ yếu để HV nhận xét về thành công của lớp học	
15	GV chấp thuận sử dụng những nhận xét và nhu cầu của HV để điều chỉnh nội dung & phương pháp dạy học	
16	HV tham gia tự LG trong toàn bộ quá trình học	
17	HV tham gia xác định thời gian cần thiết để học một chủ đề	
18	Phần lớn thời gian học tập là để nghe GV trình bày và hướng dẫn các nội dung học tập	
19	HV được thảo luận và thử nghiệm ý tưởng của GV	
20	HV được thông báo chính xác/ tỷ mỉ những điều họ sẽ được học	
21	GV không cần có mặt khi các nhóm nhỏ thảo luận	
22	Mọi cuộc thảo luận của HV phải được GV chỉ dẫn và điều khiển	
23	GV không cần góp ý kiến nếu HV tự quyết được	
24	GV chịu trách nhiệm cho toàn bộ quá trình học t ập	
25	HV được đề nghị giúp đỡ để xây dựng lớp đào tạo	
26	HV dựa vào kiến thức đã học được và các gợi ý từ GV để tìm ra câu trả lời và giải quyết vấn đề	
27	GV đánh giá sự thành công của lớp học	
28	HV xác định chủ đề và cách học, cách lượng giá, GV hợp tác và hỗ trợ	
29	HV cùng GV chọn lựa mục tiêu và tham gia tổ chức thực hiện các hoạt động học tập	
30	HV quyết định tiếp tục hay điều chỉnh lớp học	

Hướng dẫn xếp loại: điền các chữ cái sau vào bên cạnh mỗi con số trong bảng:

1A	11B	21C
2B	12B	22A
3A	13C	23C
4C	14C	24A
5B	15B	25B
6C	16C	26A
7B	17C	27A
8A	18A	28B
9C	19B	29B
10A	20A	30C

Hãy nhìn vào 10 con số mà bạn đã khoanh tròn:

Có bao nhiêu chữ A?

Có bao nhiêu chữ B?

Có bao nhiêu chữ C?

- **Nếu số chữ A nhiều nhất:** bạn thuộc về kiểu học phụ thuộc/ ít chủ động, mức chủ động chưa cao. Kiểu học này thường xuất hiện:

Khi học viên chưa có nhiều thông tin về lớp học, chưa chuẩn bị kỹ cả về nội dung học và kỹ năng học tích cực, trình độ ban đầu thấp, còn có tâm lý e ngại hoặc ỷ lại vào giáo viên. Học viên có nhu cầu được cung cấp thông tin mới, muốn được nghe giảng bài, được chỉ dẫn tỷ mỉ về cách học và cần có hướng dẫn thường xuyên của GV. Lúc đầu GV còn phải thuyết trình và chỉ dẫn nhiều, nhưng phải nhanh chóng chuyển sang cách làm việc chủ động hơn. Học viên cần được hỗ trợ để khắc phục các nhược điểm trên và chuyển sang kiểu học tích cực hơn.

Khi giáo viên chưa quen với nội dung dạy học, chưa thạo cách dạy tích cực và chưa tin vào khả năng học chủ động tích cực của học viên. Học viên chưa quen với cách học tích cực chủ động. Giáo viên phải chuyển dần sang sử dụng các phương pháp tích cực, giảm dần thuyết trình và kích thích/ lôi cuốn học viên tham gia vào các hoạt động tích cực do mình tổ chức, tôn trọng các sáng kiến trong học tập của học viên.

– **Nếu số chữ B nhiều nhất:** bạn thuộc kiểu học Hợp tác (phối hợp nỗ lực của cá nhân với sự hỗ trợ của tập thể và của giáo viên).

– **Kiểu học này thường xuất hiện khi**

Học viên đã có một số thông tin/ kiến thức về lớp học, đã có ít nhiều kỹ năng học tích cực và tin ở sự năng động của nhóm và sự hỗ trợ của giáo viên. Học viên cần được tham gia và tổ chức các hoạt động của lớp học, thảo luận/ chia sẻ kinh nghiệm cho nhau và tham gia phản hồi / tự lượng giá.

Khi giáo viên có kiến thức và kỹ năng về dạy học cho người lớn và dạy học tích cực, có kinh nghiệm tổ chức các hoạt động học tập. Học viên đã có nguyện vọng và phương pháp học tích cực chủ động. GV cần trao quyền cho HV nhiều hơn, động viên sự năng động của lớp và dành thêm nhiều thời gian cho tự suy xét, phản hồi & lượng giá.

– **Nếu số chữ C nhiều nhất:** bạn thuộc kiểu học độc lập (muốn được ưu tiên cho tự định hướng/ tự chọn cả về nội dung, phương pháp và lượng giá). Kiểu học này được coi là tối ưu, nhất là ở các bậc học cao. Tuy vậy, vẫn cần kết hợp chặt chẽ với sự năng động nhóm, tôn trọng và tận dụng các hoạt động học tập của tập thể và tranh thủ sự hỗ trợ hiệu quả của giáo viên, đặc biệt trong lựa chọn tư liệu, định hướng và đánh giá.

2. SO SÁNH PHÂN BIỆT CÁCH HỌC CỦA TRẺ EM VỚI CÁCH HỌC CỦA NGƯỜI LỚN

☛ **Bài tập:** Hãy suy nghĩ và điền vào bảng sau (có thể trao đổi ý kiến với các bạn học)

Đặc điểm học tập	Trẻ em	Người lớn	Áp dụng khi dạy NL
AI định hướng			
Vốn/ Kinh nghiệm có quan trọng không			
Ba lợi ích/ lý do học, sự áp dụng, sát nh.vụ			
Động cơ trong/ ngoài			
Môi trường thoải mái, không phê phán			
Bảo thủ, khó thay đổi			
Thời gian học			
Phương pháp học			

3. SÁU LUẬN ĐIỂM CỦA KNOWLES VỀ SỰ HỌC TẬP CỦA NGƯỜI LỚN (NL) – 1960

1. Phải biết lý do: NL có nhu cầu phải biết *lý do* họ cần học một nội dung nào đó. Nếu không biết rõ, họ sẽ không chú ý học tập
2. Tự định hướng: NL muốn và có thể *tự định hướng* học tập
3. Vốn tri thức lớn: NL có *vốn* tri thức và kinh nghiệm lớn
4. Học cái áp dụng được: NL chỉ sẵn sàng học nếu có thể *áp dụng*
5. Học cái liên quan nhiệm vụ: NL học những điều liên quan với *nhiệm vụ* của họ. Nếu ngoài nhiệm vụ, họ không muốn học
6. Động cơ trong và ngoài: NL có cả *động cơ* bên trong và bên ngoài

☞ **Câu hỏi:** bạn ứng dụng các đặc điểm trên thế nào khi dạy học cho NL? (Sau khi làm bài, có thể tham khảo đáp án để tự điều chỉnh)

4. CÁC RÀO CẢN TRONG HỌC TẬP

☞ **Câu hỏi:** điều gì cản trở hoặc không thuận lợi khi học tập? (Sau khi trả lời, có thể tham khảo phần nội dung sau để bổ sung).

1. Không nhìn rõ (che khuất, nhỏ quá, không có minh họa, dạy chay...)
2. Không nghe rõ (nói nhỏ, ngồi xa, câu chữ khó hiểu...)
3. Không được sờ tay, làm, áp dụng...
4. Ngoại cảnh không thuận lợi (nóng quá, lạnh quá, ồn ào, rối loạn, chật quá, đông quá...)
5. Môi trường tâm lý không thuận lợi (người xa lạ, thấy bạn không thân thiện, sợ bị trách mắng/chế nhạo, ngại lên bảng...)
6. Bị ép buộc/áp đặt, gò bó, nhàm chán, học cao quá /thấp quá; Phương pháp xa lạ / không hợp...
7. Không thấy rõ mục đích, không có động cơ, không rõ mục tiêu...
8. Không được hướng dẫn, giúp đỡ, hỗ trợ – cô đơn, bàng quan, thờ ơ...
9. Không rõ đúng/sai, đạt/ không đạt, đang ở đâu – không có phản hồi.
10. Thụ động, không được tham gia/hoạt động

5. SỰ THAY ĐỔI HÀNH VI

Học tập là thay đổi hành vi, nhưng thông thường, người ta không thích thay đổi.

☛ **Câu hỏi:** vì sao người ta ngại thay đổi hành vi? Làm gì để tạo động lực giúp cho sự thay đổi? (sau khi trả lời, có thể tham khảo bảng sau)

Vì sao ngại thay đổi?	Làm gì?
Sợ mất / tổn thất (tiền bạc, vị trí, uy tín, học kém, hay quên...)	Trấn an, tạo không khí thân ái, khuyến khích tinh thần /vật chất...
Ngại phiền hà, phức tạp, va chạm, mất an toàn...	Tạo tâm lý thuận lợi, môi trường an toàn, tổ chức / quy chế hỗ trợ...
Bảo thủ do thói quen, niềm tin cũ, lứa tuổi...	Giải thích, thông tin, động viên làm thử, nhóm hỗ trợ...
Thiếu kiến thức / kỹ năng	Giúp học kiến thức /kỹ năng mới
Thiếu động lực/hứng thú/ môi trường	Tạo ra và lôi cuốn
Quy chế, luật lệ, chế độ không hợp	Thay đổi, khuyến khích

6. TẠO THUẬN LỢI CHO NGƯỜI HỌC (FACILITATION)

Dạy học là tạo thuận lợi cho người học; không thể dạy họ hoặc học thay cho họ được (một số người đã không dùng thuật ngữ phương pháp dạy học mà chuyển sang dùng từ "phương pháp tạo thuận lợi" hoặc " học tích cực" để nhấn mạnh tầm quan trọng của việc này). Giáo viên không phải là người độc thoại / người giảng viên mà là người tạo thuận lợi (facilitator).

☛ **Câu hỏi:** giáo viên làm gì để tạo thuận lợi cho học viên học tập và thay đổi hành vi? (Sau khi trả lời, có thể tham khảo các nội dung sau).

Bốn điểm chính trong tạo thuận lợi là

– *Tạo môi trường thuận lợi:* gồm môi trường vật lý (rộng, thoáng, ấm, tinh...), môi trường vật chất (ủ kinh phí, tài liệu, điều kiện sống...), môi trường tinh thần – tâm lý (thoải mái, yên tâm, không phê phán, thân ái, bình đẳng, được tôn trọng, chấp nhận và hoà nhập...).

– *Trao chủ quyền (Empowerment):* tự quản, tự quyết các vấn đề học tập và sinh hoạt, có tiếng nói và tổ chức đại diện, cá biệt hoá, khẳng định nhu cầu và chọn ưu tiên, được giúp đỡ tự lượng giá ...

– *Hỗ trợ:* Giáo viên và tổ chức sẽ giúp đỡ, tư vấn, giải đáp, quan tâm cùng giải quyết vấn đề; Phương pháp, nội dung và tổ chức học tập hợp lý, khoa học; Phản hồi sớm và thường xuyên.

– *Năng động nhóm:* nỗ lực cá nhân là chính nhưng sẽ tối ưu khi sử dụng

được vai trò năng động của nhóm (trao đổi kinh nghiệm, học điều tốt, chia sẻ thông tin, động viên cổ vũ, giúp đỡ, thi đua, trình bày / thuyết phục, chất vấn, kiểm tra và phản hồi đồng đẳng, khép mình vào tổ chức...)

TỰ LƯỢNG GIÁ

1. Thực hiện bảng 1 và bảng 2 theo hướng dẫn trong bài. Làm việc với các bạn học khác để tìm hiểu về phong cách học tập của bản thân và của các bạn học.
2. Tiến hành so sánh tám đặc điểm học tập giữa người lớn và trẻ em, điền vào bảng và đối chiếu với ý kiến của người ngồi bên cạnh.
3. Nêu sáu luận điểm về sự học tập của người lớn và bốn điểm chính của tạo thuận lợi.

Bài 16

CÁC XU HƯỚNG DẠY – HỌC ĐỂ CHUYỂN ĐỔI HÀNH VI

MỤC TIÊU

1. *Nêu định nghĩa của hành vi, thông tin, giáo dục, truyền thông.*
2. *Vẽ và mô tả chu trình truyền thông thay đổi hành vi.*
3. *Giải thích các lý thuyết về thay đổi hành vi.*
4. *Vẽ và mô tả năm bước thay đổi hành vi và giải thích hành động phù hợp của bên truyền thông.*
5. *Nêu năm yếu tố thuận lợi và năm yếu tố bất lợi cho thay đổi hành vi.*
6. *Mô tả kế hoạch bài học trong mô hình học để chuyển đổi.*
7. *Vẽ và giải thích bảy bước của chu trình học qua hoạt động nhóm.*

1. THÔNG TIN – GIÁO DỤC – TRUYỀN THÔNG (IEC)

Là ba lĩnh vực mà xã hội, tổ chức và cá nhân thực hiện và tiến hành nhằm thay đổi hành vi con người.

Hành vi là những đáp ứng của con người trước một sự việc – hiện tượng có thể thấy được (như thái độ – kỹ năng – kiến thức) và khó thấy / không thấy rõ (như quan niệm, niềm tin).

Thông tin là cho biết về một sự việc/ nhận thức. Thông tin thường một chiều, thông tin đại chúng thường không nhằm được vào đối tượng đích đặc hiệu và mặc dù có nhiều nỗ lực vẫn khó chọn các thông điệp phù hợp và khó biết hiệu quả cụ thể.

Giáo dục (nghĩa hẹp) thường do tổ chức/ cá nhân tiến hành cho một đối tượng đích, có mục tiêu và cách đo lường kết quả cụ thể hơn, có thể hai chiều hay một chiều – Dạy học là một phương tiện chủ yếu của giáo dục.

Truyền thông là thông tin hai chiều giữa bên truyền và bên nhận. Bên truyền là xã hội/ tổ chức/ cá nhân, bên nhận cũng vậy. Khi nói “Truyền thông thay đổi hành vi” (BCC) chỉ là để nhấn mạnh thêm mục tiêu là thay đổi hành

vi (thực ra đây là mục tiêu chung của cả IEC). Một dạng truyền thông đặc biệt được gọi là **tư vấn** (truyền thông đối mặt giữa hai cá nhân nhằm tìm ra giải pháp phù hợp để giải quyết một vấn đề).

Như vậy cách tiếp cận / cách nói này chỉ là để nêu lên 3 lĩnh vực, mỗi lĩnh vực lại có xu thế và phương pháp riêng.

2. TRUYỀN THÔNG THAY ĐỔI HÀNH VI (BCC BEHAVIOR CHANGE COMMUNICATION)

2.1. Định nghĩa

Truyền thông thay đổi hành vi (TTTĐHV) là quá trình trao đổi thông điệp chọn lọc với đối tượng đã xác định thông qua nhiều kênh nhằm mục đích giúp đối tượng thay đổi hành vi.

2.2. Con đường/ chu trình truyền thông thay đổi hành vi

Nguồn thông điệp (thí dụ: chủ trương chính sách/ quy chế/ chuẩn chất lượng...)



Lựa chọn/ thiết kế thông điệp (thí dụ: – Mỗi gia đình chỉ có hai con.

– Dù gái hay trai, chỉ có hai là đủ.

– Dừng lại ở hai con để nuôi dạy tốt.



Lựa chọn/ thiết kế kênh truyền (thí dụ: – Qua thông tin đại chúng

– Qua tổ chức/ đoàn thể

– Qua cá nhân: tuyên truyền viên, tư vấn viên dân số, CBYT, người đồng đẳng ...



Đối tượng đích chọn lọc (thí dụ: Phụ nữ 15–49t – Vị thành niên – Nam giới ...)

2.3. Các lý thuyết về thay đổi hành vi

Có nhiều lý thuyết và nhiều cách ứng dụng đã có từ lâu, các lý thuyết được tổng kết gần đây là:

– **Lý thuyết quảng bá – lan truyền** (Diffusion theory): phát triển từ những năm 30 – 40, chủ trương:

Nhắc lại nhiều lần cho nhiều người

Chú trọng vận động người có uy tín, người có nhiều ảnh hưởng thay đổi hành vi trước, từ đó sẽ xảy ra sự lan truyền.

Áp dụng chủ yếu cho các khu vực ít phương tiện thông tin, dân trí thấp, ít giao lưu.

Gần đây lý thuyết này được cải tiến và áp dụng trong các cuộc vận động, trong quảng cáo, tiếp thị và trên các phương tiện thông tin đại chúng.

– **Lý thuyết về sự sợ hãi** (The fear theory)

Cho rằng động lực của thay đổi là do sợ hãi điều xấu, sự nguy hiểm, bất lợi cho mình.

Thay đổi là cách để giảm sợ hãi, bản khoăn, tránh nguy cơ, được an toàn hơn.

Khi truyền thông, chú ý nhấn mạnh tác hại, nguy cơ, thông báo cách né tránh. Lý thuyết này đang được sử dụng rộng rãi, tuy có nhiều người phản đối. (TD: mọi người kể cả bạn có thể mắc HIV/AIDS – Hút thuốc là có hại cho sức khỏe – 70% tai nạn giao thông là do xe máy...)

– **Lý thuyết về niềm tin lành mạnh** (The health belief)

Cho rằng con người vẫn hướng thiện, thích làm điều tốt, ưa đổi mới.

Khi truyền thông chú ý nhấn mạnh hiệu quả tốt, lợi ích cao.

(TD: con bạn sẽ khỏe mạnh, thông minh khi dùng..., An toàn là hạnh phúc của người tham gia giao thông; Người đẹp vì lụa, lúa tốt vì phân...)

Lý thuyết này ít bị phản đối, được áp dụng rộng rãi nhưng hiệu quả?

– **Lý thuyết động cơ bảo vệ** (Protection Motivation theory)

Mới xuất hiện những năm 70 – 80 với tham vọng hoàn thiện các lý thuyết trên.

Coi trọng và phối hợp cả 3 lý thuyết trên, coi đó là các động cơ bảo vệ.

Bổ sung động cơ bảo vệ xã hội – cộng đồng: Cộng đồng – XH cũng phải thay đổi hành vi (là đối tượng phải tác động) – Đồng thời cộng đồng – XH là người tổ chức, quản lý việc thay đổi hành vi (là chủ thể hành động) – Tương tự như “Nâng cao sức khỏe” (health promotion) nhưng rộng hơn.

Khi truyền thông chú ý lôi cuốn các tổ chức (các quốc gia/ các công ty và chú ý các biện pháp xã hội – chính sách (luật lệ, lệnh cấm, hiến chương quốc tế, chính sách quốc gia và địa phương/ làng xóm).

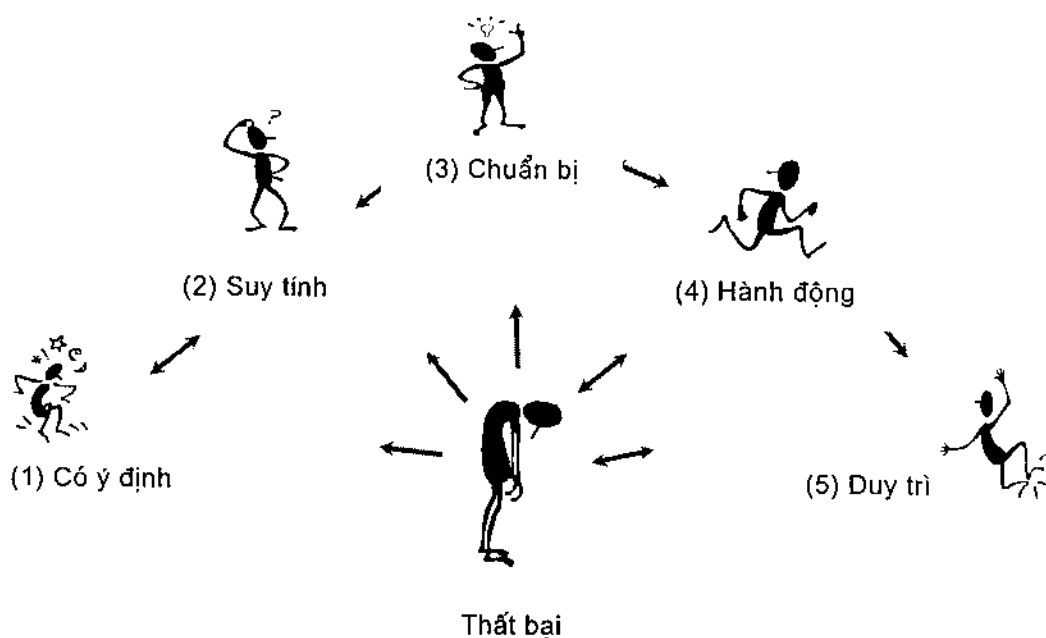
Được sử dụng nhanh chóng trong các vấn đề lớn của Cộng Đồng, quốc gia và toàn cầu như ô nhiễm môi trường, chống tệ nạn xã hội, đại dịch HIV – AIDS

2.4. Các bước thay đổi hành vi

Có năm bước chính phải được chẩn đoán rõ, trong mỗi bước bên truyền thông cần có các hành động phù hợp.

Bên truyền thông	Bên nhận thông tin	
– Khen ngợi, động viên thành công – Khuyến khích duy trì – Tìm và truyền kinh nghiệm cho người khác	5 Mở rộng Ảnh hưởng, tác động	
– Giúp nhận ra lợi ích, giảm tác hại – Khuyến khích duy trì hành vi mới.	4	Duy trì và hành động (Maintenance and action)
– Cung cấp nguồn lực, điều kiện – Hỗ trợ giải quyết vướng mắc – Khuyến khích, thúc đẩy làm thử	3	Chuẩn bị thay đổi, làm thử (Preparation)
– Cung cấp tiếp các thông tin – Khuyến khích, thúc đẩy	2	Bắt đầu quan tâm (Contemplation)
– Xác định biết gì, không biết gì – Cung cấp thông điệp cơ bản – Giải thích lợi ích và tác hại	1	Không quan tâm (Precontemplation)

· TIẾN TRÌNH THAY ĐỔI HÀNH VI



2.5. Lý do không thích thay đổi hành vi

Học tập là thay đổi hành vi, nhưng thông thường, người ta không thích thay đổi.

☞ **Câu hỏi ôn tập:** (đã học trong Môđun việc học tập của người lớn). Vì sao người ta ngại thay đổi hành vi? Làm gì để tạo động lực giúp cho sự thay đổi? (sau khi trả lời, có thể tham khảo bảng sau).

