HỌC VIỆN HÀNH CHÍNH QUỐC GIA

ĐỀ TÀI KHOA HỌC CẤP BỘ

MÃ SỐ: 2000 – 98 – 078

ÁP DỤNG PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC TÌNH HUỐNG TRONG ĐÀO TẠO, BỒI DƯỠNG CÁN BỘ, CÔNG CHỨC VIỆT NAM

Chủ nhiệm : ThS. Đào Thị Ái Thi

Thư ký : ThS. Trần Bội Lan

Các thành viên : PGS.TSKH. Nguyễn Văn Thâm

PGS.TS. Đinh Văn Tiến

ThS. Nguyễn Đăng Khoa

ThS. Vũ Thanh Vân

Hà Nội – 2004

5270

28/4/2005

MỤC LỤC

Mở đầu

1. Tính cấp thiết của đề tài
2. Mục tiêu của đề tài
3. đối tượng nghiên cứu
4. Phạm vi nghiên cứu
5. Phương pháp luận và phương pháp nghiên cứu
6. Gỉa thuyết khoa học
7. Nhiệm vụ của đề tài
8. Cấu trúc của đề tài

Chương 1: Cơ sở lý luận và thực tiễn của áp dụng phương pháp dạy học tình huống trong đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức

1.1. Tổng quan vấn đề nghiên cứu

1.2. Một số vấn đề cơ bản về phương pháp dạy học tình huống

1.3. Công tác đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức

1.4. Sự cần thiết phải áp dụng phương pháp dạy học tình huống trong đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức

Chương 2. áp dụng phương pháp dạy học tình huống trong đào tạo, bồi dỡng cán bộ, công chức

2.1. Một số định hớng khi áp dụng phơng pháp dạy học tình huống trong đào tạo, bồi dỡng cán bộ, công chức

2.2. Các yêu cầu có tính nguyên tắc khi áp dụng phương pháp dạy học tình

huống trong đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức

2.3. Nội dung thực hiện phương pháp dạy học tình huống trong đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức

Chương 3. Một số tình huống áp dụng trong đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức

Tình huống 1. Phản ứng của các nhà lãnh đạo trước một sáng kiến

Tình huống 2. Ai là người vi phạm hành chính?

Tình huống 3. Vi phạm kỹ luật lao động ở bệnh viện X

Tình huống 4. Câu chuyện về một tổ trưởng uống rượu say trong giờ làm việc

Kết luận và khuyến nghị

Tài liệu tham khảo

Phụ lục

MỞ ĐẦU

1. Tính cấp thiết của đề tài

Sự bùng nổ tri thức khoa học và công nghệ là xu thế đưa nhân loại đến nền văn minh trí tuệ. Trước sự tất yếu phát triển một xã hội thông tin, xu hướng toàn cầu hoá là sự chuyển dịch tất yếu từ những xã hội "đóng" sang những xã hội "mở". Chính điều này sẽ làm cho thế giới ngày càng phụ thuộc lẫn nhau. Các quốc gia không có cách biệt mà ngày càng liên kết trong một cộng đồng toàn cầu. Sự hợp tác đa phương, song phương ngày càng mở rộng, làn sóng cạnh tranh, sàng lọc ngày càng gay gắt. Xuất hiện trạng thái đa văn hoá trên nền văn hoá truyền thống. Vì vậy, vấn đề giữ gìn bản sắc văn hoá dân tộc được đặt ra cùng với quá trình hiện đại hoá.

Toàn cầu hoá đem lại nhiều thuận lợi và cũng đem lại nhiều thách thức cho mọi quốc gia ở mức độ khác nhau. Hội nhập khu vực và hội nhập thế giới là một cuộc thi đua cạnh tranh và hợp tác để cùng tồn tại và phát triển. Trong cuộc thi đua mới này, khoa học và giáo dục giữ một vị trí vô cùng quan trọng. Đánh giá về vai trò của giáo dục đối với sự phát triển của tương lai, Alvin Toffler viết:"Tương lai của con người hoàn toàn phụ thuộc vào giáo dục", Roy Singh viết: "Giáo dục phải là hàng đầu và đóng vai trò chủ chốt trong phát triển xã hội tương lai". Nhận thức được tầm quan trong của giáo dục trong xã hội thông tin, nhiều tác giả đề nghị cần phải cấu trúc lại chương trình và nội dung dạy học; phải phát triển cho được ở người học phương pháp tư duy sáng tạo.

Ở Việt Nam, ngay từ năm 1956, Bác Hồ cũng đã nói: "Không có giáo dục, không có cán bộ thì không nói gì đến kinh tế, văn hoá". Đảng và Nhà nước ta trong mấy thập kỷ qua, đặc biệt Hội nghị lần thứ 4 Ban chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt nam (khoá VIII) đã khẳng định lại một lần nữa:

"Những giá trị lớn lao và ý nghĩa quyết định của nhân tố con người, chủ thể của mọi sáng tạo, mọi nguồn của cải vật chất và văn hoá, mọi nền văn minh quốc gia.... Hướng bồi dưỡng và phát huy nhân tố con người Việt nam không những gia tăng tính tự giác, năng động, tự chủ, phát huy sức mạnh bên trong của mỗi cá nhân kết hợp với cả sức mạnh cộng đồng - con người phát triển cao về trí tuệ, cường tráng về thể chất, phong phú về tinh thần, trong sáng về đạo đức là động lực của sự nghiệp xây dựng xã hội mới, đồng thời là mục tiêu của chủ nghĩa xã hội...tăng trưởng nguồn lực con người...gắn liền với việc kế thừa và phát huy những giá trị truyền thống và bản sắc dân tộc".

Có thể toám tắt những phẩm chất cơ bản của con người Việt nam ở thế kỷ 21 như sau:

- Có bản chất nhân văn - nhân bản-nhân ái trong quan hệ với con người, với cộng đồng;
- Có đầu óc khoa học và duy lý biết sử dụng các quy luật để xây dựng cuộc sống;
- có nhân cách công dân, ý thức rõ quyền lợi và nghĩa vụ công dân, có ý thức và hành vi pháp luật trong một nhà nước pháp quyền; có ý thức bảo vệ Tổ quốc, giữ gìn và phát huy truyền thống, tinh hoa của dân tộc mình trong quá trình hoà nhập với nền văn minh nhân loại;
- Có tay nghề cao, sáng tạo ra các giá trị để làm giàu cho mình và cho xã hội;
- Có cá tính và bản sắc riêng thể hiện rõ bản lĩnh. có hoài bão, có ý chí, tính tự chủ, tự giác, tính năng động nhanh thích nghi và sáng tạo trong cuộc sống ganh đua quyết liệt và luôn biến đổi.

Thời đại chúng ta đang sống là thời đại của nền văn minh trí tuệ. Con người cần phải được phát huy cao độ trí tuệ sáng tạo của mình vào việc giải quyết những vấn đề thực tiễn hàng ngày hàng giờ đang phát sinh mà con người

muốn hay không muốn đều phải đối mặt với những thách thức của thực tế. Con người Việt nam ở thế kỷ 21, nhất là các cán bộ công chức dù ở vị cao hay thấp, không những phải là những người có kiến thức mà còn phải có phương pháp giải quyết tình huống để chung sống trong thời đại cạnh tranh và hữu nghị. Muốn có được những con người như vậy đòi hỏi cấp thiết hơn ai hết chúng ta cần phải có những nhà giáo có đủ kiến thức và phương pháp dạy học hiện đại, đặc biệt là việc áp dụng phương pháp dạy học theo tình huống. Đòi hỏi của sự phát triển khiến cho con người năng động và nhạy bén hơn trong việc áp dụng các phương pháp dạy học tích cực hơn trong sự nghiệp đào tạo, bồi dưỡng của mình nhằm hình thành cho nhà nước những cán bộ công chức có đủ kỹ năng giải quyết các tình huống phát sinh trong quá trình quản lý hành chính nhà nước hiện nay.

Công cuộc cải cách hành chính đã và đang được tiến hành khẩn trương, trong đó có nội dung đặc biệt quan trọng và giữ vị trí then chốt là cải cách công vụ công chức. Đặc biệt là vấn đề nâng cao năng lực điều hành, quản lý của đội ngũ cán bộ, công chức hiện nay là nhiệm vụ cấp bách quan trọng hàng đầu. Chất lượng cán bộ công chức phụ thuộc rất nhiều vào chất lượng dào tạo và bồi dưỡng họ. Chính vì vậy việc lựa chọn phương pháp phù hợp là vô cùng cần thiết để phát huy năng lực thực tế của cán bộ, công chức. Có phương pháp dạy và học tốt, không những chuyển giao được khối lượng kiến thức khoa học mới mà còn góp phần chuyển giao những kỹ năng và nghệ thuật quản lý điều hành trong thực tế hoạt động công vụ. Do vậy, phương pháp dạy và học theo tình huống rất có ích cho việc thực hiện nâng cao năng lực thực tế cuả cán bộ, công chức hiện nay. Với phương pháp này giúp cho các học viên rèn luyện các kỹ năng và nâng cao nghệ thuật trong việc giải quyết các tình huống phát sinh hàng ngày, hàng giờ trong khi thi hành công vụ một cách tích cực và chủ động. Phương pháp này đã được áp dụng ở một số nơi, tuy nhiên vẫn còn có nhiều vấn đề cần làm sáng tỏ để việc áp dụng phương pháp này có hiệu quả hơn.

Việt Nam hiện nay đang phải khắc phục thực trạng "không ít cán bộ, công chức vừa kém về đạo đức, phẩm chất, vừa yếu về năng lực chuyên môn và kỹ năng nghiệp vụ" [21, tr78]. Trước tình hình đó, cùng với nhận thức chất lượng cán bộ công chức phụ thuộc rất nhiều vào chất lượng đào tạo và bồi dưỡng họ, để thực hiện đường lối của Đảng về phát triển đội ngũ cán bộ, công chức các trường đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức đã có sự phát triển mạnh mẽ. So với năm 1992 thì đến năm 2002-2004 số lượng cán bộ, công chức đã qua đào tạo, bồi dưỡng đã tăng 234%, số lượng giảng viên, chương trình bài giảng cũng tăng nhanh. Song về chất lượng đội ngũ cán bộ, công chức này vẫn chưa tương ứng , chưa đáp ứng được nhu cầu công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước và hội nhập quốc tế.

Để khắc phục được thực trạng trên, phải xác định được vị trí của đào tạo trong tổng thể nhu cầu phát triển đất nước, thấy được sự liên quan gắn bó của đào tạo với các vấn đề khác trong phát triển. Để có đội ngũ cán bộ , công chức đáp ứng được yêu cầu của công cuộc cải cách nền hành chính quốc gia, công tác đào tạo phải chú trọng rèn luyện khả năng thích ứng, sự đổi mới tư duy, đặc biệt là phát triển được kỹ năng trong công tác quản lý, tức là đào tạo ra những người thực hiện công vụ có hiệu quả cao.

Muốn làm được điều này, cần phải có những nghiên cứu làm cơ sở cho đổi mới hoạt động đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức. Từ những lý do trên, chúng tôi chọn đề tài nghiên cứu: ***"Áp dụng phương pháp dạy học tình huống trong đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức Việt Nam***"

2. Mục tiêu của đề tài

Đề tài nghiên cứu đánh giá việc áp dụng phương pháp tình huống trong đào tạo, bồi dưỡng cán bộ công chức Việt nam. Trên cơ sở đó xây dựng một hệ thống tình huống sử dụng trong đào tạo cán bộ, công chức Việt Nam trong giai đoạn hiện nay.

3. Đối tượng nghiên cứu

Áp dụng phương pháp dạy học tình huống trong đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức Việt Nam.

4. Phạm vi nghiên cứu

Cơ sở lý luận và thực tiễn của việc áp dụng phương pháp dạy học tình huống trong đào tạo cán bộ, công chức Việt Nam

Xây dựng hệ thống tình huống sử dụng trong đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức trong giai đoạn hiện nay

Đề tài được tiến hành nghiên cứu tại Học viện hành chính Quốc gia và một số trường chính trị tỉnh.

5. Phương pháp luận và phương pháp nghiên cứu

Đề tài tiếp cận phương pháp luận của phép duy vật biện chứng, duy vật lịch sử, lấy học thuyết Mác-Lê nin, tư tưởng Hồ Chí Minh và các quan điểm của Đảng làm nền tảng.

Đề tài sử dụng các phương pháp nghiên cứu lý luận, các phương pháp nghiên cứu thực tiễn để đạt được mục tiêu nghiên cứu.

6. Giả thuyết khoa học

Nếu làm rõ được cơ sở lý luận và thực tiễn của áp dụng phương pháp dạy học tình huống, xây dựng được hệ thống tình huống cho đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức trong giai đoạn hiện nay sẽ góp phần nâng cao chất lượng đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức Việt Nam.

7. Nhiệm vụ của đề tài

Làm rõ cơ sở lý luận và thực tiễn của áp dụng phương pháp dạy học tình huống trong đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức Việt Nam

Xây dựng hệ thống tình huống cho đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức trong giai đoạn hiện nay.

8. Cấu trúc của đề tài

Mở đầu

Chương I: Cơ sở lý luận và thực tiễn của việc áp dụng phương pháp dạy và học theo tình huống;

Chương II: áp dụng phương pháp dạy học tình huống trong đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ cán bộ, công chức hiện nay.

Chương III: Một số tình huống mẫu trong đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức trong giai đoạn hiện nay

Kết luận và khuyến nghị

Tài liệu tham khảo

Phụ lục

CHƯƠNG I

CƠ SỞ LÝ LUẬN VÀ THỰC TIỄN CỦA ÁP DỤNG PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC TÌNH HUỐNG TRONG ĐÀO TẠO, BỒI DƯỠNG CÁN BỘ, CÔNG CHỨC VIỆT NAM

1.1.Tổng quan vấn đề nghiên cứu

1.1.1. Qúa trình phát triển của phương pháp dạy học tích cực trên thế giới.

Bước vào thiên niên kỷ thứ ba, xã hội loài người đang đứng trước ngưỡng cửa của nền kinh tế tri thức, một nền kinh tế đòi hỏi sức sáng tạo không ngừng của mỗi con người. Sự giàu có của mỗi quốc gia được đánh giá không phải là những tài nguyên nằm trong lòng đất mà được đánh giá bằng sự dồi dào của sức lao động trí tuệ cao. Đã có những ý kiến cho rằng chiến tranh thế giới thứ ba không phải là chiến tranh bằng súng đạn mà là cuộc chiến tranh về giáo dục. Chính từ những bối cảnh phát triển kinh tế xã hội đó đã đòi hỏi nền giáo dục của mỗi quốc gia cần quan tâm hơn bao giờ hết đến dạy học phát huy tính tích cực của người học.

Nhìn từ góc độ lịch sử giáo dục học, dạy học phát huy tính tích cực học tập của người học không phải là vấn đề mới. Các nhà giáo dục lỗi lạc trong lịch sử đã thực hiện dạy học theo hướng tích cực hoá người học từ thời cổ đại.

Lịch sử giáo dục đã ghi lại tấm gương sáng tạo của Xôcơrat (469-399Tr.CN) về phương pháp giáo dục. Ngay từ đầu thế kỷ thứ IV trước công nguyên, với tư cách là một triết gia cổ Hy Lạp và là nhà giáo dục thực hành, ông đã tạo nên "phương pháp đỡ đẻ" nổi tiếng. Ông xuất phát từ sự tôn trọng. tin tưởng vào tiềm năng trí tuệ và đức hạnh của con người, chúng "hiện hữu âm ỉ nơi con người". Nhiệm vụ của nhà sư phạm, theo Xôcơrat, là giải phóng con người ra khỏi "những hiểu biết giả tạo", ý thức được sự dốt nát của bản thân, do đó suy nghĩ làm bộc lộ "những ý niệm bị che lấp" ra ánh sáng. Thực tế ông

đã dùng phương pháp vấn đáp để tiến hành dạy học. Như vậy, ngay từ thời cổ xưa, qua phương pháp của Xôcơrat, chúng ta đã thấy manh nha của lý thuyết sư phạm hoạt động, dựa trên sự quan sát thế giới bên ngoài, qua hoạt động, tư duy và trao đổi mà mỗi người đi sâu vào thế giới "những ý niệm".

Xu hướng dạy học gợi mở, nêu các vấn đề để kích thích học sinh tư duy không chỉ có ở Hy Lạp cổ đại, mà ngay tại cái nôi của văn hoá phương Đông là Trung Hoa, vào thế kỷ thứ VI trước công nguyên, Khổng Tử, nhà triết học và giáo dục lỗi lạc đã cho rằng "không tức giận mà muốn biết thì không gợi mở cho, vật có 4 góc bảo cho biết một góc mà không suy ra ba góc thì không dạy nữa". Như vậy, Khổng Tử cũng đã rất coi trọng mặt tích cực suy nghĩ của học sinh, theo ông, học có nghĩa là phải tích cực tìm tòi suy nghĩ, sáng tạo. Ông dạy bằng cách luôn để người học tìm ra mâu thuẫn nội tại để lấy đó làm động lực cho sự phát triển. Đây là yếu tố của tính biện chứng trong tư duy của con người trong quá trình nhận thức đã được Khổng Tử phát hiện ra.

Có thể thấy rằng dạy học tích cực đã mang lại hiệu quả cao, vì thế đã khẳng định được tính ưu việt của nó so với các kiểu dạy học khác, nên nhiều nhà giáo dục đã hết sức lưu ý, tìm tòi đúc kết những kinh nghiệm quý báu. Ông tổ sư phạm Châu Âu, Mông te nhơ (1533-1592) người Pháp đã nhấn mạnh tầm quan trọng của việc hiểu được học sinh trong dạy học. Như vậy, ông đã rất quan tâm đến việc giảng dạy phải phù hợp với đối tượng, phải biết người học cần gì, muốn gì mà từ đó có cách dạy và nội dung dạy phù hợp. Ông đã chủ trương "muốn giảng dạy tốt, thầy giáo phải tìm hiểu học sinh, phải lắng nghe học sinh, phải để cho học sinh chạy trước mà nhận xét".

Bên cạnh đó, ở Châu Âu còn có các nhà giáo dục lớn như Vittorino, Phraxnoa Rabơle, Tomat Morơ...vv cũng phản đối lối dạy kinh viện, bắt học

sinh thuộc lòng mà không hiểu nghĩa. Theo quan điểm của họ, sự rập khuôn trong giáo dục là một tai hại, cần đối xử phù hợp với học sinh một cách kiên nhẫn, dịu dàng và độ lượng.

Những tư tưởng tiến bộ đó là cơ sở cho lý thuyết dạy học của nhà giáo dục vĩ đại người Séc là Gian Amôt Comenxki. Ông được trân trọng, ngưỡng mộ như một nhà sư phạm vĩ đại nhất thế giới. Nhà sử học Pháp Mi Sơ Lê đã gọi ông "một thiên tài rực rỡ, một nhà phát minh mãnh liệt, một Galilê của giáo dục" [12,tr125]. Lúc đương thời cũng như hiện nay, nhân loại đã đặt Comenxki ở một vị trí hết sức trân trọng được suy tôn là "ông tổ của nền sư phạm cận đại" bởi lẽ ông đã đặt cơ sở lý luận cho một nền giáo dục dân chủ, tiến bộ sau này. Ông đã nhận thức một cách sâu sắc rằng "đặc tính của con người là cho phép người ta dẫn mình đi, chứ không đồng ý bị lôi đi" [12, tr122]. Vì vậy, theo ông, "phải đưa ra khỏi nhà trường mọi sự cưỡng chế, mọi sự trừng phạt và cả việc học gạo ngây ngô; cần phải kích thích những ham muốn được hiểu biết hơn, nhận thức được bản chất của sự vật sâu sắc hơn,suy nghĩ nhiều hơn" [12, tr76].

Với tư tưởng đó, Comenxki đã giảng dạy học sinh không rập khuôn theo phương pháp giáo điều, kinh viện đang thịnh hành ở Châu Âu thời bấy giờ. Ông say sưa cần mẫn dìu dắt các em tiếp thu kiến thức bằng những phượng pháp mới là dựa vào sự vật, dựa vào hiện tượng do học sinh tự quan sát, tự suy nghĩ mà biết, không dùng quyền để bắt buộc trẻ phải chấp nhận một cách thụ động. Những tư tưởng giáo dục tiến bộ của Comenxki được ông gửi gắm trong nhiều tác phẩm, trong tác phẩm"Phép giảng dạy vĩ đại" đã thể hiện một cách phong phú và sâu sắc nhất những vấn đề về lý luận sư phạm. Nổi bật là ông đã nêu ra nhiều nguyên tắc sư phạm mới của việc dạy và học nhằm phát huy tính tích cực, chủ động của học sinh, phản đối phương pháp giảng dạy kinh viện, giáo điều. Ông đã viết "Giáo dục thanh niên không phải là đem một mớ những từ,

những câu, những ý kiến của các tác giả mà nhồi vào trong đầu óc họ, mà dùng sự vật mà giúp họ mở đường hiểu biết" [12, tr131].

Bên cạnh đó, Cômenxki cũng đưa ra một số cách khắc phục sự bắt buộc học sinh học tập một cách cưỡng bức bằng việc "cần dùng mọi cách để khuấy động trong các em khát vọng sôi nổi muốn được học tập và được hiểu biết; phương pháp giảng dạy phải làm giảm bớt khó khăn cho việc học tập để việc học tập không làm cho học sinh khó chịu và chán ghét những bài học tiếp theo; làm thế nào để thức tỉnh và duy trì khát vọng học tập của học sinh" [12,tr144]. Với những tư tưởng giáo dục tiến bộ của mình, Cômenxki trở thành một bậc thầy vĩ đại, một nhà sư phạm lỗi lạc đã đạt tới đỉnh cao nhất của những tư tưởng giáo dục từ thời cổ đại cho đến thế kỷ thứ 17, đồng thời mở đường cho nền giáo dục dân chủ, khoa học, tiến bộ của thế giới trong những thế kỷ sau.

Xuyên suốt lịch sử sư phạm, có thể thấy rằng cách dạy học tích cực đã được các nhà giáo dục lỗi lạc sử dụng mặc dù các cách thức như vậy chỉ là biểu hiện những mầm mống của các tư tưởng sư phạm, nó chưa được nghiên cứu như là một khoa học, nó chưa có các căn cứ mang tính thực tiễn khoa học một cách vững vàng. Tuy vậy, bằng cách sử dụng phương pháp, tổ chức hình thức dạy học, thiết kế bài học phù hợp với đối tượng...các nhà giáo dục cũng đã cố gắng phát huy tính tích cực học tập của người học.

Cùng với sự phát triển của các ngành khoa học khác như Sinh học, Kinh tế học, Chính trị học...các quan điểm giáo dục khác nhau cũng ra đời. Song những tư tưởng phát huy tính tích cực học tập của học sinh vẫn được tiếp tục phát triển trong thế kỷ 18, CAPut!' bởi các nhà giáo dục lớn như: J.H. Petxtalozi, A.Dixtecvee, K.D.usinxki...

Đến đầu thế kỷ 20, với bối cảnh là cuộc cách mạng công nghiệp hiện đại đã dẫn đến sự biến đổi về phương thức sinh hoạt và kết cấu xã hội, nền giáo dục truyền thống với mục tiêu đào tạo những nhân sĩ trí thức thoát ly khỏi đời sống hiện thực đã không đáp ứng được yêu cầu của thời đại nữa. Cùng lúc đó tư tưởng giáo dục thực dụng chủ nghĩa của nhà triết học, nhà giáo dục Mỹ John Deway ra đời đã đáp ứng được yếu cầu của thời đại. John Deway cho rằng nền giáo dục truyền thống phù hợp với xã hội cũ còn giáo dục hiện đại phải thực hiện việc cải tạo xã hội. "Giáo dục truyền thống lấy người thầy, lấy tài liệu, khoá trình làm trung tâm, việc học tập là bị động, nhà trường thoát ly khỏi đời sống xã hội. Còn giáo dục hiện đại là học tập chủ động. Vì vậy, cần phải lấy học sinh làm trung tâm, lấy hoạt động làm trung tâm, nhà trường và xã hội phải liên hệ mật thiết với nhau, nhà trường là xã hội, giáo dục là cuộc sống" [52, tr6]. Lịch sử đã đặt ông lên vị trí người đi tiên phong trong phong trào vận động cải cách giáo dục và là đại biểu của lý luận giáo dục hiện đại. Trào lưu này, kết hợp với cuộc vận động giáo dục của chủ nghĩa tiến bộ của John Deway ở nước Mỹ đã hình thành một phong trào giáo dục hiện đại có khí thế rầm rộ ở các nước Âu - Mỹ lúc đó.

Trào lưu này đã có ảnh hưởng đến nền giáo dục vừa mới hình thành ở Liên Xô (cũ). Bản "Nguyên tắc cơ bản của nhà trường lao động thống nhất" do Uỷ ban Giáo dục Quốc gia Liên Xô công bố ngày 16-10-1918 đã thể hiện rõ màu sắc giáo dục hiện thực chủ nghĩa. Dựa trên nguyên tắc này "nhà trường mới phải là nhà trường lao động, nguyên tắc lao động thể hiện ở sự nhận thức thế giới một cách sáng tạo, linh hoạt, tích cực" [52, tr7]. Bản nguyên tắc nhấn mạnh việc phát triển cá tính của học sinh, chủ trương cá biệt hoá dạy học, người thầy giáo phải phân tích được những đặc điểm cá tính và sở trường của học sinh. Việc dạy học và những yêu cầu đặt ra cần phải phù hợp với nhu cầu của cá nhân học sinh.

Cũng vào thời kỳ này, ở Trung Quốc có nhiều nhân sỹ hướng sang phương Tây tìm chân lý cứu dân, cứu nước. Tư tưởng giáo dục cải tạo Trung Quốc đã từng lưu hành một thời. Hồ Thích Đào, Đào Hành Trí đã từng sang du học Mỹ, được Học Deway, họ đã làm cháy bùng lên ngọn lửa phản kháng lại nền giáo dục thủ cựu. Họ đã phát động phong trào "giáo dục bình dân, phong trào giáo dục gắn với đời sống, thực tiễn" [52, tr9].

Xem xét trên bình diện lịch sử từ thời cổ đại tới cận đại và hiện đại, có thể thấy rằng dạy học theo hướng phát huy tính tích cực học tập của học sinh đã được khơi gợi, phát triển theo thời gian và không gian. Xã hội càng phát triển, càng văn minh càng đòi hỏi phải có một nền giáo dục theo hướng phát huy tính tích cực học tập của người học.

1.1.2. Quan điểm của Hồ Chủ Tịch và qúa trình phát triển của phương pháp dạy học tích cực ở Việt Nam

Việt Nam cũng không nằm ngoài xu thế phát triển đó của nền giáo dục nhân loại. Ngay từ những ngày đầu khai sinh ra nước Việt Nam Dân chủ Cộng hoà, Bác Hồ đã khẳng định dốt cũng là một loại giặc. Để diệt giặc dốt, Hồ Chí Minh chủ trương thực hiện nền giáo dục cách mạng nhưng "trước hết phải ra sức tẩy sạch ảnh hưởng giáo dục nô dịch của thực dân còn sót lại, như thái độ thờ ơ đối với xã hội, xa rời đời sống lao động và đấu tranh của nhân dân; học để lấy bằng cấp, dạy theo lối nhồi sọ" [3, tr150]. Phương châm giáo dục thế hệ trẻ của Người là " Học phải đi đôi với hành, giáo dục phải gắn liền với xã hội", "giáo dục phải xuất phát và bám chắc mục tiêu giáo dục" [3, tr156].

Quan điểm giáo dục của người cũng theo một xu thế mới, hiện đại, không chấp nhận nền giáo dục giáo điều, hình thức, không gắn liền với thực

tiễn cuộc sống. Hơn nữa, Bác Hồ còn nhấn mạnh " Phải nâng cao và hướng dẫn việc tự học" [3, tr157]. Tự học, tự đào tạo đang là vấn đề của giáo dục hiện đại, Hồ Chí Minh do sự chiêm nghiệm của cuộc đời mình đã khẳng định rất sớm việc giáo dục lấy tự học làm cốt, phải tự học suốt đời. Người dạy: "Cách học tập ...lấy tự học làm cốt"[50, tr18] và "không phải có thầy thì học, không đến thì đùa. Phải biết tự động học tập"..."Phải nâng cao và hướng dẫn tự học" [60, tr79]. Những tư tưởng này của Chủ tịch Hồ Chí minh là những định hướng khoa học cho việc tổ chức quá trình dạy học phát huy được vai trò chủ thể của người học.

Tư tưởng của Hồ Chí Minh về giáo dục vẫn còn nguyên giá trị thời sự cho đến ngày nay, tư tưởng đó đã được thể chế hoá trong Luật giáo dục của Việt nam, tại Điều 4, Chương thứ nhất "Phương pháp giáo dục phải phát huy tính tích cực, tự giác, chủ động, tư duy sáng tạo của người học; bồi dưỡng năng lực tự học, lòng say mê học tập và ý chí vươn lên" [51, tr9]. Trước thực trạng nền giáo dục quốc dân trong những năm cuối thế kỷ 20, bác Phạm Văn Đồng trong hàng loạt bài viết của mình cũng đã khẳng định cần quan tâm nhiều hơn nữa tới việc phát triển các phương pháp dạy học phát huy tính tích cực trong các loại hình trường của hệ thống giáo dục quốc dân [18], [CAPut!'].

Để thực hiện tốt dạy học theo hướng phát huy tính tích cực học tập của người học ở các cấp học, đã có nhiều nghiên cứu tìm tòi các phương pháp dạy học mới, các biện pháp nhằm phát huy tính tích cực của học sinh. Có thể kể đến nhiều tác giả như Nguyễn Cảnh Toàn với quan điểm đề cao năng lực tự học, tự nghiên cứu của người học [56], Đặng Vũ Hoạt đưa ra các quan điểm phương pháp luận của việc nghiên cứu và sử dụng các phương pháp dạy học [27], [28], [29], [30]. Các tác giả đã đi sâu nghiên cứu từng phương pháp cụ thể như phương pháp cùng tham gia, dạy học nêu vấn đề, sử dụng phương tiện trực

quan trong dạy học, sử dụng bài tập trong dạyhọc...[1],[2],[4],[15],[16],[20],[22],[31],[32],[33],[34],[35],[36],[47],[48],[57][58],[59],[61],[65],[66]. Nhìn chung các nghiên cứu tập trung vào các hướng sau:

+ Biến quá trình dạy học trở thành quá trình tự học có hướng dẫn.

+ Cải tiến mối quan hệ giữa giáo viên và học sinh. Giáo viên là người định hướng và điều khiển, học sinh là chủ thể tích cực tìm tòi tri thức.

Tuy nhiên các nghiên cứu trên chủ yếu ở bậc học phổ thông, các trường sư phạm và các trường quân sự. Song những tìm tòi trên là cơ sở cho chúng tôi tìm kiếm phương hướng nghiên cứu áp dụng phương pháp dạy học tình huống trong đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức Việt Nam.

1.1.3 Tình hình nghiên cứu về phương pháp dạy học tình huống trên thế giới

Phương pháp dạy học theo tình huống là một trong những phương pháp được áp dụng rộng rãi nhất trong nghiên cứu khoa học giáo dục. Phương pháp này được phổ biến và giảng dạy cho đội ngũ công chức và các sinh viên cũng như các nhà nghiên cứu khoa học từ khoảng những năm 50 của thế kỷ XX. Kể từ đó đến nay đã diễn ra 3 xu hướng nghiên cứu:

- Thứ nhất, tình huống được áp dụng rộng rãi. Rất nhiều bài, công trình dành toàn bộ hoặc một phần nội dung bàn về nghiên cứu tình huống.
- Thứ hai, phương pháp giảng dạy theo tình huống bị chỉ trích nặng nề vì những hạn chế cố hữu của nó.
- Thứ ba, phương pháp giảng dạy theo tình hống đã được bảo vệ đến cùng và đã được mở rộng ở hầu hết các cơ sở đào tạo trên thế giới

Vì mục tiêu của đề tài là phương pháp dạy và học, nên phần này sẽ xem xét xu hướng thứ hai và ba.

