

BỘ Y TẾ

PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY Y-DƯỢC HỌC

(DÙNG CHO CÁC TÁC GIẢNG VIÊN KHOA Y DƯỢC VÀ CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC Y DƯỢC)

CHỦ BIÊN: GS. TS. THƯỢNG VIỆT DŨNG
TS. PHẠM VĂN THẨM



NHÀ



THƯ VIỆN
HUBT

VIỆN Y DƯỢC

VIỆT NAM

TÀI LIỆU PHỤC VỤ THAM KHẢO NỘI BỘ

Chỉ đạo biên soạn:

VỤ KHOA HỌC VÀ ĐÀO TẠO – BỘ Y TẾ

Chủ biên:

GS.TS. TRƯƠNG VIỆT DŨNG

ThS. PHÍ VĂN THÂM

Những người biên soạn:

1. TS. PHAN THỰC ANH
2. GS.TS. TRƯƠNG VIỆT DŨNG
3. GS.TS. PHẠM THỊ MINH ĐỨC
4. BSKII. NGHIÊM XUÂN ĐỨC
5. GS.TS. VÕ XUÂN MINH
6. ThS. PHÍ VĂN THÂM
7. PGS.TS. PHẠM VĂN THÂN
8. BS. NGUYỄN PHIÊN

Tham gia tổ chức bản thảo:

ThS. PHÍ VĂN THÂM

ThS. PHÍ THỊ NGUYỆT THANH

© Bản quyền thuộc Bộ Y tế (Vụ Khoa học và Đào tạo)

522 – 2010/CXB/26 – 786/GD



**THƯ VIỆN
HUBT**

TÀI LIỆU PHỤC VỤ THAM KHẢO NỘI BỘ

Mã số: 7K848Y0 – DAI

LỜI GIỚI THIỆU

Nhằm đổi mới phương pháp giảng dạy để nâng cao chất lượng đào tạo y học, trong nhiều năm qua, Bộ Y tế đã tổ chức nhiều lớp đào tạo giảng viên về Sư phạm Y học để hướng dẫn Phương pháp giảng dạy Y – Dược học. Tuy nhiên, các khoá học đó chỉ giới thiệu những vấn đề chung về nghiệp vụ Sư phạm Y học mà chưa tổ chức được nhiều lớp học đào tạo các thầy về nội dung này nên gặp nhiều khó khăn trong công tác chuẩn bị bài giảng. Nhằm từng bước nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên trong các trường đào tạo nhân lực y tế, Bộ Y tế tổ chức biên soạn các tài liệu hướng dẫn giảng viên về phương pháp dạy–học kịp thời phục vụ cho công tác đào tạo giảng viên ngành Y tế.

Cuốn sách này biên soạn nhằm giúp cho các thầy dạy về Phương pháp dạy–học trong các khoá đào tạo giảng viên về phương pháp giảng dạy trong ngành Y tế. Đồng thời, cuốn sách cũng rất có ích cho các giảng viên trong các trường y tế và những cán bộ làm công tác đào tạo trong việc nâng cao nghiệp vụ giảng dạy y học.

Cuốn sách lựa chọn 9 chủ đề thường gặp trong việc đào tạo giảng viên về Sư phạm Y học làm nội dung chủ đạo. Mỗi chủ đề được cấu trúc gồm ba phần: phần bài giảng, phần tài liệu học tập và phần hướng dẫn tổ chức thực hiện bài giảng.

– Phần bài giảng được biên soạn theo cách tiến hành thông thường một bài giảng bao gồm mục tiêu học tập, những nội dung cốt lõi cần thiết phải đề cập theo chủ đề và phần lượng giá.

– Phần tài liệu học tập sử dụng cho bài giảng là căn cứ để biên soạn bài giảng. Phần này có thể biên soạn một bài mới nếu chưa có tài liệu đầy đủ. Trường hợp đã có các tài liệu liên quan để cập tương đối đầy đủ thì chỉ cần phô tô tài liệu để sử dụng cho bài giảng.

– Phần hướng dẫn tổ chức thực hiện bài giảng gồm: (1) Những việc cần chuẩn bị trước khi lên lớp như: kế hoạch dạy–học, điều kiện nơi triển khai bài giảng, tài liệu cần có và vật liệu dạy–học hỗ trợ; (2) Dự kiến phân bố thời gian cho các nội dung của bài, các hoạt động tiến hành dạy–học trên lớp; (3) Cách thức triển khai bài giảng, những công việc mà thầy và trò sẽ tiến hành trên lớp và (4) Một số điểm cần lưu ý cho các giảng viên lần đầu giảng dạy môn học để bài giảng thành công. Việc tiến hành bài giảng tùy thuộc vào mỗi thầy giáo, cô giáo. Các nội dung trong sách được coi như là ví dụ cho các giảng viên mới chuẩn bị bài giảng.

Cuốn *Phương pháp giảng dạy Y – Dược học* được biên soạn bởi các nhà giáo giàu kinh nghiệm và tâm huyết về sư phạm y học của ngành Y tế. Sách được Hội đồng chuyên môn của Bộ Y tế thẩm định và được ban hành phục vụ cho công tác đào tạo các thầy giảng dạy về Sư phạm Y học của ngành Y tế. Trong quá trình sử dụng cuốn sách sẽ được chỉnh lý, bổ sung và cập nhật.

Bộ Y tế xin chân thành cảm ơn các nhà giáo, các chuyên gia đã dành nhiều công sức để hoàn thành cuốn sách; đồng thời cảm ơn các giáo sư, các thầy cô giáo đã đọc phản biện và đóng góp nhiều ý kiến quý báu giúp cuốn sách được hoàn thiện. Nhân dịp này Bộ Y tế cũng xin cảm ơn Tổ chức Y tế Thế giới và Giáo sư Arie Rotem đã hỗ trợ để cuốn sách sớm được ra mắt độc giả.

Vì đây là dạng tài liệu mới của ngành Y tế, chúng tôi mong nhận được ý kiến đóng góp của các thầy, cô giáo và độc giả để tài liệu được hoàn thiện hơn.

VỤ KHOA HỌC VÀ ĐÀO TẠO – BỘ Y TẾ

MỤC LỤC

Lời giới thiệu	3
Mục lục	5
Bài 1. ĐẶC ĐIỂM HỌC TẬP CỦA NGƯỜI LỚN	11
(GS.TS. Phạm Thị Minh Đức)	
Phần I – Bài giảng	11
Mục tiêu	
1. Các đặc điểm của người lớn khi đi học	11
2. Ba nguyên tắc cơ bản trong cách học của người lớn	11
3. Đặc điểm của Dạy–Học tích cực	11
4. Chu trình học của người lớn	12
5. Các phong cách học tập khác nhau của học viên	12
6. Cách xác định các phong cách học của học viên	12
Tự lượng giá	12
Phần II – Tài liệu học tập	16
Người lớn học như thế nào ?	16
Phần III – Hướng dẫn dạy–học	26
1. Những công việc cần chuẩn bị cho bài giảng	26
2. Phân bố thời lượng	27
3. Các hoạt động dạy–học	27
4. Một số điểm cần lưu ý	30
Bài 2. CÁC KỸ NĂNG HƯỚNG DẪN HỖ TRỢ HỌC VIÊN	31
(GS.TS. Phạm Thị Minh Đức)	
Phần I – Bài giảng	31
Mục tiêu	31
1. Kỹ năng giao tiếp	31
2. Kỹ năng khen ngợi, động viên	31
3. Kỹ năng cho phản hồi	31
4. Kỹ năng sử dụng các câu hỏi	32
5. Kỹ năng tạo môi trường học tập an toàn, thân thiện và có hiệu quả	33
6. Kỹ năng sử dụng trò chơi trong dạy–học	32
7. Cách xử lý một số tình huống khó	32
Tự lượng giá	32
Phần II – Tài liệu học tập	34
Giáo viên hướng dẫn/hỗ trợ học viên học như thế nào?	35
Phần III – Hướng dẫn giảng viên	57
1. Những công việc cần chuẩn bị cho bài giảng	57
2. Phân bố thời lượng: tổng thời lượng 350 phút (5 giờ 50 phút)	57
3. Các hoạt động dạy–học	57
4. Một số điểm cần lưu ý khi dạy–học	60



THƯ VIỆN
HUBT

TÀI LIỆU PHỤC VỤ THAM KHẢO NỘI BỘ

Bài 3. XÁC ĐỊNH MỤC TIÊU VÀ NỘI DUNG HỌC TẬP..... 61

(TS. Phan Thục Anh)

Phần I – Bài giảng..... 61

Mục tiêu

1. Định nghĩa và phân loại mục tiêu học tập 62
2. Mối quan hệ giữa các cấp mục tiêu học tập và các cấp chức năng nghề nghiệp 64
3. Các lĩnh vực và mức độ của mục tiêu 64
4. Cách viết mục tiêu cụ thể 68
5. Các phẩm chất của mục tiêu học tập 69
6. Lợi ích của việc xác định mục tiêu 69

Tự lượng giá..... 70

Phần II – Tài liệu học tập..... 72

Phần III – Hướng dẫn dạy-học..... 72

1. Những việc cần chuẩn bị..... 72
2. Kế hoạch phân bổ thời gian (180 – 200 phút) 72
3. Hoạt động dạy-học (hướng dẫn thực hiện từng nội dung) 73
4. Trao đổi ý kiến, kinh nghiệm với giảng viên..... 74

Bài 4. DẠY-HỌC BẰNG THUYẾT TRÌNH VÀ THUYẾT TRÌNH CÓ MINH HOẠ 75

(GS.TS. Phạm Thị Minh Đức)

Phần I – Bài giảng..... 75

Mục tiêu 75

1. Thuyết trình..... 75
2. Thuyết trình có minh hoạ 75

Tự lượng giá..... 76

Phần II – Tài liệu học tập..... 77

Dạy-học bằng thuyết trình và thuyết trình có minh hoạ như thế nào để tăng hiệu quả : 77

1. Thuyết trình..... 78
2. Thuyết trình có minh hoạ 80
3. Các kỹ năng cần sử dụng khi thuyết trình và thuyết trình có minh hoạ 81
4. Bảng kiểm đánh giá kỹ năng thuyết trình và thuyết trình có minh hoạ 82

Phần III – Hướng dẫn giảng dạy..... 83

1. Những công việc cần chuẩn bị cho bài giảng 83
2. Phân bổ thời lượng: Tổng thời lượng 210 phút (3h30phút) 84
3. Các hoạt động dạy-học..... 84

Tự lượng giá..... 86

**Bài 5. PHƯƠNG PHÁP DẠY-HỌC NÊU VẤN ĐỀ, GIẢI QUYẾT VẤN ĐỀ
VÀ DỰA TRÊN VẤN ĐỀ..... 87**

(BSCKII. Nghiêm Xuân Đức)

Phần I – Bài giảng..... 87

Mục tiêu 87

1. Phương pháp dạy-học nêu vấn đề 87
2. Phương pháp dạy-học giải quyết vấn đề..... 87
3. Phương pháp dạy-học dựa trên vấn đề..... 88

Phần II – Tài liệu học tập	88
I. Phương pháp dạy–học nêu vấn đề	88
1. Lý do xuất hiện	88
2. Ba giai đoạn của dạy–học nêu vấn đề	89
3. Các dạng phương pháp dạy–học nêu vấn đề	91
II. Phương pháp dạy–học giải quyết vấn đề	95
1. Lý do xuất hiện	95
2. Học lý thuyết theo chu trình giải quyết vấn đề	95
3. Học thực hành trên người bệnh thật	96
4. Học thực hành làm sàng không có người bệnh thật	96
III– Phương pháp dạy–học dựa trên vấn đề	100
1. Lý do xuất hiện	100
2. Đặc điểm của phương pháp PBL	101
3. Quy trình thực hiện PBL	102
4. Ưu điểm và hạn chế của PBL	103
Tự lượng giá	104
Phần III – Hướng dẫn dạy–học	107
1. Những công việc cần chuẩn bị cho bài giảng	107
2. Kế hoạch phân bổ thời gian dạy–học	107
3. Các hoạt động dạy–học	107
4. Một số điểm lưu ý	112
Bài 6. DẠY–HỌC BÊN GIƯỜNG BỆNH	115
	<i>(BSCKII. Nghiêm Xuân Đức)</i>
Phần I – Bài giảng	115
Mục tiêu	115
Phần II – Tài liệu học tập	116
1. Ưu, nhược điểm của dạy–học bên giường bệnh	116
2. Xếp loại phương pháp dạy–học bên giường bệnh	116
3. Nguyên tắc dạy–học bên giường bệnh	117
4. Các phương pháp dạy–học bên giường bệnh cụ thể	118
5. Dạy thái độ bên giường bệnh	118
6. Dạy kỹ năng giao tiếp bên giường bệnh	119
7. Dạy lập luận chẩn đoán (<i>diagnosis reasoning</i>)	119
8. Dạy thủ thuật: kèm cặp, cầm tay chỉ việc	121
9. Dạy nối dài sau dạy– học bên giường bệnh	121
10. Lượng giá bên giường bệnh	122
Tự lượng giá	123
Phần III – Hướng dẫn dạy–học	125
1. Những công việc cần chuẩn bị cho bài giảng	125
2. Kế hoạch phân bổ thời gian dạy–học	125
3. Các hoạt động dạy–học	125
4. Một số điều cần lưu ý	127

Bài 7. DẠY-HỌC TẠI PHÒNG THÍ NGHIỆM	129
(GS.TS. Võ Xuân Minh)	
Phần I – Bài giảng	129
Mục tiêu	129
1. Giới thiệu tóm tắt	129
2. Năng lực mong muốn ở người hướng dẫn thực tập	130
3. Xác định mục tiêu thực hành	130
4. Quy trình dạy-học trong phòng thí nghiệm	131
5. Đánh giá học viên	132
Tự lượng giá	132
Phần II – Tài liệu học tập	133
Phần III – Hướng dẫn dạy – học	133
1. Những công việc cần chuẩn bị cho bài giảng	133
2. Hoạt động và các bài tập.....	133
3. Bảng kiểm tự lượng giá giảng viên	137
4. Hướng dẫn cho giảng viên	138
 Bài 8. DẠY-HỌC TẠI CỘNG ĐỒNG	139
(GS.TS. Trương Việt Dũng)	
Phần I – Bài giảng	139
Mục tiêu	139
1. Sự cần thiết và tầm quan trọng của dạy-học tại cộng đồng	139
2. Khả năng bổ sung kiến thức, kỹ năng và thay đổi thái độ khi học tại cộng đồng.....	140
3. Ba giai đoạn của quá trình dạy-học tại cộng đồng	140
4. Sử dụng các nguồn thông tin và số liệu từ sổ sách, tài liệu của cơ sở y tế	141
5. Phương pháp viết một nghiên cứu trường hợp dựa trên tình huống trong thực tế và viết báo cáo thực địa.....	143
Tự lượng giá.....	143
Phần II – Hướng dẫn giảng dạy	144
1. Các hoạt động dạy-học.....	144
2. Một số điểm cần lưu ý khi dạy-học.....	150
 Bài 9. LƯỢNG GIÁ HỌC VIÊN	152
(PGS.TS. Phạm Văn Thân)	
Phần I – Bài giảng	152
Mục tiêu	152
1. Đặt vấn đề	152
2. Khái quát và lượng giá học viên.....	153
2.1. Mục đích của lượng giá học viên	153
2.2. Thuật ngữ sử dụng khi lượng giá.....	154
2.3. Các phương pháp lượng giá học viên	155
2.4. Người đánh giá	156
2.5. Phẩm chất lượng giá	156
2.6. Hệ thống đánh giá	157

2.7. Độ khó và độ phân cách	158
2.8. Quy trình xây dựng bộ test.....	159
2.9. Đề thi từ test và chuẩn bị tài liệu cho lượng giá (<i>lượng giá kiến thức</i>)	160
3. Lượng giá kiến thức.....	160
3.1. Khái quát về lượng giá kiến thức.....	160
3.2. Mục đích lượng giá kiến thức	161
3.3. Phương pháp lượng giá kiến thức và nguyên tắc chọn	162
3.4. Phương pháp viết một số câu hỏi / Test để lượng giá kiến thức.....	164
4. Dùng test để lượng giá và cấu trúc đề	177
Tự lượng giá	178
5. Lượng giá kỹ năng.....	178
5.1. Khái quát về lượng giá kỹ năng	178
5.2. Một số phương pháp lượng giá kỹ năng	179
5.3. Mô tả một vài phương pháp lượng giá kỹ năng	180
5.4. Lượng giá kỹ năng qua nghiên cứu trường hợp/tình huống hoặc vấn đề xử trí người bệnh	184
5.5. Lượng giá kỹ năng bằng phương pháp chạy trạm.....	186
5.6. Ghi nhật ký thực hành và báo cáo kết quả	190
Tự lượng giá	191
Phần II – Hướng dẫn giảng dạy	191
I– Những công việc cần chuẩn bị cho bài giảng.....	191
1. Chuẩn bị kế hoạch dạy–học.....	191
2. Chuẩn bị tài liệu học tập cho học viên.....	192
4. Chuẩn bị các bài tập cho học viên.....	192
II– Kế hoạch phân bổ khái quát thời gian.....	192
Phần III – Hướng dẫn dạy–học	193
1. Các hoạt động dạy–học.....	193
2. Một số trao đổi với giảng viên	198
Tài liệu tham khảo	200
Giới thiệu sơ lược về các tác giả.....	201



**THƯ VIỆN
HUBT**

TÀI LIỆU PHỤC VỤ THAM KHẢO NỘI BỘ

Bài 1

ĐẶC ĐIỂM HỌC TẬP CỦA NGƯỜI LỚN

(Người lớn học như thế nào ?)

Phần I. BÀI GIẢNG

MỤC TIÊU

1. Mô tả được năm đặc điểm của người lớn đi học.
2. Phân tích được ba nguyên tắc dạy-học người lớn và bốn đặc điểm của Dạy – Học tích cực.
3. Giải thích về chu trình học của người lớn và ứng dụng.
4. Mô tả được hai cách phân loại phong cách học tập của học viên.

1. Các đặc điểm của người lớn khi đi học

- Người lớn không phải là "cái thùng rỗng".
- Người lớn có nhu cầu được biết lý do họ cần học.
- Người lớn có nhu cầu tự định hướng cao.
- Người lớn đi học có động cơ rõ ràng.
- Người lớn không thích sự áp đặt.

2. Ba nguyên tắc cơ bản trong cách học của người lớn

- Có sự tham gia tích cực của học viên trong lớp học.
- Tạo môi trường "hỗ trợ" học tập trong lớp học.
- Tận dụng các kinh nghiệm học tập độc lập của học viên.

3. Đặc điểm của Dạy-Học tích cực

- Dạy-học theo mục tiêu.
- Có sự tham gia tích cực của học viên.
- Có phản hồi thường xuyên.
- Lượng giá dựa vào mục tiêu.

4. Chu trình học của người lớn: bốn giai đoạn

- Thử nghiệm (thực hiện).
- Xử lý (suy ngẫm).
- Khái quát hoá (thu thập ý nghĩa).
- Ứng dụng (hành động).

5. Các phong cách học tập khác nhau của học viên

5.1. Phân loại phong cách dựa vào tính cách học viên (sử dụng bảng kiểm)

- Mô hình thụ động.
- Mô hình hợp tác.
- Mô hình độc lập.

5.2. Phân loại phong cách học dựa vào cách tiếp cận vấn đề của học viên (sử dụng các bức tranh)

- Học qua trải nghiệm.
- Học qua thực hành.
- Học qua quan sát.
- Học qua suy nghĩ.

6. Cách xác định các phong cách học của học viên

- Sử dụng một bảng kiểm để phân loại ba mô hình học tập.
- Sử dụng bốn bức tranh vẽ hình quả tim, bàn tay, mắt và đầu để phân loại phong cách học của học viên.

TỰ LƯỢNG GIÁ

Dạng câu hỏi mở/ngắn: Điền vào chỗ trống những ý/cụm từ / từ thích hợp

1. Đặc điểm học tập của người lớn:

- A.:
- B. Người lớn có nhu cầu tự định hướng cao
- C. Người lớn đi học có động cơ rõ ràng
- D.
- E. Người lớn có nhu cầu được biết lý do họ cần học

2. Các giai đoạn trong chu trình học của người lớn (điền số thứ tự thích hợp của từng giai đoạn vào chỗ trống)

- A. Xử lý
- B. Ứng dụng

- C. Khái quát hoá
D. Thử nghiệm
3. Ba nguyên tắc dạy người lớn:
- A.
B. Tạo môi trường "hỗ trợ" học tập
C. Tận dụng kinh nghiệm học tập độc lập của học viên
4. Bốn đặc điểm của Dạy-Học tích cực
- A.
B.
C. Có phản hồi thường xuyên
D. Lượng giá dựa vào mục tiêu
5. Phân loại phong cách học theo cách tiếp cận vấn đề của học viên
- A. Học qua trải nghiệm
B.
C.
D. Học qua suy nghĩ
6. Phân loại phong cách học theo tính cách của học viên
- A. Phong cách học thụ động
B. Phong cách học hợp tác
C.

Dạng câu hỏi ghép cặp: Ghép các ý giải thích ở cột B vào loại phong cách học được viết ở cột A bằng cách điền chữ số thích hợp vào chỗ trống ở cột A.

7. Đặc điểm của các phong cách học tập

Cột A	Cột B
Phong cách học	Đặc điểm
A.... Học qua trải nghiệm	1. Tự tìm đọc tài liệu, đặt các câu hỏi tại sao ?
B.... Học qua quan sát	2. Mà mò làm thử
C.... Học qua suy nghĩ	3. Cần sự định hướng, khuyến khích
D.... Học qua thực hành	4. Gặp gỡ, trao đổi với người khác
	5. Thăm dò, xem người khác làm

8. Hành vi thích hợp của giảng viên với các phong cách học tập khác nhau

Cột A	Cột B
Phong cách	Hành vi của giảng viên
A.... Mô hình thụ động B.... Mô hình độc lập C.... Mô hình hợp tác	1. Cho phép thử nghiệm, cho phản hồi và cung cấp nguồn lực 2. Quan sát giảng viên làm, xin ý kiến phản hồi 3. Giải thích, minh hoạ, phân công rõ nhiệm vụ 4. Làm mẫu, cho phản hồi, điều phối

9. Định nghĩa các giai đoạn của chu trình học tập

Cột A	Cột B
Các giai đoạn	Định nghĩa
A... Ứng dụng B... Xử lý C... Khái quát hoá D... Thử nghiệm	1. So sánh với cách làm khác, rút ra ý nghĩa của việc làm 2. Cùng nhau thực hiện một hoạt động 3. Lập kế hoạch để thực hiện những điều đã học 4. Chia sẻ thông tin và nhận xét của mình với đồng nghiệp 5. Mỗi học viên thử nghiệm một hoạt động

Dạng câu hỏi chọn lựa: Chọn một ý trả lời đúng/đúng nhất bằng cách khoanh tròn vào chữ đứng đầu ý trả lời

10. Phong cách học thụ động thường hay áp dụng trong những khoá học:

- A. Học viên có một số kiến thức, muốn được tiếp tục học
- B. Học viên có một ít kiến thức về chủ đề, muốn được học
- C. Học viên chưa có kiến thức về chủ đề, muốn được học
- D. Học viên có một số kiến thức, muốn được chia sẻ.

11. Phong cách học hợp tác là phong cách mà:

- A. Học viên cần biết định hướng, cần được khuyến khích/động viên
- B. Học viên cần được trao đổi, thử thách lẫn nhau, hỗ trợ từ giảng viên
- C. Học viên cần được thử nghiệm, tự nghiên cứu, cho/nhận phản hồi
- D. Học viên tự nghiên cứu, cần được cung cấp nguồn lực và tư vấn.

12. Sau đây là các lý do cần có sự tham gia tích cực của học viên trong lớp học, TRỪ:

- A. Tăng khả năng nhớ và sử dụng kiến thức
- B. Tăng cơ hội chia sẻ kinh nghiệm
- C. Tăng tinh thần trách nhiệm trong học tập
- D. Tăng thuận lợi cho giảng viên khi dạy.

13. Cần tận dụng các kinh nghiệm học tập độc lập của học viên vì:

- A. Giúp rèn luyện khả năng tự học
- B. Giúp tăng tính tự tin và tinh thần trách nhiệm
- C. Họ đã có một số kiến thức
- D. Họ đã có kinh nghiệm thực hành.

Đáp án

1. A: Người lớn không phải là cái thùng rỗng

D: Người lớn không thích sự áp đặt

2. A: 2 C: 3

B: 4 D: 1

3. A: Có sự tham gia tích cực của học viên

4. A: Dạy–học theo mục tiêu

B: Có sự tham gia tích cực của học viên

5. B: Học qua thực hành,

C: Học qua quan sát

6. C: Phong cách học độc lập

7. A: 4 C: 1

B: 5 D: 2

8. A: 3 C: 4

B: 1

9. A: 3 C: 1

B: 4 D: 2

10. C

11. B

12. D

13. B

Phần II – TÀI LIỆU HỌC TẬP

NGƯỜI LỚN HỌC NHƯ THẾ NÀO ?

Người lớn đi học có những đặc điểm khác với trẻ con. Trước hết họ không phải là cái "thùng rỗng". Họ đã tích lũy được nhiều kiến thức, kinh nghiệm trong cuộc sống cũng như đã hình thành những phong cách học tập khác nhau. Trong khi đi học, họ có rất nhiều điều phải bận tâm như công việc của cơ quan, gia đình và bản thân. Do vậy giảng viên cần biết được những đặc điểm này để có thể chọn lựa những phương pháp dạy–học phù hợp cũng như giúp học viên học có hiệu quả. Đồng thời thông qua các khoá học, giảng viên có thể giúp họ hình thành, rèn luyện được kỹ năng học suốt đời.

Dạy–học trong ngành Y lại còn có những đặc điểm riêng, đó là chương trình đào tạo có tính logic chặt chẽ, có sự liên quan giữa môn này với môn khác, giữa phần này với phần khác, giữa lý thuyết với thực hành, giữa kiến thức – thái độ với hành vi. Đào tạo trong ngành Y là đào tạo nghề. Những đặc điểm này yêu cầu người giảng viên cần biết rõ về học viên để tìm những phương pháp dạy–học thích hợp nhằm giúp họ có đủ năng lực để làm việc và coi trọng việc dạy cho họ có thái độ đúng chứ không chỉ cung cấp cho họ thật nhiều kiến thức.

1. Đặc điểm của người lớn đi học

Trước hết khác với trẻ con, người lớn không phải là cái "thùng rỗng" để giảng viên "rót" kiến thức vào đầu họ theo ý giảng viên muốn. Người lớn đã có thời gian học và làm việc, do vậy họ đã tích lũy được nhiều kiến thức qua các nguồn khác nhau. Giảng viên trước khi dạy cần hiểu rõ họ đã biết gì để tránh dạy những điều họ đã biết. Chính vì đặc điểm này, lượng giá nhu cầu đào tạo là bước đầu tiên rất quan trọng của chu trình đào tạo người lớn. Thông qua lượng giá nhu cầu đào tạo giảng viên biết rõ học viên đã biết gì.

Ngoài kiến thức, người lớn cũng đã tích lũy được nhiều kinh nghiệm trong cuộc sống và trong công việc. Do vậy, cách tốt nhất là tạo cơ hội để họ chủ động tham gia vào quá trình học, chia sẻ kinh nghiệm với nhau và với giảng viên, đồng thời giúp họ có cơ hội áp dụng hoặc suy nghĩ nhằm tìm cách áp dụng những điều đã học vào công việc của mình.

Người lớn có nhu cầu được biết lý do cần phải học một điều gì đó. Trong khi thực hành nghề nghiệp, họ tự phát hiện được những điểm yếu của mình, và biết họ đang cần gì để thực hiện công việc của mình được tốt hơn. Họ sẽ học có hiệu quả

hơn nếu biết được ý nghĩa của những điều mình cần học. Khi dạy–học, nếu giảng viên làm rõ được ý nghĩa thực tiễn của những điều họ học, hoặc có liên hệ với các công việc họ đang làm thì học viên sẽ dễ hiểu hơn, dễ tiếp nhận hơn và sẽ có hứng thú hơn trong học tập.

Người lớn có nhu cầu tự định hướng cao. Người lớn khi đi học còn có nhiều mối bận tâm khác nên họ không đủ kiên nhẫn để ngồi nghe thuyết giảng về những điều mà họ chưa cần, và nếu có chú ý học thì cũng sẽ quên nhanh. Lượng giá nhu cầu của học viên trước khoá học không chỉ cho giảng viên biết rõ những kiến thức, kỹ năng học viên đã có kinh nghiệm, mà còn cho giảng viên biết những gì họ còn thiếu hụt, cần bổ sung. Kết quả lượng giá nhu cầu trước và đầu khoá đào tạo sẽ giúp giảng viên xác định những kiến thức, kỹ năng, thái độ nào cần tập trung dạy–học trong khoá đào tạo. Từ đó giảng viên có thể xác định được mục tiêu học tập sát hợp, và đào tạo sẽ có hiệu quả vì nội dung học đáp ứng được nhu cầu của học viên.

Người lớn đi học có động cơ rõ ràng. Động cơ này có thể xuất phát từ nhu cầu muốn tiến bộ, từ nhu cầu công việc của bản thân họ hoặc do yêu cầu của lãnh đạo cơ quan. Cho dù động cơ học xuất phát từ bên trong bản thân họ hay từ bên ngoài thì giảng viên cũng cần gắn việc học của họ với những động cơ này. Nếu làm được như vậy thì sẽ động viên/kích lệ được khả năng học chủ động của họ.

Người lớn không thích sự áp đặt. Họ là những người đã trưởng thành, họ biết tự chịu trách nhiệm về cuộc sống và công việc của mình, do vậy họ sẽ thấy khó chịu hoặc phản ứng nếu giảng viên coi họ như trẻ con, nếu áp đặt về nội dung cũng như phương pháp dạy–học. Giảng viên khi dạy cần sử dụng các phương pháp dạy sao cho có thể khơi gợi được tính chủ động học tập, sự tham gia tích cực của họ và tôn trọng các kinh nghiệm của họ cũng như đánh giá đúng mức sự đóng góp của họ vào quá trình học. Làm được như vậy thì việc học của họ sẽ có hiệu quả.

2. Ba nguyên tắc cơ bản trong dạy–học người lớn

Xuất phát từ năm đặc điểm của người lớn đi học, dạy cho người lớn sẽ có hiệu quả nếu thực hiện được ba nguyên tắc sau đây:

– Cần có sự tham gia tích cực của học viên: Sự tham gia tích cực của học viên sẽ làm tăng khả năng ghi nhớ và áp dụng kiến thức của học viên. Khác với trẻ con, người lớn học qua hiểu thì dễ nhớ hơn học thuộc lòng một cách thụ động, học qua làm thì càng nhớ lâu hơn và có thể áp dụng được những điều đã học vào công việc thực tế. Kết quả nghiên cứu cho thấy người lớn nhớ được:

- 20% những gì họ nghe
- 30% những gì họ nhìn thấy
- 50% những gì họ nghe và nhìn thấy
- 70% những gì họ nghe, nhìn thấy và nói
- 90% những gì họ nghe, nhìn thấy, nói và làm.

Kết quả nghiên cứu này chỉ ra rằng, nếu chỉ nghe đơn thuần, tức là nếu chỉ tác động vào một giác quan là thính giác thì họ chỉ nhớ được 20%, nhưng nếu kết hợp thêm với các giác quan khác thì sẽ nhớ được nhiều hơn, đặc biệt nếu kết hợp cả nghe, nhìn, nói và làm thì họ có thể nhớ tới 90% những nội dung học. Như vậy, dạy cho người lớn nếu dùng phương pháp dạy–học mà họ ở thể hoàn toàn thụ động như thuyết trình đơn thuần thì chắc chắn hiệu quả sẽ rất thấp. Để tăng hiệu quả dạy–học cần tác động phối hợp cùng lúc vào nhiều giác quan, đặc biệt cần tạo nhiều cơ hội để họ được làm.

– Tạo môi trường "hỗ trợ": Môi trường "hỗ trợ" trong lớp học là một môi trường an toàn và thân thiện, bao gồm sự cảm thông, chia sẻ, khen ngợi, động viên, khích lệ giữa giảng viên với học viên và giữa học viên với nhau. Môi trường hỗ trợ thể hiện từ việc sắp xếp chỗ ngồi trong lớp học sao cho có sự bình đẳng giữa các học viên, sao cho không có khoảng cách giữa giảng viên và học viên; cho đến cách giao tiếp ứng xử, cách giải quyết các vấn đề liên quan đến học tập cũng như những vấn đề riêng tư đều mang tính xây dựng, không cản trở sự học tập của học viên. Môi trường an toàn và thân thiện này sẽ đem lại hiệu quả học tập cao hơn là sử dụng các biện pháp hành chính như phê phán, kỷ luật. Tuy nhiên, một lớp học chỉ có hiệu quả khi mọi học viên đều cùng nhau thực hiện nhiệm vụ mà giảng viên giao. Để đảm bảo được điều này nhưng lại không áp đặt học viên, giảng viên nên hướng dẫn học viên tự xây dựng nội quy học tập ngay đầu khoá học và họ sẽ giao ước với nhau để thực hiện nghiêm túc nội quy này.

– Cần tận dụng các kinh nghiệm học tập độc lập và các kinh nghiệm sẵn có của học viên: việc học tập của người lớn sẽ có hiệu quả hơn nếu khoá học được xây dựng dựa trên nền tảng kiến thức–thái độ–kỹ năng đã có của học viên và những nhu cầu của họ. Do vậy để khoá học có hiệu quả, bước lượng giá nhu cầu đào tạo là rất cần thiết, và đặc biệt quan trọng đối với những khoá đào tạo lại hoặc đào tạo liên tục ngắn ngày vì giảng viên sẽ không có thời gian để sửa chữa sai lầm, nếu có. Giảng viên đánh giá đúng giá trị các kinh nghiệm sẵn có của học viên sẽ làm cho học viên cảm thấy thoải mái, phấn khởi vì được tôn trọng và có niềm tin khi học các kiến thức – thái độ – kỹ năng mới, đồng thời giúp họ liên kết được những điều họ học với những kinh nghiệm họ đã có, cũng như với thực tế công việc của họ. Học viên là người lớn có khả năng tự chịu trách nhiệm về các quyết định và hành vi

của bản thân. Người lớn sẽ học có hiệu quả hơn nếu được giảng viên giúp họ tự lựa chọn nội dung và phương pháp học phù hợp, cũng như tạo cơ hội để tăng khả năng học tập độc lập của họ.

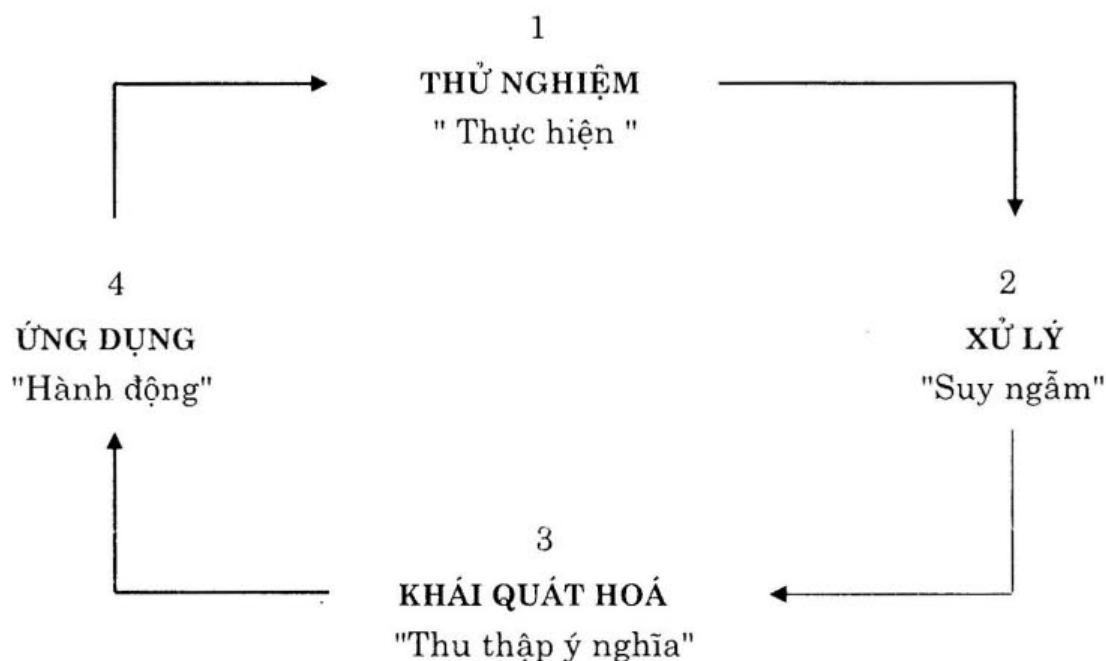
Như vậy, *phương châm chung của dạy–học cho người lớn là giảng viên không làm những gì mà học viên có thể làm được*. Ba nguyên tắc học của người lớn sẽ định hướng cho giảng viên chọn lựa các phương pháp dạy–học thích hợp cho người lớn. Những phương pháp dạy–học có hiệu quả là những phương pháp lấy học viên làm trung tâm, khích lệ sự tham gia chủ động tích cực của học viên, tạo điều kiện để học viên chia sẻ kinh nghiệm với nhau, tạo điều kiện để học viên áp dụng những điều đã học như: động não, thảo luận nhóm, thực hành đóng vai, nghiên cứu tình huống, làm bài tập nhóm, thao diễn và thao diễn lại.

Từ những nguyên tắc dạy người lớn và dựa trên các đặc điểm của người lớn đi học dẫn tới một khái niệm mới về dạy–học, đó là dạy–học tích cực. Dạy–học tích cực là cách dạy–học lấy học viên làm trung tâm. Bốn đặc điểm của dạy–học tích cực là:

- Dạy–học theo mục tiêu: là dạy và học những kiến thức, thái độ, kỹ năng cần cho học viên thực hiện nhiệm vụ sau này của họ.
- Có sự tham gia tích cực của học viên: Giảng viên chỉ là người hướng dẫn, tư vấn; học viên là người chủ động tham gia vào mọi hoạt động học tập.
- Có phản hồi thường xuyên: Phản hồi thường xuyên là phản hồi ngay trong từng buổi học, trong suốt quá trình dạy–học. Phản hồi thường xuyên sẽ giúp học viên kịp thời nhận biết những thiếu sót của mình và cải thiện việc học tập cũng như rèn luyện bản thân. Đồng thời thông qua việc phát hiện những thiếu sót của học viên, giảng viên có thể rút kinh nghiệm kịp thời về nội dung, tài liệu và phương pháp dạy–học để nâng cao hiệu quả dạy–học.
- Lượng giá dựa vào mục tiêu: Nội dung và phương pháp lượng giá phải đảm bảo kiểm định được mục tiêu để có thể chứng nhận năng lực học viên một cách chính xác.

3. Chu trình học của người lớn

Dạy–học cho người lớn không chỉ dừng lại ở mức cung cấp các thông tin mới mà phải tiến tới thay đổi thái độ và hành vi nhằm đạt mục tiêu cải thiện chất lượng và hiệu quả công việc của họ. Dạy–học có hiệu quả là từng bước hướng dẫn học viên trải qua quá trình học tập. Quá trình này bao gồm bốn giai đoạn: 1) Giai đoạn thử nghiệm. 2) Giai đoạn xử lý. 3) Giai đoạn khái quát hoá. 4) Giai đoạn ứng dụng.



Sơ đồ: Chu trình học của người lớn

(Nguồn: Pleiffer và Ballew, 1991)

3.1. Giai đoạn thử nghiệm (giai đoạn thực hiện)

– *Định nghĩa:* Giai đoạn thử nghiệm là giai đoạn học viên tiếp cận với thông tin mới. Thông tin mới này có thể là kiến thức, thái độ hoặc một kỹ năng nào đó.

– *Vai trò của giảng viên:* Trong giai đoạn này, giảng viên cần xây dựng mục tiêu học tập và giải thích cho học viên biết rõ họ cần đạt được gì sau khi học, thông báo thời lượng dành cho học tập, giới thiệu thông tin một cách hấp dẫn, gợi ý và khích lệ học viên tham gia tích cực bằng cách đặt câu hỏi hoặc tham gia thảo luận.

– Phương pháp dạy–học thích hợp cho giai đoạn này là động não, nghiên cứu tình huống, xem băng hình hoặc tham quan thực địa.

3.2. Giai đoạn xử lý (giai đoạn suy ngẫm)

– *Định nghĩa:* Giai đoạn xử lý là giai đoạn học viên suy nghĩ, bình luận các thông tin mới này. Giai đoạn này giúp học viên hiểu sâu thêm về các thông tin, hiểu ý nghĩa của việc tiếp nhận các thông tin này, do đó tăng khả năng ghi nhớ, vì với người lớn đi học thì họ chỉ nhớ được khi đã hiểu và khi biết các thông tin này có liên quan với công việc của họ.

– *Vai trò của giảng viên:* Trong giai đoạn này, giảng viên hướng dẫn học viên suy nghĩ về các thông tin mới vừa học, hướng dẫn họ chia sẻ với nhau về mức độ hiểu biết của mình hoặc trả lời các câu hỏi của đồng nghiệp để làm rõ thêm các thông tin mới học được.

– Phương pháp dạy–học thích hợp cho giai đoạn này là thảo luận nhóm nhỏ dựa trên vấn đề hoặc tình huống mà giảng viên nêu ra và trình bày kết quả thảo luận nhóm.

3.3. Giai đoạn khái quát hoá (giai đoạn thu thập ý nghĩa)

– Định nghĩa: Giai đoạn khái quát hoá là giai đoạn học viên tổng hợp hoặc mở rộng các thông tin sau khi học viên đã suy nghĩ và hiểu rõ những thông tin này. Giai đoạn này giúp học viên rèn luyện khả năng khái quát vấn đề.

– Vai trò của giảng viên: Trong giai đoạn này, giảng viên cần hướng dẫn học viên liên hệ những điều đang học với công việc của họ để rút ra những ý nghĩa thực tiễn của các thông tin mới này, đồng thời hướng dẫn học viên liên hệ chủ đề đang học với một ngữ cảnh rộng hơn.

– Phương pháp dạy–học thích hợp cho giai đoạn này là thảo luận nhóm lớn, động não, dán giấy.

3.4. Giai đoạn ứng dụng (giai đoạn hành động)

– Định nghĩa: Giai đoạn ứng dụng là giai đoạn học viên lập kế hoạch áp dụng những điều đã học vào thực tế cuộc sống hoặc thực tế công việc của bản thân. Đây là giai đoạn rất quan trọng vì học viên đã chuyển những điều học được thành hành động, nói cách khác là học viên đã chuyển kiến thức học được thành hành vi. Nếu không có giai đoạn này thì đào tạo trở nên không có hiệu quả vì mục đích của đào tạo là nhằm cải thiện chất lượng thực hiện công việc của học viên.

– Vai trò của giảng viên: trong giai đoạn này, giảng viên cần giúp học viên lập kế hoạch thực hành sau khi học, theo dõi và đánh giá học viên khi thực hành. Công việc theo dõi giám sát để hỗ trợ học viên áp dụng những điều đã học không chỉ diễn ra trong khoá học mà ngay cả sau khoá học để đảm bảo rằng học viên áp dụng được những điều đã học vào công việc của họ, đồng thời tiếp tục hỗ trợ học viên giải quyết các khó khăn để có đủ các điều kiện thực hành những điều đã học.

– Phương pháp dạy–học thích hợp trong giai đoạn này là thực hành các kỹ năng trên mô hình và trên khách hàng, lập kế hoạch hành động, tham quan học tập.

4. Các phong cách học của học viên

Học viên có nhiều phong cách học khác nhau. Có một số học viên học tập sẽ có hiệu quả hơn nếu phương pháp đào tạo phù hợp với phong cách học của họ. Do vậy giảng viên không nên áp đặt. Biết được phong cách học của học viên, giảng viên có thể chọn lựa được những phương pháp dạy và hành vi ứng xử phù hợp với học viên, đồng thời giúp một số học viên cải tiến phương pháp học cho có hiệu quả hơn. Có thể có nhiều cách để phân loại phong cách học của học viên. Dưới đây xin giới thiệu hai cách phân loại phong cách học của học viên.

4.1. Phân loại phong cách học dựa vào tính cách của học viên

Dựa vào tính cách của học viên, người ta phân thành ba mô hình học tập khác nhau của người lớn.

– *Mô hình thụ động*

+ Đặc điểm: Học viên cần biết định hướng, cần có sự động viên hoặc khích lệ từ phía giảng viên.

+ Vai trò của giảng viên: giảng, minh họa, phân công rõ nhiệm vụ cho học viên, kiểm tra, giám sát, củng cố, cung cấp đầy đủ tài liệu.

+ Áp dụng: Mô hình này nên áp dụng cho những khoá học giới thiệu thông tin mới, tình huống mới, học viên chưa có hoặc ít có thông tin về chủ đề này trước khi học.

– *Mô hình hợp tác*

+ Đặc điểm: Học viên cần tìm hiểu nội tâm, trao đổi, thực hành, quan sát, tham gia vào các hoạt động, thử thách lẫn nhau, tôn trọng nhau.

+ Vai trò của giảng viên: Hợp tác, làm mẫu, cho phản hồi, điều phối, đánh giá.

+ Áp dụng: Mô hình này nên áp dụng cho những khoá học mà học viên đã có một số kiến thức hoặc thông tin về chủ đề và mong muốn có cơ hội để chia sẻ với nhau và chia sẻ với giảng viên cũng như để áp dụng.

– *Mô hình độc lập*

+ Đặc điểm: Học viên tự nhận thức được vấn đề, muốn thử nghiệm và muốn được hỗ trợ.

+ Vai trò của giảng viên: Cho phép học viên thử nghiệm, cung cấp nguồn lực để học viên thử nghiệm, cho phản hồi và tư vấn.

+ Áp dụng: Mô hình này nên áp dụng cho trường hợp học viên đã có kiến thức hoặc kỹ năng nhưng muốn tiếp tục tự học thêm.

4.2. Phân loại phong cách dựa vào cách tiếp cận của học viên

Dựa vào cách tiếp cận vấn đề của học viên người ta chia ra bốn loại phong cách học khác nhau, đó là: 1) Học qua trải nghiệm; 2) Học qua quan sát; 3) Học qua thực hành và 4) Học qua suy ngẫm và dùng bốn biểu tượng để thể hiện bốn phong cách học lần lượt là hình quả tim, hình con mắt, hình bàn tay và hình não có bóng đèn chiếu sáng.

4.2.1. Học qua trải nghiệm

Những người học qua trải nghiệm được gọi là *những người trải nghiệm*. Biểu tượng của phong cách học này là *hình trái tim*. Đặc điểm chung của những người học theo phong cách này là dễ tiếp thu, dễ cảm thông, dễ hoà đồng với mọi người, thích học cùng bạn bè và định hướng về phía đồng đẳng, hay đưa ra các nhận xét dựa vào cảm giác, thích các ý kiến phản hồi, thích thảo luận, không thích cách tiếp cận lý thuyết mang tính lý trí, hay đặt câu hỏi "tại sao?".

Với những đặc tính của những người trải nghiệm thì các phương pháp dạy–học thích hợp với họ là: sử dụng các trò chơi, đóng vai, thảo luận, động não, phỏng vấn, bài tập thực hành tại chỗ.

4.2.2. Học qua quan sát

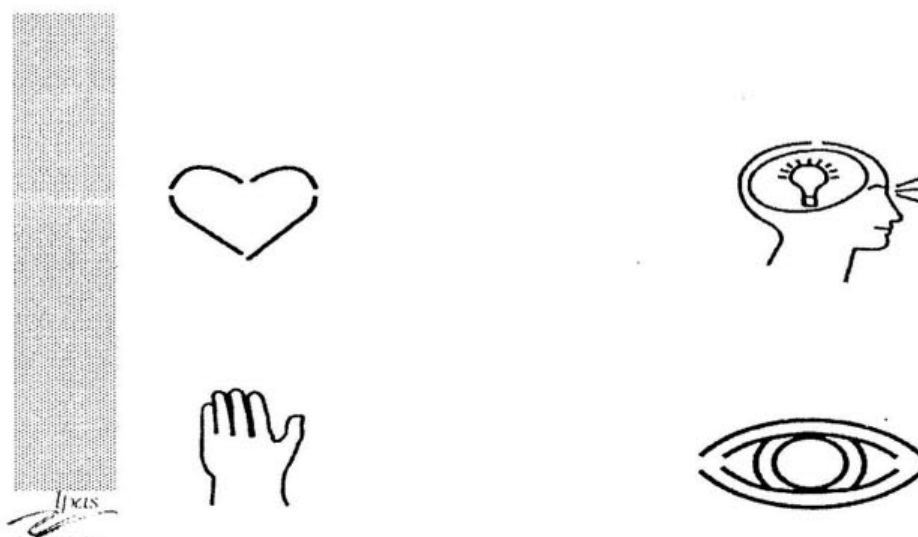
Những người học qua quan sát được gọi là *những người quan sát*. Biểu tượng của phong cách học này là *hình con mắt*. Đặc điểm chung của những người học theo phong cách này là thích thăm dò, cẩn thận quan sát những gì đang xảy ra và áp dụng những gì họ cho là tốt, thích đi thẳng vào vấn đề và tìm kiếm ý nghĩa của vấn đề, cẩn thận quan sát trước khi đưa ra nhận xét, thích xem xét vấn đề từ các góc độ khác nhau, thích các ứng dụng mang tính thực tiễn, hay đặt câu hỏi "cách vận hành thế nào?".

Với những đặc tính của những người quan sát thì các phương pháp dạy-học thích hợp là: thuyết trình, đặc biệt là thuyết trình có minh hoạ bằng các công cụ trực quan, băng video v.v..., thao diễn mẫu; tham quan triển lãm; đi thực địa.

4.2.3. Học qua thực hành

Những người học qua thực hành được gọi là *những người sáng tạo*. Biểu tượng của phong cách học này là *hình bàn tay*. Đặc tính chung của những người học qua thực hành là năng động, linh hoạt, thích tự khám phá, thích mạo hiểm, hướng ngoại, không thích thụ động, hay hỏi "nếu... thì sao?".

Với những đặc tính của những người sáng tạo thì phương pháp dạy-học thích hợp là: ra các bài tập, giao nhiệm vụ lãnh đạo, lập kế hoạch cho các dự án hoặc các đợt đi thực địa.



Nguồn: "Đào tạo sức khỏe sinh sản có hiệu quả" của Ipas

4.2.4. Học qua suy ngẫm

Những người học qua suy ngẫm được gọi là *những người phân tích*. Biểu tượng của phong cách học qua suy ngẫm là *hình bóng đèn sáng trong đầu*. Đặc điểm chung của những người phân tích là có đầu óc phân tích, thích sự hệ thống và logic, thích lý giải, chú ý đến chi tiết, thích tự suy nghĩ, hay đặt câu hỏi "cái gì?".

Với đặc tính của những người phân tích thì các phương pháp dạy–học thích hợp là: tự nghiên cứu tài liệu, nghiên cứu tình huống, viết báo cáo.

5. Cách xác định phong cách học của học viên

5.1. Xác định phong cách học dựa vào tính cách học viên

Sử dụng bảng kiểm gồm 30 nhận xét về cách dạy của giảng viên trong khoá học, hướng dẫn học viên cách đánh dấu vào số thứ tự của các khả năng có thể xảy ra trong khoá học và học viên ưa thích. Điền chữ A/B/C vào những nhận xét mà bạn đã đánh dấu theo hướng dẫn ở mục 5.1.2. Khoanh tròn vào 10 nhận xét mà học viên cho là quan trọng nhất. Dựa vào kết quả thử nghiệm này để xác định phong cách học tập của học viên.

5.1.1. Bảng kiểm

- 1. Giảng viên trình bày tài liệu liên quan đến chủ đề học của học viên.
- 2. Giảng viên tham gia vào bài tập thực hành cùng với các học viên.
- 3. Giảng viên xây dựng tất cả các hoạt động của lớp huấn luyện.
- 4. Học viên góp ý kiến về công việc của nhau mà không có/có rất ít sự hướng dẫn của giảng viên.
- 5. Học viên và giảng viên chia sẻ trách nhiệm về tài liệu và chủ đề học.
- 6. Học viên tự học các chủ đề mà họ quan tâm.
- 7. Giảng viên khuyến khích học viên học. Học viên tiếp tục làm việc với nhau về chủ đề học.
- 8. Giảng viên đề xuất kế hoạch cụ thể về việc tổ chức lớp huấn luyện.
- 9. Học viên được khuyến khích tìm ra các phương pháp để hoàn thành mục tiêu của họ ngay cả khi nó làm thay đổi kế hoạch ban đầu.
- 10. Giảng viên chọn tài liệu giảng dạy cho lớp học.
- 11. Giảng viên không bác bỏ ý kiến của học viên ngay cả khi không đồng ý với họ.
- 12. Học viên cùng với giảng viên thay đổi nội dung lớp học cho phù hợp nhu cầu của họ.
- 13. Giảng viên tạo điều kiện để học viên chủ động thử nghiệm và nói với học viên rằng họ ít có kinh nghiệm về chủ đề này.
- 14. Giảng viên chủ động để học viên nhận xét về thành công của lớp học.
- 15. Giảng viên chấp thuận những nhận xét và nhu cầu của học viên có liên quan đến nội dung và phương pháp học.
- 16. Học viên tự đánh giá sự tiến bộ của mình trong khoá học.

- 17. Giảng viên cho phép học viên tự xác định thời gian cần để hoàn thành khoá học.
- 18. Phần lớn thời gian của khoá học là nghe các bài giảng của giảng viên.
- 19. Học viên được thử nghiệm các ý tưởng của giảng viên.
- 20. Học viên được thông báo chính xác những gì họ sẽ được học trong khoá huấn luyện.
- 21. Giảng viên không cần có mặt khi các học viên thảo luận nhóm nhỏ.
- 22. Các cuộc thảo luận của học viên luôn được điều khiển trong phạm vi cho phép.
- 23. Giảng viên cho học viên chủ động tìm hiểu các kiến thức.
- 24. Giảng viên bao quát toàn bộ việc học của học viên.
- 25. Học viên được đề nghị giúp đỡ xây dựng lớp huấn luyện.
- 26. Học viên dựa vào kiến thức của giảng viên để tìm ra các câu trả lời.
- 27. Giảng viên đánh giá sự thành công của lớp học.
- 28. Học viên xác định chủ đề, nội dung và tìm ra đáp án. Giảng viên chỉ đóng vai trò giúp đỡ trong quá trình này.
- 29. Học viên tự xác định lợi ích của khoá huấn luyện và thực hiện nó với sự đóng góp ý kiến của giảng viên.
- 30. Học viên quyết định có / không cần có khoá huấn luyện này.

(Nguồn: Chương trình Sức khoẻ sinh sản – Pathfinder)

5.1.2. Danh mục, điền chữ A/B/C theo số thứ tự

1. A 2. B 3. A 4. C 5. B 6. C 7. B 8. A 9. C 10. A
 11. B 12. B 13. C 14. C 15. B 16. C 17. C 18. A 19. B 20. A
 21. C 22. A 23. C 24. A 25. B 26. A 27. A 28. B 29. B 30. C

Nhìn vào 10 con số đã khoanh tròn:

- Có bao nhiêu chữ A đứng cạnh con số đã khoanh tròn: -----
- Có bao nhiêu chữ B đứng cạnh con số đã khoanh tròn: -----
- Có bao nhiêu chữ C đứng cạnh con số đã khoanh tròn: -----
- + Học viên nào có chữ A chiếm nhiều nhất: thích mô hình phụ thuộc
- + Học viên nào có chữ B chiếm nhiều nhất: thích mô hình hợp tác
- + Học viên nào có chữ C chiếm nhiều nhất: thích mô hình độc lập.

5.2. Xác định phong cách học dựa vào cách tiếp cận của học viên

Đặt bốn biểu tượng của bốn phong cách học vào bốn góc của phòng học. Giảng



viên đưa ra một tình huống, tùy thuộc vào cách xử lý tình huống của học viên theo cách nào mà học viên di chuyển về góc có dán các biểu tượng đặc trưng cho cách xử lý đó. Như vậy, với cùng một tình huống thì các học viên có những cách tiếp cận và xử lý khác nhau. Cũng giống như việc học, cùng một bài học nhưng học viên cũng có những cách học khác nhau.

TÀI LIỆU ĐỌC THÊM

"Việc học tập của người lớn-Hợp tuyển", Biên tập: Peter Sutherland, Trường Đại học Tổng hợp Stirling, Dự án WHO/HRH – 001, NXB Y học, Hà Nội, 2001 (Chương 6: Cách tiếp cận theo thuyết hành vi với việc học tập của người lớn trang 152-174)

Phần III – HƯỚNG DẪN DẠY-HỌC

1. Những công việc cần chuẩn bị cho bài giảng

- Bài trình bày giấy trong + máy chiếu qua đầu hoặc power point + máy chiếu:
- + Giấy trong 1 (Slide 1): *Mục tiêu học tập*
- + Giấy trong 2 (Slide 2): *Các đặc điểm của người lớn đi học*
- + Giấy trong 3 (Slide 3): *Ba nguyên tắc cơ bản dạy-học người lớn*
- + Giấy trong 4 (Slide 4): *Khả năng ghi nhớ của người lớn*
- + Giấy trong 5 (Slide 5): *Bốn đặc điểm của dạy-học tích cực*
- + Giấy trong 6 (Slide 6): *Sơ đồ chu trình học của người lớn*
- + Giấy trong 7 (Slide 7): *Phân loại phong cách học dựa vào cách tiếp cận vấn đề của học viên*
- + Giấy trong 8 (Slide 8): *Phân loại phong cách học dựa vào tính cách của học viên*
- Giấy khổ to–bảng lật–bút dạ, bảng–phấn, bảng trắng–bút dạ xóa được
- Bảng dính giấy dài/dây thừng và kẹp
- Bốn bức tranh vẽ bốn biểu tượng: hình trái tim, hình con mắt, hình bàn tay, hình đầu người có bóng đèn
- Các đồ vật để chia nhóm: bộ bài tứ lơ khơ, bảng chữ số, hình các con vật, mẫu giấy màu v.v...
- Một quả bóng
- Hai tình huống để phân loại phong cách
- Tài liệu phát tay và tài liệu tham khảo

2. Phân bố thời lượng: tổng thời lượng 205 phút (3h25phút)

- Giới thiệu bài và mục tiêu: 10 phút
- Cho mục tiêu 1: 50 phút
- Cho mục tiêu 2: 60 phút
- Cho mục tiêu 3: 45 phút
- Cho mục tiêu 4: 30 phút
- Tổng kết và lượng giá cuối bài: 10 phút

3. Các hoạt động dạy-học

3.1. Hoạt động 1: Giới thiệu bài học (5 phút)

Dạy-học hay sư phạm học là thuật ngữ thường được dùng để mô tả nghệ thuật dạy dỗ trẻ em. Với người lớn, tiến sĩ Malcolm Knowles – một nhà giáo dục học nổi tiếng đã đưa ra thuật ngữ *hỗ trợ*. Hỗ trợ là thuật ngữ mô tả *nghệ thuật và khoa học giúp người lớn học tập*. Người lớn là người đã trưởng thành cả về tâm vóc, thể lực và trí tuệ nên họ cần sự *trợ giúp* hơn là sự *dạy dỗ*.

3.2. Hoạt động 2: Giới thiệu mục tiêu học tập (5 phút)

- Giảng viên chiếu bản *giấy trong số 1/power point 1* viết mục tiêu học tập, yêu cầu mỗi học viên đọc to cho cả lớp nghe từng mục tiêu.
- Hỏi xem học viên có chỗ nào chưa hiểu rõ về mục tiêu học tập (nếu có thì yêu cầu một học viên khác giải thích rõ).

3.3. Hoạt động 3: Thực hiện bài tập cho cả lớp (15 phút)

Học viên chia sẻ với nhau ấn tượng của mỗi người về một khoá học mà họ đã tham dự (có thể là ấn tượng tốt, có thể là ấn tượng xấu), phân tích tại sao lại có những ấn tượng đó.

- Yêu cầu học viên nhớ và viết lại ấn tượng về một khoá học mà họ đã tham dự (tốt/tồi).
- Đề nghị một vài học viên đọc cho cả lớp nghe câu chuyện của mình.
- Đề nghị tất cả học viên phân tích về kinh nghiệm học tập rút ra được từ các câu chuyện đó và cho biết tại sao lại có ấn tượng tốt/tồi, ghi tóm tắt ý kiến lên bảng/giấy khổ to.
- Giảng viên tóm tắt kết quả thảo luận.

3.4. Hoạt động 4: Thảo luận nhóm nhỏ về đặc điểm học của người lớn (20 phút)

- Chia bốn nhóm bằng các đồ vật được dùng để chia nhóm.
- Bài tập nhóm: từ những câu chuyện kể trên, từng nhóm thảo luận để rút ra những đặc điểm của người lớn đi học.
- Viết kết quả vào giấy khổ to, dán kết quả vào bốn góc của lớp học.

3.5. Hoạt động 5: Thảo luận chung cả lớp về kết quả của các nhóm (15 phút)

- Mỗi nhóm cử một người đại diện để trả lời câu hỏi của các nhóm, nếu có.
- Cho 5 phút để các học viên đi xem kết quả của các nhóm bạn.
- Thảo luận chung cả lớp về đặc điểm của người lớn đi học.
- Giảng viên tóm tắt ý kiến của học viên và bổ sung những đặc điểm còn thiếu bằng cách chiếu *giấy trong / power point số 2*.

