



CỤC KHOA HỌC CÔNG NGHỆ VÀ ĐÀO TẠO - BỘ Y TẾ
CHƯƠNG TRÌNH NÂNG CAO NĂNG LỰC NGUỒN NHÂN LỰC Y TẾ

Tài liệu bổ túc
HƯỚNG DẪN DẠY HỌC
CHO CÁC GIẢNG VIÊN Y

Hiệu đính: Ian Bullock, Mike Davis,
Andrew Lockey và Kevin Mackway-Jones

A decorative graphic at the bottom of the page consists of a dense cluster of small, semi-transparent circles in various colors including white, grey, black, red, green, and blue. The circles are arranged in a way that suggests movement or a trail, starting from the bottom left and moving towards the top right.

Tài liệu bổ túc

HƯỚNG DẪN DẠY HỌC
CHO CÁC GIẢNG VIÊN Y

Hiệu đính: Ian Bullock, Mike Davis,
Andrew Lockey và Kevin Mackway-Jones

Dịch và hiệu đính:

Trương Việt Dũng

Phạm Ngân Giang

Mục lục

Chương 1. Học tập của người lớn	1
Chương 2. Tiếp cận có cấu trúc với dạy học	13
Chương 3. Giảng bài hiệu quả	17
Chương 4. Các kỹ năng dạy học	31
Chương 5. Dạy đóng vai và các tình huống	39
Chương 6. Hướng dẫn thảo luận nhóm và hội thảo	47
Chương 7. Lượng giá đúng	61
Chương 8. Cung cấp phản hồi	69
Chương 9. Học tập điện tử	83
Chương 10. Vai trò của người huấn luyện	95

Chương 1. Học tập của người lớn

➔ Kết quả học tập

Sau khi đọc chương này, bạn cần có khả năng chứng minh hiểu biết của mình về:

- Người lớn học như thế nào
- Một chu trình học tập theo kinh nghiệm
- Thúc đẩy động cơ học tập tốt thế nào

➔ Giới thiệu

Việc học tập của người lớn khác với trẻ em và lứa tuổi vị thành niên ở rất nhiều điểm (phần lớn là do kết quả của tính tự nguyện trong học tập của người lớn), nhưng vẫn có một số đặc điểm giống nhau, đặc biệt là nhu cầu nhận biết của họ về việc giảng viên phải là một kho tàng về kiến thức và sáng suốt. Tuy nhiên, học viên người lớn nói chung (hay cụ thể là nhân viên y tế) được cho là có khả năng chứng tỏ được các thuộc tính khác (Knowles, 1973).

📄 **Tự chủ và tự quyết định**

Nhân viên y tế ít nhất cũng có khả năng đưa ra các quyết định về phương hướng và thời gian cho việc học tập của họ, tuy điều này không phải lúc nào cũng có thể thực hiện trong học tập chính quy. Khi quyết định này không phải do họ đưa ra – ví dụ như bị gửi tới một khóa học – thì có thể có sự chống đối lúc đầu trừ khi họ cho việc học tập này là thú vị và giá trị.

📄 **Kinh nghiệm cuộc sống và kiến thức**

Phần lớn nhân viên y tế đã có rất nhiều năm được giáo dục chính qui (13 năm ở nhà trường phổ thông, 3 đến 6 năm học cao đẳng, đại học) và nhiều năm nữa học các khóa sau đại học. Cho dù người học có thể tiếp thu nhanh các ý tưởng mới thế nào đi nữa thì họ vẫn cần phải vượt qua sự bảo thủ rất lớn trước khi quá trình học tập có thể xảy ra. Điều này đã được Lewin (1951) trình bày trong con đường sau:

Làm tan băng → thay đổi → đóng băng lại

Làm tan băng là thời điểm mà người học trở nên cởi mở với các ý tưởng thay đổi (trong mức độ hiểu biết, ảnh hưởng, kỹ năng; lúc này sự thay đổi sẽ được kết hợp và củng cố qua các phản hồi (xem Chương 8).

📄 **Định hướng có mục đích**

Rất nhiều người lớn thích có một kết quả đầu ra hoặc một sản phẩm rõ ràng cho các nỗ lực của mình. Học tập vì lợi ích của bản thân có thể có sức thu hút ở những thời điểm nhất định, nhưng điều đó không phải là sự xa xỉ mà những nhà chuyên môn bận rộn có thể đưa vào cuộc sống đi làm của mình.

Định hướng thích hợp

Tương tự, học tập phải thích hợp với hoạt động thực hành trên nền tảng công việc nếu muốn sự coi trọng từ những người học. Giống như chủ đề học tập, vấn đề này cũng liên quan đến mức độ: tài liệu học tập sẽ không thể thích hợp nếu nó quá dễ hoặc quá phức tạp. Nội dung phải được xây dựng dựa trên những kinh nghiệm của người học.

Thực hành

Người học có thể thu được rất nhiều từ việc kết hợp các kỹ năng, kiến thức và thái độ vào những bài thực hành phức tạp, tốt nhất là có liên quan đến những kinh nghiệm trước đó và/hoặc kỳ vọng đối với những bài thực hành trong tương lai. Cũng như một học viên trong Khóa học cho người cung cấp dịch vụ châu Âu gần đây đã viết:

... Chúng ta không phải những cỗ máy và khóa học này cung cấp không gian giúp chúng ta suy nghĩ và làm cho cả giờ học và làm việc theo nhóm trở nên sống động và thú vị. Nó mở ra những cuộc thảo luận và chính tại đó bạn sẽ thực sự học được cái gì đó – không chỉ từ những người huấn luyện mà còn từ những học viên khác.

(Nana Gitz Holler, Đan Mạch)

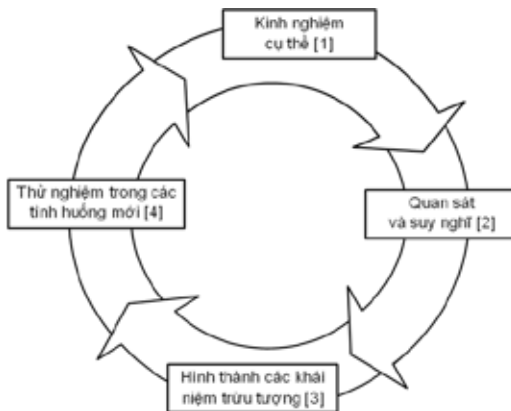
Quý trọng

Nếu bạn hỏi những nhân viên y tế về các kinh nghiệm tiêu cực trong học tập thì họ thường đề cập đến sự bẽ mặt. Giáo dục tốt công nhận những đóng góp của người học đối với việc học của những người khác bao gồm cả giảng viên (và trân trọng những thành quả đã đạt được của họ).

📄 **Chu trình học tập theo kinh nghiệm**

Có một số lý thuyết về học tập của người lớn phù hợp với những lý thuyết trong giáo dục y học liên tục, nhưng nếu khám phá toàn bộ các lý thuyết đó thì sẽ vượt quá giới hạn của cuốn sách này. Các mục phù hợp được đưa vào Chương 11 dành cho những người quan tâm tới việc khám phá một số lý thuyết này. Tuy nhiên, chỉ có một lý thuyết có ích cho việc khám phá nhanh ở đây, đó là học tập theo kinh nghiệm.

Lý thuyết này dựa trên các ý tưởng về sự suy nghĩ đã được John Dewey phát triển trong những năm 1930. Một trong các cấu phần của nó là chu trình học tập theo kinh nghiệm, được minh họa trong Hình 1.1.



Hình 1.1. Chu trình học tập theo kinh nghiệm

Theo Kolb và Fry (1975) thì mô hình này là một nguồn hữu ích để giải thích cho những điều chúng ta luôn luôn làm. Mỗi ngày, chúng ta trải qua hàng trăm kinh nghiệm, nhưng chúng ta đã bỏ qua phần lớn số đó. Tuy nhiên, nếu chúng ta muốn học từ đó, chúng ta phải sẵn sàng và có khả năng đi hết chu trình.

Kinh nghiệm nảy sinh ra từ bất cứ sự kiện nào, tuy nhiên thường là nhỏ. Tạo điều kiện cho người học sử dụng các kinh nghiệm sẽ cung cấp nền tảng để họ có thể tăng cường học tập lên mức cao nhất.

Quan sát và suy ngẫm là quá trình mô tả sự kiện và cố gắng hiểu ý nghĩa của nó. Đôi khi có thể thực hiện giai đoạn này bằng cách hỏi các câu hỏi sau:

- Cái gì đã xảy ra?
- Nó giống như cái gì?

Các câu hỏi này nhằm tạo điều kiện cho người học xem xét chi tiết vào các sự kiện và xác định một số cấu phần thuộc về cảm xúc của chúng.

Hình thành các khái niệm trừu tượng là cố gắng để khái quát hóa từ các chi tiết cụ thể thông qua các câu hỏi:

- Điều đó có ý nghĩa gì?
- Tôi có cần thay đổi không?

Lấy một ví dụ như khi đến dự một hội thảo muộn. Sự chú ý khi quan sát và suy nghĩ của bạn (chắc chắn) sẽ liên quan tới sự việc cụ thể là bị đến muộn và suy nghĩ của bạn có thể là: “Lần tới, nếu tôi phải chủ trì một hội thảo, tôi sẽ ra khỏi nhà sớm hơn một chút”. Tuy nhiên, khái niệm hóa sẽ khám phá việc bị muộn trong các ngữ cảnh khác và việc khái quát hóa sẽ được viết theo các thuật ngữ chung chung hơn: “Khi tôi phải đi một nơi nào đó để làm một việc gì, tôi sẽ rời khỏi nhà sớm hơn thời gian cần thiết để phòng trừ trường hợp có gì đó xảy ra trên đường đi”. Cách suy nghĩ này dẫn đến:

Thử nghiệm trong các tình huống mới, cân nhắc câu hỏi:

- Tôi có thể khác như thế nào trong tương lai?

Chú ý rằng “Tôi” ở đây có thể khác nhau. Thay đổi hành vi của bản thân mình dễ hơn là thay đổi của những người khác.

Bằng cách đi vòng quanh chu trình học tập theo kinh nghiệm, người học dĩ nhiên có thể lợi dụng sự sáng suốt của cá nhân vào các sự

kiện, nhưng họ có thể được lợi nhờ xem xét kỹ lưỡng hơn. Phần lớn các kinh nghiệm có thể không giải thích cho sự khảo sát này, nhưng nếu hành vi hiện thời làm hại chúng ta (ví dụ như trường hợp có thói quen đi muộn), thì việc khảo sát kinh nghiệm theo một cách hệ thống hơn thực sự là công việc xứng đáng.

Trong ngữ cảnh của giáo dục y học liên tục, chu trình học tập theo kinh nghiệm có ưu điểm về sự xem xét có hệ thống và chia sẻ các công việc lặp lại nhiều lần trong một môi trường được kiểm soát, kèm theo các phản hồi và thảo luận để đạt được sự tiến bộ và phát triển năng lực, những kết quả này sẽ được áp dụng ở nơi làm việc (xem Chương 8).

Tối đa hóa động cơ

Nếu người lớn đi học, họ cần được động viên và sự tự nguyện là đặc điểm cơ bản của các kinh nghiệm học tập thành công của người lớn. Trên định nghĩa, người học trong ngữ cảnh giáo dục y học liên tục đều là tự nguyện – nghĩa là không có ai bắt buộc họ phải tham gia các chương trình. Tuy nhiên, họ có thể bị tác động từ bên ngoài, có nghĩa là các yếu tố ảnh hưởng đến việc tham gia học tập của họ đến từ bên ngoài. Trong ngữ cảnh của giáo dục y học liên tục, nó bao gồm cần đạt được sự công nhận, cần cái gì đó để đưa vào lý lịch, hoặc để đáp ứng các yêu cầu cho phát triển nghề nghiệp.

Malone và Lepper (1987) đã mô tả chi tiết động cơ bên trong khác biệt và được định hướng chủ yếu từ bên trong như thế nào, và nội dung này được tóm tắt trong Bảng 1.1.

Bảng 1.1. Động cơ bên trong

Các yếu tố	Các thành phần
Thách thức	Các mục đích có ý nghĩa vượt ra ngoài khả năng bình thường của người học và thách thức họ
Ham hiểu biết	Mong đợi có cách tốt hơn để thực hiện công việc, một cách nào đó mà bạn chưa biết.
Độc lập	Người học thể hiện nhu cầu tự mình tiến về phía trước.
Trí tưởng tượng	Khả năng làm việc trong các môi trường “giả định là” (xem cụ thể trong Chương 5), ở đó các nguy cơ được kiểm soát an toàn.
So sánh về mặt xã hội	Mong ước đánh giá khả năng thực hiện nhiệm vụ của cá nhân so với khả năng của những người khác.
Sự tương thuộc	Sẵn sàng đóng góp vào việc học tập của những người khác.
Quý trọng	Biết rằng sự thành công sẽ góp phần tạo ra cảm giác tốt đẹp về bản thân mỗi người.

Các động cơ ngoại lai thường được xem là “xấu” khi so sánh với động cơ bên trong “tốt”, và nói chung thì điều này đúng, ví dụ như mọi người thường đề cập đến các động cơ bên trong khi họ được hỏi lý do tại sao họ tham gia một khóa học. Dường như phần lớn các cá nhân đều được cả các động cơ bên trong và bên ngoài thúc đẩy. Tuy nhiên, những người chỉ có các động cơ bên ngoài thúc đẩy vẫn có thể là những người học có hiệu quả nếu các nhu cầu cụ thể được đáp ứng.

Phần lớn các báo cáo về hệ thống thứ bậc nhu cầu của Maslow (1971) có năm tầng trong hình chóp, nhưng mô hình ở Hình 1.2 lại sử dụng suy nghĩ sau này của ông.



Hình 1.2 Hệ thống thứ bậc nhu cầu của Maslow

(<http://chiron.valdosta.edu/whuitt/COL/motivation/motivate.html>)

Lý thuyết kinh điển về động cơ thúc đẩy này đòi hỏi phải đáp ứng được các nhu cầu ở mức độ thấp trước khi người học có thể chuyển tiếp lên mức độ cao hơn. Về mặt thuật ngữ thực hành, điều này có nghĩa là một kinh nghiệm học tập cần phải được đảm bảo một số điều kiện. Các điều kiện này được trình bày trong Bảng 1.2.

Bảng 1.2 Hệ thống thứ bậc nhu cầu của Maslow

Nhu cầu	Ý nghĩa trong thiết kế và trình bày chương trình
Các nhu cầu sinh lý (để duy trì cân bằng nội môi)	
Giữ ấm, thức ăn, đồ uống, nơi ở, tình dục	Chú ý về môi trường: nơi ở phù hợp, thường xuyên có thời gian nghỉ ngơi, một ngày làm việc hợp lý
Các nhu cầu về an toàn (không bị đe dọa, gây gổ, thù địch)	
An toàn về thân thể và tinh thần	Đảm bảo không bị các đe dọa từ bên ngoài (hỏa hoạn,...); giới hạn an toàn; không cảm thấy các đe dọa rõ ràng
Các nhu cầu xã hội (phát triển cảm giác thuộc về)	
Thành viên chính thức; cộng đồng	Nhu cầu được tương tác qua các cuộc trao đổi trong xã hội (ví dụ khi đăng ký, nhưng cũng có thể trong các lễ khai mạc thông qua việc giới thiệu và cơ hội để chia sẻ các kinh nghiệm, suy nghĩ)
Các nhu cầu về sự quý trọng (phát triển ý thức về giá trị bản thân và khả năng mang lại giá trị cho những người khác)	
Kính trọng, tự tin, năng lực	Cơ hội có được các kiến thức, kỹ năng và khả năng biểu lộ các thái độ thích hợp trong các can thiệp học tập có cấu trúc với các phản hồi tích cực và đáng tin cậy
Các nhu cầu nhận thức (biết và hiểu)	

Nhu cầu	Ý nghĩa trong thiết kế và trình bày chương trình
<p>Các mức độ của nhận thức:</p> <ul style="list-style-type: none">- Kiến thức- Sự hiểu biết- Ứng dụng- Phân tích- Tổng hợp- Đánh giá <p>Các mức độ kỹ năng đạt được:</p> <ul style="list-style-type: none">- Nhận thức- Đáp ứng theo hướng dẫn- Làm chủ- Tự chủ <p>Các mức độ của thái độ:</p> <ul style="list-style-type: none">- Lĩnh hội được- Làm theo- Chấp nhận- Thành bản chất	<p>Thông qua các minh họa, hình mẫu, các hướng dẫn và phản hồi cụ thể, người học có thể đi qua các mức độ theo:</p> <p>Nhận thức: các loại câu hỏi</p> <p>Kỹ năng: tiếp cận bốn giai đoạn</p> <p>Thái độ: khuyến khích các tác động phù hợp (ví dụ như thành viên của nhóm)</p>
<p>Các nhu cầu thẩm mỹ (coi trọng sự cân đối, thứ bậc)</p>	<p>Một chương trình có hiệu quả, ví dụ như theo thời gian, người huấn luyện có kinh nghiệm, có năng lực và quan tâm tới học tập và niềm vui, cho bản thân họ và cho những người khác.</p>

Nhu cầu	Ý nghĩa trong thiết kế và trình bày chương trình
----------------	---

Khẳng định bản thân (là một cá nhân độc lập, tự chủ)

Liên hệ với thực tế Chấp nhận bản thân và những người khác Tự phát Giải quyết vấn đề Chấp nhận sự mơ hồ Thông cảm và có lòng trắc ẩn Sáng tạo	Một giảng viên có kinh nghiệm, có khả năng biểu lộ các hành vi này trong các hoạt động hàng ngày sẽ truyền cho người học sự tự tin và cũng là các hình mẫu về hành vi phù hợp
---	---

Sự vượt trội (phát triển thành hiện thực giữa những người khác)

Quan tâm tới sự phát triển của người khác An toàn của bản thân – không bị sự thành đạt của những người khác đe dọa	Như trên
---	----------

Lý thuyết của Maslow bị phê phán là thiếu sự chính xác của khoa học, nhưng nó lại có một số nội dung hữu ích như các sự kiện cần được tổ chức và trình bày như thế nào. Chắc chắn là nếu các nhu cầu cơ bản ở tầng cuối cùng của hệ thống thứ bậc không được đáp ứng, ít nhất là ở một số khía cạnh nào đó, thì việc học tập sẽ bị cản trở. Do đó, việc chú ý tới các điều kiện cho tổ chức học tập là hết sức cần thiết. Tuy nhiên, quan trọng hơn là lĩnh vực tinh thần, nơi mà mọi người sẽ giao tiếp với nhau trong một môi trường phức tạp và năng động. Nhiệm

vụ của người dạy là phải đảm bảo mọi người sẽ được học trong môi trường mang tính thách thức nhưng an toàn.

Tóm tắt và bài học

Người lớn thường là những người đi học một cách tự nguyện và cần tích cực tham gia vào quá trình học tập của họ. Họ cần các kinh nghiệm thực tế, phù hợp, định hướng theo mục tiêu để tiếp thu nhiều nhất những điều được dạy. Trong khi rất nhiều người chỉ thừa nhận có các động cơ bên trong, thì trên thực tế lại có rất nhiều yếu tố bên ngoài cũng ảnh hưởng đến việc học tập.

Tài liệu tham khảo

Dewey J. *Experience and Education*. Collier Books, New York, 1938.

Knowles M. *The Adult Learner: A Neglected Species*. Gulf Publishing, Houston, 1973.

Kolb DA & Fry R. Toward and applied theory of experiential learning. In: Cooper C, ed. *Theories of Group Process*. John Wiley, London, 1975.

Lewin K. *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers*. Harper & Row, New York, 1951.

Malone TW & Lepper MR. Making learning fun: a taxonomy of intrinsic motivations for learning. In: Snow RE & Farr MJ, eds. *Aptitude, Learning and Instruction: III. Cognitive and Affective Process Analyses*. Erlbaum, Hillsdale, NJ, 1987.

Maslow A. *The Father Reaches of Human Nature*. The Viking Press, New York, 1971 <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/COL/motivation/motivate.html>.

Chương 2. Tiếp cận có cấu trúc với dạy học

Kết quả học tập

Sau khi đọc chương này, bạn cần có khả năng chứng minh hiểu biết của mình về:

- Tiếp cận có cấu trúc với dạy học
- Bố trí (bao gồm cả môi trường)
- Đối thoại
- Kết thúc

Giới thiệu

Chương này trình bày các nguyên tắc cơ bản trong dạy học sẽ được sử dụng trong toàn bộ hướng dẫn. Các nguyên tắc này sẽ được dùng để lập kế hoạch và thực hiện tất cả các loại dạy học như bài giảng lý thuyết, thảo luận, hội thảo, các điểm thực hành kỹ năng hay các tình huống.

Việc dạy học có thể định nghĩa như là *một kinh nghiệm lập kế hoạch để tạo ra sự thay đổi về hành vi*. Các từ quan trọng ở đây là “lập kế hoạch” và “thay đổi về hành vi”. Chúng ta đều học từ kinh nghiệm, nhưng dạy học liên quan đến một mục đích được lên kế hoạch để học tập theo các tài liệu cụ thể, từ đó tạo ra kết quả đầu ra như mong đợi.

Luôn luôn có ba giai đoạn để cân nhắc:

- Bố trí (bao gồm cả môi trường)
- Trao đổi
- Kết thúc

Các nội dung này được thảo luận chi tiết hơn trong các phần sau.

Bố trí (bao gồm cả môi trường)

Môi trường dạy học là một phần không thể thiếu của quá trình dạy học. Tất cả các mặt của môi trường cần phải được xem xét. Bao gồm việc sưởi ấm, ánh sáng, thông khí, âm thanh, và cách sắp xếp các đồ đạc.

Môi trường có thể ảnh hưởng rất lớn tới việc một buổi dạy học được tổ chức như thế nào và người học hiểu về nó như thế nào. Ví dụ, xếp ghế theo các hàng sẽ ngăn trở sự tham gia, trong khi xếp ghế theo vòng tròn ngụ ý rằng tất cả mọi người đều được mong đợi góp phần. Hệ thống sưởi ấm và ánh sáng không tốt có thể làm giảm hiệu quả của một buổi dạy học cho dù đã được chuẩn bị kỹ lưỡng về các mặt khác. Các sinh viên không thể nghe giảng viên nói hoặc không nhìn thấy các minh họa sẽ như là không được dạy.

Do vậy, môi trường phải mang tính hỗ trợ cho việc học tập theo kế hoạch.

Bố trí bao gồm tạo ra các điều kiện để có thể học tập được tốt nhất. Nó được mô tả theo một số cách khác nhau, nhưng các cấu phần cơ bản cần có bao gồm:

- Không khí học tập
- Động cơ thúc đẩy
- Các mục tiêu
- Các vai trò

Mỗi buổi học đều bắt đầu bằng vài phút để bố trí. Trong thời gian này, người dạy sẽ tạo ra không khí học tập dựa trên môi trường học và kích thích động cơ của người học bằng cách minh họa lợi ích của các nội dung học tập. Trong lúc bố trí, cần giới thiệu các mục tiêu học tập và xác định rõ ràng vai trò của người dạy và người học, ví dụ người học cần được thông báo là họ phải chủ động hay thụ động, hỏi các câu hỏi hay tham gia vào buổi học theo các cách khác.