- Một số quan điểm chỉ trích đối với phương pháp giảng dạy theo tình huống.

Sự chỉ trích đối với phương pháp dạy và học theo tình huống có nhiều dạng. Vấn đề thường bị chỉ trích nhất là các hạn chế của áp dụng tình huống:

Một là, phân tích về cơ bản mang tính trực giác, thô sơ, và khó kiểm soát trong các tình huống;

Hai là, không có mẫu chung cho các tình huống trong giảng dạy

Ba là, những người được quan sát cho rằng kết quả giảI quyết tình huống cụ thể trong thực thi công vụ so với kết quả tiếp thu tình huống trên lớp là tráI ngược nhau.

Bốn là, dạy và học theo tình huống thường quá phụ thuộc vào dữ liệu định tính. Điều này là bằng chứng cho thấy giá trị của chúng là đáng nghi ngờ, và dễ dẫn tới việc coi kết quả của tình huống là phi khoa học. Rõ ràng, sự phụ thuộc vào dữ liệu định tính đã hạn chế khả năng khái quát hoá.

Kết quả là cái nhãn "định tính" và "tình huống" trở thành những khái niệm mơ hồ.

Các phương pháp dựa vào định lượng được nhiều quan đIểm ủng hộ vì họ muốn khái quát hoá, và vì kĩ thuật thống kê cho phép họ đánh giá khả năng khái quát kết quả áp dụng của mình. Với kĩ thuật chọn mẫu chuẩn xác, sự đa dạng của mẫu chọn có thể được sử dụng để đánh giá sự đa dạng của dân số. Một tình huống đơn độc không thể đáp ứng tiêu chí này. Và nếu không có đánh giá về sự đa dạng dân số, thì cũng chẳng có sơ sở nào cho việc suy luận thống kê về dân số.

Năm là, tình huống bao hàm cả những hiện tượng đơn nhất không lặp lại. Như vậy, dạy và học theo tình huống không thể áp dụng lại, và cũng không thể kiểm nghiệm thông qua áp dụng lại. Các tình huống đơn lẻ khó có thể tập hợp lại vì chúng khác nhau ở nhiều mặt (trọng tâm, phương pháp, bối cảnh) - dẫn tới sự hạn chế trong so sánh các kết quả day và học theo phương pháp tình huống..

Sáu là, dạy và học theo phương pháp tình huống bị chỉ trích là phi học thuật và không thể phục vụ cho kiểm nghiệm giả thuyết hay phản bác lí thuyết. Vấn đề còn nằm ở chỗ có ít nhà giảng dạy tạo ra các giả thuyết đúng đắn nhờ áp dụng phương pháp dạy và học theo tình huống.

Bảy là, nghiên cứu tình huống thường thiên về đánh giá và bị sai lệch do sự chủ quan của người giảng dạy. Mối lo ngại về tính chính xác dữ liệu hay lỗi và sự thiên lệch trong kết quả day và học gây ảnh hưởng đến giá trị nội tại, độ tin cậy, và buộc các nhà giảng dạy phải chọn các phương pháp dựa trên cách giảng giải qui nạp - thống kê.

Những khó khăn như vậy để lại những hậu quả tiêu cực, vì các nhà giảng dạy có thể không muốn sử dụng phương pháp tình huống khi thấy rằng việc công bố kết quả dạy và học theo tình huống tương đối khó hơn so với các phương pháp khác.

Xét đến những vấn đề trên, không ngạc nhiên khi kết quả dạy và học theo tình huống bị xem là đáng nghi ngờ, vì các nhà giảng dạy thường quan tâm đến tính nhân quả, sự định lượng, giá trị định lượng bên trong và bên ngoài, và loại trừ giả thuyết.

Ngay cả khi những vấn đề trên đã được xác định, thì phương pháp dạy và học theo tình huống vẫn đi lên bên cạnh sự phát triển của các phương pháp day và học khoa học hiện đạI khác. Trong ngành sư phạm, sự đi lên này được gán cho khuynh hướng chống lại phương pháp giảng day thụ động trước đây chủ yếu là thuyết trình trong khoa học chính trị - một trong những môn nguồn của

khoa học hành chính. Giống như giảng dạy trong lĩnh vực chính trị, các nhà giảng dạy trong lĩnh vực hành chính đã tìm kiếm những phương pháp tinh vi hơn để hỗ trợ sự kiểm nghiệm và phát triển lí thuyết. Kết quả là phương pháp giảng dạy theo tình huống, vốn bị xem là mang tính mô tả, và hầu như phi học thuật, dần dần vẫn được sử dụng, không còn là phương pháp của sự lựa chọn nữa, và đã có giá trị đối với ngay chính các nhà nghiên cứu hành chính.

Xu hướng này không hoàn toàn chỉ do những thay đổi trong khoa học hành chính. Chịu ảnh hưởng của chủ nghĩa thực chứng, toàn bộ khoa học xã hội đã bị cuốn theo xu hướng đó và sự thay đổi trong khoa học chính trị chỉ là một phần của trào lưu. Chủ nghĩa thực chứng với trọng tâm là phân tích thực nghiệm các quan hệ cụ thể trong một giới xã hội bên ngoài đã thúc đẩy sự quan tâm về một kiến thức khách quan, chỉ ra bản chất chính xác của luật, qui định, và quan hệ giữa các hiện tượng được đánh giá theo sự kiện xã hội. Vì vậy, phương pháp giảng dạy theo tình huống đã được áp dụng thay thế bởi các phương pháp khác.

Có nhà nghiên cứu đã cho rằng, nếu không có sự cải thiện về mặt phương pháp trong phân tích tình huống, thì phương pháp giảng dạy cho đội ngũ công chức về tổ chức, quản lý khó có thể vượt quá việc kể chuyện.

Bất chấp những phê phán này, nghiên cứu phương pháp giảng dạy theo tình huống vẫn tiếp tục tồn tại, và tiếp tục giải quyết những vấn đề nghiên cứu nhất định trong phương pháp giảng dạy theo tình huống.

- Sự bảo vệ và mở rộng trong nghiên cứu phương pháp dạy học theo tình huống

Sự bảo vệ phương pháp giảng dạy theo tình huống rất đa dạng:

Thứ nhất, các phương pháp giảng dạy khác được đưa ra thay thế cũng có những khiếm khuyết và hạn chế cố hữu nhất định.

Thứ hai, phương pháp giảng dạy theo tình huống và các phương pháp khác có mục tiêu, điểm mạnh, điểm yếu riêng, do đó có thể được sử dụng để bổ sung cho nhau.

Thứ ba, có tồn tại một loạt các bước cụ thể để xây dựng một mô hình chung cho giảng dạy theo tình huống.

Thứ tư, có tồn tại những hoạt động kĩ thuật cụ thể mà nhà giảng dạy có thể đưa vào quá trình phân tích tình huống nhằm khắc phục những vấn đề đã nêu trên.

Trước hết, mọi nghiên cứu về phương pháp giảng dạy trong đó gồm điều tra và các kĩ thuật phân tích định lượng đề có điểm mạnh và điểm yếu. Không phương pháp nào có thể đáp ứng mọi nhu cầu giảng dạy ngang nhau. Điểm mạnh ở phương pháp này có thể là điểm yếu ở phương pháp khác vì giá trị và mục đích giảng dạy khác nhau. Ví dụ, giảng dạy để tìm kiếm mức độ thống nhất cao của kiến thức người học, đòi hỏi sự vận hành chính xác các yếu tố giảng dạy, một qui mô đào tạo bồi dưỡng và đối tượng định lượng tương đối lớn để thống kê, và tăng cường khả năng kiểm soát chất lượng đào tạo và bồi dưỡng, bối cảnh đào tạo và bồi dưỡng. Phương pháp định lượng sử dụng trong khoa học giáo dục, như nghiên cứu điều tra và phân tích thống kê đa biến, được rút ra từ các khoa học tự nhiên và giả định rằng có một cấu trúc hợp lí tồn tại giữa các yếu tố (như con người, nhóm, tổ chức, sự việc, hành vi) cổ thể được khám phá. Những người sử dụng các phương pháp này cũng có thể cho rằng có tồn tại một dạng đánh giá khách quan, và việc đánh giá cũng như định nghĩa đòi hỏi trừu tượng hoá các yếu tố đó từ ngữ cảnh của chúng. Như vậy, các phương pháp định lượng chỉ là bức tranh về một thời điểm của thực tại, trong một bối cảnh hạn chế, và do đó cũng chỉ có giá trị hạn chế.

Nghiên cứu định lượng về phương pháp giảng dạy theo tình huống đã bị chỉ trích vì phân tích một số yếu tố độc lập tách khỏi thực tại, trong khi thực

tiễn không thể bị chia tách như vậy. Do đó, mô hình tĩnh về tính nhân quả, thay vì một mô hình động với các quan hệ nhân quả phức tạp giữa người giảng-người học, các tổ chức đào tạo-bồi dưỡng, các dối tượng công chức, các chương trình đào tạo, bồi dưỡng là không thích hợp.

Các nhà nghiên cứu dần dần không thoả mãn với phương pháp và chiến lược nghiên cứu định lượng về phương pháp giảng dạy , đặc biệt khi áp dụng vào các hiện tượng khó điều khiển, khó quan sát ngoài bối cảnh tự nhiên của nó. Nhiều câu hỏi cũng được đặt ra đối với lí thuyết nền tảng của các phương pháp giảng dạy, như phương pháp thuyết trình, bản chất và sự phù hợp của kiến thức thu được từ những phương pháp này. Các phương pháp thuyết trình truyền thống bị coi là không hợp lí. Nó bị chỉ trích vì khả năng ứng dụng hạn chế trong thực tiễn quản lí, và người học dễ bị thụ động và giáo đIều.

Các vấn đề khác cũng ảnh hưởng nhiều đến phương pháp định lượng trong nghiên cứu phương pháp giảng dạy theo tình huống truyền thống. Đặc biệt, việc quá phụ thuộc vào nghiên cứu điều tra đã khiến nhiều nhà nghiên cứu phải đặt câu hỏi về bản chất và chất lượng của các yếu tố sử dụng trong giảng dạy công chức. Ví dụ, ngay cả những khác biệt nhỏ trong khâu thiết kế điều tra cũng có thể ảnh hưởng đến tỉ lệ và cơ cấu đối tượng trả lời. Tương tự, ngay trong một cuộc phỏng vấn được tổ chức tốt, thì đôi khi sự ảnh hưởng của người phỏng vấn cũng hiếm một phần đáng kể trong kết quả phỏng vấn.

Kết quả là ngày càng nhiều nhà nghiên cứu về phương pháp giảng dạy trong các lĩnh vực kinh tế, y tế, quản lí, xã hội học, và tâm lí học ủng hộ và hỗ trợ cho sự trở lại của nghiên cứu định tính trong giảng dạy theo tình huống.

1.2. Một số vấn đề cơ bản về phương pháp dạy học tình huống

1.2.1. Phương pháp dạy học

Phương pháp dạy học nói chung là một khái niệm rất trừu tượng vì nó không mô tả những trạng thái, những tồn tại tĩnh trong thế giới thực, mà nó chủ yếu mô tả phương hướng vận động trong quá trình nhận thức và hoạt động thực tiễn của con người.

Phương pháp dạy học được hiểu là toàn bộ cách thức phối hợp hoạt động chung giữa giảng viên và người học nhằm thực thi quá trình dạy học giúp học viên chiếm lĩnh nội dung đào tạo, đạt tới mục đích đào tạo đã được đề ra.

Hay nói cách khác phương pháp dạy học là việc sử dụng hình thức và cách thức nhằm giúp học viên tự mình chiếm lĩnh kiến thức, kỹ năng thay đổi tình cảm và hình thành thái độ.

Các nhà giáo dục đưa ra nhiều hệ thống phương pháp dạy học. Dưới đây là một số hệ thống phổ biến nhất trong giai đoạn hiện nay:

- Phân loại theo nguồn kiến thức và đặc điểm tri giác thông tin: dùng lời, trực quan, thực hành (S.I. Petrovxki, E.Ia.Golan)

- Phân loại theo các nhiệm vụ cơ bản lý luận dạy học: các phương pháp truyền thụ kiến thức, hình thành kỹ năng, kỹ xảo, ứng dụng tri thức; hoạt động sáng tạo; củng cố; kiểm tra (M.A. Danilov, B.P. Esipov)
- Phân loại theo đặc điểm hoạt động nhận thức của học sinh: giải thích, minh hoạ, tái hiện, giới thiệu vns đề, tìm kiếm từng phần...
- Phân loại theo hoạt động dạy học: thông báo và thu nhận, giải thích và tái hiện, thiết kế thực hành và tái hiện thực hành; giải thích, kích thích và tìm kiếm từng phần; kích thích và tìm kiếm (M.I. Macmutov)
- Phân loại theo nguồn kiến thức, mức độ nhận thức tích cực và độc lập của học sinh và con đường logic của nhận thức (V.I.Pelamachuc)
- Phân loại theo 4 mặt của phương pháp : logic-nội dung, nguồn kiến thức, quá trình và tổ chức hoạt động dạy học (S.G.Sapovalenco).

***Lựa chọn phương pháp dạy học*, sử dụng** phương pháp dạy học nào là câu hỏi thường xuyên của mỗi người thầy khi dạy học. Để lựa chọn phương pháp dạy học cần thực hiện một số hoạt động sau đây:

- *Phân tích ưu, nhược điểm của các phương pháp*. Sự lựa chọn phương pháp dạy học thường bắt đầu tưg việc xác định đặc điểm, khả năng của mỗi phương pháp dạy học. Hơn nữa sự lựa chọn phương pháp không phải là việc làm ngẫu nhiên mà căn cứ vào nhiệm vụ, nội dung và các yếu tố khác.... nghĩa là phải dựa trên sự phân tích những đặc điểm cụ thể của bài học.

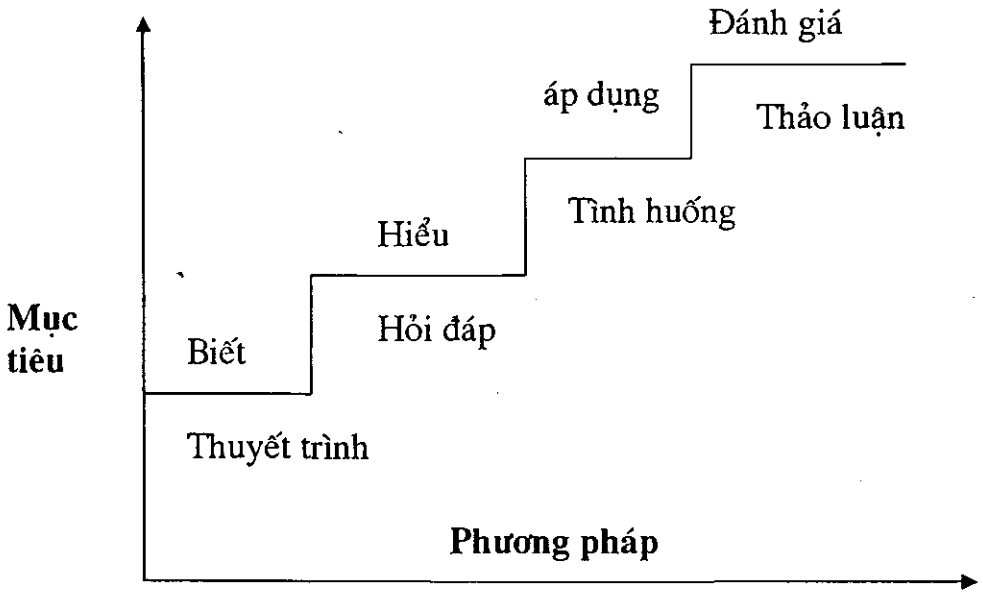
- Xác định cơ sở lựa chọn phương pháp dạy học. Để lựa chọn phương pháp dạy học, không chỉ cần biết khả năng của chúng mà còn cần nắm được đặc điểm học sinh, năng lực của giáo viên, tình hình thiết bị của

trườngvà quan trọng hơn cả là mục đích, nhiệm vụ và nội dung bài học. Cần xét tới tất cả những yéu tố đó trong mối quan hệ biện chứng, bởi vì một phương pháp dạy học có thể đem lại hiệu quả cao trong khi thực hiện nhiệm vụ dạy học nào đó. Nhưng nếu giảng vien và học viên không có khả năng thực hiện phương pháp đó, điều kiện vật chất của nhà trường cũng không đủ thoả mãn các yêu cầu của nó thì vẫn không thể sử dụng được phương pháo đó trong quá trình dạy học.

Bảng so sánh các phương pháp dạy học

Các phương pháp	**Bồi dưỡng phẩm chất**	**Mức độ ghi nhớ**	**Kích thích tư duy**	**Rèn luyện kỹ năng thực hành**
Thuyết trình	tốt	thấp	thấp	yếu
Tình huống	rất tốt	cao	cao	rất tốt
Thảo luận	khá	trung bình	trung bình	khá
Làm việc nhóm	khá	trung bình	thấp	khá
Đóng vai	khá	cao	cao	tốt
Bể cá vàng	khá	cao	Trung bình	khá
Sàng lọc	trung bình	cao	cao	khá
Công đoạn	trung bình	cao	cao	khá
Nêu ý kiến lên bảng, hỏi đáp	tốt	cao	cao	khá

Như vậy ứng với mục tiêu nào thì sử dụng phương pháp dạy học đó, không có phương pháp dạy học duy nhất đúng mà chỉ có phương pháp nào là phù hợp. Việc lồng nghép các phương pháp dạy học là cả một nghệ thuật của giảng viên. Khi giảng viên sử dụng phương pháp tình huống thì các phương pháp khác trở thành phương tiện để đạt được mục tiêu rèn luyện kỹ năng thực hành.



1.2.2.Xu thế phát triển của phương pháp dạy học.

Giáo dục đào tạo có từ thời các nền văn minh cổ đại, hoặc còn sơma hơn thế. Do vậy, phương pháp giảng dạy truyền thống là phương pháp đã có từ rất lâu đời, từng được mọi thế hệ giảng viên sử dụng, được cải tiến qua nhiều năm nên có nhiều ưu điểm và có những đóng góp quý giá cho sự nghiệp đào tạo. Cho đến nay, hầu hết những người lỗi lạc nhất của mọi dân tộc chủ yếu được đào tạo theo phương pháp truyền thống. Những giảng viên có tài năng sư phạm bẩm sinh, cộng với tâm huyết nghề nghiệp đã tự nâng trình độ của mình lên mức nghệ thuật điêu luyện, và do đó có những đóng góp to lớn cho lý luận cũng như sự cải tiến phương pháp ngày càng thêm hoàn thiện.

Với cách diễn giảng lưu loạt, dễ hiểu, phù hợp lô gic nhận thức, phương pháp truyền thống có thể chuyển tải đến người học mọi thông tin cần thiết mà giáo viên đã dày công chắt lọc từ vôn shiểu biết phong phú của mình. Nhiều giáo viên xứng đáng là "pho sách sống", là "cỗ máy truyền đạt cao siêu" mà người học tha hồ khai thác. Do vậy, những ưu điểm kết tinh trong phương pháp này là di sản mà bất kỳ phương pháp nào khác muốn thay thế nó cũng phải thừa kế cho được.

Để nâng cao hiệu quả của phương pháp thì hướng cải tiến chủ yếu từ lâu đời là làm người học lĩnh hội được dễ dàng và tối đa những gì mà giáo viên truyền đạt. Nó bao gồm:

- Sự sáng sủa của cấu trúc bài giảng
- Sự diễn giảng sinh động và hợp logic nhận thức
- Sử dụng ngôn ngữ thích hợp
- Sự kết hợp thị - thính giác
- Sự kết hợp lý thuyết với bài tập thực hành
- Sự phù hợp về lượng và chất của thông tin với khả năng thu nhận và trình độ của người học.
-

Dẫu cải tiến gì, phương pháp dạy học truyền thống vẫn ***đặc trưng ở chỗ người học thụ động chờ đợi sự truyền đạt cuả giảng viên.*** Những học viên chủ động và sáng tạo chỉ là số nhỏ.

Rất ít ai nghĩ rằng phương pháp giảng dạy truyền thống là tuyệt đối hoàn hảo mà không có nhược điểm nào. Những cũng ít ai hiểu rằng tác nhân chủ yếu làm bộc lộ ngày càng rõ các nhược điểm đó lại không hoàn toàn nằm trong bản

thân phương pháp này, mà chủ yếu là do khách quan: đó là sự phát triển ngày càng nhanh của khoa học, công nghệ và kỹ thuật, mà để tiếp thu cho đủ vốn hành nghề thì cách giảng cũ của giáo viên cũng như vốn hiểu biết của giáo viên trở nên bất cập, khôn gthể đáp ứng được.

Từ đó ba nhược điểm chính đã ngày càng bộc lộ rõ không thể khắc phục là:

- Cách giảng dạy lấy giáo viên làm trung tâm, còn chủ thể học tập (học viên) lại ở vị thế thụ động, chờ đợi và ỷ lại. Trong lớp giáo viên giữ vị trí độc tôn, độc thoại, còn học viên ở vị trí thụ động, nghĩa là chờ đợi, tiếp nhận, và hoàn toàn trông đợi vào sự truyền đạt của giáo viên. Trên thực tế tuyệt đại đa số học viên chỉ "học đâu biết đây" rất hiếm trường hợp "học một biết hai". Nhưng ngày nay, khoa học tiến nhanh tới mức người học không chỉ trông chờ vào những gì giáo viên truyền đạt cho vì:

-

Thứ nhất: thời lượng khoá học không thể kéo dài để cung cấp tất cả các tri thức cần thiết (vì các tri thức ngày càng nhiều)

Thứ hai: Cũng quan trọng không kém, là không giáo viên nào biết đủ để truyền đạt.

Từ những nhược điểm trên của phương pháp giảng dạy truyền thống, phương pháp dạy học tích cực, yếu tố then chốt trong cải cách giáo dục nói chung là kết quả của một quá trình đối phó với thực tiễn. "một phương pháp đặt người học vào tình huống phải chủ động học tập sẽ đưa lại hiệu quả cao hơn tâts cả các phương pháp không làm như thế. Do vậy, khi thời gian của khoá học

không thể kéo dài mà hàng núi thông tin tiếp tục đổ xuống thì cách dạy phù hợp nhất là:

Dạy học có chọn lọc: Dạy những gì cần thiết nhất để hành nghề. Đó là dạy theo mục tiêu.

Dạy cách học chủ động: Những gì cần mở rộng, có tính hỗ trợ cao nhưng không đủ thời gian dạy ở trên lớp thì học viên có thể tự tìm đọc, tự trau dồi. Điều này sẽ thành hiện thực nếu cả giáo viên và học viên áp dụng cách dạy-học tích cực mà kết quả phải đạt tới là học viên dần dần trở thành những người có khả năng chủ động học tập để học suốt đời.

1.2.3. Phương pháp tình huống - một phương pháp tích cực hoá người học

1.2.3.1. Tình huống là gì?

Tình huống là tất cả các vấn đề, sự kiện, sự việc xảy ra xung quanh hoạt động của cuộ sống con người , nó chứa đựng các mâu thuẫn diễn ra tại một hay nhiều yêú tố của hệ thống sinh thái (đất, nước, khí hậu, thực vật, động vật, vi sinh vật), hoặc của hệ thống xã hội nhân văn (dân cư, dân tộc, mức sống, trình độ văn hoá, chế độ pháp chế, công nghệ, tổ chức xã hội, quan hệ sản xuất, cơ chế quản lý kinh tế, cơ chế bộ máy cán bộ), hoặc cả hai hệ thống gọi là hệ thống sinh thái nhân văn buộc con ngời phải tìm ra phơng án giải quyết.

Một tình huống có thể được xem như là việc tường thuật lại các sự kiện mà dẫn tới một hay một nhóm quyết định liên quan, do một hay một nhóm các nhà quản lí ban hành. Người tường thuật đưa ra các yếu tố con người, pháp luật,

thể chế, chính trị, kinh tế, và các yếu tố khác xung quanh quá trình ra quyết định, nhưng không để lộ quan hệ nhân quả giữa chúng.

Còn nhiều định nghĩa khác về tình huống. Tình huống có thể là sự mô tả tình hình quản lí dựa trên phỏng vấn, lưu trữ, quan sát tự nhiên và các nguồn dữ liệu khác mang tính nhạy cảm đối với hoàn cảnh diễn ra hành vi quản lí và sự hạn chế thời gian của hoàn cảnh đó. Đây là những thuộc tính có ở mọi tình huống.

Với tính chất là một chiến lược nghiên cứu, sự khác biệt của nghiên cứu tình huống nằm ở chỗ nó hướng vào xem xét : (a) một hiện tượng đương thời trong hoàn cảnh thực tại của nó, đặc biệt là khi (b) biên giới giữa hiện tượng và hoàn cảnh không rõ ràng.

Một tình huống cũng giống như việc thí nghiệm trong phòng của các nhà vật lí, phải dựa vào nhiều nguồn dữ liệu để có được phỏng đoán đáng tin cậy. Tuy nghiên cứu tình huống áp dụng trong dạy và học thường tập trung vào các vấn đề được quan tâm trong quản lí tổ chức và có sức hấp dẫn sư phạm, nhưng các tình huống vẫn có thể được xây dựng mà không cần đưa ra trọng tâm vấn đề. Các nhà nghiên cứu thường đưa tình huống dưới dạng tài liệu in cho người đọc, đề nghị độc giả gửi về lời bình giải, và sau đó có thể cho in cả những lời bình giải đó.

Các tình huống là hiện tượng phổ biến trong các ngành nghề khác nhau. Các tổ chức nghiên cứu khoa học thường xuyên soạn thảo và phát hành các tập tình huống về mọi lĩnh vực trong các ngành khác nhau. Nhiều tác phẩm nổi tiếng trong từng ngành có nội dung về tình huống. Trên thực tế, tuy vấn đề gay

cấn trong quản lí thường là động lực để viết tình huống, nhưng việc tập trung vào vấn đề gay cấn là không bắt buộc.

Các tình huống cần nhận biết và phản ánh hoàn cảnh, cũng như thời gian diễn ra sự kiện quản lí. Chúng không chỉ là bức ảnh tĩnh về sự kiện, mà xuyên suốt khía cạnh thời gian - hoàn cảnh của sự kiện.

Các tình huống cũng bao hàm cả quan sát trực tiếp do một quan sát viên được đào tạo tiến hành. Người này sẽ áp dụng các hiểu biết của mình về sự kiện song song với việc tìm hiểu nhận thức của các nhân vật. Phương pháp tình huống đòi hỏi phải biết chọn lọc vấn đề quan sát và đánh giá ý nghĩa của việc quan sát. Như vậy, giống như các phương pháp định tính khác, phương pháp tình huống có quan hệ với sự giải thích của nhà nghiên cứu về việc nhận thức quản lí và nhận thức con người trong sự kiện, thông tin, và thực tế.

1.2.3.2. Phương pháp dạy học tình huống

Phương pháp dạy học tình huống (sau đây gọi tắt là phương pháp tình huống) đã được áp dụng từ lâu trên thế giới đặc biệt là ở khu vực Bắc Mĩ, trong giảng dạy luật. Trong lĩnh vực khoa học hành chính, phương pháp tình huống lần đầu tiên được áp dụng ở trường thương mại Harvard (Mĩ).

Đến nay có một số những định nghĩa khác nhau về phương pháp tình huống.

Theo Mucchielli (1969), phương pháp tình huống là một bài viết hay bài mô phỏng có thể một vài người đóng vai trên lớp hay băng video, một nhân chứng trực tiếp hay được thu thanh thuật lại một hoàn cảnh có vấn đề cụ thể và hiện thực, có nghĩa là một sự kiện quan trọng, một tình huống khó xử hoặc nghiêm trọng hay đơn giản chỉ là diễn biến của tình huống trong một khoảng

thời gian nhất định. Trong quá trình thảo luận nhóm, tình huống được sử dụng để tìm kiếm thông tin, phân tích vấn đề hay ra quyết định.

Theo Chamberland, Lavoie và Marquis (1995) định nghĩa phương pháp tình huống là việc đưa ra cho một nhóm nhỏ học viên một vấn đề thực hay hư cấu, yêu cầu học viên chẩn đoán đề ra giải pháp và rút ra các qui tắc hoặc nguyên tắc có thể áp dụng cho các trường hợp tương tự.

Một số tác giả định nghĩa phương pháp tình huống là một câu chuyện với một số dữ kiện hoặc một số bối cảnh với những chi tiết phù hợp được xem xét bởi các học viên. Phương pháp tình huống có thể phân thành hai loại:

i. Các tình huống trong đó các học viên chẩn đoán để tìm ra nguyên nhân của một vấn đề cụ thể.

ii. Các tình huống trong đó các học viên sẽ phải giải quyết một vấn đề cụ thể.

Trong định nghĩa này đề cập một cách rất cụ thể về tình huống có vấn đề, và đây chỉ là một định nghĩa dành cho các tình huống giải quyết vấn đề.

Một số tác giả khác đã đưa ra khái niệm rộng hơn về phương pháp tình huống. Trước khi đưa ra khái niệm phương pháp tình huống đề cập đến khai niệm một tình huống giảng dạy.

Một tình huống giảng dạy là một câu chuyện miêu tả những sự kiện, hoàn cảnh có thật hay hư cấu để đạt được mục tiêu giảng dạy đề ra.

Phương pháp tình huống là việc xem xét, phân tích, nghiên cứu, thảo luận một tình huống trước lớp nhằm đạt được mục tiêu giảng dạy.

Mỗi tác giả đã tiếp cận một cách khác nhau để đưa ra một khái niệm về phương pháp tình huống. Tuy nhiên, tất cả đều đề cập đến việc sử dụng các tình huống trong phương pháp, các tình huống có thể là những sự kiện có thật hay hư cấu.

Các tình huống có thể phức tạp, gay cấn,đòi hỏi phải đưa ra quyết định giải pháp hay đơn giản chỉ là những câu chuyện được hư cấu để đạt mục tiêu giảng dạy đề ra. Với những tình huống buộc phải đưa ra giải pháp còn được gọi là các tình huống có vấn đề.

Đáng lưu ý trong định nghĩa Chamberland, Lavoie và Marquis (1995) đề cập tới việc thông qua giải quyết một tình huống cụ thể sẽ giúp học viên đưa ra những qui tắc để có thể áp dụng trong những trường hợp tương tự.

Theo định nghĩa này có thể thấy tính thực tế của phương pháp tình huống là rất cao và việc soạn thảo một tình huống bảo đảm tính thực tế và tính khái quát hoá cao không phải là một công việc đơn giản.

Tuy nhiên, theo các tác giả khác, điều quan trọng nhất của các tình huống sử dụng trong phương pháp tình huống là bảo đảm đạt được mục tiêu giảng dạy.

Như vậy, tình huống sử dụng có thể rộng hơn phụ thuộc vào mục tiêu mà giảng viên muốn đạt được thông qua tình huống. Tình huống không nhất thiết phải gay cấn, buộc phải đưa ra các giải pháp hay phải rút ra được các qui tắc. Nhưng nếu chỉ đề cập tới việc đạt được mục tiêu giảng dạy thông qua phương pháp tình huống thì định nghĩa này lại có vẻ quá chung chung, không nói lên được tính thực hành, tính thực tế của phương pháp tình huống.

Trong định nghĩa của Mucchielli đã đề cập đến cả cách trình bày tình huống đó thông qua mô phỏng, đóng vai, băng video, kể lại. Chúng ta sẽ xem xét điều này kĩ hơn.

Có thể nhận thây rằng tất cả các định nghĩa đều đề cập đến một hoạt động rất quan trọng trong thực hiện phương pháp tình huống là thảo luận. Có thể nói phương pháp tình huống là một trong những phương pháp sử dụng thảo luận như là một phương tiện học tập.

Vậy có thể kết luận phương pháp tình huống là việc sử dụng một tình huống có thật hay hư cấu để các học viên thảo luận nhằm giúp học viên phân tích, áp dụng lí thuyết vào thực tế hay giải quyết vấn đề đạt được mục tiêu giảng dạy đề ra.