3.6. Hoạt động 6: Thảo luận chung cả lớp về nguyên tắc dạy người lớn (20 phút)

- Giảng viên nêu câu hỏi và hướng dẫn học viên thảo luận "Từ những đặc điểm này, khi dạy người lớn cần tuân theo những nguyên tắc nào?".
- Học viên nêu ý kiến, cử một học viên làm thư ký, ghi các ý kiến lên bảng/giấy khổ to.
- Giảng viên tóm tắt và bổ sung ý kiến bằng cách chiếu *giấy trong / power point số 3* về ba nguyên tắc dạy người lớn và giải thích rằng, cách dạy truyền thống – lấy giảng viên làm trung tâm, cách dạy–học tích cực thì lấy học viên làm trung tâm, cách dạy–học này phù hợp với cách dạy người lớn.

3.7. Hoạt động 7: Thảo luận nhóm nhỏ và thảo luận chung cả lớp về áp dụng các nguyên tắc dạy–học người lớn khi họ là giảng viên (40 phút)

- Bài tập nhóm 20 phút: Họ đã/sẽ áp dụng từng đặc điểm của người lớn đi học và từng nguyên tắc dạy–học người lớn như thế nào khi họ là giảng viên?
- Viết kết quả thảo luận vào giấy khổ to, treo kết quả của bốn nhóm cạnh nhau lên dây để so sánh.
- Học viên tham gia thảo luận, chia sẻ với nhau về những kinh nghiệm dạy người lớn mà họ đã có hoặc sẽ cố gắng rèn luyện để có kỹ năng.
- Giảng viên tóm tắt và nêu lợi ích của việc sử dụng các phương pháp dạy–học dựa trên đặc điểm của người lớn và nguyên tắc dạy người lớn, đó là làm tăng khả năng ghi nhớ của học viên bằng cách chiếu *giấy trong / power point số 4* giới thiệu khả năng ghi nhớ của học viên, sau đó chiếu *giấy trong / power point số 5* nói về bốn đặc điểm của dạy–học tích cực.

3.8. Hoạt động 8: Thuyết trình ngắn về chu trình học của người lớn (10 phút)

- Giảng viên giới thiệu chủ đề: người lớn học các thông tin mới bằng cách phân tích và áp dụng vào cuộc sống / công việc của họ. Đào tạo sẽ có hiệu quả nếu khi thiết kế có chú ý đến chu trình học của người lớn.
- Chiếu *giấy trong / power point số 6* và giải thích bốn giai đoạn của chu trình học của người lớn.

3.9. Hoạt động 9: Bài tập chung cho cả lớp về ứng dụng chu trình học của người lớn (10 phút)

- Giảng viên treo bốn tờ giấy khổ to đã viết sẵn tên từng giai đoạn của chu trình học, mỗi tờ chia thành hai cột và yêu cầu học viên trả lời hai câu hỏi: Giảng

viên cần làm gì trong giai đoạn này và phương pháp dạy–học nào thích hợp với giai đoạn này bằng cách viết ý kiến vào từng cột.

– Yêu cầu các học viên tự do điền vào các tờ giấy khổ to và cho học viên *15 phút* để hoàn thành nhiệm vụ này.

– Cho học viên *10 phút* để đọc các kết quả ở bốn tờ giấy khổ to và tiếp tục bổ sung nếu thấy còn thiếu.

– Giảng viên bổ sung những nội dung còn thiếu và tóm tắt.

3.10. Hoạt động 10: Bài tập chung cả lớp để xác định phong cách học dựa trên cách tiếp cận vấn đề của học viên (30 phút)

– Dán bốn biểu tượng trái tim, con mắt, bàn tay, đầu người lên bốn chỗ cách nhau đủ để học viên có chỗ đứng và không cách nhau quá xa để họ và giảng viên có thể quan sát được lẫn nhau.

– Giảng viên mời tất cả học viên đứng vào khoảng trống giữa các bức tranh.

– Giảng viên nêu một tình huống: Ví dụ "Bạn vừa mua một máy giặt loại mới, bạn làm cách nào để biết cách sử dụng nó?", có bốn cách để biết cách sử dụng:

+ Cách 1: Hỏi bạn bè – những người đang hoặc đã từng sử dụng loại máy giặt này.

+ Cách 2: Cứ mày mò làm thử.

+ Cách 3: Mời người bán đến làm từng bước cụ thể rồi quan sát và cẩn thận bắt chước từng bước.

+ Cách 4: Tự nghiên cứu bản hướng dẫn cách sử dụng cho đến khi hiểu rõ mọi chi tiết của máy giặt và cách thao tác.

– Giảng viên nói "Bạn nào làm theo cách 1 thì đứng dưới biểu tượng hình trái tim, bạn nào theo cách 2 thì đứng dưới biểu tượng bàn tay, bạn nào theo cách 3 thì đứng dưới biểu tượng con mắt, bạn nào theo cách bốn thì đứng dưới biểu tượng đầu người.

– Giảng viên tóm tắt: Để học cách sử dụng máy giặt loại mới, mỗi bạn có một cách học khác nhau. Có bạn học theo kiểu trao đổi với bạn bè, có bạn học theo kiểu quan sát, có bạn học theo kiểu thực hành, có bạn lại học theo kiểu phân tích. Trong đào tạo cũng thế, mỗi học viên có một phong cách học riêng, giảng viên không nên áp đặt.

– Giảng viên nêu tình huống thứ hai: Ví dụ "Gia đình bạn định đi du lịch đến một địa điểm mà bạn chưa hề biết", bạn chọn cách nào trong bốn cách sau đây:

+ Cách 1: Tra cứu trên mạng để tìm hiểu các thông tin về nơi định đi như phong cảnh, khách sạn, đường đi, cách thức đăng ký...

+ Cách 2: Trao đổi với những người đã từng đi du lịch tại địa điểm đó để biết các thông tin về nơi định đi.

+ Cách 3: Thuê công ty du lịch có người dẫn đường và giới thiệu suốt dọc đường đi.

+ Cách 4: Tự mua vé, tự chuẩn bị mọi thứ cần thiết rồi đưa cả gia đình đi.

Học viên chọn một trong bốn cách và tự di chuyển đến vị trí dán các biểu tượng phù hợp với phương thức chọn lựa.

Tình huống xảy ra: sẽ có học viên di chuyển sang vị trí khác và cũng sẽ có học viên đứng nguyên tại chỗ.

– Giảng viên nói với học viên rằng, phong cách học của học viên có thể thay đổi tùy tình huống, tùy chủ đề.

– Giảng viên tóm tắt bằng cách chiếu giấy trong số 6 nói về bốn phong cách học khác nhau của học viên.

– Giảng viên chiếu *giấy trong/power point số 7* và giới thiệu với học viên bốn loại phong cách học khác của học viên nếu dựa vào cách tiếp cận vấn đề của học viên.

– Giảng viên giới thiệu cách phân loại phong cách học thứ hai, đó là dựa vào tính cách của học viên bằng cách chiếu *giấy trong/power point số 8*.

– Giảng viên tóm tắt lại hai cách phân loại phong cách học khác nhau của người lớn và cho học viên biết: học viên có nhiều phong cách học khác nhau, do vậy giảng viên cần có phương pháp dạy đa dạng để có thể phù hợp với các phong cách học khác nhau của học viên.

3.11. Hoạt động 11: Tổng kết và lượng giá cuối bài (10 phút)

Sử dụng trò chơi ném bóng: Giảng viên ném bóng cho từng học viên, học viên bắt bóng và nêu một nội dung đã học mà học viên cảm thấy thích thú và có thể áp dụng được, sau đó lại ném tiếp bóng cho học viên khác...

4. Một số điểm cần lưu ý

Để tăng tính chủ động và sự tham gia tích cực của học viên vào bài học, nên phát tài liệu dạy–học vào cuối buổi.

Các tình huống sử dụng trong bài, giảng viên có thể lấy ví dụ khác nhưng nên dùng các tình huống trong đời sống hằng ngày, không nên lấy ví dụ chuyên môn vì có thể tình huống của giảng viên sẽ phù hợp với chuyên môn của học viên này nhưng lại không phù hợp với chuyên môn của học viên khác.

Bài 2

CÁC KỸ NĂNG HƯỚNG DẪN HỖ TRỢ HỌC VIÊN

(Làm thế nào để giúp học viên học tập hiệu quả ?)

Phần I – BÀI GIẢNG

MỤC TIÊU

1. Thực hiện được cách giao tiếp bằng lời và ngôn ngữ không lời.
2. Thực hiện được cách sử dụng lời khen ngợi, động viên.
3. Thực hiện được cách cho ý kiến phản hồi mang tính xây dựng.
4. Sử dụng thích hợp hai dạng câu hỏi đóng và mở.
5. Thực hiện được một số trò chơi sử dụng trong dạy–học.
6. Trình bày được một số kỹ năng tạo môi trường hỗ trợ.
7. Trình bày được cách xử lý một số tình huống khó trong dạy–học.

1. Kỹ năng giao tiếp

1.1. Giao tiếp không lời: là cách giao tiếp dùng ngôn ngữ thân thể như cử chỉ, ánh mắt, nụ cười, điệu bộ, cách di chuyển, trang phục... để thể hiện tình cảm và tạo ra sức cuốn hút người khác.

1.2. Giao tiếp bằng lời: là cách giao tiếp dùng lời nói nhưng thay đổi âm lượng, ngữ điệu, tốc độ, cách dùng từ để biểu đạt nội dung và những loại tình cảm khác nhau.

2. Kỹ năng khen ngợi, động viên

Sử dụng ngôn ngữ có lời và không lời phù hợp với ngữ cảnh để biểu lộ sự động viên, khen ngợi.

3. Kỹ năng cho phản hồi

Phản hồi là cách giao tiếp nhằm thu nhận hoặc đưa các thông tin về hành vi hoặc cách ứng xử của người khác. Để phản hồi có hiệu quả, cần tuân thủ các nguyên tắc khi cho và nhận phản hồi.

4. Kỹ năng sử dụng các câu hỏi

4.1. Câu hỏi đóng: là dạng câu hỏi chỉ cần một câu trả lời ngắn và chính xác.

4.2. Câu hỏi mở: là dạng câu hỏi có thể có nhiều cách trả lời khác nhau và câu trả lời thường dài.

Cả hai dạng câu hỏi đều có ưu điểm và nhược điểm của nó. Giảng viên cần sử dụng đúng ngữ cảnh và nên kết hợp cả hai dạng câu hỏi khi dạy–học.

5. Kỹ năng tạo môi trường học tập an toàn, thân thiện và có hiệu quả

6. Kỹ năng sử dụng trò chơi trong dạy–học

Kết hợp trò chơi và các bài tập trong dạy–học mang lại nhiều lợi ích như giảm căng thẳng, tạo môi trường thoải mái trong học tập, tăng cường sự hiểu biết và hợp tác giữa học viên với nhau và giữa học viên với giảng viên, kích lệ tính sáng tạo. Tùy ngữ cảnh và mục đích mà giảng viên có thể chọn lựa các trò chơi phù hợp.

7. Cách xử lý một số tình huống khó

– Tránh sự chán nản của một số học viên do họ có mức độ chuyên môn và kinh nghiệm khác nhau nhưng cùng học một bài.

– Tránh một số yếu tố ảnh hưởng đến môi trường an toàn và thân thiện trong lớp học.

– Tránh mất thời gian về việc trả lời quá nhiều câu hỏi của học viên.

– Giải quyết một số học viên quá hăng hái hoặc nói nhiều có nguy cơ lấn át các học viên khác.

TỰ LƯỢNG GIÁ

Dạng câu hỏi ngỏ/ngắn: Điền vào chỗ trống những ý/cụm từ thích hợp

1. Hai cách giao tiếp là:

A. Giao tiếp bằng ngôn ngữ.....

B. Giao tiếp bằng ngôn ngữ.....

2. Phản hồi là cách giao tiếp nhằm (a)..... hoặc (b)..... những thông tin về hành vi hoặc cách ứng xử từ/về người khác.

3. Câu hỏi đóng là dạng câu hỏi chỉ cần một câu trả lời (a).....và (b).....

4. Câu hỏi mở là dạng câu hỏi có thể có (a)..... câu trả lời (b).....

5. Động viên là đem đến sự (a)..... và lòng (b).....cho người khác.

6. Khen ngợi là đem đến sự..... trước một ý kiến hoặc hành vi của người khác.

Dạng câu hỏi đúng/sai: Điền chữ Đ (đúng) hoặc chữ S (sai) vào cuối các ý thích hợp

7. Các câu hỏi sau đây đều thuộc dạng câu hỏi mở:

- A. Anh đi đâu mà vội thế ?
- B. Anh nghĩ thế nào về trang phục của cô ấy ?
- C. Anh có phải là người nhà của bệnh nhân này không ?
- D. Anh nghe được những thông tin gì về bệnh đái tháo đường ?

8. Các câu hỏi sau đây đều thuộc dạng câu hỏi đóng:

- A. Anh nhận xét thế nào về tình trạng của bệnh nhân này ?
- B. Anh có phải là bạn của chị Thanh không ?
- C. Anh là bác sĩ chuyên khoa Nhi phải không ?
- D. Vì lý do gì mà anh nói bệnh nhân này chưa nên mổ ?

9. Nguyên tắc chung của phản hồi:

- A. Đưa càng nhiều ý kiến càng tốt
- B. Cần lý giải để người nhận hiểu rõ vấn đề
- C. Đưa ra đúng lúc và trực tiếp
- D. Cần cụ thể để người nhận hiểu rõ vấn đề.

Dạng câu hỏi chọn lựa: Chọn một ý trả lời đúng / đúng nhất bằng cách khoanh tròn vào chữ đứng đầu ý trả lời

10. Trò chơi *Con gấu – Người đi săn* được dùng để:

- A. Xác định mong đợi của học viên
- B. Giới thiệu học viên với nhau
- C. Khuấy động không khí lớp học
- D. Tìm hiểu tính cách của học viên.

11. Trò chơi *Những trái cây kiến thức* được dùng để:

- A. Học các kiến thức mới
- B. Rà soát lại các kiến thức đã học
- C. Khuấy động không khí lớp học
- D. Rà soát lại những điểm chính đã học.

12. Bài tập *Phỏng vấn* được dùng để:

- A. Biết tên của nhau
- B. Tìm hiểu tính cách của nhau
- C. Tìm hiểu mong đợi của nhau
- D. Giới thiệu và tìm hiểu một số điều về nhau.

13. Người lớn cần sự "hỗ trợ" hơn là sự "dạy dỗ" vì các lý do sau đây, TRỪ:
- A. Người lớn đã trưởng thành về thể lực và trí lực
 - B. Người lớn có khả năng tự học một cách độc lập
 - C. Người lớn không thích sự áp đặt
 - D. Người lớn thích sự động viên/khích lệ.
14. Sau đây là các ưu điểm của câu hỏi mở, TRỪ:
- A. Rèn luyện khả năng bày tỏ quan niệm
 - B. Rèn luyện khả năng diễn giải
 - C. Rèn luyện khả năng sử dụng ngôn ngữ không lời
 - D. Rèn luyện khả năng sáng tạo.

Đáp án

- 1. A: có lời/không lời, B: không lời/có lời
- 2. a: thu nhận/thu/nhận, b: đưa ra/đưa
- 3. a: ngắn, b: chính xác
- 4. a: nhiều, b: khác nhau
- 5. a: tự tin, b: can đảm
- 6. đồng tình
- 7. A: S, B: Đ, C: S, D: Đ
- 8. A: S, B: Đ, C: Đ, D: S
- 9. A: S, B: S, C: Đ, D: Đ
- 10. C
- 11. D
- 12. D
- 13. B
- 14. C

Phần II – TÀI LIỆU HỌC TẬP

GIẢNG VIÊN HƯỚNG DẪN/HỖ TRỢ HỌC VIÊN NHƯ THẾ NÀO ?

Theo quan niệm mới thì dạy–học là *làm cho việc học của học viên được dễ dàng hơn*, hay nói một cách đơn giản là *hướng dẫn học viên học*. Với quan niệm này thì người thầy cần sử dụng các kỹ năng khác nhau để giúp học viên chủ động tham gia tích cực vào các buổi học và làm cho các buổi học có hiệu quả hơn. Ví dụ như sử

dụng kỹ năng giao tiếp, kỹ năng khen ngợi động viên, kỹ năng phản hồi, kỹ năng đặt câu hỏi, kỹ năng sử dụng trò chơi.

Việc sử dụng những kỹ năng này cũng như các kỹ năng huấn luyện sẽ làm tăng không khí học tập chủ động, sôi nổi và phù hợp với phong cách học tập của người lớn. Các kỹ năng huấn luyện như dạy–học bằng thuyết trình và thuyết trình có minh họa, dạy–học qua đóng vai, dạy–học qua nghiên cứu tình huống, dạy–học dựa trên vấn đề, dạy kỹ năng dựa trên bảng kiểm... sẽ được giới thiệu trong các bài sau.

1. Kỹ năng giao tiếp

Để giao tiếp giữa người này với người khác, giữa cá thể với cộng đồng con người có thể dùng lời nói với những nội dung và ngữ điệu khác nhau, có thể dùng các động tác mang tính ước lệ, có thể dùng cử chỉ, có thể dùng nét mặt hoặc ánh mắt... Trong giao tiếp, con người không đơn thuần chỉ trao đổi thông tin mà còn thể hiện cả tình cảm. Cách giao tiếp khác nhau này được chia thành hai kiểu đó là giao tiếp bằng ngôn ngữ lời nói và giao tiếp bằng ngôn ngữ không lời hoặc còn được gọi là ngôn ngữ thân thể.

Trong lĩnh vực đào tạo người giảng viên rất cần cả hai kiểu giao tiếp này. Giao tiếp tốt, người giảng viên sẽ thu hút được sự chú ý và duy trì được sự quan tâm của học viên đến bài học. Giao tiếp tốt giảng viên sẽ nắm bắt được nguyện vọng, nhu cầu của học viên và do vậy sẽ giúp học viên không chỉ học tập tốt mà giúp học viên phát triển cả nhân cách. Giao tiếp tốt giảng viên sẽ nhận được các ý kiến phản hồi bổ ích từ học viên để cải tiến phương pháp dạy–học cũng như tự hoàn thiện bản thân.

1.1. *Giao tiếp bằng ngôn ngữ không lời*

Con người có thể giao tiếp thể hiện tình cảm mà không cần lời nói. Thay vì nói người ta có thể dùng cử chỉ, điệu bộ, ánh mắt, nét mặt... Một số kiểu tình cảm sau đây đều có thể được thể hiện bằng ngôn ngữ không lời. Ví dụ:

- Tự hào
- Vui mừng
- Buồn
- Đau đớn
- Giận dữ
- Phản đối
- Sợ hãi
- Lúng túng
- Nôn nóng

Trong khi dạy–học các cử chỉ của giảng viên, phong thái, trang phục, kiểu tóc, nét mặt, sự di chuyển trong phòng... đều ảnh hưởng đến kết quả học tập của học viên.

– Một số kiểu giao tiếp không lời sau đây có tác dụng tốt đối với học tập của học viên:

- Tỏ ra thoải mái trong khi dạy–học
- Tỏ ra quan tâm đến học viên
- Tỏ ra tin tưởng vào những điều mình đang nói
- Nhìn vào mắt học viên khi nghe học viên nói
- Tiến đến gần học viên khi nghe học viên nói
- Bày tỏ sự đồng tình và khen ngợi khi học viên có những việc làm đúng
- Mỉm cười
- Trang phục nghiêm chỉnh.

– Một số kiểu giao tiếp không lời có thể có tác dụng tiêu cực đến học viên:

- Tỏ ra căng thẳng hoặc mệt mỏi khi giảng hoặc mời học viên phát biểu
- Nhìn chăm chăm vào một học viên nào đó khi nói hoặc khi học viên trả lời câu hỏi
- Lơ đãng nhìn ra chỗ khác khi nói với học viên hoặc nghe học viên nói
- Đi lại liên tục trong phòng
- Trang phục quá loè loẹt hoặc ngược lại quá lúi xùi
- Có những cử chỉ quá thân mật không phù hợp giới hoặc tập quán của học viên.

1.2. Giao tiếp bằng lời

Trong giao tiếp bằng lời nói, với cùng một câu nói người ta thường thay đổi ngữ điệu, âm lượng để thể hiện tình cảm hoặc nhấn mạnh một nội dung nào đó. Cùng một câu nói người ta có thể biểu hiện những tình cảm khác nhau như giận dữ, vui mừng, chán nản, hồ hững, ghê sợ, bất bình, nôn nóng...

– Những điều giảng viên cần lưu ý khi giao tiếp với học viên bằng lời để thu hút sự chú ý, quan tâm của học viên:

- Mở đầu buổi học hoặc bài học bằng những lời giới thiệu hấp dẫn, thuyết phục.
- Thay đổi ngữ điệu và âm lượng khi cần nhấn mạnh những điểm quan trọng, tránh nói đều đều.
- Thay đổi tốc độ nói phù hợp. Những điểm quan trọng cần nói chậm và có thể lướt qua những điểm không quan trọng.
- Sử dụng các thuật ngữ quen thuộc và dễ hiểu.
- Cần có các ý chuyển tiếp một cách tự nhiên khi chuyển từ chủ đề này sang chủ đề khác để tạo tính hợp lý và hệ thống.

- Cố gắng lồng ghép những câu pha trò một cách hợp lý.
- Cần kết hợp một cách hợp lý giữa giao tiếp bằng lời nói với giao tiếp không lời như cử chỉ, di chuyển trong phòng, ánh mắt, nụ cười...
- Cần kết hợp giữa lời nói với các phương tiện nghe nhìn khác như tranh, ảnh, băng hình, mô hình...
 - Một số kiểu giao tiếp bằng lời không hoặc ít có hiệu quả như:
 - Giọng nói đều đều hoặc luôn cao giọng ở đầu câu và hạ giọng ở cuối câu
 - Nói với tốc độ quá nhanh hoặc quá chậm
 - Nói với âm lượng quá nhỏ
 - Sử dụng quá nhiều thuật ngữ mới mà thiếu giải thích
 - Dùng nhiều từ địa phương
 - Không có điểm nhấn mạnh khi trình bày.

2. Kỹ năng sử dụng lời khen ngợi, động viên

2.1. Định nghĩa

- Động viên là đem đến sự tự tin và lòng can đảm cho người khác.
- Khen ngợi là đem đến sự đồng tình trước một ý kiến hoặc việc làm của người khác.

2.2. Cách thể hiện

Người ta có thể biểu lộ sự động viên và khen ngợi bằng lời nói hoặc bằng ngôn ngữ không lời. Ví dụ:

- Bằng ngôn ngữ có lời
 - Đúng thế
 - Tốt lắm
 - Đó là một câu hỏi rất hay
 - Thật tuyệt vời
 - Anh / chị làm rất chính xác v.v...
- Bằng ngôn ngữ không lời:
 - Gật đầu
 - Mỉm cười
 - Vỗ tay tán thưởng
 - Nắm tay...

3. Kỹ năng cho phản hồi

3.1. Định nghĩa

Phản hồi là cách giao tiếp nhằm thu nhận hoặc đưa ra những thông tin về hành vi hoặc cách ứng xử từ hoặc về người khác.

3.2. Các nguyên tắc chung của phản hồi

– Phản hồi cần được đưa ra đúng lúc (kịp thời, không chậm trễ), trực tiếp (không thông qua người trung gian), với số lượng vừa phải (không quá nhiều) và phù hợp với khả năng tiếp nhận của người nhận.

– Phản hồi chú trọng đến các câu hỏi "cái gì ?", và "như thế nào ?" chứ không cố gắng lý giải "tại sao ?".

– Phản hồi không nhằm đánh giá, cũng không đưa ra các lời khuyên.

Nên đưa phản hồi dưới dạng "tôi thấy...", "tôi nghĩ rằng...", "tôi cảm thấy..."

– Phản hồi cần phản ánh được cả nhu cầu của người nhận và người cho phản hồi. Phản hồi sẽ ít / không có tác dụng nếu chỉ nhằm phục vụ cho nhu cầu của người cho phản hồi.

– Thông tin phản hồi cần được diễn tả một cách rõ ràng.

– Thu nhận phản hồi bằng cách:

- Chỉ được lắng nghe
- Không biện minh
- Chỉ hỏi lại để làm rõ hơn
- Cảm ơn sau khi nhận phản hồi

3.3. Áp dụng thực tế

– Cần chọn thời điểm và địa điểm thích hợp để cho phản hồi. Ví dụ, không nên cho phản hồi trước mặt bệnh nhân khi học viên đang thực hiện dịch vụ vì nếu làm như vậy bệnh nhân sẽ lo lắng và mất lòng tin. Tuy nhiên cần cố gắng đưa ý kiến phản hồi càng sớm càng tốt.

– Nên để học viên tự nhận xét trước khi giảng viên cho phản hồi.

– Nên chọn những thông tin quan trọng nhất để phản hồi vì người nhận phản hồi không thể tiếp nhận cùng một lúc quá nhiều thông tin.

– Nên cho phản hồi dưới dạng mô tả, bàn bạc, thảo luận.

4. Kỹ năng sử dụng câu hỏi đóng và mở

4.1. Câu hỏi đóng

– Định nghĩa: câu hỏi đóng là dạng câu hỏi chỉ cần một câu trả lời ngắn và chính xác.

– Ví dụ:

- Anh bao nhiêu tuổi ?
- Chị đã ăn cơm chưa ?
- Anh đi họp phải không ?

– Ưu điểm:

- Có thể hướng cuộc thảo luận vào trọng tâm, tránh lan man.
- Giúp giảng viên nhanh chóng kiểm tra được học viên có hiểu bài không để kịp thời bổ sung.

- Phù hợp với các học viên chưa quen bày tỏ quan điểm của mình trước đông người.

– Nhược điểm:

Hạn chế việc khuyến khích học viên bày tỏ suy nghĩ và thái độ trước một sự việc, trước một hành vi

4.2. Câu hỏi mở

– Định nghĩa: Câu hỏi mở là dạng câu hỏi có thể có nhiều câu trả lời khác nhau. Các câu trả lời này thường dài.

– Ví dụ:

- Anh thấy gì trong băng hình vừa xem ?
- Chị nghĩ gì về ý kiến phát biểu vừa rồi ?
- Lý do gì khiến anh lại làm như vậy ?

– Ưu điểm:

- Khuyến khích suy nghĩ.
- Khuyến khích bày tỏ quan điểm.
- Khuyến khích sáng tạo

– Nhược điểm:

- Tốn nhiều thời gian khi sử dụng câu hỏi mở trong thảo luận.
- Dễ đi chệch trọng tâm khi hướng dẫn thảo luận.
- Khó sử dụng với những học viên nhút nhát, không quen bày tỏ suy nghĩ của mình trước đông người.

4.3. Cách sử dụng

Trong khi dạy–học giảng viên cần sử dụng cả hai loại câu hỏi đóng và mở.

– Câu hỏi đóng thường dùng khi cần khẳng định một thông tin nào đó, hoặc khi không còn nhiều thời gian mà cần kết thúc thảo luận.

– Câu hỏi mở thường dùng khi muốn học viên chia sẻ kinh nghiệm với nhau, khi cần tìm các giải pháp giải quyết vấn đề, khi muốn biết quan niệm của học viên về một vấn đề nào đó v.v...

5. Kỹ năng tạo môi trường học tập an toàn, thân thiện và có hiệu quả

Trong quá trình dạy–học, học viên sẽ học tập tích cực và có hiệu quả nếu được học trong một môi trường thân thiện và an toàn. Nhiệm vụ của giảng viên là phải

tiến hành thực hiện một số hoạt động để tạo được môi trường học tập như vậy. Môi trường thân thiện và an toàn là môi trường mà trong đó không có sự phân biệt giữa học viên này với học viên khác, không có sự ngăn cách giữa giảng viên và học viên, không có sự chỉ trích; mọi người thông cảm, chia sẻ kinh nghiệm và hợp tác với nhau.

5.1. Làm cho học viên hiểu rõ những nội dung đề cập đến trong khoá học và những vấn đề liên quan đến khoá học

Để học viên thấy thoải mái và tham gia tích cực vào khoá học, ngay đầu khoá học giảng viên cần thảo luận với học viên một số nội dung sau đây:

- Mục đích và mục tiêu học tập
- Giới thiệu lịch học, thời gian học kể cả giờ bắt đầu, giờ kết thúc, giờ nghỉ giải lao...
- Vai trò của giảng viên trong khoá học: Giảng viên là người hướng dẫn/hỗ trợ học viên học chứ không phải là người thuyết giảng.
- Vai trò của học viên: Học viên là người tham gia tích cực, chủ động vào mọi hoạt động của lớp học. Đây là cơ hội để học viên chia sẻ với nhau và với giảng viên về kinh nghiệm của mình cũng như học hỏi được kinh nghiệm từ đồng nghiệp.
- Những vấn đề liên quan đến sinh hoạt và cuộc sống của học viên.

5.2. Xây dựng nội quy của lớp học

Nội quy của lớp học là những quy định nhằm tạo ra một môi trường an toàn, nghiêm túc, tránh sự gián đoạn có thể xảy ra mà nhiều khi chỉ do một học viên nào đó gây ra.

- Giảng viên nên hướng dẫn để học viên tự đưa ra các quy định phù hợp với khoá học nhằm hoàn thành nhiệm vụ một cách có hiệu quả.
- Sau khi xây dựng xong, bản nội quy nên dán ở vị trí mà tất cả học viên đều nhìn thấy suốt trong khoá học.

5.3. Tạo môi trường bình đẳng và thu hút học viên

Sự sắp xếp bàn ghế, đồ dùng dạy–học và bài trí lớp học có ảnh hưởng lớn đến hiệu quả học tập.

- Sắp xếp bàn ghế: có nhiều cách sắp xếp bàn ghế như sắp xếp theo truyền thống thành hàng trên dưới, xếp thành vòng tròn hoặc chữ U hoặc ngồi thành các nhóm theo kiểu hội thảo. Mỗi kiểu xếp bàn ghế đều có ưu điểm và nhược điểm của nó.

+ Kiểu truyền thống: Ưu điểm của kiểu này là dễ sắp xếp với những phòng học chật nhưng lại có số học viên đông, nhưng lại có nhược điểm lớn là học viên không nhìn thấy nhau khi thảo luận, tạo ra một khoảng cách giữa giảng viên và học viên và học viên rất khó quan sát các giáo cụ trực quan.

- + Kiểu vòng tròn: Ưu điểm của kiểu này là tạo ra sự bình đẳng giữa các học

viên với nhau và giữa giảng viên với học viên, học viên quan sát được nhau và quan sát được giảng viên và ngược lại khi thảo luận. Tuy nhiên, kiểu sắp xếp này lại tốn nhiều chỗ và khó sử dụng các dụng cụ trực quan.

+ Kiểu chữ U: Ưu điểm của kiểu này là dễ dàng hơn trong giao tiếp vì các học viên quan sát được nhau và quan sát được thầy và ngược lại, dễ quan sát các dụng cụ trực quan. Nhược điểm của phương pháp này là có thể có những học viên ngồi quá xa giảng viên, mất thời gian kê lại bàn mỗi khi chia nhóm nhỏ để thảo luận.

+ Kiểu ngồi thành các nhóm hội thảo: Ưu điểm của kiểu này là khuyến khích sự tự do của học viên khi cần chuyển nhóm giao tiếp, dễ dàng thảo luận, có thể phù hợp cho số học viên đông. Nhược điểm của kiểu sắp xếp này là chiếm nhiều diện tích, khó quan sát dụng cụ trực quan.

– Trang trí lớp học: Cách học có hiệu quả là cách học qua tất cả các giác quan. Kinh nghiệm cho thấy tác động vào nhiều giác quan cùng lúc như thị giác, thính giác, xúc giác thì hiệu quả học tập cao hơn. Vì lý do này mà cần trang trí lớp học sao cho gây được ấn tượng, tạo được không khí ấm cúng và gần gũi đối với học viên.

6. Kỹ năng sử dụng các trò chơi và bài tập trong dạy–học

6.1. Lợi ích của sử dụng trò chơi và các bài tập

- Giúp học viên làm quen với nhau
- Giới thiệu các học viên và tìm hiểu một số điều về họ
- Giúp các học viên đã biết về nhau, nay lại càng hiểu nhau hơn
- Tìm hiểu nguyện vọng hoặc mong đợi của học viên
- Làm tăng khí thế hoặc khuấy động không khí lớp học
- Làm thư giãn
- Giúp học viên chia sẻ với nhau những gì đã học được
- Tăng khả năng sáng tạo của học viên
- Giúp học viên liên kết được những điều đã học và liên hệ những điều đã học với công việc của họ.

6.2. Cách lựa chọn trò chơi và các bài tập trong dạy–học

Cách lựa chọn các trò chơi và bài tập trong dạy–học phụ thuộc vào một số yếu tố sau đây:

- Nhằm mục đích gì ? Ví dụ để học viên làm quen với nhau hay để thư giãn, hay để khuấy động không khí lớp học, hay để kết thúc lớp học...
- Mong đợi của học viên về vai trò của họ trong trò chơi/bài tập
- Thời gian và vật liệu sẵn có
- Tập quán văn hoá và không khí của lớp học
- Tính cách, sở thích và sự thành thạo của giảng viên với trò chơi định lựa chọn.

6.3. Ví dụ một vài trò chơi

6.3.1. Trò chơi "Cuộc phỏng vấn"

Mục đích: Giới thiệu các học viên và tìm hiểu một số điều về họ.

Thời gian: 20 – 30 phút

Vật liệu: bút viết và giấy để ghi chép.

Mô tả: Yêu cầu học viên lựa chọn một người mà họ không biết.

- Cho mỗi học viên 5 phút để phỏng vấn người mình chọn. Hướng dẫn họ tìm hiểu người đó càng nhiều càng tốt. Có thể ghi chép.

- Sau khi phỏng vấn, yêu cầu mỗi người giới thiệu người mà mình phỏng vấn cho những người còn lại trong lớp.

Chú ý: Việc giới thiệu này có hiệu quả nhất đối với nhóm có dưới 20 người.

6.3.2. Trò chơi "Hoa – Con gấu – Người đi săn"

Mục đích: khuấy động học viên

Thời gian: 15 phút

Mô tả:

Trình diễn ba tư thế cho nhóm xem

- Hoa đứng ở tư thế giơ tay lên trời như thể là chị ta sợ hãi con gấu.

- Người đi săn giơ khẩu súng dài lên như thể là anh ta đang nhắm vào cái gì đó.

- Con gấu đang giơ vuốt của mình lên và gầm gừ.

Yêu cầu từng cặp đứng quay lưng lại với nhau.

Giải thích rằng bạn sẽ đếm đến 3. Khi đếm đến 3 mọi người cần lấy một tư thế, nhảy và quay lại đối diện với bạn trong cặp của mình.

Khi hai người đang quay mặt vào nhau, một tư thế sẽ là tư thế thắng và người kia là tư thế thua:

- Người đi săn đánh Con gấu.

- Con gấu hạ gục Hoa.

- Hoa đánh Người đi săn.

Người thua trong từng cặp ngồi xuống.

Các cặp mới được thành lập từ những người thắng và quá trình này lại được tiếp tục.

Người còn lại đứng là người thắng cuộc.

6.3.3. Trò chơi "Những trái cây kiến thức"

Mục đích: Rà soát lại các điểm chính và thông tin hữu ích mà học viên đã học ngày hôm trước.



Thời gian: 15 phút

Vật liệu: bảng lật và giấy, giấy màu cắt thành các vòng tròn hoặc các hình hoa quả (một hình cho mỗi học viên).

Mô tả:

Đây là bài tập tốt để ôn tập lại công việc và thông tin từ ngày hôm trước.

Vẽ một cái cây lớn trên giấy bảng lật.

Phân phát một miếng giấy có hình trái cây cho từng học viên.

Yêu cầu từng học viên viết một thông tin chủ chốt mà họ học được từ ngày hôm trước để có thể sử dụng được trong công việc của mình.

Yêu cầu học viên lần lượt đi lên và đính trái cây lên cây trong khi giải thích thông tin chủ yếu của mình và làm thế nào để áp dụng nó trong công việc.

7. Kỹ năng xử lý một số tình huống khó

7.1. Tránh sự chán nản của học viên do họ có mức độ chuyên môn và những kinh nghiệm khác nhau nhưng lại phải học một nội dung cùng nhau

Mỗi học viên có một phong cách học khác nhau, giảng viên nếu chỉ sử dụng một phương pháp dạy–học thì có thể phù hợp và gây hứng thú với một số học viên này nhưng lại có thể gây nhàm chán cho một số học viên khác. Do vậy, để đáp ứng các phong cách học khác nhau của học viên thì giảng viên nên sử dụng đa dạng các phương pháp dạy–học.

Thay đổi các nhóm nhỏ trong một buổi học để các học viên có thể học tập và chia sẻ kinh nghiệm với nhau, nhất là có thể sử dụng những học viên có nhiều kinh nghiệm giúp đỡ thêm những học viên ít kinh nghiệm hơn.

Có thể phân nhóm theo trình độ và giao bài tập ở mức độ khó hơn cho nhóm học viên có kinh nghiệm hơn để họ có cơ hội phát huy được khả năng của mình.

7.2. Tránh những yếu tố gây ảnh hưởng đến môi trường học tập an toàn và thân thiện bằng các xây dựng nội quy học tập ngay từ đầu khoá học

Hướng dẫn học viên tự xây dựng một danh sách những việc nên làm và những việc không nên làm trong khoá học (nội quy lớp học).

Treo bảng nội quy lớp học vào chỗ dễ nhìn nhất của lớp học trong suốt khoá học.

Phân công các nhóm trực nhật hằng ngày để nhắc nhở các học viên thực hiện nội quy.

Cho phản hồi thường xuyên sau mỗi ngày học.

7.3. Tránh sa đà mất thời gian vào việc trả lời quá nhiều các câu hỏi của một số học viên

Do thời lượng đã quy định cho từng nội dung, nên nhiều khi không đủ thời gian để giải quyết hết các thắc mắc của học viên, hoặc cho dù có thời gian thì cũng

không nên lạm dụng thời gian của lớp học chỉ vì ý kiến của một vài học viên. Do vậy, giảng viên cần hướng dẫn học viên đưa ra quy định về cách thu thập những ý kiến này:

– Chuyển việc trả lời một số câu hỏi vào giờ nghỉ giải lao, hoặc giờ ôn bài vào đầu buổi sáng ngày hôm sau.

– Xây dựng một "hộp thư" hoặc bản danh sách các ý kiến của học viên ngay từ đầu khoá học. Bản danh sách này sẽ được cập nhật hàng ngày. Giảng viên sẽ trả lời những câu hỏi này vào những thời điểm thích hợp.

7.4. Giải quyết những học viên nói nhiều, hoặc quá hăng hái có nguy cơ lấn át các thành viên khác, hoặc muốn thể hiện mình

Giao cho những học viên đó một số nhiệm vụ như: làm trưởng nhóm, làm thư ký, làm người theo dõi quản lý thời gian của lớp học để ít có cơ hội nói, đồng thời có cơ hội thể hiện mình trong vai trò người lãnh đạo.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

CÁC TRÒ CHƠI VÀ BÀI TẬP HUẤN LUYỆN

(Nguồn: Tài liệu phát tay 4.10 cho học viên của khoá đào tạo giảng viên nâng cao thuộc Dự án Sức khoẻ sinh sản-Pathfinder, trang 100–116)

1. Người mở màn hay phá băng

1.1. Đường đời

Mục đích: Giúp học viên làm quen với nhau

Thời gian: 20 – 30 phút

Vật dụng: Giấy lật khổ to và bút dạ lớn.

Mô tả: Yêu cầu các học viên vẽ một đường trên giấy khổ to đặt theo chiều ngang. Nếu cần thiết họ có thể dùng thêm giấy. Ở một đầu ghi ngày, tháng, năm sinh của họ. Dọc theo đường thẳng đó học viên cần ghi các sự kiện quan trọng trong cuộc đời đã "hình thành" con người là họ ngày hôm nay. Các sự kiện này có thể là của cá nhân, mang tính chuyên môn hoặc đơn giản là một điều thú vị nào đấy.

Sau khi từng học viên hoàn thành "đường đời" của mình, họ cần giải thích nó cho nhóm.

1.2. Tên bạn là gì ?

Mục đích: Giúp cho học viên và giảng viên biết về tên của nhau.

Thời gian: 15–20 phút.

Mô tả: Yêu cầu mỗi học viên tự giới thiệu bản thân mình với nhóm bằng cách nói tên của mình và một điều không bình thường về bản thân mình. Ví dụ, tên tôi

là Phương và tôi lái xe tăng. Người tiếp theo nhắc lại tên và thông tin của người thứ nhất và bổ sung tên của mình và các thông tin. Mỗi người đều theo cùng một quy trình, gọi nhớ lại tất cả các tên và thông tin thực tế.

1.3. Hô to, thì thầm, hát

Mục đích: Giúp học viên nhớ những cái tên mới.

Thời gian: 10 phút.

Mô tả:

Yêu cầu học viên đứng thành một vòng tròn.

Giải thích rằng bạn sẽ hô to tên của một người khi bạn đi ngang qua vòng tròn và tiến tới anh ta hoặc chị ta. Người có tên được bạn hô sau đó sẽ thay thế vị trí của bạn ở trung tâm vòng tròn đó.

Người thay thế vị trí của bạn ở trung tâm vòng tròn cần hô to tên của một người khác và người đó sẽ tiến đến trung tâm.

Khi tên của bạn được gọi lại, tiếp tục trò chơi, nhưng lần này mọi người phải thì thầm tên người kia.

Cuối cùng khi tên của bạn được hô to lại, tiếp tục trò chơi, nhưng lần này mọi người phải hát tên người được gọi.

1.4. Tiệc Cocktail

Mục đích: Áp dụng cho các nhóm lớn hơn, để làm quen với càng nhiều người trong nhóm càng tốt.

Thời gian: Tùy theo giảng viên, mỗi lần giới thiệu mất khoảng 1 phút.

Mô tả: Yêu cầu mọi người giới thiệu bản thân mình với người khác và có một phút để tìm hiểu về nhau.

Sau 1 phút yêu cầu mọi người tìm một người mới để làm quen trong 1 phút.

Tiếp tục chuyển qua người khác mỗi phút với 1 người trong phạm vi thời gian bạn có. Bài tập càng kéo dài thì bạn càng gặp gỡ được nhiều người.

1.5. Điểm tương đồng (điểm chung)

Mục đích: Hoạt động giới thiệu này dành cho nhóm nhỏ, đặc biệt cho một nhóm nhỏ làm việc cùng nhau. Nó cũng có hiệu quả tốt khi có vài nhóm nhỏ tạo thành một nhóm lớn hơn.

Thời gian: 10–15 phút

Vật dụng: bút và giấy

Mô tả: Hướng dẫn mỗi nhóm liệt kê mọi điều mà họ thấy là điểm tương đồng (điểm chung) giữa các thành viên trong nhóm. Cho họ giới hạn thời gian (khoảng 5 phút) và nói với họ tránh những điều rõ ràng như chúng ta đều thấy ở trong khóa học này, v.v...

Yêu cầu mỗi nhóm cử một người viết ra những điểm tương đồng của nhóm mình.
Khi hết thời gian, yêu cầu mỗi nhóm đọc những điều đã ghi trong danh mục.

1.6. Ai là Ai ?

Mục đích: Giúp học viên và giảng viên tìm hiểu một số điều về nhau. Có hiệu quả nhất khi mọi người đã biết nhau, ít nhất là biết tên.

Thời gian: 20 phút

Vật dụng: Một miếng giấy nhỏ cho mỗi học viên và một cái bát to.

Mô tả: Phát mảnh giấy cho từng học viên.

Yêu cầu từng học viên viết vài điều về bản thân mình để có thể giúp các học viên khác có thể nhận ra họ như cao hoặc gầy, tóc, kính, v.v...

Yêu cầu học viên gấp các mảnh giấy lại và đặt vào bát to.

Yêu cầu từng học viên nhặt mảnh giấy từ cái bát to.

Lần lượt yêu cầu từng học viên xác định người được mô tả trong mảnh giấy.

1.7. Bắt bóng

Mục đích: Giúp học viên biết tên của nhau

Thời gian: 30 phút

Vật dụng: Một quả bóng (nên lớn và dễ bắt)

Mô tả:

Cho học viên tạo thành một vòng tròn.

Bắt đầu bài tập bằng việc ném quả bóng vào ai đó khác trong vòng tròn.

Người bắt được quả bóng phải gọi tên người ném nó.

Người bắt được quả bóng ném nó vào một người khác và người đó gọi tên người ném và trò chơi cứ tiếp tục như thế.

Một cách khác: Với nhóm nhỏ, người bắt được quả bóng có thể nói tên của *tất cả* những người đã ném quả bóng.

1.8. Chuyển hoa quả

Mục đích: Giúp cho học viên biết một số điều về nhau.

Thời gian: 20 phút (tùy theo quy mô của nhóm).

Vật dụng: Một miếng hoa quả đủ lớn cho học viên chuyển cho nhau mà không dùng bằng tay.

Mô tả:

– Sắp xếp học viên thành vòng tròn

– Đưa miếng hoa quả cho người đầu tiên và yêu cầu người đó chuyển cho người bên cạnh mà không dùng tay của mình.

1.9. Hai lời nói thật và một lời nói dối

Mục đích: Giúp cho các học viên đã biết nhau rồi nay lại biết nhiều hơn về nhau.

Thời gian: 12– 30 phút (tùy theo số lượng học viên).

Vật dụng: Một phần thưởng nhỏ.

Mô tả:

Giải thích về bài tập được giới thiệu có tên *Hai sự thật và một lời nói dối*

Mỗi học viên đầu tiên cần cho biết tên và chức danh của mình và sau đó nói với những người còn lại trong nhóm 3 điều thú vị về bản thân mình. Nên nói những điều mà những người còn lại trong nhóm khó có khả năng biết được. Trong ba điều này, có hai điều là sự thật và một điều là nói dối.

Nhóm sẽ phải quyết định xem thông tin nào là lời nói dối.

Sau khi mọi người đã giới thiệu bản thân và điều họ nói dối, yêu cầu nhóm biểu quyết về lời nói dối giàu tưởng tượng nhất.

Trao phần thưởng nhỏ cho người đã thắng cuộc.

1.10. Hai điều yêu và một điều ghét

Mục đích: Giúp cho các học viên đã biết nhau rồi nay lại biết nhiều hơn về nhau.

Thời gian: 12 – 30 phút (tùy theo số lượng học viên).

Vật dụng: Một phần thưởng nhỏ.

Mô tả:

Yêu cầu học viên viết hai điều mà họ thực sự yêu mến và một điều họ thực sự ghét vào một mảnh giấy. Đồng viên học viên viết những điều khác lạ, không bình thường trong cuộc sống hằng ngày.

Hướng dẫn để học viên lật ngược mảnh giấy mình viết và không để cho học viên khác thấy.

Yêu cầu từng học viên lần lượt đọc to hai điều yêu và một điều ghét cho cả nhóm nghe nhưng không nói rõ điều nào là điều yêu và điều nào là điều ghét.

Yêu cầu những người còn lại của nhóm đoán điều gì mà người ấy yêu và điều gì mà người ấy ghét. Đồng thời người ấy nói ra điều mà họ yêu và ghét, họ cũng cần thiết giới thiệu ngắn gọn về bản thân với các học viên khác.

Cuối bài tập yêu cầu học viên biểu quyết xem điều gì là thú vị nhất hoặc ghét mãnh liệt nhất và trao phần thưởng.

1.11. Trộn và ghép

Mục đích: Ghép các học viên cho việc giới thiệu với nhau.

Thời gian: 30 phút

Vật dụng: Bất cứ cái gì bạn dùng, bạn sẽ cần có một thứ cho mỗi cặp học viên.

Bạn có thể dùng thiệp chúc mừng ngày nghỉ hoặc tài liệu thông tin–giáo dục–truyền thông, hoặc tài liệu có liên quan đến khoá học.

Mô tả:

Thu thập thiệp chúc mừng ngày nghỉ hoặc tài liệu thông tin–giáo dục–truyền thông, hoặc tài liệu khác có liên quan đến khoá học mà bạn đã quyết định sẽ sử dụng chúng.

Nếu bạn dùng thiệp chúc mừng, cắt tất cả trừ trang đầu có hình ảnh trên đó. Bất cứ cái gì bạn dùng, bạn sẽ cần một bức tranh cho mỗi cặp học viên. Mỗi cặp cần có các hình ảnh khác nhau nếu có thể được.

Cắt bức hình ra làm đôi, nếu bạn không có đủ các hình ảnh khác nhau cho mỗi cặp, sau đó cắt tiếp bức hình thành đôi theo nhiều cách khác nhau.

Chia một nửa các bức hình cho từng học viên.

Hướng dẫn các học viên tìm kiếm cùng nhau cho tới khi họ tìm thấy một người có giờ một nửa tấm hình kia của họ.

Khi họ tìm thấy bạn của mình, mỗi người cần tìm ra đủ các thông tin hay về người bạn ấy để giới thiệu bạn của mình cho những người còn lại trong nhóm.

Tập hợp cả nhóm lại với nhau và yêu cầu mỗi cặp giới thiệu bạn của mình cho những người còn lại của nhóm.

(Scannell, E., Newstrom, J., *Still More Games Trainers Play*, McGraw–Hill, New York, 1994)

1.12. Tấm bảng biết đi

Mục đích: Tạo ra một phương pháp thú vị cho một nhóm học viên mới hoà nhập với nhau và chia sẻ thông tin về nhau.

Thời gian: 30 phút

Vật dụng: Mỗi học viên cần một nửa tờ giấy lật khổ to, băng dính dán giấy, bút dạ to.

Mô tả:

– Yêu cầu học viên nghĩ về một điều gì đó mà họ muốn biết từ những học viên khác.

– Viết chúng ra tờ giấy lật. Những điều này có thể là nơi họ làm việc, món ăn ưa thích, có bao nhiêu con, sở thích, v.v...

Để nhóm cùng nhất trí với 5 hay 6 mục mà họ ưa thích.

Yêu cầu học viên dùng tờ giấy lật đã được phát, viết tên vào trên đầu tờ giấy và sau đó trả lời các câu hỏi về bản thân mình.

Tiếp tục yêu cầu học viên lấy tờ giấy lật của mình và dùng băng dính dán giấy để dính nó lên lưng hoặc vai.

Yêu cầu học viên đi lại vòng quanh phòng học và tìm hiểu về các học viên khác.

(Scannel, E., Newstrom, J., *Still More Games Trainers Play*, McGraw-Hill, New York, 1994).

1.13. Tự bộc bạch

Mục đích: Giới thiệu các học viên với nhau. Dùng làm bài tập mở đầu cho học viên đã biết về nhau.

Thời gian: hai phút cho mỗi người

Mô tả:

Yêu cầu mỗi người lấy hai đồ vật từ túi hoặc ví của mình. Gợi ý học viên là họ chỉ lấy những thứ quan trọng đối với họ vì một lý do nào đó.

Yêu cầu từng người tự giới thiệu và giải thích tại sao thứ đó lại quan trọng đối với họ.

Chú ý: Bạn cũng có thể liên hệ bài tập này với một khoá huấn luyện cụ thể. Ví dụ như đặt câu hỏi: Nếu bạn là giảng viên thì đồ vật này có liên quan gì không ?

2. Mong đợi

2.1. Giấc mơ và ác mộng

Mục đích: Bài tập này là một cách để khẳng định các mong đợi của khoá học.

Thời gian: Thời gian phụ thuộc vào số lượng học viên. Cho phép khoảng 1 phút cho mỗi học viên.

Mô tả:

Yêu cầu mọi người nói một "mong muốn" về một điều tích cực sẽ diễn ra trong khoá học.

Yêu cầu mỗi người cũng nói một "điều tệ hại" về điều gì đó mà họ hy vọng sẽ không xảy ra trong thời gian khoá học.

Xếp "Các mong muốn" và "Những điều tệ hại" trong các cột riêng rẽ trên giấy lật khổ to.

2.2. Cây câu hỏi

Mục đích: Bài tập này là một cách sáng tạo để khẳng định nội dung kỹ thuật mà học viên có đặt các câu hỏi trước khi khoá huấn luyện bắt đầu. Nó cũng được sử dụng để rà soát lại vào cuối khoá học.

Thời gian: khoảng 15 phút

Tài liệu: Một tờ giấy lật khổ to (hoặc nhiều tờ giấy được dính với nhau bằng băng dính), bút viết chữ to và giấy màu.

Mô tả: Vẽ một bức tranh về cái cây trên giấy lật khổ to và treo nó lên tường bằng băng dính.

Phát cho học viên các mẫu giấy màu. Các mẫu giấy đó có thể được cắt thành các hình hoặc hình chữ nhật.

Yêu cầu học viên viết các câu hỏi liên quan đến chủ đề của khoá học lên các mẫu giấy (mỗi mẫu giấy ghi một câu hỏi).

Giảng viên cần rà soát lại các câu hỏi trước khi khoá huấn luyện bắt đầu và đảm bảo phải che mỗi câu hỏi trong khi huấn luyện.

Cuối khoá huấn luyện, rà soát lại các câu hỏi và câu trả lời với học viên.

(Scannel, E., Newstrom, J., *Still More Games Trainers Play*, McGraw-Hill, New York, 1994)

3. Khuấy động

3.1. Các chương trình ti vi

Mục đích: Tiếp sinh lực cho học viên và chia họ thành các nhóm

Thời gian: 10 phút

Vật liệu: Các mảnh giấy được chuẩn bị sẵn.

Mô tả: Lựa chọn một chương trình ti vi phổ biến để đại diện cho mỗi nhóm mà bạn muốn lập nên.

Đối với mỗi nhóm, viết vào các mẫu giấy với tên của các nhân vật trong chương trình ti vi đó.

Có ít nhất một tên cho mỗi một học viên mà bạn muốn trong nhóm.

Nếu bạn không có đủ tên, nhắc lại một số tên 2 lần.

Yêu cầu học viên rút các mảnh giấy từ phong bì và để họ tìm dấu hiệu phù hợp với tên của chương trình ti vi mà họ đại diện.

3.2. Các trưởng nhóm

Mục đích: Lựa chọn các trưởng nhóm

Thời gian: 5 phút

Mô tả: Sau đây là một vài ý tưởng để lựa chọn lãnh đạo của nhóm.

Yêu cầu học viên cộng số lượng toàn bộ chân trong hộ gia đình của mình (chó và mèo có bốn chân). Người nào có con số cao nhất là người lãnh đạo.

Yêu cầu mọi người viết tên đệm của mình vào một mẫu giấy. Những ai có tên đệm dài nhất sẽ trở thành trưởng nhóm.

Hỏi mọi người về tên gọi của mẹ hoặc cha của họ. Trong các học viên, người nào đã viết ra, người nào có tên bố mẹ đứng đầu trong bảng chữ cái sẽ được chọn làm trưởng nhóm.

Viết nhiệm vụ của nhóm và trưởng nhóm trên từng mảnh giấy. Yêu cầu học viên rút các mảnh giấy ra từ một cái túi.

3.3. Xếp hàng

Mục đích: Làm tăng khí thế của học viên. Việc này có thể được dùng như một bài tập giao tiếp.

Thời gian: 10 – 15 phút

Mô tả:

Yêu cầu học viên đứng xếp hàng theo tuổi mà không được nói.

3.4. Các con số trong không khí

Mục đích: Khuấy động học viên

Thời gian: 5 phút

Mô tả:

Yêu cầu mỗi học viên đặt bàn tay lên vai của mình và thực hiện theo hướng dẫn của bạn.

Yêu cầu học viên vạch vào không khí các con số từ 1 – 10 bằng khuỷu tay của mình trong khi vẫn giữ bàn tay trên vai.

3.5. Nắm tay

Mục đích: Khuấy động học viên

Thời gian: 10 phút

Mô tả:

Yêu cầu học viên đứng xếp hàng quay mặt vào nhau.

Yêu cầu một hàng đứng quay mặt vào hàng kia với bàn tay giơ ra trước mặt và lòng bàn tay để ngửa.

Yêu cầu học viên của hàng bên kia đặt bàn tay lên bàn tay của bạn.

Fai bạn sau đó sẽ sờ tay của nhau.

Yêu cầu một hàng thay đổi bạn và làm như vậy với một số người bạn khác nữa.

Sau đó, yêu cầu một hàng học viên nhắm mắt trong khi những người ở hàng khác thay đổi chỗ.

Vẫn nhắm mắt, hàng đầu tiên sẽ phải đoán ai là người bạn mới chỉ bằng cách cảm nhận bàn tay của họ.

3.6. Diễn kịch câm lời nói đối

Mục đích: Khuấy động học viên

Thời gian: 5 – 10 phút (dài hay ngắn tùy theo bạn cần nó)

Mô tả:

Yêu cầu mọi người đứng thành vòng tròn.

Bắt đầu bài tập bằng cách đi vào giữa vòng tròn và diễn đạt điệu bộ của một hành động như mặc quần áo.

Yêu cầu người bên cạnh đứng trong hàng hỏi to rằng bạn đang làm cái gì.

Trả lời bằng cách nói to một hành động khác. Ví dụ, "Tôi đang đào một cái hố".

Tiếp theo, yêu cầu người đó tiến vào giữa vòng tròn và diễn đạt điều bộ những gì bạn nói là bạn đang làm.

Khi người tiếp theo hỏi người đó làm gì thì người đó cũng nói dối.

Tiếp tục trò chơi theo cách đã có.

3.7. Salad hoa quả

Mục đích: Khuấy động học viên

Thời gian: 5 – 10 phút (dài hay ngắn tùy theo bạn cần nó)

Mô tả:

Sắp xếp ghế thành một vòng tròn.

Đứng ở giữa vòng tròn. Mọi người trong vòng cần ngồi trên ghế.

Yêu cầu học viên lựa chọn 3 tên gọi hoa quả khác nhau.

Đi quanh vòng tròn và đặt tên cho mỗi học viên (tên gọi của một loại hoa quả). Ví dụ, đặt tên cho người đầu tiên là "xoài", người thứ hai là "chuối" và người thứ ba là "cam". Tiếp tục như thế cho tới khi mọi học viên kể cả bạn cũng có một tên gọi.

Giải thích rằng bạn sẽ gọi tên của một loại hoa quả. Khi tên gọi của loại hoa quả được nêu lên, tất cả những ai có tên gọi đó phải đứng dậy và tìm một chỗ khác để ngồi. Người nào không có chỗ để ngồi sẽ phải ngồi vào giữa và gọi tên loại hoa quả tiếp theo. Để ý thêm rằng nếu có ai đó hô to "Salad hoa quả" thì tất cả mọi người phải tìm một chỗ mới để ngồi.

Để bắt đầu trò chơi, gọi to tên loại hoa quả của bạn và nhanh chóng tìm một chỗ mới để ngồi, để ai đó mới được gọi không còn ghế ngồi.

3.8. Quỳ đầu gối

Mục đích: Khuấy động học viên

Thời gian: 5 phút

Mô tả:

Yêu cầu mọi người đứng gần nhau thành một vòng tròn, kể cả bạn.

Yêu cầu mọi người quay sang bên phải mình để cho mỗi người trong vòng quay mặt vào lưng của người khác.

Yêu cầu mọi người đặt bàn tay lên vai của người đứng trước họ.

Giải thích rằng bạn đang chuẩn bị hô to "1, 2, 3, NGỒI!" và mọi người cần cẩn thận ngồi xuống vào lòng người đang ngồi phía sau họ trong lúc vẫn nắm vai của người phía trước.

Nếu học viên thực sự dũng cảm, bạn có thể hoán đổi người quanh vòng tròn trong khi vẫn ở vị trí như vậy.

3.9. Viết chữ bằng cơ thể

Mục đích: Khuấy động học viên và làm cho họ cười

Thời gian: 5 phút

Mô tả:

Yêu cầu mọi người đứng và dùng thân mình viết tên mình trong không khí.

Một cách khác là viết từ Dừa với cơ thể mình.

3.10. Vẽ một khuôn mặt

Mục đích: Khuấy động học viên. Đây cũng là bài tập giao tiếp tốt

Thời gian: 20 phút

Vật liệu: Giấy lật khổ to, bút viết chữ to và khăn bịt mắt cho mỗi nhóm

Mô tả:

Cho mỗi nhóm một tờ giấy lật khổ to và vẽ một vòng tròn lớn trên mỗi tờ giấy khổ to.

Chia các học viên thành các nhóm.

Gải thích về bài tập, mục đích của bài tập là để cho mỗi nhóm vẽ một khuôn mặt lên tờ giấy khổ to. Lần lượt các thành viên của nhóm sẽ được bịt mắt. Mỗi học viên sẽ vẽ bổ sung một đặc điểm lên khuôn mặt. Các thành viên của nhóm khác có thể đưa các hướng dẫn tối thiểu như "lên", "xuống", "phải", "trái", v.v...

3.11. Cho tới 7

Mục đích: Khuấy động học viên

Thời gian: 10 phút

Mô tả: Trong bài tập này học viên sẽ đếm từ 1 – 7.

Yêu cầu học viên lập thành một vòng tròn.

Người chỉ huy bắt đầu bằng việc chạm tay phải của mình vào vai trái và nói 1.

Người tiếp theo làm hệt như thế nhưng nói 2.

Vòng này tiếp tục cho tới khi người thứ 7 nói là 7-Up thay vì chỉ nói 7. Người nói 7-Up có thể tiếp tục với bàn tay phải sang vai trái hoặc thay đổi tay.

Người tiếp theo trong hàng phải làm chính xác như người số 7. Nếu người số 7 đã thay đổi tay, thì 6 người kia trong hàng cũng phải thay đổi tay theo.

Bất cứ ai bị mắc lỗi cũng phải ngồi xuống.

Chú ý: Để cho bài tập có thể thực hiện được, người chỉ đạo phải di chuyển việc đếm rất nhanh, do đó học viên chỉ có vừa đủ thời gian để nghĩ.

3.12. Đuổi bóng bay

Mục đích: Khuấy động học viên

Thời gian: 1 phút



Vật liệu: Có đủ bóng bay tròn và một sợi dây cao su cho mỗi học viên.

Mô tả:

*Chú ý: Trò chơi này hơi âm ỉ. Cần có khoảng không rộng. Có thể trò chơi này không phù hợp với tất cả các nhóm.

Cho mỗi học viên một quả bóng bay và một sợi dây cao su.

Hướng dẫn mỗi học viên đầu tiên cởi giấy và để chúng ra khỏi lối đi.

