SỞ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO HÀ NỘI

GIÁO TRÌNH

BỒI DƯỠNG HIỆU TRƯỞNG TRƯỜNG TIỂU HỌC

HỌC PHẦN V

MỘT SỐ KIẾN THỨC CHUYÊN BIỆT ĐỐI VỚI GIÁO DỤC TIỂU HỌC

DÙNG TRONG CÁC TRƯỜNG TRUNG HỌC CHUYÊN NGHIỆP

NHÀ XUẤT BẢN HÀ NỘI

SỞ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO HÀ NỘI

Th.S. MAI QUANG TÂM *(Chủ biên)*

GIÁO TRÌNH

BỒI DƯỠNG HIỆU TRƯỞNG TRƯỜNG TIỂU HỌC

HỌC PHẦN V

MỘT SỐ KIẾN THỨC CHUYÊN BIỆT ĐỐI VỚI GIÁO DỤC TIỂU HỌC

Chương trình 450 tiết

(Dùng trong các trường THCN)

NHÀ XUẤT BẢN HÀ NỘI - 2006

Chủ biên

MAI QUANG TÂM

Tham gia biên soạn

Th.S. MAI QUANG TÂM (Bài 25)
Th.S. DƯƠNG THÚY GIANG (Bài 26)
Th.S. LỤC THỊ NGA (Bài 27, 28)

Lời giới thiệu

Nước ta đang bước vào thời kỳ công nghiệp hóa, hiện đại hóa nhằm đưa Việt Nam trở thành nước công nghiệp văn minh, hiện đại.

Trong sự nghiệp cách mạng to lớn đó, công tác đào tạo nhân lực luôn giữ vai trò quan trọng. Báo cáo Chính trị của Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam tại Đại hội Đảng toàn quốc lần thứ IX đã chỉ rõ: "Phát triển giáo dục và đào tạo là một trong những động lực quan trọng thúc đẩy sự nghiệp *công nghiệp hóa, hiện đại hóa*, là điều kiện để phát triển nguồn lực con người - yếu tố cơ bản để phát triển xã hội, tăng trưởng kinh tế nhanh và bền vững".

Quán triệt chủ trương, Nghị quyết của Đảng và Nhà nước và nhận thức đúng đắn về tầm quan trọng của chương trình, giáo trình đối với việc nâng cao chất lượng đào tạo, theo đề nghị của Sở Giáo dục và Đào tạo Hà Nội, ngày 23/9/2003, Ủyban nhân dân thành phố Hà Nội đã ra Quyết định số 5620/QĐ-UB cho phép Sở Giáo dục và Đào tạo thực hiện đề án biên soạn chương trình, giáo trình trong các trường Trung học chuyên nghiệp (THCN) Hà Nội. Quyết định này thể hiện sự quan tâm sâu sắc của Thành ủy, UBND thành phố trong việc nâng cao chất lượng đào tạo và phát triển nguồn nhân lực Thủ đô.

Trên cơ sở chương trình khung của Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành và những kinh nghiệm rút ra từ thực tế đào tạo, Sở Giáo dục và Đào tạo đã chỉ đạo các trường THCN tổ chức biên soạn chương trình, giáo trình một cách khoa học, hệ

thống và cập nhật những kiến thức thực tiễn phù hợp với đối tượng học sinh THCN Hà Nội.

Bộ giáo trình này là tài liệu giảng dạy và học tập trong các trường THCN ở Hà Nội, đồng thời là tài liệu tham khảo hữu ích cho các trường có đào tạo các ngành kỹ thuật - nghiệp vụ và đông đảo bạn đọc quan tâm đến vấn đề hướng nghiệp, dạy nghề.

Việc tổ chức biên soạn bộ chương trình, giáo trình này là một trong nhiều hoạt động thiết thực của ngành giáo dục và đào tạo Thủ đô để kỷ niệm "50 năm giải phóng Thủ đô", "50 năm thành lập ngành" và hướng tới kỷ niệm "1000 năm Thăng Long - Hà Nội".

Sở Giáo dục và Đào tạo Hà Nội chân thành cảm ơn Thành ủy, UBND, các sở, ban, ngành của Thành phố, Vụ Giáo dục chuyên nghiệp Bộ Giáo dục và Đào tạo, các nhà khoa học, các chuyên gia đầu ngành, các giảng viên, các nhà quản lý, các nhà doanh nghiệp đã tạo điều kiện giúp đỡ, đóng góp ý kiến, tham gia Hội đồng phản biện, Hội đồng thẩm định và Hội đồng nghiệm thu các chương trình, giáo trình.

Đây là lần đầu tiên Sở Giáo dục và Đào tạo Hà Nội tổ chức biên soạn chương trình, giáo trình. Dù đã hết sức cố gắng nhưng chắc chắn không tránh khỏi thiếu sót, bất cập. Chúng tôi mong nhận được những ý kiến đóng góp của bạn đọc để từng bước hoàn thiện bộ giáo trình trong các lần tái bản sau.

GIÁM ĐỐC SỞ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO

Bài 25

ĐỔI MỚI CHƯƠNG TRÌNH VÀ SÁCH GIÁO KHOA TIỂU HỌC

(5 tiết)

MỞ ĐẦU

1. Mục tiêu

• Về nhận thức:

Hiểu được sự cần thiết phải đổi mới chương trình và sách giáo khoa Tiểu học (SGK TH).

• Về kĩ năng:

Hiểu rõ các yêu cầu quán triệt trong quá trình đổi mới chương trình và SGK TH.

• Về thái độ:

Thực hiện tốt quá trình đổi mới chương trình và SGK TH.

2. Khái quát về nội dung

Cần thiết phải đổi mới chương trình và SGK TH.

+ Quan điểm đổi mới chương trình và SGK TH.

+ Các điểm đổi mới trong chương trình và SGK TH để thực hiện.

3. Khái quát về phương pháp giảng dạy và học tập

+ Học viên tự nghiên cứu giáo trình và các tài liệu tham khảo.

+ Giảng viên hướng dẫn học viên làm các bài tập trắc nghiệm.

+ Giảng viên thuyết trình phần lý luận chung, hướng dẫn học viên thảo luận những nội dung chính của bài và nhấn mạnh các phần cần ghi nhớ.

NỘI DUNG

I. CHƯƠNG TRÌNH TIỂU HỌC (CTTH) VÀ NHỮNG ĐỔI MỚI CỦA CHƯƠNG TRÌNH TIỂU HỌC

1. Quan niệm mới về chương trình giáo dục

Chương trình dạy học truyền thống chủ yếu gồm các đích cần đạt và danh mục các nội dung dạy học. Khi soạn thảo chương trình tiểu học, một trong những việc đầu tiên phải làm là đổi mới quan niệm về chương trình giáo dục theo xu thế hiện đại của thế giới. Với quan niệm mới thì: CTTH là sự cụ thể hoá mục tiêu giáo dục tiểu học bằng một kế hoạch hành động sư phạm bao gồm:

- Những đích cuối cùng (thể hiện ở mục tiêu bậc học và môn học, cụ thể hoá đến mục tiêu của từng chủ đề nội dung).
- Những nội dung và năng lực cần phát triển ở học sinh.
- Các phương pháp dạy học và các phương tiện dạy học.
- Các cách thức đánh giá kết quả học tập của học sinh.

Như vậy, CTTH vừa có tính chất hệ tư tưởng, chính trị (do phải giáo dục những giá trị), vừa có tính kỹ thuật (do phải chuyển tải những cách thức và phương pháp).

Quan niệm đầy đủ về chương trình như trên tạo khả năng biến đổi một văn bản chương trình ít được quan tâm (như các chương trình dạy học hiện hành) thành công cụ chỉ đạo hành động cho giáo viên. Cũng với quan niệm như trên thì CTTH là chương trình khung, tạo ra sự thống nhất về mục tiêu giáo dục và trình độ chuẩn quốc gia, đồng thời tạo điều kiện áp dụng một cách linh hoạt theo đặc điểm từng vùng, từng đối tượng học sinh.

Quan điểm mới về chương trình giáo dục đòi hỏi phải soạn thảo một chương trình khung áp dụng thống nhất trong cả nước. Chương trình khung là những chuẩn mực chung nhất về một chương trình giáo dục, chưa chi tiết và cụ thể hoá. Do đó khi áp dụng vào từng vùng, từng địa phương (thậm chí từng nhà trường), từng đối tượng học sinh, mỗi nhà trường, mỗi giáo viên đều có thể căn cứ vào điều kiện để lựa chọn những cách thức, những phương pháp giúp học sinh đạt được những mục tiêu cơ bản nhất của chương trình (hay còn gọi là đạt chuẩn quốc gia của chương trình). Như thế, chương trình giáo dục

sẽ không cứng nhắc mà rất linh hoạt, tạo cơ hội cho giáo viên cập nhật nội dung và phương pháp giáo dục, thực hiện những đổi mới liên tục và đúng mức.

2. Giới thiệu chung về chương trình tiểu học

2.1. Chương trình tiểu học được soạn thảo theo 5 định hướng đổi mới chương trình giáo dục phổ thông

• Chăm lo giáo dục toàn diện, đảm bảo sự phát triển hài hoà về đức, trí, thể, mỹ, các kỹ năng cơ bản, chú ý định hướng nghề nghiệp, hình thành và phát triển cơ sở ban đầu của hệ thống phẩm chất, năng lực cần thiết cho lớp người lao động phục vụ sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước.

• Nội dung chương trình phải cơ bản, hiện đại, tinh giản, thiết thực và cập nhật sự phát triển của khoa học - công nghệ, kinh tế - xã hội, tăng cường thực hành vận dụng, gắn bó với thực tiễn Việt Nam, phát huy thế mạnh vốn có của giáo dục phổ thông Việt Nam, tiến kịp trình độ phát triển chung của chương trình giáo dục phổ thông của các nước phát triển trong khu vực và trên thế giới.

• Góp phần đẩy mạnh đổi mới phương pháp dạy học, giúp học sinh biết cách tự học và giải quyết vấn đề để tự chiếm lĩnh tri thức mới; giúp học sinh tự đánh giá năng lực của bản thân.

• Chương trình và sách giáo khoa phải có tính thống nhất cao, trình độ chuẩn của chương trình phù hợp với trình độ phát triển chung của số đông học sinh, tạo cơ hội và điều kiện học tập cho mọi trẻ em, phát triển năng lực của từng đối tượng học sinh, góp phần phát hiện và bồi dưỡng những học sinh có năng lực đặc biệt.

• Chương trình thực sự là một kế hoạch hành động sư phạm, kết nối mục tiêu giáo dục với các nội dung, phương pháp giáo dục, phương tiện dạy học và cách thức đánh giá kết quả học tập của học sinh; đảm bảo sự liên tục giữa các cấp, bậc học.

Các định hướng này phù hợp với xu thế phát triển CTTH của khu vực và thế giới, phù hợp với điều kiện thực tế của giáo dục tiểu học nước ta trong thập kỉ đầu của thế kỷ XXI.

2.2. Chương trình tiểu học là chương trình khung chuẩn mực

CTTH gồm có:

• Mục tiêu và kế hoạch giáo dục tiểu học.

• Chương trình từng môn học, trong đó nêu rõ:

- Mục tiêu của môn học (nêu các phẩm chất và năng lực chủ yếu cần hình thành và phát triển ở độ tuổi tiểu học).

- Nội dung chủ chốt ở từng lớp.

- Các hướng dẫn đổi mới phương pháp dạy học theo đặc trưng từng môn học (bao gồm đổi mới các thiết bị dạy và thiết bị học).

- Định hướng đổi mới cách đánh giá kết quả học tập môn học.

• Các yêu cầu cơ bản cần đạt đối với học sinh tiểu học ở từng lớp.

2.3. Chương trình tiểu học là cơ sở để

• Soạn thảo trình độ chuẩn, xác định mặt bằng dân trí của bậc học trong phạm vi cả nước.

• Soạn thảo, thử nghiệm các sách giáo khoa, sách hướng dẫn giảng dạy của giáo viên và các tài liệu dạy học khác.

• Chỉ đạo, thanh tra các hoạt động giáo dục ở nhà trường tiểu học.

Soạn thảo, thử nghiệm bộ công cụ đánh giá kết quả học tập các môn học chủ chốt ở tiểu học.

• Soạn thảo và chỉ đạo dạy học theo các tài liệu nhằm phát triển năng lực cá nhân của học sinh, góp phần phát hiện và bồi dưỡng các tài năng tương lai của đất nước.

3. Mục tiêu và kế hoạch giáo dục tiểu học trong chương trình tiểu học

3.1. Mục tiêu giáo dục tiểu học

"Mục tiêu của giáo dục tiểu học nhằm hình thành những cơ sở ban đầu cho sự phát triển đúng đắn và lâu dài về đạo đức, trí tuệ, thể chất, thẩm mỹ và các kỹ năng cơ bản để học sinh tiếp tục học lên trung học cơ sở."(1).

Tiểu học là cấp học mở đầu của nhà trường và là cấp học sư phạm hoàn chỉnh. Đối tượng giáo dục tiểu học là những trẻ em còn non trẻ về thể chất, tâm hồn và trí tuệ (từ 6 đến 11 tuổi) nên dễ chịu ảnh hưởng của giáo dục một cách mạnh mẽ và sâu sắc.

---

(1) *Luật Giáo dục*, Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội, 1998, tr.17.

Khi học xong tiểu học, học sinh phải đạt được các yêu cầu chủ yếu sau:

• Có lòng nhân ái mang bản sắc con người Việt Nam, yêu quê hương đất nước, yêu hoà bình và công bằng bác ái. Kính trên nhường dưới, đoàn kết và sẵn sàng hợp tác với mọi người.

• Có kiến thức cơ bản về tự nhiên - xã hội - con người và có thẩm mỹ, có kỹ năng cơ bản về nghe, đọc, nói, viết và tính toán. Có thói quen rèn luyện thân thể, giữ vệ sinh và bảo vệ sức khoẻ.

• Biết cách học tập và phục vụ cuộc sống. Biết sử dụng một số dụng cụ trong gia đình và công cụ lao động thông thường, biết vận dụng và làm một số việc thông thường như chăn nuôi, trồng trọt, giúp việc gia đình.

Thông qua tất cả các hoạt động giáo dục mà hình thành và phát triển cho học sinh những năng lực then chốt sau:

• Năng lực thích ứng với những thay đổi trong thực tiễn để tự chủ, tự lập, năng động trong lao động, trong cuộc sống.

• Năng lực hành động: biết làm, biết giải quyết những tình huống thường gặp trong cuộc sống.

• Năng lực cùng sống và cùng làm việc với tập thể, cộng đồng.

• Năng lực tự học để rèn luyện, tự phát triển về mọi mặt, thực hiện được việc học tập thường xuyên, suốt đời.

• Mục tiêu giáo dục tiểu học được cụ thể hoá thành mục tiêu các môn học và các hoạt động giáo dục khác trong CTTH. Đặc biệt, mục tiêu giáo dục tiểu học đã được cụ thể hoá thành các yêu cầu cơ bản cần đạt của học sinh tiểu học bao gồm các yêu cầu cơ bản về kiến thức, kỹ năng, thói quen, niềm tin, thái độ, hành vi, định hướng,... các yêu cầu cơ bản này lại phân định thành các mức độ phù hợp với từng lớp ở bậc tiểu học.

3.2. Kế hoạch giáo dục tiểu học

3.2.1. Kế hoạch giáo dục tiểu học là văn bản được ban hành cùng với chương trình tiểu học, trong đó quy định

• Các môn học và thời lượng tối thiểu để dạy học từng môn học trong mỗi tuần lễ và trong mỗi năm học.

• Các hoạt động giáo dục khác và thời lượng cần thiết cho mỗi hoạt động,

phù hợp với đặc điểm của từng loại trường, từng địa phương.

- Phân chia thời lượng trong mỗi buổi học, ngày học ở trường tiểu học.
- Cách kiểm tra, đánh giá kết quả học tập ở tiểu học.
- Khả năng vận dụng chương trình cho các vùng, các đối tượng khác nhau.

Rút kinh nghiệm thực hiện kế hoạch dạy học hiện hành ở tiểu học, căn cứ vào các kết quả nghiên cứu thử nghiệm CTTH và dự báo về triển vọng đổi mới giáo dục tiểu học ở Việt Nam. Tháng 5 năm 2000, Ban Chỉ đạo thử nghiệm CTTH-2000 đã tổ chức rà soát kế hoạch dạy học khi thử nghiệm CTTH-2000 và đề xuất điều chỉnh kế hoạch này thành kế hoạch giáo dục tiểu học của CTTH. Nguyên tắc điều chỉnh được xác định như sau:

- Đảm bảo có đủ các đơn vị nội dung cần thiết đã xác định trong dự thảo CTTH, và đã được thẩm định tháng 1 năm 1998 để tiếp tục thực hiện giáo dục toàn diện và giữ ổn định trong dạy học ở tiểu học.
- Loại bỏ những trùng lặp không cần thiết trong nội dung dạy học các môn học.
- Tích hợp một số môn học thuộc cùng lĩnh vực giáo dục theo mức độ có tính khả thi cao.
- Chuyển một số môn học thành hoạt động giáo dục, chủ yếu ở giai đoạn các lớp 1, 2, 3 cho phù hợp với điều kiện dạy học trong 10-20 năm tới.
- Đảm bảo thời lượng dạy học tối thiểu và khuyến khích tăng thời lượng dạy học ở những nơi có điều kiện.

3.2.2 Kế hoạch giáo dục tiểu học áp dụng từ năm học 2002-2003, có nội dung cụ thể như sau

Số môn học: Ở các lớp 1, 2, 3 có 6 môn học là Tiếng Việt, Toán, Đạo đức, Tự nhiên và Xã hội, Nghệ thuật, Thể dục (môn học Nghệ thuật bao gồm 3 phân môn: Âm nhạc, Mĩ thuật, Thủ công). Ở các lớp 4, 5 có 9 môn là: Tiếng Việt, Toán, Đạo đức, Khoa học, Lịch sử và Địa lí, Kĩ thuật, Âm nhạc, Mĩ thuật, Thể dục. Tất cả các trường đều phải dạy đủ số môn học quy định trong từng lớp, từng giai đoạn học tập ở tiểu học.

Phân phối thời gian: tiểu học có 5 năm học, mỗi năm học có 35 tuần lễ thực dạy, mỗi tuần lễ có 5 ngày học. Dạy học các môn bắt buộc trong mỗi

ngày học kéo dài không quá 4 giờ và chia thành các tiết học. Mỗi tiết học kéo dài trung bình 35 phút. Giữa hai tiết học, học sinh nghỉ 10 phút. Mỗi buổi học có 25 phút nghỉ, vui chơi và tập thể dục.

Bảng 1: Kế hoạch giáo dục của trường tiểu học

(Do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành năm 2001)

Môn học	Lớp/Tiết					Số tiết trong cả năm học	So với tổng số
	1	2	3	4	5		
Tiếng Việt	11	10	9	8	8	1610	40,7%
Toán	4	5	5	5	5	840	21,23%
Đạo đức	1	1	1	1	1	175	4,42%
Tự nhiên và Xã hội	1	1	2			140	3,53%
Khoa học				2	2	140	3,53%
Lịch sử và Địa lý				2	2	140	3,53%
Nghệ thuật	3	3	3			315	7,96%
Âm nhạc				1	1	70	1,76%
Mỹ thuật				1	1	70	1,76%
Kỹ thuật				2	2	140	3,53%
Thể dục	1	2	2	2	2	315	7,96%
Tổng cộng	21	22	22	24	24	3955	

3.2.3. Cách đánh giá kết quả học tập của học sinh tiểu học

Kế hoạch giáo dục ở tiểu học nêu các định hướng đổi mới cách đánh giá kết quả học tập của học sinh như sau:

- Đánh giá bằng điểm kết hợp với nhận xét của giáo viên đối với các môn học Tiếng Việt, Toán, Khoa học, Lịch sử và Địa lý.
- Đánh giá chỉ bằng nhận xét của giáo viên đối với các môn học và các hoạt động giáo dục khác.
- Cải tiến cách ra đề kiểm tra để đánh giá toàn diện, công bằng, giúp học

sinh sửa chữa thiếu sót kịp thời và có khả năng phân loại tích cực.

Các hướng dẫn chi tiết về đánh giá kết quả học tập và đánh giá hạnh kiểm của học sinh sẽ được nêu trong văn bản chỉ đạo của Bộ Giáo dục và Đào tạo trước khi triển khai CTTH mới.

4. Các nguyên tắc xây dựng chương trình tiểu học

CTTH được xây dựng theo 5 nguyên tắc sau:

4.1. Quán triệt mục tiêu giáo dục

CTTH là sự thể hiện mục tiêu giáo dục tiểu học, tức là phải "giúp học sinh hình thành những cơ sở ban đầu cho sự phát triển đúng đắn và lâu dài về đạo đức, trí tuệ, thể chất, thẩm mĩ và các kỹ năng cơ bản để học sinh tiếp tục học trung học cơ sở" (Luật giáo dục). Các phẩm chất và năng lực nêu trong mục tiêu giáo dục đã được các chuyên gia về chương trình cụ thể hoá thành hệ thống các giá trị bao gồm các giá trị truyền thống cần kế thừa và phát huy, các giá trị mới của giai đoạn công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước và hội nhập quốc tế. Như thế, CTTH phải góp phần vào quá trình chuẩn bị nguồn nhân lực phục vụ giai đoạn phát triển mới của đất nước, phải coi trọng cả "dạy chữ" và "dạy người" trong điều kiện của xã hội hiện đại. Cái mới của CTTH là ở chỗ không dừng lại ở các kỹ năng truyền thống (đọc thông, viết thạo, làm bốn phép tính) mà đã xây dựng và đặt kế hoạch giáo dục một hệ thống các giá trị cần cho con người trong xã hội hiện đại với tác động của kinh tế công nghiệp, kinh tế tri thức và xu thế toàn cầu hoá. (Trong mục tiêu của các môn học của CTTH, ngoài các kỹ năng cơ bản, đã nhấn mạnh đến các kỹ năng mới như: hợp tác, giao tiếp, phát hiện và giải quyết vấn đề; và các phẩm chất như có tư duy độc lập, chủ động, sáng tạo, v.v.).

4.2. Đảm bảo tính khoa học và tính sư phạm

CTTH đòi hỏi phải lựa chọn các nội dung cơ bản nhất, cần thiết nhất, cập nhật với những tiến bộ của khoa học - công nghệ và của kinh tế - xã hội, gần gũi với đời sống và phù hợp với trình độ nhận thức của học sinh. CTTH là sự thể hiện của mục tiêu giáo dục tiểu học, tức là phải "giúp học sinh hình thành những cơ sở ban đầu cho sự phát triển đúng đắn và lâu dài về đạo đức, trí tuệ" tích hợp được nhiều mặt giáo dục trong từng đơn vị nội dung, coi trọng thực hành và vận dụng theo năng lực từng đối tượng học sinh. Một trong những

trọng tâm của CTTH là tập trung vào đổi mới phương pháp dạy học; thực hiện dạy học dựa vào hoạt động học tập tích cực, chủ động, sáng tạo của học sinh trong môi trường giáo dục với sự tổ chức và hướng dẫn của giáo viên, góp phần hình thành những phương pháp và nhu cầu tự học của học sinh.

Đổi mới phương pháp dạy học luôn luôn đặt trong mối quan hệ với đổi mới mục tiêu, nội dung dạy học, đổi mới cơ sở vật chất và thiết bị dạy học; đổi mới các hình thức tổ chức dạy học để phối hợp giữa dạy học theo cá nhân và các nhóm nhỏ hoặc cả lớp, giữa dạy học ở trong phòng học và ngoài hiện trường; đổi mới môi trường giáo dục để học gắn với thực hành và vận dụng; đổi mới đánh giá kết quả học tập của học sinh với sự khuyến khích học sinh tự đánh giá và sử dụng bộ công cụ đánh giá phối hợp kiểu đánh giá truyền thống với trắc nghiệm khách quan.

Theo nguyên tắc này, CTTH dự kiến sẽ tích hợp nội dung để giảm số môn học ở các lớp 1, 2, 3 mà không giảm trình độ của chương trình, chuyển một số môn học thành hoạt động giáo dục, thay đổi cách biên soạn sách giáo khoa để giúp học sinh tự học; chỉ cho điểm một số môn học như Tiếng Việt, Toán, Khoa học, Lịch sử và Địa lý, các môn học còn lại chủ yếu chỉ nhận xét kết quả học tập và thực hành. Từ năm 1996 đến nay, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã tập huấn giáo viên để từng bước chuyển sang sử dụng các phương pháp dạy học phát huy tính chủ động và sáng tạo của giáo viên và học sinh, hỗ trợ cho việc hình thành các kỹ năng hợp tác, giao tiếp, phát hiện và giải quyết vấn đề. Mặc dù còn nhiều khó khăn nhưng những kết quả ban đầu của thử nghiệm CTTH đã khẳng định hiệu quả của đổi mới nội dung và phương pháp giảng dạy ở tiểu học. So sánh với CTTH của các nước trong khu vực và trên thế giới, Bộ Giáo dục và Đào tạo tin tưởng rằng, với sự cố gắng chung của toàn ngành và sự đầu tư hợp lý của Nhà nước và nhân dân, việc triển khai CTTH sẽ góp phần khắc phục những hạn chế, tiêu cực hiện nay và tạo điều kiện cho giáo dục tiểu học Việt Nam đạt được trình độ phát triển chung của giáo dục tiểu học trong khu vực và trên thế giới.

4.3. Đáp ứng yêu cầu phát triển của từng đối tượng học sinh

CTTH phải ứng với "vùng phát triển gần nhất" của từng đối tượng học sinh. Muốn vậy, cần chuyển từ chương trình "tĩnh" thành chương trình "động",

nghĩa là ngoài việc đảm bảo trình độ chuẩn của chương trình còn tạo điều kiện để phát triển năng lực, sở trường của từng học sinh, góp phần phát hiện và bồi dưỡng các tài năng tương lai của đất nước. CTTH không chủ trương dạy học theo kiểu "chồng chất kiến thức", "bình quân", "máy móc", mà chủ trương tập trung vào dạy cách học để từ các nội dung cơ bản và tinh giản, mỗi học sinh sẽ học tập theo tốc độ và mức độ (rộng và sâu) của bản thân, giúp học sinh chủ động và sáng tạo trong học và hành. Để chuẩn bị chuyển dần dạy học ở tiểu học theo 2 buổi/ngày, trong CTTH ngoài các nội dung bắt buộc còn có các nội dung tự chọn (không bắt buộc) để phát triển năng lực của học sinh ở những nơi có điều kiện. Trong phần giải thích chương trình từng môn học đều nhấn mạnh đến dạy học cá nhân và dạy học hợp tác để khuyến khích phát triển năng lực của học sinh ngay trong quá trình học, không nhất thiết phải dạy học thêm. Những ý tưởng mới của CTTH nêu trong các nguyên tắc trên đã được thể hiện trong sách giáo khoa, sách giáo viên thử nghiệm với sự hỗ trợ kĩ thuật của các chuyên gia quốc tế.

4.4. Đảm bảo tính thống nhất

Để thực hiện bình đẳng về cơ hội học tập, tạo điều kiện rút ngắn khoảng cách giữa các vùng miền, Bộ Giáo dục và Đào tạo chủ trương xây dựng một chương trình áp dụng thống nhất trong cả nước nhưng linh hoạt trong vận dụng. Tính thống nhất của chương trình thể hiện ở:

Thống nhất về mục tiêu giáo dục.

Thống nhất về quan điểm khoa học và sư phạm xuyên suốt các môn học ở tiểu học và giữa tiểu học với trung học.

Thống nhất về trình độ chuẩn của chương trình trong dạy học, kiểm tra và đánh giá.

Do sự phát triển không đồng đều giữa các vùng miền, giữa các đối tượng học sinh nên phải linh hoạt về bước đi, về thời lượng, về các giải pháp đối với các tài liệu dạy học theo đặc điểm của địa phương và của từng đối tượng học sinh.

4.5. Đảm bảo tính khả thi

CTTH không đòi hỏi những điều kiện vượt ra ngoài sự cố gắng của đội

ngũ giáo viên, của học sinh, của gia đình và cộng đồng. Thực tế của 3 năm thử nghiệm vừa qua ở các địa bàn có tới 100% số trường tiểu học tham gia thử nghiệm (tức là không chỉ lựa chọn trường tốt, thuận lợi như cách làm của một số thực nghiệm sư phạm ở nước ta và ở nước ngoài) cho thấy, chỉ sau một năm số đông giáo viên đã thích ứng với chương trình mới. Đặc biệt, tự giáo viên đã phát hiện được nhiều ưu điểm của bộ sách giáo khoa thử nghiệm, trong đó có ưu điểm nổi bật là học sinh có thể hoàn thành công việc học tập ở trường, học sinh được hoạt động nhiều và hứng thú với cách học mới, giáo viên đã chủ động và linh hoạt hơn trước.

5. Những đổi mới của chương trình tiểu học

Kết quả nghiên cứu, soạn thảo, thử nghiệm, điều chỉnh, hoàn thiện chương trình tiểu học trong 10 năm qua (1991-2001) đã tạo nên một CTTH sẽ áp dụng thống nhất trong cả nước, từ năm học 2002-2003. Có thể nêu một số đổi mới chủ yếu của CTTH như sau:

5.1. Tiếp tục thực hiện giáo dục toàn diện, cân đối và hài hoà về đạo đức, trí tuệ, thể chất, thẩm mĩ và các kỹ năng cơ bản

CTTH kế thừa và phát huy việc giáo dục các giá trị truyền thống, đồng thời coi trọng đúng mức việc giáo dục các giá trị phù hợp với những yêu cầu của nguồn nhân lực phục vụ công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước và hội nhập quốc tế. Cụ thể là:

Tập trung vào các kỹ năng cơ bản: đọc, viết, toán, nói, nghe. Xác định Tiếng Việt và Toán là các môn học chủ chốt, chuẩn bị công cụ (kỹ năng và phương pháp tư duy) để học tập các môn học khác và để phát triển các năng lực cá nhân.

Coi trọng đúng mức các kỹ năng sống trong cộng đồng, thích ứng với những đổi mới diễn ra hằng ngày trong xã hội hiện đại như: giao tiếp, thương lượng, lãnh đạo, hợp tác, thích nghi với sự đa dạng về văn hoá,...

Hình thành các kỹ năng tư duy như: sáng tạo, giải quyết vấn đề, ra quyết định, trí tưởng tượng,...

Hình thành và phát triển các phẩm chất của người lao động Việt Nam như: cần cù, cẩn thận, có trách nhiệm, có lòng yêu thương con người, yêu quê hương, yêu gia đình, yêu Tổ quốc,...

5.2. Tập trung vào đổi mới phương pháp giáo dục

Thực hiện dạy học dựa vào các hoạt động học tập tích cực, chủ động, sáng tạo của học sinh; góp phần hình thành phương pháp và nhu cầu tự học (tự phát hiện và tự giải quyết các tình huống có vấn đề để tự chiếm lĩnh nội dung mới theo sự tổ chức, hướng dẫn của giáo viên); đa dạng hoá các hình thức tổ chức dạy học (dạy học theo cá nhân, theo nhóm nhỏ, theo lớp, ở trong hoặc ngoài phòng học, ở hiện trường, tổ chức các trò chơi học tập,...); khuyến khích giáo viên và học sinh chủ động, linh hoạt, sáng tạo trong dạy và học.

Để đổi mới phương pháp giáo dục, Ban soạn thảo chương trình tiểu học - 2000 đã thực hiện:

• Đổi mới cách biên soạn sách giáo khoa, coi sách giáo khoa là tài liệu để tổ chức cho học sinh hoạt động học tập.

• Tăng cường các thiết bị học tập giúp học sinh gắn với thực hành: Tăng thời lượng luyện tập, thực hành ở các môn học từ 50% đến 70% tổng thời lượng dạy học, chuyển một số môn học thành hoạt động giáo dục, nhất là ở các lớp 1, 2, 3.

5.3. Thực hiện tích hợp và tinh giản các nội dung giáo dục

CTTH mới đã lựa chọn các nội dung cơ bản, hiện đại trong từng lĩnh vực học tập, bước đầu thực hiện tích hợp trong từng môn học và giữa các môn học có mối quan hệ với nhau, do đó đã tinh giản được các nội dung giáo dục, xoá bỏ sự trùng lặp không cần thiết, giảm nhẹ gánh nặng học tập (giảm số môn học và thời lượng học tập các nội dung lý thuyết, tăng khả năng thực hành và vận dụng để giải quyết các vấn đề trong học tập và trong đời sống, gắn học với hành, gắn bó các hoạt động giáo dục của nhà trường với cuộc sống của cộng đồng).

Nhờ tích hợp và tinh giản các nội dung giáo dục mà:

• Ở các lớp 1, 2, 3 chỉ có 6 môn học, trong đó các môn học Đạo đức, Nghệ thuật, Thể dục chuyển thành hoạt động giáo dục, không có sách giáo khoa. Ở các lớp 4, 5 có 9 môn học, trong đó chỉ có môn Thể dục không có sách giáo khoa.

• Có thể tăng cường tổ chức các hoạt động học tập của học sinh, khuyến khích học sinh trao đổi ý kiến, tìm các phương án khác nhau để giải quyết vấn đề của bài học, thực hành vận dụng nhiều hơn trước, góp phần đẩy mạnh đổi mới phương pháp dạy học ở tiểu học.

5.4. Đổi mới cách đánh giá kết quả học tập của học sinh tiểu học

Chỉ đánh giá bằng điểm đối với Tiếng Việt, Toán ở các lớp 1, 2, 3 và đối với Tiếng Việt, Toán, Khoa học, Lịch sử và Địa lí ở các lớp 4, 5.

Phối hợp giữa cách đánh giá truyền thống (tự luận) với các bài tập trắc nghiệm để đánh giá (kiểm tra, thi, . . .) toàn diện, chính xác, công bằng và có hiệu quả (phản hồi nhanh).

Các môn học khác chỉ nêu nhận xét để khuyến khích hoạt động học tập của học sinh ngay ở nhà trường, không giao bài tập làm ở nhà.

5.5. Thực hiện một chương trình tiểu học thống nhất theo điều kiện cụ thể của từng vùng, từng địa phương, từng đối tượng học sinh

5.5.1. Tính thống nhất của chương trình tiểu học thể hiện như sau

Thống nhất về mục tiêu giáo dục tiểu học.

Đảm bảo trình độ chuẩn (tối thiểu) của chương trình trong phạm vi cả nước (trong dạy học và kiểm tra, thi).

Thống nhất quan điểm soạn thảo chương trình các môn học của một bậc học và trong từng môn học từ bậc tiểu học đến Trung học phổ thông.

5.5.2. Khi triển khai dạy học theo CTTH mới, Bộ Giáo dục và Đào tạo căn cứ vào các kết quả nghiên cứu phát triển CTTH và điều kiện thực tế ở từng địa phương, từng vùng, từng đối tượng học sinh để có những hướng dẫn áp dụng cho phù hợp với hoàn cảnh thực tế nhằm đảm bảo sự bình đẳng về cơ hội đi học và bình đẳng trong tiếp nhận một nền giáo dục tiểu học có chất lượng cho mọi trẻ em, hỗ trợ học sinh có hoàn cảnh khó khăn, tạo điều kiện cho một bộ phận ngày càng đông học sinh tiếp cận với trình độ giáo dục tiểu học của các nước phát triển trong khu vực và trên thế giới, phát huy truyền thống và năng lực học tập của học sinh tiểu học Việt Nam.

II. MỘT SỐ GIẢI PHÁP CHỦ YẾU ĐÁP ỨNG NHỮNG ĐỔI MỚI CỦA CHƯƠNG TRÌNH TIỂU HỌC

Trong số các giải pháp đáp ứng những đổi mới của chương trình phát triển nói chung, CTTH nói riêng, ngoài những giải pháp do nội bộ ngành Giáo dục và Đào tạo chủ động thực hiện; có những giải pháp liên quan đến nhiều ngành, nhiều tổ chức xã hội cùng hợp sức thực hiện.

Riêng trong phạm vi ngành giáo dục và đào tạo có thể nêu các giải pháp tổng thể về đổi mới toàn diện và đồng bộ giáo dục tiểu học nhằm đáp ứng những đổi mới của CTTH mới như:

- Hoàn thiện và thể chế hoá CTTH mới.
- Giải pháp thực hiện giáo dục toàn diện ở tiểu học.
- Giải pháp triển khai đổi mới phương pháp giáo dục trong quá trình triển khai CTTH.
- Về đào tạo và bồi dưỡng giáo viên tiểu học theo chuẩn mới, theo quy mô mới của lớp học, phục vụ cho giáo dục toàn diện ở tiểu học.
- Về tăng cường và chuẩn hoá cơ sở vật chất, thiết bị giáo dục phục vụ dạy và học theo CTTH mới và chuyển dần dạy học ở tiểu học từ 1 buổi/ngày sang 2 buổi/ngày trong phạm vi cả nước.
- Đổi mới cách biên soạn và phương thức sử dụng sách giáo khoa, sách giáo viên và các tư liệu phục vụ giáo dục theo CTTH mới.
- Đảm bảo sự thống nhất và tính linh hoạt trong áp dụng CTTH mới ở các vùng, các địa phương và theo các đối tượng khác nhau.
- Triển khai cách kiểm tra, đánh giá mới ở tiểu học.
- Về quản lý, chỉ đạo CTTH mới.
- Tăng nguồn lực cho giáo dục tiểu học trong bối cảnh triển khai CTTH mới.