Sau đó, trên thực tế, họ cần biết bạn là ai, họ là ai, và họ sẽ làm gì trong buổi dạy học của bạn. Cố tránh nói với họ là *“Đây là giờ giảng quan trọng nhất mà các anh chị sẽ học trong ngày hôm nay”* để tránh làm tổn thương đồng nghiệp sẽ có giờ giảng tiếp theo. Tuy nhiên, cần phải trình bày rõ ràng tầm quan trọng của buổi học và vai trò của nó trong toàn bộ chương trình học như thế nào. Một phần trình bày về mục tiêu hoặc kết quả đầu ra cho buổi học sẽ là một nội dung có ích cho buổi học và đó là nội dung bạn có thể quay lại ở phần cuối của buổi học. Người nghe của bạn cần phải ý thức được vai trò của họ có thể là: cho họ biết nếu bạn sẽ hỏi họ các câu hỏi hoặc tham gia vào các thảo luận với những người xung quanh. Hãy nói cho họ biết nếu bạn sẵn lòng trả lời các câu hỏi trong khi giảng hoặc sẽ trả lời vào cuối buổi. Tạo ra một không khí phù hợp: điều này ít khi đạt được bằng cách kể một chuyện cười. Nếu bạn hy vọng người nghe sẽ thấy bạn hấp dẫn và thú vị, thì bạn không nên cố gắng như thử giọng ở sân khấu đêm của câu lạc bộ hài hước. Việc bố trí bao gồm cả chuẩn bị nhóm giảng dạy cho việc học tập.

Trao đổi

Đây là một phần cơ bản của kinh nghiệm theo kế hoạch, và có sự tương tác giữa người học và người dạy, và điều đó sẽ dẫn tới sự thay đổi theo kế hoạch về hành vi. Trao đổi bao gồm phần nội dung học cơ bản, đó có thể là phần giảng bài, hội thảo, thảo luận hoặc tình huống. Phần này là phần cốt lõi trung tâm của buổi học và là phần dài nhất.

Có rất nhiều cách thực hiện phần trao đổi – giảng viên có thể giảng cả buổi, có thể hướng dẫn người học thảo luận hoặc có thể phối hợp các cách này. Cho dù là sử dụng kỹ thuật nào thì người dạy cũng phải đảm bảo các nội dung cần dạy được giới thiệu tới người học một cách rõ ràng và hợp lý, và ở trình độ họ có thể hiểu được.

Để kiểm tra xem người học có hiểu các nội dung không thì thường sử dụng các câu hỏi và trả lời ở các dạng khác nhau. Việc đưa ra một câu trả lời thích hợp cho các câu hỏi hoặc nhận xét của người học, một câu trả lời góp phần thúc đẩy việc học tập, là cốt lõi của đối thoại.

Kết thúc

Phần cuối cùng của buổi dạy học nên là phần kết thúc. Một buổi dạy học mà không có kết thúc rõ ràng, giống như bị đuối sức, không chỉ gây cảm giác không hài lòng về nó mà còn để lại rất nhiều câu hỏi không được trả lời trong đầu óc người học. Một phần kết thúc tốt bao gồm ba phần nhỏ:

- Các câu hỏi
- Tóm tắt
- Điểm kết

Giai đoạn dành cho các câu hỏi của các sinh viên sẽ làm cho các vấn đề còn lại của buổi học được bộc lộ và giải quyết. Một tóm tắt súc tích sẽ kết nối các điểm chính của bài học và liên hệ chúng với các phần khác. Cuối cùng, điểm kết sẽ chấm dứt bài học. Phần này có thể thực

hiện theo nhiều cách khác nhau. Rõ ràng nhất là nói trực tiếp kết hợp với ngừng giao tiếp bằng mắt và đi ra khỏi lớp học.

Trong các chương tiếp theo bạn sẽ thấy mỗi dạng dạy học sẽ được chia thành ba giai đoạn thành phần – bố trí (bao gồm cả môi trường), đối thoại và kết thúc như đã trình bày ở trên.

Tóm tắt và bài học

Tiếp cận có cấu trúc có thể áp dụng cho phần lớn các can thiệp về dạy học. Bằng cách đảm bảo rằng việc bố trí (bao gồm cả môi trường) chu đáo, phần đối thoại được quan tâm và phần kết thúc thích hợp, kinh nghiệm học tập sẽ rất hứa hẹn.

Chương 3. Giảng bài hiệu quả

Kết quả học tập

Sau khi đọc chương này, bạn cần có khả năng chứng minh hiểu biết của mình về:

- Giá trị của bài giảng
- Tầm quan trọng của các câu hỏi
- Bạn giao tiếp như thế nào và bằng cái gì

Giới thiệu

Trong cuộc đời học tập của mình có đôi khi bạn thấy mình ngồi trong một giảng đường u ám và tự hỏi tại sao mình lại ở đây. Rõ ràng là bạn chẳng học được mấy từ giờ học đó và bạn đã phải tìm hiểu nội dung bài giảng qua một kênh khác – và thường là một quyển sách.

Điểm tồi tệ nhất ở đây là giảng bài được dựa trên văn hóa của sự im lặng – giảng bài truyền thống thường được nhìn nhận và cảm thấy là mang tính thụ động. Thậm chí người ta còn nói rằng giảng bài chỉ là một quy trình chuyển các ghi chép của giảng viên thành ghi chép của sinh viên mà không hề có sự chuyển giao nào trong trí óc của cả hai bên. Câu này có một số điểm đúng. Tuy nhiên, có rất nhiều bằng

chúng cho thấy rằng người học cần phải học tập tích cực để có thể thu được các kết quả từ một can thiệp giáo dục. Chương này sẽ xem xét các cách để có thể thực hiện giảng bài tích cực, và từ đó đem lại một kinh nghiệm có tác động mạnh, phát huy hết khả năng của một kinh nghiệm học tập cho cả giảng viên và người học.

Các lợi ích của các bài giảng thường được tóm tắt lại như sau:

- Phổ biến thông tin (có thể tới một số lượng lớn người)
- Giảm nguy cơ sinh viên bị mơ hồ
- Kích thích sự quan tâm của người học
- Giới thiệu cho người học các nội dung/nhiệm vụ trước khi tiến hành các quy trình hướng dẫn khác.

Phổ biến thông tin

Bài giảng có khả năng nói với người nghe (bất kỳ bao nhiêu từ sáu đến hàng triệu – thông qua kênh truyền hình) về một điều gì đó. Thông thường trong giáo dục y học liên tục, số lượng người nghe của bạn chỉ là một nhóm nhỏ (12 - 20). Tuy nhiên, đó là một cơ hội để cung cấp các thông điệp giống nhau, mặc dù không có phần thu nhận các phản hồi, nhưng khả năng là người nhận thông tin sẽ nắm bắt được một vài điều gì đó cho bản thân họ.

Giảm nguy cơ bị mơ hồ

Các bài giảng hiếm khi được dùng để trình bày về các lĩnh vực mới, mà thường để cung cấp cơ hội làm rõ các thông tin mà sinh viên đã được học trong các ngữ cảnh khác – ví dụ như đọc giáo trình hoặc xem một minh họa. Các câu hỏi từ bất cứ phía nào cũng đóng góp cho quá trình này.

Kích thích sự quan tâm của người học

Khi bạn đề nghị mọi người nhớ lại bài giảng hay nhất mà họ đã từng được nghe, thì họ thường đề cập đến các đặc điểm, uy tín cá nhân và các giá trị về mặt giải trí của bài giảng hơn là về nội dung của nó. Những điều mà giảng viên trong các trường hợp này làm, mặc dù rất khôn khéo, là khuyến khích người nghe bỏ đi, đọc tài liệu và suy nghĩ về các nội dung của môn học đó.

Giới thiệu nội dung

Bởi vậy, bài giảng có thể đặt nền tảng cho việc học tập sâu hơn bằng cách chỉ dẫn cho người học các hướng cụ thể.

Bài giảng có các hạn chế của nó như không thể dạy các kỹ năng. Nó cũng rất khó trình bày các ý tưởng phức tạp và/hoặc đặc biệt trừu tượng. Tuy nhiên, điểm yếu chính của nó đã được đề cập đến ở phần trên: đó là khoảng thời gian gây chú ý. Các nghiên cứu đưa ra các kết luận khác nhau, nằm từ 20 đến tối đa 40 phút tùy thuộc vào bản chất, loại và mức độ tương tác. Có một số bằng chứng gợi ý là một loạt các hoạt động lấy học viên làm trung tâm có thể kéo dài thời gian này lên 50-60 phút và một số hoạt động đó sẽ được xem xét ở phần sau.

Cấu trúc

Như trong Chương 2 đã trình bày, một cấu trúc (bố trí, đối thoại và kết thúc) có thể áp dụng cho tất cả các buổi dạy học. Bài giảng cũng nằm trong số này.

Bố trí (bao gồm cả môi trường)

Điều quan trọng cần chú ý là phải kiểm tra môi trường dạy học trước khi bạn tiến hành bài giảng của mình. Vì vậy, không nên ngồi đợi đến giờ rồi đến lớp giảng. Hãy giành một chút thời gian để kiểm tra các điểm sau:

- *Kiểm tra việc sắp xếp:* Phòng học thường được sắp xếp cho việc giảng bài (nghĩa là các hàng ghế quay về phía màn chiếu), nhưng cũng có thể giảng viên dùng phòng trước bạn đã có một hội thảo và ghế được sắp xếp lại thành hình vòng tròn hoặc hình móng ngựa.
- *Thử các thiết bị:* Trong phần lớn các trường hợp, bạn sẽ thấy có máy tính và máy chiếu projector, nhưng phải đảm bảo là bạn sẽ sử dụng tốt máy tính, biết nơi nào để cắm ổ đĩa ngoài, điều khiển từ xa để đầu. Để có thể yên tâm hơn, hãy chuẩn bị dự phòng bài trình bày của mình. Một cách để thực hiện điều này là gửi bài trình bày này vào email của bạn và/hoặc của người tổ chức lớp học.
- *Điều chỉnh nhiệt độ và ánh sáng:* Nếu phòng học đã được sử dụng trước giờ giảng của bạn, hãy mở các cửa sổ hoặc bật điều hòa nhiệt độ; phải đảm bảo nhìn được các slide của bạn rõ ràng trong ánh sáng hoặc khi tắt bớt điện.
- *Kiểm tra đồng hồ:* Nếu không có một đồng hồ để xem, nhớ dùng đồng hồ đeo tay. Trái với một số quan điểm, việc giảng viên để ý đến giờ giấc không phải là lãng phí thời gian.

Các slide của bạn cần trình bày cả kết quả học tập mong đợi hoặc mục tiêu học tập. Điều này phục vụ cho một số mục đích bao gồm cả thông báo cho người học các nội dung bài giảng của bạn sẽ đi về đâu. Bố trí là cơ hội để bạn có được sự tín nhiệm bằng cách thể hiện bạn là ai và bạn làm gì. Khách giả sẽ đánh giá bạn dựa qua diện mạo của bạn, nhưng họ cũng cần đảm bảo là bạn có đủ khả năng để trình bày nội dung bài giảng. Thực ra đòi hỏi bạn phải có vai trò nghề nghiệp và kinh nghiệm trong một lĩnh vực cụ thể không phải là khiếm nhã. Tất nhiên bạn phải thực hiện các đòi hỏi này bằng cách thể hiện mình có đủ thẩm quyền và am hiểu.

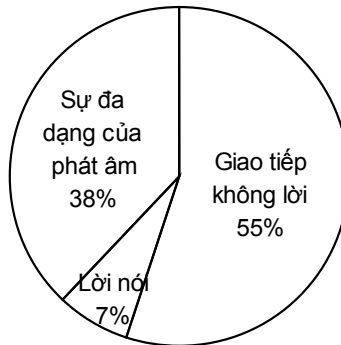
Trong khi bố trí, một việc có ích cần làm là cho người nghe biết họ cần đóng vai trò gì: họ cần đặt các câu hỏi, hay bạn sẽ đề nghị họ tham gia vào các hoạt động. Bạn cũng có thể cho họ biết là họ sẽ có

tài liệu phát tay hoặc tập tin điện tử bài giảng của bạn. Việc này sẽ giúp họ quyết định có cần ghi chép hay không.

Không giống như một bài diễn văn ở lễ cưới, bạn không cần kể các câu chuyện cười. Nếu bạn không có các câu chuyện cười đúng lúc, thích hợp, thì đó có thể là một chiến lược đầy nguy cơ.

Trao đổi

Nói theo cách đơn giản, trao đổi là nội dung và các phần của kết quả đầu ra học tập mà bạn đã trình bày trong phần bố trí. Trong một số trường hợp, bạn sẽ giảng dạy dựa trên các bộ slide đã được chuẩn bị và có các nội dung đã được phê duyệt. Trong các trường hợp khác, bạn sẽ tự chuẩn bị slide của mình. Cho dù trong trường hợp nào, các kinh nghiệm mà người nghe thu được sẽ phụ thuộc vào việc các thông tin mà bạn trình bày thế nào, chứ không phải là trình bày cái gì. Thực tế, một số chuyên gia cho rằng các lời mà bạn nói chỉ chiếm có 7% của toàn bộ giao tiếp như trong Hình 3.1 trình bày.



Hình 3.1 Các kỹ năng giao tiếp

Sự đa dạng của phát âm

Sự đa dạng của phát âm hay loại lời nói để cập tới:

- Giọng nói
- Sự nhấn mạnh
- Nhịp độ
- Sự nhiệt tình

Bạn có thể nghĩ là bạn không thể làm gì được với giọng nói của mình, nhưng điều đó không hoàn toàn đúng. Độ cao thấp của âm thanh và cách phát ra là hai điều sẽ đảm bảo là người nghe có thể nghe bạn. Một số phần có thể cần được nhấn mạnh và bạn sẽ xây dựng một phong cách cá nhân để có thể đạt được điều này. Các chiến lược bao gồm từ chậm xuống, nhắc lại và đơn giản chỉ nói cho người nghe những điều bạn muốn nói. Nhịp điệu khi nói của bạn rất quan trọng, ngay cả khi bạn không muốn người nghe phải ghi chép. Nói hơi chậm đi một chút so với tốc độ nói bình thường sẽ dành thời gian cho người nghe suy ngẫm về điều bạn đang nói. Sự nhiệt tình rất dễ lây truyền tới những người đối diện. Nói chung, bạn nên kết nối sự quan tâm của bạn trong bài giảng của mình bằng cách nói về nó với một mức độ nhiệt tình nào đó. Tuy nhiên, sự nhiệt tình thất thường có thể làm cho người nghe bị sao lãng khỏi nội dung bài.

Các từ lặp lại có thể cũng làm sao lãng sự chú ý của người nghe, họ sẽ chỉ chú ý xem bạn dùng một từ hay cụm từ nào đó bao nhiêu lần chứ không để ý tới nội dung. Các từ hay bị lặp lại như “OK”, “vậy...”, “các bạn biết là”, “umm”. Các nhà ngôn ngữ học gọi đó là “hiện tượng nói ngắc ngứ”, và đó là sản phẩm của sự thiếu tự tin hoặc thiếu khả năng làm việc của trí nhớ. Thông thường, các diễn giả không nhận ra là mình bị nói lặp lại, bởi vậy nên lấy ý kiến phản hồi của các đồng nghiệp.

Giao tiếp không lời

55% các giao tiếp không có lời nói thể hiện một loạt các hành vi bao gồm:

- Ra hiệu
- Dáng điệu
- Vị trí
- Độ gần
- Chuyển động
- Giao tiếp bằng mắt
- Thể hiện nét mặt

Bên cạnh đó, còn có các dấu hiệu khác, đôi khi rất tinh vi, rất khó để có thể làm cho rõ hoặc giải thích dễ dàng. Chúng thường được biểu hiện theo cách mơ hồ hơn là các dữ liệu cụ thể.

Hãy xem các nội dung “Làm và không làm” trong Bảng 3.1.

Từ ngữ

Các từ mà bạn nói ra rõ ràng là rất quan trọng và mặc dù bạn đang dùng các slide để trình bày trong khóa học, nhưng bạn vẫn kiểm soát được những điều mình nói. Không bao giờ đọc hoặc nhớ thuộc lòng phần chuẩn bị, bởi vì bạn sẽ không thể đảm bảo được là mình có thu hút được người nghe hay không. Nếu bạn cảm thấy cần đảm bảo chắc chắn, bạn có thể viết một vài từ khóa vào các phiếu nhỏ. Tuy nhiên, các slide cần phải đủ để bạn có thể nhớ cần phải nói điều gì.

Bảng 3.1. Làm và Không làm

	Làm	Không làm
Ra hiệu	Sử dụng cử chỉ ra hiệu tự nhiên	Cử chỉ vung tay quá cường điệu.
Dáng điệu	Nhìn thoải mái	Đứng cứng nhắc, rũ người dựa vào tường
Vị trí	Cả hai bên phòng ở các thời điểm khác nhau	Đầu người sau bàn hoặc bục giảng; đứng ở cạnh máy projector
Độ gần	Vừa đủ gần	Xâm chiếm các khoảng cách cá nhân
Chuyển động	Chuyển động tự nhiên và có mục đích (có nghĩa là đến gần người đang hỏi hoặc đang trả lời một câu hỏi)	Đi lại không mục đích
Giao tiếp bằng mắt	Lướt qua ánh mắt mọi người trong phòng	Nhìn chăm chăm lên trần hoặc vào màn hình
Thể hiện nét mặt	Nhìn có sự quan tâm, mỉm cười	Nhìn buồn tẻ hoặc cau kính
Fixation (sự cố định)	Giao tiếp bằng mắt với toàn bộ phòng	Bị ám ảnh với người trả lời câu hỏi đầu tiên

Tương tác

Tuy các yếu tố này là hết sức quan trọng, nhưng bạn cũng phải quan tâm đến cấu trúc bài giảng của mình. Như chúng ta đã thảo luận, nếu bạn chỉ nói suông thì có một số hạn chế nghiêm trọng đối với kết quả đạt được. Tuy nhiên, cấu trúc của bài giảng sẽ tạo ra một số cơ hội cho phép người nghe khám phá và tham gia vào thảo luận các ý tưởng với những người học khác cũng như với bạn là giảng viên. Một số ý này được liệt kê trong Bảng 3.2.

Bảng 3.2 Các tương tác trong giảng bài

	Sắp xếp các nhiệm vụ	Sự đáp ứng của bạn
Các cơ hội để suy ngẫm	Hãy nghĩ về những điều tôi vừa nói với các bạn. Nó phù hợp như thế nào với các kinh nghiệm trước đây của bạn? Bạn sẽ lồng ghép cách tiếp cận mới này vào thực hành như thế nào?	Hãy đề nghị một số người vừa đủ đóng góp để thể hiện là bạn quan tâm đến điều họ nói
Các cặp và thảo luận nhóm nhỏ - giải quyết vấn đề, chia sẻ thông tin hoặc kinh nghiệm	Nói với người ngồi bên cạnh bạn về lần cuối cùng bạn gặp một ngữ cảnh tương tự. Điều gì sẽ cải thiện kết quả đầu ra?	Ghi lại các ý tưởng lên giấy lớn.
Ưu tiên, sắp xếp, phân loại	Hãy nhìn vào các đặc điểm trên màn hình. Với các vấn đề này thì bạn sẽ xử lý thế nào?	Hoàn thành các ô bảng trên giấy lớn – bạn có thể chuẩn bị khi họ thực hiện nhiệm vụ được giao.

Các câu hỏi

Các câu hỏi là một cách quan trọng để đạt được sự trao đổi và tương tác. Tuy nhiên, chúng không đơn giản như ta tưởng và một thông tin cần thiết có thể giúp người dạy rất nhiều.

Sử dụng các câu hỏi để xác định mức độ học tập

Bloom và cộng sự (1956) mô tả sáu mức độ trong lĩnh vực nhận thức và có nhiều cách khác nhau để hỏi các câu hỏi nhằm làm rõ mức độ bạn muốn người nghe tham gia vào như sau:

- Kiến thức: Tìm kiếm các thông tin thực tế, ví dụ Descartes sinh vào năm nào?
- Hiểu: Kiểm tra sự hiểu biết, ví dụ Truyền thống trí tuệ của châu Âu nào đã đóng góp cho sự tiến bộ?
- Ứng dụng: Khám phá sự phù hợp, ví dụ Công việc của ông ấy đã có ảnh hưởng thế nào đối với các nhà khoa học và triết học khác trong thế kỷ 16?
- Phân tích: Kiểm tra ý nghĩa, ví dụ Cogito, ergo, sum (Tôi suy nghĩ, vì vậy tôi tồn tại) chứng minh sự tồn tại của Chúa như thế nào?
- Tổng hợp: Đưa kiến thức của một chủ đề vào với chủ đề khác, ví dụ Descartes đã trình bày theo cách nào chủ nghĩa duy lý của châu Âu lục địa đối lập với chủ nghĩa kinh nghiệm đang chiếm ưu thế trong triết học Anh?
- Đánh giá: So sánh với các nhà triết học khác, ví dụ Descartes khác với (a) tín ngưỡng Socrate (b) các nhà triết học hiện đại như Wittgenstein như thế nào?

Rõ ràng là một số câu hỏi này phù hợp với các buổi thảo luận hơn là các bài thuyết trình trên giảng đường – một nhắc nhở về các hạn chế của các bài thuyết trình khi được dùng như một phương pháp dạy học.

Các phương pháp

Không kể đến các mức độ của câu hỏi, bạn có thể hỏi người học theo một số cách:

Các câu hỏi mở cho một nhóm hoặc tất cả: Việc này tạo cho mỗi người cơ hội để chứng minh kiến thức và hiểu biết của mình và nếu câu hỏi được sắp xếp thích hợp ở mức độ phù hợp thì sẽ có một số người học có khả năng khả lời được.

Các câu hỏi cho các cá nhân chọn ngẫu nhiên, chọn theo tên: Điều này nhằm đảm bảo người học nhớ nhiệm vụ của mình và chú ý vào những điều bạn đang nói. Tuy nhiên, nó có thể mang tính hăm dọa, không chỉ đối với người học mới. Thậm chí những người nghe có kinh nghiệm đôi khi cũng có thể thấy bị áp lực và có thể quên những nội dung mà đáng ra họ phải biết.

Các câu hỏi cho một hàng: Đề nghị mười người kể tên mười sự kiện có nhiều ảnh hưởng tiêu cực: người đầu tiên có nhiều lựa chọn, người thứ hai có ít hơn một lựa chọn và cứ như vậy. Đến người thứ tám, chỉ còn ba lựa chọn còn lại và áp lực đối với những người trong hàng sẽ dẫn tới các sinh viên sẽ không thể đóng góp được thêm. Trong lúc đó, các sinh viên ở các vị trí đầu trong hàng có thể nghỉ ngơi và có thể giảm sự chú ý và ràng buộc.