Yêu cầu các học viên thổi bóng bay của mình lên, buộc lại và sau đó buộc nó vào bên ngoài mắt cá chân bằng sợi dây cao su.

Mục đích của trò chơi là để làm nổ bóng bay của học viên khác trong khi cố giữ cho bóng của riêng mình không bị nổ.

Người học viên còn lại với quả bóng bay còn nguyên vẹn sẽ là người thắng cuộc trong trò chơi.

4. Chia học viên thành các nhóm

4.1. Các chương trình ti vi

Mục đích: Là một biến thể đếm 1, 2, 3 để chia nhóm

Thời gian: 5 phút

Mô tả:

Suy nghĩ về một chương trình ti vi phổ biến mà mọi người chắc đều biết.

Lựa chọn tên của một trong các nhân vật của chương trình cho mỗi nhóm.

Đi quanh phòng như thể bạn đang đếm số người của nhóm nhưng sử dụng tên của các nhân vật chứ không phải là các con số.

4.2. Quân bài

Mục đích: Dùng một cỗ bài để chia học viên ra thành các nhóm.

Thời gian: 10 phút

Vật liệu: ít nhất là một cỗ bài. Có thể cần hai cỗ nếu có nhiều học viên

Mô tả:

Lựa chọn các quân bài trước, tùy theo số lượng của nhóm mà bạn sẽ cần. Ví dụ, nếu bạn cần 3 nhóm với 8 người trong mỗi nhóm, lấy ra tất cả các quân bài có số 3 & 4, 5 & 6 và 7 & 8.

Trộn các quân bài mà bạn đã lựa chọn và yêu cầu mỗi học viên lấy một quân.

Giải thích rằng tất cả các quân bài 3 & 4 sẽ cùng nhau, quân bài 5 & 6, v.v...

Để chọn người trưởng nhóm, lật con nhép và đếm. Ví dụ, người lãnh đạo sẽ là 3, 5 và 7 của con cơ.

5. Ôn bài

5.1. Chia sẻ những gì mà bạn đã học

Mục đích: chia sẻ và rà soát những gì học viên đã học.

Thời gian: 15 phút

Vật liệu: Một hộp hoặc túi để thu thập "ý tưởng"

Mô tả:

Sử dụng bài tập này vào lúc kết thúc một buổi học hay chủ đề.

Yêu cầu mỗi học viên viết một khái niệm có giá trị mà họ đã học được từ buổi học và họ có thể sử dụng nó như thế nào.

Cho tất cả các mảnh giấy có ghi những ý kiến vào cái mũ hay cái túi.

Trộn các mảnh giấy và yêu cầu mỗi học viên chọn lấy một. Nếu một học viên lựa chọn mảnh giấy của riêng mình thì trả lại nó vào túi và yêu cầu người đó chọn một mảnh giấy mới.

Yêu cầu mỗi học viên đọc to mảnh giấy họ đã lựa chọn và bình luận về nó.

Bài tập bảo đảm rằng mọi người rời lớp học với ít nhất một khái niệm hữu ích và một cách sử dụng nó.

5.2. Bông hoa cúc

Mục đích: Ôn lại các thông tin kỹ thuật đã tiếp thu được trong khoá học

Thời gian: 30 phút

Vật liệu: Giấy bìa cứng (1 tờ) và giấy màu, bút, kéo, băng dính

Mô tả:

Cắt một vòng tròn làm trung tâm (nhụy) của bông hoa.

Cắt nhiều cánh hoa sao cho đủ để xếp vừa với nhụy hoa.

Viết một câu hỏi ôn tập lên phía sau mỗi cánh hoa. Hoặc viết các câu hỏi lên các mẫu giấy và gắn chúng vào các cánh hoa.

Sắp xếp các cánh hoa xung quanh nhụy để trông giống như một bông hoa cúc.

Yêu cầu mỗi học viên lấy một cánh hoa, đọc câu hỏi và trả lời câu hỏi đó.

6. Xây dựng nhóm

6.1. Buộc thắt nút

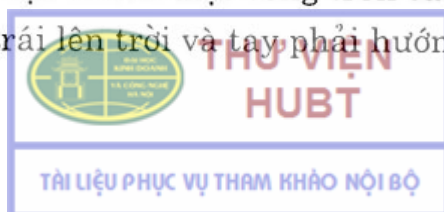
Mục đích: Giúp cho các học viên phấn khích; tăng cường tinh thần đồng đội qua việc giải quyết vấn đề.

Thời gian: 10 – 15 phút

Mô tả:

Yêu cầu học viên đứng và tạo thành một vòng tròn tương đối chặt.

Yêu cầu học viên giơ tay trái lên trời và tay phải hướng vào tâm của vòng tròn.



Tiếp theo yêu cầu mỗi học viên hạ thấp tay trái của mình và nắm bắt tay phải của ai đó.

Hướng dẫn học viên rằng họ không được phép thả bàn tay phải của người khác ra.

Nói với học viên rằng họ phải tự gỡ mình ra mà không được phá vỡ việc nắm tay người khác.

Khi đã thoát khỏi nút buộc, họ sẽ lại lập thành một vòng tròn. Việc một số người quay mặt ra ngoài là không có vấn đề gì cả.

6.2. Bài tập mong ước

Mục đích: Cho phép học viên nhận thấy họ có thể đạt được nhiều mục đích hơn như thế nào nếu họ làm việc cùng nhau hơn là cạnh tranh với nhau.

Thời gian: 5 phút

Mô tả:

Yêu cầu các thành viên của nhóm ghép thành cặp.

Nói với người trong từng cặp quay mặt vào nhau và nắm tay phải của bạn mình bằng tay phải của mình, việc này giống như chuyện bắt tay nhau.

Bây giờ nói với họ suy nghĩ về các mong ước càng nhiều càng tốt trong vòng 30 giây tiếp theo.

Sau 30 giây, nói với họ rằng họ có thể được một điều ước mỗi lần họ chạm tay phải vào hông bên phải. Họ phải duy trì việc nắm tay với bạn của mình. Họ giờ đây có 30 giây để có các điều ước được công nhận càng nhiều càng tốt.

Khi kết thúc thời gian 30 giây, hỏi xem có bao nhiêu cặp không được trao bất kỳ điều ước được công nhận nào giữa họ. Sau đó hỏi có bao nhiêu cặp có từ 1 đến 5 điều ước. Cuối cùng, hỏi có bao nhiêu cặp có tất cả các điều ước được công nhận, cộng với một số thời gian để dự trữ.

Yêu cầu một cặp từ mỗi loại (có một vài điều ước hoặc nhiều điều ước được công nhận) trình diễn họ đã cố gắng như thế nào để đạt được những điều họ ước. Bắt đầu bằng điểm số 0 và nỗ lực tới các điểm cao hơn. Bằng việc trình diễn kiểu này, nhóm sẽ có thể thấy rằng các cặp đã hợp tác có nhiều các điều ước được cho hơn hẳn những ai mà không hợp tác.

Các điểm thảo luận:

1. Tại sao lại có một số cặp không được bất cứ điều ước được công nhận ?
2. Liệu bản chất tự nhiên của chúng ta là cạnh tranh phải không ? Tại sao ?
3. Chúng ta sẽ hợp tác với nhau thế nào đây ?

Biến thể: Yêu cầu tất cả các học viên nhắm mắt lại hoặc được bịt mắt.

(Phỏng theo: Kroehnert, G., *100 Training Games*, McGraw-Hill Book Company, New York)



Phần III – HƯỚNG DẪN GIẢNG VIÊN

1. Những công việc cần chuẩn bị cho bài giảng

- Giấy trong/power point số 1 viết các mục tiêu học tập.
- Giấy trong/power point số 2 viết các lợi ích của trò chơi và bài tập dạy–học.
- Giấy khổ to viết các nguyên tắc phản hồi.
- Giấy khổ to/bút dạ, bảng/phấn, bảng trắng/bút dạ xoá được, băng dính giấy.
- Các bài tập được viết trên các băng giấy nhỏ để giao cho từng học viên khi thực hành trình diễn kỹ năng giao tiếp, kỹ năng sử dụng câu hỏi đóng/mở.
- Các công cụ để chia nhóm.
- Các thẻ màu viết sẵn từng nội dung chính của từng kỹ năng hỗ trợ học viên.
- Tài liệu học tập và tài liệu tham khảo.

2. Phân bố thời lượng: Tổng thời lượng 350 phút (5 giờ 50 phút)

- Giới thiệu bài và mục tiêu học tập: 10 phút
- Mục tiêu 1: 85 phút
- Mục tiêu 2: 30 phút
- Mục tiêu 3: 85 phút
- Mục tiêu 4: 90 phút
- Mục tiêu 5: 20 phút
- Mục tiêu 6: 30 phút
- Tóm tắt và lượng giá cuối bài: 10 phút

3. Các hoạt động dạy–học

3.1. Hoạt động 1: Giới thiệu bài học (5 phút)

Để học viên thực sự là *trung tâm*, giảng viên cần có các kỹ năng hướng dẫn, hỗ trợ giúp học viên tham gia tích cực trong các lớp học. Sử dụng đa dạng và thích hợp các kỹ năng hỗ trợ khác nhau sẽ làm cho lớp học sôi nổi, hấp dẫn đồng thời giúp giảng viên hiểu rõ được phong cách học và năng lực của từng học viên cũng như giúp giảng viên giao tiếp có hiệu quả với học viên và đồng nghiệp.

3.2. Hoạt động 2: Giới thiệu mục tiêu học tập (5 phút)

- Giảng viên chiếu bản *giấy trong số 1*/power point viết mục tiêu học tập, yêu cầu mỗi học viên đọc to cho cả lớp nghe từng mục tiêu.
- Hỏi học viên có chỗ nào chưa hiểu rõ về mục tiêu học tập (nếu có thì yêu cầu một học viên khác giải thích rõ).

3.3. Hoạt động 3: Thực hiện bài tập chung ở lớp (15 phút)

Yêu cầu học viên nhớ lại, đã từng sử dụng / được thầy sử dụng những kỹ năng nào để khích lệ được sự tham gia tích cực của học viên trong lớp học.

Sau 5 phút động não, giảng viên mời một vài học viên kể về những kỹ năng mà mình đã từng sử dụng / được sử dụng, viết ý kiến của học viên lên giấy khổ to.

Mời một vài học viên mô tả kỹ về một số kỹ năng họ đã từng sử dụng hoặc thấy thầy sử dụng gây ấn tượng tốt đối với họ.

Giảng viên tóm tắt và nói với học viên rằng muốn coi học viên là *trung tâm* và muốn họ tham gia tích cực vào buổi học thì người thầy cần có một số kỹ năng hỗ trợ như kỹ năng giao tiếp, kỹ năng khen ngợi – động viên, kỹ năng cho phản hồi đúng nguyên tắc, kỹ năng đặt các câu hỏi thích hợp, kỹ năng sử dụng các trò chơi và bài tập huấn luyện.

3.4. Hoạt động 4: Thảo luận và làm bài tập chung ở lớp về kỹ năng giao tiếp (70 phút)

Giảng viên giải thích rằng, kỹ năng giao tiếp rất cần thiết trong quan hệ giữa con người với con người và cũng rất cần trong dạy–học vì người thầy cần giao tiếp với học viên cũng như học viên cần giao tiếp với nhau.

Yêu cầu học viên cho ví dụ về cách giao tiếp mà con người thường dùng.

Giảng viên tóm tắt và nói rằng cũng như trong xã hội, trong dạy–học giảng viên sử dụng cả giao tiếp bằng lời nói và không lời.

Giảng viên yêu cầu một số học viên xung phong thể hiện tình cảm bằng ngôn ngữ không lời và yêu cầu những học viên khác quan sát và đoán xem loại cảm xúc nào đang được bạn mình thể hiện (giảng viên đưa cho mỗi học viên xung phong thử nghiệm một mẫu giấy, trong đó có ghi các loại tình cảm khác nhau cần thể hiện như tức giận, sợ hãi, sung sướng, tự hào, buồn, đau đớn v.v...) (15 phút).

Sau khi tiến hành bài tập trên, hỏi học viên xem có khó diễn đạt tình cảm bằng ngôn ngữ không lời và có khó đoán được tình cảm thông qua ngôn ngữ không lời hay không?

Hỏi học viên, trong dạy–học những cử chỉ nào có thể động viên, khích lệ, hỗ trợ họ học tập mà giảng viên nên làm.

Giảng viên nói với học viên rằng ngoài cử chỉ, cùng một câu nói thì với những ngữ điệu giọng nói khác nhau cũng sẽ truyền đạt những tình cảm khác nhau.

Yêu cầu một số học viên thể hiện một số loại tình cảm khác nhau với cùng một câu nói (viết yêu cầu vào mẫu giấy, ví dụ thể hiện sự hồ hững, chán nản, giận giữ, bức mình, vui vẻ, nôn nóng v.v...) và yêu cầu các học viên khác đoán xem người nói thể hiện loại tình cảm nào (15 phút).

Kết thúc hai bài tập trên, giảng viên trình bày ngắn gọn những cách giao tiếp không lời và bằng lời nào giảng viên cần làm để thu hút sự chú ý, duy trì mối quan tâm của học viên (15 phút).



3.5. Hoạt động 5: Bài tập nhóm (30 phút)

Yêu cầu học viên động não và phát biểu định nghĩa của hai từ động viên và khen ngợi.

Tóm tắt ý kiến của học viên và nêu định nghĩa của hai từ này.

Chia học viên thành nhóm ba người: một người đóng vai là học viên thực hiện một kỹ năng chuyên môn nào đó; một người đóng vai là giảng viên sử dụng lời khen ngợi, động viên; một người quan sát và cho nhận xét về cách sử dụng lời khen ngợi, động viên của người đóng vai giảng viên. Luân phiên ba người cho đến khi mỗi người đều thực hiện đủ ba vai.

Giảng viên đi từng nhóm quan sát.

Giảng viên tóm tắt bằng cách nói rằng, động viên, khen ngợi đúng và kịp thời sẽ khích lệ được học viên học tập.

3.6. Hoạt động 6: Bài tập nhóm kết hợp thảo luận chung ở lớp (85 phút)

Giảng viên trình bày ngắn về định nghĩa phản hồi và giới thiệu các quy tắc chung của phản hồi đã được viết sẵn *trên giấy khổ to (10 phút)*.

Nói với học viên rằng những quy tắc này cần được thực hành khi họ phản hồi cho nhau hoặc nhận phản hồi trong suốt quá trình học.

Chia học viên thành bốn nhóm, mỗi nhóm xây dựng một tình huống cụ thể trong đó có vấn đề cần được phản hồi, phân vai và tập đóng vai để cho phản hồi *30 phút*.

Từng nhóm mô tả tình huống và trình diễn cách cho và nhận phản hồi. Các học viên khác quan sát và cho nhận xét dựa vào các nguyên tắc phản hồi *(40 phút)*.

Giảng viên tóm tắt bằng cách nhấn mạnh rằng phản hồi là một công việc giảng viên cần làm thường xuyên nhưng phản hồi chỉ có tác dụng tích cực khi được thực hiện theo đúng các nguyên tắc *5 phút*.

3.7. Hoạt động 7: Thảo luận chung cả lớp và làm bài tập theo cặp (90 phút).

Yêu cầu học viên cho ví dụ về các loại câu hỏi thường dùng *(5 phút)*.

Giảng viên trình bày ngắn về hai loại câu hỏi đóng và mở, định nghĩa và cho ví dụ cho từng loại câu hỏi *(5 phút)*.

Chia học viên thành từng cặp, đưa cho mỗi cặp một chủ đề và cho họ *10 phút* để mỗi người trong cặp chuẩn bị một câu hỏi đóng, một câu hỏi mở và câu trả lời.

Từng cặp trình diễn hỏi và trả lời *(50 phút)*.

Giảng viên cho nhận xét.

Yêu cầu học viên thảo luận về ưu điểm, nhược điểm, cách dùng câu hỏi đóng và câu hỏi mở khi dạy–học và ghi kết quả thảo luận lên giấy khổ to *(15 phút)*.

Giảng viên tóm tắt, bổ sung những điều còn thiếu *(5 phút)*.

3.8. Hoạt động 8: Thảo luận chung cả lớp về lợi ích của sử dụng các trò chơi và bài tập trong dạy–học (10 phút)

Giảng viên hỏi học viên để biết họ cảm thấy thế nào khi họ sử dụng hoặc được học trong những khoá học mà giảng viên có sử dụng trò chơi.

Yêu cầu các học viên phát biểu về lợi ích của việc sử dụng trò chơi và bài tập trong dạy–học. Viết ý kiến của học viên lên giấy khổ to/bảng.

Giảng viên tóm tắt và bổ sung những nội dung còn thiếu bằng cách chiếu giấy trong số 2.

3.9. Hoạt động 9: Giảng viên hướng dẫn học viên chuẩn bị bài tập nhóm ở nhà (10 phút)

Giảng viên phát tài liệu về các trò chơi và bài tập huấn luyện cho học viên.

Hướng dẫn học viên đọc phần tài liệu tham khảo về các trò chơi và bài tập dùng trong dạy–học.

Nói với học viên rằng, các nhóm dựa vào tài liệu tham khảo để chuẩn bị các trò chơi cho các buổi khởi động vào 10 phút đầu giờ học các buổi chiều, trong những buổi nhóm được phân công trực nhật. Các nhóm có thể sử dụng các trò chơi trong tài liệu tham khảo hoặc trò chơi họ biết hoặc cải biên các trò chơi viết trong tài liệu với điều kiện không được dùng trò chơi mà nhóm trước đã trình diễn và những trò chơi này phải huy động sự tham gia của tất cả học viên và giảng viên.

3.10. Hoạt động 10: Thảo luận chung cả lớp về cách xử lý một số tình huống khó (30 phút)

Giảng viên đưa ra bốn tình huống, hướng dẫn để học viên thảo luận về cách giải quyết theo kinh nghiệm của học viên, ghi kết quả lên giấy khổ to hoặc bảng (mỗi tình huống thảo luận trong 5 phút).

Giảng viên tóm tắt ý kiến thảo luận và bổ sung (10 phút)

3.11. Hoạt động 11: Tóm tắt bài và lượng giá cuối bài (10 phút)

Sử dụng các thẻ màu, viết sẵn những nội dung chính về năm kỹ năng hỗ trợ, mỗi ý được viết vào một thẻ.

Chia học viên thành hai đội.

Phát các thẻ đã viết sẵn cho từng học viên.

Yêu cầu học viên lên dán các thẻ vào đúng vị trí mà giảng viên đã chuẩn bị sẵn. Đội nào hoàn thành đúng và trước, đội đó sẽ thắng.

4. Một số điểm cần lưu ý khi dạy–học

Mục tiêu của bài học là *thực hiện các kỹ năng*, do vậy giảng viên cần chuẩn bị trước cách thức tổ chức và chia nhóm để đỡ mất nhiều thời gian cho việc này và nhất là tránh lộn xộn.

Giải thích cụ thể và rõ ràng nhiệm vụ của từng học viên trước mỗi bài tập.

Phòng học cần bố trí chỗ ngồi cho học viên sao cho có một khoảng trống đủ rộng để học viên có thể thực hiện được các bài tập và trò chơi.

Bài 3

XÁC ĐỊNH MỤC TIÊU VÀ NỘI DUNG HỌC TẬP

(Làm thế nào để xác định mục tiêu và lựa chọn nội dung học tập)

Phần I – BÀI GIẢNG

MỤC TIÊU

1. Phân biệt các lĩnh vực của mục tiêu học tập.
2. Viết đúng các mục tiêu học tập cho các bài học được phân công dạy hoặc hướng dẫn.
3. Giải thích lợi ích của mục tiêu học tập.
4. Hướng dẫn người khác xây dựng mục tiêu học tập.

Xây dựng mục tiêu học tập không phải là việc mới mẻ trong các trường Y, Dược ở nước ta. Từ những năm 80 của thế kỷ trước, với sự hỗ trợ của một số tổ chức quốc tế, đặc biệt là Tổ chức Y tế Thế giới (WHO) và SIDA (Thụy Điển) thông qua một số dự án, phương pháp học tập tích cực đã được đưa vào các trường Trung học và Đại học Y, Dược trong cả nước. Vụ Khoa học – Đào tạo đã tổ chức nhiều hội thảo hoặc lớp huấn luyện về các phương pháp dạy và học tích cực cho một số giảng viên của các trường Y, Dược với sự hướng dẫn trực tiếp của các chuyên gia quốc tế giàu kinh nghiệm như các GS. Kennet Kox, Raja Bandaranayake, Arie Rotem, Fred Abbat và nhiều chuyên gia khác. Tiếp theo là nhiều lớp huấn luyện về Sư phạm Y học (thực chất là các phương pháp dạy và học tích cực) được thực hiện tại các trường Trung học và Đại học Y, Dược chủ yếu do các chuyên gia Việt Nam hướng dẫn.

Việc áp dụng các phương pháp dạy–học tích cực từng bước được thực hiện. Xây dựng mục tiêu học tập luôn được coi là việc đầu tiên mà các giảng viên phải làm và nhiều người đã làm điều này.

Tuy nhiên, hiện nay nhiều giảng viên, đặc biệt là giảng viên trẻ, vào nghề chưa lâu và những người mới tham gia dạy tại các trường Y, Dược còn lúng túng trong việc xây dựng mục tiêu học tập. Không ít người còn nhầm lẫn giữa mục tiêu học tập và mục tiêu dạy–học, tức là lẫn lộn giữa mục tiêu của học viên và mục tiêu

của giảng viên. Nguyên nhân chính của hạn chế này là do họ chưa được đào tạo về cách xác định mục tiêu học tập hoặc đã được đào tạo nhưng mới dừng lại ở lý thuyết, chưa có/có ít cơ hội thực hành. Một số không nhỏ giảng viên thường chỉ sử dụng các mục tiêu đã được những người đi trước xác định cho môn học hoặc bài học mà họ có trách nhiệm dạy hay hướng dẫn người học. Điều này không sai nhưng sẽ hạn chế sự linh hoạt của giảng viên trong việc lựa chọn các hoạt động dạy hoặc học phù hợp trong khi điều kiện học tập tại các trường Y, Dược đã được cải thiện so với những năm trước đây. Thói quen thụ động này cũng là một trở ngại cho việc cải tiến nội dung học tập khi có yêu cầu, ví dụ như cần thêm/bớt nội dung bài học (về lý thuyết hoặc thực hành) hay thêm chủ đề mới cho môn học, có khi thêm cả một môn học để phù hợp hơn với nghề nghiệp tương lai của người học, để theo kịp những tiến bộ về khoa học, kỹ thuật ở trong nước và trên thế giới...

Là giảng viên, đồng thời cũng là người thường xuyên tự học, bạn cần thực hiện thành thạo các kỹ năng xây dựng mục tiêu học tập cho học viên, cho chính bản thân mình và xa hơn là để hướng dẫn người khác (học viên, đồng nghiệp trẻ v.v...). Làm được như vậy bạn cũng sẽ có nhiều thuận lợi khi được yêu cầu tham gia xây dựng mục tiêu cho các kế hoạch hoặc dự án liên quan đến đào tạo.

1. Định nghĩa và phân loại mục tiêu học tập

1.1. Định nghĩa

Mục tiêu học tập là những điều học viên làm được sau khi học.

Định nghĩa này cho thấy:

- Mục tiêu là của học viên (không phải là của giảng viên)
- Học viên "làm được" sau khi học, đó là những thay đổi – kết quả của việc học – thể hiện qua những việc làm cụ thể của học viên; những việc này có thể quan sát được từ cả hai phía giảng viên và học viên. Kết quả học tập do học viên quyết định, do đó trước khi học một bài (hay môn học, khoá học) họ cần được biết sau khi kết thúc bài học đó họ phải làm được gì.

Ví dụ: Các mục tiêu của bài học này cho thấy những điều học viên làm được sau khi học là "viết" đúng mục tiêu học tập, "giải thích" lợi ích, "hướng dẫn" viết mục tiêu. Những việc này đều rõ ràng và có thể quan sát được.

1.2. Phân loại mục tiêu học tập

Mục tiêu học tập được xây dựng từ chức trách, nhiệm vụ của học viên. Có ba cấp mục tiêu tương ứng với ba cấp chức trách của một khoá đào tạo, đó là:

1.2.1. Mục tiêu tổng quát

Mục tiêu tổng quát (còn được gọi là mục tiêu chung) là mục tiêu lớn nhất tương ứng với chức năng nghề nghiệp. Đó là mục tiêu của nhà trường, của một đối tượng đào tạo hoặc mục tiêu của một mô đun lớn trong phương pháp học theo mô đun

(phương pháp này đang được áp dụng rộng rãi trong các khoá đào tạo lại/đào tạo nâng cao ở nước ta). Mục tiêu này bao hàm những đòi hỏi đối với người tốt nghiệp về tư tưởng, đạo đức, nghề nghiệp và không cụ thể, không chi tiết. Ví dụ:

– "Đào tạo người có đức, có tài tham gia vào sự nghiệp bảo vệ và nâng cao sức khoẻ cho nhân dân".

– "Đào tạo người y tá điều dưỡng thôn bản tình nguyện làm việc tại thôn, bản, ấp (hoặc các cơ quan, xí nghiệp, trường học), thực hiện nhiệm vụ chăm sóc sức khoẻ ban đầu cho nhân dân địa phương".

Mục tiêu tổng quát thường do lãnh đạo của đơn vị (trường, viện...) xây dựng trên cơ sở chức năng nghề nghiệp tương lai của học viên. Như vậy, mỗi trường chuyên nghiệp có mục tiêu tổng quát riêng.

Đối với việc đào tạo các đối tượng riêng (như đào tạo cao học về các chuyên khoa, đào tạo nâng cao năng lực cho cán bộ quản lý y tế...) mục tiêu tổng quát sẽ hẹp hơn, nhưng không chi tiết. Ví dụ: "Nâng cao năng lực quản lý cho cán bộ y tế tại tuyến huyện" là mục tiêu chung của một khoá học ba tuần về quản lý.

1.2.2. Mục tiêu trung gian

Mục tiêu trung gian là mục tiêu của môn học hoặc mục tiêu của một môđun. Mục tiêu trung gian xuất phát từ các hoạt động nghề nghiệp. Loại mục tiêu này được phát triển từ mục tiêu tổng quát, vì vậy phải thể hiện được mục tiêu tổng quát, chi tiết hơn mục tiêu tổng quát, nhưng vẫn chưa rõ ràng, cụ thể (về việc học viên làm điều gì). Ví dụ:

– "Học viên có thể tham gia khám, điều trị–chăm sóc ban đầu và dự phòng các bệnh thông thường của trẻ em" (một mục tiêu của môn Nhi khoa trong loại chương trình dựa trên các môn học).

– "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" (mục tiêu của một môđun chương trình học trên cơ sở vấn đề).

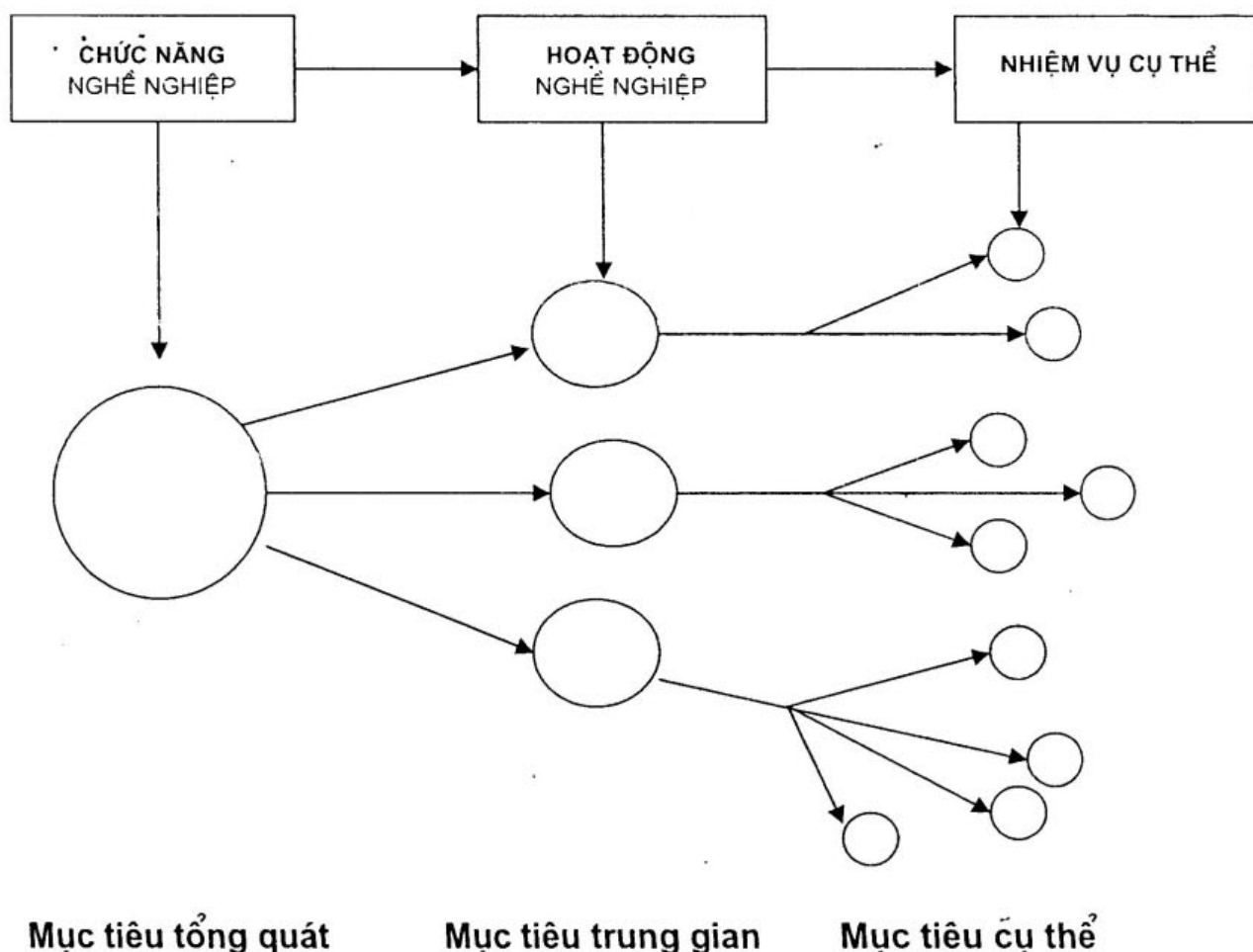
1.2.3. Mục tiêu cụ thể (Mục tiêu chuyên biệt)

Mục tiêu cụ thể là mục tiêu của bài học hoặc mục tiêu của một môđun nhỏ. Mục tiêu cụ thể tương ứng với nhiệm vụ cụ thể, là những gì học viên làm được sau khi học một bài hay học một môđun nhỏ. Mục tiêu cụ thể được xây dựng trên cơ sở mục tiêu trung gian, do đó phải phản ánh được mục tiêu trung gian. Nói một cách khác, mục tiêu của bài học phải phản ánh được mục tiêu của môn học. Những mục tiêu cụ thể không nhằm vào việc thực hiện mục tiêu trung gian cần loại khỏi chương trình học tập của học viên.

Mục tiêu cụ thể thường do giảng viên xây dựng, là nhiệm vụ thường xuyên của mỗi giảng viên. Vì vậy, loại mục tiêu này sẽ được tập trung nghiên cứu sâu hơn trong bài này.

2. Mối quan hệ giữa các cấp mục tiêu học tập và các cấp chức năng nghề nghiệp

Mối quan hệ giữa các cấp mục tiêu học tập và các cấp chức năng nghề nghiệp được minh họa trong hình dưới đây:



Hình trên cho thấy chức năng, nhiệm vụ nghề nghiệp tương lai của học viên là căn cứ để xác định mục tiêu học tập. Suy rộng hơn, chức năng nghề nghiệp phụ thuộc vào nhu cầu xã hội; khi nào nhu cầu thay đổi, khi đó sẽ phải xác định lại mục tiêu học tập.

Đối với đào tạo lại, đào tạo liên tục: mục tiêu học tập được xác định trên cơ sở phân tích những thiếu hụt trong hành nghề (so với các chuẩn mực được xác định hoặc nhu cầu xã hội). Từ đó xác định nhu cầu học tập cụ thể và đặt ra các mục tiêu học tập nhằm giảm hoặc xóa bỏ những thiếu hụt đó. Việc xác định nhu cầu học tập nằm ngoài mục tiêu của bài này nên sẽ không được bàn luận sâu hơn.

3. Các lĩnh vực và mức độ của mục tiêu

Mỗi cấp mục tiêu nói trên đều bao gồm ba lĩnh vực là kiến thức, kỹ năng và thái độ. Ba lĩnh vực này được thể hiện rõ ràng trong các mục tiêu cụ thể. Giảng

viên và học viên cần phân biệt rõ mục tiêu thuộc lĩnh vực nào để lựa chọn phương pháp dạy, phương pháp học và phương pháp lượng giá cho phù hợp.

3.1. Mục tiêu kiến thức (lĩnh vực kiến thức)

Kiến thức là những hiểu biết mà học viên tiếp thu được sau khi học một bài (một môđun, một môn học), ví dụ như các dấu hiệu hay triệu chứng của một bệnh, quy trình thực hiện một kỹ thuật, các bước lập kế hoạch... Có kiến thức đầy đủ về một vấn đề thì mới thực hành đúng, đảm bảo chất lượng công việc; đó cũng là cơ sở để tiếp tục học tập nâng cao trình độ nói chung và tay nghề nói riêng. Người ta thường chia kiến thức thành ba mức độ sau:

– **Mức 1:** *Nhớ lại được.*

Sau khi học, học viên có thể kể ra, viết ra, mô tả những điều đã học. Đây là sự hiểu biết ở mức thấp nhất, học viên chỉ tường thuật lại những gì đã nhìn thấy và nghe thấy trong khi học.

– **Mức 2:** *Giải thích được.*

Học viên có thể trình bày, giải thích, nêu ý nghĩa, chỉ rõ những mối liên quan, nguyên nhân, hậu quả của những điều đã học được. Mức 2 đòi hỏi cao hơn: học viên phải kết nối các sự kiện nghe được hay nhìn được thành vấn đề có logic. Để làm được điều này, học viên phải suy nghĩ (động não).

– **Mức 3:** *Giải quyết vấn đề về mặt lý thuyết.*

Đây là mục tiêu cao nhất về lý thuyết. Học viên phải phân tích, so sánh, tổng hợp, giải thích và đề xuất cách giải quyết vấn đề về mặt lý thuyết trên cơ sở những điều học được.

3.2. Mục tiêu kỹ năng (lĩnh vực kỹ năng)

Kỹ năng là những thao tác thực hành mà học viên có thể làm được sau khi học. Kỹ năng cũng được chia thành ba mức độ, cụ thể như sau:

– **Mức 1:** *Bắt chước.*

Học viên làm lại được những thao tác, kỹ thuật mà giảng viên/kỹ thuật viên hướng dẫn đúng với trình tự và yêu cầu (ví dụ như không có bọt khí trong bơm tiêm, vô trùng, không chảy máu; lắp các dụng cụ cất dung môi theo thứ tự từ trái sang phải, khi tháo dỡ thì theo chiều ngược lại: từ phải sang trái v.v...).

– **Mức 2:** *Làm chủ thao tác.*

Học viên thực hành lại thao tác một cách tự chủ, chắc chắn và an toàn.

– **Mức 3:** *Tự động hóa.* Học viên không những làm chủ được thao tác mà còn thực hành một cách thành thạo, khéo léo.

Ngoài những thao tác bằng tay, người cán bộ y tế còn phải tiếp xúc với người bệnh, khách hàng và nhân dân trong cộng đồng nói chung, phải giải thích, tư vấn cho họ về những vấn đề sức khỏe của cá nhân và cộng đồng. Sau khi khám bệnh

thầy thuốc phải phân tích, tổng hợp các triệu chứng để chẩn đoán bệnh và ra các quyết định xử lý, điều trị. Các bác sĩ, dược sĩ, điều dưỡng v.v... cũng phải giải thích, hướng dẫn bệnh nhân/khách hàng về sử dụng thuốc an toàn, hợp lý, cung cấp những thông tin cần thiết nhất cho bệnh nhân/khách hàng. Cán bộ y tế, đặc biệt là những người làm việc trong lĩnh vực phòng bệnh thường xuyên phải vận động, thuyết phục người dân xây dựng nếp sống/hành vi có lợi cho sức khỏe. Vì vậy, ngoài những thao tác, kỹ năng bằng tay, học viên còn phải học các kỹ năng giao tiếp (giải thích, thuyết phục người khác) và kỹ năng tư duy (suy nghĩ để ra quyết định). Như vậy, kỹ năng được chia thành ba loại:

- Kỹ năng làm bằng tay hay còn gọi là kỹ năng vận động (motor skills). Đó là các thủ thuật được thực hiện bằng tay (như sát khuẩn, băng bó vết thương), các quan sát bằng mắt, tai v.v... (như xem xét phim chụp X quang, nghe tim, phổi, nhận biết một phản ứng hoá học qua sự thay đổi màu sắc v.v...).

- Kỹ năng giao tiếp (communication skills). Loại kỹ năng này được thể hiện trong các công việc như khuyên nhủ, thông báo, thuyết phục, tư vấn, dạy-học. Để thực hiện được các việc này học viên (hay cán bộ y tế) phải có kiến thức (thông báo hay dạy cái gì) cùng với kỹ năng giao tiếp để thực hiện việc giao tiếp một cách hiệu quả. Ví dụ: dùng ngôn ngữ đơn giản, tránh các thuật ngữ chuyên môn, dùng hình vẽ minh họa... để giúp đối tượng giao tiếp dễ hiểu.

- Kỹ năng tư duy (cognitive skills), đó là khả năng xử lý thông tin. Ở mức thấp nhất, học viên áp dụng kiến thức đã học được để đưa ra những quyết định đơn giản. Ví dụ, căn cứ vào số đo mức độ đường trong máu, học viên quyết định đó là bình thường hay không bình thường. Ở mức độ cao hơn, học viên có thể chẩn đoán bệnh trên cơ sở các dấu hiệu và triệu chứng của người bệnh. Cao hơn nữa là giải quyết vấn đề về mặt lý thuyết.

3.3. Mục tiêu thái độ (lĩnh vực thái độ)

Thái độ là cách ứng xử, thể hiện trạng thái tâm lý, tình cảm, trách nhiệm của học viên (tương lai là các bác sĩ, dược sĩ, điều dưỡng, hộ sinh...) trong các tình huống hành nghề đối với người bệnh, khách hàng, đồng nghiệp, cộng đồng. Thái độ cũng bao gồm ba mức độ:

- **Mức 1: Cảm thụ.** Đó là sự thông cảm, nhận ra cảm nghĩ của người khác, ở mức này học viên phải mô tả, nói lên được cảm nghĩ của người khác.

- **Mức 2: Đáp ứng.** Đó là trả lời, giải thích, an ủi, động viên người khác phù hợp với tình huống, không thể là câu trả lời, động viên chung cho mọi người được.

- **Mức 3: Nội tâm hóa.** Đó là sự đồng cảm, coi tình huống của người khác như của chính mình. Thể hiện của điều này là sự nhiệt tình, quan tâm giúp đỡ, hỗ trợ giải quyết, làm việc thận trọng, chính xác.

Các lĩnh vực và mức độ của mục tiêu học tập được tóm tắt trong bảng sau đây:

Mức độ	Kiến thức	Kỹ năng	Thái độ
1	Nhớ lại	Bắt chước	Cảm thụ
2	Giải thích được	Làm chủ	Đáp ứng
3	Giải quyết vấn đề (về mặt lý thuyết)	Tự động hóa	Nội tâm hoá

Mỗi lĩnh vực đều có ba mức độ, giảng viên phải quyết định học viên cần đạt đến mức độ nào. Rõ ràng là không thể đạt đến mức cao nhất trong mọi trường hợp mà phụ thuộc vào trình độ của học viên, thời gian học, điều kiện học... Thường là đối với học viên các năm đầu, một số mục tiêu chỉ cần đạt ở mức tối thiểu (mức 1). Về lĩnh vực kiến thức, học viên ở bậc trung học và đại học thường phải đạt đến mức 2. Mức 3 thường đạt được ở bậc sau đại học. Đối với lĩnh vực thái độ, tối thiểu phải đạt tới mức 2.

Ba lĩnh vực của mục tiêu liên quan chặt chẽ với nhau. Mục tiêu kỹ năng là *mục tiêu thực hành* xuất phát từ chức năng, nhiệm vụ nghề nghiệp tương lai của học viên, vì vậy luôn được xác định trước tiên. Trong thực tế các mục tiêu thực hành được xây dựng trên cơ sở các bản mô tả nhiệm vụ nghề nghiệp (các kỹ năng, nhiệm vụ phải làm sau khi tốt nghiệp). Căn cứ vào kỹ năng phải làm được mà xác định kiến thức cần học và thái độ phù hợp. Như vậy, mục tiêu kiến thức và mục tiêu thái độ chỉ được xác định sau khi đã có mục tiêu kỹ năng, hai loại mục tiêu này là *mục tiêu tạo khả năng*. Hai loại mục tiêu tạo khả năng đều quan trọng nhưng chưa đủ để tạo ra nghề nghiệp. Một người có rất nhiều kiến thức về y học được học hay điều dưỡng và luôn thể hiện thái độ thích hợp trong mọi trường hợp không thể gọi là bác sĩ, dược sĩ hay điều dưỡng được. Cán bộ chuyên môn thuộc các loại hình này phải có những kỹ năng phù hợp học được bằng con đường thực hành.

Kỹ năng thường do các môn nghiệp vụ chịu trách nhiệm. Việc tạo khả năng thường do các môn khoa học cơ bản và cơ sở chịu trách nhiệm chính. Mục tiêu học tập các môn khoa học cơ bản và cơ sở phải phù hợp với mục tiêu học tập của các môn nghiệp vụ.

Thực tế nhiều mục tiêu học tập có thể bao gồm hai hoặc cả ba lĩnh vực, trong đó có một lĩnh vực chính. Điều này thường gặp đối với các mục tiêu thực hành. Ví dụ, mục tiêu "tĩnh mạch" bao gồm cả ba lĩnh vực:

– Kỹ năng: Làm cho tĩnh mạch nổi, sát khuẩn và chọc đúng kim vào tĩnh mạch Đây là lĩnh vực chính và phải học theo phương pháp thực hành. Mục tiêu kỹ năng này là cơ sở để xác định hai 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, tiêm thuốc nào, có thể xảy ra tai biến gì và xử trí ra sao.

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

4. Cách viết mục tiêu cụ thể

Mục tiêu được viết dưới dạng một câu hoàn chỉnh có 3 – 4 thành phần. Cụ thể như sau:

4.1 Mở đầu bằng động từ hành động

Yêu cầu học viên thể hiện hành vi cụ thể (kiến thức, kỹ năng, thái độ), có thể quan sát được. Dưới đây là các động từ thường được sử dụng để viết mục tiêu.

– Lĩnh vực kiến thức: nói, nêu, kể, liệt kê, mô tả, trình bày, giải thích, phân biệt, xác định, vẽ, minh họa... Không dùng các động từ nêu các hành vi không quan sát hoặc không lượng giá được, ví dụ: hiểu, biết, nắm được v.v...

– Lĩnh vực kỹ năng: thực hiện, tiến hành, đo, lắp, tiêm, khám v.v...

– Lĩnh vực thái độ: biểu lộ, thể hiện, động viên, an ủi... thường đi cùng với trạng từ như ân cần, chu đáo, thận trọng, chính xác...

4.2. Nội dung

Là nhiệm vụ phải làm, trong câu là bổ ngữ của động từ, trả lời câu hỏi "cái gì". Ví dụ: Giải thích (cái gì) sự cần thiết phải xây dựng mục tiêu học tập.

4.3. Điều kiện

Mục tiêu lý thuyết không cần điều kiện. Mục tiêu thực hành phải nêu rõ điều kiện thực hiện, đó là phương pháp, phương tiện, đối tượng (bệnh nhân hay mô hình). Điều kiện càng cụ thể, rõ ràng thì học viên càng dễ thực hiện và giảng viên càng dễ đánh giá đúng việc thực hiện kỹ năng của học viên. Ví dụ:

Tiêm tĩnh mạch trên mô hình cánh tay người lớn, ở vùng khuỷu bằng bơm kim tiêm.

Nên chọn các điều kiện đại diện, điển hình, có tính khả thi. Ví dụ, mục tiêu "Lập kế hoạch xử trí trên thực địa một vụ dịch bạch hầu" là không khả thi vì vụ dịch bạch hầu ít xuất hiện, nên hầu hết học viên không có điều kiện để đạt mục tiêu này.

4.4. Tiêu chuẩn đạt

Đó là mức độ phải đạt được về số lượng, chất lượng, thời gian. Tiêu chuẩn phải được mọi người hiểu như nhau, học viên có thể sử dụng để tự đánh giá kết quả học tập của mình. Ví dụ:

– Nêu năm lợi ích của nuôi con bằng sữa mẹ

– Đặt dụng cụ trên mô hình theo đúng bảng kiểm chuẩn.

5. Các phẩm chất của mục tiêu học tập

Mục tiêu cụ thể có các phẩm chất sau:

- **Sát hợp:** Mục tiêu phải được xác định trên cơ sở nhiệm vụ mà học viên phải thực hiện sau khi học. Đối với mục tiêu kiến thức, sát hợp có nghĩa là nhằm phục vụ trực tiếp cho việc thực hiện nhiệm vụ hoặc để học bài/môn học khác sau đó.

- **Logic:** Nội dung phải phù hợp với mong muốn (làm được gì sau khi học), các mục tiêu trong một bài phải thể hiện sự liên quan với nhau và xếp đặt theo trình tự nhất định. Ví dụ, một bài thực hành không thể chỉ bao gồm các mục tiêu về lý thuyết và ngược lại.

- **Chính xác:** Câu văn rõ ràng, dễ hiểu, không gây nhầm lẫn cho học viên (hiểu mục tiêu theo những cách khác nhau). Vì vậy, những từ không rõ ràng như hiểu, biết, nắm được v.v..., không được dùng để viết mục tiêu.

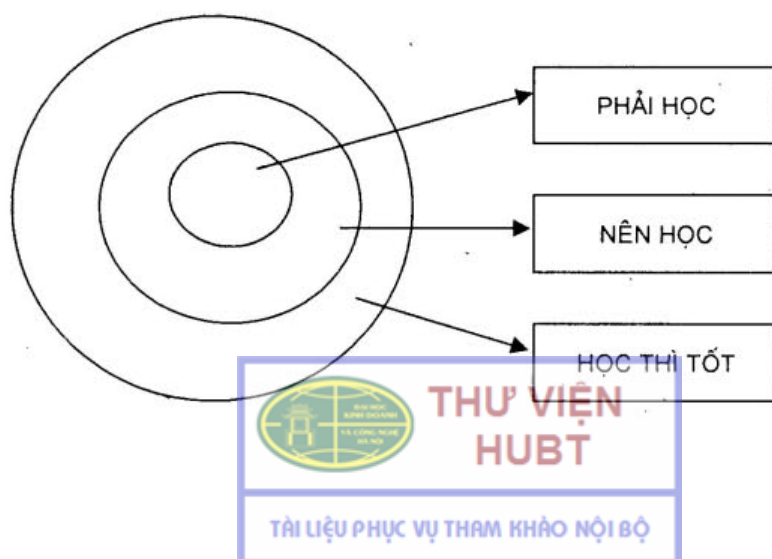
- **Thực hiện được:** Thầy dạy được và trò học được. Đặc biệt cần chú ý các mục tiêu thực hành, phải đảm bảo các điều kiện để làm được (như nguyên liệu, phương tiện, nơi thực hành v.v...).

- **Quan sát được hoặc đo lường được:** Việc thực hiện mục tiêu phải thể hiện bằng các hành vi có thể thấy được (như nói, viết, tính toán, thuyết phục, đo...). Đo lường được: nêu rõ tiêu chuẩn thế nào là đạt, có thể dùng các đơn vị về thời gian, chiều dài, trọng lượng, mức chuẩn, độ chính xác để đo kết quả thực hiện một mục tiêu cụ thể của học viên (xem ví dụ tại mục 2.4.4 trên đây).

6. Lợi ích của việc xác định mục tiêu

Trên cơ sở mục tiêu học tập:

- **Xác định nội dung học tập.** Mục tiêu cho thấy học viên cần làm được gì sau khi học, từ đó giảng viên lựa chọn nội dung bài học phù hợp, không đưa vào những nội dung không cần thiết (không nhằm đạt mục tiêu). Mục tiêu quy định những điều phải học, phải đạt được nhưng không hạn chế tầm hiểu biết của học viên. Học viên nào có khả năng vươn lên có thể học thêm những điều bổ ích liên quan đến mục tiêu, do đó nâng cao tầm cỡ của mục tiêu. Người ta chia mục tiêu thành ba mức quan trọng khác nhau như sau:



Nội dung học tập trung vào những điều "phải học" (must learn) – những điều bắt buộc với tất cả học viên.

– Lựa chọn phương pháp, phương tiện học. Mục tiêu giúp cho giảng viên chọn phương pháp và phương tiện học phù hợp nhất. Để hoàn thành mục tiêu lý thuyết, có thể sử dụng các phương pháp thuyết trình tích cực, thảo luận nhóm với các phương tiện như sách giáo khoa, tài liệu phát tay, phấn/bút dạ, bảng, slide, mô hình... Thuyết trình phù hợp để dạy kiến thức mới trong khi thảo luận nhóm thích hợp để vận dụng kiến thức đã học nhằm: giải thích các sự kiện/hiện tượng mới quan sát được, tìm giải pháp để giải quyết vấn đề về mặt lý thuyết, đưa ra các quyết định cho các tình huống cụ thể. Các phương pháp dạy–học lâm sàng, tại thực địa–cộng đồng hay tại các labo đặc biệt thích hợp với các mục tiêu về kỹ năng (bao gồm kỹ năng vận động, kỹ năng tư duy và kỹ năng giao tiếp) và mục tiêu về thái độ. Thông thường, một mục tiêu học tập có thể đạt được bằng các phương pháp/phương tiện dạy–học khác nhau và ngược lại, một phương pháp dạy–học có thể sử dụng để đạt các mục tiêu khác nhau. Ví dụ, thái độ thường được dạy–học thông qua đóng vai, tiếp theo là thảo luận nhóm trong khi phương pháp thảo luận nhóm hay học tại thực địa–cộng đồng giúp củng cố kiến thức, phát triển kỹ năng tư duy, kỹ năng giao tiếp và thái độ ứng xử phù hợp với tình huống cụ thể.

– Xây dựng kế hoạch bài học. Như chúng ta đã biết, kế hoạch bài học được xây dựng trên cơ sở các mục tiêu cụ thể, bao gồm các nội dung chính, phân bổ thời gian cho các nội dung, hoạt động của giảng viên, hoạt động của học viên, phương tiện dạy–học và lượng giá. Phương pháp dạy và học được thể hiện qua các hoạt động của giảng viên và học viên.

– Lượng giá kết quả học (có bài học riêng).

TỰ LƯỢNG GIÁ

1. Đánh dấu vào lĩnh vực thích hợp đối với các bài học/chủ đề sau:

Tên bài/chủ đề	Kiến thức	Kỹ năng	Thái độ
Cơ chế bệnh sinh của loét dạ dày (sinh lý bệnh, Y3)			
Khám bệnh nhân bị ung thư gan			
Cách sử dụng kháng sinh			
Cách pha oresol (thực hành bệnh viện)			
Tư vấn cho bệnh nhân bị AIDS			

2. Bài tập nhóm (15 phút)

Trong một cuộc đánh giá về đào tạo nhân viên y tế thôn bản, chúng tôi nhận được một số tài liệu đào tạo tại một tỉnh miền núi. Mục tiêu học một số bài trong chương trình đào tạo được một dự án biên soạn (trích dẫn nguyên văn) như sau:

* *Bài Thăm khám tại nhà* (320 phút, trong đó 240 phút cho việc thực hành thăm tại nhà).

– Biết được tầm quan trọng của việc thăm khám tại nhà, lợi ích của việc thăm khám tại nhà.

– Biết được các lý do cần được thăm khám tại nhà.

– Thực hành thành thạo việc thăm khám tại nhà.

– Nắm rõ nguyên tắc khi thăm khám tại nhà.

– Lập được kế hoạch thăm khám tại nhà.

* *Bài Các bệnh ngoài da* (165 phút)

– Khám, phát hiện được một số bệnh ngoài da thường gặp.

– Điều trị được bệnh ngoài da.

– Biết cách phòng chống bệnh ngoài da.

Bạn được yêu cầu xem xét các mục tiêu trên. Cho biết ý kiến cụ thể của bạn. Nếu cần sửa, bạn sẽ sửa như thế nào ?

Đáp án

1.

Tên bài/chủ đề	Kiến thức	Kỹ năng	Thái độ
Cơ chế bệnh sinh của loét dạ dày (sinh lý bệnh, Y3)	x		
Khám bệnh nhân bị ung thư gan	x	x	x
Cách sử dụng kháng sinh	x		
Cách pha oresol (thực hành bệnh viện)	x	x	
Tư vấn cho bệnh nhân bị AIDS	x	x	x

2. Bài "Thăm khám tại nhà"

– Thay động từ *biết* trong hai mục tiêu đầu bằng động từ *nêu* hoặc *kể, trình bày*.

– Thay động từ *nắm rõ* bằng động từ *giải thích*.

Bài AIDS:

Có thể thay các động từ *hiểu, biết, nắm được* bằng các động từ *nói, nêu, trình bày, giải thích...*

3. Căn cứ vào nhiệm vụ cụ thể do các nhóm chọn, giảng viên hỗ trợ/hướng dẫn các nhóm phân tích để học viên biết được muốn hoàn thành nhiệm vụ này họ cần học những kiến thức, kỹ năng gì và cần thể hiện thái độ nào.

3. Bài tập nhóm (4 – 5 người, 45 phút)

- Chọn một nhiệm vụ nghề nghiệp của học viên.
- Xác định các mục tiêu và nội dung chính cần học để hoàn thành nhiệm vụ đó.
- Trình bày và thảo luận kết quả.

Phần II – TÀI LIỆU HỌC TẬP

1. Giáo dục và Đào tạo nhân lực y tế, tr 119–137; Nhà xuất bản Y học, Hà Nội, 2001, Dự án WHO/HRH/001 (Mục tiêu dạy–học và dạy–học theo mục tiêu, tác giả – PGS.TS. Đào Văn Phan, trang 117–137).

2. Nghiêm Xuân Đức, Phương pháp dạy–học trong các trường Cao đẳng và Trung cấp Y tế, Nhà xuất bản Giáo dục, Hà Nội, 2008, (Bài 2: Mục tiêu học tập và dạy–học dựa trên mục tiêu, trang 27– 43).

Phần III – HƯỚNG DẪN DẠY–HỌC

1. Những việc cần chuẩn bị

– Cần thông tin chung về học viên và lớp học: số lượng, mục tiêu lớp học, thâm niên dạy–học của học viên, nơi công tác, địa điểm và phương tiện học tập...

– Tài liệu học (tài liệu phát tay do giảng viên biên soạn hay tài liệu tham khảo sẵn có) phù hợp với mục tiêu học tập của học viên.

– Phương tiện dạy và học như máy tính, máy chiếu, giấy, bút dạ, giấy màu (nếu có), bảng...

– Slide tóm tắt nội dung mà giảng viên sẽ trình bày

2. Kế hoạch phân bổ thời gian (180 – 200 phút)

– Giới thiệu bài học và mục tiêu học: 10 phút

– Định nghĩa và phân loại mục tiêu: 15 phút

– Mối quan hệ giữa các cấp mục tiêu học tập và các cấp chức năng nghề nghiệp: 15 phút

– Các lĩnh vực và mức độ của mục tiêu: 30 phút

– Cách viết mục tiêu cụ thể: 30 phút

– Các phẩm chất của mục tiêu: 15 phút



- Lợi ích của mục tiêu học tập: 10 phút
- Bài tập nhóm: 45–60 phút
- Kết thúc bài học: 10 phút

3. Hoạt động dạy–học (hướng dẫn thực hiện từng nội dung)

3.1. Giới thiệu bài học và mục tiêu: Giảng viên trình bày

3.2. Định nghĩa và phân loại mục tiêu

- Hỏi học viên: Mục tiêu học tập là gì, cho ví dụ.
- Giảng viên tóm tắt ý kiến, trình bày bằng slide.

3.3. Mối quan hệ giữa các cấp mục tiêu

– Giảng viên nêu câu hỏi: Căn cứ vào đâu để xác định các mục tiêu học tập ? Học viên nêu ý kiến.

- Tóm tắt ý kiến học viên, minh hoạ bằng sơ đồ trên slide/giấy A0

3.4. Các lĩnh vực và mức độ của mục tiêu

- Giảng viên yêu cầu mỗi học viên viết một câu trả lời trên giấy màu/bìa/giấy A0 (tùy điều kiện của lớp học).
- Thu các ý kiến, phân nhóm các ý kiến.
- Giới thiệu nội dung (có thể dùng bảng, hình vẽ để minh hoạ).
- Học viên làm bài tập (nêu trong phần 1).

3.5. Cách viết mục tiêu cụ thể và phẩm chất của mục tiêu (45 phút)

- Giao bài tập nhóm (nêu trong phần 1) để học viên làm trong 10 phút.
- Thảo luận kết quả 15 phút.
- Giảng viên kết luận và giới thiệu hai nội dung trên (20 phút).

3.6. Lợi ích của mục tiêu học tập

- Giảng viên trình bày (10 phút)

3.7. Làm bài tập nhóm (4–5 người): Xây dựng mục tiêu học tập để thực hiện một nhiệm vụ (nhóm tự chọn): 45 phút

- Chọn nhiệm vụ
- Xác định các mục tiêu thực hành, kiến thức, thái độ.
- Trình bày và thảo luận kết quả.
- Giảng viên tóm tắt.

3.8. Lượng giá: kết quả các bài tập

3.9. Kết thúc bài

- Tóm tắt kết quả học: nội dung học và kết quả làm bài tập
- Những điều cần làm tiếp để củng cố kết quả.

4. Trao đổi ý kiến, kinh nghiệm với giảng viên

– Không đi sâu vào lý thuyết trừu tượng, các tài liệu phát tay cần gọn. Có thể nghiên cứu lý thuyết trong các tài liệu tham khảo.

– Thu thập nhiều ví dụ (từ các tài liệu đã công bố) về các môn học/chủ đề khác nhau để tự nâng cao và sử dụng khi cần.

– Cho nhiều ví dụ. Nếu học viên có chuyên môn khác nhau, cố gắng tránh nêu ví dụ tập trung vào một lĩnh vực hay chuyên ngành nào đó (để học viên thấy nội dung học phù hợp với bản thân).

– Thực hành là chính, trước hết để viết đúng các mục tiêu, ở mức độ cao hơn có thể hướng dẫn người khác viết mục tiêu bài học.

Bài 4

DẠY-HỌC BẰNG THUYẾT TRÌNH VÀ THUYẾT TRÌNH CÓ MINH HOẠ

(Dạy-học bằng thuyết trình và thuyết trình có minh hoạ như thế nào để tăng hiệu quả ?)

Phần I – BÀI GIẢNG

MỤC TIÊU

- 1. Trình bày được ưu điểm, nhược điểm và cách sử dụng phương pháp thuyết trình và thuyết trình có minh hoạ.*
- 2. Mô tả được năm kỹ năng cần cho thuyết trình.*
- 3. Thực hiện được một bài thuyết trình trong 10 phút có sử dụng năm kỹ năng một cách hiệu quả.*

1. Thuyết trình

- Ưu điểm của phương pháp thuyết trình.
- Nhược điểm của phương pháp thuyết trình.
- Ứng dụng phương pháp thuyết trình.
- Năm kỹ năng cần sử dụng khi thuyết trình.
- Một số điểm cần lưu ý để tăng hiệu quả của phương pháp thuyết trình.

2. Thuyết trình có minh hoạ

- Ưu điểm của phương pháp thuyết trình có minh hoạ.
- Nhược điểm của phương pháp thuyết trình có minh hoạ.
- Ứng dụng phương pháp thuyết trình có minh hoạ.
- Cách chuẩn bị và trình bày một bài giảng bằng phương pháp thuyết trình có minh hoạ.

TỰ LƯỢNG GIÁ

Dạng câu hỏi ngỏ/ngắn: Điền vào chỗ trống ý/cụm từ/từ thích hợp

1. Năm kỹ năng cần sử dụng khi thuyết trình:
 - A. Kỹ năng sử dụng ngôn ngữ bằng lời (kỹ năng nói)
 - B.
 - C. Kỹ năng sử dụng các ghi chép và phương tiện nhìn
 - D. Kỹ năng đặt và nhận các câu hỏi
 - E. Kỹ năng phát hiện và xử trí những tình huống bất lợi.

Dạng câu hỏi đúng/sai: Điền chữ Đ (Đúng) hoặc chữ S (Sai) vào cuối các ý thích hợp

2. Ưu điểm của phương pháp thuyết trình là:
 - A. Giảng viên có thể chủ động nói những điều mà giảng viên thích
 - B. Giảng viên có thể cung cấp những kinh nghiệm không có trong sách
 - C. Giảng viên có thể hướng dẫn tỉ mỉ cho học viên trong khi giảng
 - D. Giảng viên có thể cung cấp một lượng thông tin lớn trong khoảng thời gian ngắn.
3. Những trường hợp hay dùng phương pháp thuyết trình:
 - A. Cung cấp thêm kinh nghiệm cho học viên
 - B. Giúp học viên giải quyết vấn đề về mặt lý thuyết
 - C. Giúp học viên học cách ứng xử
 - D. Giải thích hoặc làm sáng tỏ các thuật ngữ mới.
4. Những trường hợp hay dùng phương pháp thuyết trình có minh họa:
 - A. Tóm tắt bài cuối buổi học
 - B. Ôn bài đầu buổi học
 - C. Dạy các kỹ năng thao tác phức tạp
 - D. Dạy kỹ năng không có điều kiện để thao tác thật.