Lý do	Người truyền thông/ nhà giáo làm gì?
– Sợ mất / tổn thất (tiền bạc, vị trí, uy tín, sợ học kém, hay quên...)	Trấn an, tạo không khí thân ái, khuyến khích tinh thần / vật chất...
– Ngại phiền hà, phức tạp, va chạm, mất an toàn...	– Tạo tâm lý thuận lợi, môi trường an toàn, tổ chức / quy chế hỗ trợ...
– Bảo thủ do thói quen, niềm tin cũ, lứa tuổi...	– Giải thích, thông tin, động viên làm thử, nhóm hỗ trợ...
– Thiếu kiến thức / kỹ năng	– Giúp học kiến thức / kỹ năng mới
– Thiếu động lực/hứng thú/ môi trường	– Tạo ra và lôi cuốn
– Quy chế, luật lệ, chế độ không hợp	– Thay đổi, khuyến khích

2.6. Các yếu tố ảnh hưởng đến thay đổi hành vi

Thuận lợi, thúc đẩy	Bất lợi, rào cản
– Được đào tạo, đủ KT – KN – TĐ – Có nguồn lực, điều kiện (trang bị, kinh phí, thời gian...). – Môi trường thuận lợi (đồng nghiệp, BN, cộng đồng tán thành, ủng hộ...). – CBQL động viên, hỗ trợ, khen thưởng. – Quy chế luật lệ phù hợp. – Chủ thể tự tin, muốn thay đổi, năng động. – Là nhu cầu bức xúc của tổ chức, cá nhân, xã hội.	– Thiếu KT – KN – TĐ, trình độ thấp. – Thiếu điều kiện/ trang bị, thời gian. – Môi trường bất lợi (có người phản đối hoặc thờ ơ, không khuyến khích). – Quy chế, luật lệ không phù hợp. – Chủ thể ỷ lại, bàng quan, thiếu cố gắng. – Không có, chưa thành nhu cầu của tổ chức và cộng đồng.

☞ **Câu hỏi:** trong các buổi dạy học của bạn, có yếu tố nào là rào cản cho sự thay đổi hành vi? Bạn đã tạo ra những yếu tố thuận lợi nào?

2.7. Tổ chức và quản lý việc truyền thông thay đổi hành vi

Như mọi công tác quản lý khác, cần tiến hành ba bước chính, trong đó có nhiều bước nhỏ – cần huy động cộng đồng và các cấp cùng tham gia.

2.7.1. Lập kế hoạch:

- Điều tra/ tìm hiểu để xác định các vấn đề, các hành vi, cần truyền thông để thay đổi.
- Tìm nguyên nhân, các yếu tố thuận lợi và không thuận lợi cho việc thay đổi hành vi.
- Xác định đối tượng đích cần truyền thông và các đối tượng liên quan.
- Xác định các kênh, các nguồn và các phương tiện truyền thông – trọng tư vấn.

- Chọn vấn đề ưu tiên – chọn các thông điệp chính – thể hiện thông điệp
- Xây dựng mục tiêu, dự kiến đầu ra/ kết quả và chỉ số đánh giá
- Lập bảng các hoạt động, thời gian, đầu ra và các nguồn lực.

2.7.2. Tổ chức thực hiện – điều hành – giám sát: bao gồm:

- Hình thành bộ máy, mô tả chức năng – coi trọng người tự nguyện, truyền thông viên.
- Tuyển chọn hoặc phân công nhân lực, mô tả nhiệm vụ, đào tạo cán bộ.
- Quyết định phân phối các nguồn lực (kinh phí, vật tư, phương tiện...).
- Tổ chức các hoạt động theo kế hoạch.
- Theo dõi và điều chỉnh công việc – Ghi chép, thống kê, lưu trữ, báo cáo.
- Giám sát thường xuyên và định kỳ.

2.7.3. Đánh giá

Sử dụng các chỉ số để đo lường mức đạt mục tiêu, các kết quả và tác động của việc truyền thông – Rút kinh nghiệm và ra quyết định mới.

3. MÔ HÌNH HỌC ĐỂ CHUYỂN ĐỔI (TRANSITIONAL LEARNING MODEL)

3.1. Lý do xuất hiện

Học nghề (trong đó có nghề Y Dược) thường cố đạt tới **Làm được** – Mục tiêu học tập được định nghĩa là: điều HV làm được sau khi học.

Hai chủ thuyết quan trọng trong giáo dục là:

– *Vừa học vừa làm* (learning by doing): học để làm được – Làm vừa là mục tiêu vừa là phương pháp/ phương tiện để học – Chủ thuyết này nhấn mạnh thực hành/ thực tập..

– *Học dựa trên năng lực* (competency– based learning) CpBL:

Không dừng ở kỹ năng (kể cả khi có đủ 3 loại kỹ năng 3T hoặc 3H) mà phải hình thành được một **năng lực** (nghĩa là làm được một việc, một nhiệm vụ, có kiến thức cần thiết và thái độ phù hợp) – Khi học, lấy học kỹ năng/ thực hành là gốc; trên cơ sở cần phải làm gì lúc ấy mới học thêm các kiến thức tối thiểu và các thái độ phù hợp. Mục tiêu kỹ năng được coi là *mục tiêu cơ bản*, được xác định trước – Dựa vào mục tiêu kỹ năng để xác định tiếp Mục tiêu kiến thức và thái độ (được gọi chung là các *mục tiêu tạo khả năng*: Enabling objectives). Không được làm ngược, thậm chí không được xác định song song/ đồng thời hai loại mục tiêu trên. Cách làm này trọng “hành” nhưng vẫn trọng cả “lẽ” (thái độ) và “văn” (kiến thức). Nếu độc tôn kỹ năng, coi thường kiến thức và thái độ thì bị coi là “bệnh kỹ trị – technocratism” trong dạy nghề. Khi học tập, việc thực hành

kỹ năng được cắt nhỏ thành từng bước để dễ nhận thức và làm theo, đồng thời dễ cung cấp phản hồi và tự phản hồi (theo một quy trình hoặc bảng kiểm) – Thực hành được tổ chức mô phỏng trên người khỏe và mô hình, rồi mới chuyển sang làm trên người thật / vật thật. Sau đó, làm việc nhóm để học kiến thức và thái độ (cách học chuyển giao công nghệ – technology transfer).

Cũng giống như thuyết trên, chủ thuyết này giúp người học “làm được”, nhưng cũng không đảm bảo là họ có làm/ áp dụng không? Có chắc chắn là họ sẽ tích cực học để thay đổi hành vi không? Chung quy cả hai chủ thuyết trên đều nhằm giải quyết mối quan hệ giữa “Tri” và “Hành”, nhưng đều chưa có cách học chắc chắn, tích cực để chuyển đổi hành vi, vấn đề ở đây là:

– Có người có đủ KT – KN – TD (đủ cả tri và hành) nhưng họ vẫn không thực hiện đúng, hành vi vẫn không đổi (như không tôn trọng quy trình vô khuẩn, không thực hiện đủ các bước khám thai hoặc sản đồ...).

– Chưa có một mô hình học tập đủ tích cực, chưa có thiết kế quá trình dạy học có sự tham gia chủ động của học viên nhằm giải quyết vấn đề là phải thay đổi hành vi – cần có một phương pháp dạy học được thiết kế và thực hiện nhằm tích cực hoá việc học để chuyển đổi hành vi, tương tự như đã có phương pháp dạy học tích cực để học kiến thức và kỹ năng.

3.2. Mô hình Ross James: dạy học tích cực để thay đổi hành vi

Mô hình này chú trọng về cách *thiết kế* và thực hiện để dạy học trở nên tích cực và hiệu quả (có tương tác giữa GV – HV, đề cao sự tham gia chủ động của HV, sử dụng sự năng động của nhóm) nhằm *giải quyết vấn đề là thay đổi hành vi*. Mô hình này thể hiện thành một *kế hoạch bài học* có 2 cột lớn và gồm 6 bước.

Kế hoạch bài học để dạy học tích cực nhằm thay đổi hành vi

Chủ đề/ Mô đun:	Đối tượng:
Mục tiêu học tập – Nội dung mấu chốt – Thời gian	Phương pháp – Phương tiện dạy học – Phản hồi nhanh
1. Chuyển đổi thái độ/ tâm năng – Xác định thái độ/ tâm năng lý tưởng (mong muốn). – Phát hiện hiện trạng (đang ở đâu? Như thế nào?) – So sánh, tìm ra sự thiếu hụt. – Chọn ưu tiên. – Phân bổ thời gian học.	– Mô tả giải thích về chủ đề. – Hỏi đáp về tâm năng hiện tại – Phỏng vấn cá nhân. – Động não ghi trên giấy/ xếp loại các ý nghĩ (mapping). – Đóng vai (về các thái độ và tâm năng xấu/tốt). – Thảo luận nhóm (như trên), trình bày sản phẩm. – Trình bày/ giới thiệu điển hình/ gương tốt. – Nghiên cứu trường hợp/ Bài tập phân tích tình huống – Chọn ưu tiên (bằng thảo luận, bỏ phiếu, cho điểm, xếp loại, Delphi...). – Giáo viên và học viên bình luận/ nhận xét ngay để có phản hồi nhanh.

Chủ đề/ Mô đun:	Đối tượng:
2. Chuyển đổi kiến thức/ lý thuyết. - Xác định kiến thức phải có và cần có. - Phát hiện hiện trạng. - So sánh, tìm ra thiếu hụt/sai sót. - Chọn ưu tiên. - Phân bổ thời gian học.	- Giải thích về kiến thức cần có. - Pretest hoặc hỏi miệng – Học viên tự viết câu hỏi và dùng trò chơi xác suất để chọn người trả lời. - Tóm tắt cái đã có và cái thiếu hụt. - Chọn ưu tiên. - Tổ chức học chủ động về cái thiếu hụt (đọc và bình luận sách – Học viên tự đọc từng đoạn theo phân công và báo cáo như một tiểu luận – làm test và thảo luận đáp án – làm việc nhóm – Trò chơi....). - Tóm tắt và nhấn mạnh về kiến thức phải có.
3. Chuyển đổi kỹ năng/ áp dụng - Xác định kỹ năng chuẩn phải có. - Phát hiện hiện trạng. - So sánh, tìm ra thiếu hụt/ sai sót. - Chọn ưu tiên. - Phân bổ thời gian học.	- Giải thích về kỹ năng/ quy trình chuẩn mực. - Làm thử trên người khỏe đóng vai / trên mô hình để xác định hiện trạng và tìm ra sai sót bằng phản hồi qua bảng kiểm chuẩn. - Tóm tắt và nhấn mạnh các sai sót. - Chia nhóm để thực hành và phản hồi lẫn nhau bằng bảng kiểm chuẩn – GV đi lại và uốn nắn/ kèm cặp qua bảng kiểm.
4. Chuyển đổi tổng hợp/ giải quyết vấn đề - Xác định vấn đề/ tồn tại ở cơ sở mình hoặc khu vực của mình. - Tìm nguyên nhân bên ngoài và bên trong. - Đề xuất giải pháp để giải quyết vấn đề. Chọn giải pháp tối ưu. - Chọn ưu tiên. - Phân bổ thời gian học.	- Giải thích về các vấn đề thường gặp. - Thảo luận nhóm về các tồn tại, nguyên nhân và giải pháp – trình bày. - Nghiên cứu tình huống/ bài tập phân tích – đi thực địa. - Chọn ưu tiên (bằng các phương pháp trên). - Viết/ thảo luận kế hoạch hành động cá nhân để giải quyết vấn đề.
5. Chuyển đổi bằng tăng cường hoạt động nhóm - Xác định các vấn đề: cần sự hỗ trợ của nhóm, đồng nghiệp, người QL, CĐ... - Xác định các biện pháp để tăng cường hoạt động nhóm (hợp/ giải thích - Yêu cầu người QL hỗ trợ – Hợp tác liên nhóm, liên ngành – Huy động CĐ - Hình thành tổ chức nhóm đặc nhiệm, phân công...). - Chọn ưu tiên. - Phân bổ thời gian học tập.	- Giải thích về sự cần thiết tăng cường nhóm. - Lập danh mục các vấn đề cần hỗ trợ, hợp tác của nhóm. - Xác định các biện pháp để làm việc và phối hợp/ hợp tác với nhóm. Tổ chức năng động nhóm/ lợi thế. - Lập kế hoạch làm việc lồng ghép/ hợp tác trong nhóm và liên ngành – Phân công. - Trao đổi/ trình bày trước nhóm.
6. Chuyển đổi tự định hướng/ tự tiến bộ - Xác định các vấn đề cần tiếp tục tự định hướng và tự học. - Xác định các biện pháp/ phương pháp để tự định hướng và tự học. - Xác định cách tự tổng kết, tự đánh giá và chuyển đổi năng động. - Chọn ưu tiên. - Phân bổ thời gian học tập.	- Lập danh mục các vấn đề cần tiếp tục tự định hướng và tự học và đề xuất biện pháp/ phương pháp tự học. - Đề xuất biện pháp tự thu thập thông tin để tự đánh giá thường xuyên. - Có thể trao đổi với nhóm hoặc giáo viên.

Mô hình này đề xuất cụ thể cách thiết kế và cách tiến hành dạy học tích cực để chuyển đổi hành vi. Nó sẽ đưa lại hiệu quả cao hơn cho một lĩnh vực khó dạy học và mơ hồ, ít được quan tâm và kết quả không chắc chắn. Tuy vậy, thời gian để học một chủ đề sẽ dài hơn. Người quản lý và giáo viên cần lựa chọn kỹ các chủ đề liên quan với nhu cầu cấp bách về thay đổi hành vi để dạy học theo mô hình này.

☛ **Câu hỏi:** kế hoạch bài học trên có gì khác so với kiểu kế hoạch bài học mà bạn thường sử dụng? Bạn có thể ứng dụng yếu tố nào?

4. HỌC QUA HOẠT ĐỘNG NHÓM (GROUP ACTION LEARNING) (HOẶC HỌC QUA HÀNH ĐỘNG)

4.1. Lý do xuất hiện

– Người ta phải học suốt đời, học ngay trong công việc, nhưng việc này không dễ và rất chậm, có nguy cơ trì trệ hoặc thất bại. Không phải lúc nào cũng có thể mở lớp để dạy hoặc dự lớp để học; cần có một cách làm để giúp mọi người tự học ngay trong công việc: sử dụng nhóm/ tổ chức sẵn có.

– Tổ chức/ cơ quan đoàn thể/ có nhu cầu muốn thành viên của mình và bản thân tổ chức tiến bộ, làm tốt công việc/ nhiệm vụ. Họ cũng muốn có một phương pháp để đáp ứng nhu cầu của cá nhân và cộng đồng/ tổ chức, để nhóm và cá nhân cùng tiến bộ. Phương pháp COPE là một cách áp dụng.

4.2 Định nghĩa

Học qua hoạt động nhóm (hoặc thay đổi hành vi qua hành động) là quá trình học tập liên tục và suy nghĩ trên các nhiệm vụ và kinh nghiệm cụ thể trong một thời gian xác thực, thông qua hoạt động nhóm và người hướng dẫn, nhằm giải quyết vấn đề, đáp ứng nhu cầu phát triển của cá nhân và tổ chức.

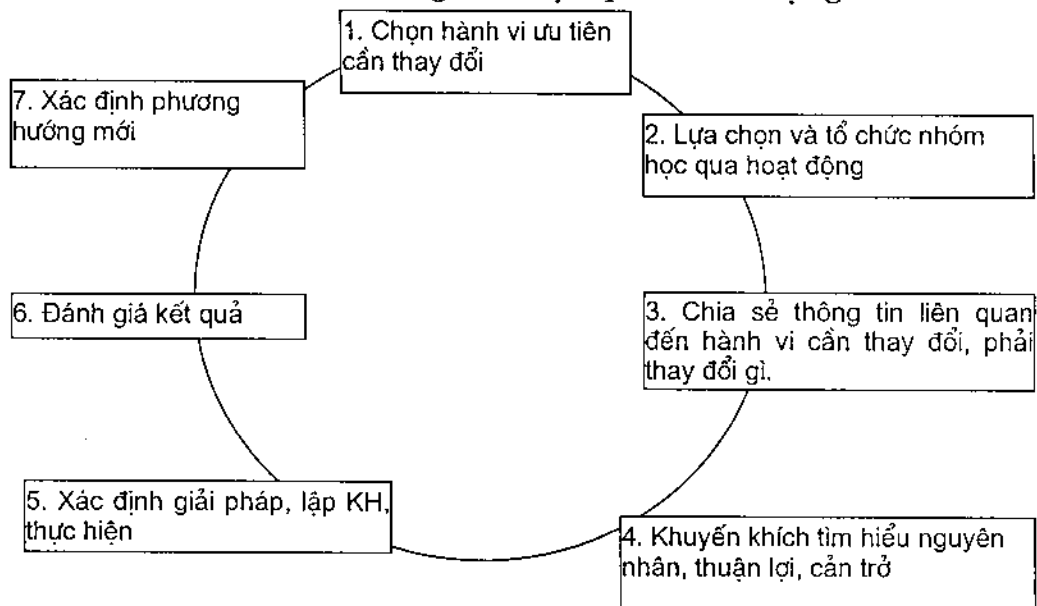
4.3. Đặc điểm so sánh với các cách học khác

Các cách học khác	Học qua hoạt động nhóm
1. Giải pháp và nội dung học thường khái quát ở tầm rộng chưa đặc hiệu nhằm giải quyết vấn đề chung cho nhiều bối cảnh.	– Giải pháp và nội dung học rất đặc hiệu, hẹp, cho một tình huống/ công việc của cá nhân/ tổ chức riêng, chỉ phù hợp với một bối cảnh riêng.
2. Thường có một chương trình, nội dung, khóa/ lớp học với thời gian cố định, mục tiêu đã xác định.	– Thường không có lớp/ khóa học mà có nhóm làm việc/ tổ công tác trong một tổ chức/ Cơ quan đang hoạt động với thời gian do người tham gia quyết định (kiểu một kế hoạch dự án ngắn) – Chú trọng sự sáng tạo.

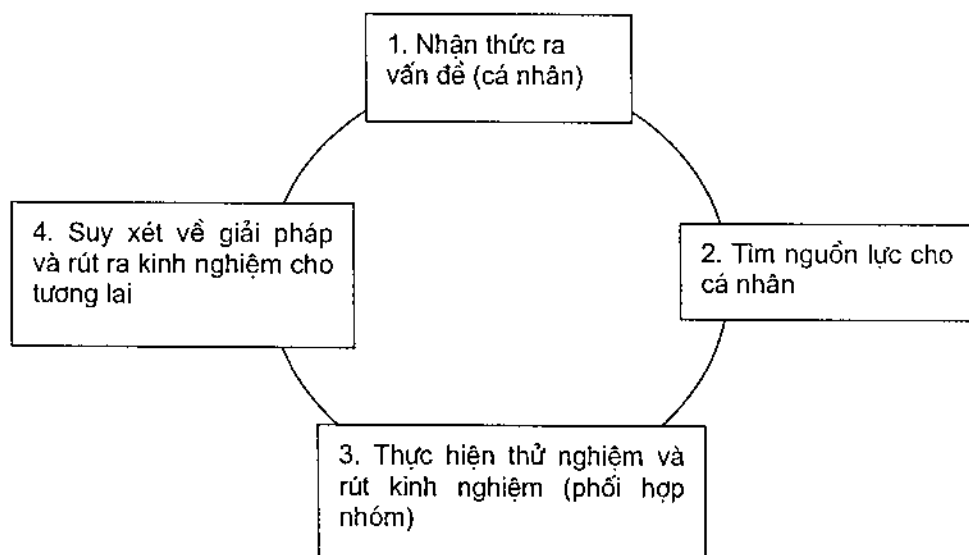
Các cách học khác	Học qua hoạt động nhóm
3. Có quan hệ thầy dạy – trò học (mặc dù đã đổi mới); sự tham gia của người học có nhiều mức độ. 4. Học chủ yếu bằng phương pháp tiếp nhận và thực hành (sau học không biết có được áp dụng không). 5. Cách tập hợp và cơ chế hoạt động khác nhau.	– Quan hệ học và tác động lẫn nhau giữa những người tham gia và người hướng dẫn, chủ yếu qua sự tích cực chủ động của mọi người. – Học chủ yếu bằng phương pháp tự suy xét, tự định hướng và giải quyết vấn đề trong công việc thực tế hàng ngày. – Chủ yếu tập hợp thành nhóm 4–6 người và tác động lẫn nhau qua cơ chế năng động nhóm. Nhóm trưởng thường là xếp. Sử dụng nhóm, tổ chức đang có sẵn.

4.4. Các bước của học qua hành động (hoặc học qua hoạt động nhóm)

7 bước chung của học qua hành động



Tóm tắt 4 bước học qua hoạt động nhóm của cá nhân/ thành viên



4.5. Hình thành và hoạt động nhóm

– Hình thành nhóm: 4–6 người ở cùng một cơ cấu làm việc, cùng cấp – tự nguyện.

– Sử dụng nhóm/ cơ cấu đang sẵn có, chỉ điều chỉnh nhỏ, không thành lập nhóm mới (trừ trường hợp đặc biệt).

– CBQL, người trưởng làm hướng dẫn viên (trừ trường hợp đặc biệt).

– Thời gian (khoảng vài tháng).

– Thống nhất nội quy và phương pháp làm việc:

Sự có mặt – Sự chuyên cần/ gấn bó

Lịch sinh hoạt nhóm – Nội dung (như bảy bước trên): Dạng dự án/ hợp đồng

– Phân công cá nhân/ cặp trình bày.

– Thảo luận, phản hồi và tác động nhóm – quyết định.

– Kèm cặp/ hỗ trợ của hướng dẫn viên.

4.6. Vai trò và kỹ năng của người tham gia

– Trình bày

– Hỗ trợ

– Chuẩn bị

– Suy xét và rút kinh nghiệm

4.7. Vai trò và kỹ năng của hướng dẫn viên

– Hướng dẫn và hỗ trợ hình thành nhóm

– Giúp nhóm hoạt động, tạo năng động nhóm, tạo tình thân đồng đội

– Hỗ trợ học tập, hỗ trợ các bản trình bày. Sử dụng các kỹ năng tạo thuận lợi.

– Giải quyết các vướng mắc, xung đột

– Quản lý thời gian – đôn đốc các cuộc họp/ buổi học

– Hỗ trợ làm thử/ rút kinh nghiệm

– Hỗ trợ tổng kết/ đánh giá

4.8. Mẫu biên bản kiêm báo cáo của nhóm

– Mục tiêu là gì? Giải quyết vấn đề gì? Kết quả/ đầu ra?

– Cần điều tra, theo dõi, nghiên cứu gì thêm?

– Kế hoạch và tiến độ: Ai làm gì? Nguồn lực? Làm đến đâu?

– Khó khăn và lý do – Cách giải quyết

– Điều học được/ Kinh nghiệm

– Công việc tiếp theo.