Phân biệt phương pháp dạy học tình huống với các bài tập và phương pháp nghiên cứu tình huống:

Để làm rõ hơn khái niệm phương pháp tình huống cần phân biệt phương pháp tình huống với các bài tập, và với phương pháp nghiên cứu tình huống điển hình.

Trong giảng dạy các giảng viên có thể đưa ra các bài tập cũng nhằm mục đích áp dụng lí thuyết vào thực tế, tạo điều kiện cho học viên thực hành. Nhưng các bài tập đưa ra thường chỉ có một câu trả lời đúng trong khi đó với các tình huống sử dụng trong phương pháp tình huống thường có những câu trả lời hay

các giải pháp rất khác nhau, nói cách khác trong phương pháp tình huống không có một câu trả lời đúng duy nhất.

Bổ sung phân biệt phương pháp giảng dạy tình huống với nghiên cứu tình huống.

Nghiên cứu tình huống là một phương pháp nghiên cứu khoa học, nghiên cứu một tình huống cụ thể trong thực tế, trong một khoảng thời gian nhất định để đưa ra các kết luận về tình huống đó.

Có thể nói, phương pháp giảng dạy tình huống phần nào có mối liên quan với nghiên cứu tình huống, điều khác biệt chủ yếu ở đây là các học viên "nghiên cứu" tình huống có thể có thật hay giả định do giảng viên đưa ra trong một khoảng thời gian giảng viên cho phép, thảo luận trên lớp để đưa ra các kết luận của mình dựa vào những kiến thức đã học.

1.2.3.3. Mục tiêu, điểm mạnh và sự chọn lựa phương pháp dạy học theo tình huống.

Phương pháp giảng dạy theo tình huống có những mục tiêu khác nhau, và có những điểm mạnh khác với những phương pháp dựa trên nghiên cứu điều tra định lượng. Có sự khác biệt đáng kể giữa phwong pháp giảng dạy theo tình huống và các phương pháp mà trọng tâm là nâng cao sự thống nhất mục tiêu chon lựa các tình huống phù hợp với nội dung giảng dạy. Trước hết, mục đích của thu thập các dữ liệu tình huống không phải là xác định số lượng hay liệt kê, mà là (1) mô tả, (2) phân loại, (3) phát triển lý thuyết, và (4) thử nghiệm lí

thuyết . Tóm lại, giống như việc áp dụng các phương pháp khác, mục đích ở đây là hiểu biết và vận dụng sáng tạo vào trong hoạt động công vụ.

Thứ hai, hầu hết các phương pháp liệt kê đều có ít giá trị đối với giảng dạy theo tình huống. Mục đích không phải chiều rộng của giảng dạy, mà là chiều sâu sự hiểu biết của học viên. Hạn chế về tính thống nhất dữ liệu được khắc phục bằng sự phổ biến và sự phong phú về vấn đề giảng dạy. Nếu như các nhà giảng dạy đã tin tưởng vào sự hiểu biết của mình về một hiện tượng được xem xét trong sử dụng tình huống, thì các phương pháp thuyết trình, diễn giải truyền thống cũng có thể được áp dụng cho vấn đề này.

Thứ ba, phương pháp giảng dạy theo tình huống không đòi hỏi quan sát thành viên, hay bất kì một kiểu phương pháp cụ thể nào khác. Dữ liệu để giảng dạy theo các tình huống có thể lấy từ tài liệu lưu trữ, các bài nói, quan sát, các nguồn số liệu, hay giả định.

Hơn nữa, ngay cả một công trình nghiên cứu định tính về phương pháp giảng dạy theo tình huống đơn thuần cũng có thể là cơ sở cho những công trình nghiên cứu khoa học có giá trị về các vấn đề quan trọng nhất định. Khi nhà nghien cứu về phương pháp dạy học quan tâm đến xây dựng lí thuyết thay vì thử nghiệm hay mở rộng, thì việc áp dụng phương pháp giảng dạy theo tình huống, trong đó có cả mô tả, phân loại, và so sánh là một kĩ thuật giảng dạy thích hợp. Giảng dạy thông qua phương pháp tình huống có thể tạo ra sự hiểu biết có chiều sâu, sự nhận thức ngữ cảnh đầy đủ hơn nội được học tập, sự mô tả chi tiết hơn về sự kiện, tình hình, và sự tương tác giữa con người và sự việc, và một bước xây dựng lí thuyết chứ không phải kiểm nghiệm lí thuyết - điều thường bị bỏ qua trong cả giảng dạy mô tả đơn giản và giảng dạy nhân quả.

Thứ tư, kết quả nghiên cứu về phương pháp giảng dạy theo tình huống có thể chưa đáp ứng việc khái quát hoá tổng thể, nhưng chúng cung cấp những nhận thức sâu và rộng phục vụ cho xây dựng lí thuyết thực sự. Quan sát định tính từ phương pháp giảng dạy theo tình huống đã và sẽ tiếp tục có những khám phá mới làm cơ sở cho những giả thuyết và lí thuyết cơ bản mới. Tương tự, nhưữg nghiên cứu phương pháp giảng dạy theo tình huống trong một quãng thời gian dài có thể tìm ra những thông tin về sự phát triển mà các phương pháp khác như điều tra không có được.

Quyết định sử dụng phương pháp giảng dạy theo tình huống như một chiến lược trong giảng dạy cần phải dựa vào môi trường đào tạo, bồi dưỡng và bản chất của dữ liệu tình huống cần thu thập trong quá trình dào tạo, bồi dưỡng. Nhà giảng dạy cần xác định mục tiêu bài giảng trước khi xây dựng tình huống và trước khi chọn phương pháp tình huống làm chiến lược đào tạo và bồi dưỡng. Sự quan tâm đối với phát triển lí thuyết, bản chất phức tạp của vấn đề hoặc tình hình, và nhu cầu học tập, các hiện tượng trong hoàn cảnh tự nhiên của nó sẽ quyết định khả năng áp dụng phương pháp giảng dạy tình huống trong nội dung cụ thể. Vì mục tiêu đào tạo và bồi dưỡng có thể thay đổi theo nhu cầu phát triển đất nước, nên phương pháp giảng dạy theo tình huống có thể chỉ thích hợp cho một số giai đoạn trong tiến trình thực hiện bài giảng nhất định.

Những kết quả nhất định không thể được đánh giá chính xác nếu thiếu các kĩ thuật định tính trong nghiên cứu về việc áp dụng phương pháp giảng dạy theo tình huống . Phương pháp giảng dạy theo tình huống có thể làm sâu sắc thêm hiểu biết về hiện tượng và bối cảnh của nó - điều mà phân tích định lượng về phương pháp giảng dạy theo tình huống không có được. Hơn nữa, nếu chỉ biết nhìn vào sự lặp lại đơn thuần về số lượng thì các yếu tố về con người - yếu

tố quan trọng nhất và thường là khó định lượng - có thể bị bỏ qua. Các nhà nghiên cứu được gọi là "khách quan" thường dùng phỏng đoán của mình trong việc giải thích các hiện tượng được nghiên cứu, và vì vậy có thể đi vào tư duy chủ quan. Nghiên cứu về phương pháp giảng dạy theo tình huống có thể tạo điều kiện để tìm hiểu các tương tác xã hội phức tạp tiêu biểu cho mọi tổ chức vì nó có cách đồng bộ hoá kiến thức từ các ngành khác nhau trong hoạt động công vụ.

1.2.3.4. Lợi ích của phương pháp dạy học tình huống

- Giúp cho cán bộ công chức học đi dôi với hành, lý thuyết gắn vơpí thực tiễn. Thông qua các tình huống học viên có thể căn cứ vào lý thuyết đã học để ứng dụng ngay vào các tình huống cụ thể.

- Đặc biệt giúp cho cán bộ công chức hiểu được nhưữg quyết định hành chính sai lầm sẽ dẫn đến hậu quả nghiêm trong thế nào. Mà chỉ thông qua việc thảo luận hay đóng vai các tình huông giảng viên sẽ chỉ cho học viên mới thấy một điều rằng: Hậu quả của quyết điịnh quản lý chỉ nhìn thấy sau khi thực hiện nó mà thôi. Vì vậy mà học viên sẽ rút ra bài học là: phải chuản bị và lên kế hoạch cho một quyết định như thế nào, nếu như không chuẩn bị kế hoạch nghĩa là người đó đang chuẩn bị một kế hoạch để thất bại.

- Thông qua các tình huống giúp cho hcọ viên hiểu được các thủ thuật và học được các kinh nghiệm khác nhau mà các nhà quản lý khác nhau vận dụng dựa trên sự phân tích, mổ xẻ vấn đề. Như vậy có thể học hỏi thành công từ người khác và rút ra kinh nghiệm cũng từ sự thất bai của người khác.

- Việc phân tích các tình huống lấy từ thục tế hay tình huống giả đinh giúp học viên vào cuộc thực sự với nguyên trạng sự việc xảy ra trong thực tế: giảng viên sẽ cho họ biết lý thuyết thì như vậy nhưng khi vào thực tế thì không ngọt ngào như th, các sự việc xảy ra trong thực tế bao giờ cung là mối quan hệ đa dạng phức tạp giữa các lĩnh vực kinh tế, chính trị, xã hội, tâm lý không phụ thuộc vào sự phân chia rành rọt các môn học trong đào tạo, bồi dưỡng.

- Phương pháp giảng dạy theo tình huống giúp cho cả giảng viên và học viên nhìn vấn đề một cách toàn diện, mổ xẻ nó ra ở nhiều khía cạnh khác nhau, có cơ hội để chọn lựa giải pháp phù hợp. Học viện có cơ hội để thử nghiệm mình trong các vai giả định nhằm nâng cao khả năng dự đoán vấn đề.

- Thông qua việc phân tích đánh giá tình huông sẽ giúp cho cả giảng viên và học viên nhìn thấy đuọc nhưữg khiếm khuyết của mình để cần bổ sung kiến thức học hỏi thêm làm phong phú mình bằng các kiến thức thu nhận từ môi trường xung quanh, và rèn luyện thêm để nâng cao kỹ năng của mình.

1.3. Công tác đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức

1.3.1. Đặc điểm của học viên là cán bộ, công chức

Cán bộ, Công chức là khái niệm chung được dùng phổ biến ở nhiều quốc gia trên thế giới để chỉ những công dân được tuyển dụng vào làm việc thường xuyên trong cơ quan nhà nước. ở Pháp, "Công chức bao gồm toàn bộ những người được Nhà nước hoặc cộng đồng lãnh thổ (công xã, tỉnh, vùng) bổ nhiệm vào làm việc thường xuyên trong một công sở hay công sở tự quản, kể cả các bệnh viện và được biên chế vào một ngạch của nền hành chính công" [8,tr14]. Như vậy, ở Pháp, đất nước có nền hành chính hiện đại ra đời từ rất lâu và có sự phát triển tương đối ổn định, công chức có những đặc điểm tương đối rõ ràng:

+ Là những người được Nhà nước hoặc công đồng lãnh thổ bổ nhiệm;

+ Làm việc thường xuyên trong các công sở, kể cả bệnh viện;

+ Được biên chế vào một ngạch của nền hành chính công.

Do tính chất đặc thù của từng quốc gia, khái niệm công chức của các nước cũng không hoàn toàn đồng nhất. Có nước chỉ giới hạn công chức trong phạm vi những người tham gia các hoạt động quản lý Nhà nước. Một số nước khác quan niệm rộng hơn, công chức không chỉ bao gồm những người thực hiện trực tiếp các hoạt động quản lý Nhà nước mà còn bao gồm cả những người làm việc trong các cơ quan có tính chất công cộng.

Ở Việt Nam, khái niệm cán bộ, công chức được hình thành gắn liền với sự phát triển của nền hành chính Nhà nước. Khái niệm này được xuất hiện đầu tiên theo Sắc lệnh số 76/SL ngày 20/5/1950 của Chủ tịch nước Việt nam dân chủ cộng hoà, trong đó Điều 1 đã quy định "những công dân Việt Nam được chính quyền nhân dân tuyển để giữ một chức vụ thường xuyên trong các cơ quan Chính phủ, ở trong hay ngoài nước đều là công chức theo quy chế này, trừ những trường hợp riêng biệt do Chính Phủ quy định" [8,tr14]. Theo đó, công chức được định nghĩa trong một phạm vi hẹp, chỉ gồm những người:

+ Là công dân Việt Nam được chính quyền nhân dân tuyển dụng;

+ Giữ một chức vụ thường xuyên trong các cơ quan Chính Phủ.

Như vậy, chỉ những người được tuyển dụng làm việc trong cơ quan của Chính Phủ mới là công chức. Những công dân Việt Nam được tuyển dụng hay bổ nhiệm làm việc trong các cơ quan hành chính của chính quyền địa phương hoặc các cơ quan hành chính sự nghiệp, không thuộc Chính phủ đều không được xem là công chức.

Sau đó, khoảng từ đầu thập kỷ 60 đến cuối thập kỷ 80 của thế kỷ XX, do điều kiện chiến tranh và tình hình khó khăn của đất nước, chúng ta không phân biệt rạch ròi khái niệm công chức với các khái niệm khác như nhân viên Nhà nước, công nhân, viên chức, cán bộ. Tất cả những người làm việc trong các cơ quan nhà nước đều được gói gọn vào một cụm từ là "cán bộ, công nhân, viên chức, nhà nước". Như vậy, trong khoảng ba thập kỷ, ở Việt Nam không có định nghĩa rõ ràng về công chức. Công chức không có đặc điểm nhận dạng cụ thể so với các loại lao động khác, dẫn đến việc quy định quyền lợi, nghĩa vụ và trách nhiệm đối với công chức cũng chung chung cùng với các loại lao động khác nằm trong khái niệm "cán bộ công nhân viên chức nhà nước".

Vào thập kỷ 90 thế kỷ XX, cùng với yêu cầu đổi mới đất nước, để tạo điều kiện cho việc đổi mới nền kinh tế, nền hành chính quốc gia cũng cần được cải cách. Để thực hiện được yêu cầu cải cách hành chính đòi hỏi đội ngũ cán bộ, công chức phải được chuẩn hoá để phù hợp với quan niệm chung của quốc tế. Thuật ngữ công chức được sử dụng trở lại và khái niệm công chức lại được xác định trong Nghị định số 169/HĐBT ngày 25/5/1991 của Hội đồng

Bộ trưởng: "Công dân Việt Nam được tuyển dụng và bổ nhiệm giữ một công vụ thường xuyên trong một công sở của Nhà nước ở trung ương hay địa phương, ở trong nước hay ngoài nước đã được xếp vào một ngạch, hưởng lương do ngân sách Nhà nước cấp gọi là công chức". Khái niệm này đã nêu được một số dấu hiệu cơ bản về công chức trong nền hành chính hiện đại, phù hợp với quan niệm chung của nhiều quốc gia có nền hành chính phát triển trên thế giới. Tuy nhiên, trong Điều 2 của Nghị định khi quy định về những đối tượng là công chức và không phải là công chức thì lại có một số đối tượng như công an, những người làm công tác khoa học, giáo viên, nhà báo, nghệ sỹ .... chưa được xếp vào loại nào.

Tháng 2/1998, Uỷ ban thường vụ Quốc hội đã ban hành "Pháp lệnh cán bộ, công chức". Khi nêu quan niệm về công chức nhà nước, Điều 1 của Pháp lệnh đã quy định: "cán bộ, công chức quy định tại Pháp lệnh này là công dân Việt nam, trong biên chế và hưởng lương từ ngân sách Nhà nước" [64,tr7]. Sự ra đời của Pháp lệnh cán bộ, công chức là phù hợp với đòi hỏi khách quan của công cuộc cải cách nền hành chính. Pháp lệnh này cũng đánh dấu sự nhận thức mới về đội ngũ cán bộ công chức trong giai đoạn hiện nay.

Tháng 11/1998, Nghị định 95/CP của Chính Phủ về "tuyển dụng, sử dụng và quản lý công chức" được ban hành. Trong Nghị định này, khái niệm công chức được đề cập một cách rõ ràng, cụ thể hơn. Công chức "bao gồm những người được tuyển dụng, bổ nhiệm hoặc giao giữ một công vụ thường xuyên, được phân loại theo trình độ đào tạo, ngành chuyên môn, được xếp vào một ngạch hành chính, sự nghiệp, trong biên chế và hưởng lương từ ngân sách Nhà nước....Những người được tuyển dụng, bổ nhiệm hoặc được giao nhiệm vụ thường xuyên làm việc trong các cơ quan, đơn vị thuộc quân đội nhân dân mà

không phải là sỹ quan, quân nhân chuyên nghiệp, công nhân quốc phòng; làm việc trong các cơ quan, đơn vị thuộc công an nhân dân mà không phải là sỹ quan, hạ sỹ quan chuyên nghiệp".

Nghị định 95/CP của Chính phủ về "tuyển dụng, sử dụng và quản lý công chức" đã xác định rõ ràng, cụ thể được các dấu hiệu của những người là công chức:

+ Được Nhà nước tuyển dụng, bổ nhiệm;

+ Giữ một công vụ thường xuyên;

+ Làm việc liên tục trong cơ quan Nhà nước (cơ quan đơn vị thuộc quân đội nhân dân, công an nhân dân);

+ Được phân loại theo trình độ đào tạo, ngành chuyên môn;

+ Được xếp vào một ngạch hành chính, sự nghiệp;

+ Trong biên chế và hưởng lương từ ngân sách Nhà nước.

Pháp lệnh cán bộ, công chức được sửa đổi, bổ sung năm 2003 qui định những người được gọi là cán bộ, công chức bao gồm:

- Những người do bầu cử để đảm nhiệm chức vụ theo nhiệm kỳ trong cơ quan nhà nước, tổ chức chính trị, tổ chức chính trị- xã hội ở trung ương; ở tỉnh, thành phố trực thuộc trung ương (cấp tỉnh); và ở cấp huyện;
- Những người được tuyển dụng, bổ nhiệm, hoặc được giao nhiệm vụ thường xuyên làm việc trong tổ chức chính trị, tổ chức chính trị- xã hội ở trung ương, cấp tỉnh, cấp huyện;
- Những người được tuyển dụng, bổ nhiệm vào một ngạch viên chức hoặc được giao giữ một nhiệm vụ thường xuyên trong đơn vị sự nghiệp của Nhà nước, tổ chức chính, trị, tổ chức chính trị- xã hội;

- Thẩm phán toà án nhân dân, Kiểm sát viên Viện Kiểm sát nhân dân;
- Những người được tuyển dụng, bổ nhiệm hoặc được giao nhiệm vụ thường xuyên làm việc trong cơ quan, đơn vị thuộc Công an nhân dân mà không phải là sĩ quan, hạ sĩ quan chuyên nghiệp;
- Những người do bầu cử để đảm nhiệm chức vụ theo nhiệm kỳ trong thường trực Hội đồng nhân dân; bí thư, phó bí thư Đảng uỷ; người đứng đầu tổ chức chính trị- xã hội, và cấp xã;
- Những người được tuyển dụng, giao giữ một chức danh chuyên môn nghiệp vụ thuộc Uỷ ban nhân dân cấp xã.

Học viên là thuật ngữ dùng để chỉ: Người học lớn tuổi của những trường lớp ngoài hệ thống giáo dục phổ thông và đại học chính quy, hoặc người học theo chương trình đào tạo Cao học tại các cơ sở đào tạo sau đại học có độ tuổi không qúa 35 đối với hình thức đào tạo tập trung và không quá 45 đối với hình thức đào tạo không tập trung [54-tr 203].

Từ khái niệm trên, học viên là cán bộ,công chức *có những đặc điểm của học viên là người lớn nói chung*:

+ *Họ là những người đã trưởng thành về mặt sinh lý* [41],[45]. Sự trưởng thành này biểu hiện ở dấu hiệu học viên là những người đã được tuyển dụng hoặc bổ nhiệm vào một vị trí ngạch bậc trong hệ thống hành chính và đã có một trình độ đào tạo nhất định, ở đây là đã được đào tạo qua một trường đại học. Như vậy, họ đều ở độ tuổi thấp nhất là 23. Với độ tuổi này về mặt sinh lý họ là những người đã có sự phát triển đầy đủ, có độ chín về các đặc điểm sinh lý như cơ thể khoẻ mạnh, đầy sức lực, năng lượng, thể chất, giới tính, hệ tâm lý thần kinh hoàn thiện. Vì vậy, họ là những người đã trưởng thành về mặt thể chất. Sự trưởng thành này tạo tiền đề tâm, sinh lý cho việc thực hiện hoạt động lao động có giá trị.

+ *Họ là những người đã trưởng thành về mặt xã hội*[41],[45]. Như phân tích ở trên, các học viên là công chức có nghĩa là họ đã được tuyển dụng hoặc bổ nhiệm giữ một chức vụ thường xuyên trong các công sở của Nhà nước, họ đang trực tiếp tham gia vào bộ máy công quyền của nền hành chính Quốc gia. Như vậy họ là những người tự làm chủ được các hành vi, thái độ của mình và phải tự chịu trách nhiệm trước pháp luật với tư cách là một công dân, một công chức hành chính. Họ trưởng thành ở mặt xã hội còn biểu hiện ở giá trị sản phẩm lao động của họ được xã hội công nhận và bằng sức lao động của mình, họ đã nuôi sống được bản thân. Hơn nữa sự trưởng thành về mặt xã hội còn thể hiện ở cuộc sống riêng tư của họ. Họ là những người có đầy đủ điều kiện hành vi trước pháp luật về tuổi tác, giới tính và sức khoẻ để lập gia đình riêng, trong gia đình đó, họ phải chịu trách nhiệm nuôi và dậy những đứa con của mình.

Tuy nhiên, bên cạnh những đặc điểm chung của học viên là người lớn, học viên là công chức hành chính còn có những đặc điểm riêng rõ nét thể hiện:

+ *Họ là những người đã có vị thế xã hội*. Vì cán bộ, công chức là những người đang giữ một chức vụ hoặc trách nhiệm nhất định theo trình độ đào tạo và được xếp vào ngạch bậc tương ứng trong hệ thống hành chính. Bởi vậy, rõ ràng là những học viên là công chức đang có một vị thế xã hội nhất định để thực hiện quyền lực của Nhà nước quản lý toàn diện xã hội.

+ *Học viên là công chức có nhiều kinh nghiệm sống được tích luỹ tuỳ theo lĩnh vực mà họ hoạt động*. Bởi là cán bộ, công chức, họ đã phải được đào tạo ở trình độ nhất định, cùng với vị trí làm việc của mình trong bộ máy công quyền, những học viên này đã tích luỹ được nhiều kinh nghiệm thực tiễn.

Do đó, học viên là cán bộ, công chức có những điểm khác biệt so với các

học viên người lớn khác ở những điểm:

- Về tính chính trị, tư tưởng của người cán bộ, công chức: *thể hiện khuynh hướng hoạt động, lập trường chính trị của người công chức. Người công chức khác với những người hoạt động trong các tổ chức kinh tế, xã hội khác ở chỗ họ phải luôn trung thành với Nhà nước XHCN, trung thành với nhân dân, hy sinh vì lý tưởng cộng sản.*
- *Về hiểu biết của cán bộ, công chức*: so với những người khác trong xã hội, cán bộ, công chức là những người được đào tạo ở một trình độ chuyên môn nhất định. Công việc đòi hỏi họ phải có trình độ sâu về chuyên môn và rộng về kiến thức xã hội.

- *Vị thế xã hội của cán bộ, công chức*: họ có vị trí thường xuyên, ổn định trong nhà nước. Nhiều học viên còn giữ những chức vụ rất cao.
- *Về cái "tâm" và đạo đức công vụ*: nói lên ý thức, hành vi đạo đức, tính cách người cán bộ, công chức. "Tâm" người công chức là cái bên trong, thể hiện ra bên ngoài bằng đạo đức công vụ, bằng hành vi là được phục vụ Đảng, phục vụ nhà nước và nhân dân, không mang tính vụ lợi. Cái "tâm" này mang tính bao quát rộng hơn so với những người làm việc trong các tổ chức kinh tế và các tổ chức chính trị, xã hội khác.
- *Về phong cách ứng xử của cán bộ, công chức*: do đặc điểm của mối quan hệ xã hội đặc biệt bên trong và bên ngoài nhà nước tạo nên cách ứng xử từ người quản lý cao nhất đến người nhân viên mang tính thứ bậc, phục tùng.

- *Về uy tín của cán bộ, công chức trong xã hội*: Những công chức trong xã hội là những người được xã hội kính trọng và vị nể.
- *Về sản phẩm lao động:* Khác với các lao động trong các tổ chức kinh tế, xã hội khác, sản phẩm lao động của người công chức là những quyết định quản lý nhà nước. Để có được các quyết định quản lý người công chức được sử dụng quyền lực Nhà nước phù hợp với quyền hạn của mình.
- *Về hiệu quả công việc*: Hiệu quả công việc của người cán bộ, công chức không phải chỉ mang tính cá nhân hay có ảnh hưởng trong một tổ chức mà mang tính xã hội, thúc đẩy đất nước phát triển.

Những điểm khác biệt trên chi phối phương pháp dạy học cho học viên là cán bộ, công chức.

1.3.2. Quan niệm về đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức

Đào tạo theo một nghĩa chung nhất là quá trình tác động đến con người làm cho người đó lĩnh hội và nắm vững những tri thucds, kỹ năng, kỹ xảo một chách có hệ thống nhằm thích nghi với cuộc sống và khả năng nhận một sự phân công lao động nhất định, góp phần vào việc phát triển xã hội. Đào tạo được xem là một quá trình làm cho người ta trở thành người có năng lực theo những tiêu chuẩn nhất định, và bồi dưỡng là quá trình làm cho người ta tăng thêm năng lực hoặc phẩm chất.

Xét về mặt thời gian, đào tạo thường có thời gian daì hơn, khoảng từ một năm học trở lên. Về bằng cấp, sau khi hoàn thành khoá đào tạo, người học được

cấp bằng chứng nhận trình độ được đào tạo, còn bồi dưỡng chỉ cấp chứng chỉ chứng nhận đã học qua khoá bồi dưỡng.

Đào tạo được xác định như là quá trình làm biến đổi hành vi con người một cách có hệ thống thông qua việc học tập. Việc học tập này có được là kết quả của việc giáo dục, hướng dẫn, phát triển và lĩnh hội kinh nghiệm một cách có kế hoạch. Trong Đạo luật Liên bang của Mỹ (phần 4101 của đề mục 5) đào tạo được xác định như là một quá trình cung cấo và tạo dựng khả năng làm việc cho người học và bố trí, đưa họ vào các chương trình, khoá học, môn học một cách có hệ thống hoặc nói mọt cách khác là huấn luyện và giáo dục một cách có kế hoạch, có sự kết hợp trong các lĩnh vực klhoa học chuyên ngành nhằm nâng cao kết quả thực hiện công việc của cá nhân, tổ chức và giúp họ hoàn thành nhiệm vụ và mục tiêu công tác.

Theo Từ điển Tiếng Việt thông dụng (trang 359) Đào tạo là dạy dỗ, rèn luyện để trở nên người có hiểu biết, có nghề nghiệp. Cũng theo từ điển này, bồi dưỡng được hiểu là làm cho tốt hơn, giỏi hơn.

Việc tách bạch khái niệm đào tạo, bồi dưỡng chỉ để tiện cho việc phân tích cặn kẽ giống và khác nhau giữa hai hình thức này. Trên thực tế, xét theo khung cảnh đào tạo, bồi dưỡng, phát triển gnuồn nhân lực thì đào tạo, bồi dưỡng gắn với nhau như một chỉnh thể, khi đề cập tới đào tạo là đã nói đến việc bồi dưỡng. Đào tạo, bồi dưỡng chính là việc tổ chức những cơ hội cho người ta học tập, nhằm tổ chức đạt được mục tiêu của mình bằng việc tăng cường năng lực thực hiện công việc cho cán bộ, công chức. Đào tạo, bồi dưỡng trên cơ sở năng lực thực hiện công việc cho cán bộ, công chức. Đào tạo, bồi dưỡng trên cơ sở năng lực thực hiện công việc sẽ giúp cho cán bộ, công chức làm việc hiệu quả hơn sử dụng tốt các khả năng, tiêm năng vốn có.

Với quan niệm đó, ta có thể xem việc đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức nhằm phát triển năng lực công tác và nâng cao năng lực thực hiện công việc thực tế; giảm thời gian học tập, làm quen với công việc mới do thuyên chuyển, đề bạt, thay đổi nhiệm vụ và đảm bảo cho họ có đầy đủ khả năng làm việc một chách nhanh chóng và tiết kiệm; giúp cán bộ, công chức luôn phát triển để có thể đáp ứng được nhu cầu nhân lực trong tương lai của tổ chức.

1.3.3. Công tác đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức hiện nay

- Nhận thức của các cấp lãnh dạo trong hệ thống chính trị về vị trí, vai trò của đội ngũ cán bộ, công chức cuãng như của công tác đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ cán bộ này ngày càng sâu sắc và cụ thể hơn. điều này thể hiện rõ trong Nghị quyết của Đảng, các Quyết định của Nhà nước từ năm 1991 đến nay.

Quyết định số 874/TTg ngày 20/11/1996 về công tác đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức nhà nước, trong đó nêu rõ mục tiêu, đối tượng, nội dung và hình thức đào tạo bồi dưỡng cán bộ, công chức nhà nước. Hệ thống các cơ quan QLNN về đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức gồm: Bộ Nội vụ, Vụ Tổ chức cán bộ các Bộ, ngành, Ban tổ chức chính quyền các tỉnh, thành phố trực thuộc trung ương; phòng tổ chức chính quyền các huyện, quận. Hệ thống các cơ sở đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức gồm: Học viện Hành chính Quốc gia, Học viện Chính trị Quốc gia Hồ Chí Minh, trường đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức các Bộ, ngành trung ương, thành phố, trung tâm chính trị các quận, huyện. Nhà nước đã dành một khoản kinh phí đáng kể cho công tác đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức trong và ngoài nước.

Trong những năm qua, công tác này đã có được nhiều thành tích góp phần vào công cuộc đổi mới đất nước. hàng năm các cơ sở đào tạo đã đào tạo, bồi dưỡng được gần 300.000 lượt cán bộ, công chức về lý luận chính trị, kiến thức quản lý nhà nước, về chuyên môn nghiệp vụ và về ngoại ngữ, tin học tạo ra được một phong trào học tập rộng lớn trong tất cả các cơ quan, tổ chức đưa công tác đào tạo bồi dưỡng vào đúng vị trí quan trọng của nó trong các hoạt động của các cơ quan, tổ chức.

Số lượng cán bộ, công chức được đào tạo, bồi dưỡng hàng năm có khác nhau những mỗi năm một tăng cao. Chất lượng cũng được nâng lên rõ rệt. Số lượng và chương trình, giáo trình bài giảng cũng dần dần được nâng lên; rõ rệt nhất là các môn học thuộc phần hành chính và pháp luật. Số lượng và chất lượng của đội ngũ cán bộ giảng dạy và nghiên cứu - yếu tố quyết định chất lượng bồi dưỡng cán bộ, công chức cũng từng bước được nâng cao.

Bên cạnh đó, công tác đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức còn một số nhược điểm nhất định. Số lượng cán bộ, công chức dược đào tạo, bồi dưỡng tăng nhanh nhưng chất lượng chưa tương xứng, chưa đáp ứng được yêu cầu công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước và hội nhập quốc tế. Điều này cũng phần nào thể hiện chất lượng đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức của các cơ sở đào tạo.