Đặt câu hỏi, tạm nghỉ, chỉ định: Đây không phải là một chiến lược hiếm gặp và nó có lợi điểm là khuyến khích tất cả người nghe suy nghĩ về câu trả lời phù hợp trước khi một người (nhìn có vẻ như biết câu trả lời) được mời trả lời.

Cho dù sử dụng cách nào, bạn vẫn cần sử dụng nhiều thứ để đáp lại câu trả lời mà tại thời điểm đó tạm được cho là đúng.

Đáp ứng lại

Chấp nhận câu trả lời: Nói "Cám ơn" sẽ tốt hơn là nói "Xuất sắc" hoặc bất cứ từ nào thể hiện sự ca ngợi quá mức. Lý do của việc này là các câu trả lời cho các câu hỏi (đặc biệt ở mức độ thấp) thường chỉ là gợi nhớ lại các hiểu biết trong trí nhớ - thường là từ các buổi học khác.

Nhắc lại hoặc diễn giải câu trả lời: Một số người nói rất nhỏ và những người khác có thể không thể nghe được.

Mở rộng sự đáp ứng, đặc biệt nếu đây là chủ đề được yêu thích.

Hỏi các câu hỏi bổ sung.

Liên hệ với các phần khác trong bài giảng của bạn nếu phù hợp.

Hãy cân nhắc phần trao đổi sau:

Giảng viên: “Ai có thể cho tôi biết ABC là viết tắt của cái gì?”

Sinh viên: “Airway, breathing and Circulation” (Đường thở, thở và tuần hoàn)

Giảng viên: “Xuất sắc”

Những sinh viên khác: (“Tôi cũng biết điều đó”)

So sánh với:

Giảng viên: “Các bạn sẽ phải điều chỉnh Độ hôn mê Glasgow ở những điểm nào trong trường hợp trẻ nhỏ bị chấn thương đầu?”

Các sinh viên: (nghĩ về câu hỏi...)

Sinh viên: “Em, đáp ứng với giọng nói... có thể không giống người lớn?”

Giảng viên (gật đầu và nhìn người vừa nói): “Đúng, đáp ứng với giọng nói. Một trẻ nhỏ hoặc trẻ sơ sinh có thể không trả lời rõ ràng đối với một câu hỏi. (Với cả nhóm) Có ai còn ý kiến gì khác nữa không?”

Bởi vì các bài giảng hiếm khi giới thiệu một tài liệu mới, và rất hiếm khi giới thiệu các tài liệu phức tạp hoặc trừu tượng, vì vậy các câu trả lời thường là chính xác. Tuy nhiên, bạn cần phải chuẩn bị cho hai tình huống nữa là: câu trả lời sai và không có câu trả lời.

Một điều quan trọng là bạn cho phép cả hai điều này xảy ra, nhưng cách giải quyết khác nhau. Cân nhắc phần sau:

Giảng viên: “Có ai biết liều chính xác của amiodarone trước làm sốc ngừng tim lần thứ 4?”

Các sinh viên: (nhìn lên trần nhà, nhìn móng tay...)

Giảng viên: “Có ai biết không?”

Sinh viên: “1 mg”

Giảng viên: “Cám ơn, câu trả lời chính xác ở đây là 300mg, nhưng các bạn không cần phải nhớ vì các bạn có thể nhìn thấy nó dễ dàng. Thông tin này thường được dán trên tường ở phòng hồi sức.”

Các sinh viên: (Thở phào”)

Và

Giảng viên: “Nào. Ai có thể cho tôi biết nguồn năng lượng cơ bản để các sợi cơ trong tim có thể co và giãn là gì?”

Các sinh viên: Im lặng

Giảng viên (sau 5 giây hoặc khoảng đó): “Hmm, đó là một câu hỏi khó. Câu trả lời là ATP, các phân tử Adenosine Triphosphate. Cách để tôi có thể nhớ được là các sợi cơ tim là một phần của một động cơ, các đơn vị chức năng vẫn cần xăng như nguồn năng lượng để cho chúng có thể làm việc hiệu quả. ATP là nguồn năng lượng cho các cơ tim”.

Rõ ràng là có nhiều cách khác nhau, nhưng bạn nên sử dụng theo cách hỗ trợ hơn là phê phán hay châm biếm. (Đồ ngốc, anh nghĩ là lần sốc đầu tiên là 50J à? Có khi tôi phải nói chuyện với người phụ trách phòng khám của anh.) Cho dù sử dụng chiến lược nào trong phần trao đổi, bạn cũng cần phải nhằm đạt được một phần hội thoại cho phép người học chia sẻ với bạn và với những người khác các hiểu biết nhất định về các nội dung.

Kết thúc

Phần kết thúc bao gồm ba giai đoạn: đề nghị người học đưa ra câu hỏi (và trả lời); tóm tắt và điểm kết.

Đề nghị người học hỏi (và chờ khoảng 10 giây) nhằm cung cấp cho họ cơ hội để kiểm tra lại những điều họ chưa chắc chắn. Nói chung, đây là thời gian dành cho các đề nghị cung cấp thông tin và bạn trả lời người học ngắn gọn và súc tích, tuy nhiên, tình cờ bạn có thể gặp phải người hỏi câu hỏi đại loại như:

Sinh viên: “Tôi đọc trong một ấn phẩm gần đây của Tạp chí Cấp cứu y khoa (Annals of Emergency Medicine) là...”

Thường là sinh viên này đang cố gắng gây ấn tượng với bạn và các sinh viên khác, nhưng không được thành công lắm. Tuy nhiên, điều quan trọng là bạn không nên làm tổn hại thanh danh của sinh viên (tuy bạn có thể cảm thấy) khi câu hỏi có thể che dấu sự không chắc chắn và thiếu tự tin.

Phần tóm tắt là cơ hội để bạn cung cấp cho sinh viên một “thông điệp mang về nhà” và nó liên quan trực tiếp tới kết quả học tập đầu ra mà bạn đã trình bày trong phần bố trí. Một lần nữa, phần này cần phải súc tích và không nên lướt lại toàn bộ nội dung bạn đã nói. Phần tóm tắt nên phù hợp với các câu hỏi – phải đảm bảo là bài giảng không bị quá thời gian (“Tôi có thể trả lời thêm một câu hỏi nữa trước khi tôi tóm tắt lại bài”) và cũng phải đảm bảo là người học sẽ rời lớp với thông điệp mang về nhà rõ ràng chứ không phải là một câu hỏi trong đầu.

Điểm kết là rất quan trọng, bởi vì nó tránh tình trạng người học không biết điều gì sẽ xảy ra tiếp theo. Có thể nói: “Nào, bây giờ các bạn hãy đợi ở đây chờ giáo sư Angstrom đến nói về các luận điểm mới về cách kiểm soát Tiểu đường typ 1” hoặc “Cám ơn sự chú ý của các bạn, còn bây giờ là thời gian cho tách cà phê. Hãy quay lại đây lúc 11.15.” Làm như vậy sẽ tốt hơn là để người nghe tiếp tục ngồi không thoải mái trong khi giảng viên thu dọn giấy tờ hoặc đi tìm thẻ nhớ.

Tóm tắt và bài học

Bài giảng là thời cơ để nhắc nhở mọi người về những nội dung họ có thể đã gặp trong những ngữ cảnh khác và là một cơ hội để chia sẻ các vấn đề và các mối quan tâm trong một môi trường an toàn. Trong khi các bài giảng không thực hiện tốt được việc cung cấp các kiến thức phức tạp hoặc các kỹ năng thực hành, thì chúng lại có một chỗ đặc biệt trong học tập. Sử dụng các kỹ thuật, như là đặt câu hỏi, sẽ làm cho người học cải thiện được kinh nghiệm.

Tài liệu tham khảo

Bloom B, Englehart M, Furst E, Hill W, & Krathwohl D. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. Longman, Green, New York, Toronto, 1956.

Chương 4. Các kỹ năng dạy học

➔ Kết quả học tập

Sau khi đọc chương này, bạn cần có khả năng chứng minh hiểu biết của mình về:

- Tầm quan trọng của việc dạy kỹ năng
- Cách tiếp cận bốn bước của dạy kỹ năng

➔ Giới thiệu

Sự phát triển và duy trì các kỹ năng thực hành có một tầm quan trọng rất lớn trong nhiều lĩnh vực của cuộc đời nghề nghiệp. Khi học được một kỹ năng, việc thực hành thường xuyên và khả năng thực hiện chính xác là các yếu tố chính để có thể làm chủ được kỹ năng đó. Học viên tham gia các khóa học thường có các trình độ rất khác nhau với kinh nghiệm khác nhau, và rõ ràng là họ cũng có khả năng khác nhau trong việc thực hiện một loạt các kỹ năng cơ bản.

Việc duy trì các kiến thức thực tế, khả năng vận động tinh thần và thái độ của mỗi người khi là học viên sẽ ảnh hưởng tới khả năng đạt được một kỹ năng thực hành. Sự tương tác giữa người học và môi trường giảng dạy đóng vai trò quan trọng cho quá trình thay đổi hành vi

trong thực hành và làm chủ một kỹ năng của họ. Toàn bộ quá trình là nhằm tăng cường thực hành các kỹ năng một cách độc lập.

Quá trình thay đổi hành vi là một tình huống phụ thuộc (nói theo cách khác, có liên quan tới các kinh nghiệm của người học). Các yếu tố cơ bản để thành công ở đây là khả năng của giảng viên hỗ trợ người học xác định họ có thể ứng dụng các thông tin, các kỹ năng và thái độ mới như thế nào vào thực hành lâm sàng hàng ngày. Hiểu biết rõ về ngữ cảnh học tập sẽ tăng cường đáng kể khả năng học các kỹ năng mới và tăng khả năng duy trì lên rất nhiều (Ausubel, 1968). Khi đạt được điều này thì các kỹ năng sẽ được dạy một cách tốt nhất ở các giai đoạn. Các học viên đạt được các kỹ năng phản ánh khả năng tổ chức tốt hơn nhờ kết quả của kinh nghiệm học tập.

Các nhà nghiên cứu đã chứng minh rằng khả năng duy trì cả kiến thức và kỹ năng vận động tinh thần giảm rất nhiều sau bốn đến sáu tháng nếu người học không thực hành. Việc các nhà lâm sàng thường xuyên sử dụng các kỹ năng để duy trì khả năng luôn được khuyến khích. Do vậy trong thập kỷ vừa qua, chúng ta đã chứng kiến sự thay đổi đáng kể từ việc cố gắng dạy tất cả các nhân viên y tế toàn bộ các kỹ năng sang cách tiếp cận tập trung vào các kỹ năng mà họ sẽ sử dụng trong công việc thường ngày. Điều này dẫn tới sự thúc đẩy và mong muốn học tập, khi các học viên nhận ra giá trị của các kỹ năng mới, và làm cho họ làm việc tốt hơn trong các tình huống làm việc hàng ngày.

Các nguyên tắc cơ bản khi dạy các kỹ năng thực hành là:

- Dạy tăng dần từ đơn giản đến phức tạp.
- Dạy các kỹ năng theo trình tự sẽ được sử dụng.
- Mỗi lần chỉ dạy một kỹ thuật.
- Liên tục củng cố.
- Thực hành tiếp sau phần học tập.
- Lồng ghép giữa học nhận thức và học thực hành.
- Khuyến khích sử dụng các kỹ năng một cách tự tin.

Theo rất nhiều nghiên cứu, việc người học duy trì không tốt các kỹ năng mới là nguyên nhân của việc dạy học không hiệu quả. Mục đích của dạy học (hay là kết quả đầu ra của học tập) cần được thay đổi theo hành vi của người học; thực hành nhiều lần sẽ giúp đạt được sự thành công và khả năng thực hiện. Tiếp cận bốn bước là phương pháp dạy học sử dụng trong các khóa học cho người cung cấp dịch vụ, và tập trung vào cách người học xử lý các thông tin, không chỉ vào các thông tin thực tế (Bullock, 2001).

Cấu trúc

Dạy kỹ năng dựa trên một cấu trúc chung cho giảng dạy. Như đã thảo luận trong Chương 2, bao gồm phần bố trí, trao đổi (là lúc sử dụng cách tiếp cận bốn giai đoạn) và kết thúc.

Bố trí (bao gồm cả môi trường)

Chuẩn bị môi trường để dạy kỹ năng là công việc then chốt để cho buổi dạy được thành công. Thường thì sẽ có một số nhóm sẽ được dạy trong cùng một phòng, do đó cần phải chú ý để tránh việc các nhóm làm ảnh hưởng đến việc chú ý học tập của nhau bằng cách chia các nhóm hợp lý hoặc sử dụng các tấm ngăn. Các học viên phải có đủ chỗ để có thể quan sát phần trình diễn kỹ năng của giảng viên. Cần nhớ rằng cơ thể con người luôn tỏa nhiệt và một phòng học có vài nhóm sẽ rất dễ bị nóng và ngột ngạt.

Với vai trò giảng viên, trách nhiệm của bạn là đảm bảo có đủ thiết bị cần thiết cho giảng dạy kỹ năng. Bạn cần đảm bảo rằng các thiết bị hoạt động tốt và bạn biết cách sử dụng chúng. Hãy sắp xếp các thiết bị theo như thực tế và loại bỏ tất cả những thứ không quan trọng.

Khi các học viên đến học, họ phải được thông báo các kết quả học tập đầu ra rõ ràng và thực tế. Hãy thúc đẩy họ bằng cách giải thích tầm quan trọng của kỹ năng và vị trí của kỹ năng đó trong toàn bộ ngữ cảnh của khóa học. Cuối cùng, xác định rõ người học cần tham

gia vào buổi học như thế nào. Điều này là vô cùng quan trọng trong dạy kỹ năng bởi vì cách dạy lúc đầu có thể rất khác với những điều mà học viên đã phải qua trước đây. Bạn chịu trách nhiệm đối với việc tạo ra tâm trạng của học viên để thúc đẩy họ trong suốt buổi học nhằm đạt được kết quả học tập và làm rõ vai trò của mỗi bên.

Trao đổi

Đây là phần chính của buổi học, là lúc dạy các kỹ năng sử dụng cách tiếp cận bốn bước. Mặc dù tất cả các phương pháp giáo dục đều là về xử lý thông tin, cách tiếp cận bốn bước lại theo hướng phát triển khả năng của người học để đạt được và thực hiện được dựa trên thông tin thu được. Điều này được tóm tắt trong Hộp 4.1.

Hộp 4.1 Kỹ thuật bốn bước cho dạy kỹ năng

Bước 1	Minh họa kỹ năng, thực hiện với tốc độ trên thực tế, không làm nhanh hoặc chậm hơn
Bước 2	Minh họa lại có kèm theo giải thích, thực hiện các hoạt động với tốc độ hợp lý
Bước 3	Minh họa lại lần nữa kèm theo phần hướng dẫn của một học viên
Bước 4	Một học viên trình diễn lại và sau đó là phần thực hành kỹ năng của tất cả học viên

Thuật toán dạy kỹ năng

Bước 1

Thể hiện sống động kinh nghiệm lâm sàng. Minh họa kỹ năng, thực hiện với tốc độ trên thực tế, không làm nhanh hoặc chậm hơn.

Ở bước đầu, giảng viên trình diễn kỹ năng như trên thực tế lâm sàng. Để tạo cảm giác giống thật, phần minh họa phải được thực hiện theo tốc độ như trên thực tế, cho phép người học quan sát được rõ ràng phần thực hiện kỹ năng. Lúc này không cần giải thích hay bình luận gì thêm, nhưng với các kỹ năng có hội thoại, âm thanh thì cần đưa vào, ví dụ như gọi giúp đỡ. Minh họa cung cấp cho học viên các hình ảnh ấn tượng mạnh từ đó giúp họ chuẩn bị tốt cho phần học mới.

Bước 2

Củng cố các thành phần của kinh nghiệm lâm sàng. Minh họa lại có kèm theo giải thích, thực hiện các hoạt động với tốc độ hợp lý.

Trong bước này có sự trao đổi về các ý tưởng và thực tế giữa giảng viên và người học. Trong bước 2, giảng viên có thể làm chậm các thao tác trong kỹ năng, cung cấp nền tảng cho các hoạt động và đề cập đến các bằng chứng cho các kỹ năng ở thời điểm thích hợp. Lôi kéo người học tham gia bằng cách để họ thực sự tham gia vào phần trao đổi làm cơ sở cho lý thuyết về học tập của người lớn. Thu hút người học và công nhận những đóng góp của họ cho môi trường học tập sẽ làm tăng động cơ và mong muốn học tập của họ. Điều này sẽ giúp giảng viên dẫn dắt học viên đi từ những cái họ đã biết tới những cái họ cần phải biết. Cung cấp các phản hồi tốt là một yêu cầu quan trọng trong hướng dẫn học tập kỹ năng. Cần có một khoảng thời gian cho các câu hỏi ở bước này để người học có thể hiểu rõ ràng và giảng viên có thể đánh giá mức độ hiểu ở trước bước 3.

Bước 3

Chuyển trách nhiệm thực hiện kỹ năng từ giảng viên sang học viên. Minh họa lại lần nữa kèm theo phần hướng dẫn của một học viên.

Trong bước thứ ba này, người học nói trong khi giảng viên thực hiện kỹ năng. Điều này cho phép học viên “tập hợp và tổ chức các thông tin từ môi trường học tập để tạo các mô hình hữu ích hình thành cơ sở cho thái độ học tập trong tương lai của họ” (Eggen và Kauchek, 1998). Các hình ảnh nhắc nhở mạnh mẽ sẽ giúp người học nhớ lại các kỹ năng trong các điều kiện căng thẳng khi thực hành thực tế.

Ở giai đoạn này trách nhiệm thực hiện kỹ năng được chuyển chắc chắn từ giảng viên sang người học. Phần trọng tâm ở đây là hiểu biết nhận thức (kiến thức) mà sẽ hướng dẫn các các hoạt động vận động (thực hiện kỹ năng) trong bước 4. Giảng viên phải đảm bảo rằng mình không dẫn dắt người học, trong khi đảm bảo rằng kỹ năng được thực hiện không bị tách rời khỏi ngữ cảnh. Một điều cũng quan trọng ở bước này và bước sau là sửa lại các lỗi do bị hiểu nhầm. Cơ hội cho các câu hỏi và suy ngẫm về kỹ năng cũng góp phần cho tầm quan trọng của bước này. Củng cố thực hành tốt sẽ nâng cao khả năng thực hành trong tương lai của mỗi người học.

Bước 4

Thực hành độc lập của học viên. Học viên trình diễn lại và sau đó là phần thực hành kỹ năng của tất cả học viên.

Bước này hoàn chỉnh quá trình dạy và học. Nó hoàn chỉnh sự chuyển giao năng lực từ chuyên gia (giảng viên) sang người mới vào nghề (học viên), và giúp xây dựng khả năng của người học trong một kỹ năng cụ thể. Đối với hầu hết các kỹ năng mới học, một lần thực hành thường là không đủ, cần khuyến khích tất cả học viên tiếp tục thực

hành để đạt được sự tự tin và năng lực, cho tới khi làm chủ được kỹ năng. Một khi các học viên đã thể hiện năng lực trong một kỹ năng cụ thể, họ cần phải được khuyến khích để duy trì mức độ thực hiện kỹ năng trong suốt khóa học, củng cố thực hành kỹ năng. Điểm mạnh của việc sử dụng cách tiếp cận xử lý thông tin là nó liên quan chủ yếu đến học tập có mục đích, có ý nghĩa, và đối lập với việc học vẹt. Vì vậy, người học trở thành “một nhà nghiên cứu năng động của môi trường hơn là một người nhận thụ động sự khuyến khích và khen thưởng” (Eggen và Kauchek, 1998).

Kết thúc

Hy vọng, phần lớn các câu hỏi nảy sinh trong quá trình dạy kỹ năng được đưa ra và trả lời trong bước ba và bốn. Điều cơ bản là vào cuối buổi sẽ có một cơ hội để người học đưa ra các câu hỏi cuối cùng. Phần tóm tắt cần khẳng định việc mục tiêu buổi học đã đạt được, kết nối kỹ năng được học với toàn bộ khóa học, củng cố tầm quan trọng và mức độ hữu ích của nó.

Tóm tắt và bài học

Các lý thuyết về cách đạt được kỹ năng mô tả trong chương này cung cấp cho giảng viên một cơ sở vững chắc cho dạy học. Cách tiếp cận có hệ thống và cấu trúc chặt chẽ này cho phép làm lại phần thực hành trong một môi trường an toàn. Cơ hội để đạt được thực hành và kinh nghiệm “có bảo vệ” là thành phần cơ bản trong học thực hành vận động- psychomotor learning (Quinn, 1995).

Cách tiếp cận bốn bước đối với dạy kỹ năng trong các khóa học cho người cung cấp trình bày phần trao đổi trong mô hình này. Điểm trọng tâm của phương pháp này là chuyển giao có hiệu quả kỹ năng từ chuyên gia (giảng viên) sang cho người chưa có kinh nghiệm (học viên), như là bước đầu tiên cho quá trình học tập để làm chủ kỹ năng.

Tài liệu tham khảo

Ausubel D. *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt, Rinehart and Winston, New York, 1968.

Bullock I. Skill acquisition in resuscitation. *Resuscitation* 2000; 45: 139-143.

Eggen PD & Kauchek DP. *Strategies for Teachers. Teaching Content and Thinking Skills*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1998.

Quinn FM. *The Principles and Practice of Nurse Education*, 3rd edn. Chapman and Hall, London, 1995.

Chương 5. Dạy đóng vai và các tình huống

➔ Kết quả học tập

Sau khi đọc chương này, bạn cần có khả năng chứng minh hiểu biết của mình về:

- Vai trò của giảng dạy đóng vai và tình huống
- Hướng dẫn đóng vai như thế nào

🏠 Giới thiệu

Giảng dạy đóng vai và tình huống dựa trên cơ sở của việc “hãy giả vờ là...” hoặc hơn thế nữa “một sự sẵn sàng từ bỏ lòng tin” trong đó người học không sử dụng các kinh nghiệm của bản thân và sẽ thử các hành vi, có thể ở bên rìa của vùng thoải mái của họ.

Có năm loại đóng vai thường gặp:

- *Ứng khẩu*: Người học sử dụng các hành động và đáp ứng của bản thân trong một tình huống cụ thể; nói cách khác, họ cư xử theo cách của bản thân nhưng trong một ngữ cảnh tiểu thuyết (đối với họ). Ví dụ “Bạn ở trong một quán bar ở trong

nhà hát khi một ông già ở gần đó ôm chặt ngực mình và ngã xuống sàn...”