4.9. Những hoạt động kết hợp để tăng hiệu quả nhóm

- Cưới hỏi, picnic, tham quan du lịch, kỳ nghỉ, lễ hội, mua sắm...
- Thăm nom, giúp đỡ lúc khó khăn, ốm đau – làm thêm, nâng cao đời sống.
- Lôi cuốn gia đình cùng tham gia
- Hoạt động công đoàn, nữ công, thanh niên, thi đua...

☛ **Câu hỏi cho cán bộ quản lý giáo dục:** giả sử bạn là người quản lý giáo dục (phụ trách môn học, bộ môn hoặc phòng Đào tạo...). Bạn muốn có sự thay đổi hoặc sự tiến bộ về một việc nào đó (thí dụ: áp dụng một cách dạy học / đánh giá mới ...). Bạn sẽ ứng dụng Phương pháp Học qua hành động như thế nào để giúp các thành viên thay đổi hành vi, đạt được tiến bộ?

TỰ LƯỢNG GIÁ

1. Vẽ và mô tả chu trình truyền thông thay đổi hành vi
2. Vẽ và mô tả năm bước thay đổi hành vi và giải thích hành động phù hợp của bên truyền thông
3. Vẽ và giải thích bảy bước của chu trình học qua hoạt động nhóm

Trả lời ngắn các câu từ 4 đến ...

4. Hành vi là những ... (A)... có thể thấy và khó thấy được của con người trước một ...(B)...
5. Truyền thông là thông tin ...(A) ... chiều giữa bên ...(B)... và bên ...(C)...
6. Giáo dục thường do tổ chức/ cá nhân tiến hành cho một...(A)..., có ...(B)...và cách ...(C)... cụ thể, có thể hai chiều hay một chiều
7. Nêu năm yếu tố thuận lợi cho thay đổi hành vi:
A.
B.
C.
D.
E.
8. Kể tên bốn lý thuyết về sự thay đổi hành vi:
A.
B.
C.
D.

9. Kể năm lý do không thích thay đổi hành vi và điều nhà giáo / người truyền thông nên làm tương ứng

- A.
- B.
- C.
- D.
- E.

10. Kể sáu bước của Kế hoạch bài học trong Mô hình Học để chuyển đổi

- A.
- B.
- C.
- D.
- E.
- G.

Trả lời đúng, sai các câu hỏi sau bằng cách đánh dấu X vào ô thích hợp

TT	Câu hỏi	Đúng	Sai
11	Tư vấn là truyền thông đối mặt giữa hai cá nhân để người tư vấn đưa ra giải pháp phù hợp nhằm giải quyết một vấn đề		
12	Thông tin đại chúng thường nhằm được vào đối tượng đích đặc hiệu, dễ chọn các thông điệp phù hợp nhưng khó biết hiệu quả cụ thể.		
13	Học dựa trên năng lực là học để hình thành đồng thời cả 3 lĩnh vực: kiến thức, kỹ năng, thái độ.		
14	Trong phương pháp học qua hoạt động nhóm, nên thành lập nhóm mới, không nên sử dụng nhóm/ cơ cấu đang sẵn có		
15	Trong phương pháp học qua hoạt động nhóm, cán bộ quản lý hoặc người trưởng nên làm hướng dẫn viên (trừ trường hợp đặc biệt)		

Chọn 1 câu trả lời tốt nhất cho các câu hỏi 16 và 17

16. Nội dung và giải pháp trong phương pháp học qua hoạt động nhóm rất:

- A. Thiết thực
- B. Quen thuộc

- C. Đặc hiệu
- D. Dễ quan sát
- E. Khả thi

17. Mô hình học để chuyển đổi (Ross James) chú trọng việc:

- A. Phát hiện nhu cầu cần chuyển đổi
- B. Chẩn đoán đối tượng đang ở bước nào của chuyển đổi
- C. Đề ra biện pháp chuyển đổi
- D. Thiết kế kế hoạch dạy học tích cực để thay đổi hành vi
- E. Truyền thông hai chiều để thay đổi hành vi

Bài 17

THAM GIA QUẢN LÝ ĐÀO TẠO

MỤC TIÊU

1. *Nêu định nghĩa về quản lý đào tạo.*
2. *Vẽ Mô hình bốn yếu tố quản lý trong Đào tạo theo công nghệ thông tin.*
3. *Kể tên ba Khâu cơ bản của quản lý đào tạo.*
4. *Nêu tên bốn bước của chu trình Đào tạo.*
5. *Kể tên và mô tả các công việc mà giáo viên có thể tham gia quản lý trong từng bước của chu trình đào tạo.*

Trong nghĩa vụ của mình, người giáo viên nào cũng phải tham gia vào việc quản lý đào tạo. Quản lý đào tạo không phải là việc riêng của cán bộ quản lý hoặc của phòng đào tạo, trong thực tế họ không thể làm việc có hiệu quả nếu không có sự tham gia của mọi giáo viên.

Giáo viên cần tham khảo các quy chế, luật lệ hiện hành về quản lý đào tạo để có thể thực hiện và cụ thể hoá quy chế trong hoàn cảnh riêng của bộ môn mình

Sau đây là những khái niệm cơ bản về khoa học quản lý áp dụng cụ thể vào quản lý đào tạo:

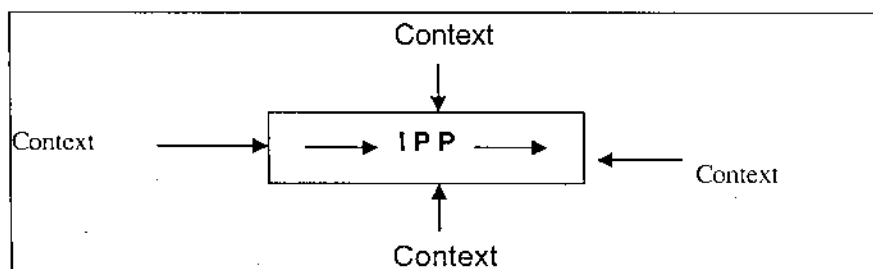
1. ĐỊNH NGHĨA

Quản lý đào tạo là làm cho việc giáo dục / dạy học chạy đều và có kết quả tốt.

2. MÔ HÌNH BỐN YẾU TỐ QUẢN LÝ TRONG ĐÀO TẠO

Quản lý đào tạo cũng như quản lý mọi sự việc / hiện tượng khác đều theo một mô hình của Công nghệ thông tin có bốn yếu tố phải quan tâm quản lý: Bối cảnh (Context) – Đầu vào (Input) – Đầu ra (Product / Output), thường được gọi tắt là mô hình CIPP trong đó yếu tố bối cảnh tác động và làm thay đổi cả ba yếu tố còn lại.

Mô hình CIPP (Context – Input – Process – Product)



Trong quản lý đào tạo, các yếu tố đó được cụ thể hoá là:

Bối cảnh: là hoàn cảnh thiên nhiên, xã hội tác động đến việc đào tạo như vùng địa lý, khí hậu, thể chế, luật lệ, phong tục tập quán, trình độ phát triển kinh tế và văn hoá, thái độ ứng xử của con người... Các đặc điểm này tác động mạnh mẽ đến việc đào tạo và nhà giáo phải vừa thích nghi, vừa phải tham gia cải tạo để có thể tiến hành giáo dục và dạy học. Khi bối cảnh thay đổi (thí dụ trong một vùng địa lý khác hoặc khi luật lệ thay đổi) thì các yếu tố đầu vào, quá trình và đầu ra đều bị ảnh hưởng.

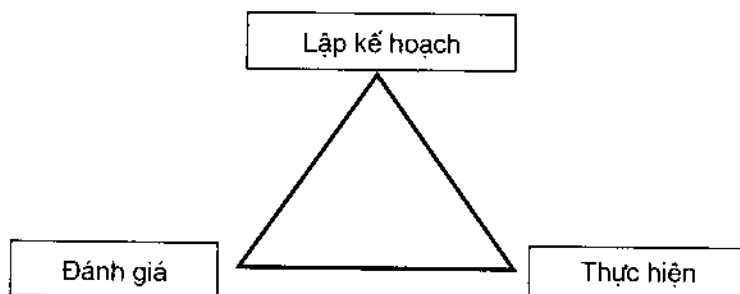
Đầu vào: trong đào tạo, đầu vào là các nguồn lực sử dụng trong đào tạo, bao gồm: năng lực giáo viên, trình độ học viên, cơ sở vật chất – trang bị, sách giáo khoa và tài liệu học tập, kinh phí, thời gian v.v... Đầu vào càng thuận lợi thì càng tạo điều kiện tốt cho quá trình và càng có khả năng nâng cao chất lượng đầu ra, tất nhiên phải kèm theo điều kiện là đầu vào được quản lý và sử dụng tốt. Giáo viên phải tham gia quản lý các yếu tố này để sử dụng tối ưu, tránh lãng phí các nguồn lực.

Quá trình: có thể hiểu quá trình đào tạo / giáo dục là toàn bộ phương thức đào tạo và giáo dục được sử dụng, gồm chương trình và nội dung dạy học, phương pháp dạy học và đánh giá, cách tổ chức dạy học, các mối quan hệ giữa thầy – trò – nhà trường – cộng đồng v.v... Quá trình được quản lý và thực hiện tốt sẽ mang lại hiệu quả đào tạo cao. Giáo viên có khả năng tham gia nhiều nhất vào yếu tố này.

Đầu ra: đó là chất lượng giáo dục với nghĩa cụ thể là đào tạo được nhiều học viên có đức có tài, tham gia có hiệu quả vào việc phát triển kinh tế – xã hội. Giáo viên là một nhân tố quan trọng quyết định chất lượng đầu ra.

Ba khâu cơ bản của quản lý đào tạo

Công việc quản lý nào cũng có ba khâu cơ bản là: Lập kế hoạch – Thực hiện – Đánh giá. Quản lý đào tạo là khai triển tốt ba khâu cơ bản đó.



Trong đào tạo, ba khâu cơ bản được cụ thể hoá là:

Lập kế hoạch: các kế hoạch phải có liên quan đến việc tham gia quản lý của giáo viên là Kế hoạch đào tạo toàn khoá, Kế hoạch đào tạo năm học / học kỳ, Kế hoạch dạy học theo tuần (lịch học / thời khoá biểu), kế hoạch dạy học của bộ môn và cá nhân giáo viên...

Ngoài ra giáo viên và bộ môn phải có các kế hoạch công tác khác như kế hoạch đổi mới phương pháp dạy học và đánh giá, kế hoạch biên soạn/ điều chỉnh sách giáo khoa, biên soạn ngân hàng công cụ lượng giá, sinh hoạt và nghiên cứu khoa học v.v...

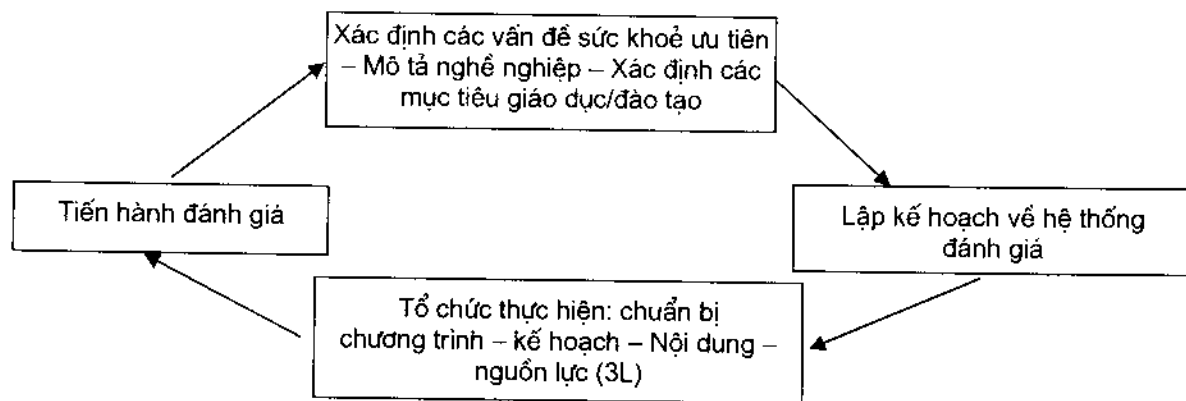
Thực hiện: là tham gia tiến hành các công việc đã ghi trong kế hoạch. Xin xem các gợi ý về tham gia tổ chức thực hiện các hoạt động đào tạo trong các phần dưới đây.

Đánh giá: là tham gia xem xét lại kết quả đào tạo, đối chiếu với mục tiêu và ra các quyết định mới. Xin xem các phần: tham gia chuẩn bị kế hoạch đánh giá và tham gia công tác đánh giá ở đoạn sau.

Bốn bước của chu trình Đào tạo

Ba khâu cơ bản trên lại gắn bó với chu trình giáo dục / đào tạo với bốn bước chính là: Xác định mục tiêu – Chuẩn bị đánh giá – Tổ chức thực hiện – Đánh giá

Chúng ta cũng tiếp cận theo bốn bước chính đó, trong mỗi bước đều chú ý mô tả theo ba khâu cơ bản và chỉ nhấn mạnh những công việc liên quan đến giáo viên.



Chu trình đào tạo

1. Tham gia xác định mục tiêu và quản lý mục tiêu

Giáo viên là người trực tiếp xác định mục tiêu học tập cho môn học và các bài học của mình. Trong thực tế hiện nay, mục tiêu môn học / học phần thường đã được xác định trước (trong chương trình, trong sách giáo khoa đã được duyệt v.v...). Giáo viên nên coi đó là những định hướng chung và những gợi ý quan trọng cho mình trong việc xác định mục tiêu học tập. Những điều cần quan tâm là:

- Những mục tiêu sẵn có đôi khi không hoàn toàn phù hợp. Nhiệm vụ của giáo viên là điều chỉnh cho phù hợp hơn với thực tế của nhu cầu địa phương, phát triển kinh tế – xã hội vùng miền, đặc điểm học viên, hoàn cảnh nhà trường... Cần chú ý bổ sung kịp thời và chọn lọc cập nhật những điều cần thiết (chương trình và sách giáo khoa thường không kịp sửa đổi). Trong các lớp đào tạo lại, bổ túc nên làm tiền trắc nghiệm để giúp lựa chọn mục tiêu trọng điểm riêng cho từng lớp học viên.

- Sửa chữa cách viết mục tiêu hướng về người học và hành vi hoá để giúp cho quá trình tự học, tự quan sát và tự lượng giá (Xem Môđun Mục tiêu học tập). Đây là bước cơ bản đầu tiên để thực hiện Biến đào tạo thành tự đào tạo và Học viên là trung tâm.

- Sử dụng mục tiêu để lập kế hoạch dạy học và kế hoạch cho từng bài học của mình, chú trọng việc giúp học viên đạt được mục tiêu. Trong hoàn cảnh lịch học đã cố định, bài học đã định hình, giáo viên càng phải quan tâm sử dụng kinh nghiệm riêng để điều chỉnh những phần cần thiết, chọn lọc những điểm mấu chốt, bám sát mục tiêu.

- Sử dụng mục tiêu để chuẩn bị phương pháp tích cực và phương tiện phù hợp nhằm tạo thuận lợi cho học viên đạt mục tiêu.

- Sử dụng mục tiêu để lập kế hoạch lượng giá / đánh giá, lựa chọn phương pháp và nội dung lượng giá phù hợp. Đặc biệt phải quan tâm chế tạo công cụ tự lượng giá, trao cho học viên và tổ chức đẩy mạnh việc tự lượng giá làm nền tảng cho tự học.

- Dần dần xây dựng nề nếp quản lý học viên theo mục tiêu hoặc theo phương pháp dạy học hình thành năng lực (CpBT), bổ sung thêm mẫu sổ sách hoặc biểu Excel để không chỉ biết điểm số của học viên mà còn biết và đã phản hồi cụ thể: "Nguyễn Văn A về năng lực giao tiếp chưa đạt mục tiêu 1"... mặc dầu điểm kiểm tra bài "Kỹ năng giao tiếp" đã được 8 điểm ..."

2. Tham gia chuẩn bị đánh giá và quản lý kế hoạch đánh giá học viên

Chu trình giáo dục / đào tạo yêu cầu lập kế hoạch đánh giá học viên trước khi thực hiện dạy học.

Kế hoạch đánh giá kèm theo nội dung, phương pháp và cách tổ chức đánh giá phải được nói rõ cho cán bộ quản lý, giáo viên và học viên trước khi tiến hành dạy học, tốt nhất là bằng văn bản và có thể lưu trữ.

Giáo viên là người biết rõ nhất về nội dung và phương pháp đánh giá cho môn học / học phần của mình, vì vậy thường được yêu cầu tham gia cùng với cán bộ quản lý lập kế hoạch đánh giá học viên.

Những điều cần lưu ý là

– Nhu cầu quản lý có thể chỉ quan tâm đến việc đánh giá của giáo viên với ý nghĩa là “Xử lý, Ra quyết định”. Giáo viên cần quan tâm đến việc **lượng giá** với ý nghĩa là “cung cấp phản hồi cho học viên để tạo thuận lợi cho việc học, không xử lý”. Đánh giá thường xuyên và định kỳ dù rất thân ái cũng không thay cho lượng giá được, vì vẫn dùng kết quả để xử lý. Cần tăng cường lượng giá không xử lý (thí dụ tăng cường hỏi miệng, làm bài tập và làm test trong và sau khi học, bình luận ngay, có thể cho điểm, nhưng không ghi vào sổ...). Đặc biệt cần chú ý khuyến khích và tổ chức tăng cường tự lượng giá bằng cách **trao công cụ** cho học viên (bộ test, các bài tập kèm theo đáp án, các bảng kiểm). Dù nhà trường có thể không yêu cầu lập kế hoạch lượng giá và kế hoạch đẩy mạnh tự lượng giá (họ chỉ cần kế hoạch đánh giá), nhưng giáo viên vẫn nên có kế hoạch lượng giá của riêng mình để sử dụng trong khi dạy học (thường rất đơn giản: chỉ cần ghi thêm vào kế hoạch bài học các câu hỏi miệng, tên các bài tập hoặc mã số các test sẽ sử dụng, khi nào thì trao cho học viên nhóm test nào, bảng kiểm nào và cần dặn họ cách tự sử dụng).

– Kế hoạch đánh giá thường đã có nhiều yếu tố được quy định trước (như môn học/ học phần được kiểm tra mấy lần, mỗi lần trong thời gian bao nhiêu, phải có bao nhiêu điểm, hệ số, cách tính điểm...). Những điều thường không quy định rõ ràng thành văn là khối lượng, nội dung, cách tổ chức và phương pháp đánh giá (thí dụ các môn thi lâm sàng thường rất khác nhau trong các yếu tố trên). Giáo viên nên tham gia cụ thể hoá các yếu tố trên nhằm đảm bảo các phẩm chất quan trọng của việc đánh giá là: Tính tin cậy – Tính giá trị – Tính công bằng (tham khảo Mô đun Đại cương về Lượng giá / Đánh giá học viên, Mô đun Lượng giá / Đánh giá Kiến thức, Mô đun Lượng giá / Đánh giá thực hành kỹ năng).

Không có phương pháp đánh giá nào vạn năng, nên sử dụng phối hợp nhiều phương pháp đánh giá và phải quy định trước, thông báo cho học viên biết. Quy tắc phân bố chuẩn và định lượng đúng trong việc chuẩn bị bộ công cụ và ra đề thi đòi hỏi việc lập kế hoạch phải làm theo những hướng dẫn cần thiết (thí dụ bao nhiêu câu hỏi truyền thống hoặc bao nhiêu test khi biên soạn bộ công cụ và khi làm đề thi? Tổ chức thi như thế nào?)

Giáo viên nên tham gia ý kiến để tổng kết về công tác lượng giá / đánh giá của bộ môn và nêu lên những điều cần điều chỉnh.

Giáo viên có nhiệm vụ nhận xét, đánh giá và hỗ trợ cho học viên, bảo vệ quyền lợi của học viên. Các tư liệu về đề thi, học bạ, bài thi, sổ điểm và điểm thi của học viên cần được lưu trữ cẩn thận.

Có thể tham khảo cách lập kế hoạch đánh giá / lượng giá sau:

Kế hoạch đánh giá / lượng giá học viên

môn học/ học phần: ...

A. Kế hoạch sử dụng bộ công cụ để đánh giá và để tăng cường tự lượng giá

Thí dụ:

- Lượng giá thường xuyên: sử dụng câu hỏi miệng và các test phù hợp trong từng bài. Cho học viên đối chiếu đáp án và bình luận ngay.
- Đánh giá thường xuyên: sử dụng test trong các bài học lý thuyết và bảng kiểm trong các bài học thực hành.
- Một bài kiểm tra thường xuyên (có thể bài thứ hai hoặc bài thứ ba) sẽ sử dụng phương pháp truyền thống (bài viết dài trong 30 phút). Một hoặc hai câu hỏi truyền thống sẽ được chọn trong số câu hỏi của chương 1 và 2.
- Đánh giá định kỳ: lần một sau khi kết thúc chương II, lần 2 sau chương IV, mỗi lần 30' thi viết truyền thống với 2 câu hỏi truyền thống (phương án 1) hoặc 60 test khách quan (phương án 2) hoặc 1 câu hỏi truyền thống và 30 test khách quan. Trưởng bộ môn quyết định chọn phương án 1/2 –1 ngày trước khi đánh giá.
- Đánh giá kết thúc: thí dụ cho môn học có cả phần lý thuyết và phần thực hành.

Phương án 1: kiểm tra lại các học viên chưa đạt từng bài thực hành để quyết định cho các học viên đã đạt thực hành được thi lý thuyết; các học viên không đạt mọi bài thực hành không được dự thi lý thuyết (như vậy thực hành là điều kiện để thi lý thuyết). Điểm thi là kết quả thi lý thuyết.

Phương án 2:

Thi thực hành: bằng cách rút thăm và trình diễn một thủ thuật trên mô phỏng, chấm bằng thang điểm. Điểm thực hành bằng 50% của điểm thi.

Thi lý thuyết: thi phối hợp: trong 30' thi bằng test, sử dụng 50 test phân bố chuẩn và trích ngẫu nhiên trong ngân hàng, thu bài; Điểm của phần test bằng 25% tổng số điểm thi; trong 30 phút tiếp theo thi bằng 2 câu hỏi truyền thống trích ngẫu nhiên trong bộ câu hỏi truyền thống; Điểm của 2 câu hỏi truyền thống bằng 25% của tổng số điểm thi.

Phương án 3: thi lồng ghép lý thuyết với thực hành trong kỳ thi nhiều trạm: có 5 trạm lý thuyết và thực hành nhận thức, mỗi trạm có 10 test; Điểm của cả 5 trạm lý thuyết bằng 50% điểm thi.