Bất cập nhất từ năm 1997 đến năm 2001 là chất lượng đào tạo, bồi dưỡng tại chức ngày một giảm. Theo dư luận xã hội, chất lượng đào tạo tại chức chỉ bằng 1/2 (có nơi chỉ bằng 1/3 chất lượng đào tạo tập trung. Thế nhưng tỷ lệ giữa đào tạo tập trung và đào tạo tại chức mất cân đối nghiêm trọng: phổ biến là 1/7 về số lớp và 1/12 về số học viên. Tình trạng này từ cuối năm 2001 đến nay đang dần dần được khắc phục theo hướng dẫn của Ban Tổ chức Trung

ương nhưng cho đến nay vẫn là vấn đề gay cấn trong công tác đào tạo, bồi dưỡng cán bộ. Số lượng chương trình, giáo trình tăng 176,9% (từ năm 1997 đến 2002 nhưng chất lượng vẫn còn yếu kém. Đặc biệt yếu kém nhất là chất lượng của các chương trình, giáo trình thuộc các bộ môn rèn luyện kỹ năng nghiệp vụ, lãnh đạo và quản lý. Đây là nhược điểm lớn nhất dẫn đến việc cán bộ, công chức không được đào tạo, bồi dưỡng về kỹ năng trong học tập, mất cân đối giữa lý thuyết với thực hành.

Số lượng cán bộ giảng dạy, nghiên cứu tăng nhanh, đặc biệt tại Học viện Chính trị Quốc gia Hồ Chí Minh và Học viện Hành chính Quốc gia nhưng chất lượng còn nhiều mặt yếu kém. Qua phiếu điều tra tình hình áp dụng phương pháp dạy học ở một số học viện, trường bồi dưỡng cán bộ ngành và các trường chính trị tỉnh kết quả cho thấy: 40% số phiếu điều tra cho rằng giảng viên giảng dạy lý luận kết hợp với thực tiễn chưa tốt, 30 % phiếu cho rằng giảng viên chưa áp dụng phương pháp tình huống vào trong giảng dạy; 70% số phiếu cho rằng giảng viên ít chịu cải tiến phương pháp giảng dạy. Kết quả trên phù hợp với tự đánh giá của các cơ sở đào tạo về chất lượng yếu kém trong đội ngũ cán bộ giảng dạy hiện nay.

Qua thực tế phiếu khảo sát 150 người thuộc các lãnh đạo và giảng viên của các cơ sở đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức trên cả nước cho thấy tình hình áp dụng phương pháp tình huống trong những năm gần đây có khả quan hơn. Hầu hết các cơ sở đào tạo cán bộ, công chức đã áp dụng phương pháp dạy học tình huống cụ thể theo phiếu điều tra cho thấy:

1. ***Các phương pháp dạy học hiện nay được áp dụng trong dạy học cán bộ, công chức?***

   40% phiếu trả lời không áp dụng phương pháp tình huống

   60% phiếu trả lời có áp dụng phương pháp tình huống

2. ***Các học viên có hào hứng tham gia và đánh giá cao khi áp dụng phương pháp tình huống không?***

   100% số phiếu trả lời học viên rất hào hứng và đánh giá cao chất lượng của phương pháp này

3. ***Có nên áp dụng phương pháp dạy học tình huống không?***

   100% số phiếu trả lời là có

4. ***Để áp dụng phương pháp dạy học tình huống thành công cần điều kiện gì?***

   50% cho rằng cả điều kiện vật chất, năng lực của giảng viên và học viên

   30% cho rằng cần điều kiện vật chất

   20% cho rằng cần năng lực của người giảng và người học

Sự yếu kém của chất lượng chương trình, giáo trình và của đội ngũ cán bộ giảng dạy, nghiên cứu kéo theo sự yếu kém trong phương pháp dạy và học: dạy vẫn nặng về phương pháp truyền thống (thầy đọc, trò ghi, độc thoại); học vẫn thụ động, ít trao đổi, tranh luận, ít có bài tập tình huống, ít sử dụng phương tiện hiện đại, thi mang tính hình thức, xin điểm, cho điểm không phải là phổ biến nhưng cũng không phải là ít.

1.3.4. Nguyên nhân của những thành tựu và yếu kém trong công tác đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức hiện nay.

- **Nguyên nhân khách quan:**

Công cuộc đổi mới của nước ta càng về sau càng đòi hỏi phải hoàn thiện hơn, càng mới mẻ hơn, sâu sắc hơn. Công cuộc đổi mới này đòi hỏi một số lượng cán bộ, công chức rất lớn để đáp ứng sự hình thành nhiều ngành nghề

mới, nhiều cơ quan tổ chức mới trong cả hệt hống chính trị, bộ máy nhà nước và các doanh nghiệp...trong lĩnh vực này chúng ta chưa có kinh nghiệm lịch sử nên chức danh, tiêu chuẩn chất lượng đội ngũ cán bộ, công chức cụ thể thế nào, số lượng là bao nhiêu thì chúng ta chưa lường trước được thường là thiếu đến đâu ta bổ sung đến đó. Đây là nguyên nhân dẫn tới bị động trong quy hoạch, thậm chí ở nhiều nơi còn bị "lãng quên". Về tiêu chuẩn thì mãi đến năm 1998 mới được nghiên cứu, tổng hợp và ban hành trong các văn bản pháp quy của nhà nước và trong các quyết định của Đảng. Thế nhưng các tiêu chuẩn đó vẫn thiên về định tính, định lượng chưa rõ ràng.

Đội ngũ cán bộ quản lý, cán bộ giảng dạy chủ yếu ở độ tuổi 40 trở lên đều được chuyển tiếp từ thời kỳ bao cấp, tuy có tinh thần hăng say công tác, chịu khó tìm tòi nhưng rất khó tiếp cận và am hiểu được những thành tựu của khoa học kỹ thuật và công nghệ hiện đại.

- **Nguyên nhân chủ quan**

Nhận thức về các cơ quan lãnh đạo Đảng và Nhà nước ở các cấp về công tác đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức tuy có nhiều tiến bộ về xác định chủ trương, phương hướng, đường lối, còn tư tưởng chỉ đạo - xác định đối tượng, mục tiêu, cách thức đào tạo thì còn chậm, chưa trúng.

Do lúng túng trong việc xác định đối tượng, mục tiêu đào tạo nên các cơ quan quản lý cấp trên để cho cơ sở đào tạo tự tuyển sinh, mở hệ đào tạo mới, mở rộng chương trình...Do đó xuất hiện một sai lầm trong nhận thức dẫn tới đánh đồng mục tiêu của đào tạo trong hệ thống quốc dân nói chung với đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức của hệ thống chính trị. Sự nhầm lẫn đó đã dẫn đến

tình trạng "Đại học hoá" các cơ sở đào tạo, bòi dưỡng cán bộ quản lý của Đảng và Nhà nước.

Hạn chế trong tư duy chỉ đạo lại kéo theo những hạn chế trong công tác tỏ chức. trong công tác tổ chức chỉ đạo các quá trình, các khâu đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức. Đây cũng là nguyên nhân dẫn đến yếu kém trong công tác đào tạo, bồi dưỡng can bộ, công chức.

Một số những mâu thuẫn trong việc cử cán bộ đi học và sử dụng cán bộ sau khi đào tạo, bồi dưỡng. Trong việc cử cán bộ đi học có một nguyên tắc là đào tạo, bồi dưỡng trước khi đề bạt, bổ nhiệm. Song do hạn chế trong công tác quy hoạch cán bộ, dẫn đế không có quy hoạch đào tạo tốt. Từ đó sinh ra hiện tượngt uỳ tiện, tình thế bắt buộc, châm chước trong tuyển sinh đầu vào.

Tình trạng sử dụng cán bộ, công chức sau khi tham gia đào tạo, bồi dưỡng. Nhiều cơ quan cử cán bộ đi học ít quan tâm đến sự đổi mới về chất, về trình độ của cán bộ sau đào tạo, bồi dưỡng chỉ cần có văn bàng chứng chỉ, bất kể văn bằng chứng chỉ ấy thuộc loại nào là đủ tieu chuẩn thuộc diện đề bạt, bổ nhiệm, được thi nâng ngạch..Do đó, người thực sưj cầu thị, chịu khó học tập, đạt kết quả xuất sắc cũng được đánh giá ngang bằng với người lười học, bỏ giờ đạt kết quả thấp.

Những mâu thuẫn trên đã triệt tiêu động cơ học tập của cán bộ được cử đi học.

1.4. Sự cần thiết phải áp dụng phương pháp tình huống trong đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức

Tiếp cận hệ thống quá trình đào tạo và bồi dưỡng thấy rằng quá trình đào tạo và bồi dưỡng bao gồm một số giai đoạn:

- Giai đoạn một là xác định và phân tích nhu cầu đào tạo, đồng thời xác định các đặc điểm của đối tượng học viên.
- Giai đoạn hai từ những nhu cầu đào tạo đã được xác định xây dựng mục tiêu đào tạo bồi dưỡng.
- Giai đoạn tiếp theo là xây dựng chương trình, nội dung giảng dạy, lựa chọn phương pháp giảng dạy.
- Giai đoạn thực hiện.
- Cuối cùng là giai đoạn kiểm tra đánh giá học viên và đánh giá chương trình đã thực hiện.

Phương pháp giảng dạy đóng một vai trò rất quan trọng để đạt được mục tiêu đào tạo.

Rõ ràng mục đích của quá trình đào tạo và bồi dưỡng cán bộ công chức không chỉ là trang bị kiến thức. Đặc biệt là các cán bộ công chức đi học, họ không những chỉ cần kiến thức mà còn cần có những kĩ năng quản lí hành chính.

Các học viên có thể học những kĩ năng quản lí qua kinh nghiệm. Nhưng học tập qua kinh nghiệm là một công việc không đơn giản, hơn nữa, cái giá phải trả của việc học tập này rất cao, và người ta nói chung không có đủ thì giờ để học tất cả qua kinh nghiệm.

Muốn xác định chính xác mục tiêu đào tạo trước hết phải xác định được nhu cầu đào tạo ở các cấp độ khác nhau: nhu cầu đào tạo của xây dựng, nhu cầu đào tạo của tổ chức, nhu cầu đào tạo của cá nhân.

Từ thực tế chúng ta có thể nhận thấy đội ngũ cán bộ công chức hiện đang còn thiếu đào tạo và kĩ năng quản lý để giải quyết các tình huống thực tiễn nhằm thực hiện tốt công việc ở mỗi vị trí cụ thể.

Trong mục tiêu đào tạo có thể phân ra làm ba loại mục tiêu lớn là chuyển giao kiến thức, chuyển giao kĩ năng và thay đổi thái độ.

Các chương trình đào tạo hiện có chiếm phần lớn thời lượng để chuyển giao kiến thức. Để nâng cao chất lượng hiệu quả của công việc chuyển trọng tâm mục tiêu đào tạo sang chuyển giao kĩ năng nghề và thay đổi thái độ cán bộ công chức là rất cần thiết.

Phương pháp giảng dạy tình huống sẽ giúp cho các học viên - cán bộ công chức bồi dưỡng các kĩ năng, cách thức quản lí, giải quyết các tình huống cụ thể và từ đó thay đổi thái độ của mỗi học viên khi quay trở lại thực hiện các công việc của mình.

Muốn có một nền hành chính hiện đại hoạt động có hiệu quả và hiệu lực phải không ngừng nâng cao năng lực giải quyết tình huông thực tiễn của cán bộ công chức hành chính nhằm thích ứng với môi trường, hoàn cảnh và điều kiện kinh tế hội nhất định. Từ một nền kinh tế kế hoạch tập trung chuyển sang nền kinh tế thị trường, biết bao tình huống mới phức tạp phát sinh, đòi hỏi phải có một đội ngũ cán bộ công chức thích hợp với cơ chức mới.

Nâng cao năng lực giải quyết các vấn đề thực tiễn cho cán bộ công chức là nhiệm vụ quan trong của công tác đào tạo bồi dưỡng trong đó có vai trò của việc sử dụng các phương pháp giảng dạy phù hợp.

Khái niệm về học được hiểu là quá trình tự học viên chiếm lĩnh và xử lý các thông tin lấy từ môi trường xung quanh. Do vậy việc học không chỉ là nghe thuyết giảng mà còn lồng ghép các phương pháp dạy học khác nhau giúp cho học viên học hỏi từ nhiều phía, đặc biệt là phương pháp dạy học tình huống.

Thông thường trong việc lực chọn phương pháp giảng dạy làm sao cho phù hợp, chúng ta phải trả lời ba câu hỏi sau:
Một là, Đối tượng đào tạo, bồi dưỡng của chúng ta là ai?
Hai là, Họ học để làm gi?
Ba là, Họ học cái gì?
Bốn là, Phương pháp nào là hiệu quả?
Năm là, Học viên học được gì ở chúng ta?

- Để biết đối tượng của chúng ta là ai, đương nhiên chúng ta hiểu rằng cán bộ công chưc hành chính là những người lớn tuổi hoạt động trong các cơ quan nhà nước, đã có kinh nghiệm công tác, nhưng vì là người lớn tuổi nên họ hay nhận thức nhưữg điều gaing viên giảng theo cách nhìn nhận của họ, theo cách họ nhận thức. Do vậy họ không thích nghe nhưữg điều trừu tượng, lý thuyết. Do vậy, họ sẽ dễ bảo thủ nếu như không đưa ra cho họ những tình huống cụ thể buộc họ phải tranh luận và giải quyết. Vì là những học viên lớn tuổi nên tính tự tôn ở họ rất mạnh, do vậy các tình huống đưa ra họ cần được chủ động giải quyết và tham khảo ý kiến từ mooi trường xung quanh.

- Thông thường, cán bộ công chức đi học họ nhìn nhận mục đích học tập để nắm vững chuyên môn và rèn luyện kỹ năng quản lý, điều hành cụ thể. Họ thích vận dụng ngay vào công việc cụ thể của họ và liên hệ với kinh nghiệm thực tiễn họ đã có. Vấn đề sử dụng phương pháp giảng dạy theo tình huống bằng cách đưa ra các tình huống điển hình diễn ra trên thực tế để phân tích. Học viên có thể chủ động đóng vai biện minh cho vị trí của mình trong tình huống. Phương pháp này cho phép người học liên hệ, vận dụng vào thực tiễn một cách thuận lợi.

- Trong khi tham gia học cán bộ công chức thường quan tâm đến việc họ đang được học cái gì? Chính vì vậy việc áp dụng phương pháp tình huông sẽ giúp cho họ dễ liên tưởng đến nội dung công việc cụ thể mà ho cần phải giải quyết trong thực tiễn. Thông qua các tình huống giả định họ thấy rằng công tác quản lý hành chính nhà nước là chứa đựng rất nhiều các nội dung tổng hợp khác nhau liên quan đến quá trình quản lý. Do vậy họ cần phải được trang bị kiến thức tổng hợp hơn so với các công việc chuyên môn khác.

- Vì là những người lớn tuổi cho nên phương pháp giảng dạy một chiều đã không đem đến hiệu quả cho họ. Sử dụng phương pháp thuyết trình dễ đem đến cho họ sự nhàm chán, khó tiếp thu. Dạy học cho người lớn mà thùýet giảng quá nhiều, nhất là về lý thuyết là không phù hợp. người lớn có thể tự trang bị kiến thức từ sách vở, bài viết, điều phải giúp họ là vận dụng những kiến thức đó vào thực tiễn công việc của họ. Điều tốt hơn cả là nên đưa ra các tình huống thay cho việc chỉ thuần tuý truyền thụ lý thuyết. Vì việc sử dụng tình huống trong quá trình dạy và học sẽ giúp học viên định hướng một cách rõ nét hơn.

- Ở hầu hết các nước trên thế giới việc đào tạo, bồi dưỡng công chức luôn tập trung vào các nội dung mang tính ảnh hưởng cao đến hiệu quả công việc, đến việc đổi mới tư duy, thay đổi hành vi, thái độ, hình thành tình cảm và các kỹ năng quản lý để nâng nên thành nghệ thuật quản lý. Chính vì vậy việc cung cấp cho học viên các tình huống cụ thể, để họ vào cuộc, để họ có thể nhnhìn thấy ngay được thành công hay thất bại , hiệu quả thấp hay cao của phương pháp xử lý của mình.

Chính vì vậy, việc áp dụng phương pháp giảng dạy theo tình huống đa đáp ứng được những mục đích sau:

- Nâng cao năng lực chuyên môn của cán bộ công chức;
- Nhạy bén trước thực tế, rèn luyện khả năng giải quyết các vấn đề phát sinh;
- Đáp ứng được nhu cầu của người dân đối với nghệ thuật nắm bắt tâm tư tình cảm của dân trong khi giải quyết công việc;
- Có tầm nhìn sâu rộng hơn thông qua việc được rèn luyện các kỹ năng giải quyết tình huống ;
- Khẳng định được vai trò của mình trong khi thủ các vai của xử lý tình huống;
- Thực hiện các thủ tục hành chính đơn giản,. gọn nhẹ và linh hoạt;
- Có cơ hội để nhìn lại cách giải quyết của mình. có đúng chủ trương, pháp luật không?

Thông qua việc áp dụng phương pháp giảng dạy theo tình huống, đã giúp cho học viên có được:

- quan điểm phát triển rõ ràng, có tính nhạy cảm cới sự thay đổi của môi trường hoàn cảnh.
- Tạo cơ hội cho hcọ viên học hỏi, trao đổi kinh nghiệm lẫn nhau

- Kích thích tinh thần học tập tích cực, rèn luyện khả năng giải quyết vấn đề;
- Mở rộng tầm nhìn, tầm hiểu biet đa dạng phong phú của học viên.

ở nước ta việc đổi mới phương pháp dạy học giúp cho việc đào tạo ra một đội ngũ cán bộ công chức có năng lưuc nhanh nhạy, thcíh ứng với sự thay đỏi của môi trường, phát triển kỹ năng, nâng cao năng lưc và thái độ phục vụ công dân là đòi hỏi cấp bách vì vậy không thể thiếu được vai trò của việc vận dụng phươmng ơháp giảng dạy phù hợp, đặc biệt là phương pháp giảng dạy theo tình huống.

Đổi mơi phương pháp dạy và học là yêu cầu cấp bách, là đòi hỏi sông còn đối với sự nghiệp phát triển nguồn nhân lực ở nước ta. Vấn đề áp dụng phương pháp giảng dạy theo tình huống đem lại những lợi ích to lớn cho mục tiêu phát triển nguồn nhân lực này.

Phương pháp tình huống tạo điều kiện cho học viên áp dụng những lí thuyết vào các tình huống cụ thể, học cách giải quyết các tình huống mà họ có thể phải đối mặt trong tương lai. "Một bức tranh thực tế trị giá hơn cả ngàn lời hoa mĩ", do vậy, qua phương pháp tình huống các học viên có cơ hội phát triển được nhiều kĩ năng.

Kĩ năng phân tích thông tin, sắp xếp và tổ chức các thông tin quan trọng. Các học viên biết cách đặt các câu hỏi thích hợp để tìm ra các thông tin quan trọng.

Các học viên có cơ hội tiếp cận một vấn đề thực tế và học cách tiếp cận một tình huống dưới nhiều góc độ.

Phát triển kĩ năng giải quyết vấn đề thông qua việc các học viên phải tự giải quyết vấn đề hay đánh giá những giải pháp lựa chọn khác nhau. Học viên có cơ hội đánh giá có phê phán những giải pháp khác nhau.

Xác định được những cơ hội và khó khăn, luyện tập xây dựng và bảo vệ những giải pháp của mình, biết tự khẳng định mình. Phát triển kĩ năng thuyết phục của học viên.

Luyện tập đưa ra những quyết định trong điều kiện khó khăn, nhiều rủi ro.

Cơ hội thực tập cách làm việc, công tác với các học viên khác và các đồng nghiệp của mình trong tương lai. Do vậy, học viên có cơ hội phát triển các kĩ năng ứng xử, tinh thần đồng đội, tính trách nhiệm, kiên nhẫn, biết lắng nghe, ứng xử với những tình huống bị chỉ trích và phê phán. Giúp học viên thay đổi thái độ của mình trong nhiều vấn đề khác nhau.

Thông qua phương pháp tình huống các học viên có cơ hội rút ngắn con đường của mình, cũng như cái giá học có thể phải trả trong thực tế.

Phương pháp tình huống đòi hỏi các học viên phải chịu trách nhiệm cơ hơn với quá trình học tập của chính mình. Giờ đây họ không là "khán giả" nữa mà chính họ là những "diễn viên chính" của quá trình học tập.

Vai trò của giảng viên cũng thay đổi khi thực hiện phương pháp này, giờ đây giảng viên phải là người tạo điều kiện, hướng dẫn để các học viên đi đúng hướng trong quá trình học tập của họ. Chúng ta sẽ bàn kĩ hơn về vai trò của giảng viên trong phần thực hiện phương pháp tình huống.

Phương pháp tình huống không chỉ giúp học viên gắn "học với hành" mà còn giúp giảng viên đánh giá học viên. Nếu áp dụng phương pháp giảng dạy thông tin thì các giảng viên không nên đánh giá học viên theo phương pháp truyền thống mà nên đánh giá học viên bằng chính phương pháp tình huống.

Từ những phân tích trên cho thấy sự cần thiết phải áp dụng phương pháp dạy học tình huống trong đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức.

CHƯƠNG 2

ÁP DỤNG PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC TÌNH HUỐNG TRONG ĐÀO TẠO, BỒI DƯỠNG CÁN BỘ, CÔNG CHỨC

2.1. Một số định hướng khi áp dụng phương pháp dạy học tình huống trong đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức.

Những thay đổi trong quá trình đào tạo xét đến cùng đều bắt nguồn từ những yêu cầu về sản phẩm của giáo dục nhằm đáp ứng đòi hỏi của xã hội.

Vì lẽ đó, việc đổi mới phương pháp dạy học cũng như quá trình tìm kiếm những biện pháp hữu hiệu, khả thi để nâng cao chất lượng đào tạo ở các trường đào tạo cán bộ, công chức Việt Nam là nhằm đạt đến sản phẩm đào tạo - các công chức có trình độ cử nhân hành chính có đủ các phẩm chất, năng lực để đáp ứng tốt với những thay đổi trong cải cách hành chính ở nước ta hiện nay và những giai đoạn tiếp theo.

Mặt khác với tư cách là một thành tố của quá trình dạy học, các biện pháp dạy học chịu sự chi phối của xu hướng vận động chung của quá trình dạy học và góp phần tạo ra xu hướng vận động đó.

Như vậy, việc xây dựng các biện pháp phát huy tính tích cực học tập của người học phải được định hướng một cách rõ ràng, cụ thể nhằm xác lập được quy trình vận động hợp quy luật của nó.

2.1.1 Định hướng thứ nhất. Xuất phát từ yêu cầu hiện đại hoá quá trình đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức.

Quản lý hiện là một trong những ngành mũi nhọn được lựa chọn trong chiến lược phát triển của nhiều quốc gia. Xã hội càng hiện đại, càng phát triển, người ta càng ý thức sâu sắc về vai trò của quản lý. Vì vậy, vấn đề đào tạo đội ngũ công chức được sự quan tâm đặc biệt của nhiều quốc gia trong đó có Việt Nam.

Những thay đổi trong lĩnh vực kinh tế, xã hội và đặc biệt là sự thay đổi trong cơ chế vận hành của nền kinh tế đã dẫn đến những thay đổi tất yếu trong lĩnh vực quản lý hành chính. Việc chuyển đổi từ nền kinh tế kế hoạch hoá tập trung sang nền kinh tế vận hành theo cơ chế thị trường có sự quản lý của nhà nước kéo theo nền hành chính phải có sự thay đổi phù hợp. Vì vậy, ở hầu hết các quốc gia đều nhấn mạnh việc đào tạo và bồi dưỡng công chức, tạo cho học viên tính thích ứng đổi mới tư duy, đặc biệt là phát triển kỹ năng và thái độ phục vụ trong công vụ.

Yêu cầu hiện đại hoá đội ngũ cán bộ, công chức đòi hỏi phải có những thay đổi về mục tiêu đào tạo và hiện đại hoá nội dung đào tạo, bồi dưỡng trong các trường đào tạo cán bộ, công chức của nhiều quốc gia.

Mục tiêu đào tạo trong các trường đào tạo cán bộ, công chức hướng đến việc chuyển giao kiến thức, chuyển giao kỹ năng và thay đổi thái độ cho cán bộ, công chức. Ba mục tiêu đào tạo này không tách rời nhau mà liên quan mật thiết với nhau. Tuy nhiên, tuỳ theo đối tượng đào tạo, những mục tiêu này có thể được xem xét về thứ bậc. Có những đối tượng cần phải đặt mục tiêu chuyển giao kỹ năng lên hàng đầu. Chẳng hạn, với các đối tượng được đào tạo, bồi dưỡng theo công việc, học viên mong muốn tiếp thu kỹ năng và kỹ thuật, kinh nghiệm, kiến thức cho công việc trực tiếp của mình.

Mục tiêu thay đổi thái độ thường được quán xuyến chung cho nhiều chương trình đào tạo bồi dưỡng cán bộ, công chức . Thay đổi thái độ, cách xử lý bao gồm sự thay đổi về cách thức cảm nhận và cách thức phản ánh các sự vật kể cả cách thức phản ánh công việc của cá nhân đang làm. Muốn vậy, học viên là cán bộ, công chức phải nhận thức được cơ sở, tiêu chí của công việc, biết cách thực hiện các chỉ dẫn của cấp trên một cách sáng tạo và sáng tạo trong ứng xử với các tình huống trong thực thi công vụ.

Từ định hướng của mục tiêu đào tạo nêu trên, nội dung đào tạo trong các trường đào tạo cán bộ, công chức cũng phải được hiện đại hoá nhằm tạo ra sự đổi mới tư duy, đổi mới hành vi và kỹ năng xử lý các tình huống cũng như thái độ của học viên đối với công việc của bản thân [52],[71],[76],[78]. Xu hướng phổ biến trong quá trình hiện đại hoá nội dung đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức là sự cập nhật thông tin trong lĩnh vực quản lý nhà nước. Các lý thuyết hiện đại về quản lý nhà nước được triển khai cũng như hệ thống phân

tích thực tế của mỗi nhà nước và khu vực cũng như kinh nghiệm quản lý ở khu vực này. Hệ thống những ví dụ điển hình về thành công và thất bại, về hiệu quả công tác cao hoặc thấp của cán bộ, công chức được đề cập khá phong phú là một trong những nét đặc trưng cho xu hướng hiện đại hoá nội dung đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức nhà nước hiện nay.

Chân dung những người đạt hiệu quả công tác cao có ở trong tất cả các nhóm người trong mọi lĩnh vực. Quá trình đào tạo bồi dưỡng phải làm sao thay đổi được thái độ, thói quen của học viên để họ trở thành người có hiệu quả công tác cao. Điều này không phải là tuyệt đối, khó có thể xảy ra hiện tượng lạc quan là: sau khoá học hầu hết học viên sẽ áp dụng được kiến thức mới để nâng cao hiệu quả công việc. Không nên hy vọng kết quả khả quan đó sẽ có ngay ở tất cả học viên. Tuy nhiên, cần phải xem xét những yếu tố tạo nên phẩm chất và năng lực của một con người có hiệu quả công tác cao để thiết kế chương trình giảng dạy.

Phẩm chất và năng lực của người có hiệu quả công tác cao thường được thể hiện bằng các khía cạnh: tính tích cực cao; mọi công việc đều được xác định rõ mục tiêu; trong giải quyết công việc biết lựa chọn công việc nào là khẩn cấp, là quan trọng để thực hiện theo thứ tự ưu tiên, tránh tình trạng đi làm trước những việc không xem là khẩn cấp; có niềm tin vào thành công của công việc; hiểu người khác và được người ta hiểu mình. Nghiên cứu kỹ hơn về sự biểu hiện của các phẩm chất và năng lực đó có thể thấy:

+ *Tính tích cực cao*: Đó là con người không chỉ quan tâm giải quyết những khó khăn, trở ngại, mà khi giải quyết tình huống, người ta còn nhìn vào hai yếu tố: phạm vi ảnh hưởng và phạm vi quan tâm giải quyết.

+ *Công việc thực hiện với mục tiêu được xác định rõ*: Luôn luôn xác định trước mục tiêu công việc và cách thức đạt được nó. Trong thực tế, có nhiều người lao vào công việc nhưng chưa biết đích ở đâu, làm để đạt mục tiêu gì.

+ *Giải quyết công việc có lựa chọn để thực hiện theo thứ tự ưu tiên* [39],[40]. Thông thường ai cũng có nhiều việc và cũng phải cân nhắc, xác định việc nào làm trước, việc nào làm sau.

Tuy nhiên không nên đồng nhất việc quan trọng với việc cấp bách. Có công việc không quan trọng nhưng lại cấp bách và ngược lai.

+ *Có niềm tin vào thành công* [39],[40]. Có niềm tin vào thành công nhưng không phải bằng mọi giá và đừng chỉ nghĩ đến thành công của mình, mà lại gây ảnh hưởng đến lợi ích chính đáng của người khác. Tìm cách thức để đạt kết quả cho mình, những người khác cũng được nhờ, thì mới lâu bền. Hãy gắn bó tình cảm của mình vào việc làm trong mối quan hệ chân chính với người khác có liên quan.

+ *Hiểu người khác và được người khác hiểu mình* [39],[40]. Hiểu người khác và được người ta hiểu mình sẽ tạo nên uy tính để làm việc có hiệu quả hơn. Hiểu biết và đồng ý là hai phạm trù khác nhau, có thể hiểu được hành vi của một người, nhưng không nhất thiết đã đồng ý với hành vi đó, cũng như có thể hiểu được vị trí của người khác nhưng không nhất trí với cương vị của người đó.

Tất cả những yếu tố trên đều có ảnh hưởng đến sự thay đổi thái độ, hành vi của con người. Nếu chúng kết hợp lại thành một tổng hợp lực của con người có năng lực và hiệu quả thì tương tự như sự kết hợp các mặt mạnh của từng

thành phần đầu vào, chắc chắn sẽ có đầu ra với kết quả tốt hơn, vì thế phải xem xét chúng trong quá trình giảng dạy.

2.1.2. Định hướng thứ hai. Xuất phát từ mô hình hoạt động thực tiễn của người cán bộ, công chức để định ra mô hình nhân cách và phẩm chất cần phải có sau quá trình đào tạo, bồi dưỡng .

Với tinh thần Nghị quyết Đại hội Đảng lần thứ IX [21] việc đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ cán bộ, công chức hành chính đang được đặt ra khẩn trương nhằm đào tạo một đội ngũ công chức hành chính thực sự chính quy, chuyên nghiệp. Chuẩn hoá được đội ngũ công chức hành chính cũng chính là nhiệm vụ to lớn trong sự nghiệp cải cách nền hành chính quốc gia.

Với quan điểm trên, các trường đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức Việt Nam cần cho ra những sản phẩm con người với mô hình hiện đại:

+ *Trình độ chuyên môn* sâu: Cán bộ, công chức phải được đào tạo một cách cơ bản, mang tính chuyên nghiệp thông qua giải quyết các tình huống cụ thể để dần dần có một đội ngũ cán bộ, công chức được chuẩn hoá về trình độ quản lý. Với tốc độ tăng trưởng kinh tế như hiện nay và sự nghiệp công nghiệp hoá hiện đại hoá đất nước, đòi hỏi nền hành chính quốc gia cần có những cải cách đột phá. Muốn làm được điều đó đội ngũ cán bộ, công chức phải được đào tạo mang tính chuyên nghiệp. Ngày nay, cần chấm dứt hiện tượng các cán bộ, công chức không biết thể thức đóng dấu văn bản, không biết phải soạn thảo một văn bản như thế nào, không biết các thủ tục hành chính và thẩm quyền tác

nghiệp. Để có được những tri thức đó, cán bộ, công chức hành chính phải được học qua các tình huống có vận dụng các căn cứ để giải quyết. Trình độ chuyên môn cũng phản ánh một mặt của mô hình cán bộ, công chức hiện đại.

+ *Kỹ năng tác nghiệp*. Bản thân thuật ngữ cán bộ, công chức cũng đã phản ánh tính chất "động" trong nghề nghiệp của họ. Một nền công vụ ổn định luôn có những hoạt động thường xuyên, liên tục, điều này đòi hỏi kỹ năng thao tác nghề của đội ngũ công chức phải được hoàn thiện, có độ tin cậy và chính xác cao để xử lý tất cả các tình huống diễn ra như giao tiếp với dân, tiến hành các thủ tục hành chính, ra quyết định, báo cáo.... Tất cả những kỹ năng giải quyết vấn đề cần được rèn luyện qua các tình huống để thành thục. Chính kỹ năng tác nghiệp cũng là một yếu tố tạo nên mô hình người cán bộ, công chức hiện đại.

