

K.B. EVERARD GEOFREY MORRIS IAN WILSON

**QUẢN TRỊ HIỆU QUẢ
TRƯỜNG HỌC**

Effective School Management

Fourth Edition

K. B. Everard, Geoffrey Morris and Ian Wilson



Paul Chapman Publishing
A SAGE Publications Company
1 Oliver' Yard
55 City Road
London EC1Y 1SP

Dự án SREM sửa tầm và biên dịch

Biên dịch: Vũ Văn Hùng
Bùi Thị Thanh Hiền
Đoàn Văn Anh

Hiệu đính: Nguyễn Thị Thái
Vũ Văn Hùng

MỤC LỤC

LỜI NÓI ĐẦU	10
1. GIỚI THIỆU	18
Giáo viên phổ thông có cần học về quản lý không?	18
Bản năng, hiểu biết chung, kỹ năng và kỹ thuật	20
Quản lý là gì? ai là người quản lý?	21
Người quản lý và tổ chức	21
Đạo đức và người quản lý	25
Vai trò và sứ mệnh của trường học: có phải giáo dục và quản lý không tương thích với nhau?	26
PHẦN I QUẢN LÝ CON NGƯỜI	30
2. NGƯỜI QUẢN LÝ LÀ NHÀ LÃNH ĐẠO	31
Các kỹ năng cư xử giữa người với người	31
Các mô hình cách quản lý	32
Định hướng và hành vi	34
Các phương pháp tiếp cận chi phối và dự phòng	35
Điều chỉnh hành vi phù hợp với hoàn cảnh	35
Nhận ra cách cư xử không phù hợp	36
Vai trò lãnh đạo và kinh nghiệm làm việc	37
Định hướng thụ động/ mang tính chính trị	38
Phong cách và người quản lý trường học	38
Các phạm trù lãnh đạo	39
Chuẩn quản lý và lãnh đạo	40
Đặc điểm của hiệu trưởng và phó hiệu trưởng	41
3. ĐỘNG VIÊN CON NGƯỜI	43
Động viên	43

SREM

Chúng ta cần động viên ai? _____	44
Thỏa mãn nhu cầu _____	44
Bảng xếp hạng các nhu cầu của maslow _____	44
Tính xác đáng của hệ thống thứ bậc _____	46
Lý thuyết x và lý thuyết y _____	47
Frederick herzberg _____	48
Sự tham gia _____	50
Nhu cầu thành tích _____	51
Người đạt thành tích do động cơ cá nhân _____	51
Lý luận về sự động viên và người quản lý trường học _____	54
4. TIẾP NHẬN VÀ THỰC HIỆN QUYẾT ĐỊNH _____	67
Biến ý tưởng thành hiện thực _____	67
Ra quyết định _____	67
Các tuần tự logic trong việc ra quyết định _____	68
Thi hành quyết định _____	72
Cơ cấu thực hiện _____	72
Cách ra quyết định _____	73
Ra quyết định kiểu tham vấn – ‘hợp đồng quản lý’ _____	75
Cam kết _____	77
Sự uỷ quyền _____	78
Những nguyên tắc chính _____	79
5. QUẢN LÝ CÁC CUỘC HỌP _____	81
Các cuộc họp và nhà quản lý _____	81
Nhóm _____	81
Trắc nghiệm về một cuộc họp hiệu quả _____	81
Mục đích cuộc họp _____	82
Các cuộc họp lớn _____	85
Ra quyết định _____	86

Trao đổi thông tin	87
Tổng hợp ý kiến	87
Nhóm năng động	91
Chuẩn bị cho một cuộc họp	94
6. TUYỂN DỤNG, SỬ DỤNG, THẨM ĐỊNH, PHÁT TRIỂN VÀ SA THẢI CÁN BỘ	100
Con người như một nguồn lực	100
Việc tuyển dụng cán bộ	101
Thuê cán bộ	112
Thỏa thuận về khối lượng công việc	114
Quản lý việc đánh giá và kết quả công tác	116
Đáp ứng nhu cầu phát triển	120
Vấn đề tái hòa nhập	120
Huấn luyện nhóm	121
Sa thải cán bộ	123
Củng cố đoàn kết tập thể	127
7. QUẢN LÝ XUNG ĐỘT	129
Kỹ năng cơ bản	129
Giá trị của sự xung đột	129
Lý trí và tình cảm trong xung đột	130
Nguy cơ của xung đột	131
Sự ganh đua giữa các nhóm	131
Thái độ đối với xung đột	132
Giải quyết các vấn đề của sự xung đột	135
Giải quyết xung đột trong tổ chức	137
Phòng ngừa những xung đột không cần thiết	138
Hướng dẫn giải quyết xung đột	139
Các kỹ năng quản lý xung đột	140
8. QUẢN LÝ BẢN THÂN	156

SREM

Cán bộ quản lý là một nguồn lực	156
Việc sử dụng và lạm dụng thời gian	156
Thiết lập các ưu tiên	157
Chỉ tiêu về tính hiệu quả	158
Các kỹ thuật quản lý thời gian	158
Quản lý sự căng thẳng	160
Sự quyết đoán	163
Phát triển năng lực của bản thân	164
Quản lý việc học của bạn	167
Kiểm soát thái độ và cách hành vi của chúng ta	170
Các cơ hội bình đẳng	172
Cách quản lý tích cực và tiêu cực	174
PHẦN II: QUẢN LÝ TỔ CHỨC	178
9. TỔ CHỨC	179
Quy mô tổ chức	179
Các mục tiêu của tổ chức	179
Các bên liên quan	182
Môi trường	184
Các mô hình của tổ chức	186
Thành phần của các tổ chức	194
Các hệ thống đan xen nhau	197
Dấu hiệu phân biệt các trường học hiệu quả	199
10. CÁC NHÓM	201
Bản chất của nhóm	201
Các vai trò trong nhóm	202
Định hướng vào hành động	203
Định hướng vào con người	204
Những vai trò liên quan đến trí não	206

Xây dựng nhóm	208
Quản lý hiệu quả hoạt động của nhóm	214
11. QUẢN LÝ VÀ ĐIỀU CHỈNH CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC	217
Điều chỉnh chương trình cho phù hợp với nhu cầu thực tế	217
Chương trình quốc gia	218
Đáp ứng nhu cầu của những công dân tương lai	219
Xây dựng thái độ tích cực	220
Thu hút sự tham gia của các bên liên quan	222
Lập kế hoạch tập thể	223
Mục đích và các hệ thống giá trị	223
Xây dựng chương trình trong thực tế	225
Quản lý giáo dục mầm non, chăm sóc trẻ, tạo dựng và duy trì không gian chơi cho trẻ	226
Lãnh đạo và quản lý trong chương trình	228
Quản lý việc đánh giá học sinh	229
Nhu cầu đặc biệt và kế hoạch hòa nhập	230
Các trường chuyên	232
12. QUẢN LÝ CHẤT LƯỢNG, RỦI RO, SỨC KHOẺ VÀ AN TOÀN	233
Chất lượng	233
Đầu tư vào nỗ lực chuẩn bị thay vì nỗ lực sửa sai	236
Tập trung vào quy trình thay vì tập trung vào kết quả	236
Rủi ro	239
Sức khỏe và sự an toàn	240
Quản lý sự an toàn của trường học	242
Một số vấn đề cần quan tâm chung	246
13. QUẢN LÝ NGUỒN LỰC	251
Nguồn lực là động lực hay nhu cầu là động lực?	251
Phụ nữ và quản lý giáo dục	252
Đầu tư tiền của	252

SREM

Quản lý trường học theo lãnh thổ	253
Phân tích quan hệ vốn – lãi	254
Giá trị tốt nhất	256
Kiểm soát tài chính và ngân sách	257
Kiểm soát nguồn lực	258
Điều chỉnh nguồn lực hiện có để phù hợp với nhu cầu	259
Vai trò của thủ quỹ và việc gây quỹ	261
Các nhà thầu độc lập và đấu thầu cạnh tranh	262
14. QUẢN LÝ MÔI TRƯỜNG	263
Môi trường tự nhiên	263
Quan hệ đối ngoại	264
Phụ huynh giận dữ	265
Phụ huynh là đối tác	265
Ủy viên hội đồng trường	266
Các kỹ năng cần thiết để đối phó với phụ huynh, các ủy viên hội đồng và người sử dụng lao động	267
Quản lý cuộc thanh tra của cơ quan chuẩn giáo dục	268
Trường học trong cộng đồng	272
PHẦN III. QUẢN LÝ SỰ THAY ĐỔI	276
15. MÔ TẢ SỰ THAY ĐỔI	277
Bản chất sự thay đổi	277
Đánh giá đúng tính phức tạp của sự thay đổi	281
Tại sao kế hoạch thực hiện thay đổi lại thất bại	282
16. NHỮNG TIỀN ĐỀ CỦA SỰ THAY ĐỔI THÀNH CÔNG	285
Các điều kiện dẫn đến sự thay đổi thành công của tổ chức	285
Chất lượng quản lý cần thiết để tiến hành sự thay đổi	292
17. TIẾP CẬN SỰ THAY ĐỔI MỘT CÁCH HỆ THỐNG	297
Giới thiệu cách tiếp cận	297

Đánh giá tính hợp lý của đề xuất về sự thay đổi	300
Sự thăm dò	302
Mô tả tương lai	304
Mô tả hiện tại	306
Sự sẵn sàng và khả năng	309
Phân tích yếu tố ảnh hưởng – môi trường tâm lý	311
Những vấn đề cần giải quyết	312
Nguồn lực cho sự thay đổi	313
18. QUẢN LÝ SỰ QUÁ ĐỘ	317
Cơ cấu quản lý sự quá độ	317
Các nhiệm vụ để quản lý sự quá độ	321
Xây dựng một kế hoạch	322
Thứ tự cấp bậc của các mục tiêu	324
Sự cam kết	325
Lập biểu đồ trách nhiệm	328
Theo dõi và đánh giá sự thay đổi	333
Bảng chú giải thuật ngữ	336
Các Website hữu ích	339

LỜI NÓI ĐẦU

*Nâng cao hiệu quả quản lý trường học vẫn là một trong những
mối quan tâm chủ yếu của chúng ta.*

(Cơ quan Rà soát Giáo viên phổ thông, 1995, đoạn 134)

Mục đích chính của cuốn sách này là giúp cho các giáo viên chịu trách nhiệm quản lý cấp cao trong nhà trường, cũng như các trường phổ thông và cao đẳng quản lý hiệu quả hơn. Đây không phải là cuốn sách của những nhà lý luận viết cho những nhà lý luận, mà là của những người thực hành viết cho những người thực hành. Những người thực hành về lĩnh vực gì? Ian Wilson là một nhà lãnh đạo thực hành và hai tác giả khác của cuốn sách là Bertie Everard và Geoffrey Morris đều từng là cán bộ quản lý cấp cao trong các ngành công nghiệp. Chúng tôi đã dành rất nhiều thời gian trong sự nghiệp của mình để giúp đỡ những người khác, cả trong lĩnh vực công nghiệp và giáo dục, để họ trở thành những cán bộ quản lý hiệu quả hơn, nâng cao tính hiệu quả của các tổ chức – thương nghiệp, công nghiệp, giáo dục và giáo hội. Có thể nói rằng chúng tôi không chỉ thành thạo về thực hành quản lý và hoạt động của tổ chức mà còn về phương pháp để cải thiện hai lĩnh vực này.

Trong hai tác giả đầu tiên của cuốn sách, một người (Morris), đã giảng dạy và quản lý ở các trường học và ở Công ty Unilever, đã từng là giám đốc điều hành của một công ty tư vấn về quản lý của Châu Âu – một công ty rất năng động trong đào tạo quản lý trường học từ năm 1971. Người thứ 2 là (Everard) là cán bộ quản lý đào tạo của Công ty công nghiệp hóa chất Hoàng gia (ICI), từ năm 1982 đã tham gia đào tạo trên 1.000 Hiệu trưởng các trường phổ thông về quản lý, chủ yếu với tư cách Giáo sư thỉnh giảng tại Học viện Giáo dục thuộc Đại học Luân đôn. Điều này khiến cuốn sách của chúng tôi là độc nhất vô nhị, vì có rất ít người có đủ kinh nghiệm quản lý và kinh nghiệm đào tạo cả ở trong nhà trường lẫn trong các ngành công nghiệp để có thể lấp đầy những khoảng trống về văn hoá và thuật ngữ. Ngoài ra, chúng tôi còn tham gia Tổ chức Giáo dục và Hội đồng quản trị của Hội đồng giải thưởng quốc gia về học tập (CNAA) trong việc công nhận giá trị các khoá học có cấp bằng về quản lý giáo dục và đều đã từng tham gia giảng dạy các khoá đó. Chúng tôi có chỗ đứng trong giới học thuật và rất quen thuộc với chương trình giảng dạy về quản lý ở bậc đại học và với hệ thống giá trị rộng khắp ở các cơ sở giáo dục. Đó là phẩm chất và năng lực của chúng tôi.

Tất nhiên, những kinh nghiệm này đã định hình cách nhìn của chúng tôi về quản lý và lãnh đạo nhà trường. Những kinh nghiệm này đã thuyết phục chúng tôi về giá trị của việc xây dựng “cầu nối học tập” giữa các tổ chức giáo dục và phi giáo dục (chủ yếu là thương mại), để việc thực hành quản lý và xây dựng tổ chức thành công có thể được chuyển giao qua lại giữa hai nhóm tổ chức. Tuy nhiên, do các ngành công nghiệp có bề dày truyền thống về phát triển quản lý và lãnh đạo lâu hơn và đầu tư cho các lĩnh vực

này nhiều hơn ngành giáo dục, nên phần lớn việc chuyển giao qua cầu nối này là hướng về giáo dục. Chúng tôi tin rằng dù chỉ một số bí quyết được chuyển giao qua cầu nối này thì cũng cần được điều chỉnh cho thích hợp trước khi đưa vào sử dụng một cách hữu ích.

Chúng tôi cho rằng, những người không tin là nhà trường có thể học tập từ các ngành công nghiệp đã căn cứ vào các luận thuyết sai lầm và thiếu kiến thức cơ bản về quản lý công nghiệp. Các khái niệm về tổ chức và cán bộ quản lý trong ngành công nghiệp của họ ít khi được công nhận là thật, hoặc nếu là thật, thì không hiệu quả. Vẫn biết rằng việc buộc tội bóc lột và động cơ lợi nhuận được cho là xấu nhưng chúng tôi không chấp nhận khi người ta cho rằng phần lớn các công ty kinh doanh đều là xấu. Nhận định của chúng tôi là:

Một số công ty có hiệu quả, có tư cách tốt và thành đạt, một phần bởi vì họ được lãnh đạo và tổ chức tốt, mà một phần trong đó là do cán bộ quản lý của họ đã học quản lý một cách có hệ thống. Tương tự như vậy, một số trường phổ thông và cao đẳng hoạt động có hiệu quả và thành công, một phần là do họ được lãnh đạo và tổ chức tốt, mà một phần trong đó là do Hiệu trưởng và các cán bộ quản lý của họ đã học quản lý một cách có hệ thống.

Như vậy, Hiệu trưởng và cán bộ quản lý ở các trường phổ thông và cao đẳng có thể học để quản lý tốt hơn bằng cách học những gì mà đối tác của họ làm thành công trong các doanh nghiệp, trong nhà trường và cả ở bên ngoài biên giới quốc gia như Đại Tây Dương hay Biển Bắc.

Việc học tập như vậy cần có thời gian. Chúng ta không phải suy nghĩ gì khi đầu tư 4 đến 6 năm để đào tạo được một bác sĩ, một luật sư, một dược sĩ hay một bác sĩ thú y, nhưng liệu có bao nhiêu cán bộ quản lý được đào tạo chỉ với *số tuần* như vậy? Mà quản lý thì cũng phức tạp và đòi hỏi cao như những nghề kia.

Giống như những sai lầm của bác sĩ và bác sĩ thú y có thể dẫn đến tử vong, cán bộ quản lý cũng có thể khai tử tổ chức của mình. Chúng ta có thể học từ những sai lầm của người khác. Ngành công nghiệp đã mắc nhiều sai lầm (ngành giáo dục cũng vậy), cho nên rất cần phân biệt những gì chúng ta sẽ cho phép đi qua “cầu nối học tập” này. Ngành công nghiệp đã phải phân biệt giống như vậy, vì nhiều ý tưởng mới về tổ chức và quản lý bắt nguồn từ các trường đại học. Một số có hiệu quả và một số thì không. Cuốn sách này viết về những ý tưởng có hiệu quả và cảnh báo người đọc về một số bẫy cần cảnh giác.

Trong một thời gian rất dài, sách vở và các khoá học về quản lý giáo dục bị sinh viên coi là quá ‘lý thuyết’, ‘hàn lâm’, ‘không thực tế’, thậm chí là ‘không phù hợp’. Sách vở và các khoá học không đề cập đến thực trạng về cán bộ quản lý mà lại chỉ nói đến một vai trò đã được lý tưởng hoá nào đó. Từ năm 1988, khái niệm về việc học tập theo năng lực và văn bằng dựa theo các tiêu chí đã chứng tỏ là một lực lượng đối lập mạnh mẽ, được cơ quan Sáng kiến về Chuẩn thuộc Bộ Lao động (Employment Department’s Standards Initiative) trước đây và Hội đồng Văn bằng dạy nghề quốc gia (ở Scotland là

SCOTVEC) (nay được thay thế bằng Cơ quan quản lý Văn bằng và Chương trình học tập) khuyến khích. Sự phát triển này có lẽ là một cải cách đơn lẻ lớn nhất trong giáo dục và dạy nghề kể từ khi Đạo luật về Thợ thủ công được áp dụng năm 1543. Bước phát triển này cũng mang tính cách mạng như việc ban hành Chương trình quốc gia. Các trường đã cảm nhận được ảnh hưởng của Bằng dạy nghề phổ thông quốc gia như một văn bằng thay thế Bằng tốt nghiệp trung học và Bằng tốt nghiệp trung học cấp độ A.

Hội đồng giải thưởng quốc gia về học tập (CNAA) trước đây thường dùng nguyên tắc sau để đánh giá các khoá đào tạo nghề:

Phương hướng học tập của học sinh phải vươn tới hiểu biết cao hơn và năng lực tốt hơn. Do vậy, trong khi một chương trình có thể coi việc tiếp thu kỹ thuật và kỹ năng, hoặc học các số liệu là phù hợp, thì những hiểu biết này phải nâng kết quả hoạt động tri thức và sáng tạo lên mức cao hơn nội hàm của việc học chính các kỹ năng, kỹ thuật và thực tế đó.

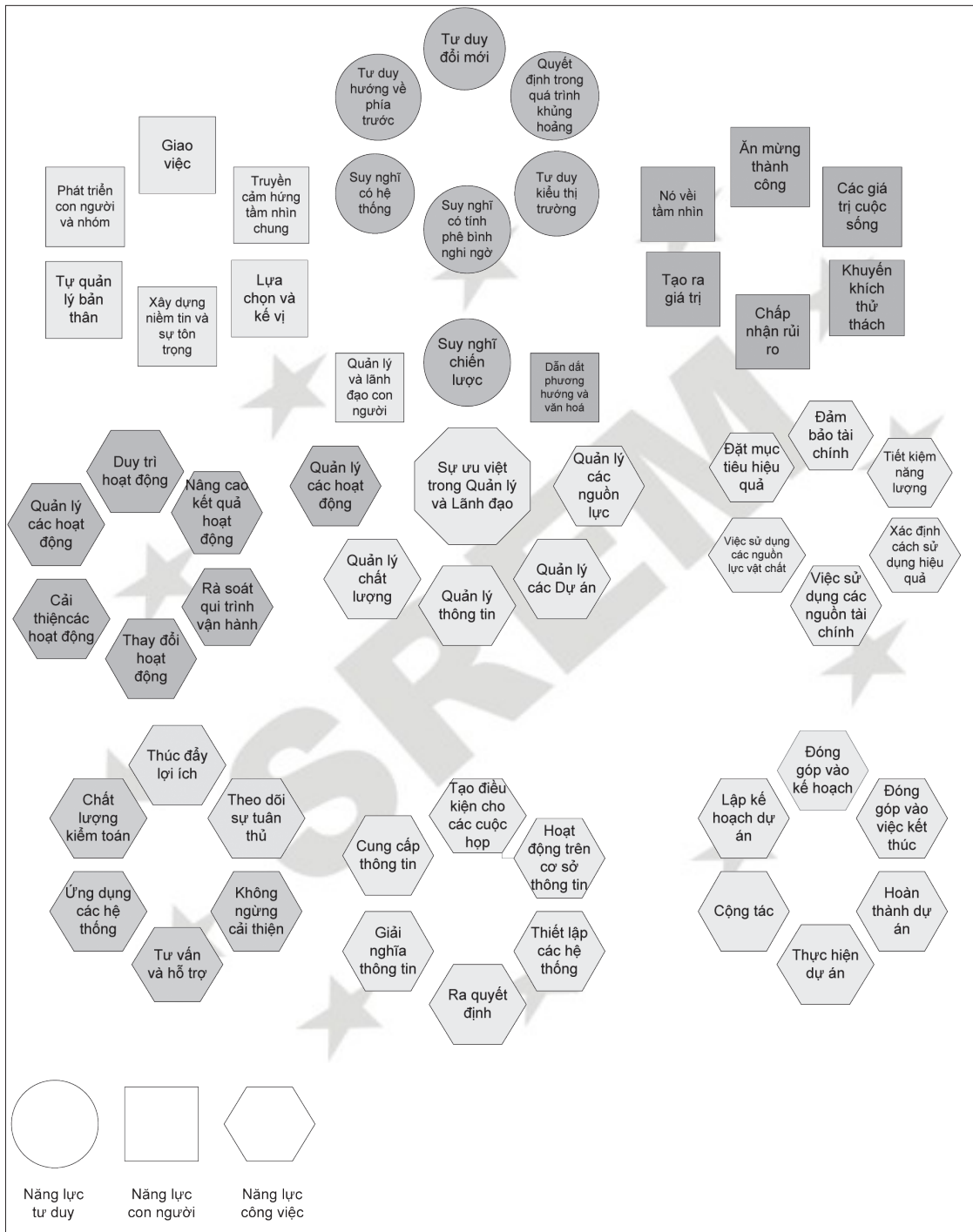
Chúng tôi hoàn toàn tán thành nguyên tắc trên và toàn bộ tính đột phá của cuốn sách này là nhằm nâng cao năng lực và kết quả công tác. Chúng tôi không đánh giá thấp lý thuyết; câu cách ngôn của Lewin nói *không có gì thực tiễn hơn là một lý thuyết tốt* là rất đúng, nhưng chúng tôi cũng tin rằng có quá nhiều sách về quản lý giáo dục được viết từ quan điểm của các nhà lý luận. Mục đích của chúng tôi là lập lại thế cân bằng và bổ sung thêm một số vấn đề có tính thực hành vào những bài viết của những học giả chỉ nghiên cứu về quản lý mà thiếu thực hành (dù nhiều người trong số họ là những học giả xuất sắc).

Có lẽ gợi ý cho những cách tiếp cận khác nằm ngay trong những từ được dùng để mô tả ‘quản lý’ (management). Từ này khác với ‘quản trị’ hay ‘hành chính’ (administration), mặc dù ở Bắc Mỹ từ này được dùng gần với nghĩa chúng tôi dùng cho “quản lý” và “lãnh đạo”, thật ra là bao gồm cả hai. Do vậy, theo chúng tôi thì ***cán bộ quản lý là người:***

- (1) Biết những điều mà họ muốn sẽ xảy ra và làm cho nó xảy ra;
- (2) Chịu trách nhiệm kiểm soát các nguồn lực và đảm bảo sử dụng tốt những nguồn lực này;
- (3) Khuyến khích tính hiệu quả trong công việc đã làm và liên tục tìm kiếm sự cải thiện;
- (4) Là người chịu trách nhiệm giải trình về kết quả làm việc của bộ phận họ quản lý, mà họ là một phần trong đó.
- (5) Tạo ra một bầu không khí hoặc sắc thái có lợi giúp mọi người cống hiến tốt nhất.

(Everard, 1984)

Từ khi cuốn sách được xuất bản lần thứ ba vào năm 1996, đã có một sự chuyển đổi dần dần trọng tâm từ “quản lý” sang “lãnh đạo”. Điều này được minh họa bằng sự ra đời của Trường Cao đẳng Quốc gia về Lãnh đạo Trường học (www.ncsl.org.uk) và việc đổi tên các chuẩn quản lý của MCI (Cơ quan tạo lập các tiêu chuẩn về nghề nghiệp quốc gia trong quản lý) thành “các chuẩn về quản lý và lãnh đạo” (www.management-standards.org.uk);



Hình 1: Quản lý và lãnh đạo tích hợp

Hình 1 là bản đồ chức năng mới trên cơ sở đó các chuẩn được xây dựng và mục đích chính mới nhất được định nghĩa là:

Cung cấp phương hướng, đạt được cam kết, tạo điều kiện cho những biến đổi và đạt được kết quả qua việc huy động con người và các nguồn lực khác một cách hiệu quả, sáng tạo và có trách nhiệm.

Phần lớn độc giả của chúng tôi sẽ nhận thấy rằng cả hai định nghĩa trên đều mô tả vai trò của người lãnh đạo cấp trưởng, hiệu trưởng, lãnh đạo các trường phổ thông và cao đẳng. Một số người sẽ mong muốn có được những vị trí này, hoặc thấp hơn một nấc: cấp phó, phó hiệu trưởng, hiệu trưởng các trường ở bậc học thấp hơn, trưởng khoa, giảng viên chính.

Phạm vi chúng tôi muốn nói đến là các trường tiểu học, trung học, các trường đặc biệt, cũng như các trung tâm giáo dục mầm non (mặc dù những phần đề cập đến các vấn đề giữa cấp phòng ban của các trường lớn không vận dụng với trường tiểu học ở một làng nhỏ); điều này phù hợp với cả các trường tư thục lẫn các trường công.

Chúng tôi tin rằng rất nhiều điều chúng tôi đề cập ở đây cũng có thể vận dụng được vào việc quản lý các trường cao đẳng và đại học và hy vọng độc giả ở những trường này cũng sẽ thấy như vậy. Chúng tôi muốn dành sự hướng dẫn về những nội dung mà những giáo viên làm công tác quản lý thực sự muốn học. Dù cuốn sách dựa trên cơ sở những công trình nghiên cứu về quản lý hiệu quả, những tổ chức thành công và tập trung ở mức độ thực hành, nó vẫn được củng cố bằng lý thuyết. Nếu cuốn sách không đánh giá được một số trường phái tư duy quan trọng, thì đó là bởi vì chúng tôi đã cố tình chọn cách tiếp cận mà chúng tôi đã sử dụng và thấy rằng chúng thích hợp.

Chúng tôi đã đưa vào những bài tập ngắn mà người đọc có thể liên hệ đến tình hình trường mình. Một trong số các bài tập này có thể dùng cho việc thảo luận nhóm - một phương pháp hữu ích có thể được hình thành ở bất cứ trường nào hoặc giữa các nhóm đồng nghiệp từ các trường khác nhau trong khu vực. Những vấn đề khác dành cho thảo luận cũng được bổ sung vào lần xuất bản thứ tư. Chúng tôi đã bổ sung các ví dụ từ nhà trường ở những chỗ có thể.

Việc kết nối có chủ ý từ cuốn sách tới tình huống riêng của người đọc giúp cho quá trình học tập có hiệu quả hơn. Chúng tôi tán thành mô hình học tập kinh nghiệm mà Kolb mô tả (1984) dựa trên công trình của Lewin và Dewey trước đó. Mô hình này đòi hỏi một chu kỳ nâng cao năng lực bằng việc quan sát và suy ngẫm về những kinh nghiệm cụ thể, rồi hình thành các khái niệm trừu tượng hoặc khái quát hóa, sau đó kiểm nghiệm hàm ý của những khái niệm này trong những tình huống mới. Như vậy qui trình học tập kết hợp các quá trình kinh nghiệm, khái niệm, nhận thức và hành vi; việc học tập không chỉ là sự truyền đạt hay tiêu hoá kiến thức. Cuốn sách này không thể

cung cấp kinh nghiệm cụ thể, nên nó sẽ không có ích cho người đọc không làm công tác quản lý, nhưng chúng tôi hy vọng nó sẽ giúp ích cho việc nhận thức, suy ngẫm và chuyển thành khái niệm nhờ các gợi ý cách để đưa kết quả của các quá trình trí tuệ này thành hiện thực.

Chúng tôi nhận thấy cuốn sách đang được sử dụng để tự học ở nhà hoặc ở cơ quan; là tài liệu đọc thêm cho các khoá học ngắn hạn và dài hạn; dùng cho thảo luận không chính thức trong nhóm; và như một cuốn sổ tay tham khảo dành cho cán bộ thực hành quản lý. Chúng tôi không nghĩ rằng các mục tiêu đa dạng như vậy là quá tham vọng vì đó cũng chính là cách chúng tôi đã dùng với các cuốn sách có nội dung tương tự về quản lý. Mối quan tâm chính của chúng tôi là rất nhiều người hưởng lợi từ cuốn sách lại không có thời gian để đọc; những vấn đề mà họ ưu tiên không dành chỗ cho sự phát triển bản thân. Việc sắp xếp thứ tự ưu tiên vì lợi ích của nhà trường là điều đáng phải suy nghĩ, bởi vì ***không thể thay đổi làm cho nhà trường tốt hơn lên mà không có sự thay đổi bản thân mình.***

Bản báo cáo của Tổ công tác đặc biệt về Quản lý Trường học (1990), có tên là ***Phát triển quản lý nhà trường – con đường hướng về phía trước***, đã đưa ra một “cách tiếp cận mới trong phát triển quản lý trường học, tập trung chú ý vào việc hỗ trợ bên trong và gần với nhà trường nhưng không nhấn mạnh nhiều đến việc đào tạo ngoài nhà trường”. Báo cáo này nhìn nhận sự phát triển quản lý như một quá trình quyết định trong việc giúp đỡ các tổ chức đạt được mục đích của mình và dẫn định nghĩa của Everard về quá trình này là “một cách tiếp cận hỗ trợ, thúc đẩy và có quan hệ hài hoà với sự phát triển của tổ chức”. Triết lý này bao trùm lên toàn bộ cuốn sách của chúng tôi, cuốn sách nhấn mạnh hầu hết các đặc điểm của những trường có hiệu quả mà báo cáo liệt kê và cho thấy nhà trường có thể tự phát triển từng đặc điểm như thế nào.

Chúng tôi chia sẻ quan điểm của Nhóm đặc biệt rằng nhà trường phải vận động hướng tới một cách tiếp cận tập thể hoà đồng với sự phát triển của lực lượng lao động, dưới sự lãnh đạo của Hiệu trưởng, để việc đạt được các mục tiêu tập thể và đáp ứng nhu cầu của cá nhân trở thành những vấn đề thuộc lợi ích chung thay vì các yêu cầu cạnh tranh nhau. Bản báo cáo cũng khuyên các trường bám sát những kinh nghiệm trong ngành công nghiệp mà cuốn sách của chúng tôi đã gói ghém dưới dạng tương tác mà nhà trường có thể tự sử dụng, lựa chọn bất kỳ chủ đề, kỹ thuật và bài tập nào nhằm đáp ứng được nhu cầu của mình.

Năm 1995, Cơ quan đào tạo giáo viên (TTA) có trách nhiệm hướng dẫn phát triển nghề nghiệp cho giáo viên trong toàn quốc, bao gồm cả những giáo viên có vai trò quản lý, đã khởi động chương trình HEADLAMP để đào tạo các hiệu trưởng mới được bổ nhiệm, chương trình này nay được đổi tên là Chương trình Nhập môn Hiệu trưởng (HIP) mà hiện đang có rất nhiều người tham gia. Kể từ đó, đã có hai chương trình khác được

bổ sung và được Trường Cao đẳng Quốc gia về Lãnh đạo Trường học tiếp quản.

Chúng tôi thừa nhận là trong quá trình viết cuốn sách này, chúng tôi là những kẻ đạo sách có sáng tạo, một tình trạng lan tràn trong giới đào tạo về quản lý. Từ lâu chúng tôi đã lựa chọn những ý tưởng đan xen lẫn nhau của những bài giảng, những tài liệu được phát, các bài báo, những báo cáo nội bộ, sách vở, các cuộc thảo luận với đồng nghiệp có chuyên môn rồi từ đó xây dựng thành vốn riêng của mình, như những con chim xây tổ. Thường thì nguồn của ý tưởng gốc bị mất đi khi nó được tô điểm và tái tạo lại cho cách dùng mới. Chúng tôi cũng biết mình mang nợ rất nhiều với những người có uy tín lớn trong quản lý. Cùng với sự bày tỏ lòng biết ơn đến tất cả những người mà chúng tôi đã dùng ý tưởng của họ, chúng tôi cố gắng liệt kê tên họ nếu chúng tôi biết được nguồn. Tuy nhiên, cũng có những người mà chúng tôi mang một món nợ đặc biệt.

Bertie Everard được hân hạnh làm việc nhiều năm với Giáo sư Dick Beckhard của Học viện Kỹ thuật Massachusetts (MIT), khi ông tham vấn với Công ty công nghiệp hóa chất hoàng gia (ICI) và với những đồng nghiệp của ICI khác như Arthur Johnston và Derek Sheane. Phần III sử dụng nhiều những kiến thức sâu sắc được phát triển từ kinh nghiệm này. Giáo sư Bill Reddin, Cố giáo sư Ralph Coverdale và các học trò của ông và Meredith Belbin cũng đã giúp đỡ để hình thành những ý tưởng của ông. Sau này còn có những đồng nghiệp ở Học viện Giáo dục thuộc Đại học Luân đôn và Ủy ban phát triển quản lý giáo dục thuộc Hội Quản lý và Quản trị giáo dục Vương quốc Anh (BEMAS), đặc biệt là Janet Ouston.

Geoff Morris muốn bày tỏ lòng biết ơn đến những đồng nghiệp của ông ở EMAS (Dịch vụ Tư vấn Quản lý châu Âu), những người đã đóng góp cho việc phát triển ý tưởng được sử dụng trong cuốn sách này và đến Tom Lea từ Trường Bách khoa Brighton, người đã làm việc cùng ông trong nhiều khoá học trong suốt 20 năm; đến Malcolm Mander của Trường Đại học Brunel, đến Carmen Newsome, Hiệu trưởng Trường tiểu học Tockwith, hạt Yorkshire, người đã cung cấp những hiểu biết sâu sắc về các đợt thanh tra của Ofsted (Cơ quan Tiêu chuẩn Giáo dục) và sự thay đổi trong trường tiểu học. Ông cũng muốn bày tỏ sự biết ơn tới những ý kiến phê bình, thường là tích cực của vợ ông (nguyên là giáo viên), con gái ông (là giáo viên) và con trai ông (một cán bộ quản lý) và cảm ơn họ vì đã cho phép ông vắng mặt tinh thần một cách tạm thời trong gia đình.

Lan Wilson muốn bày tỏ lòng biết ơn của mình tới những cuộc thảo luận hữu ích mà ông đã có được với các nhóm lãnh đạo cao cấp của trường Rydens và Trung học phổ thông Woodcote. Ông cũng chịu ảnh hưởng của các đồng nghiệp làm việc tại dự án nghiên cứu quốc tế về lãnh đạo trường học mà ông tham gia. Ông cũng biết ơn sự hỗ trợ và động viên của các đồng nghiệp là hiệu trưởng, trong đó có Sandy Davies, Roy Blatchford và Keith Sharp và các đồng nghiệp ở Surrey, đặc biệt là Judy Nettleton đã cung cấp thông tin về các trường đặc biệt. Gia đình của ông, như thường lệ, đã tha thứ

cho những giờ ông ngồi bên máy tính cá nhân thay vì ngồi bên họ.

Tất cả chúng tôi cũng luôn được Marianne Lagrange, cán bộ biên tập của chúng tôi, Berteke Ibbett và Irene Greenstreet, các thư ký của Morris theo sát, những người này đã xử lý văn bản cho bản thảo. Chúng tôi muốn bày tỏ sự biết ơn đến họ và những người không được nêu tên.

Bertie Everard

Geoffrey Morris

Ian Wilson

Áp dụng vào bản thân

Hãy nghiên cứu bản đồ chức năng quản lý và lãnh đạo ở Hình 1. Công việc của bạn được thể hiện như thế nào trên bản đồ này? (Bạn có thể muốn viết lại một vài chức năng). Nhìn chung, các chức năng của Hiệu trưởng khác với chức năng của cán bộ quản lý và lãnh đạo như thế nào? Nếu bạn kết luận rằng chúng giống nhau rất nhiều, thì bạn có sẵn sàng chấp nhận bản chất chung của các vai trò đó hay không và như vậy chấp nhận sự liên quan giữa công việc bạn làm với những hiểu biết sâu sắc từ môi trường phi giáo dục hay không?

1

GIỚI THIỆU

GIÁO VIÊN PHỔ THÔNG CÓ CẦN HỌC VỀ QUẢN LÝ KHÔNG?

Có đúng những cán bộ quản lý giỏi là do bẩm sinh chứ không phải do được đào tạo hay không? Năng lực quản lý có tự nhiên đến với chúng ta hay không? Trước khi trả lời các câu hỏi trên, bạn sẽ thấy trả lời phiếu hỏi ngắn dưới đây sẽ rất bổ ích. Bạn hãy lần lượt trả lời từng câu hỏi, không cần do dự quá lâu và cũng đừng đọc trước.

Phiếu hỏi về nguyên tắc quản lý

Hãy cho từ điểm 0 (hoàn toàn không đồng ý) đến 4 (hoàn toàn đồng ý) để cho thấy bạn đồng ý hoặc không đồng ý đến mức nào với từng ý kiến dưới đây. Bạn nhớ sau khi trả lời xong các câu hỏi từ 1 đến 5 mới xem các câu hỏi từ 6 đến 10.

- (1) Người ta nên bỏ qua một số lỗi nhất định trong công việc của cấp dưới để không làm họ nản chí.

0 1 2 3 4

- (2) Tôi đã mất rất nhiều thời gian để giải quyết các vấn đề mà đáng ra cấp dưới của tôi phải tự giải quyết được.

0 1 2 3 4

- (3) Tôi cố gắng truyền đạt một cách chính xác cho những người cấp dưới biết những gì họ phải làm và tôi muốn họ làm những việc đó như thế nào.

0 1 2 3 4

- (4) Tôi đủ biết về phạm vi trách nhiệm để có thể ra phần lớn quyết định một cách nhanh chóng mà không cần phải tham khảo ý kiến của cấp dưới.

0 1 2 3 4

- (5) Tôi luôn giải thích cho cán bộ của tôi biết tại sao chúng tôi có những thay đổi.

0 1 2 3 4

(6) Nếu như có ai đó phát hiện ra bất cứ lỗi gì trong việc tôi làm, tôi muốn họ nói thẳng với tôi hơn.

0 1 2 3 4

(7) Nếu tôi có vấn đề gì tôi muốn sếp của tôi tiếp quản việc đó và giải quyết.

0 1 2 3 4

(8) Tôi muốn được chỉ bảo cặn kẽ chính xác là tôi sẽ phải làm việc như thế nào.

0 1 2 3 4

(9) Nếu sếp của tôi muốn đưa ra quyết định gì có ảnh hưởng đến tôi hay phòng ban của tôi thì tôi muốn được sếp hỏi ý kiến của tôi trước.

0 1 2 3 4

(10) Khó có thể đánh giá logic đằng sau nhiều quyết định của cơ quan giáo dục.

0 1 2 3 4

Giải thích phiếu hỏi

Khi làm gần hết phiếu hỏi, bạn chắc đã nhận ra có mối liên hệ giữa câu 1 và câu 6, câu 2 và câu 7, v.v. Thực tế, 5 câu hỏi đầu liên quan đến cách chúng ta quản lý người khác hoặc tin rằng ta phải quản lý người khác. Trong khi đó, các câu hỏi 6-10 lại liên quan đến cách chúng ta tin là chúng ta được quản lý, hoặc phải được quản lý.

Có vẻ hợp lý là chúng ta phải quản lý người khác như cách chúng ta vẫn muốn được quản lý. Tuy nhiên, bạn sẽ nằm trong số lớn những người đã trả lời phiếu hỏi này bằng cách cho điểm '4', nếu bạn khẳng định chắc chắn rằng 'Nếu như có ai đó phát hiện ra bất cứ lỗi gì trong việc tôi làm, tôi muốn họ nói thẳng với tôi hơn' (Câu hỏi 6), nhưng lại đồng thời đề xuất điểm '3' hoặc '4' là 'Người ta nên bỏ qua một số lỗi nhất định trong công việc của cấp dưới để không làm họ nản chí' (Câu hỏi 1).

Các câu trả lời của một nhóm giáo viên chủ nhiệm tiêu biểu đã cho một bản kết quả trung bình thể hiện trong Hình 1.1.

	0	1	2	3	4		0	1	2	3	4
1				X		6					X
2				X		7	X				
3				X		8		X			
4				X		9					X
5				X		10				X	

Hình 1.1. Bảng điểm của phiếu hỏi về nguyên tắc quản lý

Khi nhìn vào số điểm bạn đã cho hoặc vào bảng điểm trên, có thể sẽ xuất hiện 2 luồng ý kiến phản đối.

- (1) ‘Các câu hỏi không hoàn toàn tương xứng.’ Đúng như vậy, nhưng cần thiết vì không muốn để việc trao đổi quá lộ liễu khi trả lời phiếu hỏi. Nhưng sự tương xứng rất gần nhau để thấy được vấn đề.
- (2) ‘Cách bạn quản lý hay muốn được quản lý rất khác nhau từ cấp này sang cấp khác.’ Các giáo viên chủ nhiệm muốn được nghe nói về các sai lầm của họ (và có thể hoàn toàn yên tâm khi nghe về các sai lầm của họ vì họ đủ chín chắn để không cảm thấy bị nản lòng), tuy nhiên, với các cán bộ trẻ hơn, mọi chuyện không phải như vậy.’ Thế nhưng, phiếu hỏi này được đưa cho các nhóm cán bộ nhà trường ở tất cả các cấp và câu trả lời nói chung gần như giống hệt nhau.

Như trong trường hợp Câu hỏi số 10, cách dùng từ được đổi thành: “Nhiều quyết định của giáo viên chủ nhiệm...”. Câu trả lời chỉ rõ là ở bất kỳ cấp nào chúng ta đều tin rằng mình đã thông báo cho người khác biết lý do của sự thay đổi. Tuy nhiên, trong phần lớn các trường hợp, chúng ta đang sống trong ảo tưởng.

BẢN NĂNG, LỄ THƯỜNG TÌNH, KỸ NĂNG VÀ KỸ THUẬT

Từ những điều chúng ta nhìn thấy trên đây, có vẻ như là “bản năng” về quản lý người khác của chúng ta có thể kém tin cậy hơn ta nghĩ. Thực tế, chúng ta có thể hợp lý hóa bản thân mình từ việc đối mặt với những vấn đề cùng các đồng nghiệp hoặc cấp dưới, khi trong thực tế, sự lảng tránh các vấn đề có thực là một việc làm đáng thất vọng, mang tính tiêu cực và làm mất thời gian của những người có liên quan.

Phần lớn những điều chúng tôi muốn nói đến trong cuốn sách này có vẻ là điều mọi người đều biết, thực tế như một lễ thường tình, một khi vấn đề đã được suy nghĩ thấu đáo. Điều đáng tiếc là như ta thường thấy ở người khác, con người thường không xử sự theo những nguyên tắc đúng ra rất hiển nhiên đối với họ. Phương thuốc chữa trị là họ phải nhận biết được được rõ:

- (1) Những cái bẫy,
- (2) Những nguyên tắc chỉ đạo giúp chúng ta tránh được cạm bẫy - hoặc thoát ra khỏi những cạm bẫy mà ta vô tình mắc; và
- (3) Những dấu hiệu cảnh báo sớm về những điều rắc rối.

Luyện tập phản ứng theo các nguyên tắc này sẽ phát triển được các ‘kỹ năng’ quản lý của chúng ta.

Cuối cùng, cuốn sách sẽ gợi ý một số kỹ thuật và ‘công cụ’ nhất định mà chúng ta

có thể sử dụng để nâng cao hiệu quả của ‘tập thể’ mà chúng ta chịu trách nhiệm hoặc chúng ta là thành viên trong đó.

QUẢN LÝ LÀ GÌ? AI LÀ NGƯỜI QUẢN LÝ?

Như tất cả giáo viên đều biết từ khi còn ngồi trên giảng đường đại học, để định nghĩa được một thuật ngữ có thể sẽ tốn nhiều giấy mực. Các định nghĩa về quản lý có quá nhiều và đa dạng đến mức chúng ta có thể dành tới 20 trang tiếp theo chỉ để nói về chủ đề này. Tuy nhiên, mục tiêu của chúng ta không phải là triết lý mà là hướng dẫn thực hành. Do vậy, chúng ta cần ngắn gọn.

Điều không phải là quản lý là thực hiện một nhiệm vụ kê sẵn theo một cách định trước. Như chúng ta đã trao đổi ở Phần mở đầu, quản lý theo nghĩa rộng nhất là:

- (1) Đề ra phương hướng, mục đích và mục tiêu;
- (2) Lập kế hoạch tiến độ sẽ thực hiện hoặc mục tiêu cần đạt;
- (3) Tổ chức các nguồn lực có sẵn (nhân lực, thời gian, vật lực) để có thể đạt được mục tiêu một cách kinh tế nhất theo đúng kế hoạch đề ra;
- (4) Kiểm soát tiến trình thực hiện (ví dụ như đối chiếu kết quả đạt được so với kế hoạch và thực hiện việc sửa sai khi cần thiết); và
- (5) Đề ra và nâng cao chuẩn của tổ chức.

Do toàn bộ nghề dạy học đều chứa đựng ít nhất một vài yếu tố ‘quản lý’ nào đó theo nghĩa này, người ta có thể lập luận rằng mỗi giáo viên là một cán bộ quản lý.

Những định nghĩa hẹp hơn về quản lý lại lập luận rằng một cán bộ quản lý còn phải ‘chỉ đạo’ thêm công việc của người khác. Một lần nữa, trong vai trò của giáo viên đứng lớp, định nghĩa này có thể vận dụng cho tất cả các giáo viên. Trong thực tế, hầu hết các nguyên tắc về quản lý đều có thể vận dụng trực tiếp trong ‘quản lý’ lớp học.

Tuy nhiên, mối quan tâm hàng đầu của chúng ta sẽ là ***‘cán bộ quản lý’ trường học theo nghĩa thông thường, nghĩa là những giáo viên có trách nhiệm nhất định trong việc lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo và kiểm soát công việc của những giáo viên khác.***

NGƯỜI QUẢN LÝ VÀ TỔ CHỨC

‘Tổ chức’ ở đây - dù là một khoa, một trường, một trường cao đẳng, một trường đại học, một cơ quan quản lý giáo dục, hay, đúng ra là toàn bộ hệ thống giáo dục- mong đợi 3 điều ở ‘cán bộ quản lý’. Ba điều đó là họ sẽ:

- (1) tích hợp các nguồn lực để theo đuổi các mục tiêu một cách hiệu quả;

(2) là tác nhân của sự thay đổi hữu hiệu; và

(3) duy trì và phát triển các nguồn lực.

Sự tích hợp các nguồn lực

Vai trò quản lý - ngược lại với vai trò dạy học – là ‘chất kết dính’ trong tổ chức, không theo nghĩa ‘gắn’ công việc lại với nhau (dù những người được bạn quản lý sẽ tất yếu có những lúc thấy như vậy) nhưng theo nghĩa kết nối tổ chức lại với nhau.

Công việc đầu tiên ở đó một giáo viên phải lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo và kiểm soát công việc của các giáo viên khác liên quan đến một thay đổi cơ bản về tiêu chí thành công của công việc. Nhiều người phải vất vả mới học được những bài này.

Trong suốt qui trình *giáo dục*, thành công của học sinh có xu hướng phụ thuộc vào việc thể hiện và khai thác ý tưởng và tài năng của riêng mình. Điều này cũng có thể là tâm điểm của nhiệm vụ giảng dạy đầu tiên. Mặt khác, là ***một cán bộ quản lý, thành công phụ thuộc vào việc sử dụng ý tưởng và tài năng của một tập thể để đi đến những quyết định và việc làm mà các thành viên trong tập thể cảm thấy mình phải tận tâm và vào việc đảm bảo những quyết định và việc làm đó được thực hiện.*** Mặc dù bạn có thể cảm nhận rằng một ý tưởng của một người nào đó không hay bằng ý tưởng của mình, nhưng bạn vẫn có thể khôn ngoan ủng hộ ý tưởng đó, đặc biệt nếu người đề ra ý tưởng đó có vai trò chủ chốt trong thực hiện.

Người quản lý thường không mấy quan tâm đến việc *mình là nguồn lực* hơn việc *sử dụng nguồn lực*. Ở phần lớn các cấp quản lý trường học, giáo viên phải hoàn thành cả vai trò trên lớp và vai trò quản lý và điều nguy hiểm là người ta quên rằng cách ứng xử đem lại thành công trên lớp học khác với cách ứng xử cần thiết để động viên tập thể.

Geoffrey Morris chưa quên trường hợp khi trong năm đầu tiên làm trưởng bộ môn, ông đã thay đổi sách giáo khoa và chương trình giảng dạy mà không thu hút tất cả cán bộ trong bộ môn mình vào cuộc!

Thay đổi một cách có hiệu quả

Thay đổi là một trong những chức năng quan trọng của vai trò quản lý. Thay đổi có thể được khởi xướng ngay bên trong nhà trường hoặc bị áp đặt từ bên ngoài. Thay đổi có thể dưới hình thức có những cải tiến như thế nào đó để đạt được mục tiêu, hoặc ta phải đương đầu những mục tiêu và thách thức mới.

Trong vòng 35 năm trở lại đây, nhà trường đã phải trải qua nhiều lần cơ cấu lại tổ chức một cách triệt để do những biến động về chính trị, triết lý và tỷ lệ sinh đẻ. Trong những năm sắp tới, có một điều dường như chắc chắn đó là tỉ lệ những thay đổi về công nghệ và xã hội sẽ ngày một tăng nhanh và ***khả năng thành công, hoặc nói đúng***

ra, là tôn tại của học sinh chúng ta trong một môi trường thay đổi sẽ phụ thuộc vào khả năng chúng ta thay đổi nội dung, phương pháp và đặc tính của giáo dục cho thích hợp với nhu cầu mới.

Sự thay đổi được nói đến kỹ hơn ở các trang sau. Theo định nghĩa, những quyết định chiến lược dẫn đến sự thay đổi. Với tư cách là cán bộ quản lý, chúng ta cần thu hút mọi người tham gia vào sự thay đổi đó và chúng ta cần nhớ rằng những hiện tượng sau đây có xu hướng bắt đầu hoạt động, tác động đến bản thân chúng ta và cả những người chúng ta quản lý.

‘Không phải được phát minh từ chỗ này’. Lần tới khi bạn dự một cuộc họp và nghe ai đó đề xuất một loạt việc cần làm, bạn hãy ghi lại cẩn thận các ý kiến phát sinh xem có bao nhiêu ý kiến ủng hộ và bao nhiêu ý kiến phản đối. (Cần chú ý rằng: ‘Đúng, nhưng mà ...’ được coi là phản đối). Khuynh hướng tự nhiên của con người là chống lại và thậm chí phần nộ trước những ý kiến không phải của mình. Khuynh hướng này còn mạnh hơn nếu sự thay đổi áp đặt lên họ. Hãy lắng nghe những lời nhận xét khi có một thông báo của giáo viên trưởng bộ môn dán trên bảng tin trong phòng hội đồng về hầu hết những thay đổi hoặc mỗi khi có một thông tư mới của chính phủ xuất hiện.

“Tôi làm gì có thời gian”. Thực hiện các thay đổi đều mất thời gian và thời gian của giáo viên thì luôn thiếu. Sẽ dễ dàng hơn nhiều nếu cứ áp dụng một giải pháp chuẩn đã được thực hiện từ trước, dạy lại kiến thức cũ, nhắc lại một chương trình học cũ, vẫn sử dụng phương pháp như trước hơn là chuẩn bị và áp dụng một cách tiếp cận mới. Cho dù ý định có tốt đến đâu chẳng nữa, thì khủng hoảng và các thói quen sẽ chiếm ưu thế hơn so với việc sẵn sàng thay đổi. Cách duy nhất để vượt qua những cản trở về thời gian là xác định rõ mốc thời hạn cuối cùng cho các hoạt động. Dù thời gian dành cho những hoạt động này có nhiều thế nào đi chẳng nữa, ta vẫn thường thấy phải đến phút chót những hoạt động đó mới được bản thân chúng ta hoặc người khác thực hiện, khi nó được nâng lên mức độ ‘khủng hoảng’ vì ai đó đang ‘giám sát ngay sau ta’.