Có 5 trạm thực hành, mỗi trạm là một thủ thuật thực hành được chọn ngẫu nhiên trong danh mục bảng kiểm. Điểm của cả 5 trạm thực hành bằng 50% điểm thi.

Tập thể bộ môn thảo luận và quyết định chọn phương án thi. Trong cả ba phương án, điểm lý thuyết và thực hành là độc lập, không thể bù cho nhau, phần nào không đạt cũng phải thi lại.

B. Kế hoạch biên soạn công cụ: tham khảo trong Mô đun Đại cương về lượng giá, đánh giá học viên

C. Kế hoạch tham gia tổ chức sử dụng các công cụ lượng giá

Bao gồm nhiều việc

– Tập hợp, cấu trúc bộ công cụ, hình thành ngân hàng công cụ lượng giá. Lưu trữ trong văn bản vi tính.

– Nghiên cứu các chỉ số khó, chỉ số phân biệt của các test, xếp loại chúng sau một thời gian thử nghiệm (trong hoàn cảnh thực tế, nên coi các kỳ kiểm tra / thi là thử nghiệm, coi đa số học viên thuộc đối tượng chuẩn sau khi đã loại bỏ khỏi bảng điểm các học viên đặc biệt không phải là đối tượng chuẩn, như những người quá tuổi, những người thiếu số nói tiếng dân tộc khác...). Các chỉ số này sẽ được sử dụng để cấu trúc đề thi (thí dụ loại bỏ những test quá khó hoặc quá dễ, cấu trúc đề với 33% câu hỏi khó, 33% câu hỏi dễ, 34% câu hỏi trung bình hoặc 33% câu trung bình và 1% câu hỏi đặc biệt...).

– Làm (hoặc thuê làm) chương trình phần mềm để có thể chọn và in tự động và nhanh chóng các đề kiểm tra / thi ngẫu nhiên theo phân bố chuẩn. Thử nghiệm và điều chỉnh. **Bảo mật.** Phấn đấu để chọn đề ngẫu nhiên, thi trên máy vi tính, chấm bằng máy hoặc chấm thủ công bằng bảng mã đối chiếu đáp án (cho câu hỏi trả lời ngắn) và dùi lỗ (cho câu hỏi Đúng – Sai và câu hỏi để chọn)

3. Tham gia tổ chức thực hiện việc dạy học

Đây hầu như là những nhiệm vụ trực tiếp của giáo viên, tất nhiên phải hợp tác chặt chẽ với những người dạy học và quản lý khác:

3.1. Tham gia sinh hoạt chuyên môn và học tập / bồi dưỡng để phát triển nhân lực

Học tập chuyên môn và các mặt khác là quan trọng, nếu không có thể sẽ bị lạc hậu và không thể tiếp tục dạy học.

Bộ môn thường có kế hoạch phát triển nhân lực của mình, trong đó có kế hoạch học tập / bồi dưỡng hàng năm cho các cá nhân. Dù kế hoạch này như thế nào, mỗi giáo viên đều phải tự đề xuất và theo dõi kế hoạch tự học / tự phát triển cho cá nhân mình.

Một nội dung chung cho mọi giáo viên là nâng cao nghiệp vụ dạy học thông qua các hoạt động dự giảng/ bình giảng và tham gia giám sát các hoạt động dạy học của bộ môn.

Một công việc rất quan trọng là tham gia hướng dẫn phương pháp tự học tích cực cho học viên (tham khảo phần này trong Mô đun Phương pháp dạy học tích cực).

Có thể sử dụng mẫu bảng kiểm rất đơn giản sau làm công cụ để thống nhất cách bình luận, nhận xét sau mỗi phiên dự giảng hoặc giám sát:

Mẫu Bảng kiểm để bình giảng/ giám sát buổi dạy học lý thuyết
Tên người dạy: Tên người dự: Bài:..... Môn: Học viên:...

TT	Nội dung	Có	Không	Ghi chú
1	Viết Mục tiêu cho HV, giải thích kỹ cho HV			
2	Nội dung chọn lọc, chính xác, hợp với M.Tiêu			
3	Sử dụng trên hai phương pháp dạy học tích cực			
4	Sử dụng trên hai phương tiện dạy học phù hợp			
5	Cách nói rõ ràng, dễ hiểu, giao tiếp hai chiều			
6	Tác phong, cử chỉ hợp lý, nhiệt tình.			
7	Có KHBH theo mẫu và thực hiện đúng			
8	Lượng giá và giúp tự LG có hiệu quả			

Ghi chú: nếu mỗi mục có nhiều chi tiết thì phải quan sát thấy đủ mọi chi tiết mới ghi ✓ vào cột “Có”. Những chi tiết “Không” được ghi chú và phản hồi.

Mẫu Bảng kiểm để bình giảng/giám sát buổi dạy học thực hành
Tên người dạy:Tên người dự:Bài:..... Môn: Học viên:...

TT	Nội dung	Có	Không	Ghi chú
1	Viết Mục tiêu cho HV, giải thích kỹ cho HV			
2	Chuẩn bị bảng kiểm (A0 và đủ A4 cho mọi HV), có KH Bài học theo mẫu			
3	Chuẩn bị chu đáo đồ dùng, địa điểm, người			
4	Trình diễn rõ ràng, rời từng bước theo BK A0			
5	Tổ chức, hướng dẫn thực tập: cặp đôi, nói & làm, cầm tay chỉ việc cụ thể trên BK A4			
6	Lượng giá và động viên tự phản hồi qua BK			
7	Cách nói, cử chỉ hợp lý, khéo léo			
8	Kết hợp dạy thái độ & kỹ năng tư duy, có đóng vai và làm bài tập tình huống			

Ghi chú: Nếu mỗi mục có nhiều chi tiết thì phải quan sát thấy đủ mọi chi tiết mới ghi ✓ vào cột “Có”. Những chi tiết “Không” được ghi chú và phản hồi.

3.2. Quản lý hồ sơ, tài liệu dạy học và tham khảo

Trong hồ sơ, những kế hoạch bài học tích cực hoá, những bài học Môđun hoá, những bộ công cụ lượng giá và những địa chỉ tài liệu cập nhật/ trang Web là cần thiết. Bộ môn phải có tủ sách, tủ phải có người phụ trách.

Tham khảo về Viết bài học Môđun hoá; Viết kế hoạch bài học tích cực hoá tại các Môđun trong sách này. Các văn bản này đều đòi hỏi phải được cập nhật và đổi mới thường xuyên, thuận lợi nhất là sửa chữa trên các tệp vi tính đã được lưu trữ.

3.3. Tham gia quản lý cơ sở thực tập và sửa chữa, chế tạo đồ dùng dạy học đơn giản

Các cơ sở thực tập mà giáo viên phải tham gia quản lý có thể là: la bo thực hành, phòng thực tập, khoa / buồng bệnh, các cơ sở thực địa...

Các loại đồ dùng cần được đánh số, sắp xếp, bảo quản và bảo dưỡng chu đáo, trong đó việc giáo dục học viên bằng sự gương mẫu quý trọng đồ dùng dạy học là quan trọng. Hàng năm, bộ môn nên huy động học viên tham gia sơn sửa, bồi dán, lau chùi đồ dùng dạy học.

Cách chế tạo một vài đồ dùng dạy học đơn giản được giới thiệu trong Môđun Các phương tiện dạy học

3.4. Tham gia quản lý học viên

Dù không có chức trách gì thêm, mọi giáo viên đều có nghĩa vụ tham gia quản lý học viên, chí ít là quản lý tổ thực tập, nhóm chuyên đề đang làm việc với mình. Có danh sách, địa chỉ, hiểu hoàn cảnh, thông cảm với tính nết của những học viên đặc biệt.. là điều tối thiểu cần thiết.

Đi thăm và tìm hiểu nơi ăn ở trong ký túc xá và nơi ở trọ của học viên, tham gia bài trừ những yếu tố tiêu cực, ngăn ngừa các tệ nạn xã hội đang đe dọa học trò mình là những nghĩa vụ của trái tim người thầy.

Sự thờ ơ, vô cảm gây tác hại rất lớn trong việc dạy người. Giáo viên nên hợp tác chặt chẽ với các tổ chức, đoàn thể của học viên (đoàn thanh niên, hội phụ nữ, các câu lạc bộ, đội văn thể...) để vừa hỗ trợ họ, vừa kết hợp với họ để đẩy mạnh việc học tập.

3.5. Tham gia quản lý công tác nghiên cứu của bộ môn

Các đề tài phải thực hiện đúng tiến độ và có chất lượng, giáo viên có thể tham gia tích cực vào các việc này trong các phiên họp chuẩn bị đề cương nghiên cứu hoặc nghiệm thu ở cấp cơ sở.

Các đề tài thuộc khoa học chuyên ngành thường được quan tâm hơn. Các nội dung giáo dục / dạy học thường ít được đề cập. Phương thức nghiên cứu giáo dục học đơn giản là thực hiện một đổi mới hoặc áp dụng một phương pháp tích cực, một bộ công cụ lượng giá cho một đối tượng chuẩn và so sánh kết quả với một nhóm chứng (phương pháp nghiên cứu đối chiếu).

3.6. Tham gia theo dõi và quản lý tiến độ dạy học của bộ môn

Mỗi giáo viên phải tự làm “giáo vụ” cho chính mình với các công cụ phổ biến là sổ tay giáo viên, lịch dạy học, kế hoạch dạy học toàn khoá và định kỳ... Phải biết mình và bộ môn đã dạy đến đâu, cho đối tượng nào, cái gì chưa dạy và trình tự dạy thế nào là tối ưu. Hết sức tránh việc lãng quên, nhầm lẫn và cách dạy học lộn xộn, tùy tiện, chấp vạ.

3.7. Tham gia phát triển và điều chỉnh chương trình / nội dung dạy học

– Công việc này nối tiếp sau việc tham gia xác định và quản lý mục tiêu. Thông thường, các chương trình và nội dung dạy học sẽ bị lạc hậu và phải điều chỉnh sau một thời gian (người ta nói “chu kỳ bán huỷ của tổng lượng tri thức của các nghề y – sinh học là khoảng 5 – 6 năm, nghĩa là bằng thời gian đào tạo cho các nghề đó: khi đào tạo vừa xong thì một nửa tri thức của học viên đã phải thay thế!).

– Các chương trình đào tạo thường chịu ảnh hưởng của ba cách làm chính

(cũng được gọi là ba loại hoặc ba phương pháp lập chương trình), ba cách làm này đã đan xen vào nhau nên có lúc đã không còn rõ tính thuần túy cực đoan ban đầu:

+ *Chương trình dựa vào mục tiêu (Objective program – Ralph W. Tyler – 1949)*: điều tra nhu cầu, xác định mục tiêu rồi lựa chọn nội dung, phương pháp, phương tiện dạy học và lượng giá theo mục tiêu. Cách này mang tính logic rất cao nên cứng nhắc và chặt chẽ về các tiêu chuẩn đầu ra. Nhược điểm của nó là không điều chỉnh mềm dẻo theo hoàn cảnh được, nếu muốn điều chỉnh thì phải xác định lại mục tiêu từ đầu. Nhược điểm thứ hai là nó không quan tâm và không quản lý quá trình đào tạo, cho rằng học cái gì và học thế nào cũng được, miễn là đạt được mục tiêu đã chuẩn hoá; như vậy, về quá trình nó lại quá mềm, hầu như thả nổi. Các chương trình này rất thịnh hành trong thế kỷ trước ở Bắc Mỹ, có nhiều trường nổi tiếng vì quá trình dạy sáng tạo và tiêu chuẩn cao / chất lượng cao là yếu tố để cạnh tranh. Để tăng tính mềm dẻo, năng động, đã xuất hiện xu thế thiết kế theo các Môđun. Có các bộ phận lắp lẫn và có thể điều chỉnh linh hoạt trong từng Môđun mà không phá vỡ cấu trúc của cả chương trình.

Chương trình mục tiêu kiểu Tyler hiện nay vẫn có ảnh hưởng lớn tới nhiều nền giáo dục.

Chương trình dựa vào quá trình (Process program – K. Stenhouse): cách làm này đề cao việc thiết kế và quản lý quá trình đào tạo. Mọi chi tiết của quá trình đều được mô tả tỷ mỉ và nói rõ cách quản lý: chọn và tuyển học viên, số giờ của môn học, giờ lý thuyết, thực hành, thực địa, nội dung và cách thi cử / kiểm tra, các mẫu biểu, sổ sách, thủ tục ...vv... Cách làm này có ưu điểm là hướng dẫn chu đáo cách thực hiện, tạo điều kiện để quản lý thống nhất, nhưng thường quá mềm hoặc không rõ ràng ở các mục tiêu, nhất là ở việc chuẩn hoá đầu ra theo mục tiêu, nên chất lượng phụ thuộc vào cách thực hiện và khâu quản lý. Nó cũng không tạo điều kiện cho sự sáng tạo và cạnh tranh (Tham khảo Sơ đồ Kemp cải tiến trong Môđun Đại cương về Giáo dục và giáo dục y học để nhớ lại về Quá trình thiết kế dạy học). Loại chương trình này đã chấp thuận các yếu tố khác (như chặt chẽ hơn về mục tiêu học tập và chuẩn hóa đầu ra, chấp nhận các phân tự chọn ...) nên gần đây đã không còn mang tính quá trình thuần túy. Cách làm chương trình này có nhiều ảnh hưởng ở Đông Âu và Tây Âu, trong đó có cả nước ta.

Chương trình dựa vào tình huống (Situational program – J. Skilboeck) Cách làm này chủ trương điều chỉnh mềm dẻo các chương trình theo tình huống cụ thể, thực tế (thí dụ nhiều khi phải điều chỉnh theo thực trạng phát triển kinh tế – xã hội hoặc phong tục, văn hoá...). Đó là ưu điểm của loại chương trình này, nhưng nó kèm theo nhược điểm là khó thống nhất, khó quản lý và

chuẩn hoá vì có thể "vô định hình". Hiện nay người ta thường quy định đa phần chương trình là "cứng, bắt buộc – compulsory", có một phần là "mềm" với các "môn tự chọn – optional" và các "môn ghi tên tuỳ ý – facultative"; Thí dụ: các chương trình đào tạo y tế thường quy định phần bắt buộc là 80 – 85%, còn 15 – 20% do các trường tự xây dựng theo nhu cầu riêng của địa phương.

Một cách *phân loại khác* là dựa trên mức độ lồng ghép/tích hợp (intégration) của chương trình và cách tổ chức nội dung dạy học:

Chương trình dựa trên các môn học/ khoa học độc lập (discipline-based curriculum), không lồng ghép. Dạy học lần lượt các môn học; mọi học viên đều phải học như nhau; mỗi môn đều phải có điểm môn học; có thể phân loại thành môn thi, môn kiểm tra và có thể có hệ số môn học. Quản lý và tổ chức dạy học theo hệ thống lớp – bài, học kỳ, năm học (niên chế), học viên không đạt 1 môn có thể bị lưu ban. Nhược điểm lớn của loại chương trình này là quá cứng, cách dạy không giống với quá trình làm việc sau này của HV. Các chương trình của Liên Xô và Việt Nam trước đây thường giống dạng này.

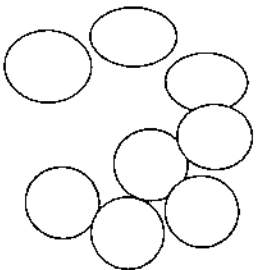
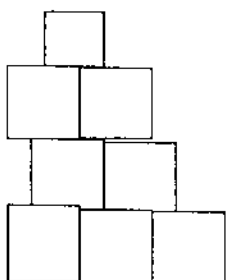
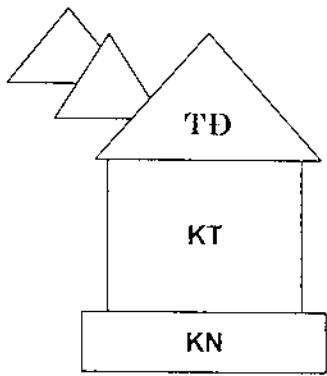
Chương trình dựa trên các vấn đề/ các lĩnh vực thường được sắp xếp thành các Môđun (problem-based hoặc module-based curriculum). Thí dụ các Môđun điều dưỡng cơ bản, sức khoẻ sinh sản v.v... của các chương trình y tế. Tổ chức học tập linh hoạt theo các Môđun, không theo hệ thống lớp – bài và niên chế nên học viên có thể học ngắn hơn hoặc dài hơn, có các môn tự chọn theo nhu cầu, quản lý theo học chỉ (crédit), HV có thể được ghi nợ nhưng không phải học lưu ban. Ưu điểm chính là mềm dẻo, có thể lắp lẫn cho nhiều chương trình và có thể tự chọn. Nhược điểm chính là mức độ lồng ghép còn hẹp (thường chỉ trong phạm vi vài môn học), khi dạy và học và đánh giá còn tách rời kiến thức, kỹ năng, thái độ của từng Môđun, chưa hoàn toàn giống với hoạt động hành nghề sau này của học viên; quản lý và đánh giá vẫn còn dựa vào quá trình chứ chưa đo lường kết quả đầu ra. Nếu trình độ tự học, trình độ ngoại ngữ của HV và điều kiện tìm kiếm thông tin nghèo nàn thì chất lượng đào tạo dễ bị sút kém.

Chương trình dựa trên năng lực (competence-based curriculum) lồng ghép rộng mọi kiến thức, kỹ năng, thái độ cần thiết thành các năng lực cho các loại đối tượng (thí dụ Nữ hộ sinh Anh được mô tả là có 26 năng lực, Hộ sinh Úc có 14 năng lực, Điều dưỡng của các nước Tây Thái Bình Dương có 18 năng lực, Điều dưỡng của Hà Lan có 12 năng lực...).

Để xác định các năng lực, người ta thường sử dụng phối hợp các nhà chuyên môn với các nhà giáo có kinh nghiệm, nhằm mô tả một nghề thành các nhiệm vụ (duties) và các công việc (tasks). Sau đó sẽ phân tích công việc (task analysis) thành các kiến thức – kỹ năng – thái độ. Quá trình này thường được gọi là Phát triển chương trình nghề (DACUM: Development a curriculum).

Khi hành nghề, học viên làm việc bằng các năng lực, khi học họ được giúp hình thành và hoàn thiện các năng lực, khi quản lý và lượng giá cũng căn cứ vào đầu ra / kết quả là các năng lực. Loại chương trình này có nhiều ưu điểm lớn, nhưng đòi hỏi trình độ tự giác tự học rất cao của học viên, điều kiện học tập đầy đủ và năng lực dạy học tổng hợp của giáo viên.

Bảng so sánh các loại chương trình

	Chương trình dựa trên môn học	Chương trình lồng ghép học phần/ Module	Chương trình lồng ghép theo năng lực
Mô tả	 Các môn học nối tiếp nhau, thường sắp xếp theo lớp – bài/ học kỳ / năm học	 Các Môđun/tiểu Môđun sắp xếp và chọn lọc khác nhau để có các chương trình khác nhau	 Các năng lực, bao gồm đủ KT– KN –TD
Phương pháp dạy học	Dạy theo lớp/bài từng môn học, theo niên chế Thuyết trình thụ động Tách rời LT – TH Hướng vào hoàn thành mục tiêu từng môn học	Dạy học tích cực tương tác thầy trò Trò tự học LT trên sách và điện tử. Thực hành theo các Môđun thực hành Hướng vào hoàn thành mục tiêu của từng Môđun/vấn đề	Giáo viên chỉ hỗ trợ, Trò tự học LT trên sách và điện tử. Tự luyện tập chủ động – Theo bloc Hướng vào hình thành và hoàn thiện năng lực
Lượng giá/ Đánh giá và tổ chức/ quản lý	– Lượng giá theo bài/chương/ môn – Quản lý theo học kỳ/năm học – Có điểm trung bình của môn, học kỳ, năm học Có thi tốt nghiệp	– Lượng giá theo Môđun – Quản lý theo học phần/chứng chỉ, công nhận tích lũy – cấp chứng chỉ, không theo niên chế. Có/Không thi tốt nghiệp	Lượng giá bằng cách: – Thi kết thúc từng bloc, thường là OSPE / OSCE – Học viên tự chứng minh từng năng lực. Giáo viên bình luận và ký xác nhận. Không thi tốt nghiệp
Tổng quát	Rời rạc không lồng ghép	Lồng ghép hẹp theo vấn đề / Môđun	Lồng ghép rộng theo năng lực

Để có thể tham gia phát triển và điều chỉnh chương trình/ nội dung dạy học, giáo viên phải:

+ Nhảy cảm với cái mới, ham học và thường xuyên tham khảo, truy cập thông tin cập nhật. Theo dõi và tham khảo các chương trình, sách giáo khoa của nước ngoài và các trường bạn.

+ Tham gia điều tra, giám sát sau đào tạo, để biết rõ về chất lượng các sản phẩm đào tạo của mình và biết nên điều chỉnh thế nào (tham khảo mẫu điều tra / giám sát sau đào tạo dưới đây).

4. Tham gia thực hiện công tác đánh giá

Đánh giá ở đây nhằm vào ba lĩnh vực: tự đánh giá của bản thân giáo viên; tham gia đánh giá học viên; tham gia đánh giá công việc của bộ môn.

4.1. Tự đánh giá của giáo viên

Thường xuyên và định kỳ, giáo viên phải xem xét lại công việc của mình, chủ yếu để nhìn ra sự tiến bộ và các thiếu sót. Nên căn cứ vào kế hoạch công tác và kế hoạch tự phát triển của bản thân để xem xét.

Riêng về khả năng dạy học, giáo viên có thể tham khảo các mẫu bảng kiểm tự đánh giá và có thể phát phiếu thăm dò ý kiến của học viên sau mỗi bài học hoặc sau khi kết thúc một phần chương trình.

4.2. Tham gia đánh giá học viên

Việc này đã nói rõ ở phần trên (và ở các Môđun về đánh giá/ lượng giá trong sách này). Giáo viên nên sơ kết định kỳ xem mình đã thực hiện được việc gì thêm trong các việc phải làm, như chuẩn hoá đánh giá, bảo đảm các phẩm chất chính của việc đánh giá, biên soạn bộ công cụ, cải tiến các kỳ thi, chống tiêu cực...

Việc đánh giá học viên có thể tiến hành cả sau khi đào tạo nhằm cung cấp cái nhìn toàn diện và thiết thực cho việc đổi mới dạy học. Có thể thiết kế các đợt điều tra/đánh giá độc lập nhưng thiết thực hơn là tham gia vào các đợt giám sát hỗ trợ sau đào tạo mà các chương trình / dự án thường tổ chức; Có thể tham khảo mẫu hướng dẫn tiến hành điều tra và giám sát hỗ trợ sau đào tạo trong Phần phụ lục.

