

NGHIÊN CỨU VỀ CHỨC NĂNG HỖ TRỢ NHẬN THỨC DÀNH CHO GIÁO VIÊN TRONG HỆ THỐNG VIDEO CHÚ THÍCH KÍ HIỆU ĐỊNH HƯỚNG PHÂN TÍCH CÁC YẾU TỐ HÀNH VI CỦA NGƯỜI TỰ KỈ

HISASHI OGAWA Assoc. Prof. - HARUKA AOKI - YUKI NAKAZAWA*

Ngày nhận bài: 16/05/2016; ngày sửa chữa: 16/05/2016; ngày duyệt: 17/05/2016.

Abstract: The authors develop a video case discussion support system equipped with a balloon-type video-annotation function. It suggested that it is possible for viewers to obtain awareness of certain behavioral factors by reading video annotations. However, authors run into an issue which it is difficult to discuss about the video-annotation and they study the functions for people with autism easy to discuss base on behavioural factors. This paper describes function of stress factor analysis template and emotional template, and shows the results of these function's trial used in a case discussion.

Keywords: ASD, Case discussion, Video annotation, behavioral factors analysis.

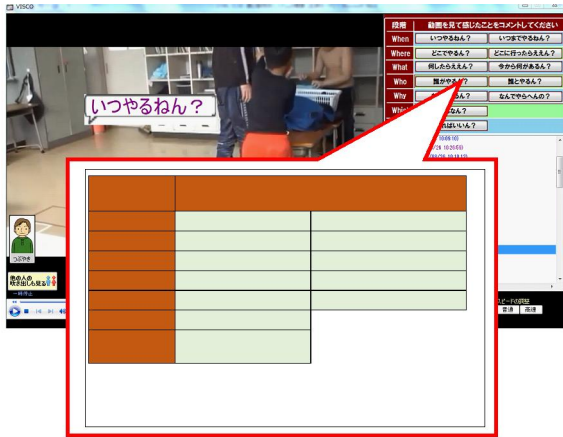
1. Việc xuất hiện các hành vi không thích ứng ở trẻ tự kỉ được cho là do yếu tố môi trường nào đó gây ra, bởi vậy việc xác định các yếu tố bối cảnh của hành vi không thích ứng (sau đây gọi là *yếu tố hành vi (YTHV)*) có vai trò đặc biệt quan trọng. Tuy nhiên, hầu hết các giáo viên (GV) đều không chú ý tới YTHV, nhu cầu bồi dưỡng khả năng xác định YTHV cho GV trong trường học đang ngày càng cao. Là một trong số các hình thức bồi dưỡng, một số GV đã tiến hành thảo luận về các trường hợp điển hình, tuy nhiên cần phải tổ chức các cuộc thảo luận trường hợp (TLTH) cụ thể để phát triển các chiến lược trong tương lai. TLTH (case discussion) là cuộc thảo luận trong đó một nhóm các GV cùng bàn bạc, phân tích về hành vi của một học sinh (HS) cụ thể, từ đó tìm hiểu các chiến lược hỗ trợ. Nhóm nghiên cứu Tamura (2011) [1] khi tiến hành một cuộc khảo sát về hệ thống tư vấn chăm sóc trẻ em tại các cơ sở giáo dục mầm non và nhóm Yasuda (2014) [2] khi điều tra về TLTH HS cần chú ý đặc biệt trong trường tiểu học đã khẳng định hiệu quả bồi dưỡng thực tiễn cho GV theo hình thức TLTH. Tuy nhiên, kết quả của TLTH có thể được ghi nhớ đúng hoặc sai tùy thuộc vào quan điểm chủ quan của người ghi nhớ, nói cách khác, vấn đề đặt ra là làm thế nào để có được những phân tích và lưu trữ các phân tích một cách khách quan.