- *Cấu trúc*: Người học được phân một vai để đóng và có các hướng dẫn rõ ràng về việc cần phải thực hiện như thế nào. Ví dụ, “Bạn là một bác sĩ trẻ đang lo lắng vì phải đối mặt với một trẻ bị sốt và bà mẹ...”
- *Ứng khẩu có chuẩn bị*: Giống như loại ứng khẩu nhưng đi theo một hội thoại như bản chất của các vai diễn và các kết quả có thể xảy ra.
- *Đóng vai đảo ngược*: Người học đóng vai khác với vai trò thường ngày của họ để có thể hiểu sâu bên trong các suy nghĩ, thái độ và hành vi của người khác, ví dụ, người học có thể đóng vai cha mẹ khi được thông báo về tình trạng ốm rất nặng của con mình.
- *Đóng vai cường điệu hóa*: Xây dựng quá lên các tính cách của một nhân vật để thể hiện một điểm cụ thể, ví dụ, một người thân hung hăng khi nhận được tin xấu.

Đóng vai cũng có thể sử dụng để dạy các kỹ năng giao tiếp giữa mọi người cụ thể mà sau này có thể đưa vào vai các bệnh nhân giả phức tạp hơn. Ví dụ, thảo luận trên điện thoại với một nhà lâm sàng có kinh nghiệm về chuyển tuyến có thể thực hiện bằng cách để hai người học ngồi quay lưng lại với nhau.

Cũng giống như tất cả các loại hình giảng dạy, khi giảng phương pháp này cần chú ý tới khâu lập kế hoạch và hướng dẫn, cũng như cần chú ý là môi trường và việc bố trí là trung tâm của sự thành công cho phần trao đổi tiếp theo. Có sự khác biệt giữa hai phương pháp, phần lớn do thực tế là đóng vai có xu hướng không phải sử dụng các trang bị trong khi các tình huống lại phải dựa vào các trang thiết bị.

Các tình huống (đôi khi được gọi là moulage-khuôn mẫu) là đóng vai tập trung thường được dùng trong giảng dạy chăm sóc sức khỏe.

Jones (1987) đã định nghĩa một tình huống là:

... một sự kiện tự nhiên trong đó có cung cấp các thông tin phù hợp cho phép người tham gia đạt được chức năng thực tế trong một môi trường mô phỏng.

Nói theo các thuật ngữ này, giảng dạy tình huống có thể giải quyết được một số các hạn chế của dạng giảng dạy này bằng cách tập trung vào an toàn sự an toàn về xúc cảm (xem Maslow ở Chương 1).

Các tình huống có khả năng cho phép người học lồng ghép vào học tập các dạng khác: đọc, bài giảng, các trạm kỹ năng và hội thảo. Trong một môi trường gần với thực tế, người học có thể tương tác với ngữ cảnh, bao gồm những nhân viên y tế khác và các trang thiết bị phù hợp (điện tâm đồ, các ống, vòng đai,...); với các manơcanh hoặc diễn viên; và với những người huấn luyện cung cấp các thông tin về lâm sàng cũng như thông tin khác, nhắc cho người học thực hiện đúng cách đánh giá một bệnh nhân và đưa ra các quyết định hợp lý nhất có thể được.

Trọng tâm của giảng dạy tình huống là đóng vai trong đó người học diễn vai theo cách họ tưởng tượng họ sẽ hành xử thế nào trong một vai trò ở một hoàn cảnh nhất định.

Cấu trúc của một buổi đóng vai

Bố trí (bao gồm cả môi trường)

Đối với phần lớn các đóng vai, bạn sẽ không cần nhiều ghế, có thể cần thêm một số trang bị để bổ sung cho mình họa. Phần lớn, bạn cần cần nhắc nơi nào sẽ đặt các ghế cho những người đóng vai và cho những người quan sát. Những điều cần chú ý bao gồm:

- Sự cách biệt: Những người bên ngoài nhóm đứng gần không quan sát được.
- Khoảng cách gần nhau: bạn muốn mọi người đứng gần với nhau như thế nào?

- **Hướng nhìn:** Bạn muốn khán giả hoặc một người nhận xét có thể nhìn trực tiếp với người đóng vai chính?
- **Các đồ đạc khác:** Một người đóng vai có cần một cái bàn hoặc một bề mặt khác để ghi chép không?

Ba điều đầu tiên liên quan nhiều hơn đến cảm xúc hơn là đến môi trường vật chất, bởi vì tính chất của các vai diễn đang được khám phá, các nhu cầu này cần được suy nghĩ.

Mặc dù đóng vai không phải là thật, nó vẫn cần mang tính thực tế và cũng cần lên kế hoạch cẩn thận. Tuy nhiên, phần lớn kế hoạch sẽ được xây dựng về thiết kế của đóng vai và nội dung đó không nằm trong chương này. Dù vậy, bạn có thể đảm bảo tính khả thi khi có thể chắc chắn rằng các cá nhân được phân các vai hợp lý mà họ mong đợi được đóng: một học viên trẻ của Cấp cứu y khoa có thể thực hành đóng vai một chuyên gia tư vấn nhi khoa thảo luận với bố mẹ về khả năng trẻ bị lạm dụng. Phải mô tả vai trò và ngữ cảnh đầy đủ để cho phép những người đóng vai khám phá các vấn đề trong một khoảng thời gian hạn chế và sau đó có thể chia sẻ các suy nghĩ về những cái đã xảy ra.

Điều trọng yếu là đóng vai được khám phá hợp lý để cho tất cả mọi người (người đóng vai, người nhận xét và khán giả) có thể học từ đó. Quản lý thời gian là cái mà bạn cần tập trung vào để những người đóng vai biết họ có bao nhiêu thời gian và bạn sẽ cho họ biết khi nào họ cần tiếp tục các bước để hoàn thành.

Trao đổi

Trong đóng vai, người huấn luyện cần ở đó để nghe và quản lý về mặt thời gian. Có thể ghi chép lại để hỗ trợ cho các thảo luận tiếp theo, là một phần của mục trao đổi. Trong khi phản hồi và nhận xét là một phần của quá trình này, thảo luận sau đó là thời điểm để có thể học thêm. Ở lúc này, các học viên cần được khuyến khích để khám phá các suy nghĩ, các cảm xúc và xác định các thời điểm thách thức và có vấn đề. Sau cùng, cần cố gắng nhớ lại một sự kiện thoáng qua, các góp ý và thảo luận cần phải dựa trên bằng chứng

– mọi người đã nói gì và họ nói thế nào. Một khám phá chung về điều này có thể là một kinh nghiệm học tập mạnh cho cả người đóng vai và những người quan sát.

Cấu trúc của một tình huống

Bố trí (bao gồm cả môi trường)

Môi trường cho một tình huống thường là phức tạp hơn, liên quan đến cả thiết bị và các quyết định về manơcanh hoặc các diễn viên.

Trang thiết bị sẽ phụ thuộc hoàn toàn vào bản chất của tình huống đưa ra: rõ ràng sẽ rất khác nhau giữa những cái bạn cần cho hồi sức nhi khoa ở một Khoa Cấp cứu và cái bạn cần ở đơn vị chăm sóc đặc biệt. Cách tốt nhất để xác định cái bạn cần là phải “đi qua” tình huống. Điều này sẽ cho phép bạn đưa ra một số quyết định về cái gì thiếu và cân nhắc các câu hỏi như cần sử dụng cái gì nếu không có gì để hút. Quá trình này cũng có thể cảnh báo bạn với những điều không chắc chắn và mơ hồ xảy ra trong câu chuyện tình huống.

Một số vấn đề có thể nảy sinh do cách các manơcanh hoạt động. Trong khi hiện nay đã có nhiều manơcanh hiện đại, phức tạp thì vẫn còn có nhiều búp bê cũ, không thực tế được sử dụng. Các chi tiết về manơcanh tương tác mới không nằm trong phạm vi trang này, ngoại trừ một điều cần nói là những người huấn luyện phải học cách sử dụng trước khi dùng cho giảng dạy.

Sử dụng các bệnh nhân là người (diễn viên hoặc bệnh nhân thật) có thể có một số ưu điểm đáng kể, nhưng cũng có các nhược điểm. Bảng 5.1 tóm tắt các ưu nhược điểm này.

Một trong các khó khăn của bệnh nhân thật và diễn viên là phải ứng xử như thực tế. Bởi vậy, họ cần phải được giải thích kỹ càng trước và phải tập trong tình huống để có thể giải quyết khó khăn này. Nếu họ giả vờ để họ trông giống như bị ốm hoặc bị gãy xương như trong tình huống cần phải làm, điều này có thể bổ sung vào kinh nghiệm cho người học.

Hộp 5.1. So sánh manơcanh và bệnh nhân thật hoặc diễn viên

	Manơcanh	Bệnh nhân thật hoặc diễn viên
Thực tế		✓✓
Hình thức	✓	✓✓
Ngôn ngữ/tương tác của cơ thể		✓
Thực hiện qui trình	✓✓	
An toàn	✓✓	✓

Trao đổi

Cho dù là manơcanh hay một bệnh nhân thật, trách nhiệm cung cấp phản hồi chính xác vẫn là người huấn luyện đang thực hiện tình huống. Người học sẽ nhanh chóng nhận ra điều này và tìm kiếm các phản hồi. Bởi vậy, hãy thực hiện trước sẽ tốt hơn là ngồi đợi rồi trả lời, như là:

Học viên (nói với người giúp đỡ): ‘Anh có thể kiểm tra huyết áp được không?’

(dừng)

Học viên (nói với người huấn luyện): ‘Huyết áp là bao nhiêu?’

Người huấn luyện: ‘90 trên 70’

trái ngược với:

Học viên (nói với người giúp đỡ): ‘Anh có thể kiểm tra huyết áp được không?’

(dừng)

Người huấn luyện: ‘90 trên 70’

Ở ví dụ thứ hai, người huấn luyện đang cung cấp thông tin lâm sàng trong thời gian thực tế và làm tăng tính thực tế của tình huống. Vai trò của người huấn luyện trong một tình huống là cung cấp các thông tin lâm sàng và thỉnh thoảng nhắc nhở để giúp cho người học giữ theo đúng được các yêu cầu. Việc này cần phải khéo léo, ví dụ:

‘Bạn nghĩ điều gì sẽ xảy ra tiếp theo?’

trái ngược với:

‘Bạn có nghĩ rằng mình nên xem xét hệ tuần hoàn không?’

Trách nhiệm chính khác của người huấn luyện là quản lý dòng thời gian. Một số học viên có thể rất chậm chạp và họ cần được nhắc nhở bằng cách đưa thêm các dấu hiệu lâm sàng mới, có thể là rất khẩn cấp (ví dụ “bệnh nhân đang dần bị bất tỉnh”). Một số khác có thể thực hiện rất nhanh, thường bằng cách nói với người huấn luyện họ sẽ làm gì thay vì làm điều đó. Điều này có thể kiểm soát được bằng một số yêu cầu đơn giản, ví dụ:

Học viên: ‘Tôi sẽ thực hiện hai điều, kiểm tra tốc độ máu quay lại mao mạch và lấy huyết áp’

Người huấn luyện: ‘Hãy cho tôi thấy điều đó.’

Hãy nhớ rằng, tình huống là một sự lồng ghép của các kỹ năng và kiến thức đòi hỏi ở bất cứ đâu và người học cần được khuyến khích để thể hiện khả năng tâm vận (psychomotor) cũng như kiến thức của họ.

Chú ý về an toàn

Một trong các mối quan tâm liên quan tới giảng dạy tình huống là sự an toàn, đặc biệt trong ngữ cảnh khử rung tim hoặc sử dụng/loại bỏ các dụng cụ nhọn theo cách an toàn. Buổi học phải được dừng ngay khi không còn an toàn và có xảy ra tổn thương.

Kết thúc

Như đã thảo luận trong phần trên của chương này, giảng dạy đóng vai và tình huống có một cấu phần xúc cảm rất lớn và các học viên cần có thời gian để quay về trạng thái bình thường, đặc biệt nếu họ phải đối mặt với các vấn đề có thể rất lớn đối với kinh nghiệm của bản thân. Điều này có thể đạt được dễ dàng bằng cách đề nghị họ nói về các chi tiết trong cuộc sống bình thường của bản thân (ví dụ “Nào, Alison, em sẽ đi đâu vào hè này?”. Câu nói này sẽ nhắc Alison cô ấy là ai.

Cũng giống như tất cả các loại hình giảng dạy, đóng vai và tình huống cần được kết thúc thích hợp bằng cách:

- Đề nghị học viên hỏi hoặc nhận xét về các vấn đề xảy ra.
- Tóm tắt lại những điều đã học được trong buổi – thường là xem xét lại các kết quả học tập mà bài học cần mang lại.
- Kết thúc buổi học và để học viên chuyển sang hoạt động tiếp theo.

📄 Tóm tắt và bài học

Giảng dạy đóng vai và tình huống khác với các phương pháp dạy học khác ở chỗ, nếu bài học thành công nó đã liên hệ trực tiếp với thực hành. Chúng sử dụng các kỹ năng, kiến thức và ảnh hưởng để cho phép người học khám phá một mô phỏng của thế giới thật.

Là người huấn luyện, bạn cần có khao khát để làm cho các mô phỏng này càng giống như thật để làm tăng đến mức cao nhất kinh nghiệm học tập cho tất cả học viên.

📄 Tài liệu tham khảo

Jones K. *Simulations: A Handbook for Teachers and Trainers*, 2nd edn. Kogan Page, London, 1987.

Chương 6. Hướng dẫn thảo luận nhóm và hội thảo

➔ Kết quả học tập

Sau khi đọc chương này, bạn cần có khả năng chứng minh hiểu biết của mình về:

- Các cách khác nhau để hướng dẫn thảo luận nhóm và hội thảo
- Ứng dụng phù hợp của các kỹ thuật bắt đầu và kết thúc thảo luận
- Các chiến lược để tiến hành hội thảo có hiệu quả
- Làm thế nào để lập kế hoạch thảo luận nhóm và hội thảo dựa vào một cấu trúc chuẩn cho giảng dạy
- Vai trò của động lực nhóm
- Quản lý các dạng học viên khác nhau

Giới thiệu

Làm việc trong các nhóm có thể là một phương pháp có hiệu quả rất cao trong học tập, đặc biệt với những nghề nghiệp có môi trường làm việc phối hợp nhiều lĩnh vực chuyên môn. Kết quả của hoạt động nhóm được tổ chức tốt hầu như luôn luôn tốt hơn là kết quả của làm việc cá nhân, thậm chí là cá nhân xuất sắc nhất. Người ta cũng công nhận là hoạt động nhóm có thể rất hữu ích khi đánh giá khả năng của người lớn trong việc áp dụng kiến thức vào thực hành. Để đạt được các mục tiêu trên, phương pháp giảng dạy này đòi hỏi giảng viên phải là một người huấn luyện học tập chứ không chỉ đơn thuần là một nguồn kiến thức. Bởi vậy thách thức chính là tạo ra một khung cảnh trong đó người học sẽ thu được lợi ích từ một kinh nghiệm lấy học viên làm trung tâm hơn.

Như đã bàn luận trong Chương 1, người lớn sẽ mang kinh nghiệm dồi dào của bản thân đến lớp học và điều quan trọng là phải nhận ra và xây dựng việc học tập trên điều này; các hoạt động nhóm sẽ thực hiện được điều này tốt hơn nhiều các cách tiếp cận khác. Như với tất cả các hoạt động giáo dục, đòi hỏi phải có lập kế hoạch, tổ chức và hướng dẫn tốt. Số người lý tưởng trong nhóm là ít hơn 12 cho các nhóm thảo luận và ít hơn 8 người cho các nhóm làm việc. Các học viên có xu hướng trở nên ít tích cực hơn và đóng góp ít hơn khi nhóm đông người hơn. Chương này khám phá các cách tiếp cận khác nhau đối với các thảo luận nhóm và các hội thảo, cung cấp một số ý tưởng về cách lập kế hoạch và nhấn mạnh các kỹ năng đòi hỏi để hướng dẫn. Mặc dù các kỹ năng để thực hiện hội thảo và thảo luận nhóm là các kỹ năng của một giảng viên, khái niệm “Người huấn luyện” sẽ được sử dụng, bao gồm cả vai trò của giảng viên và người tạo điều kiện.

Lập kế hoạch hiệu quả là rất quan trọng. Giai đoạn đầu là phải định nghĩa rõ ràng các kết quả mong đợi của buổi học bởi vì nó sẽ quyết định loại nhóm nào sẽ được dùng. Bảng 6.1 cung cấp một số hướng dẫn về lựa chọn đúng loại.

Bảng 6.1 Lựa chọn đúng loại

Loại	Đóng	Mở
Mục đích chính	Đạt được một quyết định	Thảo luận về một hoạt các quan điểm
Dạng	Tập trung	Phân tán
Vai trò chính của người huấn luyện	Bắt đầu và kết thúc, định hướng	Bắt đầu và kết thúc, khôn khéo khuyến khích người học

Các ví dụ về các đề tài cho mỗi loại như sau:

- Thảo luận đóng: ‘Khử rung tim an toàn’
‘Trục trặc thiết bị chính’
- Thảo luận mở: ‘Người nhà có nên hiện diện khi đang hồi sức cấp cứu không?’

Các thảo luận đóng dẫn tới các câu trả lời được xác định rõ ràng. Chúng cũng có thể bao gồm các thành phần của các kỹ năng và có thể sử dụng trang bị. Các thảo luận mở không xuất hiện trên lịch của một số lớp học – tuy nhiên, chúng là các cơ hội thường xuyên không chính thức để thảo luận mở trong các giờ giải lao và các cuộc họp của những người huấn luyện. Thêm vào đó, đối với người huấn luyện, các thảo luận mở chính thức hơn là cơ sở cho các thành phần của các cuộc họp giảng viên diễn ra hàng ngày.

Bảng 6.2 xác định một số điểm khác nhau giữa vai trò của người huấn luyện trong thảo luận đóng và mở.

Bảng 6.2. So sánh vai trò của người huấn luyện trong các loại thảo luận

Vai trò của người huấn luyện trong thảo luận đóng	Vai trò của người huấn luyện trong thảo luận mở
- Giới thiệu chủ đề, thường đứng cạnh bảng kẹp giấy to hoặc máy chiếu	- Giới thiệu chủ đề, thường từ một ghế ngồi ở trong nhóm
- Thiết lập và duy trì vai trò 'chủ trì'	- Không nắm vai trò 'chủ trì'
- Vạch ra các nhiệm vụ và kết quả học tập	- Hướng dẫn thảo luận cởi mở (không 'qua chủ trì')
- Vận động các ý tưởng có hệ thống	- Cho phép thảo luận phát triển theo bất cứ hướng nào
- Ghi lại các ý kiến	- Khuyến khích sự hợp tác và phát triển
- Học viên luân phiên nhau thảo luận	- Khuyến khích suy ngẫm về kinh nghiệm cá nhân
- Duy trì sự tập trung của nhóm	
- Cho phép tất cả mọi người đóng góp với sự tôn trọng, và khi cần thì kiểm soát những thành viên có các hành vi có thể gây phá vỡ nhóm	- Cho phép tất cả mọi người đóng góp với sự tôn trọng, và khi cần thì kiểm soát những thành viên có các hành vi có thể gây phá vỡ nhóm
- Sử dụng ngôn ngữ cơ thể và ngôn ngữ nói để kiểm soát	- Chủ yếu là sử dụng ngôn ngữ cơ thể để kiểm soát

📄 Cấu trúc của một buổi thảo luận nhóm đóng

Bố trí (bao gồm cả môi trường)

Ngoài các cân nhắc thông thường như độ ẩm, ánh sáng, sự thoải mái, các thành phần môi trường của phần bố trí chủ yếu liên quan tới cách bố trí ghế ngồi và nơi phù hợp để bố trí các trang bị nghe nhìn. Trang bị phổ biến được sử dụng để tập trung vào thảo luận là bảng giấy lớn, bảng trắng hoặc máy chiếu qua đầu. Các nguyên tắc thông thường áp dụng khi sử dụng những thiết bị này, nhưng người huấn luyện cần phải có ý tưởng rõ ràng về những nội dung cần viết, hoặc nội dung cần chuẩn bị trước nào sẽ được tiết lộ và vào khi nào.

Hình 6.1 gợi ý một cách sắp xếp chỗ ngồi trong một thảo luận đóng, cho phép tất cả học viên nhìn thấy và đóng góp trong khi cho phép người huấn luyện duy trì sự kiểm soát. Người huấn luyện tạo ra tâm trạng bằng cách nói về những điều mong đợi người học tham gia vào trước khi trình bày rõ ràng các kết quả học tập mong đợi và bắt đầu phần trao đổi.



Hình 6.1. Dạng đóng

Trao đổi

Cạm bẫy thường gặp nhất cho người huấn luyện trong các thảo luận đóng là sự cảm dỗ của việc biến thành bài giảng cho một nhóm nhỏ. Bởi vậy, điều then chốt là đảm bảo sự tham gia của các học viên bằng cách lôi kéo họ tham gia theo cách không đe dọa và cho phép tất cả mọi người có cơ hội như nhau để đóng góp, công nhận các đóng góp đó và nó đáp ứng kết quả của buổi học thế nào. Cách đơn giản nhất để lôi kéo học viên là sử dụng các câu hỏi để gợi ra sự đáp ứng. Có một số chiến lược có thể cân nhắc khi hỏi các câu hỏi cho một nhóm, nhưng một số kỹ thuật đơn giản sẽ giúp có được kết quả đúng.

Hãy bắt đầu bằng cách hỏi một câu hỏi cho cả nhóm trước khi hỏi một trong các học viên (người có vẻ biết câu trả lời). Nếu câu trả lời là đúng, cần công nhận thực tế đó và viết nó lên nếu phù hợp. Khi câu trả lời không chính xác thì hãy hỏi lại hoặc chỉnh sửa lại câu hỏi và hỏi lại cả nhóm hoặc cá nhân đó tùy thuộc vào từng hoàn cảnh. Cách tiếp cận đặt câu hỏi này thường được gọi là kỹ thuật “hỏi, dừng, chộp”. Bạn đưa ra câu hỏi, chờ để có một đáp ứng, sau đó chọn một cá nhân để trả lời, cần nhớ phản hồi câu trả lời với cả nhóm. Giao tiếp bằng mắt sẽ có ích nếu bạn muốn gợi ra một đáp ứng từ một cá nhân, vì đó là một cách không lời rất tốt để lôi kéo cả nhóm tham gia. Nếu một nhóm hoặc các cá nhân nào đó ít nói, dùng tên của học viên cũng là một công cụ tốt để đảm bảo sự đóng góp, ví dụ “Hãy kể tên của một trong bốn H... Annie”.

Một đoạn hội thoại tốt lôi kéo tất cả học viên, cho phép họ đạt được kết quả của buổi học trong khoảng thời gian đã cho.

Kết thúc

Áp dụng quy trình bình thường. Hãy hỏi xem có ai có câu hỏi nào trước khi tóm tắt. Đặc biệt có ích nếu bạn nhắc lại các đóng góp của các học viên trong phần tóm tắt, bằng cách đó sẽ thừa nhận sự đóng góp của họ và củng cố các kết quả học tập. Một kết thúc rõ ràng là cần thiết ở đây khi thảo luận có thể tiếp tục.