4.3. Tham gia đánh giá các công việc của bộ môn

Ngoài việc tham gia đánh giá thường xuyên và định kỳ về các công việc của bộ môn, giáo viên cần nêu các ý kiến của mình về sự đáp ứng của bộ môn trước nhu cầu biến động của xã hội, của ngành, của học viên; chất lượng dạy

học; chất lượng chương trình/ sách giáo khoa, phương tiện dạy học, cơ sở thực tập; chất lượng quản lý dạy học, các mẫu thủ tục, hồ sơ sổ sách... và đề xuất cách cải tiến.

Một khái niệm khó áp dụng là đánh giá kết quả hoạt động của bộ môn về mặt Kinh tế y tế và Kinh tế đào tạo. Những điều tối thiểu có thể làm là:

– Theo dõi toàn bộ đầu vào/ nguồn thu riêng của bộ môn tính ra thành tiền (thí dụ tiền đào tạo nhân viên, cơ sở vật chất / trang bị, tiền được cấp cho khoản điện – nước, sửa chữa, lương được cấp, tiền bán tài liệu, tiền hợp tác – liên doanh, học phí thu được... Khoản nào có thể tăng nguồn thu?);

– Các khoản chi phí của bộ môn (trả lương / phụ cấp, mua tài liệu, mua phương tiện, trả tiền điện – nước – xăng xe... Khoản chi nào có thể tiết kiệm, giảm bớt?)

– Hợp tác với kế toán – tài chính để tính chi phí – hiệu quả (cost – effectiveness) cho công tác đào tạo của bộ môn, làm thế nào giảm chi phí mà tăng được hiệu quả...

Giáo viên cũng có thể tham gia vào công tác tự kiểm định chất lượng đào tạo của trường hoặc bộ môn mình (Accreditation). Có thể tham khảo một vài phần trong các mẫu đang được xem xét trong một phụ lục sau đây.

TỰ LƯỢNG GIÁ

Trả lời ngắn các câu từ 1 đến 4:

1. Quản lý đào tạo là làm cho việc giáo dục / dạy học...(A)... đều và có...(B)... tốt.
2. Kể tên bốn yếu tố của Mô hình quản lý trong Đào tạo theo công nghệ thông tin:
A.
B.
C.
D.
3. Ba khâu cơ bản của quản lý đào tạo:
A.
B.
C.
4. Bốn bước của chu trình đào tạo:

- A.
- B.
- C.
- D.

Trả lời đúng, sai các câu hỏi sau bằng cách đánh dấu X vào ô thích hợp

TT	Câu hỏi	Đúng	Sai
5	Trong Đào tạo, đầu vào là các nguồn lực sử dụng cho đào tạo.		
6	Quản lý đào tạo là nhiệm vụ riêng của cán bộ quản lý và của phòng đào tạo.		
7	Trong mô hình CIPP, yếu tố bối cảnh tác động và làm thay đổi cả ba yếu tố còn lại.		
8	Đầu vào càng thuận lợi thì đầu ra càng có chất lượng cao.		
9	Tăng cường đánh giá thường xuyên và định kỳ có thể thay thế cho lượng giá.		
10	Quá trình đào tạo / giáo dục là toàn bộ phương thức đào tạo và giáo dục đã được sử dụng.		

Chọn một câu trả lời tốt nhất cho các câu từ 11 đến 12

11. Trong đào tạo, đầu ra là:

- A. Số lượng học viên tốt nghiệp
- B. Số lượng học viên còn làm việc
- C. Số lượng học viên được xếp loại khá – giỏi
- D. Sản phẩm do học viên và nhà trường tạo ra
- E. Chất lượng đào tạo

12. Quản lý học viên theo mục tiêu là:

- A. Nói rõ mục tiêu học tập cho học viên, cho phép điều chỉnh
- B. Biên soạn bài học có mục tiêu cụ thể
- C. Chuẩn bị đề thi căn cứ vào mục tiêu
- D. Thống kê và thông báo kết quả cho học viên về từng mục tiêu
- E. Chọn lọc nội dung học tập theo mục tiêu

MẪU HƯỚNG DẪN TIẾN HÀNH ĐIỀU TRA VÀ GIÁM SÁT HỖ TRỢ SAU ĐÀO TẠO

Phiên điều tra và giám sát sau đào tạo tại cơ sở sẽ được tiến hành theo các bước sau và sẽ được điều chỉnh linh hoạt tùy theo thực tế khi thực hiện:

1. Gặp gỡ ngắn với cán bộ cơ sở: người giám sát chào hỏi, nói rõ mục đích và nội dung giám sát, giới thiệu và phân công, định thời gian làm việc và thời gian gặp lại để phản hồi...

2. Quan sát nhanh và tổng thể tình hình cơ sở

3. Quan sát việc cung cấp dịch vụ: nếu có khách hàng/ bệnh nhân và CBYT đang làm dịch vụ thì làm ngay bước này trước, đặc biệt chú ý đến các nội dung đã xác định ưu tiên, các nội dung đã học trong chương trình. Sử dụng các mẫu bảng kiểm liên quan.

Khi quan sát, ngoài việc xem xét các kỹ năng, cần lưu ý quan sát thái độ / cách ứng xử của người cung cấp dịch vụ và biểu hiện hài lòng của khách hàng. Chỉ can thiệp khi thật cần thiết và phải rất tế nhị.

4. Hỏi – đáp kết hợp với yêu cầu thực hiện một vài dịch vụ/ mô phỏng: chọn một vài công việc/ dịch vụ có trong chương trình đào tạo và có thể tiến hành bình thường (như tư vấn, nói chuyện sức khỏe, chăm sóc sau sinh, chăm sóc sơ sinh, vô khuẩn dụng cụ...), chú ý đến các nội dung / công việc đã chọn ưu tiên. Kết hợp với hỏi – đáp (về kiến thức) và có thể bảo trình diễn mô phỏng (về kỹ năng). Giám sát viên chọn thời điểm thích hợp để giải thích, chỉ dẫn, làm mẫu tại chỗ. Sử dụng các bảng kiểm liên quan. Khi không có khách hàng / dịch vụ thì nên kéo dài bước này. Trong trường hợp cần thiết (cần giám sát nhiều kiến thức đã dạy trong chương trình, của nhiều CBYT...) có thể phát các câu hỏi viết/ các trắc nghiệm khách quan đã được thiết kế và chọn mẫu trước để CBYT trả lời.

Tinh thần của bước này là tiếp tục phát hiện các thiếu hụt về kiến thức – kỹ năng – thái độ, tìm nguyên nhân, nhằm hỗ trợ cơ sở giải quyết vấn đề, nâng cao chất lượng dịch vụ, cải cách chương trình và cải tiến phương pháp/ nội dung dạy học. Thái độ của giám sát viên phải hoà nhã, thân ái, ân cần, tế nhị, khách quan...

5. Quan sát và hỏi – đáp về điều kiện/ cơ sở vật chất / trang thiết bị: hỏi, nhận xét và chỉ dẫn về cách bố trí các phòng làm việc, cách tạo ra không khí

thoải mái, yên tâm cho khách hàng; cách ghi chép các mẫu sổ sách, bệnh án / biểu đồ; tử thuốc và danh mục thuốc thiết yếu; danh mục và cách sử dụng, bảo quản trang thiết bị... Rất cần hỏi về điều kiện áp dụng các đổi mới, các khó khăn và nguyện vọng của cơ sở.

6. Hỏi ý kiến các bên liên quan: thông thường chỉ có thể hỏi ý kiến hai đối tượng liên quan, đối tượng thứ ba chỉ làm khi cần thiết:

+ *Người nhận dịch vụ:*

Nên hỏi người đang chờ làm dịch vụ, người đã nhận dịch vụ hoặc người nhà.

Nên hỏi miệng trực tiếp, khi thật cần thiết có thể phát câu hỏi viết để họ trả lời và không yêu cầu ghi tên.

Kỹ thuật hỏi cơ bản là dùng câu hỏi mở để khách hàng được phát biểu tự do

Nội dung hỏi là “sự hài lòng của người sử dụng dịch vụ” (nên dùng cách hỏi gián tiếp để phát hiện mức độ hài lòng của khách hàng như: thời gian và địa điểm chờ đợi, thời gian và cách đi – về, người nhà đi theo, chi phí và nguồn sống, cảm giác về việc tiếp xúc với CBYT, các bản khoản lo lắng...).

Người quản lý/phụ trách: có thể hỏi trực tiếp người quản lý ở tuyến trên hoặc đại diện chính quyền/đoàn thể nếu họ cùng tham gia đợt giám sát hoặc bố trí thời gian đến hỏi ý kiến họ khi cần thiết. Nên hỏi ý kiến đánh giá của họ và tác động của cơ sở y tế đến tình trạng sức khỏe hoặc xã hội của địa phương, sự hỗ trợ/quản lý của họ, kiến nghị và nguyện vọng của dân địa phương...

Người liên quan khác: khi cần thiết, nên bố trí để hỏi ý kiến người lãnh đạo địa phương, các ban ngành / đoàn thể liên quan, những người nhận dịch vụ khác...

7. Phản hồi cho cơ sở: đây là phần phản hồi nhanh bằng miệng ngay sau khi giám sát. Họp lại với các cán bộ liên quan của cơ sở, cảm ơn, khen ngợi những việc đã làm tốt và chỉ ra những điều cần chấn chỉnh. Cam kết sẽ tiếp thu những kiến nghị của cơ sở để chuyển cho cơ quan cấp trên và tiếp tục hỗ trợ trong thời gian tới.

Phản phản hồi miệng này cần lưu ý những điều sau đây:

Nội dung phản hồi phải bao phủ các mục tiêu/ nội dung đã chọn ưu tiên, đồng thời có thể lồng ghép với các nội dung giám sát kết hợp khác, nhất là khi các nội dung đó là cấp bách và cần thiết.

Phải phản hồi cả những điều đã làm tốt và những điều cần thay đổi để cải thiện chất lượng dịch vụ, trong đó chỉ ra nguyên nhân và những điều không thuận lợi như thiếu quyết tâm, thiếu sự ủng hộ, giúp đỡ của đồng nghiệp, thiếu trang bị, lề lối làm việc không phù hợp...

Chỉ phản hồi những điều quan sát thấy, bằng cách mô tả: “tôi nhìn thấy.... tôi

nghe thấy... cách bạn đã làm là..."; không nêu lên những điều không quan sát, các suy diễn, các khái quát hoá về tầm quan trọng, tác hại, ý thức làm việc...

Động cơ phản hồi là vì lợi ích của người nhận phản hồi, vì chất lượng dịch vụ, không vì uy tín hay quyền lực của giám sát viên.

Phản hồi đúng mức, vừa đủ để dễ tiếp thu. Chọn địa điểm và thời điểm thuận lợi (không nói trước khách hàng; một số điều chỉ nên nói riêng với người cung cấp dịch vụ).

8. Viết phiếu giám sát kiêm báo cáo: ngoài các yêu cầu riêng của chuyển điều tra giám sát, người giáo viên tham gia điều tra nên đặc biệt quan tâm đến các vấn đề liên quan đến công tác đào tạo: sự phù hợp của nội dung và phương pháp đào tạo, các thiếu sót và nguyên nhân, hiệu quả của đào tạo, các việc cần điều chỉnh và bổ sung...

TỔ CHỨC LỚP TẬP HUẤN GIÁO DỤC Y HỌC

MỤC TIÊU

1. Mô tả việc chuẩn bị nguồn lực cho lớp tập huấn Giáo dục y học.
2. Liệt kê mục tiêu học tập cho lớp tập huấn tối thiểu và các lớp dài hơn.
3. Phân tích lợi ích và tác hại của việc sử dụng các phương pháp dạy học trong lớp học đặc biệt này.
4. Nêu một vài nội dung chính khi đánh giá lớp tập huấn.

1. CHUẨN BỊ LỚP TẬP HUẤN

Để chuẩn bị cho lớp tập huấn này, điều trước tiên là nên tham khảo lại Sơ đồ thiết kế dạy học (Sơ đồ Kemp cải tiến) trong Mô đun Đại cương về Giáo dục, giáo dục y học và đào tạo cán bộ y tế. Sơ đồ đó yêu cầu trả lời bốn câu hỏi chính:

- Người học là ai? (các đặc điểm của học viên)
- Họ phải học cái gì? (mục tiêu và nội dung, chương trình học tập)
- Hoạt động dạy học nào là tốt nhất? (hoặc làm thế nào để tạo thuận lợi cho việc học tích cực?)
- Làm thế nào để họ tự biết và tự điều chỉnh? (lượng giá và tự lượng giá)

1.1. Chuẩn bị nguồn lực

Sau đây là bảng kiểm nêu lên các việc cần chuẩn bị về nguồn lực:

Bảng kiểm về chuẩn bị nguồn lực

Nội dung	Thời gian	Phân công
Địa điểm: – Đặt chỗ trước – Đủ chỗ cho mọi người (chú ý chỗ cho nam, nữ, ban tổ chức) – Có nơi ăn và dịch vụ khác thuận lợi, gần nơi học – Giá phù hợp – Phòng học đủ cho mỗi người 2m ² . sáng, không ồn, có ổ điện	Trước 1 tháng	

Nội dung	Thời gian	Phân công
- Bàn ghế đủ, có thể xếp hình chữ U chữ V hoặc theo nhóm - Có quạt máy hoặc điều hoà nhiệt độ – Có điện thoại - Nơi thực tập, thực địa, tham quan...		
Phương tiện: - Bảng, overhead, máy chiếu, máy vi tính, ổ cắm - Văn phòng phẩm (giấy trong, giấy lớn, giấy màu, bút dạ, kéo) - Bảng tên – Các đồ dùng cho buổi thực hành dạy thử	Trước 1 tuần	
Tài liệu: - Chứng chỉ (theo mẫu) - Sách – Tài liệu phát tay (làm tại chỗ hoặc mang theo) - Công văn triệu tập hoặc giấy mời – Thư chấp thuận	Trước 2 tuần	
Học viên: - Chọn đúng đối tượng, gửi thư mời trước > 2 tuần. Học viên nên được lựa chọn tương đối đồng nhất (về công việc chuyên môn, về trình độ dạy học...) - Gửi tài liệu trước, hướng dẫn nghiên cứu, yêu cầu mang theo - Nói rõ địa điểm, thời gian, tài liệu mang theo, cách chuẩn bị, cách đi lại, điều kiện sinh hoạt, số điện thoại của người tổ chức	Trước 2 tuần	
Nhân lực: - Người tổ chức, người phối hợp - Thư ký vi tính cho lớp tập huấn – Người ghi hình cho dạy thử - Giáo viên 1 và 2: Khẳng định chất lượng, thời gian, trách nhiệm, công việc, thù lao, cách ăn ở và đi lại... - Phiên hội ý giữa các bên tham gia, có biên bản - Khách mời và trách nhiệm – cơ quan thông tin (nếu cần)	Trước 2 tuần	
Kinh phí: Khẳng định đã có – đã rõ các khoản, mức chi...	Trước 1 tháng	

1.2. Chuẩn bị chương trình, nội dung và phương pháp dạy học

1.2.1. Điều tra nhu cầu học tập

Trong Môđun Mục tiêu học tập đã hướng dẫn về phương pháp tiến hành điều tra/ lượng giá nhu cầu học tập (TNA: Training need assesment).

Khi có điều kiện nên tiến hành cuộc điều tra đầy đủ bằng cách thiết kế bộ câu hỏi lượng giá lý thuyết giáo dục học (phỏng vấn hoặc gửi thư), kèm theo quan sát vài buổi dạy học (dùng một bảng kiểm chung), có xử lý kết quả và dùng kết quả đó để ra quyết định về mục tiêu học tập.

Cách này tuy tốt nhưng nhiều khi không làm được đầy đủ. Trong thực tế, người ta thường làm theo hai cách sau:

– *Gửi thư trực tiếp* cho nhóm học viên đã được khẳng định, để hỏi về kinh nghiệm và nguyện vọng học tập. Nội dung hỏi thường chỉ là một khai báo trích ngang về số năm đã tốt nghiệp, số năm đã dạy học, đã học giáo dục học thế nào ...; và một danh mục liệt kê các nội dung học tập để yêu cầu học viên đánh dấu vào các nội dung muốn học (Thí dụ: có thể sử dụng mục lục của cuốn sách này hoặc một danh mục khác). Cách làm này thật ra không phát hiện được chính xác nhu cầu học tập của học viên. Có người dạy học đã lâu năm lại muốn học nhiều và cho rằng mình biết ít, có người mới dạy học nhưng chỉ muốn học rất ít !

– *Làm tiền trắc nghiệm* (pretest) ngay trước khi học. Cách làm này cho biết nhiều hơn về nhu cầu học tập lý thuyết, không cho phép suy ra khả năng thực hành của học viên . Tuy vậy vì nó đơn giản nên thường được áp dụng.

Có thể tham khảo Phụ lục về Câu hỏi tiền trắc nghiệm Giáo dục y học.

Sau đây là vài phương án dùng làm thí dụ cho các loại lớp học thường được ngành y tế tiến hành trong nhiều năm nay.

1.2.2. Chương trình tối thiểu

Chương trình, nội dung và mục tiêu tối thiểu cho một lớp tập huấn về giáo dục y học (Đào tạo nhân lực y tế) là:

- Xác định mục tiêu giáo dục / học tập phù hợp
- Xây dựng kế hoạch và thực hiện một hệ thống lượng giá / đánh giá tốt
- Thực hiện cách dạy và học tích cực, có hiệu quả cao để hình thành năng lực cả về kiến thức, kỹ năng và thái độ (chỉ chọn điều tối ưu cho một loại giáo viên)
- Dạy thử có bình giảng

Tùy theo hoàn cảnh nguồn lực và nhu cầu cụ thể của từng nhóm / loại học viên mà quyết định chương trình và mục tiêu cho thích hợp. Nên mềm dẻo và huy động học viên tham gia lựa chọn mục tiêu học tập.

Chương trình trên có thể tổ chức trong 2–4 ngày, theo một thời khoá biểu có chú ý ưu tiên cho các nhu cầu do học viên đề xuất. Nên chọn nhóm học viên càng đồng nhất càng tốt (thí dụ: loại lớp học này sẽ không có hiệu quả cao nếu lẫn nhiều giáo viên mới với người đã dạy học nhiều năm hoặc các giáo viên dạy các môn học khác nhau cho các đối tượng khác nhau...).

1.2.3. Chương trình 5 ngày

Có thể tham khảo chương trình và kế hoạch dạy học sau đây.

Chương trình 5 ngày tập huấn giáo viên về phương pháp dạy học tích cực

Mục tiêu

Sau khi dự tập huấn, học viên sẽ có khả năng:

1. Giải thích được năm nguyên tắc học tập và sáu đặc điểm học tập của người lớn.
2. Nêu nguyên tắc và biên soạn sử dụng được các công cụ lượng giá kiến thức, kỹ năng và thái độ.
3. Viết mục tiêu học tập, kế hoạch bài học và sử dụng để dạy học.
4. Sử dụng được các phương pháp dạy học tích cực.
5. Dạy thử trong nhóm nhỏ và bình giảng theo bảng kiểm.

Thời gian biểu

Ngày/ buổi	Nội dung
N1 – Sáng	– Khai mạc – Mục tiêu, phương pháp, tổ chức – LG trước học
	– Năm nguyên tắc dạy học Y học – sáu đặc điểm học tập của người lớn
– Chiều	– Viết mục tiêu học tập, lựa chọn và sử dụng mục tiêu học tập
N2 – Sáng	– Đại cương về lượng giá học viên – Lượng giá kiến thức
– Chiều	– (tiếp tục) – Lượng giá và dạy thực hành kỹ năng – Bảng kiểm
N3 – Sáng	– Các phương pháp dạy học tích cực
– Chiều	– (tiếp tục) Các phương pháp dạy học tích cực
N4 – Sáng	– Các phương tiện dạy học – Viết kế hoạch bài học dạy LT và dạy TH năng lực
– Chiều	– Chuẩn bị nội dung, phương tiện, KHBH để dạy thử
N5 – Sáng	– Dạy thử trong các nhóm nhỏ (do GV1, GV2 và 1– 2 học viên giỏi chủ tọa)
	– Tiếp tục giảng thử
– Chiều	– Lượng giá sau học – Giải đáp thắc mắc – Học bổ sung – Bế giảng

Tài liệu học tập

- Các bài trao tay.
- Giáo dục và đào tạo cán bộ y tế – NXB Y học – 2001.

Phương pháp học tập

- Kết hợp học nội dung với học và thực hành các phương pháp dạy học tích cực.
- HV chủ động tích cực tham gia các hoạt động học tập.

1.2.4. Chương trình 10 ngày

Có thể tham khảo chương trình và kế hoạch dạy học sau đây

Chương trình 10 ngày tập huấn giáo viên về phương pháp dạy học tích cực

Mục tiêu

Sau khi dự tập huấn, học viên sẽ có khả năng:

1. Giải thích được ba mục tiêu chung, năm nguyên tắc dạy học y học và năm phẩm chất chung của người CBYT tương lai.
2. Giải thích sáu đặc điểm học tập của người lớn và nêu cách ứng dụng.
3. Vẽ chu trình giáo dục Y học và Quá trình thiết kế dạy học.
4. Kể tên ít nhất bốn trong số tám xu thế mới trong dạy học y học.
5. Nêu nguyên tắc và biên soạn/ sử dụng được công cụ lượng giá kiến thức, kỹ năng và thái độ.
6. Viết mục tiêu học tập, kế hoạch bài học và sử dụng để dạy học.
7. Sử dụng được ít nhất sáu phương pháp dạy học tích cực và ba phương tiện nghe – nhìn.
8. Dạy thử trong nhóm nhỏ và bình giảng theo bảng kiểm.

Thời gian biểu

Ngày/ buổi	Nội dung tuần 1
N1 – Sáng	– Khai mạc – Mục tiêu, phương pháp, tổ chức – tiến trình nghiệm
– Chiều	– Đại cương về giáo dục, giáo dục y học và đào tạo cán bộ y tế
	– Tiếp tục bài trên
N2 – Sáng	– Viết mục tiêu học tập, lựa chọn và sử dụng mục tiêu học tập
– Chiều	– Đại cương về lượng giá học viên – Lượng giá kiến thức
N3 – Sáng	– (tiếp tục) – Lượng giá và dạy thực hành kỹ năng – Bảng kiểm
– Chiều	– Dạy học và Lượng giá thái độ – Lập kế hoạch lượng giá, biên soạn và sửa chữa bộ công cụ.