Roseblum (2004) [3] và cộng sự bằng cách phát triển kĩ thuật ảnh và máy tính đã có thể phân tích thông tin một cách khách quan và hiệu quả. Trên cơ sở Nagamori (2010) [4] và cộng sự khẳng định tầm quan trọng của việc tích lũy các trường hợp thực tế và cộng tác của đội ngũ GV trong việc hỗ trợ mở rộng và ph

hợp với vấn đề hành vi ở trẻ rối loạn phát triển, từ đó xây dựng hệ thống tích lũy, chia sẻ thông tin giữa các GV bằng cách sử dụng biểu đồ điện tử trên trang Web về hành vi “có vấn đề” và những hình ảnh trên Webcam, người ta kì vọng vào việc sử dụng video là “đòn bẩy” cho việc bồi dưỡng GV. Tuy nhiên, với những GV còn ít kinh nghiệm, khi tham gia TLTH có sử dụng video, họ thường chú ý đến bề mặt của hành vi hơn là YTHV, do đó khó lĩnh hội được những nhân tố có liên quan đến hành vi (Fujii, 2011) [5]. Trong bối cảnh đó, nhóm nghiên cứu đã đề xuất hệ thống hỗ trợ TLTH nhằm giúp GV nhận biết YTHV (hệ thống VISCO). Hệ thống này sử dụng chức năng chú thích (annotation) các hình ảnh xuất hiện (gọi tắt là chú thích kí hiệu) nhằm: 1) *biểu thị chú thích kí hiệu các ý tưởng của người tự kỉ*; 2) *tham khảo, so sánh các chú thích của người khác*; 3) *nhận biết những YTHV cần chú ý trên cơ sở lí thuyết và thực tế phân tích các chú thích kí hiệu đã nhập vào*, giúp GV có thể nhận biết được những YTHV cần lưu ý trong thực tiễn (xem hình 1). Mặt khác, tùy vào GV, việc chú thích kí hiệu ý tưởng của người khuyết tật có thể gặp khó khăn, có thể ghi những kí hiệu hơi hợt hoặc biểu hiện bề mặt của hành vi, việc phân tích YTHV, “hoạt hóa” thảo luận có thể không thực hiện được.

Trên cơ sở đó, bài viết này nhằm mục đích điều tra chức năng thúc đẩy các thông tin thảo luận cần tập trung trong thảo luận (hoạt hóa thảo luận), đồng thời công bố các kết quả thực hiện chức năng này vào TLTH.

* Hyogo University of Teacher Education, Japan



Hình 1. Hình ảnh băng hình minh họa yếu tố căng thẳng

2. Xây dựng mô hình minh họa yếu tố stress và đánh giá

Việc phân tích YTHV cụ thể, thể hiện chú thích kí hiệu trong hệ thống hiện nay còn nhiều hạn chế, trên cơ sở phân tích rõ ràng YTHV, chúng tôi đã xây dựng một mô hình mẫu có khả năng giải quyết các vấn đề minh họa thính giác, thị giác trên băng hình mẫu. Tuy nhiên, do không thể “hiện thực hóa” việc phân tích yếu tố với mọi hành vi nên nghiên cứu đã giới hạn những yếu tố nguy cơ stress cao dựa trên nhu cầu giáo dục thực tế, sử dụng phương pháp giảng dạy trong giáo dục hỗ trợ đặc biệt và nguyên lí “tăng băng trôi” trong chương trình TEACCH để phân loại các yếu tố gây stress. Kết quả xây dựng mô hình mẫu về các yếu tố gây stress được tạo thành từ 12 loại được trình bày trong hình 1.

Tiếp theo, chúng tôi đưa thêm chức năng nhập chú thích kí hiệu bằng văn bản (text) (dưới đây gọi là văn bản chú thích - text annotation), thêm chức năng nhập chú thích dưới dạng câu nói từ băng hình mẫu các yếu tố stress và tiến hành nghiên cứu thử nghiệm trong thực tế TLTH. Chúng tôi thực hiện 3 khảo sát trong đó đều bao gồm việc quay lại trạng thái của 1 trẻ tự kỉ có khó khăn trong năng lực thể hiện suy nghĩ tại trường học, sau đó thực hiện TLTH theo nhóm 4 GV. *Khảo sát I: TLTH kết hợp chú thích văn bản với mẫu yếu tố stress.* Số lần sử dụng mẫu yếu tố stress ít, sử dụng nhiều chú thích văn bản. Hơn nữa đa số chú thích tập trung mô tả biểu hiện bên ngoài, trong cuộc thảo luận có nhiều thời gian yên lặng; *Khảo sát II: TLTH chỉ sử dụng các mẫu yếu tố stress.* Số lần sử dụng các mẫu yếu tố stress ít hơn, do chỉ có một số mục nhất định trong số các mẫu yếu tố stress được sử dụng nên không có sự khác biệt giữa các cá nhân. Không có sự hoạt hóa thảo luận, chủ yếu là yên lặng; *Khảo sát III: TLTH sử dụng mẫu yếu tố stress*