III. ĐỔI MỚI CÁCH BIÊN SOẠN NỘI DUNG VÀ HÌNH THỨC, CÁCH SỬ DỤNG SÁCH GIÁO KHOA Ở TRƯỜNG TIỂU HỌC

Sách giáo khoa là tài liệu thể hiện cụ thể nội dung, phương pháp giáo dục của từng môn học trong chương trình giáo dục (Luật Giáo dục - Điều 25).

Trong quá trình thử nghiệm CTTH-2000, đông đảo giáo viên của cả 12 tỉnh tham gia thử nghiệm đều đã xác nhận các sách giáo khoa biên soạn theo CTTH-2000 đã thực sự có nhiều đổi mới và đã hỗ trợ có hiệu quả cho đổi mới phương pháp giáo dục (PPGD) ở tiểu học. Có được kết quả nêu trên là nhờ đã đổi mới được quan niệm, cách biên soạn, cấu trúc nội dung, hình thức thể hiện nội dung của sách giáo khoa.

1. Đổi mới quan niệm về sách giáo khoa ở trường tiểu học

• Sách giáo khoa (SGK) là tài liệu dạy học thể hiện cụ thể trình độ chuẩn của chương trình. Nếu dạy học, kiểm tra, thi đúng với các nội dung và mức độ qui định trong sách giáo khoa thì chắc chắn sẽ đảm bảo và nâng cao chất lượng dạy học.

• Sách giáo khoa là phương tiện chính thức để định hướng cho giáo viên tổ chức các hoạt động học tập nhằm giúp học sinh tự phát hiện, tự chiếm lĩnh các kiến thức mới và biết vận dụng chúng theo năng lực của từng cá nhân. Giáo viên căn cứ vào mục tiêu và kế hoạch dạy học của môn học, có thể lựa chọn, sắp xếp, cập nhật hoá nội dung sách giáo khoa và tự phân chia thời lượng dạy học từng bài học theo điều kiện cụ thể của từng đối tượng học sinh ở địa phương.

• Sách giáo khoa là phương tiện giúp giáo viên và học sinh tiếp cận với công cụ đánh giá kết quả học tập của học sinh. Mức độ và các dạng bài tập, bài thực hành trong sách giáo khoa cũng là mức độ và các dạng bài kiểm tra, thi theo hướng phối hợp công cụ đánh giá truyền thống (chủ yếu bằng tự luận) và trắc nghiệm khách quan.

• Sách giáo khoa góp phần tạo ra hứng thú học tập toán cho học sinh, kích thích học sinh phát triển các năng lực tư duy và hình thành phương pháp học tập, làm việc khoa học.

Với quan niệm như trên thì sách giáo khoa không còn là tài liệu chứa đựng kiến thức có sẵn để giáo viên truyền đạt cho học sinh mà là những chuẩn mực định hướng cho việc tổ chức các hoạt động học tập và đánh giá kết quả học tập của học sinh, góp phần đổi mới phương pháp dạy học và cách đánh giá kết quả học tập ở tiểu học.

2. Các yêu cầu có tính nguyên tắc trong việc biên soạn sách giáo khoa

Sách giáo khoa tiểu học được biên soạn theo các nguyên tắc cơ bản sau đây:

• Quán triệt mục tiêu giáo dục: "Sách giáo khoa phải thể hiện mục tiêu, nguyên lý giáo dục..." (Luật Giáo dục - điều 25). Mục tiêu giáo dục tiểu học và nguyên lý giáo dục cũng được quy định trong Luật Giáo dục (Điều 23 và Điều 3).

• Đảm bảo tính khoa học và sư phạm: Kiến thức cần được lựa chọn theo các tiêu chuẩn: cơ bản, khoa học, sát hợp với thực tiễn Việt Nam, cập nhật được những thành tựu của khoa học, công nghệ, của nền kinh tế xã hội.

• Đảm bảo tính thống nhất: Đảm bảo tính chỉnh thể giữa các cấp, bậc học, tính thống nhất giữa các môn học và trong từng môn học đã được đặt ra ngay từ khi soạn thảo chương trình.

• Đáp ứng yêu cầu phát triển của từng đối tượng học sinh: Sách giáo khoa phải bám sát trình độ chuẩn về kiến thức, kỹ năng, thái độ để đảm bảo mọi học sinh có thể tiếp thu được và thành công trong học tập, đồng thời tạo điều kiện để mỗi học sinh có thể học tập theo tốc độ và mức độ của bản thân.

• Đảm bảo tính khả thi: Sách giáo khoa không đòi hỏi những điều kiện vượt quá sự cố gắng và khả năng của số đông giáo viên, học sinh, gia đình và cộng đồng. Tuy nhiên, tính khả thi của sách giáo khoa phải đặt trong mối tương quan giữa trình độ giáo dục cơ bản của Việt Nam và các nước phát triển trong khu vực, giữa giai đoạn trước mắt và khoảng thời gian từ 10 đến 15 năm tới.

3. Cấu trúc nội dung và hình thức thể hiện nội dung của sách giáo khoa

Nội dung cơ bản của phần lớn các môn học ở tiểu học có thể giữ ổn định lâu dài. Tuy nhiên, do sự phát triển không ngừng về trình độ nhận thức của học sinh và các điều kiện dạy học cụ thể ở từng giai đoạn phát triển của đất nước, sự tiến bộ của khoa học - công nghệ mà phải thay đổi cấu trúc nội dung, hoàn thiện những hiểu biết về từng nội dung, và đặc biệt phải đổi mới hình thức thể hiện nội dung của chương trình giáo dục trong sách giáo khoa .

3.1. Sách giáo khoa của chương trình tiểu học đã đổi mới cấu trúc nội dung nhằm đáp ứng những đổi mới của chương trình tiểu học về các vấn đề rất chủ chốt sau

• Giải quyết sự mất cân đối giữa khối lượng, mức độ nội dung trong từng giai đoạn học tập và giữa các giai đoạn học tập ở tiểu học, tập trung vào các nội dung cơ bản và trọng tâm trong từng giai đoạn học tập, xoá bỏ tình trạng tập trung gánh nặng học tập vào một số lớp, còn các lớp khác lại dạy học quá nhẹ và lãng phí thời gian.

• Thực hiện tích hợp các nội dung giáo dục, tăng cường sự hỗ trợ lẫn nhau giữa các nội dung trong từng môn và giữa các môn học, xoá bỏ những trùng lặp không cần thiết, tăng khả năng thực hành, vận dụng các kiến thức và kỹ năng để giải quyết các vấn đề trong học tập và trong đời sống.

• Tạo lập nhịp độ học tập phù hợp với sự phát triển trình độ nhận thức, sức khoẻ của học sinh, cơ sở vật chất và thiết bị dạy học,... của nhà trường tiểu học đầu thế kỷ XXI.

3.2. Sách giáo khoa đã đổi mới cách thể hiện nội dung nhằm đáp ứng những đổi mới về phương pháp giáo dục và về cách đánh giá kết quả học tập trong chương trình tiểu học

• SGK không cung cấp các kiến thức có sẵn mà chủ yếu cung cấp các tư liệu, trình bày dưới dạng các tình huống có vấn đề để giáo viên tổ chức, hướng dẫn cho học sinh hoạt động, phát hiện và giải quyết các vấn đề đó, từ đó mà nắm được các kiến thức, kỹ năng cơ bản.

• Nội dung học thường thể hiện dưới dạng các hoạt động thực hành, hình thức các bài thực hành thường đa dạng, vừa thiết kế các dạng bài truyền thống vừa cho học sinh làm quen dần với các dạng bài trắc nghiệm (chủ yếu là các dạng bài trắc nghiệm đúng - sai, cặp - đôi, điền thế, câu hỏi và trả lời ngắn, nhiều lựa chọn...). Đây là hình thức thể hiện nội dung vừa gây hứng thú học tập cho học sinh, vừa chuẩn bị cho đổi mới công cụ đánh giá kết quả học tập ở tiểu học.

• Do đặc điểm nhận thức, sức khoẻ, điều kiện học tập của học sinh tiểu học, việc biên soạn sách giáo khoa ở giai đoạn các lớp 1, 2, 3 và ở giai đoạn các lớp 4, 5 cũng có một số khác biệt.

• Ở các lớp 1, 2, 3 tăng cường kênh hình và tăng cường tổ chức các hoạt động. Vì vậy đã đề xuất thay đổi kích thước của sách giáo khoa từ 14,5cm x 20,5cm thành 17cm x 24cm và đã đề xuất không sử dụng sách giáo khoa, chỉ sử dụng vở thực hành trong dạy học một số môn học hoặc chỉ dạy học bằng tổ chức các hoạt động không cần sự trợ giúp của sách giáo khoa (như đối với các bài học thủ công, hát, thể dục).

• Ở các lớp 4, 5 học sinh đã có một số kinh nghiệm học tập và đã có nhu cầu phát triển năng lực về một số lĩnh vực học tập nhất định. Vì vậy, ngoài sách giáo khoa, cần khuyến khích học sinh sử dụng các tài liệu học tập khác nhưng phải hướng dẫn cách sử dụng và mức độ sử dụng để tránh gây nặng nề cho học sinh trong học tập ở lớp cũng như ở nhà.

Câu hỏi và bài tập thảo luận

1. Quan điểm chỉ đạo đổi mới nội dung, chương trình SGK TH như thế nào?
2. Đổi mới chương trình SGK TH phải đảm bảo các yêu cầu gì?
3. Đổi mới chương trình và sách giáo khoa như thế nào?

Bài 26

MỘT SỐ PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC TÍCH CỰC Ở TRƯỜNG TIỂU HỌC

(10 tiết)

MỞ ĐẦU

1. Mục tiêu

• Về kiến thức:

- Xác định được khái niệm, đặc trưng của phương pháp dạy học tích cực.
- Nhận biết được một số phương pháp dạy học tích cực ở tiểu học.

• Về kỹ năng:

- Vận dụng được một số phương pháp dạy học tích cực vào thực tế giảng dạy.
- Xây dựng được kế hoạch bài giảng theo phương pháp dạy học tích cực.

• Về thái độ:

- Có ý thức áp dụng các phương pháp dạy học tích cực vào giảng dạy.

2. Khái quát về nội dung

Giáo trình đưa ra những khái niệm, đặc trưng, bản chất của phương pháp dạy học tích cực; giới thiệu một số phương pháp dạy học cơ bản nhằm phát huy tính tích cực học tập của học sinh. Yêu cầu học viên sau khi học xong cần áp dụng được phương pháp dạy học tích cực trong giảng dạy.

3. Khái quát về Phương pháp giảng dạy và học tập

- Thuyết trình.
- Vấn đáp.
- Thảo luận theo nhóm.
- Thực hành giảng dạy.

NỘI DUNG

I. MỘT SỐ VẤN ĐỀ CHUNG VỀ PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC

1. Khái niệm phương pháp dạy học

Có nhiều định nghĩa khác nhau về phương pháp dạy học, có thể tóm tắt trong 3 dạng cơ bản sau:

- Theo quan điểm điều khiển học, phương pháp là cách thức tổ chức hoạt động nhận thức của học sinh và điều khiển hoạt động này.

- Theo quan điểm logic, phương pháp là những thủ thuật logic được sử dụng để giúp học sinh nắm kiến thức, kỹ năng kỹ xảo một cách tự giác.

- Theo bản chất của nội dung, phương pháp là sự vận động của nội dung dạy học.

Phương pháp dạy học bao gồm cả cách thức dạy của thầy và cách thức học của trò. Trong quá trình dạy học có hai chủ thể: Giáo viên là chủ thể của hoạt động dạy, học sinh là chủ thể của hoạt động học. Hai chủ thể này phải hợp tác với nhau tạo ra hiệu quả của quá trình dạy học. Trong quan hệ hợp tác này giáo viên giữ vai trò chủ đạo vì dạy học là quá trình có mục đích, có kế hoạch, được tiến hành dưới sự chỉ đạo chặt chẽ của giáo viên, còn học sinh giữ vai trò chủ động.

Phương pháp dạy học có quan hệ chặt chẽ với các thành tố của quá trình dạy học: Mục tiêu, nội dung, phương pháp, phương tiện, tổ chức, đánh giá. Các thành tố này có mối quan hệ tương tác với nhau tạo thành một chỉnh thể. Hiện nay ở Việt Nam đang tiến hành công cuộc đổi mới giáo dục, sự đổi mới về mục tiêu và nội dung dạy học đòi hỏi những đổi mới về phương pháp dạy học.

2. Định hướng đổi mới phương pháp dạy học

Định hướng đổi mới phương pháp dạy học được thể hiện trong tư tưởng Hồ Chí Minh và quan điểm giáo dục của Đảng Cộng sản Việt Nam. Nghị quyết Trung ương 4 khoá VII đã xác định phải "khuyến khích tự học", phải "áp dụng những phương pháp giảng dạy hiện đại để bồi dưỡng cho học sinh năng lực tư duy sáng tạo, năng lực giải quyết vấn đề". Nghị quyết Trung ương 2 khoá VIII tiếp tục khẳng định phải: "Đổi mới phương pháp giáo dục đào tạo, khắc phục lối truyền thụ một chiều, rèn luyện thành nếp tư duy sáng tạo của người học. Từng bước áp dụng các phương tiện tiên tiến và các phương tiện

hiện đại vào quá trình dạy học, bảo đảm điều kiện và thời gian tự học, tự nghiên cứu cho học sinh."

Định hướng trên đây được pháp chế hoá trong Luật Giáo dục, Điều 24 khoản 2 khẳng định: *"Phương pháp giáo dục phổ thông phải phát huy tính tích cực tự giác, chủ động, sáng tạo của học sinh, phù hợp với đặc điểm từng lớp học, môn học, bồi dưỡng phương pháp tự học, rèn luyện kỹ năng vận dụng kiến thức vào thực tiễn, tác động đến tình cảm, đem lại niềm vui, hứng thú học tập cho học sinh".*

Những định hướng trên đây phải được người hiệu trưởng nắm vững và quán triệt cho giáo viên. Trong bối cảnh hiện nay, khi thông tin đến với học sinh tăng một cách nhanh chóng thì người giáo viên phải nắm được các tri thức về tâm lý học, giáo dục học và các khoa học có liên quan. Công cuộc đổi mới chương trình, sách giáo khoa ở phổ thông đòi hỏi người giáo viên phải lựa chọn và sử dụng hợp lý, sáng tạo và có hiệu quả phương pháp dạy học của mình.

Muốn thực hiện đổi mới phương pháp dạy học theo định hướng đó, giáo viên cần nghiên cứu, nắm vững những dấu hiệu đặc trưng và mối quan hệ giữa các yếu tố tâm lý: hứng thú, tự giác, tích cực, độc lập, sáng tạo và cũng cần chú ý đến đặc điểm tâm lý, lứa tuổi học sinh tiểu học đặc biệt là đặc điểm của học sinh tiểu học trong việc học tập. Những đặc điểm đó là:

- Đối với học sinh tiểu học, con đường học tập chủ yếu là bắt chước hành động của người khác .

- Kỹ năng ngôn ngữ nói của học sinh chưa phát triển; vì vậy việc học tập của học sinh phải được sự hỗ trợ mạnh mẽ của các phương tiện, kèm theo các thao tác chân tay của giáo viên.

Học sinh các lớp tiểu học đầu cấp chỉ hiểu được những khái niệm có liên quan trực tiếp đến môi trường tự nhiên và xã hội.

* Những đặc điểm trong việc học tập của học sinh các lớp đầu cấp tiểu học:

- Nhìn chung, tâm lý các em còn chưa ổn định, vì vậy cần đảm bảo tính ổn định và tính kiên định trong mối quan hệ giữa người lớn với các em.

- Các em thiếu kiến thức trực tiếp về thế giới "thực", vì vậy cần tạo điều kiện để các em trải nghiệm một cách trực tiếp hay gián tiếp.

- Các em không có điều kiện để thử thách năng lực của mình trong những

tình huống khác nhau; vì vậy, cần tạo điều kiện và cơ hội để các em khám phá và thử thách năng lực của mình.

- Các em thiếu cơ sở để tự tin; vì vậy cần bảo đảm cơ hội để các em xây dựng được niềm tin thông qua việc được thử thách.

- Các em có nhiều thắc mắc, thậm chí nhiều băn khoăn về bản thân, vì vậy cần tạo ra những mối quan hệ đa dạng của các em với người lớn, với bạn cùng lứa tuổi và những tình huống để thúc đẩy các em tìm câu trả lời.

Như chúng ta đều biết, hiện nay nhiều giáo viên chỉ quan tâm đến việc dạy xong chương trình thể hiện trong sách giáo khoa. Tuy nhiên, tương ứng với kiểu dạy học mới, mục đích dạy học của mỗi giáo viên phải hướng vào việc đảm bảo để mỗi học sinh đều đạt tới những kết quả chủ yếu được quy định trong kế hoạch và chương trình đối với từng môn học, từng hoạt động, tức là đạt được những mục tiêu học tập. Điều mà người giáo viên cần quan tâm trước hết là bảo đảm để bất cứ học sinh nào trong lớp cũng đều đạt tới những mục tiêu đã nói ở trên.

II. PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC TÍCH CỰC

1. Quan niệm chung về phương pháp dạy học tích cực

Theo quan niệm được nhiều người chấp nhận thì phương pháp dạy học tích cực là cách thức làm việc của giáo viên và học sinh nhằm phát huy tính tích cực trong hoạt động nhận thức của học sinh.

Ngay từ những năm 70 của thế kỷ trước đã coi sự thống nhất giữa 3 chức năng: giáo dưỡng, giáo dục và phát triển là yêu cầu của quá trình dạy học.

Giáo dục hiện đại ngày nay chú ý nhiều đến chức năng phát triển bên cạnh chức năng giáo dưỡng và giáo dục ở phương pháp dạy học, tức là coi chức năng phát huy tính tích cực học tập, độc lập suy nghĩ của học sinh trong hoạt động nhận thức có ý nghĩa quan trọng và to lớn.

Trong quá trình dạy học ngày nay, giáo viên đóng vai trò chủ đạo, học sinh là nhân vật trung tâm, đóng vai trò chủ động của quá trình dạy học. Tư tưởng và cũng là mục đích của quá trình đổi mới phương pháp giáo dục là tích cực hoá hoạt động giáo dục.

"Nâng cao tính độc lập, sáng tạo của học sinh là một phương hướng quan

trọng khác của việc hiện đại hoá các phương pháp dạy học"[1].

Tư tưởng nhấn mạnh vai trò tích cực, chủ động của người học đã có từ lâu. Ngay từ thế kỷ XVI, A. Komenxki đã viết: "Giáo dục có mục đích đánh thức năng lực nhạy cảm, phán đoán đúng đắn, phát triển nhân cách. Hãy tìm ra phương pháp cho phép giáo viên dạy ít hơn, học sinh học nhiều hơn".

2. Quan niệm về phương pháp dạy học tích cực

2.1. Khái niệm

Phương pháp dạy học tích cực (PPDHTC) là những phương pháp dạy học theo hướng phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo của người học. "Tích cực" trong PPDHTC được dùng với nghĩa là hoạt động, chủ động trái với nghĩa không hoạt động, thụ động chứ không dùng theo nghĩa trái với tiêu cực.

2.2. Bản chất của dạy học tích cực

Cốt lõi của đổi mới dạy học, của dạy học tích cực là nhằm tạo ra hoạt động học tập chủ động, chống lại thói quen học tập thụ động.

Kế thừa và phát triển những mặt tích cực trong các phương pháp dạy học (PPDH) truyền thống, đồng thời áp dụng các PPDH hiện đại thích hợp.

Tích cực ở đây là tích cực trong hoạt động nhận thức như là một trạng thái hoạt động được đặc trưng bởi khát vọng học tập, sự nỗ lực tự nguyện về mặt trí tuệ với nghị lực cao trong quá trình nắm vững tri thức cho bản thân. Nếu như tích cực được thể hiện ở các cấp độ như: bắt chước, tái hiện tìm tòi, sáng tạo thì người học cần phải vươn tới ít nhất hai cấp độ đó là tìm tòi và sáng tạo. Vì vậy, ta hiểu tích cực ở đây là tích cực một cách chủ động theo nghĩa người học chủ động trong toàn bộ quá trình tìm tòi phát hiện và giải quyết vấn đề dưới sự hướng dẫn tổ chức của người dạy.

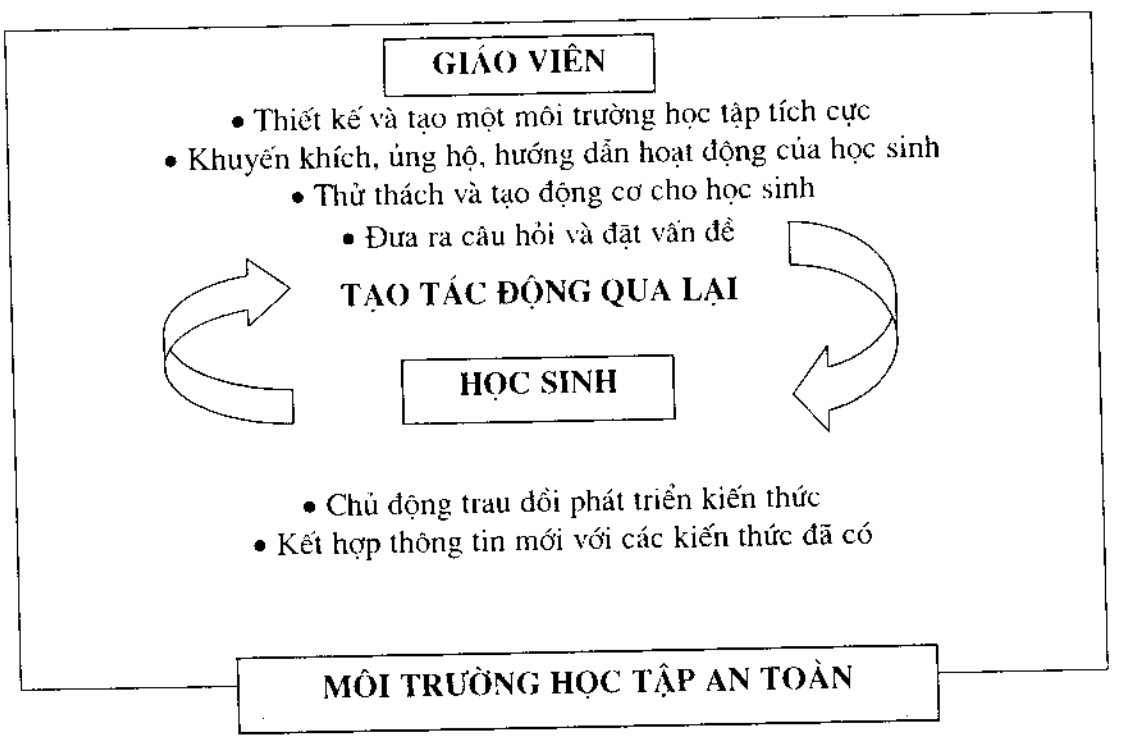
Giảng dạy theo phương pháp tích cực (PPTC), người học là đối tượng của hoạt động "dạy" nhưng đồng thời cũng là chủ thể của hoạt động "học"; họ được cuốn hút vào các hoạt động học tập do giáo viên tổ chức và chỉ đạo; thông qua đó tự phát hiện vấn đề, tự giải quyết vấn đề, tự chiếm lĩnh kiến thức.

---

(1) Thái Duy Tiên, *Giáo dục học hiện đại*, Nxb. Đại học Quốc gia Hà Nội, 2001, [243].

Vì vậy, quá trình đó hoàn toàn đối lập với việc thụ động tiếp thu những tri thức do giáo viên sắp đặt và truyền đạt.

Giảng dạy theo PPTC, giáo viên không chỉ đơn giản truyền đạt tri thức mà còn phải hướng dẫn học sinh hoạt động và tham gia tích cực vào các hoạt động. Hay nói cụ thể hơn, phương pháp dạy học tích cực tạo ra một môi trường học tập an toàn, trong đó có sự tác động qua lại giữa giáo viên và học sinh nhằm thực hiện tối ưu quá trình dạy học. (Xem sơ đồ1)



Sơ đồ 1: Môi trường học tập an toàn

Ở đây có liên quan tới một tư tưởng đang dần trở nên quen thuộc trong hệ thống giáo dục của nước ta đó là "lấy người học làm trung tâm". Tuy rằng có nhiều ý kiến khác nhau, song chúng ta phải thừa nhận rằng, tư tưởng đó đã xuất hiện từ hàng trăm năm nay và là một tư tưởng tiến bộ. Vấn đề đặt ra là chúng ta hiểu và quán triệt nó như thế nào vào thực tiễn để tránh những biểu hiện cực đoan. Rất nhiều nhà giáo dục đã khai thác tư tưởng trên một cách đúng đắn theo hướng tổ chức cho học sinh "học tập tích cực" hoặc "học tập tham gia".

Biểu hiện chung của dạy học lấy học sinh làm trung tâm nhằm phát huy tính tích cực của học sinh:

Thừa nhận, tôn trọng, hiểu, đồng cảm với nhu cầu, lợi ích, mục đích cá nhân của học sinh. Đạt được độ tin cậy, tạo sức thu hút, thuyết phục, kích thích động cơ bên trong của học sinh.

Dựa vào kinh nghiệm của người học, khai thác kinh nghiệm đó, tạo thành sức mạnh trong quá trình tự khám phá.

Chống gò ép, ban phát, nuôi dưỡng tính sẵn sàng, tính tích cực ý chí của người học để đạt mục đích của học tập và phát triển cá nhân.

Phương thức hoạt động chỉ đạo là tự nhận thức, tự phát triển, tự thực hiện, tự đánh giá, tự kiểm tra và tự hoàn thiện trong môi trường được đảm bảo quyền lựa chọn tối đa đối với người học.

Tối đa hoá sự tham gia của người học, tối thiểu hoá sự áp đặt can thiệp của người dạy.

Tạo cho học sinh tính năng động, chủ động và tự tin.

Phát triển tư duy độc lập, sáng tạo, khả năng suy ngẫm, óc phê phán và tính độc đáo của nhân cách.

Nội dung học tập và các môi trường học tập phải được người học kiểm soát.

Tóm lại, những nét bản chất của dạy học phát huy tính tích cực của học sinh bao gồm:

Không chỉ phục vụ cho số đông mà phục vụ cho nhu cầu của số đông.

Con người vốn sẵn có những tiềm năng, cần và có thể khai thác tối đa các tiềm năng đó, đặc biệt là tiềm năng sáng tạo, cũng vì vậy ta có thể nói học tập là sáng tạo.

Tạo cho người học một môi trường như là một tổ hợp các thành tố để người học có thể tự giác, tự do suy nghĩ trong việc làm, trong tranh luận để hướng tới đích mà người học cảm thấy thỏa mãn và tự giác chấp nhận nó. Các thành tố đó gồm: các hình thức học tập đa dạng, linh hoạt; nội dung học tập phù hợp với các mong muốn, khả năng và thiên hướng của người học; những quan hệ thầy - trò, bạn bè với tinh thần hướng dẫn, hợp tác, dân chủ... giúp cho người học đạt tới mục đích nhận thức theo các yêu cầu trên (tự giác, tự do, tự khám phá).

Tuy nhiên, khi quán triệt các khía cạnh nói trên thuộc bản chất của tư tưởng "lấy học sinh làm trung tâm" không thể không tính đến những điều sau đây:

Trước hết là mối quan hệ giữa con người với xã hội, thể hiện trong mục tiêu đào tạo của nhà trường. Con người với tư cách là thành viên của xã hội, phải có trách nhiệm đối với xã hội và phải được đào tạo theo những yêu cầu của sự phát triển xã hội. Mặt khác con người cũng có những yêu cầu của chính bản thân để tự phát triển và thích ứng với sự phát triển của xã hội. Không thể chỉ nhấn mạnh một chiều tới sự phát triển của cá nhân mà lại không tính đến những đòi hỏi và những điều kiện cụ thể của xã hội.

Nhà trường dù có thể có những biến đổi to lớn trong tương lai cho phù hợp với sự phát triển của xã hội thì về bản chất vẫn là một thiết chế xã hội, với chức năng đặc thù, với những khả năng và điều kiện giáo dục có giới hạn (không gian, thời gian, đội ngũ, phương tiện...).

Không thể không chú ý tới sự phát triển theo quy luật (kể cả có gia tốc phát triển) của trẻ về sinh lý, tâm lý, sự có hạn của trình độ nhận thức ở từng lứa tuổi, đặc biệt là lứa tuổi nhỏ. Ở đây kinh nghiệm của thế hệ trước trong việc xác định mục đích và nội dung giáo dục có ý nghĩa đặc biệt quan trọng.

Công việc của giáo viên với tư cách là người hướng dẫn, người tổ chức quá trình học tập trở nên rất khó khăn, và giáo viên tiếp tục đóng vai trò quyết định đối với việc đạt hay không đạt chất lượng học tập của học sinh.

3. Đặc trưng của phương pháp dạy học tích cực

3.1. Dạy và học thông qua tổ chức các hoạt động học tập của học sinh

Có cơ hội tham gia vào các hoạt động học tập khác nhau sẽ giúp cho học sinh có hứng thú hơn, đạt hiệu quả cao hơn trong quá trình học tập. Bởi lẽ:

"Nghe thì quên
Nhìn thì nhớ
Làm mới hiểu"

Phương pháp dạy học tích cực (PPTC) là một quá trình học tập đa hướng thông qua các quan hệ thầy - trò, trò - thầy, trò - trò. PPTC liên quan với kinh nghiệm học tập dựa trên các hoạt động dưới nhiều hình thức như nhóm nhỏ, theo cặp hoặc cá nhân. Các dạng hoạt động có thể là: nói, viết, đọc, thảo luận, tranh luận, thực hiện hành động, đóng vai, hội thảo, phỏng vấn, sáng tạo, v.v.

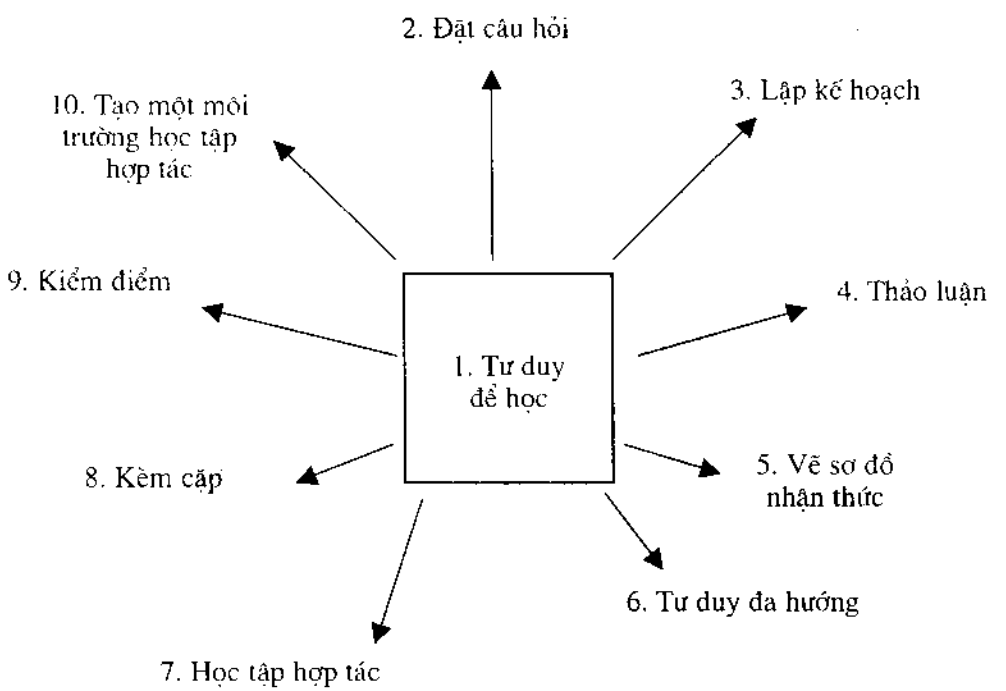
3.2. Dạy và học chú trọng tới rèn luyện phương pháp tự học

PPTC coi việc rèn luyện phương pháp học tập cho học sinh không chỉ là một biện pháp nâng cao hiệu quả dạy học mà còn là mục tiêu dạy học.

Trong xã hội hiện đại đang biến đổi nhanh - với sự bùng nổ thông tin, khoa học, kỹ thuật, công nghệ phát triển như vũ bão - thì không thể áp dụng lối dạy học nhồi nhét. Phải quan tâm dạy cho trẻ phương pháp học ngay từ bậc Tiểu học và càng lên bậc học cao hơn càng phải được chú trọng.

Trong 4 trụ cột của giáo dục thế kỷ XXI mà UNESCO đã nêu, trụ cột thứ nhất nhấn mạnh: mục đích học là để biết (learning to know), ở đây cần hiểu là không chỉ nhằm biết những tri thức cơ bản mà còn phải biết cách học để tự học và học suốt đời.

Có thể giúp học sinh có được phương pháp tự học thông qua việc thực hiện 10 chiến lược dạy cách học. Mục đích của 10 chiến lược là nhằm dạy các kỹ năng tư duy cho tất cả các môn học trong chương trình. Mục đích này đạt được thông qua việc gắn học sinh với các tình huống học tập tích cực nhằm mở rộng quá trình tư duy ở mức cao hơn. Nội dung10 chiến lược:



Như vậy, một trong những hình thức phát huy tính tích cực trong học tập của học sinh là hình thành và phát triển ở học sinh những kỹ năng "học cách học", tức là những kỹ năng khiến học sinh tự học, đáp ứng những yêu cầu và thách thức của nguồn thông tin kiến thức ngày càng phong phú.

3.3. Tăng cường học tập cá thể với học tập hợp tác

Trong một lớp học, trình độ kiến thức, tư duy của học sinh thường không đồng đều, vì vậy khi áp dụng PPDHTC cần chấp nhận sự phân hoá về cường độ, tiến độ hoàn thành nhiệm vụ học tập. Các chuyên gia cho rằng có 7 loại trí thông minh, trong mỗi trẻ đều có ít nhất một trí thông minh. Do đó, người giáo viên phải không ngừng sáng tạo và nỗ lực để thúc đẩy, phát huy trí thông minh của tất cả học sinh trong lớp. 7 loại trí thông minh đó là:

Trí thông minh ngôn ngữ lời nói

- Trình bày, giải thích ý kiến, cảm tưởng.
- Đưa ra lời chỉ dẫn, giải thích cách làm.
- Đọc và sáng tác thơ.
- Nhớ nghĩa một từ và thực hành sử dụng từ đó.
- Kể một câu chuyện.

Trí thông minh không gian

- Đọc bản đồ,vẽ sơ đồ nhà, vườn, công viên.
- Sử dụng bản đồ, biểu đồ.
- Xem một bộ phim, tranh ảnh.
- Làm bài tập đố chữ.

Trí thông minh toán học

- Lập kế hoạch cho chuyến đi tham quan.
- Thực hành bài tính nhẩm, đoán số lượng.
- Thiết kế thời khoá biểu.
- So sánh hai sự vật khác nhau.

Trí thông minh thể chất

- Phát triển kiến thức và kỹ năng về thể thao.
- Làm thủ công.
- Tổ chức trò chơi, đóng kịch.

Trí thông minh âm nhạc

- Nghe các loại nhạc, sưu tầm các băng đĩa.
- Sáng tác bài hát, đặt lời mới cho bài hát.
- Di chuyển theo nhạc.
- Chọn một đoạn nhạc để minh hoạ một câu chuyện hay đoạn thơ.

Trí thông minh qua mối quan hệ con người

- Học cùng với bạn (làm việc theo cặp, làm việc theo nhóm).
- Chia sẻ nhiệm vụ (cùng nhau kể một câu chuyện).
- Nói với người khác (báo cáo, phỏng vấn).
- Giúp người khác học, giải quyết vấn đề.
- Đưa và nhận thông tin phản hồi.

Trí thông minh về bản thân

- Thử đoán xem bạn có thể làm tốt việc gì.
- Nhận biết xem bạn là ai.
- Đề ra và tự mình đạt mục tiêu cá nhân.
- Tự đánh giá, viết nhật ký làm việc của cá nhân.

Tuy nhiên, trong quá trình học tập không phải mọi tri thức, kỹ năng, thái độ đều được hình thành bằng những hoạt động độc lập của cá nhân. Lớp học là một môi trường giao tiếp thầy - trò, trò - thầy, trò - trò. Thông qua thảo luận, tranh luận trong tập thể, ý kiến mỗi cá nhân được bộc lộ, được khẳng định hay bác bỏ, qua đó nhận thức của người học được nâng lên một trình độ mới. Bài học được xây dựng trên cơ sở huy động được vốn hiểu biết, kinh nghiệm và trí thông minh của mỗi học sinh và của cả lớp chứ không phải chỉ riêng của thầy giáo.

PPTC còn tạo cơ hội để học sinh phát triển và ứng dụng những kỹ năng xã hội thông qua hoạt động hợp tác trong các nhóm nhỏ. Năng lực hợp tác phải trở thành một mục tiêu giáo dục mà nhà trường phải chuẩn bị cho học sinh. Bởi đây cũng chính là một trong 4 trụ cột của giáo dục thế kỷ XXI mà UNESCO đã nhấn mạnh "learning to live together - học để chung sống với người khác".

3.4. Kết hợp đánh giá của thầy với tự đánh giá của trò

Trong PPTC, giáo viên hướng dẫn học sinh phát triển kỹ năng tự đánh giá để tự điều chỉnh cách học. Giáo viên cần tạo điều kiện thuận lợi để học sinh được tham gia đánh giá lẫn nhau. Tự đánh giá đúng và điều chỉnh hoạt động kịp thời là năng lực rất cần cho sự thành đạt trong cuộc sống.