‘Ăn chắc’ (nghĩa đen: một con chim nắm trong tay còn hơn hai con chim ngoài bụi). Thay đổi đồng nghĩa với rủi ro và những khó khăn không lường trước được. Liệu thời khóa biểu có bị trùng nhau không? Liệu học sinh có hưởng ứng như ta hy vọng hay không? Liệu chúng ta có đủ các nguồn lực để đáp ứng không? Liệu chúng ta có thể ứng phó với tình hình mới hay không?

‘Tầm nhìn hạn chế’. Nghiên cứu cho thấy chỉ số quan trọng nhất của tiềm năng quản lý cao và kết quả quản lý có hiệu quả là chất lượng ‘lên thẳng’ - khả năng có tầm nhìn rộng hơn các hoạt động của mình và thấy được các hoạt động đó trong bối cảnh cụ thể.

Tuy nhiên, chúng ta có xu hướng nhìn thấp xuống một bậc thay vì phóng rộng tầm

mất, đặc biệt trong những lúc bị dồn nén. Do vậy, chúng ta có thể:

- (1) vì ghen tỵ mà giữ lợi ích của bản thân hoặc của phòng ban mình thay vì gắn với lợi ích chung của cả tổ chức; và
- (2) đưa ra những quyết định để đối phó với những khủng hoảng tức thì mà quên rằng quyết định này có thể tạo ra tiền lệ nguy hiểm sẽ dẫn đến thêm nhiều khủng hoảng khác (lịch sử về mối quan hệ giữa bên quản lý và công đoàn đầy rẫy những mưu mô ngắn hạn mang mầm tai họa).

Vấn đề về cơ cấu lại tổ chức, vị thế, ranh giới, quyền hạn. Ngoài việc làm mất nhiều thời gian, nhiều người còn thấy thay đổi chứa đựng nhiều ‘nguy cơ’. Thông thường, phản ứng đầu tiên của chúng ta là tập trung vào những nguy cơ này thay vì tìm kiếm các cơ hội. Người ta nói một biểu hiện của sự tự tin cá nhân hay tính lành mạnh của tổ chức nằm ngay trong năng lực đảo ngược lại xu thế trên.

Thiếu tiền. Dường như sự thay đổi nào cũng luôn tốn tiền.

Duy trì và phát triển các nguồn lực

Các *nguồn lực hữu hình* của một tổ chức có thể được phân loại thành:

- (1) *nhân lực* (những người được tổ chức tuyển dụng);
- (2) *vật lực* (nhà xưởng và trang thiết bị); và
- (3) *tài lực* (nguồn quỹ mà tổ chức có).

Nếu những nguồn lực này không được duy trì thì giản đơn là chúng ta sẽ không có tổ chức để tích hợp hoặc thay đổi.

Bên cạnh đó còn có các nguồn lực được coi là *vô hình*, trong đó có ‘*hình ảnh*’ hoặc ‘*danh tiếng*’ là 2 thứ thường được công nhận. Nếu không có hình ảnh tốt, thì sự tồn tại của bất cứ doanh nghiệp mang tính thương mại nào, kể cả trường tư thục, chắc chắn sẽ bị nghi ngờ, ngay cả trong hệ thống nhà nước, còn hình ảnh cũng rất quan trọng ở bất kỳ chỗ nào có lựa chọn, ví dụ như việc tuyển dụng cán bộ, sắp xếp học sinh theo công việc hay việc chọn trường của cha mẹ học sinh và bản thân các em. Hãy suy ngẫm về các nguồn lực vô hình khác mà nhà trường sở hữu và tầm quan trọng tương đối giữa các nguồn lực đó: chuẩn đạo đức? chuẩn kỹ luật? các mối quan hệ và các sự ủng hộ từ bên ngoài?

Duy trì các nguồn lực đó thôi là chưa đủ. Tiến trình thay đổi đòi hỏi các cán bộ quản lý phải tập trung chú ý nhiều vào việc *phát triển các nguồn lực* để đáp ứng những thách thức và nhu cầu mới. Nếu **hệ thống giáo dục muốn tiến bộ và thích ứng với xã hội thì phải lấy ‘nhu cầu làm động lực’ chứ không phải lấy ‘nguồn lực làm động lực’** - điều đó có nghĩa là các nguồn lực phải chuyển đổi để thích ứng với nhu cầu chứ

không phải là ngược lại. Những nhu cầu này sẽ bắt nguồn từ sự kết hợp giữa các giá trị của nhà trường, các xu hướng trong phạm vi môi trường và các qui định về giáo dục.

Các hoạt động quản lý đặc biệt liên quan đến việc duy trì và phát triển các nguồn lực là:

1. **Yếu tố nhân lực** - việc lựa chọn, thiết kế công việc, quản lý kết quả công việc, lập kế hoạch ngành nghề, đào tạo, các đề án, huấn luyện;
2. **Yếu tố vật lực**: mua bán, kiểm soát hàng trong kho, quản lý tài sản; và
3. **Yếu tố tài lực**: lập ngân sách, kiểm soát giá thành, gây quỹ, phân tích vốn/lãi.

Trong khi tài chính thường được coi là trở ngại trong việc xây dựng chương trình giáo dục, thì vấn đề thực sự lại thường là yếu tố con người. Đội ngũ của chúng ta có đủ kỹ năng và kiến thức cần thiết để giới thiệu những môn học và phương pháp mới hay không? Họ có muốn tạo ra sự thay đổi hay không? Mối quan hệ giữa một bên là kỹ năng và kiến thức và một bên là niềm khao khát đổi mới là tình huống ‘con gà và quả trứng’. Để hỗ trợ một môn học mới chúng ta cần hiểu rõ môn học đó; để muốn tìm hiểu về môn học đó, chúng ta lại cần phải tin vào tính thích hợp của nó.

Một cán bộ quản lý trường học cần phải có năng lực lập kế hoạch, tổ chức và kiểm soát tất cả các nguồn lực của mình, nhưng kỹ năng quan trọng nhất rõ ràng là phát triển nguồn nhân lực.

ĐẠO ĐỨC VÀ NGƯỜI QUẢN LÝ

Là nhà giáo chúng ta đóng một vai trò quan trọng và có ảnh hưởng đến đời sống của các em học sinh. Là cán bộ quản lý, thêm vào đó, chúng ta trở thành một trong những ảnh hưởng quan trọng nhất đến đời sống công tác của cán bộ trực tiếp hoặc gián tiếp dưới quyền chúng ta. Là người đứng đầu, chúng ta tạo ra hệ thống giá trị của nhà trường.

Về việc làm và thái độ của chúng ta phụ thuộc rất lớn vào:

- (1)Việc cán bộ làm việc có vui vẻ hay không;
- (2)Các ưu tiên trong công việc của họ; và
- (3)Những tiêu chuẩn mà họ tuân theo và thể hiện.

Là “người lãnh đạo” một nhóm cán bộ, chúng ta có “nền tảng quyền lực” mạnh mẽ có thể dùng để tác động đến các quyết định. Cán bộ quản lý tồi sẽ gây khó dễ cho những cán bộ trong phòng ban không ủng hộ họ trong các buổi họp cơ quan, cho dù các vấn đề đang được trao đổi đã được bàn đến trước đây trong các nhóm ở phòng ban rồi. Các ngôn từ như ‘trung thành’có thể bị hiểu lệch lạc để ám chỉ sự gấn bó mù quáng.

Như chúng ta thấy “việc quản lý họp hành” tốt sẽ có thể trở thành “sự thao túng”; nói một cách khách quan, sự trung thực và công bằng có thể mất đi khi có xung đột; và

mọi trò chơi sẽ diễn ra.

Trong cách cư xử của mình, mỗi cán bộ quản lý phải luôn thể hiện tư cách đạo đức. Những người khác, nhất là cán bộ quản lý lâu năm hơn, thường nhạy cảm hơn với những thủ đoạn phi đạo đức hơn cả mức người gây nó ra có thể hình dung được. Những người cứ ngây ngô tưởng mình là các cán bộ quản lý trẻ giỏi giang, hoặc những người điều hành sắc xảo và đồng cảm, trong thực tế, có khi lại bị coi là một tên đểu giả vô kỷ luật trong con mắt các đồng nghiệp.

Các chuẩn về năng lực, được dùng trong các văn bằng học nghề quốc gia (NVQ), nay được yêu cầu bao gồm những đòi hỏi về nghề nghiệp bắt nguồn từ đạo đức, giá trị và hệ quả thực tiễn của kết quả hoạt động tuân theo một cơ sở giá trị phải được lồng ghép vào các bản mô tả kết quả đầu ra (NCVQ, 1995). Các chuẩn mới về quản lý và lãnh đạo bao gồm cả phần 'Đảm bảo tuân thủ các giá trị, khuôn khổ đạo đức và pháp luật' (trang thông tin điện tử: www.managementstandards.org).

VAI TRÒ VÀ SỨ MỆNH CỦA TRƯỜNG HỌC: CÓ PHẢI GIÁO DỤC VÀ QUẢN LÝ KHÔNG TƯƠNG THÍCH VỚI NHAU?

Hầu hết các tác giả viết về đề tài này đều sẵn sàng điều hòa giữa giáo dục và quản lý. Tuy nhiên, vẫn có nhiều người tin tưởng mạnh mẽ rằng vai trò và sứ mệnh của người quản lý, như chúng tôi đã mô tả, là không tương thích với vai trò và sứ mệnh của nhà trường. Người ta lập luận rằng nhà trường, với các giá trị giáo dục sâu sắc và tính chuyên môn về học thuật, không phải là loại tổ chức có thể được quản lý bởi một người đứng đầu chủ chốt (linchpin head) hoặc thậm chí một nhóm người quản lý hay lãnh đạo cấp cao - nhà trường phải là những cộng đồng tự quản, với việc tiếp cận quyền lực phân đều cho cán bộ. Trường hợp này đã được tranh luận trên báo của Học viện Giáo dục Luân đôn, '*Công ty cổ phần hữu hạn đại chúng về giáo dục? (Maw và các tác giả khác., 1984)*, trong đó phản ánh quan điểm của một số các nhà xã hội học giáo dục và các nhà lý luận khác ở các cơ sở giáo dục đại học và các giáo viên đã qua huấn luyện để nắm bắt tư duy này. Những lập luận chính được đưa ra làm dẫn chứng để ủng hộ cho quan điểm này được trình bày dưới đây. Chúng tôi đưa ra các luận điểm này ở phần đầu của cuốn sách vì nếu chúng không được đối chất, thì phần lớn những gì ở phần tiếp theo sẽ bị độc giả có quan điểm tương đồng bác bỏ.

- (1) "Trường phái quản lý" đối lập với giá trị và mục đích của nhà trường.
- (2) Việc đề cao phương tiện hơn là mục đích làm giảm giá trị năng lực chuyên môn.
- (3) Nhà trường được tổ chức theo thứ bậc sẽ làm cho giáo viên không tham gia vào tư

duy giáo dục cơ bản.

- (4) Trách nhiệm giải trình theo ngành dọc đang suy yếu; việc này dẫn đến sự nghi ngờ, oán giận, chia rẽ, các vấn đề về tính hợp pháp và (trong trường hợp phải thẩm định) sẽ kèm theo những tổn hại về tâm lý cho các cá nhân bị cô lập.
- (5) Quan niệm về mối quan hệ quyền lực trong hệ thống giáo dục đi ngược lại các nguyên tắc dân chủ dẫn đến hiệu quả không mang tính giáo dục cho học sinh.
- (6) Học sinh không nên được giáo dục về mặt chính trị qua việc vào một một cơ sở giáo dục do một ‘người đứng đầu chủ chốt’ điều hành.
- (7) Nội dung của các tổ chức giáo dục và các tổ chức thương mại là khác nhau về cơ bản; tổ chức thương mại bỏ qua những cân nhắc quan trọng về đạo đức, trong khi đối với một tổ chức giáo dục thì đạo đức lại là vấn đề trung tâm.
- (8) Đề xuất thực tiễn quản lý (“lý thuyết bất trắc”) có giá trị tương đương với động cơ cá nhân và sự thao túng; việc loại bỏ những cụm từ như ‘tham gia’ là một mưu tính vô cùng xảo quyệt.
- (9) Lý thuyết về quản lý là một giả thuyết, được đưa ra nhằm lường gạt dưới hình thức “khoa học hành vi” nhưng không có cơ sở khoa học; lý thuyết này tạo ra tính hợp pháp giả mạo cho những việc làm mang tính thao túng của người quản lý.
- (10) Một yêu cầu về quản lý mang nặng tính thương mại chỉ có thể làm hại chứ không thể nâng cao bản chất giáo dục đặc thù của trường học bởi vì giá trị, trọng tâm và cách vận hành của nó mang tính phá huỷ và hoàn toàn xa lạ với tư duy giáo dục tiến bộ.
- (11) Các cán bộ quản lý lén lút tận hưởng việc sử dụng quyền lực, bỏ đi nhiều đạo đức truyền thống và khuất phục người lao động phải tuân theo những yêu cầu của tổ chức. Do vậy, không nên coi những người đứng đầu trường học là ‘các cán bộ quản lý’ mà là người đứng đầu về chuyên môn giữa những người ngang hàng nhau.

Chúng tôi tin rằng những lập luận như thế này dựa trên những luận cứ sai lầm và thiếu hiểu biết về bản chất thật sự của những tổ chức thương mại được quản lý tốt (ví dụ như tổ chức ‘Những nhà đầu tư vào con người’ – Investors in People). Một số người thì mặc nhiên công nhận mô hình cổ điển của một tổ chức công nghiệp đã bị thay thế từ lâu; một số lại không thích hợp với đời sống ở những tổ chức nơi chúng tôi đã từng trải nghiệm vai trò cán bộ quản lý và người bị quản lý. Trong thực tế, có sự khác biệt rất lớn giữa công nghiệp và thương mại mà trong đó người ta tìm thấy những tổ chức và các phòng ban tiêu biểu mà với những người quản lý ở đây, phần lớn giáo viên thấy hòa hợp được. Chỉ có một bộ phận của ngành công nghiệp liên quan đến nhiệm vụ thường ngày là sản xuất hàng loạt; các bộ phận nghiên cứu, kế toán, đào tạo giống trường học

ở chỗ tuyển dụng cán bộ hầu hết là những nhà chuyên môn có kỹ năng, ăn nói lưu loát và được quản lý tương ứng.

Nếu chúng tôi nghĩ rằng những phương pháp tiếp cận mà chúng tôi chủ trương trong phần còn lại của cuốn sách này sẽ làm các nhà phê bình ‘trường phái quản lý’ lo ngại, thì chúng tôi đã chẳng viết. Chúng tôi sẵn sàng bảo vệ những cơ sở đạo đức và luân lý của tất cả những gì chúng tôi đã viết. Chúng tôi cũng tôn trọng năng lực chuyên môn, tính riêng biệt và tính trung tâm về giá trị trong chương trình giáo dục của nhà trường (thường không lộ diện) không kém gì các nhà phê bình. Một người trong nhóm chúng tôi là thành viên sáng lập của Hiệp hội quốc gia về giá trị trong giáo dục và đào tạo (NAVET) đã tham gia viết một chương về ‘*Các giá trị là trung tâm của thực tiễn chuyên môn tốt*’ cho cuốn sách về đề tài ‘*Quản lý giáo viên với tư cách là các nhà chuyên môn trong trường học*’ (Everard, 1995b). Theo chúng tôi **quản lý không và không nên bao hàm việc đơn thuần sử dụng quyền lực, cũng không phải là sự quy lụy của người bị quản lý, sự thiếu nhạy cảm trước các nhu cầu cá nhân và càng không phải là sự từ bỏ các giá trị của con người. Tuy nhiên, nó lại đòi hỏi sự hòa hợp giữa các giá trị xã hội và kinh tế, như những sợi dọc và sợi ngang dệt nên tấm vải.**

Chúng tôi sẵn sàng thừa nhận những khác biệt về văn hoá giữa nhà trường và các tổ chức khác, với những lý do tồn tại (*raisons d’être*) khác nhau của những tổ chức này, và qua những kinh nghiệm cay đắng, chúng tôi nhận thức sâu sắc về những cạm bẫy trong việc sử dụng các khái niệm và thuật ngữ nói đến những sự việc khác nhau với những người ở các khía cạnh khác nhau trong sự ngăn cách về văn hoá. Có thể chính những cạm bẫy đó đã phần nào giải thích lý do tại sao chúng tôi có thể chấp nhận 5 kết luận về đào tạo quản lý trường học mà Fielding đã dùng để kết thúc cho bài phê bình của ông trong sách ‘*Công ty cổ phần đại chúng về giáo dục? (Maw và các tác giả khác., 1984)*. Trong khi lại bác bỏ phần lớn những lập luận mà ông lấy làm căn cứ để đưa ra những kết luận trên; và đó là lý do vì sao chúng tôi tâm phục khẩu phục quan điểm của Mitchell về vai trò của hiệu trưởng, trong cùng cuốn sách nhỏ đó, nhưng lại tranh cãi về khuôn mẫu cán bộ quản lý công nghiệp mà ông đưa ra.

Tuy nhiên, đó không phải là cuốn sách về triết lý và luân lý về giáo dục và quản lý; đó là cuốn sách về thực tiễn quản lý hiệu quả. Do vậy, tất cả những gì chúng tôi cần phải làm vào thời điểm này là nêu khái quát về việc chúng tôi nhận thức như thế nào về việc **trường học là một tổ chức và sứ mệnh của tổ chức này là gì:**

- (1) Lý do tồn tại của nhà trường là động viên học sinh học tập, trong phạm vi chương trình được các bên liên quan chấp nhận, hoặc được luật pháp quy định.
- (2) Tổ chức nhà trường phải đạt được các mục tiêu này với hiệu suất và hiệu quả kinh tế cao.
- (3) Trong một tổ chức như vậy sẽ nảy sinh những căng thẳng giữa các giá trị xã hội và

giá trị kinh tế; giữa tự chủ về chuyên môn và sự kiểm soát quản lý; giữa tính riêng biệt và thứ bậc; giữa thẩm quyền có tính cơ cấu với việc ra quyết định tập thể; giữa vai trò kép của người hiệu trưởng, vừa là người ‘có chuyên môn hàng đầu’ vừa là ‘quản trị trưởng’; giữa cái tốt của giáo dục đối với nhiều người và lợi ích cá nhân của một số ít người; giữa tính nguyên tắc cao và động cơ cá nhân mang tính thực dụng; và bao nhiêu những điều nan giải khác mà đôi khi đòi hỏi phải có một quyết định chọn lấy một điều ít tồi tệ hơn giữa 2 điều ‘xấu’, ví dụ như phải: *“tàn nhẫn để trở thành tử tế”*.

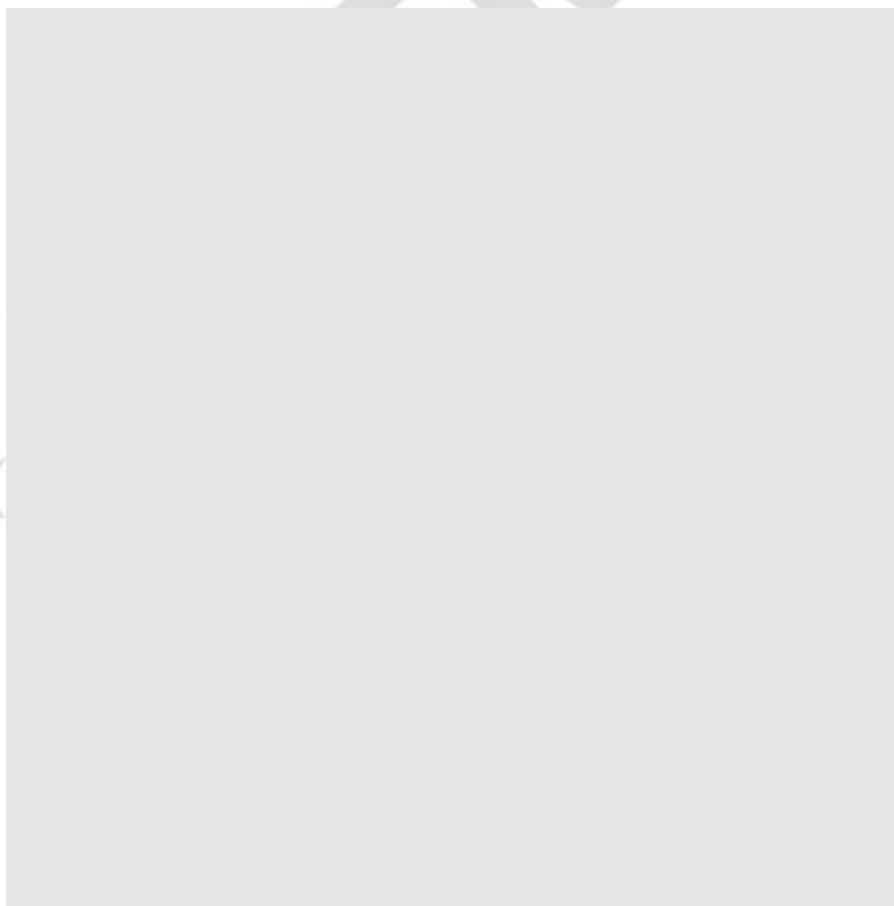
- (4) Để đạt được một sự cân bằng đúng đắn giữa những tình huống nan giải như vậy đòi hỏi sự phán xét khó khăn, phải được nhắc đến như bộ giá trị bên ngoài tổ chức và lớn hơn những giá trị của cá nhân trong tổ chức.
- (5) Ở mức độ trừu tượng cao nhất, những giá trị đó được vận dụng vào và thường dẫn dắt tất cả những tổ chức thành đạt, dù đó là tổ chức giáo dục hay thương mại và các giá trị này làm cầu nối giữa hai loại tổ chức này.

Trong phần còn lại của cuốn sách, chúng tôi sẽ thường xuyên nhắc lại những vấn đề cơ bản này trong việc khám phá cách các cán bộ quản lý làm để hoàn thành vai trò cá nhân của mình và đồng thời đóng góp cho các cơ sở giáo dục nơi họ được giao quyền.

Vận dụng bản thân

Hệ thống các giá trị cá nhân của bạn có cản trở gì đến việc bạn trở thành một cán bộ quản lý có hiệu quả hơn không? Những điểm nào là điểm đáng chú ý nhất? Bạn có thể tìm cho mình một người hướng dẫn để giúp bạn hài hoà giữa những đức tin sâu xa nhất với những đòi hỏi không thể lay chuyển mà công việc đặt lên vai bạn hay không? Có ai trong số cán bộ của bạn cũng cần được hướng dẫn với lý do tương tự hay không?

QUẢN LÝ CON NGƯỜI



2

NGƯỜI QUẢN LÝ LÀ NHÀ LÃNH ĐẠO

Lãnh đạo là một qui trình ảnh hưởng đến người khác nhằm đạt được mục đích đặt ra.

(Dickmann and Stanford Blair, 2002)

CÁC KỸ NĂNG CỬ XỬ GIỮA NGƯỜI VỚI NGƯỜI

Trước khi chúng ta bắt đầu với vai trò và nhiệm vụ của người quản lý, chúng ta cần có một kỹ năng nào đó trong quan hệ với người khác. Chúng ta cần phải hiểu rõ các qui trình ứng xử khác nhau và dùng kiến thức của mình để gây ảnh hưởng hoặc “lãnh đạo” các cá nhân hay tập thể. Trong một cuộc họp, như chúng ta sẽ thấy, có thể tác động hiệu quả hơn rất nhiều tới các quyết định bằng cách sử dụng các “qui trình” ứng xử của cuộc họp thay vì nêu lại các luận điểm, cho dù các luận điểm đó có hợp lý như thế nào đi nữa. Việc chúng ta sử dụng nhận thức của mình về các qui trình ứng xử như thế nào là một khía cạnh quan trọng trong nguyên tắc xử thế về quản lý. Vậy chúng ta sử dụng nó để “thao túng” hay “làm cho mọi việc dễ dàng hơn”?

Để giúp chúng ta có thể hiểu thêm về hành vi quản lý và công tác lãnh đạo, người ta đã tạo ra nhiều mô hình. Do các lợi ích thương mại của việc đào tạo về quản lý, những mô hình này đã sinh sôi nảy nở tới mức hỗn độn và có những lúc các tác giả quảng bá cho mô hình của mình bằng cách chỉ trích mô hình của người khác.

Mục tiêu của chúng tôi là sẽ tránh bổ sung vào danh sách trên và cũng không muốn dành thời gian vào việc xem xét lại các cách tiếp cận khác nhau của nhiều nhà lý luận. Thay vào đó, chúng tôi sẽ tập trung vào một số nguyên tắc đã được công nhận rộng rãi và một bộ mô hình được lập ra một cách toàn diện mà chúng tôi thấy có ích cho các cán bộ quản lý nói chung và cán bộ quản lý nhà trường nói riêng.

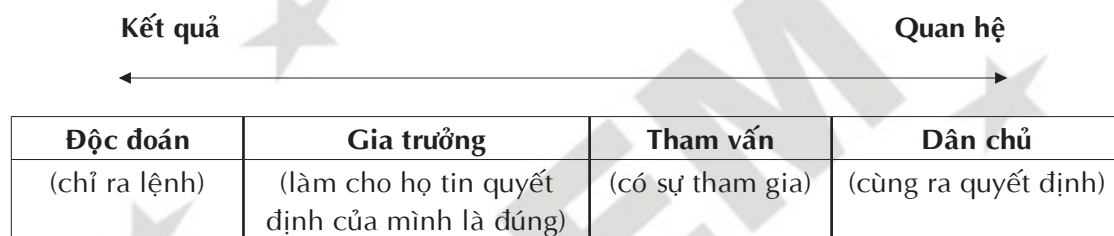
Những bạn đọc nào đã đi dự các lớp học lãnh đạo và đã đọc các tài liệu về quản lý khác, trong đó có cuốn “Hiểu biết về tình cảm” (*Emotional Intelligence*) của Goleman (1996), thì gần như chắc chắn đã làm quen ít nhiều với nội dung của chương này và chương sau. Sau khi lướt qua các tiêu đề, họ sẽ muốn chuyển tiếp thẳng sang Chương 4.

CÁC MÔ HÌNH CÁCH QUẢN LÝ

Mô hình kiểu quản lý được biết đến nhiều nhất là mô hình dựa trên giả thuyết rằng mỗi cán bộ quản lý đều có hai mối quan tâm. Những mối quan tâm này là:

1. Đạt được kết quả (có nghĩa là anh hay chị ta là người có định hướng “công việc”);
2. Vì các mối quan hệ (có nghĩa là anh hay chị ta là người có định hướng “con người”).

Những mô hình ra đời trước đó như mô hình thể liên tục của Schmidt-Tannenbaum (1958), gợi ý rằng 2 mối quan tâm này xung đột với nhau và nếu một người càng quan tâm nhiều đến kết quả bao nhiêu thì người đó sẽ ít quan tâm đến các mối quan hệ bấy nhiêu và ngược lại. Dạng của mô hình kiểu quản lý này được mô tả trong hình 2:



Hình 2.1. Mô hình kiểu quản lý dựa theo lý thuyết của Tannenbaum và Schmidt (1958)

Tuy nhiên, sau đó không lâu người ta nhận ra rằng mối quan tâm của cán bộ quản lý về kết quả và các mối quan hệ không nhất thiết phải đối lập nhau và rằng còn có thể quan tâm đến cả 2 vấn đề cùng lúc (làm sao tôi có thể đạt được kết quả tốt nhất nhờ vào yếu tố con người?), hoặc, thực ra, là không quan tâm đến vấn đề nào cả.

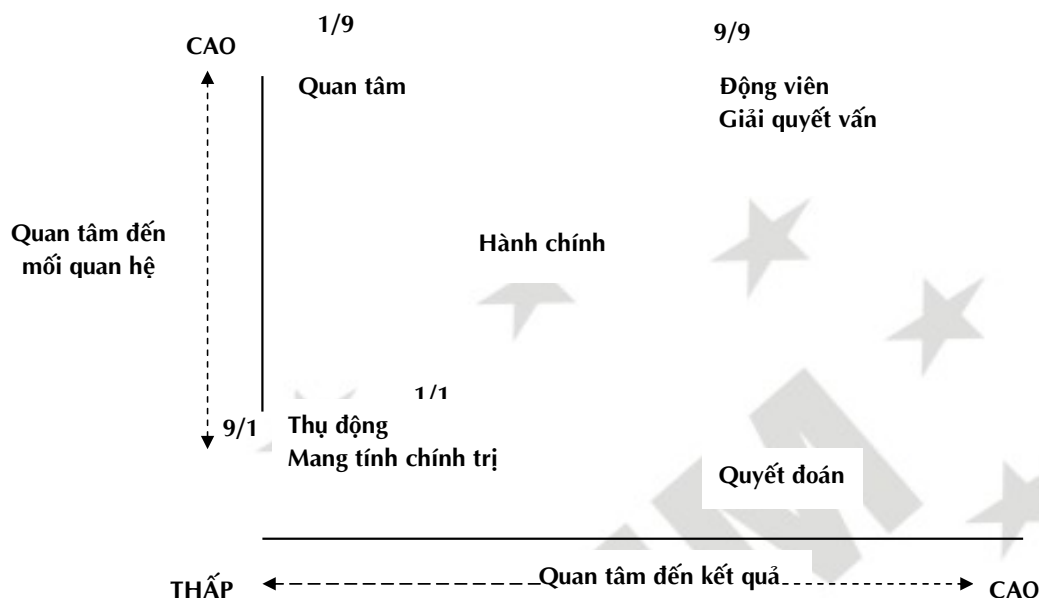
Đây là một khái niệm được chấp nhận trong một số mô hình kiểu quản lý ở đó người ta đặt kết quả và mối quan hệ vào 2 trục khác nhau của một biểu đồ và rồi hoặc là đặt tên hay đánh số cho những vị trí ở các cực, ví dụ như Đường kẻ Blake (Blake và Mouton, 1994).

Hình 2.2 đưa ra một mô hình có cả các chữ số của Blake và các mô tả bằng ngôn ngữ. (Người đọc nên lưu ý là những mô tả trong mô hình được dùng trong một nội dung cụ thể như đã được xác định. Các từ như ‘có tính chính trị’ được dùng ở phần sau cuốn sách này trong một ngữ cảnh khẳng định hơn).

Một số thuộc tính của từng vị trí trong số năm vị trí được đặt tên như sau:

Quyết đoán

- muốn mọi thứ được làm theo ý họ;
- chỉ “nói” thay vì “lắng nghe”;



Hình 2.2 mô hình kiểu quản lý 2 chiều dựa vào lý thuyết của Blake và Mouton 1994

- không quá lo lắng đến tình cảm và ý kiến của người khác;
- hung hãn nếu bị thách thức;
- “lái” mọi thứ tiến về phía trước; và
- kiểm tra đôn đốc cán bộ.

Quan tâm

- quan tâm đến mọi người;
- muốn được mọi người yêu mến;
- tránh xung đột công khai – dịu dàng và ngon ngọt;
- vấn đề là ‘miễn sao cả trường đều “vui”’;
- khen ngợi thành tích đến mức tâng bốc;
- che đậy những trì trệ hoặc kết quả hoạt động kém;
- có xu hướng ‘quản lý theo ban bệ’; và
- sẵn sàng giúp đỡ.

Động viên/giải quyết vấn đề

- thống nhất với mục tiêu và mong đợi thành tích;
- giám sát kết quả hoạt động theo mục tiêu đề ra;

- giúp cán bộ tìm ra giải pháp giải quyết kết quả hoạt động kém;
- bình tĩnh đối mặt với xung đột;
- tán thành và giám sát các kế hoạch hành động;
- thu hút cán bộ tham gia vào các quyết định tác động đến chính họ;
- phân cấp rõ ràng; và
- ra quyết định khi cần.

Thụ động/mang tính chính trị (chú ý: những người không quan tâm đến kết quả cũng như đến con người thường hay nản chí, vỡ mộng hoặc cảm thấy bị đe dọa. Họ thường ứng phó “một cách bị động” hoặc bị sa vào những hoạt động mang “tính chính trị” to tát).

Cách ứng xử bị động:

- không làm gì hơn yêu cầu;
- chống lại thay đổi;
- trở nên “chảnh mắng” nếu không bị kiểm tra;
- đổ lỗi cho những người khác, “bọn trẻ ngày nay..”, đổi mới, chính phủ, v.v. để tạo ra những hoàn cảnh không thể tha thứ được.

Cách ứng xử mang tính chính trị:

- quá quan tâm đến địa vị;
- hay vội vã chỉ trích;
- tập trung sự chú ý vào lỗi của người khác.

Nặng về hành chính

- làm “như sách”;
- duy trì hệ thống hiện thời;
- tận tâm chu đáo hơn là sáng tạo hoặc cách tân;
- vững vàng.

ĐỊNH HƯỚNG VÀ HÀNH VI

Một điều vô cùng quan trọng là phải nhận biết được rằng bất kỳ mô hình nào ở dạng này cũng đều vận hành ở hai cấp độ khác nhau:

1. Định hướng cơ bản (hay “kiểu chi phối”), đó là cách một người thường hành xử hay muốn hành xử một cách tự nhiên.
2. Hành vi – là cách một người thực sự hành xử trong bất kỳ tình huống cụ thể nào.

Định hướng cơ bản, đôi khi được biết đến dưới cái tên ‘cách tiếp cận quản lý’, sẽ tồn tại tương đối thường xuyên. Chúng ta đều có thể nghĩ ngay đến những người có xu hướng ‘quyết đoán’ trong tất cả các công việc họ làm, những người quan tâm đến việc giải thích cho cấp dưới chính xác điều cần làm và phải được làm như thế nào và những người có xu hướng cố chấp - hoặc không lắng nghe- những ý kiến khác ngoài ý kiến của chính mình. Mặt khác, chúng tôi cũng đã gặp những người ‘quan tâm’ một cách cơ bản, những người muốn duy trì mối quan hệ tốt lên trên hết.

Tuy vậy, hành vi lại rất đa dạng – và cần phải biến đổi - tùy thuộc vào hoàn cảnh và con người. Như chúng ta sẽ thấy sau này, một trong những đặc tính của những người thực sự quan tâm đến cả con người và kết quả công việc là họ có thể điều chỉnh hành vi của mình theo nhu cầu của người mà họ đang giao thiệp.

CÁC PHƯƠNG PHÁP TIẾP CẬN CHI PHỐI VÀ DỰ PHÒNG

Khi bị áp lực người ta thường tự động chuyển từ cách tiếp cận được gọi là ‘chi phối’ sang một cách tiếp cận hoàn toàn khác mà người ta thường gọi là cách tiếp cận ‘dự phòng’. Ví dụ những vị thủ trưởng có thói quen làm những việc họ thích mà không quan tâm đến ý kiến của cán bộ, khi bị đối đầu, có thể họ lại luôn mồm xin lỗi, dùng những ngôn từ như là: ‘Sao anh không bảo cho tôi biết?’, ‘Tôi không nghĩ là anh lại coi chuyện này nghiêm trọng như vậy’, ‘Cánh cửa phòng tôi luôn rộng mở’. Sự thay đổi từ quyết đoán sang quan tâm như vậy là khá phổ biến. Tất nhiên, sau khi khủng hoảng đã qua thì những vị thủ trưởng như vậy có thể vẫn tiếp tục làm những gì họ muốn, nhưng những cán bộ sáng suốt sẽ lưu ý cách phản ứng này để dùng trong tương lai.

Người ta không nên dựa vào những loại phản ứng kiểu này. Trong một vài trường hợp, cách tiếp cận chi phối lại càng trở nên cứng rắn hơn khi bị thách thức hoặc chịu áp lực. Hơn nữa, ngay cả ở một cá nhân, cách tiếp cận chi phối, khi bị thách thức, có thể cũng phải nhường bước cho cách tiếp cận quan tâm, thậm chí cả cách tiếp cận dự phòng thụ động, một số cá nhân vốn luôn quan tâm giúp đỡ có thể biến thành những con sư tử gầm rú nếu bị đẩy quá xa.

ĐIỀU CHỈNH HÀNH VI CHO PHÙ HỢP VỚI HOÀN CẢNH

Nếu chúng ta muốn quản lý mối quan hệ của mình với cha mẹ học sinh, các ủy viên hội đồng, đồng nghiệp, cấp trên và cấp dưới, thì kỹ năng quan trọng là phải có khả năng điều chỉnh hành vi cho phù hợp với hoàn cảnh và với các cá nhân. Kỹ năng này được gọi là ‘sự nhạy cảm với tình huống’ và ‘sự mềm dẻo về phong cách’. (Reddin, 1971)

Trong trường hợp có cháy hay một trường hợp khẩn cấp khác thì phong cách quyết đoán của người lãnh đạo có thể là phù hợp nhất – lúc này có lẽ không có thời gian để

hỏi ý kiến hoặc để mọi người ‘tự làm công việc của mình’. Mặt khác, nếu một người đang đau khổ buồn bực, thì cách tiếp cận quan tâm lại có thể là tốt nhất. – ‘Hãy gác bỏ công việc sang một bên, đi về nhà, giải quyết công việc cho xong, rồi quay trở lại làm việc khi có thể’. Cách tiếp cận như vậy có lẽ sẽ được đền đáp nhiều về sự trung thành và công việc trong tương lai.

NHẬN RA CÁCH CỬ XỬ KHÔNG PHÙ HỢP

Đúng là có những lúc khi bất kỳ cách cử xử nào cũng thích hợp như nhau, nhưng chúng ta phải nhớ rằng có những lúc khác khi một cách ứng xử cụ thể nào đó rất không phù hợp. Điều vô cùng quan trọng là chúng ta phải nâng cao:

- (1) kỹ năng nhận biết khi nào một cách ứng xử cụ thể nào đó là sai; và
- (2) khả năng sử dụng các hình thức ứng xử khác để thay thế.

Hãy nhớ rằng đồng thời với ‘mối quan tâm đến kết quả’ và ‘quan tâm đến các mối quan hệ’, thì ai cũng có mối quan tâm thứ ba - ‘quan tâm đến bản thân’, hoặc, nói một cách khẳng định hơn, là ‘quan tâm đến hiệu quả cá nhân’. Con người - và tổ chức - đều thích nghi rất nhanh với bất kỳ cách ứng xử nào được coi là ‘đỉnh cao’ và sẽ tránh kiểu hành vi nào không ‘đem lại thành công’. Do đó, có một mối quan hệ qua lại rất thú vị trong phong cách quản lý. Điều rõ ràng là trong một tổ chức mà ‘ai to mồm nhất là người được nhiều nhất’, thì sẽ có rất nhiều người to mồm. Nếu sự kính trọng hay lương bổng phụ thuộc vào số lượng cán bộ cấp dưới đông, thì những đế chế sẽ được xây dựng.

Trong lúc không thể chuẩn bị đối phó với mọi chuyện bất trắc, lại có một số nguyên tắc theo kinh nghiệm mà mỗi cán bộ quản lý có thể dùng để nhận ra một cách ứng xử không thích hợp về phần mình. Hãy nhớ rằng những nguyên tắc này chỉ vận dụng vào việc sử dụng các cách ứng xử *không phù hợp* mà thôi và nhớ rằng trong khi cách ứng xử quyết đoán, chẳng hạn, có thể có tác động tiêu cực đến một số người, nhưng lại có những người khác thích được đối xử theo cách quyết đoán và chẳng phản ứng lại với bất kỳ cách nào khác.

Những cá nhân khác nhau cần được đối xử theo cách khác nhau. Chẳng hạn như trong khi có một số người có thể hành động rất chậm nếu không bị ‘thúc giục’, thì có những người khác lại có đầy đủ động cơ cá nhân để đạt được kết quả tốt nhất khi không bị can thiệp.

Trong khi xử lý mối quan hệ với học sinh, kỹ thuật ‘diễn’ một sắc thái tình cảm là hình thức mà phần lớn chúng ta đã sử dụng. Phản ứng của chúng ta với cán bộ cũng cần một mức độ kiểm soát tương tự. Mối nguy hiểm luôn là việc sa vào những cách ứng xử có thể gây phản tác dụng.

VAI TRÒ LÃNH ĐẠO VÀ KINH NGHIỆM LÀM VIỆC

Trong quan hệ với cấp dưới, phong cách lãnh đạo thích hợp có thể thay đổi tùy thuộc vào người cấp dưới đã làm công việc đó bao lâu (theo Hersey, Blanchard và Johnson, 1996). *Khi mới vào làm họ có thể sẽ chờ đợi cách ứng xử “chỉ bảo nhiệm vụ” từ sếp, có nghĩa là họ chờ sếp nói với họ sếp mong đợi gì từ họ và dạy cho họ cụ thể phải làm gì. Ở giai đoạn hai có thể đòi hỏi cách ứng xử động viên thẳng thắn hơn, ví dụ như thỏa thuận về những gì sếp mong đợi nhưng lại để cho cấp dưới được tự do hơn khi quyết định họ sẽ thực hiện như thế nào và sau đó đưa ra phản hồi về kết quả cấp dưới làm được. Ở giai đoạn thứ 3 thì nhân viên có thể chỉ cần đến phản hồi tích cực hoặc tiêu cực về kết quả công việc (thể hiện sự quan tâm thật sự). Và cuối cùng, người nhân viên có động cơ cá nhân cao được tự do hơn khi giải quyết lấy công việc, mặc dù cách tiếp cận này có thể không phải lúc nào cũng đúng với một số nhân viên cấp dưới nhất định.*

Các dấu hiệu của việc sử dụng không đúng chỗ cách ứng xử quyết đoán

Đối với thuộc cấp

1. Người cấp dưới có thể chấp nhận vai trò bị động; *“Nếu sếp của tôi không nghe các ý tưởng của tôi, tôi sẽ không tham gia trừ khi được đích danh yêu cầu hoặc bảo phải làm”.*

Nếu bạn có một cấp dưới thụ động, bạn nên luôn phải tự hỏi xem đó là một khuynh hướng cơ bản hay do bạn đã gây ra như vậy.

Một trưởng khoa có lần nói với chúng tôi: *“Tôi được trả lương để ra quyết định và tôi đã làm đúng như vậy. Vấn đề tệ hại nhất của tôi với tư cách trưởng khoa là việc tôi đã làm các giáo viên trong khoa “mất hứng” và dường như không thể thúc đẩy họ làm việc được”.*

2. Người cấp dưới có thể phản ứng mang tính chính trị hơn và bắt đầu qua mặt bạn bằng cách đưa ý tưởng và những gợi ý của họ cho những người khác quan tâm hơn - và như vậy mang tính ganh đua hơn là đóng góp.
3. Cũng có thể có sự phản kháng hoặc chống đối trực tiếp. Như chúng tôi nhận thấy, một số lãnh đạo có tính quyết đoán khi phải đối mặt với hoàn cảnh này thường quay ngoắt sang thái độ quan tâm giúp đỡ. Nhưng cách xử sự quan tâm giúp đỡ này thường có tuổi thọ rất ngắn.

Đối với đồng cấp

1. Một số đồng cấp sẽ phản ứng một cách không kém phần quyết đoán và một xung đột sống còn sẽ nhanh chóng nảy sinh (Chương 7).

2. Những đồng nghiệp khác có khuynh hướng quan tâm giúp đỡ có thể “làm dịu” tình hình bằng cách không phản ứng mạnh mẽ. Tuy nhiên, họ có thể làm lung lay vị trí của bạn bằng những cách không dễ nhận biết được.

Các dấu hiệu của việc sử dụng không đúng chỗ cách ứng xử quan tâm giúp đỡ

Đối với thuộc cấp

Ngược lại với những mong đợi của nhiều cán bộ quản lý “hay quan tâm giúp đỡ”, hầu như mọi người không bị tác động bởi thói xun xoe nịnh nọt hoặc phong cách quản lý bỏ qua những vi phạm. “*Nếu sếp không quan tâm đến kết quả làm việc của tôi, thì việc gì tôi phải bận tâm?*” Chính từ đó có thể có hiện tượng trễ nải và thiếu động cơ hoàn thành công việc.

Đối với đồng cấp

Một người đồng nghiệp luôn đồng ý với bạn ngoài mặt (nhưng lại có thể phá bạn khi bạn vắng mặt) sẽ làm bạn mất đi sự tôn trọng!

ĐỊNH HƯỚNG THỤ ĐỘNG/ MANG TÍNH CHÍNH TRỊ

Mặc dù cách xử sự thụ động hay mang tính chính trị đôi khi có thể phù hợp, nhưng một định hướng không hướng tới kết quả công việc cũng như không hướng tới các mối quan hệ không thể có nhiều giá trị thực tế đối với một tổ chức hoặc một trường học ngoại trừ việc hoàn thành những nhiệm vụ thuần túy làm bằng chân tay dưới sự giám sát gắt gao. Tất nhiên, cần nhớ rằng, đó cũng có thể là chính “văn hoá” trường học hoặc hành vi quản lý đã tạo ra khuynh hướng đó.

Đằng sau rất nhiều giáo viên “làm việc theo giờ hành chính từ 9 giờ sáng đến 4 giờ chiều” là cả quá trình dài họ cảm thấy thất vọng và bị lãng quên. Vài người trong số họ ở bên ngoài nhà trường đã thể hiện là những người thành viên lãnh đạo cộng đồng địa phương hay thậm chí là thành viên hội đồng với nhiệt tình và năng lực đáng kinh ngạc. Vậy có điều gì không ổn ở đây?

PHONG CÁCH VÀ NGƯỜI QUẢN LÝ TRƯỜNG HỌC

Vào một ngày nào đó chúng ta sẽ thấy nhiều cách ứng xử khác nhau được các bạn đồng nghiệp có chuyên môn của chúng ta, các em học sinh, những người cán bộ hành chính và thuộc cấp của chúng ta và những người chúng ta tiếp xúc hàng ngày thể hiện. Trong từng tình huống thì định hướng phong cách cư xử cơ bản của từng cá nhân sẽ ít nhiều biến đổi, một cách cố ý hay thiếu suy nghĩ, để đáp ứng với hoàn cảnh mà người đó phải đối mặt.

Kinh nghiệm nhiều năm giúp chúng ta học được cách đáp ứng một cách hiệu quả

hơn trước nhiều tình huống mà chúng ta phải đối mặt - kiểm soát được các phản ứng mang tính bản năng của mình để đạt được tốt hơn những kết quả mong đợi. Tuy nhiên, có những mô hình ứng xử nhất định mà chúng ta không bao giờ nên thử làm trừ khi chúng ta cố ý. Hơn nữa, chúng ta có thể bị trói chặt vào những giả định về cách người khác sẽ phản ứng lại.

Việc am hiểu về phong cách quản lý sẽ giúp chúng ta mở ra những phương án lựa chọn, khiến chúng ta nghi ngờ những giả định của mình và những hệ quả ứng xử, để rồi biến chúng ta thành những người lãnh đạo có hiệu quả hơn.

Vận dụng vào bản thân

1. Hay nghĩ về những người đồng nghiệp của bạn và thử phân loại họ theo phong cách quản lý mang tính chi phối của họ.
2. Bạn tin là phong cách quản lý chi phối và dự phòng của bạn là gì? Bạn hãy hỏi đồng nghiệp của bạn để biết ý kiến của họ.

Chủ đề thảo luận

Chúng ta mong muốn thay đổi kiểu quản lý của mình đến mức nào? Làm như vậy có những nguy hiểm gì và làm thế nào để có thể vượt qua được những nguy hiểm đó?

CÁC PHẠM TRÙ LÃNH ĐẠO

Có hai phạm trù hoặc mô hình lãnh đạo chính - chuyển hóa (transformational) và giao dịch (transactional) – nhưng những cách gọi khác cũng được dùng, ví dụ như ‘thu hút’ (invitational), ‘phân bố’ (distributed), ‘lôi cuốn quần chúng’ (charismatic). **Cách lãnh đạo chuyển hóa** là về năng lực của một cá nhân thấy trước được một điều kiện xã hội mới nào đó và tuyên truyền tầm nhìn này đến với cấp dưới của mình (Stoll và Fink, 1996). Sergiovanni (1996) đã bổ sung vào định nghĩa này một khía cạnh đạo đức, gắn nó với ý nghĩa của công việc và đời thường. Lãnh đạo giao dịch được dựa trên mối quan hệ trao đổi giữa người lãnh đạo và cấp dưới (Leithwood, 1995).

Lãnh đạo thu hút tập trung vào khía cạnh nhân văn của giáo dục, dàn xếp mọi việc qua mối quan hệ tương tác giữa người với người, các chính sách, tập quán và giá trị như sự lạc quan, lòng kính trọng, sự tin tưởng và sự quan tâm (Stoll và Fink, 1996).

Lãnh đạo phân bố được đặc trưng bởi sự phân cấp trách nhiệm rộng rãi, khuyến khích các hành vi lãnh đạo xuất hiện từ bên dưới cũng như ở phía trên; bất kỳ một cá nhân nào đều sẽ giữ vai trò lãnh đạo trong một thời gian hạn định và/hoặc về một lĩnh

vực chuyên môn giới hạn. Sự thành công của nó luôn phụ thuộc vào khả năng gắn cách tiếp cận và thông tin vào vấn đề và với những thành viên khác trong nhóm và cũng phụ thuộc vào môi trường văn hóa được người lãnh đạo được bổ nhiệm khuyến khích và chấp nhận. Ngược lại, **kiểu lãnh đạo ‘lôi cuốn quần chúng’** lại tập trung mạnh vào tính cách của người đứng đầu tổ chức.

Cho đến khi sự lãnh đạo hiệu quả trường học cuối cùng được kiểm nghiệm bằng khả năng chuẩn bị giáo viên sẵn sàng đáp ứng những thách thức của sự thay đổi, có tác động đến tổ chức ở mọi nơi, thì người hiệu trưởng phải cố gắng để tự mình thực hiện tốt kiểu lãnh đạo chuyển hóa, trong lúc tìm cách để phân bổ quyền lãnh đạo giao dịch tới tất cả các cấp trong tổ chức trường học của mình.

CHUẨN QUẢN LÝ VÀ LÃNH ĐẠO

Là một phần sáng kiến của chính phủ, chuẩn quốc gia về năng lực nghề nghiệp của cán bộ quản lý được giới thiệu vào năm 1992 và các văn bằng nghề nghiệp quốc gia dựa trên các tiêu chuẩn này đã được Trường cao đẳng sư phạm cấp cho hiệu trưởng các trường. Trong các năm 2002 – 2003 những tiêu chuẩn này đã được xem xét lại có tính đến sự xuất hiện của vai trò lãnh đạo là một khía cạnh quan trọng của năng lực và lồng ghép với các cách làm tốt nhất từ các nước khác.

Công việc này lúc đầu do Hội đồng vì sự xuất sắc trong Quản lý và Lãnh đạo (www.managementandleadershipcouncil.org) và sau đó là Trung tâm Tiêu chuẩn Quản lý (www.management-standards.org) thực hiện, với kết quả là tạo ra một số “sơ đồ” thể hiện mối quan hệ giữa các chức năng của quản lý và lãnh đạo, cũng như mô tả các chức năng đó, được sử dụng làm cơ sở cho khung văn bằng. Hình 1 trong Phần Mở đầu là một ví dụ về một sơ đồ như vậy. Những mục phía trên thuộc về phạm trù Lãnh đạo, trong khi các mục còn lại mô tả các chức năng quản lý vận hành. Cần có sự “tinh chỉnh” nhất định để sơ đồ phù hợp với việc quản lý nhà trường. Tuy nhiên, phương pháp mô tả các chức năng của hiệu trưởng và những kiến thức, kỹ năng, các phẩm chất cá nhân và phong cách họ sử dụng sẽ được giới thiệu.

Không tính đến tiêu đề của cuốn sách, nhóm tác giả chúng tôi luôn coi lãnh đạo là một phần không thể thiếu của quản lý và chúng tôi cho rằng việc lập ra một ranh giới rõ ràng giữa hai khái niệm này là không cần thiết. Tuy nhiên, với những ai thích phân biệt, thì West-Burnham (1977) đã tóm tắt lại một cách ngắn gọn như sau:

Lãnh đạo liên quan đến:

- tầm nhìn
- các vấn đề chiến lược
- chuyển hóa
- mục đích
- con người
- làm đúng việc

Quản lý liên quan đến:

- thực hiện
- các vấn đề vận hành
- giao dịch
- phương tiện
- hệ thống
- làm việc đúng cách

Hình 2.3 Sự khác nhau giữa quản lý và lãnh đạo

Vận dụng vào bản thân

Bạn hãy nghĩ bạn làm công việc của bạn như thế nào? Liên quan đến những công việc nhà trường yêu cầu bạn, bạn có cân đối được giữa lãnh đạo và quản lý hay không? Bạn cần chú ý hơn đến chức năng nào trong Hình 1 (xem Phần Mở đầu).