trên cơ sở thực hành thao tác đánh dấu các biểu hiện stress. Chú thích (đánh dấu) “mệt ghê” được nhập cho các biểu hiện stress xuất hiện trên màn hình, các mục thuộc mẫu yếu tố stress được chọn cho những cảnh đã được đánh dấu, sau đó thực hiện thảo luận dựa trên các ý kiến đã được các thành viên nhóm đánh dấu. Kết quả cho thấy đã xuất hiện những thảo luận giữa các thành viên đã thực hiện đánh dấu vào một số cảnh nhất định với thành viên không đánh dấu. Mặt khác, giữa các thành viên không có ý kiến trái chiều, cũng như khảo sát II, không có sự “hoạt hóa” thảo luận.

3. Phát triển chức năng chú thích cảm xúc và đánh giá

Mẫu mô hình yếu tố stress nhằm mục đích giảm bớt việc nhập chú thích, hỗ trợ cụ thể hóa các chú thích. Fukuzawa khẳng định rằng “*thảo luận không có được hoạt hóa nếu các ý kiến có tính tuyệt đối không được kiểm tra, nếu trao đổi các ý kiến không đề cập đến việc mở rộng các nội dung*”, chúng tôi cho rằng việc sử dụng mẫu yếu tố stress ở cấp độ cá nhân nhập các chú thích có thể tạo hiệu ứng ngược đối với việc “hoạt hóa” thảo luận. Do đó, chúng tôi không thực hiện cụ thể hóa chú thích theo cá nhân mà dựa trên giả thuyết “hoạt hóa” thảo luận nhờ thực hành hợp tác để sáng tạo chức năng chú thích cảm xúc “thích” và “không thích” (xem hình 2). Cụ thể, chúng tôi cho rằng cuộc thảo luận được “hoạt hóa” trên cơ sở sử dụng chú thích cảm xúc đối với những cảnh được thảo luận và đánh dấu, sau đó các thành viên hợp tác với nhau, nhập chú thích văn bản cho những cảnh được đánh dấu. Thực tế, cuộc khảo sát sơ bộ với 3 học viên cao học cho thấy những khác biệt trong việc nhìn nhận vấn đề ở trẻ khuyết tật của các học viên đã được “thị giác hóa” một cách chính xác, đã xuất hiện thảo luận về lí do tại sao lại nhập chú thích cảm xúc, những lúc cần hợp tác để nhập chú thích văn bản đã xuất hiện nhiều thảo luận hơn.



Hình 2. Chức năng chú thích cảm xúc

4. Nghiên cứu thực tế thông qua TLTH

Nhóm nghiên cứu đã thực hiện các cuộc TLTH sử dụng chức năng chú thích cảm xúc trong thực tế kiểm tra quan điểm “nhận thức về YTHV”, làm rõ tính hiệu quả những thách thức liên quan đến chức năng này. Nghiên cứu tham khảo những lưu ý liên quan đến “nhận thức YTHV” của tác giả Kojiri và Ueda và nhận định khái niệm này như sau: “*những trường hợp so sánh với cách suy nghĩ và cách tiếp nhận của bản thân từ trước, tìm kiếm cách suy nghĩ mới cho bản thân để nắm bắt các vấn đề trước đây chưa phát hiện được và những trường hợp xuất hiện những thay đổi đã được cân nhắc lại dựa trên các thông tin từ những phát biểu trong khi thảo luận và chú thích trên hình ảnh về cách suy nghĩ và cách tiếp nhận YTHV do cá nhân tự xây dựng*”. Nghiên cứu tiến hành 5 lần thử nghiệm TLTH với băng hình đã sử dụng trong khảo sát II, tất cả các cuộc TLTH đó đều gồm 3 thành viên là các GV. TLTH được tiến hành theo trình tự: 1) Dự đoán tâm trạng của người tự kỉ và chú thích trên hình ảnh, đánh dấu chú thích cảm xúc; 2) Tập hợp các cảnh đã đánh dấu thành một đoạn phim mới; 3) Dừng lại từng cảnh trong đoạn phim đó, nhập chú thích cảm xúc của những người quan sát và tiến hành thảo luận; 4) Thể hiện các nội dung đã được cân nhắc trong thảo luận thành chú thích văn bản. Sau đây giới thiệu trích đoạn và tổng kết đặc trưng của từng trường hợp.