Ngày/ buổi	Nội dung tuần 1
N4 – Sáng	– Các phương pháp dạy học tích cực (các yếu tố dạy học tích cực, năm phương pháp: thuyết trình tích hoá, dạy học nêu vấn đề, đọc và bình luận tài liệu, thảo luận, dạy học hình thành năng lực)
– Chiều	– (tiếp tục) Các phương pháp dạy học tích cực: chủ đề tự chọn bằng cho điểm hoặc bỏ phiếu (Nên chọn từ buổi sáng để chuẩn bị tài liệu): chọn ba trong số các phương pháp: bài tập tư duy, động não, đóng vai, dạy sáng tạo, dạy học trên cơ sở bằng chứng, dạy học tự định hướng bằng hợp đồng học tập...
N5 – Sáng	– Các phương tiện dạy học – Chế tạo vài phương tiện dạy học
– Chiều	– Viết kế hoạch bài học dạy LT và dạy TH năng lực – Phân công chuẩn bị dẫn để dạy thử
Ngày/ buổi	Nội dung tuần 2
N6 – Sáng	– Các thuyết tâm lý ảnh hưởng đến dạy học y học.
– Chiều	– Chủ đề tự chọn: chọn một trong các chủ đề: ứng dụng tâm lý học và tâm lý y học trong giáo dục y học – Sử dụng các kỹ năng giao tiếp trong dạy học - Các xu thế dạy học để thay đổi hành vi (Nên chọn từ buổi sáng để chuẩn bị tài liệu)
N7 – Sáng	– Dạy học lâm sàng và lượng giá lâm sàng
– Chiều	– Các phương tiện dạy học
N8 – Sáng	– Viết kế hoạch bài học dạy LT và dạy TH năng lực
– Chiều	– Chuẩn bị nội dung, phương tiện, KHBH để dạy thử
N9 – Sáng	– Dạy thử trong các nhóm nhỏ (do GV1, GV2 và 1– 2 học viên giỏi được lựa chọn để chủ tọa)
– Chiều	– Tiếp tục dạy thử
N10 – Sáng	– Tiếp tục dạy thử
– Chiều	– Tiếp tục dạy thử – Lượng giá sau học – Giải đáp thắc mắc – Học bổ sung – Bế giảng

Tài liệu học tập

- Các bài trao tay
- Giáo dục và đào tạo cán bộ y tế – NXB Y học – 2001
- Các địa chỉ Internet do giáo viên yêu cầu

Phương pháp học tập

- Kết hợp học nội dung với học và thực hành các phương pháp dạy học tích cực
- HV chủ động tích cực tham gia các hoạt động học tập.

1.2.4. Chương trình 15 ngày (và dài hơn)

Có thể tham khảo chương trình và kế hoạch dạy học sau đây

Chương trình 15 ngày tập huấn giáo viên về phương pháp Giáo dục Y học

Mục tiêu

Sau khi dự tập huấn, học viên sẽ có khả năng:

1. Nêu định nghĩa giáo dục và dạy học, mối quan hệ giữa hai khái niệm này.
2. Nêu tên và giải thích bốn nhóm phương pháp giáo dục, sáu nhóm năng lực của giáo viên.
3. Giải thích được ba mục tiêu chung, năm nguyên tắc dạy học y học và năm phẩm chất chung của người CBYT tương lai.
4. Giải thích sáu đặc điểm học tập của người lớn và nêu cách ứng dụng.
5. Vẽ, giải thích chu trình giáo dục Y học và Quá trình thiết kế dạy học.
6. Kể tên, nêu lợi ích của tám xu thế mới trong dạy học y học.
7. Nêu nguyên tắc và biên soạn/ sử dụng được công cụ lượng giá kiến thức.
8. Nêu nguyên tắc và biên soạn / sử dụng được công cụ lượng giá kỹ năng và thái độ.
9. Viết mục tiêu học tập, mô tả con đường xác định mục tiêu học tập cho đào tạo mới và đào tạo lại.
10. Viết kế hoạch bài học và sử dụng để dạy học.
11. Biên soạn bài học kiểu Mô đun
12. Sử dụng được ít nhất tám phương pháp dạy học tích cực và ba phương tiện nghe – nhìn
13. Dạy thử trong nhóm nhỏ và bình giảng theo bảng kiểm

Thời gian biểu

Ngày/ buổi	Nội dung tuần 1
N1 – Sáng – Chiều	– Khai mạc – Mục tiêu, phương pháp, tổ chức – tiến trắc nghiệm – Đại cương về giáo dục, giáo dục y học và đào tạo cán bộ y tế – Tiếp tục bài trên – sáu nhóm năng lực của giáo viên
N2 – Sáng – Chiều	– Viết mục tiêu học tập, lựa chọn và sử dụng mục tiêu học tập – Đại cương về lượng giá học viên
N3 – Sáng – Chiều	– Lượng giá kiến thức – Viết hai nhóm test lượng giá kiến thức – (tiếp tục) – Lượng giá và dạy thực hành kỹ năng – Bảng kiểm

N4 – Sáng	– Dạy học và Lượng giá thái độ – Lập kế hoạch lượng giá, biên soạn và sửa chữa bộ công cụ
– Chiều	– Các phương tiện dạy học; Chế tạo phương tiện dạy học/ LG
N5 – Sáng	– Các phương pháp dạy học tích cực (các yếu tố dạy học tích cực – tám phương pháp: thuyết trình tích cực hoá, dạy học nêu vấn đề, đọc và bình luận tài liệu, động não, thảo luận, dạy học hình thành năng lực, đóng vai, dạy học bằng bài tập tư duy)
– Chiều	– Tiếp tục
Ngày/ buổi	Nội dung tuần 2
N6 – Sáng	– Các phương pháp dạy học tích cực: chủ đề tự chọn bằng cho điểm hoặc bỏ phiếu (Nên chọn từ hôm trước để chuẩn bị tài liệu): chọn ba trong số các phương pháp: dạy sáng tạo, dạy học trên cơ sở bằng chứng, dạy học bằng sơ đồ diễn tiến, dạy học tự định hướng bằng Hợp đồng học tập, Giám định bộ công cụ lượng giá, Siêu thị kỹ năng...
– Chiều	– Chủ đề tự chọn: chọn một trong các chủ đề: ứng dụng tâm lý học và tâm lý y học trong giáo dục y học – Sử dụng các kỹ năng giao tiếp trong dạy học – Các xu thế dạy học để thay đổi hành vi (Nên chọn từ buổi sáng hoặc hôm trước để chuẩn bị tài liệu)
N7 – Sáng	– Các thuyết tâm lý học ảnh hưởng đến dạy học y học
– Chiều	– Đi thăm 1 tiết dạy học lý thuyết, 1 tiết thực hành – Thảo luận
N8 – Sáng	– Tham gia quản lý đào tạo
– Chiều	– Trình bày về quy chế kiểm tra đánh giá cho bậc trung học và cao đẳng / đại học – Xem các biểu mẫu quản lý (có thể đi thăm phòng Đào tạo hoặc các bộ môn).
N9 – Sáng	– Giám sát khoá học và giám sát sau đào tạo
– Chiều	– Biên soạn bài học kiểu Môđun
N10	– Viết kế hoạch bài học dạy LT và dạy TH năng lực – Phân công chuẩn bị dần để dạy thử
Ngày/ buổi	Nội dung tuần 3
N11 – Sáng	– Dạy học lâm sàng và lượng giá lâm sàng
– Chiều	– Tiếp tục
N12 – Sáng	– Đi thăm và thực hành việc dạy học ở BV (Học viên chuẩn bị) – thảo luận
– Chiều	– Dạy học ở cộng đồng
N13 – Sáng	– Viết kế hoạch bài học dạy LT và dạy TH năng lực
– Chiều	– Chuẩn bị nội dung, phương tiện, KHBH để dạy thử
N14 – Sáng	– Dạy thử trong các nhóm nhỏ (do GV1, GV2 và 1– 2 học viên giỏi được lựa chọn để chủ toạ – Có thể tổ chức ở BV hoặc la bô)
– Chiều	– Tiếp tục dạy thử
N15 – Sáng	– Tiếp tục dạy thử
– Chiều	– Tiếp tục dạy thử – Lượng giá sau học – Giải đáp thắc mắc – Học bổ sung – Bế giảng

Tài liệu học tập

- Các bài trao tay
- Giáo dục và đào tạo cán bộ y tế – NXB Y Học – 2001
- Tài liệu hướng dẫn quản lý đào tạo các trường trung học y tế – Bộ Y tế – NXB YH – 2004

– Tự đánh giá cho giáo viên ngành Y tế – Làm thế nào để trở thành giáo viên giỏi – Arie Rotem & Fred Abbatt – NXB Y Học / SIDA – 1997

- Các Quy chế kiểm tra đánh giá cho bậc trung học và Đại học / cao đẳng
- Các địa chỉ Internet do giáo viên yêu cầu

Phương pháp học tập

- Kết hợp học nội dung với học và thực hành các phương pháp dạy học tích cực
- HV chủ động tích cực tham gia các hoạt động học tập
- Tham quan học tập ở BV và các lớp học của trường ở gần nơi tổ chức lớp học
- Thực hành dạy học tại các phòng học, phòng thực tập và cơ sở thực hành của nhà trường

* Trong trường hợp thuận lợi, lớp học có thể kéo dài hơn, nhưng việc giữ vững tinh thần và ý thức chuyên cần, ham học cho học viên phải được đặc biệt quan tâm. Nội dung học tập có thể giữ nguyên, chỉ nên tăng cường thời gian cho thực hành và làm việc trong nhóm nhỏ, hoặc có thể bổ sung thêm các nội dung theo nhu cầu của học viên.

2. TIẾN HÀNH TẬP HUẤN

2.1. Tổ chức lớp học

Lớp học phải được tổ chức chặt chẽ. Những việc cần làm là:

– Đăng ký ngay từ đầu một danh sách học viên với vài chi tiết như họ tên, nghề nghiệp, học vấn, nơi làm việc... Danh sách này được giáo viên sử dụng để giao tiếp và ghi chép tối thiểu về các hoạt động của học viên.

– Mời người lãnh đạo phát biểu ngắn về sự quan tâm, vai trò của lớp học, giao nhiệm vụ và động viên học tập chủ động.

– Tiến hành tiền trắc nghiệm. Học viên không ghi tên vào bài làm. Giáo viên hai sẽ xử lý kết quả ngay và thông báo kết quả sớm cho lớp, nói rõ ý nghĩa của từng test, lưu ý học viên về các thiếu sót và động viên chú ý vào các thiếu sót đặc hiệu đó. Các giáo viên sẽ sử dụng kết quả tiền trắc nghiệm này để điều chỉnh mục tiêu, nội dung và thời gian học tập...

– Cử lớp trưởng, lớp phó, nói rõ nhiệm vụ. Nên cử thêm người phụ trách nhóm “phản hồi” (tóm tắt nội dung đã học và phản ánh các vấn đề về học tập, làm bảng phân công phản hồi cho từng học viên...) và người “trưởng trò” hoặc nhóm trưởng nhóm thư giãn để tổ chức các hoạt động “vừa chơi vừa học”. Giáo viên nên giao quyền tự trị cho học viên và hỗ trợ để họ có nhiều sáng kiến trong học tập và sinh hoạt.

– Thống nhất nhanh với học viên về một bản nội quy học tập, ghi trên giấy khổ lớn và treo lên tường. Nội quy này chỉ gồm vài điều tối thiểu: Giờ học, giờ nghỉ, vắng mặt phải xin phép, điện thoại chuyển sang chế độ rung...

– Tự giới thiệu của giáo viên và học viên. Nếu họ chưa quen biết nhau, ban đầu sẽ có nhiều người e ngại. Nên làm phần này theo kiểu “trò chơi phá băng” thí dụ phát cho mỗi người một mảnh giấy có màu sắc và hình dạng giống nhau hoặc phải chấp lại khớp nhau, rồi làm quen và giới thiệu về người bạn ấy.

2.2. Phương pháp dạy học

Điều quan trọng nhất của lớp tập huấn này là sử dụng các phương pháp dạy học tích cực cho người lớn, với sự nhiệt tình làm gương của giáo viên. Việc đó bắt đầu từ lựa chọn nhóm giáo viên: người ham thuyết trình độc thoại kiểu “thầy giảng trò ghi” và không có nhiệt tâm tổ chức các hoạt động học tập chủ động của học viên sẽ không phù hợp với loại lớp học này, vì phương pháp thuyết trình phải được tích cực hoá và giảm thiểu.

Lớp học sẽ làm việc theo phương thức đặc biệt là: kết hợp lồng ghép học nội dung với học phương pháp dạy học tích cực. Thí dụ: giáo viên nói: “Bây giờ chúng ta sẽ học về phương pháp thảo luận nhóm chính quy bằng chính phương pháp thảo luận nhóm chính quy”, sau đó sẽ nêu lên các nội dung thảo luận và chia nhóm để làm việc. Hoặc nội dung “Dạy học bằng bài tập tư duy” sẽ được học chủ yếu bằng phương pháp “Cùng đọc và bình luận tài liệu trên lớp”. Để giúp học viên chú ý kết hợp học nội dung với học phương pháp, giáo viên nên nói rõ từ đầu sẽ kết hợp học nội dung gì bằng phương pháp nào như trên. Khi hỏi đáp và phản hồi, giáo viên cũng kết hợp nội dung với phương pháp như vậy. Thí dụ giáo viên hỏi: “Vừa rồi ta đã học nội dung gì? và bằng phương pháp nào?”

Hoạt động phản hồi và tự lượng giá cần được tiến hành thường xuyên, nên huy động sự tích cực của “nhóm phản hồi”.

2.3. Phân tích S.W.O.T. về các yếu tố ảnh hưởng đến việc đổi mới dạy học: Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats.

– Làm việc nhóm (theo từng trường hoặc bộ môn) để xác định hai loại yếu tố bên trong (3–5 điểm mạnh và 3–5 điểm yếu của trường/ bộ môn). Ghi rõ tên.

– Sau đó, tiếp tục xác định hai loại yếu tố bên ngoài (3–5 cơ hội thuận lợi và 3–5 đe dọa hoặc nguy cơ). Ghi rõ tên.

– Lập bảng theo mẫu sau:

	Thuận lợi 1	Thuận lợi 2	Thuận lợi 3	Đe dọa 1	Đe dọa 2..
Điểm mạnh 1					
Điểm mạnh 2					
Điểm mạnh 3					
Điểm yếu 1					
Điểm yếu 2					
Điểm yếu 3					

– So sánh đối chiếu các yếu tố với nhau, xem cái nào giúp khắc phục cái nào hoặc tăng cường cái nào, dùng cái thuận lợi nào để hạn chế cái bất lợi nào?

– Rút ra kết luận về những điều nên làm, những việc quan trọng để hình thành lộ trình đổi mới phương pháp dạy học

2.4. Sự phối hợp trong nhóm giáo viên

Lớp học nên có một giáo viên thứ hai, nhiệm vụ của người giáo viên hai này là

– Hỗ trợ cho giáo viên một trong việc dạy học và quản lý lớp học, có thể trực tiếp dạy một đoạn nội dung được phân công, tổ chức lớp, quản lý danh sách...

– Giúp chia nhóm, làm việc với các nhóm.

– Giúp sử dụng đồ dùng dạy học, phương tiện nghe nhìn; giúp giáo viên một ghi chép trên bảng hay trên giấy trong; Khi cần thiết có thể yêu cầu một học viên viết giúp trên bảng.

– Sử dụng kỹ thuật nói xen, nói đế, các biểu hiện đồng cảm, ủng hộ để giúp nhấn mạnh các nội dung do giáo viên một hoặc học viên trình bày.

Nhóm giáo viên và người tổ chức nên hội ý trước khi mở lớp và trong quá trình tiến hành dạy học để kịp thời điều chỉnh và thống nhất hành động.

3. ĐÁNH GIÁ LỚP HỌC

3.1. Trắc nghiệm sau học

Có thể sử dụng cùng một bản câu hỏi với trắc nghiệm trước học để tiện so sánh; cũng có thể sử dụng một bản câu hỏi khác (chọn lọc trong các câu hỏi ở cuối các Môđun). Tham khảo mẫu trong phụ lục Câu hỏi trắc nghiệm Giáo dục học sau đây.

3.2. Học viên đánh giá lớp học

Yêu cầu học viên điền vào mẫu ở Phụ lục đánh giá lớp học sau đây (có thể điều chỉnh cho phù hợp hơn). Giáo viên hai xử lý nhanh và công bố cho học viên biết trong phiên bế giảng.

3.3. Rút kinh nghiệm sau lớp học

Người tổ chức, giáo viên và các bên liên quan khác nên tổ chức rút kinh nghiệm, vì các lớp học này thường phải tổ chức lại sau một thời gian.

TỰ LƯỢNG GIÁ

1. Hãy nêu các công việc cần chuẩn bị cho một lớp tập huấn Giáo dục Y học
2. Nghiên cứu, lựa chọn và điều chỉnh một chương trình phù hợp với hoàn cảnh cụ thể của mình.

Phụ lục 23

THĂM DÒ NHU CẦU ĐÀO TẠO TRƯỚC KHI ĐÀO TẠO

Xin anh/chị vui lòng cho biết về mức độ hiểu biết hoặc khả năng của anh/chị bằng cách khoanh tròn vào những số thích hợp dưới đây:

1. Không biết
2. Chỉ biết chút ít
3. Có biết
4. Biết rõ
5. Rất thành thạo

1. Ba mục tiêu chung của dạy học y học	1	2	3	4	5
2. Năm nguyên tắc dạy học y học	1	2	3	4	5
3. Sáu đặc điểm học tập của người lớn	1	2	3	4	5
4. Viết mục tiêu học tập, lựa chọn và sử dụng mục tiêu học tập	1	2	3	4	5
5. Hai phẩm chất quan trọng nhất trong lượng giá học viên	1	2	3	4	5
6. Viết sáu dạng test để lượng giá kiến thức	1	2	3	4	5

7. Lượng giá và dạy thực hành kỹ năng bằng bảng kiểm – Cách viết bảng kiểm	1	2	3	4	5
8. Phương pháp dạy học tích cực: ba cách động não	1	2	3	4	5
9. Bốn cách thảo luận nhóm	1	2	3	4	5
10. Phương pháp đọc và bình luận tài liệu	1	2	3	4	5
11. Dạy học bằng bài tập tư duy, cách biên soạn hai loại bài tập tư duy	1	2	3	4	5
12. Đóng vai	1	2	3	4	5
13. Các phương tiện dạy học (giấy khổ lớn, giấy trong, đèn chiếu)	1	2	3	4	5
14. Viết kế hoạch bài học dạy LT và dạy TH năng lực	1	2	3	4	5
15. Viết bài học kiểu Môđun	1	2	3	4	5
16. Ứng dụng tâm lý học và tâm lý giáo dục trong dạy học y học	1	2	3	4	5

Vấn đề/ nội dung gì về Giáo dục / dạy học mà anh/chị muốn học thêm trong khóa tập huấn này? xin cho biết lý do?

.....

Phụ lục 24

CÂU HỎI TRẮC NGHIỆM GIÁO DỤC HỌC / PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC

Phương án 1 (cho các lớp học trên 1 tuần)

Xin bạn vui lòng trả lời các câu hỏi sau trong 10 phút

Họ và tên:

Đơn vị / nơi làm việc:

Trả lời ngắn (bằng các từ) cho các câu hỏi từ 1 đến 4

- Mục tiêu học tập là điều(A) có thể(B) sau khi học
- Ba lĩnh vực của Mục tiêu học tập (hoặc 3 biểu hiện của hành vi):
A.....

- B.....
- C.....
3. Bốn thành phần của (câu văn) Mục tiêu cụ thể:
- A.....
- B. Nội dung
- C.....
- D.....
4. Năm nguyên tắc của dạy học y học:
- A.
- B. Thực hành
- C.
- D. Cá biệt, sáng tạo
- E.
5. Sáu đặc điểm học tập của người lớn:
- A. Phải biết lý do
- B.
- C. Vốn tri thức lớn
- D.
- E. Học cái liên quan nhiệm vụ
- F.
6. Ba mục tiêu chung của giáo dục y học:
- A.
- B.
- C.
7. Mục tiêu học tập kiểm soát cả ba yếu tố của quá trình dạy học là:
- A.
- B.....
- C.
8. Phản hồi nội sinh do(A) tự phát hiện và được sử dụng để cải tiến quá trình(B).
9. Bốn phẩm chất của phản hồi tốt:
- A. Nhanh, kịp thời
- B.....
- C.....
- D.....

10. Bốn cách thảo luận / làm việc nhóm:

- A.....
B.....
C.....
D. Làm việc nhóm

11. Một bài học biên soạn theo kiểu Môđun hoá có tối thiểu ba bộ phận:

- A.....
B.....
C.....

12. Hai phẩm chất quan trọng nhất của lượng giá/ đánh giá:

- A.....
B.....

Trả lời đúng, sai các câu hỏi sau bằng cách đánh dấu X vào ô thích hợp

TT	Câu hỏi	Đúng	Sai
13	Lượng giá là đánh giá kèm theo quyết định xử lý		
14	Công cụ để lượng giá thực hành là các câu hỏi truyền thống và trắc nghiệm.		
15	Trong lượng giá/ đánh giá, tính giá trị và tính tin cậy thống nhất với nhau.		
16	Bảng kiểm là một quy trình thực hành để hướng dẫn và giám sát xem học viên hiểu đúng hay sai.		
17	Thang điểm có thể làm giảm quan tâm đến điều sai sót.		
18	Không nên dùng hệ số nhỏ (1-2) trong thang điểm vì ít ý nghĩa, không tạo được sự nhấn mạnh.		
19	Đóng vai là phương pháp thuận lợi để học kỹ năng giao tiếp và thái độ ứng xử.		
20	Bài tập tư duy không dùng người bệnh / cộng đồng thật nên cách dạy ra quyết định không sát thực tế.		
21	Khi thảo luận nhóm, cần động viên khuyến khích những người hay nói để thay thế cho những người rụt rè.		
22	Thuyết trình ngắn, gián đoạn sẽ giúp duy trì sự chú ý		
23	Dạy học nêu vấn đề là dạy lồng ghép nội dung liên môn trên cơ sở vấn đề		
24	Chọn mục tiêu kỹ năng trên cơ sở mục tiêu tạo khả năng		

Chọn một câu trả lời tốt nhất cho các câu từ 25 đến 30

- 25.** Trong lượng giá / đánh giá, tính giá trị là:
- A. Mọi người cho điểm giống nhau
 - B. Đo lường được mục tiêu
 - C. Mọi người được thi/ kiểm tra như nhau
 - D. Lưu giữ được căn cứ để xem xét
 - E. Phân biệt được trình độ của học viên
- 26.** Trong lượng giá / đánh giá, tính tin cậy là:
- A. Mọi người cho điểm giống nhau
 - B. Đo lường được mục tiêu
 - C. Mọi người được thi/ kiểm tra như nhau
 - D. Lưu giữ được căn cứ để xem xét
 - E. Phân biệt được trình độ của học viên
- 27.** Đặc điểm chung của nhóm test chọn câu trả lời (MCQ):
- A. Được chọn một câu đúng hoặc sai
 - B. Được chọn trên một câu
 - C. Có thể đoán nếu không biết
 - D. Có thể chấp nhận hoặc phủ nhận tất cả
 - E. Trả lời bằng đánh dấu hay ký hiệu
- 28.** Mục đích sử dụng bảng kiểm là để:
- A. Lượng giá, đánh giá thủ thuật và sự việc
 - B. Tự lượng giá khi học thực hành
 - C. Đánh giá khi học thực hành
 - D. Dạy học và lượng giá/ tự lượng giá thủ thuật và sự việc
 - E. Giúp điểm lại các điều cần thiết cho khỏi quên
- 29.** Trong dạy học, thuật ngữ "Môđun" nghĩa là:
- A. Một phương pháp và hình thức dạy học
 - B. Một cấu trúc nội dung để lắp lẫn và một tài liệu tự học có hướng dẫn
 - C. Một cách tổ chức và quản lý dạy học theo những đơn nguyên lắp lẫn
 - D. Một kiểu chương trình và bài học để giúp tự học từ xa
 - E. Một cách giảng dạy phối hợp hoạt động của giáo viên và học viên
- 30.** Bài tập nghiên cứu trường hợp là nêu câu hỏi sau khi mô tả trường hợp:

- A. Bằng đoạn văn viết về tình trạng người bệnh / cộng đồng
- B. Có cả ứng xử của các bên liên quan
- C. Có thể kèm theo phim, xét nghiệm, điện đồ...
- D. Không có quyết định/ xử trí của CBYT
- E. Chia nhiều giai đoạn

Xin cảm ơn!