Dạng câu hỏi chọn lựa: Chọn một ý trả lời đúng/đúng nhất bằng cách khoanh tròn vào chữ đứng đầu ý trả lời

5. Hiệu quả của thuyết trình có minh họa phụ thuộc và các yếu tố sau, TRỪ:
 - A. Sự quen thuộc công cụ hỗ trợ của giảng viên
 - B. Địa điểm lớp học thuận tiện cho việc sử dụng các công cụ hỗ trợ
 - C. Có nhiều công cụ hỗ trợ để sử dụng trong cùng một lúc
 - D. Có đủ thời lượng cần thiết để minh họa.
6. Nhược điểm chính của phương pháp thuyết trình là:
 - A. Hiệu quả phụ thuộc vào nghệ thuật diễn giải của giảng viên
 - B. Học viên học tập một cách thụ động

- C. Giảng viên chỉ thường nói những điều mình thích
D. Thiếu sinh động, hấp dẫn học viên.
7. Nhược điểm của thuyết trình có minh hoạ, TRỪ:
A. Chỉ tác động chủ yếu vào một giác quan
B. Mất thời gian chuẩn bị các công cụ
C. Cần có một số điều kiện cho nơi dạy–học
D. Tốn nhiều thời gian khi dạy–học.
8. Thuyết trình có các ưu điểm sau, TRỪ:
A. Giảng viên cung cấp các kinh nghiệm không có trong tài liệu
B. Nội dung bài giảng đã được chọn lọc và sắp xếp logic nên dễ hiểu
C. Cùng lúc cung cấp thông tin cho nhiều người
D. Có thể đáp ứng với nhiều trình độ khác nhau của học viên.
9. Những điểm sau đây cần cho thuyết trình, TRỪ:
A. Nói rõ, đủ to, ngôn từ dễ hiểu
B. Cần phối hợp với ngôn ngữ không lời
C. Đưa càng nhiều ví dụ càng tốt
D. Không đưa quá nhiều thông tin mới.
10. Các trường hợp sau đây hay dùng thuyết trình có minh hoạ, TRỪ:
A. Dạy–học những kỹ năng phức tạp
B. Mô tả các cấu tạo của các cơ quan trong cơ thể
C. Định nghĩa các thuật ngữ mới
D. Giải thích các cơ chế hoạt động.

Đáp án

1. B; Kỹ năng giao tiếp bằng ngôn ngữ không lời
2. A: S, B: Đ, C: S, D: Đ
3. A: Đ, B: S, C: S, D: Đ
4. A: S, B: S, C: Đ, D: Đ
5: C; 6: B; 7: A; 8: D; 9: C; 10: C

Phần II – TÀI LIỆU HỌC TẬP

DAY-HỌC BẰNG THUYẾT TRÌNH VÀ THUYẾT TRÌNH CÓ MINH HOẠ NHƯ THẾ NÀO ĐỂ TĂNG HIỆU QUẢ

Thuyết trình là một phương pháp dạy–học thường được các giảng viên áp dụng. Hiệu quả của phương pháp này phụ thuộc nhiều vào kinh nghiệm, nghệ thuật diễn giải và thuyết phục của giảng viên. Phương pháp này tuy có nhiều nhược điểm, đặc

biệt học viên thụ động nhưng nếu giảng viên biết cách sử dụng đúng và biết phối hợp với các phương pháp khác nhất là sử dụng thêm một số công cụ nghe nhìn hỗ trợ để minh họa bài giảng, hoặc cải tiến để tăng cường sự tham gia của học viên thì vẫn đem lại được hiệu quả, nhất là trong điều kiện thiếu các tài liệu học tập và phương tiện hỗ trợ dạy–học.

1. Thuyết trình

Thuyết trình là quá trình phát ngôn chính thức nhằm giới thiệu, cung cấp hoặc làm sáng tỏ một hiện tượng, sự kiện, nguyên tắc.

1.1. Ưu điểm

- Giảng viên có thể cung cấp những thông tin cập nhật hoặc kinh nghiệm không có trong sách, nhất là khi thiếu tài liệu học tập cho học viên.
- Có thể cung cấp một lượng thông tin lớn trong một khoảng thời gian ngắn.
- Cùng một lúc có thể chuyển tải thông tin đến nhiều người.
- Các thông tin đã được giảng viên chọn lọc và sắp xếp logic, do đó học viên dễ hiểu và dễ tiếp nhận.
- Có thể truyền cảm xúc và niềm tin đến người nghe.

1.2. Nhược điểm

- Học viên ở trạng thái bị động, không hoặc ít tham gia vào bài giảng.
- Không dạy cho học viên cách giải quyết vấn đề thực tế.
- Ít hiệu quả nếu dùng để dạy kỹ năng và thái độ.
- Ít cơ hội để lượng giá được học viên thường xuyên trong các buổi học, do vậy khó đánh giá được sự tiến bộ của học viên một cách kịp thời.
- Bắt buộc các học viên ở các trình độ khác nhau cùng nghe một bài giảng giống nhau.
- Hiệu quả giảng dạy phụ thuộc nhiều vào kỹ năng và nghệ thuật thuyết trình của giảng viên.

1.3. Cách sử dụng

Phương pháp thuyết trình tuy có nhiều nhược điểm nhưng vẫn là một phương pháp cần thiết, có hiệu quả nếu được sử dụng đúng chỗ, đúng lúc và với những giảng viên có kinh nghiệm. Tuy nhiên không nên lạm dụng. Sau đây là những trường hợp có thể dùng phương pháp thuyết trình:

- Giới thiệu một chủ đề, hoạt động, hoặc nhiệm vụ mới.
- Giải thích và làm sáng tỏ các thuật ngữ, khái niệm, nguyên tắc, hoặc cơ chế...
- Cập nhật thêm các thông tin hoặc các kinh nghiệm thực tế không có trong tài liệu.
- Ôn lại bài cũ trước khi vào bài mới hoặc tóm tắt bài ở cuối buổi học.

1.4. Một số điểm cần lưu ý để tăng hiệu quả của phương pháp thuyết trình

– Giới thiệu tên chủ đề và mục tiêu học tập: Cho dù bài thuyết trình ngắn thì giảng viên cũng nên có phần mở đầu ấn tượng để tập trung sự chú ý của học viên và nêu mục tiêu để học viên biết rõ nhiệm vụ cần đạt.

– Nói với học viên chứ không đọc, nói với tốc độ vừa phải và đủ to để các học viên ngồi ở cuối lớp cũng có thể nghe rõ. Do việc thay đổi giọng nói là rất khó nên giảng viên có thể thay đổi tốc độ, âm lượng và âm sắc trong những trường hợp cần nhấn mạnh để gây ấn tượng với học viên.

– Khi cần nhấn mạnh một nội dung nào đó thì nên thay đổi tốc độ, âm lượng, âm sắc và ngữ điệu để gây ấn tượng.

– Sử dụng ngôn ngữ dễ hiểu với ngữ điệu hội thoại một cách tự nhiên: học viên sẽ không thể tập trung nghe giảng viên trình bày những nội dung tiếp theo nếu gặp phải những ngôn từ khó hiểu, do vậy giảng viên cần định nghĩa rõ nếu cần phải sử dụng những thuật ngữ chuyên môn còn mới đối với học viên.

– Thể hiện sự thích thú khi nói: Tâm lý của người thuyết trình thường tác động trực tiếp tới người nghe. Giảng viên thể hiện sự thích thú khi thuyết trình qua thay đổi âm lượng, ngữ điệu kết hợp với ngôn ngữ không lời phù hợp sẽ truyền cảm đến học viên và gây sự hứng thú cho học viên.

– Luôn sử dụng ghi chép, dàn ý đã chuẩn bị sẵn: Việc sử dụng các bản ghi chép trong khi thuyết trình là rất cần thiết ngay cả khi giảng viên rất "thuộc bài" vì một mặt thể hiện tính nghiêm túc, mặt khác để tránh sa đà vào các tiểu tiết.

– Xen kẽ vào bài nói những ví dụ minh họa hoặc những câu pha trò phù hợp. Tuy nhiên không nên đưa quá nhiều ví dụ minh họa, cũng như quá nhiều câu pha trò vì có thể sẽ làm phân tán sự chú ý của học viên.

– Thời gian thuyết trình không quá dài. Kết quả nghiên cứu cho thấy, kết quả nhớ của học viên giảm nhiều nếu thuyết trình liên tục quá 30 phút.

– Tóm tắt vấn đề cuối phần trình bày: một trong những yếu tố ảnh hưởng đến khả năng ghi nhớ của học viên là "Đầu tiên và cuối cùng", tóm tắt lại những ý chính, những điểm quan trọng vào cuối phần thuyết trình sẽ tăng khả năng nhớ của học viên.

– Nên dành thời gian cho học viên hỏi và trả lời câu hỏi của học viên. Thuyết trình không có nghĩa là giảng viên độc thoại từ đầu đến cuối buổi giảng. Những câu hỏi của học viên giúp giảng viên lượng giá được sự tiếp thu của học viên và thông qua việc trả lời, giảng viên có thể làm rõ thêm những nội dung mà học viên quan tâm.

– Với những giảng viên còn ít kinh nghiệm nên tập trước dưới sự quan sát của giảng viên có kinh nghiệm hoặc ghi âm và quay camera để rút kinh nghiệm, nhất là có thể phát hiện và loại bỏ những thói quen không phù hợp.

2. Thuyết trình có minh hoạ

2.1. Định nghĩa

Thuyết trình có minh hoạ là phương pháp thuyết trình có sử dụng thêm công cụ hỗ trợ nghe – nhìn hoặc các mô hình.

2.2. Ưu điểm

Thuyết trình có minh hoạ có tất cả các ưu điểm của phương pháp thuyết trình nhưng *có hiệu quả hơn, thú vị hơn, dễ nhớ hơn* so với thuyết trình bằng lời đơn thuần vì nó *huy động sự tham gia của nhiều giác quan hơn như thị giác, xúc giác* chứ không phải chỉ là thính giác đơn thuần.

2.3. Nhược điểm

– Cần bố trí nhiều thời gian hơn so với thuyết trình đơn thuần với cùng một nội dung.

– Giảng viên mất nhiều thời gian chuẩn bị.

– Cần có thêm các công cụ hỗ trợ như tranh ảnh, mô hình, băng hình... và các phương tiện kèm theo.

– Cần có một số điều kiện kèm theo để sử dụng công cụ hỗ trợ như: phòng cần rộng hơn, bố trí bàn ghế sao cho tất cả học viên đều nhìn thấy các giáo cụ trực quan hoặc công cụ minh hoạ, cần có thêm một số điều kiện và phương tiện như điện, máy chiếu, máy tính...

2.4. Cách sử dụng

– Các trường hợp sử dụng phương pháp thuyết trình có minh hoạ giống phương pháp thuyết trình nhưng có hiệu quả hơn.

– Giới thiệu các khái niệm liên quan đến vật thể hoặc cần phân biệt về hình khối, kích cỡ, màu sắc.

– Giới thiệu các kỹ năng thao tác phức tạp có nhiều bước cần được tiến hành theo trình tự.

– Giới thiệu các kỹ năng không có điều kiện để thao tác thật trong thực tế cho nhiều học viên cùng quan sát (ví dụ kỹ thuật mổ dạ dày...).

2.5. Cách chuẩn bị và trình bày một bài giảng bằng phương pháp thuyết trình có minh hoạ

– Giống phương pháp thuyết trình

– Chọn lựa công cụ hỗ trợ phù hợp dựa vào các yếu tố sau:

+ Mục tiêu và nội dung

+ Điều kiện sẵn có của lớp học

+ Địa điểm lớp học (thuận tiện cho việc chuyển, lắp đặt và sử dụng công cụ).



- + Sự quen thuộc công cụ hỗ trợ của giảng viên
- + Thời lượng của bài giảng.
- Giảng viên cần thực hành trước để đảm bảo sử dụng thành thạo và có hiệu quả các công cụ hỗ trợ.
- Không nên sử dụng quá nhiều thể loại công cụ hỗ trợ trong cùng một buổi giảng để tránh gây rối.

3.. Các kỹ năng cần sử dụng khi thuyết trình và thuyết trình có minh họa

3.1. Kỹ năng nói

Kỹ năng nói là kỹ năng cơ bản mà người giảng viên cần rèn luyện. Kỹ năng này không chỉ cần khi giảng viên sử dụng phương pháp thuyết trình hay thuyết trình có minh họa mà ngay cả đối với các phương pháp dạy–học khác như dạy–học bằng nghiên cứu tình huống, dạy–học bằng đóng vai, dạy–học dựa trên vấn đề, dạy–học bằng bảng kiểm... Sau đây là một số điều cần lưu ý khi giảng viên sử dụng kỹ năng nói:

- Sử dụng ngôn từ chính xác, đơn giản, dễ hiểu
- Âm lượng và tốc độ vừa đủ để người nghe tiếp nhận
- Cần nhấn mạnh những từ hoặc đoạn quan trọng bằng cách thay đổi âm lượng, âm sắc hoặc tốc độ nói, hoặc ngữ điệu
- Nên kết hợp sự hài hước một cách hợp lý.

3.2. Kỹ năng giao tiếp bằng ngôn ngữ không lời

- Cần phối hợp một cách hợp lý giữa ngôn ngữ lời nói với cử chỉ, nét mặt, ánh mắt, di chuyển trong phòng như:
- Phong thái tự tin, thoải mái
- Ánh mắt nên bao quát toàn bộ học viên (không nhìn ra ngoài, không nhìn xuống sàn, không nhìn lên trần nhà, không nhìn chằm chằm vào một học viên)
- Di chuyển hợp lý trong phòng
- Trang phục nghiêm chỉnh.

3.3. Kỹ năng sử dụng các ghi chép và phương tiện hoặc công cụ hỗ trợ

- Có thể sử dụng một số phương tiện ghi chép như thẻ giấy màu, bản ghi từ máy tính. Tuy nhiên cần chú ý viết chữ đủ to để dễ nhìn, viết ý chính, hoặc sử dụng bản đồ tư duy, đánh số thứ tự để tránh nhầm lẫn.
- Có thể sử dụng một số phương tiện nghe nhìn phối hợp để tăng tính hấp dẫn và tăng hiệu quả như bảng–phấn, bảng trắng–bút dạ, giấy trong–máy chiếu qua đầu, power point–máy chiếu, giấy khổ to và giá treo hoặc bảng lật, bảng video. Tuy

nhien khi sử dụng các phương tiện này cần lưu ý sao cho tất cả học viên đều có thể nhìn rõ và nghe rõ.

– Giảng viên cần tập để sử dụng thành thạo các phương tiện hoặc công cụ hỗ trợ dạy–học trước khi tiến hành buổi dạy–học.

3.4. Kỹ năng đặt, nhận và trả lời các câu hỏi

Thuyết trình không có nghĩa là giảng viên chỉ độc thoại từ đầu đến cuối buổi mà cần lồng ghép vào buổi thuyết trình một số câu hỏi hoặc trả lời một số câu hỏi của học viên. Việc đặt câu hỏi cho học viên để họ trả lời; nhận và trả lời câu hỏi của học viên có thể được bố trí vào cuối phần thuyết trình hoặc bố trí xen kẽ sau một khoảng thời gian thuyết trình nhất định. Tuy nhiên cần lưu ý một số điểm sau đây:

- Nên sử dụng cả hai loại câu hỏi đóng và mở.
- Nên gộp những câu hỏi cùng dạng khi trả lời để đỡ mất thời gian.
- Nên giới hạn thời gian nhận và trả lời câu hỏi.
- Không nhất thiết phải trả lời tất cả các câu hỏi của học viên trong buổi giảng. Những câu hỏi chưa giải quyết được do không đủ thời gian thì có thể để vào "hộp thư" và giảng viên có thể trả lời vào một thời điểm khác thích hợp.

3.5. Kỹ năng phát hiện và xử trí một số tình huống bất lợi ảnh hưởng đến kết quả dạy–học bằng thuyết trình

3.5.1. Phát hiện

Trong khi thuyết trình, giảng viên cần quan sát học viên để phát hiện kịp thời các hiện tượng bất lợi. Giảng viên phát hiện các hiện tượng này dựa vào các phản ứng của học viên được thể hiện qua ngôn ngữ không lời của họ như nét mặt căng thẳng, sự lơ đãng khi nghe giảng, hay cựa quậy, buồn ngủ hoặc ngôn ngữ bằng lời như quay sang hỏi nhau hoặc nói chuyện riêng, ...

3.5.2. Cách xử trí

- Tạm dừng thuyết trình và hỏi học viên
- Đưa ví dụ minh họa gây ấn tượng cho học viên
- Thay đổi âm lượng, âm sắc, ngữ điệu, tốc độ nói để thu hút học viên.

4. Bảng kiểm đánh giá kỹ năng thuyết trình và thuyết trình có minh họa

Hoạt động của giảng viên mức độ (1/2/3)

- Trình bày mở đầu lôi cuốn
- Nêu mục tiêu học tập
- Nội dung được trình bày logic

- Nói rõ ràng, đủ to để cả lớp nghe rõ
- Dùng ngôn từ dễ hiểu
- Duy trì bầu không khí thân thiện
- Sử dụng ngôn ngữ không lời phù hợp
- Gọi tên học viên
- Đặt câu hỏi cho cả lớp
- Đặt câu hỏi cho từng học viên
- Trả lời câu hỏi nhiệt tình, có hiệu quả
- Đưa phản hồi tích cực
- Kết hợp sự hài hước hợp lý
- Di chuyển trong phòng hợp lý
- Dùng phương tiện nghe nhìn có hiệu quả
- Tóm tắt bài có hiệu quả
- Có lượng giá nhanh cuối bài
- Đảm bảo thời gian.

Tiêu chuẩn phân loại mức độ

- Mức 1: không thực hiện
- Mức 2: có thực hiện nhưng cần cải thiện
- Mức 3: thực hiện tốt

TÀI LIỆU ĐỌC THÊM

1. Dạy kiến thức như thế nào ? Nguồn: *Dạy tốt học tốt, sách dịch, Lĩnh vực đào tạo SIDA/ INDEVELOP, NXB Y học, 1997, trang 103–112.*

2. Trình bày thông tin một cách có hiệu quả. Nguồn: *Giảng dạy nhân viên chăm sóc sức khỏe, Đề án đào tạo 03 SIDA/INDEVELOP, NXH Y học, 2001, trang 194–201.*

Phần III – HƯỚNG DẪN GIẢNG DẠY

1. Những công việc cần chuẩn bị cho bài giảng

– Bài trình bày trên giấy trong + máy chiếu qua đầu/power point + máy chiếu nối máy tính

+ Giấy trong /power point 1: *Mục tiêu học tập*

+ Giấy trong/ power point 2: *Một số điểm cần lưu ý để tăng hiệu quả của phương pháp thuyết trình.*



- + Giấy trong/ power point 3: *Các yếu tố chi phối chọn lựa công cụ hỗ trợ khi sử dụng phương pháp thuyết trình có minh họa*
- + Giấy trong/ power point 4: *Các kỹ năng cần sử dụng khi thuyết trình*
- Giấy khổ to–bảng lật–bút dạ, bảng–phấn, bảng trắng–bút dạ xóa được.
- Giấy màu
- Các đồ vật để chia nhóm: Bộ bài tứ lơ khơ, bảng chữ số, hình các con vật, mẫu giấy màu v.v...
- Bảng kiểm đánh giá kỹ năng thuyết trình
- Tài liệu phát tay, tài liệu tham khảo.

2. Phân bố thời lượng: Tổng thời lượng 210 phút (3h30phút)

- Giới thiệu bài và mục tiêu: 10 phút
- Mục tiêu 1: 90 phút
- Mục tiêu 2: 100 phút
- Tổng kết và lượng giá cuối bài: 10 phút.

3. Các hoạt động dạy–học

3.1. Hoạt động 1: Giới thiệu bài học (5 phút)

Theo quan niệm mới thì dạy–học là *hướng dẫn / hỗ trợ học viên học tập* chứ không phải dạy–học là *truyền thụ kiến thức*. Để phát huy sự tham gia chủ động và tích cực của học viên, giảng viên áp dụng nhiều phương pháp dạy–học mới. Tuy nhiên, cho dù áp dụng phương pháp nào thì thuyết trình vẫn là một phương pháp dạy–học không thể thiếu trong các buổi dạy–học. Thuyết trình đúng lúc, đúng chỗ và biết lồng ghép tốt với các phương pháp khác sẽ đem lại hiệu quả cao trong dạy–học.

3.2. Hoạt động 2: Giới thiệu mục tiêu học tập (5 phút)

- Giảng viên chiếu bản *giấy trong số 1 / power point* viết mục tiêu học tập, yêu cầu mỗi học viên đọc to cho cả lớp nghe từng mục tiêu.
- Hỏi xem học viên có chỗ nào chưa hiểu rõ về mục tiêu học tập (nếu có thì yêu cầu một học viên khác giải thích rõ).

3.3. Hoạt động 3: Thảo luận chung ở lớp (10 phút)

- Hỏi học viên xem có ai đã từng dùng phương pháp thuyết trình hoặc thuyết trình có minh họa hoặc đã từng được tham dự một buổi học bằng phương pháp thuyết trình và thuyết trình có minh họa để lại ấn tượng.
- Yêu cầu những học viên có ý kiến chia sẻ với lớp những ấn tượng mà họ thu được (cả ấn tượng tốt và không tốt).
- Giảng viên tóm tắt và nêu định nghĩa về thuyết trình và thuyết trình có minh họa.

3.4. Hoạt động 4: Thảo luận nhóm về ưu điểm, nhược điểm và cách sử dụng thuyết trình và thuyết trình có minh họa (20 phút)

- Chia học viên thành bốn nhóm, đặt tên cho từng nhóm.
- Yêu cầu hai nhóm thảo luận về ưu điểm, nhược điểm và cách sử dụng phương pháp thuyết trình và hai nhóm còn lại thảo luận về phương pháp thuyết trình có minh họa.
- Ghi kết quả thảo luận lên giấy khổ to.

3.5. Hoạt động 5: Các nhóm trình diễn kết quả và thảo luận chung (20 phút)

- Yêu cầu bốn nhóm dán giấy khổ to ghi kết quả thảo luận lên các vị trí sát nhau.
- Dành cho học viên 5 phút để quan sát kết quả của các nhóm khác.
- So sánh kết quả của các nhóm, thảo luận chung.
- Giảng viên tóm tắt kết quả thảo luận chung của học viên và bổ sung những điểm còn thiếu.

3.6. Hoạt động 6: Thảo luận chung về những điều cần chú ý để thuyết trình có hiệu quả (20 phút)

- Giảng viên nói rằng vừa rồi một số bạn đã chia sẻ với lớp về ấn tượng của mình với một số buổi thuyết trình mà bạn đã được tham dự. Vậy xin các bạn cho biết vì sao các bạn lại có những ấn tượng đó ? Theo các bạn thì làm thế nào để dạy–học bằng thuyết trình có hiệu quả ?
- Học viên phát biểu và ghi ý kiến lên bảng hoặc giấy khổ to.
- Giảng viên tổng kết và bổ sung những điều còn thiếu bằng cách chiếu giấy trong/ power point số 2 và 3.

3.7. Hoạt động 7: Thuyết trình ngắn về các kỹ năng cần sử dụng (10 phút)

Giảng viên chiếu giấy trong/ power point số 4 và giải thích về các kỹ năng cần sử dụng để thuyết trình có hiệu quả.

3.8. Hoạt động 8: Bài tập nhóm chuẩn bị chủ đề thuyết trình (20 phút)

- Chia học viên thành bốn nhóm, đặt tên cho mỗi nhóm (nên đổi nhóm mới).
- Yêu cầu mỗi nhóm chọn một chủ đề thích hợp, xác định đối tượng, mục tiêu và nội dung để dạy–học bằng thuyết trình trong 10 phút, cử người đại diện cho nhóm lên thực hiện.

3.9. Hoạt động 9: Học viên thực hiện thuyết trình và cho phản hồi(80 phút)

- Phát cho mỗi học viên một bảng kiểm đánh giá giảng viên dạy–học bằng phương pháp thuyết trình.
- Đại diện của từng nhóm thực hiện dạy–học bằng thuyết trình với thời lượng cho phép là 10 phút kể từ lúc mở đầu cho đến khi kết thúc.
- Cho 10 phút phản hồi sau khi mỗi nhóm thực hiện.
- + Các học viên khác quan sát và ghi vào bảng kiểm sau mỗi người thực hiện.

- + Giảng viên yêu cầu người thực hiện tự nhận xét.
- + Các học viên khác cho phản hồi.
- Giảng viên tóm tắt ý kiến phản hồi của học viên và bổ sung những điểm còn thiếu về kết quả của bốn nhóm.

3.10. Hoạt động 10: Tóm tắt bài và lượng giá (10 phút)

TỰ LƯỢNG GIÁ

- Cử hai học viên làm giám khảo.
- Chia học viên thành hai đội xếp hàng ngang đứng đối diện nhau.
- Hai đội thi đấu nhau bằng cách một số học viên trong đội này đặt câu hỏi cho đội kia trả lời và ngược lại.
- Hai giám khảo theo dõi, chấm điểm và công bố kết quả. Đội nào thắng sẽ được nhận quà của giảng viên.

4. Một số điểm cần lưu ý

- Thuyết trình là một phương pháp thường được sử dụng trong dạy–học, nhưng giảng viên rất hay có thói quen dạy một cách thụ động, do vậy giảng viên cần thay đổi quan niệm này của học viên.
- Giảng viên cần tạo cơ hội để học viên thực hiện thuyết trình có hiệu quả và chia sẻ kinh nghiệm với nhau.

Bài 5

PHƯƠNG PHÁP DẠY–HỌC NÊU VẤN ĐỀ, GIẢI QUYẾT VẤN ĐỀ VÀ DỰA TRÊN VẤN ĐỀ

(Dạy–học bằng phương pháp nêu vấn đề, giải quyết vấn đề và dựa trên vấn đề như thế nào ?)

Phần I – BÀI GIẢNG

MỤC TIÊU

1. Nói rõ lý do xuất hiện của phương pháp dạy–học nêu vấn đề, giải quyết vấn đề và dạy–học dựa trên vấn đề.
2. Giải thích ba giai đoạn của phương pháp dạy–học nêu vấn đề và mô tả ba dạng phương pháp dạy–học nêu vấn đề.
3. Mô tả cách thảo luận lâm sàng kiểu nêu vấn đề, phân biệt với cách thảo luận lâm sàng kiểu truyện thống.
4. Hoàn thành bài tập. Viết đề cương dạy–học nêu vấn đề cho một chủ đề dạy lý thuyết và bài tập. Viết đề cương hướng dẫn thảo luận lâm sàng cho một chủ đề thực tập lâm sàng.
5. Mô tả sáu bước của chu trình dạy–học giải quyết vấn đề và ba trường hợp sử dụng phương pháp này.
6. Mô tả quy trình bảy bước của phương pháp dạy–học dựa trên vấn đề.

1. Phương pháp dạy–học nêu vấn đề

- Lý do xuất hiện
- Ba giai đoạn của dạy–học nêu vấn đề
- Các dạng phương pháp dạy–học nêu vấn đề.

2. Phương pháp dạy–học giải quyết vấn đề

- Lý do xuất hiện
- Học lý thuyết theo chu trình giải quyết vấn đề



- Học thực hành trên người bệnh bằng phương pháp giải quyết vấn đề
- Học thực hành lâm sàng không người bệnh bằng các bài tập tư duy giải quyết vấn đề.

3. Phương pháp dạy–học dựa trên vấn đề

- Lý do xuất hiện
- Đặc điểm của phương pháp dạy–học dựa trên vấn đề
- Quy trình thực hiện dạy–học dựa trên vấn đề
- Ưu điểm và hạn chế của phương pháp dạy–học dựa trên vấn đề.

Phần II – TÀI LIỆU HỌC TẬP

I. PHƯƠNG PHÁP DẠY–HỌC NÊU VẤN ĐỀ

Phương pháp này do nhà giáo dục V. Okon (Ba Lan) đề xướng, về sau rất phát triển và được áp dụng rộng rãi ở Đông Âu và Liên Xô (cũ).

1. Lý do xuất hiện

1.1. Nội dung học tập phải vượt qua các khuôn mẫu có sẵn

Khi học tập trong các nhà trường truyền thống, nội dung học tập là các "khuôn vàng thước ngọc" của các khoa học đã hình thành trong quá khứ. Học viên chỉ học theo các khuôn mẫu có sẵn, các bài vở kinh điển và các kinh nghiệm của loài người đã tổng kết sẵn. Cách học này rất tốn thời gian, sau hàng chục năm học phổ thông cũng mới chỉ tiếp cận được một số tri thức cơ bản, không tiếp cận được với hệ thống học thuật hiện đại đương thời. Học theo cách này thì trình độ của học viên ngày càng tụt hậu so với nền khoa học đương đại đang phát triển rất nhanh trong cuộc bùng nổ thông tin. Các vấn đề mới xuất hiện ngày càng nhiều, học viên không giải quyết được các vấn đề mới của thế giới năng động. Nhiều vấn đề mới không có sẵn giải pháp, không tìm được "khuôn vàng thước ngọc" trong kho kiến thức cũ nên học viên dễ bị lúng túng khi họ phải giải quyết các vấn đề của đời sống thực tế luôn biến đổi. Cần đưa học viên tiếp cận với các nội dung khoa học đương đại, thậm chí những vấn đề đang giải quyết, chưa có giải pháp sẵn sàng.

1.2. Phương pháp dạy–học phải hướng tới năng lực tự học

Phương pháp dạy–học trong các nhà trường truyền thống thiên về cung cấp thông tin một chiều, do giảng viên tiến hành là chính. Học viên thường tiếp thu thụ động một chiều, cách học chủ động tích cực không phát triển. Nhà trường truyền thống chú trọng việc trang bị kiến thức, đề cao việc dạy nội dung, không chú ý rèn luyện phương pháp tự học, tư xử lý thông tin, chuẩn bị tiềm năng tự

tiến bộ. Con người hiện đại phải tự học suốt đời, phải tự tìm kiếm và đổi mới tri thức, nếu không sẽ mau bị lạc hậu. Nhà trường ít dạy phương pháp và không chú ý giúp học viên hình thành năng lực tự tiến bộ, trong khi việc học phương pháp còn quan trọng hơn việc học nội dung. Cần kết hợp việc dạy phương pháp với việc dạy nội dung.

2. Ba giai đoạn của dạy-học nêu vấn đề

2.1. *Giai đoạn 1: Làm xuất hiện tình huống "có vấn đề"*

Tình huống "có vấn đề" là trạng thái tâm lý trong đó chủ thể chuẩn bị sẵn sàng cho học tập / nghiên cứu vấn đề (hoặc hình thành động cơ học tập). Đây là giai đoạn chuẩn bị tâm lý cho quá trình tự học về sau, không có giai đoạn này thì học viên không quan tâm đến vấn đề học tập (trạng thái tâm lý bình thường của con người là bình hòa và yên tĩnh như mặt nước hồ thu, họ chưa để ý đến việc gì). Cần làm xuất hiện phản xạ "cái gì thế?" và sự chú ý, sự bức xúc, như mặt hồ nổi sóng. Trước một vấn đề, người học phải thấy mình đang ở trạng thái tâm lý "có vấn đề" mà mình chưa giải quyết được, cần phải giải quyết và muốn giải quyết.

Có nhiều phương pháp phong phú để tạo ra trạng thái tâm lý "có vấn đề", mỗi giảng viên lại có những cách khác nhau, cách thông thường là:

- Nêu lên sự dị thường hoặc một nghịch lý
- Kể một câu chuyện đầy cảm xúc
- Cho xem tranh vẽ, hình ảnh, vật thể v.v..., và nêu lên vấn đề
- Cho xem đoạn băng video hoặc đĩa CD và gọi ra vấn đề
- Nêu câu hỏi hoặc mô tả vấn đề. Đây là cách làm đơn giản và thông thường nhất.

Giảng viên cũng có thể giúp đỡ để học viên vượt qua các trở ngại ban đầu như giải thích về chủ đề, giải thích các thuật ngữ khó hiểu, hướng dẫn cách tìm tài liệu v.v...

2.2. *Giai đoạn 2: Tổ chức tự học / nghiên cứu*

Mục đích của giai đoạn này là tổ chức cho học viên vừa học nội dung vừa học phương pháp.

Cách làm chính là: Giảng viên không trình bày ngay các kiến thức / kinh nghiệm (không thuyết trình nội dung học tập) mà yêu cầu học viên tự xây dựng bài học, tự tìm kiếm tri thức qua đó mà học phương pháp.

Các phương pháp mà giảng viên thường sử dụng để rèn luyện phương pháp tự học, giúp hình thành tiềm năng tự tiến bộ là:

- Hướng dẫn đọc sách (sách giáo khoa và các tài liệu tham khảo). Giảng viên có thể hướng dẫn cách tìm tài liệu ở thư viện, cách tra cứu tài liệu, tìm bằng chứng...
- Hướng dẫn truy cập Internet và sử dụng thư viện điện tử.



- Hướng dẫn quan sát trên thực địa hoặc tham quan nhà bảo tàng, di tích.
- Khi cần thiết, giảng viên hướng dẫn làm thí nghiệm / thực nghiệm.
- Hướng dẫn cách lưu trữ thông tin, cách xếp loại, làm hồ sơ.
- Cách viết tóm tắt thành tiểu luận.

Nếu nội dung học tập quá lớn, giảng viên nên chia nhỏ nội dung và phân công cho từng tổ / nhóm học viên, mỗi nhóm tìm hiểu sơ bộ toàn thể nội dung và đi sâu vào một số chủ đề. Mỗi nhóm hoặc cá nhân đều có nhiệm vụ chung và riêng, phải viết thành bản tóm tắt/ thu hoạch, bản báo cáo hoặc tiểu luận để chuẩn bị đọc trước lớp và tham gia thảo luận.

Giảng viên nên cho học viên số điện thoại, địa chỉ liên lạc hoặc email, nên hỗ trợ họ khi họ gặp khó khăn. Nên tạo điều kiện để giám sát công việc chuẩn bị của học viên, nhiều khi chỉ một câu hỏi: “Các bạn chuẩn bị đến đâu rồi? Có khó khăn gì không?” cũng có tác dụng động viên họ làm việc.

Không nên giao nhiệm vụ quá nặng cho học viên, nhiệm vụ nên vừa sức và phù hợp với thời gian. Thông thường thời gian cho giai đoạn này là 1 – 2 tuần. Ngắn hơn hoặc dài hơn đều bất lợi. Phải cân đối với nhiệm vụ học tập các môn khác và việc khác (ví dụ sẽ không thuận lợi cho học viên nếu nhiều môn học cùng giao nhiệm vụ hoặc giao nhiệm vụ trước kỳ thi).

Ngày nay, trong xu thế dạy–học và thực hành dựa trên bằng chứng (EBP), người ta thấy nên giao cho học viên tìm bằng chứng cho các tri thức và hành động của họ. Việc này có thể thực hiện bằng cách giao cho học viên tìm đọc các bài báo, các tổng kết, các công trình nghiên cứu có giá trị và cập nhật để làm bằng chứng cho hành động của họ, tránh cả tin máy móc hoặc hành động vô đoán vô căn cứ.

Như vậy, trong giai đoạn này học viên học được cách chủ động làm việc, học phương pháp tự tìm kiếm và xử lý thông tin, kỹ năng viết bản tóm tắt tri thức hoặc tiểu luận khoa học, đồng thời cũng học được một phần của nội dung học tập.

2.3. Giai đoạn 3: Xử lý kết quả trong thảo luận xê mi na

Trong giai đoạn này giảng viên huy động sự tham gia chủ động tích cực của cá nhân học viên và sự năng động của thảo luận nhóm kết hợp với vai trò hỗ trợ của giảng viên để hình thành tri thức.

Sau thời gian chuẩn bị, giảng viên tổ chức xê mi na, có thể với nhóm nhỏ hoặc nhóm lớn. Học viên đều đã có chuẩn bị các tiểu luận cá nhân về một phần của vấn đề. Giảng viên yêu cầu học viên lần lượt đọc tiểu luận và nêu bình luận về từng phần của vấn đề, những người khác sẽ tham gia bổ sung và thảo luận; nên động viên để nhiều học viên có thể chủ động tích cực tham gia. Khi trình độ học viên đã khá hơn, giảng viên có thể cho học viên tham gia chủ tọa phiên thảo luận để họ được học thêm về kỹ năng chỉ huy và quản lý công việc của tập thể.

Cuối cùng giảng viên hỗ trợ cho học viên tổng kết và ghi lại kết quả học tập cả về nội dung và phương pháp học tập.

Như vậy trong giai đoạn này:

– Ba nhóm nhân lực dạy–học được kết hợp tối ưu (trò chủ động, thầy tạo thuận lợi và nhóm hỗ trợ năng động).

– Học viên học được đồng thời cả nội dung và phương pháp học tập, hình thành dần dần năng lực tự học, khả năng tìm kiếm và xử lý thông tin, khả năng nói và viết về một chủ đề khoa học, khả năng tranh luận khoa học, khả năng hợp tác và làm việc với đồng đội v.v...

3. Các dạng phương pháp dạy–học nêu vấn đề

Dạy–học nêu vấn đề gồm ba dạng phương pháp dạy–học chính, cũng có thể coi như ba cấp độ dạy–học nêu vấn đề, nhưng thường chỉ có dạng thứ hai được tiến hành thường xuyên nhất

3.1. Phương pháp diễn giảng nêu vấn đề

– Giảng viên vẫn thuyết trình, trông bề ngoài vẫn là một bài giảng do thầy tiến hành, nhưng bài giảng thuyết trình này có những điểm khác:

+ Giảng viên không trình bày ngay kiến thức khuôn mẫu và không trình bày nội dung học tập là các tri thức khoa học có sẵn như khi thuyết trình bình thường.

+ Trước hết giảng viên làm xuất hiện “tình huống có vấn đề” (bằng cách làm đã nói trên).

+ Sau đó mới trình bày về phương pháp, con đường mà các nhà khoa học tiên bối đã sử dụng để đi tới tri thức, sau cùng mới nói về nội dung của tri thức. Cách làm này bị phê phán là dễ có thể sa vào kiểu “dạy lịch sử tri thức!”, nên về sau thường được tiến hành bằng cách 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, với mô tả nội dung tri thức).

Nhiều người nhận xét đây chỉ là cách đề cập ban đầu về dạy phương pháp, thật ra chỉ là mô tả con đường phương pháp của tiên nhân chứ chưa thực sự rèn luyện phương pháp học tập và làm việc cho học viên. Đây chưa thực sự là dạy–học nêu vấn đề. Ngày nay phương pháp này chỉ đôi khi được kết hợp như một bộ phận của bài giảng trong khi đang dạy–học bằng một phương pháp khác.

3.2. Phương pháp khảo cứu từng phần kết hợp với xemina

Đây là phương pháp thường được sử dụng nhất.

Phương pháp này tuân thủ đúng theo ba giai đoạn của dạy–học nêu vấn đề:

– Đầu tiên phải làm xuất hiện “tình huống có vấn đề”, chủ yếu bằng phương pháp nêu/ đặt vấn đề và nêu câu hỏi.

– Tổ chức/phân công cho học viên tham gia tư học / nghiên cứu từng phần. Mỗi

nhóm học viên được phân công tìm hiểu / nghiên cứu một phần của vấn đề, tương trưng bằng trả lời một vài câu hỏi hoặc trình bày một vài đoạn của vấn đề giống như tham gia sản xuất một miếng ghép (panel). Chú ý kết hợp với xu thế “Dựa trên bằng chứng” Sau khi tổ chức, phân công và hẹn thời gian, giảng viên có thể hỗ trợ ban đầu (giải thích thuật ngữ, hướng dẫn tra cứu tài liệu và làm thí nghiệm v.v...) Hai giai đoạn này được tiến hành nhanh gọn vào khoảng 15 phút cuối của bài học trước.

Sau đó là 1–2 tuần học viên làm việc độc lập (hoặc có thể theo nhóm). Họ sẽ tự đi tìm tri thức theo nhiệm vụ được giao và viết thành báo cáo tóm tắt hoặc tiểu luận (không nên yêu cầu quá cầu kỳ, thường chỉ là bản viết tay sạch sẽ hoặc bản vi tính vài trang). Phải nghiêm khắc phát hiện và ngăn chặn việc học viên chép của nhau hoặc nhờ người khác làm hộ.

– Xử lý kết quả trong thảo luận xemina. Giảng viên chủ tọa để cá nhân hoặc nhóm học viên báo cáo sản phẩm trong xemina, thảo luận, chất vấn, nêu vấn đề – Giảng viên hỗ trợ và giúp tổng kết thành tri thức.

Như vậy, trong phương pháp này học viên vừa học được nội dung tri thức vừa học được phương pháp tự học để tìm ra tri thức. Họ cũng học được cách hợp tác nhóm, cách viết tiểu luận, cách trình bày và cách nói trước đám đông.

Tuy vậy, nội dung tri thức mà họ tìm ra thường chỉ là tri thức cũ, không phải là các đóng góp mới cho khoa học. Họ chỉ luyện tập giống như bắt chước Christopher Colombo phát hiện lại châu Mỹ để học về con đường và phương pháp ấy.

3.3. Phương pháp nghiên cứu khoa học

Là phương pháp dạy–học nêu vấn đề thực thụ. Quá trình làm việc và học tập giống như thực hiện một công trình nghiên cứu khoa học, có thể tiến hành theo một hợp đồng học tập (learning contract). Học viên phải soạn và bảo vệ đề cương, tiến hành nghiên cứu dưới sự hướng dẫn của giảng viên, viết báo cáo nghiên cứu và trình bày trước một tập thể khoa học.

Nội dung có thể hoàn toàn mới, kết quả nghiên cứu có thể là đóng góp mới cho khoa học, trình độ người học được nâng cao rõ rệt. Nhưng không dễ thực hiện thường xuyên cho mọi nội dung học tập, thường chỉ áp dụng cho các bậc học cao. Thông thường giảng viên lôi cuốn học viên tham gia một phần vào công trình nghiên cứu của thầy cũng đã là điều tốt.

Bài tập 1: Chuẩn bị đề cương dạy–học nêu vấn đề cho chủ đề lý thuyết

Chủ đề:..... Đối tượng:..... Thời gian:.....

Giai đoạn 1:

Chuẩn bị: 10 phút cuối của bài học trước (hoặc giảng viên trao bản hướng dẫn cho tổ trưởng để phổ biến cho học viên).

– Nêu vấn đề: Tên, nội dung, các câu hỏi... Lợi ích/tầm quan trọng... chú ý tìm bằng chứng có giá trị và cập nhật.

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

– Tổ chức tự nghiên cứu và chuẩn bị xemina: Phân công–Thời gian–Tư liệu

Giai đoạn 2: Theo dõi: giám sát, hỗ trợ, giải đáp... thường 7 – 10 ngày.

Giai đoạn 3: Xemina: 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 Tiểu luận	Dự kiến thời gian	Mục tiêu phải đạt	Phương pháp/ phương tiện dạy–học	Nhận xét/ Phản hồi nhANH
Câu hỏi 1.....					
Câu hỏi 2.....					
Câu hỏi 3.....					
Câu hỏi 4.....					
Tổng kết					

Nhận xét sau dạy–học:

3.4. Phương pháp hướng dẫn thảo luận lâm sàng kiểu nêu vấn đề

Trong dạy–học lâm sàng, phương pháp dạy–học nêu vấn đề chính là cách thảo luận lâm sàng trên người bệnh kiểu nêu vấn đề (thường thuận lợi vì mỗi bệnh nhân đều là *vấn đề*). Ở các lớp cao, phương pháp này còn được gọi là Hội chẩn học viên.

Yêu cầu chính của phương pháp làm việc này là tìm ra vấn đề của người bệnh và tìm ra cách giải quyết vấn đề ấy. Mỗi người bệnh đều có một hoặc vài vấn đề, trong đó có một vấn đề chính hoặc cấp bách. Phương pháp thảo luận lâm sàng còn được phối hợp với xu thế *dựa trên bằng chứng*.

Nội dung thảo luận lâm sàng thường là bình bệnh án (cho học viên bác sĩ), bình sản án (cho học viên hộ sinh), xây dựng kế hoạch chăm sóc (cho học viên điều dưỡng). Thảo luận lâm sàng cũng có thể được sử dụng ở phần sau (trước khi kết thúc) một buổi minh họa lâm sàng (một phương pháp dạy–học lâm sàng ban đầu khi học viên chưa quen việc, giảng viên còn phải trình bày nhiều trên người bệnh).

Cách thảo luận lâm sàng kiểu nêu vấn đề có những điểm khác biệt so với cách hướng dẫn thảo luận kiểu truyền thống, chủ yếu về mức độ tham gia chủ động tích cực của học viên.

So sánh đối chiếu hai cách hướng dẫn Thảo luận lâm sàng/ Bình bệnh án / Kế hoạch chăm sóc/ Hội chẩn học viên.

– Thảo luận lâm sàng/ bình bệnh án/ Kế hoạch chăm sóc kiểu truyền thống	– Thảo luận lâm sàng/ bình bệnh án kiểu nêu vấn đề và dựa trên bằng chứng:
– Một học viên tham gia làm bệnh án và có thể thảo luận ngay sau đó, ít chuẩn bị tỉ mỉ. Kiến thức được mặc định công nhận, thường trích ra từ sách, không kiểm chứng.	– Nhiều học viên tham gia làm bệnh án và chuẩn bị từ 1–2 ngày trước, không thảo luận ngay, có nghiên cứu tài liệu, tìm bằng chứng, có thể có câu hỏi hướng dẫn và phải chuẩn bị tiểu luận.
– Học viên 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 dùng trong học tập (giai đoạn đầu).	– Học viên 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); nhanh, hình thành giả thuyết sớm, chẩn đoán phân biệt gọn, thiết thực, tránh sa đà nhắc lại lý thuyết nhiều. Giống như khi hành nghề, để mau quen việc và năng động.
– Giảng viên không quan sát/ nhận xét khi học viên làm bệnh án.	– Giảng viên quan sát, nhận xét theo bảng kiểm, uốn nắn ngay.
– Vai trò của thầy còn lớn (giảng giải nhiều).	– Thầy huy động tối đa sự tham gia của học viên, chỉ bình luận, bổ sung, hướng dẫn khi cần thiết.

Cách tiến hành hướng dẫn thảo luận giống như ba giai đoạn của dạy–học nêu vấn đề:

– Trong giai đoạn đầu (có người bệnh) giảng viên hỗ trợ / quan sát để học viên làm việc và thu thập mọi tư liệu/ triệu chứng trên người bệnh (không thảo luận / giảng bài ngay).

– Trong giai đoạn 2: Học viên chuẩn bị ý kiến, nghiên cứu tài liệu, tìm bằng chứng và viết đề cương (trong khoảng 1 buổi hoặc 1–2 ngày).

– Trong giai đoạn 3: Không thảo luận ngay mà sau ít nhất 1 buổi hoặc 1 ngày chuẩn bị. Giảng viên hướng dẫn cho học viên đọc đề cương, thảo luận, đồng thời hỗ trợ và bổ sung.

Bài tập 2: Chuẩn bị đề cương dạy–học nêu vấn đề cho chủ đề thảo luận lâm sàng kiểu nêu vấn đề

Mỗi học viên tự chuẩn bị (theo tình huống giả định tự chọn) một đề cương theo hướng dẫn sau và trình bày trước nhóm (gồm các học viên là giảng viên lâm sàng).

Chủ đề:..... Khoa:..... Đối tượng:..... Thời gian:.....



Giai đoạn 1:

Chuẩn bị: 10 phút cuối của buổi thảo luận lâm sàng trước, hoặc 10 phút ngay sau giao ban, hoặc giảng viên triệu tập cả nhóm để giao nhiệm vụ.

– Nêu vấn đề: Tên Bệnh nhân/Khách hàng, nội dung, các câu hỏi v.v...

Vấn đề phải giải quyết trên người bệnh này là gì? Cách giải quyết như thế nào? Bằng chứng là gì?

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

– Tổ chức tự nghiên cứu và chuẩn bị thảo luận lâm sàng: Phân công (ai chuẩn bị, chuẩn bị gì? câu hỏi nào?) – Thời gian (lúc nào thì sẽ thảo luận?) – Tư liệu cần nghiên cứu trước (sách, bài báo và Internet, theo tình thần dựa trên bằng chứng v.v...)

Giai đoạn 2: Theo dõi: giám sát, hỗ trợ, giải đáp... thường 1 – 2 ngày.

Giai đoạn 3: Thảo luận lâm sàng: 1 – 2 tiết. Một học viên báo cáo tóm tắt bệnh án hoặc kế hoạch chăm sóc (thường được ghi sẵn trên bảng). Thảo luận nhóm có kết hợp đọc các tiểu luận của từng bộ phận chuẩn bị – Bổ sung – Tổng kết.

Nội dung (Các câu hỏi)	Phân công Tiểu luận	Dự kiến thời gian	Mục tiêu phải đạt	Phương pháp/ phương tiện dạy-học	Nhận xét/Phản hồi nhanh
Câu hỏi 1.....					
Câu hỏi 2.....					
Câu hỏi 3.....					
Câu hỏi 4.....					
Tổng kết					

Nhận xét sau dạy-học:.....

II. PHƯƠNG PHÁP DẠY-HỌC GIẢI QUYẾT VẤN ĐỀ

1. Lý do xuất hiện

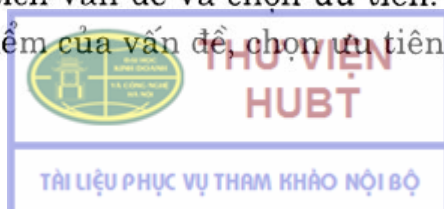
Học viên không được luyện tập phương pháp tư duy nên thường lúng túng khi phải giải quyết các vấn đề thực tế. Phương pháp Dạy-học giải quyết vấn đề được coi là cứu cánh cho cả Dạy-học lâm sàng và Dạy-học cộng đồng trong cách dạy tư duy.

Cốt lõi của phương pháp này là dạy-học viên suy nghĩ theo một chu trình gồm sáu bước chính khi gặp một vấn đề, để giải quyết vấn đề ấy.

Có ba trường hợp thường sử dụng phương pháp giải quyết vấn đề:

2. Học lý thuyết theo chu trình giải quyết vấn đề: sáu bước chính:

– 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.



- Phân tích nguyên nhân: Tìm các nguyên nhân, vẽ cây nguyên nhân, tìm nguyên nhân chính v.v... Tìm thuận lợi và cản trở – Tìm các nguy cơ
- Tìm các giải pháp, so sánh, chọn giải pháp tối ưu...
- Lập kế hoạch (mục tiêu, hoạt động, nguồn lực, đầu ra...)
- Thực hiện, theo dõi, giám sát, điều chỉnh...
- Đánh giá, nêu các bài học và quyết định mới...

Một chu trình khác cũng được nhiều nhà giáo dục sử dụng là chu trình phản ánh cũng gồm sáu bước, thường được sử dụng để dạy cách tư duy cho điều dưỡng, vì nhấn mạnh hơn đến vai trò của cảm xúc/ tình thương trong quá trình chăm sóc:

- Mô tả / tường thuật tình huống hoặc vấn đề
- Cảm xúc / tình thương trước tình huống ấy
- 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 thì tốt hơn)
- Kế hoạch hành động (sắp tới sẽ làm gì).

3. Học thực hành trên người bệnh thật: Áp dụng dạy–học giải quyết vấn đề trong Y học lâm sàng (trên cá nhân người bệnh thật)

Các bước chung	Các bước trong dạy–học lâm sàng	Ví 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

Tiến hành dạy–học giải quyết vấn đề trong thảo luận lâm sàng

Trước ngày thảo luận lâm sàng, giảng viên hoặc học viên chọn chủ đề và tổ chức tự học (phân công công việc, giới thiệu tài liệu/ Internet, hẹn ngày v.v...).

Học viên ghi tóm tắt các thông tin chính về người bệnh trên bảng. Trong khi thảo luận, giảng viên hỗ trợ để học viên làm việc theo trình tự sáu bước trên.

Có thể tham khảo bảng sau và các ví dụ:

Các bước chung	Các bước trong dạy–học lâm sàng	Tên vấn đề lựa chọn và nội dung cụ thể (Ví dụ: Nhiễm khuẩn đường sinh dục – Nhiễm khuẩn hô hấp cấp ARI – Tiêu chảy cấp CDD – Đau bụng – một kế hoạch 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 dạy–học giải quyết vấn đề trong thảo luận lâm sàng

Các bước chung	Các bước trong dạy–học lâm sàng	Nhiễm khuẩn đường sinh dục / Bệnh lây qua đường tình dục	Nhiễm khuẩn 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	– Quy vào một hội chứng hay bệnh	Phân thành ba loại: – Khẩn cấp/ rất nặng



**THƯ VIỆN
HUBT**

TÀI LIỆU PHỤC VỤ THAM KHẢO NỘI BỘ

	– Nguyên nhân khác: chẩn đoán phân biệt, chứng minh – Những điều cần tìm tiếp để củng cố chẩn đoán	– Chẩn đoán sơ bộ – Chẩn đoán phân biệt	– Viêm phổi – Không viêm phổi Tim 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 dạy–học giải quyết vấn đề trong thảo luận lâm sàng:

Các bước chung	Các bước trong dạy–học 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 ba mức độ: + Mất nước nặng + Mất nước + Không mất nước	– Hỏi và khám (vùng đau, tính chất đau) – Bốn điều chính: + 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	– Tim thêm: – Phân có máu – Dịch tễ (tả, lỵ)	– Chia hai 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 ba 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 dạy–học giải quyết vấn đề trong thảo luận lâm sàng:

Các bước chung	Các bước trong dạy– học lâm sàng	Kế hoạch 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		

4. Học thực hành lâm sàng không có người bệnh thật

Dạy–học giải quyết vấn đề bằng các bài tập tư duy:

Đây là cách áp dụng phương pháp dạy học giải quyết vấn đề khi không dạy học trên bệnh nhân thật, bằng cách mô phỏng thực tế bằng văn viết (có thể kết hợp với các phương tiện khác như băng hình, phim X quang, siêu âm đồ v.v...), cho học viên suy nghĩ, thảo luận, tập ra quyết định, giải quyết vấn đề, không phụ thuộc vào bệnh nhân hoặc bệnh viện. Tình huống được miêu tả thành các bài tập tư duy.

Có hai loại bài tập tư duy chính:

– Bài tập nghiên cứu trường hợp (hoặc xử trí tình huống – case study): đặc điểm là mô tả tình huống có cả giải pháp của cán bộ y tế (cả về chuyên môn và thái độ/ cách ứng xử). Sau đó là câu hỏi yêu cầu nhận xét / bình luận về tình huống trên để tìm ra điều đúng và các điều cần điều chỉnh cho tốt hơn..

– Bài tập giải quyết vấn đề (Problem solving exercises – trong lâm sàng có khi gọi là PMP – Patient management problems), đặc điểm là không mô tả giải pháp mà hỏi giải pháp – có thể cấu trúc một giai đoạn hoặc vài giai đoạn.

Cả hai loại bài tập này đều có thể dùng để dạy–học và lượng giá (về kỹ năng trí tuệ, ra quyết định, vận dụng kiến thức v.v...).

III- PHƯƠNG PHÁP DẠY-HỌC DỰA TRÊN VẤN ĐỀ

(Problem based learning – PBL)

1. Lý do xuất hiện

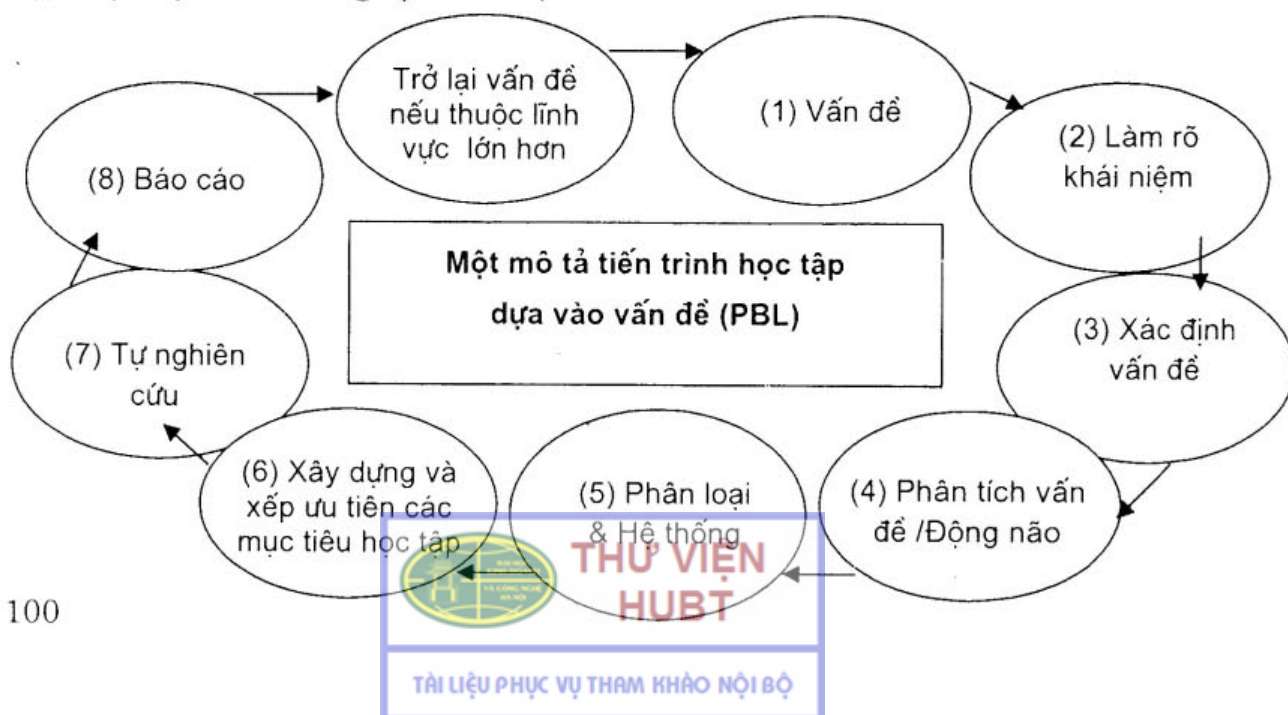
Khi làm việc và hành nghề, người ta luôn phải tìm hiểu và xử lý các vấn đề, phải có năng lực tự học và giải quyết vấn đề. Nhưng quá trình học lại đi theo các môn học, không giúp rèn luyện các năng lực ấy.

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 có thể là các vấn đề khoa học cơ bản, cơ sở, lâm sàng và cộng đồng, nhưng thông thường nhất là các vấn đề sức khỏe thường gặp của 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 giảng viên. Nội dung dạy-học có thể được cấu trúc thành các modun và tiểu modun. Cách quản lý thường dựa trên các học chỉ (credit), không theo niên chế (année scolaire).

PBL là một quá trình học trong đó học viên xử lý vấn đề trong nhóm nhỏ dưới sự giám sát và dẫn dắt của người hỗ trợ. Người hỗ trợ thường được gọi là "người tạo thuận lợi (facilitator) hoặc giảng viên. Trong phần lớn các trường hợp, một vấn đề bao gồm sự mô tả về một tình huống có thực. Trên cơ sở kiến thức đã có, các nguyên tắc và cơ chế hoạt động trong nhóm giúp cho học viên phân tích, định dạng vấn đề và giải quyết vấn đề. Kết quả được đánh giá thông qua quá trình hoạt động, và sự trình bày của học viên trong nhóm.

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 giảng viên v.v..., 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).



Phương pháp PBL lần đầu tiên được áp dụng tại Đại học Y khoa Case Western University – Hoa Kỳ vào thập niên 50 của thế kỷ XX và sau đó là Học viện Y học Đại học McMaster, Hamilton, Canada. Phương pháp này được một số cơ sở đào tạo quốc tế áp dụng như Đại học Erasmus (Hà Lan), Đại học Yog Jakarta (Indonesia), Đại học Walailak (Thái Lan) v.v... Ở Việt Nam PBL chưa được áp dụng rộng rãi và trong khối các trường Đại học Y–Dược chỉ được biết đến từ năm 2004 do khoa Y tế công cộng (Đại học Y Hà Nội) áp dụng. Bắt đầu từ năm học 2007–2008 trường Đại học Y tế công cộng triển khai áp dụng thử nghiệm phương pháp này cho sáu môn học (Bảo vệ sức khỏe bà mẹ trẻ em, Phòng chống HIV/AIDS, Phòng chống Tai nạn thương tích, Dinh dưỡng vệ sinh an toàn thực phẩm, Sức khỏe nghề nghiệp và Tiếp thị xã hội) trong chương trình đào tạo Thạc sĩ Y tế công cộng (YTCC) và môn Bệnh thông thường trong chương trình Cử nhân Y tế công cộng. Một vài trường khác đã bắt đầu sử dụng từng phần PBL trong quá trình đào tạo.

2. Đặc điểm của phương pháp PBL

Phương pháp PBL có đặc trưng cơ bản sau đây:

- Người học đặt câu hỏi, chọn các vấn đề cần học, giảng viên chỉ hỗ trợ.
- Người học xếp thứ tự các vấn đề học theo mức độ quan trọng, chọn ưu tiên và quyết định hình thành nhóm, phân công nghiên cứu.
- Định dạng nguồn lực cần thiết và quyết định tìm nó ở đâu. Kết hợp nỗ lực cá nhân và năng động nhóm, hỗ trợ và hợp tác trên tinh thần đồng đội.
- Tập hợp để hợp nhất và hệ thống hoá nguồn thông tin, tập tranh luận, thuyết phục và trình bày thông tin.
- Tìm mọi nguyên nhân, mọi rào cản, mọi giải pháp, đánh giá các giải pháp hợp lý, chọn giải pháp tối ưu.
- Ra quyết định cần thiết, lập kế hoạch hành động.
- Truyền thông các kết quả, biện hộ sự thích hợp để giải quyết vấn đề.
- Rút ra các trải nghiệm, các bài học trên cơ sở thực hiện báo cáo giải quyết vấn đề.
- Đặc điểm về Tổ chức nhóm học tập theo phương pháp PBL.