III. MỘT SỐ PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC TÍCH CỰC

- Phương pháp động não (Brainstorm)
- Phương pháp minh hoạ (Demonstration)
- Phương pháp phát hiện và giải quyết vấn đề (Problems solving)
- Phương pháp thảo luận nhóm (Group discussion)
- Phương pháp đào tạo dựa trên kinh nghiệm
  * Đóng vai (Role play)
  * Phương pháp vòng tròn Robin (Robin circle)
  * Nghiên cứu tình huống (Case study)
- Phương pháp bức tường (The Wall)

Việc đưa ra một phương pháp dạy học phù hợp nhằm phát huy tính tích cực hoạt động của học sinh cần phải dựa vào rất nhiều yếu tố và tuân theo những nguyên tắc khác nhau. Bởi lẽ, mỗi phương pháp đều có những ưu và nhược điểm nhất định. Sau đây, chúng tôi xin giới thiệu một số phương pháp dạy học tiêu biểu.

1. Phương pháp phát hiện và giải quyết vấn đề

Theo triết học duy vật biện chứng, mâu thuẫn chính là động lực thúc đẩy quá trình phát triển. Một vấn đề được gợi cho học sinh học tập chính là một mâu thuẫn giữa yêu cầu nhiệm vụ nhận thức với kiến thức và kinh nghiệm sẵn có. Tình huống này phản ánh một cách logic và biện chứng quan hệ bên trong

giữa kiến thức cũ, kỹ năng cũ, kinh nghiệm cũ với những yêu cầu giải thích sự kiện mới hoặc đối mới tình thế.

Theo các nhà tâm lý học thì con người chỉ bắt đầu tư duy tích cực khi nảy sinh nhu cầu tư duy, tức là khi đứng trước một khó khăn về nhận thức cần phải khắc phục, một tình huống gợi vấn đề.

Theo giáo dục học thì dạy học phát hiện và giải quyết vấn đề phù hợp với nguyên tắc tính tự giác và tích cực, vì nó khêu gợi được hoạt động học tập mà chủ thể được hướng đích, gợi động cơ trong quá trình phát hiện và giải quyết vấn đề.

Như vậy, dạy học phát hiện và giải quyết vấn đề cũng biểu hiện sự thống nhất giữa giáo dưỡng và giáo dục. Tác dụng giáo dục của kiểu dạy học này là ở chỗ nó dạy cho học sinh cách khám phá, tức là rèn luyện cho họ cách thức phát hiện, tiếp cận và giải quyết vấn đề một cách khoa học. Đồng thời nó góp phần bồi dưỡng cho người học những đức tính cần thiết của người lao động sáng tạo như tính chủ động, tích cực, kiên trì vượt khó, tính kế hoạch và thói quen tự kiểm tra.

1.1. Một số khái niệm cơ bản

Vấn đề: Một vấn đề được biểu hiện bởi một hệ thống các mệnh đề và câu hỏi nhằm đảm bảo:

Học sinh chưa giải đáp được câu hỏi đó hoặc chưa thực hiện được hành động đó.

Học sinh chưa được học một phương pháp có tính chất thuật toán để giải đáp câu hỏi hoặc thực hiện yêu cầu đặt ra.

Để hiểu theo nghĩa trên thì vấn đề không đồng nghĩa với bài tập. Những bài tập nếu chỉ yêu cầu học sinh trực tiếp vận dụng một số quy tắc có tính chất thuật toán, chẳng hạn tính diện tích của một tam giác dựa vào công thức đã học, thì không phải là những vấn đề.

Tình huống gợi vấn đề: Là tình huống gợi ra cho học sinh những khó khăn về lý luận hay thực tiễn mà họ thấy cần thiết và có khả năng vượt qua. Nhưng không phải là ngay tức khắc nhờ một quy tắc có tính chất thuật toán, mà phải trải qua một quá trình tích cực suy nghĩ, hoạt động để biến đổi đối tượng và điều chỉnh kiến thức sẵn có. Vì thế tình huống gợi vấn đề cần thỏa mãn một số điều kiện sau:

Tồn tại một vấn đề, hay nói cách khác là phải tồn tại một vấn đề mà học sinh chưa có một quy tắc có tính thuật toán nào để giải đáp các câu hỏi nảy sinh trong các tình huống.

Gợi nhu cầu nhận thức: Một tình huống gợi vấn đề là học sinh phải cảm thấy cần thiết, thấy có nhu cầu giải quyết vấn đề đó.

Gây niềm tin ở khả năng: Nếu một tình huống tuy có vấn đề và vấn đề đó tuy có hấp dẫn, nhưng nếu học sinh cảm thấy vấn đề đó vượt quá xa so với khả năng của mình thì họ cũng không sẵn sàng giải quyết vấn đề. Vì thế cần phải làm cho học sinh thấy rõ rằng tuy họ chưa có ngay lời giải, nhưng đã có một số kiến thức kỹ năng liên quan đến vấn đề cần giải quyết và nếu họ tích cực suy nghĩ thì có nhiều hy vọng giải quyết được vấn đề đó.

1.2. Đặc trưng của việc dạy học giải quyết vấn đề

Trong dạy học giải quyết vấn đề, giáo viên là người tạo ra các tình huống có vấn đề, điều khiển học sinh phát hiện vấn đề, tự giác và tích cực giải quyết vấn đề. Thông qua đó lĩnh hội tri thức, rèn luyện kỹ năng để đạt được mục đích học tập khác. Dạy học giải quyết vấn đề có những đặc trưng chính sau:

Người học cần phải được đặt vào tình huống có vấn đề.

Người học hoạt động tích cực, tận lực suy nghĩ, huy động tri thức và khả năng của mình để giải quyết vấn đề.

Mục đích của việc dạy học không chỉ là làm cho học sinh lĩnh hội được kết quả của quá trình giải quyết vấn đề mà còn làm cho người học phát triển khả năng tiến hành những quá trình như vậy.

Cấu trúc một bài học theo phương pháp dạy học phát hiện và giải quyết vấn đề gồm các bước:

Đặt vấn đề, xây dựng bài toán nhận thức

a. Tạo tình huống có vấn đề

b. Phát hiện và nhận dạng vấn đề nảy sinh

c. Phát biểu vấn đề cần giải quyết

Giải quyết vấn đề đặt ra

a. Đề xuất các giả thuyết

b. Lập kế hoạch giải quyết vấn đề

c. Thực hiện kế hoạch

Kết luận

a. Thảo luận kết quả và đánh giá

b. Khẳng định hay bác bỏ giả thuyết đã nêu

c. Phát biểu kết luận

d. Đề xuất vấn đề mới

Trong phương pháp dạy học phát hiện và giải quyết vấn đề, có thể phân biệt bốn mức trình độ:

Mức 1: Giáo viên đặt vấn đề, nêu cách giải quyết vấn đề. Học sinh thực hiện cách giải quyết vấn đề theo hướng dẫn của giáo viên. Giáo viên đánh giá kết quả làm việc của học sinh.

Mức 2: Giáo viên nêu vấn đề, gợi ý để học sinh tìm ra cách giải quyết vấn đề. Học sinh thực hiện cách giải quyết vấn đề với sự giúp đỡ của giáo viên khi cần. Giáo viên và học sinh cùng đánh giá.

Mức 3: Giáo viên cung cấp thông tin tạo tình huống có vấn đề. Học sinh phát hiện và xác định vấn đề nảy sinh, tự đề xuất các giả thuyết và lựa chọn giải pháp. Học sinh thực hiện cách giải quyết vấn đề. Giáo viên và học sinh cùng đánh giá.

Mức 4: Học sinh tự phát hiện vấn đề nảy sinh trong hoàn cảnh của mình hoặc cộng đồng, lựa chọn vấn đề phải giải quyết. Học sinh giải quyết vấn đề, tự đánh giá chất lượng, hiệu quả, có ý kiến bổ sung của giáo viên khi kết thúc.

1.3. Các hình thức của phương pháp phát hiện và giải quyết vấn đề

1.3.1. Tự nghiên cứu vấn đề

Trong tự nghiên cứu vấn đề, tính độc lập của người học được phát huy ở mức cao độ. Giáo viên chỉ cần tạo ra tình huống có vấn đề, người học tự phát hiện và giải quyết các vấn đề đó. Đối với bậc tiểu học, việc tự nghiên cứu một vấn đề không phải là điều dễ, tuy nhiên giáo viên có thể giúp người học ở khâu phát hiện vấn đề.

Ví dụ: khi thực hiện giải một bài toán có lời văn, giáo viên hướng dẫn học sinh phát hiện ra mối liên hệ giữa các vấn đề đã biết trong bài toán, từ đó đi đến cách giải bài toán đó. Như vậy trong hình thức này, người học độc lập nghiên cứu và thực hiện hầu hết các khâu cơ bản của quá trình nghiên cứu.

1.3.2. Đàm thoại giải quyết vấn đề

Trong đàm thoại và giải quyết vấn đề, người học không hoàn toàn độc lập giải quyết vấn đề mà cần có sự gợi ý dẫn dắt của người dạy khi cần thiết. Phương tiện để thực hiện hình thức này là những câu hỏi của thầy và những câu trả lời, hành động đáp lại của người học. Vì thế, ở đây có sự đan xen, liên kết thay đổi hoạt động của thầy và trò dưới hình thức đàm thoại.

Với hình thức này, ta thấy dạy học phát hiện và giải quyết vấn đề có phần giống với phương pháp đàm thoại, tuy nhiên hai cách dạy học này thực ra không đồng nhất với nhau. Phần quan trọng của việc dạy học phát hiện và giải quyết vấn đề không phải là những câu hỏi mà là tình huống gợi vấn đề.

Cụ thể, trong một giờ dạy, giáo viên có thể đặt nhiều câu hỏi, nhưng nếu chỉ yêu cầu tái hiện lại kiến thức đã học thì đó không phải là dạy học phát hiện và giải quyết vấn đề. Ngược lại, trong một số trường hợp, việc giải quyết vấn đề của người học có thể diễn ra mà không cần một câu hỏi nào của người dạy.

a. Cách tổ chức hoạt động của học sinh trong đàm thoại

Phương án 1: Thầy đặt ra hệ thống nhiều câu hỏi riêng rẽ rồi chỉ định mỗi học sinh trả lời một câu.

Phương án 2: Thầy đặt cho cả lớp một câu hỏi chính, kèm theo lời gợi ý. Học sinh nọ bổ sung cho học sinh kia.

Phương án 3: Cùng một câu hỏi thầy nêu ra, học sinh có thể chia làm nhiều phe tranh luận. Đây chính là đàm thoại trong xêmina.

b. Đánh giá

* Ưu điểm:

Chú ý đến vai trò chủ thể của học sinh, kích thích học sinh tích cực và độc lập tư duy.

Bồi dưỡng cho học sinh năng lực diễn đạt bằng lời nói, gây hứng thú học tập qua kết quả trả lời, lớp học sinh động.

Giáo viên chú ý tới đặc điểm của từng học sinh và thu được tín hiệu ngược để điều chỉnh.

* Nhược điểm:

Tốn thời gian.

Nếu câu hỏi khó hiểu, thiếu chính xác hoặc quá khó thì câu trả lời của học sinh dễ lạc đề.

Nếu vận dụng không khéo, có thể không thu hút được toàn lớp vào hoạt động chung, mà chỉ đối thoại tay đôi giữa thầy và một trò.

c. Yêu cầu

- Xác định rõ mục đích yêu cầu, nội dung vấn đề cần đàm thoại để xây dựng một hệ thống câu hỏi chính và những câu hỏi phụ để gợi ý.

- Đặt câu hỏi với nội dung chính xác, rõ ràng, dễ hiểu, thống nhất, vừa sức với học sinh với hình thức gọn gàng sáng sủa.

- Đặt câu hỏi có tác dụng kích thích tính tích cực, độc lập tư duy, phát triển hứng thú nhận thức của học sinh. Nên tránh đặt những câu hỏi chỉ cần học sinh trả lời như có hoặc không và những câu hỏi đánh lừa.

- Phải thu hút được sự chú ý của cả lớp rồi mới gọi học sinh trả lời. Khi một học sinh trả lời, yêu cầu cả lớp phải chú ý lắng nghe để nhận xét và bổ sung.

- Chú ý động viên những học sinh còn nhút nhát, rụt rè.

- Khuyến khích học sinh mạnh dạn nêu thắc mắc và tranh luận.

1.3.3. Thuyết trình giải quyết vấn đề

Ở hình thức này, mức độ độc lập của học sinh thấp hơn hai hình thức trên. Người dạy tạo ra tình huống gợi vấn đề, sau đó chính bản thân thầy đặt vấn đề và trình bày quá trình suy nghĩ giải quyết (ở đây chỉ trình bày quá trình suy nghĩ giải quyết chứ không phải là trình bày lời giải của vấn đề đó). Trong quá trình này có tìm kiếm dự đoán, có lúc thành công. Nhưng khi thất bại cần phải điều chỉnh phương án mới để đi đến kết quả. Như thế, kiến thức được trình bày không phải dưới dạng có sẵn mà là trong quá trình khám phá ra chúng, quá trình này là một sự mô phỏng, rút gọn quá trình khám phá hiện thực.

2. Dạy và học hợp tác trong nhóm nhỏ

Dạy và học hợp tác trong nhóm nhỏ hay còn gọi là thảo luận nhóm là một phương pháp dạy học khá phổ biến hiện nay.

2.1. Các bước tiến hành dạy và học hợp tác trong nhóm nhỏ

Khi tổ chức hoạt động dạy học theo nhóm nên tiến hành theo các bước:

- Hình thành các nhóm (từ 5 - 8 người, tùy theo số học sinh trong lớp), có thể chia ngẫu nhiên, theo thứ tự A, B, C,... hoặc theo tổ v.v.

- Bầu ra nhóm trưởng của nhóm (do giáo viên cử hoặc nhóm bầu ra).

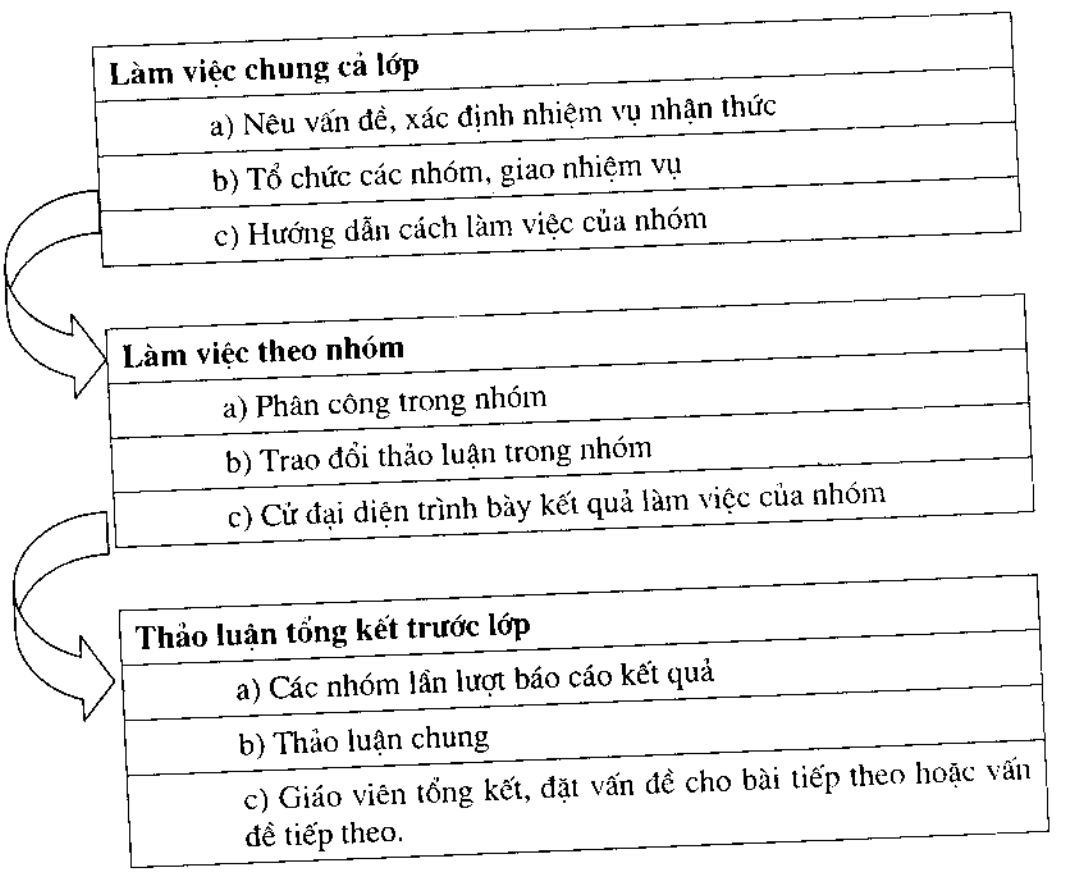
- Giao và nhận việc (giáo viên cần nêu rõ yêu cầu về công việc và thời gian hoàn thành khi giao việc cho mỗi nhóm và các nhóm trưởng).

- Các nhóm làm việc (Nhóm trưởng điều khiển chính hoạt động của nhóm theo yêu cầu của giáo viên. Các thành viên trong nhóm cần phải suy nghĩ độc lập trước khi trao đổi. Giáo viên trao đổi và giúp đỡ học sinh giải quyết những vướng mắc của các nhóm nếu có).

- Các nhóm trình bày kết quả (Mỗi nhóm cử một đại diện trình bày kết quả của nhóm. Có thể trình bày trên giấy khổ rộng hoặc giấy trong... Các nhóm khác chú ý nghe kết quả của nhóm đang trình bày).

- Kết luận: Sau khi các nhóm trình bày xong, giáo viên tổng hợp các ý kiến của các nhóm rồi kết luận nhằm xác định sự đúng sai và động viên khuyến khích học sinh.

Cấu trúc của một quá trình dạy và học hợp tác trong nhóm nhỏ:



2.2. Nguyên tắc của thảo luận nhóm

Thảo luận nhóm cần tuân theo một số nguyên tắc sau:

- Mọi thành viên trong nhóm đều phải tham gia vào cuộc thảo luận.

- Mọi thành viên tham gia phải bày tỏ ý kiến của mình và phải biết lắng nghe ý kiến của người khác.

- Đưa ra phản hồi mang tính xây dựng.

- Đưa ra được nhiều ý kiến, quan điểm về chủ đề đang được thảo luận.

- Phát triển tư duy, tăng cường kiến thức.

2.3. Ưu điểm của dạy và học hợp tác trong nhóm nhỏ

Tổ chức một hoạt động dạy học bằng cách chia nhóm tạo được rất nhiều cơ hội để phát huy tính tích cực của học sinh như:

Góp phần rèn luyện tinh thần trách nhiệm cao của học sinh (một số hoạt động có thể giao cho học sinh tự làm mà giáo viên không cần trực tiếp thực hiện).

Tạo nhiều cơ hội để học sinh nâng cao năng lực hợp tác và hoà nhập với cộng đồng (các em tự xác định được trách nhiệm của bản thân đối với công việc chung của nhóm, các em tập lắng nghe và trình bày ý kiến của cá nhân mình).

2.4. Một số lưu ý khi sử dụng phương pháp dạy và học hợp tác trong nhóm nhỏ

Khi sử dụng phương pháp dạy và học hợp tác trong nhóm nhỏ cần chú ý đến mục tiêu kép của phương pháp là nhằm giúp học sinh cùng tìm ra kiến thức và hình thành, phát triển kỹ năng hợp tác. Do đó, khi đánh giá cũng phải chú ý đánh giá cả hai khía cạnh này.

Bên cạnh đó, chúng ta cũng cần phải khắc phục một số nhược điểm khi tổ chức hoạt động dạy học bằng cách chia nhóm như:

Với sĩ số lớp quá đông thì giáo viên khó kiểm soát được tất cả các hoạt động của học sinh.

Khi quá lạm dụng việc chia nhóm thì mất nhiều thời gian, vì thế không đủ thời gian để giáo viên tổng kết kiến thức cho học sinh.

Trong dạy và học hợp tác theo nhóm nhỏ, giáo viên giữ vai trò chủ đạo trong việc hướng dẫn học sinh làm việc theo cặp và nhóm: giáo viên định ra nội dung hoạt động, tổ chức hoạt động, uốn nắn hoạt động của từng nhóm. Những câu hỏi

giáo viên đưa ra nhằm giúp học sinh tự liên hệ giữa kiến thức mới với kiến thức cũ và kinh nghiệm của bản thân. Giáo viên là người dẫn dắt, khuyến khích học sinh. Giáo viên là người đưa ra kết luận sau những ý kiến của đại diện các nhóm.

3. Nhóm phương pháp trò chơi

3.1. Thi đố kiến thức

a. Khái niệm

Thi đố kiến thức là một dạng trò trơi được tổ chức dưới dạng tranh tài giữa các nhóm hoặc cá nhân.

b. Cách tiến hành

+ Giáo viên chuẩn bị một hệ thống các câu hỏi dành cho nhóm và cá nhân.

+ Các nhóm lần lượt trả lời hoặc gặp thăm (có thể được phép hội ý trong nhóm, có thể chuyển câu chưa trả lời được sang nhóm khác) hoặc giáo viên nêu câu hỏi, nhóm nào giơ tay trước nhất được quyền trả lời câu hỏi. Các nhóm cũng có thể luân phiên nhau đặt câu hỏi. Giáo viên cần kiểm tra các câu hỏi và giải đáp nếu thấy cần thiết.

+ Với câu hỏi dành cho toàn nhóm, nếu có sự thách đố của nhóm khác hoặc giả là câu hỏi đó rất đặc biệt (chẳng hạn giáo viên có thể quy định câu hỏi đó có ngôi sao may mắn) thì số điểm có thể tăng theo hệ số cao nếu trả lời đúng và mất một số điểm nào đó nếu trả lời sai.

+ Với câu hỏi dành cho cá nhân, giáo viên có thể cho điểm. Chẳng hạn, nếu trả lời đúng được 2 điểm, được 1 điểm nếu có hội ý với bạn trong nhóm, bị trừ 1 điểm nếu trả lời sai.

+ Giáo viên có những câu hỏi khó dành cho người giơ tay đầu tiên.

+ Câu hỏi lúc đầu rất khó rồi dễ dần (song số điểm cũng bớt đi) khi đã có thêm nhiều thông tin.

c. Ưu điểm và nhược điểm của phương pháp

* Ưu điểm:

+ Phù hợp với đặc điểm lứa tuổi học sinh tiểu học.

+ Thích hợp với tiết ôn tập bài cũ hoặc ôn tập chương. Làm cho giờ học sinh động, học sinh tích cực tham gia vào học tập.

+ Giúp học sinh nhớ lâu kiến thức một cách thoải mái, không gò ép.

* Nhược điểm:

+ Tốn thời gian.

+ Không phải lúc nào cũng thích hợp.

3.2. Đóng vai

a. Khái niệm

Phương pháp đóng vai là trò chơi đóng kịch, học sinh thủ vai và diễn xuất theo kịch bản có sẵn.

b. Cách tiến hành

+ Giáo viên xác định rõ mục tiêu cần đạt được của bài học.

+ Lựa chọn tình huống và xây dựng kịch bản.

+ Giáo viên chia lớp thành nhóm nhỏ phù hợp với kịch bản.

+ Giáo viên hướng dẫn, giải thích rõ ràng tình huống và mục tiêu từng vai cho học sinh hiểu. Nên đưa ra một dẫn chứng cụ thể để học sinh thực hành tốt.

+ Đưa ra mức thời gian đóng kịch cho cả lớp.

+ Phân công học sinh quan sát, theo dõi vai cá biệt hoặc một nhiệm vụ quan sát cụ thể.

+ Giáo viên đưa ra một bản tự kiểm tra hay một bảng các câu hỏi và sử dụng các quan sát viên này cho buổi trao đổi cuối giờ học.

c. Ưu điểm và nhược điểm của phương pháp

* Ưu điểm:

+ Kích thích học sinh thảo luận.

+ Là một chiến lược giúp học sinh tham gia học tập tích cực.

+ Đối với học sinh những cảm giác và tình cảm trong khi đóng vai có vai trò nhất định trong các tình huống đời thực.

+ Có thể kiểm chứng thái độ và cách ứng xử của cá nhân trong các tình huống đóng vai cụ thể.

* Nhược điểm:

+ Một số học sinh quá mẫn cảm để tham gia một cách có hiệu quả.

+ Chỉ đòi hỏi một nhóm nhỏ.

+ Có thể phát triển thành tình huống không có thật.

3.3. Bức tường

a. Khái niệm

Bức tường là phương pháp giáo viên đưa ra một vấn đề, học sinh với kinh nghiệm sẵn có của mình tham gia đóng góp ý kiến để giải quyết vấn đề đó. Mỗi ý kiến của học sinh là "một viên gạch" để xây nên "bức tường" ("bức tường" là vấn đề mà giáo viên đã nêu).

b. Cách tiến hành

+ Giáo viên chuẩn bị kỹ kế hoạch bài giảng cho từng giai đoạn.

+ Giáo viên lựa chọn vấn đề phù hợp với phương pháp.

+ Giải thích kỹ cách chơi và định lượng thời gian cụ thể cho học sinh.

+ Học sinh ghi ý kiến của mình lên các tấm bìa nhỏ nhiều màu, mỗi tấm bìa chỉ được phép ghi một ý kiến sau đó đem dán lên bảng.

+ Giáo viên nhanh chóng phân loại các ý kiến và phân tích giảng giải, những ý kiến nào giống nhau thì dán chồng lên nhau, những ý kiến nào ngoài vấn đề thì loại ra. Cuối cùng trên bảng là một bức tường với các viên gạch là các tấm bìa nhỏ.

+ Nếu bức tường này chưa hoàn chỉnh, giáo viên cần phải bổ sung thêm các kiến thức để có bức tường hoàn chỉnh.

c. Ưu điểm và nhược điểm của phương pháp

* Ưu điểm:

+ Thu hút được học sinh tham gia vào bài giảng.

+ Học sinh có cơ hội phát biểu sự hiểu biết của mình về vấn đề mà giáo viên nêu ra.

* Nhược điểm:

+ Không phải lúc nào cũng thích hợp.

+ Chỉ sử dụng với loại vấn đề mà học sinh đã có một chút kiến thức về nó.

+ Nếu giáo viên không khéo léo trong khâu tổ chức sẽ mất rất nhiều thời gian.

Tóm lại, không có một phương pháp nào là vạn năng, cũng không có một phương pháp nào là không thích hợp. Mỗi phương pháp đều có những tác

dụng nhất định, những phạm vi sử dụng có hiệu quả. Điều quan trọng là các phương pháp dạy học cần phải hài hoà với các hoạt động học tập và phong cách học tập của học sinh.

IV. MỘT SỐ VẤN ĐỀ VỀ "GIÁO ÁN" VÀ "KẾ HOẠCH BÀI GIẢNG"

Trước kia, khi chưa đổi mới sách giáo khoa, hầu hết "giáo án" của giáo viên đều viết mục đích, yêu cầu bài giảng. Phương pháp dạy học chính trong thời kỳ này đều hướng theo quan điểm "Giáo viên làm trung tâm". Khi thực hiện chương trình đổi mới, người ta thường dùng "Kế hoạch bài giảng" thay cho "Giáo án" và dùng "Mục tiêu" thay cho "Mục đích, yêu cầu". Phương pháp dạy học đổi mới theo hướng tích cực hoá hoạt động học tập của học sinh, hướng vào "Học sinh làm trung tâm".

1. Những điểm khác nhau giữa mục đích và mục tiêu

Hệ thống cấu trúc của quá trình sư phạm gồm:

- Mục đích.
- Nội dung.
- Phương pháp.
- Phương tiện.
- Hình thức tổ chức.
- Kiểm tra, đánh giá kết quả.

Trong đó, mục đích là khâu đầu tiên.

Mục đích giáo dục là sự mong muốn, là dự kiến về kết quả đạt được của một quá trình giáo dục nhất định.

Mục tiêu giáo dục là những dự kiến kết quả đạt được của quá trình giáo dục trong một thời gian nhất định.

Trong quá trình xác định mục tiêu bài dạy, cũng cần so sánh các dấu hiệu khác nhau giữa mục đích yêu cầu (cách gọi cũ) và mục tiêu (cách gọi mới). Tuy nhiên, sự phân chia mục đích, mục tiêu ở đây cũng chỉ mang tính chất tương đối. Chẳng hạn, với một môn học thì nội dung cần đạt của nó vừa là mục tiêu của quá trình dạy học nhưng đồng thời lại là mục đích của môn học. Với một chương thì nội dung cần đạt của nó vừa là mục tiêu của môn học vừa là mục đích của bài học.v.v.

Mục tiêu bài dạy được coi như là các kết quả học tập cần đạt của học sinh về kiến thức, kỹ năng và thái độ, hành vi sau khi hoàn thành bài học.

Với ý nghĩa đó, mục tiêu bài dạy có nhiều điểm khác với mục đích yêu cầu như sau:

Mục đích, yêu cầu (theo định hướng giáo viên làm trung tâm)	Mục tiêu bài dạy (theo định hướng học sinh làm trung tâm)
1. Thể hiện kết quả cần đạt của giáo viên trong hoạt động dạy sau khi kết thúc bài dạy. 2. Nội dung: nhằm đánh giá mức độ hoàn thành công việc của giáo viên về Kiến thức - Kỹ năng - Thái độ. 3. Ngôn ngữ: thường được viết mở đầu bằng câu: giúp học sinh hiểu được, nắm được... (các danh từ, trạng từ, động từ... mang tính định tính).	1. Thể hiện kết quả cần đạt của học sinh trong hoạt động học sau khi kết thúc bài dạy. 2. Nội dung: nhằm đánh giá kết quả học tập của học sinh về Kiến thức - Kỹ năng - Thái độ. 3. Ngôn ngữ: thường được viết mở đầu bằng câu: sau khi kết thúc bài học, học sinh có khả năng xác định được, phân tích được, vận dụng được... (các động từ hành động mang tính định lượng).

2. Cách xác định mục tiêu bài dạy

2.1. Vì sao phải xác định mục tiêu bài học?

Việc xác định các mục tiêu bài dạy chính xác như có thể nhìn thấy và đo đạc được sẽ có ý nghĩa lớn cho quá trình dạy - học:

Nó giới hạn nhiệm vụ và loại bỏ sự không rõ ràng cùng những khó khăn trong diễn giải.

Nó tạo nên định hướng cho giáo viên và học sinh trong cách lựa chọn phương pháp dạy - học nhằm đạt tới hiệu quả cao trong quá trình dạy của giáo viên và tiếp thu của học sinh.

Nó hướng dẫn cho việc xây dựng các bài kiểm tra đánh giá học sinh sau bài dạy.

2.2. Yêu cầu đối với mục tiêu của bài học

Mục tiêu bài học nhất thiết phải là lời tuyên bố để trả lời cho các câu hỏi:

- Sau khi kết thúc bài học, học sinh phải có khả năng làm được gì?

- Mục tiêu được nêu ra trong bài có đơn giản, rõ ràng và chính xác không?

- Có thực tế về mặt thời gian, nguồn lực và khả năng của học sinh và giáo viên không?

- Mục tiêu có tính thực thi không? Có nhìn thấy, đo đạc được không?

- Có được bắt đầu bằng một động từ hành động không?

• Các động từ có thể được sử dụng để mô tả các kết quả có thể nhìn thấy và đo đạc được:

Về kiến thức: liệt kê, kể ra, mô tả, nêu tên, xác định vị trí, đặt tên, tái tạo, trình bày, phân biệt, hoàn thành, trình bày, thực hiện...

(Không dùng: nắm được, biết, đạt được, nhận thức được, quen với, nhận ra, hiểu được, suy ra...).

Về kỹ năng: áp dụng, thao tác, so sánh, đối chiếu, xây dựng, tháo gỡ, phân tích, tổng hợp, ...

Về thái độ: Có ý thức, tự giác, tuân thủ, hỗ trợ, chọn lựa, giải thích, khởi xướng, đề xuất, chia sẻ, bảo vệ...

3. Xác định nội dung bài dạy

Trong thời gian có hạn của một tiết học, việc xác định và lựa chọn nội dung cho bài giảng là rất quan trọng.

Trên cơ sở sách giáo khoa, chương trình, mục tiêu bài dạy, giáo viên chọn ra những thông tin phải biết - nên biết - có thể biết; những điều phải biết là những nội dung quan trọng nhất cần nhấn mạnh, những điều nên biết là những nội dung cần chọn lọc để dạy và để giao bài tập về nhà cho học sinh, còn những điều có thể biết có hướng dẫn học sinh đọc thêm.

4. Xác định phương pháp và lựa chọn đồ dùng cho bài dạy

Khi lựa chọn phương pháp dạy học cần lưu ý những câu hỏi sau:

- Phương pháp có phù hợp với các kết quả học tập cần đạt đã nêu không?

- Phương pháp có phù hợp với các đặc điểm của học sinh tiểu học không?

- Phương pháp có phù hợp với các trang thiết bị, phương tiện và các nguồn lực sẵn có không?

- Phương pháp có tạo cơ hội để thực hành, phản hồi, củng cố và điều chỉnh không?

- Phương pháp có tạo cơ hội sử dụng và phát huy khả năng cho tất cả học sinh không?

- Phương pháp có đủ đa dạng để khơi dậy và duy trì sự quan tâm chú ý của học sinh không?

- Phương pháp có phù hợp với năng lực của giáo viên không (năng lực thuyết trình, năng lực tổ chức hướng dẫn)?

- Phương pháp có đáp ứng được các yêu cầu khác nhau của học sinh trong bài giảng không?

- Dựa trên những cơ sở và căn cứ trên:

- Lựa chọn ít nhất 2 trong số những phương pháp dạy học tích cực.

- Lựa chọn hình thức tổ chức lớp học tương ứng.

- Lựa chọn đồ dùng dạy học phù hợp với phương pháp đã chọn.

- Xác định số lượng hoạt động có thể diễn ra trong bài dạy (chỉ nên lựa chọn khoảng từ 2 đến 3 hoạt động trong một tiết dạy). Lựa chọn hoạt động cho bài dạy (mục tiêu, cách thức tiến hành, phương tiện thực hiện).

Tuy nhiên, trong quá trình thực hiện phương pháp và các hoạt động dạy học, đòi hỏi giáo viên phải rất linh hoạt và khéo léo thì mới đạt được sự tối ưu của phương pháp.

5. Xây dựng cấu trúc bài dạy và phân bố thời gian cho từng phần

Thông thường, mỗi bài dạy được cấu trúc thành 3 phần: Phần giới thiệu - Phần thân bài - Phần kết luận.

a. Phần giới thiệu

- Thu hút sự chú ý của học sinh (khởi động, phá vỡ tảng băng).

- Hướng học sinh vào chủ đề bài dạy.

- Kiểm tra kiến thức sẵn có.

- Kết nối với bài giảng trước.

- Tạo động cơ học tập cho học sinh.

b. Phần thân bài

Các hoạt động tương tác.

- Lấy học sinh làm trung tâm.
- Sử dụng những thông tin phải biết, nên biết của bài dạy.

c. Phần kết luận:

- Kiểm tra kết quả học tập của học sinh.
- Các ý kiến nhận xét và thông tin phản hồi.
- Liên hệ với bài giảng tới.

6. Mô hình tổ chức lớp học theo phương pháp dạy học tích cực

Thường xuyên thay đổi mô hình tổ chức lớp học nhằm xây dựng cho học sinh một "môi trường" học tập tích cực.

"Môi trường học tập" - nơi diễn ra quá trình học tập đóng vai trò quan trọng đối với việc học tập hiệu quả. Nó có thể tạo ra hoặc phá vỡ hoạt động học tập tích cực. Nó bao gồm cả môi trường vật chất cũng như môi trường phi vật chất do giáo viên tạo ra.

Chẳng hạn, giáo viên cần kiểm tra trước phòng học, địa điểm học, cố gắng tạo ra một môi trường thoải mái ở mức có thể được và tránh sự phân tán từ bên ngoài (tiếng ồn, các hoạt động). Cố gắng sắp xếp bàn ghế, thiết bị dạy học, theo hình thức tốt nhất để có thể kiểm soát, giao tiếp với học sinh một cách dễ dàng, thân thiện, sôi nổi và luôn tỉnh táo để nhận ra bất kỳ những biểu hiện nghịch ngợm, không tích cực học tập nào của học sinh. Tuy nhiên, không có một hình thức nào là lý tưởng cả, mà luôn luôn có nhiều sự lựa chọn khác nhau.

KẾT LUẬN

Tóm lại, muốn đổi mới cách học phải đổi mới cách dạy. Rõ ràng là cách dạy chỉ đạo cách học nhưng ngược lại thói quen học tập của trò cũng có ảnh hưởng tới cách dạy của thầy. Có trường hợp học sinh đòi hỏi cách dạy tích cực hoạt động nhưng giáo viên chưa đáp ứng được, cũng có trường hợp giáo viên hăng hái áp dụng PPDHTC nhưng thất bại vì học sinh chưa thích ứng, vẫn

quen với lối học tập thụ động. Vì vậy, giáo viên phải kiên trì dùng cách hoạt động để dần dần xây dựng cho học sinh phương pháp học tập chủ động một cách vừa sức, từ thấp lên cao. Trong đổi mới phương pháp phải có sự hợp tác của thầy và trò, sự phối hợp hoạt động dạy với hoạt động học thì mới thành công. Theo tinh thần đó, người ta dùng thuật ngữ "Dạy học tích cực", phân biệt với "Dạy và học thụ động". Thuật ngữ phương pháp dạy học tích cực hàm chứa cả phương pháp dạy và phương pháp học.