ĐẶC ĐIỂM CỦA HIỆU TRƯỞNG VÀ PHÓ HIỆU TRƯỞNG

Dưới sự bảo trợ của Trường Cao đẳng Quốc gia về Lãnh đạo Trường học, Hay McBer đã nghiên cứu những đặc điểm của hiệu trưởng các trường có kết quả hoạt động tốt ở nhiều hoàn cảnh khác nhau. Họ đã xác định ra những đặc điểm sau, mà mỗi đặc điểm họ đã định nghĩa một cách chi tiết (xin xem trang thông tin điện tử www.ncsl.org.uk/index.cfm?pageID=haycompletechar).

- Tư duy phân tích
- Thách thức và ủng hộ
- Tự tin
- Phát triển tiềm năng
- Làm động lực cho sự cải tiến
- Làm cho mọi người thấy được trách nhiệm
- Tác động và ảnh hưởng
- Tìm kiếm thông tin
- Sáng kiến

- Chính trực
- Niềm tin cá nhân
- Tôn trọng người khác
- Tư duy chiến lược
- Làm việc theo nhóm
- Lãnh đạo chuyển hóa
- Am hiểu về môi trường
- Hiểu biết người khác

Hay McBer nhấn mạnh rằng những đặc điểm này có thể được kết hợp và vận dụng nhiều cách khác nhau theo hoàn cảnh và cá nhân. Đây không phải là trường hợp “một cỡ dùng cho tất cả mọi người”.

Để minh họa cho sự cần thiết phải có sự đa dạng, Hay McBer đã tạo ra bốn “mô hình hoàn hảo” cho:

- Hiệu trưởng các trường vừa và lớn
- Hiệu trưởng các trường nhỏ
- Hiệu trưởng các trường đặc biệt
- Các Phó hiệu trưởng

Xin tham khảo trang thông tin điện tử

www.ncsl.org.uk/index.cfm?pageid=haycompletechar

Vận dụng vào bản thân

Hãy xem xét danh mục các “đặc điểm” ở phần trên. Hãy cho điểm từ 0 – 5 cho mỗi đặc điểm để thể hiện tầm quan trọng của đặc điểm đó trong việc điều hành trường của bạn. Hãy cân nhắc xem bạn có và vận dụng các đặc điểm đó đến mức nào.

3

ĐỘNG VIÊN CON NGƯỜI

ĐỘNG VIÊN

“Động viên” có thể định nghĩa là “thu được kết quả thông qua con người”, hay “thu nhận được những gì tốt nhất từ con người”. Cách định nghĩa thứ hai thường được ưa chuộng hơn một chút, vì **“điều tốt nhất” mà con người có thể có không nhất thiết phải đồng nghĩa với “kết quả” mà có thể ban đầu chúng ta muốn từ họ, mặc dù “điều tốt nhất” này phải phù hợp với những mục tiêu và đặc tính chung của nhà trường.**

Như Peters và Waterman (1995) đã nói: ‘Công việc chủ yếu về quản lý là đưa cả đàn gia súc đi về phía hướng Tây’. Ví dụ như một trưởng khoa tiếng Anh có ý kiến khá mạnh mẽ về việc chọn một bộ sách giáo khoa. Tuy nhiên, nếu vị trưởng khoa này muốn thu được kết quả tốt nhất từ các giáo viên có trách nhiệm trực tiếp đứng lớp, thì ít ra vị này cũng phải cho phép thay đổi sự lựa chọn của mình theo ý mà giáo viên cho là thích hợp hơn. Cả hai bên nên đặt câu hỏi đầu là quyền lợi cao nhất của học sinh.

Khi động viên con người, chúng ta cần quan tâm đến nhu cầu và khả năng tiềm tàng của 3 bên:

1. Nhóm chúng ta đang quản lý hoặc quản lý một phần trong đó;
2. Những cá nhân tạo thành nhóm đó;
3. Những “khách hàng” của nhà trường hoặc của cơ quan nơi chúng ta làm việc (học sinh, cha mẹ học sinh, v.v.).

Một sai lầm cơ bản là chúng ta thường quên mất rằng con người được động viên làm việc tốt nhất khi hướng tới những mục tiêu mà họ đã tham gia xây dựng và vì thế họ tận tụy với những mục tiêu đó. Nếu con người không cảm thấy tận tâm với một kết quả hoặc một hoạt động nào đó, thì cách động viên duy nhất chúng ta có thể dùng là “cây gậy và củ cà rốt” - có nghĩa là thưởng và phạt. Vì vậy chúng ta phải sẵn sàng thay đổi nhận thức ban đầu về những gì được yêu cầu. **Một số người có động cơ ‘bên trong’ rất mạnh – ý thức về mục đích và sự thúc đẩy. Những người khác lại không có.**

CHÚNG TA CẦN ĐỘNG VIÊN AI?

Ở những cơ quan, tổ chức có thứ bậc thì rõ ràng cấp dưới là đối tượng cần được “động viên”. Tuy nhiên, có khả năng động viên những người cùng cấp và cấp trên thậm chí còn quan trọng hơn. Xét cho đến cùng, ta có thể yêu cầu cán bộ cấp dưới trong phòng ta phải làm gì, nhưng ta không có quyền như vậy đối với giáo viên ngang cấp ta và thậm chí càng không có quyền với hiệu trưởng, với chủ tịch hội đồng trường hoặc với cán bộ cơ quan quản lý giáo dục địa phương. Ở đây chúng ta có vai trò giống như của “người bán hàng” nhiều hơn và giống như tất cả những người bán hàng giỏi, chúng ta phải rất ý thức được những lợi ích mà khách hàng của chúng ta được hưởng.

Một câu châm ngôn khá chua chát - nhưng thường đúng là: “Chẳng có việc gì tôi không thể làm được miễn là sắp tôi được khen về chuyện đó!”

THỎA MÃN NHU CẦU

Người ta làm việc để thỏa mãn một nhu cầu nào đó. Nhu cầu đó có thể là đạt được danh vọng hay quyền lực, để phục vụ mọi người hoặc giản đơn là để kiếm tiền duy trì cuộc sống. Nhu cầu ấy thậm chí có thể là một nhu cầu có phần tiêu cực là để không bị phạt.

Do vậy, hầu hết các nhà lý luận về động cơ thúc đẩy đều tập trung sự chú ý của họ vào các vấn đề sau:

1. khảo sát nhu cầu của con người; và
2. xem xét các nhu cầu được đáp ứng ra sao và có thể được đáp ứng tốt hơn trong công việc như thế nào.

Con người làm việc tốt nhất khi họ đạt được sự thỏa mãn lớn nhất trong công việc của mình.

BẢNG XẾP HẠNG CÁC NHU CẦU CỦA MASLOW

Maslow (1943) gợi ý rằng rất có ích khi suy nghĩ về nhu cầu của con người ở các bậc khác nhau trong một hệ thống thứ bậc – xem Hình 3.1. Nguyên tắc đằng sau hệ thống thứ bậc này là tính từ dưới lên, phải thỏa mãn được ở một mức nào đấy các nhu cầu ở mỗi bậc trước khi chúng ta nghĩ đến các nhu cầu ở bậc cao tiếp theo.

Nhu cầu về sinh lý

Không còn nghi ngờ gì về việc nhu cầu về sinh lý là những nhu cầu cơ bản nhất trong mọi nhu cầu. Khi một con người mất đi mọi thứ trong cuộc đời thì nhiều khả năng là nguồn động viên chủ yếu sẽ là những nhu cầu về sinh lý. Với một người đã thiếu ăn, thiếu an toàn, tình yêu và lòng kính trọng thì có lẽ đói ăn là mãnh liệt hơn bất kỳ nhu cầu nào khác.

TỰ THỪA NHẬN	Thành quả đạt được Sự trưởng thành về tâm lý
BẢN NGÃ	Vị thế Sự tôn trọng Uy tín
XÃ HỘI	Tình bằng hữu, sự chấp nhận của nhóm Tình yêu
SỰ AN TOÀN	Không bị nguy hiểm Không bị thiếu thốn
SINH LÝ	Thức ăn, nước uống, chỗ ở, tình dục, sự ấm áp, những tiện nghi vật chất.

Hình 3.1 Hệ thống thứ bậc về nhu cầu, dựa trên “Hệ thống thứ bậc về nhu cầu” trong sách của Maslow, A.H. (1970) “Động viên và nhân cách” (in lần thứ 2), bản quyền của Abraham H. Maslow.

Nhu cầu về an toàn

Nếu các nhu cầu về sinh lý được đáp ứng thì sẽ xuất hiện một loạt các nhu cầu mới, các nhu cầu này được tạm phân loại là nhu cầu về sự an toàn. Suy nghĩ đầu tiên của Robinson Crusoe khi tới đảo hoang là tìm nước uống, thức ăn và nơi trú ẩn. Suy nghĩ tiếp theo của ông là xây một nhà kho và cất trữ nước và thức ăn.

Nhu cầu xã hội

Khi cả nhu cầu về sinh lý và nhu cầu về an toàn được tương đối thoả mãn thì sẽ lại xuất hiện nhu cầu về tình yêu, tình cảm và tài sản. Lúc này con người cảm nhận sâu sắc nhu cầu có bạn, một mối quan hệ đặc biệt với một người bạn đời hay con cái. Họ còn khao khát muốn có mối quan hệ thân thiết với con người nói chung, có một chỗ đứng trong tập thể.

Nhu cầu bản ngã

Sau khi đã tạo dựng được nền móng của tình bằng hữu, sự công nhận và lòng cảm mến, phần lớn trong chúng ta đều muốn chứng minh giá trị của mình trong mọi nhóm hoặc trong tập thể mà mình là thành viên. Chúng ta tìm cách thể hiện mình và chứng tỏ cho người khác biết mình cũng giỏi bằng, hoặc giỏi hơn những thành viên khác trong nhóm. Chúng ta theo đuổi sự thăng tiến, ảnh hưởng, vị thế, quyền lực, danh tiếng, sự thừa nhận, uy tín, tầm quan trọng, sự chú ý.

Nhu cầu về sự tự thừa nhận

Ngay cả khi tất cả các nhu cầu trên được đáp ứng, chúng ta vẫn có thể cảm thấy bất mãn và áy náy nếu cảm thấy mình có tài năng và những tiềm năng chưa được khai thác hết.

Tại sao người ta lại làm thơ, viết kịch, viết sách và soạn nhạc, chơi thể thao, đóng kịch, có những sở thích cá nhân, leo núi? Chúng ta có nhu cầu thành đạt và hoàn thiện mình, trở thành những gì chúng ta có thể được và đương đầu với thử thách mới.

Trong những tác phẩm sau này của ông, Maslow còn xác định một nhu cầu cao hơn nữa, nhu cầu vượt lên trên bản thân, để mô tả sự thanh nhã bên trong của một người khi họ cảm nhận được yêu cầu cống hiến cho một sự nghiệp cao hơn và vượt ra ngoài bản thân họ, như một vị thánh.

TÍNH XÁC ĐÁNG CỦA HỆ THỐNG THỨ BẬC

Có thể nêu ra đây một số điểm quan trọng về hệ thống thứ bậc:

1. Nếu một cá nhân cảm thấy thực sự thiếu thốn ở cấp thấp hơn, người đó có thể mất đi sự quan tâm đến những nhu cầu ở cấp cao hơn. Chúng ta đã từng nghe một người nào đó bất ngờ bị ốm phải nằm bệnh viện than thở: *“thế mà hôm qua tôi còn lo lắng vì không được mời tham dự ... Liệu sự việc này có được đặt theo đúng triển vọng của nó hay không?”* Những khó khăn nghiêm trọng về tài chính hoặc nguy cơ trở thành người thừa có thể làm cho đầu óc không còn nghĩ đến việc thành đạt nữa.
2. Mặt khác, một công việc ‘hài lòng’ ở cấp cao hơn sẽ nâng cao mức chịu đựng hoặc thiếu thốn ở cấp thấp. Các giáo viên, bác sĩ, y tá - mặc dù có hạn chế của mình - sẵn sàng chịu đựng những điều kiện làm việc mà một người nào đó đang làm một công việc tẻ nhạt cũng không muốn chấp nhận.
3. Khi một nhu cầu ở một cấp nhất định được thỏa mãn, thì luật đền đáp giảm đi được áp dụng. Khi tôi vừa ăn xong một bữa, tôi sẽ không muốn ăn thêm bữa khác ngay lập tức; có thể tôi thích bạn bè và tiệc tùng, nhưng nhiều quá lại thành ra phiền toái. Thậm chí uy tín rồi cũng thành nhạt nhẽo và cả những người tìm cách nịnh bợ công chúng với mục đích thăng tiến và nổi trội, khi họ đã ‘cán đích’ rồi thì lại tránh không muốn mọi người biết tới.
4. ‘Quá thỏa mãn’ một nhu cầu có thể dẫn tới ý thức tội lỗi và/hoặc cố tình chọn lấy cho mình sự thiếu thốn. Trẻ bỏ học thường là con em các gia đình khá giả và thanh niên muốn lao vào những cuộc phiêu lưu gắn với cuộc sống thanh đạm và rủi ro để thể hiện mình.
5. Mỗi người lại có cảm giác về nhu cầu ở các mức độ khác nhau. Với người này thì nhu cầu xã hội chỉ được thỏa mãn khi họ có bạn bè vây quanh, trong khi có người chỉ hài lòng khi có tình yêu và người bạn đời của mình ở bên cạnh. Chỉ trong trường hợp cực kỳ ngoại lệ, có cá nhân tránh xa mọi bầu bạn, nhưng những người ‘sống ẩn dật’ như vậy cực kỳ hiếm. Có thể, những người này đã đạt được đến mức độ siêu việt như những vị thánh.

Một điều thú vị là trong đối xử với những người cùng làm việc, *hầu hết chúng ta có khuynh hướng cư xử như thể nhu cầu là của những người khác, nhất là của những người dưới quyền, là những nhu cầu thuộc về tầng dưới của hệ phân cấp.*

“Tôi tìm kiếm sự thoả mãn trong công việc của mình nhưng những cán bộ còn lại thì chỉ quan tâm đến những điều kiện vật chất như là “có được đối xử tử tế hay không, có bị đòi hỏi phải làm việc vào những giờ không hợp lý không và có sự công nhận vị trí của họ một cách xứng đáng không”. Đây là một dạng phổ biến giống như trường hợp đã được minh họa trong bảng câu hỏi ở trang 1. Hơn nữa, bản thân những người cán bộ lại thường củng cố thêm những gì chúng ta tin bằng cách phàn nàn về chính những điều chúng ta vừa nói đến.

Hai cách nhìn nhận về công việc khác nhau: một bên khẳng định rằng con người tìm kiếm sự thoả mãn trong công việc, một bên lại gợi ý rằng họ chỉ tìm cách đáp ứng các nhu cầu ở tầng thấp – hai cách nhìn nhận này được Douglas McGregor (1985) mô tả lại rất rõ ràng. McGregor gọi hai cách giả định trái ngược nhau về bản chất của công việc là Lý thuyết X và Lý thuyết Y.

LÝ THUYẾT X VÀ LÝ THUYẾT Y

Những cán bộ quản lý dùng lý thuyết X tin rằng:

1. Công việc - bản thân nó là không có gì thú vị với phần lớn mọi người.
2. Con người hầu như không có chí tiến thủ, ít có nhu cầu nhận trách nhiệm và thích được chỉ đạo hơn.
3. Phần lớn con người có ít khả năng sáng tạo trong việc giải quyết vấn đề.
4. Việc tạo động lực làm việc chỉ diễn ra ở tầng các nhu cầu sinh lý học và tầng nhu cầu về sự an toàn.
5. Con người ta phần lớn là phải được kiểm soát chặt chẽ và thường phải bị ép thì mới hoàn thành được các mục tiêu của tổ chức.

Những cán bộ quản lý theo lý thuyết Y thì lại tin rằng:

1. Công việc có tính tự nhiên như là chơi vậy, nếu các điều kiện đều thuận lợi.
2. Điều khiển kiểm soát các hoạt động công việc riêng của từng người là điều kiện không thể thiếu trong việc dành được các thắng lợi của tổ chức.
3. Khả năng sáng tạo trong việc giải quyết các vấn đề của tổ chức được chia đều cho tất cả mọi người.
4. Tạo động lực làm việc được diễn ra trong tầng xã hội, tầng bản ngã và tầng tự nhận thức cũng như trong tầng nhu cầu thuộc về sinh lý học và tầng nhu cầu về sự an toàn.

5. Người ta có thể tự dẫn dắt và sáng tạo nếu được lãnh đạo đúng cách.

FREDERICK HERZBERG

Herberg (1975) đã thực hành kiểm tra các cách suy nghĩ được phát triển bởi Maslow và McGregor thông qua một loạt các thực nghiệm thực hiện với các nhóm người lao động khác nhau.

Một trong những thực nghiệm được biết đến nhiều nhất của ông là hỏi người ta hãy tìm ra 3 dịp mà họ cảm thấy hài lòng với công việc của mình nhất và 3 dịp họ cảm thấy không hài lòng với công việc của mình nhất. Sau đó ông yêu cầu họ phân loại nguyên nhân của sự hài lòng và không hài lòng vào một số các tiêu đề cho trước. Cuối cùng ông ghi lại cho tất cả những cá nhân trong nhóm số lần mỗi loại nguyên nhân được coi là nguyên nhân của sự hài lòng hay không hài lòng. Một kết quả điển hình được thể hiện trong Hình 3.2.

Từ những điều tìm được, Herzberg rút ra một số kết luận quan trọng:

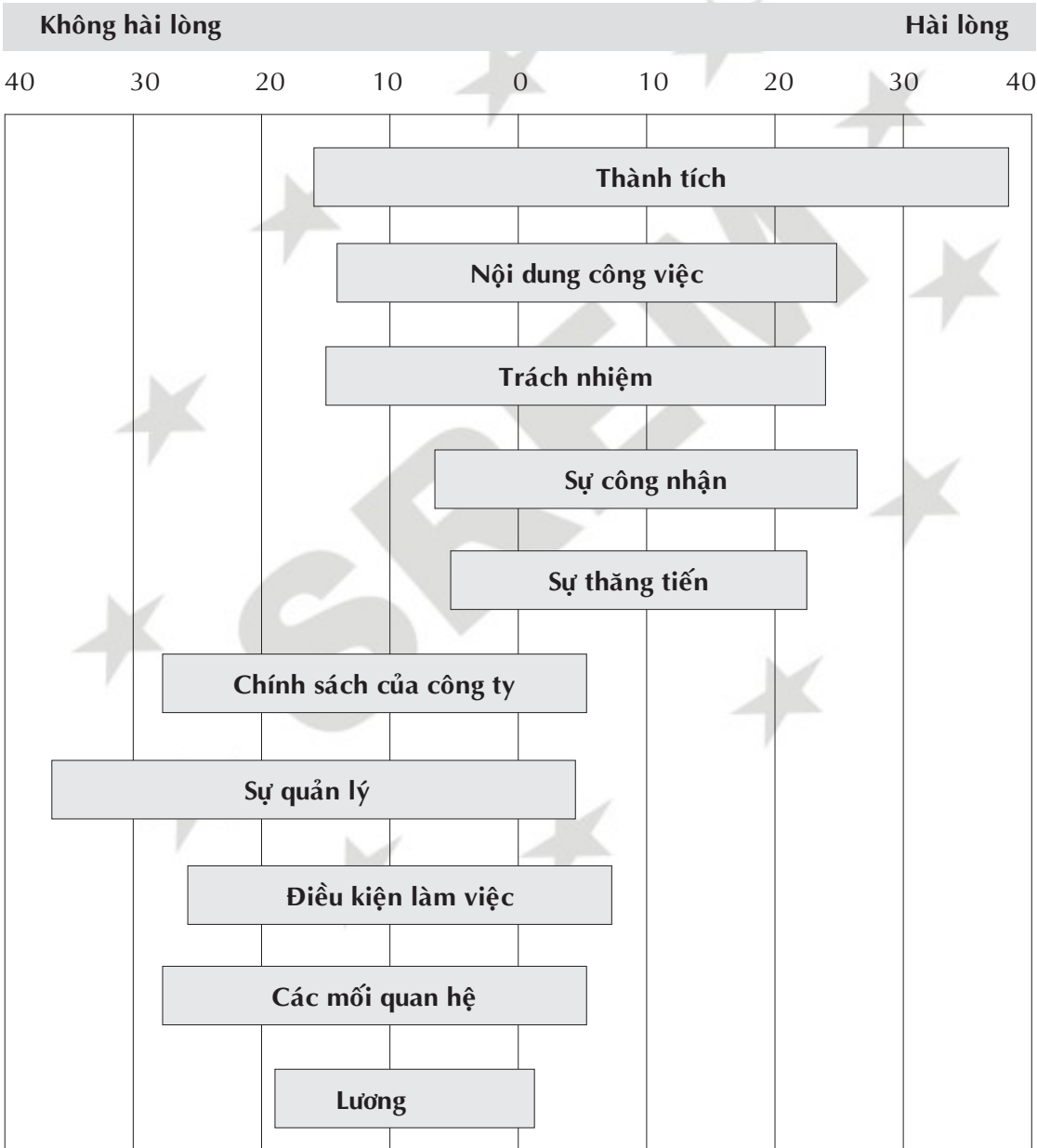
1. Những điều làm cho con người ta hài lòng trong công việc không đơn giản là những điều ngược lại với những điều làm họ không hài lòng và ngược lại. Đó là hai nhóm nguyên nhân khác hẳn nhau.
2. Những gì làm con người ta không vừa lòng thường liên quan đến môi trường làm việc. Những gì làm con người ta vừa lòng liên quan đến nội dung công việc.
3. Mặc dù những người có công việc vừa ý thường có khả năng thích nghi cao hơn với những điều họ không bằng lòng, nhưng đôi khi những yếu tố không bằng lòng này có thể trở nên quá mạnh và làm cho công việc trở nên không chịu đựng nổi.
4. Những cán bộ quản lý, bởi vậy, phải quan tâm đến vấn đề đảm bảo là cả các nguyên nhân khiến cán bộ không vừa lòng được loại trừ và các cơ hội khiến họ hài lòng được tăng thêm - điều này, theo cách gọi của Herzberg, là “nâng cao chất lượng công việc”. Đây là chỗ mà các cán bộ quản lý thường mắc sai lầm. Thay vì dùng động lực thật sự khuyến khích cán bộ làm việc bằng một công việc thật vừa ý thì họ lại áp dụng thưởng phạt đối với cán bộ.

Herzberg gọi *những nhân tố môi trường có thể khiến người ta không bằng lòng là các yếu tố “vệ sinh” vì ông tin rằng những yếu tố này nếu được “làm sạch” một cách hợp lý sẽ là điều kiện tiên quyết cho sự vừa lòng trong công việc.* Đây là một số các yếu tố vệ sinh:

1. Các chính sách và hệ thống quản trị của tổ chức;
2. Sự quản lý;
3. Điều kiện làm việc;

- 4. Quan hệ qua lại giữa cán bộ trong công ty;
- 5. Tiền bạc, địa vị và sự an toàn.

Những yếu tố trong công việc dẫn đến sự hài lòng được Herzberg gọi là “yếu tố khích lệ” (Hình 3.2)



Hình 3.2

SREM

- *Thành tích.* Đây là cách tính những cơ hội để bạn có thể sử dụng tất cả khả năng của mình và có cống hiến đáng kể. Điều này bao gồm cả cơ hội được thử những ý tưởng mới và chưa được thử nghiệm trước đó.
- *Trách nhiệm.* Một thước đo về việc tự do hành động trong quá trình ra quyết định, phong cách và sự phát triển nghề nghiệp.
- *Sự công nhận.* Một chỉ số về số lượng và chất lượng của tất cả những “phản hồi” (bất kể tốt hay xấu), nói lên những gì bạn cảm thấy trong quá trình làm việc.
- *Sự thăng tiến:* Yếu tố này để chỉ tiềm năng thăng tiến của công việc – trong hay ngoài tổ chức mà bạn đang làm việc.
- *Nội dung công việc.* Tính hấp dẫn của công việc, thường liên quan đến sự đa dạng, các thử thách và nhận thức cá nhân về tính quan trọng của công việc.
- *Sự thăng tiến của cá nhân.* Chỉ số về cơ hội học tập và trưởng thành.

Tại thời điểm này có lẽ bạn sẽ muốn xem thử công việc của mình ‘gây động lực làm việc’ đến mức nào theo quan điểm của Herzberg, bằng cách trả lời và cho điểm bài tập 1 ở cuối chương này.

Nghề nghiệp của những người làm giáo dục thường được cho điểm khá cao theo các quan niệm của Herzberg, mặc dù điểm thấp trong phần “Được công nhận” không phải là không phổ biến. Điều này mang chuẩn mực văn hóa Anh và Châu Âu nhiều hơn là đặc trưng của nghề dạy học. Chúng ta thường e ngại khi nói cho ai đó biết họ làm việc như thế nào, mặc dù biết về điều này không chỉ là cơ sở của sự thoả mãn về nghề nghiệp mà còn rất cần thiết cho sự tiến bộ và điều chỉnh cho phù hợp với yêu cầu của công việc. Đó sẽ phải là mục tiêu của việc đánh giá phẩm chất của cán bộ.

Mối quan hệ giữa các yếu tố khuyến khích của Herzberg và hai tầng trên của hệ xếp hạng của Maslow là rất rõ ràng.

SỰ THAM GIA

Khi cán bộ ở mọi cấp bậc được “tham gia” vào các quyết định của cấp trên, người cùng cấp và cấp dưới của họ thì tất cả những yếu tố khuyến khích đều được trưng dụng đến. Đó là trường hợp cụ thể mà một vấn đề được đưa ra thảo luận sẽ liên quan đến những người tham gia.

Sự tham gia đóng góp sẽ tạo ra sự tận tụy đối với mục tiêu mà ý thức phấn đấu phụ thuộc vào mục tiêu đó. Khi để mọi người tham gia, chúng ta đã cho họ thấy sự công nhận và tăng cường ý thức trách nhiệm của họ. Sự hấp dẫn của công việc của họ sẽ được tăng lên và chúng ta cung cấp cho họ một góc nhìn rộng hơn, từ đó cho họ nhìn thấy cơ hội học tập và trau dồi kinh nghiệm, những điều này lại có thể được sử dụng đến trong việc tìm kiếm cơ hội thăng tiến.

NHU CẦU THÀNH TÍCH

Những nhà lý thuyết về “động cơ làm việc” đều hầu hết nhất trí xếp nhu cầu phần đầu vào vị trí đặc biệt quan trọng. Trong cuốn sách “*Mỗi người làm công là một cán bộ quản lý*” Myers(1991) đã xác định rất rõ rằng ý thức phấn đấu được đẩy lên khi một cá nhân ý thức được rõ mục tiêu và khi đó họ có thể:

1. Lên kế hoạch làm sao đạt được mục tiêu,
2. thực hiện kế hoạch của anh hay chị ta,
3. theo dõi kiểm tra kết quả.

Với ý nghĩa như vậy, dù bất kể có vấn đề gì liên quan, những kỳ thi chung và những kỳ thi nội bộ đưa ra một “vòng tròn động lực”, trong đó giáo viên và học sinh biết được tương đối mình được kỳ vọng phải làm gì, có thể lên kế hoạch làm thế nào để đạt được tiêu chuẩn đề ra với sự tự do trong việc chọn sách giáo khoa và những phương tiện khác; có thể tiến hành việc dạy và học theo đúng với kế hoạch; và cuối cùng, là đạt được kết quả. Thiếu sự có mặt của các kỳ thi này, mục tiêu học tập và những thước đo kết quả phấn đấu sẽ kém rõ ràng hơn và chúng ta có thể gặp nhiều vấn đề trong việc tìm ra các cách tạo động lực làm việc khác.

Điều cơ bản của khái niệm thành tích là sự nhận thức của cá nhân được khuyến khích rằng mục tiêu có phù hợp với họ hay không. Trong điều kiện hiện nay, khi việc học theo lối truyền thống không còn liên hệ mật thiết với triển vọng về sự nghiệp – có nghĩa là kết quả cấp II và chứng chỉ học nghề không còn đảm bảo công ăn việc làm – thì giáo viên và học sinh gặp phải vấn đề về động cơ.

NGƯỜI ĐẠT THÀNH TÍCH DO ĐỘNG CƠ CÁ NHÂN

Cũng giống như mọi nhu cầu khác, sự thôi thúc của nhu cầu phấn đấu rất khác nhau giữa người này với người khác. Ở một số học sinh, nhất là học sinh trung học, chúng tôi cảm thấy nhu cầu này hầu như biến mất. McClelland (1985) quan tâm đến những người có nhu cầu phấn đấu đặc biệt mạnh mẽ, những người tỏ ra có rất nhiều triển vọng, nhưng cũng có thể nảy sinh ra vấn đề nếu cách họ nhận thức về mục tiêu khác với cách chúng ta nhận thức về mục tiêu.

McClelland tuyên bố rằng hầu như mỗi người trong chúng ta đều có một động lực để đạt được một cái gì đó. Ông cũng nói rằng, tuy vậy, chỉ có 10% dân chúng có động lực được phát triển đặc biệt mạnh mẽ. Theo McClelland, thì dấu hiệu thuyết phục nhất của động lực phấn đấu mạnh mẽ là khuynh hướng của một người khi không bị yêu cầu phải nghĩ về vấn đề gì cụ thể, có nghĩa là người đó được tự do thư giãn hoặc để cho đầu óc mình suy nghĩ vẩn vơ, mà lại tập trung suy nghĩ để tìm ra cách hoàn thành một việc gì đó. Trong chuyến xe đường trường, người tự mình tạo động lực phấn đấu sẽ thường đặt ra

cho mình những mục tiêu về thời gian hoặc mục tiêu về số xăng tiêu thụ. Trên đường đi làm họ sẽ cố tìm ra những đường đi mới để rút ngắn thời gian và khoảng cách. Họ sẽ cố gắng để đạt được một đẳng cấp trong thể thao, thử sức với thử thách mới trong công việc, sẽ viết kịch hoặc tổ chức ra một chức năng mới.

Những khuynh hướng như thế được tạo ra từ tuổi ấu thơ. Trong một nhóm các thực nghiệm, McClelland đã đưa cho những người trẻ tuổi một cái cốc đứng và những chiếc vòng. Một số sẽ ném các vòng ra xung quanh một cách không có mục đích, một số dựng tháp, làm chúng rơi tự do vào cốc hoặc mất hứng rất nhanh. Tuy vậy, có một số người lại lập ra cho họ thử thách bằng cách cố gắng ném trúng cốc hoặc ném vòng qua nó từ khoảng cách họ chọn trước làm sao để không dành được thắng lợi quá dễ dàng hoặc khó quá tới mức không thể làm nổi hay chỉ hoàn toàn dựa vào may rủi. Tiếp tục theo dõi sự nghiệp sau này của những đối tượng nghiên cứu, McClelland tìm ra rằng những người thể hiện tinh thần phấn đấu mạnh mẽ khi còn nhỏ thì thường lặp lại động cơ giống như vậy khi trưởng thành.

Mặc dù chỉ có 10% số người có động lực mạnh mẽ, tỷ lệ trong một số ngành nghề nhất định lại có vẻ cao hơn hẳn. Điều này đặc biệt đúng với những người ở vị trí quản lý và những doanh nhân độc lập. Một người có động cơ phấn đấu mạnh mẽ thường hoàn thành tốt công việc vượt xa những người có cùng khả năng nhưng động cơ lại kém hơn, đặc biệt là trong những nghề kể trên.

Thứ nhất, những người thành đạt thường đặt cho mình những mục tiêu riêng. Họ gần như luôn cố gắng hoàn thành một cái gì đó. Họ rất hiếm khi chấp nhận buông trôi không mục đích và phó mặc cho số phận. Họ cũng rất cân nhắc trong việc chọn ra những mục tiêu mà họ quyết tâm theo đuổi và chính vì lý do này, họ thường ít khi chấp nhận vô điều kiện những mục tiêu mà người khác, kể cả cấp trên, lựa chọn cho họ. Họ cũng không hay tìm kiếm lời khuyên và sự giúp đỡ, trừ phi từ những chuyên gia thuộc lĩnh vực đó hay những người có khả năng cung cấp những thông tin và các kỹ năng cần thiết cho họ. Người ưa phấn đấu muốn chịu trách nhiệm trong việc đạt được mục đích của mình đến mức có thể. Nếu họ thắng họ muốn được mọi người ghi nhận, nếu thua họ sẵn sàng chịu trách nhiệm. Họ muốn dù thành công hay thất bại thì hoàn toàn do họ và bởi họ.

Thứ hai, người phấn đấu thường tránh những việc cực kỳ khó khăn khi chọn mục tiêu cho mình. Họ thường thích những mục tiêu khiêm tốn, những mục tiêu không dễ đến mức khi đạt được không mang đến sự hài lòng, hoặc quá khó đến mức để đạt được lại phụ thuộc vào vận may hơn là vào khả năng. Họ đánh giá xem cái gì có thể làm được và chọn lấy mục tiêu đủ khó khăn mà họ có khả năng thực hiện, nói cách khác, là một thử thách khả thi nhưng khó khăn nhất. Thái độ này giữ cho họ luôn phải phát huy khả năng của mình đến giới hạn có thể, nhưng không đi quá các giới hạn đó. Hơn

hết, họ muốn chiến thắng nên họ không theo đuổi những mục tiêu mà họ biết có vẻ quá khó để đạt được.

Thứ ba, người ưa phấn đấu thường thích những nhiệm vụ mà ít nhiều mang đến cho họ phản hồi ngay lập tức, có nghĩa là, những thước đo cho biết họ đã tiến đến gần mục tiêu đến mức nào. Do sự quan trọng của mục tiêu, lúc nào họ cũng muốn biết mình làm việc tốt đến mức nào.

Ảnh hưởng của tiền thưởng đối với người ưa phấn đấu có phần phức tạp. Người ưa phấn đấu thường coi trọng giá trị dịch vụ họ cung cấp và thích đặt giá cao cho nó. Họ thường không ở lại lâu ở những cơ quan tổ chức không trả lương họ hậu hĩ. Vấn đề là ở chỗ liệu một mức lương có tính động viên có thực sự làm tăng kết quả công việc của họ không vì thường thì đằng nào họ cũng luôn làm việc với hiệu suất tốt nhất rồi.

McClelland lưu ý rằng việc khuyến khích bằng tiền thưởng chỉ có tác dụng thực sự đối với những người có động lực về thành tích khá yếu, bởi họ cần một phần thưởng nào đó từ bên ngoài để cố gắng thêm. Ý nghĩa chính của thu nhập thêm đối với người thành đạt là cách làm một thước đo sự thành công của họ. McClelland nhấn mạnh là động cơ về thành tích, như ông định nghĩa, không phải là động lực duy nhất để giành thắng lợi. Các động cơ khác cũng dẫn tới các mức độ thành công cao, nhưng người ưa phấn đấu vẫn có lợi thế đáng kể.

Vậy có thể nâng cao được động lực phấn đấu của những người có ý thức phấn đấu yếu hơn được không? McClelland tin rằng điều này có thể thực hiện được và thực tế vẫn còn một lượng đáng kể những động cơ phấn đấu tiềm ẩn trong phần lớn các cơ quan tổ chức chưa được khai thác hết. Quan trọng là đưa thêm nhiều yếu tố phấn đấu vào công việc: trách nhiệm cá nhân, sự tham gia của cá nhân vào việc lựa chọn các chỉ tiêu công việc, những mục tiêu khiêm tốn và phản hồi một cách nhanh chóng, dứt khoát về kết quả làm việc từng cá nhân đạt được...

Đối với những người ưa phấn đấu, McClelland tin rằng có nhiều phương pháp giám sát tiêu chuẩn là không thích hợp và trong một số trường hợp thậm chí còn gây trở ngại cho kết quả công tác của họ. Họ không chỉ muốn có tiếng nói trong việc lập nên các mục tiêu của chính mình và họ cũng rất hiếm khi đặt các mục tiêu thấp hơn mức khả năng họ có thể đạt tới. Những hướng dẫn đặc biệt chi tiết và sự kiểm soát là không cần thiết; một số chỉ đạo chung và theo dõi tiến độ không thường xuyên là đủ. Nhưng công việc tự nó không có cơ chế cung cấp phản hồi nội bộ, về những cố gắng của người hay phấn đấu, như là trong trường hợp một số nghề và nghề quản lý, thì điều quan trọng sống còn đối với người ưa phấn đấu là họ nhận được những đánh giá thẳng thắn, chi tiết về kết quả làm việc của họ.

LÝ LUẬN VỀ SỰ ĐỘNG VIÊN VÀ NGƯỜI QUẢN LÝ TRƯỜNG HỌC

Chìa khoá của quản lý hiệu quả chính là khả năng thu được kết quả từ con người, thông qua con người và kết hợp với con người. Nếu tâm lý nền móng đã sai thì một hệ thống và các kỹ thuật dù có được cấu tạo cẩn thận nhất cũng sẽ thất bại. Những hiệu trưởng có năng lực không hẳn là những hiệu trưởng có hiệu quả. Nhưng nếu mối quan hệ và sự động viên công tác thích hợp thì người ta sẽ sẵn sàng bỏ qua một số sai sót trong hành chính và môi trường (xem Herzberg, 1975, ở phần trước).

Ba quy luật cơ bản đáng được nhấn mạnh về mối quan hệ quản lý và sự áp dụng bất cứ phương pháp nào là:

1. Chúng ta cần nhớ sử dụng những “yếu tố khuyến khích”, có nghĩa là, nhu cầu của con người về sự thành đạt, được công nhận, trách nhiệm, tính hấp dẫn của công việc, sự trưởng thành của cá nhân và những tiềm năng thăng tiến. Chúng ta thường có xu hướng coi nhẹ nhu cầu của những người khác trong các vấn đề này. Để mọi người cùng tham gia quyết định có ảnh hưởng đến họ sẽ là một cách đáp ứng tất cả hoặc hầu hết các nhu cầu này. Quy tắc này đúng với người trông trẻ, bác cấp dưỡng trong trường cũng như người trực tiếp giảng dạy.
2. Sự thôi thúc của các nhu cầu tâm lý rất khác nhau giữa người này với người khác và từ thời điểm này với thời điểm khác. Cũng có những người đơn giản không quan tâm đến các yếu tố khuyến khích, hay có những người không muốn các nhu cầu này được thoả mãn trong công việc. Nếu người bạn đời của một giáo viên bị mất việc, nhu cầu về sự an toàn có thể là nhu cầu quan trọng nhất. Trong trường hợp cuộc hôn nhân tan vỡ, cả nhu cầu về sự an toàn và nhu cầu xã hội đều phát sinh mặc dù cũng có thể sau đó, nhu cầu tìm kiếm sự hấp dẫn mới mẻ và sự thành công trong công việc sẽ thay thế các nhu cầu này.

Những điều này đều là những hiện tượng hành vi có thể dự đoán trước được và có thể nhận ra được. Tuy vậy, khi các dấu hiệu và nguyên nhân không rõ ràng, chúng ta có nguy cơ đánh giá sai về nhu cầu của đồng nghiệp và bạn bè. Một số trong chúng ta có xu hướng cho rằng nhu cầu của những người khác giống hệt như nhu cầu của chúng ta, một số khác thì có xu hướng ngược lại. Bạn có thể thử làm bài tập 2 ở cuối chương này với một nhóm bạn hoặc đồng nghiệp, bài tập này là một bài tập tương đối vô tư để kiểm tra khả năng đánh giá động lực làm việc của những người khác.

3. Chúng ta sẽ cố gắng biến các cách cư xử mang tính quản lý của mình phù hợp với những tính cách riêng và những nhu cầu của hoàn cảnh. Các cách cư xử theo phản ứng tự nhiên có thể chưa chắc đã đúng. Hãy nghĩ đến các cách cư xử khác trong cùng hoàn cảnh.

Dù có nhiều cố gắng nhưng cũng vẫn còn những cá nhân không muốn được “tạo động lực làm việc” và những người nhìn những cố gắng làm nâng cao trách nhiệm, tính hấp dẫn công việc và sự tham gia của người khác với con mắt nghi ngờ. Thái độ này thường phổ biến ở những người trông nom học sinh, cán bộ hỗ trợ hay những giáo viên đã nản lòng. Tuy vậy, điều nguy hiểm luôn là việc chúng ta bỏ cuộc một cách quá dễ dàng. Cách tiếp cận đúng có thể tạo ra một sự đáp ứng nồng nhiệt đến không ngờ.

Vận dụng vào bản thân

- (1) (a) Hãy mời những thành viên của bộ phận bạn làm việc trả lời Phiếu hỏi về ý kiến ở bài tập 1, nói rõ đó không phải là bài kiểm tra về năng lực của họ mà về môi trường họ làm việc.
- (b) Hãy trao đổi về kết quả trong cả nhóm trong phòng ban hoặc với từng người một. Từng người cố gắng tìm ra và thống nhất về một điều sẽ làm tăng sự hài lòng về công việc. Đưa điều đó vào vận dụng thực tiễn.
- (2) Hãy cố tìm ra một vài người ‘đạt thành tích do có động cơ cá nhân’. Cân nhắc xem những tiêu chuẩn họ tự đánh giá thành tích của mình tương ứng với mục tiêu của nhà trường ở mức độ nào.

Chủ đề thảo luận

Chúng ta có thể áp dụng lý thuyết khuyến khích động cơ hành động trong chương này trong việc khuyến khích cha mẹ học sinh, các em và các cán bộ chính phủ như thế nào?

BÀI TẬP 1: BẢNG CÂU HỎI VỀ Ý KIẾN

Hướng dẫn

Bạn hãy trả lời từng câu hỏi một để cho thấy bạn cảm thấy như thế nào. Bạn hãy khoanh tròn số của lời phát biểu mà bạn cho là miêu tả ý kiến của bạn đúng nhất. Câu trả lời duy nhất đúng là ý kiến thật của bạn.

Bảng câu hỏi

1. Hãy nghĩ về những nghĩa vụ cụ thể trong công việc của bạn. Bạn có thường cảm thấy mình không thể sử dụng hết khả năng của mình trong hoạt động công việc không?

Gần như luôn luôn	Rất thường xuyên	Khá thường xuyên	Không thường xuyên	Ít khi	Gần như không bao giờ
0	1	2	3	4	5

2. Có bao nhiêu chức năng công việc bạn phải làm mà bạn cho là không quan trọng hoặc không cần thiết?

Hầu như tất cả	Hầu hết	Cũng có một số	Một vài	Rất ít	Không có
0	1	2	3	4	5

3. Theo bạn, có bao nhiêu cơ hội trong công việc bạn có được khi bạn cảm thấy mình có thể tạo được đóng góp có giá trị?

Hầu như không	Rất ít	Một vài	Cũng có một số	Rất nhiều dịp	Nhiều không giới hạn
0	1	2	3	4	5

4. Bạn có thường cảm thấy công việc của mình là một công việc có thể bị bỏ đi không?

Gần như luôn luôn	Phần lớn thời gian	Khá thường xuyên	Hiếm khi	Hầu như không bao giờ	Không bao giờ
0	1	2	3	4	5

5. Bạn thử tính xem bạn có thường cảm thấy mình được quyết định công việc của mình được tiến hành như thế nào không?

Không	Gần như không	Rất ít	Khá nhiều	Rất nhiều	Nhiều không giới hạn
0	1	2	3	4	5

6. Bạn có thường cảm thấy bạn có thể đạt nhiều kết quả hơn trong công việc nếu như bạn có toàn quyền hành động để đạt được mục đích hay không?

Hầu như luôn luôn	Gần như luôn luôn	Khá thường xuyên	Không thường xuyên lắm	Rất hiếm khi	Hầu như không bao giờ
0	1	2	3	4	5

7. Trong công việc của bạn, bạn có thường xuyên nhận được sự công nhận nào đấy đối với những việc bạn hoàn thành không?

Gần như không bao giờ	Rất hiếm khi	Không thường xuyên	Thường xuyên	Rất thường xuyên	Rất rất nhiều lần
0	1	2	3	4	5

8. Công việc của bạn có hay cho bạn cơ hội nhận thức về bản thân không?

Gần như không bao giờ	Rất hiếm khi	Không thường xuyên	Thường xuyên	Rất thường xuyên	Rất rất nhiều lần
0	1	2	3	4	5

9. Bạn có cảm thấy vị trí hiện tại của bạn là một công việc mà ở đó bạn có thể tiếp tục học hỏi không?

Chả có gì mà học thêm	Trên thực tế không có gì để học thêm	Có thể học được đôi chút nhưng không nhiều	Có thể học được một ít	Có thể học được nhiều điều công việc này	Vẫn còn có thể học được một lượng rất lớn kiến thức
0	1	2	3	4	5

10. Bạn cảm giác thế nào về sự kết hợp chung của bạn với nhà trường với tư cách là một cơ hội học tập?

Không tạo ra cơ hội học tập	Hầu như không tạo ra cơ hội học tập	Có thể học được đôi chút nhưng không nhiều	Có thể học được một ít	Có thể học được nhiều điều	Có thể học được một lượng rất lớn kiến thức
0	1	2	3	4	5

11. Không tính đến những thước đo thông thường trong công việc của bạn (các chỉ số hoặc tiêu chuẩn kết quả công tác) trong thâm tâm bạn có thường cảm thấy đã đạt được một kết quả gì đó xứng đáng không?

Rất hiếm khi	Lâu lâu một lần	Khá thường xuyên	Thường xuyên	Rất thường xuyên	Luôn luôn
0	1	2	3	4	5

12. Có nhiều khả năng nhận biết được bạn làm việc tốt hay kém không?

Không làm sao biết được	Gần như không cách nào biết được	Biết được có mức độ	Có thể biết được khá	Có thể biết được nhiều	Hoàn toàn nhận biết được
0	1	2	3	4	5

13. Có nhiều khả năng để bạn giới thiệu những ý tưởng mới (chưa từng thử trước đó) trong công việc của mình không?

Không có cơ hội nào	Gần như không có cơ hội nào	Rất ít cơ hội	Khá nhiều cơ hội	Nhiều cơ hội	Rất nhiều cơ hội
0	1	2	3	4	5

14. Bạn có thường cảm thấy công việc mà bạn đang làm rất hấp dẫn không?

Không bao giờ	Rất hiếm khi	Không thường xuyên	Khá thường xuyên	Rất thường xuyên	Luôn luôn
0	1	2	3	4	5

15. Dựa vào kinh nghiệm đã trải qua về công việc hiện tại, bạn có thường cảm thấy muốn từ chức hoặc chuyển công tác không?

Rất thường xuyên	Thường xuyên	Khá thường xuyên	Lâu lâu một lần	Rất hiếm khi	Không bao giờ
0	1	2	3	4	5

16. Bạn hãy xem vị trí hiện tại của bạn có giúp được một người muốn tiến bộ ở mức độ nào không?

Hầu như không có	Rất ít	Không giúp ích gì	Khá có ích	Rất có ích	Đặc biệt có ích
0	1	2	3	4	5

Nếu bạn muốn có nhận xét gì về công việc của bạn, về cơ hội cho bạn phấn đấu, được công nhận và phát triển cá nhân, bạn hãy viết vào khoảng trống dưới đây.

Bảng tính điểm

Hãy điền điểm cho mỗi câu hỏi của bạn vào chỗ trống thích hợp, cộng tổng số điểm cho mỗi nhóm và chia ra như hướng dẫn.

Câu hỏi	Số điểm	Tổng số của cả nhóm		
1 3 11 13			$\div 4 =$	(ACH)
5 6			$\div 2 =$	(RY)
7 8 12			$\div 3 =$	(RN)
16			=	(AD)
2 4 14 15			$\div 4 =$	(WI)
9 10			$\div 2 =$	(PG)
	Tổng số			

Phân tích số điểm của bạn

Bảng điểm được phân tích những câu trả lời của bạn để đánh giá công việc của bạn theo những tiêu chí sau:

Thành quả công việc (ACH)	Sự thăng tiến (AD)
Trách nhiệm (RY)	Tính hấp dẫn của công việc (WI)
Sự ghi nhận (RN)	Sự trưởng thành của cá nhân (PG)

Bạn hãy chú ý rằng sự đánh giá xếp hạng không phải là cho bạn mà dựa vào các câu trả lời, xếp hạng cho mức độ bạn cảm thấy công việc đã cho bạn những cơ hội để phấn đấu, để có trách nhiệm...

Những tiêu chí được kể đến là những nhân tố mà theo như Herzberg, là những “nhân tố khuyến khích” trong công việc.

Tổng số điểm bạn đạt được phản ánh mức độ quan trọng tương đối mà Herzberg đưa ra cho mỗi nhân tố để xác định ra một chỉ số chung cho sự hài lòng trong công việc.

Cũng có thể bạn sẽ muốn thử so sánh điểm số của bạn với chuẩn mực của châu Âu:

	ACH	RY	RN	AD	WI	PG	Tổng cộng
Chuẩn Anh và châu Âu	3.1	3.0	2.9	3.2	3.6	3.5	51.8

Quy tắc hướng dẫn chung là nếu điểm từ 3.5 trở lên cho bất cứ tiêu chí nào đều được coi là tiêu chí đó được thoả mãn trong công việc. Điểm từ 2.5 đến 3 gợi ý rằng vẫn còn có những việc có thể làm để nâng cao chất lượng công việc. Nếu điểm của bạn dưới 2.5 thì bạn và người quản lý của bạn phải được hỏi tại sao. Có thể sẽ là một sự giải thích rất đơn giản, chẳng hạn hiệu trưởng một trường lớn thì có thể chấm điểm 0 cho cơ hội thăng tiến xa hơn, nhưng cũng có nhiều khả năng là đang có những điểm bất mãn trong công việc.

Tổng số điểm từ 55 trở lên có thể thể hiện sự hoàn toàn hài lòng trong công việc. Tuy vậy, điểm từ 45 đến 55 cũng chưa có lý do gì để băn khoăn về sự hài lòng trong công việc.

Cuối cùng, xin hãy chú ý rằng, ba tiêu chí đầu tiên bao gồm “thành quả trong công việc”, “trách nhiệm” và “sự ghi nhận” là những tiêu chí đặc biệt nằm trong tầm kiểm soát của cấp trên của bạn và cách công việc của bạn được tổ chức.

Chú thích: Tất cả những nhận xét trên đều đúng nếu bạn đưa bài kiểm tra này cho cấp dưới của bạn. Bài kiểm tra này cung cấp cơ sở cho việc thảo luận làm sao để công việc của họ được thú vị hơn và cuộc sống của bạn được dễ dàng hơn và hiệu quả hơn.

BÀI TẬP 2:

ĐÁNH GIÁ ĐỘNG LỰC LÀM VIỆC CỦA NHỮNG NGƯỜI KHÁC

Bài tập sau đây nên được tiến hành giữa ít nhất 3 (tốt hơn là 5) người bạn hoặc đồng nghiệp. Những người bạn không cần có quan hệ với nhau trong công việc, thậm chí, bài tập này có thể giúp vui cho bạn, người thân và bạn bè của bạn trong một giờ đồng hồ tương đối nghiêm túc. Mặc dù tất cả những người tham gia nhất thiết phải là người quen biết và đã gặp gỡ nhiều lần từ trước, họ không cần phải có mối quan hệ xã hội và công việc gần gũi đặc biệt.

Trước khi làm bài tập này, bạn nên làm quen với hai bảng sau đây và với hướng dẫn làm bài tập, nhưng bạn không nên đọc trước phần phân tích các kết quả.

Khi bạn hoàn thành xong bài tập, bạn hãy lập ra cho mình một chiến lược cá nhân để giải quyết vấn đề bạn đang gặp hoặc trong việc đánh giá những nhu cầu và mong muốn của người khác, hoặc đảm bảo cho người khác biết được nhu cầu và mong muốn của bạn. Bạn hãy đưa chiến lược đó vào hiện thực.

Hướng dẫn

Bảng 1, cột 1. Mỗi người tham gia cần phải được đưa cho 1 bản sao của Bảng 1. Trong bảng này liệt kê ra một số nhu cầu và mong muốn được hầu hết mọi người xếp vào các mức độ hơn kém khác nhau.

Ở cột thứ nhất của bảng này, mỗi người tham gia phải cho điểm những nhu cầu theo thứ tự sự quan trọng của nó đối với họ bằng cách viết số "1" vào nhu cầu quan trọng nhất, "2" cho nhu cầu quan trọng thứ hai cho đến hết.

Thông thường mọi người thường thấy xếp hạng quan trọng nhất và ít quan trọng nhất khá dễ, nhưng họ cũng có thể có một chút băn khoăn khi xếp các nhu cầu ở đoạn giữa. Nếu điều này xảy ra, có lẽ thứ tự không phải là vấn đề quan trọng lắm và nên quyết định tương đối nhanh giữa hai sự lựa chọn. Những người khác thì lại có thể cảm thấy có hai nhu cầu trùng nhau đối với họ. Nếu vậy, họ phải tự hỏi xem đâu là mục đích thúc đẩy thực sự đối với họ và phương tiện để đạt mục đích là gì.