+ *Thái độ lao động*. Đây là một yếu tố có vai trò quan trọng trong hoạt động tác nghiệp của người cán bộ, công chức. Trước hết, thái độ với bản thân công vụ mà họ đảm nhận phải được thay đổi. Người cán bộ, công chức phải nhận thấy rõ nhiệm vụ mà mình gánh vác là trách nhiệm và nghĩa vụ của mỗi người. Người cán bộ, công chức là người đại diện cho Nhà nước thực hiện quyền lực nhà nước nhằm đạt được mục tiêu là vì lợi ích của nhân dân. Do vậy, người cán bộ, công chức phải luôn có thái độ phục vụ, không còn thái độ cửa quyền hách dịch, ban phát cho dân. Bên cạnh đó, người cán bộ, công chức phải được giáo dục tinh thần cần cù lao động, "chí công vô tư" trách nhiệm với công việc và có sự tận tuỵ phục vụ.

Tổng hợp các yếu tố trên sẽ hình thành mô hình người cán bộ, công chức hiện đại hợp thành một đội ngũ cán bộ, công chức tinh nhuệ về nghề, có kiến

thức, phẩm chất đạo đức tốt và kỹ năng giỏi để góp phần quyết định vào sự nghiệp phát triển đất nước, theo kịp với sự phát triển của khu vực và thế giới. Để có được những sản phẩm con người nêu ở trên, quá trình đào tạo cần tìm ra được những hoạt động phù hợp. Đặc biệt là thông qua việc giải quyết các tình huống giúp cho cán bộ, công chức hình thành ba kỹ năng rất cơ bản của con người đó là: kỹ năng nhận thức, kỹ năng cảm nhận và kỹ năng hành động của mỗi người.

2.1.3. Định hướng thứ ba Xuất phát từ yêu cầu xây dựng niềm tin cho cán bộ, công chức trong quá trình đào tạo, bồi dưỡng.

Hệ thống trường đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức nước ta đào tạo đội ngũ nhân lực có chất lượng phục vụ cho nhà nước cộng hoà xã hội chủ nghĩa Việt Nam. Nói cách khác, quá trình đào tạo, bồi dưỡng của các trường đào tạo cán bộ, công chức góp phần đắc lực vào sự nghiệp xây dựng và bảo vệ và phát triển bộ máy nhà nước của dân, do dân, vì dân. Muốn vậy, ngay trong quá trình đào tạo các học viên công chức hành chính phải được xây dựng, củng cố và phát triển niềm tin đối với bộ máy mà họ sẽ cống hiến sức lực và tài năng của mình. Có thể khái quát ba niềm tin cần hình thành cho học viên trong quá trình đào tạo là:

+ *Niềm tin vào đường lối, chính sách của Đảng và Nhà nước*, coi đó là định hướng quan trọng cho công tác sau này;

+ *Niềm tin ở bản thân mình* sẽ làm việc tốt do đã nắm được những kiến thức cần thiết và kỹ thuật xử lý công việc trọng hoạt động hành chính;

+ *Niềm tin vào đồng đội trong phối hợp*, kết hợp và chỉ đạo điều hành quản lý có kỷ luật, kỷ cương và hiệu quả.

Kết thúc một khoá đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức hành phải có đủ phẩm chất và năng lực để làm việc theo chức trách và thẩm quyền nhất định. Cho nên hết khoá học, học viên phải có được ba niềm tin nói trên, thực chất là chuẩn xác hoá yêu cầu cần thiết ở người quản lý. Điều này, nói lên chất lượng đào tạo bồi dưỡng và nó chỉ có thể đạt được nếu học viện được rèn luyện qua các tình huống phức tạp và đa dạng của công tác quản lý nhà nước.

Có thể xem xét các yêu cầu nói trên bởi lý do chính sau đây:

+ ***Quán triệt quan điểm, đường lối, chính sách của Đảng và Nhà nước trong quá trình áp dụng phương pháp dạy học theo tình huống.*** Đó là cơ sở của việc định hướng trong việc thực thi chính sách. Quản lý nhà nước đòi hỏi cán bộ, công chức phải có những kiến thức khoa học được ứng dụng trong những hình thái kinh tế - xã hội cụ thể với những điều kiện khác nhau, được thể hiện trong đường lối, chính sách của Đảng cầm quyền. Mỗi xã hội phát triển theo phương thức khác nhau. Không có một mẫu hình phát triển chung cho mọi xã hội. Cho nên, việc quán triệt quan điểm, đường lối, chính sách của Đảng, Nhà nước là một tất yếu trong quá trình đào tạo, bồi dưỡng công chức hành chính nhà nước thông qua việc học tập cách giải quyết tình huống. Có làm tốt việc này mới tạo cho cán bộ, công chức nâng cao khả năng định hướng trong thực thi chính sách. Muốn vậy, cần chú ý những điểm sau đây:

* ***Nhà nước ta là nhà nước đơn nhất*** (không phải nhà nước liên bang). Chính sách của nhà nước phải được thực hiện thống nhất và quán triệt ở mọi

cấp quản lý. Chính sách của nhà nước đều bắt nguồn từ quan điểm, đường lối của Đảng. Vì thế trong quan điểm giảng dạy tình huống phải lấy quan điểm, đường lối, chính sách của Đảng làm cái chung, cái mà mọi cấp, mọi người phải tuân thủ. Có như vậy mới bảo đảm được sự quản lý thống nhất của nhà nước. Điều cốt yếu là trình bày rõ đạo lý của cái chung đó để học viên nâng cao nhận thức, thấy được sự cần thiết phải thực hiện cái chung, nguyên cớ phải thực hiện nó, không được hiểu khác và làm khác. Mỗi địa phương tuy có đặc điểm riêng nhưng không vì thế mà không chấp hành cái chung. Đây cũng là quá trình rèn luyện kỷ luật, tổ chức, tính nghiêm túc cho học viên phải giải quyết tình huống trên những chuẩn mực giá trị chung của đất nước.

** Khi phân tích lý luận hoặc minh hoạ tình huống thực tế để giúp học viên nâng cao khả năng vận dụng vào địa phương, phải lấy những ví dụ đại diện cho cái chung,* không nên chỉ chứng minh bằng những ví dụ vụn vặt, cá biệt, đôi khi làm học viên hiểu lầm. Mỗi ngành, mỗi địa phương đều có những sáng tạo trong quản lý những vấn đề thuộc ngành và địa phương, song phải góp phần đảm bảo những việc chung của đất nước, trên cơ sở tuân thủ những chính sách của Đảng và Nhà nước. Sưu tập và trình bày được những sự kiện đó để minh hoạ sẽ hấp dẫn đối với học viên, và sẽ có tác dụng rèn luyện cho họ tính năng động, sáng tạo trong quản lý. Trong giảng dạy hết sức tránh những điều minh hoạ vụn vặt thuần tuý mang tính địa phương, có thể tạo ra đầu óc cục bộ, địa phương.

** Yêu cầu về khả năng phân tích và cấu trúc hoá vấn đề của người cán bộ, công chức khi giải quyết tình huống.* Từ thực tiễn, người cán bộ quản lý phải biết cấu trúc hoá vấn đề tức là xem xét vấn đề trên mọi khía cạnh để bảo đảm tính đồng bộ trong nhận thức. Quản lý thực tiễn, bảo đảm cho nó

chuyển sang hình thái mới cao hơn. Nếu nói về bản thân hoạt động lãnh đạo thì người lãnh đạo phải đi từ nhận thức rồi ra quyết định và tổ chức thực hiện quyết định. Nhận thức có chính xác, đầy đủ thì quyết định mới đúng đắn, tổ chức thực hiện mới thuận lợi và có hiệu quả.

2.1.4. Định hướng thứ tư: xuất phát từ yêu cầu rèn luyện các phương pháp giải quyết tình huống cho học viên sau khi được đào tạo, bồi dưỡng

Cơ sở triết lý của phương pháp:

- Triết lý Thắng/ Thua là hướng nhiều về cách giải quyết tình huống duy lý, độc đoán, lấy bản thân làm trung tâm và mang tính khống chế. Nếu trong giải quyết tình huống người quản lý chỉ dùng quyền lực để bằng mọi giá đạt được mục tiêu của mình mà không nắm bắt được đối tượng cần gì, nghĩ gì và cảm thấy gì thì công tác quản lý sẽ không có hiệu quả.
- Triết lý thua/ thua là hệ quả của thắng/ thua, đây là cách giải quyết tình huống tiêu cực nhất, hậu quả là bi kịch
- Triết lý Thua/ Thắng là cách giải quyết tình huống mềm đôi lúc nhu nhược, là cách giải quyết của những người luôn có tư tưởng lùi bước trước khó khăn. Cách giải quyết tình huống này nhiều khi không có ý nghĩa giáo dục tích cực, để cái ác có thể phát triển.
- Triết lý Thắng/ Thắng (hài hoà lợi ích) là cách giải quyết tình huống tốt nhất trong mọi hoàn cảnh. Triết lý này giúp cho học viên luôn luôn nắm bắt được nhu cầu của đối tượng, luôn tạo ra các phương án lựa chọn tốt nhất về đưa ra được nhuũng quyết định đúng đắn để giải quyết vấn đề hợp lý – hợp tình, đem lại lợi ích cho tất cả các bên trong hoạt động chung vì một mục tiêu chung.

Định hướng học viên học tập các phương pháp xử lý tình huống cụ thể:

- Bằng kỷ luật: khi thực hiện phương pháp này thì cần thảo luận rất kỹ cả trong và ngoài tổ chức vì nó liên quan đến giá trị con người. Tuỳ mức độ vi phạm mà đưa ra những hình thức kỷ luật thích hợp
- Bằng góp ý: Những tình huống xung đột nhỏ trong tổ chức thì nên góp ý, tư vấn sao cho đối tượng cảm thấy cái đúng, cái sai của mình một cách tự nguyện
- Bằng thuyết phục: Khi đứng trước một tình huống khó xử, nhà quản lý nên dùng nghệ thuật thuyết phục, cảm hoá đối tượng khiến đối tượng đi theo mình một cách tự nguyện nhằm đạt được mục tiêu quản lý
- Bằng đánh giá: là một phương pháp giải quyết tình huống hợp lý và phổ biến trong các tổ chức hiện nay. Làm sao hướng cho học viên cách đánh giá công bằng, khách quan, trung thực , cụ thể, toàn diện...là vấn đề khó khăn trong giải quyết một tình huống.
- Bằng thương lượng: đây là cách giải quyết tình huống khi những xung đột xảy ra trong một tổ chức vì nhiều nguyên nhân. Thương lượng nhăm đem lại lợi ích cho cả đôi bên trong xử lý xung đột.
- Bằng trọng tài phân xử: là một người thứ ba cân bằng mọi nguồn xung đột như một trọng tài là vai trò cực kỳ quan trọng của nhà quản lý.
- Bằng sách lược: khi tình huống xung đột xảy ra , các bên tham gia câu chuyên trong tình huống cần biết nhu, cương tuỳ lúc; tuỳ cơ ứng biến, "dĩ bất biến, ứng vạn biến" lúc nào cần biết trả quyền lợi hợp lý cho đối tượng đó là cả một nghệ thuật sách lược mà học viên học được thông qua giải quyết tình huống mẫu ở lớp.

2.1.5. Định hướng thứ năm: xuất phát từ yêu cầu nhận biết ưu tiên giá trị con người trong giải quyết tình huống của học viên sau khi được đào tạo, bồi dưỡng.

- Gía trị chung; trong bất kỳ tình huống nào xảy ra trong hoạt động công vụ, người cán bộ, công chức cũng cần phải quan tâm đến đường lối, chính sách của Đảng, pháp luật của nhà nước, nhưnữg qui định, qui tắc, thói quen có chuẩn mục chung nhất định để giải quyết tình huống buộc mọi người phải tuân thủ.
- Gía trị riêng: là giá trị thiêng liêng của mỗi người, nó tiềm ẩn trong mỗi con người có một năng lực, phẩm chất riêng có của chính mình để đóng góp vào cái chung tốt đẹp nhất buộc ngươì khác phải tôn trọng.
- Gía trị cơ bản: là những giá trị mọi người cùng chia xẻ, mang lại ý nghĩa cho cộng đồng mà mọi người cần phải quan tâm nhiều, cân nhắc nhiều, ưu tiên cho nó trong quá trình giải quyết tình huống.
- Gía trị thứ yếu: là những cái có thể bỏ qua, là những cá tính riêng của mỗi con người không nên quan tâm nhiều, ưu tiên nhiều trong giải quyết tình huống

➔ Như vậy có thể nói việc ưu tiên những giá trị, nhìn ra bản chất vấn đề là phẩm chất cần phải có của cán bộ, công chức trong xử lý tình huống mà người giảng viên cần định hướng đúng đắn. Đặc biệt việc định hướng ưu tiên giá trị con người là nền tảng cơ bản, là bản chất của mọi vấn đề và là nguyên nhân của mọi nguyên nhân trong các câu chuyệ tình huống.

2.2. Các yêu cầu có tính nguyên tắc khi áp dụng phương pháp dạy học tình huống trong đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức

Các biện pháp phát huy tính tích cực học tập của học viên các trường đào tạo cán bộ, công chức Việt Nam được xây dựng trên cơ sở các định hướng đã trình bày ở phần trên, đồng thời phải dựa vào những luận điểm chỉ đạo mang tính quy luật chi phối quá trình dạy học. Đó là các nguyên tắc dạy học. Như vậy, cần phải căn cứ vào các nguyên tắc chung của quá trình dạy học, của lý luận dạy học để vận dụng cụ thể vào việc xây dựng các biện pháp phát huy tính tích cực học tập của học viên các trường đào tạo cá bộ, công chức Việt Nam.

2.2.1. Nguyên tắc đảm bảo tính khoa học và tính giáo dục trong các biện pháp áp dụng phương pháp tình huống.

Nguyên tắc này đòi hỏi các biện pháp được xây dựng phải dựa trên những cơ sở khoa học, đồng thời có khả năng khai thác tối đa ý nghĩa giáo dục của nội dung đào tạo và có tác động giáo dục với học viên.

Tính khoa học của các biện pháp giải quyết tình huống đòi hỏi:

+ *Các biện pháp phải được xây dựng từ đòi hỏi của mục tiêu và nội dung* của công tác đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức Việt Nam trong giai đoạn công nghiệp hoá, hiện đại hoá, đồng thời phù hợp với các điều kiện thực thi của hệ thống đào tạo công chức hiện nay ở nước ta.

+ *Các biện pháp phải dược xây dựng trên cơ sở phân tích mối quan hệ giữa nó với các thành tố* khác của quá trình dạy học sao cho phát huy được đồng bộ sức mạnh của thành tố này khi thực thi biện pháp tác động đến tính tích cực của học viên.

+ *Các biện pháp phải có cơ sở xuất phát khoa học*. Ngoài những cơ sở chung, mỗi biện pháp, do ưu thế đặc thù của nó, theo đó là sự khác biệt về nội dung và các cách thức thực hiện nên sẽ có những cơ sở khoa học trực tiếp quy định.

Tính giáo dục của các biện pháp áp dụng phương pháp tình huống đòi hỏi:

+ *Các biện pháp được xây dựng cần phải có khả năng cao nhất* trong việc khai thác ý nghĩa giáo dục của các nội dung đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức.

Nội dung đào tạo bản thân nó đã có sự thống nhất giữa tính khoa học và tính giáo dục. Tuy nhiên tính giáo dục của nội dung đào tạo sẽ được đảm bảo và nâng cao hiệu quả khi nó được thực hiện một cách có ý thức. Điều này phụ thuộc rất nhiều vào các biện pháp, phương pháp đào tạo - với tư cách là "ý thức về hình thức tự vận động bên trong của nội dung". Do đó xây dựng được các biện pháp phù hợp với yêu cầu giáo dục của nội dung đào tạo vừa là yêu cầu và là mục tiêu của dạy học nói chung, của việc nghiên cứu đề xuất các biện pháp phát huy tính tích cực học tập của học viên là cán bộ, công chức nói riêng.

+ *Các biện pháp phải thực sự là những tác động giáo dục có hiệu quả đối với học viên*. Hơn mọi đối tượng đào tạo khác, những kết quả giáo dục trong quá trình đào tạo đối với học viên là cán bộ, công chức có ý nghĩa rất quan trọng. Điều này xuất phát từ vai trò của học viên đã và đang đảm nhiệm trong hệ thống các cơ quan hành chính của quốc gia.

2.2.2. Nguyên tắc đảm bảo tính hệ thống trong áp dụng phương pháp dạy học theo tình huống.

Nguyên tắc này đòi hỏi sự đồng bộ trong hệ thống các biện pháp được đề xuất sao cho các biện pháp này có thể tác động đến nhân cách, đặc biệt là các yếu tố cấu trúc của tính tích cực học tập của học viên.

Các yếu tố cấu trúc của tính tích cực học tập của học viên không tách rời với nhân cách của họ, vì đó là một thuộc tính, một biểu hiện đặc trưng của nhân cách. Do đó, các yếu tố này sẽ khó được phát huy một cách triệt để nếu thiếu đi sự tác động của những thành tố, thuộc tính khác của nhân cách. Tuy nhiên, do đối tượng tác động chính của các biện pháp được xây dựng là tính tích cực học tập của học viên, nên các biện pháp này sẽ có ưu thế hơn, phát huy hiệu quả tốt hơn đối với các yếu tố cấu trúc của tính tích cực học tập.

Tính hệ thống của các biện pháp còn được thể hiện ở cấu trúc của bản thân từng biện pháp. Điều này đòi hỏi mỗi biện pháp được xây dựng phải xác định rõ cơ sở, đối tượng tác động, nội dung và cách thức thực hiện. Có thể khẳng định, xác định rõ các thành phần (phần tử) nêu trên mới đảm bảo bước đầu tính hệ thống của biện pháp. Ngoài ra cần phải xác định thêm hệ thống điều kiện đảm bảo để biện pháp có thể được thực thi một cách có hiệu quả.

2.2.3. Nguyên tắc đảm bảo tính thực tiễn

Nguyên tắc này đòi hỏi các biện pháp được xây dựng phải phối hợp với thực tiễn đào tạo học viên là công chức trong các trường đào tạo công chức hành chính Việt Nam. Điều này có nghĩa:

+ *Biện pháp phải phục vụ cho xu hướng đổi mới nội dung* đào tạo hiện nay trong các trường đào tạo công chức hành chính. Nội dung đào tạo đã được tăng cường tính thực tiễn, đã được xây dựng theo định hướng "chuyển giao kỹ năng" thì phải có những biện pháp đào tạo tương ứng.

+ *Các biện pháp được đề xuất phải là những ví dụ thực tiễn* điển hình cho mục tiêu "chuyển giao tri thức, chuyển giao kỹ năng" của quá trình đào tạo công chức hành chính ở các trường đào tạo công chức hành chính nước ta hiện nay.

+ *Phải tính đến các điều kiện để thực thi các biện pháp một cách có hiệu quả.* Nói cách khác cả giảng viên và học viên đều phải có khả năng thực hiện được những biện pháp được xây dựng. Muốn vậy, cần phải có đánh giá về khả năng chuyển giao quy trình (công nghệ) của các biện pháp được xây dựng đến các cơ sở (trường) đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức mà trước hết là đội ngũ giảng viên và học viên của các cơ sở này.

2.2.4. Nguyên tắc đảm bảo tính đặc thù nghề nghiệp khi áp dụng phương pháp dạy học tình huống.

Việc xây dựng và hoàn thiện các biện pháp phát huy tính tích cực học tập của học viên thông qua việc giải quyết các tình huống phải căn cứ vào tính đặc thù nghề nghiệp của đối tượng đào tạo, bồi dưỡng. Theo đó các yêu cầu cụ thể đối với các biện pháp được xây dựng theo nguyên tắc này là:

+ *Phù hợp với những yêu cầu về mô hình nhân cách* của người cán bộ, công chức trong thời kỳ công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước.

+ *Phù hợp với các yêu cầu nghề nghiệp* của học viên về các phương diện chính: mục tiêu và nội dung hoạt động nghề của họ.

+ *Phù hợp với đặc điểm học tập* của học viên người lớn, học viên là cán bộ, công chức .

2.3. Nội dung thực hiện phương pháp dạy học tình huống trong đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức nhà nước.

Khi áp dụng phương pháp tình huống trong đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức cần lưu ý tới các loại tình huống và mục đích sử dụng.

2.3.1. Phân loại và mục đích sử dụng tình huống

Có nhiều cách phân loại tình huống:

- Phân loại tình huống theo hình thức thể hiện
- Phân loại tình huống theo độ đầy đủ của thông tin
- Phân loại tình huống theo mức độ tham gia của học viên
- Phân loại tình huống theo vấn đề: các tình huống có thể được phân loại theo qui mô vấn đề cần giải quyết.
- Tình huống có một vấn đề tập trung, duy nhất, cần giải quyết có thể gọi là tình huống tập trung.
- Tình huống bao gồm nhiều vấn đề khác nhau cần giải quyết gọi là tình huống tổng hợp.
- Có thể gọi tên tình huống theo những vấn đề cụ thể như tình huống quản lí nhân sự, tình huống quản lí thời gian, tình huống quản lí xung đột.

Phân loại tình huống theo nhiệm vụ

Căn cứ vào nhiệm vụ mà học viên phải thực hiện đối với tình huống được đưa ra có thể phân loại thành các dạng tình huống:

Tình huống phân tích hay tình huống xác định vấn đề.

Tình huống ra quyết định trong loại này có thể phân loại nhỏ hơn thành" Tình huống thúc đẩy ra quyết định.

- Tình huống ra chính sách.
- Tình huống bình luận.
- Tình huống áp dụng khái niệm.
- Tình huống minh họa.

Trong tình huống phân tích hay tình huống xác định vấn đề nhiệm vụ của học viên là nghiên cứu, phân tích và đánh giá các thông tin, xem xét tình huống dưới nhiều góc độ để xác định vấn đề mà không phải đưa ra quyết định.

- Trong tình huống phân tích sẽ bao hàm nhiều thông tin thừa, những thông tin thứ yếu, gây nhiễu. Mỗi người có thể nhìn nhận một tình huống dưới nhiều góc độ khác nhau, học viên phải xem xét toàn bộ tính phức tạp và tính tổng thể của một tình huống, tìm ra những thông tin quan trọng. Với loại tình huống này sẽ giúp các học viên thực hành kĩ năng hiểu và phân tích thông tin, xác định vấn đề và hiểu các tình huống phức tạp.

Tình huống ra quyết định.

Nhiệm vụ của học viên trong tình huống này là họ phải ra quyết định, khi họ được đặt mình vào vị trí của nhân vật trong tình huống. Trong dạng tình

huống này, học viên cũng phải xác định vấn đề, nhưng bước tiếp theo là đưa những quyết định, các biện pháp, kế hoạch để giải quyết vấn đề.

Tuỳ theo mức độ phức tạp của vấn đề mà học viên chỉ đưa ra những quyết định quản lí thông thường hay phải đưa ra một chính sách cụ thể cho một tổ chức, cho một ngành...

Tình huống bình luận thực ra là biến thể của tình huống ra quyết định. Điểm khác biệt với tình huống ra quyết định là các học viên buộc phải ra quyết định, đưa ra giải pháp ngay cho một tình huống có vấn đề. Thông tin trong tình huống được cung cấp không đầy đủ một cách cố ý và chỉ cung cấp khi học viên có yêu cầu. Các học viên sẽ bình luận, và nhận xét các quyết định, giải pháp đã đưa ra.

Với tình huống loại này, các học viên sẽ có cơ hội thực hành, ý thức được quyết định của mình sẽ ảnh hưởng như thế nào khi chỉ khai thác, sử dụng thông tin một cách phiến diện, ý thức được thái độ tình cảm trong khi ra những quyết định có vẻ hợp lí của mình.

Tình huống áp dụng khái niệm những tình huống đưa ra để áp dụng các kiến thức vừa học vào một tình huống cụ thể.

Tình huống minh hoạ mô tả một sự việc, cung cấp các dữ liệu thông tin, bối cảnh, các hoạt động tiến hành thành công hay thất bại giúp học viên đánh giá về những gì đã diễn ra, học hỏi kinh nghiệm từ những hoạt động của người khác.

Phân loại tình huống theo các phương tiện cung cấp thông tin, hình thức thể hiện.

Cũng có thể phân loại tình huống bằng các phương tiện cung cấp thông tin như:

- Tình huống bằng các văn bản, hồ sơ thực. Các tình huống cung cấp cho học viên là các văn bản, tài liệu thực.

\- Tình huống thời sự, cung cấp thông tin cho học viên về tình huống bằng các báo cáo hay các bài báo.

- Tình huống qua những băng hình có thể là thật hoặc dựng cảnh. Tình huống được giới thiệu thông qua những băng hình.

- Tình huống băng tiếng.

- Tình huống bằng các công nghệ mới.

- Tình huống hỗn tạp cung cấp thông tin cho học viên một cách lộn xộn.

Phân loại tình huống theo độ đầy đủ của thông tin:

Theo mức độ đầy đủ của thông tin trong tình huống có thể phân loại thành các tình huống:

- Tình huống đầy đủ: mọi dữ kiện, thông tin liên quan được cung cấp đầy đủ trong tình huống.

- Tình huống tối thiểu: trong đó có thể phân ra làm hai loại: (i) trong tình huống chỉ gồm những dữ kiện thông tin tối thiểu, học viên phải xác định những thông tin họ cần và yêu cầu giảng viên cung cấp; (ii) học viên được cung cấp những thông tin tối thiểu và tự mình nghiên cứu tìm kiếm những thông tin cần thiết.

- Tình huống theo trường đoạn: toàn bộ tình huống được chia thành các đoạn và được giới thiệu cho học viên theo trình tự, học viên giải quyết xong

một giai đoạn lại được giảng viên tiếp tục cung cấp thông tin để tiến hành phân tích, tìm giải pháp tiếp.

Phân loại tình huống theo mức độ tham gia của học viên:

Theo mức độ tham gia hay liên quan của học viên đến tình huống, có thể phân loại tình huống thành các dạng sau:

- Câu chuyện của người thứ ba: tình huống do một người không tham gia vào tình huống thuật lại. Học viên không tham gia, hay liên quan đến tình huống này.

- Nhân chứng: tình huống do chính người có mặt trong tình huống kể lại. Người có mặt trong tình huống có thể là chính học viên hay là các khách mời.

- Tình huống kịch: nội dung tình huống được thể hiện qua một vở kịch do các khách mời ở nơi khác đến. Họ tham gia vào một tình huống với nội dung đề tài được chuẩn bị trước, hoặc không nhưng mỗi người vẫn giữ đúng vai trò và vị trí của mình trong thực tế.

- Đóng vai: các học viên tham gia đóng kịch để thể hiện tình huống đó.

Trong loại này có những tình huống tổng hợp học viên và giảng viên cùng tham gia xây dựng tình huống, trở thành những người trong cuộc của một tình huống giả định và mức độ phức tạp của tình huống phụ thuộc vào những người tham dự.

Có thể phân loại tình huống theo các loại: tình huống chứng minh, tình huống mô tả, tình huống vụ việc và tình huống tổng hợp:

- Tình huống chứng minh: giảng viên hoặc học viên đưa ra một tình huống giả định nhưng phải đúng với thực tế

- Tình huống mô tả: là tình huống mô tả lại một câu chuyện chứa đựng mâu thuẫn mà có thể trong câu chuyện đó các nhân vật trong tình huống đó đã

giải quyết nhưng chưa đúng. Điều này đặt ra cho học viên phải bình luận, nhận xét, đánh giá đúng sai như thế nào dựa trên các căn cứ hợp lý và hợp tình. Tình huống này đòi hỏi học viên nhiều ở kỹ năng tư duy.

- Tình huống vụ việc là tình huống chứa đựng những mâu thuẫn bất ngờ, cấp bách cần phải hành động ngay. Đặc biệt là các tình huống liên quan đến sự sống còn của quốc gia, dân tộc, tổ chức, tính mạng con người.v.v...Tình huống dạng này cần kỹ năng hành động của học viên

- Tình huống tổng hợp là tình huống chứa đựng nhiều mâu thuẫn, nhiều vấn đề cần một lúc do vậy đòi hỏi cả ba kỹ năng tư duy, cảm nhận và hành động của cán bộ, công chức.

2.3.2. Nguyên tắc biên soạn tình huống

Khó khăn lớn nhất của việc biên soạn tình huống là làm sao người ta không thể sử dụng chính ngay tình huống để phê phán. Muốn tạo được một tình huống vừa có ích, vừa hấp dẫn; tất nhiên phải có kinh nghiệm, nhưng cũng phải tuân theo những nguyên tắc biên soạn nhất định.

+ Nguyên tác thứ nhất: chọn một vấn đề hay

Một tình huống hay phải gồm khá nhiều tình tiết hấp dẫn, lôi cuốn được sự chú ý của người đọc; nhưng vẫn có tính cách sống thực, phải gợi được trí tưởng tượng của học viên, phải làm sao cho giải pháp của vấn đề không quá lộ liễu và người ta vẫn có thể đưa ra một vài giải pháp cũng có vẻ hay ho.

Chỉ khi còn có thể tìm ra một vài giải pháp thì học viên mới không thấy tình huống khô khan. Một tình huống thường phải có nguỵ trang, thay đổi tính danh nhân vật, địa danh, con số và một vài liên hệ nhưng nó vẫn phải hoàn toàn có tính cách thực. Như vậy, tình huống có thể có một số hư cấu tuỳ theo tài

phán đoán của người viết. Tình huống thông thường chứa đựng 5 loại dữ kiến sau:

Những lời trích dẫn
Những cuộc đối thoại
Văn kiện, thư từ
Các sơ đồ và thống kê
Lời tường thuật của người viết tình huống
Cách thu thập các dữ kiện này:

- Sắp đặt những cuộc phỏng vấn các nhân vật chính trong tình huống. Ghi chú các điều phỏng vấn được, vì nó giúp cho người viết tình huống có thể mô tả rõ ràng các nhân vật và trình bày rành mạch các vấn đề nêu ra.

- Tham dự các buổi hội họp có liên quan tới vấn đề. Ghi chú cẩn thận. Vì người viết tình huống có khi dùng các lời đối thoại để làm tăng tính thực tế của các vấn đề, tình tiết.

- Nếu có thể được thu thập các công văn, thư từ liên quan tới vấn đề; có thể lợi dụng các cuộc phỏng vấn để hỏi thêm các dữ kiện, tin tức muốn biết.

- Thu thập các bảng sơ đồ và thống kê có ích cho sự phân tích và tạo nên tình tiết.

- Nghiên cứu các bài báo đề cập tới vấn đề có liên quan. Các bài báo là nguồn trích dẫn rất tốt.

Nguyên tắc thứ hai: Xác định mục tiêu của tình huống

Phải xác định trước xem ta muốn chú trọng tới vấn đề chính yếu nào trong tình huống. Khi biên soạn tình huống luôn luôn nhớ tới vấn đề chính yếu đó, cung cấp đầy đủ tin tức, dữ kiện để người đọc có thể hiểu rõ tình tiết của tình huống.

Tuy vậy, các dữ kiện cần được trình bày rải rác trong suốt tình huống, học viên phải tự tìm lấy những dự kiện nào liên hệ với nhau trong số những dữ kiện được cung cấp. Có thể nêu ra một số văn bản phụ theo, giúp học viên tập lựa chọn các dữ kiện qua nguồn gốc đó. Cũng phải thấy rằng nếu nêu quá nhiều chi tiết rườm rà sẽ làm rối vấn đề, cần kiên quyết gạt bỏ những chi tiết không cần thiết.

Nguyên tắc thứ ba: Không bình luận để trống đoạn kết,

Biên soạn tình huống là trình bày chứ không bình luận, người viết hãy bỏ đi những lời bình luận vì không cần thiết, hãy để cho học viên bình luận khi giải quyết vấn đề.