PBL là phương pháp làm việc trong nhóm nhỏ, thảo luận những tình huống thực tế, đặt mục tiêu học và trả lời thông qua tìm kiếm thông tin, thảo luận các câu trả lời trong nhóm. Trong quá trình học có sự chỉ đạo và hỗ trợ của giảng viên đối với nhóm và từng sinh viên, nhưng giảng viên không tham gia cung cấp thông tin, không giảng bài.

Một nhóm PBL bao gồm 8 – 12 sinh viên được tổ chức ổn định và một giảng viên hướng dẫn. Nhóm làm việc dựa trên các nhiệm vụ đã được xác định trong chương

trình học phần, căn cứ vào các mục tiêu. Trong nhóm có các chức danh: chủ tọa, thư ký, các thành viên và giảng viên. Mỗi chức danh này được quy định rõ ràng về chức năng và nhiệm vụ cụ thể trong các phiên làm việc và thay đổi luân phiên (trừ giảng viên). Vì vậy tổ chức và quản lý nhóm phải chặt chẽ, khoa học và phải xây dựng các chuẩn mực hành vi cho từng thành viên trong nhóm PBL bằng các quy định cụ thể và từng thành viên phải cam kết thực hiện.

3. Quy trình thực hiện PBL

Để thực hiện thành công phương pháp dạy–học nêu vấn đề sinh viên phải biết được bảy bước tiến hành (quy trình) của PBL.

Quy trình bảy bước của PBL thường được mô tả như sau:

Bước 1: *Làm rõ (gạn lọc) ý nghĩa của các thuật ngữ, khái niệm chuyên môn, xác định các điểm chính và tóm tắt nội dung văn bản.*

Công việc bước này thảo luận trong nhóm để làm rõ các thuật ngữ, khái niệm, thành ngữ, mà sinh viên chưa hiểu, hoặc hiểu chưa đầy đủ. Bằng các kiến thức, kinh nghiệm đã được tích lũy, hoặc sự hỗ trợ của các từ điển để làm rõ và hiểu chính xác các từ và khái niệm. Sau khi làm rõ các thuật ngữ, khái niệm là xác định các điểm chính của vấn đề. Việc xác định các điểm chính thường sử dụng các câu hỏi tùy vào loại vấn đề. Ví dụ, vấn đề là các nhiệm vụ (công việc) thì câu hỏi là: Nhiệm vụ này xoay quanh cái gì ?

Bước 2: *Xác định vấn đề*

Trên cơ sở kết quả của bước 1, nhóm phân tích và trao đổi kinh nghiệm. Bước này cần thiết phải có kiến thức và ý tưởng trong mối liên hệ với nguyên nhân của vấn đề. Kết quả của bước này phải đưa ra được các yếu tố, câu hỏi, ý tưởng và các giải pháp. Bước này đòi hỏi tất cả sinh viên trong nhóm phải tham gia, tất cả các ý kiến đóng góp phải được ghi lên bảng.

Bước 3: *Phân tích vấn đề*

Phân tích tại nhóm vấn đề đã được xác định ở bước 2. Việc phân tích phải được dựa trên các kiến thức và kinh nghiệm đã được tích lũy và các ý tưởng mới. Tất cả các ý kiến này có thể xếp vào từng nhóm hoặc để riêng và phải được ghi đầy đủ trên bảng. Bước này cần thiết phải áp dụng hầu hết các kỹ thuật như: động não, bản đồ ý nghĩ (mind mapping), biểu đồ xương cá, giao tiếp, tranh luận, kỹ năng hỏi tại sao, lập danh mục câu hỏi theo chủ đề, phân tích các giả định, các rào cản, các nguy cơ, các xu thế mới.

Bước 4: *Giới hạn vấn đề*

Dựa vào kết quả của bước 3, bước 4 giới hạn lại vấn đề và lập danh mục câu hỏi cần trả lời theo sự phân tích vấn đề. Việc sắp đặt các nội dung phải logic.

Bước 5: *Diễn tả các mục tiêu học – Các câu hỏi cho từng cá nhân tự nghiên cứu trực tiếp.*

Các câu hỏi đặt ra phải liên quan chặt chẽ tới vấn đề đã được xác định ở bước 2, câu hỏi phải rõ ràng, tất cả sinh viên trong nhóm phải hiểu câu hỏi và kết quả trả lời câu hỏi phải hướng tới mục tiêu gì? Vì vậy tất cả các câu hỏi phải được ghi chép trên bảng. Một mặt sinh viên thảo luận cần nghiên cứu các tài liệu nào, mặt khác giảng viên giúp sinh viên tìm các tài liệu thích hợp và tham khảo ý kiến của các chuyên gia.

Bước 6: *Thờng tin từ bên ngoài nhóm*

Bước này từng sinh viên tự nghiên cứu, làm việc bên ngoài nhóm. Căn cứ vào kết quả của bước 5, sinh viên tự nghiên cứu tài liệu, tìm kiếm thông tin và áp dụng lý thuyết để viết báo cáo, chuẩn bị trình bày trước nhóm.

Bước 7: *Trình bày, tổng hợp và thử nghiệm thông tin mới (trình bày và thảo luận kết quả nghiên cứu trong nhóm PBL)*

Trình bày và thảo luận các kết quả nghiên cứu của các thành viên trong nhóm PBL. Yêu cầu của bước này sinh viên chia sẻ kiến thức và sự hiểu biết sâu sắc mà họ có được trong quá trình nghiên cứu, sự liên kết các kiến thức mới tìm kiếm được với kiến thức đã có trong bản thân vấn đề, kết quả trả lời các câu hỏi và giải quyết vấn đề đã được xác định, có thể tranh luận những vấn đề phát sinh.

4. Ưu điểm và hạn chế của PBL

4.1. Ưu điểm của PBL

– Phương pháp PBL có ưu điểm bao trùm là thực hiện được cách tiếp cận quan điểm: “Dạy–học lấy người học làm trung tâm”. Các ưu điểm cụ thể.

– Hoạt động mang nhiều ý nghĩa – PBL ràng buộc sinh viên vào những vấn đề mà nó được xây dựng trên cơ sở có thực và nó thích hợp với lĩnh vực đào tạo, kích thích sinh viên xây dựng kiến thức và phát triển tư duy phê phán.

– Học trong tình huống nhất định. PBL tạo một môi trường cho phép sinh viên làm việc với các loại vấn đề có liên quan đến nghề nghiệp và sử dụng trong tương lai, các kiến thức và kỹ năng giúp sinh viên giải quyết các vấn đề mà nghề nghiệp đòi hỏi.

– Không hạn chế việc đặt ra các nhiệm vụ. PBL ràng buộc, gắn kết sinh viên vào trong một cấu trúc với vấn đề bỏ ngỏ mà ở đó chưa có cách tiếp cận hoặc giải pháp. Sinh viên học một cách có chủ định. Sinh viên như là người đặt ra các câu hỏi, kế hoạch và mục đích cho chính mình.

– Cộng tác trong việc ấn định vấn đề và giải quyết vấn đề. PBL khuyến khích sinh viên làm việc cùng nhau trong giải quyết vấn đề và phát triển sản phẩm của họ. Sinh viên cộng tác với mỗi thành viên trong nhóm, trao đổi kiến thức, học tập

lẫn nhau, điều chỉnh hành vi của mình, trên cơ sở đó để hình thành và phát triển các kỹ năng của bản thân họ.

– Thay đổi vai trò của người dạy. PBL làm cho người dạy như là một huấn luyện viên thông qua quá trình PBL. Một mặt, giảng viên mô tả, huấn luyện và cung cấp các chỉ dẫn cần thiết. Mặt khác, khuyến khích sinh viên độc lập đặt ra mục tiêu và ra quyết định.

4.2. Hạn chế của PBL

– Tìm kiếm từng loại vấn đề cho mỗi lần học theo PBL là không dễ dàng, khó làm chương trình.

– Không có tiêu chí để định lượng PBL. Chọn bao nhiêu và cái gì là đủ ? Đánh giá thế nào ?

– Đòi hỏi cao năng lực tổ chức, cố vấn, trọng tài và ứng xử với các kiểu nhân cách người học của giảng viên. Đòi hỏi điều kiện (sách, thư viện...).

– Đòi hỏi trình độ và sự gắn kết của các thành viên trong nhóm PBL.

– Chương trình và quy chế quản lý phải thích nghi, tính tự trị phải cao.

TỰ LƯỢNG GIÁ

Trả lời ngắn (các câu từ 1 đến 6)

1. Nêu hai lý do xuất hiện của phương pháp dạy–học nêu vấn đề

A.....

B.....

2. Ba giai đoạn của phương pháp dạy–học nêu vấn đề

A.....

B.....

C.....

3. Ba dạng phương pháp của dạy–học nêu vấn đề

A.....

B.....

C.....

4. Trong xemina, ba nhóm nhân lực tham gia đào tạo có vai trò là

A.....

B.....

C.....

5. Năm cách thông thường để tạo nên "tình huống có vấn đề"

A.....

- B. Kể câu chuyện đầy cảm xúc
C.....
D. Cho xem băng video hoặc đĩa CD và nêu vấn đề
E.....
6. Tình huống "có vấn đề" là...(A)... trong đó chủ thể...(B)... cho học tập / nghiên cứu vấn đề
7. Sáu bước của quy trình giải quyết vấn đề:
A. Xác định vấn đề
B.....
C. Tìm các giải pháp
D.....
E. Thực hiện
F.....
8. Quy trình bảy bước của dạy–học dựa trên vấn đề:
A. Làm rõ
B.....
C. Phân tích vấn đề
D.....
E. Diễn tả mục tiêu học tập
F.....
G. Trình bày

Phân biệt đúng sai các câu từ 9 đến 15 bằng cách tích (✓) vào cột (Đ) cho câu đúng và cột (S) cho câu sai

STT	Nội dung	Đ	S
9	Phương pháp dạy–học trong các nhà trường truyền thống thiên về cung cấp thông tin một chiều.		
10.	Nhà trường truyền thống cung cấp nội dung học tập là các “khuôn vàng thước ngọc” của các khoa học đã hình thành trong quá khứ.		
11.	Trong dạy–học nêu vấn đề, giảng viên trình bày trực tiếp ngay các kiến thức / kinh nghiệm (thuyết trình nội dung học tập).		
12.	Diễn giảng nêu vấn đề là kết hợp trình bày nội dung với phương pháp.		

13.	Thảo luận lâm sàng kiểu nêu vấn đề khác thảo luận kiểu truyền thống ở mức độ tham gia chủ động tích cực của học viên.		
14.	Trong dạy học nêu vấn đề, giảng viên không tham gia cung cấp thông tin, không giảng bài.		
15.	Chu trình giải quyết vấn đề có thể sử dụng để học lý thuyết, học tập lâm sàng có người bệnh và không người bệnh.		

Chọn một câu trả lời tốt nhất (cho các câu từ 16 – 18)

16. Trong phương pháp dạy–học nêu vấn đề

- A. Thầy chủ yếu giới thiệu phương pháp, giảm quan tâm tới nội dung
- B. Thầy trình bày chọn lọc các tri thức mẫu mực, kinh điển
- C. Học viên vừa học nội dung, vừa học phương pháp
- D. Nội dung học tập là các vấn đề mới, nhằm hướng tới phát minh.

17. Trong thảo luận lâm sàng kiểu nêu vấn đề

- A. Học viên phải nghiên cứu trước và phải có thời gian để chuẩn bị đề cương
- B. Chuẩn bị trên bệnh nhân xong thì thảo luận ngay, không cho phép mở tài liệu để tham khảo
- C. Thầy nêu vấn đề và thuyết trình mẫu mực cách giải quyết vấn đề để học viên làm theo
- D. Yêu cầu chủ yếu là thảo luận và đi sâu vào các vấn đề lý thuyết đã học.

18. Làm việc nhóm trong dạy–học dựa trên vấn đề

- A. Thay đổi lần lượt ba chức danh chủ tọa, thư ký, thành viên.
- B. Giảng viên chủ tọa mọi phiên làm việc
- C. Giảng viên có thể hỗ trợ cung cấp thông tin khi cần thiết
- D. Nhóm có thể gồm từ 3 – 15 người.

Khi học tập các nội dung trên, có thể đọc thêm các tài liệu sau:

1. Sách “Giáo dục và Đào tạo nhân lực y tế” – Vụ Khoa học và Đào tạo Bộ Y tế – PGS.TSKH Nguyễn Văn Dịp, Chủ biên – Dự án WHO/ HRH /001, NXB Y học, Hà Nội – 2001, các bài:

– Dạy–học dựa trên vấn đề, giải quyết dựa trên vấn đề (tác giả: PGS.TS. Phạm Thị Minh Đức, trang 207– 224).

– Dạy–học qua nghiên cứu tình huống (tác giả PGS.TS. Ngô Ngọc Liễn, trang 163–171).



2. Nghiêm Xuân Đức – Phương pháp dạy–học trong các trường cao đẳng và trung cấp Y tế – NXB Giáo dục – 2008: (bài Các phương pháp dạy–học tích cực, trang 78–85).

Phần III – HƯỚNG DẪN DẠY–HỌC

(Bài phương pháp dạy–học nêu vấn đề, giải quyết vấn đề và dựa trên vấn đề)

1. Những công việc cần chuẩn bị cho bài giảng

– *Phương tiện học tập*: tài liệu phát tay, máy vi tính và đèn chiếu. (hoặc máy chiếu đa năng Multimedia), màn hình, bảng phấn hoặc bảng trắng và bút dạ, giấy khổ lớn A0, các mảnh giấy nhiều màu, băng keo.

– *Chuẩn bị cá nhân của giảng viên*: giảng viên cần đọc kỹ bài giảng và trao đổi ý kiến với đồng nghiệp nếu gặp khó khăn.

Đặc biệt cần luyện tập trước phần cách hướng dẫn và tổ chức các hoạt động học tập để bảo đảm tính tích cực khi giảng dạy, giảm thuyết trình độc thoại. Giảng viên phải lôi cuốn học viên chủ động tham gia vào các hoạt động.

Học viên phải có tài liệu phát tay (nên là dạng tài liệu có chỗ để có thể ghi chép).

Phần trình bày của giảng viên nên thể hiện trên giấy trong/ Overhead hoặc dùng phần mềm Power–point.

Trọng điểm của bài học là phương pháp dạy–học nêu vấn đề, dựa trên việc nghiên cứu kỹ phương pháp này để học hai phương pháp sau.

2. Kế hoạch phân bổ thời gian dạy–học

Tổng số thời gian dạy–học là 4 tiết (180 phút) phân bổ cho 11 hoạt động dạy–học như sau:

Hoạt động 1: 10 phút

Hoạt động 6: 20 phút

Hoạt động 2: 10 phút

Hoạt động 7: 30 phút

Hoạt động 3: 15 phút

Hoạt động 8: 30 phút

Hoạt động 4: 15 phút

Hoạt động 9: 5 phút

Hoạt động 5: 20 phút

Hoạt động 10: 10 phút

Hoạt động 11: 10 phút

3. Các hoạt động dạy–học

Hoạt động 1: Giới thiệu bài giảng và mở đầu

Phương pháp: hỏi đáp –10 phút

Giảng viên thuyết trình ngắn kết hợp với hỏi đáp về thực tế cách làm hiện nay của giảng viên và trường của họ.

– Khi dạy–học, giảng viên và học viên thường gặp phải vấn đề sau:

+ Chỉ dạy và học theo khuôn mẫu có sẵn/ bài vở kinh điển, chân lý đã rõ ràng. Học viên không được làm quen với các vấn đề mới phát sinh (chưa có giải pháp), các vấn đề đương thời, nên không giải quyết được các vấn đề mới của thế giới năng động:

Câu hỏi: Trường của bạn có làm thế này không ?

+ Tập trung học nội dung/ thông tin, không chú ý rèn luyện phương pháp tự học, tự xử lý thông tin, chuẩn bị tiềm năng tự tiến bộ. Khi không có thầy dạy, học viên không tự tìm và xử lý thông tin được, không tự học được, khó tự tiến bộ lâu dài.

Câu hỏi: Trường của bạn có làm thế này không ?

+ Phối hợp giữa nỗ lực của cá nhân với năng động của nhóm chưa tốt, nhóm chưa hỗ trợ hiệu quả cho cá nhân.

Câu hỏi: Trường của bạn có làm thế này không ?

Nhà giáo dục V. Okon (Ba Lan) đã đề xuất giải pháp cho các khó khăn trên bằng Phương pháp dạy–học nêu vấn đề (Enseignement euristique/ Problematic teaching) với ba yếu tố chính:

+ Giảng viên hướng dẫn và tổ chức cho học viên tự tìm lấy kiến thức / thông tin, qua đó mà học phương pháp tìm kiếm, kiểm chứng và xử lý thông tin.

+ Phối hợp với xêmina (thảo luận nhóm theo tinh thần gợi mở) để lồng ghép kết quả của các cá nhân với các nhóm, tạo ra sự năng động nhóm, hỗ trợ và động viên lẫn nhau, tăng cường giao tiếp/ tranh luận và học tác phong đồng đội.

+ Bước đầu làm quen với nghiên cứu khoa học

Hoạt động 2: Giới thiệu Mục tiêu học tập

Phương pháp: đọc và bình luận tài liệu (10 phút)

- Giảng viên chiếu mục tiêu học tập lên màn hình
- Yêu cầu học viên đọc và bình luận từng mục tiêu
- Giảng viên nói rằng mục tiêu sẽ được sử dụng trong suốt quá trình học tập, học viên cần xác định và lưu ý đến các mục tiêu mà mình chưa đạt.

Hoạt động 3: Ba giai đoạn của phương pháp dạy–học nêu vấn đề

Phương pháp: thảo luận nhóm nhỏ tại chỗ (nhóm rì rầm) (15 phút)

Giảng viên hướng dẫn học viên làm việc trong nhóm hai người, đọc trong tài liệu và trả lời hai câu hỏi sau trong 5 phút:

1. Tình huống có vấn đề là gì ?
2. Ba giai đoạn của phương pháp dạy–học nêu vấn đề là gì ?

Yêu cầu học viên tự ghi chép vào vở ý kiến của mình và sẵn sàng trả lời khi được chọn ngẫu nhiên.

Sau đó trong 5 phút gọi ngẫu nhiên vài học viên (có thể quay chai nước khoáng

hoặc chỉ đầu bút ngẫu nhiên vào bảng danh sách tên học viên), yêu cầu học viên trả lời câu hỏi hoặc bình luận ý kiến của người khác.

Cuối cùng giảng viên chiếu đoạn sau lên màn hình và nhấn mạnh những điểm chính trong 5 phút.

Ba giai đoạn của dạy–học nêu vấn đề:

– **Giai đoạn 1:** Làm xuất hiện *Tình huống "có vấn đề"*: là cơ sở tâm lý học của ba giai đoạn dạy–học nêu vấn đề. Đó là trạng thái tâm lý khi gặp vấn đề hoặc khi chuẩn bị cho học tập / nghiên cứu (động cơ học tập). Giảng viên phải làm xuất hiện tình huống này ở học viên, nếu không họ thường thờ ơ, không quan tâm (như mặt nước lặng sóng) Thường tiến hành bằng cách nêu câu hỏi, sự kiện, tầm quan trọng, nghịch lý (khuấy động sóng nước, nội tâm hoá).

– **Giai đoạn 2:** *Đi tìm giải pháp/ trả lời*: giảng viên hỗ trợ tổ chức tự học/ nghiên cứu: để vừa học nội dung vừa học phương pháp (giảng viên không giảng ngay các kiến thức / kinh nghiệm mà yêu cầu học viên tự xây dựng tri thức qua đó mà học phương pháp). Thông thường giảng viên chỉ dẫn tài liệu/ cách học, phân công cho các cá nhân /nhóm và giúp đỡ khi chuẩn bị thành tiểu luận.

– **Giai đoạn 3:** *Phối hợp với nhóm năng động để xử lý kết quả*: tổ chức xemina để huy động sự tham gia chủ động tích cực của học viên và sự năng động của nhóm với vai trò hỗ trợ của giảng viên để hình thành tri thức.

Hoạt động 4: ba dạng phương pháp dạy–học nêu vấn đề

Phương pháp: đọc và bình luận tài liệu (15 phút)

Giảng viên chiếu đoạn sau lên màn hình và gọi tên vài học viên, mỗi người đọc một đoạn ngắn và bình luận về ý nghĩa của đoạn đó (hoặc bảo đọc trong tài liệu phát tay).

Ba dạng phương pháp dạy–học nêu vấn đề:

– *Diễn giảng nêu vấn đề*: Giảng 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 xemina: đây là phương pháp thường được áp dụng. Giảng viên tổ chức/ phân công cho học viên tham gia tự học /nghiên cứu từng phần, sau đó kết hợp lại trong xemina. Học viên làm việc theo nhóm và báo cáo sản phẩm/tiểu luận trong xemina. Giảng viên hỗ trợ và giúp tổng kết thành tri thức (giống như bắt chước Christopher Colombo phát hiện lại châu Mỹ để học về con đường tìm ra châu Mỹ!) Thực ra vẫn là học tri thức cũ, chưa có phát hiện gì mới.

– *Nghiên cứu khoa học*: là dạy–học nêu vấn đề thực thụ, có yếu tố phát minh

/sáng kiến; nhưng không dễ thực hiện cho mọi nội dung học tập. Thông thường giảng viên cho học viên tham gia vào công trình của mình hoặc cho tham gia công việc của một dự án.

Hoạt động 5: Chuẩn bị đề cương dạy–học nêu vấn đề cho chủ đề lý thuyết (bài tập cá nhân)

Phương pháp: Làm bài tập và báo cáo trong nhóm (20 phút)

Giảng viên chiếu đoạn sau lên bảng, giải thích ngắn rồi yêu cầu học viên làm bài tập cá nhân theo đề cương trong 10 phút, sau đó là 10 phút thảo luận nhóm nhỏ để góp ý kiến cho nhau. Nên chọn một chủ đề thường phải dạy–học bằng phương pháp thuyết trình dài và sẵn có tài liệu tham khảo.

Bài tập 1: Chuẩn bị đề cương dạy–học nêu vấn đề cho chủ đề lý thuyết theo mẫu sau

Chủ đề:..... Đối tượng:..... Thời gian:.....

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

– Nêu vấn đề: Tên bài học lý thuyết, nội dung tóm tắt, 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 xemina: Phân công ai làm phần nào, trả lời câu hỏi số mấy ? – Thời gian (thường là bài học sau theo thời khoá biểu, cách 7 – 10 ngày) – Tư liệu (nên giới thiệu tài liệu để tìm ở thư viện hoặc Internet)

Giai đoạn II: Theo dõi: giám sát, hỗ trợ, giải đáp v.v... (thường 7 – 10 ngày).

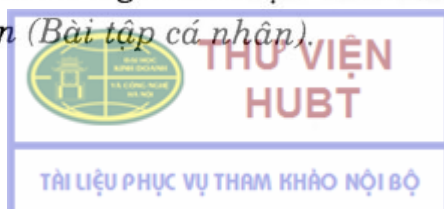
Giai đoạn III: Xemina: 1 – 3 tiết của bài học sau (sẽ thuận lợi nếu không yêu cầu thêm giờ hoặc thay đổi thời khoá biểu) – Thảo luận nhóm lớn hoặc nhóm nhỏ sau khi từng bộ phận báo cáo các tiểu luận – Tổng kết.

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

Nhận xét:.....

Sau đó yêu cầu học viên thảo luận trong nhóm nhỏ tại chỗ (2–3 người) trong 10 phút. Bình luận, góp ý kiến và bổ sung cho nhau. Giảng viên đi lại giữa các nhóm để giải đáp thắc mắc và chỉ dẫn thêm cho học viên.

Hoạt động 6: Chuẩn bị đề cương thảo luận lâm sàng theo kiểu dạy–học nêu vấn đề khi thực tập ở bệnh viện (Bài tập cá nhân).



Phương pháp: Làm bài tập và báo cáo trong nhóm (20 phút)

Hoạt động này có thể tiến hành theo hai phương án:

– Phương án 1 (ưu tiên): Nếu đa số học viên là giảng viên lâm sàng thì tiến hành tương tự như hoạt động 5 trên đây (chiếu và giải thích ngắn về bản đề cương rồi cho làm bài tập cá nhân và thảo luận trong nhóm nhỏ tại chỗ). Nội dung thảo luận chủ yếu là tìm ra cách làm mới, lợi ích của nó và phân biệt với cách làm hiện hành.

Chiếu và giải thích ngắn đoạn sau:

Bài tập 2: Chuẩn bị đề cương dạy-học nêu vấn đề cho chủ đề thảo luận lâm sàng kiểu nêu vấn đề

Mỗi học viên tự chuẩn bị (theo tình huống giả định tự chọn) một đề cương theo hướng dẫn sau và trình bày trước nhóm (gồm các học viên là giảng viên lâm sàng).

Chủ đề:..... Khoa:..... Đối tượng:..... Thời gian:.....

Giai đoạn I: Chuẩn bị: 10 phút cuối của buổi thảo luận lâm sàng trước, hoặc 10 phút ngay sau giao ban, hoặc giảng viên triệu tập cả nhóm để giao nhiệm vụ.

– Nêu vấn đề: Tên bệnh nhân/khách hàng, nội dung, các câu hỏi v.v...

Vấn đề phải giải quyết trên người bệnh này là gì ? Cách giải quyết như thế nào ? Bằng chứng là gì ?

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

– Tổ chức tự nghiên cứu và chuẩn bị thảo luận lâm sàng: Phân công (ai chuẩn bị, chuẩn bị gì ? câu hỏi nào ?) – Thời gian (lúc nào thì sẽ thảo luận ?) – Tư liệu cần nghiên cứu trước (Sách, bài báo và Internet, theo tình thần *dựa trên bằng chứng*)

Giai đoạn II: Theo dõi, giám sát, hỗ trợ, giải đáp,... thường 1–2 ngày.

Giai đoạn III: Thảo luận lâm sàng: 1–2 tiết. Một học viên báo cáo tóm tắt bệnh án hoặc kế hoạch chăm sóc (thường được ghi sẵn trên bảng). Thảo luận nhóm có kết hợp đọc các tiểu luận của từng bộ phận chuẩn bị – Bổ sung – Tổng kết.

Nội dung-ví dụ về trình tự	Phân công	Dự kiến thời gian	Mục tiêu phải đạt	Phương pháp/ phương tiện	Nhận xét/ Phản hồi
1. Báo cáo tóm tắt bệnh án					
2. Bổ sung					
3. Chẩn đoán + tiểu luận bằng chứng					
4. Xử trí /chăm sóc + tiểu luận bằng chứng					
Tổng kết					

Nhận xét sau dạy-học:.....



– Phương án 2: Nếu đa số học viên không phải là giảng viên lâm sàng thì động viên họ rằng đây là một phương pháp dạy–học quan trọng của các đồng nghiệp lâm sàng, mọi người cần có hiểu biết để thông cảm và hỗ trợ họ.

Giảng viên chiếu và giải thích bản đề cương trên, yêu cầu các giảng viên lâm sàng làm bài tập cá nhân. Mọi người khác suy nghĩ, đọc kỹ lại tài liệu và chờ đợi để các giảng viên lâm sàng làm xong bài tập cá nhân.

Sau đó chia nhóm, mỗi nhóm có một giảng viên lâm sàng, người này sẽ trình bày đề cương của mình để mọi người góp ý kiến.

Hoạt động 7: Phương pháp dạy–học giải quyết vấn đề

Phương pháp: đọc và bình luận tài liệu kết hợp với giải thích bổ sung của giảng viên (30 phút).

Giảng viên yêu cầu vài học viên đọc từng đoạn ngắn tài liệu, yêu cầu họ bình luận và gọi người khác bổ sung. Giảng viên kết hợp giải thích và bổ sung.

Hoạt động 8: Phương pháp dạy–học dựa trên vấn đề

Phương pháp: Đọc và bình luận tài liệu kết hợp với giải thích bổ sung của giảng viên (30 phút)

Giảng viên yêu cầu vài học viên đọc từng đoạn ngắn tài liệu, yêu cầu họ bình luận và gọi người khác bổ sung. Giảng viên kết hợp giải thích và bổ sung.

Hoạt động 9: Tóm tắt bài học

Phương pháp: hỏi đáp (5 phút)

Giảng viên yêu cầu vài học viên tóm tắt các nội dung quan trọng đã học và yêu cầu học viên khác bổ sung. Giảng viên nêu lên vài bình luận để nhấn mạnh thêm những điều nên học.

Hoạt động 10: Tự lượng giá

Phương pháp: Hướng dẫn học viên sử dụng bộ test để tự lượng giá (10 phút).

Giảng viên hướng dẫn học viên làm test. Sau đó công bố đáp án và yêu cầu họ tự đối chiếu. Giảng viên phân tích một vài test có nhiều người làm sai, yêu cầu học viên điều chỉnh nhận thức như thế nào. Có thể yêu cầu tự cho điểm và báo điểm (hoặc đối chéo bài làm để chấm điểm cho nhau).

Hoạt động 11: Tổng kết

Phương pháp: đối chiếu lại với mục tiêu bài học (10 phút)

Giảng viên chiếu lại mục tiêu trên màn hình và dùng mục tiêu để đối chiếu lại những điều đã học. Giảng viên có thể tự mình nhấn mạnh các điểm chính và căn dặn những điều cần thiết, hoặc yêu cầu vài học viên một số các điều nên học.

4. Một số điểm lưu ý

Người dạy bài này thuận lợi nhất là giảng viên có kinh nghiệm giảng bài lý thuyết và quen hướng dẫn thảo luận lâm sàng ở bệnh viện.

Học viên nên có tài liệu phát tay. Tài liệu dạy–học của giảng viên nên trình bày trên giấy trong hoặc dùng phần mềm Power–point của máy vi tính.

Giảng viên nên chọn lọc trước một vài cuốn sách, bài báo hoặc công trình nghiên cứu dễ tìm ở thư viện và vài địa chỉ có thể tra cứu miễn phí trên Internet, để làm ví dụ cho học viên về các tài liệu cần nghiên cứu để viết tiểu luận.

Giảng viên cũng nên chuẩn bị sẵn vài đoạn tiểu luận hoặc bản tóm tắt / bản thu hoạch của học viên để làm mẫu về cách viết tiểu luận / thu hoạch (không nên cầu toàn, hãy chọn các đoạn giản dị, không quá phức tạp và có thể còn vụng dại!).

Các bài tập cá nhân kết hợp với thảo luận nhóm có vai trò quan trọng, cần được hướng dẫn tỉ mỉ để tạo thuận lợi cho học viên.

Đáp án

1.

- A. Nội dung học tập phải vượt qua các khuôn mẫu có sẵn.
- B. Phương pháp dạy–học phải hướng tới năng lực tự học.

2.

- A. Giai đoạn 1: Làm xuất hiện tình huống "có vấn đề"
- B. Giai đoạn 2: Tổ chức tự học/ nghiên cứu:
- C. Giai đoạn 3: Xử lý kết quả trong thảo luận xemina

3.

- A. Phương pháp diễn giảng nêu vấn đề
- B. Phương pháp khảo cứu từng phần kết hợp với xemina
- C. Phương pháp nghiên cứu khoa học

4.

- A. Trò: chủ động tích cực
- B. Thầy: tạo thuận lợi
- C. Nhóm: năng động hỗ trợ

5.

- A. Nêu lên sự dị thường hoặc một nghịch lý
- C. Cho xem tranh vẽ, hình ảnh, vật thể v.v..., và nêu lên vấn đề
- E. Nêu câu hỏi hoặc mô tả vấn đề

6.

- A. Trạng thái tâm lý
- B. Chuẩn bị sẵn sàng

7.

- B. Phân tích nguyên nhân
- D. Lập kế hoạch
- F. Đánh giá

8.

- B. Xác định vấn đề
- D. Giới hạn vấn đề
- F. Thông tin từ bên ngoài

9: Đ ; 10: Đ ; 11: Đ ; 12: Đ ; 13: Đ ; 14: S; 15: Đ ; 16: D; 17: A; 18: A

Bài 6

DAY-HỌC BÊN GIƯỜNG BỆNH

(Day-học bên giường bệnh như thế nào ?)

Phần I – BÀI GIẢNG

MỤC TIÊU

1. Mô tả ba ưu điểm và bốn nhược điểm của phương pháp dạy-học bên giường bệnh.
2. Giải thích các nguyên tắc dạy-học bên giường bệnh, mô tả cách sử dụng ca ngắn và ca dài.
3. Giải thích cách dạy, thái độ và kỹ năng giao tiếp bên giường bệnh.
4. Giải thích cách dạy lập luận chẩn đoán và cách sử dụng bảng kiểm năm bước lượng giá giảng viên dạy lập luận chẩn đoán.
5. Mô tả cách dạy cầm tay chỉ việc.
6. Mô tả cách dạy mô phỏng lâm sàng và bốn cách hướng dẫn thảo luận lâm sàng.
7. Tóm tắt cách lượng giá bên giường bệnh.

- Ưu, nhược điểm của dạy-học bên giường bệnh
- Xếp loại phương pháp dạy-học bên giường bệnh
 - Xếp theo trường hợp, mục đích sử dụng
 - Xếp theo cách tập hợp học viên
 - Xếp theo lĩnh vực dạy-học.
- Nguyên tắc dạy-học bên giường bệnh
- Các phương pháp dạy-học bên giường bệnh cụ thể
 - Dạy ca ngắn
 - Dạy ca dài
 - Dạy thái độ bên giường bệnh
 - Dạy kỹ năng giao tiếp bên giường bệnh
 - Dạy lập luận và chẩn đoán

- Dạy thủ thuật/ cầm tay chỉ việc.
- Dạy nối dài bên giường bệnh bằng giai đoạn không người bệnh.
- Lượng giá và đáp án
- Hướng dẫn dạy–học.

Phần II – TÀI LIỆU HỌC TẬP

Dạy–học bên giường bệnh là thầy và trò làm việc / dạy và học trên bệnh nhân. (có thể đó chỉ là giai đoạn đầu, không loại trừ giai đoạn nối dài sau đó không có bệnh nhân, không ở bên giường bệnh nữa mà ở nơi khác).

1. Ưu, nhược điểm của dạy–học bên giường bệnh

1.1. Ưu điểm

- Sinh động, thực tế, trực tiếp, nhiều giác quan
- Dễ nhớ/ hiểu, có thể gây ấn tượng sâu sắc
- Thầy và trò đều nghiêm túc, dễ dạy thái độ.

1.2. Nhược điểm

- Phụ thuộc bệnh nhân/bệnh viện, họ có quyền từ chối
- Luôn thiếu các loại bệnh/mục tiêu lúc cần
- Bất tiện, không được làm và dạy nhiều điều trên bệnh nhân
- Học viên không thể quá đông, họ không nhìn rõ. Không thể kéo dài / lặp lại/ không tập đến thông thạo được (như khi tập trên mô phỏng).

2. Xếp loại phương pháp dạy–học bên giường bệnh

Có nhiều phương pháp dạy–học bên giường bệnh với nhiều cách xếp loại sau:

2.1. Xếp theo trường hợp, mục đích sử dụng: ba trường hợp

- Dạy ca ngắn (short cases/ Ward round): vài phút
- Dạy ca dài (long cases): 10–30 phút: nên có giai đoạn không người bệnh
- Có thể dạy tiếp nhóm nhỏ như Thảo luận lâm sàng, Mô phỏng lâm sàng với giai đoạn đầu ngắn (có bệnh nhân), giai đoạn sau không có bệnh nhân.
- Phản hồi / Lượng giá / Đánh giá lâm sàng: thường làm một ca dài không quy định chặt chẽ các yếu tố (cách làm: báo cáo bệnh án, bệnh án sản khoa hoặc chuyên khoa, kế hoạch chăm sóc v.v....)

Ở các nước: 1 ca dài + 2 – 3 ca ngắn – Quy định chặt chẽ các yếu tố (thời gian, số câu hỏi thêm, cấu trúc điểm, số giám khảo).

Lượng giá bên giường bệnh có thể chỉ là một phần trong nhiều lượng giá khác.

2.2. Xếp theo cách tập hợp học viên: có bốn cách tập hợp

– Một thầy một trò: Trò báo cáo bệnh nhân, thầy hỏi và bổ sung. Rất ngắn, chỉ một hoặc vài phút! (one minute teaching! – một phương pháp ưa thích của giảng viên Mỹ).

– Như trên, nhưng trước cả nhóm. Người khác tự suy luận.

– Như trên, trước cả nhóm, nhưng kết hợp dùng bài tập tình huống: chỉ một bệnh nhân thật + nhiều ca tình huống không có bệnh nhân thật (nổi dài sau đó).

– Như trên, nhưng với nhiều sinh viên, mỗi người vài phút.

* *Nếu ca dài: hai giai đoạn*: giai đoạn có bệnh nhân và giai đoạn không bệnh nhân – Giai đoạn làm việc trên bệnh nhân ngắn và giai đoạn Thảo luận không bệnh nhân dài hơn. Thường chỉ dạy một ca và trước nhóm học viên.

* *Nếu ca ngắn / đi buồng / điểm bệnh hoặc tại phòng khám / bệnh nhân ngoại trú*: đi nhanh, dạy ngắn, không có giai đoạn không bệnh nhân. Thường đi nhanh qua vài ca. Có thể với cá nhân hoặc nhóm.

2.3. Xếp theo lĩnh vực dạy-học

Có ba lĩnh vực: Kiến thức – Kỹ năng – Thái độ (KAP).

Có thể dạy-học cả ba lĩnh vực KAP bằng phương pháp bên giường bệnh.

– *Dạy kiến thức / lý thuyết*: Có thể dạy ngắn, chỉ chọn điều không thể tránh nói ngay trước bệnh nhân, nhưng nên rất hạn chế. Nhiều người cho rằng sẽ bất lợi khi giảng lý thuyết y học trước bệnh nhân? Nếu cần dạy kỹ lý thuyết, nên chọn phương pháp khác.

– *Dạy kỹ năng*: Có thể dạy cả ba loại kỹ năng (3T: Tay – Tim – Trí). Dạy riêng hoặc lồng ghép.

– *Dạy thái độ / ứng xử*: Rất thuận lợi, vì có bệnh nhân thật.

3. Nguyên tắc dạy-học bên giường bệnh

1. Giao cho vài học viên chủ động/ tích cực chuẩn bị.

2. Học viên chủ động báo cáo súc tích, nêu được vấn đề.

3. Rút ngắn tối thiểu thời gian có bệnh nhân – chuyển nhanh sang phương pháp/ giai đoạn không bệnh nhân.

4. Tranh thủ chỉ rõ và làm mẫu đều phải có bệnh nhân, những điều khác sẽ làm sau đó, lúc không có bệnh nhân.

5. Chào hỏi, giao tiếp, ứng xử ân cần/ mẫu mực.

6. Không làm và nói điều tế nhị/ gây tác hại.

7. Chỉ cho một hoặc vài học viên tập thao tác an toàn, vô hại. Không được quá nhiều.

8. Tế nhị và hạn chế phản hồi cho học viên trước bệnh nhân, sẽ nói kỹ ở giai đoạn không bệnh nhân. Chỉ can thiệp trực tiếp, khẩn cấp khi nguy hiểm.

9. Kết hợp dạy–học với phản hồi, lượng giá và tự lượng giá – Kết hợp với các phương pháp dạy–học khác.

4. Các phương pháp dạy–học bên giường bệnh cụ thể

4.1. Dạy ca ngắn, đi buồng, điểm bệnh

Giảng viên đi thăm bệnh nhân tại giường bệnh, đồng thời kết hợp dạy–học.

Bốn điều nên làm khi dạy ca ngắn:

- Nên có lịch đi buồng ổn định (đầu / cuối tuần v.v...)
- Đi nhanh, khẩn trương, ca ngắn là chính (mỗi giường bệnh chỉ dừng lại 1 – 5 phút) – Có thể hoặc chỉ chọn 1 ca dài (10 – 30 phút).
- Học viên phải được phân công cụ thể, biết rõ nhiệm vụ, phải chuẩn bị sẵn, phải có mặt tại giường khi thầy đi đến. Học viên phải báo cáo nhanh, nêu được vấn đề.

– Thầy hỏi/ trả lời/ trình bày mẫu/ giao nhiệm vụ mới. Trọng điểm: điều mới xuất hiện/ giá trị/Lập luận chẩn đoán và xử trí / theo dõi...

(Sau khi thầy đi qua các giường bệnh do mình phụ trách, học viên sẽ đi theo thầy để học trên các giường bệnh khác).

4.2. Dạy ca dài

Ba điều cần chú ý khi dạy ca dài:

- Trong buổi học chỉ chọn một ca (10 – 30 phút); là ca quan trọng/ mục tiêu chủ yếu/ có vấn đề chính để học / có tính đại diện / điển hình / khái quát v.v...
- Học viên chuẩn bị rất kỹ, phải báo cáo tốt.
- Thời gian dài hơn, nhưng phải khẩn trương tận dụng và tôn trọng mọi điều khi đứng trước bệnh nhân. Nhanh chóng chuyển sang giai đoạn không bệnh nhân (Thảo luận lâm sàng hoặc Mô phỏng lâm sàng v.v...).

5. Dạy thái độ bên giường bệnh

Rất thuận lợi vì trực tiếp, cụ thể, sinh động, trên bệnh nhân thật, cá biệt.

*** Ba phương pháp chính để dạy thái độ bên giường bệnh**

– Làm gương: Thầy làm bình thường, nhưng mẫu mực. Có tác dụng giáo dục cao nhất (gương mẫu là mệnh lệnh không lời!)

– Phản hồi tích cực cho học viên: nên vào lúc không có bệnh nhân; Khen điều tốt trước; Sửa điều chưa tốt sau.

– Tạo môi trường thuận lợi: nghiêm chỉnh, sạch sẽ, trật tự, nhẹ nhàng, thận trọng v.v...

* *Những thái độ cần chú trọng:*

- Thân ái, cởi mở, bình đẳng, tránh cửa quyền
- Thông cảm, hiểu biết hoàn cảnh và tâm lý
- Quan tâm, sẵn sàng, khẩn trương giải quyết
- Kiên nhẫn, bình tĩnh,

6. Dạy kỹ năng giao tiếp bên giường bệnh

* *Có nhiều nét tương tự như dạy thái độ*

* *Chú ý dạy kỹ năng và hiệu quả của giao tiếp có lời và không lời*

* *Chú ý các kỹ năng khác:*

- Đặt câu hỏi. Câu hỏi đóng và câu hỏi mở
- Cụ thể hoá, giải thích rõ ràng và cho ví dụ
- Hỏi lại, làm rõ, yêu cầu giải thích.
- Quan tâm, chú ý – Kiên nhẫn, chờ đợi – Chào hỏi, hẹn hò, cảm ơn
- Khuyến khích, động viên, thông cảm, thân ái
- Dùng câu và từ đơn giản, tránh từ chuyên môn
- Tế nhị, kín đáo, riêng tư. Tránh đi sâu vào nỗi đau
- Nghe và quan sát tích cực: ý nghĩa ẩn sâu sau lời nói và cử chỉ (dù kín đáo).
- Tận dụng lợi ích, hạn chế tác hại của ngôn ngữ từ cán bộ y tế
- Duy trì giao tiếp hai chiều, tránh độc thoại. Cho hỏi lại
- Tóm tắt, nhấn mạnh, căn dặn chu đáo, tỉ mỉ, không thể hiểu nhầm
- Làm mẫu rõ ràng, chính xác – Cho làm thử khi cần
- Chữ viết dễ đọc.

7. Dạy lập luận chẩn đoán (*diagnosis reasoning*)

7.1. Cách dạy lập luận chẩn đoán

Rất sáng tạo, linh hoạt, không có quy định cụ thể, nhưng có thể tham khảo vài gợi ý chính:

– Cho học viên tiếp xúc với nguồn tư liệu (thường có hai nguồn: bệnh nhân thật và mô phỏng: Bằng Bài tập tư duy kèm theo vài vật liệu như xét nghiệm, điện quang, điện đồ, siêu âm đồ v.v...). Cho thời gian để thu thập, suy nghĩ.

– Yêu cầu học viên làm ba việc:

+ Tóm tắt tư liệu

+ Nêu lên giả thuyết/ nhận định/ phán đoán/ chẩn đoán

- + Nêu căn cứ/lập luận/so sánh/lý do để chẩn đoán và chẩn đoán phân biệt
- Giảng viên hỏi thêm, nêu lên nhận xét, bổ sung và đánh giá (có thể cho điểm). Có thể giải thích thêm và trình bày ngắn gọn nếu có thời gian.

7.2. Ba con đường tư duy/ lập luận

– *Diễn dịch/ suy diễn (deductive)*

Đi từ cái chung đến cái riêng (bệnh/hội chứng → triệu chứng/dấu hiệu)

Chim có lông vũ. Sáo là chim, sáo phải có lông vũ

Viêm thận có protein niệu. Bệnh nhân viêm thận phải có protein niệu.

– *Quy nạp, xếp vào (inductive)*

Đi từ cái riêng đến cái chung (triệu chứng/dấu hiệu → bệnh/hội chứng)

Có lông vũ là chim. Sáo có lông vũ, sáo là chim

Bệnh nhân A có protein niệu, bệnh nhân A bị viêm thận.

– *Trực giác/nghĩ ngay (intuitive): dùng kinh nghiệm / thói quen*

Đây là con chim

Bệnh nhân A bị viêm thận

* **Câu hỏi:** Hãy giải thích về khả năng sai lầm của ba con đường trên ? Cho ví dụ?

7.3. Kinh nghiệm trong dạy chẩn đoán

– Tìm nhiều căn cứ (cơ năng, thực thể, cận lâm sàng, dịch tễ học, các loại tiền sử, vùng miền, chủng tộc v.v...). Các loại nguyên nhân (kể cả tự nhiên và xã hội/tâm lý v.v...).

– Chẩn đoán phân biệt thật thận trọng, tỉ mỉ. Nghĩ rất rộng, không bó hẹp trong chuyên khoa của mình, không bỏ sót những điều quan trọng và nguy hiểm.

– Tìm cái giá trị nhất/ đặc trưng/ quyết định (pathognomonic) cả dương tính (cái phải có) và âm tính (cái phải không có).

7.4. Bảng kiểm năm bước hướng dẫn và lượng giá giảng viên dạy lập luận chẩn đoán (tham khảo Đại học Y Boston)

1. Tích cực lôi cuốn học viên tham gia (chào hỏi, dùng tên, hỏi mở, giao tiếp hai chiều).
2. Hỗ trợ học viên tìm thêm bằng chứng chẩn đoán (hỏi tại sao, thêm gì, giá trị v.v...).
3. Yêu cầu học viên suy nghĩ theo nguyên lý toàn diện, hệ thống (giảng rộng, cơ bản, ra ngoài chuyên khoa v.v...).
4. củng cố điều đúng (khen ngợi).
5. Hòa nhã chỉ ra điều sai (sửa lỗi).

(GPTRF: Get a commitment – Probe for supporting evidence – Teach general rules– Reinforce what was done well – Friendly correct errors)



8. Dạy thủ thuật: kèm cặp, cầm tay chỉ việc

8.1. Chọn hai hoặc vài thủ thuật cùng tên

- Làm mẫu một thủ thuật, hướng dẫn cách làm, cho 1 học viên làm người phụ
- Cho học viên làm các trường hợp khác
- Giảng viên đi lại hướng dẫn / cầm tay chỉ việc. Chú ý dùng Bảng kiểm kín đáo trước bệnh nhân.

8.2. Dạy cầm tay chỉ việc hướng theo bốn giai đoạn

- Thầy làm – trò quan sát
- Thầy làm – trò phụ
- Trò làm – thầy phụ
- Trò làm – thầy quan sát

9. Dạy nối dài sau dạy– học bên giường bệnh: giai đoạn không có người bệnh

9.1. Sau ca dài, chuyển sang giai đoạn mô phỏng lâm sàng

- + Tuần 1 lần ? – Theo kế hoạch chủ đề ổn định và linh hoạt
- + Giai đoạn có bệnh nhân ngắn hoặc không có bệnh nhân
- + Sau đó học viên làm bốn việc:
 - Ôn tập / thảo luận Lý thuyết / Nêu bằng chứng
 - Tập kỹ năng/ thủ thuật trên mô hình/ người khỏe – Dùng bảng kiểm
 - Làm Bài tập tư duy (hai loại) – Học kỹ năng trí tuệ
 - Đóng vai, học ứng xử nhân văn và cá biệt

9.2. Sau ca dài: chuyển sang thảo luận kế hoạch chăm sóc:

Tuần hai lần (theo kế hoạch chủ đề ổn định và linh hoạt):

Bốn kiểu hướng dẫn thảo luận:

Kiểu 1: Thảo luận bám sát quy trình điều dưỡng: Năm bước của quy trình – Thường dùng cho học viên mới, lớp thấp, để dạy quy trình.

Kiểu 2: Thảo luận Giải quyết vấn đề: theo chu trình sáu bước.

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 vấn đề Tâm lý – Gia đình – Kinh tế – Xã hội v.v...).

2. **Phân tích nguyên nhân:** Tìm các nguyên nhân, vẽ cây nguyên nhân, tìm nguyên nhân chính v.v...

3. **Tìm các giải pháp** (toàn diện), chọn giải pháp tối ưu (cả vấn đề nhân văn, Giải pháp giáo dục sức khỏe/Tư vấn) v.v...

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

5. Thực hiện, theo dõi, điều chỉnh (tập mô phỏng nếu cần)

6. Đánh giá

* Điểm mạnh là dạy kỹ năng tư duy/ lập luận chẩn đoán.

Kiểu 3: Thảo luận theo chu trình phản ánh kiểu dựa trên Năng lực:

(thường cho học viên mới, nhưng đã thuộc Quy trình chăm sóc)

– Cho tiếp xúc với bệnh nhân, ghi tư liệu, cho chuẩn bị ở nhà một ngày.

– Hướng dẫn thảo luận theo chu trình tư duy phản ánh: sáu bước chính (nên có bản giấy viết to, treo sẵn).

1. Mô tả

2. Cảm xúc (thông cảm, tình thương v.v...)

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)

* Điểm mạnh là dạy tình cảm/cảm xúc/thái độ/ứng xử và lồng ghép dạy–học dựa trên Năng lực (CBL)

Kiểu 4: Thảo luận theo sơ đồ diễn tiến (cho Điều dưỡng)

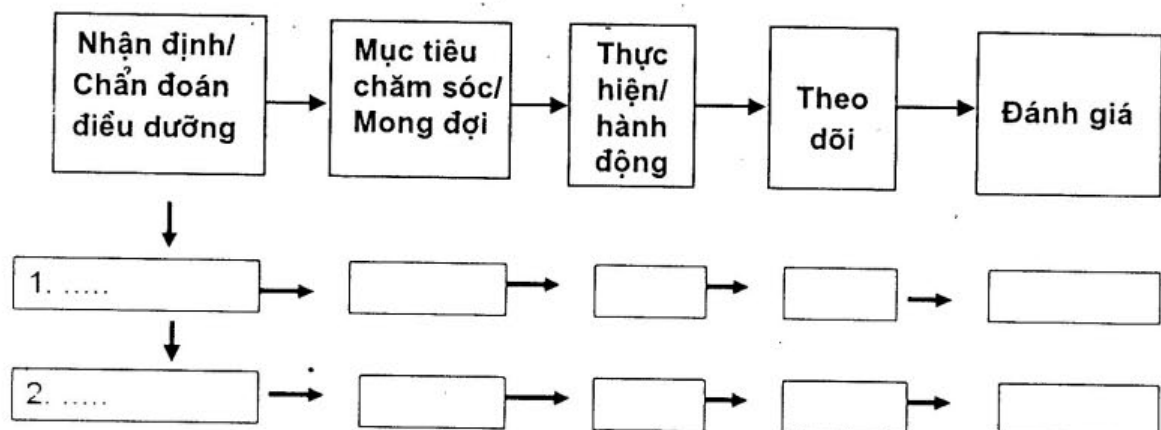
Dùng thuật toán yes/no, các ô và các mũi tên ngang, dọc:

– Có năm cột dọc theo chu trình chăm sóc và nhiều dòng ngang xếp theo ưu tiên, mức cấp bách, giờ, tai biến v.v...

– Nếu có thì đi theo mũi tên ngang

– Nếu không thì đi tiếp theo mũi tên dọc

– Nên kết hợp bài tập tư duy & đóng vai (mô phỏng lâm sàng)



10. Lượng giá bên giường bệnh

– Phương châm cơ bản là lượng giá năng lực, kết hợp KAP. Nhưng tùy tình huống, vẫn chọn ưu tiên cho kỹ năng 3T: 1 dài + 2 ngắn.

- Tôn trọng/ tế nhị vì đứng trước bệnh nhân.
 - Chú ý tập huấn cho giám khảo ngoài trường để thống nhất nội dung và cách làm.
 - Ca ngắn: trọng điểm: điều phát hiện được, lập luận chẩn đoán và xử trí v.v..., lanh lợi.
 - Ca dài: nên theo "Phương pháp Quy định cách đánh giá ca dài có cấu trúc theo mục tiêu" (OSLER Objective structured long case evaluation regulations). Để thống nhất và chống chủ quan, phải quy định bằng văn bản (và nói rõ cho cả thầy và trò), quy định rõ nhiều điều: Cái gì, thế nào, bao nhiêu? Giai đoạn có bệnh nhân nên ngắn. Chú trọng đủ năng lực KAP, không chỉ hỏi trí tuệ / kiến thức.
 - Phối hợp: lượng giá thường xuyên, định kỳ, kết thúc, test và tiểu luận
- Chú ý:* Khi học tập chủ đề này học viên có thể tham khảo thêm cuốn: Phương pháp dạy-học trong các trường Cao đẳng và Trung cấp Y tế – Chủ biên BSCKII. Nghiêm Xuân Đức – NXB Giáo dục, 2008 (Bài 4: Dạy-học lâm sàng, trang 91–122).

TỰ LƯỢNG GIÁ

Trả lời ngắn (các câu từ 1 đến 8):

1. Ba ưu điểm của dạy-học bên giường bệnh:
 - A.....
 - B.....
 - C.....
2. Bốn nhược điểm của dạy-học bên giường bệnh:
 - A.....
 - B.....
 - C.....
 - D.....
3. Ba phương pháp chính để dạy thái độ bên giường bệnh:
 - A.....
 - B.....
 - C.....
4. Bốn điều nên làm khi dạy ca ngắn:
 - A.....
 - B.....

– C.....

– D.....

5. Ba điều cần chú ý khi dạy ca dài:

– A.....

– B.....

– C.....

6. Ba con đường tư duy/ lập luận:

– A.....

– B.....

– C.....

7. Dạy cầm tay chỉ việc thường theo bốn giai đoạn:

– A.....

– B.....

– C.....

– D.....

8. Tên bốn kiểu hướng dẫn thảo luận lâm sàng

– A.....

– B.....

– C.....

– D.....

2. Phân biệt đúng sai trong các câu từ 9 đến 14 bằng cách tích (✓) vào cột (Đ) cho câu đúng và cột (S) cho câu sai.

STT	Nội dung	Đ	S
9	Yêu cầu học viên chủ động báo cáo súc tích, nêu được vấn đề.		
10.	Rút ngắn tối thiểu thời gian có bệnh nhân – chuyển nhanh sang phương pháp/giai đoạn không bệnh nhân.		
11.	Tranh thủ chỉ rõ và làm mẫu điều phải có bệnh nhân, những điều khác sẽ làm sau đó, lúc không có bệnh nhân.		
12.	Không làm và nói điều tế nhị/gây tác hại.		
13.	Tranh thủ cho nhiều học viên được làm và tập kỹ trên bệnh nhân.		
14.	Phản hồi kịp thời và thẳng thắn cho học viên trước bệnh nhân.		



Phần III – HƯỚNG DẪN DẠY-HỌC

1. Những công việc cần chuẩn bị cho bài giảng

– **Phương tiện học tập:** Tài liệu phát tay; Máy vi tính và đèn chiếu (hoặc máy chiếu đa năng Multimedia); màn hình; bảng phấn hoặc bảng trắng và bút dạ; Giấy khổ lớn A0; các mảnh giấy nhiều màu, băng keo.

– **Chuẩn bị cá nhân của giảng viên:** Giảng viên cần đọc kỹ bài giảng và trao đổi ý kiến với đồng nghiệp nếu gặp khó khăn.

Đặc biệt cần luyện tập trước phần cách hướng dẫn và tổ chức các hoạt động học tập để bảo đảm tính tích cực khi giảng dạy, giảm thuyết trình độc thoại. Giảng viên phải lôi cuốn học viên chủ động tham gia vào các hoạt động.

Học viên phải có tài liệu phát tay (nên là dạng tài liệu có chỗ trống để học viên có thể ghi chép).

Phần trình bày của giảng viên nên thể hiện trên giấy trong/ Overhead hoặc dùng phần mềm Power-point.

Trọng điểm của bài học là phương pháp dạy Tư duy/ lập luận chẩn đoán, Dạy thái độ/ Kỹ năng giao tiếp, Dạy thủ thuật / cầm tay chỉ việc, Dạy ca ngắn bằng đi buồng /điểm bệnh v.v...

2. Kế hoạch phân bổ thời gian dạy-học

Tổng số thời gian dạy-học là 4 tiết (180 phút) phân bổ cho tám hoạt động dạy-học như sau:

Hoạt động 1: 10 phút

Hoạt động 5: 25 phút

Hoạt động 2: 25 phút

Hoạt động 6: 10 phút

Hoạt động 3: 20 phút

Hoạt động 7: 20 phút

Hoạt động 4: 60 phút

Hoạt động 8: 10 phút

3. Các hoạt động dạy-học

3.1. Hoạt động 1: Giới thiệu bài giảng, mở đầu và mục tiêu học tập

Phương pháp: Hỏi đáp kết hợp với đọc và bình luận tài liệu (10 phút)

Giảng viên chào hỏi, giới thiệu tên bài học và hỏi đáp với vài học viên về tình hình dạy-học lâm sàng gần đây ở các trường: có dành nhiều thời gian cho dạy-học lâm sàng không? Có hiệu quả cao không? Gặp những khó khăn gì? Ghi các ý trả lời của học viên lên bảng và không bình luận, sẽ kết hợp bàn bạc khi giảng bài.

Sau đó, giảng viên chiếu mục tiêu học tập lên màn hình và gọi vài học viên đọc và bình luận từng mục tiêu.

Giảng viên nhấn mạnh những điều quan trọng cần học.



3.2. Hoạt động 2: Các ưu, nhược điểm và cách xếp loại phương pháp dạy-học bên giường bệnh

Phương pháp: Hỏi đáp kết hợp với đọc và bình luận tài liệu (25 phút)

Giảng viên gọi vài học viên đọc và bình luận các đoạn ngắn của tài liệu. Yêu cầu người khác nhận xét ý kiến của người vừa nói. Giảng viên bổ sung và nhấn mạnh khi cần thiết.

3.3. Hoạt động 3: Chiến thuật sử dụng phương pháp dạy-học bên giường bệnh

Phương pháp: Thảo luận rì rầm với nhóm nhỏ tại chỗ (20 phút)

Giảng viên chia lớp học thành nhiều nhóm 2-3 người ngồi cạnh nhau (không chấp nhận nhóm bốn người). Yêu cầu các nhóm thảo luận rì rầm, không nói to làm ảnh hưởng đến người khác.

Câu hỏi: Bạn tâm đắc các chiến thuật nào? Tại sao?

Sau đó giảng viên chọn ngẫu nhiên người trả lời.

3.4. Hoạt động 4: Các phương pháp dạy-học bên giường bệnh cụ thể

Phương pháp: Thảo luận nhóm chính quy (60 phút)

Giảng viên chia lớp học thành năm nhóm từ 6 – 8 người, hướng dẫn bầu nhóm trưởng, thư ký, người trình bày, yêu cầu viết biên bản lên giấy A0 hoặc giấy trong. Nêu câu hỏi cho từng nhóm:

Nhóm 1. Dạy ca ngắn và dạy ca dài

Nhóm 2. Dạy thái độ và kỹ năng giao tiếp

Nhóm 3. Dạy lập luận chẩn đoán

Nhóm 4. Dạy thủ thuật/ cầm tay chỉ việc và Dạy mô phỏng lâm sàng

Nhóm 5. Bốn kiểu Hướng dẫn thảo luận lâm sàng.

Giảng viên khuyến khích học viên đọc kỹ tài liệu, trao đổi ý kiến với nhau và có thể yêu cầu giảng viên giải thích nếu chưa rõ.

Quy định thời gian thảo luận là 40 phút sau đó các nhóm sẽ trình bày biên bản A0 trước lớp và thảo luận trong 20 phút.

Giảng viên báo cho học viên biết sẽ không có thuyết trình, học viên phải tự ghi chép tóm tắt các kiến thức vào vở hoặc vào tài liệu phát tay.

Giảng viên nêu ý kiến bổ sung và tổng kết cuộc thảo luận

3.5. Hoạt động 5: Lượng giá bên giường bệnh

Phương pháp: Tiếp tục hỏi đáp kết hợp với đọc và bình luận tài liệu – Liên hệ thực tế (25 phút)

Giảng viên gọi vài học viên đọc và bình luận các đoạn ngắn của tài liệu, yêu cầu người khác nhận xét ý kiến của người vừa nói.

Giảng viên đặt câu hỏi: Thực tế ở chỗ bạn, phương pháp Osler được ứng dụng

như thế nào ? Có thống nhất không ? Có quy định thành văn không ? Nên cải tiến thế nào ?

Giảng viên bổ sung và nhấn mạnh khi cần thiết.

3.6. Hoạt động 6: Tóm tắt bài học

Phương pháp: hỏi đáp (10 phút)

Giảng viên yêu cầu vài học viên tóm tắt các nội dung quan trọng đã học và yêu cầu học viên khác bổ sung. Giảng viên nêu vài bình luận để nhấn mạnh thêm những điều nên học.