Câu hỏi và bài tập thảo luận

1. Có phương pháp dạy học nào là tối ưu không? Tại sao?

2. Làm thế nào để tích cực hoá học sinh trong giờ giảng?

3. Hãy soạn một giáo án trong đó có sử dụng từ 2 đến 3 phương pháp dạy học và giảng thử?

4. Hãy phân tích thực tế áp dụng các phương pháp dạy học và việc chỉ đạo đổi mới phương pháp dạy học trong trường của bạn?

Bài 27

TÌNH HUỐNG QUẢN LÝ GIÁO DỤC Ở TRƯỜNG TIỂU HỌC

(15 tiết)

MỞ ĐẦU

1. Mục tiêu

• Về kiến thức:

- Xác định được cơ sở lý luận về tình huống và ứng xử tình huống trong quản lý trường học.

- Nhận biết được những nhân tố chính cần được vận dụng khi ứng xử tình huống diễn ra hàng ngày ở trường học.

• Về kỹ năng:

- Phân tích những tình huống thường gặp trong quản lý trường học để ứng xử thành công;

- Ứng xử linh hoạt trong các hoạt động quản lý nhà trường.

• Về thái độ:

- Đúng mực trong ứng xử, giao tiếp với các đối tượng trong nhà trường và ngoài xã hội, đảm bảo cho sự phát triển của nhà trường.

2. Khái quát về nội dung

Giáo trình bao gồm 2 chương, nội dung chính như sau:

- Khái niệm tình huống, ứng xử, ứng xử tình huống quản lý trường học;

- Một số vấn đề lý luận về ứng xử tình huống quản lý trường học;

- Một số tình huống trong quản lý trường tiểu học.

3. Khái quát về phương pháp giảng dạy và học tập

• Về phương pháp giảng dạy:

- Sử dụng kết hợp nhiều phương pháp dạy học tích cực.

- Tạo điều kiện để học viên trao đổi, đưa ra các tình huống đã gặp trong công tác quản lý và cách ứng xử.

• Về phương pháp học tập:

- Học viên nghiên cứu tài liệu;

- Vận dụng nội dung bài học vào thực tế công tác quản lý của bản thân để thấy những điều mình đã vận dụng tốt và những điều chưa tốt.

NỘI DUNG

I. THỰC CHẤT CỦA QUẢN LÝ GIÁO DỤC LÀ SỰ ỨNG XỬ CÁC TÌNH HUỐNG QUẢN LÝ GIÁO DỤC?

1. Nhà trường - nơi diễn ra một cách sinh động các tình huống quản lý giáo dục

Trong bất cứ nhà trường hay một cơ quan giáo dục nào bao giờ cũng gồm nhiều cá thể cùng chung sống, mỗi người đều có tính cách, hoàn cảnh, sở thích, nhu cầu khác nhau. Người quản lý nhà trường trong quá trình thực thi công việc thường nảy sinh rất nhiều quan hệ giao tiếp khác nhau: quan hệ giao tiếp giữa người quản lý với người dưới quyền; giữa người quản lý với người quản lý; người quản lý với những người thuộc tầng lớp khác nhau ngoài nhà trường và ngược lại... Do đó, có rất nhiều cách ứng xử khác nhau trong mỗi tình huống quản lý giáo dục khi nảy sinh.

Đời sống nhà trường diễn ra vô cùng sinh động và có những nét đặc trưng riêng của nó: vừa giống như một gia đình mở rộng, vừa giống như một xã hội thu nhỏ lại vừa mang cuộc sống của một đơn vị sản xuất đặc biệt mà trong đó "nguyên liệu" và "sản phẩm" của nhà trường đều là con người . "Nguyên liệu" đặc biệt này khi bắt đầu vào nhà trường thì thể chất, trí tuệ, đến thái độ, hành vi, nhân cách ... đều rất nhỏ bé so với "sản phẩm". "Sản phẩm" mà nhà trường tạo ra mang tính đặc thù nên người quản lý nhà trường phải thường xuyên xử lý các tình huống nhằm ngăn ngừa sự dập khuôn, máy móc trong việc tạo ra "sản phẩm" cũng như không được phép tạo ra "phế phẩm".

Đối tượng quản lý ở nhà trường không chỉ là *quản lý thế giới vô sinh* như: nguồn tài lực (tài chính, tiền lương, tiền thưởng, các khoản thu chi khác trong và ngoài nhà trường...); nguồn vật lực (hệ thống trường, lớp, đồ dùng, phương tiện kỹ thuật dạy - học...); *quản lý thế giới hữu sinh* như: nguồn nhân lực (giáo viên, nhân viên và học sinh...); nguồn tin lực (hệ thống thông tin đi, đến, thông tin ngôn ngữ và phi ngôn ngữ từ mỗi con người cụ thể trong và ngoài nhà trường...) mà còn cả *quản lý xã hội* (quản lý nhà nước, chế độ chính sách, nội quy, quy chế...) thông qua hoạt động giao tiếp và ứng xử. Bởi vậy, trong phạm vi nào đó, quản lý giáo dục là việc giải quyết hay ứng xử các tình huống nảy sinh trong quá trình quản lý.

Giải quyết tình huống trong quản lý không đơn thuần là một phương pháp quản lý như các phương pháp tổ chức hành chính, mà các hoạt động quản lý hành chính nhà nước và quản lý chuyên môn nghiệp vụ luôn đan xen vào nhau, thâm nhập lẫn nhau, không thể tách rời, tạo thành hoạt động quản lý giáo dục thống nhất. Giải quyết tình huống trong quản lý cũng không đơn thuần, riêng biệt là phương pháp giáo dục, phương pháp tâm lý xã hội, hay phương pháp kinh tế... Mà trong giải quyết tình huống người quản lý phải lựa chọn, phải chú ý đến sự khác biệt giữa đặc điểm lao động sư phạm so với lao động xã hội nói chung. Khai thác những khía cạnh đặc trưng, tiêu biểu của từng phương pháp và biến chúng thành các thủ pháp ứng xử linh hoạt phù hợp với từng tình huống cụ thể xảy ra trong quản lý. Đồng thời đảm bảo những yêu cầu cao về tính toàn diện, tính thống nhất, tính liên tục, tính kế thừa tính phát triển, tính dân chủ, v.v. của quản lý giáo dục.

2. Tình huống và tình huống quản lý giáo dục

2.1. Một số khái niệm cơ bản

• Tình huống

Theo *Từ điển Tiếng Việt:* "Tình huống (dt): Sự diễn biến của tình hình, về mặt cần phải đối phó"(1).

---

(1) Viện Khoa học xã hội Việt Nam - Viện Ngôn ngữ học - Gs. Hoàng Phê (chủ biên), *Từ điển Tiếng Việt*, Trung tâm Từ điển Ngôn ngữ, Hà Nội, 1992, tr. 979.

Như vậy, có thể hiểu tình huống là những sự kiện, vụ việc, hoàn cảnh có chứa mâu thuẫn nảy sinh trong hoạt động, trong mối quan hệ giữa con người với tự nhiên, với xã hội, giữa con người với nhau, buộc chúng ta phải giải quyết, ứng xử kịp thời nhằm hướng những bất lợi thành có lợi, làm cho nó ổn định và phát triển cao hơn, bền vững hơn.

Tình huống được đặc trưng bởi sự xuất hiện mâu thuẫn.

Tình huống có mâu thuẫn là có sự xung đột, sự đối chọi, sự mất ổn định trong nó.

• Ứng xử

Theo *Từ điển Tiếng Việt (1999-2000)* "Ứng xử (đgt): có hành vi, cử chỉ, ngôn ngữ như thế nào đó trong những tình huống tiếp xúc với người xung quanh".(1)

• Ứng xử tình huống trong quản lý giáo dục

Ứng xử tình huống trong quản lý giáo dục: người quản lý giáo dục, quản lý nhà trường phải có hành vi, cử chỉ, ngôn ngữ phù hợp nhằm giải quyết những tình huống mới nảy sinh trong quá trình điều khiển hoạt động, trong quan hệ quản lý giáo dục, buộc nó chuyển sang trạng thái ổn định và phát triển hướng tới mục tiêu, kế hoạch đã được xác định của nhà trường hoặc một tổ chức giáo dục và đào tạo.

2.2. Các mối quan hệ thường gặp trong các tình huống quản lý trường học

Giải quyết mâu thuẫn trong quản lý giáo dục là ứng xử trong tình huống quản lý giáo dục cụ thể của người quản lý. Tuy nhiên, những hành vi ứng xử trong tình huống quản lý giáo dục không phải lúc nào cũng như nhau ở mọi nơi, mọi lúc vì mỗi tình huống khi nảy sinh đều tồn tại trong một khung cảnh chính trị và văn hoá, tín ngưỡng; kinh tế và xã hội; trí lực và nhân sinh quan nhất định nào đó. Những môi trường quyết định này đang thay đổi nhanh chóng theo vùng miền, theo lãnh thổ. Chúng ta phải hiểu và có khả năng ứng xử một cách tổng hợp, phù hợp với sự phát triển của xã hội. Điều đó

(1) Nguyễn Văn Đạm: *Từ điển Tiếng Việt* (1999 - 2000), Nxb Văn hóa thông tin, Hà Nội, 2000, tr. 897.

có nghĩa là người quản lý nhà trường phải có hành vi, cử chỉ, ngôn ngữ phù hợp với điều kiện khách quan và chủ quan của tình huống cụ thể nhằm giải quyết các mối quan hệ quản lý sau:

- Quản lý kế hoạch hoạt động (dạy - học, giáo dục đức dục, hoạt động ngoài giờ lên lớp...).

- Quản lý tài lực, vật lực.

- Quản lý nhân lực (đội ngũ giáo viên, nhân viên, học sinh).

- Quản lý môi trường sư phạm hoặc các mối quan hệ khác trong và ngoài nhà trường.

Từ những nội dung quản lý trên ta thấy đều chứa đựng hai dạng quan hệ tiêu biểu đó là:

1. Quan hệ giữa người với người.

2. Quan hệ giữa người với việc.

Như vậy, trong quá trình quản lý nhà trường, người quản lý thường gặp phải hai loại mâu thuẫn tương ứng với các quan hệ nêu trên như sau: Quan hệ giữa người với người làm nảy sinh mâu thuẫn giữa người với người. Quan hệ giữa người với việc làm nảy sinh mâu thuẫn giữa người với việc.

2.2.1. Mâu thuẫn giữa người với người

"Mâu thuẫn giữa người với người là mâu thuẫn nảy sinh giữa người này với người khác khi cùng thực thi nhiệm vụ".(1)

Chẳng hạn, khi hiệu trưởng phân công giáo viên A - chủ nhiệm lớp này nhưng giáo viên đó lại muốn chủ nhiệm lớp khác, hoặc muốn thầy giáo B dạy thay, dạy bù vào tiết học nào đó nhưng thầy lại viện lý do này hay lý do khác để không thực hiện...; việc chuyển đổi địa điểm dạy giữa giáo viên này với giáo viên khác cũng thường làm nảy sinh những tranh cãi; trong quá trình điều hành nguồn nhân lực trong nhà trường, giáo viên, nhân viên, học sinh, chuyển từ việc làm này sang việc làm khác, từ lớp này sang lớp khác cũng thường nảy sinh những mâu thuẫn phức tạp không dễ gì lường trước được; những bất hoà về công việc giữa các thành viên trong trường, giữa giáo viên với học sinh; giữa các thành viên trong trường với cha mẹ học sinh luôn hiện diện mỗi

ngày... Điều đó cũng dễ hiểu vì chính những mối quan hệ đó đã phản ánh chân thực đời sống của nhà trường và việc giải quyết tốt các mẫu thuẫn này chính là động lực thúc đẩy sự phát triển bền vững của nhà trường.

2.2.2. Mâu thuẫn giữa người và việc

Mâu thuẫn giữa người và việc là mâu thuẫn nảy sinh giữa người thực thi công việc với kết quả của công việc đó.(2)

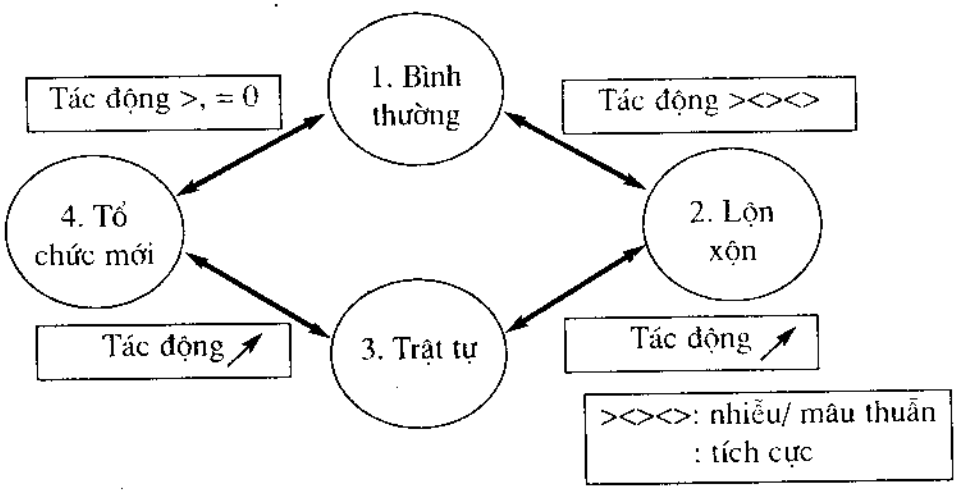
Chẳng hạn, mâu thuẫn nảy sinh khi giáo viên H lên lớp dạy học mà không có giáo án. Đó là việc giáo viên làm trái với quy chế, cần phải giải quyết. Hoặc khi nội quy của trường yêu cầu giáo viên, nhân viên và học sinh chấp hành việc nhà trường đóng cổng trường sau năm phút khi đã có trống xếp hàng vào lớp (để ghi tên học sinh đến muộn trước khi cho vào lớp học), mặc dù giờ học chính thức còn mười phút nữa mới bắt đầu. Nhưng có một vài bậc cha mẹ học sinh nào đó lại phản đối việc làm đó của trường do hôm đó họ không thể đến đúng giờ, họ cũng không muốn con họ bị ghi tên đi học muộn... Hoặc mâu thuẫn giữa việc huy động trẻ đến lớp đúng độ tuổi với thái độ không đồng tình của các bậc cha mẹ học sinh khi họ cho rằng con mình thông minh có thể đi học trước tuổi được, v.v.

Từ những phân tích trên ta thấy nếu người quản lý biết sắp xếp, giải quyết tốt mâu thuẫn (1) là mâu thuẫn giữa người với người thì sẽ thành công trong việc giải quyết mâu thuẫn (2) là mâu thuẫn giữa người với việc và ngược lại, giải quyết tốt mâu thuẫn (2) thì sẽ đạt kết quả thành công trong mâu thuẫn (1). Từ đó, duy trì sự ổn định và phát triển nhà trường, đưa nhà trường phát triển cao hơn, bền vững hơn. Có thể sơ đồ hóa chu trình tình huống có vấn đề trong nhà trường theo sơ đồ 2.

Mục tiêu của nhà trường là giúp học sinh có năng lực học suốt đời: dạy học sinh cách học, cách hành động. Do vậy, hoạt động quản lý trường học là hoạt động tổ chức, xây dựng môi trường cho thầy - trò hành động, nhằm phát huy nội lực của quan hệ thày - trò. Trong đó có quá trình hình thành nhân cách học sinh trong cộng đồng và bằng hoạt động cộng đồng, nhằm phát huy cao độ sự hợp tác liên nhân cách giữa các thành viên trong nhà trường với nhau và

với xã hội. Do đó, các mối quan hệ quản lý trong trường học, đặc biệt trong quá trình dạy học và giáo dục, mang bản chất định hướng, dân chủ và tự quản hết sức sâu sắc.

Người cán bộ quản lý phải nắm vững những tính chất đặc trưng rất cơ bản nói trên của việc quản lý trường học thì mới có thể ứng xử tình huống quản lý nhà trường một cách hiệu quả.



Sơ đồ 2 - Tình huống có vấn đề phải giải quyết

*Nhà trường ở trạng thái: **1. Bình thường,** khi chịu tác động của nhân tố nhiễu (mâu thuẫn) thì nó sẽ chuyển đến trạng thái: **2. Lộn xộn.** Nếu người quản lý có cách tác động tích cực, cách giải quyết mâu thuẫn tốt, thì trạng thái: **3. Trật tự** được thiết lập. Nếu người quản lý tiếp tục có nhân tố tích cực tác động vào thì nhà trường chuyển sang trạng thái: **4. Tổ chức mới** có tính ổn định cao hơn.*

Mọi hành động của cá nhân đều có nguồn gốc sâu xa là nhu cầu cá nhân, nhưng hành động cụ thể của cá nhân cụ thể, trong môi trường cụ thể có thể bị chi phối trực tiếp hơn, mạnh hơn bởi một hoặc vài yếu tố nhất định.

Các nhu cầu của cá nhân là nguyên nhân dẫn đến các vấn đề cần phải giải quyết, hay nói cách khác là các nhu cầu của cá nhân làm xuất hiện các tình

huống và cần có các cách ứng xử tương ứng với nó. Với thời gian, với một tập thể như nhà trường hiện nay các nhu cầu của cá nhân trở nên càng nhiều, càng đa dạng. Điều này dẫn đến số lượng các vấn đề cần giải quyết nhanh ngày một tăng. Bên cạnh đó cũng tồn tại nhiều vấn đề khác cần giải quyết từng bước thận trọng. Việc nhận dạng các vấn đề phải giải quyết nhanh, giải quyết chậm hay không cần giải quyết đòi hỏi tư duy của người cán bộ quản lý phải hết sức nhanh, nhạy và sáng tạo.

Chẳng hạn, tình huống diễn ra trong câu chuyện *"Ân hận"*(1). Khi người Hiệu trưởng đến lớp học của cô B với mục tiêu dự giờ kiểm tra, đánh giá giáo viên nhưng đến nơi thì xuất hiện nhiều vấn đề đòi hỏi người hiệu trưởng phải giải quyết như: bàn ghế cao quá không hợp độ tuổi của trẻ mầm non, không những thế còn hỏng nhiều, không đảm bảo an toàn như: ghế thì long chân, bàn thì thủng mặt, kê thì xộc xệch, phòng học thì dột nát, lớp học thì bẩn thỉu, không quét dọn, v.v. Trước tình huống đó, người hiệu trưởng cần phân định ngay việc gì cần giải quyết nhanh, việc gì từ từ hãy nói và việc gì không thể giải quyết với giáo viên.

Phải chăng, trong tình huống trên hiệu trưởng nên vui vẻ nhắc nhở cô giáo cùng quét dọn, kê lại bàn ghế trước khi dự giờ, rồi cuối buổi học cùng cô rút kinh nghiệm cho việc vệ sinh lớp và bàn ghế xộc xệch. Còn việc phòng dột nát và bàn ghế không đúng kích cỡ thì cùng cô trao đổi để có phương án đề xuất cấp trên hoặc cha mẹ học sinh giúp đỡ sau. Song, trong câu chuyện, người hiệu trưởng ấy "đã không làm được như thế và cũng không một lời xin lỗi cô giáo" để rồi trên đường về mới chợt nhận ra sự thiếu nhạy bén, tinh tế của mình trong tình huống cụ thể đó và đã phải tự thốt lên "Tôi ân hận quá !".

Người cán bộ quản lý giỏi, không chỉ dùng mệnh lệnh, chỉ thị, định mức, thể lệ để giải quyết những tình huống đặt ra mà thường trong giao tiếp, người cán bộ quản lý càng ứng xử có tình bao nhiêu, càng nhân hậu bao nhiêu, càng gần gũi, "biết mình, biết người" bao nhiêu thì hiệu quả quản lý càng cao bấy nhiêu.

Để làm được như vậy, người quản lý không chỉ là một người quản lý đơn

---

(1) Xem trang 76.

thuần, tận tụy mà phải thường xuyên rèn luyện để vừa là một nhà giáo dục, một nhà tâm lý, vừa là một nhà sư phạm dày dặn kinh nghiệm, đặc biệt biết quan tâm chu đáo đến người dưới quyền. Họ phải là những người biết lấy Nhân mà dùng; lấy Lễ mà dạy; lấy Đức mà trị; lấy Nghĩa mà đãi; khéo chuyển Mất thành Còn; Yếu thành Mạnh; Thiếu thành Đủ; Nguy thành An.

2.3. Những yếu tố ảnh hưởng đến cách giải quyết tình huống của cán bộ quản lý trường học

2.3.1. Phong cách quản lý

a. Khái niệm

Phong cách là biểu hiện của nhân cách. Phong cách quản lý là biểu hiện của nhân cách quản lý. Nhân cách quản lý là toàn bộ những đặc điểm, phẩm chất, thuộc tính tâm lý quy định giá trị xã hội và hành vi của người cán bộ quản lý. Nhân cách quản lý được hình thành và phát triển trong quá trình hoạt động và giao lưu của cán bộ quản lý.

Phong cách quản lý là hệ thống các nguyên tắc, tiêu chuẩn, phương pháp, phương tiện của người quản lý hoặc cơ quan quản lý dùng để tổ chức, động viên tính tích cực xã hội của người lao động nhằm đạt mục tiêu quản lý. Phong cách quản lý được hình thành và phát triển trong quá trình nhập nội các kinh nghiệm xã hội, lịch sử về quá trình hoạt động quản lý với những đặc điểm tâm lý cá nhân của người quản lý. Trong quá trình hình thành, phong cách quản lý chịu ảnh hưởng của các yếu tố khách quan (tình hình kinh tế - chính trị xã hội, tính chất các nhiệm vụ được thực hiện, các loại nghề nghiệp, trình độ phát triển của nhóm, phong cách lãnh đạo của cấp trên. v.v.) và các yếu tố chủ quan (quá trình đào tạo, trình độ đào tạo, các phẩm chất trí tuệ, tính cách, khí chất, ý chí, thế giới quan,v.v.).

b. Một số phong cách quản lý

• Phong cách quản lý độc đoán, áp chế.

Cán bộ quản lý đưa ra lời chỉ đạo cấp dưới phải làm gì, làm như thế nào. Phong cách quản lý này thể hiện mệnh lệnh, áp đặt, thông tin một chiều từ người lãnh đạo đến người thừa hành.

Tất cả mọi công việc đều do người quản lý quyết định, cấp dưới không có điều kiện tham gia ý kiến, cấp trên thiếu thông tin ngược. Người quản lý

có phong cách quản lý này thường dẫn đến căng thẳng giữa người quản lý và cấp dưới, dẫn đến đối phó lẫn nhau. Do thiếu thông tin ngược, các quyết định của người quản lý thường thiếu cơ sở thực tiễn, chủ quan và khó tránh khỏi sai lầm.

Kiểu quản lý này do sức mạnh của quyền lực áp đặt, cưỡng bức buộc cấp dưới phải thi hành nên hiệu quả tức thời rất tốt (vì sợ mà làm). Nhưng sự áp đặt, cưỡng bức kéo dài tạo ra căng thẳng, ức chế và người thực hiện sẽ tìm cách đối phó, do đó hiệu quả quản lý dừng lại và sa sút, xung đột sẽ xảy ra và kỉ cương sẽ lỏng lẻo.

• Phong cách quản lý dân chủ

Phong cách quản lý dân chủ hình thành trên cơ sở thực thi đầy đủ nguyên tắc tập trung dân chủ. Thực hiện phong cách quản lý này người quản lý nắm vững quyền lực nhà nước, thực hiện đầy đủ chế độ thủ trưởng theo luật định. Tôn trọng và phát huy quyền dân chủ của cá nhân và tập thể trong đơn vị. Thủ trưởng thường xuyên lắng nghe ý kiến của cấp dưới và tạo ra được sự đoàn kết, hợp tác giữa thủ trưởng với các thành viên trong đơn vị.

Phong cách quản lý dân chủ mất nhiều thời gian để vận động, thuyết phục quần chúng thông suốt các quyết định của quản lý nên hiệu quả chậm nhưng chắc.

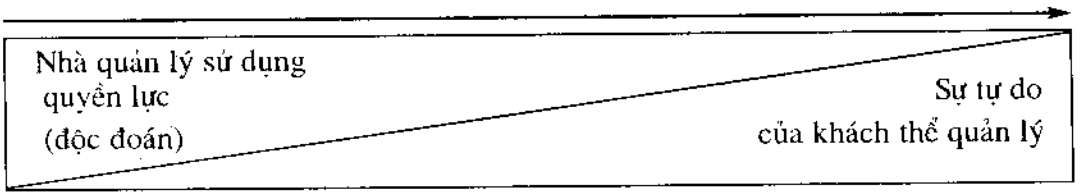
Phong cách quản lý dân chủ càng hoàn thiện, thì hiệu quả càng tăng (tạo ra được sự hợp tác, lao động tự giác và sáng tạo của mọi thành viên trong đơn vị).

Phong cách quản lý dân chủ phù hợp với xu thế phát triển của thời đại ngày nay. Do đó, người thủ trưởng đơn vị phải cố gắng hoàn thiện cho mình phong cách quản lý lãnh đạo tiến bộ này.

Có nhiều loại phong cách quản lý. Mỗi loại có mặt tích cực và tiêu cực. Nghệ thuật lãnh đạo đòi hỏi người lãnh đạo vận dụng khéo léo và đúng đắn các phong cách trên trong tình huống cụ thể.

Các phong cách quản lý không loại trừ nhau mà tuỳ vào trình độ tập thể, vào tình huống cần giải quyết, người quản lý có thể uyển chuyển sử dụng các

phong cách quản lý. Có thể biểu thị tính liên tục trong phong cách quản lý bằng sơ đồ 3:



Lãnh đạo quyết định và thông báo với cấp dưới.	Lãnh đạo thông báo quyết định của mình không áp đặt.	Lãnh đạo đưa ra quyết định và tiếp nhận ý kiến cấp dưới.	Lãnh đạo đưa ra dự thảo quyết định và cấp dưới tham gia ý kiến.	Lãnh đạo đưa ra vấn đề với nhiều phương án (PA) để cấp dưới góp ý, rồi chọn PA tối ưu.	Lãnh đạo xác định giới hạn, yêu cầu nhóm, cá nhân quyết định.	Lãnh đạo cho phép nhóm, cá nhân tự quản trong giới hạn được xác định.
1	2	3	4	5	6	7

Sơ đồ 3. Tính liên tục trong phong cách quản lý

2.3.2. Đối tượng trong tình huống

Mỗi hoạt động và quan hệ quản lý xét đến cùng đều diễn ra trong cách đối nhân xử thế giữa con người với nhau. Mà tính cách của con người trong xã hội thì vô cùng đa dạng, phức tạp. Có người luôn phụ thuộc vào người khác và chờ người khác quyết định, có người có thói quen độc lập nhiều hơn. Chính vì vậy mà tùy từng đối tượng mà người quản lý có cách giải quyết khác nhau.

Trong nhà trường, tính cách, năng lực của đội ngũ cán bộ, giáo viên cũng rất khác nhau. Chỉ nói đến năng lực của đội ngũ giáo viên trong nhà trường cũng có thể chia ra làm nhiều mẫu người khác nhau:

Những giáo viên mới là những người kinh nghiệm giảng dạy còn ít, nhưng đây là những người nhiệt tình, thì người lãnh đạo có thể áp dụng phong cách

lãnh đạo chỉ huy. Người lãnh đạo chỉ cho họ biết phải làm gì, làm như thế nào và sau đó lãnh đạo kiểm tra, giám sát.

• Những giáo viên có năng lực nhưng động cơ làm việc không cao. Đối với những người này, người lãnh đạo cần hướng dẫn và hỗ trợ họ. Trong trường hợp này cần thực hiện giao tiếp hai chiều. Người lãnh đạo lắng nghe ý kiến của cấp dưới, những ý kiến, đề xuất và giải pháp lựa chọn.

• Những giáo viên có năng lực chuyên môn, nhưng động cơ làm việc đã thay đổi. Trường hợp này thường là những giáo viên đã lớn tuổi. Đối với những người này, người lãnh đạo cần lắng nghe họ nói gì, hỗ trợ họ khi họ yêu cầu. Những người này hoàn toàn có thể thực hiện công việc khi có hỗ trợ.

• Những giáo viên có trình độ chuyên môn vững vàng, động cơ làm việc tốt. Đối với nhóm người này, người lãnh đạo có thể uỷ quyền cho họ thực hiện nhiệm vụ.

Như vậy đối với mỗi mẫu người khác nhau người cán bộ quản lý lại cần có những cách giải quyết khác nhau mới mong có kết quả.

Diễn biến của tình huống trong quản lý phụ thuộc nhiều vào cách xử lý của người quản lý và đặc điểm của đối tượng trong tình huống. Sự tương tác đó có thể làm cho diễn biến của tình huống có thể phát triển, biến đổi theo những đường hướng khác nhau.

2.3.3. Ảnh hưởng của tính chất tình huống

Những tình huống nảy sinh trong hoạt động và quan hệ quản lý là rất đa dạng, phong phú. Có nhiều cách phân loại tình huống theo những cách tiếp cận khác nhau. Mỗi cách phân loại phản ánh tình huống ở những góc độ khác nhau.

Nếu dựa vào tính chất mâu thuẫn của tình huống thì có các loại tình huống đơn giản, tình huống phức tạp.

Dựa vào chức năng quản lý có thể phân loại thành: các tình huống trong công tác kế hoạch; tình huống trong công tác tổ chức nhân sự, xây dựng tập thể; tình huống trong chỉ đạo hoạt động quản lý; tình huống trong kiểm tra, đánh giá.

Phân loại theo đối tượng tạo ra tình huống có thể chia làm các loại: tình huống đơn phương; tình huống song phương; tình huống đa phương.

Hoặc có thể phân loại theo nội dung quản lý. Nội dung quản lý nhà nước về giáo dục được quy định trong Luật Giáo dục do nhà nước ban hành năm 1998. Điều 80 đã nêu 10 nội dung quản lý. Tương đương với 10 nội dung quản lý này, trong hoạt động quản lý sẽ nảy sinh những tình huống trong phạm vi mỗi nội dung.

3. Làm thế nào để ứng xử thành công tình huống quản lý giáo dục?

Để ứng xử thành công tình huống quản lý giáo dục, người cán bộ quản lý cần phải có tư duy sáng tạo và hành động hiệu quả trong quá trình điều hành.

Tư duy không phải là nguồn gốc của hành động mà chỉ là mắt xích trung gian trong chuỗi nhu cầu - hành động. Do vậy, tư duy chịu tác động rất lớn của các nhu cầu, cảm xúc, thói quen. Trong rất nhiều trường hợp tư duy của mỗi người trở nên không khách quan.

Lời giải hoặc quyết định của chúng ta đưa ra để hành động bị điều khiển bởi các nhu cầu, xúc cảm thói quen chủ quan. Tuy nhiên, khả năng của tư duy có thể điều khiển ngược trở lại các nhu cầu, xúc cảm, thói quen và hành động. Nếu người quản lý biết làm tốt việc điều khiển đó, số lượng các tình huống không đáng nảy sinh trong quá trình quản lý sẽ giảm đi một cách đáng kể.

Việc ứng xử tình huống trong quản lý giáo dục không chỉ giúp người quản lí giải quyết thành công những công việc quản lý thông thường trong đời sống quản lý thực tế ở nhà trường, mà còn giúp nâng cao được nghiệp vụ quản lý như: tầm nhìn khái quát, khả năng đưa ra các giải pháp thiết thực, có thể đưa ra nhiều chuẩn mực lựa chọn để giải quyết và đánh giá vấn đề cần giải quyết, nghệ thuật giải quyết vấn đề, ra quyết định đúng đắn, điều chỉnh... truyền lại kinh nghiệm cho các thế hệ sau.

Bởi vậy, khi ứng xử tình huống cần khai thác triệt để mọi hướng ứng xử khác nhau, kết hợp mọi nguyên tắc có thể có để tìm ra cách ứng xử tối ưu. Khi ứng xử tình huống không nên cố gắng tìm đáp số mà nên tìm tất cả những con đường cần tránh để phát hiện ra một con đường tốt nhất cho tình huống mà thôi.

Chúng tôi mạnh dạn đưa ra hướng tiếp cận, chia sẻ cùng các bạn cách suy nghĩ để ứng xử thành công như sau:

3.1. Ứng xử theo nguyên tắc "3 lý"(1)

Trong nhà trường, điều mà hết thảy giáo viên, nhân viên quý nhất ở người hiệu trưởng là tài lãnh đạo. Người hiệu trưởng biết thu phục giáo viên, nhân viên bằng chính năng lực chuyên môn và khả năng lãnh đạo, quản lý chứ không phải bằng sự áp đặt quyền uy để ra lệnh. Đó là tài động viên, dẫn dắt mọi người để làm sao thu được hiệu quả công việc cao nhất với sự va vấp ít nhất và sự hợp tác nhiều nhất.

Không gì nguy hiểm hơn cho sự thống nhất và tính hiệu quả của một tập thể bằng những lời chỉ trích có hệ thống của một thái độ bất mãn lâu dài. Bởi vậy, để có được một tập thể hoạt động có hiệu quả, phải có sự tương hợp giữa tư tưởng và ý chí. Mỗi người không cần cùng làm một hoạt động, nhưng những hoạt động của người này phải không làm cản trở hoạt động của người khác.

Trong nhà trường, mỗi người ở vị trí của mình, phải tạo điều kiện cho sự cộng tác của đồng nghiệp cùng phát triển bằng sự quan tâm những hoạt động của nhau để hiệu chỉnh và đồng bộ hoá những hoạt động của mình. Công việc chung của nhà trường luôn đòi hỏi sự tin tưởng trọn vẹn giữa những người điều hành và người thực thi nhiệm vụ cũng như giữa các giáo viên, nhân viên với nhau. Sự thân tình và vui vẻ bao giờ cũng tạo thành bầu không khí lý tưởng cho một đội ngũ lãnh đạo, cho nên mỗi người cần thấy rõ bổn phận phải xây dựng được bầu không khí đồng thuận ấy. Thông hiểu, thân tình, chân thành là đức hạnh đầu tiên mà mỗi người phải thấm nhuần, nếu không muốn tập thể nhà trường mình tan rã. Một người muốn đạp lên người khác mà tiến, hoặc thích thú khi nhấn mạnh sự khiếm khuyết của đồng nghiệp, tức là người đó đã trực tiếp hoặc gián tiếp hủy hoại sự thống nhất của tập thể, sẽ khiến nó không thể thực hiện được nhiệm vụ. Để thông hiểu lẫn nhau đòi hỏi mỗi người phải cố gắng làm cho người khác hiểu mình, và mình cố gắng hiểu, chia sẻ tâm tư, tình cảm với người khác. Một chân lý tuy không mới nhưng luôn luôn đúng ở mọi thời đại mà mỗi người chúng ta phải luôn ghi nhớ sâu sắc đó là: *Đoàn kết tạo nên sức mạnh để thành công.*

---

(1) Pháp lý: Law
oder and law;
(2) Đạo lý: Morality;
(3) Tâm lý: Psychology.
(4) Vận dụng triệt để "3 lý" để hướng tới chân lý: Truth.

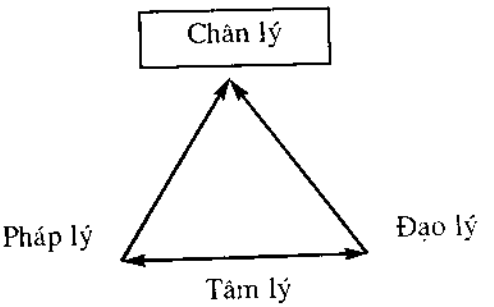
Nếu coi việc ứng xử tình huống quản lý như việc tìm ra một chân lý cho cuộc sống, cho sự nghiệp thì chúng ta có thể khái quát một số căn cứ để ứng xử tình huống theo sơ đồ 4 như sau:

* *Chân lý là mục tiêu cần đạt đến*

• Hành xử/ sống và làm việc theo *pháp lý.*

• Tu dưỡng, lập luận theo *đạo lý.*

• Ứng xử theo *tâm lý. (Thẩm thấu cả vào pháp lý và đạo lý là tâm lý. Tâm lý đồng thời là cầu nối hai nhân tố pháp lý và đạo lý để đạt đến chân lý).*



Sơ đồ 4. Những căn cứ để ứng xử tình huống

Điều quan trọng đối với người quản lý nhà trường trong ứng xử tình huống là phải hiểu tâm tư, nguyện vọng, sở thích và hoàn cảnh của người giáo viên, nhân viên làm việc dưới quyền của mình và biết làm cho họ hiểu mình. Hiểu rõ nhau, đó là bí quyết của nghệ thuật quản lý.

3.2. Ứng xử theo nhu cầu

Các nhu cầu của cá nhân là nguyên nhân dẫn đến các tình huống. Với thời gian, với điều kiện sống mỗi ngày một biến động, các nhu cầu cá nhân trở nên càng nhiều, càng đa dạng. Điều đó dẫn đến số lượng các tình huống ngày một tăng lên chứ không giảm đi. Các hành động của cá nhân có nguồn gốc sâu xa từ các nhu cầu của cá nhân và họ hành động nhằm làm thỏa mãn các nhu cầu đó. Chính vì vậy, người quản lý cần nhận dạng và phân loại các cấp bậc nhu cầu của cá nhân để giải quyết đúng người, đúng việc. Theo Maslow(1), các cấp bậc nhu cầu của con người được chia làm 7 cấp bậc trong 3 nhóm chính như sau:

Nhóm 1 - Các nhu cầu sinh học: ăn, uống, nghỉ ngơi, giữ thân nhiệt, tiết

(1) Abraham Maslow (1908 - 1970) là một nhà tâm lý học người Mỹ.

kiệm sức lực, tự bảo vệ, duy trì giống nòi... (các nhu cầu để cá nhân tồn tại và phát triển như một cá thể, một giống loài sinh học).