📄 Cấu trúc của một buổi thảo luận mở

Bố trí (bao gồm cả môi trường)

Cũng như vậy, chỗ ngồi là điều cần quan tâm đầu tiên. Hình 6.2 gợi ý một dạng sắp xếp hình tròn ngụ ý sự ngang bằng trong nhóm và người huấn luyện ngồi trong nhóm. Việc giao tiếp sẽ dễ dàng hơn với cách sắp xếp này và nó cũng tạo cảm giác bình đẳng. Giữa các ghế ngồi có các khoảng trống nhỏ cho phép mọi người rời khỏi nhóm mà không làm gián đoạn cuộc thảo luận nếu như việc đó không cần phải xin phép. Khi nhóm đã được hình thành, người huấn luyện nói rõ mục đích của cuộc thảo luận và xác định các kết quả học tập cần đạt. Việc này mang tính khám phá và sẽ mô tả qui trình của nhóm hơn là các kết luận của nó. Đôi khi, trong các thảo luận mở cần phải đưa ra các nguyên tắc cơ bản bao gồm:

- Sự tin cậy
- Nhu cầu tôn trọng quan điểm của mọi người
- Mỗi lần chỉ có một người phát biểu.



Hình 6.2 Dạng mở

Trao đổi

Ngược lại với thảo luận đóng, người huấn luyện không dẫn dắt cuộc thảo luận mà nó sẽ do nhóm tự điều khiển. Người huấn luyện sẽ cần hướng dẫn để nhóm đi đúng hướng nhưng cần giữ để phần tham gia của mình là tối thiểu. Người huấn luyện phải đảm bảo rằng mọi người được mời để đóng góp mà không bắt họ phải làm như vậy. Các kỹ thuật điều khiển tình trạng nói nhiều hoặc không nói là cần thiết để duy trì sự kiểm soát và sẽ được đề cập ở phần cuối chương. Các kỹ năng giao tiếp không lời tốt có thể cần thiết để hướng dẫn thảo luận mở hiệu quả.

Kết thúc

Trong trường hợp này, việc hỏi mọi người có câu hỏi không là không thích hợp, nhưng người huấn luyện cần đảm bảo rằng buổi thảo luận kết thúc tốt. Nếu cuộc thảo luận có sự nóng giận hoặc có những vấn đề không được giải quyết thì cần phải xử lý trước khi kết thúc. Việc tóm tắt có thể không cần thiết nếu không có các kết quả đầu ra rõ ràng. Tuy nhiên, người huấn luyện cần đóng lại buổi thảo luận bằng cách cảm ơn nhóm về các đóng góp của họ.

Hội thảo

Hội thảo là một hình thức mở rộng của dạng thảo luận đóng. Bố trí, trao đổi và kết thúc như đề cập ở trên vẫn là các phần trọng tâm của việc tổ chức một hội thảo. Mục đích của hội thảo là lôi kéo một nhóm người vào việc học tập. Rất nhiều hội thảo khuyến khích người học tham gia cả về thể chất và tinh thần. Các hội thảo có thể được tổ chức như là một thảo luận nhóm xung quanh một manơcanh hoặc các thiết bị nghe nhìn khác (Hình 6.3) và thường được thực hiện tốt nếu các thành viên trong nhóm ít hơn 8 người.



Hình 6.3 Hội thảo

Một trong các thành công chính là cho phép các thành viên suy nghĩ thông qua các thông tin được cung cấp cho hội thảo và bàn bạc với đồng nghiệp của mình trước khi đạt được sự đồng thuận quan điểm trong việc tiếp tục thế nào. Tốt nhất, hội thảo là một qui trình thực sự năng động với các thành phần của sự học tập khám phá giúp tạo ra cảm giác hoàn thành cho các thành viên. Tối tệ nhất, hội thảo lại trở thành một giờ giảng với một loạt các biểu đồ. Người huấn luyện tốt sẽ xác định các kết quả học tập rõ ràng, đưa ra các hướng dẫn rõ ràng về các kết quả cần đạt và cho nhóm đủ thời gian và không gian để có được các kết luận, chỉ xen vào khi cần thiết để đảm bảo sự tập trung của các thành viên. Ví dụ, khi sử dụng các tình huống dựa trên các trường hợp, các thông tin kèm theo có thể được cung cấp khi nhóm đã đạt tới một bước cụ thể hoặc giúp đỡ khi nhóm gặp vấn đề cần giải quyết.

Lý tưởng thì một hội thảo là một cơ hội để phát triển các kỹ năng trong một tình huống giả định và liên hệ lý thuyết với thực hành.

Trong hội thảo có thể cần có sự can thiệp vào hoặc dừng lại ở một nhóm khi đang thực hiện nhiệm vụ. Đôi khi điều này là cần thiết nếu nhóm bị thiếu phương hướng hoặc không hiểu rõ nhiệm vụ. Một vài nhóm, nếu họ thấy cần, sẽ cho phép người huấn luyện đưa ra các chỉ dẫn với sự gián đoạn thấp nhất. Nói chung, tốt hơn là khi nhiệm vụ đã được giao thì các nhóm sẽ thực hiện. Trong phần phản hồi, có thể khen ngợi nếu có một nhóm làm việc với nhau đặc biệt tốt. Điều quan trọng cần nhớ là hội thảo được thiết kế để làm tăng sự tự tin của các thành viên khi áp dụng các nguyên tắc lý thuyết và phát triển năng lực lâm sàng. Nó cũng cho người huấn luyện một cơ hội để đánh giá hiệu quả của kinh nghiệm học tập cấu trúc qua một loạt các khả năng trong nhóm. Một cách để hướng dẫn một hội thảo là sử dụng một cách tiếp cận trong đó học tập dựa trên vấn đề (PBL) là trung tâm. Nó sẽ thực sự tốt trong các hội thảo dựa trên nghiên cứu trường hợp, khi mà người huấn luyện kỹ năng có thể sử dụng các kiến thức hiện có của nhóm để đạt được các quyết định lâm sàng đôi khi khá phức tạp. Việc công nhận các kiến thức hiện có này là một nguyên lý trung tâm của học tập người lớn và nếu sử dụng có hiệu quả sẽ góp phần tạo ra sự sở hữu hội thảo cho người học mà làm cho họ làm việc gắn bó và hiệu quả hơn như là một nhóm. Điểm then chốt của cách tiếp cận này là tạo ra một tình huống, cung cấp các thông tin lâm sàng phù hợp và hỏi 'Nếu là người của nhóm y tế và dựa trên thông tin có được thì bạn nên làm gì?'. Giao nhiệm vụ cho nhóm và nói rõ khoảng thời gian họ cần phải báo cáo lại cho người huấn luyện, người sẽ xen vào khi cần để đảm bảo các chiến lược điều trị đúng được xác định rõ ràng.

Động lực của nhóm và hành vi của người học

Quản lý các cuộc thảo luận và hội thảo có thể rất phức tạp (Davis, 2006). Vai trò của người huấn luyện là đưa ra vấn đề và cho phép sinh viên khám phá các hiểu biết của họ. Họ cần đọc tài liệu và mục đích là để kiểm tra các hiểu biết của họ khi thảo luận trong nhóm của mình. Vai trò của người huấn luyện mang tính chất của một người

hướng dẫn nhiều hơn trong những buổi học này. Điều này có nghĩa là bạn có thể sẽ nghe nhiều hơn là nói. Sau phần giới thiệu ban đầu, hãy khéo léo sử dụng ngôn ngữ cơ thể và một cách tiếp cận đặc biệt để hỏi các câu hỏi (xem dưới đây), bạn cần cho phép cuộc đối thoại phát triển giữa các học viên, để họ nói với nhau hơn là bạn dẫn dắt mọi thứ. Việc này sẽ giúp bạn không phải đóng vai trò phán xét mà đôi khi có thể thấy trong các môi trường giáo dục người lớn khi mà buổi học trở thành:

...các chiến trường xúc cảm với các thành viên ganh đua để có sự công nhận và khẳng định từ những người khác và từ người lãnh đạo cuộc thảo luận.

(Brookfield, 1993)

Đây là cấu phần xúc cảm xã hội của môi trường học tập và có thể cản trở việc học tập hiệu quả cho rất nhiều thành viên của nhóm trừ khi nó được xử lý tốt. Tuy nhiên, quan trọng hơn nó là bản chất của sự tương tác mong đợi trong nhóm. Câu hỏi chúng ta cần cân nhắc là: Bản chất của hoạt động trí óc mà các học viên đang tham gia vào là gì? Trong các bài giảng, điều này khá rõ ràng: học viên nghe, cân nhắc và so sánh với các kiến thức hiện có và có thể hoặc là chấp nhận hoặc là loại bỏ các kết luận – mà thường là về đầu. Tuy nhiên, trong thảo luận, nó không chỉ đơn giản là vấn đề nghe lại những cái đã được đọc trước đây. Như Candy nói:

Nếu quá trình nhận thức là quá trình xây dựng lại chứ không phải là tái tạo hoặc mô tả một thực tế tồn tại từ trước, thì sự tập trung của bất cứ nỗ lực giải thích nào phải chuyển từ cái gì ở đó hoặc có thể ở đó đến làm thế nào để chúng ta đi tới xây dựng khái niệm chúng ta thực sự có.

(Candy, 1991)

Như đã nói ở trên, chiến lược để phát triển điều này là hỏi các câu hỏi phù hợp. Ở đây, Mackway-Jones và Walker (1999) đã giúp chúng ta.

Như đã trình bày ở Chương 3, các câu hỏi thích hợp là để phản ánh các mức độ kiến thức mà các học viên được mong đợi là có:

- Biết – xác định, gọi tên, mô tả
- Hiểu biết – so sánh, phân biệt, cho biết
- Ứng dụng/phân tích – chỉ rõ, minh họa, đưa ra giả thuyết
- Tổng hợp – tạo ra, suy xét, thiết kế
- Đánh giá – lượng giá sự đóng góp của các khía cạnh khác nhau

Ngôn ngữ cơ thể

Như đã nói trong Chương 3, một số chuyên gia về giao tiếp cho rằng ngôn ngữ cơ thể cho phép giao tiếp nhiều hơn là lời nói. Chắc chắn là một số hành vi không ý thức có thể giúp giao tiếp rất hiệu quả và cần chú ý đặc biệt tới điều này để tránh các tác động trái ngược cho nhóm. Một số chiến lược hiệu quả bao gồm:

- Thường xuyên nhìn lướt qua mắt của cả nhóm, nhưng không nhìn trực tiếp vào người đang nói. Điều này nghe có vẻ hung hăng và thù địch, nhưng nó sẽ làm cho mọi người sẽ nói với nhóm hơn là nói với bạn.
- Ngồi lùi lại sau phần trình bày ban đầu và các câu hỏi tiếp theo của bạn.
- Không công nhận (gật đầu, “rất tốt”) các đóng góp – làm điều này sẽ khuyến khích nhóm nghĩ là họ đã tìm thấy câu trả lời và cuộc thảo luận sẽ bị kết thúc khi còn có các thành viên khác không có thời gian để đóng góp và suy nghĩ. Điều này cũng có thể gây cảm giác không thoải mái nhưng nó khuyến khích nhóm tiếp tục khám phá các vấn đề.

Các vấn đề tiềm tàng

Vấn đề chiếm phần lớn sự quan tâm của giảng viên trong các buổi học có tương tác là vấn đề kiểm soát: nhóm có được khuyến khích nói với nhau hay không, người huấn luyện sẽ mất kiểm soát và sự lộn xộn sẽ xảy ra. Điều này dẫn tới sự trông đợi/lo ngại về một số loại học viên và những loại này có thể được phân loại thành nói nhiều, không

nói và phá đám (Mackway-Jones và Walker, 1999). Người phá đám thường rất ít, hai loại người kia nhiều hơn.

Bạn muốn mọi người nói; nếu một số người nói nhiều quá bạn có thể kiểm soát họ dễ dàng bằng cách:

- Không sử dụng giao tiếp bằng mắt (xem phần trên)
- Hơi quay người đi để hướng về phía khác của nhóm
- Giơ bàn tay lên (xem Hình 6.4)

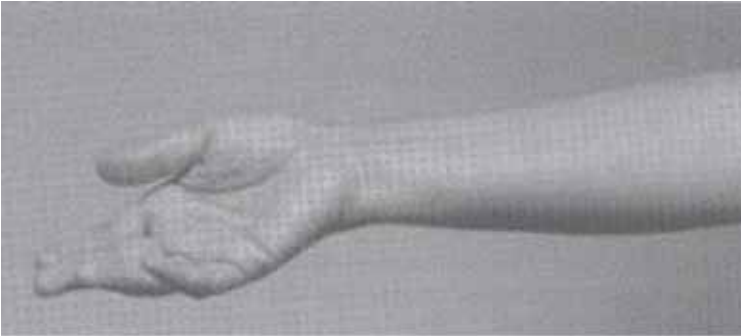


Hình 6.4 Giơ bàn tay lên

- Hỏi “Thế còn những người khác nghĩ thế nào?”
- Nói “Chờ một chút, [tên]”.

Nó sẽ giúp hạn chế một người nói nhiều tiếp tục. Người nói ít có thể được khuyến khích bằng:

- Sử dụng giao tiếp bằng mắt
- Quay về hướng người đó
- Đưa bàn tay mở ra (xem Hình 6.5)



Hình 6.5 Đưa một bàn tay mở

- Hỏi “có ai ở bên này phòng có ý kiến gì không”
- Nói “[Tên], bạn là một bác sỹ thực tập, chắc là bạn đã trải qua các ca tương tự”.

Các nhóm nhỏ dựa đơn thuần vào một số trong các vấn đề tâm lý xã hội học phức tạp của dạy và học, chủ yếu nảy sinh từ các mối quan tâm của người huấn luyện về quyền lực và thẩm quyền. Tuy nhiên, nhiều nghiên cứu gợi ý rằng trong các cộng đồng được thúc đẩy khá tốt, sự liên kết nhóm và ý thức trách nhiệm gần như đã đảm bảo hiện trạng: đó là, người huấn luyện có quyền lực trong nhóm và tất cả các thành viên của nhóm đồng ý với điều đó bởi vì nhu cầu tâm lý của họ về sự an toàn.

Tóm tắt và bài học

Thảo luận đóng, thảo luận mở và các hội thảo đều là các hoạt động lấy người học làm trọng tâm cơ bản. Mỗi phương pháp đòi hỏi các hành vi hơi khác nhau từ người huấn luyện và người học. Bởi vậy người huấn luyện cần phải hòa hợp với động lực trong nhóm học tập, sử dụng kiểm soát hoặc cho tự do làm nếu cần. Các vấn đề với động lực nhóm được giải quyết tốt nhất ở các cuộc họp giữa người hướng dẫn và học viên, khi mà chủ đề cụ thể này có thể được đưa ra để thảo luận nếu thấy cần thiết. Tương tự, các vấn đề của các thành viên cản trở hoặc không tham gia nhóm có thể được giải quyết tốt nhất trong bản thân nhóm nếu họ được trao quyền làm điều đó. Phản hồi của cá nhân cũng có thể là các cơ hội để các học viên suy ngẫm lại các đóng góp của họ cho công việc và động lực của nhóm.

Tài liệu tham khảo

Brookfield S. Through the lens of learning: how the visceral experience of learning reframes teaching. In: Boud D, Cohen R & Walker D, eds. *Using Experience for Learning*. SHRE/Open University, Buckingham, 1993:24.

Candy P. *Self-direction for Lifelong Learning*. Jossey-Bass, San Francisco, 1991: 273.

Davis, M. Facilitating interactive discussions. In: Garrioch, M. ed *IMPACT: ill medical patients' acute care and treatment* (second edition). Federation of Royal Colleges of Scotland/Royal College of Anaesthetists.

Mackway-Jones & Walker. *Pocket Guide to Teaching for Medical Instructors*. BMJ Books, London, 1999.

Chương 7. Lượng giá đúng

➔ Kết quả học tập

Sau khi đọc chương này, bạn cần có khả năng chứng minh hiểu biết của mình về:

- Ý nghĩa của lượng giá là gì và mục đích của lượng giá
- Các cách tiếp cận lượng giá khác nhau
- Việc lượng giá hỗ trợ cho học tập và tiên đoán khả năng thực hiện của học viên như thế nào

➔ Giới thiệu

Lượng giá là một trong các phần khó khăn nhất của quá trình giáo dục. Nó thường gây ra các phản ứng xúc cảm mạnh mẽ từ cả giảng viên và học viên. Điều cơ bản là những người giảng viên phải có một hiểu biết cơ bản về phương pháp lượng giá và hiểu biết tốt về các cách tiếp cận lượng giá cụ thể sử dụng trong các khóa học và từ đó các công cụ lượng giá được sử dụng phù hợp. Điều này sẽ giúp tăng cường độ tin cậy của lượng giá, thực sự phản ánh khả năng của người học (Perkins, 2001). Mục tiêu của chương này là xác định các nguyên tắc giáo dục mà được sử dụng trong các kỹ thuật lượng giá.

Lượng giá có nghĩa là gì?

Trong giáo dục, lượng giá được sử dụng để mô tả quá trình đánh giá hoặc đưa ra một nhận xét về khả năng của một sinh viên. Quá trình này bao gồm thu thập số liệu, quan sát và đo lường khả năng thực hiện và phiên giải thông tin về đầu ra của một quá trình giáo dục. Nó có thể tập trung vào một cá nhân hoặc một nhóm học viên.

Phương pháp lượng giá được sử dụng dựa trên các nguyên tắc đã được định nghĩa rõ ràng trong thực hành giáo dục và liên quan đến đánh giá khả năng thực hiện của học viên dựa trên các tiêu chuẩn đã được xác định trước. Cả lượng giá viết và thực hành cho kiến thức và kỹ năng đều có thể thực hiện được; trong tất cả các trường hợp, người làm lượng giá phải đưa ra một nhận xét về khả năng thực hiện của học viên. Kết quả đầu ra sẽ nhất quán và sử dụng được tốt hơn khi câu trả lời rõ ràng như trong bài kiểm tra sử dụng câu hỏi nhiều lựa chọn. Trong thực hành kỹ năng, lượng giá bị phụ thuộc hơn vào quan điểm chủ quan của người làm lượng giá đối với khả năng của người học. Người làm lượng giá cần hiểu rõ trách nhiệm của họ trong quá trình này cũng như các vấn đề mà bản thân người học phải đương đầu với. Laryea, 1994, đã mô tả các phẩm chất của một người làm đánh giá như sau:

Bạn cần có ý thức về sự công bằng và sự sẵn sàng để đối xử với mọi người như là các ứng viên chứ không phải chỉ là các thực thể. Bạn không nên đối xử theo cách mà có thể làm một cá nhân thấy lo lắng về việc bạn đang lượng giá. Bạn có mặt không phải để đánh trượt mà để giúp họ nhận ra khả năng của mình.

Với các mô tả này, thách thức đặt ra là phải đảm bảo quá trình lượng giá thực sự đo lường hiệu quả được cái cần đo lường. Nói theo cách khác, trong ngữ cảnh của một khóa học, nó phù hợp với mục đích dự báo học viên sẽ đối phó trong một tình huống thực tế như thế nào. Để đạt được điều này, các phương pháp lượng giá cần phải:

- Dựa trên thực hành – thực tế
- Tái tạo được – đảm bảo chất lượng

- Khẳng định – xây dựng sự tự tin
- Tạo khả năng – củng cố khả năng để tái tạo khả năng thực hiện.

Lý do cho một chiến lược lượng giá cân bằng là cung cấp không chỉ các hành vi và ưu tiên học tập, mà còn là phối hợp các kinh nghiệm kiểm tra với những cái đang được quan sát. Do vậy, kết hợp của các cách tiếp cận lượng giá được sử dụng để đạt được các kỳ kiểm tra giá trị, tin cậy và khả thi về thái độ, làm chủ kỹ năng, đưa ra quyết định và năng lực.

Tại sao phải lượng giá?

Các lý do dẫn tới việc chúng ta phải lượng giá là:

- Lượng hóa hay đo lường các thành tựu của người học
- Tập trung và thúc đẩy học viên
- Đo lường hiệu lực của việc dạy và học
- Phản hồi cho giảng viên và sinh viên
- Dự báo khả năng thực hiện của học viên khi ở trong các tình huống công việc.

Mục đích của lượng giá là nhìn vào bên trong (đo lường) khả năng của học viên để đảm bảo là họ đã đạt được một chuẩn. Việc đạt được thành công với các chuẩn chung không có nghĩa là công nhận đủ chất lượng hoặc giấy phép để thực hành, nhưng nó cho thấy các năng lực đã đạt được. Một đặc điểm quan trọng của lượng giá là học viên nhận được phản hồi về khả năng, tiến bộ và năng lực của họ để cho phép suy ngẫm và lập kế hoạch phát triển nghề nghiệp tương lai.

Lượng giá cái gì?

Phần lớn các khóa học tổ chức cho cán bộ y tế liên quan đến việc đạt được cả kiến thức và kỹ năng tâm lý. Sự phát triển của các kỹ năng giao tiếp giữa các cá nhân cần thiết để dẫn tới hoặc đóng góp hiệu

quả cho kế hoạch chăm sóc toàn diện cũng rất quan trọng. Các vấn đề có thể nảy sinh trong quá trình lượng giá bởi vì:

- Cơ sở khoa học mà thực hành dựa vào đó bị thay đổi
- Các chuẩn được chấp nhận có thể không rõ ràng hoặc công khai với cách hiểu của cá nhân
- Học viên không nhận biết được là họ đang được lượng giá
- Học viên không biết sẽ lượng giá cái gì.

Một nguyên tắc quan trọng là cả học viên và những người thực hiện lượng giá đều biết chính xác về những nội dung sẽ được đánh giá và như thế nào là có khả năng thực hiện tốt. Nó cần bao phủ tất cả các lĩnh vực quan trọng và các học viên phải chứng minh được các thuộc tính then chốt nhất định hoặc các chuẩn tối thiểu nếu họ đã hoàn thành thành công khóa học. Những người chứng minh được khả năng vượt trội có thể được coi như là một người huấn luyện tương lai và cần được mời tham gia khóa học cho người huấn luyện.

Các ví dụ về lượng giá sử dụng trong rất nhiều khóa học bao gồm:

- Kiến thức (câu hỏi nhiều lựa chọn)
- Khả năng thực hiện kỹ năng (lượng giá liên tục)
- Quản lý các trường hợp phức tạp (tình huống).

Lượng giá thế nào

Có được một lượng giá đúng là mục đích then chốt của người huấn luyện và việc thực hiện ở đây cũng quan trọng như thực hiện một bài giảng tốt, hướng dẫn một hội thảo hoặc tạo ra một môi trường lâm sàng giả định tốt. Các học viên cần cảm thấy tin tưởng rằng các quyết định đưa ra trong quá trình lượng giá là nhất quán và công bằng. Những điểm sau đây được xác định là đặc biệt quan trọng để đạt được mục đích này:

Giá trị, liên quan tới nội dung của cuộc thi:

- Có lượng giá nội dung cần thiết không?
- Lượng giá có phải là kỳ kiểm tra công bằng không?
- Thành công trong lượng giá có tiên đoán được khả năng thực hiện tốt trong tương lai không?