Nguyên tắc vàng ở đây là không dành quá nhiều thời gian để suy tính quá kỹ - cảm giác ban đầu thường lại chính xác nhất.

Bảng 1, cột 2 và tiếp theo. Sau khi xếp hạng những nhu cầu theo thứ tự tính quan trọng của nó đối với họ, mỗi người tham gia phải viết lên đầu cột thứ 2 tên của người đầu tiên ở bên phải của họ và viết lên đầu cột 3 tên của người thứ 2 ở bên phải của họ và cứ tiếp tục như vậy.

Bước tiếp theo cho mỗi người tham gia là họ điền vào, bên ngoài dấu ngoặc, dưới

cột tên của người tương ứng, là họ nghĩ người đó đã viết gì ở cột 1 của họ, nói cách khác, người chơi A cố gắng đánh giá xem mỗi nhu cầu quan trọng đến mức nào đối với người chơi B, C, D... Tất nhiên việc này phải được thực hiện mà không tham khảo với bất cứ người chơi nào khác.

Sau khi Bảng 1 được điền xong, chúng ta đã có các dữ liệu thô để xử lý.

Bảng 2. Đến thời điểm này Bảng 2 sẽ được đưa cho từng người tham gia. Mỗi người lại đề tên những người khác vào đầu của mỗi cột giống như Bảng 1. Mục đích của Bảng 2 là mỗi người chơi tìm hiểu xem những người chơi khác nhận biết về nhu cầu của họ như thế nào.

Cách chuyển thông tin hiệu quả nhất vào bảng này là

1. Đảm bảo mỗi người chơi viết tên của họ rõ ràng vào góc bên phải của Bảng 1 và,
2. Đưa các Bảng 1 vòng quanh và để mỗi người điền vào Bảng 2 của họ, dưới cột đề tên của người có tên trên góc phải của Bảng 1 đã được đưa cho họ, thứ tự xếp hạng mà Bảng 1 đó đề trong cột có tên của họ.

Bảng 1, bên trong dấu ngoặc. Khi tất cả người chơi đã chuyển xong thông tin từ tất cả các Bảng 1 sang Bảng 2 của họ, bạn có thể bắt đầu giai đoạn tiếp theo là để mỗi người tìm hiểu xem họ đã đánh giá những người khác chính xác đến đâu so với những người đó tự đánh giá mình.

Cách tốt nhất để làm việc này là mỗi người chơi lần lượt đọc to lên những con số ở cột 1 trong Bảng 1 của họ (kết quả họ tự đánh giá nhu cầu của mình). Những người chơi khác sau đó có thể điền kết quả trên vào bên trong dấu ngoặc ở cột tương ứng với tên những người chơi khác trong Bảng 1 của họ.

Sau khi hoàn thành các công đoạn trên bạn có thể đi tới phần Phân tích kết quả.

Phân tích kết quả

Bây giờ bạn có dữ liệu của ít nhất hai đối tượng quan trọng. Đó là khả năng bạn có thể:

1. Đánh giá nhu cầu và mong muốn của những người khác và từ đó có ý niệm phải làm gì để khuyến khích họ làm việc bằng cách đáp ứng nhu cầu và mong muốn của họ.
2. Bày tỏ được nhu cầu và mong muốn của mình cho những người khác biết.

Nhóm thông tin thứ nhất được tập hợp bằng cách so sánh các con số ở trong và ở ngoài dấu ngoặc dưới mỗi cột ở Bảng 1. (Ghi chú: Ba điểm xếp hạng đầu tiên và ba điểm xếp hạng cuối cùng là quan trọng nhất). Nhóm thông tin thứ hai được tập hợp từ Bảng 2.

Trong các trao đổi và so sánh nảy sinh từ bài tập này, sẽ rất thú vị khi xem xét đến những hiện tượng phổ biến xảy ra:

1. Thông thường những người “ít nói hơn” lại là những người nhận ra nhu cầu và mong muốn của người khác tốt nhất và ngược lại.
2. Ngược lại, nhu cầu và mong muốn của những người ít nói này lại không dễ được người khác nhận biết.
3. Một số người có khuynh hướng cho rằng tất cả những người khác có nhu cầu giống mình.
4. Một số khác thì lại có khuynh hướng ngược lại cho rằng nhu cầu của họ rất khác với nhu cầu của những người khác.

Bài học rút ra từ bài tập này rất rõ ràng. Từ phút đầu tiên gặp ai đó chúng ta đã bắt đầu đưa ra các giả định về nhu cầu, tính khí và cách phản ứng của họ và chúng ta xử sự dựa trên những giả thiết đó. Chúng ta sẽ thay đổi những giả định hời hợt đó một cách nhanh chóng khi chúng ta nhận được những dấu hiệu rõ ràng nhất định. Ví dụ như nêu chúng ta bắt đầu nói chuyện với ai về bóng đá, chúng ta sẽ biết được ngay họ có quan tâm đến bóng đá hay không. Nếu chúng ta bắt đầu thử gây ấn tượng với ai bằng sự hiểu biết của chúng ta, chúng ta có thể nhanh chóng giảm bớt thông tin chúng ta định nói. Dù vậy, ngay cả với những người chúng ta biết rõ, vẫn có những nhu cầu sâu thẳm có thể vẫn ẩn giấu và chúng ta vẫn có thể đoán nhầm – ví dụ như, nếu chúng ta đưa cho ai đó một cơ hội “Được ăn cả, ngã về không”, trong khi họ lại đang tìm kiếm sự an toàn chẳng hạn.

Và cuối cùng, chúng tôi nghĩ cũng cần phải lưu ý các bạn rằng sự ưu tiên mà con người ta dành cho các nhu cầu cũng thay đổi tùy theo hoàn cảnh. Trong thời kỳ khủng hoảng kinh tế và thất nghiệp lan tràn thì nhiều người lại nâng “sự an toàn” lên thứ hạng cao.

Chú thích

1. Quy luật năng suất cực biên giảm dần cho rằng với một mức đầu tư nhất định sẽ tạo là một sản phẩm hay kết quả nhất định. Nếu ta tăng mức đầu tư lên sẽ dẫn đến kết quả đầu tư giảm. Đầu tư càng tăng tỉ lệ giảm càng tăng. Chẳng hạn như một nông dân sử dụng 1 tấn phân bón (1 tấn = \$100) để sản xuất ra 50 tạ lúa trên mỗi héc-ta. Nay người nông dân ấy tăng lên 2 tấn hoặc 3 tấn cũng trên thửa ruộng ấy, kết quả may ra tăng lên 60-70 tạ chứ không thể gấp đôi hoặc gấp ba so với ban đầu (nguồn: DCVonline.net, blog Đại học Thương mại).

Bảng 1 (Bài tập 2) Các quan điểm của bạn về các nhu cầu của mình và cách mọi người trong nhóm nhận thức nhu cầu của họ.

Tên của bạn.....

	1	2	3	4	5	6	7
Động lực làm việc	Bản thân bạn	(tên người cùng chơi)	(tên người cùng chơi)	(tên người cùng chơi)	(tên người cùng chơi)	(tên người cùng chơi)	(tên người cùng chơi)
a. Được ưa thích() ()() () ()()
b. Làm được nhiều tiền() ()() () ()()
c. Phục vụ được mọi người() ()() () ()()
d. Làm cho vui() ()() () ()()
e. Được đảm bảo cuộc sống() ()() () ()()
f. Làm nhà chuyên môn() ()() () ()()
g. Trở nên nổi tiếng() ()() () ()()

h. Trở nên độc lập	.....	.....( )	.....( )	.....( )	.....( )	.....( )	.....( )	.....( )	.....( )
i. Khai thác hết được tài năng của bản thân	.....	.....( )	.....( )	.....( )	.....( )	.....( )	.....( )	.....( )	.....( )
j. Tăng chức vụ đến mức tối đa	.....	.....( )	.....( )	.....( )	.....( )	.....( )	.....( )	.....( )	.....( )
k. Là người lãnh đạo	.....	.....( )	.....( )	.....( )	.....( )	.....( )	.....( )	.....( )	.....( )
l. Để đạt được một điều gì xứng đáng	.....	.....( )	.....( )	.....( )	.....( )	.....( )	.....( )	.....( )	.....( )

Bảng 2 (Bài tập 2) - Những động cơ phần đầu của bạn như người khác nhìn nhận

	1	2	3	4	5	6	7	Tổng hàng ngang (trừ dòng 1)	Xếp hạng hoặc tổng số
Động lực làm việc
Bản thân bạn
a.Được ưa thích
b.Làm được nhiều tiền

Những người cùng chơi xếp hạng các nhu cầu của bạn

c. Phục vụ được mọi người	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
d. Làm cho vui	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
e. Được đảm bảo cuộc sống	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
f. Làm nhà chuyên môn	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
g. Trở nên nổi tiếng	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
h. Trở nên độc lập	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
i. Khai thác hết được tài năng của bản thân	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
j. Tặng chức vụ đến mức tối đa	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
k. Là người lãnh đạo	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
l. Để đạt được một điều gì xứng đáng	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....

4

TIẾP NHẬN VÀ THỰC HIỆN QUYẾT ĐỊNH

BIẾN Ý TƯỞNG THÀNH HIỆN THỰC

Dù khi chúng ta đặt ra các mục tiêu, lập kế hoạch để đạt các mục tiêu đó, hoặc giải quyết các vấn đề nảy sinh trong việc tổ chức và tiến hành các hoạt động hàng ngày, biến các ý tưởng thành hiện thực ta muốn (hay ngăn chặn những sự kiện không mong muốn diễn ra) phụ thuộc vào khả năng chúng ta ra quyết định và thực thi các quyết định đó. Luôn hoàn thành cả việc ra quyết định và thực hiện quyết định tốt không phải là một nhiệm vụ bình thường. Công thức cho sự thành công bao gồm tính tự giác cao, sự nhận thức, tính sáng tạo, tính năng động và những kỹ năng cần thiết để quản lý các cá nhân và tập thể.

RA QUYẾT ĐỊNH

Ra quyết định là một quá trình khó khăn vì nó bao gồm:

1. Sự thay đổi;
2. Mâu thuẫn;
3. Rủi ro có thể quyết định sai lầm và phải chịu trách nhiệm;
4. Phải xem xét tới một số lượng khổng lồ các dữ kiện và các sự lựa chọn khác nhau.

Kết quả là rất nhiều người thà phải làm tất cả mọi thứ hơn là phải thực sự ra quyết định bất kể ở mức độ quan trọng nào, mặc dù:

1. Không ra được quyết định nhiều khi gây hậu quả tệ hơn phần lớn các cách lựa chọn có thể.
2. Các đồng nghiệp và người dưới quyền thường cảm thấy thất vọng chán nản và gần như ngừng trệ không làm gì vì thiếu quyết định.

Trong một điều tra cho tất cả các cấp độ của tổ chức, các cán bộ được hỏi rằng

họ muốn nhìn thấy thay đổi gì nhất ở cấp trên của họ. Câu trả lời thường xuyên nhất với một tỷ lệ rõ ràng là: “Ông ta cần ra quyết định”. Còn có nhiều nhận xét thêm vào, ví dụ như “rõ ràng hơn”, “nhanh chóng hơn” và có nhận xét được lặp đi lặp lại nhiều lần rằng: “Không quan trọng là quyết định nào miễn ông ta chịu chọn cách này hay cách khác.”

Một trong những vấn đề thường thấy ở các cơ quan tổ chức là họ có thói quen chỉ trích những người ra quyết định sai một cách nặng nề, trong khi đó trì trệ không ra quyết định thì lại không bị phê bình. Trên thực tế, không ra được quyết định, hoặc “quản lý theo cách có sẵn” thường có tác dụng như là một quyết định và nó thường tồi hơn tất cả các sự lựa chọn có thể khác trong trường hợp đó.

Rủi ro KHÔNG QUYẾT ĐỊNH ĐƯỢC thường là rủi ro lớn nhất trong các loại rủi ro đối với một cơ quan tổ chức. Điều này là hiển nhiên khi một doanh nghiệp trượt dài đến sự phá sản bởi không chống chọi được với các thay đổi của thị trường. Đáng tiếc là lại khó thấy được rõ ràng khi nhà trường không điều chỉnh được chương trình học và thái độ cần thiết để chuẩn bị cho các em học sinh đương đầu với những thay đổi trong xã hội.

CÁC TUẦN TỰ LOGIC TRONG VIỆC RA QUYẾT ĐỊNH

Cho dù một quyết định được đưa ra bởi một cá nhân riêng lẻ hay trong phạm vi của một cuộc họp thì thông thường người ta hay áp dụng một loạt các bước logic sau đây. Các bước này được tổng hợp ở Hình 4.1.

Khi ra các quyết định thông thường chúng ta thường đi qua các bước này một cách vô ý thức và thực tế là sự thúc ép về thời gian cũng chỉ cho chúng ta được làm như vậy. Tuy vậy, nguy cơ ở đây là trong các quyết định dù lớn hay nhỏ, chúng ta mất đi nguồn đầu vào sáng tạo và vì vậy mất luôn chất lượng (do gây đoạn mạch không đúng lúc). Thật dễ dàng khi chọn ngay cách giải quyết đầu tiên nảy ra trong đầu và bỏ qua việc xem xét đến những cách giải quyết có thể và những hậu quả kèm theo có thể xảy ra.

Bước 1: Trình bày tình huống

Các quyết định được đưa ra để điều chỉnh lại một tình huống hoặc cải thiện nó. Chính vì vậy, tình huống đó phải được hiểu rõ và nguyên nhân của nó phải được tìm hiểu. Chúng ta thường có sự so sánh rất hữu ích giữa tình huống “hiện trạng” với tình huống “lý tưởng” mà chúng ta muốn có. Chúng ta cũng có thể đưa ra các câu hỏi như khi nào, ở đâu, như thế nào và tại sao vấn đề nảy sinh hoặc khi nào, ở đâu, như thế nào và tại sao hoàn cảnh này đã có thể hoặc sẽ có thể được cải thiện. Cái gì đã thay đổi? Các dữ kiện tương ứng (thực tế, thái độ, sự kiện, các con số) có thể được vận dụng đến

và sự tổng hợp phải được nhìn nhận trong tương quan với những gì nhà trường đang cố gắng đạt được.



Hình 4.1 Các bước ra quyết định

Thông thường nêu lại vấn đề theo càng nhiều cách càng tốt có thể có tác dụng tốt. Chúng ta càng cụ thể hoá bao nhiêu, càng tốt bấy nhiêu. “*Có nhiều cha mẹ học sinh phàn nàn là con họ bị mất đồ dùng*” có thể nói thành “*Có mười cha mẹ học sinh phàn nàn rằng một số vật dụng có giá trị (sáu cái bút và bốn cái máy tính) đã bị mất trong lớp sau giờ ăn trưa*”, hoặc thậm chí là “*Các em không có chỗ nào an toàn để cất các vật dụng có giá trị trong giờ ăn trưa*”. Các cách nói khác nhau như vậy có thể gợi ý ra cách giải quyết vấn đề.

Tương tự, một vấn đề được nêu ra là “*Cha mẹ học sinh phàn nàn rằng họ phải quanh quẩn chờ đợi cho đến hẹn vào gặp thầy cô giáo trong các cuộc họp cha mẹ học sinh*”. Tình trạng này có thể được mô tả lại rằng: “*Cha mẹ học sinh học sinh cảm thấy buồn chán vì phải chờ giữa các cuộc hẹn*”. Cách nói này gợi ý cách giải quyết như là đưa ra các hình ảnh về hoạt động của trường, điểm tâm nhẹ, cơ hội được dùng thử máy tính... thay vì phải ngồi xem đi xem lại các lịch hẹn.

Bước 2: Lập các tiêu chí

Khi một vấn đề được vạch rõ và các nguyên nhân của nó đã được xác định, các nhu cầu của hoàn cảnh sẽ được đề ra. Các nhu cầu này phải được thể hiện với tư cách là mục đích chứ không phải là phương tiện. Để giúp cho việc xác định các ưu tiên, chúng ta nên chia các nhu cầu theo hai tiêu chí:

1. Các mục tiêu thiết yếu: các mục tiêu này là những mục tiêu mà ta không đạt được, tình huống sẽ không được xử lý đúng hoặc không cải thiện được.

2. Các mục tiêu mong muốn: những mục tiêu mà chúng ta muốn nhưng không cần thiết trong việc làm cho tình huống được giải quyết hay cải thiện tình hình.

Lấy ví dụ về các món đồ bị mất trong giờ ăn trưa, chúng ta có thể thấy tiêu chí cho một cách giải quyết tốt có thể như sau:

Mục tiêu cần thiết:

1. Việc mất trộm trong phòng học sẽ không xảy ra.
2. Cha mẹ học sinh sẽ không có cơ gì để phàn nàn với nhà trường về vấn đề này.

Mục tiêu mong muốn:

1. Các em học sinh sẽ không phải đi đâu cũng mang đồ dùng của mình theo, đặc biệt là trong giờ nghỉ trưa.
2. Cán bộ trong trường sẽ không bị giao thêm trách nhiệm.
3. Các em có thể để đồ đạc của mình ở bất cứ chỗ nào trong trường mà không lo mất trộm.
4. Kẻ trộm nào cũng sẽ bị bắt và bị xử lý.
5. Ngăn chặn những ai có ý định ăn trộm.

Bước 3: Đưa ra các tiến trình hành động thay thế

Thực tế là chúng ta phải chọn lấy cách giải quyết bao gồm ít nhất hai phương án hành động có thể, cho dù trong đó một cách cũng sẽ không dùng đến. Ngay cả trong những trường hợp đơn giản nhất thì cũng thường có rất nhiều sự lựa chọn loại trừ lẫn nhau. Nguy hiểm là ở chỗ chúng ta không nghĩ đến chúng. Người ta nói rất đúng: *“Không có gì nguy hiểm hơn là một ý tưởng tốt, nếu đó chỉ là ý tưởng duy nhất bạn có”*.

Khi bạn làm việc một mình thì việc tìm kiếm những cách làm khác nhau thường được giúp đỡ bởi cách *“ngủ yên trên ý tưởng”* hay tìm kiếm những đầu vào khác trong bàn luận và trong sách vở. Trong quá trình ra quyết định theo ý kiến của cả nhóm hoặc tập thể, thì lại rất hay có tình trạng một, hoặc hai người sẽ đưa ra gợi ý và sự bàn bạc sẽ xoay quanh vấn đề có đồng ý với chúng hay không thay vì hỏi đến ý tưởng của những người khác.

Cuốn sổ có từng trang riêng là một cách rất tốt để thu thập các ý tưởng khác nhau. Mọi người không thể nghĩ đến ý tưởng gì khác cho đến khi họ biết rằng ý tưởng của mình đã được ghi lại. Khi đã ghi lại xong, họ cũng không có lý do gì để nhắc lại ý tưởng của mình cho đến khi tất cả mọi người đều đã nêu ra ý kiến của họ. Một cơ chế nữa cũng rất phù hợp với việc thu thập ý kiến là *“Cuộc họp im lặng”*, trong đó mỗi người tham gia ghi ý kiến của họ lên một mảnh giấy nhỏ và dán nó vào đồ thị. Người ta cấm bàn bạc đến các ý tưởng khác nhau khi bước này được hoàn thành. Cách giải quyết tốt

nhất có thể kết hợp giữa hai hay nhiều ý tưởng.

Bước 4: Đánh giá và kiểm nghiệm các tiến trình hành động

Đánh giá bao gồm việc so sánh những ý tưởng được đưa ra ở Bước 3 với các tiêu chí từ Bước 2.

Những phương án hành động nào không thoả mãn được các tiêu chí “cần thiết” sẽ lập tức bị loại bỏ. Theo đó, trong ví dụ về các đồ bị mất trong giờ ăn trưa, chúng ta có thể lập tức loại bỏ cách “không làm gì cả” hoặc chỉ “nói qua trong cuộc họp Hội đồng nhà trường”.

Một vài ý tưởng để chúng ta xem xét có thể là:

1. Sẽ điều tra để tìm ra kẻ trộm.
2. Giảng bầy.
3. Đề ra trách nhiệm giữ an toàn trong giờ nghỉ trưa cho các cán bộ, với sự giúp đỡ của lớp trưởng.
4. Khoá cửa phòng học vào giờ trưa và chỉ mở 5 phút trước khi vào giờ học chiều.
5. Nói cho các em rằng các em sẽ phải giữ theo người các đồ vật có giá trị hay hấp dẫn như bút và máy tính suốt cả ngày.
6. Tạo ra khu vực an toàn nơi các em có thể để các đồ vật của mình trước giờ ăn trưa và lấy lại chúng sau giờ ăn trưa.
7. Cung cấp các tủ có khoá cá nhân.

Mỗi một cách giải quyết sẽ ít hay nhiều thoả mãn hay không thoả mãn tiêu chí “mong muốn” của chúng ta. Cách giải quyết 3, 4 và 6 có thể sẽ tạo thêm nhiều phiền phức cho cán bộ trong trường. Cách giải quyết số 5 có thể phần nào loại bỏ thói quen của các em không quen mang đồ đạc theo mình. Cách giải quyết 1 và 2 nếu áp dụng riêng rẽ có thể sẽ không thoả mãn được tiêu chí “cần thiết” nhưng cũng có thể dùng kết hợp với các phương án hành động khác. Chúng có thể cũng sẽ gây tốn thời gian của cán bộ trong trường.

Sau cùng, chúng ta cần thử những cách đề xuất để tìm ra các tác dụng kèm theo, nói cách khác, là những thực tế sẽ có thể làm nảy sinh ra các vấn đề mới và những bất lợi khác. Ví dụ như cách giải quyết số 5 có thể dẫn đến rủi ro bị mất hoặc hỏng khi chơi giữa giờ nghỉ trưa. Cách 7 có thể tốn tiền. Cách 6 có thể đưa đến các vấn đề về tổ chức và khoảng không gian trống.

Bước 5: Lựa chọn một tiến trình hành động

Có rất ít sự lựa chọn sẽ đáp ứng được hết tất cả các tiêu chí “mong muốn” mà không có điều bất lợi nào. Sự lựa chọn cuối cùng của chúng ta phải là sự đánh giá cân bằng trong đó chúng ta đã biết rõ những khó khăn có thể xảy ra và cân nhắc những ưu tiên mà chúng ta dành cho mỗi một tiêu chí mong muốn và mức độ mỗi sự lựa chọn đáp ứng được từng tiêu chí đó.

Vận dụng vào bản thân

Trước khi chuyển sang phần tiếp theo, bạn hãy thử nghĩ đến một số vấn đề bạn đang gặp phải và hãy giải quyết nó theo các bước ra quyết định một cách có hệ thống.

THI HÀNH QUYẾT ĐỊNH

Con đường đến Địa ngục được trải bởi những ý định tốt đẹp và con đường đến với sự thất bại của quản lý và tổ chức lại trải bởi những quyết định đã không được thi hành, hoặc tệ hại hơn, là thi hành không đến nơi đến chốn. Cũng vẫn còn có những cán bộ quản lý khá gốc gác nghềch và thiếu khiêm tốn đến mức nghĩ rằng bất cứ điều gì họ quyết định thì đều sẽ được tự động thực hiện.

Cái đầu thông minh thì biết không phải như vậy.

Ngoài những vấn đề áp dụng thực tế cần quan tâm, thì một quyết định có được áp dụng hiệu quả không phụ thuộc vào hai điều:

1. Một cơ cấu thực hiện được xác định rõ ràng và có trao đổi với nhau.
2. Cam kết thực hiện của những người có trách nhiệm thực hiện.

CƠ CẤU THỰC HIỆN

Cho đến giai đoạn này đây là một phần đơn giản nhất của cả quá trình mặc dù nó rất thường bị lãng quên trong niềm vui đạt được quyết định của cá nhân hay tập thể. Về cơ bản quy trình bao gồm:

1. Nhất trí ai sẽ làm gì cho đến hạn là bao giờ (kế hoạch thực hiện).
2. Thông báo và trao đổi kế hoạch thực hiện với các bên quan tâm.
3. Đảm bảo việc kiểm tra xem xét lại.

Nếu kế hoạch thực hiện được thông báo với hình thức văn bản – như là một bản ghi nhớ hay một phần biên bản cuộc họp, thì nên cố gắng tránh cách thể hiện tối nghĩa.

Thêm vào đó cũng có thể cần nói chuyện trực tiếp với những người có trách nhiệm

thực hiện để đảm bảo họ đã đọc các văn bản đồng thời hiểu chính xác những gì đã định.

Quá trình kiểm tra xem xét lại có thể được tiến hành dưới hình thức một buổi họp đặc biệt, hoặc mang kế hoạch hành động vào chương trình nghị sự của một buổi họp thông thường.

Nếu những hoạt động nào có hơn một người tham gia thì quan trọng là phải thông báo và nhắc lại cho những người tham gia thực hiện rằng nếu có ai đó trong bất kỳ giai đoạn nào cảm thấy mình không thể hoàn thành phần việc của mình trong kế hoạch thực hiện thì phải lập tức thông báo với người có trách nhiệm để cùng điều chỉnh kế hoạch thực hiện. Có thể sẽ cần đến một bản kế hoạch sửa đổi. Những quyết định dễ bị bỏ qua nhất thường là những quyết định đơn giản nhất, ví dụ như khi một hoặc hai người đồng ý với nhau một cách không chính thức là “tôi và anh sẽ mỗi người sẽ có một bản sao của...” hay là một trong số họ sẽ “gọi điện cho ông X và giải quyết vấn đề đó”. Quy tắc viết lại bất cứ hành động gì mà bạn định làm tương tự như nói ở trên là một khởi đầu tốt đẹp cho việc tạo ra tiếng thơm về “tính tin cậy”.

Nếu trên bàn làm việc của bạn còn chưa có quyển nhật ký hành động trong đó bạn đọc và làm một cách hệ thống tất cả các việc phải làm, ít nhất bạn hãy thử quy tắc này. Mỗi buổi sáng bạn phải đọc lại cuốn sổ để đảm bảo những việc đã được thoả thuận ngày hôm trước đã được ghi vào và những gì bỏ lại chưa làm được đưa sang ngày mới.

CÁCH RA QUYẾT ĐỊNH

Có 4 kiểu ra quyết định được xác định:

1. Chuyên quyền độc đoán: quyết định được đưa ra mà không cần tham khảo ý kiến, sau đó những người khác được thông báo những việc gì cần làm và họ được trông đợi phải làm gì.
2. Thuyết phục: Quyết định đã được ra trước khi lấy ý kiến và sau đó được “bán sẵn” cho những người khác.
3. Tham vấn: Quan điểm của những người khác được hỏi đến và được cân nhắc trước khi ra quyết định.
4. Cùng quyết: Quyết định được đưa ra hoặc dựa trên sự đồng tâm nhất trí hoặc dựa trên ý kiến đa số.

Kiểu quyết định nào thích hợp phụ thuộc vào con người và hoàn cảnh.

Ra quyết định độc đoán

Kiểu này được chấp nhận với các vấn đề có tính thường lệ, những vấn đề không liên quan mật thiết đến con người theo cách này hay cách khác. Nó cũng dễ dàng được

chấp nhận khi người ra quyết định là người có một bề dày thành công đáng kể, khi người đó được biết đến như một chuyên gia và khi họ có uy tín. Mặc dù mọi người có thể lắm bầm cần nhân, họ cũng có thể vẫn miễn cưỡng đồng ý rằng đôi khi các quyết định được đưa ra ở các cấp cao hơn phải đưa xuống cho họ mà không cho họ cơ hội được tham khảo ý kiến.

Trong những trường hợp đó, (ví dụ như Phòng giáo dục ra một quyết định), ý thức gấn bó thực hiện quyết định có thể được đẩy lên bằng cách tạo cơ hội cho họ được hỏi và trả lời một cách thành thực và bằng cách “tham vấn” xem nên áp dụng nghị quyết như thế nào.

Ra quyết định thuyết phục

Kiểu này khác với kiểu chuyên quyền độc đoán ở chỗ người quản lý dùng khả năng hùng biện của mình để giải thích và biện hộ cho quyết định của họ cho cán bộ nghe, sau khi quyết định đã được đưa ra. Quy trình này không có chỗ cho sự thoả thuận. Điều này có thể bị coi là thiếu trung thực, bởi cán bộ đã bị lừa phỉnh bằng những lời khéo léo như của những tay bán hàng chuyên nghiệp để chịu chấp nhận “sự đã rồi”. Điều này có thể gọi là đối trá nếu một quyết định như vậy được giả vờ như là “tham vấn”, nhưng nếu nó được nêu ra đúng với bản chất thật của nó, không gian lận tránh né thì nó cũng là một kiểu ra quyết định có thể chấp nhận được trong các hoàn cảnh phù hợp và thực ra tất cả chúng ta đều dùng cách này trong cuộc sống hàng ngày.

Bí quyết của việc thuyết phục người khác có hiệu quả mà không tham vấn ý kiến của họ là cố gắng cho họ thấy sự thấu hiểu và sự tôn trọng chân thành đối với các quan điểm của họ, bên cạnh đó cũng nên giải thích tại sao người quản lý nghĩ rằng việc tham vấn là không thích hợp.

Ra quyết định có tham vấn

Phương pháp này kết hợp những lợi thế của việc thu thập ý tưởng, những gợi ý và sự quyết tâm tham gia của những người tham gia, với việc giao trách nhiệm ra quyết định cho một người có thể đảm bảo được tính kiên định của việc ra quyết định và đảm bảo được tính tuân thủ đối với các quy định đã được thiết lập. Nó còn kết hợp giữa việc khơi dậy động lực làm việc với tính hiệu quả.

Ra quyết định tập thể

Cách tiếp cận này mang nguy cơ của tính không đồng nhất và mặc dù có ưu điểm là tập hợp trách nhiệm nhưng cũng chính vì vậy mà nó lại là cách trốn tránh trách nhiệm cá nhân. Đây là phương pháp duy nhất mà khi áp dụng thì không có ai có trách nhiệm ra quyết định rõ ràng. Thoả thuận và “quản lý bởi cả tập thể” là các hình thức

của kiểu ra quyết định này. Rất nhiều quyết định chung giữa lãnh đạo các phòng ban thuộc hình thức ra quyết định này.

Dù kiểu ra quyết định nào được dùng đến, thì các vấn đề quan trọng là:

1. Kiểu ra quyết định phải được công khai và rõ ràng với tất cả các bên liên quan.
2. Nó phải được phù hợp với thực tế.
3. Người ra quyết định phải hiểu và lập ra được các thông lệ của từng kiểu ra quyết định cụ thể.

Nếu các điều kiện không được đáp ứng, chúng ta sẽ có thể phải đối mặt với những hoàn cảnh như sau:

1. Một nhóm người biểu quyết cho một quyết định không thể được chấp nhận trong khuôn khổ nhà trường (ví dụ như quá tốn kém).
2. Một người ra quyết định cố gắng dùng cách “tham khảo ý kiến” và bị chỉ trích vì tất cả những người còn lại trong nhóm đều nghĩ rằng ý kiến của đa số phải được chấp nhận.
3. Một người ra quyết định đã hỏi ý kiến của mọi người nhưng bỏ qua không tính đến tất cả các ý kiến đó.
4. Mặc dù đã thoả thuận trong cuộc họp hoặc với nhóm là làm một việc gì đó, người ra quyết định sau đó lại thấy rằng những gì đã thoả thuận đã không tính đến lợi ích của một số người hoặc một số các thực thể có liên quan nào đó.

RA QUYẾT ĐỊNH KIỂU THAM VẤN – ‘HỢP ĐỒNG QUẢN LÝ’

Ra quyết định kiểu tham vấn buộc cả người ra quyết định và các bên được mời tham gia phải tuân thủ một số quy định bắt buộc về hành vi. Ở đây có một hợp đồng để theo dõi các vai trò và thông lệ rõ ràng khi thực hiện từng bước trong việc ra quyết định.

Các điều kiện hợp đồng bao gồm:

1. Người ra quyết định sẽ chia sẻ nhận thức của anh ta về hoàn cảnh và các tiêu chí.
2. Những người tham gia sẽ hỏi các câu hỏi (và trả lời), đưa ra các nhận thức, các vấn đề và các thông tin thực tế liên quan đến hoàn cảnh. Ở bước “Đưa ra các sự lựa chọn loại trừ lẫn nhau”, họ sẽ đề xuất một số phương án hành động. (Một người ra quyết định thông minh sẽ đảm bảo rằng các quyết định này đều được ghi lên bảng và để mọi người đều nhìn thấy). Mọi người cũng có thể bàn bạc đánh giá về những cách giải quyết khác nhau.
3. Người ra quyết định sẽ lắng nghe (tất nhiên không chỉ đơn thuần là im lặng), ghi

nhớ kỹ trong đầu rằng nhiệm vụ hàng đầu của họ không phải là đưa ra ý tưởng mà dùng được những ý tưởng tốt nhất, bất kể là từ nguồn nào. Nếu có ai đó nghĩ rằng ý tưởng của người khác hay gần bằng của mình thì có thể trên thực tế ý tưởng đó thậm chí còn tốt hơn của mình.

4. Sau cuộc họp (hoặc bàn bạc giữa cá nhân), người ra quyết định sẽ quyết định sau khi suy tính kỹ đến các đề xuất và các thông tin thực tế. Sau đó họ sẽ trao đổi và giải thích quyết định của mình và sẵn sàng trả lời bất cứ câu hỏi nào.
5. Sau cùng là một hợp đồng thực hiện, trong đó những người thực hiện, sau khi đã được cho cơ hội để đóng góp vào quyết định, sẽ hoàn thành phần việc của mình để biến quyết định đó thành hiện thực.

Các bạn cũng nên nhớ trong đầu rằng “hợp đồng” giữa người ra quyết định và người thực hiện này có thể rất dễ bị phá bỏ bởi cả hai phía. Cần tránh những việc vi phạm hợp đồng như sau:

1. Người ra quyết định giấu đi các thông tin cơ bản hoặc chỉ tham vấn khi điều này phù hợp với mục đích của họ.
2. Những người thực hiện thường công kích và chỉ trích thay vì đưa ra những quyết định có tính xây dựng.
3. Người ra quyết định sẽ sa vào việc phản biện hoặc cảm thấy họ có nghĩa vụ nghĩ ra tất cả các ý tưởng. Những câu nói như: “Đúng, tôi cũng đã có nghĩ đến điều này, nhưng...” không có lợi trong việc khuyến khích mọi người đưa ra các đề xuất.
4. Người ra quyết định không thật sự lắng nghe ý kiến của những người khác, trên thực tế họ đã có quyết định cho mình từ trước. Đây chỉ là cách “làm phép” với những người khác.
5. Người ra quyết định từ chối giải thích quyết định của họ một cách không hợp lý.
a. Từ “về mặt nguyên tắc” thường để chỉ rằng “Tôi đã đuối lý rồi”, b. Nói cho người khác biết rằng bạn không sẵn sàng nói ra lý do của bạn ám chỉ một mối quan hệ như giữa cha mẹ với con cái).
6. Người thực hiện không gắn bó hết mình với việc thực hiện quyết định.

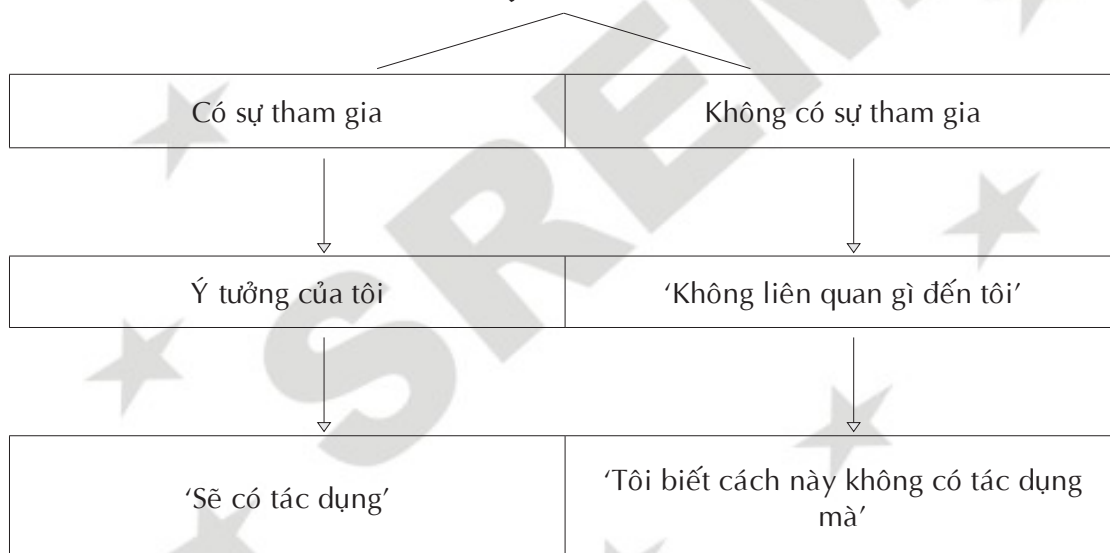
Kỹ năng để quản lý một quá trình tham vấn phụ thuộc vào các vấn đề sau:

1. Hiểu rõ các điều khoản của hợp đồng, làm cho chúng thật rõ ràng rành mạch. “Tôi muốn nghe anh trình bày các quan điểm của anh trước khi tôi quyết định về việc...” chứ không phải “chúng ta quyết định là..” và cứ thế tiếp tục.
2. Xử lý một cách lịch sự nhưng kiên quyết với việc vi phạm hợp đồng. Nếu cuộc tranh luận bắt đầu trở nên tiêu cực, bạn phải hỏi một cách thận trọng, nếu cần

thì lặp đi lặp lại nhiều lần: “Vậy ông gợi ý chúng ta nên làm gì?” Nếu mọi người không chịu thực hiện quyết định, hãy mong chúng làm họ đổi ý bằng câu hỏi: “Có gì vướng mắc không?”

3. Không để mình rơi vào việc tấn công hay phòng thủ một cách cảm tính. Nếu mọi người tấn công bạn “Điều anh làm tôi đã gợi ý cách đây 3 tháng rồi” hoặc “Vấn đề đã nảy sinh khi anh...”vv, bạn hãy im lặng cho đến khi họ ngừng tấn công và phản bác lại với các nhận xét như: “Có thể là như vậy, nhưng bây giờ theo anh chúng ta nên làm gì?”
4. Đưa ra các câu hỏi và thu thập các ý tưởng hơn là đưa ra các ý kiến của mình.
5. Thực hành.

CÁC QUYẾT ĐỊNH



Hình 4.2. Sự lựa chọn giữa tham gia và không tham gia

CAM KẾT

Trong khi không phải tất cả cán bộ đều muốn tham gia vào quá trình ra quyết định, có rất nhiều bằng chứng cho thấy *hầu hết* mọi người đều muốn góp phần hơn mức cần thiết vào các quyết định ảnh hưởng đến họ nhưng trách nhiệm về quyết định lại do người khác chịu. Một mô hình đơn giản thể hiện sự lựa chọn giữa việc tham gia và không tham gia ra quyết định được thể hiện trong Hình 4.2.

Nếu người ta nói với bạn những nhận xét như: “Đừng hỏi tôi, anh được trả lương

để ra quyết định”, thì bạn nên hỏi mình xem điều này phản ánh một sự dè dặt thực sự trong việc tham gia hay, mặt khác, thái độ của chính bạn trong các trường hợp có sự tham gia được người khác nhìn nhận như là trò đố chữ che đậy cho sự chống tối tiềm tàng với ý tưởng của những người khác. Hỏi ý kiến và ý tưởng của cán bộ thôi chưa đủ, bạn phải dùng chúng khi có thể nếu hợp lý.

Vận dụng vào bản thân

Hãy nghĩ đến một số quyết định của bạn trong thời gian gần đây và hãy xem xét trong mỗi trường hợp bạn đã dùng biện pháp áp đặt, thuyết phục, tham vấn hay cùng ra quyết định. Bạn có cho rằng cách làm của mình là cách đúng cho từng trường hợp không? Bạn có gặp vấn đề gì trong việc thực hiện không và tại sao?

SỰ UỖ QUYỀN

Cam kết thực hiện dựa trên quy tắc “Ý tưởng của tôi – nó sẽ thực hiện được” sẽ trở nên mạnh hơn nếu chúng ta ủy nhiệm việc ra quyết định tối đa trong mức có thể cho những người thực hiện. Đây là lý luận cơ sở của ý tưởng “quản lý dựa trên mục tiêu”.

Lý tưởng nhất là các hiệu trưởng hoặc trưởng bộ môn để cấp dưới của mình tham gia quá trình ra quyết định, nhưng bản thân họ phải tự quyết trong việc xác định:

1. Các chính sách chung;
2. Các hệ thống chung;
3. Mục tiêu của trường hoặc của khoa (những mục tiêu này có thể dựa một phần vào các quyết định ở cấp cao hơn);
4. Những gì mỗi cá nhân muốn đạt được.

Sau đó có thể để các cá nhân tự làm thế nào để đạt được mục tiêu của mình, miễn sao tôn trọng mục tiêu của những người khác và trong khuôn khổ những chính sách và hệ thống được thoả thuận.

Như chúng tôi đã thấy trước, điều này đặt các cá nhân vào vòng tròn hành động của kế hoạch, thực hiện và điều chỉnh cho phù hợp với các mục tiêu có ý nghĩa. Nếu mục tiêu đã được thoả thuận với hiệu trưởng, trưởng bộ môn hoặc các đồng nghiệp và nếu tồn tại một quá trình xem xét kiểm tra lại, thì sự công nhận đối với kết quả đạt được sẽ được gắn với cả quá trình một cách tự động.

Uỷ nhiệm một cách hiệu quả bao gồm

1. Xác định mục tiêu rõ ràng với một thời gian biểu;

2. Xác định rõ ràng các tiêu chí mà ta luôn phải nhớ trong đầu trong suốt quá trình thực hiện mục tiêu;
3. Quá trình kiểm tra xem xét lại hoặc các mốc kiểm tra.

Chúng ta cùng giả thiết là một hiệu trưởng uỷ nhiệm cho một cán bộ trong trường nhiệm vụ tổ chức một lễ hội của trường vào một ngày định trước. Giáo viên được giao trách nhiệm sẽ cần phải biết những tiêu chí cần thiết và tiêu chí được mong muốn áp dụng trong trường hợp này, như là:

Các tiêu chí cần thiết:

1. Chúng ta phải mời các ông X, Y, Z.
2. Khu vực A, B, C không được phép sử dụng đến.
3. Chúng ta không được dự toán số tiền chi phí nhiều hơn x đồng và chúng ta không được để lỗ.
4. Sẽ không bán các đồ uống có cồn.
5. Chúng ta phải dự tính trước trong trường hợp thời tiết xấu.

Các tiêu chí mong muốn:

6. Chúng ta phải quyên góp được ít nhất xx đồng.
7. Chúng ta phải tránh việc làm trùng với các hoạt động cạnh tranh khác.
8. Chúng ta phải có được sự đóng góp từ các doanh nghiệp địa phương.

Bảng liệt kê các chỉ tiêu này tất nhiên không thể bao hàm toàn diện thậm chí cho cả một ngày hội tưởng tượng. Rất nhiều những mục khác có thể đã được hàm ý rõ ràng từ truyền thống văn hoá của nhà trường hoặc các kinh nghiệm trước đó. Tuy vậy, đặc biệt trong trường hợp này, nếu thầy hiệu trưởng hoặc người tổ chức là người mới thì một cuộc họp bao quát tất cả các vấn đề và ngắn gọn có thể tiết kiệm được nhiều công sức.

Bảng kê công việc là một công cụ rất quan trọng trong việc uỷ nhiệm quyền lực và trách nhiệm ra quyết định và hành động có tính lâu dài.

NHỮNG NGUYÊN TẮC CHÍNH

Việc ra quyết định một cách hiệu quả, nói một cách ngắn gọn, phụ thuộc vào một quy trình logic, quy trình này đặc biệt đảm bảo rằng chúng ta sẽ làm các việc sau:

1. Thu thập nhiều nhất có thể các thông tin thực tế và các ý kiến liên quan đến vấn đề.
2. Cân nhắc các sự lựa chọn loại trừ nhau.

3. Tính đến các tiêu chí chúng ta cần đáp ứng và lựa chọn cho phù hợp.

Việc thực hiện hiệu quả phụ thuộc vào:

1. Một kế hoạch.
 2. Kiểm tra xem xét lại việc thực hiện.
 3. Sự tham gia đúng người đúng thời điểm trong quá trình thực hiện được quản lý điều hành tốt.
-

Vận dụng vào bản thân

Hãy lên kế hoạch để ủy nhiệm một nhiệm vụ hoặc hoạt động nào đó mà bạn có trách nhiệm (ví dụ như buổi gặp gỡ cha mẹ học sinh, chuyến đi dã ngoại của trường, hay ngày hội thể thao). Bạn hãy cân nhắc ai sẽ tham gia, mục tiêu và các tiêu chí bạn cần trao đổi và làm thế nào để đạt được sự ủy nhiệm rõ ràng và được chấp nhận, làm sao để tất cả mọi người đều biết phải làm gì với hạn thời gian như thế nào. Bạn hãy thử áp dụng kế hoạch đó vào thực tế.

Đề tài thảo luận

Liệu các giáo viên có thời gian để:

1. Ra quyết định theo cách tham vấn?
 2. Thực hiện những quyết định áp đặt?
 3. Ra quyết định nào đó?
-

5

QUẢN LÝ CÁC CUỘC HỌP

CÁC CUỘC HỌP VÀ NHÀ QUẢN LÝ

Mặc dù chúng ta vẫn thường nghĩ về các cuộc họp theo cách đó là một cuộc gặp gỡ chính thức tại một địa điểm và thời gian được thông báo trước, thì trên thực tế có rất nhiều cuộc họp để thảo luận và xúc tiến công việc ở một trường học lại rất đơn giản, có khi chỉ gồm bốn, ba hoặc thậm chí hai người. Các cuộc họp như vậy cũng có thể cho ra các kết quả quan trọng, thậm chí quan trọng hơn đối với cơ quan đó so với các cuộc họp khác. Các cuộc họp có thể được thực hiện dưới rất nhiều hình thái và quy mô khác nhau. Đó có thể là một cuộc họp được tổ chức chặt chẽ và nghiêm túc, ở đó các thành viên tham gia cuộc họp sẽ chỉ phát biểu khi được yêu cầu và cuộc họp được tiến hành theo một chương trình nghị sự cụ thể. Đó cũng có thể là một cuộc họp không hề có chương trình cụ thể chính xác nào và cũng không có ai làm chủ tọa. Các cuộc họp cũng có thể mang nhiều mục đích khác nhau, nhưng – như chúng ta sẽ thấy – cũng rất thường xuyên có các cuộc họp không có mục đích rõ ràng và không đưa ra được kết luận cụ thể nào. Các cuộc họp như thế chiếm tỷ trọng lớn trong khoảng thời gian không lên lớp của giáo viên.

NHÓM

Các cuộc họp đóng vai trò quan trọng trong việc điều phối các nỗ lực và nâng cao hiệu quả của các thay đổi và một phần rất quan trọng trong vai trò của cán bộ quản lý là đảm bảo rằng các cuộc họp chính là những phương tiện để trao đổi và hành động hơn là để gây ra sự lộn xộn và làm hỏng việc. Điều này có thể thực hiện được thông qua việc bao quát toàn bộ sự trao đổi lộn xộn, đưa ra các câu hỏi về mục tiêu cần đạt được và ý thức được các quá trình chuyển biến thái độ và cố gắng tổ chức cuộc họp theo hướng thu hút được hoạt động tích cực của các bên tham gia.

TRẮC NGHIỆM VỀ MỘT CUỘC HỌP HIỆU QUẢ

Tiêu chí cơ bản để đánh giá hiệu quả của một cuộc họp là:

- (1) Kết quả của cuộc họp có phù hợp với thời gian bỏ ra để họp hay không?
- (2) Có thể có các kết quả tốt hơn với cùng một lượng đầu tư như vậy không?
- (3) Các kết luận sẽ được thực hiện nghiêm túc hay không?

Để phân tích liệu có đạt được các tiêu chí trên hay không, cần phải trả lời các câu hỏi sau:

- (1) Các thành viên tham gia cuộc họp có hiểu rõ mục đích của cuộc họp hay không?
- (2) Các thành viên tham gia có phù hợp với nội dung cần thảo luận hay không? (Ai là người lẽ ra cũng nên có mặt trong cuộc họp? Ai là người không thực sự cần thiết tham gia cuộc họp?)
- (3) Các thành viên tham gia có chuẩn bị tốt cho cuộc họp không?
- (4) Có quản lý tốt thời gian họp không?
- (5) Mức độ cam kết của các thành viên cao đến đâu?
- (6) Cuộc họp có đạt được mục tiêu đề ra không?
- (7) Chất lượng kết quả cuộc họp như thế nào?
- (8) Các khái niệm sau có được giải thích rõ ràng không?
 - (a) những việc cần làm sau khi kết thúc cuộc họp;
 - (b) trách nhiệm thực hiện các công việc đó;
 - (c) cơ chế đánh giá công việc.

Một số trong các câu hỏi trên không cần phải trao đổi thêm. Dưới đây là một số ý kiến liên quan đến việc trả lời các câu hỏi còn lại.

MỤC ĐÍCH CUỘC HỌP

Mục đích chính của một số cuộc họp – cụ thể là các cuộc họp thường kỳ - thường có vẻ như sẽ chiếm cả buổi sáng thứ hai, buổi chiều đầu tiên của học kỳ, v.v... Trong khi đó, một số các cuộc họp khác thường ẩn chứa những bất đồng giữa, ví dụ như, những người tin rằng họ có mặt để ra quyết định (có thể thúc ép điều đó xảy ra nhờ chiếm số đông) và một số khác lại coi cuộc họp như một nơi để cung cấp và nhận thông tin và đưa ra quan điểm nhằm làm cho “sếp” tự ra quyết định.

Các lý do có thể có để tổ chức một cuộc họp là:

- (1) đưa ra quyết định (ví dụ như tổ chức một buổi gặp mặt cha mẹ học sinh, lễ hội, thay đổi giáo trình);

- (2) thu thập ý kiến, thông tin và đề xuất để có thể chính thức hóa một quyết định đã thông báo từ trước cần được thi hành bởi một cá nhân (ví dụ như việc đệ trình lên Phòng giáo dục địa phương ý kiến về một thông tư nào đó);
- (3) thông báo vấn đề trong cuộc họp về một chính sách nào đó;
- (4) trao đổi thông tin (ví dụ như về tiến độ của một số hoạt động trong một dự án chung);
- (5) thu thập ý kiến bằng cách sử dụng phương pháp “vận dụng trí não”, “chân nhện” hay các phương pháp sáng tạo khác (các kỹ năng này sẽ được trao đổi ở các phần sau); và
- (6) phân tích bản chất và nguyên nhân của một vấn đề, ví dụ như thái độ của một nhóm học sinh cụ thể.

Bất cứ mục đích nào trong số các mục đích nêu trên cũng đều chính đáng và nhiều khả năng là nội dung chương trình họp khác nhau sẽ dẫn đến mục đích họp khác nhau. Điều quan trọng là mục đích của cuộc thảo luận ở bất cứ thời điểm nào cũng phải được công bố rõ ràng và phải có sự nhất trí. Vai trò quan trọng của một vị chủ tọa chính thức hay không chính thức là phải đảm bảo rằng việc này được thực hiện và phải luôn lưu ý các thành viên về mục tiêu của cuộc họp mỗi khi thấy cuộc họp có dấu hiệu lệch hướng. Đối với cuộc họp không có chủ tọa, hoặc là khi cuộc họp bị đi lệch hướng quá xa, mọi người thường đóng góp cho cuộc họp bằng cách rất đơn giản là chỉ cần hỏi: “Chúng ta đang cố đạt được điều gì vậy?”

Thành viên tham gia

Tất cả những điều cần được nêu ra ở đây là việc tham gia cuộc họp của các thành viên không phải được xác định bằng sự có mặt, mà là bằng sự phù hợp:

- Ai có các thông tin chúng ta cần?
- Ai có thể đưa ra quyết định có trách nhiệm?
- Ai sẽ thực hiện các kết luận của cuộc họp?

Thành phần tham dự cuộc họp có thể thay đổi theo nội dung chương trình họp. Đối với một số cuộc họp, có thể cho phép cán bộ trẻ tham dự để học hỏi kinh nghiệm, hoặc được phép trình bày.

Cần phải đảm bảo rằng những người thực sự cần thiết có mặt tại cuộc họp có thể tham dự và có đóng góp cho cuộc họp. Bỏ lỡ một cuộc họp có thể gây lãng phí thời gian quý báu của những người khác, đặc biệt là khi sự nhất trí của những người vắng mặt lại là cần thiết để cho một hoạt động quan trọng nào đó. Nếu người đó thường xuyên vắng mặt tại các cuộc họp thì nên đặt câu hỏi liệu sự có mặt của người đó có thực sự cần

thiết không. Liệu có thể chỉ cần gửi cho người đó biên bản cuộc họp, hoặc họ chỉ cần tham dự những phần cụ thể có liên quan?