Hay nhất là nêu để người học không biết vấn đề ra sao. Bởi vì người học thường thắc mắc những vấn đề chưa được giải quyết hơn là những vấn đề giải quyết rồi, vì họ muốn biết giải pháp kết cục vấn đề. Nếu vấn đề có giải pháp rồi thì còn gì mà bàn cãi nữa và làm sao còn thích thú khi tìm giải pháp cho vấn

đề. Một tình huống hay là một tình huống phải để học viên tự tìm ra những giải pháp.

Nếu là tình huống đã có giải pháp thì nên dành giải pháp đó cho giảng viên. Học viên cứ bàn cãi trước, sau đó giảng viên mới cho học viên biết giải pháp đã được sử dụng trong tình huống và đồng thời thảo luận xem giải pháp đó có thích đáng hay không. Đó cũng là một cơ hội để học viên so sánh những giải pháp mà mình đưa ra với cuộc sống thực tại.

Người biên soạn tình huống nên bố cục sao cho có một khôn gkhí cấp bách để thúc đẩy người học giải quyết vấn đề. Vì vậy, cần chú trọng mô tả tiến triển của tình hình tốt hay xấu, do những yếu tố nào gia tăng, tạo ra tâm lý khẩn trương đối với người học.

Nguyên tắc thứ tư: Trình bày nhiều giải pháp phức tạp khác nhau.

Trong một tình huống có thể có nhiều nhân vật tham gia. Mỗi người này hay tỏ ra quan điểm khác nhau về pháp lý, về chính trị và hành chính. Mỗi ý kiến này phản ánh một khía cạnh của vấn đề và làm sáng tỏ một phần giải pháp của vấn đề. Nhưng mỗi người có khuynh hướng nhìn vấn đề theo quan điểm riêng của họ mà quên đi những khía cạnh khác của vấn đề.

\

Tình huống được trình bày theo thể thức này rất có ích cho công việc giảng dạy. Nó có thể giúp cho học viên nghĩ tới khía cạnh pháp lý, quan tâm tới việc áp dụng pháp luật và khi phân tích, họ phải biết phối hợp các dữ kiện và đưa ra giải pháp cho vấn đề.

2.3.3. Biên soạn tình huống.

Muốn thực hiện được phương pháp tình huống, yếu tố cần thiết không thể thiếu là các tình huống. ở các nước phát triển, phương pháp tình huống đã được sử dụng trong đào tạo và giảng dạy từ lâu, do vậy họ đã có những chuyên gia chuyên thiết kế tình huống trong các lĩnh vực khác nhau. Các giảng viên có thể lựa chọn, sử dụng những tình huống sẵn có tuy nhiên họ có thể tự thiết kế tình huống. Tuỳ theo mức độ phức tạp của tình huống mà có những cách biên soạn rất khác nhau. Biên soạn tình huống là một công việc phức tạp, đòi hỏi đầu tư thời gian và kĩ năng cao.

Việc biên soạn tình huống thường phải tuân thủ những bước chính:

1. Giai đoạn chuẩn bị.

- Xác định mục tiêu học tập.
- Tìm kiếm thông tin.

2. Giai đoạn biên soạn.

- Biên soạn tình huống.
- Thẩm định tình huống.
- Sửa đổi.
- Viết hướng dẫn sư phạm.

3. Giai đoạn thử nghiệm, hoàn thành.

- Thử nghiệm.
- Sửa đổi lần cuối.

Xác định mục tiêu học tập:

Đây là việc đầu tiêu và rất quan trọng trong biên soạn tình huống. Tình huống biên soạn phải nhằm đạt được mục tiêu học tập mong muốn. Việc xác định mục tiêu học tập phụ thuộc vào một số yếu tố:

Mục tiêu chung của chương trình và yêu cầu đối với môn học, học viên cần đạt được những kiến thức và kĩ năng nào. Thông qua tình huống, chúng ta muốn học viên đạt được kĩ năng cụ thể nào phù hợp với mục tiêu, yêu cầu chung. Nội dung chủ đề và mục tiêu học tập cần đạt được sẽ có tác động đến việc sử dụng loại tình huống nào.

Căn cứ vào mục tiêu đã đặt ra, xác định các yêu cầu về kiến thức và kĩ năng mà học viên cần có để có thể giải quyết được tình huống.

Đối tượng học viên, những người sẽ giải quyết tình huống, là những cán bộ, công chức có kinh nghiệm, hay chỉ là những người mới bắt đầu công tác, có kiến thức nhưng còn ít kinh nghiệm. Xác định các đặc điểm của học viên sẽ giúp lựa chọn hoặc biên soạn những tình huống phù hợp với trình độ học viên, tránh đưa ra những tình huống quá đơn giản hay ngược lại.

Các điều kiện khung như số lượng học viên, địa điểm, thời gian học tập. Thông thường ở các nước phát triển châu Âu, Bắc Mĩ, việc biên soạn tình huống không cần phải tính đến điểm này, vì phương pháp này đã được áp dụng từ khá lâu và số lượng học viên thường dưới 30 người. Nhưng ở Việt Nam, chương trình hiện nay rất nặng về lí thuyết, thời gian dành cho việc truyền đạt lí thuyết đã chiếm gần hết thời gian, và số lượng học viên thường là trên 40 người với trình độ và kinh nghiệm tương đối đa dạng. Khi biên soạn tình huống, cần tính đến những điểm này.

Tìm kiếm thông tin.

Sau khi đã xác định được mục tiêu học tập cần đạt được thông qua tình huống, bước tiếp theo là phải thu thập thông tin. Thông tin của tình huống rút ra từ đời sống thực thường có sức thuyết phục cao.

Có thể sử dụng nhiều nguồn thông tin, cũng như nhiều phương pháp thu thập thông tin khác nhau:

Từ các nguồn thông tin tài liệu trong các thư viện, qua các tài liệu báo chí. Nếu sử dụng nguồn thông tin này, người viết tình huống cần phải xem xét độ chính xác, tính thời sự của thông tin.

Tự tiến hành nghiên cứu và thu thập thông tin.

Tại một số nước như Canada, nếu muốn biên soạn tình huống có liên quan đến một tổ chức nào đó, việc đầu tiên để có thể thu thập được thông tin là lựa chọn tổ chức. Lựa chọn thông tin phù hợp với các mục tiêu học tập đã đặt ra. Sau đó, tiến hành gặp mặt chính thức với tổ chức đó, thảo luận với họ về mục tiêu của tình huống, các thông tin cần thu thập trong tổ chức để hoàn thành tình huống, thời gian cho việc thu thập thông tin, các phương pháp sử dụng để thu thập thông tin như phỏng vấn, quan sát, trắc nghiệm... và cần gặp những đối tượng nào.

Sau khi thảo luận sơ bộ, nếu tổ chức đó đồng ý thì hai bên sẽ đưa ra cam kết về:

- Chủ đề, tên tình huống.
- Các phương pháp thu thập thông tin.

- Thời gian thực hiện thu thập thông tin ở tổ chức.

- Các điều kiện, cách thức sử dụng tên của các nhân vật và tổ chức để bảo đảm yêu cầu về sự khuyết danh của cá nhân và tổ chức.

- Xác định các đối tượng cần gặp, liên quan trong tổ chức.

- Các phương thức sử dụng và xuất bản tình huống.

Ưu điểm của việc thu thập thông tin từ một tổ chức là có một tình huống thực tế, với các yếu tố thực của đời sống tổ chức. Tuy nhiên, việc xác định được một tổ chức, cũng như đạt được các thoả thuận nêu trên không phải là một việc đơn gian. Người biên soạn tình huống cần tham khảo ý kiến của đồng nghiệp, bạn bè, học viên... để lựa chọn tổ chức.

Người thiết kế tình huống thu thập thông tin từ một tổ chức cần có một kế hoạch thực hiện, định hướng việc tìm kiếm thông tin:

Chủ đề: việc gì đã xảy ra?

Đối tượng: xảy ra với ai?

Nguyên nhân: tại sao lại xảy ra?

Thời gian: khi nào?

Địa điểm: xảy ra ở đâu?

Đối với một sự việc đã xảy ra trong tổ chức, có thể tiến hành gặp những đối tượng liên quan, những người đã sống trong hoàn cảnh mà tình huống đã mô tả để thu thập thông tin.

Ngoài ra, còn có thể thu thập những tài liệu liên quan đến tổ chức như hồ sơ, báo cáo, các văn bản pháp luật cần phân tích.

Phương pháp phỏng vấn các đối tượng liên quan trong tình huống đã diễn ra để thu thập thông tin thường được sử dụng. Trong phương pháp này người thiết kế tình huống cần chuẩn bị dạng phỏng vấn bán cấu trúc. Vì với phương pháp này cho phép các nhân vật phát biểu tương đối tự do quan điểm của mình về sự việc đã diễn ra.

Tuy nhiên, khi thu thập thông tin, người thiết kế tình huống luôn lưu ý đến tính chủ quan của các ý kiến được đưa ra. Đây có thể chỉ là những ý kiến của họ về một sự việc tại một thời điểm nào đó, chứ chưa chắc đã là nhi khi các cá nhân không cung cấp hết thông tin.

Nếu không có điều kiện để tiến hành thu thập thông tin tại một tổ chức, người thiết kết tình huống có thể thu thập thông tin từ các ấn phẩm đã xuất bản, từ Internet, hay từ những gì chính mình, hay bạn bè, đồng nghiệp đã trải nghiệm.

Biên soạn tình huống.

Tuỳ theo loại tình huống mà chúng ta có những cách và yêu cầu biên soạn khác nhau.

Đối với tình huống giải quyết vấn đề có thể có bố cục như sau:

Phần mở đầu: nêu bối cảnh diễn ra tình huống, thời gian xảy ra các sự kiện, các nhân vật trong sự kiện. Nếu là một tình huống diễn ra trong tổ chức cần giới thiệu tổ chức, môi trường bên trong, bên ngoài của tổ chức.

Phần thân bài: miêu tả vấn đề, các nhân vật, yếu tố liên quan đến vấn đề.

Phần kết luận: đặt người học vào tình huống. Tạo ấn tượng về sự cấp bách phải ra quyết định.

Đối với tình huống minh hoạ được biên soạn theo cách tường thuật lại, mô tả các sự kiện xảy ra theo trình tự thời gian.

Biên soạn tình huống theo lối kịch trình bày:

Phần mở đầu: miêu tả bối cảnh diễn ra tình huống, các nhân vật của tình huống.

Phần nội dung chính: là các cuộc trao đổi, lời thoại của các nhân vật.

Phần kết: đặt học viên vào một vai của nhân vật, nêu ra các nhiệm vụ cụ thể.

- Tình huống có thể được biên soạn dưới dạng một hồ sơ. Toàn bộ tình huống được mô tả một cách vắn tắt, kèm theo một loạt các phụ lục có liên quan.

- Bố cục của các tình huống có thể rất khác nhau, tuy nhiên khi biên soạn các tình huống cần chú ý:

- Tình huống phải kể lại câu chuyện một cách hấp dẫn.

- Cách viết tạo tuỳ theo loại tình huống: nếu là giải quyết vấn đề thì cách viết phải tạo được sự cấp bách, gay cấn, vấn đề phải hiện thực. Nếu là tình huống bình luận cần được biên soạn khách quan, tạo hứng thú cho học viên.

Phần mở đầu tình huống phải cung cấp đủ thông tin để học viên có thể xác định được bối cảnh của tình huống. Ngoại trừ các tình huống không đầy đủ biên soạn một cách cố ý để các học viên buộc phải tìm ra các thông tin thiếu.

Phần mở đầu không nên quá dài, cho dù viết hay và thú vị thì tình huống không phải là một tiểu thuyết.

Các yếu tố, những dấu hiệu không được viết một cách quá rõ ràng về mối quan hệ nhân quả, đặc biệt là đối với các tình huống giải quyết vấn đề.

Có thể đưa ra thêm một số thông tin gây nhiễu, buộc học viên phải xác định thông tin chính và thông tin thứ yếu. Tuy nhiên, không nên đưa quá nhiều các số liệu thống kê trong nội dung tình huống. Nếu thấy thật cần thiết có thể đưa các bảng biểu và số liệu thống kê vào phần phụ lục.

Người soạn tình huống phải miêu tả tình huống một cách khách quan, tránh đưa ra những bình luận hay những thông tin mang tính chỉ dẫn của cá nhân.

Ngôn ngữ sử dụng tỏng tình huống phải trong sáng, dễ hiểu, không dùng từ đa nghĩa, viết tắt hoặc lạm dụng các thuật ngữ. Nếu sử dụng các thuật ngữ phải giải thích ngay từ đầu.

Khi biên soạn tình huống cần phải thay đổi tên các nhân vật, sự kiện, tên tổ chức, quốc gia để bảo đảm không tiết lộ những sự kiện mà các nhân vật, tổ chức không muốn đưa ra. Tuy nhiên, người viết vẫn phải bảo đảm độ tin cậy và tính xác thực của tình huống.

Để có thể biên soạn tình huống tốt, người viết tình huống có thể lập đề cương tình huống trước khi viết.

Thẩm định tình huống.

Sau khi đã viết xong, nếu các tình huống được viết về một tổ chức, và đã có cam kết chính thức với tổ chức đó cần gửi tình huống cho các nhân vật có liên quan trong tình huống, những người đã cung cấp thông tin. Việc thẩm định tình huống là rất cần thiết và điều này có thể khiến người viết phải biên soạn nhiều lần cho đến khi những người liên quan chấp nhận.

Nếu là tình huống được biên soạn do thu thập thông tin từ các nguồn tư liệu, hay viết lại câu chuyện mà mình hay những người quen biết đã gặp cũng cần được thẩm định bởi những người liên quan, hay những chuyên gia về lĩnh vực này.

Sửa đổi.

Sau khi đã có ý kiến thẩm định của nhiều chuyên gia và những người liên quan, người viết tình huống sẽ sửa đổi lại các tình huống theo các ý kiến xây dựng.

Viết hướng dẫn sư phạm.

Một số ý kiến cho rằng khi biên soạn tình huống nên có phần lí thuyết trước khi đưa ra tình huống. Nhưng cũng có ý kiến cho rằng phải có một hướng dẫn sau phần tình huống để giúp những giảng viên không biên soạn tình huống có thể sử dụng.

Mỗi một tình huống có độ phức tạp khác nhau, hướng dẫn sư phạm sẽ giúp cho các giảng viên không phải là tác giả sử dụng tốt hơn chứ nó không chỉ đơn giản là đáp án cho tình huống đã nêu.

Một hướng dẫn sư phạm thường bao gồm những mục sau:
Mục tiêu học tập cần đạt được thông qua tình huống.
Những yêu cầu về kiến thức và kĩ năng cần có của các học viên.
Các khoá đào tạo, hội thảo nào có thể sử dụng tình huống.
Tóm tắt tình huống.
Những vấn đề, thách thức đặt ra (nếu là tình huống giải quyết vấn đề).
Phân tích tình huống, sử dụng các lí thuyết để phân tích tình huống.
Đưa ra một số giải pháp và bình luận.
Các yêu cầu sử dụng tình huống và các phương án sử dụng tình huống.
Danh mục tài liệu tham khảo.
Các hoạt động chuẩn bị, các phương tiện hỗ trợ giảng dạy.

Thử nghiệm.

Giai đoạn rất quan trọng trước khi sử dụng tình huống là giai đoạn thử nghiệm. Thử nghiệm tình huống được tiến hành theo hai giai đoạn:

Người thiết kế tình huống tự thử nghiệm tình huống với các học viên đại diện cho đối tượng học viên sẽ sử dụng tình huống. Người thiết kế phải rất chú

ý đến các phản ứng và các ý kiến của học viên. Phải tạo điều kiện để các học viên có thể thảo luận thực sự để có thể đạt được các mục tiêu học tập đề ra. Sau buổi thử nghiệm này, người thiết kế phải xem xét liệu qua tình huống có đạt được mục tiêu đề ra không, cần có sự điều chỉnh gì trong tình huống về các sự kiện, nhân vật, thông tin cung cấp cũng như là những sửa đổi cần thiết cho phần hướng dẫn sư phạm.

Giai đoạn tiếp theo là đưa tình huống cho một giảng viên khác, người không tham gia vào xây dựng tình huống thử nghiệm. Giảng viên này sau khi thử nghiệm sẽ đưa ra nhận xét đóng góp về tình huống, những gì cần phải sửa đổi trong tình huống và phần hướng dẫn sư phạm.

***Sửa đổi lần cuối*:** sau khi thử nghiệm, với kinh nghiệm của chính mình đối với tình huống và ý kiến đóng góp của đồng nghiệp, người biên soạn tình huống sửa đổi lần cuối.

2.3.4. Cách thực hiện phương pháp tình huống

Sau khi đã biên soạn, hoặc lựa chọn được tình huống theo mục đích của bài giảng, giảng viên tiến hành thực hiện trên lớp theo các bước sau:

Bước một: Giới thiệu tình huống

Giảng viên có thể chiếu tình huống lên bảng qua máy overhead, hoặc phát cho học viên. Sau đó đề nghị học viên đọc qua một lượt.

Bước hai: Giảng viên đưa ra nhiệm vụ cần giải quyết

Bước ba: Giảng viên có thể chia nhóm học tập hoặc cho học viên làm việc cá nhân. Với lớp đông nên chia nhóm để khi học viên trình bày kết quả làm việc không mất nhiều thời gian.

Học viên phân tích tình huống. Giảng viên cần hướng dẫn học viên phân tích theo các bước sau:

Các bước phân tích tình huống trong giảng dạy:

Việc ứng dụng phương pháp tình huống trong nghiên cứu có thể được minh hoạ là một quá trình 4 giai đoạn: định hướng, thiết kế, dự đoán, và loại trừ.

Trong giai đoạn định hướng, nhà nghiên cứu tìm hiểu các khái niệm, bối cảnh, đặc điểm của hiện tượng, và bắt đầu kết hợp các ý tưởng về sự vận hành của hiện tượng, các thành phần cơ bản của hiện tượng. Hầu hết các phương pháp nghiên cứu đều bao hàm kiểu phân tích tình hình - bước định hướng này. Trong bước định hướng, ngữ cảnh được quan sát để xây dựng thành một mô hình càng chính xác càng tốt.

Một trong những nhiệm vụ quan trọng và khó khăn nhất của nhà nghiên cứu trong bước định hướng là xem xét mà không đánh giá và thiên kiến để có thể tìm hiểu hiện tượng một cách khách quan.

Giai đoạn thiết kế bắt đầu bằng việc giải thích sơ bộ kết quả quan sát nhằm xây dựng lí thuyết. Trong giai đoạn này, mục tiêu của thu thập dữ liệu là đánh giá và xác định các lĩnh vực chính cần tìm hiểu dựa trên mô hình sơ bộ

của giai đoạn trước. Thông tin được thu thập để "thêm da thêm thịt" cho mô hình và khái quát hoá các kết quả đa dạng trong quan sát. Kĩ năng quan trọng cho các nhà nghiên cứu định tính ở thời điểm này là từ những dữ liệu mới tư duy ngược về giai đoạn định hướng nếu những khái niệm ban đầu không đáp ứng tình hình mới, hoặc khi các khái niệm mới tự bộc lộ.

Giai đoạn thứ ba của nghiên cứu tình huống là dự đoán hay khái quát hoá. Tới thời điểm này, nhà nghiên cứu đã có một mô hình có khả năng khái quát để thử nghiệm, một hiểu biết cặn kẽ về các thuộc tính để có thể chia dữ liệu thành các nhóm riêng xác định. Việc cần làm ở đây là tìm cách đưa ra những dự đoán đầu tiên.

Nhà nghiên cứu đã có thể biên soạn thêm các tình huống từ những lĩnh vực tuy khác nhau nhưng tương tự về mặt khái niệm với những lĩnh vực đã được sử dụng để tiến tới khái quát hoá. Bước này thường đòi hỏi đánh giá sự khái quát hoá trong tổ chức hay trong bối cảnh chưa được xem xét. Như vậy, một lượng lớn các tình huống có thể được thu thập để thử nghiệm khả năng dự đoán của khái quát hoá và tìm hiểu về các thông số của nó. Giai đoạn này đòi hỏi các nhà nghiên cứu (1) xem xét thực tế rằng việc khái quát hoá khó áp dụng rộng rãi vì chúng chỉ dựa vào hay thích hợp với những sự kiện, bối cảnh cụ thể, và (2) sẵn sàng sử dụng loại trừ như một cơ sở để phát triển các mô hình khái quát mới và điều chỉnh những mô hình cũ.

Giai đoạn thứ 4 - loại trừ - tiếp tục thử nghiệm các hạn chế của sự khái quát hoá còn tồn tại trong giai đoạn dự đoán. Các mô hình khái quát hoá thử nghiệm được áp dụng vào các tình huống lớn hơn so với giai đoạn dự đoán để loại trừ. Giai đoạn này cũng tương tự như kĩ thuật thử nghiệm - loại trừ trong

phương pháp diễn dịch. Sự kết hợp giữa loại trừ ở bước dự đoán với loại trừ ở giai đoạn này cho thấy một điểm quan trọng: bốn bước nói trên không tạo ra một chuỗi cứng nhắc, mà là một loạt các bước lặp lại nhằm tìm hiểu hiện tượng

Khi thực hiện phương pháp tình huống có một số bước phân tích mà các học viên sẽ phải thực hiện: (i) phân tích cá nhân, (ii) phân tích trong nhóm và (iii) phân tích với cả lớp. Các bước thực hiện phương pháp tình huống sẽ được đề cập ở phần sau. ở đây chúng ta sẽ tập trung vào việc phân tích một tình huống như thế nào. Giảng viên nên đánh giá kết quả phân tích tình huống của các học viên trên cơ sở nào. Cần đưa ra một số các bước phân tích tình huống cơ bản. Các giảng viên cần giới thiệu các bước này với các học viên lần đầu tiên làm quen với phương pháp tình huống để họ luyện tập các kĩ năng phân tích các tình huống.

Dưới đây là một số bước phân tích tình huống đã được một số tác giả Canada đề cập:

- Liệt kê các dữ kiện.
- Mô tả vấn đề.
- Phân tích nguyên nhân và hậu quả.
- Xây dựng giải pháp.
- Xây dựng mục tiêu.
- Xây dựng, đánh giá, lựa chọn các giải pháp.
- Lập kế hoạch thực hiện.

Các bước phân tích tình huống nêu trên chỉ phù hợp với một số loại tình huống như tình huống có vấn đề, tình huống ra quyết định, tình huống ra chính sách. Với các loại tình huống khác như tình huống chứng minh, phân tích không cần thiết phải thực hiện đầy đủ các bước trên. Nhưng đối với hầu hết các tình huống đều phải thực hiện đầy đủ các bước liệt kê dữ kiện, mô tả, phân tích.

Để liệt kê dữ kiện trong tình huống việc đầu tiên cần được thực hiện là đọc kĩ tình huống. Sau đó xem xét đến các yếu tố, các sự kiện dưới nhiều góc độ khác nhau như: kinh tế, chính trị xã hội. Nói cách khác là tìm hiểu các yếu tố môi trường bên ngoài, bên trong khi diễn ra tình huống.

Ví dụ khi xem xét một tình huống của một tổ chức thì các học viên cần phải xem xét các yếu tố môi trường bên ngoài như:

Bối cảnh kinh tế. Giai đoạn phát triển, hay xu hướng phát triển của nền kinh tế tại thời điểm nêu trong tình huống.

Các yếu tố pháp luật, chính sách chung của nhà nước. Môi trường văn hoá xã hội, các giá trị, chuẩn mực tại thời điểm trong tình huống.

Tuỳ theo tình huống mà cần phải xem xét các yếu tố khác như sự phát triển khoa học công nghệ, kĩ thuật, dân số, môi trường tự nhiên...

Các yếu tố bên trong của một tổ chức cần phải xem xét là vai trò, chức năng, nhiệm vụ của tổ chức, các chính sách, văn hoá của tổ chức đó..

Sau khi đã liệt kê các dữ kiện, bước tiếp theo là nhóm các dữ kiện vào một chủ đề, tìm mối liên hệ giữa các chủ đề đó và sắp xếp theo thứ tự thông tin quan trọng.

Tuỳ theo tình huống và yêu cầu của tình huống mà dựa vào các sự kiện đã cho chúng ta có thể được miêu tả vấn đề. Nhiều trường hợp các học viên phải tìm kiếm thêm các thông tin bên ngoài tình huống.

Khi giải quyết các tình huống, các học viên sẽ có cơ hội tiếp cận với các tình huống mô phỏng thực tế mà rất có thể họ sẽ gặp trong tương lai. Trong thực tế các nhà quản lí đôi khi cũng khó mà có đầy đủ thông tin. Điều này do nhiều lí do, do họ nhìn nhận vấn đề không toàn diện, họ không tiếp cận được với các nguồn thông tin hoặc đơn giản là họ không có thời gian. Việc liệt kê các dữ kiện và mô tả vấn đề cho phép các học viên được tập dượt thông qua một tình huống cụ thể.

Các dữ kiện được nhóm lại thành các chủ đề, được trình bày một cách rõ ràng mạch lạc. Trong phần này có thể lựa chọn cách trình bày theo giai đoạn thời gian, hoặc theo những chủ đề ưu tiên.

Những khó khăn thường gặp khi mô tả vấn đề là các vấn đề đưa ra không được chứng minh, lí do của tiêu chuẩn để đưa ra các trật tự ưu tiên được xác định không hợp lí.

Khi đã thực hiện xong việc liệt kê các dữ kiện và mô tả vấn đề, bước quan trọng tiếp theo là phân tích. Phân tích có thể thực hiện theo nhiều cách khác nhau.

Tập trung phân tích dựa vào các yếu tố quan trọng. Yếu tố quan trọng trong một tình huống phụ thuộc vào cách nhìn nhận vấn đề của từng cá nhân. Khi xem xét một tình huống điều quan trọng là xem xét tình huống một cách khách quan, nhưng yếu tố chủ quan của mỗi người như tình cảm, định kiến, quan niệm là điều không thể tránh khỏi.

Phân tích dựa trên các yếu tố đặc biệt, nổi bật trong tình huống và phân tích tình huống xoay quanh yếu tố này.

Phân tích dựa vào tất cả các yếu tố liên quan. Đây là cách phân tích tình huống mở, tiếp cận tình huống theo nhiều góc độ. Với cách phân tích như vậy sẽ giúp chúng ta nhìn nhận tình huống logic, toàn diện hơn và khách quan hơn. Nhưng cũng cần chú ý rằng với cách này đôi khi lại khiến chúng ta đi vào những chi tiết không quan trọng, lạc hướng và mất thời gian.

Phân tích dựa vào các yếu tố bên ngoài tình huống mà chúng ta tìm kiếm được để phân tích tình huống. Với cách này chúng ta có thể tiếp cận tình huống rộng hơn hay chi tiết hơn.

Các cách phân tích vừa đề cập ở trên là cách phân tích dựa vào nguồn dữ kiện trong và ngoài tình huống. Còn có cách phân tích được gọi khác như:

Phân tích nguyên nhân và hậu quả.

Phân tích điểm mạnh, điểm yếu, cơ hội và thách thức. Tất nhiên, các phân tích này cũng phải dựa vào các dữ kiện có trong tình huống. Đây là một cách gọi tên khac dựa vào nội dung phân tích.

Phân tích nguyên nhân hậu quả là việc thường phải thực hiện trong các tình huống giải quyết vấn đề. Để giải quyết vấn đề cần xác định vấn đề, đây là một công việc khá phức tạp. Dựa vào các sự kiện, các học viên cần tránh lầm lẫn giữa "triệu chứng" với "vấn đề". Vấn đề là các nguyên nhân, triệu chứng là hậu quả. Trong tình huống, đôi khi chúng ta sẽ gặp không chỉ một vấn đề, khi phân tích tình huống cần phải tìm nguyên nhân cho các triệu chứng mà chúng

ta đã nhận dạng được. Việc tìm ra nguyên nhân là bước quan trọng để tìm giải pháp.

Khi xác định được vấn đề, các học viên cần trình bày một cách chính xác. Đặt ra các câu hỏi là một cách để nêu vấn đề. Ví dụ, trong tình huống nhân sự, liệu có cần tuyển thêm nhân viên để giải quyết tình trạng thiếu nhân sự tại một tổ chức không.

Tiếp cận theo thời gian cũng là một cách có thể sử udngj trong phân tích nguyên nhân hậu quả.

Chúng ta sẽ phân tích các yếu tố thay đổi theo thời gian, mối liên hệ giữa nững thay đổi. Tác động của những thay đổi đó theo thời gian tại thời điểm diễn ra tình huống để xem xét vấn đề và đề ra giải pháp. Các giải pháp đó sẽ có tác động gì trong tương lai.

Phân tích điểm mạnh, điểm yếu: có thể sử dụng trong các tình huống giải quyết vấn đề, hay tình huống phân tích, bình luận.

Sau khi tiến hành liệt kê các dữ kiện và mô tả lại, chúng ta sẽ tiến hành đánh giá hiện trạng của vấn đề hay tổ chức... được nêu lên tỏng tình huống. Việc phân tích hiện trạng cần mang tính dự báo và chẩn đoán, tuy nhiên, độ sâu rộng của phân tích này phụ thuộc vào yêu cầu của tình huống cụ thể. Đối với các tình huống quản lí, tình huống trong tổ chức có hai xu hướng trong phân tích hiện trạng: (i) phân tích thật đầy đủ, chi tiết các mục tiêu, chính sách, nhân sự, lãnh đạo... (ii) phân tích thật ngắn gọn, chính xác về các thế mạnh, các khó khăn, cơ hội và thách thức chính, cần thiết liên quan đến tình huống.

Trong phần phân tích tình huống cần phải chỉ rõ được điểm chính của phân tích. Các nguyên nhân của vấn đề cần được làm rõ, sử dụng các dữ kiện và đưa ra các giả định nếu cần thiết. Trong phần phân tích tình huống cần sử dụng các lí thuyết liên quan, phân tích, so sánh và đánh giá mối quan hệ giữa lí thuyết với các dữ kiện nêu trong tình huống. Để phần phân tích được mạch lạc, cần đưa ra một cấu trúc phân tích.

Trong phân tích tình huống, các sai lầm mà chúng ta dễ gặp phải là:

- Phân tích không rõ ràng, mơ hồ, không tập trung mạch lạc vào các vấn đề ưu tiên đã lựa chọn.
- Những nguyên nhân cơ bản của vấn đề bị bỏ qua.
- Các lập luận đưa ra không được bảo vệ, chứng minh bằng các dữ kiện cụ thể, các thông tin, số liệu liên quan đến tình huống.
- Những giả định đưa ra không có sức thuyết phục, vì không thực tế hoặc được trình bày không rõ.
- Những lí thuyết liên quan đến tình huống không được sử dụng trong quá trình phân tích.
- Sự so sánh giữa lí thuyết và các dữ kiện trong tình huống không tương đồng, hoặc gượng ép.
- Cấu trúc của phân tích không logic.

Ba bước nêu trên là những bước không thể thiếu đối với các tình huống được sử dụng chung. Tuỳ theo yêu cầu của tình huống mà các học viên phải thực hiện các bước tiếp sau:

- Xây dựng giải pháp.
- Xây dựng mục tiêu.
- Xây dựng, đánh giá, lựa chọn các giải pháp.

- Lập kế hoạch thực hiện.

Xây dựng giải pháp: đây là bước quan trọng đối với các tình huống ra chính sách, giải quyết vấn đề. Các giải pháp là những biện pháp, các hoạt động hợp lí, hiệu quả để giải quyết các vấn đề đã xác định. Thường thì đối với một tình huống bao giờ cũng có hơn một giải pháp cho một vấn đề.

Khi đã tập hợp được một số biện pháp, chúng ta cần sử dụng các thông tin đã thu thập được trong quá trình liệt kê và mô tả vấn đề để xem xét giải pháp nào là phù hợp với tình huống hiện tại.

Tất cả các giải pháp cần được trình bày rõ ràng và phù hợp với các mục tiêu và tiêu chuẩn.

Sau khi đã tìm giải pháp, bước tiếp theo là xây dựng mục tiêu, tiêu chí đánh giá. Sau khi đã xác định vấn đề, xây dựng các giải pháp, cần xác định các mục tiêu rõ ràng, có thể đạt được và tốt nhất là đo lường được. Các mục tiêu này đồng thời sẽ là các tiêu chí đánh giá các giải pháp đưa ra.