Tin cậy, liên quan tới độ chính xác của lượng giá:

- Lượng giá đã cho kết quả đố và trượt đúng người không?
- Những người huấn luyện khác nhau có đồng ý với nhau không?
- Nếu được kiểm tra lại mà không học thêm gì cả thì học viên có đạt được các kết quả tương tự không?

Đặc hiệu, liên quan tới phương pháp lượng giá đã chọn:

- Lượng giá cần thích hợp với kỹ năng hoặc lĩnh vực học tập được lượng giá.
- Giả định thích hợp cho phát triển kỹ năng và thái độ trong khi đánh giá mức độ đạt được chúng.

Khả thi, là sự cân bằng giữa sự tin cậy và giá trị đo lường được so với các vấn đề lượng giá thực tiễn (thời gian và nguồn lực sẵn có)

Trung thực, việc lượng giá gắn với thực tế thế nào.

- Lượng giá phải càng thực tế càng tốt.

Lượng giá khi nào

Cả cách tiếp cận tổng hợp và hình thành đều là dựa trên các tiêu chuẩn và đo lường năng lực của người học theo các chuẩn mực đã được định trước.

Lượng giá tổng hợp (ví dụ MCQ)

Lượng giá sử dụng một tiếp cận kiểm tra học tập đơn lẻ mà được thực hiện và tính vào điểm số chung ở cuối thời gian học.

Lượng giá liên tục (ví dụ các kỹ năng)

Một quá trình liên tục qua thời gian của khóa học, liên quan tới lấy mẫu nhắc lại việc thực hành của một học viên, cung cấp lượng giá thực tế hơn. Các kỹ năng đầu tiên được lượng giá sử dụng các phương pháp dựa vào kết quả đầu ra và sau đó được quan sát nhắc lại trong suốt khóa học.

Xu hướng lượng giá thực tế ngày càng được chú trọng hơn và các test ngắn cho năng lực không dự báo được khả năng thực hiện lâu dài đã dần bị loại bỏ. Đây là một sự thay đổi quan trọng về hướng tìm kiếm và sử dụng các cách tốt nhất để dự báo và theo dõi khả năng thực hiện trên thực hành, mặc dù ở trong môi trường giả định.

Cơ hội và điểm mạnh mà lượng giá liên tục mang tới là cho các đa can thiệp hướng vào hành vi cụ thể mà sẽ dẫn tới kết quả là thay đổi hành vi tích cực (Jarvis, 1995). Điều này cho phép giảng viên tiếp tục hỗ trợ người học phát triển theo mức độ năng lực mong muốn trong khóa học hơn là đánh trượt họ ngay lập tức vì một khả năng thực hiện đơn lẻ không tốt.

📄 Phiên giải thể nào?

Kết quả của lượng giá có thể được trình bày bằng cách so sánh khả năng thực hiện của một học viên với những người khác (nghĩa là dựa trên quy phạm) hoặc với các tiêu chí đã được xác định (có nghĩa là dựa trên tiêu chí). Cách so sánh sau được cho là thích hợp hơn cho các khóa học hỗ trợ cuộc sống.

Đáp ứng như thế nào?

Lượng giá nên được gắn vào trong quá trình học tập cho học viên, và để điều này có thể xảy ra, phản hồi là rất quan trọng. Để biết chi tiết hơn về phản hồi, hãy xem Chương 8. Các học viên cần biết họ đã thực hiện thế nào và họ có thể cải thiện thế nào.

Phản hồi cần phải cụ thể, có tính xây dựng, đo lường được và trung thực. Nó cần được thực hiện càng gần với thời gian lượng giá càng tốt. Khi một người được lượng giá năng lực xong, họ cần biết học có thành công hay không. Với các trường hợp thành công, việc khen ngợi rõ ràng là cần thiết. Nếu họ không thành công thì điều cơ bản là phải hỗ trợ ngay và phản hồi về những cái họ đã làm không đúng và họ cần sửa chữa như thế nào.

Không đỗ một khóa học không có nghĩa là người học không thể học được. Rất nhiều học viên nhận được sự hỗ trợ và cách tiếp cận đúng sẽ được lợi và học được rất nhiều, rồi thực hành của họ có thể được cải thiện sau đó. Lượng giá không phải và không nên là một đo lường giá trị của học viên trong vai trò nghề nghiệp của họ; nó chỉ đơn thuần phản ánh khả năng của họ thể hiện các kết quả học tập đầu ra theo một cách cụ thể ở một thời điểm cụ thể. Làm được điều này phụ thuộc rất nhiều vào khả năng của người huấn luyện cũng như học tập của học viên.

Tóm tắt và bài học

Lượng giá học viên là một phần cơ bản trong vai trò của một người hướng dẫn. Mục đích của nó là giúp cho quá trình học tập và đảm bảo rằng các chuẩn mực cao được duy trì.

Lượng giá cần được lên kế hoạch cẩn thận để phản ánh nội dung và cách tiếp cận học tập trong chương trình. Thực hiện lượng giá đúng hỗ trợ cho cả cá nhân và phát triển nghề nghiệp của người học. Làm cho người huấn luyện hiểu và trở nên tự tin trong lượng giá là một

thành phần quan trọng trong đo lường chất lượng các kinh nghiệm của học viên và khóa học đã tham gia.

Tài liệu tham khảo

Javis P. *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*. Routledge, London, 1995.

Laryea P. In: Parsloe E, ed. *Coaching, Mentoring and Assessing: A Practical Guide to Developing Competence*. Kogan Page, London, 1994.

Perkins GD, Hulme J & Tweed MJ. Variability in the assessment of advanced life support skills. *Resuscitation* 2001; 50 (3): 281-286.

Chương 8. Cung cấp phản hồi

Kết quả học tập

Sau khi đọc chương này, bạn cần có khả năng chứng minh hiểu biết của mình về:

- Bản chất và vai trò của nhận xét
- Cách cung cấp phản hồi có hiệu quả

Giới thiệu

Nhận xét ngày càng trở thành một phần của thực hành giáo dục tốt bởi vì cơ hội nó cung cấp cho người học phản hồi chất lượng về một mặt của sự thực hiện của họ. Nhận xét có hiệu quả phụ thuộc vào phản hồi và trình bày. Sẽ có ích khi dành một chút thời gian xem xét lý thuyết về các vấn đề này. Hình 8.1 minh họa khái niệm của “Cửa sổ Johari” (được đặt tên theo những người phát minh – Joseph Luft và Harry Ingham). Khái niệm này minh họa chúng ta biết một số điều về bản thân nhưng bị mù về những cái khác. Tương tự, một số hành vi của chúng ta là rõ ràng với những người khác, nhưng một số thì không. Do vậy, bốn lĩnh vực tồn tại – một khu vực mở: biết bản thân và những người khác, hai khu vực đã được biết một phần là hoặc những người khác không biết (giấu họ) hoặc chúng ta không biết

(chúng ta mù về việc đó nhưng người khác biết) hoặc một khu vực hoàn toàn không biết với cả chúng ta và những người khác.

Vào lúc bắt đầu một buổi phản hồi, rất ít thông tin được đưa ra và chỉ có khu vực mở có sẵn cho tất cả mọi người. Ở khu vực ẩn (phần tư thứ ba) là các thái độ, nhận thức và sự thật thì chỉ có người học đang được nhận xét biết. Tuy nhiên, có các khía cạnh về cá nhân, thái độ và sự kiện được mô tả mà người học không thấy mặc dù rất rõ ràng với người hướng dẫn. Cần nhắc một chút về một người bạn biết mà không nhận ra một khía cạnh của cá tính hoặc hành vi của mình. Đó có thể là một người nói quá nhiều mà không nhận ra đó là một vấn đề cho người khác, hoặc người thường xuyên nói "OK". Nghĩ về một người nào đó là một nhiệm vụ khá dễ, nó khó khăn hơn nhiều để áp dụng điều tương tự vào bản thân ta – đây chính là nơi chúng ta cần những người khác. Do vậy, phản hồi có thể cực kỳ quan trọng để chỉ ra những điều chưa biết về bản thân mình và ghi nhớ những lợi ích có thể có khi thay đổi. Đây là nhiệm vụ của một người nhận xét hiệu quả và một người học sẵn sàng tiếp thu để làm giảm bớt các khu vực mù và ẩn – mang các thông tin phù hợp và hữu ích vào khu vực mở (phần tư thứ nhất). Trong các trường hợp hãn hũu, khu vực không biết (phần tư thứ tư) giảm bớt – thời điểm nhìn thấu bên trong một người có thể không thoải mái cho cả đôi bên nhưng nó có thể rất tốt cho tất cả các thành viên trong nhóm.

	Tự biết	Không tự biết
Người khác biết	Mở	Mù
Người khác không biết	Ẩn	Không biết

Hình 8.1 Cửa sổ Johari (Luft, 1970)

Các phương pháp phản hồi

Để phần phản hồi và trình bày được thực hiện và có hiệu quả, quá trình nhận xét cần phải nhạy cảm, phù hợp và hữu ích. Một số cách thức được áp dụng cho nhận xét. Một số trong đó được trình bày trong các Hộp 8.1-8.3.

Hộp 8.1 Mô hình nhận xét sandwich tích cực

Sandwich tích cực

- Nói với họ điều gì họ làm tốt.
- Nói với họ điều gì họ có thể cải thiện thêm.
- Lặp lại điều họ đã làm tốt, kết thúc bằng một chú ý tích cực.

Hộp 8.2 Mô hình nhận xét phản xạ

Mô hình phản xạ

- Hỏi họ điều gì họ cảm thấy đã làm tốt, hoặc thấy vừa lòng.
- Trả lời và nói với họ điều bạn thấy đã tốt.
- Đề nghị họ cho biết họ muốn cải thiện điều gì.
- Nói với họ điều bạn nghĩ họ có thể làm khác đi.

Hộp 8.3 Tiếp cận kiểu tường thuật với nhận xét

- Tiếp cận kiểu tường thuật
- Bắt đầu với sự khởi đầu của kinh nghiệm và nói về nó theo logic với người học.
- Thường xuyên đề nghị người học nhớ lại các sự kiện, các cảm giác và các đáp ứng.
- Tập trung vào các điểm mạnh cũng như nhấn mạnh các cách để cải thiện.

Loại bạn sẽ thấy được sử dụng nhiều nhất là mô hình phản xạ, đôi khi được gọi là "Các nguyên tắc của Pendleton's" (Pendleton và cộng sự, 1984). Nó nhằm khuyến khích người học tự lượng giá các điểm mạnh và điểm yếu của mình trong khi mong đợi người hướng dẫn duy trì các cách thức cứng rắn công bằng.

Mỗi cách tiếp cận này có các điểm mạnh và các điểm yếu, nhưng không có cách nào tốt nếu một số yếu tố không được đưa vào trong cách tiếp cận của người hướng dẫn khi đưa phản hồi. Các yếu tố cơ bản bao gồm:

- Sự tín nhiệm
- Tính xác thực
- Sự thông cảm
- Đối thoại hai chiều.

Sự tín nhiệm

Là một người hướng dẫn sẽ cung cấp cho người học một nhận xét về khả năng thực hiện của họ, điều quan trọng là bạn phải có sự tín nhiệm. Bằng cách giải thích bạn là ai và tại sao bạn đúng là người giảng phần này, bạn cần thiết lập sự tín nhiệm cho mình ngay từ đầu buổi học. Sự tín nhiệm sẽ không tự động được duy trì nếu bạn không gìn giữ sự tôn trọng của người học và chứng minh sự chín chắn về chủ đề đang dạy.

Sự tín nhiệm có thể được phiên giải như là sự thể hiện đơn giản kiến thức về chủ đề đang được nhận xét. Bạn có thể quan sát những người hướng dẫn sử dụng thường xuyên các ví dụ từ kinh nghiệm của bản thân: các nhận xét như là "Khi tôi ở trong tình huống đó, tôi thấy sẽ có ích khi..." Đây là một khía cạnh quan trọng của sự tín nhiệm: thể hiện rằng bạn có kinh nghiệm và rằng bạn đã trải qua các loại khác nhau. Điều đó là quan trọng, tuy nhiên không nên áp đảo người học bằng các kinh nghiệm của mình trong khi họ đang đắm chìm trong kết quả của tình huống vừa rồi. Là một người nhận xét bạn cần bỏ nhiều thời gian của mình cho nghe hơn là nói, và làm điều này thường khó hơn là nói.

Trên tất cả, sự tin nhiệm là sự chính xác và sự tin cậy. Phản hồi sẽ có ít tác dụng nếu thiếu sự thành thật. Nhận xét là tốt nhất khi nó không bị quá thô thiển hay quá nhạy cảm. Người học thường muốn nhận được hướng dẫn rõ ràng về các lỗi của họ là gì và tôn trọng thành thật vượt trên một tiếp cận mang tính công thức. Sẽ có ích khi tránh các câu trống rỗng như “Thật là tuyệt vời” bởi vì nó không có tác dụng hoặc không chính xác. Đưa ra các nhận xét cụ thể dựa trên những cái quan sát được và gợi ý vững chắc và có thể thực hiện được sẽ có lợi hơn nhiều.

Có một sự khác biệt đáng kể giữa các cách tiếp cận sau đây cho cùng một vấn đề như trong các Hộp 8.4 và 8.5.

Hộp 8.4 và 8.5 Hai cách tiếp cận để nhận xét

“Cách bạn sắp xếp các thiết bị rất lộn xộn và bạn không thể tìm được thứ mình cần.”

“Sẽ tốt hơn nếu bạn sắp xếp trang thiết bị theo thứ tự ABC, như thế bạn sẽ tìm được tất cả các thứ mình cần. Điều đó có tác dụng gì cho bạn không?”

Hộp 8.4

Hộp 8.5

Có một số ưu điểm của cách tiếp cận thứ hai:

- Người nhận xét đưa ra một gợi ý thực tế về cách cải thiện chứ không chỉ nhận xét về điều chưa được.
- Bằng cách tìm hiểu quan điểm của người khác, người nhận xét thể hiện là họ đang nghe và đã chuẩn bị để đáp ứng.
- Người nhận xét thu được ý kiến của người học về cái gì có thể hoặc không thể làm được như là một cá nhân. Lúc này có thể tổ chức có một cuộc trao đổi trong đó giải pháp cho vấn đề sẽ được đưa ra từ hai người chính hoặc từ các thành viên khác

trong nhóm. Trong tình huống này, điều quan trọng là không cố giữ gợi ý của mình và cho nó có giá trị hơn các ý kiến khác. Cá nhân được nhận xét cần có khoảng trống để lựa chọn hành vi mới thích hợp và dễ ứng dụng nhất.

- Cách tiếp cận thứ hai sử dụng kỹ thuật được biết đến như là sự ủng hộ với tìm hiểu thông tin. Ủng hộ là khi bạn nói những cái bạn nghĩ chứ không phải là mong đợi người học đoán quan điểm của mình. Tìm hiểu thông tin lúc này cung cấp cho họ cơ hội để đáp ứng. Các ví dụ thêm nữa về sự ủng hộ với tìm hiểu thông tin được trình bày trong Hộp 8.6.

Hộp 8.6 Sử dụng ủng hộ với tìm hiểu thông tin

- “Ở điểm đó tôi nghĩ X đang diễn ra, bạn nghĩ điều gì đã xảy ra?”
- “Khi bệnh nhân bị gục xuống, bạn mất 2 phút để khởi động CPR. Điều gì xảy ra trong đầu bạn vào lúc đó?”
- “Tôi đang băn khoăn... điều đó nghe có vẻ là có thể không?”
- “Khi bạn nói X, tôi lại nghĩ bạn nói là Y. Bạn muốn tôi phiên giải nó thế nào?”

Đôi khi người ta nói rằng nhận xét đòi hỏi cả khéo léo và tính ngoại giao. Sự nguy hiểm của khéo léo và ngoại giao là đôi khi chúng sử dụng các câu hỏi dẫn dắt bởi vì:

- Mong muốn không làm tổn thương người khác;
- Không có khả năng đối diện với tổn thương đó;
- Không muốn đưa ra một sự thật khó khăn.

Kết quả là, chúng ta nghĩ ra các cách để dùng chúng khám phá bản thân chúng. Do vậy, chúng ta hỏi các câu hỏi dẫn dắt theo cách (nếu họ tìm ra ẩn ý của chúng ta là gì) họ có thể tìm ra vấn đề là gì mà không cần chúng ta phải thừa nhận nó. Lúc đó chúng ta có thể tự khen mình vì có được kết quả ta muốn (và kiểm soát cuộc đối thoại)

và chúng ta có thể miêu tả người học như đã hiểu sâu sắc. Lúc đó người học có thể cảm thấy bị điều khiển và cố phòng thủ. Do vậy chúng ta tình cờ xác định sự hiểu sâu sắc khi người học đồng ý với cái mà người nhận xét nói; nhưng có thể có ích hơn cho người học của bạn nếu bạn có một định nghĩa rộng hơn và chấp nhận những cái đến từ những người khác. Chúng ta càng thực tế và chấp nhận nhiều khi là một người giảng viên thì người học càng có thể cởi mở và hiểu sâu sắc hơn.

Sự tin cậy

Nhu cầu về sự chính trực và tin cậy là rõ ràng trong suốt toàn bộ quá trình nhận xét và được thể hiện qua việc lắng nghe cẩn thận, qua các đáp ứng chân thật cho dù có sự bối rối, chán ghét hoặc cười nhạo và qua sự chính xác hơn là qua cách sử dụng ngôn từ tùy tiện. Có các thành ngữ nhất định tạo ra một ấn tượng là người nhận xét không đáng tin cậy. Nếu sử dụng chúng quá nhiều và không có sự suy nghĩ cẩn thận thì chúng có thể bị coi là vô vị. Điều quan trọng là phải lưu tâm vào ngôn ngữ và vào các ảnh hưởng mà các từ ngữ khác nhau mang lại.

Một ví dụ về việc cảm thấy vô vị sau một nhận xét của một người nào đó, 'Tôi đồng tình với tất cả những cái đã được trình bày'. Điều này giống như 'Thật là tuyệt vời!' là một câu nói che đậy làm bóp chết một khối lượng lớn thông tin và có thể làm giảm giá trị của cả các đặc trưng của những cái được làm và cả các bình luận đã được đưa ra. Để tránh các nhận xét vô vị, chúng ta phải tìm cho bản thân mình ngôn ngữ riêng và thay đổi cách nói cho phù hợp với từng cá nhân. Nhận phản hồi có thể rất không dễ chịu và động chạm mạnh đến cá nhân. Người hướng dẫn cần nhớ điều này, đối xử với mỗi người học như một cá nhân và duy trì một không khí để việc học tập có thể xảy ra.

'Tất cả chúng ta đều làm điều đó' là một cụm từ khác cần tránh, một phần bởi vì không phải tất cả chúng ta làm điều đó và một phần vì nó quá nhàm chán. Hãy tỏ ra đáng tin cậy trong thừa nhận các lỗi của bạn và tập trung thẳng vào các điểm mạnh và điểm yếu của người học.

Đôi khi một lời nhận xét giống như được minh họa trong Hộp 8.7.

Hộp 8.7 Luôn luôn lạc quan

- ‘Cho tôi biết điều gì xảy ra tốt với tình huống đó?’
- ‘Không có gì, nó thật tồi tệ!’
- ‘Không, nó đầu đến nỗi, có rất nhiều điều tốt trong đó. Hãy nói cho tôi đó là cái gì.’
- [Im lặng]
- ‘Tôi có thể nghĩ ra rất nhiều điểm tốt!’

Loại luôn luôn lạc quan này, đôi khi đối diện với bằng chứng quá mức với các điều trái ngược, xảy ra do có niềm tin là nhận xét phải là tích cực. Thêm vào vào đó, tôn trọng triết để cứng nhắc với một công thức, không có lợi cho sự tin cậy, trong trao đổi và học tập sẽ làm tồi tệ thêm tình huống nhạy cảm. Các nguyên tắc của Pendleton rất có ích trong khuyến khích những người nhận xét ít kinh nghiệm chú ý cái tốt cũng như cái cần cải thiện. Và là người tích cực cũng rất có ích. Tuy nhiên, người học là người lớn và đã được đào tạo ở bậc cao trong nghệ thuật nhận biết sự giả dối. Thú vị là việc nhắc lại yêu cầu tập trung vào sự tích cực, hơn là khuyến khích các học viên, lại có tác dụng trái ngược với điều mong muốn: một học viên ngày càng nản lòng với đôi vai chịu xuống và tránh cái nhìn của giảng viên.

Câu chúng ta cần hỏi là: làm thế nào chúng ta tìm ra cái gì là tích cực thật sự khi mà một số thứ không được hoạt động tốt? Có hai vấn đề ở đây là: thứ nhất là về duy trì sự chính trực của chúng ta – học viên thấy khó khăn để tiếp tục tin tưởng vào người hướng dẫn, người tỏ ra không đáng tin vì mong muốn duy trì sự tích cực. Và thứ hai là chúng ta phải đảm bảo rằng việc học tập xảy ra, rằng các lỗi được sửa chữa và rằng người học với khả năng suy nghĩ có thể nghe, đánh giá, tương tác và gợi ý các chiến lược thay thế.

Có một số sách có thể là tích cực khi kết hợp với bốn thành phần của sự tín nhiệm, tin cậy, thấu cảm và đối thoại song phương.

1. Tỏ ra tích cực về việc học tập có thể xảy ra.
2. Thừa nhận người học phải có cảm giác như thế nào và mong muốn được tiến bộ của họ.
3. Khen ngợi các gợi ý có ích để cải thiện và nhận thức của người học về các lỗi.
4. Chú ý lắng nghe người học, hỗ trợ họ và thể hiện bạn coi trọng các suy nghĩ riêng của họ.

Thấu cảm

Thấu cảm, khác với thương hại và thông cảm, là thừa nhận tình trạng mà người học có thể gặp khó khăn, stress và rắc rối. Nếu người hướng dẫn có một số mức độ đồng cảm với học viên, sự hiểu biết này sẽ hỗ trợ quá trình nhận xét. Để làm được điều đó, đôi khi bạn cần nhìn vào tình huống từ toàn bộ hệ quy chiếu hơn của bản thân bạn. Thấu cảm sẽ làm tăng kỹ năng của bạn về bản năng tìm ra cái gì xảy ra đằng sau các hành động và các ngôn từ. Gợi nhớ lại kinh nghiệm của bản thân khi là người học hoặc khi được cung cấp phản hồi có thể sẽ làm tăng sự thấu cảm của bạn. Một chiến lược khác là quan sát kỹ các dấu hiệu không lời của học viên và tìm ra những cái họ có thể cảm thấy. Tuy nhiên nên kiểm tra lại với người khác trong trường hợp bạn phân giải không đúng các dấu hiệu (Hộp 8.8).