- *Trường hợp tất cả các GV nhập cùng một chú thích:* Khi giờ âm nhạc kết thúc, HS vẫn ngồi trên ghế và lắng người, các GV J (nam, độ tuổi 20), GV K (nữ, độ tuổi 30), GV L (nam, độ tuổi 30) đều nhập chú thích “không thích” cho HS. GV K phát biểu thay cho HS rằng “con thấy vui quá, nhưng hết mất rồi..., tiếc quá”. Để giải thích rằng HS cảm thấy thích thú với giờ âm nhạc nhưng giờ học hết mất rồi và dự đoán HS cảm thấy “tiếc” nên đã chú thích “không thích”. Trong khi đó, GV J thì chú thích “GV đang hướng dẫn, muốn kết thúc nhanh”, GV L thì nêu “không thể thể hiện suy nghĩ; muốn đi đến chỗ kia mà không được; muốn đến giờ ăn; muốn được ăn; mệt mỏi, thế mà vẫn học à...; muốn đi quá”; “Ơ?”, GV K ngạc nhiên khi thấy ý kiến mình khác so với 2 GV còn lại. GV L tiếp tục giải thích: “chắc là đã mệt quá; muốn xong sớm; muốn thực hiện hoạt động tiếp theo”; “chắc là không thích; cảm giác như là muốn nhanh lên, muốn làm việc gì khác nữa”, GV K: “hình như không phải thế; trông thấy cảm giác bồn chồn mà”, nhận ra cảm xúc mới ở HS, điều chỉnh cách tiếp nhận thông tin của bản thân. Trong trường hợp này, dù cả 3 GV đều chọn nhập cùng một chú thích cảm xúc song ý tưởng nhập chú thích khác nhau từ đó dẫn tới thảo luận hợp tác cùng nhau,

xác định điểm khác biệt của nhau để điều chỉnh dự đoán của bản thân và nhận thức điểm lưu ý mới trong YTHV.

- *Trường hợp các GV nhập chú thích:* Trong băng hình về HS muốn GV đọc thực đơn và đưa thẻ chọn món ăn cho GV và đang dùng thẻ tranh đập vào chân GV vì GV không đọc, M (nam học viên cao học, độ tuổi 20) chú thích “thích”, N (nam học viên cao học, độ tuổi 20) và GV O (nữ GV, độ tuổi 50) nhập chú thích “không thích”. Dựa vào hành động vẩy tay và đá chân của HS, M cho rằng: “chắc là thấy thích thú khi vẩy tay, là trẻ con, như thế cũng tốt, trông như thích thú, trông như chơi một mình thì thích”, nhận thức cảnh này HS không thể hiện stress. Nhưng O thì cho rằng: “chắc nghĩ đây là cách để mọi người chú ý”, M thêm vào: “A, mình đã không nghĩ ra điều đó” và thể hiện cách nhận thức mới, khác với trường hợp 3, chú thích của M khác với 2 thành viên nhóm còn lại và trường hợp này cũng thông qua thảo luận hợp tác với nhau, từ đó có thể tìm ra cách nhìn nhận YTHV mới.