Đáp án cho các câu hỏi Phương án 1
Trắc nghiệm Giáo dục học/ phương pháp dạy học

- 1. A. Học viên
B. Làm được
- 2. (có thể không theo thứ tự)
A. Kiến thức
B. Kỹ năng
C. Thái độ
- 3. A. Động từ hành động
C. Điều kiện
D. Tiêu chuẩn đạt
- 4. A. Giáo dục
C. Tích cực
E. Lượng giá
- 5. B. Tự định hướng
D. Học cái áp dụng được
F. Động cơ trong và ngoài
- 6. A. Dạy nghề
B. Dạy phương pháp luận và tiềm năng tự phát triển
C. Dạy người
- 7. A. Xác định nội dung học tập
B. Lựa chọn phương pháp/ phương tiện dạy học
C. Quyết định lượng giá / đánh giá (cả nội dung và phương pháp)

8. A. Học viên
B. Học tập
9. B. Thường xuyên
C. Trong khi học
D. Từ hai nguồn nội sinh và ngoại sinh
10. A. Thảo luận nhóm lớn
B. Thảo luận nhóm nhỏ chính quy
C. Thảo luận nhóm nhỏ tại chỗ (hoặc nhóm rì rầm)
11. A. Mục tiêu học tập
B. Các điểm mấu chốt
C. Tự lượng giá
12. A. Tính tin cậy
B. Tính giá trị
13. S; 14. S; 15. S; 16. S; 17. D; 18. S; 19. D; 20. S; 21. S; 22. D; 23. S; 24. S;
25. B; 26. A; 27. E; 28. D; 29. B; 30. B;

Cách chấm bài (cho phương án 1)

Tổng điểm tối đa: 51 điểm

Đạt: bằng hoặc trên 40 điểm

Các câu trả lời ngắn:

Mỗi chi tiết đúng như đáp án: cho 1 điểm

Mỗi chi tiết sai với đáp án : cho 0 điểm

Tổng điểm của các câu trả lời ngắn là 33 điểm

Các câu đúng – sai:

Câu đúng đáp án: cho +1 điểm

Câu sai đáp án : cho –1 điểm

Câu không trả lời, bỏ trống: cho 0 điểm

Tổng điểm cho các câu đúng – sai là 12

* Điểm nhỏ nhất học viên đạt được cho nhóm các câu hỏi đúng – sai là 0 điểm, dù đó là các số âm khác. Không áp dụng điểm âm cho các nhóm câu hỏi khác. Không mang điểm âm trừ vào tổng số điểm hoặc trừ vào các câu hỏi khác.

– Các câu hỏi để chọn câu tốt nhất (MCQ 1 / 5):

+ Mỗi câu đúng đáp án được 1 điểm

+ Mỗi câu sai đáp án được 0 điểm

+ Tổng điểm cho các câu MCQ là 6.

Định tính ý nghĩa của các test:

Bạn cần quan tâm điều chỉnh và hỗ trợ HV!

- Các test thăm dò về Các vấn đề chung: 4; 5; 6
- Các test thăm dò về Mục tiêu học tập: 1; 2; 3; 7; 24;
- Các test thăm dò về Lượng giá / đánh giá học viên: 8; 9; 12; 15; 16; 17; 18; 25; 26; 27; 28;
- Các test thăm dò về Phương pháp dạy học: 10; 19; 20; 21; 22; 23; 30;
- Các test thăm dò về Viết bài học, kế hoạch bài học: 11; 19;

Phương án 2

(cho các lớp học dưới 1 tuần)

Câu hỏi trắc nghiệm Giáo dục học / phương pháp dạy học

Xin bạn vui lòng trả lời các câu hỏi sau trong 15 phút

Họ và tên:

Đơn vị / nơi làm việc:

Trả lời ngắn (bằng các từ) cho các câu hỏi từ 1 đến 4:

1. Mục tiêu học tập là điều ...(A)... có thể ...(B)... sau khi học
A.
B.
2. Ba lĩnh vực của Mục tiêu học tập (hoặc ba biểu hiện của hành vi):
A.....
B.....
C.....
3. Bốn thành phần của (câu văn) Mục tiêu cụ thể:
A.....
B. Nội dung
C.....
D.....
4. Phản hồi nội sinh do ...(A)... tự phát hiện và được sử dụng để cải tiến quá trình ...(B)...
A.
B.

Trả lời đúng, sai các câu hỏi sau bằng cách đánh dấu X vào ô thích hợp

TT	Câu hỏi	Đúng	Sai
5	Lượng giá là đánh giá kèm theo quyết định xử lý		
6	Công cụ để lượng giá thực hành là các câu hỏi truyền thống và trắc nghiệm		
7	Trong lượng giá/ đánh giá, tính giá trị và tính tin cậy thống nhất với nhau		
8	Bảng kiểm là một quy trình thực hành để hướng dẫn và giám sát xem học viên hiểu đúng hay sai		
9	Đóng vai là phương pháp thuận lợi để học kỹ năng giao tiếp và thái độ ứng xử		
10	Khi thảo luận nhóm, cần động viên khuyến khích những người hay nói để thay thế cho những người rụt rè		

Chọn một câu trả lời tốt nhất cho các câu từ 11 đến 16

11. Trong lượng giá / đánh giá, tính giá trị là:

- A. Mọi người cho điểm giống nhau
- B. Đo lường được mục tiêu
- C. Mọi người được thi/ kiểm tra như nhau
- D. Lưu giữ được căn cứ để xem xét
- E. Phân biệt được trình độ của học viên

12. Trong lượng giá / đánh giá, tính tin cậy là:

- A. Mọi người cho điểm giống nhau
- B. Đo lường được mục tiêu
- C. Mọi người được thi/ kiểm tra như nhau
- D. Lưu giữ được căn cứ để xem xét
- E. phân biệt được trình độ của học viên

13. Đặc điểm chung của nhóm test chọn câu trả lời (MCQ):

- A. Được chọn một câu đúng hoặc sai
- B. Được chọn trên một câu
- C. Có thể đoán nếu không biết
- D. Có thể chấp nhận hoặc phủ nhận tất cả
- E. Trả lời bằng đánh dấu hay ký hiệu

14. Mục đích sử dụng bảng kiểm là để:
- A. Lượng giá, đánh giá thủ thuật và sự việc
 - B. Tự lượng giá khi học thực hành
 - C. Đánh giá khi học thực hành
 - D. Dạy học và lượng giá/ tự lượng giá thủ thuật và sự việc
 - E. Giúp điểm lại các điều cần thiết cho khỏi quên
15. Trong dạy học, thuật ngữ " mô đun" nghĩa là:
- A. Một phương pháp và hình thức dạy học
 - B. Một cấu trúc nội dung để lắp lẫn và một tài liệu tự học có hướng dẫn
 - C. Một cách tổ chức và quản lý dạy học theo những đơn nguyên lắp lẫn
 - D. Một kiểu chương trình và bài học để giúp tự học từ xa
 - E. Một cách giảng dạy phối hợp hoạt động của giáo viên và học viên
16. Bài tập nghiên cứu trường hợp là nêu câu hỏi sau khi mô tả trường hợp
- A. Bằng đoạn văn viết về tình trạng người bệnh / cộng đồng
 - B. Có cả ứng xử của các bên liên quan
 - C. Có thể kèm theo phim, xét nghiệm, điện đồ...
 - D. Không có quyết định/ xử trí của CBYT
 - E. Chia nhiều giai đoạn

Đáp án cho các câu hỏi Giáo dục học (phương án 2)

- 1. A. Học viên
B. Làm được
- 2. (có thể không theo thứ tự)
A. Kiến thức
B. Kỹ năng
C. Thái độ
- 3. A. Động từ hành động
C. Điều kiện
D. Tiêu chuẩn đạt
- 4. A. học viên
B. học tập
- 5. S; 6. S; 7. S; 8. S; 9. Đ; 10. S;
11. B; 12. A; 13. E; 14. D; 15. B; 16. B;

Cách chấm bài:

- Tổng điểm tối đa: 22 điểm
- Đạt: bằng hoặc trên 18 điểm
- Các câu trả lời ngắn:
 - + Mỗi chi tiết đúng như đáp án: cho 1 điểm
 - + Mỗi chi tiết sai với đáp án : cho 0 điểm
- Các câu đúng – sai:
 - + Đúng đáp án: cho +1 điểm
 - + Sai đáp án : cho –1 điểm
 - + Không trả lời, bỏ trống: cho 0 điểm
- Điểm nhỏ nhất cho nhóm các câu hỏi đúng – sai là 0 điểm, dù đó là các số âm khác. Không áp dụng điểm âm cho các nhóm câu hỏi khác. Không mang điểm âm trừ vào tổng số điểm hoặc trừ vào các câu hỏi khác.

Phụ lục 25

MẪU THAM KHẢO ĐỂ ĐÁNH GIÁ CUỐI KHÓA TẬP HUẤN

Hướng dẫn đánh giá: ở mỗi mục, anh/chị hãy đánh dấu vào ô thích hợp nhất và ghi thêm nhận xét. Chúng tôi rất mong nhận được những ý kiến nhận xét, đánh giá của anh/ chị. Xin trân trọng cảm ơn!

1. Các mục tiêu của khóa tập huấn đối với tôi là:

Rất rõ ràng Rõ ràng Không rõ

Nhận xét:

.....
.....

2. Mức độ đạt được các mục tiêu của khóa tập huấn của cá nhân tôi là:

Hoàn toàn Hầu hết Chưa hết

Nhận xét:

.....

.....
3. Thời gian của khóa tập huấn với tôi là

Quá dài Vừa đủ Quá ngắn

Nhận xét:

.....
.....

4. Tôi thấy mức độ phù hợp với tôi của nội dung tập huấn là:

Rất phù hợp Phù hợp Không phù hợp

Chủ đề mà tôi thích nhất là:

.....
.....

Chủ đề mà tôi không thích là:

.....
.....

5. Chất lượng tài liệu của khóa tập huấn là:

☐ Tốt

☐ Trung bình

☐ Chưa tốt

Nhận xét:

.....
.....

6. Phương tiện dạy học của khoá tập huấn là:

☐ Rất tốt

☐ Trung bình

☐ Không tốt

Nhận xét:

.....
.....

7. Phương pháp giảng dạy và học tập:

☐ Tích cực

☐ Có lúc không tích cực

☐ Thụ động

Nhận xét:

.....

.....
8. Việc tổ chức và tạo điều kiện sinh hoạt, ăn ở cho lớp tập huấn là:

☐ Tốt

☐ Trung bình

☐ Chưa tốt

9. Anh chị có thể áp dụng sớm (trong năm) những nội dung nào của lớp tập huấn vào công việc của mình và áp dụng như thế nào?

.....

.....

.....

10. Các ý kiến và đề nghị khác của anh / chị:

.....

.....

.....

Xin trân trọng cảm ơn !

ĐÁP ÁN

Bài 1

1. A. Tính giai cấp và tính dân tộc
B. Tính xã hội
2. A. Nhóm giúp hình thành ý thức
C. Nhóm động viên – thưởng phạt
D. Sự gương mẫu của giáo viên và nhà trường
3. A. Tham quan việc tốt
B. Tham gia hoạt động thực tiễn
D. Tạo môi trường giáo dục thuận lợi
4. A. Dạy nghề
B. Dạy phương pháp luận và tiềm năng tự phát triển
C. Dạy người
5. A. Người cung ứng dịch vụ và chăm sóc sức khỏe
C. Người làm truyền thông, tư vấn, giáo dục sức khỏe
D. Người quản lý, tổ chức thực hiện và giám sát
6. và 7. Tham khảo trong bài học
8. A. Những hiểu biết, những kinh nghiệm
B. Loài người
9. Nhà giáo/ cơ quan giáo dục
10. A. Tổ chức, mục đích và kế hoạch
B. Giáo viên
C. Học viên
11. Đ; 12. Đ; 13. S; 14. S; 15. S;
16. D; 17. A ; 18. E

Bài 2

Bài tập 1. Thành phần: động từ hành động; giải thích; Nội dung: viêm ruột thừa cấp phải chấp nhận phẫu thuật; Điều kiện: bệnh nhân thật (không phải do người khỏe đóng vai); Tiêu chuẩn đạt: vài phút, bệnh nhân không sợ hãi; Lĩnh vực: thái độ.

Các mục tiêu trên đều có đủ sáu phẩm chất tốt

Bài tập 2. Thành phần: động từ hành động: kể và chỉ; Nội dung: huyết của kinh Bàng quang trên người hoặc mô hình; Tiêu chuẩn đạt: đúng 5 ; Lĩnh vực: kiến thức.

Bài tập 3. Động từ hành động: đo; Nội dung: huyết áp; Điều kiện: người lớn, ở cánh tay, máy đo đồng hồ (lò xo); Tiêu chuẩn đạt: sai số không quá 5 mmHg; Lĩnh vực: kỹ năng.

Bài tập 4.

– Mục tiêu 6 – Sai: động từ "truyền đạt" là công việc giảng dạy của giáo viên, không phải hoạt động học tập của học viên

– Mục tiêu 7 – Sai: dùng động từ tư duy mơ hồ, không dùng động từ hành động

– Mục tiêu 8 – Sai: mục tiêu kỹ năng không nói rõ điều kiện, có thể hiểu khác nhau

– Mục tiêu 9 – Sai: nội dung ôm đồm, nên chia nhỏ hơn

– Mục tiêu 10 – Sai: nội dung cao xa, không thiết thực, không phải nhiệm vụ nghề nghiệp

5. A. Học

B. Làm

6. A. Xác định nội dung học tập

B. Lựa chọn phương pháp/ phương tiện dạy học

C. Quyết định lượng giá / đánh giá (cả nội dung và phương pháp)

7. A. Động từ hành động

C. Điều kiện

D. Tiêu chuẩn đạt

8. A. Chức năng nghề nghiệp

B. Hoạt động nghề nghiệp

C. Nhiệm vụ cụ thể

9. S; 10. S; 11. S; 12. Đ; 13. Đ;

14. E; 15 A; 16 D; 17. A; 18 E;
 19. C; 20. D;
 21 và 22.: Tham khảo trong bài học.

Bài 3

1. A. Chỉ rõ mục tiêu học tập cho người học
 B. Người học tham gia hoạt động và các suy nghĩ do người dạy tổ chức;
 C. Mọi người có phản hồi
 D. Đồ dùng dạy học phù hợp
 E. Đề cao sự sáng tạo, cá biệt hoá và học tập liên tục
2. Tham khảo trong bài
3. Tham khảo trong bài
4. Tham khảo trong bài
5. A. Động não nhanh hoặc nói để / nói leo :
 B. Động não kiểu nghĩ nhiều–nói một, liên tục, không trùng
 C. Động não có dán giấy hoặc động não có định vị
 D. Suy nghĩ có định vị
 E. Động não có đối chiếu
6. A. Thảo luận nhóm lớn
 B. Thảo luận nhóm nhỏ chính quy
 C. Làm việc theo nhóm
 D. Thảo luận nhóm nhỏ tại chỗ (hoặc nhóm rì rầm)
7. A. Nhanh/ kịp thời
 B. Bao phủ
 C. Thường xuyên
 D. Tự phản hồi

8. S; 9. Đ; 10. Đ; 11. Đ;

12. Làm việc cá nhân rồi trao đổi với giáo viên và bạn học

13. Tham khảo trong bài

14. Có thể có các vấn đề sau:

Ô. B. không biết nhu cầu học tập của học viên và đã cố giảng những nội dung mình đã chuẩn bị.

Phương pháp giảng dạy có thể không phù hợp, không tạo điều kiện cho những người có kinh nghiệm tham gia tích cực.

Cách ứng xử của giáo viên chưa tốt

Học viên không hài lòng về nội dung và phương pháp dạy học

.....

14. Xử lý các vấn đề trên và cải tiến từng vấn đề

Bài 4

1. A. Học thái độ
B. Học nghề
C. Học phương pháp luận
 2. A. Môi trường đặc biệt
B. Tổ chức học tập linh hoạt
C. Phương pháp dạy học theo nhóm và cá biệt
 3. A. Quan hệ người bệnh – CBYT– Học viên đang thay đổi
B. Sự phân tuyến và chuyên khoa quá sâu không thuận lợi
C. Sự sao lãng nhiều mục tiêu quan trọng
D. Các phương pháp dạy học lâm sàng không có hiệu quả cao
 4. A. Quan tâm dạy y đức, thái độ
C. Tổ chức cho HV tự học
E. Tăng cường các phương pháp dạy học và lượng giá lâm sàng không người bệnh
 5. A. Tự học
B. Giải quyết vấn đề.
6. S; 7. S; 8. Đ; 9. Đ; 10. S; 11. Đ; 12. S; 13.B; 14. C;

Bài 5

1. A. Giúp thích ứng với môi trường tại tuyến cơ sở
B. Giúp cho việc học trở nên sinh động, cụ thể
C. Giúp tập quen với việc tham gia chăm sóc cộng đồng
2. A. Dạy và học kiến thức và kỹ năng y học cộng đồng
B. Dạy và học thái độ và y đức
3. A. Chuẩn bị dạy học tại thực địa cộng đồng
B. Tiến hành dạy học
C. Đánh giá học viên

4. B. Mục tiêu và nội dung học tập
E. Phương pháp học tập
5. B. Tổ chức đánh giá báo cáo/ tiểu luận trước hội đồng giám khảo
6. B. Địa điểm học tập là cộng đồng
C. Cộng đồng tham gia đào tạo
D. Sử dụng nhiều xu thế cách tân
7. Sức khỏe cộng đồng
8. A. Thông tin liên lạc
B. Quản lý học viên
9. A. Tự học thực hành
B. Cộng đồng
C. Học viên
10. Labô cộng đồng
11. Đ; 12. S; 13. S; 14. S; 15. Đ; 16. Đ; 17. S; 18. Đ; 19. D;

Bài 6

1. Tham khảo trong bài học
2. Các bài tập từ 2 đến 5 đều là các nội dung thực hành. Hãy luyện tập với các bạn học và suy nghĩ cách ứng dụng trong công việc của mình.

Bài 7

1. B. Giúp GV xác định nội dung học tập (bám sát mục tiêu)
C. Giúp thầy và trò tổ chức các hoạt động tích cực và suy nghĩ, sử dụng đồ dùng dạy học phù hợp
E. Lựa chọn được nội dung và phương pháp lượng giá phù hợp
2. B. Mục tiêu học tập
D. Tiến trình bài học (hoặc bố trí dạy học)
E. Lượng giá cuối bài
3. Tham khảo trong bài
4. Tham khảo Phụ lục: mẫu kế hoạch bài học thực hành để dạy hình thành năng lực bằng mô phỏng

Bài 8

1. A. Phù hợp
B. Áp dụng được
C. Dễ sử dụng

2. A. Cung cấp thông tin
B. Hỗ trợ tổ chức tự học – tự lượng giá
3. A. Mục tiêu học tập
B. Các điểm mấu chốt
C. Tự lượng giá
D. Đáp án và hướng dẫn trả lời
4. A. Bảng kiểm động
B. Bảng kiểm tĩnh
C. Bảng kiểm hỗn hợp
5. A. Nghiên cứu trường hợp
B. Giải quyết vấn đề
6. Làm bài và trao đổi ý kiến với bạn học, tham khảo ý kiến của giáo viên nếu cần thiết.

Bài 9

1. A. Nội sinh
B. Ngoại sinh
2. B. Thường xuyên
C. Trong khi học
D. Từ hai nguồn nội sinh và ngoại sinh
3. A. Trước khi học
B. Trong khi học
C. Sau khi học
4. A. Tính tin cậy
B. Tính giá trị
D. Tính phân biệt
5. A. Dựa vào định mức
B. Dựa vào tiêu chuẩn
6. A. Cung cấp phản hồi cho giáo viên để dạy tốt
B. Cung cấp phản hồi cho học viên để học tốt
C. Chứng nhận để bảo vệ xã hội
7. Thông tin dội ngược lại chủ thể
8. Nội sinh
9. A. Thành tích học tập
B. Kiến thức – kỹ năng – thái độ

10. Quyết định xử lý

11. Đ; 12. Đ; 13. S; 14. S; 15. S; 16. S; 17. Đ; 18. Đ; 19. S; 20. S.

21. Tham khảo Phụ lục Nâng cao chất lượng lượng giá/ đánh giá học viên và lựa chọn giải pháp cụ thể cho bộ môn hoặc nhà trường của bạn, rồi tham gia thảo luận trong xemina.

Bài 10

1. A. Lấy mẫu kém, may rủi cao
B. Tổ chức câu kỳ
C. Chủ quan, kém tin cậy
D. Phản hồi muộn và không tỷ mỉ
E. Học viên không tự lượng giá

2. A. Rà soát khái quát
B. Điền chỗ trống
C. Dùng hình vẽ/ sơ đồ

3. A. Đúng– sai
B. Chọn câu tốt nhất (hoặc chọn 1 trong 5)
C. Đối chiếu

4. S ; 5. S ; 6. Đ ; 7. S ; 8. S ; 9. Đ.

10. Đây là bài tập thực hành; hãy làm bài và sửa chữa theo chỉ dẫn.