Hộp 8.8 Sử dụng sự thấu cảm trong một nhận xét

- ‘Nó có vẻ rất khó. Bạn có thể cho tôi biết bạn cảm thấy cái gì là thách thức chính của mình để có thể ở đó và chúng tôi sẽ xem nếu có các cách nào khác để bạn có thể thử? Điều đó liệu có ích cho bạn không?’
- ‘Đối với tôi hình như thấy cảm thấy hài lòng với cách đã diễn ra. Liệu đó có phải là một lượng giá chính xác không?’

Thấu cảm phải là chân thực và rõ ràng khi chúng ta không phê bình hay kể cả. Vào lúc bạn với vai trò giảng viên ngừng cố gắng bắt người học làm theo khung của mình và thấu cảm với khung của người học, thừa nhận các gương ép của họ là thật sự, thì việc học tập và thay đổi có thể sẽ xảy ra. Thực hiện trước các đồng nghiệp và bị nhận xét là một tình huống stress vô cùng cho người học, nó có thể bị làm cho tồi tệ hơn do các chỉ trích vô ý.

Lúc này điều quan trọng là tạo ra một môi trường an toàn từ khi công việc giáo dục mới bắt đầu. An toàn được tăng cường bằng cách các nhu cầu sinh lý học được đáp ứng: làm ấm, ánh sáng, ăn nhẹ, nghỉ giữa giờ; và bằng cách chú ý tới nhu cầu của người học về có được cảm giác yên tâm. Maslow (1987) định nghĩa một số nhu cầu an toàn là 'một sự tự do khỏi sự sợ hãi, lo lắng và các bất ổn [và] một nhu cầu về cấu trúc'. Thêm vào đó, an toàn có vẻ được tăng lên qua việc tôn trọng và chấp nhận các đóng góp của bạn, bằng các câu hài hước đúng chỗ và bằng sự nhất quán.

Đôi khi bạn có thể quan sát thấy một nhận xét bị biến thành một danh mục (Hộp 8.9).

Hộp 8.9 Khi một nhận xét trở thành một danh sách

- 'Bạn đã thực hiện việc tính toán, sau đó bạn đánh giá bệnh nhân với cách tiếp cận ABC. Bạn cho thở oxy và gọi điều dưỡng hỗ trợ...'
- Bạn khởi động đồng hồ và sau đó kiểm tra nhịp tim, nghe phổi, màu sắc, nhịp thở của trẻ. Khi trẻ không thở bạn đã dùng ống chữ T...'

Đó không phải là nhận xét, đó là một danh sách. Thuộc tính vốn có trong từ 'nhận xét' là một thành phần của đưa ra một số dạng của sự đánh giá. Một sách không phải là cái gì hơn là một danh sách – bạn làm cái này, rồi cái này, rồi cái này. Người học có thể không học được cái gì từ cách tiếp cận này.

Nếu bạn chọn cách tiếp cận mô tả để nhận xét thì thông tin cần về người học làm cái gì sẽ do họ nói, nhưng điều quan trọng nằm ở chỗ tại sao họ lại làm như vậy và tìm ra suy nghĩ của họ. Điều này có thể cung cấp cho người hướng dẫn cơ hội để tìm ra khi nào và tại sao một số việc lại bị hỏng mà không phải đưa ra các giả định có thể là sai. Các loại câu hỏi có thể hỗ trợ cho cách tiếp cận này là:

- ‘Nào, hãy cho tôi biết cái gì xảy ra đầu tiên? Sau đó là cái gì xảy ra?’
- ‘Cái gì diễn ra trong đầu bạn vào lúc đó?’
- ‘Bạn có thể nhớ lại xem quyết định đó được đưa ra thế nào?’
- ‘Điều gì ngăn bạn không làm X?’

Đối thoại song phương

Được dẫn dắt bằng một công thức như là các quy tắc của Pendleton có thể tạo ra một quá trình giả tạo và một cuộc đối thoại không khuyến khích. Nếu giảng viên có các chính sách cứng nhắc đáp ứng và tổ chức ai là người nói, khi nào và lúc nào họ tích cực hay không tích cực thì tính tự nhiên sẽ bị gạt bỏ và các bình luận không được đưa ra vào thời điểm phù hợp. Thận trọng khi đưa ra một nhận xét và mời những người khác tham gia, điều đó là quan trọng là nó trở thành một hội thoại trong đó mọi người nghe và đáp ứng với nhau.

Để tham gia vào một đối thoại song phương, có một số kỹ thuật chúng ta cần tránh. Đầu tiên là nói quá nhiều về mình. Chúng ta có kiến thức để cung cấp, nhưng vốn quý nhất của chúng ta là vẽ ra cách học đúng cho người học và chúng ta không biết đó sẽ là gì. Chú ý sự khác nhau giữa chiến lược này và học tập theo xu hướng tạo dựng, một quá trình trong đó mỗi cá nhân xây dựng nên việc học tập của riêng mình phụ thuộc vào các kinh nghiệm sẵn có từ trước, cách học và trí tuệ hiện tại của họ. Khi những người học tự nhận ra các lỗi và tìm ra các cách thay thế trong một môi trường hỗ trợ họ có thể sẽ lưu lại phần học được đó. Về mặt này, chúng ta nên cố gắng giữ cho các nhận xét của mình ngắn gọn và để người học nói nhiều hơn.

Chúng ta cũng nên tránh nhắc lại do cả sự hạn chế về thời gian và không cần thiết. Nó xảy ra khi người nhận xét không nhận thấy đủ dấu hiệu về việc các viên ngọc của sự uyên thâm đã được nhận. Điều này có thể do thiếu sự hiểu biết, do các dấu hiệu bị che dấu, hoặc bởi vì sự nhắc lại dẫn tới sự phòng thủ. Cần đảm bảo là các điểm được hiểu rõ trước khi tiếp tục. Cách tốt nhất để làm điều này là sử dụng sự ủng hộ với câu hỏi tìm hiểu.

Cũng cố gắng tránh hoặc làm người khác phòng thủ hoặc tự trở nên phòng thủ. Nếu bạn phát hiện là bạn nói một câu trả lời mạnh mẽ hơn mức bình thường thì hãy tự hỏi mình và thừa nhận rằng người khác có lý do để phản ứng như họ đã làm. Đừng như họ đã bấm một trong các nút của bạn và bạn phản ứng thái quá là kết quả của các hình thái hành vi học tập trước đây. Các ví dụ của các hành động dẫn tới các phản ứng mạnh bất thường bao gồm:

- Một số người ngáp hoặc luôn cựa quậy trong buổi học.
- Điện thoại di động kêu.
- Một học viên liên tục đưa ra các kinh nghiệm cá nhân của mình ở buổi học.
- Một tiếp cận không được tổ chức làm ảnh hưởng tới kinh nghiệm của những người khác.

Rất có ích để suy ngẫm về các ngòi nổ của bạn bởi vì khi biết chúng là cái gì bạn sẽ có thể dự liệu được đáp ứng của mình.

Khi cung cấp phản hồi, bạn hỏi một người học rất nhiều và đôi lúc họ không sẵn sàng để được nhận xét và bình luận về khả năng thực hiện của họ ngay lập tức. Đây là lúc cần sử dụng một tiếp cận linh động vào hướng dẫn tốt và rời khỏi công thức. Ở thời điểm này, đôi khi chúng ta có thể cung cấp cho người học khoảng thời gian bằng cách chuyển sự tập trung và hỏi cả nhóm về các chiến lược bổ sung họ có thể sử dụng trong một tình huống tương tự. Nhóm thường có các ý tưởng mà người hướng dẫn có thể không nghĩ tới. Điều này đảm bảo rằng cả nhóm là một phần của sự kiện học tập, người học không cảm

thấy là nạn nhân và bị áp lực của tình huống, thường bị tạo ra rất cao được giảm bớt (Hộp 8.10).

Hộp 8.10 Sử dụng các ý tưởng của nhóm bằng cách đặt ra một câu hỏi cụ thể

- ‘Khi bạn đề nghị điều dưỡng đặt các máy theo dõi và lấy mẫu máu vào cùng một lúc anh ta đi vào chỗ bạn và không làm được nhiệm vụ nào. Có ai có gợi ý về cách nào khác cho tình huống khó khăn này không?’

Sau các gợi ý

- ‘Cách nào trong số đó các bạn nghĩ là bạn thấy thoải mái nhất để nói/làm?’

Khi bạn đi tới giai đoạn trong một nhận xét khi thích hợp để đưa ra các nhận xét và các gợi ý cho các thay đổi về hành vi để làm cho chúng phù hợp, rõ ràng, cụ thể và có thể đạt được.

- *Phù hợp*: Tránh nhận xét về các khía cạnh của cách cư xử của một người chưa phù hợp.
- *Rõ ràng*: Sử dụng các cụm từ như ‘Khi bạn làm X’ hơn là ‘Bạn có xu hướng...’, vì vậy sử dụng cái bạn đã quan sát được (hơn là can thiệp vào) để minh họa các điểm bạn đưa ra.
- *Cụ thể*: Đưa ra các gợi ý cụ thể để thay đổi, ví dụ ‘Bạn cần lượng giá GCS của bệnh nhân để điền vào mẫu bệnh án’. Câu nói này có ích hơn là ‘Có một chút suy nghĩ về việc bạn sử dụng phiếu bệnh án’.
- *Đạt được*: Không làm quá tải người học bằng cách đưa quá nhiều phản hồi hoặc đưa các gợi ý đầu ra mà không thể thực hiện được trong thời gian quy định. Bạn thường có thể đưa ra các điểm khác nhau trong dạy học từ hai hoặc ba tình huống mà bạn thực hiện liên tiếp. Học viên đôi khi học nhiều từ các tình huống của đồng nghiệp và nhận xét khi họ làm bởi vì các mức độ stress của họ thấp hơn. Kết quả là bạn có thể phân chia

phản hồi và các điểm học được mà bạn đưa ra trong toàn bộ buổi học (Hộp 8.11).

Hộp 8.11 Cung cấp phản hồi cụ thể và có thể đạt được

‘Bạn đã phải vật lộn với các liều thuốc nhưng đó là cái bạn có thể tìm thấy dễ dàng. Tôi gợi ý bạn đọc và học về chúng để trong lần thực hành tới, hoặc khi bạn phải đối mặt với tình huống này trên thực tế, bạn không phải ở trong tình trạng tương tự và làm cho mọi việc tồi tệ hơn. Liệu bạn có thể tìm ra thời gian để làm việc đó không?’

📄 Tóm tắt và bài học

Nhận xét là một trong các khía cạnh giá trị nhất của bất kỳ môi trường học tập và giảng dạy nào, nơi mà các tình huống thực hành và đóng vai được sử dụng. Để nhận xét tốt, cần đảm bảo rằng bạn duy trì được sự tín nhiệm của mình với cả nhóm, và hãy trung thực và hữu ích trong các phản hồi bạn cung cấp và tham gia vào cuộc trao đổi nhằm cung cấp thông tin và phù hợp với người học.

📄 Tài liệu tham khảo

Luft J. *Group Processes: As Introduction to Group Dynamics*, 2nd edn. Mayfield, Palo Alto, 1979.

Maslow A. *Motivation and Personality*, 3rd edn. Harper & Row, New York, 1987.

Pendleton D, Schonfield, T, Havelock, P & Tate P. *The Consultation: An Approach to Learning and Teaching*. Oxford University Press, Oxford, 1984.

Chương 9. Học tập điện tử

Kết quả học tập

Sau khi đọc chương này, bạn cần có khả năng chứng minh hiểu biết của mình về:

- Bản chất của kinh nghiệm học tập điện tử từ quan điểm của người học và của người dạy.

Giới thiệu

Học tập điện tử (E learning), hay là học tập trực tuyến, có một lịch sử lâu dài đáng kinh ngạc: trên 40 năm trước kể từ khi chiếc máy tính đầu tiên được làm ra, nó đã có mặt trong giáo dục bậc cao, và hơn 10 năm kể từ khi có các hệ thống máy tính và tiếp sau đó là các môi trường học tập ảo (VLEs) xuất hiện đầu tiên. Nơi cung cấp tài chính cho các khóa học trên thế giới bắt đầu gợi ý về sự xuất hiện đặc biệt quan trọng của học tập điện tử. Cảm nhận được sự thay đổi về lý luận này, cả ALSG và RC (Anh) đang chỉnh sửa các khóa học truyền thống sang khóa học có sự phối hợp các cách học, kết hợp các lợi ích của tài liệu học tập điện tử và dạy học bài giảng truyền thống trực tiếp. Các phát triển hiện đại khác trong hồi sức cấp cứu là các phần mềm mô phỏng được cung cấp thông qua nền học tập điện tử.

Không quan trọng phần mềm cụ thể nào là nền, VLE chia sẻ các đặc điểm tương tự và trong chương này chúng ta sẽ khám phá chúng từ một số khía cạnh.

Các cơ sở ban đầu đã (không) sử dụng internet qua chuyển đổi qui mô lớn của các khóa học trực tiếp từ lớp học thông thường sang các lớp học ảo mà không cần nhắc tới sự thay đổi về phương pháp học tập. Kết quả không thể tránh được là các đặc điểm tồi tệ nhất của một lớp học thông thường (có nghĩa là bài giảng không có tương tác) được chuyển vào một màn hình máy tính. Do vậy vai trò của người học được chuyển từ nghe thụ động trong một giảng đường thành đọc thụ động trong máy tính.

Trong những năm 1990, tình huống này được thay đổi do có sự ảnh hưởng của một số kỹ sư công nghệ giáo dục. Trong các môi trường trực tuyến gần đây hơn, người học có thể tham gia vào với các tài liệu với cách năng động hơn thông qua sử dụng một số đặc điểm then chốt:

- Bài viết
- Các bảng
- Các minh họa
- Các liên kết với các trang web khác bao gồm cả các video hình ảnh, âm thanh và các loại khác
- Các đồ dùng học tập (tái sử dụng được)
- Các buổi thảo luận đồng bộ và không đồng bộ

Bài viết

Bài viết tự nó có thể đã rõ ràng – trừ điều có thể nói là các bài trình bày trực tuyến có một số đặc điểm của bản thân nó. Bài viết là một phần đọc có phần ít chính thức hơn và là một tiếp cận trực tiếp hơn một quyển giáo trình. Thêm vào đó, đối với phần đối thoại chính, bài viết cũng có thể bao gồm các liên kết (liên kết nóng) với các địa chỉ bài viết khác để chứng minh hoặc mở rộng một luận cứ. Có thể có ích khi suy nghĩ về điều này là như một hệ thống tham khảo năng động.

Bảng, biểu đồ và các cách biểu diễn số liệu khác

Chúng có thể được vẽ ngay tại trang web hoặc kết nối tới các tài liệu được cung cấp.

Các liên kết khác

Cả kết nối này bao gồm các trang web, các lĩnh vực thảo luận, các thức ăn sống live feeds (như RSS), podcasts và các băng hình và âm thanh khác.

Trong một số khía cạnh, tất cả các kết nối bên ngoài tới bài viết chính sẽ được biết đến là các tài liệu học tập tái sử dụng được. Chúng là các tài liệu tái sử dụng được trong đó chúng có thể được dùng trong các ngữ cảnh khác nhau, bởi vậy phải có các chất lượng chung và có thể cũng được rất nhiều sinh viên tiếp cận từ nơi ở gốc của họ. chúng có thể là tài liệu tương ứng đơn giản, các hoạt động ghép cặp và ưu tiên cho tới các nhiệm vụ học tập và giảng dạy động phức tạp liên quan tới việc nhập ảo vào một môi trường giả định.

Bên cạnh những địa chỉ động này, sử dụng các băng video và âm thanh có thể bổ sung cho sự phong phú và phức tạp của tài liệu. Một ví dụ về hội thảo trường hợp qua video hoặc một phỏng vấn mở trong một khóa học về bảo vệ trẻ em có thể bổ sung vào bài viết.

Bảng 9.1 Các loại thảo luận

	Cùng thời gian	Khác thời gian
Cùng địa điểm	Họp trực tiếp: hội thảo đồng bộ	Hội thảo không đồng bộ
Khác địa điểm	Hội thảo đồng bộ	Hội thảo không đồng bộ

Các lĩnh vực thảo luận

Các thảo luận trực tuyến có thể là đồng bộ hoặc không đồng bộ. Các đặc điểm chính của hai loại này được thể hiện trong Bảng 9.1.

Hội thảo không đồng bộ được tổ chức cho những người bận rộn và không thể sắp xếp thời gian cho các cuộc họp trực tiếp, hội thảo từ xa hoặc hội thảo trực tuyến, đồng bộ. Bởi vì phải có mặt tại bàn họp, nên các cuộc thảo luận trực tiếp không dễ bố trí nhưng vẫn được nhiều người cân nhắc tới như là một cấu phần hữu ích của một khóa học trực tuyến. Cách tiếp cận phối hợp cho phép những người tổ chức lớp có cơ hội xây dựng cái mà các chuyên gia về động lực nhóm gọi là “một nhóm tốt”, đó là một thứ có thể hoạt động với một mục đích rõ ràng, các giới hạn an toàn, khả năng quản lý xung đột và không thống nhất. Điều này đặc biệt quan trọng và khó hơn để đạt được trên mạng khi các thành viên cảm thấy khó khăn để cảm nhận được người mà họ đang gửi thông điệp tới.

Có một số các lợi ích và các thách thức liên quan trong làm việc ở trong một VLE được tóm tắt trong Bảng 9.2.

Bảng 9.2 Các lợi ích và thách thức khi làm việc trong VLE

Lợi ích	Thách thức
Thuận tiện về mặt thời gian và địa điểm, có nghĩa là hạn chế tối thiểu ảnh hưởng tới gia đình và công việc	Có cảm giác có quá nhiều thông tin và khó theo dõi các cuộc thảo luận.
Tăng cường sự hợp tác hơn là cạnh tranh	Tăng thời gian làm nhiệm vụ (với các sinh viên và giảng viên) và một xu hướng tiếp cận địa điểm vào tất cả các giờ trong ngày
Cho phép suy nghĩ và nhận xét phê phán sâu hơn bởi vì thời gian trễ của hội thảo không đồng bộ cho phép xây dựng các ý tưởng.	Thất bại về kỹ thuật bởi vì đường cong học tập dốc đứng cho bất kỳ nền tảng mới nào, các vấn đề tiếp cận, các khó khăn về mặt khẩu.
Các bản ghi chép của thảo luận giúp quá trình suy ngẫm hệ thống	Các bản ghi chép của thảo luận đôi khi kiểm chế những người học thích cách trao đổi bằng ngôn ngữ nói: điều này đặc biệt đúng với các thảo luận về một đặc điểm nhạy cảm
Tăng tiếp cận với cơ sở dữ liệu và sự dồi dào của các nguồn trên mạng	Có thể gây hiểu nhầm do các tín hiệu đơn lẻ (ví dụ các từ trên màn hình)
Các sinh viên đã tiếp cận với giảng viên hoặc người hướng dẫn	Cuộc thảo luận rời rạc bởi vì thời gian trễ
Hiệu quả chi phí vì không phải đi lại, khách sạn, mất thời gian làm việc	Sinh viên mong muốn có phản hồi ngay lập tức từ giảng viên
	Chi phí xây dựng có thể cao

Một số thách thức có vẻ rất khó để vượt qua. Lấy giảng dạy kỹ năng làm ví dụ. Thông thường phương pháp ưa thích để dạy kỹ năng là tiếp cận bốn bước – tất cả bốn bước được thực hiện trong một buổi học. Tuy nhiên, cách tiếp cận trực tuyến với dạy kỹ năng có thể bao gồm các băng video cho bước 1 và bước 2, tiếp theo là phần củng cố và thực hành trong một buổi học trực tiếp. Một ưu điểm của cách này là băng video có thể cho thấy các hình ảnh chi tiết của kỹ năng, kèm theo các thông tin lâm sàng hoặc ngữ cảnh, sơ đồ, hình ảnh,.... Thêm vào đó, những người học có thể xem băng video nhiều lần theo ý muốn (cả trước và sau buổi học gặp mặt trực tiếp).

Do đó, VLE có thể bổ sung chứ không phải là thay thế các hoạt động gặp mặt trực tiếp. Một số khía cạnh của công việc gặp trực tiếp hiện tại chưa thể đưa trên mạng được – ví dụ, đóng vai, tình huống và dạy kỹ năng. Tuy nhiên, VLE có thể hữu ích để học các nội dung kiến thức và để thảo luận về các nghiên cứu trường hợp. Các chương trình dựa trên kiến thức, các chương trình nghiên cứu trường hợp lâm sàng và các hệ thống hỗ trợ chẩn đoán cung cấp cho các học viên y khoa của Anh các tiếp cận quan trọng tới các tài liệu thông qua học tập điện tử. Việc giới thiệu “Chương trình thiết lập” năm 2005 cho các bác sỹ trẻ chứng minh sự quan tâm ngày càng tăng về vai trò của học tập điện tử để hỗ trợ của người dạy và người học.

Nội dung tiếp theo là một khám phá của một số vấn đề liên quan tới tổ chức các thành phần tương tác của các khóa học phối hợp.

Hướng dẫn học tập trực tuyến

Hướng dẫn một thảo luận trực tuyến theo một cách nào đó cũng tương tự như hướng dẫn một cuộc thảo luận mở. Nó cũng rất khác biệt và bây giờ chúng ta sẽ thảo luận về cách làm nào là tốt nhất, đưa ra các ví dụ từ các thảo luận trực tuyến thực tế để minh họa.

Bảng 9.3 Các hành vi

Xung đột đối mặt	Bình định
Xây dựng các ý tưởng	Làm việc độc lập
Hoạt động xã hội	Thiếu tính xã hội hóa
Đối diện với nguy cơ	Đóng lại các hướng dẫn
Thể hiện sự quan tâm	Thiếu sự quan tâm
Hài hước	Thiếu sự hài hước
Suy ngẫm	Không chú ý tới qui trình
Phản hồi/thể hiện	Từ chối
Thách thức	Chấp nhận mù quáng

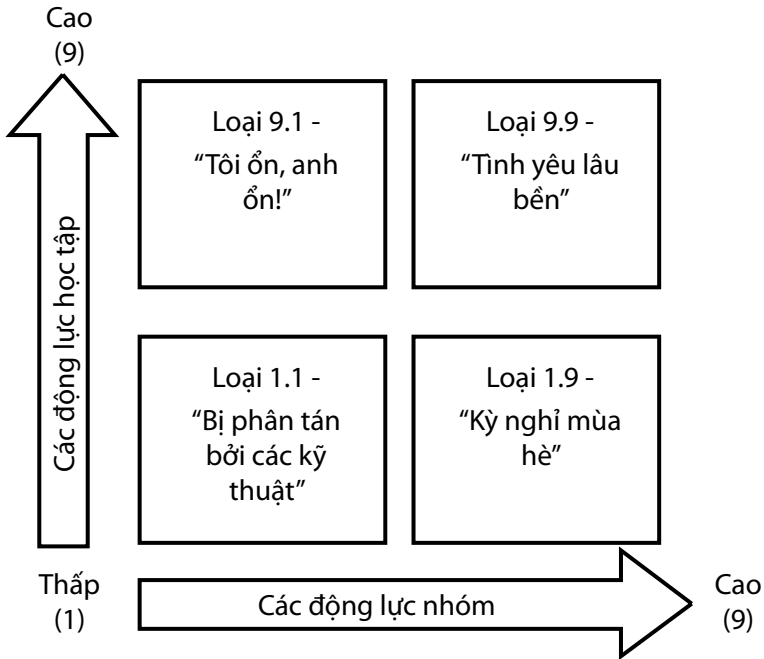
Như bạn có thể thấy, cột bên tay trái trong Bảng 9.3 cho thấy các hành vi khuyến khích và hỗ trợ học tập của bản thân và người khác, trong khi cột bên tay phải cho thấy các hành vi cho các ảnh hưởng ngược lại. Một phần vai trò của người hướng dẫn là nhận biết được các hành vi đó và để phòng các hành vi đó trở thành chuẩn mực – đó là các đòi hỏi ngầm để có thể quản lý được hành vi của nhóm.