- *Trường hợp có GV nhập, có GV không nhập chú thích cảm xúc:* Đối với trường hợp “HS khi đang thay quần áo đã đá vào cái tivi để trước mặt”, GV D (nữ, độ tuổi 30) không nhập chú thích, GV E (nữ, độ tuổi 40) và GV F (nam, độ tuổi 50) nhập chú thích “không thích”. Khi GV D tham khảo ý kiến của GV E và E và xem lại một cảnh rồi phát biểu: “à, đúng là không thích, mình sẽ chú thích vậy”, nhận thức trở nên giống với GV E và D. Sau đó thảo luận với GV E và GV F, GV D cho rằng: “chắc là không thích thay quần áo”, căn cứ vào phương diện stress và có thể nhận ra yếu tố gây stress. Trường hợp này minh họa cho việc có thể nhận thức YTHV nhờ tham khảo chú thích của thành viên khác và kiểm tra lại những ý tưởng mới nảy sinh. Cuối cùng, nghiên cứu đã phân chia các TLTH thành các nhóm gồm: “nhóm thảo luận theo bối cảnh” trong đó nhiều GV nhập chú thích cảm xúc cho cùng một cảnh phim và “nhóm nhận thức theo bối cảnh” khi các GV có thể nắm bắt và phán đoán theo cảnh nào đó mà mình chú ý trong lúc thảo luận theo bối cảnh. Nhóm nhận thức theo bối cảnh là cách phân loại dựa trên cơ sở thảo luận giữa các tác giả và 1 GV giáo dục đặc biệt. Kết quả đánh giá các nhóm TLTH dưới đây tuy đều mang tính chủ quan song là những dữ liệu nền tảng cho việc phát triển các chức năng này trong tương lai. *Nhóm 1* (2 GV nữ độ tuổi 40, 1 GV nữ độ tuổi 30): Nhóm thảo luận theo bối cảnh gồm 25 lượt thảo luận trong đó có 4 lượt liên quan đến nhận thức các YTHV. Cả 4 lượt đều liên quan đến nhận thức các yếu tố stress. *Nhóm 2* (1 GV nam độ tuổi 50, 1 GV nữ độ tuổi 40, 1 GV nữ độ tuổi 30): Nhóm thảo luận theo bối

cảnh gồm 28 lượt thảo luận trong đó có 15 lượt liên quan đến nhận thức các YTHV. 7 trong số 15 lượt đó liên quan đến nhận thức các yếu tố stress. *Nhóm 3* (1 GV nam độ tuổi 30, 1 GV nữ độ tuổi 30, 1 GV nam độ tuổi 20): Nhóm thảo luận theo bối cảnh gồm 84 lượt thảo luận trong đó có 18 lượt liên quan đến nhận thức các YTHV. 5 trong số 18 lượt đó liên quan đến nhận thức các yếu tố stress. *Nhóm 4* (1 GV nam độ tuổi 30, 1 GV nữ độ tuổi 30, 1 GV nam độ tuổi 20): Nhóm thảo luận theo bối cảnh gồm 63 lượt thảo luận trong đó có 5 lượt liên quan đến nhận thức các YTHV. Hai trong số 5 lượt đó liên quan đến nhận thức các yếu tố stress. *Nhóm 5* (1 GV nam độ tuổi 50, 2 học viên nam cao học chuyên ngành giáo dục đặc biệt): Nhóm thảo luận theo bối cảnh gồm 32 lượt thảo luận, trong đó có 10 lượt liên quan đến nhận thức YTHV. 7 trong 10 yếu tố đó liên quan đến nhận thức các yếu tố stress.

Trong bài viết này, trên cơ sở cho rằng giả thuyết về biểu hiện nhận thức vấn đề cần chú ý thông qua thảo luận, trạng thái thực hiện thảo luận tích cực dựa vào nội dung cần tập trung là có hiệu quả trong việc phát triển nhận thức giữa các GV, chức năng thúc đẩy “hoạt hóa” thảo luận, việc vận dụng chức năng này vào thực tế TLTH đã được điều tra. Nhờ sử dụng chức năng chú thích kí hiệu cảm xúc, thảo luận đã được tiến hành nhiều hơn, các biểu hiện đáng chú ý đã được bàn bạc cụ thể. Định hướng trong tương lai, để các GV chưa có hiểu biết về giáo dục nhu cầu đặc biệt có thể chèn các cảm xúc cho HS hoặc nhập các chú thích kí hiệu một cách cố định cho các loại khuyết tật, cần

phải chuẩn bị thêm chức năng có thể ghi nhận trạng thái của môi trường xung quanh có liên quan trước sau tới hành vi không thích ứng hoặc khi hành vi có vấn đề xảy ra. □