Chuẩn bị

Một số trường đề ra một vòng luẩn quẩn theo kiểu mọi người quá bận rộn vì phải tham dự các cuộc họp nên không có thời gian chuẩn bị cho các cuộc họp và vì thế mà phải tham dự cuộc họp sau đó để trình bày lại những gì lẽ ra đã phải trình bày từ cuộc họp trước.

Khả năng chuẩn bị cho cuộc họp phụ thuộc vào việc mọi người có được thông báo kịp thời chương trình họp hay không. Trong bản thông báo về cuộc họp cần bao gồm các nội dung chính sau:

- (1) ngày, giờ, địa điểm và thời lượng dự kiến;
- (2) thành phần tham dự và vai trò của từng người (ví dụ: chủ tọa, thư ký);
- (3) mục đích cuộc họp (ví dụ để ra quyết định, để thông báo tin tức, để trao đổi quan điểm, để xin ý kiến);
- (4) các tài liệu cần thiết cho cuộc họp, v.v...
- (5) nội dung chương trình họp với tài liệu kèm theo cho mỗi mục, v.v... và ghi chú những người chịu trách nhiệm trình bày từng nội dung (xin lưu ý: một bản chương trình họp sớm luôn luôn là biên bản của cuộc họp trước nếu có và các việc đã thực hiện); và
- (6) nguyên tắc bổ sung thêm nội dung vào chương trình nghị sự.

Đối với các cuộc họp nhỏ, không chính thức, có thể chỉ cần nói “Tôi muốn thảo luận về việc... Anh/chị làm ơn mang theo tài liệu X, Y và Z nhé”.

Sử dụng thời gian - cấu trúc cuộc họp

Sử dụng thời gian họp lý phụ thuộc rất nhiều vào việc xây dựng được và duy trì cuộc họp theo một cấu trúc phù hợp với mục đích và tinh thần tham gia đóng góp của các thành viên trong cuộc họp.

Một loại thiết bị không tốn kém ở bất kỳ một cuộc họp nào chính là giấy khổ lớn hay bảng trắng để ghi lại những ý chủ chốt, thông tin quan trọng hay các đề xuất cần được ghi lại để mọi người cùng thấy. Lợi ích thu được từ việc này là:

- (1) Nội dung thảo luận được tập trung.
- (2) Ý tưởng không bị lạc hướng (vô tình hay cố ý).
- (3) Giấy khổ lớn là một bản ghi hữu ích cho việc lập biên bản cuộc họp sau này (và

cũng dùng để kiểm tra nội dung biên bản).

- (4) Không bị lãng phí thời gian vào việc các thành viên nhắc lại ý kiến đã được phát biểu mà họ cho rằng những người khác chưa nghe rõ hay không chú ý đến.
- (5) Ghi lại các ý kiến (ví dụ như các đề xuất khác nhau) có thể được sử dụng trong phần kết luận và những người đưa ra ý kiến có thể tham gia tích cực hơn trong suốt quá trình thảo luận bởi vì họ tin rằng ý tưởng của họ sẽ được xem xét. Hầu hết mọi người đều không có khả năng nghe người khác nói trừ khi họ biết chắc quan điểm của họ đã hoặc sẽ được lắng nghe. Nếu và thường xảy ra, có hai hay nhiều người hơn trong một cuộc họp có cảm giác này, đảm bảo cuộc họp sẽ tiến triển theo hướng “*cuộc đàm thoại của người điếc*”.

Kể cả khi chương trình họp được bố trí một cách tự nhiên thông qua các bản ghi mà mọi người đều có thể theo dõi, thì các vấn đề khác cũng sẽ xuất hiện bởi những tình huống khác nhau, ví dụ như quy mô cuộc họp.

CÁC CUỘC HỌP LỚN

Điều duy nhất được thực hiện một cách hiệu quả ở một cuộc họp lớn là cung cấp thông tin (mà thông thường với sự trợ giúp của các thiết bị trình chiếu và tài liệu được phát).

Nếu thính giả cần phản hồi về những ý kiến được trình bày hay cần phải nêu câu hỏi có ý nghĩa thì cuộc họp nên được chia thành các nhóm thảo luận (mỗi nhóm trong một phòng riêng, với một bảng giấy khổ lớn riêng). Mỗi nhóm cần phải xây dựng ý tưởng và các câu hỏi mà một người đại diện của nhóm có thể trình bày với toàn bộ hội nghị.

Chương trình điển hình cho một cuộc họp như vậy có thể là:

Chủ tọa giới thiệu <i>(Mục đích và chương trình họp)</i>	5 phút
Trình bày các vấn đề chính, các vấn đề cần thảo luận, tiêu chí do người ra quyết định đưa ra	10 phút
Các câu hỏi cần được giải đáp	5 phút
Thảo luận nhóm <i>(Mỗi nhóm với thành phần từ các phòng ban khác nhau, có nhiệm vụ phát triển ý tưởng và đề xuất. Người ra quyết định sẽ đến từng nhóm để trả lời các câu hỏi phát sinh)</i>	40 phút

Các nhóm trình bày (Mỗi nhóm sẽ có khoảng 3-5 phút để trình bày các ý chính đã ghi trên giấy)	20 phút
Trả lời câu hỏi (Sau khi mỗi nhóm đã trình bày xong, người ra quyết định và các nhóm có thể đặt câu hỏi)	15 phút
Phân công công việc cần thực hiện sau cuộc họp	5 phút
Kết thúc cuộc họp	

Ý kiến của nhóm thảo luận sẽ là hiệu quả nếu chỉ có khoảng tám thành viên trong cuộc họp (tức là mỗi nhóm bốn người), và phải được nghiên cứu một cách nghiêm túc nếu cần có sự tham gia của trên 12 người.

RA QUYẾT ĐỊNH

Như chúng ta đã trao đổi ở trên, việc ra quyết định “có sự tham gia” có rất nhiều lợi thế và “quản lý theo hội đồng” không có những lợi thế đó, vì một lý do rất đơn giản là hội đồng thường đưa ra vấn đề về sự thống nhất và tinh thần trách nhiệm. Kể cả trong quy trình mang tính “dân chủ” của chính phủ Anh, Thủ tướng cũng có thể vượt quyền nội các và đối với các vấn đề quan trọng, biểu quyết trong nội bộ nghị viện cũng được điều hành hiệu quả bởi chính phủ và đảng đối lập hơn là bởi sự phán xét của một thành viên cá biệt. Cũng theo cách đó, hầu hết ban giám đốc các công ty đều vận hành trên cơ sở chỉ có một người đưa ra quyết định cuối cùng, cho dù người đó có thể là chủ tịch hay là giám đốc điều hành.

Các cuộc họp dù ở cấp nào đi nữa cũng nên rõ ràng về việc liệu cuộc họp thực sự có vai trò đưa đến quyết định không, hay là với mỗi quyết định sẽ có một người có trách nhiệm ra quyết định với sự trợ giúp của cuộc họp.

Cho dù rơi vào tình huống nào đi nữa thì cuộc họp vẫn nên được thực hiện theo một trình tự rõ ràng được công bố ngay từ đầu cuộc họp. Nếu cuộc họp cần phải được phân chia thành các nhóm thảo luận sau khi đã trình bày các nội dung cần thiết và đưa ra các câu hỏi, thì càng cần thiết phải làm rõ điều này. Nếu chúng ta muốn có “sự tham gia” trong các quyết định thì có thể thực hiện các điểm chính nêu trong biểu đồ 4.1, đặc biệt là các tiêu chí và lựa chọn ghi trên giấy khổ lớn để mọi người cùng theo dõi.

Tuy nhiên, có một cảnh báo vô cùng quan trọng. Trong không khí của cuộc họp, người ra quyết định rất dễ bị lôi cuốn vào các ý khác mà quên đi hoặc không đánh giá

hết mức độ các khó khăn và áp lực từ bên ngoài cuộc họp. Có đủ ngân sách không? Chính phủ có đồng ý không? Các nhà lãnh đạo khôn ngoan sẽ lưu ý đến các vấn đề đó ngay từ đầu và không để rơi vào tình huống không còn sự lựa chọn nào khác tại cuộc họp. Họ sẽ nói rõ bằng cách nào và khi nào thì quyết định sẽ được công bố và được giải thích và họ sẽ giữ lời hứa.

Mục đích của việc ra quyết định tại cuộc họp là để khai thác tất cả các ý kiến được trình bày, so sánh chúng với các tiêu chí và đưa ra các câu hỏi cho đại biểu tham dự cuộc họp để hiểu rõ hơn mục đích và ý nghĩa của các ý kiến đề xuất.

TRAO ĐỔI THÔNG TIN

Điều lưu ý quan trọng ở phần này là cuộc họp có những người phải báo cáo các thông tin chồng chéo (ví dụ như báo cáo thu được từ các nhóm hay là các báo cáo tiến độ của một dự án), thì câu hỏi cho mỗi báo cáo nên được giới hạn ở mức “làm rõ” cho đến khi tất cả các báo cáo đều đã được nộp. Sau đó và chỉ khi đó mới tiến hành thảo luận về toàn bộ nội dung tại cuộc họp hay là ở các nhóm. Nếu nguyên tắc này không được thực hiện thì sẽ tốn rất nhiều thời gian vào việc thảo luận các báo cáo nộp đầu tiên trong khi các nội dung đó có thể sẽ được nêu trong các báo cáo sau đó. Đồng thời, các báo cáo viên trình bày sau có thể phải chịu đựng việc các ý tưởng của họ bị “đánh cắp” và họ có xu hướng hoặc là tránh thảo luận, hoặc là dành quyền trả lời.

TỔNG HỢP Ý KIẾN

Việc tổng hợp ý kiến có thể là mục đích của cả một cuộc họp hoặc của một phần cuộc họp. Trong quá trình ra quyết định, chúng ta coi cuộc họp như là công cụ để thu thập ý kiến trong ba bước sau đây:

- (1) nêu tình huống;
- (2) thiết lập tiêu chí; và
- (3) tổng hợp các lựa chọn.

Một điều không mấy quen thuộc ở rất nhiều trường – mặc dù ngày càng được dùng nhiều hơn – là các cuộc họp “huy động trí tuệ” có mục tiêu phát triển các giải pháp mang tính sáng tạo với các vấn đề cần giải quyết.

Dù là ở các phần huy động trí tuệ hay ở các phần ít quan trọng hơn trong quá trình tổng hợp ý kiến, chìa khóa của sự thành công chính là việc tập hợp được các ý tưởng một cách hệ thống mà không cho phép có nhận xét đánh giá nào được nêu ra trong quá trình tổng hợp. Người chủ trì cuộc họp phải làm rõ việc những ý kiến mơ hồ kiểu “vâng, nhưng...” sẽ không được chấp nhận trong khi thu thập ý tưởng. Tất cả các ý kiến phải được ghi lại trên giấy khổ lớn.

Chỉ khi các ý tưởng đã được liệt kê đầy đủ thì mới có thể bắt đầu đặt câu hỏi làm rõ ý nghĩa, ẩn ý hay điều gì liên quan đến các đề xuất. Cần phải loại bỏ những ý kiến không liên quan, những đề xuất phù hợp cần được thảo luận kỹ theo từng nội dung.

Tư duy

Trong các cuộc họp thông thường, quy trình thu thập ý tưởng, trước khi thảo luận chúng, thường diễn ra tương đối trầm lắng và tập trung cao. Tuy nhiên, đôi khi chúng ta có thể muốn có một quy trình tổng hợp ý tưởng và ý kiến hoàn toàn tự do. Tư duy, là cách chúng ta gọi những giai đoạn kiểu như vậy, là đặc biệt phù hợp khi chúng ta muốn khơi dậy tính sáng tạo hoặc sự thẳng thắn. Mục tiêu là để thu được càng nhiều ý kiến trong một thời gian ngắn càng tốt. Các hướng dẫn sau sẽ được cung cấp cho từng nhóm:

Đừng phán xét. Không bao giờ đánh giá các ý kiến được đưa ra trong giai đoạn huy động trí tuệ, cho dù đó là các ý kiến của bạn hay của người khác. Không bao giờ được sử dụng các cụm từ “Điều đó không có ích gì đâu” hay “Điều đó thật ngớ ngẩn” hay “Chúng tôi đã biết điều đó từ trước”. Hãy cùng cười với các ý tưởng táo bạo, chứ đừng cười vào các ý tưởng đó. Chẳng ai muốn bị cười nhạo cả, nhưng cười vui với các ý tưởng táo bạo có thể khuyến khích phát triển các ý tưởng khác.

Hãy thả lỏng tư duy của bạn. Có nghĩa là thả hồn hay mơ mộng và mang vào cuộc chơi những cấp độ khác nhau của tư duy. Đừng lo lắng về việc đưa ra các ý tưởng ngô ngốc hay ngớ ngẩn. Thực tế cho thấy càng táo bạo bao nhiêu càng tốt bấy nhiêu.

Số lượng. Chất lượng có nghĩa là đánh giá. Đừng vội đánh giá, hãy tính đến số lượng trước, điều này thú vị hơn. Tất cả các ý kiến đều tốt.

Kích thích. Điều này là cần thiết khi làm việc theo nhóm. Luôn luôn sẵn sàng đón nhận ý tưởng của người khác và gợi ý để những người khác phát triển tiếp. Nếu biết quan tâm đến ý kiến của người khác thì mọi người cũng sẽ quan tâm đến ý kiến của bạn.

Dùng từ ngắn gọn. Đừng làm mất thời gian bằng việc giải thích dài dòng ý tưởng của bạn. Chỉ cần nêu ngắn gọn trong vài từ là có thể truyền tải được suy nghĩ của bạn (bạn có thể giải thích sau!).

Việc huy động trí tuệ vừa vui vừa mang lại hiệu quả cao. Có thể sử dụng phương pháp này với một nhóm các trưởng phòng ban trong trường để trả lời câu hỏi “Giáo viên đánh giá như thế nào về thời khóa biểu?”, để xây dựng một danh mục các tiêu chí trong vòng 15 phút, phản ánh các mối quan tâm từ giáo dục đến thuần túy cá nhân. Một ví dụ có thể là:

- (1) phối hợp các môn học cho trẻ;
- (2) tăng thời lượng tiết học;

- (3) không tăng thời lượng tiết học;
- (4) các tiết học tự do chiều thứ sáu;
- (5) các tiết học tự do sáng thứ hai;
- (6) mỗi ngày một tiết học tự do;
- (7) trẻ chuyển trường càng ít càng tốt
- (8) giáo viên chuyển trường càng ít càng tốt; và
- (9) tiêu chí cụ thể, ví dụ như không học tiếng Pháp sau giờ thể dục.

Trong nửa giờ thảo luận sau khi đã thu thập ý kiến của mọi người, nhóm giáo viên chịu trách nhiệm về thời khóa biểu có thể nhanh chóng nắm được ý kiến của các đồng nghiệp, trong đó có thể có những người ngại không muốn phát biểu ở phần thảo luận đông người hơn. Cũng có thể đưa ra một số hướng dẫn về cách phối hợp các môn học cho trẻ, không đề cập đến việc rà soát lại thời lượng của từng tiết học và cấu trúc các môn của một ngày.

Vận dụng vào bản thân

Với hai hoặc ba người, hãy thử “huy động trí tuệ” và nghĩ xem có thể dùng một cái kẹp giấy hay cái chun vòng để làm được những việc gì.

Sơ đồ hình nhện

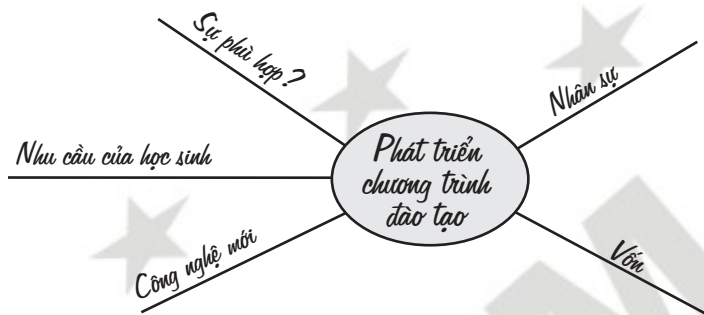
Một cách tiếp cận khác để phân tích ý kiến là “sơ đồ hình nhện” hoặc “hình mẫu tư duy”, một kỹ thuật có thể sử dụng theo nhóm, hoặc cho từng cá nhân, cho việc tổ chức hoặc ghi lại các ý kiến. Đây là một cơ sở quan trọng trong việc dựng đề cương cho một bài viết hoặc báo cáo. Kỹ thuật này bao gồm việc lập ra chủ đề trung tâm và bổ sung các ý kiến khác được nêu ra xung quanh chủ đề này. Thông thường, các ý tưởng đầu tiên sẽ trở thành các nhánh chính nhưng cũng không phải lúc nào điều này cũng xảy ra và các nhánh chính khác có thể được bổ sung trong quá trình thực hiện.

Vì thế, nếu chúng ta bắt đầu với một môn học trong việc phát triển chương trình đào tạo, các ý tưởng đầu tiên được đưa ra có thể như ở hình minh họa số 5.1. Sau đó chúng ta có thể bị kéo theo bởi một trong số các nhánh chính đó – xem hình 5.2.

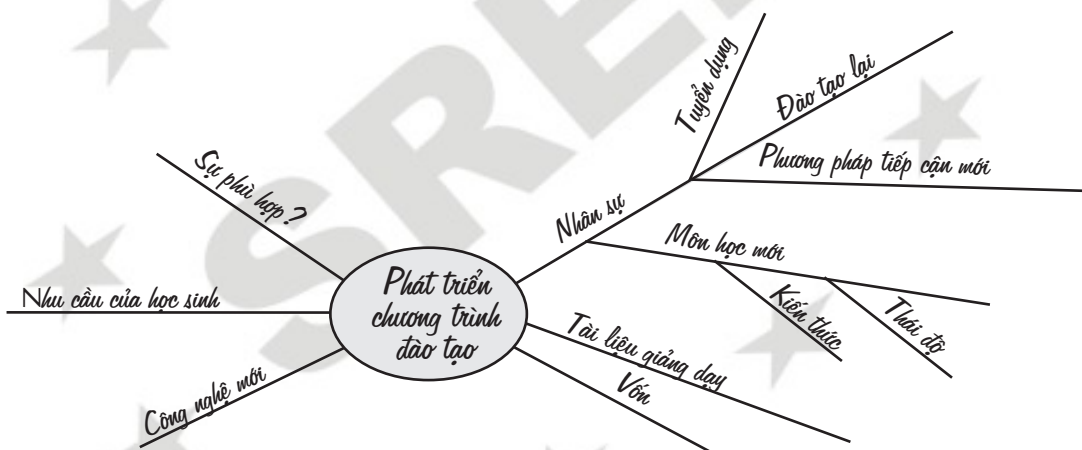
Tiếp theo, ví dụ như chủ đề “các quỹ đầu tư” có thể được liên kết với một loạt các vấn đề như “đào tạo lại” và “tài liệu giảng dạy” – chúng ta có thể minh họa điều này bằng một đường nối giữa các chủ đề bằng màu khác.

Giá trị của phương pháp này là nó cho phép các cá nhân hay từng nhóm thu thập

và tổ chức ý kiến như khi nó xuất hiện trong đầu, hơn là việc giữ chúng lại cho đến khi có các chủ đề liên quan khác xuất hiện. Hơn thế, bằng cách quan sát toàn bộ biểu đồ, chúng ta có thể ngay lập tức tập trung trí não vào từng nội dung. Trong khi việc huy động trí tuệ có thể phát huy tác dụng ở những nhóm lên đến hai mươi người, thì sơ đồ hình nhện chỉ nên dùng cho nhóm nhỏ. Xem thêm Buzan (2003).



Hình 5.1 Sơ đồ nhện: các ý tưởng ban đầu



Hình 5.1 Sơ đồ nhện: các nhánh

Vận dụng vào bản thân

- (1) Vẽ một sơ đồ hình nhện kết nối các chủ đề với nhau trong chương này hay bất cứ chương nào khác.
- (2) Áp dụng các nguyên tắc nêu trên trong cuộc họp sắp tới mà bạn sẽ phải thực hiện, đừng quên vạch ra kế hoạch cho riêng mình kèm theo kế hoạch thời gian và mục tiêu cho từng nội dung công việc.

NHÓM NĂNG ĐỘNG

Một cách luyện tập rất hữu hiệu là xem lại băng hình ghi lại một cuộc họp, tốt nhất là cuộc họp mà bạn có tham gia. Nếu không có băng hình thì bạn hãy ngồi phía cuối phòng họp và quan sát. Một số nội dung mà bạn có thể để ý thấy là:

- (1) sự lặp lại của cùng một người về cùng một nội dung;
- (2) mọi người không thể tiếp thu được ý kiến của người khác trừ phi gắn nó với “Vâng, nhưng...”;
- (3) các phản ứng kiểu “*Thay đổi thì tôi cũng chẳng được lợi gì*”;
- (4) thiếu sự quan tâm hào hứng biểu lộ qua “ngôn ngữ cơ thể”;
- (5) những tranh cãi về cấu trúc cuộc họp: “*Có phải là tốt hơn không nếu chúng ta (làm gì đó) trước...*”, “*Tôi không cho là chúng ta có thể quyết định việc này trước (cái gì đó, khoảng thời gian nào đó...)*” và các thay đổi thường xuyên trong cách tiếp cận vấn đề;
- (6) mọi người tìm cách để thắng nhau trong cuộc tranh cãi;
- (7) nhiều người nói cùng một lúc;
- (8) “tẩy chay” một số người và kết bè cánh với một số người khác; và
- (9) Có thể sử dụng một số thủ đoạn để thao túng cuộc họp.

Các cuộc họp có thể đi đến kết cuộc trở thành một cuộc chơi giữa những tay thành thạo hơn là kết quả của một cuộc tranh luận mang tính logic và có tính xây dựng. Bạn có thể sẽ gặp phải các ví dụ như sau:

Tạo bè cánh. Theo lối hành động này, một số người tham gia cuộc họp có sự hiểu ngầm hoặc thể hiện ra ngoài và họ sẽ ủng hộ cho nhau cho dù một vấn đề cụ thể gì đó là đúng hay sai.

Sự ủng hộ có lựa chọn. Trò chơi này thường được bày ra bởi người chủ trì cuộc họp, người luôn cẩn thận lựa chọn để xem xét những ý tưởng tương đương với ý họ mà bỏ qua những ý tưởng không giống của họ. Một cách khác là cách được dùng bởi người tham gia cuộc họp bình thường, họ không thể hiện ý kiến của mình cho đến khi những người khác đã nói xong và đưa ra những nhận xét như: “*Tôi nghĩ là anh X. đã tự đóng đinh vào đầu mình khi nói rằng... và chị Y đã có ý đúng. Chúng ta có nên dựa vào đó để...?*” Và ở đây có một cơ hội công bằng là các ý kiến tiếp theo sẽ được ủng hộ bởi X và Y, những người cảm thấy hài lòng rằng đã có người lắng nghe mình.

Viết biên bản một cách có lựa chọn. Chọn lựa cẩn thận ý kiến để ghi lại được biết đến như sự phá hoại ảnh hưởng thực sự của cuộc họp!

Không chịu lắng nghe. Đây là trò chơi trong đó người ta hỏi ý kiến của mọi người với mục đích bỏ qua chúng.

Chúng tôi không khuyên bạn nên dùng các biện pháp có tính thủ đoạn thao túng, nhưng quan trọng là bạn nên có khả năng nhận biết ra và làm vô hiệu hoá chúng. Sự gấn bó và quyết tâm thực hiện đối với kết quả và các quyết định của cuộc họp phụ thuộc vào sự thành thực công khai của quá trình ra quyết định và cách điều hành cuộc họp.

Xem xét lại quá trình

Bài tập 3 ở cuối chương này là một “danh sách đối chiếu kết quả hoạt động của nhóm” được dùng để cho điểm cuộc họp mà bạn đã tham gia. Danh sách này làm nổi bật tám vấn đề vốn là các tiêu chí cơ bản của cuộc họp thành công và đòi hỏi bạn phải suy xét xem các thái độ khác nhau thể hiện đến mức độ nào.

Các danh sách đối chiếu như vậy có thể được sử dụng để có tác dụng mạnh mẽ trong phạm vi cuộc họp, trong đó những người tham gia khác nhau ban đầu ghi lại các điểm của cá nhân họ và sau đó so sánh điểm, bàn thảo về số điểm đạt được, đặc biệt về những sự khác nhau và cuối cùng là làm thế nào để họ có thể nâng cao tính hiệu quả với tư cách là một nhóm trong các cuộc họp tiếp theo.

Tiếp theo với việc sử dụng một quy trình như vậy cho mục đích huấn luyện, một số nhóm đã lập ra một quá trình xem xét lại đặt trong nội dung cuộc họp thông thường, ở cuối cuộc họp hoặc sau 20 phút đầu của một cuộc họp dài hoặc mỗi khi cuộc họp bắt đầu có chiều hướng kém hiệu quả. Quá trình xem xét lại này có thể diễn ra tương đối ngắn đối với nhóm đã được thực hành và tương đối “mở” và sẽ lập tức đưa ra các ý kiến như là “Chúng ta đã hoàn toàn không tính đến quan điểm của chị X” hoặc “Mỗi chúng ta lại đều đang bảo vệ cho quyền lợi thiên cận của mình rồi”.

Chúng tôi sẽ bàn thêm về nhóm năng động trong Chương 10.

Không cần kể đến là họ có vai trò gì chính thức không, nhưng mỗi người tham gia cuộc họp đều phải đặt ra mục đích đưa cuộc họp đến với thái độ tích cực, được quy định bởi các mục ở phần (a) trong danh mục đối chiếu kết quả hoạt động của nhóm. Điều này sẽ được thực hiện bởi, ví dụ như;

- (1) lôi kéo những người thờ ơ hoặc thường xuyên giữ im lặng;
- (2) chủ tâm hỏi ý kiến của những người khác và nhấn mạnh vấn đề là “Hãy nói bây giờ hoặc không bao giờ nữa.”;
- (3) yêu cầu mọi người từng người nói một;
- (4) làm mọi người để ý đến việc dùng thời gian;
- (5) hỏi chính xác xem những quyết định nào đã được ghi lại;
- (6) tóm tắt lại các ý kiến nêu ra theo cách hiện tại bạn hiểu chúng.

Các câu hỏi thích hợp mà người tư vấn, người quan sát hay một người tham gia theo dõi cuộc họp có thể hỏi để giúp ích cho cuộc họp như sau:

<i>Câu hỏi</i>	<i>Khi nào thì dùng đến</i>
Bạn hiểu gì về mục đích của cuộc họp này?	Khi mục đích không được tuyên bố.
Các mục đích này được xếp theo thứ tự ưu tiên nào?	Khi chương trình cuộc họp có nhiều đề mục dài
Bạn hiểu anh X. vừa nói gì?	Khi một ai đó không lắng nghe
Việc tranh cãi hiện đang hướng tới mục đích gì?	Khi bạn không biết.
Chúng ta đang ở vị trí nào trong cách tiếp cận có hệ thống?	Khi sự bàn bạc lan man có hình thức nhất định.
Điều gì vừa được quyết định?	Khi bạn không rõ điều gì đã được quyết định
Chính xác là chúng ta đã đạt được quyết định đó như thế nào?	Khi mà quyết định được đưa ra không theo quá trình hệ thống.
Ai sẽ làm việc đó?	Khi một hoạt động chưa được phân công.
Khi nào việc này phải làm xong?	Khi chưa đặt mốc thời gian.
Ví dụ như?	Khi những câu chung chung vu vơ được nói ra.
Mục đích của bạn khi nói (hỏi) câu đó là gì?	Khi có ý kiến đóng góp thiếu xây dựng.
Bạn có làm theo kế hoạch của bạn không?	Khi họ không làm theo.
Thời gian trôi qua như thế nào?	Khi tất cả mọi người đều quên đi việc thời gian trôi.
Chúng tôi có giúp gì cho bạn được không?	Khi việc bàn bạc về quan điểm của ai đó làm cho tiến trình bị chậm đi.

Vận dụng vào bản thân

- (1) Hãy thực hiện việc xem xét lại quá trình cuộc họp trong cuộc họp tiếp theo của bạn sử dụng đến Danh mục đối chiếu kết quả hoạt động nhóm.
- (2) Đặt máy quay video hoặc quan sát một cuộc họp và tiến hành quá trình xem xét lại một mình hoặc tốt hơn là kết hợp với những người cùng họp khác. Bạn hãy chuẩn bị tinh thần đón nhận những sự khác biệt giữa cách mà bạn và những người khác đánh giá cuộc họp và kết quả kiểm tra xem xét lại nó.

CHUẨN BỊ CHO MỘT CUỘC HỌP

Dù bạn là người chủ trì cuộc họp hay chỉ là người tham gia thì bạn sẽ có khả năng tạo nhiều cơ hội cho việc đạt được những kết quả như bạn muốn nếu bạn bỏ ít thời gian để chuẩn bị. Danh mục đối chiếu sau đây có thể giúp ích cho bạn.

Danh mục đối chiếu của người chủ trì cuộc họp

Lên kế hoạch cuộc họp

- (1) Mục đích cuộc họp;
- (2) Các vấn đề của chương trình nghị sự (cũng có thể còn bổ sung thêm);
- (3) Những người tham gia cốt yếu và những người mà chúng ta mong có mặt trong suốt cuộc họp;
- (4) Những người chỉ cần tham gia một phần cuộc họp;
- (5) Ngày giờ và phải chú ý đến:
 - (a) Khả năng có mặt của những thành phần cốt yếu và thành phần mong đợi
 - (b) Mức độ khẩn cấp; và
 - (c) Sự cần thiết có sự chuẩn bị;
- (6) Địa điểm.

Thông báo và trao đổi chương trình nghị sự

- (1) Thời gian, địa điểm, ngày và khoảng thời gian dự kiến;
- (2) Mục đích;
- (3) Chương trình nghị sự được đề xuất;
- (4) Thủ tục bổ sung các đề mục mới vào chương trình nghị sự;
- (5) Phát danh sách chỉ định ai phải dự cả cuộc họp, ai sẽ dự một phần, ai được thông báo nhưng sẽ không dự.

Chuẩn bị cho cuộc họp

- (1) Phòng họp chính;
- (2) Phòng cho các nhóm nếu cần;
- (3) Thiết bị nghe nhìn (ví dụ như máy chiếu, màn hình, các hình trình chiếu);
- (4) Giấy vẽ khổ lớn và bút viết đầy mực màu sẫm;
- (5) Ghế ngồi;

(6) Sổ tay và bút chì;

(7) Băng dính đánh dấu, keo dính, băng dán để dán các bản vẽ.

Nội dung cuộc họp

(1) các mục đích rõ ràng (để thông báo, để tham gia, để đưa ra các ý tưởng?);

(2) cơ cấu thích hợp;

(3) các điều luật cơ bản rõ ràng;

(4) thủ tục “thành thật”;

(5) sử dụng bản vẽ hoặc bảng trắng;

(6) ý thức quyết tâm tham gia.

Các công việc tiếp theo

(1) Ai sẽ làm gì, khi nào, ở đâu?

(2) Biên bản cuộc họp ghi thành văn bản phát cùng với trách nhiệm thực hiện.

(3) Kiểm soát và xem xét lại các thủ tục.

Danh sách đối chiếu của người dự họp

Công việc chuẩn bị

(1) Các mục nào trong chương trình nghị sự mà mình được trông đợi/bản thân mình muốn tham gia đóng góp?

(2) Có hay không các chương trình nghị sự “còn ẩn” mà mình nên chuẩn bị tinh thần cho chúng?

(3) Mình có muốn đưa ra chủ đề gì không? Nếu có, thì như thế nào? Ví dụ như:

(a) bổ sung vào chương trình nghị sự trước khi họp;

(b) bổ sung khi cuộc họp bắt đầu;

(c) đảm bảo rằng chúng được coi như một phần của một trong các mục trong chương trình nghị sự; và

(d) viết ra một đề xuất.

(4) Với sự dẫn dắt của các phần trên:

(a) Thông tin gì mà mình cần tìm hiểu, chuẩn bị trước để phát như tài liệu tham khảo tại chỗ, chuẩn bị để trình bày?

- (b) Mình có cần yêu cầu thêm phương tiện gì ví dụ như bản vẽ hay máy chiếu không?
- (c) Mình có cần nói chuyện với ai trước cuộc họp để thu thập thông tin hoặc vận động sự ủng hộ không?

Nội dung cuộc họp

- (1) Cuộc họp nên dẫn đến kết quả như thế nào? (ví dụ như một quyết định, một sự trao đổi ý tưởng, thông tin có tính thực tế, một kế hoạch hoạt động?)
- (2) Có kết quả nào cụ thể nào mà mình đặc biệt mong muốn không?
- (3) Có kết quả nào cụ thể nào mà mình đặc biệt không mong muốn không?
- (4) Có những điều kiện gì mà mình muốn thấy kèm theo với kết quả nhất định nào đó không?
- (5) Có những đề xuất nào khác mà mình có thể đưa ra không?
- (6) Mình nên dùng những lập luận tranh cãi gì?
- (7) Mình có thể dự đoán trước những lập luận nào được dùng để đối phó lại với các ý tưởng của mình?
- (8) Mình nên trình bày ý tưởng của mình khi nào và như thế nào?
- (9) Mình đã suy nghĩ trên cơ sở có lợi nhất cho tổ chức chưa?
- (10) Các quan điểm của mình sẽ được đón nhận như thế nào?

Công việc tiếp theo

- (1) Mình/phòng ban của mình sẽ cam kết thực hiện hoạt động gì?
- (2) Sẽ tốn bao nhiêu thời gian/tiền bạc và chi phí này có hợp lý không trong tương quan với các cam kết thực hiện khác?

Vận dụng vào bản thân

Chúng ta thường gặp phải vấn đề gì trong các cuộc họp toàn thể cán bộ nhân viên? Những biện pháp có tính thực hành nào mà chúng ta có thể áp dụng để giải quyết tình trạng đó?

BÀI TẬP 3: BẢNG ĐỐI CHIẾU KẾT QUẢ HOẠT ĐỘNG CỦA NHÓM

Dựa vào kết quả hoạt động của nhóm, chia 100 điểm cho các nhận định dưới đề mục đầu tiên sau đây. Sau đó lặp lại quá trình chia điểm cho bảy đề mục tiếp theo.

1. **Các mục đích**

- (a) Các mục đích được thể hiện rõ ràng, được hiểu và đồng ý bởi tất cả các thành viên của nhóm.
- (b) Không có sự rõ ràng cũng như sự đồng ý rằng các mục đích của nhóm là gì.
- (c) Các mục đích rõ ràng, nhưng lại không được sự cam kết thực hiện hoàn toàn của các thành viên trong nhóm.
- (d) Một lượng thời gian đáng kể bị tiêu phí vào các vấn đề thứ cấp hoặc các tiểu tiết không quan trọng.
- (e) Những mục tiêu cá nhân được coi trọng hơn mục đích của cả nhóm.

2. **Hệ thống**

- (a) Một thủ tục mang tính lôgic hoặc một phương pháp tiếp cận được nhất trí và áp dụng chặt chẽ trừ khi được thay đổi một cách có chủ ý; cuộc họp diễn ra suôn sẻ.
- (b) Cuộc họp quá nặng về tổ chức hoặc cứng nhắc; việc tổ chức theo đúng các “thủ tục quy định” được coi trọng hơn việc giải quyết các vấn đề một cách hiệu quả.
- (c) Cuộc họp lộn xộn và thiếu kỷ luật.
- (d) Cuộc họp bế tắc xoay vòng không thoát ra được.
- (e) Mất nhiều thời gian để tổng hợp các ý tưởng và các thông tin quan trọng hơn lượng thời gian dự tính.

3. **Việc tham gia cuộc họp**

- (a) Tất cả mọi thành viên đều tham gia một cách tích cực, mỗi người đều có đóng góp và tất cả các đóng góp đều được quan tâm thích đáng; sự hài hước là một thành phần có tính xây dựng của cuộc họp.
- (b) Một số người tham gia áp đặt một nhóm những người tham gia tương đối bị động khác.
- (c) Những người tham gia thường có xu hướng cắt ngang lời nhau; hai hay nhiều người nói cùng một lúc.
- (d) Cũng có lúc sự im lặng bao trùm vì những người tham gia dường như không biết phải làm gì tiếp theo; thiếu các ý tưởng mới.
- (e) Đan xen vào trong cuộc họp là những câu nói phù phiếm, các câu đùa và những lời nhận xét không thích hợp.

4. **Các mối quan hệ**

- (a) Những thành viên trong nhóm tỏ rõ sự tin tưởng và sự tôn trọng lẫn nhau.
- (b) Các mối quan hệ đều hình thức và có tính phòng thủ.
- (c) Những người tham gia không cởi mở với các ý tưởng của nhau; ít chịu lắng nghe lẫn nhau.
- (d) Bè cánh hoặc các nhóm nhỏ được tạo ra.
- (e) Coi việc duy trì tình thân và quan hệ bạn bè giữa những người tham gia quan trọng hơn việc giải quyết các vấn đề một cách hiệu quả.

5. Quyết định

- (a) Các quyết định đều được cân nhắc kỹ càng, dựa trên các thông tin thực tế và lý do và được đạt đến bởi sự đồng tâm nhất trí.
- (b) Các quyết định được áp đặt bởi một số cá nhân, không phải quan điểm của ai cũng được sự quan tâm ngang bằng.
- (c) Các quyết định được đạt đến nhờ việc lấy biểu quyết đa số.
- (d) Các quyết định được thoả thuận hơn là dựa trên lý lẽ.
- (e) Có ít hoặc không có quyết định nào được ra; các vấn đề vẫn để tồn tại; thường xuyên không rõ ràng trong việc có ra được một quyết định hay không.

6. Các mâu thuẫn

- (a) Các vấn đề mâu thuẫn được tranh luận thẳng thắn và triệt để trên cơ sở logic cho đến khi tất cả các bên đều thấy bằng lòng.
- (b) Các vấn đề mâu thuẫn được cào bằng; giữ hoà khí quan trọng hơn việc đạt đến các quyết định và cách giải quyết tốt nhất.
- (c) Các bên cố gắng tranh “thắng – thua”, thắng lợi của cá nhân có vẻ như quan trọng hơn là các cách giải quyết tốt nhất.
- (d) Mọi người chọn giải pháp thoả hiệp; những cách giải quyết “dễ thực hiện” được chấp nhận thay vì những cách giải quyết “tốt nhất”.
- (e) Những bất đồng được bỏ qua hoặc lờ đi.

7. Sự lãnh đạo

- (a) Mọi người đều có ý thức chia sẻ trách nhiệm đối với chất lượng của cuộc họp và mỗi cá nhân đều dành lấy thế chủ động lãnh đạo khi được yêu cầu.
- (b) Một người lãnh đạo được thống nhất chỉ định ngay từ đầu và được giao quyền chủ động lãnh đạo khi họ thấy phù hợp.

- (c) Hai hay nhiều thành viên tham gia trong nhóm có vẻ như bị cuốn vào cuộc chiến tranh giành quyền lãnh đạo nhóm.
- (d) Nhu cầu về sự lãnh đạo của nhóm không được đáp ứng.
- (e) Sự lãnh đạo có phần hơi quá; cuộc họp bị điều hành quá chặt chẽ; thiếu tính tự nhiên và sự mềm dẻo.

8. Việc sử dụng các nguồn lực

- (a) Cả nhóm đã tận dụng được tốt nhất khả năng sử dụng các nguồn tài nguyên sẵn có (ví dụ như thời gian, các kiến thức đặc biệt, các kỹ năng đặc biệt, trang thiết bị).
- (b) Thời gian dành cho nhóm đã không được sử dụng một cách có lợi nhất.
- (c) Các ý tưởng và thông tin thích hợp đã không được tổng hợp kịp thời hoặc hoàn toàn không được tổng hợp.
- (d) Nhóm không sử dụng hết kỹ năng của các thành viên.
- (e) Nhóm không dùng được các thiết bị có sẵn một cách tốt nhất. (ví dụ như không thu được thông tin đầy đủ từ bản vẽ).

6

TUYỂN DỤNG, SỬ DỤNG, ĐÁNH GIÁ,
BỒI DƯỠNG VÀ SA THẢI CÁN BỘ

CON NGƯỜI NHƯ MỘT NGUỒN LỰC

Trong Chương 13 chúng tôi sẽ bàn sâu về việc quản lý các nguồn lực – tài lực, vật lực và nhân lực. Trong hệ thống giáo dục chính nguồn nhân lực tiêu hao nhiều vốn đầu tư nhất. Bằng nhiều cách, chúng ta nên đối xử với con người như bất kỳ nguồn lực nào khác, chọn ra những gì tốt nhất cho mục đích mà chúng ta mong muốn đạt được và duy trì, cải thiện và làm cho nguồn lực trở nên thích hợp, như ta làm với toà nhà hay một thiết bị để đảm bảo nó đáp ứng được nhu cầu của chúng ta. Tuy nhiên, cũng có một khác biệt rất quan trọng: con người là nguồn lực *biết suy nghĩ*, mà dù ta có thích hay không, vẫn sẽ cùng các cán bộ quản lý và đồng nghiệp của họ quyết định sử dụng thời gian, sức lực, kiến thức và kỹ năng của họ như thế nào. Thực tế, nguồn nhân lực thực sự không phải là toàn bộ con người, mà là những cố gắng của người đó sẽ được chính bản thân cá nhân họ và “ban quản lý” của tổ chức nơi họ đang làm việc phối hợp quản lý. Người cuối cùng phân xử việc sử dụng các nỗ lực của một con người sẽ luôn luôn là chính bản thân họ, đơn giản là vì họ đã ký hợp đồng cung cấp một phần sự phục vụ của mình trong một khoảng thời gian nhất định.

Các giáo viên thường bị sốc bởi ý kiến coi cán bộ như là “nguồn nhân lực”, tuy nhiên trong một chuỗi những thái độ về việc làm (Hình 6.1), thì việc quản lý của một trường phổ thông hay một trường cao đẳng trung bình sẽ đứng ở vị trí nào? Liệu chúng ta có chấp nhận rằng khi lựa chọn một thành viên mới vào cơ quan, chúng ta đang làm việc với ứng viên để tìm xem các kỹ năng và cá tính của người đó sẽ phù hợp với nhu cầu của nhà trường như thế nào và những kỹ năng và cá tính hiện có đó sẽ hòa hợp với nhau ra sao? Liệu chúng ta có tin rằng chúng ta có thể ngồi bình đẳng với cán bộ của chúng ta để trao đổi về kết quả công việc của họ, cũng như *kết quả công việc của chính mình* với mục đích cả hai bên đều có thể phát triển như những cá nhân và như các thành viên của một nhóm, mặc dù với những vai trò khác nhau trong nhóm hay

không? Hoặc liệu chúng ta cảm thấy rằng mối quan hệ ở đây là mối quan hệ mà việc đánh giá đồng nghiệp sẽ bị đồng nghiệp coi là “phán xét” họ và rằng việc họ có ý kiến về kết quả làm việc của “cấp trên” họ là “không thích hợp” hay sao? Chúng ta nhìn nhận người bảo vệ hay những cán bộ hành chính như thế nào? Liệu quan hệ của ta đối với họ có nên khác với quan hệ của ta với các đồng nghiệp về chuyên môn hay không và nếu có, thì như thế nào?

Điều quan trọng là chúng ta phải biết mình đang đứng ở đâu và cư xử một cách rõ ràng phù hợp với các thực tế quyền lực. Trong nghề nhà giáo đôi khi khó hơn các nghề khác trong việc tìm kiếm sự chấp nhận đối với sự bất tài. Bởi vậy chúng ta phụ thuộc hoàn toàn vào vào việc tuyển dụng được những cán bộ tốt và việc tạo dựng những mối quan hệ cởi mở trong đó cán bộ ở các cấp độ khác nhau sẽ cùng làm việc để làm cho bản thân họ, những người khác và tổ chức trở nên hiệu quả hơn.



Hình 6.1 Các thái độ đối với việc làm

VIỆC TUYỂN DỤNG CÁN BỘ

Các yếu tố cơ bản trong quá trình tuyển dụng như sau:

- (1) Mô tả công việc;
- (2) Hồ sơ cá nhân;
- (3) Thu hút các ứng viên thích hợp;
- (4) Đơn xin việc;
- (5) Giới thiệu; và
- (6) Phỏng vấn.

Người có trách nhiệm lãnh đạo trực tiếp cán bộ sẽ được tuyển dụng nên tham gia vào tất cả các giai đoạn của quy trình này. Cũng có một thực tế ngày càng được sử dụng là lấy ý kiến của những người mà cán bộ được tuyển dụng sẽ làm cùng và cả của những

người mà người được tuyển dụng sẽ lãnh đạo. Ở các giai đoạn đầu, việc này cho phép đầu vào sáng tạo (như việc điều chỉnh các vai trò trong nhà trường hoặc trong phòng ban) và ở giai đoạn phỏng vấn sẽ nhận được cam kết của cán bộ và giúp cho ứng viên đánh giá được môi trường nơi họ sẽ làm việc. Việc ứng viên được yêu cầu dạy một bài, hoặc đảm nhận một bài tập xử lý công việc văn phòng hoặc một nhiệm vụ tương tự. Một số trường còn thấy rằng những ý kiến của một nhóm học sinh được triệu tập đặc biệt cung cấp thêm những thông tin hữu ích.

Mô tả công việc

Một vị trí khuyết là một cơ hội để suy nghĩ lại về các vai trò và người ta nên thận trọng về việc chấp nhận một cách vô ý thức bản mô tả công việc của một giáo viên vừa chuyển đi. Dù bản mô tả công việc có được xây dựng như thế nào thì cũng phải được để ngỏ để chỉnh sửa lại sau khi bổ nhiệm vì một ứng viên có thể xuất hiện với những tài năng không biết trước được mà ta muốn dùng đến. Điều này đặc biệt đúng khi liên quan tới các hoạt động ngoài trường, các nghiên cứu chung hoặc các môn như công nghệ thông tin.

Theo truyền thống, một bản mô tả công việc sẽ có:

- (1) chức danh công việc;
- (2) mô tả ngắn gọn về mục đích công việc;
- (3) các mối quan hệ cần phải báo cáo; và
- (4) mô tả nhiệm vụ.

Một khái niệm rất có ích nữa đó là:

- (5) năng lực, có nghĩa là khả năng và thái độ (ngược lại với văn bằng) mà người nhận công việc này cần có (xem Chương 8).

Tuy nhiên, yếu tố quan trọng trên hết, mà cả ứng viên và người, hoặc ban chịu trách nhiệm ra quyết định bổ nhiệm, là yếu tố thứ 6, là:

- (6) tiêu chí về hiệu quả.

Tiêu chí về hiệu quả, thường có thể được thể hiện một cách rất hữu ích dưới dạng các câu hỏi, cho chúng ta biết kết quả công việc sẽ được đánh giá như thế nào. Ví dụ đối với trưởng bộ môn tiếng Pháp, các tiêu chí có thể như sau:

- (1) Các chuẩn về nói có được duy trì và nâng cao không?
- (2) Bao nhiêu học sinh đã được sang Pháp trong chương trình trao đổi học sinh, các chuyến tham quan của nhà trường hoặc là khách mời tự chịu chi phí?

(3) Có câu lạc bộ tiếng Pháp phát triển mạnh hay không?

(4) Kết quả các kỳ thi có đạt yêu cầu hay không?

Thêm vào đó sẽ có những tiêu chí áp dụng cho tất cả các trường bộ môn, như:

(1) Không khí trong phòng ban có nhiệt tình và hòa thuận không?

(2) Phòng ban này có phối hợp tốt với các phòng ban khác không?

(3) Công tác quản lý có chính xác và đúng thời gian không?

(4) Có đạt được các mục tiêu hay không?

(5) Kết quả học tập của học sinh có đạt yêu cầu trong các kỳ thi và đánh giá chung hay không?

(6) Phòng ban có đạt các tiêu chuẩn của Cơ quan tiêu chuẩn giáo dục hay không?

Vận dụng vào bản thân

Coi đây là một bài tập, hãy lập ra các tiêu chuẩn về hiệu quả cho người quản lý nhà trường, thư ký trường và người giám sát học sinh trong giờ ăn trưa.

Hồ sơ cá nhân

Lấy điểm xuất phát là bản mô tả công việc, bước tiếp theo là xác định những phẩm chất của loại người có thể đáp ứng được tiêu chí. Một số phẩm chất nhất định được coi là “cần thiết” và các đặc điểm khác được coi là “mong muốn”. Dưới đây là một bản danh sách đối chiếu hữu ích:

(1) các phẩm chất cá nhân;

(2) thành tích và kinh nghiệm: trình độ văn hóa chung, các văn bằng, v.v., các công việc đã làm, các đề án đặc biệt, khen thưởng;

(3) năng lực: khả năng, năng khiếu, kỹ năng, kiến thức và ứng dụng hiệu quả;

(4) động cơ: hoài bão (định hướng?), các động cơ xã hội, trí tuệ, cấp độ của “động cơ”; và

(5) tính cách: khả năng lãnh đạo, các mối quan hệ, sự ổn định về tinh thần.

Có thể thấy ngay được rằng trong khi hai mục đầu tiên mang tính “thực tế” thì ba mục cuối cùng lại chứa đựng các yếu tố phán xét. Một vài phẩm chất sẽ - hoặc nên - phụ thuộc vào việc tìm kiếm một cách tiếp cận sẽ bổ sung cho những người khác trong nhóm. Nếu nhóm làm việc có tính sáng tạo và hoạt bát, nhưng lại vô tổ chức, có thể chúng ta sẽ phải tìm kiếm một đầu vào là “người quản lý” và ngược lại. Nếu chúng ta

không xác định được yêu cầu này, sẽ luôn có sự rủi ro là người bổ nhiệm sẽ bị hấp dẫn bởi một người nào đó có cách tiếp cận giống mình trong khi yêu cầu lại thường là tìm một người không giống họ để bổ sung cho họ. Người chúng ta chọn làm bạn thường là những người giống chúng ta; những người mà chúng ta có thể dễ dàng cùng làm việc (hoặc cùng sống) lại là người có tính cách bổ sung cho chúng ta (xem Chương 10).

Thu hút các ứng viên thích hợp

Mối quan hệ giữa cung và cầu về các ứng viên cho công việc giảng dạy đã thay đổi trong nhiều năm nay và có lẽ vẫn còn tiếp tục thay đổi. Tất nhiên, có một lý do đằng sau sự khác nhau đó theo môn học. Chẳng hạn, các giáo viên chuyên về toán, các môn khoa học và ngôn ngữ hiện đại trong nhiều năm nay có xu hướng tương đối khan hiếm.

Trong hoàn cảnh luôn thay đổi này, nhu cầu thu hút số lượng đủ các ứng cử viên phù hợp luôn tồn tại. Lý tưởng nhất là chúng ta có thể muốn có khoảng hai mươi hồ sơ xin việc để chọn lấy năm ứng viên để phỏng vấn.

Có một số cách để chúng ta có thể tăng hoặc giảm số lượng đơn chúng ta nhận được. Chúng ta có thể:

- (1) xiết chặt hoặc nới lỏng những phẩm chất cần thiết và mong đợi trong hồ sơ cá nhân xin việc và đồng thời quảng cáo;
- (2) giới hạn hoặc mở rộng sự lựa chọn về phương tiện truyền thông quảng cáo;
- (3) nhắm vào các nhóm mục tiêu chứ không phải các giáo viên đương nhiệm, các giáo viên ở diện dôi dư hoặc các giáo viên mới ra trường; và
- (4) xây dựng hình ảnh nhà trường như một nơi hấp dẫn giảng dạy và/hoặc đưa ra hoặc công bố về phúc lợi phụ.

Xem xét lần lượt các vấn đề trên:

Điều chỉnh hồ sơ cá nhân

Trước khi đăng quảng cáo, việc xem xét cẩn thận hồ sơ cá nhân luôn là việc rất đáng làm. Như chúng tôi đã nói, bổ nhiệm một người nào đó theo hình ảnh của người tiền nhiệm không phải lúc nào cũng là khôn ngoan. Chúng tôi muốn khuyến khích cách tiếp cận sáng tạo. Thêm vào đó, chúng ta cần thận trọng với bất kỳ người nào thể hiện là có tất cả, thậm chí còn có nhiều hơn những phẩm chất cần thiết để thực hiện công việc và có thể vừa chuyển đi hoặc bị xếp vào diện dôi dư ở một vị trí tương tự. Vấn đề với những người như vậy thường là công việc có vẻ như thiếu thách thức và động lực đối với họ. Một ứng viên lý tưởng thường là người có tiềm năng trưởng thành và phát triển trong công việc – và có thể hướng tới một công việc khác thậm chí còn nhiều thách thức hơn.