Các hành vi ở cột bên trái có thể được chia thành động lực “nhóm” và “học tập”. Một số thuộc cả hai nhóm như trong Hình 9.4.

Hình 9.4 Động lực nhóm và học tập

Động lực nhóm	Động lực học tập
Đối diện với nguy cơ	Xây dựng các ý tưởng
Đương đầu với xung đột	Thách thức
Hoạt động xã hội	Trải nghiệm
Hài hước	Siêu giao tiếp
Suy ngẫm trên quá trình	Suy ngẫm trên quá trình
Phản hồi/thể hiện	Phản hồi/thể hiện
Thể hiện sự quan tâm	

Davis và Denning (2001) đã chứng minh mối liên quan giữa hai nhóm trong một ma trận 2 x 2 như trong Hình 9.1



Hình 9.1 Các động lực nhóm và học tập

Hội nghị trên web

Một hội nghị sẽ là tốt nhất nếu nó được hoạt động trong loại "tình yêu lâu bền" và sau đây là mô tả một số đặc điểm của nó bao gồm:

- Xác thực
- Chia sẻ quyền sở hữu
- Sáng tạo
- Phụ thuộc lẫn nhau

- Tự chủ
- Trao đổi vốn xã hội

Mỗi đặc điểm này sẽ được cân nhắc dưới đây theo trình tự.

Xác thực

Như trong tất cả các loại hội nghị, sẽ có kết quả tốt hơn nếu mọi người nói những cái theo ý họ hơn là cố gắng che đậy để tạo cho họ và người nghe thấy thoải mái hơn. Tuy nhiên, nói ra điều này dễ hơn là làm. Tốt nhất là hãy nghĩ về những cái nên tránh:

- Chung chung – “Cám ơn những đóng góp tuyệt vời của bạn”
- Mơ hồ - “Những cái bạn viết rất thú vị...”
- Đồng thuận sai – “Tôi chắc chắn chúng ta sẽ đồng ý rằng...”

Các can thiệp xác thực nhất là những cái được đặt nền tảng trên thực tế: nói theo cách khác, mọi người nói ra ý của họ và sử dụng bằng chứng từ những cái được viết ra trên thực tế cùng với các lý do của họ để hỗ trợ cho ý kiến của mình.

Jeremy: “Định nghĩa môn học mà bạn đưa ra làm tôi cảm thấy hơi bất an”

Chia sẻ quyền sở hữu

Chia sẻ quyền sở hữu là thuộc về kinh nghiệm và các kết luận (tuy nhiên chỉ là tạm thời) rút ra từ đó. Người học sẽ có một loạt các kinh nghiệm và tiếp cận với các chủ thể kiến thức mà có thể cung cấp cho nhóm. Trong những ngày đầu tiên của đợt thảo luận, người học thường đưa ra các nhận xét riêng lẻ, nhưng sau đó một thời gian họ thường bắt đầu sử dụng các suy nghĩ của nhau để nói ra suy nghĩ của mình. Một số người đặc biệt giỏi việc này và được gọi là “nghệ sĩ bậc thầy”. Những người có một cơ sở cho giao tiếp trực tuyến không nhất thiết là những thành viên tích cực của nhóm trong một tình huống làm việc đối mặt trực tiếp. Thực tế, thường những người chậm hơn,

tiếp cận suy ngẫm nhiều hơn, là những cái cản trở họ có cơ hội nói trực tiếp, lại thể hiện tốt trên mạng. Không gian của học tập không đồng bộ có thể là một nơi đầy suy nghĩ, sáng tạo, thách thức.

Norak: “Tuy nhiên, sau khi đọc phần đóng góp gần nhất của Kate tôi quyết định kiểm tra từ điển về định nghĩa của môn học”

Vai trò của người hướng dẫn là tạo ra được quá trình này. Một người hướng dẫn quá lấn át, người muốn chia sẻ kiến thức và kinh nghiệm có thể làm hỏng quá trình này của những người học, và điều đó cần phải tránh.

Sáng tạo

Các nhóm có thể thường đi tới các giải pháp sáng tạo cao – đặc biệt khi không có câu trả lời đúng.

Maureen: “Tôi đã đọc tất cả các đáp ứng sâu sắc cho câu hỏi của bạn, Josie, và tôi thấy lo lắng là tôi chưa bao giờ coi đây là một trách nhiệm!”

Đầu ra này ít khi có từ một buổi hướng dẫn hơi qua bởi vì nhóm có thể dành quá nhiều thời gian cho giải pháp “chính xác” hoặc cố gắng làm hài lòng người hướng dẫn.

Tự chủ

Nếu các thành viên của nhóm có tính tự quyết và hoạt động như là những người lớn thì họ sẽ có tự chủ. Để cung cấp cho các sinh viên không gian để thể hiện sự tự chủ của họ, vai trò của người hướng dẫn là hỏi các câu hỏi mang tính thách thức. Để hướng dẫn học tập sâu hơn, hãy cân nhắc một loạt các câu hỏi như sau:

- Để trả lời câu này, chúng ta phải trả lời câu hỏi nào trước?
- Một thay thế khác là gì?
- Làm thế nào để chúng ta tìm ra nó có phải như thế không?

- Nó có thể áp dụng vào trường hợp này thế nào?
- Bạn có thể giải thích lập luận của bạn cho điều này?
- Những giả định nào được đưa ra ở đây?
- Để giúp tôi hiểu rõ hơn, bạn có thể cho một ví dụ về điều đó không?
- Khi bạn viết “X” tôi đã hiểu ý bạn là “Y”, có phải đó là điều bạn định làm?
- Tôi không rõ “X” của bạn có ý nghĩa là gì?

Thậm chí trước khi điều này xảy ra thì các sinh viên cần cảm thấy rằng cố gắng của họ trong thảo luận là có giá trị và những ngày đầu tiên trong hội nghị có thể rất đau đầu cho người hướng dẫn khi chỉ có một số ít sinh viên có đáp ứng ngay. Một số người học thiếu tự tin và cần được khuyến khích, đôi khi bằng email, lúc đầu đôi khi thậm chí bằng điện thoại. Ngay khi các sinh viên bắt đầu đáp ứng với nhau, người hướng dẫn có thể giảm bớt sự tham gia của mình mà chỉ quan sát. Điều quan trọng khi giám sát là không phản ứng: khi các sinh viên đưa ra các câu hỏi, hãy chờ, và tiếp tục chờ cho một sinh viên nào đó trả lời.

Trao đổi vốn xã hội

Nếu mọi người có thể đối diện với nguy cơ và đưa ra các thách thức, thì một thành phần quan trọng là khía cạnh xã hội để tương tác, điều này thường có sẵn khi gặp mặt trực tiếp. Nó có thể xảy ra trước, sau và trong các bài học và thường liên kết dễ dàng vào trong học tập. Cũng như các đặc tính khác của VLÚ, nó cần thêm một chút tự giác trên mạng và có thể được khuyến khích trong các phần phá băng trên mạng, trong sự sáng tạo của một vùng cà phê để mọi người tán gẫu hoặc qua đưa ra các góp ý ngắn gọn không liên quan đến nhiệm vụ.

Như ở trong các nhóm họp trực tiếp, các nhóm trên mạng nhanh chóng xây dựng một ngôn ngữ cho riêng họ và cách đùa riêng. Sự gắn kết trong nhóm là rất quan trọng khi mà họ có thể bị xao nhãng việc học tập. Các cách đùa thông thường không phải luôn luôn có giá

trị trên mạng bởi vì chúng phụ thuộc vào thời gian và tốc độ. Sự hài hước nảy sinh từ kiến thức của mỗi người thường thành công hơn.

Sally-Anne: “Mike, máy tính có vấn đề gì về thời gian thế cậu lộn thời gian à? Hay là mưa làm cậu mất ngủ?”

Phụ thuộc lẫn nhau

Đây có thể là đặc điểm chính của “tình yêu bền vững”. Nhóm có các mong đợi cao về nhau và mong muốn tất cả các đặc tính trên được thể hiện trong các trao đổi của họ.

Maureen: “Phần “tán gẫu” trong các thảo luận trên mạng này thực sự tuyệt vời – Tôi đã học được rất nhiều từ cả quá trình. Có phải chúng ta đã may mắn có được một nhóm làm việc với nhau rất tuyệt?”

Ở điểm này, vai trò của người hướng dẫn là lùi lại. Họ có thể đòi lúc tóm tắt và định hướng lại nhưng không đánh giá.

📄 Tóm tắt và bài học

Học tập điện tử đã đi lòng vòng một thời gian, nhưng chỉ gần đây đã được chuyển thành môi trường học tập tích cực mà người học lớn tuổi đòi hỏi. Những người hướng dẫn học tập trực tuyến cần đảm bảo rằng họ hiểu được các thuộc tính cơ bản của môi trường học điện tử. Một khi có được điều này họ có thể bắt đầu hướng dẫn và quản lý những người học trên mạng.

📄 Tài liệu tham khảo

Davis M & Denning K. Almost as helpful as good theory: some conceptual possibilities for the online classroom. *Association for Learning Technology Journal* 2001; 9 (2): 64-75.

Chương 10. Vai trò của người huấn luyện

Kết quả học tập

Sau khi đọc chương này, bạn cần có khả năng chứng minh hiểu biết của mình về:

- Các điều kiện tiên quyết cho địa vị người huấn luyện
- Các chất lượng cơ bản của một người huấn luyện
- Cổ vấn

Giới thiệu

Có một số lý do tại sao một số người trở thành người huấn luyện. Có thể bởi vì họ thích dạy học hoặc bởi vì họ tích cực tham gia vào một chuyên ngành hoặc một nghề nghiệp mà phải có phần giảng dạy. Có thể vì trở thành một người huấn luyện là một phần không thể thiếu của kế hoạch nghề nghiệp của họ. Cho dù là lý do gì, vai trò của họ cũng đáng làm và có động cơ thúc đẩy. Phần lớn người huấn luyện thấy rằng kết hợp kiến thức học trong các khóa học với kinh nghiệm

thực hành sẽ giúp tăng cường hoặc duy trì động cơ của bản thân họ. Cuối cùng, rất nhiều người thấy rằng mặc dù vai trò của một người huấn luyện đòi hỏi rất khắt khe và không có các phần thưởng về tài chính, nhưng nó là một hoạt động rất thú vị, thân thiện và xứng đáng.

📄 Điều gì tạo nên một người huấn luyện tốt?

Người huấn luyện tốt có một nền tảng tốt về kiến thức và kỹ năng, cho phép họ trở thành (hoặc ít nhất là mong muốn trở thành) hình mẫu cho người học. Các khối kết cấu tạo nên điều này được Hesketh và cộng sự (2001) mô tả và thể hiện trong Hình 10.1.



Hình 10.1 Các khối kết cấu của một người huấn luyện

Mức 1. Uy tín lâm sàng

Các nền tảng cho khả năng thực hiện của người huấn luyện là kiến thức, kỹ năng và kinh nghiệm mà mỗi cá nhân mang đến với vai trò của họ. Điều này có nghĩa là khả năng dạy học bao gồm khả năng minh họa:

- Ứng dụng lâm sàng của nội dung lý thuyết từ một khóa học;
- Hiểu ngữ cảnh lâm sàng;
- Kiến thức và uy tín.

Mức 2. Kinh nghiệm trong các phương pháp dạy và học

Một người hướng dẫn tốt sẽ làm cho việc học tập trở nên phù hợp, đầy ý nghĩa và vui thích với các buổi dạy học được chuẩn bị kỹ lưỡng. Trái ngược với các cách tiếp cận truyền thống trong chăm sóc sức khỏe và giáo dục y học, các học viên sẽ không đơn giản chỉ tiêu thụ những cái được đọc và nói cho họ biết. Dạy học là cung cấp các điều kiện tốt nhất cho việc học tập có hiệu quả, nơi mà các học viên trở thành các thành viên tích cực trong quá trình học tập. Các cấu phần then chốt để cho người huấn luyện có thể đạt được điều này là năng lực trong các phương pháp dạy học và hiểu biết về cách hướng dẫn học viên học như thế nào.

Mức 3. Trong vai trò tự nhận thức

Một người huấn luyện tốt, bằng cách nhận thức được các nhu cầu và khả năng của bản thân và của người học, sẽ bổ sung chất lượng động lực vào kinh nghiệm học tập và do vậy sẽ bao phủ nhiều hơn là nội dung đơn giản. Thuộc tính chính là khả năng nhận biết các nhu cầu của cá nhân và điểm mạnh của mỗi học viên. Hiểu được các nguyên tắc chính trong sách này, phối hợp với kỹ năng giữa các cá nhân tốt và một thái độ lành mạnh trong môi trường học tập sẽ cho phép người huấn luyện cung cấp các phản hồi và hỗ trợ, cho phép học viên trưởng thành và phát triển.

Mức 4. Vai trò hình mẫu

Người huấn luyện có kinh nghiệm sẽ nói với bạn rằng họ tự học những cái mới từ các khóa học mà họ đã tham dự. Khả năng của họ để suy ngẫm và học trong hành động (trong công việc) bổ sung thêm uy tín của họ như là một người huấn luyện. Hãy nhớ rằng, học tập là một hành trình không có điểm kết thúc. Người ta khuyến khích

để nắm bắt được hành trình này và có thể đạt được bằng cách duy trì một hồ sơ nghề nghiệp, nơi mà các kinh nghiệm đạt được có thể được tối đa hóa thông qua phản ánh trên thực hành.

Cố vấn

Phần lớn các khóa học đòi hỏi người huấn luyện đóng vai trò của người cố vấn cho các nhóm học viên cụ thể. Vai trò của người cố vấn không phải lúc nào cũng được định nghĩa rõ ràng và có rất nhiều cách thực hiện việc cố vấn giữa những người huấn luyện. Có rất ít nghiên cứu cung cấp bằng chứng cho hình mẫu tốt nhất của việc cố vấn. Tuy nhiên, các nguyên tắc của việc cố vấn đã được công bố rộng rãi và một hình mẫu có thể đã được tạo dựng.

Cố vấn có thể được định nghĩa như là một mối quan hệ giúp hỗ trợ trong nhiều lĩnh vực bao gồm cả dạy học, giám sát, hướng dẫn, tư vấn, lượng giá và đánh giá. Rõ ràng là người huấn luyện phải tập trung vào đầu ra xuất phát từ các cuộc họp giữa người cố vấn và người được cố vấn và việc làm theo các hướng dẫn có thể giúp được. Các cuộc họp cố vấn cần được cấu trúc theo cách để có thời gian cho các nhóm cố vấn cũng như tất cả các cố vấn cá nhân quan trọng. Điều quan trọng là các học viên có cơ hội để thảo luận riêng các nhu cầu của họ, điều này cũng là một thành phần chương trình và không chỉ dành cho các học viên đang gặp khó khăn.

Vai trò then chốt của người cố vấn là giảng viên và người bạn để góp ý. Thành phần giảng viên không rõ ràng lắm trong các cuộc họp có thời gian hạn chế giữa người cố vấn và người được cố vấn. Người cố vấn nên nhận thức được nhóm cụ thể của họ là ai và quan sát sự phát triển của họ thông qua khóa học, cung cấp các phản hồi có cấu trúc vào thời gian và địa điểm thích hợp. Điều này tự dẫn tới vai trò người bạn góp ý nhờ đó người cố vấn có thể đưa ra các phản hồi cởi mở và chân thật đã được phát triển một mức độ hòa hợp với người được cố vấn của họ.

Mô hình trong Hộp 10.1 có thể chứng minh sự hữu ích trong cấu trúc của cuộc họp cố vấn 15 phút và của việc tuân theo các nguyên

tắc phản hồi đã thảo luận trong Chương 8. Tuy nhiên, cũng rất quan trọng là phải nhớ giá trị của một cách tiếp cận linh động hơn mà sẽ hấp dẫn cho một số người học.

Hộp 10.1 Các hướng dẫn gợi ý cho các cuộc họp cố vấn

Hướng dẫn tổ chức các cuộc họp ngắn người cố vấn/người được cố vấn
9 phút – nhóm nhận xét

1. Lôi cuốn nhóm tham gia và đề nghị họ nhận xét về khóa học đến thời điểm đó.
2. Nhóm nhận xét bao gồm cả làm việc nhóm và đưa ra các vấn đề với động lực nhóm, khám phá các chiến lược để cải thiện.
3. Thực tế: Người quản lý khóa học đòi hỏi phải xuyên suốt quá trình quản lý khóa học. Khẳng định thời gian bắt đầu tiếp theo. Kết thúc nhóm và giải thích sẽ nhận được phản hồi của cá nhân.

Tổng số 6 phút – phản hồi cá nhân (2 phút cho tất cả các ứng viên nếu những người huấn luyện đã được ghép đôi để cố vấn)

4. Phản hồi cá nhân: Thảo luận các chiến lược có thể cải thiện khả năng thực hiện của cá nhân và đưa ra các thông điệp mang theo về nhà rõ ràng. Nếu làm tốt, một thông điệp rõ ràng cũng cần thiết. Kết thúc với cá nhân đó và mời người tiếp theo.

Các cuộc họp cố vấn ban đầu có thể không hữu ích lắm đặc biệt nếu người cố vấn ít liên hệ với người được họ cố vấn. Đây là thời điểm mà trách nhiệm của người huấn luyện như là một cố vấn trở nên rõ ràng. Người huấn luyện “phải đi sớm” hoặc đến lớp muộn sẽ không được ở vị trí là cố vấn nghề nghiệp và có nguy cơ bị mất sự tin nhiệm theo quan điểm của những người được cố vấn. Một thời gian biểu học tốt sẽ sắp xếp cho người cố vấn theo nhóm và có liên hệ với người được cố vấn của họ vào lúc bắt đầu và kết thúc của ngày thứ nhất và trong

các vòng luân phiên ở trạm kỹ năng, cho phép cố vấn khách quan nhiều hơn. Thêm vào đó, các thông tin quan trọng về khả năng thực hiện của một học viên có thể chỉ thành rõ ràng ở cuộc họp giảng viên, khi khóa học đã giải tán sau một ngày. Các cố vấn cần đảm bảo rằng họ phản hồi các thông tin thích hợp cho người được cố vấn trước khi bắt đầu ngày tiếp theo của khóa học.

Tham gia các cuộc họp

Trong rất nhiều khóa học được tổ chức, có các cuộc họp giảng viên ở thời điểm bắt đầu khóa học và cuối mỗi ngày. Cuộc họp đầu tiên là diễn đàn cho tất cả những người huấn luyện gặp gỡ bởi vì họ có thể chưa biết nhau và có thể chưa cùng dạy học trước kia. Người quản lý và người điều phối khóa học có thể giới thiệu những người huấn luyện với nhau, thảo luận về cách sắp đặt của môi trường dạy học, ghi lại các thay đổi cuối cùng trong chương trình và quan trọng là thảo luận cách tiếp cận các nội dung có thể gây tranh cãi được đặt ra.

Cuộc họp đầu tiên cũng cung cấp cơ hội để đảm bảo rằng tất cả các cố vấn đều được chuẩn bị từ ngày trước đó. Người huấn luyện dạy các chủ đề trông chéo nhau có thể dùng cơ hội này để kiểm tra các phần mà họ dạy và đảm bảo một cách tiếp cận thống nhất.

Các cuộc họp giảng viên vào cuối ngày cần tập trung nhiều hơn vào bản thân các học viên, mặc dù có các vấn đề trái ngược hoặc vấn đề hậu cần nảy sinh trong ngày có thể được thảo luận và chỉnh sửa. Mục tiêu chính của thảo luận về các học viên là để xác định ai cần giúp đỡ và xây dựng một kế hoạch để thực hiện điều này. Các lượng giá được đối chiếu từ các biểu mẫu phản hồi hình thành cần được sử dụng để hỗ trợ quá trình này.

Vào cuộc họp giảng viên cuối cùng sẽ thảo luận các lượng giá hình thành và tổng hợp. Ở một số khóa học, người học có thể đố hay kiểm tra lại ở một nội dung cụ thể hoặc được khuyến nghị học lại toàn khóa. Một số học viên có thể được mời tham gia giảng dạy.

📄 **Hỗ trợ người huấn luyện khác**

Đôi khi, người huấn luyện thực hiện một buổi giảng không tự tin lắm và cần có sự hỗ trợ cả về tinh thần và thực tế. Những người huấn luyện cần thể hiện sự hỗ trợ cho người huấn luyện đang ở vị trí như vậy bằng cách có mặt ở đó (ví dụ, ngồi phía sau của lớp học) và tham gia trả lời các câu hỏi khó của người học.

📄 **Các quy chế và yêu cầu**

Mỗi tổ chức quản trị đều duy trì quản lý người huấn luyện, quá trình chỉnh sửa và luật lệ tổ chức tương tự nhau, nhưng các quy chế hơi khác nhau về cách ứng cử người huấn luyện, vì vậy quan trọng là phải làm quen với các điều này từ sớm.

Rất nhiều tổ chức quản trị duy trì các danh sách chính gồm tất cả những người huấn luyện đủ tiêu chuẩn và nó sẵn có cho các trung tâm khóa học để họ có thể mời người huấn luyện. Người huấn luyện sẽ cũng nhận được danh sách các trung tâm khóa học và ngày học để họ có thể tiếp cận với các trung tâm phù hợp nếu họ muốn.

📄 **Tóm tắt và bài học**

Là một người huấn luyện, bạn sẽ là một phần của đội ngũ giảng viên có kinh nghiệm giảng dạy kiến thức và kỹ năng cho người lớn. Vai trò người huấn luyện xứng đáng làm và đòi hỏi các cá nhân có động lực và độ tin cậy lớn, người thể hiện kiến thức và uy tín trong lĩnh vực hồi sức.

📄 **Tài liệu tham khảo**

Hesketh E, Bagnall G, Buckley E, Friedman M, Goodall M, Harden R, Laidlaw J, Leighton-Beck L, McKinley P, Newton R & Oughton R. A frame work for developing excellence as a clinical educator. *Medical Education* 2001; 35 (6): 555-564.