3.7. Hoạt động 7: Tổng kết

Phương pháp: Hướng dẫn học viên sử dụng bộ test để tự lượng giá (20 phút)

Giảng viên hướng dẫn học viên làm test . Sau đó công bố đáp án và nhắc họ tự đối chiếu rồi thông báo kết quả (câu nào làm sai). Chốt vấn học viên về một vài test có nhiều người làm sai, yêu cầu học viên điều chỉnh nhận thức như thế nào. Có thể yêu cầu học viên tự cho điểm và báo điểm (hoặc đối chéo bài làm để chấm điểm cho nhau).

3.8. Hoạt động 8: Tổng kết

Phương pháp: đối chiếu lại với mục tiêu bài học (10 phút)

Giảng viên chiếu lại mục tiêu trên màn hình và dùng mục tiêu để đối chiếu lại những điều đã học. Giảng viên có thể tự mình nhấn mạnh các điểm chính và căn dặn những điều cần thiết, hoặc yêu cầu vài học viên nêu các điều nên học.

4. Một số điều cần lưu ý

Người dạy bài này có thuận lợi là đa số giảng viên có kinh nghiệm giảng bài lý thuyết và quen hướng dẫn thảo luận lâm sàng ở bệnh viện.

Người dạy nên là giảng viên của các bộ môn lâm sàng hoặc quen dạy lâm sàng.

Học viên cần có tài liệu phát tay. Tài liệu dạy-học của giảng viên nên trình bày trên giấy trong hoặc dùng phần mềm Power-point của máy vi tính.

Trong bài có sử dụng hai cách thảo luận nhóm: cần giúp học viên sử dụng cả hai cách là nhóm rì rầm tại chỗ và nhóm chính quy.

Một phương pháp dạy-học tích cực khác là Đọc và Bình luận tài liệu. Giảng viên có thể cho vài học viên đọc và yêu cầu bình luận, rồi lại yêu cầu người khác bình luận ý người vừa nói.

Các phần tự lượng giá, tóm tắt và tổng kết đều nên tiến hành nghiêm chỉnh.

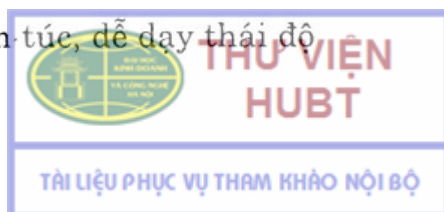
Đáp án

1.

A. Sinh động, thực tế

B. Dễ nhớ/ dễ hiểu

C. Thầy và trò đều nghiêm túc, dễ dạy thái độ



2.

- A. Phụ thuộc bệnh nhân / bệnh viện, họ có quyền từ chối
- B. Luôn thiếu các dạng bệnh / mục tiêu lúc cần
- C. Bất tiện, không được làm và dạy nhiều điều trên bệnh nhân
- D. Học viên không thể quá đông, không thể kéo dài / lặp lại

3.

- A. Làm gương
- B. Phản hồi tích cực cho học viên
- C. Tạo môi trường thuận lợi

4.

- A. Nên có lịch đi buồng ổn định (đầu / cuối tuần v.v...)
- B. Đi nhanh, khẩn trương,
- C. Học viên phải được phân công cụ thể, biết rõ nhiệm vụ
- D. Thầy hỏi/ trả lời/ trình bày mẫu/ giao nhiệm vụ mới

5.

- A. Trong buổi học chỉ chọn một ca
- B. Học viên chuẩn bị rất kỹ, phải báo cáo tốt
- C. Thời gian dài hơn, nhưng phải khẩn trương tận dụng và tôn trọng mọi điều khi đứng trước bệnh nhân

6.

- A. Diễn dịch/ suy diễn
- B. Quy nạp / xếp vào
- C. Trực giác/ nghĩ ngay

7.

- A. Thầy làm – trò quan sát
- B. Thầy làm – trò phụ
- C. Trò làm – thầy phụ
- D. Trò làm – thầy quan sát

8.

- A. Thảo luận bám sát quy trình điều dưỡng
- B. Thảo luận giải quyết vấn đề
- C. Thảo luận theo chu trình phản ánh kiểu dựa trên năng lực
- D. Thảo luận theo sơ đồ diễn tiến

9: Đ; 10: Đ; 11: Đ; 12: Đ; 13: S; 14: S.

Bài 7

DAY-HỌC TẠI PHÒNG THÍ NGHIỆM

(Day-học ở phòng thí nghiệm như thế nào ?)

Phần I – BÀI GIẢNG

MỤC TIÊU

1. Viết được mục tiêu bài thực tập.
2. Thống nhất được quy trình hướng dẫn thực tập.
3. Viết được thao tác chuẩn (SOP) và bảng kiểm đánh giá thực tập.
4. Trình bày được cách tổ chức đánh giá thi thực hành chạy trạm (OSPE).

1. Giới thiệu tóm tắt

1.1. Vai trò dạy-học tại phòng thí nghiệm trong đào tạo cán bộ Y-Dược

– Trong chương trình đào tạo cán bộ Y-Dược, phần thực hành chiếm đến gần 50% thời lượng chương trình, góp phần rất quan trọng trong việc hình thành tay nghề và đạo đức nghề nghiệp cho người học sau khi ra trường.

– Nội dung dạy-học thực hành tại các trường đào tạo cán bộ Y-Dược bao gồm: thực hành tại phòng thí nghiệm (PTN), tại các cơ sở thực tế ngoài trường, làm thực nghiệm khoa học và làm khoá luận tốt nghiệp. Trong đó phần thực hành tại phòng thí nghiệm chiếm một tỷ trọng rất lớn, đặc biệt là ở các năm đầu, ở giai đoạn làm khoá luận tốt nghiệp và ở các trường đào tạo cán bộ dược.

1.2. Một số khó khăn trong dạy-học tại phòng thí nghiệm hiện nay

– Học viên học đối phó, chưa nhận thức được tầm quan trọng của thực hành, thường coi nhẹ bài thực tập.

– Phòng thí nghiệm, trang thiết bị, nguyên vật liệu, phương tiện dạy thực hành còn thiếu thốn, không đạt chuẩn, nhiều lĩnh vực lạc hậu khá xa so với ngoài xã hội.

– Số người học trong một buổi thực hành thường quá đông, nặng về kiến tập, làm theo nhóm, khó cá biệt hoá trong đánh giá.

- Giảng viên dạy thực hành thường là giảng viên trẻ, kỹ năng thực hành chưa thuần thục, thường thích trình bày và đánh giá nhiều về lý thuyết.
- Giờ thực hành chỉ được tính bằng một nửa giờ lý thuyết nên giảng viên không chuyên tâm theo sát học viên cả buổi.
- Kỹ thuật viên nặng về chuẩn bị nguyên vật liệu, phương tiện cho buổi thực tập mà ít chú ý uốn nắn thao tác kỹ thuật cho học viên.
- Do điều kiện dạy–học thực hành chưa tốt nên học viên ra trường còn chậm thích ứng với công việc.

2. Năng lực mong muốn ở người hướng dẫn thực tập

Người hướng dẫn thực tập cần có khả năng:

- Xác định chính xác mục tiêu của bài thực tập.
- Thiết kế được buổi thực tập phù hợp với mục tiêu.
- Chuẩn bị đầy đủ điều kiện cho buổi thực tập.
- Thao diễn được những động tác mẫu cần thiết.
- Tạo điều kiện để người học thực hành được càng nhiều càng tốt.
- Giúp người học hoàn thiện thao tác và nhận thức bài thực tập.
- Đánh giá được sự chuẩn bị và quá trình thực tập của từng người học (cá biệt hoá người học).
- Thu thập được thông tin phản hồi từ người học.
- Xử lý được những tình huống bất thường, những sự cố kỹ thuật có thể xảy ra trong buổi thực tập.
- Phối hợp tốt với người đồng hướng dẫn và kỹ thuật viên trong buổi thực tập.
- Tổng kết được những điểm chính của buổi thực tập.

3. Xác định mục tiêu thực hành

Một bài thực tập thường có ba mục tiêu:

- *Mục tiêu kỹ năng:* là mục tiêu chính của bài thực tập, được chia thành ba mức:
 - + Bắt chước: Người học làm lại được những thao tác cơ bản vừa được biểu diễn hoặc trình chiếu.
 - + Làm chủ thao tác: Người học tự mình thực hiện thao tác đúng quy trình, chủ động.
 - + Thành thạo: người học thực hiện đúng các thao tác chuẩn, có thể biểu diễn lại trước tổ.

Từng bài thực tập phải nêu rõ yêu cầu người học thực hiện được bao nhiêu kỹ năng, gồm những kỹ năng cụ thể nào.

Kết quả của những kỹ năng đó là:

+ Tạo ra được một sản phẩm cụ thể nào đấy (thực hiện được một phản ứng hoá học, hoàn thành một xét nghiệm, pha chế được một dung dịch thuốc v.v...).

+ Thực hiện được một thao tác hành nghề: tiêm tĩnh mạch, sử dụng nổi hấp tiệt trùng, lọc trong dung dịch...

– *Mục tiêu kiến thức:* nhiều bài thực tập là để minh hoạ cho lý thuyết, nhằm chứng minh cho một công thức, một phương pháp, giúp người học hiểu rõ hơn về mặt nhận thức. Người có trình độ đại học không thể "chỉ làm như một cái máy" mà phải hiểu được tại sao lại phải làm như vậy, có thể làm cách khác tốt hơn được không. Trên cơ sở kết hợp giữa lý thuyết và thực hành, từng bước rèn luyện tư duy khoa học, sáng tạo và năng lực giải quyết vấn đề.

– *Mục tiêu hành vi:* Thông qua thực hành giúp người học hình thành và củng cố được mục tiêu hành vi như: thận trọng, khoa học, trung thực, linh hoạt,...

Do vậy, việc xác định chính xác mục tiêu của từng bài thực tập là công việc hết sức quan trọng của người thầy dạy–học trong phòng thí nghiệm.

Ví dụ: Viết mục tiêu cho bài thực hành pha chế dung dịch Lugol.

– *Công thức dung dịch Lugol (Dược điển Việt Nam IV (ĐĐVN IV)):*

Iod 1gam

Kaliiodua (KI) 2 gam

Nước cất vừa đủ 100ml

– Mỗi người pha 100ml, đóng chai thủy tinh, nút kín.

– *Mục tiêu:*

* Thao tác thành thạo việc lọc dung dịch qua bông thủy tinh trên giá lọc

* Trình bày được vai trò của KI trong công thức

* Pha được 100ml dung dịch đạt tiêu chuẩn Dược điển Việt Nam IV và hướng dẫn đúng cách dùng.

4. Quy trình dạy–học trong phòng thí nghiệm

Dạy–học trong phòng thí nghiệm thường được tiến hành qua các bước:

– Xác định mục tiêu bài dạy–học

– Viết các thao tác chuẩn: Các kỹ năng thực hành chuẩn của từng bài phải được xác định và thống nhất trong toàn bộ môn. Cách thực hiện từng kỹ năng phải được viết thành kịch bản dưới dạng quy trình thao tác chuẩn thể hiện bằng các bước tiến hành rõ ràng và hợp lý. Sau đó thống nhất được kịch bản, có thể quay thành các video clip chung của bộ môn để trình chiếu thay cho biểu diễn của từng thầy hoặc kỹ thuật viên.

– Xác định phương pháp dạy–học thực hành: kiến tập, thực tập, đóng vai, nghiên cứu trường hợp, kết hợp...

- Xác định cách bố trí thực tập: làm từng cá nhân, làm theo nhóm, làm bao nhiêu sản phẩm v.v...
- Chuẩn bị bài thực tập: mặt bằng, thiết bị, hoá chất v.v...
- Kiểm tra sự chuẩn bị bài và nhận thức của học viên
- Giới thiệu bài thực tập
- Theo dõi, đánh giá học viên: bảng kiểm, chạy trạm
- Tổng kết buổi thực tập.

5. Đánh giá học viên

Đánh giá đúng vai trò hết sức cốt yếu trong dạy–học thực hành nhằm thúc đẩy học viên học tập và đảm bảo thực hiện đúng mục tiêu bài thực tập. Yêu cầu của việc đánh giá là phải đánh giá được từng học viên qua từng bài học. Như phần mục tiêu đã nêu, đánh giá thực tập chủ yếu là đánh giá kỹ năng thao tác. Một trong những công cụ hay dùng hiện nay trong đánh giá thực hành là bảng kiểm (check list). Bảng kiểm gồm hai nội dung: danh mục thao tác và phần lượng giá (các mức lượng giá chung hoặc thang điểm cụ thể).

Ví dụ: Bảng kiểm cho động tác lọc dung dịch Lugol qua bông vào chai

STT	Thao tác	Đạt	Không đạt
1	Đặt phễu ngay ngắn lên giá đỡ		
2	Điều chỉnh cho-cuống phễu khớp với miệng chai		
3	Cho một lượng bông gọn, vừa đủ vào đáy phễu		
4	Dùng đũa thủy tinh ấn nhẹ và cố định bông		
5	Rót dịch lọc nhẹ nhàng theo đũa thủy tinh vào phễu cho đến hết		
6	Lấy phễu ra cho vào miệng chai lấy hết dịch lọc ở cuống phễu		
7	Rửa phễu, thu dọn sạch sẽ nơi làm việc		

TỰ LƯỢNG GIÁ

1. Trong chương trình đào tạo của trường anh (chị), thời lượng thực hành chiếm bao nhiêu phần trăm
2. Nội dung dạy–học trong phòng thí nghiệm tại cơ sở đào tạo của anh (chị) gồm những loại hình nào ?
3. Anh (chị) đánh giá như thế nào về thực trạng dạy thực hành hiện nay tại cơ sở đào tạo của mình ?

4. Theo anh (chị), thái độ của học viên hiện nay đối với học thực hành như thế nào. Họ có thực sự quan tâm tới việc học thực hành trong phòng thí nghiệm không ?

5. Theo anh (chị), những khó khăn chính trong việc dạy thực hành hiện nay tại trường anh (chị) là gì. Giải pháp khắc phục như thế nào ?

6. Theo anh chị, năng lực cần có ở người dạy thực hành là gì, trong đó yếu tố nào là quan trọng nhất ?

7. Anh (chị) cho rằng quy trình dạy–học trong phòng thí nghiệm nên bao gồm những bước nào ?

8. Theo anh chị, việc đánh giá thực hành nên tiến hành như thế nào để đạt hiệu quả cao nhất ?

Phần II – TÀI LIỆU HỌC TẬP

1. Giáo dục và đào tạo nhân lực Y tế – NXB Y học–2001, trang 261–268 – Vụ Khoa học Đào tạo, Bộ Y tế.

2. Tài liệu tham khảo:

– Nghiêm Xuân Đức (1998) – Kỹ thuật đánh giá học viên – NXB Y học.

– Trường Đại học Y Hà Nội (1999), Dạy–học tích cực trong đào tạo Y học– NXB Y học.

– Christine E. Ewan (1988) – Teaching skill, p 129 – 136.

Phần III – HƯỚNG DẪN DẠY – HỌC

1. Những công việc cần chuẩn bị cho bài giảng

- Tài liệu tham khảo
- Giáo trình thực tập môn học
- Các phương tiện dạy–học

2. Hoạt động và các bài tập

2.1. Hoạt động 1: Viết mục tiêu cho bài thực tập tại phòng thí nghiệm

– Cách làm: Từng người học viết mục tiêu của bài thực tập môn học mà mình đã được hướng dẫn, 2–3 người trình bày trước lớp để cả lớp thảo luận, đóng góp ý kiến. Sau đó giảng viên kết luận.

Nhận xét: Hiện tại ở các trường, bài thực tập thường được tiến hành theo giáo trình thực tập của các bộ môn, đã được biên soạn khá đầy đủ, trong đó từng bài thực tập đều đã được xác định mục tiêu. Tuy nhiên, do trang thiết bị, hoá chất, đối tượng đào tạo thay đổi và để cập nhật kiến thức, bài thực tập trên thực tế vẫn có nhiều thay đổi hằng năm. Hơn nữa, mục tiêu bài thực tập nhiều chỗ viết chưa

chuẩn. Do đó, việc xác định mục tiêu cho từng bài thực tập vẫn là việc làm cần thiết của người hướng dẫn thực hành. Thực tế cho thấy đây là việc làm không phải không còn nhiều khiếm khuyết.

Dạy-học tại phòng thí nghiệm gồm nhiều loại hình. Tùy theo loại hình thực tập và đối tượng đào tạo mà mức độ yêu cầu với từng mục tiêu có khác nhau. Ví dụ:

– Kiến tập: Sinh viên thường tập trung số đông để quan sát, theo dõi mô hình, thiết bị hoặc động tác mẫu. Do đó, yêu cầu thường chỉ ở mức bắt chước.

– Thực hành nhóm: Nhiều sinh viên cùng thực hiện một quy trình, làm ra một sản phẩm, có thể có sự phân công cá nhân ở từng công đoạn, nên mức độ thao tác khó đạt ở mức thành thạo. Do đó, yêu cầu có thể chỉ ở mức làm được, thực hiện được.

– Thực hành cá nhân: Điều kiện thao tác đầy đủ và chủ động hơn. Do đó yêu cầu kỹ năng phải cao hơn, có thể ở mức làm chủ hay thành thạo về thao tác.

Những sai sót thường gặp khi xác định mục tiêu bài thực tập:

- Đề ra quá nhiều mục tiêu
- Có những mục tiêu khó lượng giá
- Nặng về đánh giá nhận thức, nhẹ về đánh giá kỹ năng
- Lặp lại những kỹ năng đã học của những bài trước, những môn học trước.

2.2. Hoạt động 2: Viết quy trình thao tác chuẩn (SOP)

Nội dung của thao tác chuẩn là mô tả chuẩn xác, logic, ngắn gọn trình tự tiến hành của một thao tác kỹ thuật yêu cầu người học phải làm được (như thăm khám bệnh nhân, cân, dong, hòa tan, lọc, rửa dụng cụ thủy tinh v.v...).

Ví dụ: thao tác chuẩn cân hoá chất bột trên cân điện tử:

- Mở cân, kiểm tra cân, tình trạng hoạt động của cân
- Gấp giấy cân đúng quy định
- Đặt giấy cân ngay ngắn lên đĩa cân
- Cầm lọ hoá chất đúng quy định (quay nhãn về phía lòng bàn tay)
- Kiểm tra hoá chất (ẩm, vón v.v...).
- Xúc hoặc đổ hoá chất nhẹ nhàng ra giấy đến lượng vừa đủ
- Đậy kín lọ hoá chất, trả về chỗ cũ
- Lấy hoá chất ra khỏi cân
- Tắt cân và vệ sinh cân.

Cách làm: Từng người học viết thao tác chuẩn của một bài thực tập môn học mà mình đã được hướng dẫn, 2–3 người trình bày trước lớp để cả lớp trao đổi, đóng góp ý kiến. Sau đó giảng viên kết luận.

Nhận xét:

Việc xác định được thao tác chuẩn của từng bài thực tập có vai trò khá quan

trọng; giúp cho người hướng dẫn đi đúng vào trọng tâm của bài thực tập để hướng dẫn và giúp đỡ người học; giúp cho bộ môn thống nhất được thao tác khi hướng dẫn người học, tránh mỗi người nói một kiểu. Các thao tác chuẩn nếu được quay thành các video clip dưới dạng thao tác mẫu giúp cho việc chuẩn hoá thao tác, tiết kiệm được thời gian cho cả người dạy và người học, tránh được việc dạy trùng lặp trong môn học và giữa các môn học. Mỗi bài thực tập cần chọn một số thao tác chuẩn nhất định, thống nhất trong bộ môn để chuẩn hoá thao tác.

Thao tác chuẩn được gắn thêm phần đánh giá sẽ trở thành bảng kiểm lượng giá thao tác. Do vậy, việc xây dựng thao tác chuẩn cho bài thực hành là rất cần thiết.

2.3. Hoạt động 3: Quy trình hướng dẫn thực tập (30 – 45 phút)

Những việc người hướng dẫn nên làm:

- Kiểm tra sự chuẩn bị bài của người học.
- Giới thiệu mục tiêu buổi thực tập
- Giới thiệu tóm tắt nội dung, yêu cầu của buổi thực tập và cách đánh giá
- Giới thiệu cách bố trí bài thực tập
- Thao diễn động tác mẫu (nếu có)
- Nêu những gợi ý về nhận thức để người học suy nghĩ trong khi thực hành
- Theo dõi, đánh giá quá trình thực tập của từng người học
- Tổng kết buổi thực tập
- Giới thiệu bài thực tập lần sau.

*** Cách làm:** Thảo luận nhóm (chia 4–5 nhóm, mỗi nhóm 4–5 người), đại diện nhóm trình bày trước lớp để cả lớp đóng góp ý kiến. Sau đó giảng viên kết luận.

*** Nhận xét:** Những việc người giảng viên nên tránh trong buổi dạy thực hành:

- Không kiểm tra trước việc chuẩn bị bài thực tập, nguyên liệu, thiết bị không đầy đủ, khi học viên làm thiếu đến đâu chạy đến đấy, gây lộn xộn trong buổi thực tập. Nguyên vật liệu không chuẩn, làm không ra sản phẩm.
- Không kiểm tra việc chuẩn bị bài của người học, tạo nên việc chây lười, ỷ lại của học viên làm giảm hiệu quả bài dạy–học.
- Đầu buổi thực tập thầy giảng quá nhiều, biến buổi thực tập thành bài giảng lý thuyết làm sai mục tiêu của buổi học.
- Bố trí thực tập không hợp lý, gây lộn xộn, mất trật tự trong buổi học
- Thầy bỏ phòng thí nghiệm, khoán trắng cho kỹ thuật viên, mặc học viên muốn làm gì thì làm.
- Thầy không chuẩn bị trước nên làm không đúng động tác mẫu, học viên làm sai thầy không phát hiện được để uốn nắn.
- Thầy không giải thích được những trục trặc kỹ thuật trong quá trình thực tập.

Tóm lại, dạy thực hành là việc làm không phải dễ, đòi hỏi phải có kinh nghiệm.

Dạy thực hành để đạt đúng mục tiêu lại càng khó. Do đó, vấn đề mấu chốt là thầy phải chuẩn bị kỹ trước khi dạy, không được chủ quan.

2.4. Hoạt động 4: Viết bảng kiểm cho một kỹ năng thực hành.

Nội dung của bảng kiểm thực hành gồm hai phần: quy trình thao tác chuẩn và điểm lượng giá cho từng thao tác. Như vậy, mỗi thao tác chuẩn có thể viết dưới dạng một bảng kiểm lượng giá.

* **Cách làm:** Mỗi người viết một bảng kiểm cho một kỹ năng thực hành mà mình đã dạy. 2 – 3 người trình bày trước lớp để cả lớp đóng góp ý kiến. Sau đó giảng viên kết luận.

Thời gian: 30 – 45 phút

* **Nhận xét:** Bảng kiểm là công cụ dạy–học thực hành có hiệu quả, nhất là với những bài thực tập trong đó mục tiêu rèn kỹ năng là chính, giúp người làm không bỏ sót hoặc làm ngược trình tự thao tác, giúp người hướng dẫn dễ theo dõi đánh giá người học.

Bảng kiểm phải được viết theo trình tự thao tác tối ưu để đi đến kết quả tối ưu. Bảng kiểm có thể được lượng hoá bằng cách đánh dấu theo dõi "có", "không" hoặc bằng thang điểm.

Số lượng bảng kiểm đưa ra trong một bài thực tập và mức độ chi tiết của bảng kiểm tùy thuộc vào từng bài. Nếu các thao tác được viết tổng quát quá thì đánh giá không chính xác, nếu viết chi tiết quá và có nhiều bảng kiểm quá trong một buổi thực tập thì sẽ không đủ thời gian để theo dõi đánh giá, dễ bị rối. Nếu tổ thực tập đông, có thể phân nhóm để đánh giá trọng tâm theo chủ đề của từng bảng kiểm (mỗi nhóm đánh giá với một bảng kiểm có nội dung khác nhau). Bảng kiểm là công cụ đánh giá cơ bản trong thực hành chạy trạm.

Đánh giá bằng bảng kiểm giúp người hướng dẫn dễ theo dõi, đánh giá người học, giúp chuẩn hoá thao tác, thống nhất trong đánh giá. Tuy nhiên bảng kiểm không lượng giá được kỹ năng tư duy, ra quyết định.

2.5. Hoạt động 5: Đánh giá thực hành theo hình thức chạy trạm

Chạy trạm (OSPE: Objective Structured Practical Examination) là hình thức chia bài thực tập thành nhiều công đoạn, mỗi trạm thực hành thực hiện một công đoạn.

Chạy trạm thường được bố trí cho bài thực tập lớn, quy trình thao tác bao gồm nhiều công đoạn kế tiếp nhau hoặc được bố trí theo mục tiêu của bài thực tập, mỗi trạm thể hiện một mục tiêu.

Đánh giá theo OSPE có thể kết hợp đánh giá lý thuyết và đánh giá thực hành. Người ta thường xếp xen kẽ trạm lý thuyết với trạm thực hành. Hai bộ công cụ đánh giá cơ bản trong OSPE là bảng kiểm để đánh giá kỹ năng tại trạm thực hành và bộ test để đánh giá nhận thức tại trạm lý thuyết (dưới hình thức phiếu hỏi và phiếu trả lời). Số lượng trạm tùy thuộc vào nội dung bài thực hành (khoảng 15 – 20 trạm),

các trạm thường được bố trí theo chu trình khép kín để tiện quay vòng. Thời gian đánh giá ở từng trạm chỉ khoảng 5 – 10 phút. Người học phải đi qua tất cả các trạm.

Ví dụ: Bào chế 1000 viên nén paracetamol 500mg

Nội dung đánh giá thực hành có thể chia thành các trạm sau:

- Trạm 1: nghiền bột đơn (nếu có), rây bột đơn
- Trạm 2: đánh giá tính chất bột đơn (kích thước tiểu phân, độ trơn chảy, độ chịu nén,...)
- Trạm 3: trộn bột kép, rây (nếu cần)
- Trạm 4: đánh giá đặc tính bột kép (độ đồng nhất, thời gian trộn, tỷ trọng biểu kiến,...)
- Trạm 5: tạo hạt ẩm, xát hạt
- Trạm 6: đánh giá tính chất hạt (đã được sấy khô sẵn): phân bố kích thước, độ trơn chảy, tỷ trọng,...
- Trạm 7: dập viên
- Trạm 8, 9, 10: đánh giá chất lượng viên (độ bền cơ học, độ rã, thử nghiệm hòa tan, đồng nhất khối lượng v.v...).

Từng trạm đều phải xác định rõ các SOP, bảng kiểm và bộ test đánh giá nhận thức.

Nhận xét:

Phương pháp chạy trạm đánh giá người học khá toàn diện (gồm nhiều nội dung, cả lý thuyết và thực hành), thích hợp cho các kỳ ôn tập, đánh giá cuối học phần, cuối đợt thực tế, đánh giá lâm sàng. OSPE cũng đảm bảo được tính khách quan, đồng nhất, góp phần nâng cao chất lượng thực hành. Tuy nhiên, phương pháp đánh giá này cần khá nhiều mặt bằng để bố trí các trạm và phải chuẩn bị trước đầy đủ, công phu.

3. Bảng kiểm tự lượng giá giảng viên

TT	Nội dung lượng giá	Có	Không
1	Xác định rõ mục tiêu bài thực tập		
2	Kiểm tra điều kiện tiến hành thực tập		
3	Kiểm tra sự chuẩn bị bài của người học		
4	Bố trí thực tập hợp lý		
5	Thao diễn đúng động tác mẫu		
6	Đánh giá sát quá trình thực tập của từng học viên		
7	Tích cực động viên, giúp đỡ, uốn nắn thao tác cho người học		
8	Gợi mở vấn đề để phát huy tính chủ động, sáng tạo của người học, giúp người học gắn được lý thuyết với thực hành		
9	Cộng tác tốt với đồng nghiệp trong buổi hướng dẫn		
10	Thu nhận thông tin phản hồi, tổng kết tốt buổi thực tập		

4. Hướng dẫn cho giảng viên

- Lập kế hoạch bài dạy–học, phân bổ thời gian, lựa chọn hoạt động và phương tiện dạy–học phù hợp.
- Lựa chọn, tổ chức tốt hoạt động học tập của học viên (trọng tâm là hoạt động 2, 4).
- Có giải pháp động viên khuyến khích học viên tham gia tích cực các hoạt động học tập.
- Tổng kết tốt ý kiến của học viên.
- Tự lượng giá bằng bảng kiểm và lấy ý kiến phản hồi của người học về buổi học.
- Chuẩn bị đầy đủ các phương tiện dạy–học như giấy trong, máy chiếu, bảng kiểm v.v...

Bài 8

DAY-HỌC TẠI CỘNG ĐỒNG

(Dạy-học tại cộng đồng như thế nào ?)

Phần I – BÀI GIẢNG

MỤC TIÊU

1. Giải thích được sự cần thiết và tầm quan trọng của dạy-học tại cộng đồng.
2. Trình bày được những khả năng bổ sung kiến thức, kỹ năng và thay đổi thái độ khi học tại cộng đồng.
3. Trình bày được ba giai đoạn của quá trình dạy-học tại cộng đồng.
4. Tiến hành quan sát, ghi chép, bình luận những tình huống thực tế tại cộng đồng trong một nghiên cứu trường hợp.

1. Sự cần thiết và tầm quan trọng của dạy-học tại cộng đồng

Việc đưa sinh viên đi thực tế nằm trong chương trình chính khoá, tuy nhiên nhiều cơ sở đào tạo sử dụng thời gian đi thực tế để tiến hành điều tra nghiên cứu điều kiện vệ sinh môi trường, dinh dưỡng, vệ sinh an toàn thực phẩm, phỏng vấn về bệnh tật và tổ chức quản lý các hoạt động y tế tuyến cơ sở. Việc dạy phương pháp nghiên cứu sức khỏe cộng đồng cũng cần thiết nhưng đi thực địa không phải chỉ để nghiên cứu.

Nếu đưa sinh viên đi thực địa để nghiên cứu như hiện nay thì sẽ mất đi cơ hội học cách nhìn nhận vấn đề sức khỏe một cách đầy đủ từ những ca bệnh thông thường không thể gặp ở môi trường bệnh viện, cũng không có cơ hội để nhận định mối quan hệ giữa người bệnh và môi trường sống cùng với các nguyên nhân dẫn tới ốm đau; đồng thời cũng không biết được thực tế người bệnh trước khi đến bệnh viện họ được chăm sóc tại nhà và tại y tế cơ sở ra sao.

Sinh viên ngành Y được thực hành chủ yếu trong môi trường bệnh viện, người giảng viên khi đưa họ đi thực tế cộng đồng còn nhiều ngỡ ngàng, thời gian đi thực tế lại rất ngắn (thường 2 đến 3 tuần) vì vậy cần chuẩn bị rất kỹ trước khi đi thực tế mới có thể đạt mục tiêu của chương trình học tại cộng đồng.

Những quan sát trong bệnh viện khác xa với các quan sát tại cộng đồng, không biết cách quan sát, thiếu hiểu biết về phương pháp ghi chép cũng như cách lý giải các hiện tượng hay cách khái quát hoá, hệ thống hoá vấn đề làm cho thời gian học ở thực địa nhằm chẩn hoặc kết quả học tập hạn chế.

Việc viết báo cáo đợt đi thực địa thường được hiểu rất khác nhau, nhất là khi giảng viên yêu cầu sinh viên mô tả đơn thuần những gì nhìn thấy và ghi chép được mà thiếu đầu tư để tự viết thành các bài học cho mình mà không có sách giáo khoa nào dạy họ trước đó.

Sau cùng song cũng không kém phần quan trọng, đó là kỹ năng hướng dẫn sinh viên chuẩn bị một nghiên cứu trường hợp tại thực địa của giảng viên hiện nay còn khá hạn chế.

Bài học này giúp giảng viên chuẩn bị chương trình hướng dẫn sinh viên đi thực địa ngoài mục tiêu nghiên cứu sức khoẻ cộng đồng.

2. Khả năng bổ sung kiến thức, kỹ năng và thay đổi thái độ khi học tại cộng đồng

– Có rất nhiều tình huống để minh hoạ lý thuyết lâm sàng ở giai đoạn trước khi bệnh nhân phải đến bệnh viện. Rất nhiều bệnh sẽ gặp ở giai đoạn đầu, chưa được xử lý. Cũng có cơ hội để biết rất nhiều triệu chứng và bệnh không gặp trong bệnh viện (nhất là bệnh viện lớn nơi hằng ngày sinh viên thực tập) nhưng cũng cần được chạy chữa.

– Có cơ hội để biết người bệnh được chẩn đoán và xử trí ra sao tại tuyến cơ sở hoặc được chăm sóc, điều trị tại nhà.

– Có cơ hội để quan sát, tìm hiểu (một vùng nông thôn) môi trường sống, điều kiện vệ sinh và yếu tố ảnh hưởng sức khoẻ khác có mối liên quan gì tới sức khoẻ và bệnh tật của người dân. Biết thêm các chương trình y tế quốc gia, các chính sách lớn của nhà nước về chăm sóc sức khoẻ cộng đồng đã mang lại gì và chưa mang lại gì cho người dân.

– Sau đợt thực địa thấy có thêm cơ hội làm cho sinh viên có cách nhìn đầy đủ hơn để có thái độ đúng đắn về sức khoẻ cũng như nhiệm vụ chăm sóc sức khoẻ cộng đồng của người cán bộ y tế tương lai qua những bài học từ thực tế.

3. Ba giai đoạn của quá trình dạy-học tại cộng đồng

Dạy-học tại cộng đồng trải qua ba giai đoạn, trong đó có sự tham gia tích cực của học viên. Giảng viên đóng vai trò hướng dẫn, hỗ trợ, không can thiệp sâu, không chú trọng vào sửa lỗi nếu không có gì nghiêm trọng để học viên tự nhận ra nhu cầu tự học cũng như xác định mục tiêu học tập của mình.

3.1. Giai đoạn chuẩn bị

– Lên kế hoạch và thông báo cho học viên những cán bộ y tế địa phương, nhóm trợ giảng.

– Chuẩn bị nội dung: Nêu rõ nhiệm vụ của giảng viên và học viên

– Chuẩn bị phương pháp: ôn tập, củng cố các phương pháp giao tiếp, thăm hộ gia đình, quan sát làng, điều tra nhanh cộng đồng nông thôn, thu thập số liệu thống kê báo cáo sẵn có tại trạm y tế xã, tư vấn, truyền thông giáo dục sức khoẻ v.v...

3.2. Giai đoạn tiến hành dạy và học tại cộng đồng

– Học viên cùng giảng viên tiến hành các hoạt động theo kế hoạch và các nhiệm vụ được giao cũng như các nhiệm vụ phát sinh trong thời gian tại thực địa.

– Giảng viên giám sát hỗ trợ quá trình học của học viên thường xuyên hoặc định kỳ. Kết hợp với cán bộ kiêm chức hoặc cán bộ địa phương hướng dẫn học viên.

3.3. Giai đoạn đánh giá

– Học viên báo cáo tiểu luận, hoặc bản thu hoạch, nêu những cảm nghĩ của mình và của tập thể về những điều đã học được, cũng như về nhiệm vụ học tập tiếp theo sau khi trở về trường.

– Giảng viên tóm tắt kết quả cho điểm, đánh giá chung về đợt thực tế này và gợi ý cho học viên những lưu ý nên và không nên làm một khi tiếp xúc với cộng đồng.

4. Sử dụng các nguồn thông tin và số liệu từ sổ sách, tài liệu của cơ sở y tế

Nhiệm vụ:

– Tập hợp các số liệu theo chủ đề hay lĩnh vực chuyên môn, từng nhiệm vụ được giao với ba nhóm thông tin: nguồn lực đầu vào (nhân lực, thiết bị, cơ sở nhà cửa, kinh phí) hoạt động (những việc gì đã thực hiện) và kết quả đầu ra tại y tế cơ sở.

– Phân tích cơ cấu bệnh tật qua sổ khám bệnh của trạm y tế xã để mô tả nhu cầu khám chữa bệnh của người dân.

– Tập hợp các số liệu sẵn có về công trình vệ sinh và các số liệu về bệnh lây nhiễm, ngộ độc thực phẩm, ngộ độc hoá chất bảo vệ thực vật trong một năm hoặc vài năm để nhận định về nhu cầu phòng bệnh.

– Phân tích số xuất nhập thuốc và phân tích một số đơn thuốc để biết tình hình cung ứng và kê đơn của tuyến y tế cơ sở.

– Phân tích sổ đẻ và sổ quản lý thai sản, sổ theo dõi các biện pháp tránh thai để biết thêm về hoạt động chăm sóc sức khoẻ bà mẹ, kế hoạch hoá gia đình.

– Phân tích một số biểu mẫu báo cáo chương trình y tế quốc gia khác

4.1. Giảng viên nhắc lại những vấn đề cơ bản về thông tin y tế và các nguồn số liệu sẵn có tại Trạm y tế xã, sau đó

- Giới thiệu các sổ sách thống kê báo cáo đang sử dụng tại trạm.
- Chỉ ra những ưu điểm và nhược điểm của các sổ sách, những thông tin từ những ghi chép thường ngày tại Trạm y tế.
- Hướng dẫn cách tính các chỉ số cơ bản về nguồn lực của Trạm y tế xã.
- Hướng dẫn cách lấy thông tin về các hoạt động và tính các chỉ số về hoạt động của Trạm y tế xã.
- Hướng dẫn cách tính toán các chỉ số đầu ra theo từng nhiệm vụ khám chữa bệnh, phòng bệnh, các chương trình mục tiêu quốc gia, thực hiện công tác dân số kế hoạch hoá gia đình, quản lý thuốc thiết yếu v.v...

4.2. Giao cho từng nhóm thu thập thông tin cơ bản về từng nhiệm vụ của Trạm y tế xã

Mỗi nhiệm vụ tập hợp trong ba nhóm: *Đầu vào – Hoạt động – Đầu ra* (thực chất là tiến hành sử dụng thông tin sẵn có để chẩn đoán vấn đề y tế của cộng đồng).

4.3. Yêu cầu học viên phân tích và lý giải mức độ hoàn thành nhiệm vụ và cho biết lý do nào đã ảnh hưởng tới kết quả đầu ra (do thiếu nguồn lực đầu vào hay tổ chức các hoạt động chưa phù hợp, hay cả hai). Học viên có thể nêu ra các vấn đề chưa rõ, chưa kết luận được, cần thu thập thêm thông tin, cần thêm bằng chứng qua các phương pháp nghiên cứu khác.

4.4. Đưa ra một bài mẫu dàn ý để học viên chuẩn bị báo cáo (song vấn đề nghị, khuyến khích học viên đưa ra dàn ý phù hợp với dàn ý mẫu).

4.5. Nêu các câu hỏi tiếp

- Nếu với tình hình trên, cần phải làm gì tiếp theo ? (giả định).
- Là như thế nào ? Nhằm mục tiêu gì ?
- Ai làm, ai phối hợp ?
- Cần có điều kiện gì để thực hiện ý định của mình, điều kiện nào là có thể có được (khả thi).
- Dự kiến kết quả đầu ra là những gì ?
- Khi nào bắt đầu – khi nào kết thúc.

4.6. Trước khi kết thúc hoạt động này, giảng viên tiếp tục

- Giải thích đây thực chất là hoạt động xây dựng kế hoạch can thiệp tại cộng đồng.
- Khuyến khích học viên thảo luận tập thể, theo nhóm và góp ý cho nhau.
- Động viên các học viên có ý tưởng hay, ý tưởng sáng tạo và ý tưởng mới.

5. Phương pháp viết một nghiên cứu trường hợp dựa trên tình huống trong thực tế và viết báo cáo thực địa

5.1. Giảng viên nhắc lại khái niệm và giới hạn của nghiên cứu trường hợp tại cộng đồng, sau đó giải thích: Đối với học viên có ngành học khác nhau sẽ có các loại nghiên cứu trường hợp khác nhau.

– Đối với sinh viên y đa khoa, các nghiên cứu trường hợp mô tả thực các ca bệnh ở tuyến cơ sở, trong đó bao gồm cả sử dụng thuốc.

– Đối với sinh viên y hệ y tế dự phòng, các nghiên cứu trường hợp mô tả thực tình hình môi trường và vệ sinh môi trường, các yếu tố ảnh hưởng tới sức khỏe (của địa phương làng xã hay chỉ một hộ gia đình), các hoạt động phòng bệnh, chống dịch của cơ sở y tế cũng như nhân dân trong địa phương.

– Đối với sinh viên y tế công cộng, các nghiên cứu trường hợp mô tả thực hoạt động y tế qua số liệu thống kê của Trạm y tế xã, các hoạt động thực hiện chương trình mục tiêu v.v...

– Tóm lại, tùy đối tượng học viên và mục tiêu của đợt học tại thực địa mà lựa chọn các tình huống để quan sát và viết nghiên cứu trường hợp cho phù hợp.

5.2. Để viết được nghiên cứu trường hợp tại cộng đồng cần

– Dựa vào các ghi chép từ tình huống thực hoặc giống thực.

– Phát hiện những điểm chính, cốt lõi nhất.

– Đưa ra "kịch bản" phù hợp cho mô tả và phân tích.

– Cần mô tả thực, theo thời gian, không hư cấu song loại bỏ bớt những thông tin thực sự không cần thiết.

– Cần bình luận qua kết nối, liên hệ các thông tin với nhau để thấy được mối quan hệ giữa nguyên nhân và hậu quả, hoặc các giả thuyết khi không đưa ra được mối quan hệ nhân – quả.

– Kết thúc nghiên cứu trường hợp cần có ý kiến cá nhân, (hoặc của cả nhóm) như một lời kết cùng với đề xuất ý kiến để phát huy kết quả tốt hay hạn chế hậu quả không tốt.

TỰ LƯỢNG GIÁ

– Giảng viên nêu một số câu hỏi và yêu cầu học viên trả lời, hoặc đưa cho học viên một số tests trắc nghiệm khách quan và yêu cầu trả lời nhanh tại lớp.

– Cũng có thể nêu một tình huống và yêu cầu học viên cùng bình luận tại lớp

– Giảng viên cần xác định mức độ đúng/sai và chỉnh sửa cho học viên khi trả lời các câu hỏi, bài tập.

Phần II – HƯỚNG DẪN GIẢNG DẠY

1. Các hoạt động dạy-học

Hoạt động 1: Giới thiệu bài học

Giảng viên nêu câu hỏi: Học trên lớp chúng ta có thể cung cấp được những gì về kiến thức, thái độ và kỹ năng cho học sinh ?

Nếu có thể được minh họa qua một ví dụ cụ thể về một bài nào đó. Qua đây cho thấy hạn chế của việc học trên lớp (ví dụ cung cấp lý thuyết, đưa ra khái niệm với một minh họa cố định về thái độ và ít thể hiện những kỹ năng cần thiết, trong đó không chỉ nhận thức được làm thế nào cho đúng mà còn phải phát hiện được những sai sót v.v...).

Tiếp tục đưa ra các câu hỏi:

- Vậy học ở thực địa có bổ sung được những hạn chế của học trên lớp không ?
- Kinh nghiệm giảng dạy của bạn ở thực địa là gì ?
- Nêu những khó khăn mà bạn thường gặp khi đưa học viên đi thực địa.

Kết thúc hoạt động 1: đưa ra một nghiên cứu trường hợp.

Hoạt động 2: Giới thiệu và hướng dẫn mục tiêu học tập

Yêu cầu học viên đọc mục tiêu dạy-học tại cộng đồng.

- Giải thích được sự cần thiết, tầm quan trọng của dạy-học tại cộng đồng.
- Nêu được những khả năng bổ sung kiến thức, kỹ năng và thay đổi thái độ khi học tại cộng đồng.
- Hướng dẫn học viên của mình quan sát, ghi chép, bình luận những yếu tố ảnh hưởng tới sức khỏe.
- Quan sát để phát hiện những vấn đề tồn tại về thái độ và thực hành qua những hoạt động thường nhật của cán bộ y tế.
- Sử dụng được các nguồn số liệu từ sổ sách, tài liệu sẵn có của cơ sở y tế để mô tả thực trạng, xu hướng biến động và kết luận về đặc trưng của nhu cầu chăm sóc sức khỏe tại địa phương, tình hình cung cấp dịch vụ y tế và thực hiện các chính sách.
- Hướng dẫn cách tiếp cận với người dân để tiến hành một đánh giá nhanh về kiến thức, thái độ và thực hành trong lĩnh vực phòng bệnh, xử trí một số bệnh thông thường của trẻ em.
- Có thể viết được một số nghiên cứu trường hợp dựa trên tình huống thực trong đợt đi thực tế.
- Hướng dẫn được sinh viên của mình viết báo cáo thực địa.

Giải thích và hướng dẫn học viên cách tiến hành bài giảng trước khi đưa sinh viên đi thực tế và chuẩn bị các bài tập tình huống hay các nghiên cứu trường hợp từ đơn giản đến phức tạp để hoàn thành từng mục tiêu học tập nêu trên.

Trong thực tế có rất nhiều tình huống khó lường trước, vì vậy học viên cần chuẩn bị cho mình cách ứng phó. Thêm vào đó, học viên cũng rất thông minh trong mô tả, diễn giải nhưng khả năng khái quát hoá thường hạn chế, vì vậy giảng viên cần thông minh hơn và tự tin để giải quyết các tình huống mà mình chưa chuẩn bị trước hoặc có hạn chế trong chuyên môn vì trái chuyên ngành.

Hoạt động 3: Hai nghiên cứu trường hợp (theo tình huống giả định)

Nêu nghiên cứu trường hợp 1 với tình huống sau: Tại trạm y tế xã, phòng khám và quầy thuốc cạnh nhau. Ở quầy bán thuốc, một bà mẹ đang mua thuốc trên tay bỗng một cháu bé khoảng 3 tuổi. Qua trao đổi giữa mẹ và người bán thuốc (trên áo đề y tá N.T.Mai) biết được cháu bé vừa mới đến khám ở y sĩ P với chẩn đoán là tiêu chảy kéo dài, suy dinh dưỡng. Thuốc mà mẹ mua gồm:

- Men tiêu hoá: 3 gói, ngày uống 1 gói.
- Biseptol 480 mg: 10 viên, ngày uống 1 viên $\times$ 2 lần.
- Bcomplex: 40 viên, ngày 4 viên chia 2 lần

Bà mẹ mua xong thuốc, định quay ra về nhà, người bán thuốc gọi với lại: “nhớ cho ăn rồi mới uống thuốc”.

Bà mẹ vội ra về, lấy nón che nắng cho cháu bé, đáp ứng: “nhà xa quá, phải về nhanh kẻo nắng”.

Nêu nghiên cứu trường hợp 2 qua tình huống: Sau khi bà mẹ ra về, học viên quay lại phòng khám của y sĩ P. Tại đây có ba bệnh nhân đều là người lớn đang chờ được khám và một người đang được khám là đàn ông trạc 60 – 65 tuổi.

Qua quan sát thấy:

- Y sĩ P yêu cầu bệnh nhân ngồi quay lưng lại, vén áo và nghe phổi trong 3 phút.
- Sau đó y sĩ P hỏi bệnh nhân về các biểu hiện ho, khạc đờm, tính chất đờm, thời gian bị sốt rồi kê đơn thuốc gồm:

- + Viên ho giảm thống 20 viên, ngày 2 viên, sáng/chiều
- + Zinnat 500mg, 10 viên, ngày 2 viên, sáng/chiều
- + Pharmagen 20v $\times$ 2 vỉ, ngày 2 viên, sáng/chiều
- Bệnh nhân ra quầy thuốc, y sĩ P không dặn gì thêm.

Đặt câu hỏi:

- Qua tình huống trên bạn học được gì thêm về lý thuyết ?
- Giữa lý thuyết và thực hành có gì khác nhau ?
- Bạn nghĩ gì về thái độ của người bán thuốc, thái độ của bà mẹ ?

- Việc tổ chức khám chữa bệnh của Trạm y tế xã có gì đúng, sai ?
- Nếu không quan sát thấy tình huống thực trên, bạn sẽ bỏ lỡ cơ hội gì ?

Nếu có thời gian, khuyến khích học viên đến thăm gia đình một số bệnh nhân đã đến khám bệnh hoặc mua thuốc ở trạm y tế xã. Ở đó bạn mong muốn biết thêm về yếu tố ảnh hưởng đến sức khỏe và bệnh của bệnh nhân cũng như của người dân (quan sát các công trình vệ sinh của làng xóm nói chung, công trình vệ sinh của gia đình, điều kiện sống, vệ sinh thực phẩm, nơi để thuốc, cách người nhà chăm sóc người ốm, các tập quán không hợp vệ sinh v.v...).

Trường hợp khác, yêu cầu học viên theo một bệnh nhân được chuyển viện lên Bệnh viện huyện để thêm cơ hội biết được hoạt động khám bệnh và tiếp nhận bệnh nhân ở đó. Nếu làm được như vậy sẽ có thêm cơ hội để biết sự khác nhau giữa phòng khám bệnh viện và hoạt động khám chữa bệnh ngoại trú ở Trạm y tế xã ra sao.

Sau các hoạt động này, cần yêu cầu học viên viết ra những gì quan sát được (*tập phương pháp mô tả*) cho nhận định (*tập cách phân tích và tổng hợp, khái quát vấn đề*) và đề xuất các kiến nghị hay giải pháp (*tập cách ra quyết định*).

Giảng viên tóm tắt

- Nếu chỉ học lý thuyết và thực hành ở bệnh viện (nơi có đầy đủ xét nghiệm, thuốc nhiều hơn) không thể thấy được những tình huống rất thật. Ở đây bệnh nhân chưa được khám chữa bệnh ở cơ sở nào trước đó. Thầy thuốc khám bệnh không có xét nghiệm, khá sơ sài, không tư vấn (dặn dò bệnh nhân), không khám toàn diện, đơn thuốc chưa thật hợp lý.

- Hoàn cảnh sống của người bệnh rõ hơn (nghèo, nhà xa, phải đi bộ...)

Về tổ chức: y tá bán thuốc.

- Thái độ thầy thuốc: chưa thật chú ý tới bệnh khác, hoàn cảnh sống, dặn dò sơ sài, không chú ý gì đến dự phòng...

- Như vậy việc học tại cộng đồng là cần thiết và rất quan trọng, chuẩn bị cho học viên sau khi ra trường không bỏ ngỡ.

- Trong thực tế sẽ có rất nhiều tình huống cần chuẩn bị tốt cho mình để có thể đưa ra các nhận xét khác với tình huống trên. Giảng viên có thể đưa ra các tình huống khác nhưng với yêu cầu nêu được tính cần thiết của việc học tại cộng đồng).

Hoạt động 4: Khả năng bổ sung kiến thức kỹ năng và thay đổi thái độ

Giải thích với học viên: Thực hành khám bệnh, chữa bệnh, giáo dục sức khỏe, hướng dẫn thực hành vệ sinh phòng bệnh, tính toán các chỉ số thống kê... rất khác so với những gì đã học và thực hành ở bệnh viện cũng như labô vệ sinh phòng dịch.

Lưu ý học viên:

– Chúng ta sẽ không có đủ các điều kiện cần thiết để thực hành. Vậy trong từng hoạt động phòng bệnh, trong thao tác khám, chữa bệnh cần chú ý để không được làm sai, chỉ được phép làm đúng với điều kiện cơ sở vật chất hạn chế, phải chuyển bệnh nhân lên tuyến trên nếu ngoài danh mục theo phân tuyến kỹ thuật được Bộ Y tế quy định.

– Về thái độ, cần có sự thông cảm với người bệnh và điều kiện sống của họ. Với thầy thuốc tại y tế cơ sở, cần hiểu rằng họ đang làm việc trong điều kiện rất khó khăn cần chia sẻ và học hỏi cách xử thế, thái độ đồng cảm nhiều hơn là phê phán.

– Cần tận dụng mọi cơ hội để quan sát, phỏng vấn để thấy rõ hơn các yếu tố ảnh hưởng tới sức khỏe, sự thiếu hụt kiến thức vệ sinh thường thức của người dân – yếu tố nào có hệ thống (nhiều người cùng chung một sai sót), yếu tố nào chỉ là cá biệt.

– Nếu đến được nhà người bệnh, qua quan sát và hỏi người nhà có thể thấy được nguyên nhân mắc bệnh (ví dụ: để trẻ lê la, dễ bị tiêu chảy kéo dài và nhiễm giun gây suy dinh dưỡng) cũng có thể thấy tình trạng sử dụng thuốc tại nhà không đúng chỉ dẫn, hoặc thấy giếng nước quá gần chuồng nuôi súc vật và hố xí... Ở đây thái độ của học viên sẽ thay đổi một cách cụ thể hơn. Kỹ năng quan sát, phỏng vấn và lắng nghe tốt hơn.

– Tại cơ sở y tế xã, cũng có nhiều cơ hội để học viên thực hành khám thai, đỡ đẻ, khám bệnh thông thường và cách kê đơn thuốc thiết yếu. Tại Trạm y tế xã cũng có nhiều cơ hội để tư vấn và thực hành truyền thông giáo dục sức khỏe, không phải nói theo một chủ đề chuẩn bị sẵn mà tùy tình huống khác nhau, nội dung truyền thông giáo dục sức khỏe cũng khác nhau, có thể không theo trình tự như bài học.

Có thể tự đặt ra thêm một số bài tập tình huống để minh họa (có thể là một bộ tranh lật gồm nhiều ảnh chụp thật, hoặc tốt hơn nữa là sử dụng những đoạn phim ngắn, quay cảnh thật theo những kịch bản khác nhau).

Hoạt động 5: *Hướng dẫn quan sát ghi chép, bình luận những tình huống thực tế*

Sử dụng một hoặc vài tình huống gần như thật trong chuyến đi thực địa tại tuyến xã (bằng lời) hoặc một bộ tranh lật, hay tốt hơn nữa là chiếu một đoạn phim ngắn để sau đó đặt câu hỏi:

- Hãy cho biết bạn quan sát được những gì ?
- Để quan sát tốt hơn bạn cần phương tiện gì ?
- Bạn sẽ ghi chép như thế nào ?
- Nếu phải làm một bảng kiểm về kỹ năng khám thai, kỹ năng cân đo trẻ dưới 5 tuổi bạn sẽ làm như thế nào ?

– Nếu phải đánh giá điều kiện sống của gia đình, bạn sẽ sử dụng bảng kiểm và bộ câu hỏi với những nội dung gì ?

Trong khi học viên trả lời, giảng viên cần lưu ý:

Phải đưa ra nhận xét, lời bình luận sạp khi đã quan sát, phỏng vấn và ghi chép một trường hợp cụ thể. Có thể không có một khuôn mẫu, một công thức nào cố định song cần nhớ:

- Giữa một hiện tượng và bản chất có mối quan hệ như thế nào ?
 - Giữa những gì thấy được, nghe được có liên quan với nhau ra sao ?
 - Có mối quan hệ gì về nhân – quả hay không ? Rõ ràng hay chỉ ở mức giả thuyết ?
 - Thái độ xử trí sẽ ra sao ?
 - Còn vấn đề gì vướng mắc không ?
 - Sẽ thảo luận gì trong nhóm với các đồng nghiệp ?
- Sẽ đưa ra lời khuyên cần thiết cho đồng nghiệp tại cơ sở y tế.

Tóm lại cần mô tả:

- Sự việc đó là gì ?
- Ai chịu ảnh hưởng ?
- Mức độ ảnh hưởng ra sao ?
- Nơi xảy ra vấn đề ở đâu ?
- Vấn đề xảy ra khi nào ?
- Tại sao lại có vấn đề đó ?
- Hành động sau đó sẽ là gì ? Mong muốn đạt được mục tiêu gì ?
- Sẽ làm từng việc để giải quyết vấn đề tồn tại đó như thế nào ?

Hoạt động 6: Tóm tắt những bài học từ nghiên cứu trường hợp

Nêu lại tình huống trong nghiên cứu trường hợp 1

– Các thông tin từ quan sát thực địa được ghi lại theo trình tự thời gian và tại quầy bán thuốc.

– Điểm chính phát hiện được là:

+ Có vấn đề trong kê đơn chưa hợp lý (tiêu chảy kéo dài, nhưng vẫn tiếp tục kê đơn kháng sinh).

+ Thiếu tư vấn: khi đã phát hiện suy dinh dưỡng.

+ Thái độ thiếu thận trọng của y tá bán thuốc: “*dặn với*” cách dùng thuốc.

+ Thái độ của mẹ: vì vội mà quên không hỏi dùng thuốc ra sao, ăn uống thế nào.

+ Kịch bản: mô tả những bất cập không chỉ về phía người cung cấp dịch vụ mà cả về phía người dân trong hoạt động khám chữa bệnh tại xã.

+ Thông tin không ghi lại là tình trạng quầy thuốc, những người đứng chờ, cách trả tiền thuốc, cách ghi chép sổ sách của y tá bán thuốc v.v...

Chú ý: Tình huống 1 chưa hoàn toàn là một nghiên cứu trường hợp khi thiếu lời bình. Để có lời bình, ngay sau kết thúc của tình huống 1 và 2 ở hoạt động 3 đã có các câu hỏi. Có thể sau khi trả lời các câu hỏi này chúng ta đã có gần đủ những lời bình (cần cho học viên trao đổi trong nhóm để có ý kiến của nhiều người cũng như nhiều người cùng được học). Quan hệ nhân quả ở đây chưa rõ vì chưa biết y sĩ P kê đơn chưa hợp lý có phải do thiếu kiến thức hay do chưa thật tin vào kiến thức hay cũng có thể do tập quán kê đơn bao vây, thiếu thuốc, thiếu thời gian (không chỉ vì y sĩ P bận mà cả bà mẹ cũng muốn nhanh về nhà) v.v...

Như vậy, thay vì kết luận *chỉ có thể nhận xét* là: khám chữa bệnh chưa tốt, kê cả khâu kê đơn và bán thuốc. Muốn hiểu sâu hơn, cần thiết phải tiến hành nghiên cứu kiến thức, thái độ và thực hành (KAP) bằng một nghiên cứu có chuẩn bị trước.

Giảng viên tóm tắt: Qua những bình luận và nhận xét trên, người viết nghiên cứu trường hợp cần đưa ra khuyến nghị: Cần lưu ý gì khi kê đơn cho một trẻ bị hai bệnh tiêu chảy kéo dài và suy dinh dưỡng, có lẽ phải giải quyết vấn đề suy dinh dưỡng song song với chữa tiêu chảy vì hai hậu quả này song hành, yếu tố này làm cho yếu tố kia nặng thêm. Vai trò của tư vấn dinh dưỡng là rất quan trọng. Từ đây có thể *đặt mục tiêu cho học tại cộng đồng các ngày tiếp theo* là: đánh giá năng lực tư vấn dinh dưỡng, kiến thức kê đơn của cán bộ y tế và kiến thức chăm sóc trẻ nhỏ của các bà mẹ.

Kết thúc: Học tại cộng đồng là một quá trình tiếp nối, vừa có chuẩn bị trước vừa linh hoạt theo các tình huống thực như khi theo dõi và điều trị một bệnh nhân trong bệnh phòng.

Hoạt động 7: Viết báo cáo thực địa

Giảng viên giải thích: Thực chất báo cáo thực địa là một bản thu hoạch cá nhân và thu hoạch theo nhóm. Để bản thu hoạch có thêm tác dụng dạy và học, cần yêu cầu cá nhân viết thu hoạch theo chủ đề (tự chọn hoặc nhóm phân công) còn từng nhóm sinh viên viết thu hoạch theo những lĩnh vực: khám chữa bệnh, quản lý phân phối thuốc, môi trường, hoạt động phòng bệnh chống dịch (nếu có), tổ chức quản lý y tế cơ sở, KAP của người dân, của cán bộ y tế v.v...

Báo cáo thực địa của nhóm có thể viết dưới hình thức như một báo cáo khoa học hoặc dưới dạng một bài luận: có *mở đầu, thân bài và kết luận*.

Lưu ý: Cho dù hình thức viết như thế nào thì cuối báo cáo cần nêu những gì đã học được từ cộng đồng, trong đó không chỉ nêu được đã phát hiện những bất cập, vấn đề tồn tại, mà có nhiều điều chỉ học được trên thực tế.

Như vậy, học tại cộng đồng mới có ý nghĩa là chuẩn bị cho học viên làm quen với thực tế ngoài bệnh viện.

Hoạt động 8: Hướng dẫn học viên làm một đề cương kế hoạch bài giảng tại thực địa theo mẫu:

Tên đợt thực tập cộng đồng:

Lớp, số học viên:

Giảng viên và trợ giảng:

Thời gian bắt đầu, kết thúc:

Địa điểm:

Mục tiêu học tập	Các hoạt động (nội dung)	Thời gian	Lĩnh vực (khám chữa bệnh, phòng bệnh ...)	Nguồn thông tin, phương tiện dạy-học	Kết quả cần đạt (bài học sẽ rút ra là gì)
1.....	1.1. 1.2. 1.3.				
2.....	2.1. 2.2.				
3.					
.....					

Hoạt động 9: Tóm tắt bài học

Giảng viên dùng Overhead (OVH) hoặc Projector chiếu lại những mục tiêu học tập và tóm tắt những nội dung cốt lõi của từng mục tiêu.

Giảng viên nhận xét mức độ đạt được của học viên đối với từng mục tiêu học tập và giải đáp những câu hỏi của học viên, nếu có.

Hoạt động 10: Lượng giá

Giảng viên nêu một số câu hỏi và yêu cầu học viên trả lời.

Cũng có thể yêu cầu học viên làm việc theo nhóm nhỏ để xây dựng một số kịch bản cho các bài tập tình huống của mình, trình bày ý tưởng và bình luận tại lớp.

Giảng viên góp ý, chỉnh sửa cho học viên khi trả lời các câu hỏi, bài tập và trao đổi kinh nghiệm chuẩn bị nội dung bài giảng, chuẩn bị địa bàn thực địa, những tình huống cần xử lý khi đưa học viên đi thực tế và các lỗi thường gặp trong khi đi thực tế của cả thầy và trò. Qua ý kiến của giảng viên các học viên bổ sung thêm kinh nghiệm của mình cũng như đề xuất thêm các phương án giải quyết vấn đề.