Tài liệu tham khảo

- [1] 田丸尚美, 田中浩司, 高橋実, 瀬川直子 (2011) 地域における障がい児保育の支援システムの研究(その1): 福山市の公立保育所における保育相談システムの検討. 福山市立女子短期大学研究教育公開センター一年報 8, 5-12, 2011
- [2] 保田直美 (2014) 学校への新しい専門職の配置と教師役割. 日本教育学会. 教育學研究 81(1), 1-13, 2014-03-31
- [3] K. L. Rosenblum, C. Zeanah, S. McDonough, M. Muzika (2004) : Video-taped coding of working model of the child interviews: a viable and useful alternative to verbatim transcripts?. *Infant Behavior and Development*. Volume 27, Issue 4, December 2004, Pages 544-549
- [4] 永森正仁, 長澤正樹, 植野真 (2010) Web カメラを用いた特別支援教育における突発的な児童問題行動の記録・共有システム. 日本教育工学会論文誌 34(1), 1-12, 2010-06-30
- [5] 藤井祐次, 小川修史, 掛川淳一, 高野美由紀, 森広浩一郎 (2012) 経験の浅い教師による行動分析を目的とした動画ケース会議支援システムの開発に向けた実践的検討. 日本特殊教育学会第 49 回大会発表論文集, 671, 2011
- [6] 福澤一吉 (2002) 『議論のレッスン』. 日本放送出版.
- [7] 小尻智子, 渡邊豊英 (1998) 解導出シナリオを用いた協調学習支援機構. 電子情報通信学会技術研究報告. ET, 教育工学 98(76), 39-46, 1998-05-23
- [8] 植田一博, 岡田猛 (2000) 『協同の知を探る. 創造的コラボレーションの認知科学』. 共立出版.

Mối quan hệ giữa nền tảng học vấn...

(Tiếp theo trang 174)

đem lại hiệu quả công việc cho những trẻ có RLPT nói riêng và gia đình, cơ sở có trẻ có RLPT nói chung.

- Các trung tâm, cơ sở can thiệp sẽ là những cầu nối nền tảng cho việc tận dụng nền tảng kiến thức của mỗi chuyên ngành để có những chia sẻ chuyên môn ngay trong cơ sở/trung tâm mình như Tâm lí có thể chia sẻ về nhận biết triệu chứng/ dấu hiệu, nguyên nhân, chẩn đoán hoặc giáo dục đặc biệt có thể chia sẻ về can thiệp, kĩ thuật can thiệp,...

- Cần có sự bổ sung các kiến thức về RLPT trong các chương trình đào tạo - ngay trong chương trình đại cương của các ngành liên quan, đồng thời tạo thêm cơ hội để SV ngành cập nhật kiến thức phù hợp với thực tế làm việc sau khi tốt nghiệp qua các môn học chuyên ngành hay các môn học tự chọn,...

- Liên kết đào tạo giữa các chuyên ngành, tâm dụng thế mạnh của mỗi ngành để mang lại nền tảng nhận thức khoa học và thông nhất, đồng thời tạo được nền tảng kiến thức chuyên sâu, vững chắc cho đội ngũ GV sẽ can thiệp trẻ có RLPT. □

Tài liệu tham khảo

- [1] Trần Văn Công (2015). *Đánh giá hiệu quả của chương trình đào tạo cho giáo viên can thiệp cho trẻ tự kỉ*. Đề tài cấp cơ sở, Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [2] Ngô Quý Nhâm (2015). *Khung năng lực và ứng dụng trong hoạt động quản trị nhân sự*. Trường Đại học Ngoại thương.
- [3] Vũ Tiến Thành (2011). *Chính sách, chiến lược và kế hoạch phát triển hòa nhập ở Việt Nam*.
- [4] American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.
- [5] Centers for Disease Control and Prevention. <http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>