Với lý do trên chúng ta nên thận trọng để không làm cho các tính chất cần thiết (các điều “phải làm” trong quảng cáo tuyển dụng), quá chặt chẽ. Tuy nhiên, chúng ta cũng muốn để các đặc điểm này đủ chặt chẽ để loại bỏ các ứng viên không chấp nhận được, đặc biệt trong thị trường của người mua. Xiết chặt hồ sơ cá nhân là một cách rất tốt để giảm số lượng người xin việc, vì điều này làm giảm số lượng bằng cách đề cao các tiêu chuẩn về chất lượng.

Đương nhiên, hồ sơ cá nhân sẽ hình thành cơ sở cho quảng cáo tuyển dụng.

Việc sử dụng các phương tiện truyền thông để quảng cáo

Sự lựa chọn các phương tiện truyền thông quảng cáo làm phương tiện để tăng hoặc giảm số lượng người nộp đơn xin việc có lợi thế là sức mạnh của việc quảng cáo có thể được tăng lên nếu nỗ lực đầu tiên chưa cung cấp đủ số ứng viên. Việc quảng cáo thêm có tăng chất lượng so với số lượng hay không sẽ lại phụ thuộc vào việc hình thức và vị trí quảng cáo có thể đến tới những người đang tha thiết kiếm việc hay nó sẽ đến với những người khác đang tha thiết tìm việc nhưng bị thu hút bởi một cơ hội thực sự hấp dẫn.

Nhằm vào các nhóm không như thông thường

Cũng có thể hiểu được là các giáo viên thường cảm thấy rất lo ngại vì sợ rằng nghề nhà giáo sẽ bị loãng đi do việc đưa vào các cán bộ không được đào tạo một cách chính thống vào dạy. Do vậy, những đề xuất về việc “cấp giấy phép” hoặc đào tạo “tại chỗ” đã gặp phải sự phản đối của Công đoàn. Việc phản đối này lại được củng cố thêm với sự phản nộ chính đáng trước việc không có đủ những địa điểm đào tạo hoặc hình thức khuyến khích và việc nhận thức rằng tuyển dụng các giáo viên chưa qua đào tạo đe dọa triển vọng kiếm việc của những giáo viên đã qua đào tạo nhưng chưa có việc làm. Do đó, việc sử dụng các các giáo viên chưa qua đào tạo hay không được đào tạo chính thống chỉ là một phương án lựa chọn thực tế áp dụng với một số môn học, một số nơi, một số thời điểm thiếu giáo viên nghiêm trọng hoặc ở bộ phận độc lập.

Dù tình huống có mang tính chính trị thế nào đi chăng nữa thì người cán bộ quản lý trường học chỉ có thể mở rộng thêm phạm vi lựa chọn – và do đó tăng thêm cơ hội tuyển dụng được những giáo viên tốt hơn - bằng cách nhìn ra ngoài các nhóm đối tượng thông thường gồm những giáo sinh mới tốt nghiệp, các giáo viên đương chức, các giáo viên chưa có việc làm và những phụ nữ có gia đình nay quay lại làm việc. Không những không làm loãng đi chất lượng mà kinh nghiệm và năng lực của những người được tuyển dụng không thuộc các nhóm thông thường này có thể lại làm cho nghề nghiệp trở nên phong phú và mở rộng hơn.

Quảng cáo còn được nhằm vào việc tuyển dụng các giáo viên ở các nước khác. Những nhóm khác đáng quan tâm đặc biệt là:

- (1) tất cả những người về hưu sớm;
- (2) các cán bộ quản lý trong ngành công nghiệp, đặc biệt những người đã làm việc với chức năng đào tạo và nhân sự;
- (3) các cán bộ cơ quan quản lý địa phương;
- (4) các bậc cha mẹ học sinh có thể chưa có kinh nghiệm dạy học trước đó, nhưng lại có năng lực phù hợp; và
- (5) những người làm công tác xã hội.

Những người kể trên và các đối tượng khác có thể hoặc không thể đã nghĩ đến việc dạy học là nghề khả dĩ thứ hai của họ, nhưng ít có khả năng họ đã tiếp cận thường xuyên với *Phụ trương các vấn đề về giáo dục của tờ Thời báo* hay với các danh mục việc làm về giảng dạy còn khuyết. Nếu họ có đọc những danh mục này thì cũng ít có khả năng những quảng cáo đó đã kích lệ họ gửi đơn xin việc. Một trang thông tin điện tử được thiết kế tốt, dành hẳn một phần cho các công việc còn khuyết để khuyến khích những người như vậy nộp đơn, có thể là một nguồn bổ sung hữu ích những người xin việc.

Bởi vậy, điều quan trọng là phải vừa đăng quảng cáo có mục tiêu ở các tạp chí “tìm việc” mà các nhóm này đọc và vừa xây dựng các đầu mối liên hệ thích hợp, những người này sẽ giúp tìm ra người thông qua tổ chức của họ. Trong lúc các cán bộ quản lý nhân sự sẽ không cảm ơn bạn về việc bạn lấy đi cán bộ chủ chốt của họ, nhưng họ có thể sẽ rất vui lòng khi chỉ cho bạn những cán bộ thừa hành thuộc diện dôi dư, sắp nghỉ hưu hoặc muốn tìm kiếm thay đổi theo hướng bạn cần hoặc khuyến khích các đối tác của họ chuyển sang hoặc quay trở về với nghề dạy học. Có ít nhất một trường ở Đông Nam nước Anh trong việc tuyển dụng cán bộ giáo viên của mình dựa nhiều vào các bà vợ của cán bộ một công ty máy tính trong vùng.

Vào những lúc giáo viên dư thừa nhiều thì nhóm mục tiêu để tuyển dụng có thể thu hẹp lại bằng cách, chẳng hạn như, chỉ quảng cáo ở địa phương thay vì quảng cáo trên toàn quốc.

Xây dựng hình ảnh nhà trường như là một nơi giảng dạy hấp dẫn

Một hiệu trưởng ở một khu vực khét tiếng về việc khó khăn trong tuyển dụng đã khẳng định rằng ông ta không bao giờ gặp khó khăn gì trong việc tuyển dụng cả vì các giáo viên “xếp hàng” để đến trường của ông. Một phần của sự nổi tiếng này là nhờ một hình ảnh “chất lượng” tổng thể thu hút cha mẹ học sinh, học sinh cũng như các giáo viên - kết quả học tập tốt, thành tích thể thao tốt, chuẩn hạnh kiểm cao. Tuy nhiên, người ta cũng đặc biệt quan tâm đến việc “nuôi” báo chí bằng các bài viết và nói chuyện với các nhóm quan tâm đến giáo dục ở địa phương về những điều hấp dẫn khi làm việc tại trường - mặc dù chỉ có những giáo viên tốt nhất mới được chấp nhận.

Tất nhiên hình ảnh không được phép ngược lại với thực tế và phải có những biện pháp tích cực để đảm bảo rằng điều kiện cho giáo viên, các tiện ích và trên hết, là các yếu tố động viên (xem Herzberg, 1975) phải ở mức độ cao. Chúng ta cần xem xét các khả năng nào tồn tại, nếu có, để hỗ trợ trông trẻ hoặc nhà cửa khi cần.

Vận dụng vào bản thân

Hãy lập ra (hoặc sửa lại) một bản mô tả công việc, hồ sơ cá nhân và quảng cáo tuyển dụng để tuyển một chỗ làm khuyết thực sự, hoặc tưởng tượng, trong phòng ban của bạn. Hãy xem bạn sẽ đăng quảng cáo tuyển dụng này như thế nào và ở đâu và liệu bạn có thay đổi ngôn từ cho thích hợp với các phương tiện truyền thông khác nhau hay không.

Đơn xin việc

Hầu hết các cơ sở giáo dục đều có mẫu đơn chuẩn và hầu hết các mẫu này đều được thiết kế rất cẩn thận để đưa ra tất cả những thông tin thực tế cần thiết và khai thác những dữ liệu có thể giúp ta biết thêm về tư cách (các yếu tố ‘phán quyết’ trong hồ sơ cá nhân). Một mẫu đơn xin việc tốt sẽ làm rõ ràng các điều đó, yêu cầu các lời giới thiệu, những thứ mà thông thường trước đến lúc phỏng vấn mới cần đến.

Khi đọc đơn xin việc, chúng ta phải luôn nhớ rằng những thông tin thích hợp nhất thường là những thông tin bị thiếu. Một chỗ trống không được giải thích giữa các thời kỳ làm việc, đặc biệt trong sự nghiệp của giáo viên, có thể có nghĩa là bị đi tù, bị đuổi do tư cách xấu, hay sự va chạm cá nhân dẫn đến việc xin thôi việc trước khi chuyển sang việc khác. Mặt khác, nó còn có thể có nghĩa là bị đau ốm hoặc có gia đình. Việc không đi làm (một câu hỏi quan trọng trong hồ sơ xin việc), có thể có nghĩa là một thời kỳ đau ốm mà nay đã khỏi hoặc vấn đề sức khỏe hiện tại (thể chất hoặc tâm lý), hoặc các vấn đề về gia đình (hiện tại hoặc trong quá khứ) hoặc cũng có thể là việc cố tình lợi dụng việc đau ốm nhẹ để nghỉ việc. Cho dù các hoàn cảnh đó chúng ta có chấp nhận hay không, thì vấn đề là chúng ta muốn biết điều đó là gì. Nên ghi chú vào hồ sơ xin việc để đưa ra khi phỏng vấn.

Tất nhiên chúng ta nên so sánh mỗi hồ sơ xin việc với các tiêu chí ‘cần thiết’ và ‘mong muốn’ trong hồ sơ của chúng ta và coi như là ‘cần thiết’ có nghĩa là chúng ta sẽ loại bất kỳ hồ sơ nào không phù hợp. Chúng ta cũng có thể loại ra một số hồ sơ không đáp ứng đủ các tiêu chí ‘mong muốn’ của chúng ta.

Những lời giới thiệu

Như chúng tôi đã nói, thủ tục giới thiệu phải được làm rõ trong hồ sơ xin việc.

Trong nghề dạy học, điều này là bình thường, trừ khi có yêu cầu ngược lại, là phải có giới thiệu cho số ứng viên trong danh sách sơ tuyển trước vòng phỏng vấn.

Mặc dù lời giới thiệu – không giống như một giấy chứng nhận – là một tài liệu mật và không phổ biến về mặt pháp lý, nhưng nhiều người giới thiệu vẫn còn e ngại trong việc viết thẳng ra những nhược điểm của ứng viên. Bởi vậy, các câu hỏi sẽ là ‘Điều gì còn thiếu ở đây?’, ‘Tôi có nhận được một tuyên bố chắc chắn về những phẩm chất mà tôi coi là cần thiết ở ứng viên này không?’ Nếu không, một cuộc nói chuyện qua điện thoại với người giới thiệu sẽ rất có ích. Cuộc nói chuyện thường khai thác được một cách nhìn thẳng thắn hơn về ứng viên và trong trường hợp ứng viên được chọn để bổ nhiệm vào một vị trí quan trọng, thì có nhiều người cho rằng cuộc nói chuyện điện thoại với người giới thiệu là một việc bắt buộc phải làm trước khi đưa ra đề nghị cuối cùng.

Lên kế hoạch cuộc phỏng vấn

Mục đích của cuộc phỏng vấn là tìm ra ai trong số các ứng viên đã sơ tuyển được chọn phù hợp nhất với những yêu cầu của chúng ta. Chúng ta không tìm kiếm người dễ ưa nhất hay thậm chí người có hồ sơ lưu tốt nhất trong công việc gần đây nhất của họ. Những sinh viên tốt nghiệp hạng ưu không hẳn sẽ trở thành những giáo viên tốt nhất và những giáo viên giỏi nhất không nhất thiết sẽ trở thành những cán bộ quản lý tốt trong trường phổ thông hay cao đẳng. Mục đích trên hết của chúng ta là kiểm tra các tiêu chí ‘cần thiết’ và ‘mong muốn’, những tiêu chí mà chúng ta chưa hoàn toàn yên tâm khi xem hồ sơ xin việc và các lời giới thiệu. Một trong số các tiêu chí đó có thể thuộc về tiểu sử hoặc thông tin thực tế, một số khác lại thuộc về tư cách hoặc đánh giá; phần lớn thì sẽ là tổng hợp của cả hai tính chất, ví dụ như chúng ta có thể đánh giá ‘động lực’ của một người dựa trên việc tìm hiểu kỹ về kết quả một số công việc mà người đó đã đảm nhận, có hỏi đến những vấn đề đã nảy sinh, những vấn đề đó có được giải quyết hay không, như thế nào và ai giải quyết.

Những người được phỏng vấn giàu kinh nghiệm, nếu có thể, sẽ lái chúng ta xa ra khỏi các khu vực điểm yếu. Mặt khác, những ứng viên thiếu kinh nghiệm sẽ không biết làm thế nào để thể hiện mình tốt nhất trong cuộc phỏng vấn. Với cả hai lý do trên, điều rất cần thiết là chúng ta phải liệt kê một cách có hệ thống các vấn đề chúng ta muốn tìm hiểu và suy nghĩ có hệ thống về các câu hỏi chúng ta muốn hỏi. Điều đặc biệt quan trọng là phải nghĩ đến những loại thông tin thực tế và các phản ứng trong phỏng vấn có thể giúp chúng ta đi đến kết luận có ý nghĩa về các tiêu chí đạo đức hay đánh giá.

Điều cần thiết là chúng ta ghi chép lại về từng ứng viên khi diễn ra quá trình phỏng vấn và chúng ta dành thời gian sau mỗi cuộc phỏng vấn để củng cố các ghi chép này. Quá trình phỏng vấn sẽ còn thuận lợi hơn nếu chúng ta chuẩn bị cho mỗi ứng viên một bản lựa chọn (nên làm vào giấy khổ A3) giống như mẫu ở Hình 6.2. Việc sử dụng và

lưu giữ những tài liệu như vậy sẽ rất có giá trị nếu như có ứng viên nào phản nản về sự phân biệt đối xử về sắc tộc, giới tính hay các lý do khác.

BẢNG LỰA CHỌN				
Vị trí.....		Ứng viên.....		
Miêu tả công việc và các tiêu chí về tính hiệu quả (văn bản kèm theo)				
Hồ sơ cá nhân				
E = Cần thiết				
D = Mong muốn				
Tiêu chí cá nhân và vật chất	Hồ sơ xin việc	Giới thiệu	Câu hỏi phỏng vấn	Ghi chú về câu trả lời của ứng viên
.....(E)				
.....(E)				
.....(D)				
Thành tích đạt được và kinh nghiệm				
Khả năng				
Động cơ làm việc				
Cá tính				
Kết luận tổng thể				
Người phỏng vấn.....				

Hình 6.2 Bảng lựa chọn

Phỏng vấn

Các cuộc phỏng vấn trong ngành giáo dục có xu hướng được tổ chức bởi một hội đồng chính thức, trước đó là một ‘vòng tham quan’ cơ ngơi nhà trường, một cuộc họp sơ bộ không chính thức hoặc một loạt các cuộc gặp gỡ với những người mà ứng viên được chọn sẽ cùng làm việc trực tiếp nhất, cũng như việc dạy thử hoặc đảm nhận các nhiệm vụ khác. Nên khuyến khích những cuộc họp sơ bộ không chính thức này, vì chúng giúp cho các ứng viên quyết định họ có mong muốn chọn công việc này không cũng như cung cấp thông tin đầu vào có thể về hành vi cho phía nhà trường trong quá

trình lựa chọn. Càng ngày nhà trường càng hay làm theo gương các ngành công nghiệp trong việc sử dụng bảng câu hỏi về thái độ và hồ sơ cá nhân, những thứ có thể cung cấp những hiểu biết sâu sắc thú vị cho cuộc phỏng vấn sau đó. Hiệu trưởng hoặc trưởng phòng ban sẽ tập hợp đầu vào này trước khi hội đồng chính thức họp.

Hiệu trưởng hoặc trưởng phòng ban nên đưa trước cho các thành viên hội đồng chính thức mỗi người một bản lựa chọn dành cho từng ứng viên. Cũng cần có quyết định xem qui trình sẽ được sắp xếp như thế nào. Các ứng viên sẽ được tiếp đón, giới thiệu và tạo điều kiện để họ giữ được bình tĩnh như thế nào? Ai sẽ chỉ đạo hội đồng? Ai sẽ chịu trách nhiệm hỏi về lĩnh vực nào? Thời gian sẽ được phân bổ ra sao?

Kỹ năng đặt câu hỏi cũng rất quan trọng. Nên nhớ một số việc nên làm và không nên làm như sau:

Không nên:

- (1) Bắt đầu bằng các câu hỏi thân mật, riêng tư, hống hách hoặc mang tính tranh luận. (Những câu hỏi này có thể hỏi sau khi mối quan hệ tốt đẹp đã được thiết lập).
- (2) Dùng các câu hỏi ‘đóng’ dẫn đến câu trả lời là ‘Có’ hay ‘Không’ trừ khi có yêu cầu cần làm rõ một thực tế chưa rõ ràng (hoặc thông tin mà ứng viên tìm cách ‘nói nước đôi’), hoặc trừ khi bạn sẽ tiếp tục bằng một câu hỏi phụ có tính mở.
- (3) Dùng các câu hỏi có nhiều phương án trả lời, những câu hỏi quá dài, câu hỏi cài bẫy hoặc các từ chuyên môn.
- (4) Dẫn dắt – ví dụ như ‘Tôi cho là anh...’, ‘Tôi nghĩ là... Bạn cảm thấy thế nào?’, ‘Không nghi ngờ gì nữa là bạn có mối quan hệ tốt với...’ (Thậm chí nếu ứng viên sẵn sàng nói cho bạn nghe về các vấn đề, bạn cũng làm cho họ hiểu là điều đó không được).
- (5) Tỏ thái độ không tán thành hoặc tỏ ra bạn bị sốc.
- (6) Lo lắng vì những khoảng im lặng.
- (7) Để thành kiến của bạn ảnh hưởng đến sự đánh giá của bạn (về giọng nói, cách ăn mặc, đàn ông để râu, phụ nữ đeo hoa tai, cũng như màu sắc, giới tính vv).

Nên:

- (1) Dùng các câu hỏi ‘mở’ cho phép ứng viên thể hiện được mình, thể hiện sự hiểu biết, bổ sung vào bức tranh toàn cảnh (bạn không muốn họ nhắc đi nhắc lại những thông tin mà bạn đã có).
- (2) Thăm dò một cách tế nhị, dùng các câu hỏi “Tại sao?”, “Cái gì?”, “Như thế nào?”, hoặc:

- a. ‘Hãy nói cho tôi biết về...?’
 - b. ‘Bạn thích nhất về... ở điểm nào?’
 - c. ‘Vai trò của bạn ... là gì?’
 - d. ‘Công việc của chúng tôi so với ... thì như thế nào?’
 - e. ‘Bạn ít thích nhất về ... ở điểm nào?’
- (3) Làm cho một ứng viên có thái độ sợ sệt bình tĩnh lại bằng cách ‘chúc mừng’ họ về những gì họ đạt được, mỉm cười, tạo ra những âm thanh khích lệ.
 - (4) Lắng nghe trong ít nhất hai phần ba thời gian.
 - (5) Tế nhị hướng ứng viên vào lĩnh vực mà bạn muốn tìm hiểu.
 - (6) Khép lại một vấn đề và mở ra một vấn đề khác với những nhận xét như ‘Được rồi, tôi nghĩ chúng ta đã xong phần đó; bây giờ tôi muốn bạn cho biết về...’.
 - (7) Quay lại các lĩnh vực mà ứng viên cố ý tránh.
 - (8) Hỏi ý kiến của họ về công việc, về đề nghị, và khuyến khích họ nhận xét phê bình về nhà trường.
 - (9) Quan sát hình vi (mức độ căng thẳng ...).
 - (10) Khi ứng viên đã có thời gian để bình tĩnh lại, tìm hiểu về các mối quan hệ bằng cách đề cập đến cuộc sống xã hội và việc làm. Hãy tìm những những manh mối về những điều chỉnh khó khăn, mức độ trung thành... (Chú ý: Không có khả năng thiết lập quan hệ tốt với mọi người là một nguyên nhân thường xuyên nhất dẫn đến việc không hài lòng với tất cả các cán bộ khác).
 - (11) Cho ứng viên cơ hội hỏi về công việc, kiểm tra xem họ có còn quan tâm đến công việc không hay họ đã có dự tính gì trước rồi không (ví dụ như di chuyển gia đình...).
 - (12) Đảm bảo rằng ứng viên biết được bước tiếp theo là gì.
 - (13) Kết thúc khi cả bạn và ứng viên đều đã có đủ các thông tin.
 - (14) Ghi chép lại ấn tượng tổng quát của bạn trước khi bạn gặp ứng viên tiếp theo (nếu không bạn sẽ quên ngay).

Khẳng định sự lựa chọn

Theo luật định thì mỗi một công chức đều phải được đưa cho một văn bản về các điều khoản và điều kiện công việc. Văn bản này phải có một số điểm quan trọng bao gồm lương, thời hạn báo trước, chế độ nghỉ phép và thủ tục phàn nàn khiếu kiện. Cách tốt nhất là lồng các văn bản này vào tài liệu tuyển dụng cho ứng viên được chọn.

Nhập môn

Ngay khi việc lựa chọn các ứng viên chấp nhận, các ứng viên sẽ được gửi cho một bản sao của ‘tài liệu của phòng ban’ (kế hoạch công tác, trách nhiệm của phòng ban ...), được mời đến dự ngày nhập môn và được đưa cho bản mô tả công việc. Các tiêu chí về tính hiệu quả cũng sẽ được hai bên thoả thuận đồng ý và tốt nhất là được ghi lại thành văn bản. Một mục tiêu hiếm khi có ý nghĩa trừ khi nó được định tính như thế nào đó để tất cả các bên đều biết liệu mục tiêu đó đã đạt được hay chưa. Thời gian là thước đo quan trọng nhất. Như vậy, việc ‘tổ chức đêm dạ hội ngôn ngữ vào kỳ học mùa xuân’ hay ‘sắp xếp chương trình trao đổi với Pháp và Đức vào mùa hè tới’ là những mục tiêu có ý nghĩa hơn nhiều so với việc ‘tăng cường các hoạt động ngoại khoá về các môn tiếng hiện đại’.

Một bộ tài liệu về thông tin, sách giáo khoa, nội qui trường học, các mẫu chuẩn, v.v. sẽ sẵn sàng đợi người mới được tuyển dụng và việc tham quan có hướng dẫn, các cuộc gặp mặt cần phải được lên kế hoạch. Phòng học của lớp, tủ để đồ cá nhân có khoá, chìa khoá ra vào, hoặc các chi tiết về phương tiện vật chất khác cũng sẽ được bàn đến. Sẽ rất hữu ích nếu mỗi trường lập ra cho mình một danh mục của việc nhập môn. Tốt nhất là ngày nhập môn được bắt đầu và kết thúc với cán bộ quản lý trực tiếp của người mới được tuyển dụng, người mà sau đó sẽ trở thành đầu mối tham khảo cho các việc tìm hiểu tiếp sau.

THUÊ CÁN BỘ

Từ khi cuốn sách mới ra mắt lần đầu, các văn bản pháp quy về sử dụng cán bộ đã phức tạp hơn rất nhiều. Hầu hết các Hiệu trưởng đều dựa vào những tư vấn chuyên nghiệp để tránh một số bẫy lúc nào cũng rình rập xung quanh. Xã hội ngày càng mang tính thích kiện tụng hơn khi ‘văn hoá đổ trách nhiệm’ nở rộ. Xử lý việc kiện tụng và toà án sẽ chiếm dụng thời gian quý báu của cấp quản lý. Né tránh vấn đề thì tốt hơn là giải quyết vấn đề, điều này làm cho việc ‘tạo động lực lao động’ và ‘vệ sinh’ trở nên rất quan trọng (Chương 3). Đừng bao giờ để các vấn đề về nguồn nhân lực đang xuất hiện mưng mủ; những vấn đề này thường trở nên tồi tệ hơn! Mặt khác, cũng nên tránh nhượng bộ để mua lấy sự bình yên, nếu không, quyền hành và quyền tự do hành động của bạn sẽ bị xói mòn. Sau đây là những điều giúp ích và những điều cản trở bạn:

<i>Giúp ích</i>	<i>Cản trở</i>
Lắng nghe thật kỹ càng	Để cho các vấn đề trong công việc lẩn át vấn đề về nguồn nhân lực.

Có các chính sách và thủ tục rõ ràng cho các vấn đề quan trọng, phổ biến và duy trì theo chúng.	Giấu nhem đi và không giải quyết các vấn đề.
Kiên định trong các quyết định về nguồn nhân lực và nhận ra khi bạn đã tạo ra một tiền lệ.	Bất ngờ khiến cho cán bộ kinh ngạc mà không tham khảo ý kiến của họ trước.
Dành được sự đồng tình rõ ràng của cán bộ về bất cứ việc gì có khả năng sẽ gây bất đồng.	Ra những quyết định có tính chiến lược trong thời điểm khủng hoảng đang nóng
Lập thành văn bản rõ ràng các quyết định quan trọng về nguồn nhân lực	Làm tất cả mọi việc mà không thông báo bước tiếp theo và không nói lý do.
Nghe lời khuyên của bộ phận tổ chức cán bộ của Phòng Giáo dục địa phương	

Những ví dụ về những cái bẫy do các văn bản pháp quy tạo ra như Luật Trẻ em 1989 và Luật Lao động 2002 như sau:

Bảo vệ giáo viên. Nỗi kinh hoàng về việc bị buộc tội xâm hại trẻ em ám ảnh nhiều giáo viên. Luật đã coi nhẹ xu hướng trẻ em hay nói dối; những lời buộc tội sai nhiều khi được tạo ra với ác ý. Các hiệu trưởng nên nhấn mạnh rằng những biện pháp bảo vệ trẻ em cũng có một mục đích quan trọng thứ hai là bảo vệ thầy cô giáo.

Quyền làm cha mẹ và quyền nhận con nuôi. Việc thực hiện các quyền này có thể ảnh hưởng rất xấu đến việc điều hành trơn tru các hoạt động của nhà trường, cũng như làm hại đến việc giáo dục các em. Vì hiệu trưởng có nghĩa vụ với các bên quan tâm nên họ khó giữ được cân bằng. Thanh toán đầy đủ cho một giáo viên lâu năm vắng mặt là rất khó. Tuy nhiên, đây có thể lại là một cơ hội để phát triển và thử thách những giáo viên trẻ bằng cách giao cho họ nhiều trách nhiệm hơn.

Chỉ thị về số giờ làm việc của Cộng đồng châu Âu (48 giờ 1 tuần). Có những trường hợp mà cán bộ phải làm việc nhiều giờ, ví dụ như trong các chuyến đi về nhà. Sẽ rất hữu ích nếu phong cách quản lý của bạn cho phép bạn khơi dậy được sự đáp ứng thiện chí, nhưng hãy cẩn thận đừng cố gắng khai thác điều này quá, nhất là trong các trường hợp có nguy cơ cho sức khỏe (xem phần thỏa thuận về khối lượng công việc).

Luật phân biệt đối xử đối với người khuyết tật. Nhà tuyển dụng phải có trách nhiệm điều chỉnh hợp lý công việc và điều kiện làm việc để những người khuyết tật

nhận được sự đối xử thuận lợi như nhau. Việc phân biệt đối xử với những hình thức khác nhau có thể bị thách thức.

Toà án lao động. Điều quan trọng cần nhớ là phải lưu giữ các văn bản chứng tỏ nhà trường đã tuân thủ các văn bản pháp quy mặc dù các lỗi nhỏ về thủ tục có thể bỏ qua. Cho nghỉ việc không công bằng là một trong những nguồn gốc chính của việc phàn nàn kiện cáo.

Giải quyết các tranh chấp ở nơi làm việc. Văn bản về quy trình kỷ luật và kiện cáo phải được sắp xếp rõ ràng và được cán bộ biết đến. Hợp đồng lao động phải đề cập đến các vấn đề này và luôn được cập nhật.

Những cán bộ làm việc trong thời gian nhất định. Bất kỳ cán bộ nào được tuyển dụng theo hợp đồng có thời hạn cố định (giới hạn là bốn năm) đều có các quyền mới, ví dụ như được thanh toán tiền đào tạo và nghỉ ốm, dựa trên nguyên tắc là những cán bộ như vậy thì có quyền được đối xử thuận lợi như những cán bộ làm lâu dài.

Luật công khai lợi ích công 1999. Đây là trách nhiệm của tất cả các cán bộ phải hành động nếu họ nghĩ rằng họ có cơ sở để nghi ngờ đồng nghiệp lừa đảo, tham nhũng, vi phạm pháp luật, ngược đãi, lạm dụng, phân biệt đối xử hoặc không tuân thủ các quy định về luật pháp, y tế và an toàn. Phải có những kênh liên lạc cởi mở với cán bộ quản lý để giải quyết các mối quan ngại đó và có một chính sách và quy trình cảnh báo (thổi còi) và tuyên truyền với cán bộ. Điều này cũng bao gồm cách bỏ qua cán bộ quản lý để tiếp cận với các ủy viên hội đồng trường. Theo luật, thì không có việc biến ai thành nạn nhân hay tố cáo ngược: thông tin của người cảnh báo (thổi còi) truyền đạt, kể cả không chính xác, đều nói lên một điều gì đó. Các mối quan ngại phải được điều tra một cách thấu đáo và bình tĩnh và nếu cần, phải có các phương án sửa chữa.

Các văn bản pháp quy sắp ra. Chú ý theo dõi các văn bản pháp quy mới về phân biệt đối xử (ví dụ như về tôn giáo, tuổi tác hay thiên hướng giới tính), quyền hưu trí, tư vấn, những người lao động tạm thời (giáo viên dạy thay) và phẩm giá trong công việc.

THỎA THUẬN VỀ KHỐI LƯỢNG CÔNG VIỆC

Tháng Giêng năm 2003, Cơ quan tiêu chuẩn trong giáo dục và Hội đồng xứ Wales đã thông báo rằng họ đã đạt được thoả thuận với công đoàn giáo viên và những người đại diện cho các cán bộ hỗ trợ về việc thực hiện một chương trình nhằm giảm khối lượng công việc cho giáo viên. Mục đích là để thực hiện từng bước các thay đổi đối với hợp đồng của giáo viên và để tuyển dụng thêm các cán bộ phụ trợ với số lượng lớn hơn cũng như các vai trò quan trọng hơn. Giai đoạn đầu của việc thoả thuận sẽ kéo dài đến cuối năm 2006, nhưng cũng có nhiều khả năng là sẽ có nhiều sự phát triển sau giai đoạn đó.

Cán bộ lãnh đạo trong nhà trường cần xây dựng một kế hoạch phát triển cho những sự thay đổi đối với lực lượng lao động mà thỏa thuận đòi hỏi phải có. Một thay đổi cơ bản là việc bổ sung thêm vào các điều kiện làm việc, yêu cầu Hiệu trưởng phải đảm bảo rằng giáo viên có sự cân bằng hợp lý giữa sống và làm việc. Dần dần, các giáo viên sẽ không còn phải bị yêu cầu làm các công việc thường ngày như sao chụp với số lượng lớn, thu tiền và ghi biên bản các cuộc họp. Họ sẽ chỉ bị yêu cầu dạy thay cho đồng nghiệp vắng mặt tối đa 38 giờ trong một năm và sẽ nhận được đảm bảo về thời gian lập kế hoạch, chuẩn bị và đánh giá (PPA). Việc coi thi cũng không còn là trách nhiệm của giáo viên (mặc dù trên thực tế, nhiều trường vẫn hiện nay vẫn thuê những người khác để trông thi).

Tất nhiên tiến trình những thay đổi này sẽ phụ thuộc vào việc cung cấp các nguồn kinh phí thích hợp cho phép nhà trường có thể thuê thêm những cán bộ phụ trợ khi cần đến họ, nhưng rõ ràng là, những người làm công tác lãnh đạo trong nhà trường sẽ cần phải tính đến sự thay đổi quan trọng trong việc xác định nghề giáo viên bao gồm những công việc gì trong các mối quan hệ của họ với cán bộ. Bản thoả thuận tập trung vào sự cần thiết phải nâng cao các tiêu chuẩn bằng cách cho phép người giáo viên tập trung vào các nhiệm vụ chính là dạy và học. Tuyển dụng các cán bộ phụ trợ cũng nảy sinh vấn đề đào tạo và phát triển họ và chúng tôi cũng gợi ý rằng nhu cầu của họ cũng phải nhận được sự ưu tiên ngang bằng với sự ưu tiên dành cho những người trực tiếp giảng dạy.

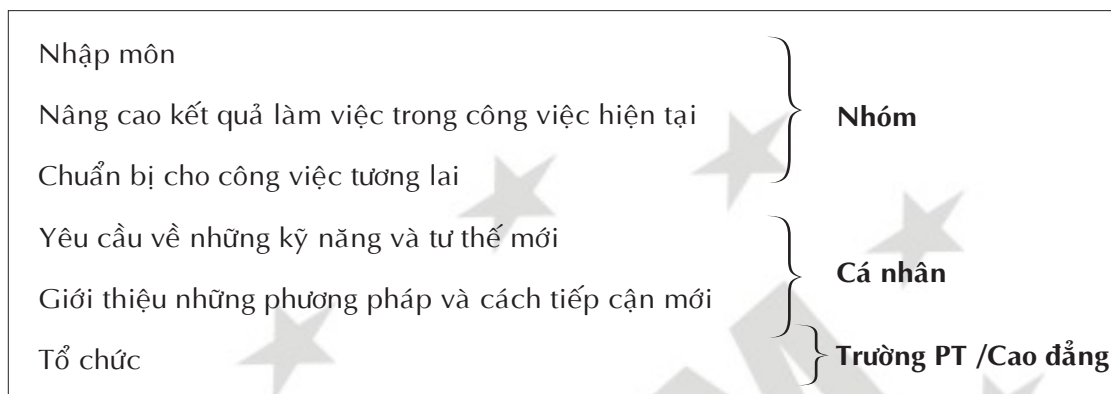
Phát triển đội ngũ

Thật may mắn là chúng ta đã qua cái thời mà người ta cho rằng, một người cứ có bằng đại học hoặc chứng chỉ hay bằng cấp về sư phạm thì đã được trang bị đầy đủ để làm giáo viên cả đời. Thế nhưng việc các quá trình đánh giá và bồi dưỡng, việc thực hành tiêu chuẩn trong tất cả các lĩnh vực trong cuộc sống hiện nay, vẫn không được hiểu hoàn toàn và đôi khi bị đối đãi với thái độ nghi ngờ trong nhiều bộ phận của ngành giáo dục. Ngày nay với việc đánh giá đã trở thành bắt buộc đối với các trường công (thông qua chính sách về quản lý kết quả công tác), việc bồi dưỡng cán bộ sẽ dần dần trở nên có hệ thống và có hiệu quả hơn. Trường cao đẳng cán bộ lãnh đạo nhà trường (NCSL) đang xây dựng các tiêu chuẩn cho việc thường xuyên phát triển chuyên môn (CPD).

Các loại hình nhu cầu bồi dưỡng

Mục đích bồi dưỡng cán bộ có thể rất khác nhau, như Hình 6.3 sẽ làm rõ ràng một cách hữu ích. Một số nhu cầu sẽ rất cụ thể đối với một cá nhân, mặc dù hai hay nhiều cá nhân sẽ có nhu cầu tương tự; những người khác, thường là những người liên quan đến thay đổi, sẽ quan tâm đến một số nhóm người hoặc là cả tổ chức. Các chương trình

thay đổi tổ chức sẽ được đề cập nhiều đến ở Phần III. Ở phần còn lại của chương này chúng tôi sẽ quan tâm đến việc bồi dưỡng cá nhân và nhóm.



Hình 6.3 Các loại nhu cầu phát triển

QUẢN LÝ VIỆC THẨM ĐỊNH VÀ KẾT QUẢ CÔNG TÁC

Mặc dù việc thẩm định đánh giá hiện nay là bắt buộc trong các trường công lập, nhưng không phải lúc nào cũng có hiệu quả; thực tế, ở một số trường, quá trình này còn bị xem nhẹ.

Tuy vậy, một cuộc điều tra (Barber và các tác giả khác, 1995), cho thấy việc đánh giá đã có đóng góp lớn đến việc xác định nhu cầu phát triển đội ngũ và nhằm vào các nguồn lực một cách có hiệu quả, dẫn đến việc đào tạo và bồi dưỡng tại chức có trọng tâm hơn, trong 70% số trường. Việc đánh giá đã góp phần nâng cao chất lượng quản lý trường học và sự phát triển môi trường tích cực, với 70% số giáo viên đã nhìn nhận nó một cách tích cực. Có ít nhất 90% cho rằng phỏng vấn đánh giá họ là công bằng, cân đối và có hiệu quả, nhưng vẫn còn nhiều việc phải làm để gắn việc đánh giá với kế hoạch phát triển nhà trường và để đề ra các chương trình hành động theo tiến độ thời gian.

Việc quản lý kết quả công việc là, hoặc nên là, cơ hội cho mỗi cá nhân gặp cán bộ quản lý của họ để tính ra các thành quả cá nhân họ hay họ góp phần cùng với tập thể đạt được. Coi đây là kết quả của việc bàn bạc thì họ cần phải có thỏa thuận về hành động cần thiết để:

- (1) Nâng cao kết quả công tác của cá nhân;
- (2) Nâng cao mối quan hệ công tác;
- (3) Phát triển nghề nghiệp cá nhân.

Các hệ thống quản lý kết quả công tác được xây dựng tốt được coi là mang lại lợi ích cho cả cá nhân và tổ chức. Trên thực tế, cán bộ làm trong ngành công nghiệp sẽ phàn nàn nếu việc phỏng vấn đánh giá họ bị chậm trễ. Khi đạt đến sự phát triển tốt nhất của chúng, các hệ thống như vậy rất có tác dụng khuyến khích tinh thần làm việc của người lao động do chúng:

- (1) cho phép họ đo lường được thành quả công việc của họ;
- (2) nhận ra được thành quả làm việc của họ;
- (3) chuẩn bị họ cho sự thăng tiến;
- (4) mở ra các cơ hội cho sự trưởng thành của cá nhân; và
- (5) ‘giải toả bầu không khí’ với nhiều vấn đề và xây dựng mối quan hệ với các cán bộ quản lý họ.

Điều này đã được chứng minh là đúng đối với giáo viên không thua kém gì so với tác dụng của nó đối với người lao động ở nơi khác. Tuy nhiên, do sự nghi ngờ mà việc đánh giá gây ra, hơn bao giờ hết, cần phải có sự chuẩn bị thấu đáo cho quy trình đánh giá trong nhà trường, đặc biệt là việc dự giờ, triển vọng của việc dự giờ thường bị đe dọa.

Một hệ thống quản lý kết quả công tác mới hoặc hình thành không tốt sẽ không được tin tưởng vì nhiều lý do. Việc đánh giá có thể là, hoặc bị nhìn nhận như là việc phê bình một cá nhân hơn là một công cụ cho việc phát triển tốt hơn trong tương lai. Hoặc cả hai bên đều có thể lo sợ rằng sự chỉ trích hoặc những sự khác biệt sẽ dẫn đến mâu thuẫn (xem Chương 7). Hay có thể xảy ra hiện tượng chây ì không chịu thay đổi thường thấy. Ví dụ như các quy định cơ bản có tính chuyên quyền độc đoán sẽ được áp dụng giới hạn việc chỉ trao đổi những chuyện không quan trọng.

Những điều thiết yếu để việc đánh giá có hiệu quả

Chúng tôi có thể xác định một số yếu tố quan trọng của việc đánh giá mang tính xây dựng như sau:

Mục tiêu. Nền tảng của việc trao đổi mang tính xây dựng là việc thoả thuận trước các tiêu chí đánh giá hiệu quả. Do vậy, công tác chuẩn bị cho việc đánh giá chính là việc mô tả công việc với các tiêu chí và mục đích rõ ràng theo cách đã được bàn đến trong phần “Nhập môn” của Chương này. Việc đánh giá sẽ tập trung vào những kết quả đạt được so sánh với các tiêu chí và mục đích.

Sẵn sàng lắng nghe. Cách tiếp cận của người cán bộ quản lý không nên là bảo cán bộ cái gì là đúng, cái gì là sai mà cần hỏi quan điểm của họ trước. Trên thực tế, có nhiều hệ thống tốt sẽ hỏi người lao động viết trước ra câu trả lời của họ cho mẫu đánh giá vào một bản khác trước khi phỏng vấn đánh giá và dùng nó làm cơ sở cho cuộc nói chuyện.

Sẵn sàng tiếp nhận phê bình. Không chỉ những người cấp dưới mà kể cả người cán bộ quản lý giàu kinh nghiệm cũng cần phải lắng nghe cẩn thận những ý kiến phê bình và dùng nó làm nền tảng cho sự tiến bộ. Ngăn chặn ý kiến phê bình thể hiện tình trạng bấp bênh không ổn định.

Tham vấn hơn là phán xét. Chúng ta cần làm gì để cải thiện tình hình hoặc kết quả công việc?

Lập kế hoạch hành động. Các mục tiêu và kế hoạch phát triển mới được tiếp tục triển khai và sẽ được xem xét lại một cách có hệ thống vào cuộc họp đánh giá tiếp theo.

Hồ sơ đánh giá

Các đề mục cho một hồ sơ đánh giá có hiệu quả như sau:

- (1) Việc phát triển đã được lên kế hoạch/thực hiện trong 12 tháng qua hay từ lần đánh giá trước và kết quả.
- (2) Kết quả đạt được so với các tiêu chí và mục tiêu công việc.
- (3) Các ghi nhớ ở mục 2 (cũng có thể có những lý do rất tốt cho việc không đạt được kết quả).
- (4) Các thế mạnh cụ thể.
- (5) Các lĩnh vực có thể cải thiện.
- (6) Những việc các cá nhân, cán bộ quản lý của họ và những người khác cần làm để đạt được sự cải thiện trong công việc.
- (7) Những mong muốn của đội ngũ cán bộ về tương lai và những việc phải làm để chuẩn bị cho họ.
- (8) Các mục đích và mục tiêu (được lượng hoá càng nhiều càng tốt).

Tất nhiên việc các hoạt động phát triển phải được tuân thủ từ đầu đến cuối là điều rất quan trọng.

HỒ SƠ KẾ HOẠCH

Giáo viên..... Trưởng Nhóm.....

Ngày họp.....

Các mục tiêu:

- 1.
- 2.
- 3.

Đào tạo và bồi dưỡng

Các nguồn lực để hỗ trợ cho mục tiêu

Nhận xét của giáo viên

Giáo viên.....(ký)

Trưởng nhóm.....(ký)

Ngày.....

BÁO CÁO ĐÁNH GIÁ HÀNG NĂM

Thời gian cuộc họp đánh giá:

Giáo viên:

Trưởng nhóm:

	Đạt được	Tiếp tục phát triển
Mục tiêu	(#)	(#)
1.	Có	
2.	Có	
3.		

Các lĩnh vực có thể mạnh đặc biệt (hãy nói rõ)

Các lĩnh vực cần phát triển thêm

Những sự hỗ trợ và giúp đỡ do nhà trường cung cấp (hãy nói rõ)

Nhận xét của giáo viên

Nội dung của báo cáo này đã được thống nhất bởi:

Giáo viên.....(ký)

Trưởng nhóm.....(ký)

Ngày giáo viên nhận được bản báo cáo đã hoàn thiện này.....

Nội dung thảo luận

Làm sao chúng ta đảm bảo rằng:

1. Việc đánh giá được tiến hành một cách nghiêm túc?
 2. Chúng dẫn tới những tiến bộ thực sự trong nhà trường?
-

ĐÁP ỨNG NHU CẦU PHÁT TRIỂN

Có nhiều cách đáp ứng nhu cầu phát triển, mỗi cách lại dùng thước đo khác nhau. Các phương pháp khác như sau:

- (1) tư vấn, huấn luyện và tham vấn;
- (2) đọc có kế hoạch;
- (3) phát triển bản thân;
- (4) các dự án (ví dụ tổ chức một sự kiện trong nhà trường);
- (5) thay đổi trách nhiệm (tốt cho tất cả những ai liên quan);
- (6) tham dự các buổi họp (hoặc ví dụ như được biệt phái tới Nhóm lãnh đạo cao cấp);
- (7) đưa ra một báo cáo nghiên cứu; và
- (8) tham quan.

VẤN ĐỀ TÁI HÒA NHẬP

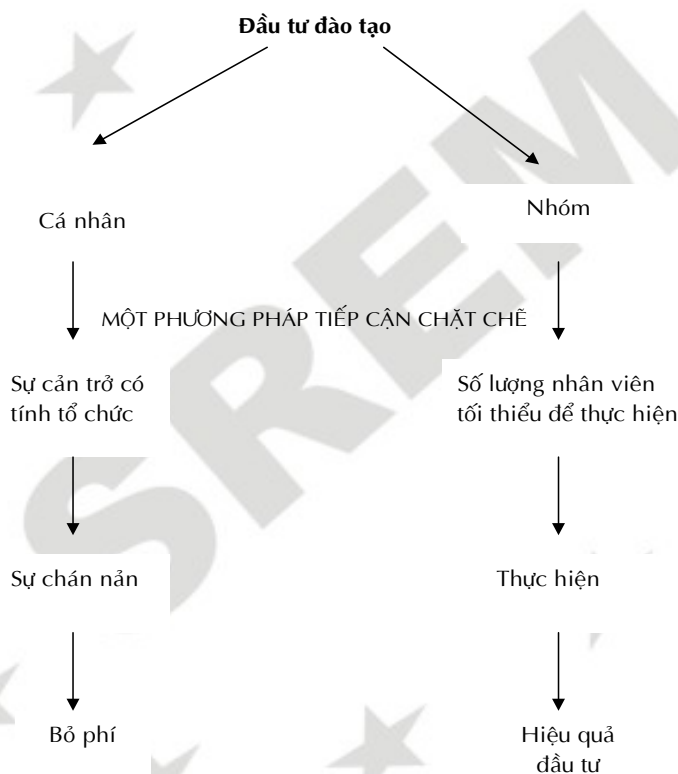
Các cá nhân trở về sau khi đi dự các chương trình bồi dưỡng mà ở đó họ học được các kỹ thuật, hành vi và cách tiếp cận mới đối với họ và/hoặc đối với nhà trường thường cảm thấy đôi chút chán nản khi họ cố gắng vận dụng những điều họ đã được dạy. Vấn đề tái nhập đặc biệt rõ sau một chương trình đào tạo cấp tốc bên ngoài nhà trường. Những người trước đây chuyên quyền độc đoán nay trở về với quyết tâm trở thành người cán bộ quản lý theo phương pháp tham gia thường cảm thấy rất ngạc nhiên khi thấy cấp dưới của họ không hưởng ứng “nhiệt liệt” mà thường có khuynh hướng nói “Anh ta rõ ràng mới đi học về; nhưng chuyện này liệu kéo dài được bao lâu?” Con người thường cảm thấy không thoải mái khi một trong những “tiêu chuẩn” trong môi trường của họ có vẻ như thay đổi. Họ nghi ngờ. Không may là cách phản ứng này có thể khiến cho người mới được đào tạo trở về nghi ngờ giá trị của những gì họ đã học và nỗ lực phát triển sẽ bị bỏ phí.

Vấn đề tái nhập sẽ được giải quyết nếu:

- (1) Người được đào tạo nhận thức được điều đó, chờ cơ hội tốt lên một chút (mặc dù

không phải quá lâu!) và cố gắng trao đổi về những dự định thay đổi với nhóm của họ và lôi cuốn họ vào việc giúp đỡ thực hiện các thay đổi đó.

- (2) Người ta hy vọng là cấp trên của người mới được đào tạo là một bên quan trọng trong việc khởi xướng sự phát triển, hỗ trợ và tư vấn về việc tái nhập và sau tái nhập. Hướng dẫn này phải là một hệ quả tự nhiên của việc bàn bạc trước khoá học về việc tại sao người được đào tạo lại đảm nhận việc phát triển và phỏng vấn sau khoá học. Điều đáng buồn là, những cuộc họp như vậy không phải lúc nào cũng được tổ chức và đây là một sự lơ là nhiệm vụ quản lý nghiêm trọng dẫn đến lãng phí vốn đầu tư đào tạo và không động viên cán bộ.



Hình 6.4 Đào tạo – Đầu tư và Hiệu quả

HUẤN LUYỆN NHÓM

Nhiều vấn đề tái nhập có thể được giải quyết nếu các cán bộ được đào tạo theo các nhóm hoặc cả tập thể, như vậy đã tạo ra sự hiểu biết chung và “khối lượng đáng kể” để thực hiện những điều học được. Các cán bộ quản lý trường học nên xem xét lại tất cả các quyết định của mình theo đầu tư và kết quả đầu tư; việc so sánh bằng sơ đồ được thể hiện ở trong Hình 6.4.

Những ngày theo học các lớp bồi dưỡng đã tạo một cơ hội quý báu để:

- (1) giới thiệu các khái niệm mới cho một nhóm cán bộ chủ chốt;
- (2) làm việc thông qua các trường hợp cụ thể và các bài tập để đảm bảo việc học tập tích cực;
- (3) tranh luận về các khái niệm và trao đổi về các ứng dụng;
- (4) lập kế hoạch thực hiện; và
- (5) lập kế hoạch rà soát việc thực hiện tại một cuộc họp cán bộ cụ thể hoặc trong ngày học bồi dưỡng tiếp theo.

Một đóng góp có giá trị cho vấn đề hiệu quả trường học có thể được thực hiện bằng cách làm các bài tập đơn giản như yêu cầu các cá nhân và phòng ban cụ thể hoá những gì họ:

- (1) mong đợi từ các cá nhân và các phòng ban khác; và
- (2) cảm thấy có thể đề xuất cho các cá nhân và các phòng ban khác.

Sau đó các bên có thể đi đến thoả thuận hoặc “hợp đồng” về việc các cá nhân và phòng ban có thể làm thế nào để nâng cao chất lượng dịch vụ mà họ cung cấp cho các “khách hàng nội bộ”.

MỘT PHƯƠNG PHÁP TIẾP CẬN CHẶT CHẼ

Tuyển dụng, thẩm định và đào tạo là ba hoạt động không nên xem xét riêng rẽ với nhau mà phải được xem như một phần của phương pháp tiếp cận toàn diện để phát triển một đội ngũ cán bộ có năng lực, có động cơ đúng đắn và có hiệu quả - chìa khoá thành công của một nhà trường. Tuyển dụng và phát triển đội ngũ cần được xác định chủ yếu bởi các giá trị, mục đích và các kế hoạch xây dựng chương trình giáo dục của nhà trường (xem Chương 11 và 13). Phương tiện để biến các mục tiêu của nhà trường thành trách nhiệm riêng của từng cá nhân là bản mô tả công việc và những kỹ thuật để thu nhận và phát triển đội ngũ để hoàn thành một cách hiệu quả bản mô tả công việc là các kỹ thuật lựa chọn và thẩm định, được nối tiếp bằng các hoạt động phát triển trong đó có đào tạo.

Những quy trình được chủ trương trong chương này không dễ đưa vào các trường nơi chưa hề có quy trình, với các lý do bao gồm:

- (1) việc chống đối lại các ý tưởng có vẻ như đến từ Mỹ và/hoặc từ các ngành công nghiệp và *bởi tự bản thân việc đó* (dưới cách nhìn của một số người), không hợp với thế giới giáo dục chuyên nghiệp, đó là điều “khác biệt”;
- (2) nỗi sợ hãi bị liệt vào loại “không có khả năng”;

- (3) không thích “công việc giấy tờ”.
- (4) khó chịu với ý kiến cho rằng việc học tập ở trường đại học có thể không đủ đối với một giáo viên thời nay;
- (5) cảm nghĩ rằng giáo viên về bản chất là những người có bản năng lựa chọn và phát triển đội ngũ;
- (6) “kết quả hoạt động chuyên môn phải vượt lên trên sự phán xét” (một cách hiểu sai về ý nghĩa của việc thẩm định); và
- (7) Một cảm giác, có lẽ lây lan từ các em học sinh, là đào tạo và học tập là những việc chẳng lấy gì làm thú vị chỉ dành cho trẻ em thay vì dành cho những người lớn đã trưởng thành.