Để xây dựng mục tiêu, cách tốt nhất là đặt câu hỏi "cần đạt được gì, những nhân tố nào cần phải xem xét khi đưa ra quyết định". Tiếp theo là tập các tiêu chuẩn trực tiếp hay gián tiếp để đánh giá các phương án khác nhau. Ví dụ, tình huống buộc phải đưa ra chính sách mới cho tổ chức, các tiêu chuẩn liên quan cần xem xét khá rộng như: các thiệt hại, lợi ích về tài chính, nhân sự, cơ hội của tổ chức, các rủi ro liên quan, các thay đổi mong muốn, sự thích ứng của các cá nhân trong tổ chức có liên quan, các dự trữ về tài chính và nhân lực...

Các mục tiêu và tiêu chuẩn cần hợp lí, chính xác và đầy đủ. Các mục tiêu và tiêu chuẩn không rõ ràng dễ gây lầm lẫn. Hơn nữa, các tiêu chuẩn cần gắn với phần phân tích tình huống và miêu tả vấn đề.

Tiếp theo là phân tích, đánh giá và lựa chọn giải pháp dựa trên các mục tiêu và tiêu chuẩn đã xây dựng.

Trong bước này, các học viên cần phân tích điểm mạnh, điểm yếu của từng giải pháp dựa trên hệ thống tiêu chuẩn đã xây dựng. Cần phân tích các giải pháp một cách đầy đủ và toàn diện từ khái quát đến cụ thể, từ chi tiết đến tổng thể.

Dự đoán các hậu quả của mỗi giải pháp có thể xảy ra khi được thực hiện.

Xem xét tính khả thi, tính thực tế của từng giải pháp. Những sửa đổi cần thiết đối với một số giải pháp đã đưa ra và sự loại trừ lẫn nhau giữa các giải pháp.

So sánh các giải pháp với nhau căn cứ vào các tiêu chuẩn đã lựa chọn. Trong các tiêu chuẩn đã chọn cũng cần sắp xếp và lựa chọn theo thứ tự quan trọng các tiêu chuẩn dùng để so sánh đánh giá. Xem xét các mục tiêu, tiêu chuẩn đánh giá không định lượng được sẽ phải thực hiện như thế nào.

Sắp xếp các giải pháp theo thứ tự các giải pháp có ưu thế. Cần chứng minh được tính ưu thế của giải pháp đồng thời với tính khả thi, không nên đưa ra các giải pháp phi thực tế. Các giải pháp ưu thế cần được nhìn nhận đầy đủ, liệu giải quyết vấn đề bằng phương pháp đó có thể lại gây ra các vấn đề khác, hay bỏ qua nhiều vấn đề quan trọng khác. Nếu qua giải pháp này, lại phát hiện

ra những vấn đề, cần tiến hành lại giai đoạn phân tích nguyên nhân hậu quả, xây dựng giải pháp cho các vấn đề đã bị bỏ qua.

Nên lưu ý rằng một giải pháp có thể giải quyết những vấn đề cụ thể theo các mục tiêu và tiêu chuẩn định lượng được như vốn, nhân lực, sản lượng, dịch vụ... nhưng cũng có những vấn đề khó định lượng như hệ thống giá trị, sự lãnh đạo...

Các giải pháp cần phải được diễn tả mạch lạc:

Nhiều khi các giải pháp đưa ra nhiều nhưng không rõ ràng, và không thực sự khác nhau. Những lợi thế và hạn chế của các giải pháp cũng không được phân biệt rõ do đó thiếu sự so sánh giữa các giải pháp với nhau.

Khi đã có giải pháp cần đề xuất những kế hoạch hành động cụ thể để đưa các giải pháp vào thực tế. Tuy nhiên, bước này có thực hiện hay không tuỳ thuộc vào yêu cầu cụ thể của tình huống.

Trong bước này sẽ cụ thể hoá các hoạt động để thực hiện giải pháp đã chọn. Xây dựng kế hoạch gồm đối tượng thực hiện, công việc gì, thời điểm thực hiện, biện pháp thực hiện.

Khi đưa ra các kế hoạch cụ thể, những câu hỏi (ai, cái gì, khi nào, như thế nào, tại sao) cần phải thực tế, tránh đưa ra những kế hoạch không thực hiện được trong thực tế.

Với một kế hoạch cụ thể, khả thi cần tính đến các biện pháp để tối thiểu hoá các bất lợi, tận dụng các lợi thế bảo đảm cho giải pháp được thực hiện tốt.

Tuỳ thuộc vào yêu cầu của tình huống đề ra, thậm chí còn cần xây dựng một hệ thống đánh giá các kết quả, hệ thống trao đổi thông tin...

Các phương pháp phân tích tình huống.

Có 5 cách phân tích tình huống là tường thuật, hỏi đáp, giải thích, nhóm tình huống, và định tính.

1. Tường thuật.

Bài tường thuật là một phương pháp truyền thống sử dụng trình tự để phân tích tình huống. Việc xây dựng một bài tường thuật có thể hữu ích khi không tồn tại các tài liệu lí thuyết, ví dụ, khi mô tả mối quan hệ nhân quả có thể giữa các sự kiện.

Có rất nhiều kĩ thuật cụ thể khác nhau có thể được sử dụng để xây dựng bài tường thuật: sắp xếp thông tin theo trật tự thời gian; theo các mô hình hoặc các nhóm khác nhau; tạo ra một tập hợp các danh mục và xếp dữ liệu theo những danh mục này; trình bày trực quan hoá (như bảng giấy lật) - tạo ra từng bước của quá trình một cách rõ ràng và tổ chức các thông tin bổ sung; lập bảng tần suất của các sự kiện khác nhau; sử dụng thống kê, bảng tra chéo và các số liệu khác thể hiện quan hệ tương tác giữa các yếu tố, kiểm tra mối liên hệ giữa các dữ liệu.

Tuy nhiên, nhiều nhà nghiên cứu cho rằng tường thuật là không hữu dụng vì tính phức tạp của nó. Thông thường tường thuật trong nghiên cứu tình huống thường dài dòng và không theo cấu trúc định trước nào. Do đó, phân tích tình huống thường khó viết, khó đọc. Vấn đề này có thể tránh được nếu nghiên

cứu tình huống được xây dựng theo một khung khái niệm rõ ràng, theo các tính chất đặc biệt, và khi các sự kiện ở giữa được xác định.

Phân tích tình huống theo dạng tường thuật và các dạng khác có thể được tổ chức thành các bài luận lớn, thành câu hỏi, và các hoạt động tình huống. Như đã chỉ ra ở phần thiết kế phương pháp tình huống, câu hỏi chính của tình huống cần được xác định ở ngay phần đầu của nghiên cứu. Lí thuyết giúp xếp đặt trình tự nghiên cứu tình huống thông qua các câu hỏi về cách thức và nguyên nhân để định hướng phân tích. Điều này không có nghĩa rằng cần phải sử dụng một khung khái niệm cứng nhắc.

Vì nghiên cứu tình huống thường bắt đầu với một khung khái niệm nhỏ, nên việc điều chỉnh các khái niệm này thường phải tiến hành trong quá trình phân tích.

Sự mở rộng của khung khái niệm có thể giúp tránh việc giả định rằng, vì bất cứ điều gì cũng có liên quan nên chúng ta cần phải xem xét mọi thứ. Trong giai đoạn đầu của nghiên cứu tình huống thì điều này có thể phù hợp, nhưng khi các khái niệm được phát triển, các phân tích chỉ nên phản ánh những sự kiện ý nghĩa, chứ không phải mọi sự kiện trong tình huống. Điều này được áp dụng chung cho cả dữ liệu định tính và định lượng.

Một khung khái niệm cũng có thể giúp các nhà phân tích không phải dành quá nhiều thời gian và sức lực cho việc viết các bài tường thuật cho từng nguồn tài liệu riêng rẽ như phỏng vấn cá nhân, hội họp hay các sự kiện quan trọng khác, các hoạt động thường ngày hay hàng tuần, các văn bản hoặc báo cáo cá nhân.

Mỗi phần tường thuật nên kết hợp dữ liệu từ các nguồn tài liệu khác nhau được ghi chép chính xác dưới dạng ghi chú chứ không phải tường thuật. Dữ liệu về cùng chủ đề nên xếp cạnh nhau. Để chuẩn bị cho một bài tường thuật, và trong mọi kĩ thuật có sử dụng nghiên cứu tình huống, nhà nghiên cứu cần xây dựng và đưa ra một chuỗi cứ liệu trích từ các nguồn dữ liệu cụ thể.

Có hai kĩ thuật có thể giúp tạo ra các câu hỏi lớn của một tình huống. Một kĩ thuật đòi hỏi việc thu hẹp trọng tâm tình huống và kĩ thuật thứ hai thì mở rộng nó. Thứ nhất, trọng tâm tình huống có thể giới hạn vào một thời kì nhất định và chỉ tóm tắt bối cảnh cũng như hậu quả. Nên chú ý vào một quyết định hay hoạt động trọng tâm và bỏ qua các vấn đề không liên quan. Thứ hai, cũng có thể tăng mức độ mở của nghiên cứu tình huống. Việc mở rộng phạm vi xem xét các sự kiện có thể tìm ra được quan hệ những quan hệ tiềm ẩn giữa chúng, do đó làm tăng sự phong phú thông tin của phân tích tình huống.

2. *Câu hỏi và đáp án.*

Một loạt câu hỏi mở và đáp án kèm theo có thể thay thế bài tường thuật trong nghiên cứu tình huống. Việc thu thập và kết hợp thông tin theo dạng này đơn giản hơn kiểu phỏng vấn thiếu tính cấu trúc. Từ đó, các tình huống theo dạng này dễ xây dựng hơn bài tường thuật, và người đọc thường dễ tìm thấy các thông tin mong muốn hơn.

3. *Giải thích.*

Kỹ thuật thứ ba là việc sử dụng nghiên cứu tình huống vào giải thích một hiện tượng. Nghiên cứu tình huống kiểu giải thích bao gồm (1) diễn giải chính xác sự kiện, (2) cân nhắc các kiểu giải thích thay thế khác, (3) đánh giá giải pháp thay thế, và (4) kết luận dựa trên giải thích đơn giản và phù hợp nhất với

sự kiện. Kĩ thuật này hỗ trợ cho việc tìm hiểu cả hai giả thuyết bị loại bỏ và được chấp nhận.

4. *Liên kết tình huống.*

Kĩ thuật này dựa vào việc thu thập dữ liệu từ nhiều nguồn khác nhau về cùng một sự kiện hay hoạt động, quá trình, đặc điểm, hay khía cạnh của hoạt động tổ chức. Những dữ liệu này được rút ra từ các mẫu được phân tầng của nhiều nguồn thích hợp. Ví dụ, dữ liệu được thu thập theo một chủ đề từ những người phải trả lời cùng một bộ câu hỏi.

Liên kết tình huống khác phương pháp điều tra tình huống về trọng tâm. Phương pháp điều tra tình huống dựa vào các nghiên cứu tình huống khác nhau có cùng trọng tâm chủ đề. Ngược lại, liên kết tình huống sử dụng dữ liệu từ nhiều nguồn tập trung vào cùng một tình huống hay sự kiện.

5. *Định lượng.*

Một kĩ thuật truyền thống khác được xây dựng để thiết lập trật tự phân tích tình huống là lập bảng dữ liệu định tính. Nếu các sự kiện có thể biểu diễn bằng con số, thì kĩ thuật thống kê tiêu chuẩn có thể được sử dụng trong phân tích. Ví dụ, nghiên cứu về thực thi chính sách có chứa đựng dữ liệu định tính - việc tính toán số lượng các quyết định cần ban hành nhằm đưa một chính sách vào thực tiễn.

Tuy nhiên, việc đưa dữ liệu định tính vào phân tích tình huống đôi khi không được thành công. Việc lượng hoá các sự kiện và lập danh mục các sự kiện có thể lượng hoá thường gặp phải khó khăn, vì các nhà phân tích tình huống không được đào tạo để trở thành một chuyên gia về lĩnh vực này. Giải pháp đối với vấn đề có thể là sử dụng kinh nghiệm tăng lên trong quá trình

lượng hoá để kết hợp các danh mục đầu tiên lại. Ví dụ, các sự kiện hay khái niệm giống nhau về cơ bản được xác định từ đầu có thể kết hợp lại.

Các vấn đề phương pháp học - Tính giá trị.

Tính chủ quan trong phân tích tình huống có thể được loại trừ bằng cách sử dụng một hay nhiều những phương pháp sau đây:

1. Đánh giá dữ liệu bằng cách so sánh chúng với các nguồn bên ngoài và các sự kiện được biết đến. Cách này sẽ giải quyết vấn đề xung đột dữ liệu từ nhiều nguồn thông tin, đặc biệt từ các cá nhân liên quan tới tình huống.

2. Đánh giá dữ liệu thông qua tự đối chất và kiểm tra tính tương thích nội tại. Điều này được hoàn thành thông qua so sánh các đoạn thông tin khác nhau.

   Sử dụng một hoặc cả hai nguồn dữ liệu bên ngoài hoặc bên trong và dữ liệu từ các phương pháp khác theo cách này được gọi là phương pháp tổng hợp, hay phương pháp đa diện, và thường nhằm củng cố kết quả nghiên cứu tình huống. Tuy nhiên, giới hạn thời gian, các vấn đề kĩ thuật, và chi phí thu thập, phân tích dữ liệu thường hạn chế hoặc ngăn cản việc sử dụng phương pháp này.

1. Đánh giá thông qua các chủ thể liên quan trong cuộc nghiên cứu. Một bộ câu hỏi mở về bản thảo tình huống được đưa ra cho những người có liên quan trong tình huống. Lời bình luận và gợi ý của những người được hỏi sau đó sẽ được sử dụng để sửa bản thảo.

   Người được hỏi thường phản ứng tiêu cực hơn đối với kết quả nghiên cứu tình huống so với kết quả điều tra. Vấn đề này không phải do bản thân

phương pháp tình huống. Phản ứng tiêu cực thường xuất phát từ những dữ liệu về bản thân người được hỏi, và trong một số cuộc điều tra cũng có tình trạng tương tự. Bất kể phương pháp nghiên cứu nào được sử dụng, phản ứng tiêu cực sẽ ít đi nếu dữ liệu được đưa ra dưới dạng gộp chung hoặc tổng kết.

Khi phải xem xét dữ liệu cá nhân, người được hỏi thường cho rằng mình không đủ thời gian để giải thích hành động và lời nói, hoặc bị hiểu lầm, bị diễn đạt sai ý. Giải pháp trước tình trạng này có thể là: tránh suy đoán tâm lí, tập trung vào các mô hình hành vi lặp lại, trích dẫn hay tổng kết sự giải thích của bản thân người tham gia về hành động của họ.

Một giải pháp thay thế và ít bị phản ứng hơn là sử dụng một đội chuyên gia. Chuyên môn đa dạng của những người phỏng vấn sẽ tạo ra một cái nhìn đa dạng và sâu sắc về tình huống.

4. Đánh giá bằng xây dựng và thử nghiệm giả thuyết.

5. Đánh giá dữ liệu thông qua tiến hành nhiều cuộc điều tra độc lập, để có thể tăng số lượng kết luận về cùng một sự kiện.

Phân tích dữ liệu từ nhiều tình huống.

Phương pháp điều tra tình huống đòi hỏi việc xác định các hành vi và sự kiện tương tự trong những tình huống khác nhau. Quá trình này bắt đầu với việc chọn ra các hành vi và sự kiện là trung tâm của chủ đề nghiên cứu. Tiếp theo là việc xác định một số nghiên cứu tình huống giải quyết chủ đề chung này. Số lượng các tình huống cần đủ lớn để phục vụ cho việc lập bảng tra chéo tình huống.

Vậy bao nhiêu tình huống là đủ? Không có câu trả lời chính xác cho câu hỏi này, và yêu cầu này không phải lúc nào cũng được thoả mãn. Số lượng lớn các tình huống có sẵn cho một số cuộc nghiên cứu nơi kĩ thuật điều tra tình huống được sử dụng. Một số cuộc nghiên cứu thành công với một số rất ít tình huống. Các cuộc điều tra khác thì sử dụng rất ít tình huống hoặc phải chấp nhận rằng có rất ít tình huống liên quan đến nội dung nghiên cứu được viết ra.

Khi số lượng tình huống đã được xác định, thì các hành vi và sự kiện chung cũng được lập bảng. Điều này tạo điều kiện để so sánh kết quả và tìm kiếm những mô hình chung của hành vi. Nghiên cứu đa tình huống cũng có thể đồng bộ hoá tài liệu từ mỗi tình huống thành một tập hợp có ý nghĩa hơn chứ không phải trình bày tài liệu của mỗi tình huống một cách riêng rẽ.

Phương pháp điều tra tình huống vẫn chưa phải đã hoàn thiện. Thứ nhất, số lượng các yếu tố phải kiểm tra thường lớn so với số lượng các tình huống sẵn có. Điều này gây ra sự thiếu hụt mẫu chọn, khiến cho việc xác định hiệu quả tương tác về mặt thống kê trở nên khó khác. Thứ hai, việc tập trung vào những yếu tố đơn lẻ từ ngữ cảnh tình huống của chúng có thể làm cho hiện tượng được nghiên cứu trở nên quá đơn giản. Thứ ba, phương pháp điều tra tình huống coi nghiên cứu tình huống là những đầu mối dữ liệu hoặc quan sát đơn lẻ để lập bảng.

Báo cáo phân tích tình huống.

Phân tích tình huống là việc không thể thiếu trong phương pháp tình huống. Phụ thuộc vào nhiều yếu tố về mục đích học tập, thời gian, cách đánh giá mà các học viên sẽ phải trình bày kết quả phân tích của mình dưới dạng các báo cáo viết hay trình bày miệng.

Các báo cáo và bài trình cần có một cấu trúc. Thông thường cấu trúc này cũng tương tự như cấu trúc của phần phân tích tình huống, nghĩa là gồm phần mô tả vấn đề, phân tích nguyên nhân hậu quả, xây dựng giải pháp, xây dựng mục tiêu, xây dựng, đánh giá, lựa chọn các giải pháp, kế hoạch thực hiện.

Ngôn ngữ sử dụng trong các báo cấn cần đúng ngữ pháp, từ ngữ trong sáng, rõ ràng. Do mỗi cá nhân có một phong cách và kinh nghiệm riêng nên các báo cáo thường rất đa dạng. Do vậy, nếu yêu cầu các học viên viết báo cáo, các giảng viên nên đưa ra các yêu cầu và các tiêu chí đánh giá cụ thể. Các học viên có thể dựa vào các tiêu chí đánh giá này để xem lại báo cáo của mình, sửa chữa để bảo đảm không bỏ sót yêu cầu nào.

Bước bốn: Học viên sau thời gian làm việc với tình huống, sẽ trình bày kết quả làm việc của mình

Bước năm: Giảng viên nhận xét và đưa ra kết luận.

2.3.5. .Những thuận lợi và khó khăn trong việc áp dụng phương pháp giảng dạy tình huống trong đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức

2.3.5.1. Những khó khăn

Khi áp dụng phương pháp giảng dạy tình huống trong đào tạo, cán bộ, công chức sẽ gặp một số khó khăn sau:

Khó khăn từ phía giảng viên:

- Giảng viên sẽ mất nhiều thời gian để biên soạn hoặc lựa chọn tình huống sao cho phù hợp với mục tiêu bài giảng. Hiện nay có nhiều sách giới thiệu các tình huống khác nhau. Song việc lựa chọn những tình huống có sẵn là rất khó vì đôi khi mục tiêu biên soạn tình huống của các tác gia không trùng khít với mục tiêu bài giảng.
- Khi sử dụng tình huống trong giảng dạy, sẽ mất nhiều thời gian , đôi khi giảng viên không kiểm soát được tình hình làm việc của học viên hoặc các giải pháp học viên đưa ra không đạt được ý đồ của giảng viên.
- Để lựa chọn tình huống cho các bài giảng mang tính lý luận cao là khó khăn.

Khó khăn từ phía học viên:

- Học viên là cán bộ,công chức thường ít có tâm thế đến lớp để tự nghiên cứu mà vẫn còn tâm thế đến lớp để nghe giảng viên truyền thụ kiến thức, vì vậy có thể họ sẽ không tích cực làm việc nếu giảng viên không có cách khuyến khích được sự tham gia của học viên.
- Với những cán bộ, công chức không hoạt động thực tiễn trong lính vực mà tình huống đối hỏi cần giải quyết cũng sẽ giảm bớt tính tích cực khi tham gia giải quyết vấn đề trong tình huống.

2.3.5.2. Những thuận lợi

Việc áp dụng phương pháp tình huống có nhiều thuận lợi:

- Khuyến khích được học viên chia sẻ kinh nghiệm của mình với các học viên khác. Các học viên sẽ được học tập lẫn nhau theo định hướng của giảng viên.

- Giảng viên chuyển giao được cách thức áp dụng lý luận vào thực tiễn sinh động của công vụ.
- Rèn luyện cho học viên kỹ năng giải quyết vấn đề thực tiễn
- Nâng cao phẩm chất và nhận thức cho học viên
- Phù hợp với xu thế dạy học hiện đại hiện nay.

CHƯƠNG 3

MỘT SỐ TÌNH HUỐNG ÁP DỤNG TRONG ĐÀO TẠO, BỒI DƯỠNG CÁN BỘ, CÔNG CHỨC

TÌNH HUỐNG 1:

PHẢN ỨNG CỦA CÁC NHÀ LÃNH ĐẠO, QUẢN LÝ ĐỐI VỚI MỘT SÁNG KIẾN

Từ 2 năm nay, cô Nguyên Thị A trưởng phòng giáo dục của một quận X thuộc thành phố Y. Tôt nghiệp đại học sư phạm, cô không bỏ lỡ một cơ hội nào để nâng cao trình độ bản thân. Cô vừa theo học một khoá nâng cao về phơng pháp giảng dạy ngoài giờ hành chính.t Cô A rất ý thức được thái độ vô trách nhiệm của các nhà quản lý hành chính hiện nay đối với chất lợng quản lý mọi mặt của đại bàn quận hiện nay: những khiếu nại bằng th và bằng lời nói nhân dân đã chứng tỏ điều đó. Ông chủ tịch uỷ ban Quận và Bí th quận uỷ đã gửi đi một công văn với lời lẽ rất không hành chính đối với các phòng trong Uỷ ban và yêu cầu cán bộ, nhân viên ở đay cần lu ý đến vấn đề này.

Cô A tin rằng với một khoá học gắn với các hoạt động khác sẽ cải thiện đợc tình hình. Cô đa ra 1 sáng kiến xây dựng 1 chơng trình đào tạo, với các nội dung là "các biện pháp nhằm nâng cao chất lợng quản lý trên đại bàn quận hiện nay". Theo cô chỉ khoá dào tạo 3 ngày là đủ. Cô sẽ trực tiếp điều khiển và se có hai chuyên gia sư phạm đến giúp. Chi phí trả cho chuyên gia là tiền đi lại và tiền ăn tra cùng với một số phơng tiện sư phạm hỗ trợ. Cô đã liên hệ với cán bộ

tổ chức nhân sự và một số ngời liên quan khác họ đều nhất trí ủng hộ, cô nhanh chóng hoàn tất đề án của mình, chỉ còn phải thuyết phục ong chủ tịch uỷ ban nhân dân Quận. Dới đây là một số phản ứng có thể xảy ra:

Phản ứng A: Ông chủ tịch từ chối thẳng thừng, dù có lý hay không có lý

Phản ứng B: Ông chủ tịch tiếp cô, yêu cầu cô trình bày ngắn gọn vì ông ta rất bận. Vùã nghe cô trình bày ông vừa xem hồ sơ mà cô mang tới. ông ta nói ông ta se suy nghĩ. 1 tuần sau, ông gửi công văn yêu cầu cô cung cấp những thông tin bổ sung. Hai ngày sau cô gủi cho ông đủ thông tin . Ba ngày trôi đi, tình cờ gặp chủ tịch, ông thông báo với cô về những lo ngại của ông về sự xáo trộn các đơn vị trong thời gian họ đi học và quyết định lấy ý kiến của 8 phong ban có liên quan. 5 ngời đồng ý, 1 ngời do dự và 2 ngời từ chối. Ba tuần nữa trôi đi chủ tịch gọi điện cho cô A giải thích cho cô rằng ông rất lấy làm tiếc vì không thể chấp nhận đợc đề án của cô do không có đợc sự nhất trí của các trởng phòng khác. Oong sẽ xem xét lại đề nghị của cô nếu nh ông thuyết phục đợc hai trởng phòng phản đối.

Phản ứng C: Cuộc đón tiếp thân mật. Ông chủ tịch lắng nghe và tỏ ý quan tâm đến trình bày của cô. Tuy nhiên ông không che giấu sự e ngại của mình bởi vì mới đây 2 trởng phòng đã phàn nàn với ông về 1 khoá bồi dỡng tin học đã gây ra. Tuy nhiên ông sẽ cố gắng thuyết phục họ. Chủ tịch cho gọi 2 trởng phòng và vừa khéo léo, vừa tim cách gây áp lực, ông giành đợc sự nhất trí của họ. Khoá học sẽ đợc tổ chức.

Phản ứng D: Cuộc đón tiếp diễn ra thân mật. Ông chủ tịch lắng nghe và tỏ ý rất quan tâm. Ông nói ông sẽ chuyển cho các trưởng phòng mỗi ngời một bản sao dự án và 4 ngày sau, ông triệu tập một cuộc họp về vấn đề này, có mời trởng

phòng nhân sự và và co A. Trong cuộc họp, hai trởng phòng d ra ý kiến phản bác. Chủ tịch và cô A cố gắng thuyết phục họ. 1 ý kiến ủng hộ hỏi xem liệu có tồn tại 1 giải pháp khác thay thế. Thái độ đối địch ban đầu dịu dần thay bằng không khía đối thoại. 1 ngời đề xuất là nên học 1 ngày trong 1 tuần. Ông chủ tịch nhận xét rằng với cách này cho phép mỗi nhân viên suy nghĩ sau khi học một ngày. 1 ngời khác đề xuất cần tiến hành đánh giá dới hình thức 1 cuộc gặp gỡ các thành viên dự họp với những ngời đợc đào tạo 1 tháng sau khi kết thúc khoá đào tạo để có thể quyết định có nên tiếp tục chong trình hay không. Sẽ đ-ợc sự nhất trí và khoá học sẽ đợc thực hiện.

Những vấn đề cần giải quyết:

Bạn có bình luận, đánh giá nhận xét gì về:

1. Công văn của ông chủ tịch?
2.. Sáng kiến của cô A (mục tiêu, cách tiến hành)?
3.. Các phản ứng nêu trên của ông chủ tịch (phong cách quản lý, ra quyết định, đào tạo?)

Các định hướng của giảng viên đối với học viên về việc phân tích, bình luận tình huống:

1. ***Phản ứng là chuyện bình thường***. Người lãnh đạo thường không tìm hiểu nguyên nhân mà chỉ chú trọng tới triệu chứng. Thường nghĩ rằng đã hết trách nhiệm khi gửi đi một công văn chung chung, không hiệu quả . Họ có thể lựa chọn phương án khác có thể tổ chức cuộc họp giữa chủ tịch và trưởng phòng cán bộ, tổ chức, cô Aneca và các trưởng đơn vị có liên quan để thảo luận lại với nhân viên trực tiếp công tác

2. ***Sáng kiến của cô A*** chắc chắn là thích đáng, đặc biệt là khi cô muốn gắn với các hạot động khác không được mô tả chi tiết ở đây. Có thể thấy rõ cách thứuc thực hiện của cô có vấn đề: cô đã liên lạc với trưởng phòng tổ chức cán bộ (có thể là không chinhs thức) và với các đồng nghiệp mà không thông báo cho chủ tịch hoặc bí thư . Nrếu hai người này biết điều này họ có thể bất bình. Hơn nữa, lẽ nào cô không muốn thông báo cho chủ tịch ý định của mình trước khi mất rất nhiều thuời gian và công sức cho đề án.

Cách làm của cô.A dễ rất đến ông chủ tịch phản bác.

Nếu là cô A chúng ta tốt hơn hết nên:

- Suy nghĩ về các định hướng lớn của đề án
- Thông báo cho Chủ tịch và xin ý kiến về nguyên tắc để tiếp tục nghiên cứu.
- Tiếp xúc với Trưởng phòng tổ chức cán bộ, đồng nghiệp và các trưởng phòng có liên quan để "quán triệt" cho họ về đề án và đánh giá phản ứng của họ.
- Xây dựng đề án không che giấu sự e ngại của một số trưởng phòng.

3. Bình luận về các phản ứng:

- Phản ứng A là phản ứng không thường gặp. Nó có thể phản ánh phong cách dửng dưng và phong cách độc đoán của ông chủ tịch
- Phản ứng B là phong cách nhu nhược, không quyết định gì cả. Lợi ích của tổ chức và nhân viên không được coi trọng. Mọi hành động đều sẵn sàng giết chết một sáng kiến. Cô A chán nản, mọi người chờ đợi vào khoá học tất vọng, các trưởng phòng ủng hộ sẽ không nhiệt tình với loại hình hoạt động này trong tương lai, còn nhân dân thì vẫn phàn nàn.
- Phản ứng D là phản ứng của nhà lãnh đạo có phong cách quản lý khuyến khích sự tham gia của các nhân viên. Là người lãnh đạo dám quyết định

nhưng không áp đặt mọi người thực hiện mà dựa trên sự đồng thuận, tìm kiếm giải pháp tối ưu, tất cả mọi người đều thoả mãn, cho dù ở các mức độ khác nhau. Cô A có thể cụ thể hoá ý tưởng của mình. Quan điểm của các trưởng phòng lúc đầu không đồng ý với dự án cũng đã được coi trọng. Những hoạt động cải thiện sẽ được tiến hành.

TÌNH HUỐNG 2

AI LÀ NGƯỜI VI PHẠM HÀNH CHÍNH?

I. Mô tả tình huống.

Ngày 18 tháng 4 năm 2002 anh Nguyễn Văn N lái xe tải cho Công ty thực phẩm V.T. Trong khi lái xe vận chuyển hàng hoá cho Công ty do trời mưa to làm hạn chế tầm nhìn đã đâm vào vệ đường làm hư hỏng xe. Chi phí sửa chữa xe hết 4 triệu 500 ngàn đồng. Trong thời gian sửa chữa để kịp tiến độ giao hàng Công ty phải thuê xe ngoài làm phát sinh chi phí 5 triệu. Tổng cộng thiệt hại cho Công ty là 9 triệu 500 ngàn đồng. Giám đốc Công ty V.T uỷ quyền cho trưởng phòng tổ chức kiêm chủ tịch công đoàn ra quyết định: Căn cứ vào nội quy của Công ty sa thải Nguyễn Văn N. Buộc Nguyễn Văn N bồi thường 9,5 triệu cho Công ty. Anh N không đồng ý với quyết định trên, gửi đơn khiếu nại lên thanh tra lao động thành phố Hà Nội vì cho rằng:

- Trước đó xe đã hỏng, vụ tai nạn chỉ là giọt nước làm tràn ly nước nên chi phí 4,5 triệu sửa chữa không thể do An chịu toàn bộ Và 5 triệu phát sinh anh N không có liên quan (xe lưu hành đã 15 năm).

- Việc bồi thường thiệt hại qui định trong nội quy của Công ty nhưng nội quy này không có sự phê chuẩn của cơ quan lao động cấp tỉnh (gửi cho cơ quan lao động cấp tỉnh có biên nhận nhưng đã 1 tháng cơ quan lao động cấp tỉnh không trả lời và cũng không giải thích lý do).

- Nguyễn Mạnh T là thanh tra viên cơ quan thanh tra lao động thành phố Hà Nội nhận phân công thụ lý và giải quyết vụ việc. Mạnh T đã đến Công ty Việt Thanh làm việc với các bên liên quan lập biên bản vụ việc và ra quyết định xử phạt vi phạm hành chính đối Với Công ty V.T về các vi phạm, thu tiền phạt tại chỗ:

- Sa thải người lao động trái pháp luật phạt 1.500.000đ theo Điều 10 Khoản 4 NĐ 38CP ngày 25/6/1996.