Nhóm 2 - Các nhu cầu xã hội: nhu cầu thuộc về cộng đồng xã hội và giữ một vị trí nhất định trong cộng đồng xã hội nào đó. Đó là nhu cầu được để ý, chú ý và quan tâm. Cao hơn nữa là các nhu cầu được kính trọng, được yêu mến,... (các nhu cầu để cá nhân tồn tại và phát triển trong xã hội).

Hai nhóm nhu cầu sinh học (nhóm 1) và nhu cầu xã hội (nhóm 2) nêu trên, tạo thành nhóm nhu cầu thiếu hụt, bao gồm bốn cấp độ nhu cầu thấp hơn cần được thỏa mãn đầu tiên.

Nhóm 3 - Các nhu cầu nhận thức/phát triển: nhu cầu trả lời các câu hỏi nảy sinh trong đầu của cá nhân (các nhu cầu biết, hiểu và giải thích thế giới xung quanh cũng như chính bản thân mình), gồm có 3 cấp độ nhu cầu cao hơn.

Các nhu cầu cá nhân khác là tổ hợp của các nhu cầu nêu trên.

Trong thực tế, mâu thuẫn được giải quyết khi nhu cầu con người được thỏa mãn. Các nhu cầu có thể khác nhau về mức độ đòi hỏi thỏa mãn. Các nhu cầu có mức độ đòi hỏi thỏa mãn cao được gọi là nhu cầu cấp bách. Chính nhu cầu cấp bách này đòi hỏi người ta phải hành động.

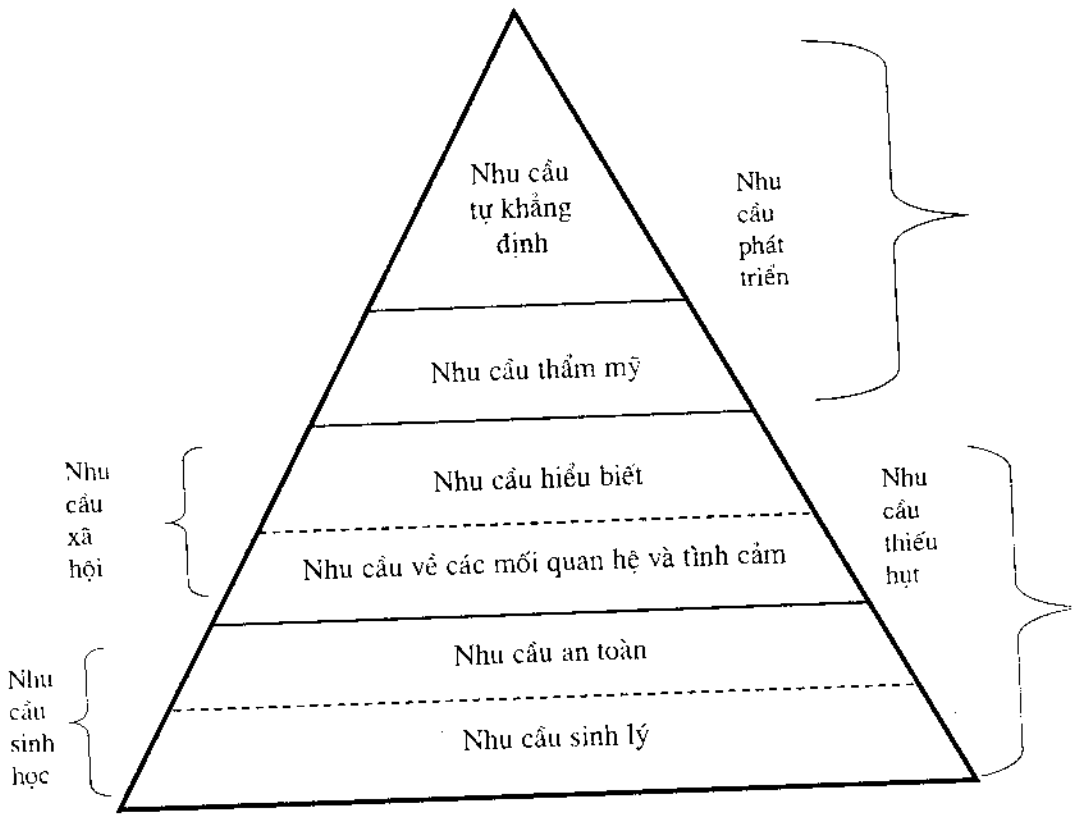
Chẳng hạn, trong câu chuyện "Bây giờ là mấy giờ"(1), mặc dù đưa con đến học muộn so với giờ quy định của nhà trường nhưng chị ta vẫn muốn cho con chị được vào lớp học đúng giờ mà không bị giữ lại ở ngoài cổng trường để ghi tên là đi học muộn trước khi cho vào lớp học. Cái muốn đó là nhu cầu cấp bách của chị, chị cần phải hành động. Nhưng chị đã không xác định được hành vi đúng, cho nên chị đã có ứng xử chưa đúng đối với nhân viên bảo vệ và cô giáo trực nhà trường trước mặt con chị.

Có nhiều cách hành động khác nhau, thậm chí ngược nhau lại có thể thỏa mãn nhu cầu cho trước. Ngược lại, một hành động duy nhất có thể cùng một lúc dẫn đến thỏa mãn nhiều nhu cầu khác nhau.

Có thể mô tả các cấp bậc nhu cầu theo sơ đồ 5.

---

(1) Xem trang 86.



Sơ đồ 5. Các cấp bậc nhu cầu của Maslow

Qua sơ đồ, chúng ta thấy tình huống xảy ra trong câu chuyện vừa kể thể hiện nhu *cầu tâm lý* của người mẹ là muốn an toàn cho con khi vào lớp (đến muộn nhưng không phải ghi tên là đi học muộn) song chị ta đã không có ứng xử phù hợp về các *mối quan hệ và tình cảm* và đã làm mất đi hành vi chuẩn mực của người mẹ trước mặt con cũng như chuẩn mực của người công dân trước những người thi hành công việc. Nếu chị ta bình tĩnh cho ghi tên con, để con vào lớp rồi dừng lại hỏi han, trao đổi thì chị thấy ngay đó chỉ là việc nhà trường giáo dục, nhắc nhở học sinh đi học đúng giờ chứ không ảnh hưởng gì đến việc thưởng phạt nặng nề đối với con chị. Làm được điều đó thì không những tâm lý được giải tỏa, mà còn giữ được các mối quan hệ tình cảm.

Về phía nhà trường, nếu mọi vấn đề có liên quan đến việc giáo dục con cái đều thông báo thường xuyên, đầy đủ đến các bậc cha mẹ học sinh để họ

hiểu và cùng nhà trường nuôi dạy con cái cho tốt thì tình huống trên đã không xảy ra. Làm như vậy, chính là nhà trường đã chỉ bằng một hành động phù hợp (có thông báo và giải thích trước hành động đóng cổng trường trước giờ học chính thức) mà thỏa mãn được nhiều nhu cầu một lúc *(nhu cầu tâm lý của mẹ học sinh, nhu cầu an toàn cho con chị, nhu cầu quan hệ thân ái giữa người bảo vệ, cô giáo tổng phụ trách, mẹ em học sinh và em học sinh...).*

3.3. Ứng xử theo "Dĩ bất biến, ứng vạn biến"

Người quản lý cần phải lấy cái bất biến, cái nguyên tắc, cái pháp lý để ứng phó với các sự kiện, vụ việc cụ thể trong tình huống phức tạp, muôn hình vạn trạng nảy sinh trong quá trình quản lý, nhằm đạt đến mục tiêu xác định của tổ chức. Do đó, người quản lý phải thận trọng, xem xét, đắn đo, cân nhắc, vạch ra rất nhiều phương án ứng xử khác nhau rồi chọn ra phương án tối ưu trong hoàn cảnh cụ thể của mình, của tổ chức. Trong các nhà trường hiện nay, người quản lý thường phải lấy "Kỷ cương, tình thương, trách nhiệm" và lấy thực tiễn là tiêu chuẩn, là thước đo chân lý, là tiêu chí mà ứng xử.

Chẳng hạn, trong câu chuyện *"Có thể làm như thế được không?"* mối quan hệ "kỷ cương, tình thương, trách nhiệm" đã được người Phó Hiệu trưởng vận dụng một cách hài hoà để.và làm cho người cha của em Th. học sinh lớp 3, hiểu kỷ cương nhà trường thì không chỉ có học sinh và giáo viên mới phải tuân thủ mà cả cha mẹ các em cũng phải chấp hành (nếu con anh không đủ điều kiện lên lớp thì phải học lại chứ không thể đến trường ép nhà trường cho con lên lớp bằng cách hăm doạ sẽ giết con mình được). Từ đó, anh ta phải thấy rõ trách nhiệm của người cha đối với con cái là phải yêu quý con, tạo điều kiện cho con học tập chứ không được đánh đập, chửi bới khi thấy con không được lên lớp...

3.4. Ứng xử theo sự tích hợp "lục tri"

(1) "Tri kỷ": Biết mình.

(2) "Tri bỉ": Biết người.

(3) "Tri chỉ": Biết dừng.

(4) "Tri túc": Biết đủ.

(5) "Tri thời": Biết thời thế.

(6) "Tri ứng": Biết ứng xử.

Trong mọi tình huống, nếu người quản lý có khả năng phán đoán, có tầm nhìn xa hiểu rộng, có kiến thức đầy đủ về những ngành hoạt động trong chuyên môn của mình; biết tích hợp lục tri, có lòng nhân ái, biết tôn trọng nhân phẩm người khác, biết đối xử công bằng, cương quyết và gương mẫu... thì sẽ luôn có tư duy sáng tạo, hành động hiệu quả và ứng xử thành công.

Ứng xử thành công những tình huống thường gặp trong quản lý trường học sẽ góp phần vào việc phát triển tư duy khoa học cho các nhà quản lý giáo dục, nâng tư duy ở trình độ thói quen, thông thường và kinh nghiệm thực tế lên trình độ tư duy lý luận, tư duy khoa học. Đồng thời góp phần bồi dưỡng, rèn luyện các nhà quản lý trường học có khả năng ứng xử nhạy bén, linh hoạt, mềm dẻo tạo ra một phong cách quản lý cụ thể, sâu sát với cuộc sống nhà trường. Luôn bám sát và kịp thời điều chỉnh những trạng thái và xu hướng biến đổi trong tư tưởng, hành vi của mỗi người chịu sự quản lý của mình để đưa ra những quyết định quản lý phù hợp khi đã nắm bắt đầy đủ những luận chứng khoa học về nó.

II. NHỮNG TÌNH HUỐNG THƯỜNG GẶP TRONG QUẢN LÝ TRƯỜNG HỌC

1. Một số câu chuyện tình huống

KHÔNG CÓ LÝ DO GÌ...

Trong đợt bồi dưỡng theo "chuyên đề" do Phòng Giáo dục mở, trường tôi được cử hai giáo viên đi tiếp thu.

Ở trường, hôm đó có hai lớp thiếu giáo viên giảng dạy. Tôi quyết định điều hai giáo viên dạy thay. Sau khi điều hành xong tôi xuống kiểm tra lớp. Nhưng khi đến lớp chỉ có học sinh đứng chờ, không thấy cô giáo được phân công dạy thay đâu!

Tôi vội vàng đến nhà để tìm gặp giáo viên xem có lý do gì đột xuất chăng?

Khi gặp, thì biết là cô không lý do để bỏ lớp. Giận không kìm được, tôi liền quát tháo ầm ĩ.

Cô giáo không nói điều gì với tôi cả. Tôi vẫn không tha thứ và yêu cầu cô

ta đến trường bằng được. Nhưng lúc đó học sinh đã về hết... Tôi chưng hửng quay về mà không nói thêm được điều gì.

Đến buổi sinh hoạt, tôi đưa sự việc đó ra Hội đồng sư phạm để phê bình ý thức trách nhiệm của giáo viên. Giáo viên đã nhận lỗi, nhưng tôi còn day dứt mãi đến tận bây giờ...

Tôi muốn được sẻ chia cùng các bạn.

Ứng xử bình tĩnh và tế nhị luôn làm cho người ta cảm phục.

Chớ nên vội vã mà vi phạm nguyên tắc thì không những chỉ làm người khác tổn thương mà mình cũng không được tôn trọng.

KHÔNG BẰNG LÒNG RA MẶT!

Trường tôi có cô P và cô T chơi rất thân với nhau. Có thể nói là mọi chuyện trên đời hai người đều rất hợp nhau. Thế rồi, đột nhiên họ mâu thuẫn nhau, mâu thuẫn gay gắt đến mức họ không thể thừa nhận cả cái đúng của nhau nữa, hễ có dịp là hai người lại phản bác nhau ngay lập tức. Mỗi ngày một căng thẳng hơn, họ không cần tỏ ra "bằng mặt mà không bằng lòng nhau" nữa, họ sẵn sàng nói xấu nhau, gây bất hoà trong khối chuyên môn, làm ảnh hưởng đến uy tín nhà giáo trong cộng đồng... Nguyên nhân nào có to tát gì. Hôm đó, cô T thao giảng tiết Toán trong hội giảng mùa xuân của trường, cùng với nhiều giáo viên khác, cô P cũng dự giờ và góp ý kiến cho cô T để rút kinh nghiệm cho bài giảng sau tốt hơn... Bất hoà nảy sinh từ đó.

Là một cán bộ quản lý chuyên môn, tôi vô cùng lúng túng, không biết nên đề nghị chuyển hai cô sang hai tổ chuyên môn khác nhau hay mời hai cô lên văn phòng Ban giám hiệu để giải quyết, hay làm báo cáo trình lên Phòng Giáo dục để cấp trên giải quyết đây? Cuối cùng, tôi quyết định mời gặp từng người, yêu cầu trình bày quan điểm của mỗi người và đưa ra các hướng giải quyết để các cô tự lựa chọn. Tiếp đó, tôi giao việc cho hai cô làm chung. Kết quả là cả hai đều phải dốc sức làm việc và hiệu quả cao của công việc đã hàn gắn tình

cảm của cả hai lại với nhau, quên đi những ấm ức không đáng có trong những ngày qua.

Đơn giản mà hiệu quả, đó là điều mà các nhà quản lý giáo dục luôn phải nghĩ đến khi thực thi công việc.

GIÁM KHẢO KHÔNG CÔNG BẰNG?

Trong đợt thao giảng giáo viên giỏi cấp trường vừa qua, một giáo viên tìm tôi phàn nàn: "Em tự nhận thấy giờ dạy của em tốt thế, mà không hiểu sao ban giám khảo các chị chỉ xếp loại khá thôi, thật không công bằng chút nào cả".

Lúc đó, tôi an ủi cô giáo: "Các chị không có ác cảm gì với em đâu, để chị về xem lại bài giảng đó của em, cũng có thể các chị có sơ suất gì đó chăng, mai chị sẽ trao đổi lại với em".

Ngay hôm đó, tôi xem đi, xem lại bài thao giảng của cô giáo, đối chiếu với biểu điểm từng chi tiết...

Hôm sau, theo đúng hẹn tôi gặp riêng cô giáo. Tôi để cô tự nhận xét bài dạy của mình. Sau đó, tôi phân tích từng chi tiết, từng chỗ được, chưa được và hai chị em cùng thảo luận bài thao giảng của cô hôm đó. Kết quả, cô giáo cười thật tươi và nói với tôi rằng: "Ban giám khảo chấm rất sát và hình như có phần nới tay với em thì phải. Em xin lỗi chị. Chị coi như chưa nghe thấy câu phàn nàn của em chị nhé".

Quyết định theo tình cảm thì có thể dẫn tới sai lầm. Quyết định theo căn cứ khoa học thì thường là đúng đắn.

KHI KẾ HOẠCH BÀI GIẢNG CHƯA ĐẦY ĐỦ...

Chuyện xảy ra vào tháng 11 năm 2003, có lịch thông báo của Ban giám hiệu sẽ kiểm tra hồ sơ đột xuất của các khối, điểm hồ sơ sẽ được đánh giá vào đợt sơ kết giữa kỳ I của năm học.

Hôm đó, vào ngày thứ năm, tiết 2 tôi bắt đầu thu hồ sơ của giáo viên để kiểm tra. Công việc tiến hành rất tốt. Đến hồ sơ của cô giáo P, chủ nhiệm lớp 2G. Hồ sơ bài soạn không đúng quy định của Phòng Giáo dục và của trường: các bài giảng phải được soạn trước 3 ngày, nhưng cô P mới soạn đến ngày thứ tư, còn ngày thứ năm thì mới có 4 tiết, tiết 5 đang soạn giở... P vốn là một giáo viên trẻ có năng lực chuyên môn, được Ban giám hiệu rất tin tưởng. Vậy mà, sao hôm nay hồ sơ lại chỉ có vậy! Tôi hoàn toàn bị bất ngờ, thất vọng và có phần bực mình nữa. Cô P rất lúng túng và sợ hãi.

Trước thái độ của P, tôi đã lấy lại được bình tĩnh, thầm nghĩ: Có thể vì lý do đặc biệt nào đó khiến P phạm quy chế, chứ không phải cố tình... Tôi nhẹ nhàng bảo P cứ dạy tiếp, đến giờ giải lao xuống gặp tôi để cùng trao đổi lại vấn đề đó.

Hết giờ, P xuống văn phòng gặp tôi và trình bày lý do của P: Mấy ngày qua gia đình P có chuyện buồn. Hơn nữa, suốt ba hôm nay P đau mắt phải vào bệnh viện để tiêm. Biết có kiểm tra nhưng P không thể làm cố được. Tôi tỏ ra thông cảm với P:

- Đáng lẽ em phải báo cáo với hiệu trưởng hoặc gặp trực tiếp tôi báo cáo chứ, thế bây giờ em tự xếp loại hồ sơ giảng dạy của em loại gì? Em chỉ được giảng bài khi có đủ bài soạn trước theo quy chế. P vui vẻ tiếp thu và hứa sẽ không mắc sai lầm tương tự như thế nữa. "Em xin chị cho em tự nhận đạt yêu cầu, còn phần thiếu kia em xin soạn nốt trước khi lên lớp".

Thời gian của buổi học hôm đó bị kéo dài thêm 10 phút do cô P phải bổ sung bài soạn trước khi giảng bài.

Từ đó đến nay, P đã không phạm lại sai lầm lần nào nữa. Hồ sơ của cô cuối học kì đã được đánh giá tốt.

Người hiệu trưởng cần tạo cơ hội để giáo viên sửa chữa hơn là thành kiến với những gì họ đã mắc phải trong công việc

QUYỀN RƠM VẠ ĐÁ

Đầu năm học 2002 - 2003 này, cũng như những năm học trước, việc phân công công tác cho giáo viên là một vấn đề rất nan giải. Giáo viên nào cũng muốn được chủ nhiệm riêng một lớp, vì trường tôi thừa giáo viên nên thường phân công hai giáo viên chủ nhiệm một lớp và dạy theo phân môn. Đặc biệt là công tác Tổng phụ trách Đội Thiếu niên tiền phong Hồ Chí Minh, một công tác mà ai cũng coi là "quyền rơm, vạ đá", nên ai cũng tìm cách thoái thác. Năm nay, tôi giao công tác này cho cô B, một giáo viên trẻ mới tốt nghiệp Đại học Sư phạm mới về trường. Tôi trực tiếp phụ trách hoạt động đức dục và ngoài giờ lên lớp, còn phụ trách hoạt động Đội. Tôi rất tin tưởng vào khả năng cũng như nhiệt tình công tác của cô. Đầu năm học, do có nhiều việc bận rộn cuốn hút nên tôi sao nhãng việc kiểm tra đôn đốc cô B. Tôi chỉ đánh giá mọi hoạt động Đội của cô trên giấy tờ báo cáo tuần, tháng. Sau khai giảng gần 2 tháng, tôi được nghe phản ánh từ giáo viên là: Năng lực tổ chức các buổi sinh hoạt của cô Tổng phụ trách mới rất kém. Hình thức tổ chức thi đua khen thưởng cho các lớp kém trang trọng và lúi xùi... khiến các em được khen mà vẫn không vui, phong trào cứ trầm trầm, chậm chậm, tẻ nhạt thế nào ấy.

Để tránh nghi nghi, hoặc hoặc, giờ sinh hoạt tuần sau, tôi lên dự từ đầu tới cuối. Thông tin trên đã được tôi khẳng định. Tôi cùng B rút kinh nghiệm chi tiết sau buổi sinh hoạt. Chẳng hạn: Nội dung sinh hoạt phải bám sát chủ đề; nội dung tổng kết thi đua cần rõ ràng, khẩn trương hơn; nên huy động học sinh cùng tham gia, cô giáo không nên thuyết trình tổng kết cả buổi. Phần thưởng cho các cháu cần được chuẩn bị chu đáo hơn, không chờ đến sáng thứ hai mới đi mua vội vội, vàng vàng mấy chục gói bimbim bọc dúm dó vào tờ giấy gói để trao thưởng như vậy, v.v. Tôi nhấn mạnh điều tôi mong muốn ở B là lòng nhiệt tình và ý thức trách nhiệm trong công việc. B nghe ra, nhận thiếu sót và hứa sẽ cố gắng làm việc tốt hơn.

Sau buổi rút kinh nghiệm, tôi thấy B cũng rất nhiệt tình và có trách nhiệm đấy nhưng lại không mạnh dạn hỏi người đi trước, lại chưa có kinh nghiệm trong hoạt động này. Bản thân tôi lại chủ quan, chưa theo sát, kèm cặp B ngay từ những buổi họp ban đầu. Tôi đưa cho B bản kế hoạch năm học, hướng dẫn B lập kế hoạch hoạt động Đội theo tuần - tháng - năm. Riêng các buổi sinh hoạt tập thể tôi yêu cầu B phải có kế hoạch buổi sinh hoạt (giáo án) đưa tôi

duyệt trước hai ngày. B thận trọng nhận nhiệm vụ và thực hiện nghiêm túc những gì tôi yêu cầu.

Cho đến nay, các buổi sinh hoạt tập thể ở trường đã thực sự trở thành những sân chơi bổ ích và lý thú cho cả học sinh và giáo viên, vì chúng tôi đã biết thu hút cả các giáo viên chủ nhiệm vào cuộc cùng các em trong mỗi cuộc chơi.

Để quản lý tốt mọi hoạt động trong nhà trường, người quản lý không chỉ lên kế hoạch phân công giáo viên rồi bỏ mặc họ tự xoay sở, mà cần phải đảm bảo đủ các khâu trong chu trình quản lý đó là:

Lập kế hoạch - Tổ chức - Chỉ đạo - Kiểm tra, đánh giá.

THÔI EM TRẢ NÓ CHO CHỊ ĐẤY !

Khoảng 8 giờ 45 phút, khi tôi đang ngồi trên phòng làm việc thì thấy cô giáo Nguyễn Thu H chạy ào vào phòng tôi và khóc nức nở: "Chị ơi, em đã dạy học được 5 năm rồi nhưng em chưa gặp một học sinh nào hỗn như em V, lớp 5H, lớp em chủ nhiệm. Em V không chỉ dốt mà còn hỗn xược vô cùng. Em không thể nào dạy được... chị cho em chuyển sang dạy lớp khác đi".

Tôi rót nước, mời H uống và nhẹ nhàng nói với H:

- Em hãy bình tĩnh kể lại đầu đuôi sự việc cho chị nghe đi, rồi chị em mình cùng tính cách giải quyết.

H nhấp ngụm nước. Cơn giận cũng đã phần nào nguôi ngoai, H kể:

- Trong giờ kiểm tra toán giữa kỳ vừa rồi, em thấy V chép bài của bạn lia lịa. Em nhắc nhở V nghiêm túc làm bài, V vờ như không nghe thấy. Nhắc đến lần thứ ba, V vẫn cứ chép. Bực quá, em bắt V đứng dậy, mắng cho một trận và thu lại bài kiểm tra đó, bắt V làm lại sang một tờ giấy khác. Thật không ngờ, V đứng bật dậy, nhìn trừng trừng vào mặt em. Không nói gì, hầm hầm bước ra khỏi chỗ. Đến cửa lớp, V quay lại nhổ toẹt một bãi nước bọt rồi đi thẳng ra khỏi lớp...

H lại bật khóc: "Thôi em trả nó cho chị đấy!".

- Bình tĩnh đi em. Theo chị trong chuyện này, cả em và V đều có lỗi. Đành rằng V có lỗi trong khi làm bài kiểm tra, nhưng em xử lý như vậy cũng chưa được. V là học sinh lớp 5 rồi, ở tuổi này lòng tự trọng của các em cao lắm. Em mắng mỏ, làm ầm lên trong khi cả lớp đang làm bài không những V bị tổn thương mà kết quả bài làm của cả lớp cũng bị ảnh hưởng. Đáng lẽ, việc giáo dục học sinh có thái độ nghiêm túc trong khi làm bài kiểm tra phải được nhắc nhở thường xuyên và nghiêm khắc ngay từ những bài kiểm tra thường lệ mỗi tháng một cách kiên trì, bền bỉ, chứ không chỉ gay gắt trong khi kiểm tra học kỳ hay thi lên lớp như thế này đâu.

- Sao em không nhẹ nhàng đề nghị các em ngồi bên cạnh V, vừa làm bài vừa che bài viết của các em lại ? Rồi chính em đứng đó vài phút để em V kịp có thời gian tập trung vào bài viết của mình. Có lẽ như thế V đỡ cảm thấy xấu hổ trước bè bạn hơn. Theo chị, trường hợp này ta nên lùi một bước để tiến nhiều bước. Em nên chủ động gặp V, xin lỗi về cách xử sự thiếu tế nhị của mình, rồi nhân cơ hội đó phân tích cho V biết nhận ra sai lầm và cách sửa chữa lỗi lầm của V.

Sau khi nghe tôi phân tích như vậy, H thấy nguôi ngoai cơn giận và xin phép trở lại lớp.

Hôm sau, H vào phòng tôi với bộ mặt tươi cười, bẽn lẽn và kể một mạch: "Chị ơi, em cảm ơn chị rất nhiều về lời khuyên của chị, suýt nữa thì em đã để mất một học sinh đang cần sự quan tâm, giúp đỡ tận tình của chính cô giáo chủ nhiệm" .

Tôi hỏi cụ thể hôm đó V như thế nào. H kể: "Khi trở lại lớp, em nói với V: V ạ, vì ban nãy cô nóng nảy, không kiềm chế được mình nên cô đã đối xử với em như thế. Mong em thông cảm cho cô."

V đứng ngay lên ấp úng: "Thưa cô, chính em mới là người có lỗi trước. Em cũng đã xúc phạm cô, mong cô tha thứ cho em. Em xin hứa với cô và các bạn, từ nay không bao giờ em quay cóp và vô lễ với cô nữa".

Quyết định là quá trình tư duy để lựa chọn không phải chỉ giữa một cái đúng với một cái sai, mà là lựa chọn giữa hai cái đúng và hai cái sai.

ÂN HẬN

Một lần tôi đi thăm lớp, dự giờ cô B. Tôi vừa đến nơi, cô, trò chào hỏi tôi niềm nở như người thân xa nhà lâu ngày trở về. Chỉ ít phút vồn vã sau đó, khi tôi đi xung quanh lớp kiểm tra cơ sở vật chất, ngó góc này, xem chỗ nọ thấy lớp học chệch choạc quá, bàn ghế thì toàn loại kích cỡ không thích hợp cho học sinh tiểu học, kê thì xộc xệch. Phòng học thì dột nát. Lớp bẩn, chưa vệ sinh,... Thế là tôi nổi cáu quát cô B: "Nhà cửa, bàn ghế thế này mà cô không có đề nghị gì với cấp trên và cũng chẳng có lời nào với tôi, cơ ngơi lớp học thế này mà cô vẫn để yên được sao?".

Buổi dự giờ hôm đó, không khí vui tươi lúc đầu gặp gỡ bỗng chốc chuyển sang trầm lặng. Cô và trò chẳng một lời vui, không một tiếng cười. Dĩ nhiên kết quả giờ học không tốt.

Trên đường trở về, tôi quá mệt mỏi với những đèo dốc, ổ gà và chợt hiểu:

Giá như tôi hiểu và thông cảm với cô giáo hơn. Giá như tôi bình tĩnh hơn. Thay cho lời quát, tôi nhẹ nhàng với cô rằng: Cơ sở vật chất như thế này là không đảm bảo, cô cần tham mưu với cấp trên để được trợ giúp. Cũng có thể tôi và cô giáo cùng đi đến gặp chủ tịch xã để đề nghị họ giúp thì hay biết mấy.

Tôi đã không làm được thế và cũng không một lời xin lỗi cô giáo.

Tôi ân hận quá!

Khi yêu cầu ai làm điều gì hoặc trách phạt họ thì luôn phải tính đến trách nhiệm của họ trong hoàn cảnh cụ thể.

GIAO NHIỆM VỤ

Trường tôi có đội ngũ giáo viên đạt chuẩn về trình độ đào tạo và có tay nghề chuyên môn nghiệp vụ từ khá trở lên chiếm 2/3 tổng số giáo viên toàn trường. Vừa qua trường tôi có tổ chức thao giảng cấp trường để phát động thi đua chào mừng ngày Nhà giáo Việt Nam. Qua phiếu đánh giá và kết quả nhận xét của Ban giám khảo thì trường đã có kết quả cụ thể như sau: 2 tiết đạt giỏi;

3 tiết đạt khá; 3 tiết đạt trung bình. Hầu hết các giáo viên trong trường đều đồng ý với ý kiến đánh giá của Ban giám khảo. Trong đó giờ dạy của cô Trương Thị H chỉ đạt loại khá.

Đến khi Phòng Giáo dục và Đào tạo gửi công văn về chuẩn bị thao giảng chọn giáo viên giỏi cấp huyện thì tôi lại triệu tập cuộc họp đột xuất để triển khai công việc trên. Tôi giao nhiệm vụ cho cô giáo Trương Thị H đi dự thi Giáo viên giỏi cấp huyện. Vừa nói xong, cô H đã đứng phắt dậy phản ứng:

- Em không đi đâu. Chị cử người khác vừa đạt giáo viên dạy giỏi cấp trường đó.

Bất ngờ quá! Tôi đứng dậy, quát to: Cô không đi thì thôi. Không có cô thì chợ vẫn đông. Tôi cử người khác. Cuộc họp trở nên nặng nề, lặng ngắt... Tôi tuyên bố giải tán.

Khi còn lại một mình trong căn phòng trống vắng, tôi rất ân hận. Giá như tôi bình tĩnh một chút, giá như tôi gặp gỡ, trao đổi, tâm tình trước với cô giáo một chút rằng giờ dạy hôm trước của cô tuy không phải là giờ dạy xuất sắc nhất trường song cô là người có năng lực và tôi hi vọng nhiều ở sự thành công của cô trong giờ dạy tới, rằng cô là niềm hy vọng của trường và sự phấn đấu của mỗi người chúng ta trong sự nghiệp chẳng bao giờ thừa và bên cạnh cô còn có chúng tôi, còn có bao giáo viên khác nữa sẽ cùng giúp đỡ, chia sẻ khó khăn với cô, v.v. và v.v.

Tiếc thay tôi đã không làm được điều đó.

Chớ vươn tới "cái mới" mà không đúng,
chớ say sưa "cái đúng" mà không mới.

AI QUAN TRỌNG HƠN?

Trường tôi có cô giáo dạy Hát nhạc trong biên chế chính thức, đồng thời lại có thêm bằng đại học. Do thực tế của trường, cô giáo chưa được phân công chủ nhiệm lớp mà chỉ dạy hát nhạc cho trường theo đúng biên chế chuyên môn

ban đầu. Cô nhận nhiệm vụ mà không vui, thường xuyên yêu cầu nhà trường phải giải quyết nguyện vọng cho cô như:

- Không dạy Hát nhạc. Phân công chủ nhiệm lớp.

- Nếu không phân công chủ nhiệm thì phải trả tiền dạy thừa giờ lên lớp theo quy định như cách tính lương của Nhà nước.

- Không tham gia các hoạt động văn nghệ, sinh hoạt tập thể của trường vì không biết chơi đàn, không hát được, không có thời gian...

- Chỉ dạy 16 tiết/ tuần mà không dạy 18 tiết/ tuần vì theo cô biết: Quy định của Bộ, cho giáo viên dạy kiêm hát nhạc miễn 2 giờ/tuần đi làm phong trào.

Ngoài ra, cô giáo đó còn tuyên bố ở mọi nơi: Tôi dạy thay được giáo viên chủ nhiệm, nhưng giáo viên chủ nhiệm không dạy được Hát nhạc. Vậy, ai quan trọng hơn, ai xứng đáng được ưu tiên hơn? Giáo viên chủ nhiệm chỉ quản lý hơn ba chục học sinh còn tôi quản lí hàng ngàn học sinh. Vậy, ai vất vả hơn? Để xác định vai trò quan trọng của môn học, cuối năm cô giáo đã xếp trên 30 học sinh thi lại vì chưa hoàn thành môn Hát nhạc.

Ban giám hiệu chúng tôi đều mới cả. Chúng tôi đã họp với nhau và tìm phương án giải quyết. Đầu tiên chúng tôi gặp gỡ, hỏi han tình hình qua Ban giám hiệu cũ, tham khảo cách giải quyết những năm trước ra sao. Chúng tôi cũng tranh thủ sự ủng hộ của công đoàn nhà trường, nhờ chủ tịch công đoàn gặp gỡ, động viên, quan tâm trước và nhắc nhở cô giáo không nên nói năng không đúng nơi, đúng lúc để tránh hiểu lầm là không có tinh thần xây dựng nhà trường. Sau đó, Ban giám hiệu chúng tôi gặp riêng cô giáo để xem xét từng nguyện vọng cụ thể. Chúng tôi đã thống nhất được với cô giáo một số điểm sau:

- Năm học này, nhà trường phân công cô dạy Hát nhạc. Đây là nhiệm vụ chính trị của nhà trường, đồng thời cũng phù hợp với chuyên môn chính của cô. Nếu cô không chấp hành, đề nghị cô viết đơn gửi Ban giám hiệu ghi rõ lý do để nhà trường xin ý kiến cấp trên giải quyết.

- Trường tiếp tục thanh toán dạy thừa giờ theo quy định của Nhà nước.

- Đề nghị cô giáo gửi kế hoạch hoạt động phong trào văn nghệ của trường theo tháng, theo học kỳ để nhà trường duyệt và bố trí cho cô nghỉ 2 tiết dạy/tuần.

- Việc cô giáo nêu: Có giáo viên chủ nhiệm không dạy thay được Hát nhạc thì nêu rõ là ai? Bởi đội ngũ giáo viên của trường đều đã được đào tạo chuẩn và trên chuẩn. Nếu cô cần dạy thay, cô cứ gửi lại giáo án cho Ban giám hiệu, chúng tôi sẽ phân công người dạy thay.

- Việc quản lý và giáo dục học sinh là trách nhiệm của mỗi thầy, cô giáo, không chỉ riêng ai, rất mong cô giáo hiểu và thực hiện nghiêm túc.

- Bộ Giáo dục và Đào tạo có hướng dẫn, học sinh tiểu học cần được động viên. Nếu kiểm tra chưa đạt thì cô giáo động viên cho các em kiểm tra lại. Không nên gây căng thẳng cho các em. Đối với các bài kiểm tra định kỳ cô giáo nên thống nhất nội dung ôn tập, thông báo cho giáo viên chủ nhiệm để giáo viên chủ nhiệm thông báo đến gia đình các em, giúp đỡ các em kiểm tra hoàn thành bộ môn này.

Thật bất ngờ, sự việc đã diễn ra rất thuận lợi. Ngay sau khi gặp gỡ, cô giáo đã gần như thay đổi hoàn toàn. Các ý kiến cũ không còn nữa, thay vào đó là các hoạt động văn nghệ sôi nổi. Các buổi tập hát tập thể trong Hội đồng sư phạm dưới sự hướng dẫn của cô giáo diễn ra thật náo nhiệt, hào hứng vào các buổi chiều thứ hai, thứ tư và thứ sáu hàng tuần.

Để quản lý thành công, người hiệu trưởng phải hiểu mình, hiểu người dưới quyền của mình. Cần thuyết phục hơn là ra lệnh và cần tạo mọi điều kiện có thể để giáo viên thể hiện hết khả năng của mình vào công việc mà họ yêu thích.

TRÁCH NHIỆM Ở ĐÂU CAO HƠN ?

Trường chúng tôi là một trường nhỏ ở phía nam thành phố, đời sống đa số giáo viên còn rất khó khăn, mỗi người đều phải gánh vác nhiều công việc lớn trong gia đình, họ mạc như: ma chay, giỗ chạp, cưới hỏi, học hành v.v. Song, khó khăn lớn nhất là trường chúng tôi còn thiếu cơ sở vật chất, số phòng học không đủ, đồ dùng dạy học hạn chế, trường không đủ điều kiện để dạy 2 buổi/ ngày cho tất cả học sinh. Vì vậy, một số lớp học 1 buổi phải

đến lớp học thêm ở ngoài trường do giáo viên và cha mẹ học sinh thỏa thuận mở. Thu nhập của giáo viên ở lớp 2 buổi/ ngày thấp hơn so với lớp học 1 buổi/ ngày tương đối nhiều mà thời gian quản lý học sinh ở trong trường lại nhiều hơn. Điều đó khiến nảy sinh đôi điều tị nạnh giữa giáo viên. Đã vậy, một số giáo viên dạy 1 buổi/ngày lại còn có ý kiến phát biểu thiếu xây dựng cho rằng dạy ở ngoài trường phải đầu tư nhiều thời gian hơn, nhiều chất xám hơn, nhiều trách nhiệm hơn... Ngày khai giảng đã gần kề mà sự phân công lớp dạy ở trường, hầu như không được giáo viên chấp nhận.