Vì tất cả những lý do kể trên và những lý do bạn có thể thêm vào, mỗi bước tiến lên phía trước cần được cân nhắc cẩn thận nhưng có mục đích và sử dụng những chiến lược mà chúng tôi đã dành cả Phần III để nói tới. Các tổ chức (và bao gồm cả các cơ sở giáo dục) đã dành được dấu chứng nhận “Nhà đầu tư vào con người” phải thể hiện được rằng đội ngũ của họ đang tham gia quá trình “Liên tục phát triển nghề nghiệp”, viết tắt là CPD. “Học tập suốt đời”, trong đó CPD là một ví dụ, được các cơ quan nhà nước quảng bá. Những trường tiến bộ đã lưu ý tới những xu hướng có tính quốc gia này và sẽ xây dựng chắc chắn việc thẩm định và phát triển giáo viên trong các hệ thống quản lý của họ.

Và cuối cùng, cũng không nên quên rằng, một cách tiếp cận “toàn diện” nên bao gồm các cán bộ hành chính và phụ trợ cũng như các giáo viên. Mặc dù sự chống đối của một số cán bộ quản lý nhà trường có thể phần nào là do quan điểm của tổ chức công đoàn địa phương, nhưng ta sẽ không bao giờ quên rằng việc thể hiện sức mạnh là một phản ứng khá bình thường trước việc bị xem thường hay bị mặc nhiên công nhận.

SA THẢI CÁN BỘ

Cũng hơi buồn khi chúng tôi cảm thấy cần phải thêm phần này vào cuốn sách của mình. Tuy nhiên, dù với những lý do về dư thừa lao động, khả năng yếu kém hay có hành vi không đúng đắn, thì việc sa thải cán bộ đang ngày càng trở thành một việc thường xảy ra trong đời sống của nhà trường, giống như trách nhiệm về giáo dục ngày càng được chuyển giao về tay các ủy viên hội đồng trường và hiệu trưởng, đặc biệt ở các trường khối cơ sở, việc họ tham gia vào sa thải cán bộ càng trở nên trực tiếp hơn.

Vị trí về luật pháp (Luật bảo người lao động (có sửa đổi), 1978)

Tất cả những người làm công làm việc hơn 8 giờ đồng hồ một tuần, chưa đến tuổi về hưu và đã được tuyển dụng liên tục trên 2 năm đều được bảo vệ trước việc “bị sa thải

thiếu công bằng”. Nếu phát hiện những người lao động như vậy bị sa thải thiếu công bằng, họ sẽ có quyền được bồi thường.

Thêm vào đó họ sẽ được coi như đã bị sa thải thiếu công bằng trừ phi người tuyển dụng có thể chứng minh rằng họ đã sa thải vì một trong 5 lý do sau:

- (1) Không có khả năng hoặc thiếu trình độ chuyên môn.
- (2) Có tư cách kém.
- (3) Thuộc diện dư thừa.
- (4) Việc tiếp tục làm việc sẽ đi ngược lại một quy chế (ví dụ như một người lái xe bị mất bằng).
- (5) Một lý do cơ bản nào đó khác.

Và, người tuyển dụng đã hành động *một cách hợp lý* trong tất cả các hoàn cảnh. Gánh nặng về bằng chứng thuộc về phía người tuyển dụng.

Chứng minh được người tuyển dụng đã hành động một cách hợp lý gần như hoàn toàn phụ thuộc vào việc người tuyển dụng có tuân thủ các hướng dẫn được đưa ra trong “Các quy tắc thực hành về thực tiễn và quy trình kỷ luật” của ACAS và vào việc nhà trường có làm theo đúng các quy trình đưa ra trong hợp đồng lao động ký với cán bộ của họ hay không.

Quyết định sa thải

Nếu nhà trường có ý định sa thải bất kỳ ai trong số cán bộ, thì Hiệu trưởng, Chủ tịch hội đồng nhà trường hay người nào đó khác đại diện cho “người tuyển dụng” ở một trường cụ thể nào đó cần trước hết kiểm tra xem các quy trình đề ra trong hợp đồng lao động, có đã, đang và sẽ được tuân thủ hay không.

Họ cũng nên kiểm tra cho rõ lý do của việc sa thải là hành vi sai trái, năng lực yếu hay dư thừa lao động (hiếm khi có lý do gì khác) và, tùy thuộc vào hợp đồng lao động cần đảm bảo rằng theo lý do sa thải thì phải đáp ứng được những điều kiện cơ bản sau đây:

- (1) *Hành vi sai trái*: rằng người lao động đã được cảnh cáo bằng văn bản về các hành vi sai trái trước đây hoặc đã vi phạm một hành vi sai trái nghiêm trọng. Ngay cả trong trường hợp này, đình chỉ là một ý tưởng hay trong lúc sự thật còn đang được điều tra.
- (2) *Thiếu năng lực*: rằng điều này đã được lưu ý đến người lao động trong quy trình thẩm định và các cuộc phỏng vấn khác và người lao động đã nhận được tất cả những sự giúp đỡ hợp lý để nâng cao kết quả công tác.
- (3) *Dư thừa lao động*: rằng vị trí mà người lao động đang giữ thực ra không còn tồn tại do kết quả của việc tái tổ chức hoặc một vị trí trong số những vị trí tương tự đã

không còn tồn tại và một người lao động cụ thể nào đó bị chọn là lao động dư thừa theo các tiêu chí đã được thiết lập.

Mỗi nhà trường cần có các chính sách về kỷ luật đối với cán bộ, các quy trình về năng lực và vấn đề dư thừa lao động. Cơ quan quản lý giáo dục địa phương có thể cung cấp các chính sách mẫu, thường dựa trên các chính sách đã được thương lượng ở cấp quốc gia và hiệp hội hiệu trưởng cũng có thể đưa ra các chính sách mẫu.

Trong trường hợp dư thừa lao động thì ít nhất người lao động cũng sẽ được hưởng một khoản thanh toán theo luật định theo số năm công tác hoặc một gói của thoả thuận “về hưu sớm”. Trong tất cả các trường hợp thì người lao động đều được hưởng một khoảng thời gian báo trước hoặc một khoản tiền đi kèm thông báo.

Dư thừa lao động là lý do phổ biến nhất cho việc sa thải, mặc dù “thiếu năng lực” cũng trở nên phổ biến hơn do các điểm yếu được phát hiện ra trong quá trình thanh tra và thẩm định của Văn phòng tiêu chuẩn giáo dục. Cả hai lý do có thể kết hợp với nhau một cách gọn gàng và mang tính nhân đạo nếu các tiêu chí để chọn lao động thừa là chất lượng kết quả công việc, mặc dù cũng khó có thể đưa ra bằng chứng trừ khi các hồ sơ rất tốt được lưu giữ. Đáng tiếc là, luật “ai đến cuối, ra trước” có thể đã được thiết lập và chúng ta có thể bị bắt buộc mất những người mà chúng ta ít muốn mất nhất trừ khi chúng ta phải đấu tranh. Bộ phận điều hành, tham vấn với cán bộ và tổ chức công đoàn được thừa nhận và hiệp hội giáo viên, (dù họ có hội viên trong trường hay không), sẽ cần phải xác định các tiêu chí được sử dụng để chọn ra những cán bộ thuộc diện dư thừa. Nguyên tắc được vận dụng ở đây là việc đạt được sự cân bằng giữa các nhu cầu của nhà trường với nhu cầu công bằng trong quan hệ với cán bộ. Lập ra các tiêu chí mục đích chưa đủ để đảm bảo việc lựa chọn công bằng và hợp lý; các tiêu chí cần được vận dụng một cách nhất quán và công bằng.

Khi quá trình kể trên đã xác định được cán bộ, cần có một quyết định rõ ràng về việc ai sẽ thông báo cho cán bộ biết. Chúng tôi muốn đặc biệt gợi ý là việc thông báo rằng một ai đó có nhiều khả năng bị đưa vào diện dư thừa nên được ủy nhiệm cho một người (ví dụ như Hiệu trưởng) và nếu một người khác yêu cầu, hoặc được yêu cầu có mặt, thì người đó nên can thiệp càng ít càng tốt và tất nhiên nên cẩn thận, bằng mọi cách, không làm ảnh hưởng đến “người đưa tin”.

Có đôi khi, một trường hợp có khả năng bị xếp vào diện dư thừa hay một gói về hưu sớm có thể lại được đón nhận một cách thanh thản. Thông thường việc bị sa thải (hoặc nghỉ việc) thường gây ra một tổn thương xếp ngang hàng như mất người thân hoặc hôn nhân tan vỡ. Trong cả ba trường hợp chúng ta mong đợi nạn nhân có khả năng bị sa thải sẽ lần lượt chuyển qua các giai đoạn:

(1) mất niềm tin và từ chối không chấp nhận;

- (2) tức giận, thất vọng và nản lòng;
- (3) chấp nhận (hy vọng là vậy!); và
- (4) một thái độ tích cực sống tiếp với đời.

Đây là những phản ứng thông thường và điều quan trọng là người đưa tin phải chờ đợi và sẵn sàng xử lý chúng bằng cách đáp ứng các hướng dẫn như sau:

- (1) Chọn được thời gian và địa điểm sao cho không có sự gián đoạn nào, không ai phải “vội vã” và người nhận được thông báo sẽ không có việc gì khác làm trong ngày hôm đó. (Cuối giờ chiều là một thời gian tốt nhưng nếu phải sớm hơn thì đảm bảo có ai đó sẵn sàng dạy hộ các giờ còn lại trong ngày. Thứ Sáu là lý tưởng vì nó cho phép có cả ngày nghỉ cuối tuần cho người lao động chấp nhận được tình huống).
- (2) Xác định và viết ra chi tiết về các khoản thanh toán tài chính có thể có, chính xác khi nào thì công việc sẽ kết thúc, nếu được thành viên hội đồng nhà trường đồng ý, trong trường hợp có hành vi sai trái thì khi nào và như thế nào sẽ phải giao lại chìa khoá, dọn dẹp chỗ làm và chuyển các đồ cá nhân đi, bản chất của các thủ tục kháng nghị và các vấn đề tiếp theo.
- (3) Triệu tập người liên quan tới một cuộc gặp mặt bằng một thông báo không lâu trước cuộc gặp - không quá 3 tiếng đồng hồ.
- (4) Ngôn từ và giọng điệu phỏng vấn cũng nên trịnh trọng và tất nhiên không nên mở đầu bằng các câu hỏi về gia đình hoặc xen vào bằng những câu hài hước pha trò.
- (5) Không nên hành hạ nạn nhân bằng cách nói vòng vo. Hãy nói thẳng vào vấn đề càng nhanh, càng đơn giản và càng dứt khoát càng tốt, ví dụ như: “Anh sẽ nhận thấy rằng chúng ta phải cắt giảm biên chế trong năm nay và sau khi đã cân nhắc thận trọng, chúng tôi miễn cưỡng phải quyết định đề xuất lên các ủy viên hội đồng trường là họ sẽ xếp anh vào diện dôi dư có hiệu lực kể từ...”. Hãy dùng để thông báo thấm dần.
- (6) Phản ứng của “nạn nhân” có thể là sự im lặng (Tại sao lại là tôi?), tức giận (Thế thì gia đình tôi sẽ ra sao?), nước mắt hoặc các biểu hiện khác của sự hoài nghi, không chấp nhận hoặc đau khổ. Đừng sa vào việc giải thích dài dòng. Và trên hết là đừng gợi ý rằng quyết định đưa lên hội đồng về việc sa thải vẫn còn để ngỏ để xem xét lại hoặc nói các câu như: “Chúng tôi sẽ xem có thể làm gì được gì về vấn đề này!” Chỉ việc khẳng định lại một cách chậm rãi, đơn giản và cảm thông (“Tôi biết quyết định này đúng là một đòn bất ngờ đối với anh”) rằng quyết định đưa lên hội đồng đã được cân nhắc cẩn thận và về phía mình không thể đảo ngược được.
- (7) Vào một thời điểm thích hợp giải thích cụ thể những gì bạn đã viết ra về các khoản thanh toán, ngày dự tính thôi việc, v.v. và đưa cho người lao động một bản, tất

nhiên sau khi đã giữ cho mình một bản. Giải thích rằng một văn bản chính thức khẳng định quyết định đề nghị cho thôi việc sẽ được gửi đi, rằng người lao động sẽ không phải làm gì thêm trong ngày hôm nay và bạn và một người thích hợp nào đó sẽ sẵn sàng nói chuyện lại và cho lời khuyên khi nào có cơ hội để suy nghĩ lại về toàn bộ vấn đề.

- (8) Kết thúc cuộc nói chuyện bằng việc đề xuất một cơ hội ngồi yên tĩnh ở một nơi nào đó, tốt nhất là uống trà, mời người lao động sử dụng điện thoại, v.v. Nói chung hãy cố gắng làm bất cứ điều gì hữu ích như trong các trường hợp mất người thân hay bị tổn thương, luôn lưu ý đến những nguy hiểm có thể xảy ra như lái xe trong điều kiện tinh thần đang xúc động mạnh.
- (9) Đảm bảo rằng bạn và một người nào đó đến giúp đỡ luôn có mặt để giúp đỡ người bị sa thải đến được giai đoạn chấp nhận và có hành động tích cực.

Tác động đến việc sa thải

Các bộ phận điều hành nhà trường phải tạo cho bất kỳ người nào đang bị xem xét sa thải cơ hội để phát biểu (có thể nói bằng lời, nếu được yêu cầu) trước hội đồng được triệu tập để xem xét việc sa thải. Một người bạn hoặc đại diện công đoàn có thể đi cùng với người cán bộ. Có quyền khiếu kiện lên hội đồng xem xét khiếu kiện, bao gồm những thành viên hội đồng trường hoàn toàn không tham gia gì vào quá trình ban đầu.

CỦNG CỐ ĐOÀN KẾT TẬP THỂ

Bạn cũng nên suy nghĩ đến tác động của việc sa thải đối với những cán bộ còn lại trong trường, để bạn có thể quản lý được sự “rã đám”. Tin xấu thường lan nhanh và thường được thêm thắt một cách thiếu xây dựng. Người bị sa thải thông thường sẽ đổ lỗi cho người khác, có thể là bạn và tạo ra sự thông cảm. Mặc dù rất nhẹ nhõm khi việc sa thải không rơi vào họ, nhưng mọi người sẽ tự hỏi ai sẽ là người tiếp theo và không khí sợ hãi và chán nản có thể sẽ dễ lan rộng.

Nếu bạn làm dịu đi ảnh hưởng của việc sa thải, cán bộ sẽ không có thời gian để điều chỉnh thích nghi với thực tế. Họ cần phải biết tương đối đầy đủ về các vấn đề cơ bản để có thể hiểu lý do cơ bản về quyết định của bạn, cho dù về tình cảm họ không thể chấp nhận ngay từ đầu quyết định đó. Họ sẽ muốn đặt các câu hỏi - đặc biệt là đại diện của công đoàn. Bạn phải tạo cho họ đầy đủ cơ hội để tìm hiểu thông tin. Mặc dù một cuộc họp toàn thể cán bộ về vấn đề này có thể làm bạn rất ngại, nhưng bạn phải đối mặt với nó. Hãy cố gắng kiềm chế ý định cá nhân hoá vấn đề này; các phản ứng mà bạn có thể dự đoán không phải là những suy nghĩ về năng lực của bạn mà là một phản ứng tự nhiên trước một vấn đề gây tổn thương cho hệ thống xã hội của nhà trường (xem bốn giai đoạn đã nói ở trên). Hãy để cho nỗi tức giận được thể hiện ra, nhưng ngay

khi có thể bạn hãy hướng mọi người tới giai đoạn thứ tư “tiếp tục sống với đời”. Phải có những biện pháp thực tế để lấp đầy khoảng trống mà sự ra đi của người bị sa thải để lại; cũng giống như việc người mới được tuyển đến tạo cơ hội để kiểm lại những chức phận và trách nhiệm hiện tại. Liệu điều đó có thể giúp để cải thiện một điều gì đó mà đàng nào cũng cần phải thay đổi hay không?

Nhiệm vụ của bạn là phải lấy lại tinh thần càng nhanh càng tốt và không để cho tâm trạng bất mãn có thời gian để bám rễ. Cố gắng hướng sự chú ý đến những mục tiêu lớn hơn như sự cần thiết phải tiếp tục cung cấp dịch vụ giáo dục có chất lượng tốt nhất với bất cứ nguồn lực nào sẵn có. Nếu như có những tiền lệ trong đó một đồng nghiệp cũ đã vượt qua được hố sâu của sự ngã lòng và cuối cùng đạt được một đỉnh cao hơn, hãy trích dẫn những tiền lệ đó.

Tư vấn cho các thành viên hội đồng nhà trường về những đồng nghiệp thân thiết nào phải xếp vào diện dôi dư là một trong những tình huống căng thẳng nhất mà bạn phải đối mặt khi là cán bộ quản lý. Bạn có thể sẽ cần một hệ thống hỗ trợ để bảo vệ sự cân bằng tinh cảm của bạn. Một nhóm cán bộ quản lý cấp cao hỗ trợ có thể làm điều này, hoặc bạn có thể nhờ đến ai đó bên ngoài nhà trường.

Cách lãnh đạo có tính tích cực mà bạn đưa ra đối với nhà trường trong lúc khó khăn sẽ giúp giải tỏa cảm giác tiêu cực thường đồng hành với các tình huống dư thừa lao động. Và đó là điều mà nhà trường trông cậy nơi bạn.

Nội dung thảo luận

Hãy thử đóng vai phải thông báo cho người đồng nghiệp rằng anh/chị ta thuộc diện đưa lên hội đồng nhà trường xem xét để sa thải. Sau đó đổi vai. Trong từng trường hợp thì hãy thể hiện như thể bạn hoặc người đồng nghiệp của bạn bị xếp vào diện dôi dư ở vị trí công việc bạn đang làm. Bạn sẽ ngạc nhiên khi thấy việc đóng vai thực đến mức nào.

Đề tài thảo luận

Hãy so sánh và đối chiếu những chức năng của quá trình tuyển dụng, thuê lao động, đánh giá, bồi dưỡng và sa thải cán bộ với những chức năng tương ứng vận dụng đối với học sinh. Điều này cho bạn thấy gì về những cách để nâng cao chất lượng quản lý cán bộ và quản lý học sinh?

7

QUẢN LÝ XUNG ĐỘT

KỸ NĂNG CƠ BẢN

Năng lực quản lý xung đột là yếu tố chủ chốt dẫn đến thành công trong quản lý. Xung đột có khả năng xảy ra bất kỳ khi nào chúng ta mong muốn thực hiện sự thay đổi. Hơn nữa, chúng ta không những phải giải quyết những tình huống có xung đột giữa bản thân chúng ta và một hoặc nhiều cán bộ khác mà đôi khi còn phải giải quyết cả xung đột giữa các cán bộ cấp dưới với nhau, hoặc khó nhất là dò ra đường đi trong bãi mìn “chính trị” khi 2 đồng nghiệp hoặc 2 cán bộ cấp trên của chúng ta sa đà vào cuộc đấu đá. Trong trường hợp cuối, chuyện thường xảy ra là một bên sẽ cố tình ngăn cản bất kỳ những gì có vẻ là sáng kiến, hoặc nhận được ủng hộ của phía bên kia và rất khó để có thể tiến lên được. Mặt khác, một bên có thể được tự do hành động hơn trong khi các bên đối lập bị kẹt trong việc tranh giành: khi người đứng đầu tổ chức đang “chiến đấu” với chính quyền địa phương, thì các ủy viên hội đồng trường, ban cha mẹ học sinh, hoặc một nhóm gây áp lực sẽ rất hài lòng nếu cán bộ trong trường vẫn tiếp tục điều hành công việc nhà trường. Tình huống xấu nhất sẽ xuất hiện khi không ai lấp được chỗ trống do người đứng đầu đang bận tâm vào chuyện khác.

Chương này đề cập về bản chất của sự xung đột, xung đột được hình thành như thế nào, những tác động tích cực và tiêu cực của xung đột và một số phương hướng xử lý các tình huống xung đột.

GIÁ TRỊ CỦA SỰ XUNG ĐỘT

Sự xung đột theo nghĩa sự khác nhau rõ ràng về quan điểm bắt nguồn từ việc có hai hoặc nhiều tiến trình hành động. Xung đột không những là điều không tránh khỏi mà còn là một phần giá trị của cuộc sống. Nó giúp ta đảm bảo rằng các khả năng khác nhau được cân nhắc một cách đúng đắn và có thể tạo ra thêm các tiến trình hành động qua việc thảo luận những phương án đã được công nhận. Đồng thời, xung đột thường có nghĩa là tiến trình hành động đã được lựa chọn được thử nghiệm ngay ở giai đoạn đầu, như vậy làm giảm thiểu rủi ro là loại bỏ được một sai sót quan trọng có thể xuất hiện về sau.

Alfred Sloan, cựu chủ tịch của General Motors, luôn luôn nói đến việc cần xem xét thêm ở cuộc họp sau bất kỳ đề nghị nào các thành viên đã nhất trí. Và hình như, phần lớn các đề nghị như vậy cuối cùng đều bị bác bỏ! (Sloan, 1986).

Việc không có xung đột có thể cho thấy sự rũ bỏ trách nhiệm, thiếu sự hứng thú hoặc lười suy nghĩ.

LÝ TRÍ VÀ TÌNH CẢM TRONG XUNG ĐỘT

Phần lớn các xung đột có cả thành phần lý trí và tình cảm và nằm đâu đó trong dải giữa một bên là xung đột thực sự về lợi ích và một bên là xung đột về tính cách.

Những ví dụ như sự xung đột thực sự về lợi ích xảy ra như khi một người cần bán nhà tìm kiếm giá cao nhất, trong khi người mua lại muốn trả với giá càng thấp càng tốt. Cũng có sự xung đột thực sự về lợi ích giữa nhà tuyển dụng với người lao động về vấn đề lương bổng.

Trong hai trường hợp trên, chính vì lợi ích của cả hai bên mà phải giải quyết xung đột – nếu không sẽ không có chuyện mua bán trong trường hợp thứ nhất và đình công sẽ xảy ra trong trường hợp thứ hai. Để thương lượng và tìm ra giải pháp, điều cần thiết là:

- (1) lắng nghe và hiểu quan điểm cũng như nhu cầu của bên kia (đừng tốn thời gian nhắc đi nhắc lại quan điểm của bạn) – cố gắng công bằng;
- (2) tìm kiếm sự thương thảo, nghĩa là liệu có cái gì đó mà tôi có thể nhường cho bên kia khiến họ được nhiều hơn so với những tổn kém mà tôi chịu không?; và
- (3) tập trung vào vấn đề thực tế và tránh cá nhân hóa sự xung đột.

Đây là những nguyên tắc thương lượng tích cực và sẽ đem lại tình huống “cả hai bên đều thắng”.

Tuy nhiên, một mong muốn về mặt tình cảm là “chiến thắng kẻ xấu” lại quá dễ dàng len vào, một khi như vậy nó sẽ lan nhanh từ bên này sang bên kia. Ở đầu dây bên kia nhiều cái gọi là “va chạm về nhân cách” có mang một yếu tố xung đột về lợi ích và được cho là các vấn đề về vai trò, hệ thống hoặc văn hoá cũng như sự ngoan cố cá nhân.

Một số sự xung đột có nguồn gốc từ tính cách của đối thủ; ví dụ, những người có xu hướng hướng nội có thể phản nộ với những hành vi khoa trương của người có xu hướng hướng ngoại và hai phó hiệu trưởng với phong cách quản lý khác nhau có thể thấy khó làm việc cùng nhau. Chúng tôi thấy điều này giúp cho một số nhóm quản lý xử lý các tình huống như vậy khi họ cùng được đào tạo lồng ghép việc sử dụng các công cụ đo lường tinh thần như bảng kê của Myers – Briggs, phiếu điều tra phong cách quản lý, – hoặc thậm chí một bài tập đơn giản như Tóm tắt vai trò nhóm được trích dẫn ở phía trên. Tuy nhiên, một số người kịch liệt phản đối việc sử dụng những bài trắc nghiệm về

tính cách bất chấp khả năng tiềm ẩn của các trắc nghiệm này khi nằm trong tay những người đáng tin cậy, nhằm tăng cường hiểu biết lẫn nhau và tôn trọng chuyên môn của nhau. Vì lý do này, nếu như không có người hỗ trợ có năng lực, thì việc chấp nhận cách tiếp cận theo quy trình để quản lý sự xung đột là điều khôn ngoan hơn.

NGUY CƠ CỦA XUNG ĐỘT

Xung đột trở thành một sức mạnh nguy hiểm và mang tính phá hoại bất kỳ khi nào “vinh quang” của cá nhân bị kết quả đe dọa. Xung đột càng phát triển bao nhiêu thì “vinh quang” càng bị đe dọa bấy nhiêu và xung đột càng gay gắt bao nhiêu thì giải pháp càng khó đạt được bấy nhiêu. Việc ra quyết định bị tê liệt bởi vì không bên nào dám nhượng bộ (có thể là có lý do chính đáng) vì sợ rằng bên kia sẽ chộp lấy như một chiến thắng và là “đầu cầu” để tiến xa hơn nữa.

Vào thời điểm như vậy, chúng ta nói đến tình huống “thắng-thua” vì đây là cách các bên tiếp cận từng vấn đề. Trong thực tế, tình huống thường là “thua-thua” vì cả hai bên cùng làm những việc ngược lại lợi thế thực sự của chính họ (cũng như lãng phí thời gian vào xung đột). Các mục đích, mối quan tâm dù là cơ bản hay “siêu thường” đều cùng bị mất đi trong cuộc chiến nóng bỏng. Xung đột có thể công khai, dẫn đến việc nhắc đi nhắc lại các lập luận tại mỗi cuộc họp. Nguy hiểm hơn là xung đột được che đậy và các bên không trao đổi với nhau về các vấn đề thực sự nhưng vận động hỗ trợ từ những người mà họ tin là có thể lực. Từng bên cũng sẽ thực hiện những hành động gây ảnh hưởng đến bên kia mà không thông báo cho bên kia biết.

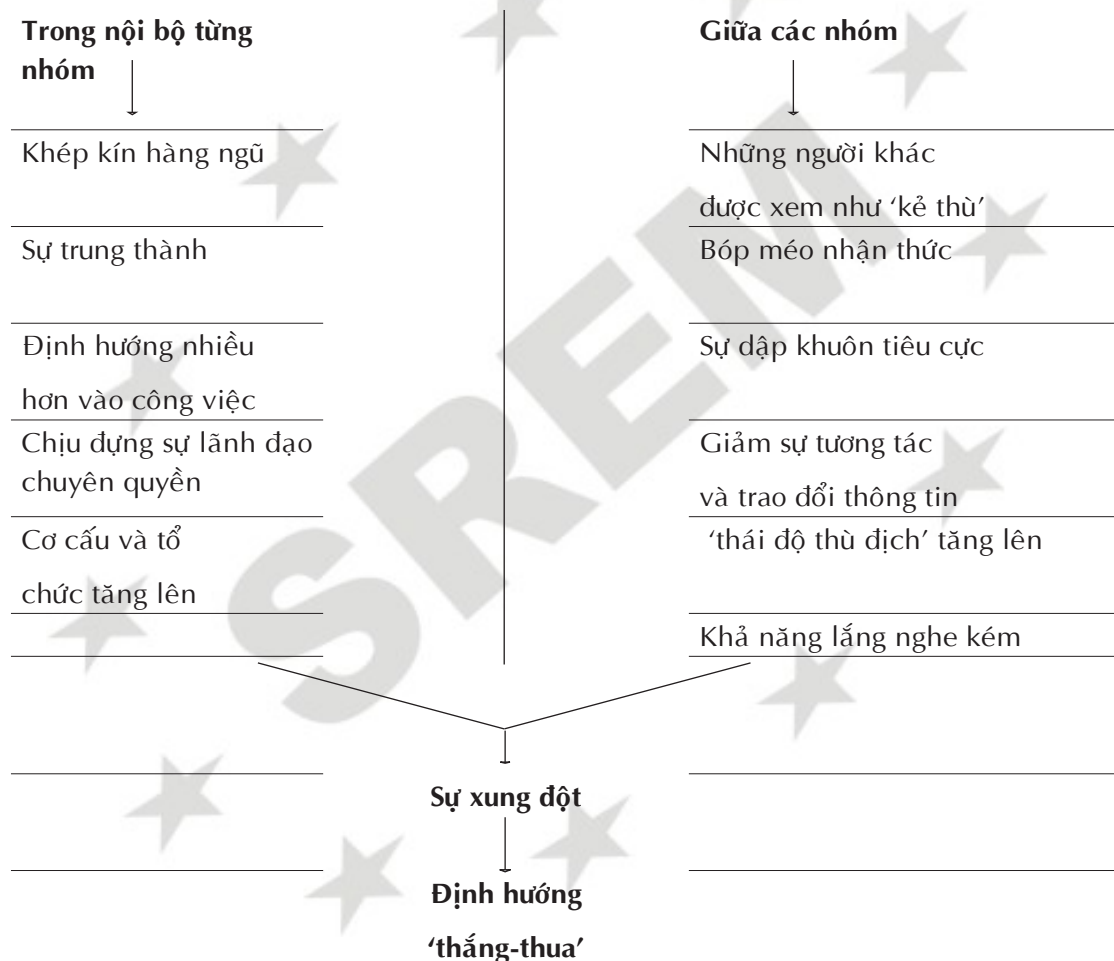
SỰ GANH ĐUA GIỮA CÁC NHÓM

Sự ganh đua, giống như xung đột, có thể rất có giá trị đối với tổ chức. Tuy nhiên, nó có thể dễ mang tính hủy diệt. Có thể xem sơ đồ quy trình này trong Hình 7.1. Một khi sự ganh đua giữa các nhóm phát triển thành tình trạng “thắng-thua” thì thậm chí còn khó giải quyết hơn là sự ganh đua giữa các cá nhân. Nếu bất kỳ thành viên nào trong nhóm xa rời “đường lối của tổ chức”, họ có thể bị xem là kẻ phản bội và bị ruồng bỏ.

Không may là việc xung đột “thắng-thua” với một nhóm khác, như được trình bày trong Hình 7.1, là một phương tiện hữu hiệu để đạt được sự trung thành trong nội bộ một nhóm. Napoleon và Tướng Galtieri của Ac-hen-ti-na đều công nhận và sử dụng thực tế này, trong khi đó Chính phủ của Margaret Thatcher, cho dù có thể có hay không có mức độ sai lầm, rõ ràng được hưởng lợi từ “hiệu ứng đảo Falkland” tại các cuộc thăm dò ý kiến vào năm 1983. Trong tiềm thức hoặc nhận thức, những cán bộ quản lý thiếu tự tin vào bản thân sẽ dùng xung đột để tranh thủ sự ủng hộ - thường mang lại hậu quả tai hại cho tổ chức. Hiệu trưởng, chính quyền địa phương, hội đồng thi cử hay một phòng ban khác sẽ bị coi như “kẻ thù”, những người luôn làm mọi việc trở nên sai trái: “Hãy nhìn những gì mà họ đã làm!”

THÁI ĐỘ ĐỐI VỚI XUNG ĐỘT

Về cơ bản, có bốn thái độ được những người tham gia trong bất kỳ cuộc xung đột chấp nhận và những thái độ này được dựa trên sự hoán vị giữa việc họ tin hay không tin rằng có thể tránh được sự đối đầu hay không, và việc liệu họ có tin hay không tin rằng họ có thể đạt được sự thỏa thuận. Việc kết hợp những kết quả của họ có thể được trình bày theo bảng ở Hình 7.2.



Hình 7.1 Những hậu quả có thể xảy ra do sự cạnh tranh giữa các nhóm

Hai cột ở giữa đã tự giải thích rõ. Điều đáng lưu ý là có bao nhiêu vấn đề được gọi là vấn đề về "giao tiếp" xảy ra vì có một xung đột về quan điểm tồn tại tại gốc mà không được đưa ra công khai. Thay vào đó, mỗi bên lại "làm việc riêng của mình" với hy vọng "thoát ra khỏi vấn đề". Họ cũng có thể dành nhiều thời gian để thu hút sự ủng

hộ của mọi người cho quan điểm của họ và nói về người mà họ có xung đột với thay vì nói chuyện với chính người đó.

Trong cột thứ nhất và cột thứ tư của Hình 7.2, hành vi sẽ phụ thuộc vào mức độ đóng góp của cá nhân cao hay thấp. Phần đóng góp này không nhất thiết phải có giá trị bằng tiền cao nhất hoặc có tầm quan trọng nhất đối với tổ chức, nhưng có xu hướng được đo lường về tính vị kỷ của các bên. Họ đã trình bày quan điểm của họ về vấn đề này một cách mạnh mẽ như thế nào và trình bày cho bao nhiêu người? Họ đã đấu tranh bao nhiêu lần cho nguyên tắc này? Phần đóng góp của cá nhân có thể cao hơn với những vấn đề như tiện nghi bãi đỗ xe, hiệu sách và thuế các bữa ăn hơn là vốn đóng góp cho việc xây dựng chương trình giáo dục hoặc việc cung cấp các thiết bị dạy học mới. Thực sự là bất kỳ quan chức tinh khôn nào ở địa phương tìm kiếm sự thỏa thuận về một dự án lớn đều sẽ đảm bảo rằng dự án đó đã được bàn đến trước trong chương trình nghị sự của hội đồng với chi phí còn nhiều tranh cãi, nhưng thường là thấp, những chủ đề như cung cấp thêm tiện nghi cho cán bộ già đã nghỉ hưu hoặc thậm chí là việc xây dựng thêm một nhà vệ sinh công cộng. Sau một cuộc tranh luận sôi nổi về một đề tài như vậy, mọi người có thể “gật đầu” thông qua một dự án có chi phí cao.

Với những xung đột trong cột đầu tiên (Sự đương đầu tất yếu/ Sự nhất trí bất khả thi) cách tiếp cận lô gíc là đưa vấn đề cho trọng tài phân xử, nghĩa là yêu cầu thủ trưởng quyết định. Điều này có thể hay xảy ra nếu “phần đóng góp cá nhân” có trọng lực trung bình. Tuy nhiên, ngay cả khi phần đóng góp cá nhân thực sự cao, chuyện thường xảy ra là chẳng có bên nào chịu “thua” cả. Hơn nữa, vị thủ trưởng nhảy vào một cuộc xung đột như vậy và ra phán quyết có thể lại hoàn toàn không thân thiện với bên mà ông ta ra quyết định chống.

Nếu phần đóng góp của cá nhân thấp, quyết định có thể để mặc cho “số phận”, hoặc sự xung đột có thể dễ dàng đưa vào một trong các cột khác.

1		2		3		4	
Sự đương đầu	Chắc chắn xây ra	Có thể tránh được	Có thể tránh được	Có thể tránh được	Tất yếu		
Sự đồng ý	Không thể xây ra	Không thể xây ra	Có thể xảy ra	Có thể xảy ra	Có thể xảy ra	Sự ủng hộ cá nhân	
	Đấu tranh	Những vấn đề 'giao tiếp' thường hay xảy ra và 'tình trạng lộn xộn' khiến mọi người nản lòng, làm cho sự căng thẳng ngày càng gia tăng và gây áp lực cho tất cả những người liên quan	Hạnh phúc ảo tưởng (Thiên đường của kẻ ngốc)		Giải quyết vấn đề		
	Phân xử		Né tránh		Thoả hiệp		
	'Số phận'		Dàn xếp				
			Trì hoãn				
			Không có hành động gì		Cho và nhận		
							Cao ←-----→ Thấp

Hình 7.2 Thái độ đối với sự xung đột

Thái độ có lợi nhất để giải quyết xung đột, tất nhiên, là thái độ được gợi ý trong cột 4. Nếu phần đóng góp thấp hoặc vừa, thì có thể chẳng đáng để một trong hai bên bỏ thời gian ra giải quyết sâu vấn đề và một vài thỏa hiệp nhanh chóng hoặc “sự dàn xếp nhay bén” về “cho và nhận” có thể là câu trả lời. Tuy nhiên, khi vấn đề ở mức sâu sắc hơn một chút, hoặc khi “sự dàn xếp nhay bén” và “nguyên tắc cho và nhận” dẫn đến tiền hậu bất nhất và rối rắm thì một nỗ lực giải quyết vấn đề triệt để hơn sẽ thành công tốt đẹp về cả hiệu quả của tổ chức lẫn việc làm giảm căng thẳng cho những người có vai trò chủ đạo.

Như nội dung của các cột trong Hình 7.2 cho thấy, thái độ của bạn đối với xung đột nói chung và/hoặc bất kỳ xung đột cụ thể nào sẽ có tác động quan trọng đối với cách tiếp cận mà bạn chấp nhận. Nếu bạn muốn kiểm nghiệm cách tiếp cận của chính mình một cách sâu sắc hơn, bạn có thể tìm Phiếu hỏi về định hướng xung đột (Bài tập 4) ở cuối chương này để có sự giúp đỡ. Khi trả lời phiếu hỏi về bản thân mình, bạn có thể hoặc là cố tỏ ra trung thực hoặc nhờ người nào đó biết rõ về bạn điền vào phiếu này. Việc lập biểu đồ trách nhiệm có thể cũng có ích cho bạn.

Vận dụng vào bản thân

Hãy xem xét một xung đột giữa hai hoặc nhiều người mà bạn biết. Liệt kê:

- (1) những vấn đề về lợi ích; và
- (2) những khía cạnh về tình cảm hoặc về tính cách của sự xung đột.

Cố gắng mô tả thái độ của từng người đối với sự xung đột.

GIẢI QUYẾT CÁC VẤN ĐỀ VỀ XUNG ĐỘT

Điểm rõ ràng đầu tiên cần xác định là không bên tham gia xung đột nào có thể đơn phương giải quyết vấn đề. Nếu thái độ của bên kia hoàn toàn nằm trong cột 1, 2 hoặc 3 của Hình 7.2 thì tình hình cho thấy là không thể xảy ra và phương sách duy nhất có thể thực hiện là đối mặt với vấn đề và tìm kiếm trọng tài phân xử. Nếu đã xây dựng định hướng “thắng-thua” thì cách giải quyết có thể phức tạp bởi vì thực tế là bất kỳ cách tiếp cận giải quyết vấn đề nào hoặc sự nhượng bộ nào đều có thể bị hiểu như một dấu hiệu của sự yếu kém (được khai thác tới mức tối đa) hoặc như một “mảnh khoe” tinh vi được xử sự một cách thận trọng và nghi hoặc.

Vì những lý do này, nên công nhận và giải quyết xung đột càng sớm càng tốt. Nếu bạn có vấn đề gì với ai, hãy đến nói chuyện ngay với người đó trước khi chuyện trở nên gay gắt. Nếu bạn nghĩ đến người mà bạn ít muốn gặp nhất và điều mà bạn ít muốn làm nhất, thì đây có thể là hai ưu tiên đầu tiên của bạn trong ngày!

Nếu chuyện đã trở nên gay gắt, cần lựa chọn thời gian kỹ lưỡng và dành một ít thời gian làm rõ rằng bạn thực sự muốn giải quyết xung đột. Có thể cần một người bạn nào đó của cả hai phía đóng vai trò chất xúc tác để đảm bảo với cả hai bên rằng ý định là chân thành và đóng vai trung gian hòa giải hoặc “tư vấn về quy trình”. Trong xung đột giữa các thành viên khác với nhau, đặc biệt giữa những người dưới quyền bạn, thì vai trò là cán bộ quản lý của bạn có thể chuyển sang thành “chuyên gia tư vấn về quy trình”, để cố gắng hiểu được quan điểm riêng của từng người trong cuộc và dẫn dắt họ vào trạng thái “giải quyết vấn đề”. Sau khi ấn định được thời gian họp để giải quyết xung đột, nên sử dụng các nguyên tắc dưới đây để hướng dẫn thảo luận:

- (1) Các bên sẽ trao đổi với nhau một cách hết sức cởi mở về những vấn đề thực sự mà họ quan tâm.
- (2) Họ sẽ trình bày mục đích, quan điểm và cảm nghĩ của họ một cách thẳng thắn nhưng điềm tĩnh và cố gắng tránh lặp lại vấn đề.
- (3) Họ sẽ cố gắng đặt xung đột vào bối cảnh của những mục đích rất bình thường và vì lợi ích của cả tổ chức (quan điểm “máy bay lên thẳng”). Họ sẽ tìm kiếm các mục đích chung.
- (4) Họ sẽ tập trung vào các việc làm trong tương lai thay vì vào những sự kiện trong quá khứ.
- (5) Họ sẽ cẩn thận lắng nghe quan điểm của nhau và tìm cách để hiểu quan điểm đó. Để đảm bảo hiểu đúng quan điểm của nhau, họ có thể dùng lời lẽ của mình để diễn đạt lại quan điểm của phía bên kia. Tuy nhiên, đây phải là một cố gắng thật sự trong việc diễn đạt lại quan điểm của người khác chứ không phải nhại lại những gì người khác nói.
- (6) Họ sẽ cố gắng tránh không chuyển sang tấn công hoặc phòng thủ.
- (7) Họ sẽ cố gắng đóng góp xây dựng trên ý kiến của người khác.
- (8) Họ sẽ tin tưởng thiện chí của nhau và cố gắng hành động một cách thiện chí (xin xem phần ‘Ma trận OK’ được bàn đến trong Chương 8).
- (9) Họ sẽ lập kế hoạch hành động rõ ràng tiếp sau cuộc thảo luận để xác định rõ *ai* sẽ làm *gì* và *khi nào*. (Điều này cực kỳ quan trọng và có thể dễ bị lãng quên do mẫn nguyền khi thấy rằng phía bên kia không phải vô lý như đã dự đoán).
- (10) Họ sẽ ấn định ngày và giờ để rà soát tiến độ và sẽ *duy trì tiến độ này bằng bất cứ giá nào*.

Nếu bên thứ ba đóng vai một “chuyên gia tư vấn về quy trình” trong một cuộc họp như vậy, thì vai đó không nên nhận xét các vấn đề (đây là một bẫy nguy hiểm) mà chỉ

nên thu hút sự chú ý của mọi người khi đi trịch hướng các nguyên tắc này.

Có thể sử dụng một số cấu trúc để giúp các cá nhân hoặc nhóm vượt qua những miễn cưỡng về văn hoá để đặt vấn đề xung đột “lên bàn thảo luận”. Những cấu trúc này có giá trị kép về:

- (1) Tạo điều kiện bày tỏ những cảm nghĩ và thành kiến mạnh dưới hình thức ít mang tính đối kháng hơn so với lời nói. Những cảm nghĩ này là những cứ liệu thực sự (tuy có thể gây thương tổn) chứ không phải là những lời công kích gai góc.
- (2) Đòi hỏi “cân bằng” về cứ liệu, có nghĩa là cân bằng giữa những gì ta thích cũng như những gì ta không thích và những gì ta làm cũng như những gì họ làm.

Hai trong những cấu trúc này được trình bày ở cuối chương này, đó là:

- (1) Chiến lược điều chỉnh vai trò (Bài tập 5); và
- (2) Trao đổi hình ảnh (Bài tập 6).

GIẢI QUYẾT XUNG ĐỘT TRONG TỔ CHỨC

Xung đột và nản chí sẽ thường là mối quan tâm chính trong cách điều hành hoạt động của một trường phổ thông, trường cao đẳng hoặc một phòng, khoa, “cách mọi việc diễn ra ở đây”. Những xung đột như vậy có xu hướng gia tăng trong bất kỳ tổ chức nào và ngày càng trở nên quan trọng hơn. Thường thì không có ý kiến nhất quán là công việc *nên* được thực hiện như thế nào – mà chỉ là một thái độ tiêu cực về cách thức công việc đang được thực hiện.

Đối với hiệu trưởng hoặc tổ trưởng bộ môn, tình hình này khiến họ rất nản lòng và họ có cảm giác ngày càng tăng là cán bộ của họ không làm việc vì họ mà chống lại họ. Nếu bạn ngả theo ý kiến đề xuất của một bộ phận thì một nhóm khác sẽ không hài lòng. Bạn cảm thấy mình bị mọi người hiểu lầm và đơn độc trong nỗ lực làm cho tổ chức hoạt động. Bạn có thể cảm thấy cần phải tập hợp các cán bộ chủ chốt lại để xem xét cách vận hành nhà trường và các phòng khoa và với hy vọng đạt được cam kết về một hình thức thực tiễn đã sửa đổi bổ sung được thống nhất từ trước. Vấn đề là bất kỳ cuộc họp nào như vậy đều có thể rơi vào tình trạng hỗn loạn với việc nhắc lại những lập luận và thành kiến cũ rích.

Bài tập 7 ở cuối chương này trình bày một cấu trúc được coi là hữu ích trong việc định hướng xem xét lại thực tiễn tổ chức trường học. Cấu trúc này có thể được sửa đổi bổ sung cho phù hợp với hoàn cảnh cụ thể, tuy nhiên việc sửa đổi bổ sung này phải luôn hướng vào các vấn đề gây tranh cãi, chứ không bao giờ hướng về việc né tránh chúng. Việc “rà soát lại nhà trường” sử dụng một số kỹ thuật hữu ích sau:

- (1) Lý thuyết “khoảng trống” – yêu cầu mọi người trình bày quan điểm lý tưởng của

mình và so sánh nó với nhận thức thực tế. (“Khoảng trống” giữa hai quan điểm là khoảng trống cần được lấp kín).

- (2) Phân loại và định lượng hóa các quan điểm về những gì sai bằng cách tập trung phân tích xung quanh cấu trúc các phát ngôn – tất nhiên, luôn luôn với khả năng hình thành một phát ngôn nhóm không trùng hợp với với bất kỳ phương án thay thế nào.
- (3) Cụ thể hoá các phát ngôn “chẳng hạn như”. (Phần này nên được ghi lại trong cột “chú thích” trong bài tập).

Tác động của các kỹ thuật này là làm dịu bầu không khí nóng bỏng của các cuộc thảo luận và tạo điều kiện cho những vấn đề sâu sắc được xử lý ở mức hợp lý. Luôn có một nỗi lo sợ là các cá nhân có thể bị tổn thương trong một quy trình như vậy, đặc biệt là hiệu trưởng có trách nhiệm về việc rà soát các quy trình. Vì lý do này, điều quan trọng là người đứng đầu trong nhóm phải thúc giục tổ chức một hội nghị rà soát, với mong muốn thật sự là hiểu được tình cảm của mọi người. Với điều kiện là nếu việc này được thực hiện, thường có thể dựa vào các thành viên trong nhóm để có được sự quan tâm thích đáng đến tình cảm và, khi tinh thần “chúng ta” phát triển, có thể lấy tinh thần ủng hộ và sự tự nguyện làm những điều phải đền bù cho những sự thật không vui khiến ta đau lòng. Tuy nhiên, điều quan trọng là phải chuẩn bị cho nhóm bằng cách thống nhất là hội nghị sẽ dựa trên những nguyên tắc tích cực nêu ở trên.

Cuối cùng, điều cần lưu ý là không nên thu hút quá nhiều cấp tham gia – hoặc quá nhiều người - trong một hội nghị rà soát như vậy. Hai cấp là lý tưởng nhất. Chừng nào có từ ba cấp trở lên tham gia, cần hết sức thận trọng không đưa ra tất cả vấn đề một cách thiếu công bằng ở ngưỡng cửa của cấp trung gian. Trong cuộc họp có cả hiệu trưởng, phó hiệu trưởng và các trưởng khoa hoặc bộ môn, thường có một rủi ro thực sự là phó hiệu trưởng sẽ bị quy trách nhiệm về việc không liên lạc được, về việc “không truyền thông điệp đến cho mọi người”.

PHÒNG NGỪA NHỮNG XUNG ĐỘT KHÔNG CẦN THIẾT

Một số hành vi rất có thể gây ra một mức độ xung đột không cần thiết. Chính sách xã hội của Liên minh Châu Âu - và của nhiều quốc gia thành viên - đều đề cập đến sự khác nhau giữa “mô hình hài hòa” và “mô hình xung đột” của các mối quan hệ. Trong mô hình *xung đột*, các bên:

- (1) chỉ quan tâm bảo vệ lợi ích riêng của mình. “Nhiệm vụ của bộ phận quản lý là quản lý vì lợi ích của nhà tuyển dụng và việc của công đoàn là chăm sóc lợi ích của các thành viên” là lời tuyên bố của cả một số cán bộ quản lý và một số người hoạt động công đoàn và có nguy cơ là những giáo viên cảm thấy nghề của mình

đang bị chính phủ (từ hữu hoặc tả) công kích có thể chấp nhận những thái độ tương tự; và

- (2) tham gia việc ra quyết định hoặc thực hiện quyết định sẽ tiếp tục nắm giữ vị trí của họ, ra quyết định, có thể cố gắng bán các quyết định cho các bên kia và, sẵn sàng chiến đấu, nếu cần.

Mặt khác, mục đích của mô hình *hài hoà* là:

- (1) trách nhiệm tập thể cả vì lợi ích của nhà trường và vì lợi ích của từng cá nhân cán bộ công chức trong trường; và
- (2) ra quyết định có sự tham gia, trong đó *trước khi* ra quyết định có tìm kiếm quan điểm của các bên quan tâm (xem Chương 4). Điều này giúp giải quyết sự bất đồng ý kiến trước khi đưa ra một lập trường mà việc rút lui lập trường này có nghĩa là mất thể diện.

HƯỚNG DẪN GIẢI QUYẾT XUNG ĐỘT

Dưới đây là những nguyên tắc cần quan sát nhằm giảm bớt tác động phá hoại của xung đột:

- (1) Duy trì việc trao đổi thông tin càng nhiều càng tốt với bất kỳ bên nào mà ý kiến, lợi ích hoặc thái độ của họ có vẻ xung đột với ý kiến, lợi ích hoặc thái độ của bạn. Đừng trì hoãn trao đổi vấn đề với hy vọng là vấn đề đó sẽ biến mất – vấn đề thường sẽ tồi tệ hơn.
- (2) Tránh nói *xấu* sau lưng người khác. Đừng cố xây dựng quá nhiều ý kiến về phía mình. Hãy trao đổi ý kiến với người kia.
- (3) Nếu bạn thấy dấu hiệu xung đột giữa các khoa và tổ bộ môn, hãy cố gắng thiết lập các đề án về các chủ đề hoặc trung lập hoặc nhạy cảm, trong đó cá nhân trong các khoa, tổ bộ môn khác nhau cùng làm việc. Nguyên tắc chung là ngăn chặn việc tạo ra ranh giới cứng nhắc giữa các tổ bộ môn bằng cách thành lập các nhóm liên tổ. Khi có sự tranh giành các nguồn lực khan hiếm - máy vi tính, máy chiếu, không gian diễn tập, các dịch vụ thư ký hoặc thậm chí là tiền bạc – thì việc yêu cầu một liên tổ với các giáo viên trẻ lan lợi hợp với nhau để đề xuất một chính sách với hiệu trưởng hoặc các trưởng tổ bộ môn sẽ có hiệu quả hơn là đi theo con đường truyền thống là mời từng tổ bộ môn nộp yêu cầu và bằng cách đó siết chặt đội ngũ như theo trật tự trận đánh. Các đề án tập thể như vậy cũng là một hoạt động rất tốt trong việc phát triển cá nhân.
- (4) Cố gắng tránh hiện tượng có khuynh hướng “thắng-thua” và quan trọng hơn cả là cố gắng xem xét tất cả các mặt của một tranh chấp, nhớ là hầu hết cán bộ sẽ chỉ

cư xử với thái độ tiêu cực nếu họ tin rằng họ đang bị đe dọa hoặc bị công kích.

(5) Tránh tạo ra những tình huống xung đột thông qua cơ chế “khen thưởng” và nếu những tình huống đó đã tồn tại trong cơ chế thì phải thay đổi. Nếu hai giáo viên tự coi mình đang ganh đua với nhau để lấy lòng bạn, thì phải hướng nhiều cố gắng vào hoạt động “chính trị” và mỗi người có thể làm bạn mất nhiều thời gian vào việc “thể hiện mình” hơn là lặng lẽ tiếp tục công việc. Hãy đảm bảo rằng bạn ghi nhận kết quả chứ không phải sự nịnh hót hay “thể hiện mình” của họ.

CÁC KỸ NĂNG QUẢN LÝ XUNG ĐỘT

Nếu chúng ta phải là những cán bộ quản lý xung đột hiệu quả mà trong cuộc xung đột đó chúng ta là một bên, hoặc những xung đột giữa các thành viên khác trong tổ chức, chúng ta cần phát triển một số thái độ và kỹ năng nhất định. Cách duy nhất để có thể phát triển được những thái độ và kỹ năng này là tự kiểm soát mình và rèn luyện.