Bài 11

1. A. Kỹ năng làm bằng tay hoặc kỹ năng tâm thần – vận động
B. Kỹ năng giao tiếp – tình cảm
C. Kỹ năng trí tuệ – tư duy

2. A. Trực tiếp
B. Thống nhất
C. Nhanh

3. A. Làm gì
B. Cách làm

4. A. Hai
B. Trên hai

5. A. Tổng thể
B. Hai

6. A. Phân tán
B. Tin cậy/khách quan
7. A. Trình tự của các bước
B. Các phẩm chất của giao tiếp
8. A. Làm được
B. Kiến thức
C. Thái độ
9. Đ; 10. Đ; 11. S; 12. Đ; 13. S; 14. D; 15. E;

Bài 12

1. A. Quá trình tâm lý
B. Trạng thái tâm lý
C. Thuộc tính tâm lý
2. A. Quá trình nhận thức
B. Quá trình cảm xúc – tình cảm
C. Quá trình hành động – ý chí
3. Thế giới khách quan
4. A. Mở đầu
B. Kết thúc.
5. A. Quan hệ cá nhân
B. Hiện thực khách quan
6. A. Ý thức
B. Hành động kiên định
7. A. Tăng
B. Giảm
8. A. Ổn định
B. Thay đổi được
9. A. Riêng lẻ
B. Giác quan
10. A. Trộn vụn hệ thống
B. Hình tượng
C. Hiện tượng
11. Đ ; 12. S ; 13. S ; 14. Đ ; 15. S ; 16. S ; 17. S ; 18. S ; 19. A ; 20. D

Bài 13

2. A. S (Kích thích)
B. R (Đáp ứng)
3. A. Quan sát được
B. Không biểu hiện ra ngoài
4. Thứ hai
5. A. Xã hội tham gia giáo dục học viên
B. Học viên tham gia tác động vào xã hội
6. A. Cơ học
B. Sinh học
7. A. Cấu trúc
B. Cao hơn
8. A. Giác động
B. Tiền thao tác trí tuệ
D. Thao tác chính thức
9. B. Phản ánh, suy nghĩ, hình thành khái niệm
C. Nhận thức sự phù hợp, nêu ưu nhược điểm
D. Đưa ra cách làm mới
E. Thực hiện
10. A. Kiến thức
B. Kỹ năng
C. Thái độ
11. A. Cái ấy (Nó)
B. Cái Tôi (Ngã)
C. Cái Siêu Tôi (Siêu Ngã)
12. A. Vô thức
B. Tiềm thức (hay Tiền ý thức)
C. Ý thức
13. A. Miệng
B. Hậu môn
C. Dương vật/ Ôdip
D. Ẩn tàng
E. Sinh dục
14. A. Bối cảnh
B. Đầu vào

- C. Quá trình
D. Sản phẩm
15. A. Tiếp nhận thông tin
B. Lưu trữ/ ghi nhớ
(ngắn hạn, dài hạn)
C. Truy cập
D. Xử lý và sử dụng thông tin
16. Đ; 17. Đ; 18. S; 19. S; 20. S; 21. Đ; 22. S; 23. S; 24. Đ;

Bài 14

1. A. Giảm thiểu giao tiếp một chiều
B. Tăng cường giao tiếp hai chiều và nhiều chiều
C. Tạo ra nhiều phản hồi
2. A. Đặc điểm của hai bên
B. Môi trường, điều kiện
3. Tham khảo trong bài
4. Đ; 5. Đ; 6. S; 7. S;
8. Trao đổi ý kiến với các bạn học và tự điều chỉnh

Bài 15

1. Làm theo hướng dẫn trong bài và thảo luận kết quả với các bạn học
2. Tham khảo gợi ý cho cách điền vào bảng như sau:

Đặc điểm học tập	Trẻ em	Người lớn	Áp dụng khi dạy NL
Ai định hướng	GV, Gia Đình, XH	Muốn, có thể tự định hướng	Hỗ trợ để tự định hướng
Vốn/ Kinh nghiệm có quan trọng không	Nhỏ	Lớn	Liên hệ kinh nghiệm đã có và học lẫn nhau
Biết lợi ích/ lý do học, sự áp dụng, sát nh.vụ	Chưa	Rất quan trọng	Giải thích lợi ích; chọn lọc kỹ nội dung học
Động cơ bên trong/ bên ngoài	Động cơ ngoài	Cả hai; động cơ trong là chính	Sử dụng động cơ trong, kết hợp ngoài
Môi trường thoải mái, không phê phán	Có thể quan trọng	Rất quan trọng	Xây dựng môi trường học tập thuận lợi
Bảo thủ, khó thay đổi	Ít	Rất rõ	Kiên trì, nhiều lần
Thời gian học	Ngắn, trong lớp	Suốt đời, XH	Phương pháp tự học
Phương pháp học	Dẫn dắt nhiều	Chủ động	Tích cực hoá

3. Đối chiếu với bài học

Bài 16 : 1., 2., 3.: Tham khảo trong bài

4. A. Đáp ứng
 B. Sự việc / hiện tượng
5. A. Hai
 B. Truyền
 C. Nhận
6. A. Đối tượng đích
 B. Mục tiêu
 C. Đo lường kết quả
7. Chấp nhận 5 trong số 7 yếu tố sau:
 - Đủ Kiến thức – Kỹ năng – Thái độ
 - Có nguồn lực, điều kiện
 - Môi trường thuận lợi
 - CBQL động viên, hỗ trợ
 - Quy chế luật lệ phù hợp
 - Chủ thể tự tin, muốn thay đổi, năng động
 - Là nhu cầu bức xúc của tổ chức, cá nhân, xã hội.
8. A. Quảng bá – lan truyền
 B. Sự sợ hãi
 C. Niềm tin lành mạnh
 D. Động cơ bảo vệ
9. Tham khảo trong bài học
10. A. Thái độ/ tâm năng
 B. Kiến thức/ lý thuyết
 C. Kỹ năng/ áp dụng
 D. Tổng hợp/ giải quyết vấn đề
 E. Tăng cường hoạt động nhóm
 G. Tự định hướng/ tự tiến bộ
11. S; 12. S; 13. Đ; 14. S; 15. Đ; 16. C; 17. D;

Bài 17

1. A. Chạy
 B. Kết quả

- 2. A. Bối cảnh
 B. Đầu vào
 C. Quá trình
 D. Đầu ra
- 3. A. Lập kế hoạch
 B. Thực hiện
 C. Đánh giá
- 4. A. Xác định mục tiêu
 B. Chuẩn bị đánh giá
 C. Tổ chức thực hiện
 D. Đánh giá
- 5. Đ; 6. S; 7. Đ; 8. S; 9. S; 10. Đ; 11. E; 12. D

Bài 18.

1., 2.: Làm việc cá nhân là chính: có thể trao đổi ý kiến với giáo viên, với các bạn học và cán bộ quản lý.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tiếng Việt

1. Nguyễn Bá Học dịch; *Việc học tập của người lớn, Hợp tuyển – Peter Sutherland*; NXB Y học, 2001.
2. Nguyễn Khắc Viện; *Từ điển tâm lý*; NXB Ngoại văn, 1991.
3. *Tâm lý học xã hội trong công tác lãnh đạo – quản lý*; Học viện Chính trị quốc gia Hồ Chí Minh, 1998.
4. *Nhân học Y học*; Trung tâm nhân lực Y tế, 1993.
5. Ngô Toàn Định; *Tâm lý học Y học*; NXB Y học, 1995.
6. B.R. Hergenhahn; *Nhập môn lịch sử tâm lý học*; NXB Thống kê, 2003.
7. Patricia H. Miler – Vũ Thị Chín dịch; *Các thuyết về tâm lý học phát triển*; NXB Văn hoá – thông tin, 2002.
8. Trường Đại học Khoa học Xã hội và nhân văn; *Tâm lý học đại cương*; NXB Giáo dục, 1995.
9. Phạm Minh Hạc; *Tuyển tập nghiên cứu tâm lý học*; NXBGD, 2005.
10. Hà Thế Ngữ – Đặng Vũ Hoạt; *Giáo dục học*, tập I; NXB Giáo dục, 1987.
11. J.I. Guilbert; *Sổ tay giáo dục dành cho cán bộ y tế*; NXB Y học, 1997.
12. Nghiêm Xuân Đức; *Một số vấn đề Khoa học giáo dục*; Học viện Quân Y, 1982.
13. *Đề cương bài giảng giáo dục học*; Bộ Giáo dục Đào tạo, 1996.
14. Nghiêm Xuân Đức; *Các kỹ năng cơ bản của Giáo dục Y học*; Bộ Y tế, 1997.
15. J. Drapper, Nghiêm Xuân Đức, Trịnh Đức Tâm; *Phương pháp dạy và học*, tập 2; SIDA, 1994.
16. F. Abbatt; *Dạy tốt, học tốt*; SIDA, 1991.
17. David Newble và Robert Cannon; *Sổ tay dùng cho giáo viên y học*; NXB Y học, 1990.
18. BYT – WHO; *Giáo dục và đào tạo nhân lực y tế*; NXB Y học, 2001.
19. B.P. Exipôp; *Những cơ sở của lý luận dạy học*; NXB Giáo dục, 1971.
20. *Lý luận dạy học đại cương cho GV các Trường THCN – Bộ DH – THCN – DN*; Bộ Đại học và THCN, 1989.
21. R.F. Mager; *Làm thế nào để xác định được mục tiêu giảng dạy*; NXB Y học, 2000.

22. Nghiêm Xuân Đức; *Kỹ thuật đánh giá học viên*; NXB Y học, 1998.
23. *Những hướng dẫn của Tổ chức Y tế Thế giới về bảo đảm chất lượng giáo dục Y học cơ bản trong khu vực Tây Thái Bình Dương*; NXB Y học, 2001.
24. *Những cơ sở của kỹ thuật trắc nghiệm*; Vụ Đại học, Bộ Giáo dục – Đào tạo, 1994.
25. *Tài liệu đào tạo điều dưỡng bậc Đại học*; Dự án nâng cao chất lượng đào tạo điều dưỡng – Đại học Saxion / Đại học Điều dưỡng Nam Định, 2007.
26. *Các phương pháp học tập*; SIDA, 1999.
27. University of Hawaii; USA. *Tài liệu học tập Giáo dục liên tục*; 1966.
28. Tom Russell & Fred Korthagen; *Các thầy dạy giáo viên*; NXB Y học, 2000.
29. Rick Sullivan, Ron Magarick, Gary Berthold, Ann Blouse, Noel McIntosh, Nghiêm Xuân Đức dịch; *Các kỹ năng đào tạo lâm sàng*; NXB Y học, 1996.
30. Nghiêm Xuân Đức dịch; *Y tế cộng đồng – University of Hawaii*; NXB Y học, 1996.
31. Tập thể dịch giả; *Sổ tay điều dưỡng cộng đồng và sức khỏe gia đình*; NXB Y học, 1998.
32. Tập thể dịch giả; *Chăm sóc điều dưỡng cộng đồng*; NXB Y học, 1998.
33. Bill Bower và David Werner; *Giúp đỡ nhân viên y tế học tập*; NXB Y học, 1990.
34. Fred Abbatt và Rose Mary Mac Mahon; *Giảng dạy nhân viên chăm sóc sức khỏe*; NXB Y học, 1992.
35. Bộ Y tế – Tổ chức y tế thế giới; *Tăng cường kỹ năng Quản lý Y tế xã*; NXB Y học, 2003.
36. *Truyền thông thay đổi hành vi để dự phòng và điều trị các bệnh lây qua đường tình dục*; Ủy ban quốc gia Phòng chống AIDS, 2000.
37. *Thay đổi hành vi để cung cấp các dịch vụ Sức khỏe sinh sản*; Bộ Y tế, 2003.
38. *Giáo trình cơ bản về Giáo dục sức khỏe*; Trung tâm truyền thông Bảo vệ sức khỏe – Bộ Y tế, 1993.
39. *Tài liệu huấn luyện Giáo dục sức khỏe & nâng cao sức khỏe*; Trung tâm truyền thông Giáo dục sức khỏe. Sở Y tế Tp. Hồ Chí Minh, 1999.
40. Ewles & Simnett; *Nâng cao sức khỏe*; NXB Y học, 1998.
41. *Chiến lược truyền thông giáo dục chuyển đổi hành vi về dân số, sức khỏe sinh sản, kế hoạch hoá gia đình 2001–2005*; UBDS & KHHGĐ, 2002.
42. Charles Boelen; *Học tập trong thực hành Y khoa hay khoa sư phạm tập sự trong Y học*; Tổ chức y tế thế giới, 1984.

43. Charles Boelen; *Xây dựng mô hình tự học – Phương pháp luận*; Tổ chức Y tế Thế giới, 1984.
44. Thành Xuân Nghiêm, Nghiêm Xuân Đức, Phạm Gia Khải, Trần Quy, Lê Nam Trà; *Sư phạm Y học*; Bộ Y tế, 1988.
45. *Môđun kỹ năng hành nghề*; NXB Khoa học và kỹ thuật, 1993.
46. Bộ Y tế; *Tài liệu hướng dẫn quản lý đào tạo các trường Trung học y tế*; NXB Y học, 2004.
47. Nghiêm Xuân Đức, Nguyễn Phiên, Đỗ Thị Dung, Phạm Văn Tác; *Về kiểm định chất lượng đào tạo của các trường Y tế*; Tài liệu nghiên cứu – Bộ Y tế.
48. Arie Rotem & Fred Abbatt; *Tự đánh giá cho giáo viên ngành Y tế – Làm thế nào để trở thành giáo viên giỏi*. NXB Y học – SIDA, 1997.
49. *Lý luận dạy học đại cương cho giáo viên các Trường THCN*; Bộ Đại học, Trung học chuyên nghiệp và dạy nghề, 1989.
50. *Các chương trình đào tạo giáo viên của các Tổ chức WHO, UNICEF, UNFPA, SIDA, PATH, PATHFINDER, AUSAIDS, SCF, PLAN, CARE, MSF, MSI, JICA...*

Tiếng Anh

1. Peter Cantillon; *ABC of learning and teaching in Medecine*; Dự án Việt Nam – Hà Lan, 2003.
2. Fred Abbatt; *Management of training*; Bộ Y tế, 1992.
3. Anna Helen Gallagher; *Educational Administration in Nursing*; The MacMillan Company, New York, 1965.
4. D. Flahault, M. Piot, A. Franklin; *The supervision of health personnel at district level*; WHO – Geneva, 1998.
5. *The skill-lab method*; Dự án Hà lan – DH Điều dưỡng Nam Định, 2007.
6. J. Hubley-MACMILLAN; *Communicating health*; 1993.
7. *Community – centered approches to Behavior and Social Change – Model and Processes for Health and Development*; CARE, 2000.
8. Ross James; *The transitional learning model*; Vocational Education & Training publications, 2000.
9. Phan Vũ Diễm Hằng & Nghiêm Xuân Đức; *Framework for the guidelines on IEC & Behavior Change Communication*; ADB, 2001.
10. *Medical examinations, a preparation guide – Arco medical review series*, 1985.

11. *Appleton's review for Nationnal Board*, 1985.
12. David Newble & Robert Cannon; *A handbook for medical teachers*; MTP Press Limited– Falcon house – England, 1990.
13. J.C. Ory, K.E. Ryan; *Tips for improving testing and grading*; Sage Publications, 1993.
14. Wendel W. Cruze; *General Psychology for College students*. The Johns Hopkins University – Prentice Hall, 1951.
15. *Tutors' manual – Clinical and behavioural studies*; University of New South Wales – Faculty of Medecine, 1986.
16. F. Abbatt, Rosemary McMahon; *Teaching health care workers*; 1991.
17. *Training of trainers*; Pathfinder International, 1997.
18. C.Hogan – Kogan page; *Practical facilitation*; 2003.
19. T & S. Habeshaw, Graham Gibbs; *53 interesting ways of helping your students to study*; Technical & Educational services, 1987.
20. Cristine E. Ewan; *Teaching skills development manual*; WHO regional teacher training center – The University of New South Wales, School of Medical Education, 1984

Tiếng Pháp và tiếng Nga

1. *Les enjeux des industries du savoir*; XIIIe Journées Universitaires Francophones de Pédagogie Medicale – Nantes, 1999.
2. *XIIIèmes Journées Universitaires Francophones de Pédagogie Médicale*; Nantes, 1999.
3. *Comment former à la pratique des soins de santé primaires?* CIDESCO, 1984.
4. Charles Boelen; *Elaboration d'un module d'auto-enseignement – Méthodologie*; OMS, 1984.
5. *Recommandations pour la Formation Pédagogique des Enseignants de Médecine* ; CIDMEF – Nantes, 1998.
6. A.T.Golodnhiac – M.B. Morozov ; *Đạy học chương trình hoá và máy dạy học*; NXB Radiankaia skola, 1964 (Tiếng Nga).

Nguồn Internet

1. <http://newsreels.gaumont.com/> (Cinémathèque Gaumont – tiếng Pháp)
2. <http://www.cidmef.u-bordeaux2.fr/> (tiếng Pháp)
3. <http://content.ncjm.org> (procedure video)
4. <http://en.wikipedia.org/wiki/Moodle/> clinical skills online (Video)
5. <http://www.fctel.uncc.edu/services/resources.html> #teachmethods
6. <http://en.wikipedia.org/wiki/Moodle> – chọn physical examination hoặc clinical skills hoặc OSCE hoặc medical education vv..
7. <http://lmu.uce.ac.uk/outcomesprint.htm>
8. <http://www.oucom.ohiou.edu/fd/writeobjectivepresent.pdf>
9. [http://www. Adprima.com/objectives.htm](http://www.Adprima.com/objectives.htm)
10. <http://honolulu.hawaii.edu/intrane/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/teachtip.htm#techniques>

Chịu trách nhiệm xuất bản:

Chủ tịch HĐQT kiêm Tổng Giám đốc NGÔ TRẦN ÁI
Phó Tổng Giám đốc kiêm Tổng biên tập NGUYỄN QUÝ THAO

Chịu trách nhiệm nội dung:

Chủ tịch HĐQT kiêm Giám đốc Công ty CP Sách DH-ĐN
TRẦN NHẬT TÂN

Biên tập và sửa bản in:

BS. VŨ THỊ BÌNH

Trình bày bìa:

ĐINH XUÂN DŨNG

Chế bản:

TRỊNH THỰC KIM DUNG

**PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC
TRONG CÁC TRƯỜNG CAO ĐẲNG VÀ TRUNG CẤP Y TẾ**

Mã số: 7G075Y8 – DAI

In 1.000 cuốn (QĐ:80) khổ 19 x 27 cm. In tại Công ty CP In Phúc Yên.

Địa chỉ: Đường Trần Phú, thị xã Phúc Yên.

Số ĐKKH xuất bản: 711 - 2008/CXB/6 - 1372/GD.

In xong và nộp lưu chiểu tháng 12 năm 2008.



CÔNG TY CỔ PHẦN SÁCH ĐẠI HỌC - DẠY NGHỀ
HEVOBCO
25 HÀN THUYỀN – HÀ NỘI
Website : www.hevobco.com.vn



VƯƠNG MIỆN KIM CƯƠNG
CHẤT LƯỢNG QUỐC TẾ

TÌM ĐỌC SÁCH THAM KHẢO Y HỌC **CỦA NHÀ XUẤT BẢN GIÁO DỤC**

- | | |
|--|---|
| 1. Sinh học phân tử | GS. TS. Nguyễn Văn Thanh (Chủ biên) |
| 2. Bảo chế và sinh dược học – Tập 2 | PGS. TS. Lê Quan Nghiêm – TS. Huỳnh Văn Hoá (Đồng chủ biên) |
| 3. Thực vật dược | TS. Trương Thị Đẹp (Chủ biên) |
| 4. Ký sinh trùng | PGS. TS. Phạm Văn Thân (Chủ biên) |
| 5. Hoá đại cương | PGS. TSKH. Phan An (Chủ biên) |
| 6. Điều dưỡng cơ bản 1 | PGS. TS. Phạm Văn Linh – TS. Lê Văn An (Đồng Chủ biên) |
| 7. Điều dưỡng cơ bản 2 | PGS. TS. Hoàng Ngọc Chương
BSCKII. Trần Đức Thái (Đồng Chủ biên) |
| 8. Kiểm nghiệm thuốc | Trần Tích (Chủ biên) |
| 9. Nhãn khoa | PGS. TS. Hoàng Thị Phúc (Chủ biên) |
| 10. Sinh lý học | GS. TS. Phạm Thị Minh Đức (Chủ biên) |
| 11. Phẫu thuật miệng – Tập 1 | TS. BS. Lê Đức Lánh (Chủ biên) |
| 12. Hoá phân tích – Tập 1 | PGS. TS. Võ Thị Bạch Huệ (Chủ biên) |
| 13. Công nghệ bảo chế dược phẩm | PGS. TS. Hoàng Minh Châu (Chủ biên) |
| 14. Dược lý học – Tập 1 | GS. TS. Đào Văn Phan (Chủ biên) |
| 15. Vệ sinh phòng bệnh | PGS. TS. Trần Văn Dần (Chủ biên) |
| 16. Dinh dưỡng | TS. Phạm Thị Thuý Hoà (Chủ biên) |
| 17. Sức khoẻ sinh sản | TS. Bùi Thị Thu Hà (Chủ biên) |
| 18. Lý thuyết thiết bị hình ảnh y tế – Tập 1 | KS. Trần Văn Sơn (Chủ biên) |
| 19. Lý thuyết thiết bị hình ảnh y tế – Tập 2 | KS. Lê Tiến Khoan (Chủ biên) |

Bạn đọc có thể mua tại các Công ty Sách – Thiết bị trường học ở các địa phương hoặc các Cửa hàng sách của Nhà xuất bản Giáo dục :

Tại Hà Nội : 25 Hàn Thuyên ; 187B Giảng Võ ; 232 Tây Sơn ; 23 Tràng Tiền ;

Tại Đà Nẵng : Số 15 Nguyễn Chí Thanh ; Số 62 Nguyễn Chí Thanh ;

Tại Thành phố Hồ Chí Minh : Cửa hàng 451B – 453, Hai Bà Trưng, Quận 3 ;

240 Trần Bình Trọng – Quận 5.

Tại Thành phố Cần Thơ : Số 5/5, đường 30/4 ;

Website : www.nxbgd.com.vn



8 934980 833230



Giá: 60.000 đ