Trước tình hình đó, Ban giám hiệu chúng tôi đã phải nhanh chóng thu thập thông tin từ hai phía, nguồn gốc những thông tin đó từ đâu mà có. Chúng tôi phân tích kỹ những dữ kiện thông tin trong Ban giám hiệu, thống nhất biện pháp xử lý. Sau đó mời Hội đồng sư phạm nhà trường họp, cho cả hai đối tượng giáo viên dạy 1 buổi/ngày và 2 buổi/ngày thảo luận, phân tích từng nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng giáo viên và nhiệm vụ của mỗi giáo viên đối với nhà trường. Cuộc thảo luận diễn ra sôi nổi, thân mật, nhiều ý kiến riêng của giáo viên được tập thể trao đổi, làm rõ. Một tập thể đoàn kết, thân ái có tinh thần giúp đỡ nhau được củng cố và gắn bó hơn từ sau buổi hội thảo này. Mọi vướng mắc hầu như đã được giải tỏa. Sự phân công giáo viên dạy theo phương thức này hay khác được dựa vào nguyện vọng, năng lực, độ tuổi, trình độ đào tạo và hoàn cảnh sống, sức khoẻ... của mỗi cá nhân được thông qua dân chủ.

Trường tôi trở lại thế ổn định, mọi người lại nhiệt tình với công việc hứa hẹn nhiều triển vọng mới.

Can đảm làm nên chiến thắng. Hòa thuận trở thành vô địch.

KẾT QUẢ DỰ GIỜ TỪ NĂM HỌC TRƯỚC...

Trường tôi có một cô giáo trẻ tên là M, vào nghề mới được ba năm nhưng trong một lần hội giảng, cô đã được hiệu trưởng dự giờ và khen có khả năng. Giờ dự được xếp loại tốt. Những hội giảng sau, hiệu trưởng nhiều lần còn nhắc đến giờ dạy đó để giáo viên trong trường noi theo. Tuy nhiên, có một số giáo

viên trong trường thì cho rằng Hiệu trưởng thiên vị một chút và đôi lúc họ còn ghen tị với M. Những thầm thì to nhỏ đó, cũng phần nào tác động không tích cực đến các mối quan hệ chuyên môn của giáo viên trong hội đồng với M, với Ban giám hiệu. Điều này làm tôi rất trăn trở, làm sao để Hội đồng giáo viên thật sự hiểu nhau, thông cảm với nhau trong cuộc sống, trong công việc, công nhận khả năng của nhau và tin tưởng hơn ở Ban giám hiệu đây?

Năm nay, khi tôi được bổ nhiệm làm phó hiệu trưởng, tôi phân công M chủ nhiệm lớp 5 (hai năm trước cô đều dạy lớp 3) và nhờ cô trợ giúp tôi một số công việc văn phòng trước mỗi buổi học.

Hội giảng mới lại đến, những mặc cảm, những nhận xét to nhỏ của hội giảng cũ lại được bàn tán. Tới giờ hội giảng của cô giáo M, tôi cố ý phân công những giáo viên tỏ ra không tin lắm vào khả năng của M đến dự. Sau tiết dạy, mọi người thảo luận, nhận xét, đánh giá giờ dạy rất thành công. Ngay sau đó, tôi lại tiếp tục giao nhiệm vụ cho khối 5 tổ chức dạy tiết chuyên đề mẫu cho trường. Khối trưởng đã chọn M thể hiện. Tiết chuyên đề cũng đã thành công tốt đẹp. Mọi dị nghị đã tiêu biến, M đã khẳng định được năng lực của cô. Khi nhà trường đề nghị chọn giáo viên đi dự thi Giáo viên giỏi cấp huyện, M được tất cả giáo viên trong trường tin tưởng, giao phó trọng trách đó và cô đã không phụ lòng tin của mọi người.

Tôi đã chọn được phương pháp quản lý hiệu quả. Giờ đây, Hội đồng sư phạm trường tôi không còn có những nghi vấn về Ban giám hiệu không công bằng, về khả năng giảng dạy của M. Cả trường tôi luôn đầy ắp tiếng cười và tin tưởng lẫn nhau.

Những niềm vui do người khác mang lại cho bạn dù nhiều đến đâu, cũng không thể lâu bền bằng niềm vui mà bạn tạo ra cho chính mình.

CÓ THỂ LÀM NHƯ THẾ ĐƯỢC KHÔNG?

Trường tôi ở ven đô, dân trí thấp, hầu hết cha mẹ học sinh rất bận rộn trong kiếm kế sinh nhai, không quan tâm đến việc học tập của con em mình. Một

hôm, đã hết giờ học buổi chiều, giáo viên và học sinh đã về hết, tôi còn đi một vòng qua các lớp kiểm tra lần cuối trước khi về. Vừa về đến cửa phòng phó hiệu trưởng, thì thấy anh H, bố của em Th, học sinh lớp 3D đứng chắn ở giữa cửa. Anh nói: "Tôi muốn gặp cô, cho tôi thưa một chuyện". Linh tính cho tôi biết có chuyện không hay... Th học quá yếu, em phải học lại lớp 3, chắc anh H đòi gặp tôi chỉ vì chuyện này. Giọng nói của H có vẻ mềm mỏng, nhưng phả đầy hơi men, anh ta có tiếng là dân "đao búa" trong phường, không coi ai ra gì cả. Tôi đảo mắt thật nhanh, bác bảo vệ ở tít ngoài cổng trường. Ở đây, chỉ còn một mình tôi với anh ta. Tôi cố gắng trấn tĩnh và để phòng thân, tôi vào bàn làm việc ngồi và mời anh H ngồi đối diện. Không đợi tôi hỏi, H nói luôn:

- Tôi chỉ có một thằng con trai duy nhất là thằng Th, lớp 3D. Nó không được lên lớp, tôi sẽ giết nó. Cô muốn cứu nó, cô đừng bắt nó học lại. Đấy, tôi chỉ xin cô có thế thôi. Cô có ý kiến ngay đi! - Câu cuối cùng anh ta cố ý dằn giọng đe dọa.

- Mời anh xơi nước đi!

Tôi hơi run. Một thoáng tính toán, lúc này, nếu tôi giở quy chế để nói với anh ta - một "Chí Phèo" sống lại - thì thật là bất lợi. Tôi hy vọng, không biết chén trà đặc, nóng hổi này có giúp nồng độ rượu trong anh ta loãng đi không, hoặc ít ra tôi cũng có thêm chút thời gian để tìm phương giải thoát. Anh ta uống nước và tôi thủng thẳng nói:

- Anh H ạ, tất cả chúng tôi ai cũng muốn cho con anh lên lớp, nhưng cháu Th sẽ rất khổ tâm vì nó luôn thua kém bạn bè trong lớp, nó sẽ không muốn đến lớp nữa, anh tính sao...

- Không... không... cô không có lựa chọn nào khác đâu hoặc là để nó học lên hoặc để tôi giết nó. Không học lại. Cô hiểu không?... Con tôi không học lại!

- Thế này vậy, bây giờ anh đi về đi, sáng mai tôi xin ý kiến Ban giám hiệu rồi trả lời anh.

Tôi cố gắng trì hoãn để ngày mai báo chính quyền địa phương giải quyết giúp. Nhưng một nỗi lo khác lại ập đến: Anh ta đâu có sợ chính quyền, sợ công an... biết đâu Th lại chẳng phải chịu những đòn dã man nào đó cho đến chết cũng nên.

Không được - Anh ta lại quát lên.

- Thôi được rồi - Tôi trả lời nhanh như điện - Tôi đồng ý cho Th lên lớp 4

với điều kiện anh phải đến lớp học cùng con anh, dự một buổi học của nó ở tại lớp xem nó học thế nào.

- Tôi đồng ý - Anh ta nói và đứng dậy.

Thật là may, tôi đã thoát khỏi anh ta. Tôi cố nói thêm:

- Đến lớp học với con anh, anh không được uống rượu vì quy chế không cho phép người uống rượu vào lớp học đâu.

Anh ta gật đầu. Chào tôi, rồi khật khưỡng đi về.

Buổi học hôm sau. Hai cha con Th đều vào lớp. Tôi bố trí cho anh ta ngồi cuối lớp. Theo kế hoạch, tất cả giáo viên vào dạy học lớp đó đều gọi Th đọc bài, lên bảng làm bài tập và kiểm tra bài tập về nhà của Th, v.v.

Kết quả học tập của Th thế nào, chắc không nói cũng đã rõ.

Thật bất ngờ, mới hết tiết thứ 2, anh H chủ động mời tôi về văn phòng để thưa chuyện. Anh ta ngắc ngứ mãi mới nói được:

Thưa cô, cô tha lỗi cho, tôi biết tôi sai rồi!

Tôi an ủi anh ta:

- Chúng ta đều có lỗi với cháu Th. Cả nhà trường và gia đình anh đều chưa chăm lo thỏa đáng cho cháu. Bây giờ anh lo cho cháu ở nhà, chúng tôi sẽ lo cho cháu ở trường, chắc chắn cháu sẽ tiến bộ.

Đặc trưng của một người quản lý có tài là: quyết đoán chắc chắn, giải quyết khôn ngoan, thực thi can đảm.

"MỀM NHƯ LẠT" MỚI ĐƯỢC VIỆC

Trong kỳ thi học kỳ I, tại lớp 5A, trường Tiểu học PLB, cô H và cô L là hai giáo viên của trường được cử coi thi ở đó. Trong phòng cô L coi thi có con cô giáo K (là giáo viên của trường) đã dùng tài liệu quay cóp. Cô L đã lập biên bản kỷ luật tại phòng thi. Cô H không đồng ý với cách giải quyết của cô L. Cô cho rằng, cứ mặc kệ nó, vả lại đó cũng là con của cô giáo K trong trường. Hai cô tranh luận với nhau rất gay gắt và đến Ban giám hiệu nhờ giải quyết.

Nghe rõ sự tình. Trước hết tôi yêu cầu hai cô giáo bình tĩnh và lắng nghe sự phân tích của tôi:

- Xét về nguyên tắc thì cô L đúng. Tuy nhiên, nếu cô L lấy việc ngăn chặn hơn trách phạt thì cô vừa đạt cả lý và tình. Hơn nữa, học sinh vi phạm lại là con của một giáo viên trường mình thì việc giải quyết càng cần tế nhị hơn.

- Nếu cứ bỏ qua với thái độ "mặc kệ nó" như cô H thì không được, như thế là chưa làm tròn trách nhiệm của cô giáo trước hành vi sai phạm trong thi cử của học trò.

- Nếu tôi là L và H, tôi sẽ nhắc nhở và thu toàn bộ tài liệu các em đã trót mang vào phòng thi ngay từ đầu giờ bỏ ra ngoài hành lang. Nếu còn học sinh cố tình vi phạm thì trước hết nhắc nhở một lần, sau nữa hãy lập biên bản. Ngoài giờ sẽ tìm gặp cô K để phản ánh tình trạng học hành, thi cử của con cô giúp cô giáo dục con.

Sau khi phân tích, tôi muốn nghe quan điểm của hai cô.

Lúc này, cả hai cô đều nhận thấy rằng: Cả hai cách ứng xử đều chưa đạt. Cô L thì tỏ ra cứng nhắc quá. Cô H thì quá dễ dãi, buông lỏng. Cả hai cô đều phải xem xét lại, điều chỉnh để việc trên được giải quyết vừa có lý, có tình, vừa có tính giáo dục cao cho trò và cả cho người chăm sóc, nuôi dạy trò... Nhằm đạt được mục tiêu: Trò nên người, Thầy được trò kính trọng, tin yêu.

Thầy giáo cũng như thầy thuốc, nên phòng bệnh hơn chữa bệnh.

KHÔNG AI BẰNG MÌNH

Tôi mới từ trường khác được đề bạt về làm phó hiệu trưởng trường Tiểu học XM từ năm học 2002 - 2003. Trường mới có cô giáo Nguyễn Thị Kim A là một chủ nhiệm giỏi, một giáo viên dạy giỏi, hồ sơ, tư liệu giảng dạy của cô thường dẫn đầu trường. Chính vì vậy, cô tự cho "mình là nhất, trường không ai bằng mình", cô sẵn sàng cãi vã với bất kỳ ai có ý định góp ý cho cô về việc này, việc nọ. Tôi mới về trường nên những cá tính đó của cô A tôi không biết. Ngay từ buổi dự giờ đầu tiên của tôi với cô ở tiết toán lớp 3, trong hội giảng

của trường, tôi bị cô phản ứng rất mạnh mẽ. Tiết giảng được cô chuẩn bị rất công phu: tranh vẽ, bảng phụ, phiếu học tập, máy chiếu overhead... Ngay sau khi tiết học vừa kết thúc, cô A tự hào bước ra khỏi lớp và hỏi tôi : "phó hiệu trưởng đã thấy A dạy như thế nào chưa ?". Tôi cười và chúc mừng thành công của cô.

Cuối buổi học là phần đóng góp ý kiến các tiết hội giảng. Phần nhiều là ý kiến khen giờ dạy chuẩn bị công phu. Một số giáo viên không có ý kiến gì. Cuối cùng tôi kết luận, giờ dạy có nhiều ưu điểm, tác phong sư phạm tốt, giáo viên chuẩn bị công phu, tuy nhiên tôi cũng muốn đóng góp một số ý để bài giảng sau có thể hiệu quả hơn. Chẳng hạn, trong tiết giảng cô A đã sử dụng quá nhiều đồ dùng, một số đồ dùng đã đưa lên không khai thác triệt để, dẫn tới chưa nêu bật được trọng tâm của bài, tôi đưa ra dẫn chứng cụ thể như sau... Tôi chưa kịp nói tiếp, cô A đã mất hết bình tĩnh, đứng phắt dậy phản đối kịch liệt... khiến tôi phải tạm dừng cuộc họp. Tôi hẹn cô A buổi sau lên văn phòng gặp tôi để cùng nhau thảo luận tiếp.

Cô A chủ động lên như đã hẹn và nói luôn: "Cô mới về làm phó hiệu trưởng trường này nên "tinh vi". Chắc là cũng nghe được nhiều người nói xấu tôi nên cô có "ác cảm" với tôi mà cố tình đưa ra những nhận xét như thế...: nếu giám hiệu có giỏi hơn thì giám hiệu cứ cố mà dạy được như tôi nhé...!"

Tôi mời cô A uống nước và hỏi cô đã phải mất bao nhiêu thời gian để chuẩn bị cho tiết dạy. Tôi hỏi han nhiều vấn đề khác có liên quan đến phương pháp dạy học tích cực, rồi nhẹ nhàng nói cô A cứ bình tĩnh, đừng suy nghĩ nặng nề về kết quả bài giảng đó làm gì, đâu sẽ vào đó cả thôi mà. Cô A ra về vẫn còn băn khoăn lắm.

Ngay sau đó, tôi đã gặp khối trưởng khối 3, chọn một bài tương tự như bài cô A vừa giảng để xây dựng tiết chuyên đề. Chúng tôi cho họp khối, xây dựng giáo án chi tiết, chọn người thể hiện là cô giáo Kh trong khối. Tiết dạy chuyên đề được cả khối đến dự, trong đó có cô A. Sau tiết dạy của Kh, tự cô giáo A đến tìm tôi và nói: đúng là tôi tham đồ dùng quá, nhưng tôi không cố ý để biểu diễn đồ dùng trong tiết học. Tôi xin nhận tiết dạy của tôi xếp loại khá.

Trường chúng tôi còn tổ chức nhiều tiết chuyên đề về phương pháp dạy học tích cực như thế cho cả Hội đồng sư phạm rút kinh nghiệm và học hỏi lẫn nhau. Cô giáo A không còn thái độ "kênh kiệu" như trước nữa. Cô đóng góp

ý kiến cho mọi người và cũng vui vẻ nhận lại những ý kiến của đồng nghiệp một cách bình đẳng hơn. Từ việc cô giáo A "biết lắng nghe", một số giáo viên có tính "dĩ hoà vi quý" hoặc "né tránh" cô A, nay đã gần gũi và cởi mở hơn trong những cuộc đánh giá, nhận xét giờ dạy hoặc bình xét thi đua.

Trong mọi tình huống, người quản lý không được né tránh hoặc thủ tiêu mâu thuẫn mà phải thẳng thắn, kiên quyết giải quyết một cách có tình, có lý để đạt được mục tiêu quản lý đặt ra.

BÂY GIỜ LÀ MẤY GIỜ?

Sau một tuần nghỉ Tết Nguyên đán. Trời lạnh. Học sinh đi học muộn quá nhiều. Chúng tôi đã nhắc nhở giáo viên chủ nhiệm, cùng đội Sao đỏ đôn đốc các em trong các giờ học. Để hỗ trợ thêm, chúng tôi thường xuyên nhắc nhở trên loa nhà trường. Một tuần trôi qua, số học sinh đi muộn có giảm nhưng vẫn còn nhiều. Trời còn tiếp tục rét. Nếu không có biện pháp tích cực, chắc kế hoạch học tập của trường sẽ bị ảnh hưởng. Chúng tôi họp và quyết định: Từ buổi học sau, đội Sao đỏ và anh bảo vệ phải có trách nhiệm giữ học sinh đi muộn lại để ghi rõ họ, tên, lớp rồi mới cho vào lớp. Ngay từ buổi đầu tiên thực hiện, chúng tôi đã gặp tình huống bất ngờ.

Trống tập trung học sinh xếp hàng vào lớp là 7 giờ 45 phút. Đúng 8 giờ, tiết học đầu tiên bắt đầu. Dứt tiếng trống vào lớp, cổng trường được đóng lại. Học sinh đến muộn phải dừng lại lần lượt ghi tên, lớp rồi mới được vào lớp. Sau khi học sinh thứ 8 đi muộn được vào lớp thì một chị đèo con, xông thẳng xe máy vào cổng trường. Anh bảo vệ yêu cầu chị xuống dắt xe và cho con chị vào ghi tên, ghi lớp đã rồi để cháu tự vào lớp. Chị ta hầm hầm tắt máy xe. Túm con gái mình lôi xộc lên đòi ghi tên trước (vì còn 3 - 4 em đang đứng chờ). Cô giáo tổng phụ trách yêu cầu chị cho cháu xếp hàng. Chị ta giơ thẳng tay, xắn tay áo chìa ra chiếc đồng hồ, đí sát mặt cô tổng phụ trách quát: "Bây giờ là mấy giờ?" Cô tổng phụ trách điềm tĩnh trả lời: "8 giờ 5 phút". Chị ta rít lên, trời lạnh thế này, giờ học thay đổi nhà trường phải thông báo cụ thể chứ (chả là trước Tết các em được thông báo học sớm lên và cô chủ nhiệm đã yêu cầu các em ghi vào vở).

Chị là phụ huynh học sinh nào? Lớp nào? - Cô tổng phụ trách vừa hỏi vừa định ghi tên học sinh.

Lớp nào thì cô làm gì? - Chị ta lại hét tướng lên, giận dữ.

Thấy thế, anh bảo vệ kéo chị ta ra khỏi cổng trường trước sự kinh hãi của con chị. Quay vào, anh dẫn cháu vào lớp học.

Ngay sau đó, tôi trao đổi với cô giáo chủ nhiệm lớp 2B, đề nghị cô viết giấy mời chị đó mai đến gặp Ban giám hiệu để trao đổi. Hôm sau, anh chồng đến thay chị ta. Khi nghe cô giáo tổng phụ trách thuật lại chuyện, anh chồng đứng phắt dậy nói: "Tôi đã sống với vợ tôi hơn chục năm nay, tôi biết, vợ tôi là người rất tế nhị, không bao giờ có chuyện ấy". Thấy vậy, tôi mời anh về và hẹn hôm sau anh cùng chị đến gặp chúng tôi.

Khi cả hai vợ chồng đã ngồi trước mặt chúng tôi, tôi nhã nhặn hỏi chị sự thực chuyện hôm trước xảy ra như thế nào. Chị tránh câu hỏi của tôi chỉ nói: "Em chỉ đưa cháu đến muộn có 5 phút mà nhà trường đã ghi tên, em lo cho con nên... Thôi sự việc đã rồi. Em xin nhận khuyết điểm".

Nhân dịp đó tôi giảng giải thêm cho anh, chị nghe về nền nếp kỷ cương của trường; về yêu cầu tác phong, cách sống mẫu mực của cha mẹ để làm gương cho con cái, liệu hôm qua chị đã để con chị chứng kiến cảnh không hay của mẹ trước mặt bao nhiêu người, đó có là ấn tượng tốt về mẹ được không?; về nghĩa vụ và quyền lợi của cha mẹ học sinh đối với việc xây dựng "Nề nếp, kỉ cương, tình thương, trách nhiệm" của nhà trường; về việc chung sức với nhà trường hình thành nhân cách cho con cái anh chị v.v.

- Chị mở sổ liên lạc của con chị xem cháu có ghi đổi giờ học chưa?

- Dạ, hôm qua tôi đã xem, cháu có ghi rồi nhưng...

Anh cũng vội đỡ lời chị: "Hai chúng tôi chỉ vì lo cho con quá, mong các thầy cô thông cảm, vợ chồng tôi thành thật xin lỗi nhà trường".

Một cách tháo gỡ mềm mỏng bao giờ cũng đem lại thành công hơn là nóng vội và cứng nhắc. Giá như nhà trường có thông báo rõ ràng hơn cho cha mẹ học sinh về việc chuyển giờ học và có biện pháp giải quyết hợp lý hơn thì hẳn đã không có tình huống trên xảy ra.

2. Một số bài tập tình huống quản lý giáo dục

1. Ở trường bạn, đa số giáo viên là tốt và biết mình, biết người. Song còn có một vài giáo viên về chuyên môn thì yếu nhưng ở bất cứ cuộc hội họp nào cũng rất hay phát biểu và phát biểu rất dài dòng, không đúng mục đích. Do đó, mọi người rất khó chịu, nhưng chỉ biết im lặng.

Nếu bạn là hiệu trưởng ở trường đó thì bạn ứng xử như thế nào?

2. Ở một trường tiểu học, có hiệu trưởng luôn tự mình quyết định mọi việc như: xây dựng, sửa chữa nhỏ trong trường, tự quyết định việc mua sắm tài sản, trang thiết bị đồ dùng dạy học trong trường mà không hề bàn bạc trong Ban giám hiệu.

Cho biết lời bình của bạn trong tình huống quản lý trên?

3. Một lần, có một vị trong hội Cha mẹ học sinh lớp 4D đưa đơn đề nghị Ban giám hiệu nhà trường xem xét trường hợp con gái họ, em Nguyễn Thị Hà - học sinh do cô giáo Trần Thị D chủ nhiệm, bị cô trù dập: không được học sinh giỏi; không được là cán bộ Đội TNTP của chi đội 4D; trong giờ học em Hà không được cô giáo gọi phát biểu khi giơ tay mà năm học trước Hà là học sinh giỏi, cán bộ Đội... "Nếu trường không giải quyết, tôi sẽ đưa đơn xuống huyện".

Đồng chí hiệu trưởng nhận đơn và hứa sẽ điều tra cụ thể: "Sau một tuần mời bác lên trường chúng tôi giải quyết vì trước hết cô giáo D của trường là một cô giáo có hơn 20 năm nghề, tuy có hơi chậm, nhưng điềm đạm, thật thà, yêu trẻ và chưa bao giờ cô để xảy ra trường hợp tương tự".

Cho biết lời bình của bạn trong tình huống quản lý trên?

4. Thứ hai tuần vừa qua, khi dự xong giờ thao giảng của cô giáo Lan Anh - chủ nhiệm lớp 1B, là đến giờ ra chơi. Tranh thủ thời gian ra chơi giữa giờ, giờ dạy đó được rút kinh nghiệm xong. Sau khi vào học được khoảng 3 phút, phó hiệu trưởng phụ trách chuyên môn đang ngồi nghiên cứu tài liệu trên văn phòng thì bỗng thấy 8 học sinh lớp 1B lên xin gặp. Có em mếu máo, có em thì đã khóc, một em nghẹn ngào nói: "Cô giáo con bảo chúng con lên gặp cô để chịu phạt vì vào lớp muộn do mải chơi... chúng con xin cô hãy tha cho chúng con để chúng con về lớp ghi bài và nghe cô giáo con giảng bài mới ạ".

Nếu bạn là cô giáo phó hiệu trưởng đó, bạn ứng xử thế nào với cô chủ nhiệm và 8 học sinh lớp 1B nói trên?

5. Hiệu trưởng đi học lớp đại học tiểu học 1 tháng 2 tuần, những ngày đi học không có mặt tại trường. Cuối năm khi bình xét thi đua, có giáo viên phát biểu: "Hiệu trưởng đi học như vậy là không đảm bảo ngày công, nên không đạt là lao động tiên tiến".

Cho biết lời bình của bạn trong tình huống quản lý trên?

6. Hôm ấy, cũng như mọi buổi học khác, các lớp đang học tập bình thường. Hiệu trưởng đi một vòng nhằm thị sát mọi hoạt động của trường, ở các lớp đều vang lên tiếng giảng bài say sưa của các thầy, cô. Bỗng từ dãy lớp của khối 4, một cô giáo vội vã lao về văn phòng hiệu trưởng với vẻ mặt không bình thường. Hiệu trưởng vội quay lại phòng, cô giáo đó nói ngay: "Đề nghị Hiệu trưởng đổi lớp cho tôi sang khối khác, tôi không thể sinh hoạt chuyên môn ở khối 4 này được".

Cho biết lời bình của bạn trong tình huống quản lý trên?

7. Hôm đó, tiếng trống trường vang lên lúc 7h30 như mọi ngày, các lớp học hoạt động bình thường. Nửa tiếng sau (khoảng 8h00), tại lớp 4A học sinh cực kì mất trật tự. Các lớp bên cạnh đều cho học sinh lên báo cáo hiệu trưởng. Hiệu trưởng xuống, cho lớp 4A nghỉ học vì không có giáo viên dạy thay. Đến giờ ra chơi hiệu trưởng triệu tập họp liên tịch khẩn cấp và quyết định kỷ luật cô giáo chủ nhiệm 4A, với hình thức phê bình trước toàn trường, cắt danh hiệu lao động giỏi. Tuy trong liên tịch đã có ý kiến đề nghị cần xem xét kỹ hơn vì cô giáo đó là giáo viên giỏi nhiều năm, nhà xa trường, lại đi xe đạp... Song quyết định trên của hiệu trưởng vẫn được ban ra.

Cho biết lời bình của bạn trong tình huống quản lý trên?

8. Để góp phần thực hiện kỉ cương, nền nếp lớp học, nhà trường đã có quy định cụ thể: Tất cả học sinh khi đến trường đều phải mặc áo có cổ bẻ (không được mặc áo đông xuân, áo ba lỗ). Một lần khi đến trường, cô giáo phó hiệu trưởng thấy một học sinh mặc áo không có cổ bẻ đến lớp. Cô liền gọi em đó lên văn phòng căn vặn: "Vì sao em mặc áo không có cổ bẻ đến lớp? Cô yêu cầu em về thay áo khác có cổ bẻ, rồi hãy vào lớp!". Rất bất ngờ, cô nhận được câu trả lời: "Thưa cô, hôm qua cô giáo chủ nhiệm lớp em cũng mặc áo giống em lên lớp ạ".

Cho biết lời bình của bạn trong tình huống quản lý trên?

9. Trường bạn có một sân tập vừa đủ cho học sinh làm sân tập bóng đá mini. Hàng ngày, vào buổi chiều, chưa hết giờ học đã có một số thanh niên tụ tập chơi bóng, hò hét, làm ảnh hưởng không nhỏ đến nhà trường. Thậm chí còn văng lời tục tĩu, thô bỉ chọc ghẹo các cô giáo trẻ. Bác bảo vệ đã nhiều lần ngăn chặn nhưng không được, họ còn tỏ thái độ khiếm nhã và đe dọa bác ấy.

Nếu bạn là hiệu trưởng trường ấy, bạn ứng xử thế nào?

10. Có người nói: "Muốn biết người hiệu trưởng quản lý nhà trường thế nào, hãy đến trường vào lúc họ không có mặt".

Cho biết lời bình của bạn về câu nói trên? Từ đó, bạn có thể rút ra ý kiến gì về các kiểu bàn giao công việc của hiệu trưởng với các cán bộ quản lý cùng cấp.

11. Một lần vào dự giờ của giáo viên, bạn bỗng nhận ra giáo viên giảng sai một kiến thức trong bài học đó. Với tư cách hiệu trưởng (hoặc phó hiệu trưởng) bạn sẽ chọn phương án nào trong các phương án sau đây:

1) Bạn tỏ vẻ không hài lòng với giáo viên và lên bục giảng cầm lấy viên phấn, giảng lại ngay cho học sinh.

2) Bạn không tỏ thái độ gì, giờ học trôi đi đến phút cuối. Bạn lẳng lặng ra khỏi lớp, ghi chép sự việc vào sổ tay, đợi tới cuối buổi sinh hoạt khối chuyên môn sẽ đưa ra trao đổi trước tập thể.

3) Bạn ra khỏi lớp, mời giáo viên ra hành lang trao đổi ngay với họ để họ trở vào giảng lại cho học sinh. Việc dự giờ của bạn tạm dừng để khi khác bạn mới quay lại lớp của giáo viên này dự lại.

12. Một phụ huynh đưa con đến nhập học lớp 1. Hiệu trưởng đã nhận hồ sơ và phân lớp cho học sinh mới đó. Mẹ của học sinh nói lời cảm ơn rất chân tình, sau ít phút ngập ngừng bà mẹ đưa một phong bì nhỏ cho cô hiệu trưởng: "Thưa cô, gia đình tôi có chút quà nhỏ gọi là ra mắt cháu trước nhà trường. Xin cô thông cảm, vui lòng nhận cho gia đình tôi và cháu ạ".

Bạn thử suy xét xem, người hiệu trưởng đó đã ứng xử như thế nào? Nếu là bạn thì bạn sẽ lựa chọn cách nào?

13. Có một giáo viên khen bạn là một hiệu trưởng có chuyên môn vững vàng, năng động, thương yêu học sinh, gần gũi với đồng nghiệp nhưng cũng rất nguyên tắc, quyết đoán nên nhiều giáo viên kính nể hơn so với một số hiệu

trưởng khác. Nếu là hiệu trưởng đó, bạn chọn cách ứng xử nào trong các cách sau đây:

1) Không quan tâm đến những lời khen đó vì không có ý nghĩa đối với mình.

2) Phấn khởi, vui vẻ tiếp nhận lời khen chân tình đó.

3) Khước từ lời khen vì cũng chưa hoàn toàn chính xác.

4) Bổ sung, đính chính để đồng nghiệp hiểu rõ về mình hơn.

5) Chăm chú lắng nghe và cảm ơn đồng nghiệp.

6) Khuyên đồng nghiệp từ nay về sau không nên so sánh giữa các hiệu trưởng với nhau.

7) Trình bày để đồng nghiệp hiểu rõ hơn về những phẩm chất, năng lực cần có của người hiệu trưởng hiện nay.

8) Lái câu chuyện sang một hướng khác.

KẾT LUẬN

Trên lộ trình phát triển của đất nước, Đảng, Nhà nước ta đã khẳng định và chỉ ra những bước đi cho sự phát triển giáo dục - đào tạo và khoa học - công nghệ là "quốc sách hàng đầu" trong sự nghiệp đổi mới (Văn kiện Đại hội Đảng lần thứ VII); là "khâu đột phá" phục vụ công nghiệp hoá, hiện đại hoá (Văn kiện Đại hội Đảng lần thứ VIII); là "nền tảng và động lực" cho công nghiệp hoá, hiện đại hoá (Văn kiện Đại hội Đảng lần thứ IX) để từng bước phát triển kinh tế tri thức trong vòng hai thập kỷ đầu của thế kỷ XXI. Khẳng định điều này, cũng có nghĩa là nước ta chấp nhận sự cạnh tranh trên bình diện quốc tế về trí tuệ, trong xu thế toàn cầu hoá, xu thế phụ thuộc lẫn nhau trên phạm vi toàn thế giới. Đó là cuộc đua tranh về trí tuệ sáng tạo, về yếu tố con người, của cộng đồng và của toàn xã hội để giải quyết thành công những vấn đề đặt ra. Yếu tố tri thức trở thành vốn quý nhất trong nền kinh tế. Sản phẩm và dịch vụ có hàm lượng tri thức càng cao thì càng có giá trị.

Chiến lược Giáo dục và Đào tạo giai đoạn 2001 - 2010 đã chỉ rõ: Quản lý

giáo dục là khâu đột phá trong 7 giải pháp lớn. Quản lý giáo dục và đào tạo phải có cách tiếp cận mới: cách tiếp cận đa dạng hoá kết hợp với phân hoá, đi đôi với tiếp cận hệ thống và công nghệ hoá quá trình quản lý giáo dục, đa dạng hoá trong sự thống nhất và hiện đại hoá. Trong mỗi giai đoạn phát triển của đất nước, giáo dục và đào tạo có những sứ mạng, nhiệm vụ phù hợp với những đặc trưng của giai đoạn đó, cho nên người cán bộ quản lý nhất thiết phải là người được đơn vị tin cậy và quý trọng để tạo được sức mạnh của việc quản lý; tính hiệu quả của việc thực hiện nhiệm vụ; không khí đồng thuận của tập thể; khả năng thích ứng nhạy bén của đơn vị đối với môi trường xung quanh. Theo hướng này, người cán bộ quản lý giáo dục cần phải tự rèn luyện thường xuyên và phải được bồi dưỡng theo chuẩn của ngành về một số phẩm chất và năng lực quản lý. Chẳng hạn như: *"Có khả năng xử lý thông tin thành kiến thức và áp dụng kiến thức đó tốt hơn người khác; có giao tiếp tốt và phản hồi nhanh; biết thuyết phục hơn là ra lệnh; biết quyết đoán, tiếp nhận phản hồi và ra quyết định tiếp theo để điều chỉnh, bổ sung và phát triển các quyết định trước; phải đạt chuẩn mực cao về tính trung thực và liêm khiết; biết tư duy sáng tạo và hành động hiệu quả..."*(1) Trong quá trình đổi mới quản lý giáo dục đã nảy sinh một loạt tình huống trong công tác quản lý. Các cán bộ quản lý của chúng ta hiện nay hầu hết là những giáo viên khá, giỏi về giảng dạy, có chút năng lực quản lý, được lựa chọn làm cán bộ quản lý nhưng chưa được đào tạo quản lý giáo dục, nên kinh nghiệm có nhiều nhưng lý luận quản lý giáo dục còn hạn chế.

Đời sống nhà trường luôn có muôn hình, vạn trạng tình huống khiến chúng ta không thể định riêng cho mỗi tình huống một công thức ứng xử cụ thể nào. Mỗi tình huống đều có một diện mạo riêng. Bởi vậy, người quản lý:

• Không bao giờ được né tránh, xoa dịu hay thủ tiêu mâu thuẫn mà phải luôn thẳng thắn, thông minh nhìn vào sự thật, vào tình huống cụ thể đang diễn ra mà ứng xử sao cho thấu tình, đạt lý.

---

(1) GS. TS. Vũ Văn Tảo: *Một số yêu cầu mới về quản lý giáo dục và đào tạo trong sự nghiệp CNH - HĐH đất nước, từng bước phát triển nền kinh tế tri thức. Kỷ yếu Hội thảo khoa học 25 năm xây dựng và phát triển khoa học QLGD, Hà Nội, 2001.*

• Những ứng xử trong các câu chuyện tình huống quản lý giáo dục đã nêu chỉ là những gợi ý. Mong rằng, các bạn sẽ tìm được những lý giải nào đó cho riêng mình để giành được kết quả tối ưu trong ứng xử.

Tập hợp những tình huống thường gặp trong quản lý giáo dục ở các nhà trường sẽ giúp: nhà trường; cơ quan giáo dục; nhà quản lý giáo dục các cấp; nhà quản lý trường học phổ thông; nhà sư phạm; các bậc cha, mẹ học sinh tham khảo kinh nghiệm thực tế, dùng lý luận soi sáng thực tế và từng bước hiểu sâu sắc hơn lý luận quản lý giáo dục, từ đó hoàn thiện năng lực quản lý của bản thân.

Những câu chuyện tình huống quản lý được nêu trong cuốn sách này chỉ là những gợi ý, khi sử dụng bạn đọc sẽ có những kiến giải riêng của mình để giải quyết thành công nhiệm vụ đặt ra và làm phong phú, sôi động thêm đời sống nhà trường vốn rất náo nhiệt với những sắc màu riêng của nó.

Câu hỏi và bài tập thảo luận

1. Theo bạn, khi nào thì việc quản lý có vấn đề phải giải quyết

2. Hãy phân tích những mối quan hệ thường gặp trong các tình huống quản lý giáo dục?

3. Đối chiếu những điều đã học trong bài học về phát hiện và ứng xử tình huống, phương pháp giải quyết tình huống với thực tế công tác quản lý của bản thân. Bạn thấy những vấn đề nào đã được bạn vận dụng và những vấn đề nào chưa vận dụng vào công việc quản lý nhà trường của bạn?

4. Lớp cùng nhau thảo luận những tình huống do giáo viên hoặc học viên đưa ra để tìm lời giải tối ưu cho từng tình huống.