2. Một số điểm cần lưu ý khi dạy – học

Giảng viên đưa học viên đi thực địa tại cộng đồng là người thuộc các bộ môn khác nhau, trong khi phải đạt mục tiêu chung của đợt thực địa sẽ có các trọng tâm riêng theo chuyên môn của mình, cần chuẩn bị thêm các nghiên cứu trường hợp

gắn với thực tế nhưng cũng gắn với chuyên môn của mình (như vậy thầy cũng chủ động hơn).

Cần trao đổi kinh nghiệm đưa học viên đi thực tế trong nội bộ giảng viên trước khi đến một địa phương vì mỗi địa phương lại có các vấn đề khá đặc trưng của mình.

Để chủ động, cần chuẩn bị kịch bản thật kỹ, trong đó các câu hỏi và các tình huống trả lời của học viên cần dự báo trước để không bị lúng túng.

Ngoài nội dung học như trên, có thể tiến hành một số nghiên cứu nhỏ, sử dụng số liệu sẵn có tại trạm y tế xã, thậm chí điều tra hộ gia đình về một chủ đề. Cũng có thể tổ chức một vài buổi truyền thông giáo dục sức khỏe với một số nhóm bệnh nhân tại trạm hay cho các bà mẹ đưa con đến khám bệnh, tiêm chủng v.v... Rất nhiều tình huống để học song đều phải chuẩn bị trước thật chu đáo, kể cả tổ chức ăn ở và kỷ luật.

Bài 9

LƯỢNG GIÁ HỌC VIÊN

(Lượng giá, đánh giá học viên như thế nào ?)

Phần I – BÀI GIẢNG

MỤC TIÊU

1. Trình bày mục đích lượng giá học viên.
2. Phân tích các phẩm chất của lượng giá học viên.
3. Nêu các phương pháp lượng giá học viên và cách viết một số test lượng giá.
4. Phân tích các ưu, nhược điểm của một số phương pháp lượng giá.
5. Viết một số test và công cụ để lượng giá.

1. Đặt vấn đề

Lượng giá là một trong các khâu quan trọng nhất của chu trình đào tạo. Nói rộng hơn, đào tạo là phải lượng giá.

Đánh giá đào tạo theo đúng nghĩa là đánh giá tất cả các khâu trong quy trình đào tạo, bao gồm:

- Mục tiêu đào tạo.
- Chương trình đào tạo.
- Giáo trình đào tạo.
- Tài liệu đào tạo.
- Điều kiện dạy–học.
- Phương pháp dạy–học.
- Phương pháp lượng giá và đánh giá học viên.
- Giảng viên.
- Quản lý và tổ chức triển khai đào tạo.
- Đáp ứng nhu cầu xã hội của sản phẩm đào tạo.
- Nhà trường.

Trên thực tế ta thường chỉ tập trung vào đánh giá và lượng giá học viên (kiểm tra, thi). Điều đó có gì chưa ổn, vì nói chung không thể có sản phẩm đào tạo tốt nếu các khâu khác trong quy trình đào tạo chưa tốt. Nhưng trong phạm vi bài này chúng tôi chỉ đề cập đến vấn đề lượng giá học viên.

Trong khoảng 20 năm trở lại đây khoa học kỹ thuật, kinh tế xã hội phát triển rất mạnh, nhu cầu xã hội ngày càng cao v.v..., để đáp ứng đòi hỏi của xã hội, ngành giáo dục đào tạo phải thay đổi và phát triển, trong đó phương pháp dạy-học thay đổi rất nhiều so với phương pháp truyền thống. Từ truyền đạt, truyền thụ thụ động sang dạy-học tích cực, tự học chủ động; Từ giảng viên là trung tâm chuyển dần sang lấy tự học – học viên làm trung tâm v.v...

Phương pháp dạy-học và phương pháp lượng giá học viên phải phù hợp với nhau. Phương pháp dạy-học đã thay đổi thì phương pháp lượng giá học viên cũng phải thay đổi theo thì dạy-học sẽ có hiệu quả hơn.

Ở Việt Nam trong đào tạo nhân lực y tế, cả phương pháp dạy-học và phương pháp lượng giá học viên đã có những thay đổi trong khoảng 15 năm qua, nhưng cũng mới chỉ là bước đầu, chưa được áp dụng rộng rãi thường xuyên và triệt để. Rất nhiều trường, nhiều khoa, nhiều bộ môn nhất là trong các trường Đại học vẫn còn tình trạng sử dụng phương pháp thi viết, thi vấn đáp là chủ yếu để lượng giá học viên. Vì vậy, cần phải phát triển mạnh vấn đề cải tiến phương pháp lượng giá học viên.

Trong bài này nội dung được chia thành ba phần: khái quát về lượng giá học viên; Lượng giá kiến thức; Lượng giá kỹ năng.

2. Khái quát và lượng giá học viên

2.1. Mục đích của lượng giá học viên

Thực ra lượng giá học viên có rất nhiều mục đích, nhưng từ trước đến nay nhà trường và giảng viên thường chỉ coi mục đích của kiểm tra, thi là để xem học viên hiểu đến đâu, làm được gì để cho điểm. Đó là mục đích rất quan trọng nhưng chưa đủ nhất là khi mục tiêu, phương pháp dạy-học thay đổi. Mục đích lượng giá sẽ quyết định việc lựa chọn phương pháp lượng giá. Vì vậy cần xác định đúng các mục đích của một kỳ, một lần lượng giá.

Nhìn chung lượng giá học viên là để:

2.1.1. Về phía học viên: (để xem xét, lượng giá)

- Cung cấp thông tin phản hồi cho học viên
- Mức thuộc / nhớ
- Mức hiểu biết
- Kỹ năng tư duy, nhận thức
- Khả năng bắt chước

- Làm được gì, làm đến đâu
- Khả năng ứng dụng
- Kỹ năng giao tiếp
- Kỹ năng ra quyết định
- Kỹ năng phát hiện vấn đề
- Kỹ năng giải quyết vấn đề
- Khả năng sáng tạo
- Biểu hiện hành vi – ứng xử – thái độ
- Khả năng làm việc nhóm
- Mức hứng thú của học viên trong học tập
- Khuyến khích học viên học tập
- Quản lý học tập
- Phân loại.
- Cấp chứng chỉ.
- v.v...

2.1.2. Về phía giảng viên, nhà trường

Thông tin ngược cho giảng viên và nhà trường, cho quản lý đào tạo để xem xét mục tiêu, nội dung, chương trình, phương pháp dạy–học, phương pháp lượng giá, trình độ giảng viên, tổ chức dạy–học.

2.2. Thuật ngữ sử dụng trong lượng giá, đánh giá

Có nhiều thuật ngữ về lĩnh vực này: kiểm tra, thi, phản hồi, lượng giá, đánh giá. Hiện còn dùng các thuật ngữ trên một cách lẫn lộn hoặc có khi tùy tiện, có khi dùng như đồng nghĩa (*lượng giá, đánh giá*).

2.2.1. Phản hồi (Feedback):

- Phản hồi: học viên nhận thông tin từ những người khác, chủ yếu từ giảng viên.
- Phản hồi: học viên tự nhận thông tin từ bản thân.
- Phản hồi phải nhanh kịp thời, thường xuyên.
- Phản hồi thường xuyên trong phạm vi cho phép.
- Phản hồi bao phủ mọi nội dung học tập.

Phản hồi là biện pháp quan trọng nhất giúp học viên học tốt hơn, làm tốt hơn, sửa chữa thiếu hụt về kiến thức, kỹ năng, hành vi kịp thời. Thường trước đây giảng viên chỉ chú ý đến thi, kiểm tra, rất ít chú ý phản hồi. Phản hồi không có nghĩa là lúc nào cũng phải cho điểm.

2.2.2. Lượng giá (Assesment)

Để đo lường kết quả học tập mà học viên đã đạt được.

- Lượng giá kiến thức
- Lượng giá kỹ năng:
 - + *Kỹ năng tư duy – nhận thức*
 - + *Kỹ năng giao tiếp*
 - + *Kỹ năng thao tác*
- Lượng giá thái độ – hành vi

Kết quả lượng giá được thể hiện bằng thang điểm số hoặc thang điểm chữ.

2.2.2. Đánh giá (*Evaluation*)

– Dựa vào kết quả lượng giá đưa ra những *kết luận*, những *quyết định*. Đánh giá đào tạo: thực hiện trong suốt quá trình đào tạo

- Đánh giá:
 - + Đánh giá chứng nhận (*Certification*)
 - + Thi tốt nghiệp (*Final examination*)
 - + Thi tuyển (*Concour*)
 - + Thi chọn người tài (*Olympia*).

2.3. Các phương pháp lượng giá học viên

Có rất nhiều phương pháp lượng giá học viên.

Tuỳ theo mục đích, điều kiện, khả năng dùng test của giảng viên/Bộ môn, thói quen của học viên mà lựa chọn các phương pháp lượng giá cho phù hợp.

- Viết không được dùng tài liệu
- Viết được dùng tài liệu
- Câu hỏi mở trả lời mở và ngắn (*QROC: Question à Reponses Ouverters et Cource*)
- Câu hỏi Đúng/Sai (T / F – True / False)
- Câu hỏi bổ ngữ đơn
- Câu hỏi bổ ngữ xếp nhóm
- Câu hỏi kết hợp đơn
- Câu hỏi kết hợp kép / phức hợp
- Câu hỏi kết hợp nguyên nhân và hậu quả
- Quan sát không bảng kiểm – không thang điểm
- Quan sát có bảng kiểm – có thang điểm
- Đóng vai / mô phỏng không bảng kiểm – không thang điểm
- Đóng vai / mô phỏng có bảng kiểm – có thang điểm
- Nghiên cứu trường hợp
- Giải quyết trường hợp / tình huống

- Làm luận văn – Luận án – Chuyên đề
- Ghi nhật ký học tập, hoạt động, thực hành
- Dựa vào sản phẩm qua làm – thao tác...
- Thi thực hành có cấu trúc khách quan
(OSPE: *Objective Structured Practical Exam* /
OSCE: *Objective Structured Clinical Exam*)
- Dựa vào kết quả làm việc/ sản phẩm của học viên
- PMP (*Patient Management Problem*) v.v...

2.4. Người đánh giá

- Giảng viên trong trường
- Giảng viên ngoài trường
- Học viên tự đánh giá
- Người sử dụng sản phẩm đào tạo
- Đại diện cộng đồng – xã hội.

2.5. Phẩm chất của lượng giá

Tuỳ theo mục đích, điều kiện, khả năng mà chọn phương pháp lượng giá cho phù hợp, nhưng dù phương pháp nào thì *một cuộc lượng giá, một đề thi, một bộ test* đều cần đáp ứng cả các phẩm chất của lượng giá, nhất là các phẩm chất cơ bản. Kết quả của việc tổ chức các cuộc lượng giá phụ thuộc rất nhiều yếu tố.

- Lượng giá phải theo mục tiêu
- Lượng giá phải kín mục tiêu (kín nội dung).
- Tính tin cậy: cùng một học viên các giám khảo đều cho cùng một bậc điểm.
- Tính giá trị: đo lường đúng mục tiêu học tập. Lượng giá kiến thức là phản ánh về *hiểu biết – trí tuệ*, lượng giá thực hành là xác định đúng kỹ năng..., lượng giá thái độ là phản ánh hành vi – ứng xử v.v...
- Độ phân cách/ phân biệt: Xếp học viên đúng bậc, đúng thang điểm quy định sau lượng giá. Phân biệt được các mức giỏi, khá, trung bình, kém
- Độ khó: đề thi và bộ test phải có độ khó phù hợp (*có phân phối chuẩn* sau khi có kết quả lượng giá).
- Thường xuyên.
- hài hoà: hài hoà giữa các loại tests, giữa các kỳ thi,...
- Tốc độ hợp lý (*chu kỳ / tần số thi*).
- Tính thực thi, nhất là lượng giá thực hành.
- Độ an toàn.
- Hiệu quả (*đảm bảo phẩm chất những cần chú ý cả kinh phí*).

- Tính hỗ trợ (*không gây căng thẳng không cần thiết cho học viên*).
- Tính hệ thống (*hạn chế việc chỉ dựa vào một kết quả duy nhất*).
- Tính trao đổi, đối thoại.
- Tính khách quan.

Các phẩm chất cơ bản nhất:

- Theo mục tiêu.
- Độ tin cậy.
- Tính giá trị
- Độ phân cách
- Độ khó
- Khách quan.

2.6. Hệ thống đánh giá

Chất lượng, hiệu quả của lượng giá nói chung không chỉ phụ thuộc vào học viên và giảng viên mà còn phụ thuộc vào cả hệ thống đánh giá, *bao gồm:*

- Quy tắc, quy chế
- Quy mô
- + Số khả năng lựa chọn
- + Số người, đơn vị sử dụng đề
- Tần số, chu kỳ thi
- Ra đề thi
- Cho điểm:
- + Ai chấm, giám khảo trong ngoài trường.
- + Máy giám khảo.
- + Đáp án, thang điểm.
- Quyết định cuối cùng
- + Một người (*Chủ nhiệm, Hiệu trưởng, Chủ tịch Hội đồng*).
- + Ban giám khảo.
- Điểm đỗ, mức đỗ.
- Đánh giá định mức: Đánh giá để chọn định mức đã định sẵn.
- Đánh giá dựa vào tiêu chuẩn: Quy định chuẩn mực phải đạt trước khi lượng giá.
- Đánh giá thừa nhận (*Accredited*).
- Đánh giá cấp chứng chỉ hành nghề (*Licensuer*).
- Đánh giá tái cấp chứng chỉ hành nghề (*Recertification*).
- Đánh giá đăng ký kiểm toán thành tựu (*Performance audit*).

2.7. Độ khó và độ phân cách

2.7.1. Độ khó

$$k = \frac{x+y}{n} \cdot 100$$

- x: số làm đúng của nhóm trên
- y: số làm đúng của nhóm dưới
- n: tổng số học viên hai nhóm
- $k < 30\%$ câu hỏi khó
- $k > 70\%$ câu dễ
- $k = 30 - 70\%$ câu hỏi trung bình

2.7.2. Độ phân cách

$$D = \frac{x - y}{n} \cdot 2$$

x: số làm đúng nhóm trên

y: số làm đúng nhóm dưới

- $D \geq 0,35$ Phân biệt rất tốt.
- $D = 0,25 - 0,34$ Phân biệt tốt.
- $D = 0,15 - 0,24$ Phân biệt không rõ.
- $D < 0,15$ Không phân biệt được.
- $D \leq 0$ Câu hỏi có vấn đề.

(Dựa vào kết quả thi của lần trước đó (lớp 70 – 100) học viên, xếp hạng điểm từ cao đến thấp. Nhóm trên lấy khoảng 25 – 30 học viên có điểm cao nhất; Nhóm dưới cũng lấy 25 – 30 học viên có điểm thấp nhất để cho thi thử nghiệm, tổ chức như thi thật).

	Đúng	Sai	
Nhóm trên a	b	n_1	
Nhóm dưới c	d	n_2	
	$n - p$	p	n

- $ad > bc$: Tốt
- $ad < bc$: Không được
- $ad = bc$: $?(\pm)$

$$\phi = \frac{ad}{\sqrt{n_1 n_2 p (n - p)}} - \phi > 0; \text{ Không được}$$

$$\sqrt{n_1 n_2 p (n - p)} - \phi = 0: ?(\pm)$$

2.7.3. Cho điểm

Điểm thực tế = Điểm sự thật $\pm$ sai số (error)

Error: – May mắn (sampling)

– Gian trá (cheating)

– Cho điểm thiếu chính xác (nhiều lý do)


 Error $\rightarrow$ # 0
 (test ,...) ?

Việc thử nghiệm **độ khó** và **độ phân cách** tốn thời gian và tương đối phức tạp trong khâu tổ chức, nhưng nếu không làm thì rất khó xác định được hai phẩm chất rất quan trọng trên.

2.8. Quy trình xây dựng bộ test

Để có nhiều test cấu trúc thành các đề thi cần phải phát triển ngân hàng test đủ mạnh giúp cho các kỳ thi trắc nghiệm. Không có nguyên tắc chung, dưới đây chỉ là gợi ý về một quy trình thường làm.

- Tập huấn giảng viên về phương pháp dạy–học tích cực
- Tập huấn giảng viên về phương pháp lượng giá v.v...
- Viết test cho từng chủ đề, bài và cho toàn bộ nội dung chương trình của môn học (*dựa vào mục tiêu*). Đảm bảo số lượng test đủ mạnh: khoảng 15 test cho một tiết lý thuyết chuẩn
- Thảo luận trong Bộ môn, Khoa về nội dung câu hỏi – test và đáp án
- Thử nghiệm test :
 - + Thử nghiệm trong quá trình dạy–học. Thử nghiệm nhiều lần (*Thử nghiệm ban đầu không nên lấy điểm*).
 - + Thử nghiệm bằng cách cho học viên tự lượng giá
 - + Thử nghiệm chỉ số khó
 - + Thử nghiệm chỉ số phân biệt (điều chỉnh, phát triển, sửa, lập trình).
 - + Cho thi bằng test .
 - + Tiếp tục điều chỉnh, phát triển, sửa...
 - + Hoàn thành bản thảo: sắp xếp, cấu trúc bộ test v.v...

- Xuất bản, công bố.
- Bổ sung hàng năm.
- Tái bản có bổ sung.
- Viết lại nếu cần.

2.9. Đề thi từ test và chuẩn bị tài liệu cho lượng giá (lượng giá kiến thức)

- Cơ sở dữ liệu để làm đề thi lượng giá:
- + Bộ test : mức quen phương pháp lượng giá của giảng viên và học viên,
- + Thời gian quy định cho lần lượng giá
- + Phương thức làm bài lượng giá (trên máy vi tính, trắc nghiệm, trên mạng, trên phiếu làm bài ?)
- Cấu trúc đề thông qua lập trình.
- Kiểm tra đề gốc.
- Thiết kế và in phiếu làm bài.
- Quy định cách chấm.
- Nhận đề.
- Bảo mật đề.

Tóm tắt: Lượng giá có hiệu quả phụ thuộc vào nhiều yếu tố: bộ test , bộ đề, đề thi, quy chế và thực hiện quy chế, tổ chức thi v.v... nhưng trước hết là phụ thuộc vào chất lượng của bộ test , bộ đề, đề. Bộ test , bộ đề, đề thi phụ thuộc vào giảng viên. Vì vậy, vai trò của giảng viên có tính chất quyết định trong lượng giá học viên.

3. Lượng giá kiến thức

3.1. Khái quát về lượng giá kiến thức

– Về thuật ngữ: Lượng giá kiến thức (LGKT) thường được gọi là lượng giá lý thuyết, trong bài này chúng tôi dùng thuật ngữ "lượng giá kiến thức" vì thuật ngữ này khái quát hơn và ý sâu hơn thuật ngữ "lượng giá lý thuyết".

– Trong chu trình học tập trước hết là phải học kiến thức, học để hiểu biết rồi mới học thực hành, cuối cùng là áp dụng – hành nghề sau khi tốt nghiệp. Cho dù học ở bậc nào (*học nghề hay học sau đại học*), cho dù học ở trường lớp hay tự học thì thường phải theo chu trình đó. Có điều là khối lượng học kiến thức – lý thuyết nhiều ít khác nhau so với thực hành là tùy theo bậc học, tùy theo mục tiêu. Như vậy học kiến thức giữ vai trò có tính chất quyết định trong dạy–học.

– Học thì phải được lượng giá và lượng giá kiến thức nói chung có vị trí quan trọng nhất trong đánh giá học viên và cả trong đánh giá đào tạo.

– Khi xuất hiện "thầy" "thợ", trường lớp là có ngay kiểm tra, thi, lượng giá (gọi chung là lượng giá). Nghĩa là lượng giá đã có từ lâu đời với nhiều phương pháp rất

có giá trị, trong đó một số phương pháp vẫn còn thích hợp với giáo dục – đào tạo hiện đại.

– Thời đại ngày nay, khi khoa học, công nghệ và xã hội rất phát triển nên đòi hỏi giáo dục – đào tạo cũng phải tiến cho phù hợp. Giáo dục – đào tạo đã có nhiều cuộc cải cách, nhiều thay đổi về mục tiêu, chương trình, giáo trình, phương pháp dạy – học đòi hỏi phải thay đổi, phát triển phương pháp lượng giá cho phù hợp.

– Trong nhiều thập kỷ qua các phương pháp dạy – học tích cực, phương pháp học tập chủ động, phương pháp học tập của người lớn đã được ứng dụng trong đào tạo, đòi hỏi phương pháp lượng giá cũng phải thay đổi cho phù hợp với phương pháp dạy – học. LGKT có cải tiến, các phương pháp LGKT mới – các test đã được đưa ra và áp dụng có hiệu quả trong đào tạo.

– Không phải ngày nay không còn sử dụng các phương pháp truyền thống nhưng trong phạm vi bài này chúng tôi chỉ đề cập đến một số phương pháp LGKT có cải tiến.

– Nội dung LGKT rất rộng, chúng tôi tập trung chủ yếu vào một số phương pháp và kỹ năng viết test.

3.2. Mục đích lượng giá kiến thức: Mục đích chủ yếu của LGKT học viên là

3.2.1. Xác định khả năng của học viên về

- Trí nhớ, thuộc bài
- Sự hiểu biết
- Tư duy
- Phân tích
- Tổng hợp
- Ra quyết định
- Phát hiện vấn đề
- Giải quyết vấn đề
- Năng lực phát triển.
- Làm việc nhóm v.v...

Trong những khả năng trên của học viên có những khả năng thuần túy kiến thức, có năng lực lồng ghép cả kiến thức với thực hành và có thể cả hành vi – thái độ.

3.2.2. Thông tin ngược thường xuyên cho học viên về những thiếu hụt, trình độ, năng lực của họ...

3.2.3. Xác định mức học tập (đạt, chưa đạt, phân loại v.v...).

3.2.4. Cấp chứng chỉ.

3.2.5. Giảng viên tự đánh giá về mục tiêu, nội dung, phương pháp dạy–học để có điều chỉnh nếu cần.

Nói về học tập lý thuyết thuần túy, thì đánh giá phải dựa vào mục tiêu. Nói chung trong mỗi chủ đề, mỗi bài về lý thuyết thì mục tiêu có thể có ba mức độ:

- Nhớ lại, thuộc
- Diễn giải được
- Giải quyết vấn đề.

Vì vậy LGKT cũng phải lượng giá ba mức độ cho phù hợp với mục tiêu.

3.3. Các phương pháp lượng giá kiến thức và nguyên tắc lựa chọn

3.3.1. Các phương pháp

- Thi viết truyền thống:

+ Không được mang tài liệu. Thi viết không được mang tài liệu là quy chế của tuyệt đối của các kỳ lượng giá.

+ Được mang tài liệu. Một số kỳ thi lý thuyết người ta cho phép mang tài liệu. Đây là những cuộc lượng giá không kiểm tra trí nhớ (thuộc lòng) mà là lượng giá khả năng tư duy, phân tích, tổng hợp, ra quyết định, sáng tạo v.v... đòi hỏi có trình độ cao và sâu, đào tạo nhân tài, đào tạo chuyên gia v.v...

- Viết cải tiến
- Vấn đáp (Không đáp án; có đáp án tóm tắt kèm theo – ít dùng)
- Luận văn, Luận án, Chuyên đề, Tiểu luận
- Câu hỏi Đúng / Sai (True / False).
- Câu hỏi ngắn (QROC = *Question a Reponses Ouvertes et Courtes*)
- Câu hỏi nhiều lựa chọn (MCQ = *Multiple choice question*)
- Lượng giá qua nghiên cứu tình huống (case study)
- Lượng giá qua giải quyết tình huống / giải quyết vấn đề
- Lượng giá qua đóng vai
- Bài tập (nhiều loại bài tập)
- Ghi nhật ký
- Câu hỏi bổ ngữ đơn
- Câu hỏi bổ ngữ xếp nhóm
- Câu hỏi kết hợp đơn
- Câu hỏi kết hợp kép
- Câu hỏi kết hợp nguyên nhân và hậu quả
- Lập trạm (OSPE = Objective Structure Practical Exam) trong đó có trạm kiến thức.
- OSCE (Objective Structure clinical Exam)
- PMP (Patient Management Problem)

Trong các phương pháp trên có những phương pháp chỉ dùng để LGKT, có những phương pháp vừa LGKT vừa lượng giá thực hành, có phương pháp vừa LGKT vừa lượng giá thực hành vừa lượng giá thái độ.

3.3.2. Nguyên tắc lựa chọn phương pháp LGKT

- Tuỳ thuộc vào mục đích lượng giá
- Lượng giá phải theo mục tiêu
- Phải đảm bảo các phẩm chất cơ bản của lượng giá (xem bài khái quát về lượng giá)
- Dựa vào điều kiện cho phép, khả thi
- Phù hợp với phương pháp dạy–học đã sử dụng
- Giảng viên vững vàng về phương pháp định lựa chọn
- Học viên đã được làm quen với phương pháp mà giảng viên lựa chọn.

Viết đáp án:

- Đáp án: phải đúng, chính xác và chỉ có một đáp án duy nhất (*nhất là cho tests*)
- Đáp án cần thảo luận và thống nhất trong một tập thể bộ môn
- Để tự học, tự lượng giá thì đáp án có thể ghi ngay ở cuối sách, cuối giáo trình. Không ghi ngay ở dưới mỗi câu hỏi.

- Nếu có ngân hàng câu hỏi đủ mạnh thì có thể công khai các đáp án.

Những điều cần chú ý khi LGKT

- Kịp thời
- Liên tục (thường xuyên)
- Sáng sủa
- Tính hỗ trợ (không đe dọa học viên)
- Tính đối thoại
- Giảm tối đa sai số trong lượng giá do chọn may mắn, gian trá, quay cóp, cho điểm sai do giảng viên

– Lượng giá kiến thức không chỉ là xem trí nhớ, lượng giá lý thuyết thuần tuý. Trí nhớ tốt là một vốn kiến thức rất cơ bản, rất cần thiết, rất quý và quan trọng mà không phải ai cũng có được; vì vậy học là trước tiên phải hiểu, học thuộc, cố nhớ. Nhưng ngoài mục đích đó cần quan tâm tới các mục đích cao hơn là lượng giá các khả năng: tư duy, phân tích, tổng hợp, sáng tạo, ra quyết định, vận dụng kiến thức. Đó là tri thức, là năng lực trí tuệ. Bậc đào tạo nào cũng phải làm như vậy nhất là đại học và đặc biệt là sau đại học. Có như vậy thì lượng giá mới góp phần đào tạo ra những người có năng lực trí tuệ, tư duy nhạy bén trước thực tiễn, sáng tạo và đưa ra những quyết định đúng. Rất tiếc là hiện nay LGKT ở trong các trường y tế vẫn chủ yếu là lượng giá trí nhớ (thuộc bài) kể cả bậc sau đại học.

3.4. Phương pháp viết một số câu hỏi / Test để lượng giá kiến thức

Như trên đã nêu có rất nhiều phương pháp LGKT, trong khuôn khổ bài này chúng tôi chỉ xin trình bày một số phương pháp thường được áp dụng hiện nay như : thi viết cải tiến, một số test : câu hỏi đúng / sai, câu hỏi ngỏ ngắn, câu hỏi lựa chọn.

Để không làm học viên lúng túng, mất thì giờ vì thân câu hỏi không rõ hoặc thân câu hỏi quá dài, hoặc không biết ghi trả lời như thế nào, nên khi biên soạn câu hỏi, **nhất là viết các loại test** để lượng giá cần lưu ý:

– Thân câu hỏi: thật rõ ràng, sáng sủa, ngắn gọn, học viên đọc là hiểu ngay nhiệm vụ, học viên có thể tự lượng giá mà không cần phải giải thích.

– Hướng dẫn trả lời: cần hướng dẫn cụ thể, mạch lạc học viên đọc là hiểu đúng, biết ngay cách ghi trả lời vào đâu, cách chọn trả lời – chọn đáp án cho sẵn bằng cách nào (khoanh tròn..., đánh dấu cộng – dấu nhân, gạch chân v.v...), cách ghi trả lời vào phiếu làm bài, sử dụng máy tính để lượng giá....

3.4.1. Thi viết có cải tiến

a) Hiện nay có xu hướng không dùng những câu hỏi bao gồm nhiều nội dung, học viên phải làm mỗi câu 1– 2 tiếng đồng hồ, mà thay vào đó là các câu hỏi có cải tiến với những đặc điểm sau:

- Câu ngắn chỉ có một phần nội dung nhất định.
- Ở mỗi câu hỏi nêu yêu cầu, nhiệm vụ rõ ràng cho học viên.
- Thời gian làm bài cho mỗi câu từ 15, 20 hoặc tối đa là 30 phút.

Ví dụ:

- Câu hỏi lượng giá theo kiểu truyền thống:

Chu kỳ của ký sinh trùng sốt rét

Thời gian làm bài: 90 phút

– Câu hỏi có cải tiến: Cũng nội dung câu trên và cùng thời gian làm bài tương tự, câu hỏi được viết thành những câu nhỏ:

- + *Trình bày chu kỳ của ký sinh trùng sốt rét giai đoạn ở gan*
- + *Mô tả chu kỳ của ký sinh trùng sốt rét giai đoạn ở hồng cầu*
- + *Trình bày chu kỳ của ký sinh trùng sốt rét giai đoạn ở muỗi*

Thời gian làm bài: 90 phút (cho cả 3 câu)

b) Ưu, nhược điểm chính:

– Ưu điểm:

+ Câu hỏi ngắn nên một lần lượng giá với lượng thời gian như nhau có thể hỏi nhiều nội dung của các chủ đề khác nhau.

+ Nêu nhiệm vụ của học viên một cách rõ ràng



- + Lượng giá sát mục tiêu hơn
- + Tạo tâm lý tốt hơn cho học viên, vì làm bài với một câu hỏi quá dài dễ gây ức chế.
- + Hạn chế "học tủ" vì đề thi thường có phổ rộng hơn so với phương pháp viết truyền thống

– *Nhược điểm:*

- + Không lượng giá được nhiều nội dung khác nhau trong chương trình
- + Tính may rủi còn nhiều
- + Chấm lâu
- + Không sử dụng được máy tính để lượng giá

Thi viết có cải tiến với những câu hỏi ngắn hiện được áp dụng rộng rãi, đặc biệt phù hợp cho lượng giá kiến thức – thi lý thuyết các chứng chỉ cho các đối tượng sau đại học.

3.4.2. Câu hỏi Đúng – Sai (Đ / S có khi ghi là T–F = True or False)

Đây là loại test cải tiến được sử dụng từ rất lâu nhưng hiện nay vẫn được dùng phổ biến.

a) Cách viết / cấu trúc: có một số cách viết

– Viết từng câu độc lập: thân câu hỏi (test) là một mệnh đề, một câu hoàn chỉnh, ngắn gọn. Thân của mỗi test chỉ có một yếu tố thích hợp khi trả lời là Đ hay S.

Câu có thể **đúng** hoặc **sai** về chuyên môn, về quyết định, về cách giải quyết vấn đề v.v... học viên sẽ chọn Đúng hoặc chọn Sai (Đ / S)

Ví dụ:

1. Lượng giá và đánh giá là một Đ / S
2. Đại bộ phận con người thì tim ở bên trái lồng ngực Đ / S
3. Mục tiêu dạy–học là mục tiêu của giảng viên Đ / S
4. Trong dạy–học thì giảng viên là trung tâm Đ / S
5. Nằm ngủ màn thì vẫn có thể bị bệnh sốt rét Đ / S

(Đáp án: 1: S, 2: Đ, 3: S, 4: S, 5: Đ)

Không thể vừa có yếu tố Đ vừa có yếu tố S trong một thân câu hỏi hoặc chọn (Đ) cũng được chọn (S) cũng được.

Ví dụ:

Tim người ở bên trái lồng ngực Đ / S

Câu này đọc nhanh thì tưởng như tất nhiên nhưng không dùng được, phải sửa.

– Viết một **thân câu hỏi chung**, và có những trả lời sẵn. Một thân chung thì thường nên có từ 5 – 6 trả lời trở lên. Trong đó có những trả lời đúng (Đ) và những

trả lời sai (S) được sắp xếp không theo quy luật. Nên sắp xếp trong bảng để học viên dễ theo dõi và giảng viên dễ chấm.

Ví dụ:

	Đặc điểm của bệnh bạch hầu	Đ	S
1.	Dễ gây thành dịch		
2.	Thường gặp ở trẻ dưới 1 tuổi		
3.	Gặp ở nam nhiều hơn nữ		
4.	Có thể đưa đến khó thở nặng		
5.	Có triệu chứng khàn tiếng		

b) Sắp xếp các câu hỏi Đ / S vào đề để lượng giá

Khi đặt câu hỏi Đ / S sau mỗi bài, sau cuốn sách, trong ngân hàng tests thì thứ tự các câu có thể là theo bài, theo chương, không cần theo quy luật nghiêm ngặt.

Nhưng khi đưa vào đề để lượng giá dù dùng số lượng nhỏ hay lớn các câu hỏi Đ / S thì phải sắp xếp các câu Đ và các câu S không theo một quy luật nào.

c) Hướng dẫn trả lời

– Thường bắt đầu viết như sau:

+ Chọn đúng hoặc sai câu (các câu) sau..... hoặc

+ Chọn đúng hoặc sai trong các câu từ câu số..... đến câu số.....

– Hướng dẫn cách ghi trả lời: có nhiều cách ghi nhưng phải phù hợp với cách viết câu hỏi hoặc cách thiết kế đề lượng giá.

Ví dụ:

+ Chọn Đ hoặc S bằng cách khoanh tròn vào chữ Đ hoặc S ở cuối câu.

+ Chọn Đ hoặc S bằng cách đánh dấu x vào ô Đ nếu câu đúng, vào ô S cho câu sai trên phiếu làm bài.

d) Viết mức độ khó dễ của câu hỏi Đ / S

Có ý kiến cho rằng đây là loại câu hỏi nông và dễ, điều đó không đúng. Cũng như mọi loại câu hỏi khác, câu hỏi Đ / S cũng có câu dễ, câu trung bình, câu khó, câu rất khó.

– Câu dễ: là những câu nằm *rất xa* ranh giới đúng và sai (ở 2 cực Đ/ S)

– Các câu trung bình: nằm *xa hoặc tương đối xa* ranh giới đúng và sai

– Các câu khó: nằm *gần* ranh giới đúng và sai.

– Câu rất khó: nằm *sát* ranh giới đúng và sai.

Vì vậy, khó dễ là do người ra câu hỏi. Nếu ra một số câu hỏi thì tùy, nhưng khi ra hàng loạt câu hỏi Đ / S và nhất là khi dùng nhiều câu hỏi Đ / S để đưa vào đề

thi thì bắt buộc phải ra các câu hỏi nằm ở cả bốn vùng trên, đa số phải rơi vào vùng câu khó, một số vào vùng dễ, một số vào vùng rất khó, một số vào vùng trung bình. Tuy nhiên tùy theo đối tượng, tùy theo mục đích của lượng giá mà có thể thay đổi tỷ lệ giữa các vùng cho thích hợp.

e) Cho điểm câu Đ / S

Không có nguyên tắc chung về cho điểm các câu Đ / S. Có một số cách được áp dụng:

- Chỉ cho điểm các câu trả lời đúng, mỗi câu 1 điểm.

- Trừ điểm các câu trả lời sai, mỗi câu sai trừ 1 điểm. Câu đúng 1 điểm. Cách này nhằm hạn chế học viên chọn không qua suy nghĩ, "chọn bừa". Hiện nay cách này được áp dụng phổ biến.

g) Ưu, nhược điểm chính

– *Ưu điểm:*

- + Ra câu hỏi nhanh
- + Viết được nhiều câu hỏi trong cùng một nội dung
- + Có thể lượng giá mọi nội dung của bài, của chương trình
- + Dễ cho tự lượng giá
- + Kích thích tự lượng giá
- + Rất thích hợp cho lượng giá đối tượng có trình độ thấp
- + Tạo thuận lợi cho cấu trúc đề cùng các loại test khác
- + Lượng giá nhanh khi thời gian ít

– *Nhược điểm:*

- + Độ khó và tính phân biệt thường là khó đạt như mong muốn
- + Phải ra nhiều câu hỏi, hàng loạt câu hỏi nên viết câu khó, câu rất khó không phải là việc đơn giản.

h) Chú ý

- Đáp án phải thật rõ, phải khẳng định Đ hoặc S. Nếu giảng viên có lưỡng lự hay chưa thống nhất thì câu hỏi đó không dùng được, phải sửa hoặc bỏ.

- Phải cấu trúc và cho điểm như thế nào để tránh học viên chọn "đại" rồi cũng sẽ đúng một nửa.

- Viết và sắp xếp đề câu nọ không trả lời cho câu kia

3.4.3. Câu hỏi lựa chọn (Multiple choice question = MCQ)

Câu hỏi lựa chọn (CHLC) là loại test có rất nhiều ưu điểm nên đang được áp dụng rất rộng rãi trong các nhà trường để thi đầu vào, lượng giá quá trình, lượng giá kết thúc; Trong các hội thi, Trong thi vui chơi giải trí. Trong sử dụng các test

thì CHLC giữ một vai trò quan trọng nhất, nếu đề thi chỉ toàn là CHLC là tốt nhất, chưa làm được như vậy hoặc không thể làm được như vậy thì cố gắng nâng tỷ lệ CHLC trong đề thi lên càng cao càng tốt.

a) Cấu trúc

– *Viết thân câu hỏi*: thân câu hỏi có thể là một câu hoàn chỉnh, một mệnh đề, một tình huống(trường hợp), một bài tập...

– *Viết các trả lời*:

+ Mỗi thân câu hỏi có từ bốn trả lời trở lên. Tốt nhất mỗi câu đều có 5 trả lời, tuy nhiên có thể thay đổi từ 4 đến 6. Không dùng câu chỉ có 3 trả lời.

Trong các trả lời của một câu có thể có một trả lời là nhận xét các trả lời khác cùng câu.

+ Có một trả lời đúng nhất trong các trả lời, nhưng các trả lời khác cũng phải xem như có lý để học viên phải suy nghĩ thì mới chọn được. Nếu sự phân biệt giữa câu chọn và các câu không chọn quá dễ thì không phải là "lựa chọn" nữa, và như vậy với câu đó độ khó và tính phân biệt không còn.

+ Câu trả lời nên viết ngắn như có thể.

+ Mở đầu mỗi trả lời viết ở đầu dòng. Đầu câu trả lời theo quy ước đánh thứ tự bằng chữ A, B, C, D, E, F (*thường dùng chữ in*)

b) Hướng dẫn trả lời

Tuỳ theo cách viết, tập hợp các câu hỏi trong đề lượng giá mà hướng dẫn cho phù hợp. Ví dụ:

– Khoanh tròn vào chữ cái đứng đầu câu mà bạn cho là đúng nhất trong câu (các câu) sau.

– Khoanh tròn vào chữ cái đứng đầu câu mà bạn cho là đúng nhất trong các câu từ câu số.....đến câu số.....

– Chọn một câu đúng nhất trong các câu từ câu số..... đến câu số..... bằng cách đánh dấu x vào ô tương ứng trên phiếu làm bài (*phiếu làm bài đã in số thứ tự câu hỏi và có các cột A B C D E F tương ứng cùng hàng*)

Ví dụ:

Khoanh tròn vào chữ cái đứng đầu câu sau đây mà bạn cho là đúng nhất:

Câu 1: *Kết quả của giáo dục theo nghĩa rộng là học viên có:*

A. Năng lực

B. Đạo đức

C. Tài năng

D. Nhân cách

E. Học vấn (*Đáp án: D*).

Câu 2: *Dạy-học là:*

- A. Phương tiện cơ bản để giáo dục
- B. Giảng viên truyền thụ kiến thức cho học viên
- C. Mục tiêu của giáo dục
- D. Dạy nghề
- E. Dạy người.

c) Câu hỏi chọn trên một trả lời

Có thể ra câu hỏi chọn trên một trả lời, loại câu hỏi này thường dễ viết hơn chọn một và đương nhiên học viên dễ chọn hơn. Có thể và chỉ nên áp dụng để lượng giá cuối bài, lượng giá các đối tượng ở bậc học thấp, trình độ thấp. Không nên dùng để tham gia cấu trúc trong các đề thi vì khi chấm rất phức tạp, dễ nhầm lẫn.

Ví dụ:

Khoanh tròn vào những chữ cái đứng đầu câu trả lời đúng.

Những loại giun sán nào dưới đây có thể ký sinh ở máu và tạng:

- A. Giun đũa
 - B. Giun chỉ
 - C. Giun móc
 - D. Sán dây lợn
 - E. Giun xoắn
 - F. Sán máng
 - G. Sán lá gan
- (Đáp án: B, D, F, G).

d) Câu chọn trả lời âm tính – phủ định

– Ngoài các dạng trên CHLC còn có dạng: câu hỏi âm tính có yếu tố phủ định. Khi sử dụng dạng này thì yếu tố phủ định cần phải được làm nổi bật lên để không làm bầy học viên. Thường dùng từ “**không**” hoặc từ “**trừ**” vì học viên thường quen chọn một câu đúng nhất nên các từ này phải viết to đậm, để lưu ý học viên.

Ví dụ: chọn một trả lời đúng nhất trong các câu sau đây bằng cách khoanh tròn vào chữ cái đứng đầu câu tương ứng.

Câu 1: Vitamin B_{12} cần thiết trong một số quá trình chuyển hoá. Trường hợp nào dưới đây **không** dẫn đến thiếu B_{12}

- A. Viêm dạ dày mạn tính gây ra không có hoặc rất ít dịch vị
- B. Tế bào thành dạ dày bị huỷ hoại do tự miễn
- C. Phẫu thuật cắt bỏ hồng tràng
- D. Cắt bỏ toàn bộ dạ dày

Câu 2: Có thể tiêm morphin trong các trường hợp sau đây, **TRỪ:**

- A. Gãy xương đùi do chấn thương
- B. Khó thở do hen phế quản

- C. Ho ra máu do lao phổi
- D. Khó thở do hen tim kịch phát
- E. Đau ngực do tràn khí màng phổi.

Dạng câu hỏi này chỉ nên dùng để lượng giá hết bài, lượng giá thường xuyên, không nên dùng để tham gia cấu trúc đề thi vì dễ gây nhiễu cho học viên.

d) Một dạng câu hỏi lựa chọn khác

Trong các tình huống trả lời có một trả lời là nhận xét các trả lời khác cùng câu.

Ví dụ:

Các yếu tố nguy cơ có liên quan đến bệnh mạch vành là:

- A. Bị bệnh đái tháo đường.
- B. Nghiện thuốc lá.
- C. Tăng nồng độ cholesterol có tỷ trọng thấp.
- D. Giảm nồng độ cholesterol có tỷ trọng cao.
- E. Thường bị căng thẳng về tinh thần.
- F. Tất cả các yếu tố trên đều đúng. (**Đáp án F**)

(Nên hạn chế hoặc không dùng dạng này)

e) Cho điểm

Thường mỗi một CHLC làm đúng cho 1 điểm.

Không điểm trừ những câu làm sai

g) Ưu, nhược điểm chính

– Ưu điểm:

+ Rất thích hợp cho lượng giá kiến thức vì học viên phải học kỹ trước khi thi và phải suy nghĩ đắn đo thì mới có thể lựa chọn đúng.

+ Có thể lượng giá nhiều nội dung so với câu hỏi truyền thống vì ra được nhiều câu hỏi trong cùng một khối lượng kiến thức

+ Dễ dàng cho dùng máy tính để lượng giá

+ Chấm nhanh (dù không có máy tính).

– Nhược điểm:

+ Trong một câu thường khó đưa ra các trả lời có ý na ná nhau mà trong đó chỉ có một trả lời đúng duy nhất hoặc đúng nhất, đặc biệt là khi ra hàng loạt câu hỏi để làm đề và để xây dựng ngân hàng test.

+ Tốn nhiều thời gian thì mới có những câu hỏi tốt, câu hỏi khó.

h) Các điều cần tránh / cần lưu ý khi viết phần lựa chọn / câu trả lời cho câu MCQ

– Tình huống đúng sai quá rõ ràng.

- Dùng trạng từ, tính từ không cần thiết như từ “chỉ”.
- Nhóm từ lặp đi lặp lại nhiều lần ở các lựa chọn.
- Không thống nhất danh từ, thuật ngữ với phần thân / phần gốc.
- Các lựa chọn và phần gốc cùng chứa yếu tố phủ định.
- Trạng từ tần số mơ hồ (“thường gặp”, “hiếm gặp”,...).
- Các từ, cụm từ giá trị tuyệt đối (“không bao giờ”, “tuyệt đối”, “100”, “vĩnh viễn”.
- Các từ viết tắt không thông dụng.
- Dùng từ bao hàm.
- Sử dụng số đơn độc (ít gặp trong đo lường).
- Các đầu mút chồng chéo.
- Các khoảng chồng chéo.
- Các số không theo thứ tự.
- Thiếu đơn vị đo lường.
- Các lựa chọn có câu dài ngắn rất khác nhau.
- Các lựa chọn không đồng nhất về động từ, tính từ, danh từ chung, danh từ riêng.
- Dùng các cụm từ “tất cả các trả lời trên”, “không có trả lời nào ở trên”.
- Hai lựa chọn có hình thức và ý nghĩa trái ngược nhau (làm cho học viên chỉ chú ý vào hai lựa chọn này).

3.4.4. Câu hỏi ngỏ ngắn

a) Cấu trúc: có nhiều cách viết và cấu trúc để có một câu hỏi ngỏ ngắn (CHNN)

*** Từ câu đã có về nội dung nào đó cấu trúc thành câu hỏi**

– Chọn một câu hoàn chỉnh trong sách giáo khoa, giáo trình, tài liệu dạy–học mà học viên dùng để học. Do không thể chọn được nhiều câu nên thường chọn những câu cơ bản, câu “khóa” về nội dung.

– Trong câu đã chọn tìm những từ, cụm từ khóa. Số từ, cụm từ chọn là tùy thuộc vào câu dài hay ngắn. Thường câu ngắn chọn 1 đến 2, câu dài chọn 2 – 3

– Xoá từ, cụm từ đã chọn. Hoặc viết lại, đánh máy lại câu đó với những chỗ trống tương ứng với chỗ đã xoá.

Nếu số chỗ để trống trong một câu có từ 2 trở lên thì phải đánh số 1, 2, 3 nhưng thường dùng các chữ a, b, c để đánh thứ tự. Như vậy tiện cho làm bài và chấm bài.

Giảng viên có thể biên soạn câu mới, chuẩn mực không giống như trong tài liệu rồi tiến hành làm như trên để có câu hỏi. Các câu cơ bản, câu khóa trong tài liệu muốn sử dụng nếu thấy dài nên viết lại cho ngắn gọn cho đúng câu “ngỏ ngắn”

Nhiệm vụ học viên:

– Học viên làm hoàn chỉnh câu hỏi bằng cách tìm từ, cụm từ thích hợp / đúng rồi điền vào chỗ trống, hoặc:



+ Mỗi chỗ để trống giảng viên cho sẵn 3 – 4 đáp án, trong đó có một đáp án đúng, còn các đáp án khác tưởng như tương tự, giống giống nhưng không phải như vậy buộc học viên phải suy nghĩ kỹ mới có thể chọn đúng.

Ví dụ:

Anh / Chị hãy dùng từ hoặc cụm từ thích hợp điền vào những chỗ trống để hoàn chỉnh câu sau:

Câu 1: Nhờ.....(a)..... trong khoang màng phổi mà nhu mô phổi có thể co giãn theo.....(b).....

(Đáp án: a: áp suất âm; b: lồng ngực)

Câu 2: Nồng độ ion canxi quá cao sẽ làm.....(a)..... cơ tim, tác dụng này.....(b)..... tác dụng của ion kali.

(Đáp án: (a): "co", "giãn"; (b): "giống", "ngược với". Học viên chọn "co" hoặc "giãn" để điền vào chỗ trống (a); chọn "giống" hoặc "ngược với" để điền vào chỗ trống (b).

– **Dạng rà quét:** Đây là dạng có cấu trúc đơn giản để ra câu hỏi, học viên dễ làm bài.

+ Rà quét 1 tầng: thường để lượng giá kiến thức chung, tổng quát.

Ví dụ 1:

Người ta có thể nhiễm HIV bằng ba đường là:

A.....

B.....

C.....

Ví dụ 2:

Kể ba triệu chứng / dấu hiệu chính của bệnh viêm ruột thừa cấp:

A.

B.

C.

Chú ý: Số đáp án, dữ kiện mà học viên phải liệt kê, phải điền nên có từ 3 đến 5 là vừa phải. Nếu có từ 3 – 5 đáp án phải điền thì có thể cho sẵn một đáp án, điều đó có giá trị về tâm lý còn đáp án đã cho tất nhiên không được tính điểm.

V dụ:

Sáu phẩm chất của lượng giá là:

A. Tin cậy

B.

C.

D.

E. Tính pháp lý

F.

(Đáp án: B: tính giá trị, C: tính phân biệt, D: tính công bằng, F: tính khả thi)

+ Rà quét 2 tầng: lượng giá kiến thức sâu hơn, ví dụ câu trên chỉ kể tên triệu chứng của viêm ruột thừa, bây giờ hỏi sâu hơn: phân tích triệu chứng.

Ví dụ:

Nêu hai đặc điểm chính của sốt trong bệnh viêm ruột thừa cấp:

A.....

B.....

– **Dùng tranh, sơ đồ, biểu đồ câm từ đơn giản đến phức tạp để cấu trúc thành test** . Có thể cấu tạo như sau:

+ Tranh, sơ đồ vẽ, trình bày hoàn chỉnh.

* Không chú thích

* Chú thích một phần

Nhiệm vụ học viên: chú thích đầy đủ

+ Tranh, sơ đồ vẽ chưa hoàn chỉnh: nhiệm vụ học viên là vẽ hoàn chỉnh và chú thích.

b) Hướng dẫn trả lời

Do có nhiều cấu trúc khác nhau nên tùy từng cấu trúc mà viết hướng dẫn trả lời cho phù hợp. Chúng tôi nêu một số hướng dẫn để tham khảo:

– Liệt kê / Kể / Nêu....

– Tìm từ hoặc cụm để điền vào chỗ trống trong câu (các câu) sau đây cho hoàn chỉnh. Nếu nhiều câu thì nói rõ từ câu số.... đến câu số.... Nếu học viên trả lời trực tiếp vào câu hỏi thì chỗ để trống phải vừa đủ để điền từ hoặc cụm từ một cách thoải mái, không để khoảng trống quá hẹp và quá rộng vì sẽ gây nhiễu về tâm lý cho học viên.

– Chọn từ, cụm từ thích hợp trong các từ, cụm từ đã cho để điền vào chỗ trống trong câu (các câu) sau đây để hoàn chỉnh câu. Nếu nhiều câu thì nói rõ từ câu số..... đến câu số.....

Chú thích hình vẽ / sơ đồ sau...

Vẽ tiếp hình sau (hình số...) cho hoàn chỉnh

Vẽ tiếp sơ đồ sau (sơ đồ số...) cho hoàn chỉnh

Từ, cụm từ khoá để điền:

– Phải là từ, cụm từ khoá (cơ bản / chốt / có ý nghĩa quan trọng)

– Không có từ hoặc cụm từ đồng nghĩa

– Là cụm từ thì phải ngắn gọn

c) Ưu, nhược điểm chính

– Ưu điểm:

- + Dễ viết câu hỏi, nhất là dạng điền chỗ trống, rà quét
- + Phong phú, gây hứng thú cho học viên vì có nhiều dạng, không đơn điệu
- + Có thể lượng giá kiến thức thể hiện qua viết, vẽ, trình bày trên biểu đồ – bảng biểu.

– Nhược điểm:

- + Đáp án có thể có nhiều từ, cụm từ đồng nghĩa gây khó chấm, chấm lâu, chấm có thể không chính xác...
- + Thường là trả lời ngắn và nhanh nên chủ yếu là lượng giá trí nhớ (thuộc)
- + Phức tạp nếu dùng hình vẽ, sơ đồ vì đòi hỏi phải thật chuẩn mực.
- + Chấm lâu hơn so với câu hỏi Đ / S, và CHLC.

3.4.5. Dùng nghiên cứu tình huống để lượng giá

– Để lượng giá khả năng: tư duy, ra quyết định, giải quyết vấn đề... nên sử dụng nghiên cứu tình huống (NCTH) để lượng giá.

– Cấu trúc: thân câu hỏi là một NCTH. Cách viết như viết NCTH để dạy – học, nhưng vì để lượng giá nên cần chau chuốt hơn nhằm đảm bảo phẩm chất của test, độ khó và tính phân biệt, nghĩa là phải có suy nghĩ – nghiên cứu thì mới có thể trả lời được.

– Dưới thân câu hỏi (NCTH) có thể dùng các loại test Đ / S, CHLC hoặc CHNN để yêu cầu học viên làm bài.

Những lớp trên, bậc đào tạo cao hơn nên sử dụng loại này để lượng giá là rất phù hợp vì lượng giá được khả năng phát hiện, kỹ năng ra quyết định, khả năng giải quyết vấn đề.

Ví dụ: Cháu Lan 40 tháng tuổi, bị sốt cao đã 2 ngày, cháu quấy khóc và trong tình trạng mệt mỏi, không chịu ăn, tiếng ho khàn, đồng thời kêu đau họng.

Kết quả khám cho thấy: chảy nước mũi nhầy đặc, cổ xương bạnh, nắn đau. Hạch dưới góc hàm hai bên sưng to mềm. Họng có nhiều đám trắng đục bám ở mặt amidan, lưỡi gà và thành sau họng. Mũi ứ đọng nhiều chất nhầy, đục.

Chọn một chẩn đoán đúng nhất bằng cách khoanh tròn vào chữ cái đứng đầu câu tương ứng

Cháu Lan có thể bị:

- A. Áp xe thành sau họng
- B. Áp xe amidan
- C. Viêm amidan mủ cấp

D. Viêm họng bạch hầu

E. Viêm họng cấp.

3.4.6. Câu hỏi ghép cặp

– Cấu trúc:

+ Cho một số yếu tố ghi mã bằng chữ cái A, B, C, D, E,... Những chữ đó có thể được dùng 1 lần, nhiều lần hoặc không dùng lần nào.

+ Đặt các tình huống ghi mã bằng cách đánh số: 1, 2, 3, 4, 5,...

Trả lời cho mỗi câu bằng cách chọn một yếu tố phù hợp được ghi mã bằng chữ cái.

– Ví dụ:

Yếu tố: Các trường hợp bệnh lý

A. Xẹp phổi

B. Viêm màng phổi xuất tiết

C. Cả hai trường hợp trên

D. Không phải trường hợp nào kể trên.

Tình huống:

1. Gian sườn bên đau co hẹp

2. Gian sườn bên đau giãn rộng

3. Trung thất kéo về bên đau

4. Trung thất đẩy về bên lành

5. Tiếng rì rào phế nang giảm

6. Gõ trong và rung thanh tăng.

(Đáp án: A – 1, A – 3, B – 2, B – 4, C – 5, D – 6)

3.4.7. Câu hỏi có bố ngữ nhóm

– Cấu trúc: Thân câu hỏi, tình huống:

Ví dụ: Chu kỳ của giun có giai đoạn chu du trong cơ thể:

1. Giun kim

2. Giun đũa

3. Giun móc

4. Giun tóc.

– Chọn một trả lời:

A. Nếu 1, 2 là đúng

B. Nếu 1, 3 là đúng

C. Nếu 2, 3 là đúng

- D. Nếu 3, 4 là đúng
E. Nếu tất cả là đúng (**Đáp án: C**).

3.4.8. Câu hỏi Nhân – Quả:

- Cấu trúc: Câu hỏi có hai mệnh đề nối với nhau bằng liên từ **bởi vì** hoặc **từ do**
- Trả lời bằng cách chọn như sau:

- A. Nếu (a) đúng, (b) đúng và có liên hệ nhân quả
B. Nếu (a) đúng, (b) đúng nhưng không có liên hệ nhân quả
C. Nếu (a) đúng, (b) sai
D. Nếu (a) sai, (b) đúng
E. Nếu (a) sai, (b) sai

Ví dụ: Câu hỏi

1. (a) Trong bệnh giun tóc bệnh nhân bị đau bụng quặn **bởi vì** (b) đầu giun cắm vào thành ruột
2. (a) Bị bệnh sán dây lợn trưởng thành **bởi vì** (b) ăn tiết canh có nang sán
3. (a) Bệnh giun chỉ gây phù chi hoặc sinh dục **bởi vì** (b) ấu trùng sống ở mạch máu
4. (a) Người bị bệnh ấu trùng sán dây bò **do** (b) ăn thịt có ấu trùng
5. Ruồi là vật chủ trong chu kỳ của amíp **bởi vì** amíp có thể sinh sản trong cơ thể ruồi

(**Đáp án: 1 – A, 2 – C, 3 – D, 4 – B, 5 – E**)

Dạng test (4.6), (4.7), (4.8) tuy xuất hiện đã lâu nhưng chưa được áp dụng nhiều vì phức tạp, tốn thời gian viết câu hỏi, nhưng nên áp dụng vì lượng giá kiến thức sâu, học viên phải suy nghĩ cẩn thận thì mới có khả năng làm đúng. Rất thích hợp cho lượng giá cuối bài, cho các lớp trên. Không nên dùng để tham gia đề thi.

3.4.9. Lượng giá kiến thức trong chạy trạm (OSPE)

Thi chạy trạm chủ yếu để lượng giá thực hành (xem bài lượng giá thực hành), nhưng để lượng giá toàn diện: kỹ năng, kiến thức, thái độ (hành vi) trong một lần tổ chức và để cho phong phú đỡ đơn điệu nên thường bố trí trạm lượng giá kiến thức xen kẽ với các trạm lượng giá kỹ năng và trạm lượng giá thái độ.

Trong các trạm lượng giá kiến thức thường dùng các test ngắn, trả lời nhanh vì thời gian làm bài của mỗi trạm thường ngắn trong vài phút.

Các test được dùng trong chạy trạm là: câu hỏi Đ / S, câu hỏi lựa chọn, câu hỏi ngắn gọn.

Số lượng trạm lượng giá kiến thức thường không nhiều, số test trong mỗi trạm cũng ít, nên cần chọn lọc nhưng test có độ khó, test vào các nội dung cơ bản, test hay.

4. Dùng test để lượng giá và cấu trúc đề

Tuỳ theo tính chất của lượng giá: lượng giá trong khi học, lượng giá cuối bài, lượng giá hết môn (thi chứng chỉ), lượng giá cuối cùng (thi tốt nghiệp); Tuỳ theo loại và số lượng test đã có v.v... mà cấu trúc đề cho phù hợp. Lượng giá cuối bài, cuối chương, tự lượng giá thì nên dùng nhiều loại cho phong phú, sinh động, đỡ đơn điệu.

** Việc đưa test vào cấu trúc đề thi cần lưu ý một số điểm:*

- Kiểm tra câu hỏi và đáp án đảm bảo không sai sót.
- Tập cho học viên quen làm các loại test trong quá trình dạy – học
- Phát triển ngân hàng test đủ mạnh về số lượng và chất lượng
- Thử nghiệm để đảm bảo kết quả lượng giá theo phân phối chuẩn
- Xây dựng phương án cấu trúc, sắp xếp test trong mỗi đề lượng giá
- Thiết kế phiếu làm bài
- Lập trình để có hàng loạt đề (nếu có thể được) với hàng chục, hàng trăm đề không giống nhau. Chuẩn bị phương thức thi trên máy vi tính.
- Số loại test sử dụng: có nhiều cách cấu trúc.

Mỗi đề chỉ dùng một loại test. Loại đề này thường dùng CHLC hoặc Đ / S. *Nếu có đủ thì nên dùng CHLC là tốt nhất.*

** Nhiều dạng test trong một đề:*

Có thể sử dụng CHLC, câu hỏi Đ / S, câu hỏi ngỏ ngắn với các dạng khác nhau để cấu trúc một đề thi nhưng cần chú ý về tỷ lệ giữa các loại và cách sắp xếp.

* Tỷ lệ: không có quy định cụ thể, tuỳ ngân hàng test có trong tay mà cấu trúc. Nguyên tắc chung là càng nhiều CHLC càng tốt, càng ít câu ngỏ ngắn càng hay. Một ví dụ, giả định chất lượng các test tốt như nhau thì tỷ lệ khung như dưới đây trong tình hình hiện nay là chấp nhận được.

CHLC chiếm từ 60% trở lên

Câu Đ / S từ 30% trở xuống

Câu ngỏ ngắn từ 10% trở xuống

Nhớ rằng vấn đề là ở chỗ chất lượng của test chứ không phải là loại test và tỷ lệ.

** Số lượng test trong một đề:*

Dùng test để thi hết môn thi chứng chỉ thì mỗi đề hàng trăm test thường là khoảng 100 – 300 test tuỳ theo tính chất của cuộc lượng giá.

* Thời gian làm bài cho mỗi test: khoảng 20 – 30 giây

Tóm tắt: Lượng giá kiến thức được tiến hành thường xuyên nhất, nhiều nhất và cũng là quan trọng nhất trong các loại lượng giá. Thường thì giảng viên chỉ tập

trung vào lượng giá mức nhớ/thuộc bài mức độ 1) của học viên. Cần lưu ý phải lượng giá cả ba mức độ của mục tiêu kiến thức.

Có rất nhiều phương pháp để lựa chọn nhưng cần khuyến khích việc sử dụng trắc nghiệm, tuy nhiên cũng không nên chỉ sử dụng phương pháp này, vì khó lượng giá tư duy, một năng lực quan trọng của học viên tốt nghiệp.

TỰ LƯỢNG GIÁ

(Phương pháp lượng giá bài học này là chủ yếu dựa vào tư duy và vào sản phẩm do học viên làm ra, không kiểm tra thuần túy thuộc bài, nên không dùng tests).