- Không đăng ký nội quy lao động theo quy định của pháp luật phạt 1.000.000 đồng theo khoản 2 Điều 20 Nghị định trên.

- Yêu cầu Công ty V.T nhận anh N trở lại làm việc và bồi thường theo pháp luật lao động.

Công ty V.T không đồng ý hoàn toàn và chỉ chấp nhận nộp phạt nhưng vẫn tiếp tục cho N nghỉ việc. Vì không chấp hành QĐ của thanh tra viên của Công ty V.T gây bất bình cho CBCNV trong Công ty và diễn ra cuộc đình công gây thiệt hại 200.000.000 do người bị phạt hợp đồng vì không đủ hàng cung cấp cho đối tác nước ngoài.

Công ty V.T kiện Nguyễn Mạnh T ra toà án TP Hà Nội đòi bồi thường thiệt hại 200.000.000 và 9,5 triệu do QĐ hành chính trái pháp luật của Nguyễn Mạnh T gây ra. Toà án hành chính TP Hà Nội bác đơn yêu cầu.

II. Những vấn đề cần xử lý:

1. Quyết định của Công ty V.T là đúng hay sai?
2. Anh N gửi đơn khiếu kiện có đúng pháp luật không?
3. Trách nhiệm của cơ quan thanh tra lao động trong tình huống này thể hiện ở chỗ nào?
4. Toà án hành chính bác đơn yêu cầu - đúng hay sai?

III. Định hướng giải quyết.

1. Những văn bản cần quan tâm

+ Hiến pháp nước CHXHCN Việt Nam.

+ Luật Lao động.

+ Các Nghị định của Chính Phủ về bảo hộ lao động.

+ Các văn bản quy phạm pháp luật liên quan tới lao động.

2. Định hướng giải quyết.

+ Một trong những vấn đề quan trọng mà Nhà nước phải quản lý đó là lĩnh vực lao động. Lao động là hoạt động quan trọng nhất của con người tạo ra của cải vật chất và các giá trị tinh thần của xã hội, lao động là hoạt động sáng tạo, có mục đích của con người.

+ Quan hệ lao động còn mang ý nghĩa xã hội vì trong quan hệ lao động là mối quan hệ tự nhiên giữa người với người. Quan hệ lao động là một biểu hiện cụ thể của qua hệ sản xuất, quan hệ lao động hình thành từ khi con người biết lao động nhưng nó chi phối bởi phương thức sản xuất.

+ Hệ thống chính trị, hình thức chính thể của Nhà nước khác nhau thì quan hệ lao động cũng khác nhau, tức là việc ban hành các đạo luật, tổ chức thực hiện và quản lý Nhà nước về lao động cũng khác nhau.

- Quan hệ lao động giữa người làm công ăn lương với sử dụng lao động là các tổ chức hoặc cá nhân sản xuất kinh doanh ở các thành phần kinh tế hoặc trong các cơ quan hành chính sự nghiệp Đảng, đoàn thể xã hội...

- Các quan hệ lao động trong các tổ chức doanh nghiệp có yếu tố nước ngoài tại Việt Nam lao động trong các tổ chức cơ quan nước ngoài, tổ chức quốc tế đóng trên lãnh thổ Việt Nam, lao động Việt Nam đi làm việc ở nước ngoài theo hiệp đinh hợp tác lao động được ký kết giữa hai chính phủ.

- Các quan hệ xã hội khác có liên quan đến quan hệ lao động. Đó là quan hệ về đảm bảo chất cho người lao động khi họ gặp rủi ro, ốm đau, tai nạn, thai sản... (quan hệ về bảo hiểm xã hội).

- Quan hệ giữa công đoàn với tư cách là đại diện tập thể lao động với tổ chức cá nhân sử dụng, thuê mướn lao động, quan hệ về bồi thường thiệt hại vật chất, qua hệ về giải quyết tranh chấp lao động.

Trong tình huống nêu trên ta thấy xuất hiện 3 nhóm quan hệ giữa người lao động và sử dụng lao động (quan hệ lao động).

- Quan hệ giữa cơ quan hành chính, ,công chức viên chức hành chính Nhà nước với các cơ quan, tổ chức cá nhân (quan hệ hành chính).

- Quan hệ trong lĩnh vực tài phán (hoạt động xét xử của toà án)

TÌNH HUỐNG 3

VI PHẠM KỸ LUẬT LAO ĐỘNG Ở BỆNH VIỆN X

I. Mô tả tình huống:

Là một bênh viện đầu ngành, nhận tất cả bệnh nhân của các chuyên khoa sau: ngoại, thận tiêt niệu, tim mạch, nội tiết, hô hấp, thần kinh, tâm thần, truyền nhiễm, phục hồi chức năng...

- Bệnh nhân luôn luôn trong tình trạng quá tải, bên cạnh đó yêu cầu về chất lượng của nhân dân đòi hỏi ngày càng cao.

- Là một tuyến đầu ngành nên bệnh nhân đến bệnh viện đều nặng, đa số bệnh nhân từ các tỉnh đến nên tỷ lệ bệnh nhân nghèo chiếm trên 70%. Song bệnh viện còn có một số thuận lợi:

*Bệnh viện có cơ cấu tổ chức, cơ sở hạ tầng tương đối đồng bộ

*Cán bộ quản lý, cán bộ khoa học được đào tạo có hệ thống, đa số cán bộ quản lý có kinh nghiệm trong lãnh đạo, trong quản lý điều hành.

*Có sự đoàn kết nhất trí cao, phát huy dân chủ giữa Ban giám đốc, Ban chấp hành Đảng uỷ, Ban chấp hành công đoàn, Đoàn thanh niên cộng sản Hồ chí Minh của bệnh viện.

Cơ cấu tổ chức của bệnh viện

Tổng số cán bộ công chức: 712 Nữ : 540 chiếm 76%

Nam: 172 chiếm 24%

Gồm có:

Giáo sư : 01

Phó giáo sư : 02

Tiến sỹ : 11

Thạc sỹ : 32

Bác sỹ, Dược sỹ ĐH : 111

Trong đó: * BSCKII : 09

* BS, DS CKI : 56

* BS, DS đại học : 49

Cử nhân điều dưỡng cao đẳng : 05

y sỹ, kỹ thuật viên trung học, y tá, dược sỹ trung học: 303

y tá sơ học, dược tá: 07

Cán bộ ngành khác

Kỹ sư, Đại học khác : 40

Trung học : 18

Sơ học : 56

Công nhân, nhân viên hộ lý : 126

Việc thực hiện luật lao động

Bộ luật lao động được quốc hội nước CHXHCNVN thông qua ngày 23/6/1994. Trong Điều 68 có quy định giờ làm việc của cán bộ công chức là 8 giờ một ngày, 48 giờ trong một tuần. Gần đây theo quyết định 188/1999/QĐ/TTg ngày 17 tháng 8 năm 1999 quy định tuần làm việc 40 giờ.

Với tính chất là một bệnh viện, bệnh nhân lại luôn quá tải, từng vị trí của mỗi cán bộ công chức cần bảo đảm ngày công, giờ công thì mới đáp ứng được nhu cầu phục vụ và chăm sóc người bệnh. Mặc dù đã được phổ biến học tập về luật lao động quy định giờ làm cụ thể, một số cán bộ công chức vẫn đến làm

việc muộn hoặc về sớm trước giờ nghỉ. Trước tình hình đó, Ban giám đốc, BCH Đảng uỷ, BCH công đoàn họp nhận định tình hình chung và nhận thấy tình trạng đi muộn về sỡn của một số nhân viên bệnh viện đã làm ảnh hưởng không nhỏ đến công tác tiếp đón, khám bệnh, điều trị và phục vụ người bệnh. Bên cạnh đó trong các cuộc họp của chính quyền, các đoàn thể trong bệnh viên luôn đề cập đến tình trạng đi muộn về sớm còn tồn tại ở một số ít nhân viên bệnh viện, tình trạng làm thiếu giờ công vẫn tiếp tục xảy ra tại các khoa phòng. Chính vì vậy Ban giám đốc ra quyết định một số tổ tiến hành kiểm tra đột xuất. Nhiệm vụ của tổ kiểm tra này kiểm tra việc thực hiện các quy chế, chế độ chuyên môn, kiểm tra việc thực hiện luật lao động... của cán bộ công chức trong bệnh viện. Tổ kiểm tra gồm: Ban thanh tra nhân dân , cán bộ phụ trách nhân lực của phòng tổ chức cán bộ, đại diện của BCH công đoàn cơ sở, đại diện Đoàn thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh.

Thực hiện kiểm tra lần thứ nhất (kiểm tra vào đầu giờ làm buổi sáng ngày 13/11/2001) với kết quả gồm có số người đi muộn:

Đi muộn 5 phút	:	22 người
Đi muộn 10 phút	:	35 người
Đi muộn 15 phút	:	08 người
Đi muộn 20 phút	:	04 người
Đi muộn 30 phút	:	05 người
Đi muộn 35 phút	:	03 người
Đi muộn 40 phút	:	02 người
Tổng số	:	**79 người**

Kiểm tra lần thứ hai vào đầu buổi chiềungày 12/12/2001 có số người đến muộn như sau:

Đến muộn 5 phút	:	02 người
Đến muộn 10 phút	:	12 người
Đến muộn 15 phút	:	14 người
Đến muộn 20 phút	:	02 người
Đến muôn 25 phút	:	03 người
Tổng số	:	33 người

Kiểm tra lần thứ 3 vào đầu giờ làm việc buổi sáng ngày 13/3/2002

Đến muộn 5 phút	:	04 người
Đến muộn 10 phút	:	02 người
Tổng số	:	06 người

Kiểm tra lần thứ tư vào đầu giờ chiều ngày 25/4/2002 có 3 người đến muộn

Kiểm tra lần thứ 5 vào đầu giờ làm việc buổi sáng ngày 17/5/2003: Không còn tình trạng nhân viên đi làm muộn.

II. Những vấn đề cần xử lý.

1. Cần duy trì đoàn kiểm tra này quanh năm hay không?
2. Có thể thôi không cần kiểm tra nữa không?
3. Nhà quản lý cần làm gì để ngăn trạng tình trạng đi muôn về sớm của cán bộ?

III. Định hướng giải quyết tình huống.

1. Những văn bản có liên quan:

+ Luật lao động

+ Các văn bản quy phạm pháp luật có liên quan đến tình huống.

2. Định hướng giả quyết tình huống.

+ Quá trình quản lý chịu tác động bởi nhiều yếu tố song có thể nêu một số yếu tố chủ yếu dưới đây mà chủ thể quản lý cần phải tính đến các yếu tố sau:

Yếu tố con người;Yếu tố chính trị;Yếu tố tổ chức;Yếu tố quyền lực;Yếu tố thông tin;Yếu tố văn hoá tổ chức.

+ Cần phân tích, xem xét các nguyên nhân khiến cho cán bộ, nhân viên của bệnh viên đi làm muộn. Phân loại các nguyên nhân thành các nhóm. Ví dụ do ý thức kém, do điều kiện gia đình, do công việc không hấp dẫn....

+ Căn cứ vào cá yếu tố ảnh hưởng tới hoạt động quản lý để có các giải pháp.

TÌNH HUỐNG 4

CÂU CHUYỆN VỀ MỘT TỔ TRƯỞNG UỐNG RƯỢU SAY TRONG GIỜ LÀM VIỆC

I. Mô tả tình huống.

Câu chuyện xảy ra tại đội chắc địa 3 khi đội đang tiến hành thi công công tác đo đạc thành lập bản đồ địa chính tại xã Chư Căm tỉnh Gia Lai. Hôm đó

là sáng ngày 28 tháng 11 năm 2001 sau những giờ làm việc vất vả đồng chí đội trưởng cho toàn bộ nghỉ giải lao 20 phút, đồng thời anh cũng phải tranh thủ lên UBND xã gặp đồng chí Chủ tịch xã và cán bộ địa chính để bàn về việc cử người của xã phối hợp xác định danh giới các thửa đất để đo đạc. Trước khi đi anh gọi đồng chí đội phó đến hội ý để triển khai nốt các công việc còn lại trong ngày.

Tại UBND xã trong khi đang bàn bạc công việc với đồng chí Chủ tịch và cán bộ địa chính xã thì anh nhận được điện thoại của đồng chí đội phó gọi tới, anh đội phó nói:

- Anh Trần Văn Bảo đang uống rượu say và đánh lộn nhau ngoài quán nước, đề nghị anh đến ngay để giải quyết.

Anh vội vàng xin phép mọi người rồi cùng lái xe trở về gấp.

Khi về đến nơi, anh thấy có một đám đông gồm nhiều người dân địa phương và người qua đường đang xúm quanh anh Trần Văn Bảo trong trạng thái say sỉn, vung chân múa tay, nói năng lung tung ở một quán nước ven đường cạnh nơi thi công. Anh vội cử một số anh em to khoẻ trong đơn vị vào can ngăn và dìu anh Bảo về nhà.

Buổi tối hôm đó đợi anh Bảo tỉnh rượu hẳn anh cho triệu tập một cuộc họp khẩn cấp thành phần gồm có đội trưởng,đội phó, các tổ trưởng sản xuất và tổ trưởng công đoàn. Trước cuộc họp anh đội phó đã trình bày lại toàn bộ diễn biến sự việc xảy ra ban chiều và các thành viên trong cuộc họp đã thống nhất kết luận: Việc anh Trần Văn Bảo trong giờ làm việc lại bỏ đi uống rượu mà không còn uống đến mức độ say sỉn, gây rối trật tự là một hành vi vi phạm kỷ luật lao động nghiêm trọng cần phải được xử lý để giáo dục và răn đe. Anh đội trưởng cho tiến hành lập biên bản và trình lên lãnh đạo Liên đoàn Trắc địa Địa

hình (là cơ quan cấp trên của đội trắc địa 3) và đề nghị Liên đoàn cho biện pháp giải quyết.

Sau khi nhận được biên bản về trường hợp vi phạm kỷ luật lao động của tổ trưởng Trần Văn Bảo, đồng chí Liên đoàn trưởng kiêm bí thư Đảng uỷ Liên đoàn đã gặp đồng chí phó Liên đoàn trưởng để thông báo sự việc, đồng thời hai ông cùng thảo luận trao đổi với nhau về hướng giải quyết vụ việc trên. Ngoài ta ông cũng hội ý với ông Chủ tịch công đoàn và anh Bí thư Chi đoàn thanh niên cộng sản HCM của Liên đoàn. Ông cho mời Trưởng phòng tổ chức lên để hội ý và yêu càu ông Trưởng phòng tổ chức phải đến ngay đội trắc địa 3 để tìm hiểu kỹ sự việc, nguyên nhân nào dẫn đến vụ việc trên, từ đó tiến hành xét kỷ luật cho đúng người đúng việc hợp lý, hợp tình.

Thực hiện ý kiến chỉ đạo của ông Liên đoàn trưởng, ông Trưởng phòng tổ chức đã xuống đội trắc địa 3 để tìm hiểu về hành vi sai phạm của anh Trần Văn Bảo và được biết:

Anh Trần Văn Bảo sinh năm 1965, đã hoàn thành nghĩa vụ quân sự , sau đó tốt nghiệp trường trung cấp đo đạc năm 1991. Đến năm 1992 thì được nhận vào liên đoàn trắc địa địa hình để làm việc. Sau một thời gian thử việc anh Bảo tỏ ta là một trung cấp trắc địa có năng lực., làm việc nhiệt tình nên đã được lên đoàn trắc địa địa hình tuyển vào làm biên chế chính thức.

Năm 1998 thì được Liên đoàn tín nhiệm và giao cho phụ trách một tổ sản xuất thuộc đội trắc địa 3, và từ đó đến nay anh luôn là một gương mẫu trong lao động sản xuất, đạo đức tốt, tác phong sinh hoạt đúng mực, được mọi người trong đội tin yêu, mến mộ. Tổ sản xuất của anh Bảo luôn đảm bảo chất lượng sản phẩm và hoàn thành đúng tiến độ thời gian công việc của đội, Liên đoàn giao.

Năm 1993 anh Trần Văn Bảo đã kết hôn với một cô gái đang công tác tại phòng tài chính kế toán của một xí nghiệp giày da xuất khẩu. Đến nay hai người đã có với nhau một cháu gái 8 tuổi, hiện cháu đang học lớp 3 tại một trường phổ thông cơ sở gần nhà.

II. Những vấn đề cần xử lý.

Là nhà quản lý một đơn vị chủ yếu là đàn ông, loại hình công việc xa nhà, nay đây mai đó, anh , chị giải quyết tình huống này như thế nào?

1. Những văn bản liên quan.

Các văn bản quy phạm pháp luật liên quan tới việc thi hành kỷ luật lao động.

2. Định hướng giải quyết.

+ Hậu quả do hành vi say rượu của anh Bảo gây ra.

+ Tìm hiểu nguyên nhân anh Bảo say rượu.

+ Tìm hiểu quá trình phấn đấu lao động của anh Bảo.

KẾT LUẬN VÀ KHUYẾN NGHỊ

1. KẾT LUẬN

Từ những nghiên cứu trên cho thấy, trong đào tạo cán bộ, công chức việc áp dụng phương pháp dạy học tình huống là có tính khả thi. Biểu hiện ở chỗ dạy học tình huống giúp học viên gắn kết lý luận với thực tiễn, rèn luyện kỹ năng giải quyết các tình huống thực tế; có thái độ đúng đắn trong công việc.

Hơn nữa, phương pháp dạy học tình huống phù hợp với đối tượng học viên là cán bộ, công chức, là những người trưởng thành, có nhiều kinh nghiệm sống. Phương pháp dạy học này giúp học viện chia sẻ những kinh nghiệm đã có và tiếp nhận những tri thức mới thông qua kiểm nghiệm, đối chiếu với thực tế.

Phương pháp dạy học tình huống còn giúp học viên tích cực học tập hơn, vì họ thấy được ý nghĩa của các lý luận với thực tiễn công việc của mình. Bên cạnh đó, họ chia sẻ cùng nhau các phương pháp áp dụng lý luận vào thực tiễn công việc.

Phương pháp dạy học tình huống còn phù hợp với xu thế hiện đại hoá công tác đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức trong giai đoạn hiện nay cả ở Việt Nam và thế giới.

Có thể khẳng định rằng, áp dụng phương pháp dạy học tình huống trong đào tạo, bồi dưỡng cán bộ công chức sẽ góp phần làm cho hiệu quả đào tạo, bồi dưỡng được nâng cao.

2. KHUYẾN NGHỊ

- Về công tác tổ chức

Cán bộ, công chức là những người thực thi và đảm bảo thực thi đường lối chính sách của Đảng và Nhà nước, là những hạt nhân của bộ máy công quyền đảm bảo cho quốc gia tồn tại và phát triển phù hợp với quy luật khách quan và đúng

với ý chí, với lý tưởng của quốc gia. Vì lẽ đó, để bộ máy nhà nước vững mạnh tất yếu phải quan tâm đến công tác đào tạo bồi dưỡng đội ngũ công chức hành chính.

Để công tác đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức có hiệu quả, công tác này phải được đảm bảo đồng bộ bởi hệt hống các điều kiện. Cụ thể là:

- Cần có quy định cụ thể hơn nữa về cán bộ, công chức , đặc biệt là trình độ đào tạo theo chuyên môn và nghiệp vụ quản lý hành chính nhà nước. Chúng tôi cho rằng, đã là cán bộ, công chức từ cấp quận, huyện trở lên phải được đào tạo về quản lý hành chính nhà nước ở trình độ cử nhân khoa học.
- Chính Phủ cần có nghiên cứu để có chính sách khuyến khích đối với học viên và đội ngũ cán bộ giảng dạy ở các cơ sở đào tạo công chức hành chính giống như với các cơ sở đào tạo bồi dưỡng cán bộ chính trị (hệ thống các trường Đảng, các khoa, tổ lý luận chính trị ở các trường cao đẳng, đại học).
- Có nghiên cứu tổng thể về đối tượng đào tạo của các cơ sở đào tạo công chức hành chính để có chiến lược đào tạo đội ngũ này một cách hệ thống và lâu dài. Hiện nay, số công chức hành chính đương nhiệm được đào tạo ở trình độ cử nhân khoa học (chuyên ngành quản lý hành chính)thường theo phương thức không chính quy. Như vậy, đối tượng đào tạo là những công chức đi học. Trong khi đó, đã có chương trình đào tạo Cử nhân đối với đối tượng tuyển sinh là học sinh phổ thông. Đây là những đối tượng được đào tạo chính quy nhưng đầu ra chưa hoàn toàn chắc chắn sẽ trở thành công chức hành chính. Chúng tôi cho rằng cần có những nghiên cứu về nhóm đối tượng này để đặt cơ sở cho những chương trình đào tạo công chức hành chính "chất lượng cao"- những học sinh phổ thông có năng khiếu được tuyển

chọn và sau khi qua đào tạo chác chắn sẽ trở.thành công chức hành chính.

Với các cơ quan cử công chức đi học

- Phải có kế hoạch cán bộ lâu dài, có sơ đồ cán bộ kế cận để hoạch định chương trình đào tạo cho đội ngũ này nhằm tránh tình trạng bị động về cán bộ.
- Tiêu chuẩn hoá về trình độ đào tạo công chức hành chính với các vị trí trong tổ chức.
- Tạo điều kiện để công chức được cử đi học có điều kiệnt hực hiện tốt nhiệm vụ học tập được giao.
- Thiết lập mối quan hệ gắn bó với các cơ sở đào tạo công chức hành chính để tham gia quản lý chất lượng đào tạo bồi dưỡng cán bộ của cơ quan.

Với cơ sở đào tạo

Về nội dung môn học: Cần xây dựng cân đối giữa lý thuyết và thực hành. Vì mục tiêu của đào tạo công chức hành chính là bên cạnh việc trang bị những kiến thức lý luận, rèn luyện phẩm chất đạo đức, cần thiết phải nâng cao kỹ năng thực hanh nghề nghiệp.

Về quy mô lớp học: Nên giảm bớt số lượng học viên xuống khoảng từ 40 – 50 học viên/ lớp. Với quy mô này, mới đảm bảo giảng viên thực hiện được các biện pháp dạy học hiện đại, phát huy cao nhất tính tích cực học tập của học viên.

Về việc đảm bảo đầu vào cho mỗi khoá học: Nên có sự phân loại đầu vào để giảm bớt các khoảng cách sự đa dạng của học viên.

Về phía giảng viên: Cần được tập huấn thường xuyên về các phương pháp giảng dạy hiện đại. Giảm giờ giảng cho giảng viên và tạo điều kiện để giảng viên tiếp cận với các môi trường giảng dạy ở các nước phát triển để được trau dồi thêm kinh nghiệm.

Các cơ sở đào tạo lớn, cụ thể là Học viện Hành chính Quốc gia cần có nghien cứu về đổi mới mục tiêu đào tạo theo hướng:

+ Đào tạo công chức hành chính ở trình độ cao (tập trung cho đào tạo Thạc sĩ và Tiến sĩ)

+ Tăng cường các chương trình bồi dưỡng cập nhật và nâng cao.

+ Gia tăng tính thực tiễn và thực hành của các chương trình đào tạo, bồi dưỡng.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

A. Tài liệu tiếng việt.

1. Nguyễn Ngọc Bảo (1999), "Tình huống sư phạm: Nhân tố ảnh hưởng, cách giải quyết", *Đại học và giáo dục chuyên nghiệp*,(7) Tr 7-9.
2. Ban Tư tưởng văn hoá Trung ương (2003), ***Tài liệu học tập tư tưởng Hồ Chí Minh***, NXB Chính trị Quốc gia, Hà nội
3. Bộ giáo dục và đào tạo (1995), "Đổi mới phương pháp dạy học theo hướng hoạt động hoá người học", *chương trình khoa học công nghệ cấp Bộ, Hà nội*
4. Culutkin Iu.N (1985), ***Tâm lý học dạy học người lớn***, Viện Khoa học giáo dục, Hà nội.
5. Nguyễn Nghĩa Dân (1996), "Phương pháp giáo dục tích cực với mục tiêu nhân cách sáng tạo", *Nghiên cứu giáo dục* (7) tr5-8.
6. Nguyễn Trọng Di (1996), "Phương pháp giái dục tích cực bàn về luận điểm xuất phát", *Nghiên cứu giáo dục* (7) tr10-11.
7. Vũ Cao Đàm (1998), ***Phương pháp luận nghiên cứu khoa học***, NXB Khoa học kỹ thuật, Hà nội.
8. Phạm Văn Đồng (1994), "Phương pháp dạy học phát huy tính tích cực một phương pháp vô cùng quý báu", *Nghiên cứu giáo dục* (12) Tr 1-2.
9. Hà Thị Đức (1999), "Xu hướng phát triển của giáo dục và vấn đề cải tiến giảng dạy, nghiên cứu khoa học ở đại học", *Thông báo khoa học Đại học Sư phạm hà nộiI.*
10. Đảng cộng sản Việt Nam (2001***), Văn kiện đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ IX***, NXB Chính trị Quốc gia, Hà nội.

11. Đỗ Ngọc Đạt (1998), ***Tiếp cận hiện đại hoạt động dạy học***, NXB Đại học Quốc gia, Hà nội.

12. Miguel Angel escotet (1998),"Giáo dục trong thế kỷ mới", Người đưa tin UNESCO (9) tr14-15.

*13.*Đặng Vũ Hoạt (1991), "Những quan điểm phương pháp luận của việc nghiên cứu và sử dụng các phương pháp dạy học", *Nghiên cứu giáo dục* (2) tr4-5.

14. Đặng Vũ Hoạt, Hà Thị Đức (1994), ***Lý luận dạy học đại học***, Đại học Sư phạm Hà nộiI, Hà nội.

15. Đặng vũ Hoạt , Ngô Hiệu (1997), "***Vấn đề hoàn thiện các phương pháp dạy học***" *Thông tin khoa học giáo dục* (25) tr3 –6.

16. Đặng Vũ Hoạt (1994), "***Một số vấn đề dạy học nêu vấn đề***", *Thông tin khoa học giáo dục* (45) tr27-33.

17. Ngô Hiệu (1991), "C***ác đặc điểm cơ bản của phương pháp dạy học***", *Nghiên cứu giáo dục* (2) tr5-7.

18. Trần Bá Hoành (1998), "Ph***ương pháp cùng tham gi***a", *Thông tin khoa học giáo dục* (65) tr23-28.

19. Trần Bá Hoành (1997), ***Đánh gía trong giáo dục***, NXB Giáo dục, Hà nội.

20. Nguyễn Sinh Huy (1995), "Tiếp cận xu thế đổi mới phương pháp dạy học trong giai đoạn hiện nay", *Nghiên cứu giáo dục* (3) tr4-9.

21. Phạm Thị Huyền (1999), " Làm việc theo nhóm – Một phương pháp học tập phát huy sức mạnh tập thể", *Đại học và giáo dục chuyên nghiệp* (10) tr14 – 15.

22.Học viện Hành chính Quốc gia, Tổ chức hộ trợ phát triển quốc tế CHLB Đức (2001), ***Phương pháp giảng dạy hiện đại cho người lớn***, Tài liệu thực hành, Hà nội.

23. Học viện Hành chính Quốc gia (1999), ***Tổng quan về quá trình hình thành và phát triển khoa học hành chính, 40 năm Học viện Hành chính Quốc gia.***

24. Lê Văn Hồng (1998), ***Tâm lý học lứa tuổi và tâm lý học sư phạm***, NXB Đại học Quốc gia, Hà nội.

25. Nguyễn Kỳ (1999), ***Phương pháp giáo dục tích cực***, NXB Giáo dục, Hà nội.

26. Trần Bội Lan, ***Một số biện pháp phát huy tính tích cự học tập của học viên các trường đào tạo công chức hành chính Việt nam***. Luận án Tiến sĩ giáo dục học, Hà nội năm 2004.

27. Lê Quang Long (1998), ***Thử đi tìm những phương pháp dạy học hiệu quả,*** NXB giáo dục, Hà nội.

28. Thái Văn Long (1999), "***Khơi dậy và phát huy năng lực tự học sáng tạo của người học trong giáo dục đào tạo***", *Nghiên cứu giáo dục* (9) tr10-11.

29. Lecne I.Ia (1977), ***Dạy học nêu vấn đề***, NXB Giáo dục, Hà nội.

30. Quốc hội nước CHXHCNVN (1998), ***Luật Giáo dục***, NXB Chính trị quốc gia, Hà Nội

31. Nguyễn Ngọc Quang (1983), "Sự chuyển hoá phương pháp khoa học thành phương pháp dạy học", *Nghiên cứu giáo dục* (2) tr8-12.

32. Trung tâm nghiên cứu khoa học tổ chức, quản lý (1999), ***Khoa học tổ chức và quản lý một số vấn đề lý luận và thực tiễn***, NXB Thống kê, Hà nội

33. Nguyễn Cảnh Toàn, Nguyễn Kỳ (2000), "Chuyển biến chiến lược cơ bản toàn diện về giáo dục đầu thế kỷ" *Báo Nhân dân* 2/10.

34. Thái Duy Tuyên (1996), "Một số vấn đề đổi mới phương pháp dạy học", Nghiên cứu giáo dục (2) tr 7-9.

35. Thái Duy Tuyên (1999), "Về nội dung đổi mới phương pháp dạy học", Nghiên cứu giáo dục (12) tr13-15.

36. Hà Thiện Thuyên (2000), ***Những kỹ năng nghề nghiệp bước vào thế kỷ 21***, NXB TP. Hồ Chí Minh.

37.Vũ Thế Truyền (1999)***, Một số biện pháp tích cực hoá quá trình học tập lý luận chính trị của học viên trường cán bộ TP. Hồ Chí Minh***, Luận văn Thạc sỹ Giáo dục học, Đại học Sư phạm Hà nội.

38. Phạm Viết Vượng (1995), "***Về quan điểm giáo dục: Lấy người học làm trung tâm***", *Nghiên cứu Tâm lý học và Giáo dục học*, Khoa Tâm lý giáo dục, Đại học Sư phạm Hà nội.

39. Phạm Viết Vượng (1995), "Bàn về phương pháp giáo dục tích cực", *Nghiên cứu giáo dục* (10) tr5-7.

40. Bộ nội vụ, ***Pháp lệnh cán bộ, công chức***, NXB Chính trị Quốc gia, Hà nội 2003

41. Weinert F.E (1998), ***Sự phát triển nhận thức học tập và giảng dạy***, NXB Giáo dục, Hà nội.

B. Tài liệu tiếng nước ngoài.

41. Ballantine, R Bruce C & Packer, (Jan 1993), ***Action learning in vocational education and training***, Vol1, Theoretical background, TAPE National Staff Development committee, chadstone, victoria.

42. Brooks Cole Publishing company (1967), ***Human perfomamce***, Belmont, California.

43. Bédard, Dell Aniello, Desbiens (1991), ***La me'thode des cas***, Gaeetan morin, Montreal, Canada.

44. Derek Abell (1996), ***What make good case***, Central and East European Management Development.

45. Jack Rabin, W. Bartley Hildreth, Gerald T.Miler (1997), ***Hand book of Public Aministration***, Marcel Dekker, The United States of America.

46.John Heath (1998), ***Teaching and writing case studies***, The European Case Clearing House, Printed in UK.

47 Harmon M.M (1981), ***Action theory for Public Administration***, New York longman.

48. Kroehnert, Gary (1990), ***How to become a effective trainer***, Mc Graw Hill, Sydney.

49. Mcardlen, Geri E.H (1993), ***Delivering effective training sessions: Techniques for produtivity***, Crisp Publication, Menlo park, Califonia.

50. Moss, Geoffrey (1993), ***The trainers handbook: A resource for Coporate trainers***, CCH Australia, Noth Ryde, NSW.

51. The V.A.T. Project (1999-2000), ***training of trainer programme.***

52. Wilson, Bob (1987), ***The training technology programme: methods of training: Groupwork***, Pathenon, England.