5. Nhận xét về những tình huống và cách giải quyết của các học viên trong lớp, đưa ra ý kiến của bản thân nếu không nhất trí với cách giải quyết đó.

6. Mỗi học viên tự thuật từ một đến hai tình huống thực tế mà mình đã gặp phải, đã giải quyết thành công hoặc chưa thành công.

Bài 28

PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU KHOA HỌC QUẢN LÝ GIÁO DỤC. HƯỚNG DẪN VIẾT VÀ TỔ CHỨC TRAO ĐỔI SÁNG KIẾN KINH NGHIỆM GIÁO DỤC VÀ QUẢN LÝ GIÁO DỤC

(15 tiết)

MỞ ĐẦU

1. Mục tiêu

• Về kiến thức:

- Xác định được bản chất, quy trình của phương pháp nghiên cứu khoa học quản lý giáo dục.

- Xác định được các yếu tố cơ bản cấu thành nên khái niệm sáng kiến kinh nghiệm.

- Kể tên được các phần chính của bản sáng kiến kinh nghiệm.

• Về kỹ năng:

- Vận dụng bản chất, quy trình của phương pháp nghiên cứu khoa học quản lý giáo dục vào việc nghiên cứu thực tiễn.

- Vận dụng khái niệm để xác định đúng tên sáng kiến kinh nghiệm và các yêu cầu có liên quan.

- Phân tích được thực trạng vấn đề và đề ra được biện pháp giải quyết.

- Viết hoàn chỉnh được bản sáng kiến kinh nghiệm.

• Về thái độ:

- Có ý thức tự giác tham gia làm đề tài nghiên cứu khoa học.

- Luôn học hỏi, cầu thị và thường xuyên chia sẻ kinh nghiệm với đồng nghiệp.

2. Khái quát về nội dung

Giáo trình môn học này được chia thành 2 chương: Chương 1, trình bày về phương pháp nghiên cứu khoa học quản lý giáo dục. Chương 2, trình bày về vấn đề hướng dẫn viết và tổ chức trao đổi sáng kiến kinh nghiệm giáo dục và quản lý giáo dục.

3. Khái quát về phương pháp giảng dạy và học tập

• Về phương pháp giảng dạy

- Sử dụng kết hợp nhiều phương pháp dạy học tích cực;

- Tạo điều kiện để học viên trao đổi các kinh nghiệm từ thực tế của mỗi trường, rồi dẫn dắt đến kết luận chung.

• Về phương pháp học tập

Học viên nghiên cứu tài liệu;

Vận dụng những điều nêu trong bài học vào thực tế, so sánh, đối chiếu rồi tự rút ra kết luận.

Thế kỷ XXI, mở ra nhiều thách thức và vận hội đối với mỗi quốc gia, mỗi con người: hoặc là vươn lên để hội nhập, hoặc chịu tụt hậu. Bản chất của thế kỷ XXI là khoa học công nghệ và kỹ thuật thông tin; là những công nghệ cao, đòi hỏi con người luôn phải nghiên cứu, tìm tòi, học hỏi, học ở mọi nơi, mọi lúc, học thường xuyên, học suốt đời... để hội nhập. Biết nghiên cứu khoa học đã, đang và sẽ trở thành yêu cầu đối với mọi giáo viên và đặc biệt là người hiệu trưởng. Phấn đấu để trở thành "xã hội học tập" là mục tiêu của Đảng và Nhà nước ta trong giai đoạn hiện nay: "Giáo dục - Đào tạo phải thực sự trở thành quốc sách hàng đầu. Bằng nhiều hình thức đa dạng đảm bảo cho mọi người được học. "Cải tiến chất lượng dạy và học, khắc phục những tiêu cực, yếu kém trong ngành giáo dục để hoàn thành tốt việc đào tạo, bồi dưỡng nguồn lực con người cho CNH – HĐH đất nước"(1). Đối với giáo viên - nhân tố quyết định sự phát triển của giáo dục và đào tạo - một ngành khoa học then chốt của sự nghiệp CNH – HĐH đất nước, thì vấn đề tự học, tự bồi dưỡng, tự nghiên cứu thường xuyên, suốt đời càng trở nên quan trọng và cần thiết.

Có nhiều phương pháp tự học, tự nghiên cứu như: Tự đọc, tự suy ngẫm - Tự học qua cuộc sống, qua thực tế giảng dạy của bản thân, qua dự giờ, thăm lớp - Học theo chương trình bồi dưỡng thường xuyên, có hướng dẫn, có kiểm tra, đánh giá và cấp chứng chỉ - Học qua việc viết và trao đổi sáng kiến kinh nghiệm từ những công việc cụ thể của giáo viên với đồng nghiệp - Học qua việc chấm, trả bài cho học sinh - Học qua những hoạt

---

(1) Văn kiện Đại hội Đảng lần thứ VIII.

động sinh hoạt của tổ nhóm chuyên môn.v.v. Mỗi phương pháp tự học đều có những ưu thế, những hạn chế riêng. Song tự học, tự nghiên cứu thông qua việc viết và trao đổi sáng kiến kinh nghiệm là một trong những phương thức tự học, tự nghiên cứu rất tốt, rất hiệu quả, thích ứng với điều kiện của giáo viên và cán bộ quản lý trường học hiện nay.

Tuy nhiên, trong thời gian qua, vấn đề nghiên cứu đề tài khoa học trong các nhà trường; việc viết và tổ chức trao đổi sáng kiến kinh nghiệm đang còn nhiều bất cập đối với giáo viên và cán bộ quản lý trường học cả về nhận thức, phương pháp nghiên cứu, cách trình bày một bản báo cáo kết quả đề tài nghiên cứu và viết sáng kiến kinh nghiệm đến việc trao đổi, phổ biến, vận dụng, áp dụng sáng kiến vào thực tế hoạt động giáo dục ở địa phương, ở các cơ sở giáo dục.

Để góp phần hạn chế dần những bất cập đang tồn tại, chúng ta cùng nghiên cứu bài "Phương pháp nghiên cứu khoa học quản lý giáo dục. Hướng dẫn viết và tổ chức trao đổi sáng kiến kinh nghiệm giáo dục và quản lý giáo dục" trong chương trình bồi dưỡng giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục.

NỘI DUNG

I. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU KHOA HỌC CHUYÊN NGÀNH QUẢN LÝ GIÁO DỤC

1. Bản chất một đề tài Nghiên cứu khoa học quản lý giáo dục

1.1. Tính liên ngành của khoa học quản lý giáo dục

Khoa học quản lý giáo dục ra đời trên nền tảng của khoa học quản lý và khoa học giáo dục (giáo dục học, tâm lý học sư phạm, phương pháp giảng dạy bộ môn).

Khoa học quản lý giáo dục cũng lấy triết học, văn hoá học, kinh tế học, xã hội học... làm cơ sở cho việc hình thành các khái niệm, phạm trù, luận đề và phương pháp nghiên cứu của mình.

Bất cứ một đề tài quản lý giáo dục nào cũng quán triệt phương pháp luận của một hay một vài các ngành khoa học trên đây.

1.2. Bản chất một đề tài nghiên cứu quản lý giáo dục

Bản chất một đề tài nghiên cứu quản lý giáo dục là một câu hỏi kèm theo các giải pháp xuất phát từ việc nhận thức những mâu thuẫn trong hoạt động lý luận và thực tiễn mà trước đây chưa có ai khám phá, chưa có ai giải thích.

Một đề tài nghiên cứu quản lý giáo dục phải đặt ra mục đích tường minh là làm phong phú cho lý luận quản lý giáo dục và đề xuất được các giải pháp trong thực hiện làm cho sự vật tiến lên.

Nhiệm vụ của đề tài là phải giải đáp được những điều chưa rõ về đối tượng nghiên cứu, đem lại cái hoàn thiện hơn, phát hiện cái mới hợp qui luật, vạch đường cho sự phát triển thực tiễn quản lý giáo dục.

1.3. Các đề tài quản lý giáo dục tiếp cận theo các cấp độ giáo dục

• Cấp độ nền giáo dục trong quan hệ với nền kinh tế, nền văn hoá.

• Cấp độ hệ thống giáo dục quốc dân bao gồm các vấn đề về ngành học, bậc học, cấp học, mạng lưới các loại hình nhà trường theo vùng lãnh thổ, các phương thức giáo dục nhà trường chính quy (formal education), giáo dục nhà trường không chính quy (nonformal education), giáo dục không chính thức (informal education).

• Cấp độ nhà trường mà hạt nhân của nó là quá trình đào tạo với các nhân tố: mục tiêu đào tạo, nội dung đào tạo, phương pháp đào tạo, tổ chức đào tạo, điều kiện đào tạo, môi trường đào tạo, quy chế đào tạo, bộ máy đào tạo, lực lượng đào tạo, đối tượng đào tạo.

• Cấp độ bài học mà hạt nhân của nó là sự tương tác của các nhân tố chủ yếu: khách thể đào tạo (tri thức), chủ thể đào tạo (người học), tác nhân (người dạy).

• Cấp độ nhân cách được đặc trưng qua hệ thống tri thức, thái độ, kỹ năng hành dụng, hành vi, lối sống.

1.4. Đề tài nghiên cứu khoa học quản lý giáo dục tiếp cận theo các vấn đề của chức năng quản lý giáo dục

Một số chức năng chủ yếu sau đây thường được coi là hướng đi cho đề tài quản lý giáo dục:

- Chức năng kế hoạch hoá (hoạch định)
- Chức năng tổ chức
- Chức năng chỉ huy, điều khiển, phối hợp.
- Chức năng kiểm soát, kiểm tra
- Chức năng điều chỉnh.

v.v.

1.5. Một đề tài nghiên cứu quản lý giáo dục phải giải quyết được các nhiệm vụ sau

• Làm sáng tỏ một vấn đề hay quan hệ vấn đề nào đó của khoa học quản lí giáo dục có liên quan đến đối tượng nghiên cứu qua việc xác định bộ công cụ khái niệm, luận đề.

• Phân tích được thực trạng bao quát đối tượng nghiên cứu, chỉ ra được các mâu thuẫn của sự vật, các gay cấn, các xung đột (nếu có), làm rõ được mặt mạnh, mặt yếu, thuận lợi, khó khăn của các thực thể trong đối tượng nghiên cứu, phát hiện ra xu thế phát triển của chúng.

• Vạch ra được chiến lược, kế hoạch giải quyết các vấn đề trong thực tiễn theo mục tiêu nghiên cứu tác động vào đối tượng nghiên cứu.

1.6. Những vấn đề thường được vận dụng vào các đề tài nghiên cứu khoa học quản lý giáo dục

• Cơ sở phương pháp luận của quản lý giáo dục.

- Lý thuyết hệ thống đối với các hệ thống giáo dục.

- Quy luật quản lý đối với các vấn đề phát triển giáo dục, tổ chức quá trình đào tạo.

- Phân tích đường lối chủ trương, chiến lược phát triển giáo dục.

- Dự báo giáo dục, quy hoạch giáo dục...

- Quan hệ giữa quản lý giáo dục vĩ mô và quản lý giáo dục vi mô.

• Cơ sở tổ chức của quản lý giáo dục.

- Chức năng quản lý.

- Cơ cấu tổ chức bộ máy giáo dục.

- Phân cấp trong giáo dục.

- Cán bộ quản lý.

• Cơ sở hành chính trong quản lý giáo dục.

- Các công cụ hành chính trong quản lý giáo dục.

- Các biện pháp hành chính trong quản lý giáo dục.

• Tổ chức quá trình quản lý giáo dục.

- Định hướng quản lý.

- Quyết định quản lý.

- Tổ chức khoa học của người quản lý.

- Lựa chọn địa bàn hoạt động của tổ chức.

- Phương tiện quản lý.

- Văn hoá quản lý.

• Cải tiến, đổi mới quản lý giáo dục.

- Tổng kết mô hình quản lý giáo dục tiên tiến.

- Hiệu quả quản lý.

- Phân tích và xử lý sự bất cập chỉ đạo, quản lý.

- Các tổ chức giáo dục, các loại hình đào tạo.

2. Quy trình nghiên cứu một đề tài Khoa học quản lý giáo dục

2.1. Quy trình nghiên cứu một đề tài quản lý giáo dục có thể phân chia thành các bước sau đây

Bước 1: Câu hỏi: Đối diện với một khó khăn trong việc nhận thức lý luận hay hoạt động thực tiễn của quản lý giáo dục, người nghiên cứu nên đặt ra câu hỏi:

• Cần phải làm sáng tỏ vấn đề lý luận nào?

• Vấn đề lý luận đó có quan hệ gì trong thực tiễn?

• Đã có ai nghiên cứu vấn đề này?

• Kết quả nghiên cứu có gì còn bất cập?

Bước 2: Giả định.

• Trước khi đi tới giả định phải quan sát, nghiên cứu văn bản tư liệu sản phẩm hoạt động, lời khuyên của chuyên gia.

• Tiếp đó hình thành những giả thuyết (phỏng đoán) trên cơ sở lý luận và thực tiễn bước đầu cảm nhận được.

Bước 3: Chứng minh.

• Bước này chứng minh giả thuyết bằng điều tra, quan sát, tổng kết thực tiễn, khảo nghiệm, thực nghiệm trên mẫu.

• Tiếp đó bằng tư duy lôgíc khai thác xử lý thống kê số liệu, tách các hệ quả.

Bước 4: Quyết định

• Quy các kết luận thành nguyên tắc chung.

• Khái quát hoá đưa kết quả thu được tích hợp vào tri thức đương thời.

• Nêu những khuyến nghị trao cho các nhà quản lý thực tiễn áp dụng.

2.2. Đồng thời với quy trình trên, người nghiên cứu các đề tài quản lý giáo dục phải vạch ra kế hoạch nghiên cứu

Kế hoạch nghiên cứu phản ánh các mục sau:

2.2.1. Xác định tên đề tài

Cần ghi nhớ đây là đề tài quản lý giáo dục, không phải là đề tài giáo dục học, tâm lý học hay phương pháp bộ môn, mặc dù khi giải quyết đề tài sẽ vận dụng tri thức của các khoa học trên đây.

Tên đề tài phải phản ánh được một trong các hướng của lý luận quản lý giáo dục, quản lý ngành học, quản lý nhà trường.

2.2.2. Mục tiêu (hay là chỉ tiêu)

Về mặt lý luận và thực tiễn của đề tài.

2.2.3. Giả thuyết

Đó là việc nêu ra một sự phỏng đoán, một sự khẳng định tạm thời nối liền hệ hay giữa nhiều biến tham gia vào tập hợp các nhân tố của đối tượng muốn nghiên cứu.

2.2.4. Giải thích các khái niệm, thuật ngữ chủ yếu được dùng

Nếu khái niệm, thuật ngữ được nhiều người bàn thì phải viện dẫn một số quan điểm về khái niệm, thuật ngữ được dùng và người nghiên cứu thể hiện quan điểm của mình.

2.2.5. Tổng hợp những tài liệu tham khảo có liên quan đến đề tài

2.2.6. Tiến hành các việc quan sát, thử nghiệm kiểm chứng, thực nghiệm hoặc tổng kết thực tiễn

Phải trả lời các câu hỏi sau đây:

- Làm cái gì
- Tại sao làm cái đó?
- Khảo sát ai? (đối tượng khảo sát)
- Khảo sát lúc nào?
- Các biện pháp tiến hành

2.2.7. Dự kiến tiến độ thực hiện công việc

3. Một số yêu cầu có ý nghĩa phương pháp luận khi nghiên cứu khoa học quản lý giáo dục

3.1. Yêu cầu về quan điểm khách quan, chính xác, toàn bộ

• Hiện thực khách quan của công tác quản lý giáo dục không tuỳ thuộc vào ý nghĩ, nguyện vọng, sở thích của người nghiên cứu. Vì thế để đảm bảo tính khách quan chính xác trong nghiên cứu quản lý giáo dục phải phát hiện cái mới đúng như nó có trong hiện thực khách quan, người nghiên cứu không được sửa đổi thêm bớt nó theo ý kiến của riêng mình.

• Cần chọn được những đề tài thiết thực có tính cấp thiết trong đời sống thực tiễn hoặc những đề tài làm phát triển lý luận khoa học quản lý giáo dục Việt Nam trong bối cảnh nền giáo dục đất nước phát triển trong điều kiện kinh tế thị trường mà vẫn đảm bảo lý tưởng xã hội chủ nghĩa.

• Cần ưu tiên cho những hướng nghiên cứu quản lý giáo dục kết hợp với giáo dục giới, giáo dục giới tính, tăng quyền năng cho phụ nữ phục vụ sự phát triển đất nước bền vững.

Tuy nhiên cần nhấn mạnh rằng bảo đảm tính thiết thực không có nghĩa là chỉ đi vào sự thực dụng của các hướng nghiên cứu. Cần kết hợp với các vấn đề cơ bản của lý luận khoa học quản lý giáo dục. Bất cứ một đề tài nào của quản lí giáo dục về mặt thực tiễn cũng phải có sự định hướng của các vấn đề có ý nghĩa phương pháp luận của lý luận quản lý giáo dục.

Yêu cầu khách quan chính xác đòi hỏi phải lựa chọn phương pháp, biện pháp, công cụ kỹ thuật nghiên cứu để ghi nhận một cách đúng đắn đầy đủ nhất các sự kiện, hiện tượng và tài liệu. Công việc đó càng ít chịu ảnh hưởng chủ quan của người nghiên cứu hay những người trung gian bao nhiêu thì càng có giá trị bấy nhiêu.

• Hiện thực khách quan vốn có nhiều liên hệ nên đòi hỏi người nghiên cứu khi thu thập sự kiện tài liệu cũng như khi sàng lọc, phân tích lý giải chúng hoặc rút ra kết luận phải có quan điểm toàn diện, phải có phương pháp để ghi nhận đầy đủ và xét đến mọi liên hệ, mọi mặt của đời sống quản lý giáo dục đúng như nó có thực, chứ không sửa đổi, cắt xén, gò ép nó cho khớp với một ý định có sẵn.

3.2. Yêu cầu về quan điểm vận động và phát triển

Hiện thực không ngừng vận động và phát triển, do đó để thực hiện sự

khách quan, chính xác, người nghiên cứu phải phát hiện được càng đầy đủ càng tốt những tính chất, quá trình, sự biến đổi của đối tượng được nghiên cứu. Chẳng hạn thực hiện đề tài nghiên cứu sự phát triển đội ngũ giáo viên thì vừa phải trực tiếp quan sát công tác của giáo viên, vừa phải tiếp cận chính giáo viên, phỏng vấn sâu họ về nguyện vọng và sự tự đánh giá. Đồng thời còn phải lấy ý kiến của những người quản lý giáo viên, cán bộ cộng đồng có quan hệ với giáo viên đánh giá về họ.

3.3. Yêu cầu của việc đi sâu khái quát từ các hiện tượng trong đời sống quản lý giáo dục thành các sự kiện quản lý giáo dục

Muốn phát hiện một chân lý mới không thể nào dừng lại trên bề mặt của hiện tượng. Páp lốp viết: "Không có sự kiện, những lý thuyết của chúng ta chỉ là những cố gắng trống rỗng. Nhưng trong khi nghiên cứu thực nghiệm quan sát hãy cố gắng không dừng lại bên ngoài các sự kiện. Hãy tìm cách đi sâu vào những điều bí ẩn phát sinh ra các sự kiện đó. Hãy kiên nhẫn tìm tòi những quy luật chi phối các sự kiện".

Trong một báo cáo tổng kết về đội ngũ giáo viên có thể dừng lại ở việc nêu ra con số bao nhiêu phần trăm giáo viên còn ở mức bất cập về trình độ, nhưng trong một công trình nghiên cứu về giáo viên thì không thể dừng lại ở nhận định chung và tổng quát như vậy. Cần tách bạch ra: bao nhiêu phần trăm nam giáo viên, bao nhiêu phần trăm nữ giáo viên còn bất cập về trình độ và lý do gì xét về mặt chủ quan, xét về mặt khách quan.

Chính nhờ đi sâu như vậy, công trình nghiên cứu khoa học có thể đánh giá được thực trạng liên quan đến đối tượng một cách đầy đủ chính xác. Do đó có khả năng vạch rõ bản chất, phát hiện chân lý nhiều hơn so với một báo cáo thông thường.

Yêu cầu đi sâu đòi hỏi người nghiên cứu biết thu hẹp phạm vi đề tài. Cùng một điều kiện khách quan và chủ quan như nhau, đề tài càng hẹp càng có nhiều khả năng đi sâu phân tích nhiều mặt, thu thập nhiều số liệu.

Một người nghiên cứu lúc đầu chọn đề tài: "Những điều kiện để nâng cao hiệu quả quản lí trường Tiểu học" .

Thật ra đề tài đã thu lại nhưng đối tượng nghiên cứu vẫn còn rộng và định

hướng hành động còn chưa thực rõ ràng. Cuối cùng đã thu hẹp lại: "Một số biện pháp phát triển điều kiện tài chính để nâng cao hiệu quả quản lý trường Tiểu học".

Yêu cầu đi sâu không mâu thuẫn với quan điểm toàn diện đã nêu ở trên. Chỉ chọn đúng được cái cần đi sâu mang tính đại diện điển hình khi có quan điểm toàn diện. Cần tránh tình trạng "chuồn chuồn đập nước", "thầy bói sờ voi", "tham bát bỏ mâm" trong việc nghiên cứu các vấn đề quản lý giáo dục.

Thật ra thì nghiên cứu khoa học nào cũng cần thực hiện những yêu cầu trên đây. Nhưng khoa học quản lý giáo dục là khoa học xã hội liên quan trực tiếp đến con người, đặc biệt có ảnh hưởng đến cả một thế hệ cả một cộng đồng, cho nên phải có thái độ rất nghiêm túc trong việc thực hiện các yêu cầu phương pháp luận nói trên. Nếu coi nhẹ những điểm này thì dù sử dụng thành thạo các phương pháp nghiên cứu cũng khó đạt kết quả tốt.

II. HƯỚNG DẪN VIẾT VÀ TỔ CHỨC TRAO ĐỔI SÁNG KIẾN KINH NGHIỆM GIÁO DỤC VÀ QUẢN LÝ GIÁO DỤC

1. Xác định nội hàm của thuật ngữ sáng kiến kinh nghiệm và một số thuật ngữ cơ bản có liên quan

1.1. Sáng kiến kinh nghiệm

• Theo *Từ điển Tiếng Việt:*

• Sáng kiến: Ý kiến mới, có tác dụng làm cho công việc tiến hành tốt hơn.

Kinh nghiệm: Điều hiểu biết có được do tiếp xúc với thực tế, do từng trải.

Từ đó, có thể hiểu sáng kiến kinh nghiệm là những điều hiểu biết mới, những ý kiến mới có được do từng trải, do tiếp xúc với tài liệu và với thực tế ... làm cho công việc tiến hành tốt hơn.

1.2. Đề tài

Phạm vi, nội dung nghiên cứu được miêu tả trong công trình khoa học hoặc tác phẩm văn hoá và nghệ thuật.

1.3. Khách thể nghiên cứu

Là bản chất sự vật hoặc hiện tượng cần được xem xét và làm rõ trong nhiệm vụ nghiên cứu.

1.4. Đối tượng nghiên cứu

Là một bộ phận đại diện của khách thể nghiên cứu được người nghiên cứu lựa chọn để xem xét. (Không bao giờ người nghiên cứu có thể đủ quỹ thời gian và kinh phí để khảo sát trên toàn bộ khách thể).

1.5. Giả thuyết nghiên cứu

Là một nhận định sơ bộ, một kết luận giả định về bản chất sự vật, do người nghiên cứu đưa ra để chứng minh hoặc bác bỏ.

Một bản viết sáng kiến kinh nghiệm, trước hết là một bản đề tài nghiên cứu khoa học trong đó thể hiện những điều hiểu biết, những ý kiến mới của tác giả về lý luận và thực tiễn do tác giả thu lượm được sau khi tiếp xúc với tài liệu và trải qua những công việc cụ thể để kết quả công việc được tiến hành tốt hơn trước. Sáng kiến kinh nghiệm mang tính kế thừa, tính khoa học và tính lịch sử, xã hội. Kinh tế - xã hội luôn phát triển không ngừng, không đồng đều ở mọi vùng miền và sự nghiệp giáo dục luôn phát triển tương thích với nó. Cho nên, khi xem xét vận dụng, không nên tuyệt đối hoá bất kỳ một sáng kiến kinh nghiệm nào. Một sáng kiến kinh nghiệm có thể phù hợp với môn này, trường này, lúc này nhưng lại không phù hợp với môn khác, trường khác, lúc khác, v.v.

2. Thực trạng việc viết và trao đổi sáng kiến kinh nghiệm trong giáo dục và quản lý giáo dục ở các trường phổ thông - thành phố Hà Nội

Ở thời kỳ đầu của phong trào đổi mới giáo dục, ngành Giáo dục và Đào tạo Hà Nội đã động viên giáo viên viết tổng kết và đúc rút kinh nghiệm tiên tiến trong giáo dục để giúp giáo viên làm quen với công tác nghiên cứu khoa học. Theo khái niệm trên, rõ ràng sáng kiến kinh nghiệm không phải là hai bản báo cáo độc lập của kinh nghiệm và của sáng kiến. Bởi vậy, trong suốt một thời gian dài, phong trào được củng cố và nâng cao chất lượng, đến nay việc tổng kết và đúc rút kinh nghiệm đã được nâng lên thành phong trào viết và trao đổi sáng kiến kinh nghiệm trong giáo dục và quản lý giáo dục.

Viết sáng kiến kinh nghiệm chỉ là giai đoạn sau của quá trình giải quyết một bất cập nào đó trong quá trình giảng dạy, giáo dục học sinh hoặc quản lý trường học,... đã đạt được kết quả tốt hơn trước. Do đó, có thể có sáng kiến kinh nghiệm được viết sau khi vấn đề được đúc rút một cách ngẫu nhiên trong quá trình trải nghiệm thực tế mà không phải là kết quả của ý thức nghiên cứu,

tìm tòi có chủ đích của giáo viên, cán bộ quản lý ngay từ đầu và diễn ra song song với việc giải quyết vấn đề bất cập.

Trong thực tế, việc viết sáng kiến kinh nghiệm đang còn ở dạng "bị viết" đối với những giáo viên hoặc cán bộ quản lý trường học có đăng ký danh hiệu thi đua nào đó. Nhiều người trong số họ, việc viết và trao đổi sáng kiến kinh nghiệm chưa được nhận thức một cách đúng đắn như một quy luật hay một vấn đề cốt lõi trong việc tự học, tự bồi dưỡng, tự nghiên cứu để vươn lên, mà chỉ được coi như một thủ tục bắt buộc có trong hồ sơ đăng ký danh hiệu lao động giỏi. Bởi thế, tên sáng kiến kinh nghiệm được đăng ký tùy hứng khi bị thúc ép hoặc bản viết vội vàng để giao nộp khi hết hạn. Bản viết sáng kiến kinh nghiệm nhiều khi chỉ là việc chép lại vài ba giáo án của các bài đã dạy mà không nêu rõ những căn cứ khoa học hay giải pháp cụ thể nào. Thậm chí bài viết có khi chỉ có 2 trang, không lí do, không kết luận hoặc viết giống như một bản báo cáo thành tích thông qua một vài số liệu biểu thị kết quả học tập của học sinh, v.v.

Một số khác thì băn khoăn không hiểu tại sao năm nào cũng viết, viết dài, có đánh vi tính hẳn hoi mà vẫn không được xếp loại và vì thế mà danh hiệu thi đua cũng không đạt.

Thực tế, hầu hết ban thi đua các trường xét duyệt sáng kiến kinh nghiệm theo quan niệm "dĩ hoà vi quý" hoặc đẩy trách nhiệm về phòng giáo dục - đào tạo, nghĩa là có đọc nhưng xếp đồng hạng loại A để gửi về phòng cho đúng hạn, còn việc đánh giá như thế nào thì tùy phòng. Cá biệt đối với giáo viên đã có giờ dạy xếp loại giỏi, lớp dạy có kết quả khá so với trường thì coi như sáng kiến kinh nghiệm đã đạt rồi hoặc giả viết chưa đạt thì hiển nhiên được chấm trước vì "cái thực đã vực được đạo"...

Một tồn tại rất lớn trong công tác động viên, khuyến khích viết sáng kiến kinh nghiệm của người quản lý trường học là: sáng kiến kinh nghiệm được viết xong - nộp - chấm - xếp loại - khen. Chấm hết. Không trao đổi, không phổ biến áp dụng - trừ người chấm, còn những đồng nghiệp khác không ai biết đồng nghiệp của mình đã viết gì - sáng kiến kinh nghiệm năm trước, năm sau được lặp lại cũng không ai biết. Thậm chí còn có hiện tượng mượn, chép của nhau .v.v. Từ những quan sát trên và những ý kiến thu thập được chúng tôi có thể nêu ra một số nhận xét sau:

2.1. Ưu điểm

• Phần lớn giáo viên và cán bộ quản lý (CBQL) trường học rất có chí tiến thủ, ham hiểu biết, hăng say học tập, nghiên cứu, ham đọc... có trách nhiệm với nghề nghiệp, với tương lai của con em, của đất nước, nên nhiều bài viết có sáng tạo, có tính khoa học cao.

• Việc viết và trao đổi sáng kiến kinh nghiệm có tác dụng tốt đến nhận thức và nâng cao năng lực tư duy, năng lực dự báo, khả năng tự học, tự bồi dưỡng, tự nghiên cứu, ý thức học suốt đời... của nhiều giáo viên và cán bộ quản lý các trường học.

Qua phiếu hỏi giáo viên và CBQL trường học ở Hà Nội, chúng tôi có kết quả trả lời về việc viết sáng kiến kinh nghiệm như sau (xem bảng 2).

Bảng 2 - Kết quả trả lời về việc viết sáng kiến kinh nghiệm

TT	Nội dung	CBQL	Giáo viên
1	Nên viết sáng kiến kinh nghiệm mỗi năm một lần.	52,5 %	45,2 %
2	Nên viết sáng kiến kinh nghiệm 2 năm 1 lần (có bảo lưu 1 năm sau khi viết).	45%	40,8%
3	Nên viết 1 nhiệm kỳ (5 năm 1 lần)	2,5%	
4	Nên viết sáng kiến kinh nghiệm có bảo lưu từ 2 đến 3 năm.		6,0%
5	Sáng kiến kinh nghiệm cần được phổ biến và trao đổi với đồng nghiệp.	98%	90%
6	Sáng kiến kinh nghiệm được giáo viên, cán bộ quản lý viết tự nguyện.	0	0
7	Sáng kiến kinh nghiệm được viết theo sự hướng dẫn của trường hoặc phòng giáo dục và đào tạo.	50 %	12,5 %
8	Sáng kiến kinh nghiệm sau khi được xếp loại thì được phổ biến để áp dụng ở trường hoặc ở ngành.	1,6 %	0,8 %
9	Sáng kiến kinh nghiệm có tác dụng tốt đến việc nâng cao chuyên môn nghiệp vụ cho giáo viên, cán bộ quản lý.	85% (không trả lời: 15%)	92% (không trả lời: 8%)

2.2. Những bất cập

• Tên sáng kiến kinh nghiệm không được cân nhắc kỹ càng trước khi đăng ký, nên nhiều khi nội dung bản viết sáng kiến kinh nghiệm không phù hợp với tên đề tài.

• Nhiều bản viết còn sơ sài, vội vàng mang tính hình thức.

• Hình thức trình bày còn tùy tiện, kế hoạch nghiên cứu không được phân định rõ ràng (không gian, thời gian, phạm vi kiến thức...).

• Ở cấp cơ sở, hội đồng xét duyệt còn mang tính hình thức: nhiều khi giáo viên môn nọ lại chấm sáng kiến kinh nghiệm giảng dạy giỏi của môn khác, giáo viên chưa từng tham gia quản lý trường học bao giờ lại chấm sáng kiến kinh nghiệm quản lý giỏi .v.v.

• Sáng kiến kinh nghiệm hầu như không được phổ biến, trao đổi để nhiều người cùng áp dụng, học tập, chia sẻ kinh nghiệm,...

• Có bản viết mang nặng lý thuyết hàn lâm, thiếu thực tế; cũng có bài viết hoàn toàn thực tế, bài học rút ra từ thực tế chưa nâng được lên tầm lý luận của vấn đề.

Thực ra, cũng giống như làm bất cứ một công việc gì, viết sáng kiến kinh nghiệm phải tuân theo một quy trình xác định.

3. Quy trình viết một sáng kiến kinh nghiệm

Để có được bản viết sáng kiến kinh nghiệm về chuyên đề nào đó, trước hết người viết phải lựa chọn đề tài (vấn đề mà tác giả tâm đắc, sự lựa chọn ngẫu nhiên hoặc có chủ đích), phù hợp với sở thích, với điều kiện của bản thân đảm bảo cho việc hoàn thành đề tài ấy; sao cho vừa có ý nghĩa khoa học, vừa có ý nghĩa thực tiễn phục vụ trực tiếp cho vấn đề đổi mới nội dung, phương pháp hay cách đánh giá kết quả học tập của học sinh; hoặc những vấn đề về quản lý giáo dục trường học, v.v. đang cần được ưu tiên quan tâm giải quyết.

Bước lựa chọn đề tài là bước khó khăn nhất: "Vạn sự khởi đầu nan" - Nếu vấn đề lựa chọn viết đúng, thích ứng với điều kiện thực tế, kết quả nghiên cứu đã thành công do bản thân người viết đã trải nghiệm, thì bài học kinh nghiệm có ý nghĩa thực tế sâu sắc hơn. Đây cũng là bước mà mỗi giáo viên đều rất ngại, hầu như họ đều có chung một suy nghĩ: Làm thì được chứ viết thì... ngại, bởi viết rất mất công, khó hơn làm, không biết nên bắt đầu từ đâu? Viết gì

Viết như thế nào? Viết cho ai?... Trong thực tế, thông thường người giáo viên hay cán bộ quản lý gặp một vấn đề gì đó bất cập trong quá trình giảng dạy, giáo dục học sinh, quản lý nhà trường thì phản ứng tự nhiên là tìm cách thay đổi thử xem có kết quả tốt hơn không, rồi theo những kinh nghiệm đã tự rút ra ấy mà làm chứ chưa có ý thức lựa chọn vấn đề để nghiên cứu ngay từ đầu, cứ như thế, năm này qua năm khác, kinh nghiệm tích lũy ngày một nhiều nhưng vẫn không viết ra được, vì cứ nghĩ rằng nó mới chỉ là những vấn đề nhỏ, của thực tế, của riêng mình. Nếu chúng ta biết chuyển cái ngẫu nhiên thành cái chủ động thì việc viết không còn là vấn đề khó khăn nữa. Lúc đó, việc viết sáng kiến kinh nghiệm chỉ còn là việc mô tả lại những việc mình đã làm để công việc đạt kết quả tốt hơn thôi. Có thể đưa ra một số bước cơ bản cho việc viết sáng kiến kinh nghiệm có chủ đích như sau:

Bước 1 - Tìm tòi, phát hiện:

Để lựa chọn chủ đề định viết, cần tìm tòi, phát hiện điều bất cập giữa lý luận và thực tiễn trong công tác của mình, về vấn đề nào đó thông qua việc tự đặt và trả lời câu hỏi:

- Vấn đề cần xem xét thuộc lĩnh vực quản lý giáo dục hay hoạt động giáo dục?

- Cần phải làm sáng tỏ vấn đề lý luận nào?

- Vấn đề lý luận đó có liên hệ với thực tế như thế nào?

- Những bất cập cần giải quyết hiện nay là gì?

Bước 2 - Tìm giả thuyết khoa học:

- Nghiên cứu văn bản, đối chiếu với kết quả diễn ra trong thực tế để giả định hướng giải quyết nhằm làm cho công việc phát triển tốt hơn trước.

- Viết giả thuyết nghiên cứu.

Bước 3 - Chứng minh giả thuyết:

- Điều tra, khảo sát, quan sát... đánh giá thực trạng, để xác định "đầu vào".

- Áp dụng các biện pháp giả định trên đối tượng nghiên cứu.

- Xử lý, đối chiếu thống kê số liệu, phân tích, so sánh, tách các hệ quả để khẳng định "đầu ra" có kết quả thực tế tốt hơn trước.

Bước 4 - Quyết định:

- Phát biểu các kết luận rút ra từ việc trải nghiệm thực tế thành nguyên tắc chung.

- Nêu những khuyến nghị, trao cho các nhà quản lý, các đồng nghiệp áp dụng vào thực tiễn.

4. Lập kế hoạch nghiên cứu và viết sáng kiến kinh nghiệm

Như trên chúng tôi đã nêu, sáng kiến kinh nghiệm có thể viết lại những trải nghiệm của bản thân mình đã đạt được từ những năm trước để chia sẻ kinh nghiệm với đồng nghiệp, cũng có thể vừa tiến hành nghiên cứu vừa viết. Trường hợp sau khó khăn hơn cho người viết, vì nó mang tính nghiên cứu khoa học lớn hơn, đòi hỏi phải nắm chắc thành công trong quá trình thử nghiệm, nhưng nhiều khi lại đáp ứng yêu cầu đổi mới, yêu cầu giải quyết vấn đề kịp thời hơn.

• Các thành tố cần được xác định cho một sáng kiến kinh nghiệm là:

1. Xác định tên sáng kiến kinh nghiệm: tên sáng kiến kinh nghiệm phải phản ánh được bản chất và phạm vi của vấn đề nghiên cứu (Kiến thức, không gian, thời gian,...).