1. Nêu 10 mục đích lượng giá học viên.
2. Phân tích ưu, nhược điểm chung của phương pháp thi trắc nghiệm.
3. Phân tích tính giá trị, độ tin cậy trong lượng giá học viên.
4. Trình bày phương pháp tính độ khó và độ phân cách trong lượng giá học viên, cho ví dụ.
5. Viết năm test Đúng – Sai.
6. Viết năm test MCQ.
7. Viết năm test QROC (có dạng rà quét 1 tầng, rà quét 2 tầng, điền vào chỗ trống v.v...)
8. Xây dựng một nghiên cứu trường hợp để lượng giá.

Đáp án:

– Đây là thi dạng tự luận, đánh giá dựa vào nội dung có trong bài và trình độ tư duy phân tích tổng hợp của học viên.

– Phần viết test và bảng kiểm: dựa vào sản phẩm học viên làm ra để lượng giá.

5. Lượng giá kỹ năng

5.1. Khái quát về lượng giá kỹ năng

Dạy-học chủ yếu dựa trên chức năng nghề nghiệp và mô tả nhiệm vụ của học viên sau khi tốt nghiệp và thực hành đúng nghề được đào tạo. Hầu hết các nhiệm vụ của mọi loại hình nhân viên y tế là "làm" là chủ yếu, chứ không phải là "nói" hay "viết" là chính.

Kỹ năng hay còn gọi là thực hành, thực tập, áp dụng, ứng dụng v.v... tùy theo từng trường hợp cụ thể. Hiện nay trong đào tạo thường gọi chung là *kỹ năng*.

Đào tạo phải dựa vào chức năng, nhiệm vụ nghề nghiệp của học viên sau khi học. Nghĩa là làm gì thì học nấy, học gì thì kiểm tra nấy. Tuy nhiên học phải rộng hơn ít nhiều. Làm gì đó là thuộc kỹ năng. Vì vậy, trong đào tạo nói chung và đào

tạo nhân viên y tế nói riêng lượng giá kỹ năng (LGKN) là một trong những nhiệm vụ quan trọng nhất trong quy trình đào tạo.

Thực chất của công việc đào tạo cán bộ y tế là đào tạo kỹ năng. Cán bộ y tế sau khi tốt nghiệp một khoá đào tạo phải thực hiện được nhiệm vụ chăm sóc sức khoẻ cho người dân trực tiếp hoặc gián tiếp trên cơ sở có đủ kiến thức cần thiết.

Trước đây chúng ta thường quan niệm kỹ năng là làm bằng tay, chân. Làm bằng tay, chân là phổ biến và quan trọng nhưng chưa phản ánh đầy đủ các loại kỹ năng. Ngày nay người ta thường chia kỹ năng thành ba loại sau:

– *Kỹ năng giao tiếp*: Kỹ năng giao tiếp, một kỹ năng rất cần đối với người cán bộ y tế khi tiếp xúc với dân / cộng đồng để đưa thông tin, giải thích, cảm hoá, tư vấn, thuyết phục, tuyên truyền giáo dục sức khoẻ. Kỹ năng này được thể hiện bằng ngôn ngữ có lời (lời nói) hoặc ngôn ngữ không lời (bằng cử chỉ, hoạt động của cơ bắp...).

– *Kỹ năng tư duy* (nhận thức, phân tích, suy đoán, ra quyết định v.v...), đây là lĩnh vực tưởng như trừu tượng nhưng thực chất là một kỹ năng mang tính trí tuệ.

– *Kỹ năng thao tác*: Kỹ năng thao tác là những kỹ năng liên quan đến bàn tay như kỹ năng thực hiện các phẫu thuật, thủ thuật (tiêm, đo huyết áp, khiêng cáng bệnh nhân, thay băng, sơ cứu vết thương, bó bột, nhổ răng, chích áp xe v.v...), kỹ năng thăm khám (khám phát hiện gan to, khối u, xác định mức độ mất nước v.v...). Kỹ năng làm thực nghiệm, làm các kỹ thuật xét nghiệm, kỹ năng sử dụng vi tính v.v...

5.2. Một số phương pháp lượng giá kỹ năng

Có rất nhiều phương pháp lượng giá kỹ năng / lượng giá thực hành, tùy theo mục đích, tùy điều kiện v.v... mà giảng viên chọn lựa phương pháp thích hợp.

- Quan sát quá trình thực hành không bảng kiểm, không thang điểm
- Quan sát quá trình thực hành với bảng kiểm, với thang điểm
- Dựa vào sản phẩm / dựa vào kết quả thực hành: kết quả xét nghiệm các mẫu bệnh phẩm (xét nghiệm máu, xét nghiệm phân, xét nghiệm đờm, xét nghiệm tế bào v.v...), phân tích biện luận kết quả xét nghiệm, kết quả làm thực nghiệm, đọc phim, v.v...
- Dùng đóng vai: để lượng giá kỹ năng giao tiếp v.v...
- Ghi nhật ký thực hành: dùng để lượng giá học tập tại cộng đồng, bệnh viện v.v...
- Phương pháp chạy trạm (OSPE: Objective Struture Practical Exam, OSCE: Objective Struture Clinical Exam).
- PMP(Patieent Management Problem).
- Luận văn, luận án, chuyên đề.

Giải quyết tình huống, giải quyết vấn đề v.v...



5.3. Mô tả một vài phương pháp lượng giá kỹ năng

5.3.1. Bảng kiểm(Check list)

Bảng kiểm được áp dụng rộng rãi trong dạy–học kỹ năng – thực hành, và do đó cũng được dùng rất phổ biến để lượng giá kỹ năng. Nói chung bảng kiểm dùng để lượng giá giống như bảng kiểm dùng để dạy–học. Quy trình làm bảng kiểm như sau:

- Chọn thủ thuật, kỹ thuật thích hợp với phương pháp lượng giá bằng bảng kiểm.
- Liệt kê các thao tác trong quy trình làm thủ thuật – kỹ thuật.
- Liệt kê không quá chi tiết vụn vặt nhưng không quá khái quát. Nếu thủ thuật, kỹ thuật có quá nhiều thao tác thì cần chia thành những bước lớn, mục lớn, và nên làm mỗi bước một bảng kiểm riêng. Nên nhớ rằng các kỹ thuật, thủ thuật quá phức tạp không dùng bảng kiểm để dạy–học, và do đó khó dùng bảng kiểm để lượng giá.
- Sắp xếp các bước theo một trình tự hợp lý.
- Viết thành bảng kiểm: cấu trúc bảng kiểm gồm từ 3 đến 4 cột: số thứ tự, thao tác, nhận xét hoặc thang điểm. Ghi chú (có thể không có cột này).

– *Thang điểm:*

Có nhiều cách phân thang điểm từ khái quát đến chi tiết tùy theo mục đích:

- + Có làm, không làm
- + Đạt, không đạt, chưa đạt
- + Khá, đạt, không đạt
- + Rất tốt, tốt, đạt, chưa đạt, kém

Hoặc dùng chữ để làm thang lượng giá:

* ABC

* ABCD

Hoặc dùng số để đo kết quả quan sát:

* 0 1 2

* 1 2 3

* 1 2 3 4

* 1 2 3 4 5

Chú ý:

- Phải quy định trước mỗi mức trong thang điểm.
- Nhấn mạnh những thao tác quan trọng, những thao tác này cần cho hệ số cao hơn hoặc là quy định bước / điểm liệt, nghĩa là không đạt thao tác này là cả quy trình không đạt. Ví dụ: Trong kỹ thuật tiêm tĩnh mạch, nếu chỉ cần một thao tác chọc kim vào tĩnh mạch không đạt thì kỹ thuật này không đạt.

– Đánh giá chung toàn bộ việc thực hiện kỹ thuật – thủ thuật qua quan sát bằng bảng kiểm:

Có nhiều cách:

+ Khái quát chung: Đạt – Không đạt

+ Phân loại: * Khá – Đạt – Không đạt

* Rất tốt – Tốt – Đạt – Chưa đạt – Kém

+ Quy thành điểm: theo thang điểm 10 để vào sổ điểm

Cách làm: Có thể tính chi ly theo cách tính toán thông thường hoặc quy định khoảng tổng điểm đạt được qua quan sát rồi quy chuyển ra điểm trong thang điểm 10 (từ bao nhiêu đến bao nhiêu là điểm 10, từ bao nhiêu đến bao nhiêu là điểm 9,...).

Một vài ví dụ:

Bảng kiểm lượng giá kỹ năng làm sạch dụng cụ y tế trước khi xử lý triệt khuẩn (dao, kéo, kẹp, dụng cụ thủy tinh...)

TT	Thao tác	Kết quả	
		Đạt	Không đạt
1	Đeo găng bảo vệ		
2	Rửa dụng cụ bằng nước lã, mở hoặc tháo rời chúng nếu có thể		
3	Ngâm dụng cụ vào thuốc tẩy và nước lã đã pha theo chỉ dẫn của nơi sản xuất		
4	Dùng bàn chải cọ sạch chất bẩn, chú ý những bộ phận bên trong và chỗ có khớp nối		
5	Tráng 3 lần bằng nước sạch		
6	Làm khô bằng hơi gió hoặc lau khô bằng khăn trước khi xử lý tiếp		

Kết luận chung: Đạt ☐ Không đạt ☐

Bảng kiểm lượng giá kỹ năng tư vấn sử dụng bao cao su

- Người thực hiện:
- Người quan sát:
- Địa điểm quan sát:
- Ngày:

TT	Thao tác	Kết quả	
		Đạt	Không đạt
1	Chào hỏi khách hàng		
2	Hỏi xem khách hàng cần dịch vụ KHHGD nào và cung cấp các thông tin chung về các dịch vụ và biện pháp KHHGD		
3	Giúp khách hàng lựa chọn khi đã có thông tin		
4	Nếu khách hàng chọn bao cao su thì lượng giá kiến thức, kinh nghiệm, sự tin tưởng cũng như những hiểu biết sai lệch của khách hàng về bao cao su.		
5	Cung cấp các thông tin về bao cao su – Cơ chế, hiệu quả – Thuận lợi của việc dùng bao cao su – Hỏi xem khách hàng có dị ứng với bao cao su hay không ? – Khuyến khích khách hàng sử dụng bao cao su khi quan hệ với bạn tình. – Hỏi xem khách hàng có hỏi gì không và trả lời.		
6	Chỉ dẫn cụ thể cách dùng bao cao su và dùng vào thời điểm nào ? – Dùng mỗi lần giao hợp – Không “kiểm tra” bao cao su bằng cách thổi không khí vào đó hoặc mở ra – Lồng vào dương vật khi ở trạng thái cương – Lồng vào dương vật trước khi đưa vào gần hoặc trong âm đạo		
7	Thao tác mẫu cách lồng bao cao su (lồng đến tận gốc dương vật, để lại một khoảng trống độ 1 cm ở đầu bao cao su, lưu ý tránh rách bao do móng tay hoặc nhẫn)		
8	Yêu cầu khách hàng làm thử (làm trên mô hình, ngón tay rồi sửa lỗi kỹ thuật nếu có)		
9	Hướng dẫn khách hàng rút dương vật ra khỏi âm đạo mà không làm rách bao hoặc tràn tinh dịch ra ngoài		
10	Nhắc lại những thông điệp chính về bao cao su cho khách hàng		
11	Cung cấp cho khách hàng bao cao su đủ dùng ít nhất trong 3 tháng (30–40 chiếc)		
12	Nhắc khách hàng có thể quay trở lại bất cứ khi nào cần lời khuyên hoặc cần thêm bao cao su hoặc cần thay đổi biện pháp khác		

Đánh giá chung: Đạt ☐ – Không đạt ☐

Bảng kiểm lượng giá kỹ năng tiêm bắp (đã chuẩn bị bệnh nhân và dụng cụ)

- Người thực hiện:
- Người quan sát:
- Địa điểm quan sát:
- Ngày:



Bước	Thao tác	Thang điểm		
		0	1	2
1	Lắp bơm tiêm với kỹ thuật vô khuẩn	0	1	2
2	Kiểm tra lại ống và lọ thuốc	0	1	2
3	Hút thuốc vào bơm tiêm	0	1	2
4	Đẩy không khí ra (dốc ngược kim và đẩy nhẹ pittông).	0	1	2
5	Xác định vị trí và sát khuẩn góc trên ngoài vùng mông	0	1	2
6	Chọc kim nhanh với góc độ đúng	0	1	2
7	Kiểm tra để biết chắc chắn kim không đâm vào mạch máu (rút nhẹ pittông)	0	1	2
8	Bơm thuốc vào	0	1	2
9	Rút kim và bơm tiêm	0	1	2
10	Xoa nhanh vùng tiêm	0	1	2
11	Đặt bơm tiêm và kim vào một khay riêng	0	1	2
12	Dặn dò bệnh nhân	0	1	2

Ghi chú:

- 0: Không làm được/ làm sai quá nhiều
- 1: Làm đúng quy trình
- 2: Làm chủ thao tác
- Tổng số điểm qua quan sát:
- Quy ra thang điểm 11 bậc (0 – 10):
- Chú ý: Có thể có "bước liệt" nghĩa là nếu không làm được bước đó thì cả kỹ thuật đó không đạt. Như tiêm tĩnh mạch thì thao tác chọc kim vào mạch máu là "bước liệt".

Hoặc có thể dùng hệ số cao hơn cho các bước quan trọng. Ví dụ như kỹ thuật tiêm tĩnh mạch ở trên thì bước chọc kim vào mạch máu sẽ có hệ số 3 trong khi các thao tác khác chỉ có hệ số 1.

5.3.2. Ưu, nhược điểm của lượng giá bằng bảng kiểm

a) Ưu điểm

- Dễ thống nhất với các giảng viên khi chuẩn bị
- Lượng giá khách quan kỹ năng của học viên



- Thuận tiện khi quan sát
- Lượng giá chi tiết hơn
- Học viên có thể dùng để tự lượng giá

b) Nhược điểm

- Không lượng giá được mức độ chi tiết của mọi thao tác lớn nhỏ
- Khó phân loại học viên, chỉ số phân biệt không cao
- Không áp dụng được cho lượng giá những kỹ năng quá phức tạp.

5.3.3. Ứng dụng

– Bảng kiểm thường được dùng để lượng giá các kỹ năng thao tác, kỹ năng tư vấn hoặc kỹ năng giao tiếp không quá đơn giản nhưng cũng không quá phức tạp. Tuy nhiên muốn dùng bảng kiểm để lượng giá học viên thì khi dạy kỹ năng cũng phải dạy theo bảng kiểm:

– Bảng kiểm cũng được dùng để lượng giá, quan sát học viên khi thực hiện các bài tập, các nhiệm vụ tại thực địa/ cộng đồng.

5.4. Lượng giá kỹ năng qua nghiên cứu trường hợp/tình huống hoặc vấn đề xử trí người bệnh

Nghiên cứu trường hợp hoặc vấn đề xử trí người bệnh (*Patient management problem*) là một phương pháp rất có giá trị thường được dùng để dạy–học và lượng giá kỹ năng tư duy, kỹ năng ra quyết định, kỹ năng giải quyết vấn đề. Các tình huống được dùng cho dạy–học cũng như cho lượng giá đều là những tình huống thật xảy ra trên thực tế hoặc mô phỏng như trong thực tế.

5.4.1. Chuẩn bị tình huống

Cách soạn các tình huống cho lượng giá cũng như cho dạy–học (xem bài Dạy–học theo nghiên cứu trường hợp). Tuy nhiên có bốn điểm cần lưu ý khi chọn tình huống cho lượng giá:

Các dữ kiện cần cụ thể, tình huống phải rõ ràng vì học viên không có thời gian để hỏi và giảng viên cũng không có mặt hoặc không có thời gian để giải thích. Không nên nêu thừa dữ kiện, không nên bẫy học viên. Các câu hỏi lượng giá sau khi đã đưa ra tình huống phải cụ thể (khác với tình huống dùng để dạy–học, giảng viên có thể đưa ra những câu hỏi lớn để dẫn dắt học viên trong quá trình học). Có thể dùng các dạng câu hỏi ngỏ – ngắn, câu hỏi đúng / sai, câu hỏi lựa chọn hoặc thậm chí có thể yêu cầu học viên thực hiện một kỹ năng nào đấy như tiến hành thăm khám, thao tác thủ thuật hoặc giải thích, thuyết phục người bệnh.

– Nếu tình huống có nhiều chặng thì sau mỗi chặng đều phải có câu hỏi lượng giá. Tuy nhiên, các chặng phải không được mâu thuẫn nhau nhưng cũng cần tránh để không rơi vào tình trạng dữ kiện của chặng sau lại gợi ý trả lời câu hỏi lượng giá của chặng trước trừ khi việc lượng giá được tiến hành trên máy vi tính.

– Câu hỏi lượng giá cần đi theo một trình tự hợp lý giống như các bước cần phải tiến hành để giải quyết một vấn đề trên thực tế. Phải có các câu hỏi lượng giá khả năng ra quyết định, giải quyết vấn đề.

Ví dụ 1. Chị Phạm Thị X. 38 tuổi, có một cháu trai 15 tuổi, 1 cháu gái 11 tuổi. Hai cháu đều khoẻ mạnh. Anh chị thường dùng biện pháp xuất tinh ra ngoài và tính vòng kinh nhưng đã vỡ kế hoạch 2 lần. Chị đến trung tâm DS/ KHHGD để đề nghị giới thiệu cho chị các biện pháp tránh thai (BPTT) mà chị có thể dùng được. Qua trao đổi thì được biết chị bị bệnh tăng huyết áp.

(1) Các BPTT chị X có thể sử dụng được là (viết chữ Đ hoặc S vào cuối các câu trả lời tương ứng).

- A. Đặt dụng cụ tử cung
- B. Dùng thuốc tránh thai
- C. Thắt vòi trứng
- D. Dùng bao cao su.

(2). Hai ngày sau khi đã bàn bạc với chồng, chị lại đến trung tâm xin được dùng một BPTT tạm thời nhưng không phải lo lắng từng ngày vì bị lỡ kế hoạch. Hãy nêu một BPTT thích hợp với yêu cầu của chị v.v...

.....

(3). Để tiến hành thực hiện được BPTT này cần phải kiểm tra để loại trừ những bệnh nào ? Hãy điền vào chỗ trống hai bệnh thuộc diện chống chỉ định của BPTT này:

- A.....
- B.

Ví dụ 2. Ông Tân 53 tuổi, đến Bệnh viện H để khám bệnh vì ông thấy ho và khó thở từ 3 tháng nay.

1. Hãy nêu bốn điều mà bạn cần hỏi ông Tân

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

2. Nêu ba chẩn đoán ban đầu mà bạn nghĩ đến.

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

3. Bạn hãy chọn một trong các xét nghiệm cận lâm sàng sau mà bạn cho là cần làm trước tiên.

- A. Ghi điện tâm đồ
- B. Chụp phổi
- C. Đo tốc độ lắng huyết cầu
- D. Xét nghiệm đờm.

4. Kết quả cả bốn xét nghiệm trên đều bình thường. Bạn cần làm tiếp việc gì để có thể xác định được bệnh cho ông Tân

5.4.2. Ưu, nhược điểm của lượng giá bằng nghiên cứu trường hợp

Ưu điểm

- Phương pháp này có thể lượng giá cả kiến thức và lượng giá cả kỹ năng
- Lượng giá có tính giá trị cao vì nó lượng giá được kỹ năng ra quyết định, năng lực giải quyết vấn đề.
- Là phương pháp lượng giá phù hợp với đặc điểm tự học tập.
- Giúp học viên tập thực hiện nhiệm vụ thực hành nghề nghiệp ngay từ khi còn ngồi trên ghế nhà trường.

Nhược điểm

- Mất nhiều thời gian chuẩn bị.
- Giảng viên phải có kinh nghiệm cả về chuyên môn và kỹ thuật soạn câu hỏi lượng giá trắc nghiệm.

Áp dụng

- Lượng giá qua nghiên cứu trường hợp được dùng để xác định xem mục tiêu kiến thức ở mức độ cao đó là kỹ năng tư duy, phán đoán, nhận xét.
- Lượng giá qua nghiên cứu trường hợp là phương pháp thích hợp nhất để kiểm tra kỹ năng ra quyết định, kỹ năng giải quyết vấn đề.

5.5. Lượng giá kỹ năng bằng phương pháp chạy trạm (OSPE/ OSCE Objective Structured Practical Exam / Objective Structured Clinical Exam)

Phương pháp này còn gọi là thi thực hành với cấu trúc khách quan.

Phương pháp OSPE/ OSCE có nguồn gốc từ thi lâm sàng.

5.5.1. Một số đặc điểm của phương pháp OSPE/ OSCE

a) Cấu trúc theo trạm

Đặc trưng chủ yếu của phương pháp lượng giá thực hành/ lâm sàng được cấu trúc theo mục tiêu là gồm khoảng 15 – 20 trạm. Mỗi học viên có thể bắt đầu bài kiểm tra ở bất kỳ trạm nào. Tại mỗi trạm, học viên phải trả lời câu hỏi bằng cách viết hoặc thực hiện một thao tác nào đó có giảng viên giám sát trực tiếp hay không.

Cuối thời gian quy định cho mỗi trạm (thường khoảng 3 – 5 phút), chuông reo và học viên phải chuyển sang trạm tiếp theo. Cuối buổi kiểm tra, mọi học viên đều

phải đi qua tất cả các trạm. Chính vì cấu trúc như vậy nên còn gọi đây là phương pháp thi nhiều trạm.

b) Cấu trúc theo cặp trạm

Một đặc điểm khác của phương pháp lượng giá thực hành/ lâm sàng được cấu trúc theo mục tiêu là cách sắp xếp xen kẽ các trạm kiểm tra kiến thức, trạm kiểm tra kỹ năng thao tác, trạm kiểm tra kỹ năng giao tiếp, trạm kiểm tra thái độ.

Trạm kiểm tra kiến thức, học viên trả lời một số nội dung nào đó có thể là thuần túy lý thuyết hoặc đó là lý thuyết của bài thực hành kỹ năng. Dạng câu hỏi có thể là loại câu hỏi nhiều lựa chọn, câu hỏi đúng/sai, câu hỏi trả lời ngắn, ...

Trạm thao tác, học viên được yêu cầu thực hiện một khâu nào đó của kỹ thuật, thủ thuật.... Hoặc thực hiện tư vấn cho người bệnh, người dân.

Có người làm mô phỏng, có phương tiện cần thiết, có thể có giảng viên đứng quan sát.

- Các bước chuẩn bị lượng giá theo phương pháp OSPE/OSCE.
- Viết mục tiêu cho từng trạm: từng trạm phải theo mục tiêu chung của kỳ thi.
- **Dựa vào mục tiêu để soạn thảo các test , câu hỏi, nội dung kiểm tra cho từng trạm. Dựa vào mục tiêu kỹ năng để xác định thang điểm lượng giá**
- Viết cấu trúc, nội dung test câu hỏi cho từng trạm.
- Sắp xếp, bố trí các trạm cho hợp lý. Đặc biệt chú ý đến địa điểm đặt các trạm sao cho thích hợp với nội dung lượng giá và có đủ điều kiện cần thiết để học viên thực hành thao tác.
- Chuẩn bị phiếu trả lời cho học viên. Không ghi câu hỏi vào phiếu trả lời của học viên.
- Chuẩn bị đáp án.
- Hướng dẫn, thống nhất cách sử dụng bảng kiểm, thang điểm hoặc đáp án trong nhóm giảng viên để chấm các câu trả lời ở các trạm viết và trạm thao tác.
- Tập cho những người đóng vai mô phỏng.
- Chuẩn bị phương tiện – dụng cụ đúng và đủ cho các trạm thao tác.
- Chuẩn bị chuông và đồng hồ bấm thời gian phù hợp để có tín hiệu điều khiển học viên chuyển trạm.
- Chuẩn bị phiếu chấm điểm cho các giảng viên đứng quan sát.
- Xác định điểm đạt và phân loại mức độ.
- Hướng dẫn học viên cách thi chạy trạm và sơ đồ tổ chức cụ thể.

Ví dụ:

TT	Nội dung	Chuẩn bị
Trạm 1	Một bệnh nhân đến khám và phàn nàn rằng rất mệt. Bạn nghi bệnh nhân bị thiếu máu. Hãy thực hiện động tác khám để xác định xem bệnh nhân có bị thiếu máu hay không (<i>không hỏi bệnh sử</i>)	– Có thể là bệnh nhân thực nếu bệnh nhân đồng ý để cho tất cả các học viên được khám. – Có thể là bệnh nhân "đóng vai". – Cả hai trường hợp đều phải nhìn thấy hiện tượng mệt mỏi nhưng có thể thiếu máu hoặc không. – Có người quan sát để lượng giá cách khám theo bảng kiểm.
Trạm 2	Hãy điền vào chỗ trống những từ hoặc cụm từ thích hợp: Người bình thường có huyết áp tối đa là...(1)...mmHg và huyết áp tối thiểu là...(2)...mmHg. Khi huyết áp tối đa tăng trên...(3)...mmHg huyết áp tối thiểu tăng trên...(4)...mmHg người ta nói người đó bị tăng huyết áp.	(Trạm lượng giá kiến thức, chuẩn bị phiếu có test cho mỗi học viên, hoặc học viên trả lời trên phiếu làm bài chung cho các trạm)
Trạm 3	Xác định nhóm máu và ghi kết quả vào giấy kiểm tra	– Có mẫu máu và phương tiện. - Nhóm máu đã được biết trước.
Trạm 4	Một bệnh nhân nam 68 tuổi đến khám vì ho nhiều. Hãy hỏi bệnh sử (<i>không khám</i>).	– Dùng bệnh nhân đóng vai (mô phỏng) – Quan sát bằng bảng kiểm để lượng giá cách giao tiếp với bệnh nhân.
Trạm 5	Đọc điện tâm đồ của bệnh nhân và ghi kết quả vào giấy kiểm tra	– Điện tâm đồ của bệnh nhân bị suy tim
Trạm 6	Một bà mẹ mang một cháu bé 3 tuổi đến khám vì lý do ngày hôm qua cháu đi ngoài 6 lần, phân nhiều nước. Cháu không sốt, không nôn. Sáng nay đi 2 lần, cháu vẫn chơi bình thường. Hãy chọn cách xử lý trong cách sau đây: 1. Cho uống bisepton. 2. Cho nhịn cơm, chỉ ăn cháo. 3. Vẫn cho ăn bình thường và uống bisepton 4. Cho ăn uống bình thường và uống Oresol	(Trạm lượng giá kiến thức, chuẩn bị phiếu có test cho mỗi học viên, hoặc học viên trả lời trên phiếu làm bài chung cho các trạm)
Trạm 7	Xác định xem trong mẫu nước tiểu có protein không ? Ghi kết quả vào giấy kiểm tra	– Có đủ dụng cụ để làm xét nghiệm – Mẫu nước tiểu
	V.v...	

5.5.2. Một số điểm cần chú ý khi chuẩn bị và thực hiện

– Thời gian trả lời câu hỏi ở các trạm phải bằng nhau do vậy cần soạn nội dung câu hỏi ở các trạm tương đối đều nhau.

– Nội dung ở các trạm có thể liên quan với nhau nhưng không nên có mối liên quan nhân quả để không ảnh hưởng đến việc chuyển trạm.

– Nội dung câu hỏi của các trạm phải rất cụ thể, chính xác và dễ hiểu để học viên có thể thực hiện được mà không cần phải hỏi.

– Dán chặt nội dung câu hỏi của các trạm để tránh xê dịch hoặc thất lạc.

– Ở những trạm thao tác cần chuẩn bị đủ phương tiện.

– Học viên phải chuyển dịch theo một chiều để tránh lộn xộn và tránh lộ đề.

– Địa điểm tổ chức:

+ Có thể là một phòng rộng, dùng bình phong hoặc màn che để phân biệt các trạm, nhất là những trạm cần thao tác trên bệnh nhân.

+ Có thể bố trí nhiều phòng liên tiếp nhau với điều kiện các phòng không cách nhau quá xa để dễ di chuyển và đỡ mất thời gian di chuyển.

+ Cần có một phòng để tập trung tất cả các học viên chưa đến lượt kiểm tra.

Có thể bố trí theo kiểu vòng hở hoặc vòng kín.

* Vòng hở: bắt đầu buổi kiểm tra chỉ có một học viên đứng vào trạm số một. Hết thời gian, khi học viên này chuyển sang trạm kế tiếp, học viên thứ hai mới vào trạm. Làm như vậy cho đến hết các trạm và hết số học viên.

* Vòng kín: mỗi đợt học viên đứng vào đủ số các trạm. Học viên đứng ở trạm nào thì bắt đầu thi tại trạm đó. Khi tất cả các học viên đều đi qua đủ các trạm thì kết thúc một đợt và tiếp tục vòng khác nếu còn học viên.

5.5.3. Ưu và nhược điểm của phương pháp OSPE/OSCE

Ưu điểm:

- Lượng giá được nhiều nội dung
- Sinh động
- Đảm bảo tính công bằng và tin cậy
- Rất phù hợp cho các hội thi

Nhược điểm:

- Tốn công chuẩn bị
- Phải có địa điểm rộng và liên hoàn
- Huy động nhiều phương tiện
- Tổ chức công kênh

5.5.4. Ứng dụng

- Phương pháp OSPE/OSCE là phương pháp lượng giá cả kỹ năng thao tác, cả kỹ năng tư duy – ra quyết định và kỹ năng giao tiếp.
- Phương pháp này có thể dùng để lượng giá kỹ năng trong quá trình dạy – học hoặc lượng giá hết môn hoặc cả khi lượng giá cuối cùng.
- Nên ứng dụng trong các hội thi

5.6. Ghi nhật ký thực hành và báo cáo kết quả

Khi học viên thực hành tại lâm sàng, nhất là thực hành tại cộng đồng, hướng dẫn học viên cách ghi kết quả quan sát, làm việc,... theo mẫu, sau khi kết thúc đợt thực hành dựa vào sổ ghi nhật ký thực hành để lượng giá về các mặt:

- Kỹ năng ghi chép
- Kỹ năng quan sát
- Công việc cụ thể đã làm được
- Kỹ năng giao tiếp
- Kỹ năng phát hiện vấn đề
- Kỹ năng đề xuất giải pháp
- Kỹ năng giải quyết vấn đề
- Khả năng áp dụng
- Khả năng sáng tạo.

V.v...

Ghi chú:

- Học viên phải được học trước các kỹ năng và các kiến thức trên, mặt khác phải hướng dẫn học viên cách ghi nhật ký thực hành.
- Giảng viên cần quan sát theo dõi quá trình học viên thực hành và có phương pháp khách quan thì mới lượng giá tương đối chính xác bằng phương pháp này.

Tóm tắt:

Lượng giá kỹ năng là một công việc rất khó so với lượng giá kiến thức, đòi hỏi nhiều phương tiện chuẩn mực, tốn thời gian chuẩn bị. Mặt khác rất khó cho điểm chính xác cao mặc dầu có thể có bảng kiểm và thang điểm kèm theo. Tuy vậy phải tìm mọi cách để đảm bảo tính giá trị và độ tin cậy, tránh xu hướng trong khi lượng giá kỹ năng vẫn thiên về lượng giá kiến thức. Đồng thời không nên chỉ có kiểm tra kỹ năng cơ bản(thao tác) mà cần chú ý cả lượng giá kỹ năng giao tiếp và kỹ năng tư duy.

6. Tự lượng giá (Phương pháp lượng giá bài học này chủ yếu dựa vào tư duy và sản phẩm do học viên làm ra, không kiểm tra thuần túy thuộc bài, nên không dùng test).

1. Nêu 10 mục đích lượng giá học viên.
2. Phân tích ưu, nhược điểm chung của phương pháp thi trắc nghiệm.
3. Phân tích tính giá trị, độ tin cậy trong lượng giá học viên.
4. Trình bày phương pháp tính độ khó và độ phân cách trong lượng giá học viên, cho ví dụ.
5. Viết năm test Đúng – Sai.
6. Viết năm test MCQ.
7. Viết năm test QROC (có dạng rà quét 1 tầng, rà quét 2 tầng, điền vào chỗ trống v.v...)
8. Xây dựng một nghiên cứu trường hợp để lượng giá.
9. Viết một bảng kiểm để lượng giá thực hành.
10. Xây dựng một đề thi chạy trạm với 10 trạm, trong đó có trạm lượng giá kiến thức, trạm lượng giá kỹ năng (mỗi trạm làm trong 3 phút).

Đáp án:

- Đây là thi dạng tự luận, đánh giá dựa vào nội dung có trong bài và trình độ tư duy phân tích tổng hợp của học viên.
- Phần viết test và bảng kiểm: Dựa vào sản phẩm học viên làm ra để lượng giá.

Phần II – HƯỚNG DẪN GIẢNG DẠY

I– Những công việc cần chuẩn bị cho bài giảng

1. Chuẩn bị kế hoạch dạy–học

Kế hoạch dạy–học được xây dựng dựa vào:

- Nội dung học tập.
- Thời lượng cho phép.

Bài này cần tối thiểu 12 tiết (3 buổi). Thường bố trí như sau:

- Khái quát về lượng giá và lượng giá kiến thức: 8 tiết
- Lượng giá thực hành: bốn tiết

Vì vậy có thể gộp toàn bộ nội dung vào một kế hoạch dạy–học hoặc tách ra thành hai bài: Khái quát lượng giá và lượng giá kiến thức; Lượng giá kỹ năng. Nếu tách ra thì xây dựng mục tiêu riêng cho phù hợp.

2. Chuẩn bị tài liệu học tập cho học viên

Tuỳ theo đối tượng, mục tiêu và thời gian mà quyết định khối lượng kiến thức cần học. Hoặc:

- Dùng toàn bộ bài này phát cho học viên học tập.
- Tinh giản nội dung: Giảng viên dựa vào tài liệu gốc này mà biên soạn lại cho phù hợp, hoặc dùng toàn bộ bài này và giới thiệu cho học viên những nội dung cốt lõi phải học.

3. Soạn kế hoạch dạy–học có phương tiện trợ giúp

- Giáo án với giấy trong và Overhead.
- Giáo án với chương trình Powerpoint và vi tính.
- Giáo án kết hợp hai loại phương tiện trên.

Cho dù sử dụng phương pháp nào cũng nên kết hợp cả giáo án bảng hoặc dùng giấy Ao (nếu có điều kiện) để cho sinh động thêm.

4. Chuẩn bị các bài tập cho học viên

Bài tập có thể là:

- Các câu hỏi lượng giá tự luận có cải tiến
 - Các loại test làm ví dụ: Đ – S; QROC; MCQ; Ghép cặp, Nhân quả,..
 - Các loại test này phải có đủ dạng, có cả test chuẩn và chưa chuẩn để học viên rút kinh nghiệm.
 - Bảng kiểm để lượng giá (*xây dựng từ bảng kiểm để dạy–học kèm theo*).
 - Chuẩn bị các trạm để hướng dẫn học viên học về OSPE/ OSCE.
5. Tìm trong các test hoặc bộ test đã sẵn có của đơn vị, bộ môn để chọn một test làm ví dụ cho quá trình dạy–học.
 6. Sưu tầm các bảng kiểm để có thể làm ví dụ cho quá trình dạy–học.
 7. Lấy kết quả thi của một lớp nào đó (có 70 – 100 học viên) để làm bài tập phân tích độ khó và độ phân cách trong lượng giá.
 8. Máy tính bỏ túi để tính chỉ số độ khó và độ phân cách (nếu có).

II – Kế hoạch phân bổ khái quát thời gian

Thông thường ba bài: Khái quát lượng giá, lượng giá kiến thức và lượng giá kỹ năng ở mức độ cơ bản được dạy–học trong 9 tiết (3 buổi).

Thời lượng cho mỗi buổi: 3 tiết: $50 \times 3 = 150$ ph.

TT	Bài	Số tiết
1	Khái quát về lượng giá và lượng giá kiến thức	2 tiết
2	Lượng giá kiến thức (tiếp)	4 tiết
3	Lượng giá kỹ năng	3 tiết

Bài thứ nhất: Khái quát về lượng giá và lượng giá kiến thức:

– Khái quát lượng giá: 70ph.

Nghỉ giữa giờ: 30ph.

– Lượng giá kiến thức: 80ph

Bài thứ hai: lượng giá kiến thức (tiếp):

– Dạy–học: 150ph.

Nghỉ giữa giờ: 30ph.

Bài thứ ba: Lượng giá kỹ năng

– Dạy–học: 150ph.

Nghỉ giữa giờ: 30ph.

Phần III – HƯỚNG DẪN DẠY–HỌC

1. Các hoạt động dạy–học

Hoạt động 1: Giới thiệu bài

Hoạt động của giảng viên:

– Trình bày tóm tắt phần Đặt vấn đề.

Có nhiều cách mở đầu, nhưng cần giới thiệu rất khái quát về các tiêu đề chính/nội dung chính sẽ đề cập trong bài (Khái niệm về phản hồi, lượng giá, đánh giá. Các đối tượng của lượng giá, đánh giá trong đào tạo. Phẩm chất của lượng giá – đánh giá (LG – ĐG). Lượng giá và tự lượng giá – Lý do cần phải cải tiến LG – ĐG. Khó khăn trở ngại cần vượt qua. Điều kiện tạo thuận lợi cho LG – ĐG v.v... – Quy trình biên soạn test và bộ test. Chuẩn bị đề thi từ bộ test. Một số phương pháp LG – ĐG có cải tiến áp dụng trong dạy–học tích cực. Kỹ năng viết một số loại test. Kỹ năng viết bảng kiểm để lượng giá. Giám khảo / người LG – ĐG).

Chú ý: Tùy theo đối tượng (chưa biết, biết ít, biết nhiều) và thời gian mà chọn lọc nội dung cho phù hợp.

Hoạt động của học viên: – Nghe giảng viên giới thiệu, trả lời phát vấn

Hoạt động 2: Giới thiệu và hướng dẫn thực hiện mục tiêu học tập

Hoạt động của giảng viên:

– Phân tích các mục tiêu học tập, trong đó cần tập trung phân tích sâu hai mục tiêu: Phẩm chất của lượng giá và viết các test lượng giá kiến thức và xây dựng bảng kiểm để lượng giá thực hành.

– Các phương pháp dạy–học để đạt các mục tiêu học tập một cách hiệu quả

– Thuyết trình ngắn: Nên thực hiện lồng ghép vào thời điểm phân tích tóm tắt nội dung sau khi học viên thảo luận nhóm và trình bày kết quả thảo luận nhóm.

– Ra bài tập:

Để đạt mục tiêu và các nội dung của bài lượng giá, tốt nhất là dùng phương pháp làm bài tập cá nhân là chủ yếu. Học viên tự biên soạn các dạng của các loại test Đ – S, QROC, MCQ, bảng kiểm.

Bài tập nhóm: Bài tập chung cho cả nhóm cùng thảo luận để làm chỉ nên dùng cho các nội dung có tính khái quát, như các nội dung trong phần I “*Khái quát về lượng giá*”. Ví dụ bài tập cả nhóm cùng làm về các nội dung chính của phần này là: Mục đích của lượng giá ? các phương pháp lượng giá học viên ?

Nêu các phẩm chất của lượng giá học viên ?...

– Hướng dẫn thảo luận nhóm:

Sau khi cá nhân chuẩn bị, cho tiến hành thảo luận nhóm để phân tích góp ý, sửa các test Đ – S, QROC, MCQ, bảng kiểm mà cá nhân đã chuẩn bị.

Đại diện nhóm trình bày kết quả làm việc nhóm, lưu ý tất cả học viên đều có sản phẩm được trình bày. Ví dụ: Mỗi học viên đều có ít nhất một test của các dạng test được đưa ra phân tích.

– Đưa ra nghiên cứu tình huống (NCTH):

Theo chúng tôi phải sử dụng các NCTH để dạy–học bài này. Nhưng do đặc thù của bài thì không phải là các tình huống mô phỏng, mà dùng ngay các sản phẩm là các test Đ – S, QROC, MCQ, bảng kiểm mà học viên biên soạn ra để dùng cho các nhóm nghiên cứu, thảo luận.

Giảng viên có thể dùng các test do mình sưu tập để làm các tình huống.

Hoạt động của học viên:

– Làm bài tập, đọc và nghiên cứu tình huống, tham gia thảo luận nhóm, thảo luận chung.

– Đại diện nhóm trình bày kết quả thảo luận nhóm.

Hoạt động 3: Mục đích của lượng giá học viên

Hoạt động của giảng viên:

– Phát vấn, hỏi từng học viên hoặc đặt câu hỏi bài tập chung cho các nhóm, hoặc mỗi nhóm một bài tập riêng.

Trong khi làm bài tập yêu cầu học viên không được đọc bài.

- Hướng dẫn thảo luận nhóm để làm bài tập.
- Điều khiển thảo luận chung toàn lớp
- Trợ giảng phân tích, tóm tắt (với giấy trong hoặc slide đã chuẩn bị).

Hoạt động của học viên:

- Nghe, làm bài tập, đọc và nghiên cứu tình huống.
- Tham gia thảo luận nhóm.
- Đại diện nhóm trình bày kết quả thảo luận nhóm.
- Tham gia thảo luận chung.

Hoạt động 4: Các phương pháp lượng giá học viên

Hoạt động của giảng viên:

- Phát vấn, hỏi từng học viên hoặc đặt câu hỏi bài tập chung cho các nhóm, hoặc mỗi nhóm một bài tập riêng.
- Hướng dẫn thảo luận nhóm
- Hướng dẫn thảo luận chung...
- Phân tích, tóm tắt (với giấy trong hoặc slide đã chuẩn bị).

Hoạt động của học viên:

- Nghe
- Làm bài tập.
- Đọc và nghiên cứu tình huống.
- Tham gia thảo luận nhóm.
- Đại diện nhóm trình bày kết quả thảo luận nhóm.
- Tham gia thảo luận chung.

Hoạt động 5: Phẩm chất của lượng giá học viên

Đây là phần khó về lý luận và giải thích phức tạp. Cần tiến hành chậm hơn, tuy nhiên không thuyết trình nhiều mà vẫn phải dùng các phương pháp:

Hoạt động của giảng viên:

- Phát vấn, hỏi từng học viên hoặc đặt câu hỏi bài tập chung cho các nhóm, hướng dẫn thảo luận nhóm, hướng dẫn thảo luận chung...
- Phân tích, tóm tắt
- Phần này trước tiên có thể dùng phương pháp phát vấn, hỏi từng học viên hoặc đặt câu hỏi bài tập chung cho các nhóm, hoặc mỗi nhóm một bài tập riêng.

Hoạt động của học viên:

- Thảo luận nhóm để làm bài tập.

- Trình bày kết quả thảo luận nhóm.
- Thảo luận chung.

Hoạt động 6: Tính độ khó và độ phân cách

Hoạt động của giảng viên:

Đây là phần không khó về lý luận và giải thích.

Chủ yếu học tập phần này là cố gắng chuẩn bị số liệu (số liệu thật hoặc số liệu mô phỏng) để học viên có thể làm bài tập về tính độ khó và độ phân cách.

- Ra bài tập cho nhóm (*có máy tính bỏ túi thì làm bài tập nhanh hơn*).
- Hướng dẫn thảo luận nhóm, hướng dẫn thảo luận chung.
- Phân tích, tóm tắt.

Hoạt động của học viên:

- Thảo luận nhóm để làm bài tập.
- Trình bày kết quả thảo luận nhóm và thảo luận chung...

Hoạt động 7: Quy trình xây dựng bộ test

Hoạt động của giảng viên: Thuyết trình ngắn (là chủ yếu), phát vấn.

Hoạt động của học viên: Nghe, trả lời câu hỏi.

Hoạt động 8: Đề thi từ test ...

Hoạt động của giảng viên: Thuyết trình ngắn (là chủ yếu), phát vấn.

Hoạt động của học viên:

- Nghe, trả lời câu hỏi

Hoạt động 9: Khái quát về lượng giá kiến thức

Hoạt động của giảng viên:

- Thuyết trình ngắn (là chủ yếu), phát vấn.

Hoạt động của học viên:

- Nghe, trả lời câu hỏi

Hoạt động 10: Mục đích lượng giá kiến thức

Hoạt động của giảng viên:

- Thuyết trình ngắn (là chủ yếu), phát vấn.

Hoạt động của học viên:

- Nghe, trả lời câu hỏi

Hoạt động 11: Các phương pháp lượng giá kiến thức và ưu, nhược điểm...

Hoạt động của giảng viên:

Đây là phần quan trọng nhất của toàn bài

– Ra bài tập yêu cầu từng học viên viết từng loại test (ít nhất mỗi học viên viết từ 3 – 5 test mỗi loại (*tuỳ thời gian*). Với bảng kiểm: Mỗi nhóm xây dựng chung một bảng kiểm để lượng giá. Bảng kiểm để lượng giá được xây dựng dựa trên bảng kiểm để dạy–học. Với thi chạy trạm (OSPE/OSCE): Mỗi nhóm xây dựng một vòng trạm, mỗi học viên một trạm.

– Hướng dẫn sửa bài tập của học viên.

– Trợ giảng nhận xét, tóm tắt.

Chú ý:

– Dạy–học tuần tự từng loại test.

– Tập trung phân tích vào:

* Cách viết thân test.

* Độ khó của các lựa chọn.

* Tính sáng sủa, ngắn gọn.

* Hướng dẫn trả lời.

– Tập trung vào các test : Đ– S, QROC, MCQ, bảng kiểm, OSPE/OSCE. Các loại test này phải thực hiện đầy đủ các bước như đã hướng dẫn.

Các loại test khác chỉ giới thiệu tóm tắt, đưa ra ví dụ. Nếu ở lớp dài ngày hơn, có nhiều thời gian sẽ cho học viên làm bài tập đầy đủ.

– Chuẩn bị bài tập và hướng dẫn làm bài tập:

– Giảng viên chuẩn bị trước bài tập.

– Bài tập có thể lấy từ các tư liệu đã có sẵn.

– Cho học viên sử dụng bài tập thuộc chuyên ngành của mình để phân tích cho sát và sâu:

+ Ba lĩnh vực học tập: kiến thức, kỹ năng, thái độ.

+ Ba mức độ cao thấp của mục tiêu (mức I, II, III).

+ Các khối khoa học: Cơ bản, Xã hội – Nhân văn, Cơ sở, Chuyên ngành (Y, Dược, Y tế công cộng, Điều dưỡng, RHM, Kỹ thuật y học, v.v...).

Hoạt động của học viên:

– Làm bài tập (viết các test và bảng kiểm).

– Trình bày sản phẩm trước nhóm, thảo luận góp ý trong nhóm.

– Trình bày sản phẩm của mình trước lớp và thảo luận góp ý chung.

Hoạt động 12: Tóm tắt bài

Hoạt động của giảng viên:

Sau mỗi phần: Khái quát về lượng giá, lượng giá kiến thức, lượng giá kỹ năng thì cần giải đáp thắc mắc (nếu có) và tóm tắt.

Hoạt động của học viên: Nghe, nêu câu hỏi (nếu có).

Hoạt động 13: *Lượng giá nhanh, phản hồi nhanh.*

Hoạt động của giảng viên:

Thực hiện lượng giá từng phần: bài này chủ yếu là học viên phải thực hành, làm bài tập, đưa ra các sản phẩm, nghĩa là viết các dạng test, bảng kiểm, xây dựng các trạm. Vì vậy, cách tốt nhất là dựa vào bài tập mà học viên làm để lượng giá kết quả học tập.

Nếu cần cho điểm thì ra bài tập yêu cầu mỗi học viên viết một số test của 3 dạng Đ – S, QROC, MCQ và bảng kiểm. Dựa vào đó mà cho điểm, phân loại.

Hoạt động của học viên:

– Làm test lượng giá nhanh do giảng viên đưa ra.

Bảng kiểm quan sát giảng viên dạy bài "Lượng giá học viên"

TT	Nội dung quan sát	Đạt	Chưa đạt	Ghi chú
1	Giới thiệu bài			
2	Giới thiệu và hướng dẫn nội dung học tập			
3	Nội dung phủ kín mục tiêu			
4	Độ phù hợp chung của nội dung so với mục tiêu			
5	Phân tích mục đích LG			
6	Phân tích phẩm chất LG			
7	Hướng dẫn thực hành viết tests			
8	Học viên viết tests			
9	Các bài tập đưa ra cho học viên			
10	Điều hành thảo luận nhóm			
11	Tích cực hoá học viên			
10	Trình bày ngắn			
12	Tóm tắt từng phần và tóm tắt bài			
13	Phản hồi nhanh trong sau buổi học			
14	Lượng giá nhanh			

Nhận xét chung:.....

2. Một số trao đổi với giảng viên

– Trên đây chỉ là những gợi ý về phương pháp hướng dẫn dạy–học bài này. Tuy nhiên có nhiều cách để đạt mục tiêu, giảng viên cần sáng tạo để xây dựng giáo án riêng của mình cho phù hợp với hoàn cảnh cụ thể.

– Tuỳ theo "vốn" đã có trước của học viên về lượng giá mà quyết định điều chỉnh nội dung, phân bổ thời gian cho phù hợp.

– Những loại test cốt lõi là Đ– S, QROC, MCQ, bảng kiểm. Giảng viên phải vững vàng về các loại này, nhưng nếu thực tế giảng viên đã quen dùng thì dành một thời lượng thích hợp cho các dạng test khác để giúp giảng viên có thể biên soạn nhiều dạng test nhằm kích thích học viên tự lượng giá và sau đó là đa dạng hoá các phương pháp lượng giá học viên.

– Để có nhiều test, bộ test đảm bảo các phẩm chất, nhất là *độ khó* và *độ phân cách* là một việc làm rất khó, mất nhiều thời gian. Vì vậy, đòi hỏi phải kiên nhẫn, viết và bổ sung dần hàng năm; sử dụng, sửa chữa để hoàn thiện.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tiếng Việt

1. Các kỹ năng đào tạo lâm sàng – Rick Sullivan, Ron Margarick, Gary Berthold, Ann Blouse – Nghiêm Xuân Đức dịch – NXB Y học – 1996.
2. Các kỹ năng cơ bản của giáo dục y học – Nghiêm Xuân Đức – Bộ Y tế – 1997.
3. Dạy tốt, học tốt, Lĩnh vực đào tạo SIDA/ INDEVELOP, NXB Y học, 1997.
4. Giáo dục và đào tạo nhân lực y tế, NXB Y học, Hà Nội, 2001, Dự án WHO/HRH/001.
5. Giảng dạy nhân viên chăm sóc sức khỏe, Đề án đào tạo 03 SIDA/INDEVELOP, NXB Y học, 2001.
6. Giảng dạy nhân viên chăm sóc sức khỏe – Fred Abbatt và Rose Mary McMahon – NXB Y học – 1992.
7. Học tích cực – Hetty Hofman – Pamela Wright – Dự án Việt Nam – Hà Lan – 2005.
8. Học tập trong thực hành Y khoa hay khoa Sư phạm tập sự trong Y học – Charles Boelen – Tổ chức Y tế Thế giới – 1984.
9. Hướng dẫn giảng dạy trong Y khoa, Bệnh viện Chợ Rẫy – JICA – 2007.
10. Nghiêm Xuân Đức, Phương pháp Dạy-học trong các trường Cao đẳng và Trung cấp y tế, Nhà xuất bản Giáo dục, Hà Nội, 2008.
11. Nghiêm Xuân Đức, Kỹ thuật đánh giá học viên – NXB Y học – 1998.
12. Phương pháp dạy-học tích cực trong đào tạo y học – Phạm Thị Minh Đức, NXB Y học, 2008.
13. Sổ tay giáo dục dành cho cán bộ y tế – J.J.Guilbert – NXB Y học, 1997.
14. Trường Đại học Y Hà Nội, Khoa Y tế công cộng, Giáo trình Thực hành tại cộng đồng, Đại học Y Hà Nội, 2005.
15. Việc học tập của người lớn – Hợp tuyển, Biên tập: Peter Sutherland, Trường Đại học Tổng hợp Stirling, Dự án WHO/HRH – 001, NXB Y học, Hà Nội, 2001.

Tiếng Anh

1. Christine E. Ewan (1988) – Teaching skill: Laboratory classes and demonstrations.
2. Kroehnert, G., 100 Training Games, McGraw-Hill Book Company, New York.
3. Les enjeux des industries du savoir – XIIIe journées Universitaires Francophones de Pédagogie Médicale – Nantes – 1999.
4. Peter Cantillon – ABC of learning and teaching in medecine – Dự án Việt Nam – Hà Lan, 2003.
5. Scannel, E., Newstrom, J., Still More Games Trainers Play, McGraw-Hill, New York, 1994.
6. WHO, Qualitative Reasearch Methods in health Programs, Geneva, 1997.

GIỚI THIỆU SƠ LƯỢC VỀ CÁC TÁC GIẢ

1. GS.TS. Phạm Thị Minh Đức, sinh năm 1944, nguyên quán – Thành phố Vinh, tỉnh Nghệ An, sống và học tập ở Hà Nội từ năm 1955. Năm 1966 tốt nghiệp Bác sĩ Y khoa tại trường Đại học Y khoa Hà Nội, 1981 nhận bằng Tiến sĩ Y học tại Budapest – Hungary; được phong chức danh phó giáo sư năm 1992 và giáo sư năm 2002. Nguyên giảng viên cao cấp, Phó Hiệu trưởng, Trưởng bộ môn Sinh lý học, Trưởng bộ môn Giáo dục y học trường Đại học Y Hà Nội; nguyên Chủ tịch Hội Sinh lý học Việt Nam. Hiện nay là Trưởng khoa Điều dưỡng trường Đại học Thăng Long. Các lĩnh vực hoạt động: Sinh lý học Thần kinh–Nội tiết, Sức khỏe sinh sản, Sinh lý môi trường, Giáo dục Y học, Đạo đức Y học. Đã hoàn thành và công bố (Chủ nhiệm) một đề tài độc lập cấp Nhà nước, 9 đề tài cấp Bộ và tương đương, 98 bài báo khoa học trên các tạp chí quốc gia trong nước và nước ngoài. Chủ biên và tham gia biên soạn 13 đầu sách về Sinh lý học, Giáo dục Y học. Địa chỉ liên hệ: Email: minhducph@yahoo.com.

2. BSKH. Nghiêm Xuân Đức, sinh năm 1940, nguyên quán – Từ Sơn, Bắc Ninh. Năm 1965 tốt nghiệp Bác sĩ Y khoa tại Trường Đại học Y–Dược Hà Nội. Thực tập sinh về Giảng dạy Y học tại Leningrad, Liên Xô cũ (1972–1975). Bác sĩ chuyên khoa II về Bệnh Truyền nhiễm; có thể làm việc bằng tiếng Anh, Pháp, Nga. Nguyên giáo viên Trường Trung cấp Y tế Hà Giang, nguyên giảng viên Đại học Quân y, nguyên chuyên viên cao cấp công tác tại Vụ Khoa học và Đào tạo – Bộ Y tế. Lĩnh vực hoạt động : quản lý và hỗ trợ các trường Y–Dược về cải cách chương trình, biên soạn sách giáo khoa, đổi mới phương pháp dạy–học và lượng giá, là chuyên gia cố vấn của nhiều tổ chức Liên hiệp quốc và Phi chính phủ. Đã công bố và dịch nhiều sách y học và giáo dục học, tham gia giảng dạy nhiều lớp tập huấn đào tạo giảng viên về phương pháp dạy–học và lượng giá. Địa chỉ liên hệ: Email: nghiemxuanduc@gamail.com.

3. Nhà giáo Nhân dân, PGS.TS. Phạm Văn Thân, sinh năm 1940. Năm 1965 tốt nghiệp Bác sĩ Y khoa tại Trường Đại học Y–Dược Hà Nội, Tiến sĩ Ký sinh trùng học, ThS. Giáo dục học và ThS. Quản lý y tế. Tu nghiệp sau đại học ở nhiều nước châu Âu, châu Á. Nguyên trưởng bộ môn Ký sinh trùng, Trường Đại học Y Hà Nội, nguyên giảng viên chính Trường Đại học Y Hà Nội, Đại học Y tế công cộng. Hiện nay là Chủ nhiệm Bộ môn Y tế công cộng, Trường Đại học Thăng Long. Đã xuất bản 28 đầu sách, công bố trên 50 công trình Nghiên cứu khoa học thuộc các lĩnh vực Ký sinh trùng học, Quản lý y tế, Giáo dục y học. Địa chỉ liên hệ: Email: phamvanthan40@yahoo.com.



THƯ VIỆN
HUBT

TÀI LIỆU PHỤC VỤ THAM KHẢO NỘI BỘ

4. TS. Phan Thục Anh, tốt nghiệp Đại học năm 1967 và Tiến sĩ năm 1977 tại Trường Đại học tổng hợp Kishinhôp thuộc Liên Xô cũ. ThS. về Giáo dục Y học (1987) tại Trường Đại học tổng hợp New South Wales, Australia. Giảng dạy tại bộ môn Hoá hữu cơ, Trường Đại học Dược Hà Nội từ năm 1967 đến năm 2001. Đã tham gia giảng dạy và biên soạn nhiều chương trình, giáo trình, tài liệu học tập cho các lớp huấn luyện giáo viên các trường đại học, trung học y, dược và cán bộ y tế tuyến tỉnh, huyện về phương pháp dạy-học tích cực, thiết kế dự án, lập kế hoạch y tế. Tham gia nhiều đề tài nghiên cứu về nhân lực y tế và các lĩnh vực khác liên quan đến sức khỏe. Có gần 30 bài báo, tài liệu được công bố trên các tạp chí quốc tế và trong nước. Địa chỉ liên hệ: Email: ptanh06@vnn.vn

5. GS.TS. Võ Xuân Minh, sinh năm 1946 tại Hà Tĩnh, tốt nghiệp Đại học Dược Hà Nội năm 1970. Nguyên trưởng Bộ môn Bào chế, Phó Hiệu trưởng Trường Đại học Dược Hà Nội. Chủ biên và tham gia biên soạn 12 đầu sách. Chủ trì 2 đề tài nhánh cấp Nhà nước và 5 đề tài cấp Bộ, công bố khoảng 90 bài báo trên tạp chí chuyên môn về lĩnh vực Bào chế và Sinh dược học. Tham gia hướng dẫn 10 nghiên cứu sinh, nhiều thạc sĩ và dược sĩ chuyên khoa. Địa chỉ liên hệ: Email: vxminhdhd@yahoo.com

6. Nhà giáo ưu tú, GS.TS. Trương Việt Dũng, sinh năm 1952, tại Thanh Hoá, Tốt nghiệp Đại học Y Hà Nội năm 1975, nhận bằng Tiến sĩ Y khoa ở Liên Xô cũ năm 1989. Hiện nay là Trưởng khoa Y tế công cộng, thành viên Hội đồng Giáo dục Trường Đại học Y Hà Nội; Vụ trưởng Vụ Khoa học và Đào tạo, Phó Chủ tịch Hội đồng Khoa học và Hội đồng Đạo đức trong nghiên cứu y sinh học của Bộ Y tế. Lĩnh vực chuyên môn chính gồm Y học Lao động, Tổ chức quản lý y tế, Dịch tễ học môi trường và phương pháp nghiên cứu y sinh học. Đã hướng dẫn thành công 14 tiến sĩ y học, hàng chục thạc sĩ. Chủ trì và tham gia biên soạn hàng chục đầu sách giáo khoa, tài liệu tham khảo và tài liệu hướng dẫn. Đã nhiều lần được Tổ chức Y tế Thế giới mời làm chuyên gia ngắn trong một số lĩnh vực chính sách y tế, tài chính, quản lý và y tế dự phòng. Đã xuất bản trên 40 bài báo khoa học trong đó có những bài được đăng trên tạp chí khoa học trong nước và quốc tế. Địa chỉ liên hệ: Email: vietsdzung52@yahoo.com

7. ThS. Phí Văn Thâm, sinh năm 1950, tại Thái Bình. Tốt nghiệp Đại học Sư phạm Việt Bắc (1973), Đại học Sư phạm Hà Nội (1991), Thạc sĩ Y tế công cộng tại Đại học Boston-Hoa Kỳ (1999). Nguyên là giáo viên kiêm trưởng Khối văn hoá Trường Y-Dược khu Tây Bắc, hiện là chuyên viên cao cấp, Chánh Văn phòng Ban Công nghệ thông tin Bộ Y tế, Ủy viên ban chấp hành Hội Giáo dục Y học

khu vực Tây Thái Bình dương, Ủy viên tư vấn Quốc gia về Công nghệ thông tin, Chủ nhiệm Bộ môn Y tế công cộng, Khoa Điều dưỡng, Trường Đại học Thăng Long. Lĩnh vực chuyên môn chính là Phát triển nhân lực y tế, giáo dục học, kiểm định chất lượng đào tạo, tài liệu dạy-học, kinh tế y tế và công nghệ thông tin y tế. Là chuyên gia của nhiều Tổ chức quốc tế và Chính phủ. Đã tham gia biên soạn và chủ biên 15 đầu sách, công bố trên 30 bài báo trong và ngoài nước. Địa chỉ liên hệ: Email: phi.tham@yahoo.com.

8. BS. Nguyễn Phiên, sinh năm 1944, tại Nam Định. Tốt nghiệp Bác sĩ Y khoa tại Trường Đại học Y Hà Nội (1968). Nguyên là giáo viên, Trưởng phòng Giáo vụ, Phó Hiệu trưởng Trường Y-Dược khu Tây Bắc. Năm 1977 đến 1980 thực tập sinh tại Cộng hòa dân chủ Đức. Bác sĩ chuyên khoa cấp I (1984) tại trường Đại học Y tế công cộng Hà Nội. Cử nhân Chính trị tại Học viện Chính trị quốc gia Hồ Chí Minh (2003). Tham gia công tác quản lý đào tạo tại Bộ Y tế từ 1980, Phó Vụ trưởng Vụ Khoa học và Đào tạo từ 1994 đến 2004, sau đó nghỉ hưu. Đã tham gia và chủ trì biên soạn nhiều chương trình và giáo trình đào tạo; đào tạo liên tục cán bộ y tế ở bậc trung cấp chuyên nghiệp và dạy nghề. Tham gia nhiều chương trình, dự án về lĩnh vực đào tạo phát triển nguồn nhân lực y tế. Địa chỉ liên hệ: Email: phiên44@gmail.com.