2. Xác định mục đích (để làm gì ?).

3. Xác định đối tượng nghiên cứu (Môn học nào? Đơn vị kiến thức nào? Quản lý nguồn lực nào?).

4. Xác định đối tượng khảo sát (thử nghiệm đối với học sinh thuộc khối, lớp nào? v.v.).

5. Xác định lý do nghiên cứu (tại sao chủ đề ấy lại được ưu tiên xem xét về mặt lý luận, thực tiễn, tính cấp thiết cũng như năng lực nghiên cứu?).

6. Xác định giả thuyết nghiên cứu.

7. Lập đề cương sáng kiến kinh nghiệm.

8. Dự kiến tiến độ thực hiện công việc.

Thông thường sáng kiến kinh nghiệm của CBQL giỏi, giáo viên dạy giỏi, phải được thông qua hàng năm, nên quỹ thời gian nghiên cứu được bắt đầu từ tháng 9 năm trước và kết thúc vào tháng 4 năm sau để phù hợp với thời điểm yêu cầu đăng ký thi đua đầu năm học (tên sáng kiến kinh nghiệm phải được đăng ký từ tháng 9 (đầu năm học), bản viết sáng kiến kinh nghiệm hoàn chỉnh phải nộp vào tháng 4 năm sau - thời điểm chuẩn bị kết thúc năm học, xếp hạng thi đua tập thể và cá nhân).

Trong thời gian đó, cần có kiểm tra đánh giá kết quả công việc trước và

sau khi thực hiện biện pháp quản lý hay giảng dạy mới (chọn bài giảng) của mình. Rút ra nhận xét cho từng công đoạn. Có thể thực nghiệm nhiều lần, rồi mới rút ra kết luận tổng quát.

Nếu sáng kiến kinh nghiệm nào có phạm vi đề tài nghiên cứu rộng, có thể chia nhỏ nội dung thực hiện kế tiếp trong nhiều năm và tổng kết khi mục đích nghiên cứu hoàn thành.

Việc xây dựng đề cương và kế hoạch nghiên cứu cần rõ ràng để tác giả tiện thu xếp thời gian thu thập tài liệu, lựa chọn bài giảng thử nghiệm, chọn lớp đối chứng tương ứng với dung lượng kiến thức cần nghiên cứu và đặt tên cho đề tài.

Trường hợp sáng kiến kinh nghiệm đã được rút ra từ thực tế nhiều năm rồi, thì người viết cũng cần sắp xếp thông tin theo thứ tự thời gian, không gian, ghi nhận cụ thể các kết quả đầu vào, đầu ra để khẳng định kết quả thực hiện theo kinh nghiệm mình đưa ra có kết quả tốt hơn trước và xác định đầy đủ các thành tố như đã nêu ở trên, trước khi viết hoàn chỉnh.

5. Một số yêu cầu có ý nghĩa phương pháp luận khi viết sáng kiến kinh nghiệm

5.1. Sáng kiến kinh nghiệm phải đảm bảo tính khách quan, chính xác, toàn bộ

• Hiện thực khách quan của công tác quản lý giáo dục, của hoạt động giáo dục diễn ra trong nhà trường không tùy thuộc vào suy nghĩ, nguyện vọng, sở thích của người viết. Vì vậy, để đảm bảo tính khách quan, tính chính xác trong quá trình nghiên cứu, tác giả cần phải trung thực với những cái mới được phát hiện trong hiện thực khách quan, không được sửa đổi, thêm, bớt các dữ kiện theo ý muốn chủ quan của riêng mình. Không đưa vị thế của mình vào vấn đề xem xét hoặc kết luận.

• Sáng kiến kinh nghiệm cần thiết thực, có tính cấp thiết trong quản lý giáo dục, hoạt động giáo dục, hoặc đời sống... đồng thời phải giàu tính khoa học, sư phạm, phổ biến và dễ áp dụng. Ở đây, cần nhấn mạnh thêm: Sáng kiến kinh nghiệm phải đảm bảo tính thiết thực không có nghĩa là chỉ đi vào thực dụng mà không chú ý đến sự định hướng của các vấn đề có ý nghĩa phương pháp luận.

• Sáng kiến kinh nghiệm cần ưu tiên cho những hướng nghiên cứu về đổi

mới giáo dục hiện nay cả về mục tiêu - nội dung - phương pháp - kiểm tra, đánh giá và hiệu quả công tác quản lý giáo dục; hiệu quả các hoạt động giáo dục khác trong và ngoài nhà trường, trong đó có chú ý vấn đề giáo dục giới.

• Yêu cầu khách quan chính xác đòi hỏi phải lựa chọn phương pháp, biện pháp công cụ kĩ thuật nghiên cứu để ghi nhận một cách đúng đắn, đầy đủ nhất các sự kiện, hiện tượng và tài liệu. Công việc đó càng ít chịu ảnh hưởng chủ quan của người nghiên cứu hay những người trung gian bao nhiêu càng có giá trị bấy nhiêu.

• Hiện thực khách quan vốn có vô số liên hệ đòi hỏi người nghiên cứu khi thu thập sự kiện, tài liệu cũng như khi sàng lọc, phân tích, lý giải chúng hoặc rút ra kết luận phải có quan điểm toàn diện, phải có phương pháp để ghi nhận đầy đủ và xét đến mọi liên hệ, mọi mặt của đời sống quản lý giáo dục, hoạt động giáo dục đúng như nó có thực, chứ không sửa đổi, cắt xén, gò ép nó cho khớp với một ý định có sẵn. (Ví dụ, đối với sáng kiến kinh nghiệm viết về phương pháp dạy học, kết quả đánh giá học sinh trước khi thực hiện phương pháp mới đưa ra đối chứng với kết quả kiểm tra sau khi đã vận dụng phải thực sự khách quan, không nên sửa đổi để uốn cho phù hợp với lí thuyết là kết quả đưa ra đã khá hơn trước nhằm làm cho giá trị sáng kiến kinh nghiệm của mình thuyết phục hơn).

5.2. Sáng kiến kinh nghiệm phải quán triệt quan điểm vận động và phát triển

Như phần khái niệm về sáng kiến kinh nghiệm đã nêu ở trên, sáng kiến kinh nghiệm không chỉ phản ánh tính hiện thực, khách quan, tính chất mới của vấn đề mà nó còn phải phản ánh sự phát triển và vận động không ngừng của hiện thực. Do đó, để đảm bảo đánh giá khách quan, chính xác thì người viết sáng kiến kinh nghiệm không chỉ dựa vào số liệu để đưa ra phán đoán mà nhất thiết phải trải qua công việc cụ thể để chứng minh. Chỉ khi ý kiến đề xuất được chứng minh đầy đủ yếu tố, được xác nhận có kết quả cao hơn trước, sáng kiến kinh nghiệm mới có giá trị.

6. Biện pháp tiến hành

Để việc viết và trao đổi sáng kiến kinh nghiệm được triển khai thường xuyên và có chất lượng ở các cơ sở giáo dục, chúng ta cần tiến hành một số biện pháp thích hợp sau:

• Hàng năm vào tháng 9 hoặc đầu tháng 10, các trường nên tổ chức hướng dẫn viết hoặc gợi ý định hướng nghiên cứu vào những vấn đề cấp thiết ở cơ sở giáo dục theo từng môn học, hoặc theo chuyên ngành quản lý giáo dục, nhằm cung cấp những cơ sở lý luận cho những vấn đề cần quan tâm giải quyết và tạo cơ sở để giáo viên tiến hành thử nghiệm.

• Các cấp quản lý thường xuyên đôn đốc tiến độ thực hiện ở cơ sở.

• Đề cương sáng kiến kinh nghiệm cần được thông qua tổ nhóm chuyên môn vào cuối học kỳ I và đầu học kỳ II. Hội đồng khoa học nhà trường cần đôn đốc thực hiện tiến độ thường xuyên nhằm phát hiện và giúp đỡ những giáo viên có thể gặp khó khăn trong quá trình thực hiện (viết hoặc thử nghiệm, ...).

• Hàng năm cần tổ chức trao đổi những sáng kiến kinh nghiệm giỏi (được xếp loại A) ở trong trường học, cụm trường học hoặc ở tổ chuyên môn. Những sáng kiến kinh nghiệm được xếp loại A cấp thành phố cần được các cấp quản lý quan tâm, tạo điều kiện cho cá nhân trao đổi trên địa bàn rộng hơn, quy mô lớn hơn.

• Triển khai thành phong trào viết sáng kiến kinh nghiệm, bắt đầu từ những cán bộ quản lý trường học đến giáo viên dạy giỏi các cấp, rồi đến mọi CBQL, mọi giáo viên trong ngành v.v.

• Trao đổi thống nhất chung một số vấn đề về kết cấu của bản viết sáng kiến kinh nghiệm, và hình thức trình bày một bản viết sáng kiến kinh nghiệm để thống nhất được sự đánh giá về bản sáng kiến kinh nghiệm, giúp cho người viết có thể tự đánh giá bài viết của mình trong quá trình thực hiện, qua đó có thể tự điều chỉnh để bản viết có chất lượng hơn, tránh coi nặng hình thức xem nhẹ thực tế hoặc chỉ có thực tế mà không có lý luận dẫn đường.

Có thể thiết kế kết cấu của sáng kiến kinh nghiệm theo 3 phần như sau:

PHẦN I. MỞ ĐẦU

(hoặc Đặt vấn đề, hoặc Tổng quan, hoặc Một số vấn đề chung...).

Trong phần này cần nêu rõ lý do chọn chuyên đề để xem xét (Tại sao lại chọn chuyên đề ấy?).

- Lý do về mặt lý luận.
- Lý do về thực tiễn.
- Lý do về tính cấp thiết.

- Lý do lựa chọn về năng lực nghiên cứu của tác giả.
- Xác định mục đích nghiên cứu (để làm gì?).
- Bản chất cần được làm rõ của sự vật (là gì?).
- Đối tượng nghiên cứu (nằm ở đâu?).
- Chọn phương pháp nghiên cứu (như thế nào?).
- Giới hạn về không gian của đối tượng khảo sát... (ở lớp/khối/trường/quận/huyện).
- Phạm vi và kế hoạch nghiên cứu .v.v. (thời gian nghiên cứu trong bao lâu? Khi nào bắt đầu? Khi nào kết thúc?).

(Phần I, chỉ nên viết không quá 2 trang. Viết thành đoạn luận đủ các ý nêu trên mà không phải gạch đầu dòng trả lời các gợi ý đó).

PHẦN II. NỘI DUNG

(hoặc Giải quyết vấn đề, hoặc Nội dung cơ bản, hoặc Nội dung khoa học, ...).

Phần này thường cần trình bày 3 vấn đề lớn (có thể gọi là các chương: chương 1; chương 2; chương 3; v.v.):

1. Cơ sở lý luận của vấn đề nghiên cứu (mục tiêu, ý nghĩa của vấn đề).

2. Mô tả thực trạng vấn đề nghiên cứu (ở địa phương, ở cơ sở giáo dục chứa đối tượng nghiên cứu...).

3. Mô tả giải pháp (hệ giải pháp, những cách giải quyết, một số biện pháp, một số ứng dụng, một số đổi mới... mà tác giả đã thực hiện, sử dụng nhằm làm cho chất lượng, hiệu quả công việc cao hơn.

Các kết quả cụ thể chứng minh chất lượng, hiệu quả công việc cao hơn trước.

(Phần II, chỉ nên viết không quá 5 - 7 trang).

PHẦN III. KẾT LUẬN VÀ KHUYẾN NGHỊ

Phần này cần nêu:

1. Những kết luận quan trọng nhất của toàn bộ sáng kiến kinh nghiệm.

2. Ý nghĩa quan trọng nhất.

3. Các khuyến nghị quan trọng nhất được đề xuất, rút ra từ sáng kiến kinh nghiệm.

(Phần III, chỉ nên viết không quá 2 trang).

PHẦN IV. TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tên tác giả - tên tác phẩm, tên nhà xuất bản, năm xuất bản.

(Tên tác giả xếp theo thứ tự A, B, C, không ghi học hàm, học vị, chức vụ).

Cuối bài viết có họ, tên, chữ ký của tác giả

Sau cùng là bảng điểm chấm sáng kiến kinh nghiệm của các cấp từ cơ sở đến cấp cao hơn như: Trường - Phòng - Sở.

* *Yêu cầu về hình thức của bài viết sáng kiến kinh nghiệm:*

- Bìa chính và bìa phụ giống nhau (xem mẫu 1).

- Khổ chữ 14 (hoặc 16, 18 đối với tên phần, chương). Cách dòng: 1,5

- Trình bày hệ thống, khái quát, cụ thể, hấp dẫn, diễn đạt truyền cảm, văn phong khoa học, độ dài thích hợp, hợp lý (thường được sử dụng ở thể bị động), cân đối từng nội dung. Trình bày khách quan kết quả nghiên cứu, không gò ép, "liệu" kết quả, tránh thể hiện tình cảm yêu, ghét đối với đối tượng nghiên cứu.

- Tên chương bắt buộc ở đầu trang.

- Tên tiểu mục không ở cuối trang.

- Tên chương, mục không được viết tắt.

* *Trong bản viết sáng kiến kinh nghiệm, lưu ý tối kỵ 3 điều sai:*

+ Quan điểm đường lối của Đảng

+ Kiến thức chuyên môn

+ Lỗi chính tả, ngữ pháp.

* *Cách đánh giá:*

+ Tiêu chí đánh giá:

Tính mới trong khoa học sư phạm sáng tạo:	5 điểm
Tính xác thực của các kết quả quan sát hoặc thí nghiệm (tính khoa học sư phạm):	5 điểm
Tính hiệu quả:	5 điểm
Tính phổ biến (phạm vi ứng dụng):	5 điểm
Tổng cộng:	20 điểm

PHÒNG GIÁO DỤC - ĐÀO TẠO .....
TRƯỜNG TRUNG HỌC CƠ SỞ.....

HIỆU TRƯỞNG - NGUYỄN THỊ BÍCH HÀ

HỆ GIẢI PHÁP NHẰM NÂNG CAO HIỆU QUẢ CÔNG TÁC QUẢN LÝ VÀ TỔ CHỨC GIÁO DỤC HỌC SINH HƯ Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC CƠ SỞ ..... QUẬN / HUYỆN ..... - HÀ NỘI

Sáng kiến kinh nghiệm
Quản lý trường Trung học cơ sở
Lao động Giỏi Cấp Quận /Huyện

(TÊN QUẬN / HUYỆN) - 200 ...

PHÒNG GIÁO DỤC - ĐÀO TẠO .....
TRƯỜNG TIỂU HỌC .....

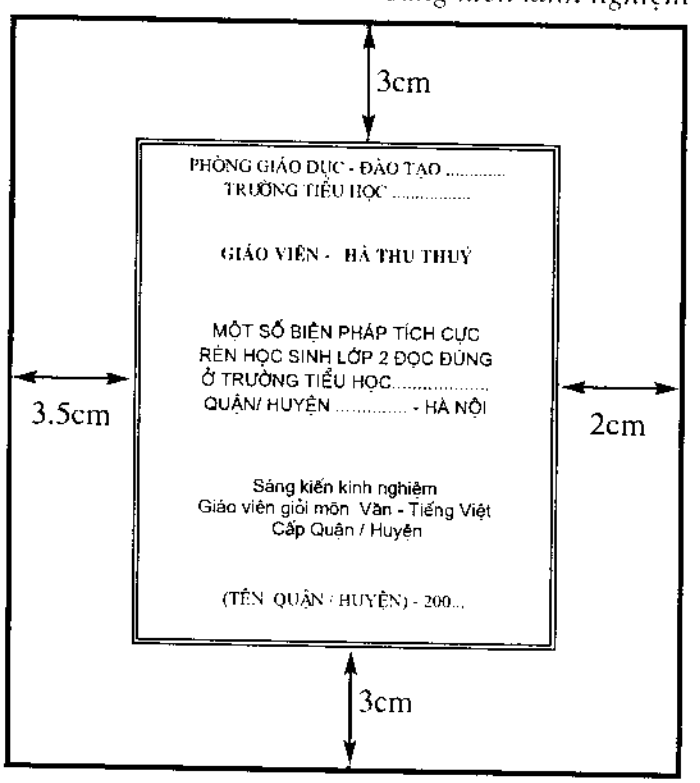
GIÁO VIÊN - HÀ THU THUỶ

MỘT SỐ BIỆN PHÁP TÍCH CỰC RÈN HỌC SINH LỚP 4 ĐỌC DIỄN CẢM Ở TRƯỜNG TIỂU HỌC. ..... QUẬN/ HUYỆN ..... - HÀ NỘI

Sáng kiến kinh nghiệm
Giáo viên giỏi môn .....
Cấp Quận / Huyện

(TÊN QUẬN / HUYỆN) - 200...

Mẫu 1 - Mẫu bìa của bản viết sáng kiến kinh nghiệm



Mẫu 2 - Mẫu bìa của bản viết sáng kiến kinh nghiệm (có để khoảng cách)

+ Mức đánh giá:

Loại giỏi: Từ 17 điểm đến 20 điểm

Loại khá: Từ 14 điểm đến 16,5 điểm

Loại đạt yêu cầu: Từ 10 điểm đến 13,5 điểm

Không đạt yêu cầu: điểm dưới 10.

7. Gợi ý một số định hướng nghiên cứu

7.1. Đối với cán bộ quản lý trường học

Nên quan tâm đến chức năng quản lý (kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo, kiểm tra, đánh giá) chất lượng, hiệu quả đào tạo của trường.

Quản lý đội ngũ giáo viên: đủ về số lượng, đạt chuẩn cao về chất lượng và đồng bộ về cơ cấu bộ môn.

Quản lý đổi mới dạy học: đổi mới sinh hoạt tổ nhóm chuyên môn; sinh hoạt tổ chủ nhiệm; tổ chức các hoạt động giáo dục trong và ngoài giờ lên lớp .v.v.

Quản lý, đầu tư cho dạy và học: cơ sở vật chất trường sở, đồ dùng giảng dạy và giáo dục. Công tác xã hội hoá sự nghiệp giáo dục.v.v.

Quản lý, xây dựng môi trường sư phạm: xây dựng khung cảnh sư phạm và môi trường giáo dục (mối quan hệ giữa thày - trò; quan hệ giữa gia đình - nhà trường - xã hội).v.v.

Ví dụ một số tên đề tài thường được quan tâm nghiên cứu:

- Một số biện pháp tổ chức bồi dưỡng học sinh giỏi, trường...
- Biện pháp tích cực tổ chức hội vui học tập trong hoạt động ngoại khóa, trường...
- Một số biện pháp tích cực bồi dưỡng nâng cao phẩm chất chính trị của đội ngũ giáo viên trường...
- Đổi mới biện pháp quản lý của hiệu trưởng để trường học không có ma túy.
- Đổi mới biện pháp quản lí giờ sinh hoạt tổ chuyên môn ở trường...
- Biện pháp tích cực nhằm nâng cao tay nghề cho giáo viên, trường...

7.2. Đối với giáo viên dạy giỏi

Cần hướng vào vấn đề đổi mới dạy học, lấy học sinh làm trung tâm của

quá trình dạy học.

Đổi mới nội dung, phương pháp, cách đánh giá.

Đổi mới hoạt động của giáo viên: thiết kế bài giảng mới thông qua phương tiện dạy học hiện đại: máy chiếu phim dương bản, máy chiếu overhead, video, cassette, camera... Cách xác định mục tiêu bài giảng theo kết quả cần đạt của học sinh. Cách xây dựng kế hoạch bài giảng theo hướng tích cực hoá hoạt động của học sinh.

Đổi mới hoạt động của học sinh: tổ chức và hướng dẫn học ngoài vườn trường, đi dã ngoại, thảo luận, xêmina, học theo phương pháp tích hợp, động não, chia nhóm nhỏ, nhóm vừa, thảo luận theo cặp, v.v.

Tự làm đồ dùng dạy học: sáng tạo có hiệu quả sử dụng và sử dụng thường xuyên trong các bài giảng, v.v.

7.3. Đối với giáo viên Tổng phụ trách giỏi

Cần tập trung vào một số hoạt động kỉ niệm những ngày lễ lớn trong năm học theo chủ đề (tổ chức và hướng dẫn đội viên tham gia kỷ niệm các ngày: 3/2; 26/3; 19/5; 990 năm, 1000 năm Thăng Long - Hà Nội...

Kinh nghiệm bồi dưỡng Ban chỉ huy chi đội, liên đội, phụ trách sao.

Cải tiến sinh hoạt chi đội, cải tiến hồ sơ, sổ sách chi đội, liên đội.

Hoạt động tự quản của "Đội Sao đỏ".

Công tác tổ chức bồi dưỡng đội viên lên Đoàn.

Kinh nghiệm phối kết hợp các hoạt động giữa giáo viên chủ nhiệm với giáo viên Tổng phụ trách; giữa giáo viên Tổng phụ trách với Ban giám hiệu nhà trường, v.v.

Ví dụ một số tên đề tài thường được quan tâm nghiên cứu:

• Một số phương pháp giáo dục truyền thống thông qua tiết sinh hoạt dưới cờ ở trường...

• Giáo dục lòng nhân ái của đội viên thông qua các hoạt động xã hội từ thiện.

• Một số biện pháp nâng cao chất lượng giờ sinh hoạt ngoài giờ lên lớp của học sinh trường...

• Biện pháp nâng cao chất lượng hoạt động giờ sinh hoạt của học sinh trường...

• Giáo dục quyền trẻ em thông qua các hoạt động Đội TNTP Hồ Chí Minh.

• Biện pháp bồi dưỡng đội ngũ Ban chỉ huy Đội tự quản.

• Biện pháp tổ chức hoạt động sao nhi đồng tự quản ở cộng đồng dân cư

7.4. Đối với giáo viên chủ nhiệm giỏi

- Có thể hướng vào việc tổ chức và xây dựng đội ngũ cán bộ lớp, xây dựng tập thể tự quản.

- Cải tiến nội dung, hình thức sinh hoạt lớp.

- Giáo viên chủ nhiệm lớp với các chuyên đề về kỷ niệm các ngày lễ lớn, chủ đề 990 năm, 1000 năm Thăng Long - Hà Nội.

- Giáo viên chủ nhiệm phối hợp với các giáo viên bộ môn, với giáo viên Tổng phụ trách Đội, với Ban giám hiệu... trong việc tổ chức và quản lý học sinh thực hiện nếp sống văn minh, môi trường xanh, sạch, không có ma túy.

- Giáo viên chủ nhiệm với công tác xã hội hoá sự nghiệp giáo dục.v.v.

Ví dụ một số tên đề tài thường được quan tâm nghiên cứu:

• Một số biện pháp giáo dục hiệu quả đối với học sinh chậm tiến bộ;

• Biện pháp phối hợp tích cực giữa các hoạt động của lớp với hoạt động Đội trong nhà trường.

• Tăng cường hoạt động của Hội Cha mẹ học sinh đối với hoạt động tập thể của học sinh.

• Biện pháp bồi dưỡng đội ngũ cán bộ lớp tự quản.

Mẫu 3 - Mẫu tiêu chí chấm sáng kiến kinh nghiệm

Mẫu 3.1. Cấp trường

PHÒNG GD & ĐT.....
TRƯỜNG.....

CỘNG HÒA XÃ HỘI CHỦ NGHĨA VIỆT NAM
Độc lập - Tự do - Hạnh phúc

BIÊN BẢN DUYỆT SÁNG KIẾN KINH NGHIỆM

Tên sáng kiến kinh nghiệm: .....
.....
.....
.....
Họ, tên người viết: .....
Môn: .....

Nhận xét của hội đồng xét duyệt

.....
.....
.....

Xếp loại: .....

(Xếp loại A: từ 17 - 20 điểm
Xếp loại B: từ 14 - 16,5 điểm
Xếp loại C: từ 10 - 13,5 điểm)

Tính sáng tạo: ... /5 điểm
Tính KH, SP: ... /5 điểm
Tính hiệu quả: ... /5 điểm
Tính phổ biến: ... /5 điểm
Tổng số : ..... /20 điểm

Ngày... tháng... năm 200...
Người xét duyệt

Ngày .. tháng... . năm 200....
Chủ tịch hội đồng xét duyệt trường

Mẫu 3.2. Cấp quận/huyện

ỦY BAN NHÂN DÂN
QUẬN (HUYỆN).....
PHÒNG GIÁO DỤC & ĐÀO TẠO

CỘNG HÒA XÃ HỘI CHỦ NGHĨA VIỆT NAM
Độc lập - Tự do - Hạnh phúc

BIÊN BẢN DUYỆT SÁNG KIẾN KINH NGHIỆM

Tên sáng kiến kinh nghiệm: .....
Họ, tên người viết: .....
Trường: .....
Môn: .....

Nhận xét của hội đồng xét duyệt

.....
.....
.....

Xếp loại: .....

Tính sáng tạo: ... /5 điểm
Tính KH, SP: ... /5 điểm
Tính hiệu quả: ... /5 điểm
Tính phổ biến: ... /5 điểm
Tổng số : ..... /20 điểm

(Xếp loại A: từ 17 - 20 điểm
Xếp loại B: từ 14 - 16,5 điểm
Xếp loại C: từ 10 - 13,5 điểm)

Ngày... tháng... năm 200...
Người xét duyệt

Ngày .. tháng... . năm 200....
Chủ tịch hội đồng xét duyệt phòng GD - ĐT

Mẫu 3.2. Cấp ngành

ỦY BAN NHÂN DÂN
THÀNH PHỐ HÀ NỘI
PHÒNG GIÁO DỤC & ĐÀO TẠO

CỘNG HÒA XÃ HỘI CHỦ NGHĨA VIỆT NAM
Độc lập - Tự do - Hạnh phúc

BIÊN BẢN DUYỆT SÁNG KIẾN KINH NGHIỆM

Tên sáng kiến kinh nghiệm: .....
Họ, tên người viết: .....
Trường: ..... Môn: .....

Nhận xét của hội đồng xét duyệt

.....
.....
.....

Xếp loại: .....

Ngày... tháng... năm 200...
Người xét duyệt

Ngày .. tháng... . năm 200....
Chủ tịch hội đồng xét duyệt phòng GD - ĐT

KẾT LUẬN VÀ KHUYẾN NGHỊ

Viết và trao đổi sáng kiến kinh nghiệm thực sự trở thành vấn đề cốt lõi đối với giáo viên trong quá trình tự học, tự nghiên cứu; là việc làm cần thiết mang tính quy luật, là điều kiện không thể thiếu để nâng cao tầm cỡ người thày, nâng cao chất lượng giáo dục đáp ứng nhu cầu phát triển kinh tế - xã hội của đất nước; để vươn lên tự khẳng định mình, để ngày một trưởng thành hơn trong sự nghiệp và trong cuộc sống; để đảm đương tốt nhiệm vụ phát triển giáo dục mà Đảng và nhân dân giao phó. Viết và trao đổi sáng kiến kinh nghiệm thường xuyên giúp người giáo viên, người cán bộ quản lý trường học luôn sáng tạo trong công việc, với các biểu hiện chính là có tư duy độc lập, tư duy phê phán, không thích nói khuôn sáo, làm theo đường mòn, luôn muốn tìm ra quy luật, bản chất của vấn đề, có khả năng dự báo; trước một vấn đề phải giải quyết thường tìm ra nhiều phương án và thường có những phương án tối ưu, độc đáo. Do đó, đội ngũ thày giỏi, tài năng ngày một nhiều. Có thày giỏi ắt có trò giỏi, đất nước tất có điều kiện phát triển nhanh và bền vững. Đương nhiên, chỉ khi ở đâu có "người cầm quyền tài ít, đạo đức kém, thích xu nịnh, nghe theo bọn nịnh thần thì những người thực sự có tài, trung thực, có ý chí thường không chịu uốn mình, do đó mới bị hãm hại, hoặc không được trọng dụng" mà thôi. Với mọi thời đại, người thực sự tài giỏi bao giờ cũng là yếu tố cốt tử với một chính thể. Khi yếu tố này suy giảm thì đất nước tụt hậu, suy thoái. Khi yếu tố này dồi dào thì xã hội phát triển phồn vinh, bền vững. Phấn đấu cho mọi người đều được học, tiến tới một xã hội học tập là điều tiên liệu của Hồ Chủ tịch lúc sinh thời, là điều mong ước của toàn dân, là mục tiêu phấn đấu của Đảng để xây dựng một "xã hội công bằng, dân chủ, văn minh". Hy vọng với sự quan tâm đặc biệt của Đảng, của Chính phủ; với sức mạnh của công tác xã hội hoá sự nghiệp giáo dục đang lên, Nhà nước ta sớm có chính sách động viên, tạo điều kiện cho mọi người đi học, tự học có hiệu quả để phục vụ xã hội, được hưởng ưu đãi thỏa đáng và một ngày không xa đất nước ta là một "xã hội học tập"...

Câu hỏi và bài tập thảo luận

1. Theo bạn, cấu trúc bản viết sáng kiến kinh nghiệm cần có mấy phần? Gồm những phần nào?

2. Bạn hãy đưa ra tên một sáng kiến kinh nghiệm và phân tích vì sao bạn lựa chọn tên đó?

3. Bạn hãy trình bày đề cương chi tiết sáng kiến kinh nghiệm của bạn để nhóm hay tổ bạn bình luận.

4. Ở trường bạn, việc viết sáng kiến kinh nghiệm có diễn ra theo những quy trình vừa hướng dẫn không?

- Nếu đúng, bạn hãy phát huy và nhân rộng.

- Nếu chưa đúng, bạn hãy chỉ ra những điểm khác nhau đó? Phân tích vì sao? Ý kiến của bạn ủng hộ quy trình nào?

5. Năm học tới, bạn dự định viết sáng kiến kinh nghiệm gì? Tại sao?

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. ***Hỏi đáp về đổi mới tiểu học,*** NXB Giáo dục, Hà Nội, 2001.

2. ***Luật Giáo dục,*** NXB Chính trị Quốc gia, Hà Nội, 1998.

3. ***Nền kinh tế tri thức và yêu cầu đổi mới giáo dục Việt Nam,*** NXB Thế giới, 2001

4. ***Ngành Giáo dục và Đào tạo thực hiện nghị quyết Trung ương 2 (khóa VIII).***

5. ***Nghị quyết Đại hội Đảng lần thứ IX,*** NXB Giáo dục, 2002.

6. ***Tài liệu Tập huấn CBQLGD triển khai thực hiện chương trình SGK mới ở TH*** - Bộ Giáo dục & Đào tạo năm 2002.

7. Tạp chí TTKHGD, số 64/97.

8. Tạp chí ***Thế giới trong ta,*** số 171-CĐ8.

9. Tạp chí ***Giáo dục & Thời đại chủ nhật,*** số 45, 46, 50, 51, 52 năm 2002.

10. ***Đổi mới nội dung và phương pháp giảng dạy ở tiểu học, Sách bồi dưỡng thường xuyên chu kỳ 1997 - 2000 cho giáo viên tiểu học, Bộ Giáo dục và Đào tạo,*** NXB Giáo dục, 1998.

11. ***Hỏi đáp về đổi mới phương pháp dạy học ở tiểu học,*** Đỗ Đình Hoan, NXB Giáo dục, 1997.

12. ***Phương pháp dạy toán ở tiểu học,*** Đỗ Trung Hiệu, Đỗ Đình Hoan, Hà Sĩ Hồ, NXB Giáo dục, 1997.

13. ***Tích cực hóa hoạt động học tập của học sinh,*** Trần Kiều, Nguyễn Lan Phương (1997), Tạp chí Thông tin giáo dục, 1997.

14. ***Từ điển Tiếng Việt (1999 - 2000),*** Nguyễn Văn Đạm, NXB Văn hóa thông tin, Hà Nội, 2000.

15. ***Chuyên đề người hiệu trưởng,*** Nguyễn Văn Lê, Nguyễn Thanh Phong, NXB Giáo dục, 1998.

16. ***Từ điển Tiếng Việt,*** Hoàng Phê (chủ biên), Trung tâm Từ điển Ngôn ngữ, Hà Nội, 1992.

17. ***66 tình huống của người hiệu trưởng trường tiểu học,*** Nguyễn Trại, NXB Giáo dục, 1999.

18. ***Một số yêu cầu mới về quản lý giáo dục và đào tạo trong sự nghiệp CNH - HĐH đất nước, từng bước phát triển nền kinh tế tri thức. Kỷ yếu Hội thảo khoa học 25 năm xây dựng và phát triển khoa học QLGD,*** Vũ Văn Tảo, Trường CBQLGD Hà Nội, 2001.

19. ***Tình huống và cách ứng xử tình huống trong quản lý giáo dục và đào tạo,*** Phan Thế Sủng - Lưu Xuân Mới, NXB Đại học Quốc gia, 2000.

20. ***Một số vấn đề tâm lý - giáo dục trong quản lý trường tiểu học,*** Trường Cán bộ quản lý Giáo dục thành phố Hồ Chí Minh.

21. ***Tài liệu dự án quản lý trường học,*** VVOB - HRCTEM.

22. ***Phương pháp nghiên cứu khoa học chuyên ngành Quản lý giáo dục,*** Đặng Quốc Bảo, Hà Nội, 1999.

23. ***Gia đình, nhà trường, xã hội với việc phát hiện, tuyển chọn đào tạo, bồi dưỡng, sử dụng và đãi ngộ người tài,*** Nguyễn Trọng Bảo, NXB Giáo dục, 1996.

24. ***Phương pháp nghiên cứu khoa học,*** Vũ Cao Đàm, Hà Nội, 1998.

25. ***Viết và trao đổi sáng kiến kinh nghiệm - Một phương thức tự học của giáo viên và cán bộ quản lý trường học,*** Lục Thị Nga, Tạp chí Tự học, số 11 (10/2000).

26. ***Phương pháp nghiên cứu khoa học,*** Phương Kỳ Sơn, NXB Chính trị Quốc gia, Hà Nội, 1998.

MỤC LỤC

Lời giới thiệu 3

Bài 25. ĐỔI MỚI CHƯƠNG TRÌNH VÀ SÁCH GIÁO KHOA TIỂU HỌC 5

I. Chương trình tiểu học (CTTH) và những đổi mới của chương trình tiểu học 7

II. Một số giải pháp chủ yếu đáp ứng những đổi mới của chương trình tiểu học 18

III. Đổi mới cách biên soạn nội dung và hình thức, cách sử dụng sách giáo khoa ở trường tiểu học 18

Bài 26. MỘT SỐ PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC TÍCH CỰC Ở TRƯỜNG TIỂU HỌC 23

I. Một số vấn đề chung về phương pháp dạy học 24

II. Phương pháp dạy học tích cực 26

III. Một số phương pháp dạy học tích cực 34

IV. Một số vấn đề về "giáo án" và "kế hoạch bài giảng" 45

Bài 27. TÌNH HUỐNG QUẢN LÝ GIÁO DỤC Ở TRƯỜNG TIỂU HỌC 51

I. Thực chất của quản lý giáo dục là sự ứng xử các tình huống quản lý giáo dục? 52

II. Những tình huống thường gặp trong quản lý trường học 69

Bài 28. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU KHOA HỌC QUẢN LÝ GIÁO DỤC. HƯỚNG DẪN VIẾT VÀ TỔ CHỨC TRAO ĐỔI SÁNG KIẾN KINH NGHIỆM GIÁO DỤC VÀ QUẢN LÝ GIÁO DỤC 94

I . Phương pháp nghiên cứu khoa học chuyên ngành quản lý giáo dục 96

II. Hướng dẫn viết và tổ chức trao đổi sáng kiến kinh nghiệm giáo dục và quản lý giáo dục 103

Tài liệu tham khảo 124

NHÀ XUẤT BẢN HÀ NỘI
SỐ 4 - TỐNG DUY TÂN, QUẬN HOÀN KIẾM, HÀ NỘI
ĐT: (04) 8252916, 8257063 - FAX: (04) 8257063

GIÁO TRÌNH

BỒI DƯỠNG HIỆU TRƯỞNG TRƯỜNG TIỂU HỌC

HỌC PHẦN V

MỘT SỐ KIẾN THỨC CHUYÊN BIỆT
ĐỐI VỚI GIÁO DỤC TIỂU HỌC

NHÀ XUẤT BẢN HÀ NỘI - 2006

Chịu trách nhiệm xuất bản:
NGUYỄN KHẮC OÁNH
Biên tập:
TRƯƠNG ĐỨC HÙNG
NGUYỄN HUỲNH MAI
Bìa:
TRẦN QUANG
Trình bày - kỹ thuật vi tính:
HOÀNG THÚY LƯƠNG
Sửa bản in:
TRỊNH MINH TUẤN

In 840^{c}, khổ 17 x 24 cm.Tại 34A Nguyễn Khoái - Công ty cổ phần in 15.
Giấy phép xuất bản số: 146-2006/CXB/92e GT-46/HN kí ngày 10/4/2006.
In xong và nộp lưu chiểu quý II năm 2006.

BỘ GIÁO TRÌNH XUẤT BẢN NĂM 2005
KHỐI TRƯỜNG BỒI DƯỠNG CÁN BỘ GIÁO DỤC

1. BỒI DƯỠNG HIỆU TRƯỞNG TRUNG HỌC CƠ SỞ - 4 TẬP
2. BỒI DƯỠNG HIỆU TRƯỞNG MẦM NON - 4 TẬP
3. BỒI DƯỠNG HIỆU TRƯỞNG TIỂU HỌC - 6 TẬP
4. BỒI DƯỠNG NGHIỆP VỤ SƯ PHẠM BẬC 1 CHO GV - 4 TẬP
5. BỒI DƯỠNG NGHIỆP VỤ SƯ PHẠM BẬC 2 CHO GV - 6 TẬP

10163475
8 935075 906938
Giá: 17.000đ
gt bồi dưỡng hiệu trưởng tiểu
1 006072 400983
17.000 VNĐ