Trước hết, chúng ta cần có khả năng đối đầu, có khả năng nói “Không” khi xuất hiện bất đồng ý kiến. Chúng ta cần tỏ rõ thái độ là luôn sẵn sàng đón nhận lý trí, thảo luận lô gíc và giải quyết vấn đề. Thứ hai là, chúng ta phải có khả năng trình bày ý kiến và cảm nghĩ của mình một cách rõ ràng, súc tích, bình tĩnh và trung thực. Thứ ba là, chúng ta cần phát triển kỹ năng lắng nghe, kỹ năng này bao gồm khả năng cho ai đó thấy rằng chúng ta hiểu những điều họ vừa nói bằng cách “tóm tắt lại ý kiến của họ bằng ngôn từ của chúng ta”. Chúng ta cũng cần phát triển thói quen đặt câu hỏi thay vì thói quen ra tuyên bố. Hãy nhớ là những người kinh doanh thành công (sản phẩm hoặc ý tưởng) là những người đặt nhiều câu hỏi nhất. Thứ tư là, chúng ta cần phát triển kỹ năng đánh giá mọi khía cạnh của vấn đề, hiểu được áp lực đối với phía bên kia, “vượt lên trên” những triển vọng hạn hẹp mà chúng ta có thể thường phải chấp thuận. Cuối cùng, chúng ta cần có khả năng khớp các mục đích chung lại với nhau giúp cả hai bên vượt qua những bất đồng về phương pháp hướng tới những thành quả trong tương lai thay vì để ý đến những xích mích trong quá khứ.

Chính trong việc quản lý xung đột, “khả năng hiểu biết đa cảm” thực sự thể hiện mình - mặc dù nó cũng rất phù hợp trong nhiều tình huống quản lý khác. Khái niệm này được phổ biến trong cuốn sách bán chạy nhất của Daniel Goleman (Goleman, 1996; và cũng nên xem Goleman, 1998), đặc biệt hữu ích trong việc chống lại uy thế tối cao của trí tuệ mà tiêu biểu là các cơ sở giáo dục. Khả năng hiểu biết đa cảm được khẳng định là quan trọng gấp đôi hệ số thông minh cộng với các kỹ năng kỹ thuật để có được kết quả làm việc xuất sắc.

Khả năng hiểu biết đa cảm được xác định là “*khả năng nhận biết được những cảm nghĩ của bản thân và của những người khác để động viên bản thân và kiểm soát*”

được tình cảm trong bản thân mình và trong các mối quan hệ của chúng ta". Do đó, khả năng này bao gồm sự kiểm soát bản thân, quản lý sự giận dữ, nhiệt tình, tính kiên cường và trên hết là sự cảm thông. Có thể học được các kỹ năng này và điều đó giúp ngăn chặn những xung đột không cần thiết, như khi phê bình chỉ trích hay giải quyết trường hợp những học sinh hung hăng hoặc có tâm trạng thích gây ảnh hưởng. Hầu như bất kỳ mối quan hệ nào (kể cả quan hệ hôn nhân) cũng có thể được cải thiện bằng cách vận dụng khả năng hiểu biết đa cảm. Bạn có thể tự đánh giá mình bằng cách truy cập trang thông tin điện tử sau: www.EISGlobal.com.

Vận dụng vào bản thân

Một bài tập có ích là nghĩ đến một xung đột nào đó có liên quan đến bạn và cố gắng một cách cố tình để hiểu được vị trí của đối thủ của ta. Tại sao họ lại cư xử như vậy? Họ phải chịu những áp lực gì? Họ mong muốn đạt được điều gì? Có mục đích chung gì ở đây? Có khả năng hoà hợp không? Thường thì bạn nên trao đổi nhận thức của mình với đồng nghiệp. Bằng cách này có thể học hỏi được nhiều và tìm ra nhiều giải pháp.

Nội dung thảo luận

Có những nguyên nhân chính nào dẫn đến xung đột mà nhóm tìm ra?
Chúng có tác động gì đối với các mối quan hệ công việc và quan hệ xã hội?

BÀI TẬP 4: Phiếu điều tra định hướng xung đột

Cho điểm của từng câu hỏi dưới đây (và/hoặc nhờ người nào biết rõ về bạn cho điểm hộ bạn) dùng thang điểm từ 1 (hầu như không bao giờ) đến 4 (rất thường xuyên). Bạn có thể thấy rằng các câu trả lời của bạn sẽ khác nhau tùy theo người và tình huống: trong trường hợp này, trước hết bạn hãy cho điểm chung đối với cả hành vi xung đột và sau đó bạn sẽ thấy có ích làm lại bài trắc nghiệm đối với từng xung đột riêng biệt.

Khi xung đột xảy ra, bạn có:

(1) trình bày quan điểm và yêu cầu của mình một cách rõ ràng ngay từ đầu không?	4	3	2	1
(2) bắt đầu bằng cách hỏi đối phương xem bạn đã làm sai điều gì không?	4	3	2	1
(3) tránh gặp đối phương không?	4	3	2	1
(4) trao đổi với những người khác về vấn đề của bạn không?	4	3	2	1
(5) tìm kiếm sự hỗ trợ của những người khác không?	4	3	2	1
(6) cố gắng chia rẽ sự bất đồng không?	4	3	2	1
(7) xin lỗi vì phải nêu lên vấn đề không?	4	3	2	1
(8) lắng nghe một cách cẩn thận những điều đối phương nói không?	4	3	2	1
(9) thái độ hung hăng không?	4	3	2	1
(10) giữ được bình tĩnh không?	4	3	2	1
(11) thăm dò quan điểm của đối phương không?	4	3	2	1
(12) xoa dịu đối phương không?	4	3	2	1
(13) nhanh chóng đi đến 'thỏa thuận' không?	4	3	2	1
(14) nói nhiều hơn đối phương không?	4	3	2	1
(15) tập trung vào các giải pháp không?	4	3	2	1
(16) tìm kiếm một giải pháp công bằng không?	4	3	2	1
(17) để đối phương có cách riêng của họ?	4	3	2	1
(18) hạ thấp tầm quan trọng của xung đột không?	4	3	2	1
(19) hành động như thể không có chuyện gì xảy ra không?	4	3	2	1
(20) trình bày lại những lợi ích chung không?	4	3	2	1
(21) cố gắng có cách riêng của mình không?	4	3	2	1
(22) sẵn sàng xin lỗi không?	4	3	2	1
(23) rũ bỏ trách nhiệm không?	4	3	2	1
(24) cố gắng tìm sự thỏa hiệp không?	4	3	2	1
(25) từ bỏ một số vấn đề để quay lại với các vấn đề khác?	4	3	2	1

Tính điểm phiếu điều tra

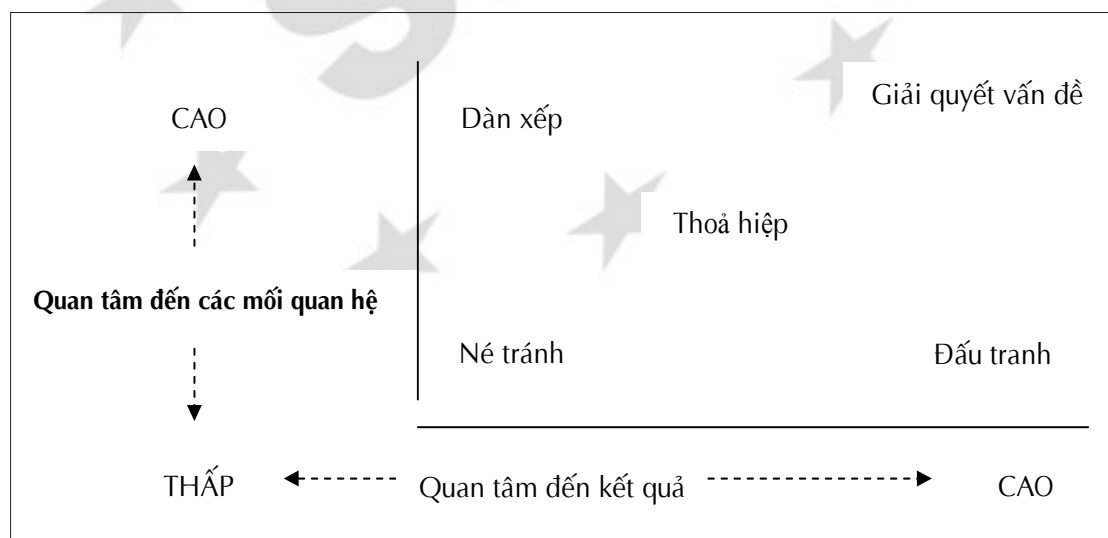
Khi bạn đã hoàn thành phiếu trên, hãy chuyển từng tổng điểm vào các cột phù hợp trong bảng dưới đây:

Né tránh Điểm	Dàn xếp Điểm	Đấu tranh Điểm	Thoả hiệp Điểm	Giải quyết vấn đề Điểm
3	2	1	6	8
4	7	5	13	10
17	12	9	16	11
19	18	14	24	15
23	22	21	25	20
Tổng	Tổng	Tổng	Tổng	Tổng

Diễn giải điểm số của bạn

Hiện giờ bạn có điểm số cho 5 hành vi hoặc định hướng khác nhau mà những hành vi hoặc định hướng đó được liệt kê trong Hình 7.2. Chúng được trình bày ở bên dưới và tương ứng với sơ đồ về phong cách quản lý trong Hình 2.2.

Với phong cách quản lý đã được trình bày trong chương này, chúng ta nên quan tâm đến cả hai mối quan hệ và kết quả (giải quyết vấn đề). Tôi có thực sự 'chiến thắng' không nếu tôi gieo hạt báo thù đối phương của tôi? Sự xung đột mà tôi đã dàn xếp ổn thoả hoặc đã né tránh có thực sự biến mất không? Tôi có hài lòng với kết quả không?



Tuy nhiên, cần chấp nhận các *hành vi* khác nhau vào các thời điểm nhất định và dưới đây là một số hướng dẫn khi nào thì chấp nhận các hành vi này.

Né tránh

Né tránh nghĩa là bạn trì hoãn sự đương đầu với xung đột với hy vọng là sự xung đột sẽ biến mất hoặc giả vờ như sự xung đột không tồn tại. Sự né tránh thường gây ra áp lực với tất cả các bên liên quan, gây ra các vấn đề về trao đổi thông tin liên lạc và quyết định được đưa ra với sự vắng mặt của đối phương. Tuy nhiên, điều này lại có một tác động tích cực khi:

- (1) vấn đề là một 'việc bé xé ra to';
- (2) bạn không có quyền lực để quyết định một giải pháp nào đó;
- (3) cần có thời gian để thu thập thông tin; và
- (4) bạn biết là có những người khác được trang bị tốt hơn bạn để giải quyết vấn đề và bạn hy vọng là họ sẽ can thiệp vào.

Đấu tranh

Đấu tranh có nghĩa là bạn ủng hộ những gì mà bạn tin là đúng hoặc đơn giản là cố gắng giành lấy chiến thắng cá nhân. Sự đấu tranh liên quan đến việc tập hợp sức mạnh về tình cảm, trí tuệ, thứ bậc hoặc bất kỳ hình thức quyền lực nào để làm theo cách của chính bạn và thể hiện sự thiếu tôn trọng đối với lợi ích của người khác. Điều này thường gây ra sự oán giận và tính không thành thật. Tuy nhiên, sự đấu tranh lại mang lại tác động tích cực nếu

- (1) có sự kêu gọi khẩn cấp những hành động nhanh chóng;
- (2) phải thi hành những hành động không được nhiều người ủng hộ; và
- (3) bạn biết là bạn đúng và đối phương sẽ phải thoả hiệp hoặc phải giải quyết vấn đề.

Dàn xếp

Cách tiếp cận này không quyết đoán nhưng mang tính hợp tác và đặt lợi ích của mọi người lên trên hết. Việc lạm dụng cách tiếp cận này có thể khiến người khác không còn tôn trọng bạn và ý kiến của bạn, chà đạp lên bạn và việc kỷ luật có thể không còn nghiêm ngặt. Tuy nhiên, cách tiếp cận này là phù hợp nếu

- (1) bạn nhận thấy là mình sai;
- (2) những người khác không dễ bộc lộ ý kiến của họ và bạn mong muốn rằng bạn tôn trọng ý kiến của họ và mong muốn lắng nghe họ; và
- (3) vấn đề rất quan trọng đối với người khác và bạn mong muốn nâng cao sự tín nhiệm của họ đối với mình.

Thoả hiệp

Những người muốn thoả hiệp tìm kiếm các giải pháp nhanh chóng, thiết thực để làm hài lòng cả hai bên. Họ thường ít chú trọng đến chất lượng của giải pháp hoặc ít chú trọng đến việc tìm ra một giải pháp mang tính sáng tạo mà chú trọng tìm được lý lẽ dung hoà. Văn hoá thoả hiệp dẫn đến ‘sự thương lượng cửa sau’ mà có thể phải trả giá bằng các nguyên tắc và giá trị. Tuy nhiên, có thể áp dụng cách tiếp cận thoả hiệp khi:

- (1) hai đối thủ với quyền lực ngang nhau cam kết thực hiện các mục đích riêng;
- (2) các vấn đề không phải là quan trọng lắm nhưng không có thời gian để đi vào phương thức giải quyết vấn đề. Thường thì sự thoả hiệp có thể được dùng như một kế sách tạm thời; và
- (3) trọng tâm của xung đột là sự chia rẽ giả tạo (một ví dụ được đưa ra trong trang 16); liệu mối quan hệ phân cực có thể chuyển thành mối quan hệ thống nhất không?

Giải quyết vấn đề

Giải quyết vấn đề nghĩa là cùng làm việc với đối phương để tìm ra giải pháp nhằm thoả mãn lợi ích của cả hai bên. Điều này đòi hỏi phải thăm dò cẩn thận lợi ích và mối quan tâm của người khác và tìm kiếm các giải pháp sáng tạo. Khó khăn là cách tiếp cận này mất nhiều thời gian, công sức và cũng có thể là cái cớ để trì hoãn những quyết định cần được ban hành. Nên dùng cách tiếp cận giải quyết vấn đề khi:

- (1) vấn đề quá quan trọng và không thể thoả hiệp được;
- (2) cần giải quyết sự xung đột lâu dài;
- (3) sự cam kết mạnh mẽ và sự hiểu biết là quan trọng; và
- (4) chất lượng của quyết định là quan trọng và khi cần cân nhắc đến tất cả quan điểm và ý kiến để có thể tìm được và thử nghiệm những giải pháp sáng tạo.

BÀI TẬP 5: Chiến lược điều chỉnh vai trò

Kỹ thuật này thường được dùng với cá nhân và có thể được điều chỉnh để áp dụng cho các nhóm. Có bảy bước có thể nhóm lại như sau:

Các bước

1	xác định vấn đề
2	
3	truyền đạt vấn đề
4	
5	thương lượng giải pháp
6	
7	

Bước 1

Người hướng dẫn thảo luận yêu cầu từng thành viên viết ra một danh mục những việc mà họ muốn người khác

- (1) làm ít đi;
- (2) làm nhiều hơn; và
- (3) tiếp tục làm như hiện nay.

Những việc này phải là những hành động hoặc hành vi cụ thể. Chỉ nên liệt kê những việc quan trọng.

Bước 2

Các thành viên sau đó sẽ đánh dấu vào chính danh mục của họ để thể hiện mức độ mong muốn của họ đối với sự thay đổi trong từng công việc đề ra.

Bước 3

Các thành viên trao đổi danh mục công việc cho nhau và thông qua thảo luận để hiểu rõ những thay đổi mà người khác mong muốn thực hiện. Người hỗ trợ thảo luận có thể nói: 'Bạn có thể lấy một ví dụ cụ thể là việc 'X' đã xảy ra khi nào và bạn không muốn việc đó lại xảy ra trong tương lai, phải không?'

Bước 4

Mỗi thành viên có khoảng 2 phút để suy nghĩ về những việc mà các thành viên khác mong muốn thay đổi và đánh dấu '+' vào những việc mà họ cho là các thành viên khác có thể thực hiện được và đánh dấu '-' vào những việc mà họ không nhất trí với các thành viên khác.

Bước này đã kết thúc vòng đầu tiên của chiến lược điều chỉnh vai trò dựa trên giả định rằng hiện trạng được mọi người giữ vững (cho dù họ hiện đang làm gì, họ có lý do cho việc làm đó). Để thực hiện được sự thay đổi, phải thay đổi động lực và sự thay đổi

phải được từng cá nhân cảm nhận hoặc trải nghiệm. Vì vậy, chiến lược thay đổi là cần thiết trong trường hợp này.

Sẽ là không thực tế khi mong đợi một thành viên thay đổi hành vi của họ nếu như các thành viên còn lại không *làm điều gì đó khác*. Không thể giả định rằng những người có thiện chí sẽ thay đổi hành vi của họ chỉ sau một cuộc thảo luận. Vì vậy, chúng ta phải hỏi: ‘Tôi cần làm gì để gây ảnh hưởng cho những người khác để thay đổi hành vi của họ?’ Do đó, vòng thứ hai của chiến lược là tìm ra câu trả lời cho câu hỏi trên.

Bước 5

Người hỗ trợ thảo luận có thể giải thích những điều đã nói ở trên và yêu cầu các thành viên xác định những lĩnh vực mà họ cho rằng họ có thể cải thiện. Tất nhiên là không nên giải quyết những vấn đề khó trước trừ phi có một mức độ tin cậy cao. Hãy giải quyết những việc vừa phải trước vì thành công từ những việc này sẽ tạo nền tảng cho bạn giải quyết những vấn đề lớn hơn.

Bước 6

Người hướng dẫn thảo luận yêu cầu các thành viên trao đổi những việc có thể làm trong những lĩnh vực đã lựa chọn và lập một bảng biểu với hai cột như sau:

<i>Mong muốn</i>	<i>Khó khăn</i>
------------------	-----------------

Người hướng dẫn thảo luận khuyến khích các thành viên giúp đỡ nhằm khắc phục các khó khăn nảy sinh.

Bước 7

Khi chưa đạt được sự thống nhất thực sự, người hỗ trợ thảo luận yêu cầu các thành viên cụ thể hoá ai sẽ làm việc gì và làm vào khi nào. Có thể cần thu xếp thêm một cuộc họp nữa để đánh giá tiến độ. Ngoài ra, cũng cần thống nhất bước đầu tiên để giải quyết những vấn đề chưa được xử lý một cách chính thức theo quy trình.

Do vậy quy trình mang tính lặp đi lặp lại và thành công trong vòng đầu tiên khuyến khích các thành viên giải quyết những vấn đề khó khăn hơn.

BÀI TẬP 6: Trao đổi hình ảnh

Kỹ thuật này thường được sử dụng cho các nhóm nhưng cũng có thể được áp dụng cho tình huống giữa các cá nhân với nhau.

Bước 1

Người hướng dẫn thảo luận giải thích hiện tượng dập khuôn như thế nào đó để tránh ‘đổ lỗi’ do những thiếu sót của cá nhân hoặc của nhóm, mà đổ lỗi cho cơ cấu tổ

chức; đập khuôn là kết quả tự nhiên của tình huống trong đó nhóm bất kỳ phải quan hệ với nhau lại bị tước đoạt mối giao tiếp xã hội (ví dụ như qua làm việc quá sức). Người hướng dẫn có thể đưa ra những ví dụ mang tính hài hước bởi vì nếu xây dựng được một thái độ vui vẻ người hướng dẫn có thể xóa đi được sự e dè. Quả thực, việc làm bài tập này đôi khi mang lại sự vui nhộn và giúp làm giảm sự gay gắt trong thảo luận.

Bước 2

Mỗi nhóm di chuyển sang một phòng riêng biệt được trang bị với bảng giấy khổ lớn để lập hai danh mục trên hai tờ giấy riêng:

- (1) Một danh mục trong đó mô tả (thậm chí châm biếm) những điều mà họ nghĩ và cảm nhận về nhóm kia – quan điểm, mục đích, cách làm việc của họ, v.v. Khuyến khích tính thật thà và vô tư.
- (2) Một danh mục về những điều mà họ dự đoán là nhóm kia sẽ viết về chúng, cố gắng lường trước những gì mà nhóm kia không thích.

Có một sự thay đổi trong quy trình là lập danh mục thứ ba để mô tả xem họ *mong muốn* được nhóm khác nhìn nhận như thế nào. Nếu trong nhóm có người có khả năng vẽ tranh, hãy yêu cầu người đó minh họa cho các danh mục vì điều này không những có ích mà còn có tác dụng giúp mọi người thư giãn.

Bước 3

Hai nhóm tập hợp lại với nhau để cùng trình bày nội dung trên bảng giấy. Hai nhóm lần lượt đọc to và làm rõ những điều mà nhóm của mình viết về nhóm bạn trong danh mục thứ nhất. Không được phép thảo luận nhưng có thể đặt câu hỏi để làm rõ vấn đề. Tương tự như vậy, hai nhóm lần lượt đọc to và giải thích danh mục thứ hai của họ.

Bước 4

Các nhóm trở về phòng riêng của họ, từng nhóm mô tả lại chính nhóm của mình dùng các tất cả danh mục mà họ có và thảo luận xem nội dung nào trong danh mục được đưa ra không đúng.

Một số nội dung cần phải giải thích một cách hợp lý để có thể truyền thông điệp tới nhóm kia với hy vọng là họ sẽ phải thốt lên ‘Chà, thế thì tại sao bạn cứ làm như vậy!’ – hoặc đưa ra một số nhận xét khác tương tự như vậy. Tuy nhiên, có thể có một số nội dung khác không dễ giải thích và gây ra vấn đề cần giải quyết – chẳng hạn như thường xuyên thiếu hụt nguồn lực để làm những gì mà nhóm kia cần. Các nội dung này được liệt kê và xếp theo thứ tự ưu tiên.

Bước 5

Các nhóm tập hợp lại với nhau để chia sẻ các danh mục, loại bỏ những nội dung

‘dễ dàng’ (hy vọng như vậy) và sau đó dựa trên các nội dung khó hơn để lập một danh mục những vấn đề cần giải quyết và sắp xếp chúng theo thứ tự ưu tiên như đã được thống nhất. Tiếp theo là lập kế hoạch để giải quyết những vấn đề mà họ thống nhất với nhau, trong đó xác định rõ ai làm gì và làm vào khi nào.

Bước 6

Các nhóm vẫn ngồi với nhau để thống nhất quy trình theo dõi tiến độ giải quyết vấn đề, ví dụ, thường xuyên trao đổi các báo cáo bằng văn bản, xác định ngày của cuộc họp tiếp theo để đánh giá tiến độ.

Bài tập này có giá trị hơn khi được tiến hành ở một nơi thích hợp với các thành viên của hai nhóm (ví dụ tại một quán cà phê). Trong khung cảnh đó “người xấu” trông sẽ giống như mọi người xung quanh và việc họp trong khung cảnh này sẽ giúp mọi người tin tưởng vào đề xuất của người hướng dẫn trong Bước 1 là: Nguồn gốc của các vấn đề liên nhóm là do cơ cấu (cách tổ chức)

Có thể áp dụng một bài tập tương tự khi có sự tham gia của ba nhóm trở lên, nhưng nếu bài tập này gây ra các con số công kênh thì có thể kết hợp cùng với cách tiếp cận ‘bể cá’, trong đó những đại diện chủ chốt (vd: các cán bộ quản lý) thực hiện Bước 3, 5 và 6 với vòng tròn ngoài cùng của các thành viên còn lại. Các nhóm nhỏ gồm những thành viên tập hợp từ mỗi nhóm chính có thể thảo luận riêng ở giai đoạn giải quyết vấn đề, tiếp theo Bước 6 để giải quyết những vấn đề họ được phân công.

BÀI TẬP 7: *Đánh giá trường học*

Mục đích của việc đánh giá trường học là:

- (1) kiểm tra một cách thẳng thắn cách thức mà nhà trường và cán bộ trong trường hiện đang làm việc;
- (2) phân tích khó khăn và cơ hội phát triển của nhà trường;
- (3) đặt mục tiêu cải thiện tổ chức dựa trên kết quả phân tích; và
- (4) (bắt đầu từ lần đánh giá thứ hai) kiểm tra tiến độ thực hiện mục tiêu mà lần đánh giá trước đã đặt ra.

Tổ chức việc đánh giá

Trong nhóm cán bộ quản lý (hiệu trưởng, hiệu phó và tổ trưởng tổ bộ môn) thì hiệu trưởng là người chịu trách nhiệm tổ chức việc đánh giá. Trong các nhóm khác, trách nhiệm này thuộc về thành viên có thâm niên hơn trong nhóm mặc dù bất kỳ thành viên nào cũng có thể đề xuất quy trình đánh giá.

Thời gian cần thiết cho cuộc họp sẽ được đặt ra tùy thuộc vào quy mô của nhóm,

nhưng thường thì nên dành 6 tiếng cho thậm chí nhóm nhỏ nhất.

Hiệu trưởng hoặc một thành viên có thâm niên hơn trong nhóm nên phát phiếu điều tra dưới đây trước khi diễn ra cuộc họp. Nên yêu cầu các thành viên hoàn thành bản liệt kê những mục cần kiểm tra, phiếu đánh giá sự phát triển của nhóm và các vấn đề giữa các nhóm và mang các phiếu này đến cuộc họp. Không nên tham khảo ý kiến với các thành viên khác trong nhóm.

Danh mục cần kiểm tra

Mỗi tiêu đề dưới đây liệt kê ra 5 cách khác nhau mà một nhóm có thể hoạt động. Tất cả hoặc phần lớn những cách làm này có lẽ đều đúng với nhóm làm việc của bạn ở một mức độ và vào một thời điểm nào đó.

Với mỗi tiêu đề, hãy xếp loại các cách làm này theo thứ tự từ 1 đến 5 (1 = 'tốt nhất'; 5 = 'kém nhất') tùy theo khả năng họ mô tả tình huống

- (1) trong chính nhóm làm việc của bạn (nhóm được đánh giá tại cuộc họp); và
- (2) mà nhóm làm việc của bạn nên đạt được tình huống đó một cách lý tưởng.

	Xếp loại thực sự	Xếp loại lý tưởng	Chú thích
<p>1. <i>Ra quyết định</i>: Quyết định ảnh hưởng đến cả nhóm là quyết định</p> <p>(a) được đưa ra bởi hiệu trưởng/ tổ trưởng tổ bộ môn;</p> <p>(b) được phép chuyển từ nơi nọ sang nơi kia;</p> <p>(c) được tranh luận một cách thẳng thắn trong nhóm dưới sự dẫn dắt của hiệu trưởng/ tổ trưởng tổ bộ môn;</p> <p>(d) để mặc các thành viên trong nhóm thống nhất. Hiệu trưởng/ tổ trưởng tổ bộ môn 'đồng ý với quyết định đó'; và</p> <p>(e) thường dựa trên sự thoả hiệp hoặc quyết định được xem là mẫu mực cho các quyết định sau này.</p>			

<p>1. <i>Trao đổi thông tin</i></p> <p>(a) Công việc của nhóm bị cản trở hoặc lãng phí công sức do thiếu sự trao đổi thông tin một cách trầm trọng.</p> <p>(b) Mất quá nhiều thời gian để trao đổi những thông tin không liên quan. Có quá nhiều ‘chuyện phiếm’ và thiếu việc làm cụ thể.</p> <p>(c) Phần lớn việc trao đổi thông tin được thực hiện theo ‘chiều dọc’, ví dụ giữa hiệu trưởng/ tổ trưởng tổ bộ môn và từng người dưới quyền.</p> <p>(d) Phần lớn việc trao đổi thông tin được thực hiện theo ‘chiều ngang’. Những người dưới quyền trao đổi thông tin và ý tưởng với nhau nhưng lại thiếu sự trao đổi thông tin từ cấp trên xuống cấp dưới và từ cấp dưới lên cấp trên.</p> <p>(e) Việc trao đổi ý tưởng, thông tin và vấn đề được thực hiện một cách ổn định giữa tất cả các thành viên trong nhóm.</p>			
<p>2. <i>Các ý tưởng mới</i></p> <p>(a) Mục đích chính của nhóm là duy trì ‘hiện trạng’. Sự khủng hoảng được giải quyết khi chúng nảy sinh.</p> <p>(b) Nhóm không ngừng tiếp thu ý tưởng mới nhưng không thực hiện được.</p> <p>(c) Những cá nhân đề xuất ra các ý tưởng mới hoặc thể hiện sáng kiến của mình bị ‘bỏ mặc với ý tưởng đó’.</p> <p>(d) Tất cả các thành viên trong nhóm không ngừng tìm kiếm các giải pháp lâu dài để giải quyết vấn đề. Sau khi đánh giá cẩn thận, các đề xuất này được thực hiện một cách hiệu quả với sự phối hợp chủ động của cả nhóm.</p> <p>(e) Sáng kiến nảy sinh từ trong nhóm hoặc ngoài nhóm và nhóm có phản hồi với sáng kiến đó.</p>			

<p>1. Mối quan hệ với các nhóm khác</p> <p>(a) Nhóm tỏ ra phần nộ với sự can thiệp, sự tư vấn hoặc trì chích từ bên ngoài. Các thành viên trong nhóm trung thành bảo vệ ý kiến, hành động và chính sách của nhóm.</p> <p>(b) Thông tin, ý tưởng được trao đổi thoải mái với những người bên ngoài nhóm và với các nhóm khác. Sự ganh đua với các nhóm khác chưa bao giờ gây bất lợi cho hiệu quả của toàn bộ tổ chức. Tất cả mọi người đều chấp nhận trách nhiệm hành động.</p> <p>(c) Một số thành viên trong nhóm có khuynh hướng tách ra khỏi những hành động của nhóm khi đối phó với các thành viên khác bên ngoài nhóm.</p> <p>(d) Hiệu quả của nhóm bị cản trở bởi sự cạnh tranh không mang tính xây dựng và thiếu sự phối hợp giữa nhóm này và các nhóm khác.</p> <p>(e) Tình trạng của nhóm quan trọng hơn tình trạng của tổ chức.</p>			
<p>2. Đánh giá</p>			
<p>(a) Nhóm hiếm khi kiểm tra cách thức làm việc của mình. Cách thức làm việc hoặc là đã được tổ chức thiết lập hoặc là do chính nhóm thiết lập.</p> <p>(b) Một số thành viên trong nhóm thảo luận với nhau về những khiếm khuyết trong sự vận hành của nhóm và trong các mối quan hệ với các nhóm khác nhưng lại sợ làm tổn thương người khác khi trình bày công khai với họ về những khiếm khuyết đó.</p> <p>(c) Đôi khi có sự cãi vã trong nhóm, đặc biệt khi nhận thấy rõ ràng sự kém hiệu quả.</p> <p>(d) Việc thực hiện công việc trong nhóm được đánh giá thường xuyên và thẳng thắn; tất cả các thành viên đều tìm cách nâng cao hiệu quả hoạt động. Nhóm học hỏi từ chính sự trải nghiệm của họ.</p> <p>(e) Khi bất kì sự thất bại nào xảy ra, nhóm thường đổ lỗi cho các nhóm khác và hài lòng với những gì mà họ đã làm.</p>			

<p>1. <i>Mục tiêu</i></p> <p>(a) Mục tiêu của nhóm và vai trò của từng người được đánh giá một cách thường xuyên và các mục tiêu thực tế được đặt ra khiến tất cả mọi người đều cam kết thực hiện. Mục tiêu được cập nhật khi tình hình thay đổi.</p> <p>(b) Mọi người quan tâm đến mục tiêu của riêng họ và ít quan tâm đến mục tiêu của nhóm. Mục tiêu khuyến khích sự cạnh tranh chứ không khuyến khích sự hợp tác.</p> <p>(c) Mục tiêu hoặc là không được đặt ra, bị bỏ qua hoặc là có thể đạt được một cách quá dễ dàng đến mức không thấy được giá trị thực sự của việc nâng cao hiệu quả hoạt động hoặc tập trung nỗ lực để đạt mục tiêu.</p> <p>(d) Bởi vì báo cáo và việc tăng lương chủ yếu dựa vào mức độ kết quả đạt được của mục tiêu hàng năm và mục tiêu cố định, điều này được thực hiện bất chấp điều kiện thay đổi hoặc suy tính lâu dài.</p> <p>(e) Mất nhiều thời gian và công sức vào những chuyện tầm phào, không đóng góp mấy cho việc hoàn thành những chức năng quan trọng của nhóm.</p>			
<p>2. <i>Lập kế hoạch</i></p> <p>(a) Nhiều kế hoạch được xây dựng nhưng rất ít kế hoạch được triển khai.</p> <p>(b) Kế hoạch được xây dựng sau khi cân nhắc tình hình cẩn thận khiến cho nhóm cảm thấy cam kết với việc thực hiện kế hoạch và giúp cho công việc được thực hiện một cách kịp thời và có hệ thống.</p> <p>(c) Kế hoạch được áp đặt và phải tuân thủ một cách chặt chẽ.</p> <p>(d) Tình trạng hoảng hốt thường xuyên xảy ra do việc lập kế hoạch không được thực hiện một cách đầy đủ.</p> <p>(e) Công việc được thực hiện theo cách thức đã được thiết lập từ trước.</p>			

<p>1. <i>Cam kết</i></p> <p>(a) Tất cả các thành viên của nhóm đều cam kết thực hiện công việc với hiệu quả cao nhất.</p> <p>(b) Sự trung thành với nhóm cao hơn sự cam kết trong công việc.</p> <p>(c) Mọi người chỉ thực hiện công việc với mức độ được yêu cầu.</p> <p>(d) Hiệu trưởng/ tổ trưởng tổ bộ môn bắt nhóm làm việc cật lực.</p> <p>(e) Các thành viên trong nhóm chỉ muốn né tránh sự chỉ trích về việc làm của họ.</p>			
<p>2. <i>Trách nhiệm</i></p> <p>(a) Trách nhiệm được xác định rõ ràng, có lô gic kèm theo quyết định của cấp có thẩm quyền.</p> <p>(b) Nhiều quyết định được đưa ra bởi một cá nhân có liên quan đến nhóm hoặc liên quan đến một cấp độ khác cao hơn mức cần thiết.</p> <p>(c) Quá nhiều quyết định mà đáng lẽ nhóm nên đưa ra lại được đưa ra bởi cá nhân và không được tham khảo ý kiến một cách đầy đủ.</p> <p>(d) Quyền và trách nhiệm không rõ ràng.</p> <p>(e) Trách nhiệm không được quy định một cách có hiệu quả nhất.</p>			
<p>3. <i>Sử dụng nguồn lực</i></p> <p>(a) Nguồn lực tài chính và các nguồn lực khác được phân bổ cho các thành viên trong nhóm theo một cơ chế tốt đã được thiết lập. Họ triển khai sử dụng các nguồn lực này theo cách mà họ nghĩ là phù hợp.</p> <p>(b) Phải 'tiêu hết' tiền trong một số lĩnh vực, trong khi đó lại thiếu tiền trầm trọng ở các lĩnh vực khác.</p> <p>(c) Nguồn lực được phân bổ một cách linh hoạt và tiền được phân chia cho những lĩnh vực mà nhóm cho là có hiệu quả nhất cho cả hệ thống.</p> <p>(d) Phân bổ nguồn lực là vấn đề được tranh luận nhiều. Mỗi cá nhân đều cố gắng giành lấy càng nhiều càng tốt mà không tính đến nhu cầu của người khác.</p> <p>(e) Nhiều công việc mạo hiểm được thực hiện mà không cân nhắc thận trọng đến những tác động về mặt tài chính.</p>			

Đánh giá sự phát triển của nhóm

- (1) Hãy liệt kê ba khó khăn chính về tổ chức mà nhóm gặp phải hoặc những cơ hội phát triển của nhóm.
- (2) Nếu nhóm đã được đánh giá lần trước, hãy liệt kê
 - (a) các mục tiêu của tổ chức được đặt ra cho nhóm; và
 - (b) mục tiêu của chính cá nhân bạn và mục tiêu của tổ chức.
- (3) Theo bạn, các mục tiêu trên đã đạt được ở mức độ nào bởi:
 - (a) nhóm?
 - (b) cá nhân bạn?

Phiếu hỏi vấn đề giữa các nhóm

- (1) Nhóm này phải phối hợp chặt chẽ nhất với những nhóm nào?
- (2) Khó khăn gì cản trở sự phối hợp hiệu quả giữa nhóm này và bất kỳ nhóm nào trong số các nhóm nêu trên?
- (3) Ba khó khăn nào trong số những khó khăn trên gây cản trở nhất đối với hiệu quả phối hợp?
- (4) Có thể giải quyết ba khó khăn này bằng cách nào?

8

QUẢN LÝ BẢN THÂN

CÁN BỘ QUẢN LÝ LÀ MỘT NGUỒN LỰC

Cho đến lúc này chúng tôi luôn nhấn mạnh một thực tế là người quản lý là người tổ chức, người chỉ đạo, người kiểm soát các nguồn lực. Tuy nhiên, ngay cả khi hoàn thành tốt các chức năng này bản thân chúng ta vẫn là nguồn lực của tổ chức và chức năng quản lý của chúng ta mở rộng ra đến việc kiểm soát thời gian, các kỹ năng và thái độ của chính chúng ta, đến việc đối phó với tình trạng căng thẳng trong công việc, đến cả việc định hướng những cố gắng và sự phát triển năng lực của chúng ta.

Chúng tôi cũng đã chỉ ra rất nhiều cách chúng ta cần để kiểm soát hành vi quản lý của chúng ta nhằm đạt hiệu quả trong các việc như động viên người khác, ra quyết định, tham gia các cuộc họp và xử lý xung đột. Ý định của Chương là tập trung vào một số nguyên tắc chủ chốt và cung cấp một số hướng dẫn và kỹ thuật chưa từng được bàn đến ở đâu khác.

VIỆC SỬ DỤNG VÀ LẠM DỤNG THỜI GIAN

Rất dễ sa vào tình trạng cực kỳ bận rộn làm những việc không cần thiết. Những bạn đồng nghiệp luôn luôn chạy đua với thời gian hiếm khi là những người làm việc hiệu quả nhất và phải nhận thấy rằng chỉ “nghỉ” thôi lại chính là một trong những cách sử dụng thời gian hiệu quả nhất. Đó là thời gian mà chúng ta có thể xem xét lại toàn cảnh tình trạng phức tạp của nhà trường và làm công việc quản lý của chúng ta bao gồm ra kế hoạch, tổ chức và quản lý để sử dụng tốt nhất các nguồn lực sẵn có nhằm đạt đến các kết quả mong muốn. Cũng có những giáo viên lại cảm thấy như mình có lỗi khi người ta không thấy họ chạy đôn chạy đáo và lúc nào cũng làm việc gì đó khẩn cấp. Thông thường thì “việc khẩn” đó lại phát sinh bởi vì họ đã không trừ tính trước hoặc bắt đầu sớm hơn và họ thấy mình rơi vào vòng quay không ngừng của khủng hoảng trong quản lý. Những người quản lý thường thấy mình lâm vào tình trạng làm những việc mà mình đã có thể, hoặc nên, giao cho người khác nếu như họ đã dành sự chú ý đến các vấn đề đó sớm hơn, nhưng khi đó thì họ lại đang quá bận rộn với các vấn đề khủng hoảng cấp bách nhất tại thời điểm đó.

Rất nhiều công sức bị tiêu phí mà không đem lại hiệu quả gì. Vài năm trước đây, có lần, Geoffrey Morris được nhờ đến để tư vấn cho hiệu trưởng một trường phổ thông lớn, nơi mà khủng hoảng trong quản lý đã lên đến mức mọi người đều được mời đi họp bằng thông báo rất khẩn cấp không có kế hoạch trước và kết quả là chỉ dưới năm mươi phần trăm số người liên quan có mặt vì những người khác còn bận đi các cuộc họp khác.

Chính vì thế mà họ lại phải tổ chức các cuộc họp tiếp theo với nhiều kết quả tương tự như trên và gần như không thể tin được khối lượng thời gian cũng như sức lực bị bỏ phí. Sự chán nản và căng thẳng hiện rõ trong tất cả các cấp trong trường. Trong hoàn cảnh như vậy, thật khó có thể ra khỏi được vòng quay của sự khủng hoảng vì không ai còn thời gian để nghĩ đến việc giải quyết vấn đề chính yếu.

Trong tình huống này, bất chấp 'tình thế khẩn cấp' của khủng hoảng, chúng ta phải lên kế hoạch từ rất sớm cho một chương trình thảo luận, huấn luyện và cuối cùng là 'xem xét lại' nhà trường (Bài tập 7) (một việc làm rất mới mẻ đối với trường này) và chúng ta phải kiên định coi chương trình này là ưu tiên tuyệt đối trên bất cứ những cam kết nào có thể nảy sinh sau đó. Ba tháng sau tác dụng của chương trình đến việc quản lý hoạt động và không khí trong trường có ấn tượng cực kỳ sâu sắc. Thời gian thực tế cần thiết để giải quyết công việc mất khoảng 8 giờ đối với mỗi người quản lý cấp khoa, cộng thêm 12 giờ đối với cấp trưởng và cấp phó, trải dài trong 6 tuần.

Phần lớn thành công của chương trình này có thể tính vào công sức của tập thể để thiết lập nên phương hướng mới cho việc quản lý trường học. Tuy vậy, một điều cũng rất quan trọng là mỗi cán bộ quản lý phải học cách quản lý thời gian của chính họ.

THIẾT LẬP CÁC ƯU TIÊN

Khi xác định xem chúng ta sẽ dùng thời gian như thế nào, chúng ta phải có nhận thức rất rõ ràng về các ưu tiên và gắn các hoạt động của chúng ta với các ưu tiên này. Chúng ta cần thấy rằng có nhiều loại ưu tiên khác nhau và các loại ưu tiên khác nhau phải được xử lý khác nhau. Sự khác biệt cơ bản là giữa những gì khẩn cấp và những gì là quan trọng. Có thể là theo thứ tự thời gian chúng ta thường giải quyết công việc khẩn cấp trước việc quan trọng, nhưng chúng ta đừng nên sa vào cái bẫy luôn bị ngập trong các việc gấp đến mức bỏ qua các việc quan trọng. Có phải các vấn đề khẩn cấp đều thực sự hệ trọng hay không?

Tôi có nên đáp lại tất cả các yêu cầu được gặp tôi bằng cách sắp đặt luôn một cuộc hẹn vào quãng thời gian rảnh rỗi gần nhất có thể, hay tôi phải cố tình để riêng ra một khoảng thời gian cho những việc quan trọng và dành thời gian này để suy nghĩ, tổ chức, viết lách cẩn thận như khi tôi có cuộc hẹn với ông X nào đó? Tôi có cần phải tự mình xử lý những việc mà mọi người nói với tôi là khẩn, (hoặc quan trọng về vấn đề này),

hay là tôi có thể giao một số việc trong đó và qua đó có thể khuyến khích và phát triển khả năng của một trong những cán bộ của tôi?

Trong phạm trù “quan trọng”, chúng ta cần nghĩ dưới góc độ “dài hạn” và “ngắn hạn” với tất cả các khả năng giữa ngắn và dài. Nếu một ưu tiên là dài hạn, chúng ta cần xem xét những nội hàm ngắn hạn và đề ra các bước trung gian giữa hai giai đoạn. Những bước này đòi hỏi phải có thời hạn “khi nào làm xong” và phân bổ thời gian.

CHỈ TIÊU VỀ TÍNH HIỆU QUẢ

Một cơ sở hữu ích trong việc xác định ưu tiên đó là tự hỏi xem mục đích công việc của bạn là gì. Trong Chương 6 chúng tôi đã viết về tầm quan trọng của việc lập ra các tiêu chí để cán bộ dựa vào đó đánh giá kết quả công việc của từng người. Ngay cả nếu không có cơ chế nào buộc bạn phải làm việc này với người giám sát của bạn, thì điều này cũng đáng làm để tự hướng dẫn mình và cũng đáng để vượt qua mức các chỉ tiêu *thực sự* bằng cách đặt câu hỏi:

1. Các tiêu chí dựa vào đó mọi người đánh giá bạn vì lợi ích của tổ chức *phải* là gì?
2. Bạn vận dụng thêm các tiêu chí cá nhân nào để đánh giá kết quả làm việc của bạn? (Ví dụ, có phải bạn đang cố gắng đạt các mục tiêu liên quan đến lợi ích riêng của bạn hơn là đến lợi ích của tập thể hay không?)

Một mẫu để tiến hành các phân tích như trên có trong bài tập 8 ở cuối chương này.

CÁC KỸ THUẬT QUẢN LÝ THỜI GIAN

Nếu chúng ta đã sử dụng một quy trình như trên để thiết lập các ưu tiên hoặc nếu chúng ta cảm nhận được các ưu tiên đó theo bản năng, thì yếu tố quan trọng của sự thành công trong quản lý tất nhiên là kiểm soát được việc sử dụng thời gian liên quan đến những ưu tiên của chúng ta. Một số kỹ thuật sẵn có đã được kiểm nghiệm nhiều sẽ giúp chúng ta làm việc này. Hai trong số các kỹ thuật này liên quan đến việc phân tích thời gian gần đây trong quá khứ, đó là:

1. Phân tích việc sử dụng thời gian (bài tập 9 ở cuối Chương này), việc này cho ta một cách “đơn giản và dễ dàng” khi phân tích ấn tượng về việc sử dụng thời gian của bạn như thế nào; và
2. Bảng theo dõi thời gian (time log) (bài tập 10 ở cuối Chương này), bảng này cho phép phân tích cụ thể việc sử dụng thời gian trong một giai đoạn tương đối ngắn.

Cả hai tài liệu này đều dành cho việc sử dụng không thường xuyên và cho phép ta học từ những gì đã xảy ra, lặp lại ở một thời điểm sau đó, nhằm đánh giá những tiến bộ. Tất nhiên, trong mỗi trường hợp, mục tiêu là dùng lý thuyết ‘khoảng trống’ bằng cách

so sánh việc sử dụng thời gian thực tế với cách mà chúng ta phải sử dụng, phù hợp với các ưu tiên thực sự của chúng ta. Rút kinh nghiệm từ những bài học trong quá khứ, điều quan trọng là việc thường xuyên kiểm soát hiện tại và tương lai và để làm được việc này ta cần phải đưa ra một số qui tắc hành chính cơ bản vào công việc thường nhật của chúng ta, như:

1. một cuốn nhật ký công tác;
2. một bảng theo dõi công việc hàng ngày; và
3. lập kế hoạch dự án.

Những qui tắc này không phức tạp và cũng không lấy gì làm độc đáo và sớm hay muộn thì phần lớn cán bộ quản lý và các hiệu trưởng cũng sẽ dùng đến mà không cần các tác giả chuyên viết về quản lý phải nhắc nhở.

Nhật ký công tác

Đây là việc xây dựng một cuốn nhật ký ghi lại các cuộc hẹn và qui tắc giản đơn là gồm có cuốn sổ (tốt nhất là loại “để bàn”) luôn luôn được để trong cặp (có thể cùng với một quyển nhật ký các việc gấp nhỏ để vừa trong túi hoặc túi xách) và ghi vào đó theo thứ tự diễn ra, không chỉ những cuộc hẹn trong tương lai mà cả ngày tháng thời hạn của công việc phải làm. Định kỳ, ít nhất là hàng tuần, phải xem lại nhật ký và phân bổ thời gian cho những mục như “chuẩn bị đề thi”, “lên kế hoạch tham quan nước ngoài”, “thực hành máy tính”, hay thậm chí như “hành chính và tổ chức”.

Bảng theo dõi công việc hàng ngày

Đây cũng là một qui tắc cơ bản ngang bằng với qui tắc trên. Bảng này có thể là một cuốn vở riêng hoặc ghép cùng vào cuốn nhật ký công tác lớn. Qui tắc ở đây bao gồm việc bắt đầu mỗi ngày làm việc bằng cách:

1. liệt kê tất cả công việc phải làm trong ngày hôm đó;
2. rà soát lại danh mục của ngày hôm trước và mang sang những việc gì chưa làm;
3. đánh số các mục theo thứ tự ưu tiên về thời gian (nghĩa là thứ tự mà ta hy vọng sẽ xử lý công việc); và
4. đánh dấu sao (hoặc bất cứ hệ thống ký hiệu nào khác bạn thích dùng) để thể hiện tầm quan trọng.

Lập kế hoạch dự án

Đây là qui tắc cơ bản cuối cùng bao gồm việc suy tính về một dự án liên quan đến một loạt các mốc hoạt động và các mốc kiểm tra, việc gì phải làm vào lúc nào và:

1. ghi lại kế hoạch tổng thể về dự án vào một tờ giấy hoặc một hồ sơ;
2. công bố bất cứ phần nào của kế hoạch mà những người khác có thể cần biết.
3. ghi thời hạn “việc khi nào làm xong” vào nhật ký công tác; và
4. ghi các ô thời gian vào nhật ký công tác để thực hiện các công việc.

QUẢN LÝ SỰ CĂNG THẰNG

Không quản lý được thời gian thường dẫn đến căng thẳng. Một khi môi trường giáo dục ngày càng trở nên không ổn định và hành vi sai quấy của học sinh tăng lên thì căng thẳng trở nên phổ biến hơn trong nghề dạy học. Căng thẳng không chỉ làm giảm chất lượng cuộc sống, nó còn làm giảm kết quả công việc; với cả hai lý do này, cần phải quản lý sự căng thẳng.

Có ba vấn đề cần được xem xét: nguyên nhân, triệu chứng và cách giải quyết. Nhưng trước tiên chúng ta cần hiểu rằng một sự căng thẳng nào đó là một yếu tố có giá trị trong bất cứ công việc nào. Nó mang đến thử thách và sự động viên, giúp ta nâng kết quả công tác và là một phần của sự hài lòng trong công việc. Thiếu những nhân tố kích thích mà sự căng thẳng đem lại có thể dẫn đến sự nhàm chán, một nghịch lý của chính bản thân sự căng thẳng. Tuy nhiên, căng thẳng bên trong là một phản ứng có tính tự nhiên của loài vật liên quan đến sự sống còn. Đối mặt với các thách thức từ bên ngoài, cơ thể tiết ra chất a-đơ-rê-na-lin, chất này làm tăng sự hoạt động của tim, cơ bắp và não và chuẩn bị cho con vật “chiến đấu hoặc chạy trốn”. Nhưng khi chất a-đơ-rê-na-lin chảy trong cơ thể ta mà ta không vận động cơ thể, ta sẽ bị căng thẳng.

Chính sự căng thẳng quá mức, kéo dài và không được kiểm soát sẽ gây ra nhiều vấn đề, đặc biệt với những người có tính cách “loại A”, (những người thường tự đề cao và năng động). Một số vấn đề có thể trở nên trầm trọng, như là các khối u nhỏ, cơn đau tim, đột quỵ, các bệnh trầm cảm lo lắng và thậm chí tự tử nữa. Nhưng những điều này phần lớn có thể ngăn ngừa được. Đáng tiếc là văn hoá quốc gia của chúng ta lại là rào cản cho việc phòng ngừa: đặc biệt nam giới được coi là quen với việc không để lộ cảm xúc hoặc bày tỏ tình cảm của mình, nên trầm cảm có xu hướng trở thành một chủ đề cấm kỵ không nên bàn tới. Thú nhận mình bị trầm cảm chẳng khác gì tự thú tội về sự yếu kém hoặc bất lực của mình.

Nguyên nhân

Nguyên nhân của bệnh trầm cảm do nhiều tác động lũy tích. Những khủng hoảng gia đình như ly hôn hoặc mất mát người thân chồng chất lên trên các áp lực công việc, mà các yếu tố chính của những áp lực này ở trường học là:

1. những hành vi không tốt của học sinh;

2. các thay đổi trong giáo dục;
3. điều kiện làm việc kém;
4. áp lực về thời gian.
5. các xung đột về vai trò, sự lộn xộn, khối lượng công việc quá tải; và
6. đặc tính của trường là từ chối thông tin và sự giúp đỡ.

Thái độ của chúng ta có thể làm cho trầm cảm trở nên trầm trọng hơn: chúng ta có thể là người quá cầu toàn đặt ra những tiêu chuẩn quá cao; chúng ta có thể quá lo lắng về những gì người khác nghĩ về chúng ta; chúng ta có thể quá kìm nén tình cảm; chúng ta có thể không đủ quyết đoán để từ chối những yêu cầu không hợp lý.

Triệu chứng

Con người phản ứng khác nhau trước sự căng thẳng quá mức; các triệu chứng có thể thuộc về hành vi, tình cảm, thần kinh hoặc thể xác. Các cuộc khảo sát về giáo viên đã xác định các triệu chứng chủ yếu bao gồm cảm giác kiệt sức, giảm các liên hệ bên ngoài nhà trường, thất vọng vì không đạt mục đích, sự thờ ơ, khó chịu, giận cá chém thớt và có ý định bỏ nghề dạy học. Những triệu chứng khác được liệt kê trong Hình 8.1. Mỗi triệu chứng có thể còn có những nguyên nhân khác, nhưng nếu bạn thấy mình có một vài triệu chứng, thì đó có thể là do trầm cảm. Kinh nghiệm sẽ cho bạn biết bạn thường chứng tỏ điều gì và giúp bạn nhận ra khi nào bắt đầu bị trầm cảm. Tự chẩn đoán là quan trọng để bạn biết khi nào cần xử lý tình trạng đó. Một số các triệu chứng có thể quan sát được và có thể giúp bạn nhận biết được khi nào một đồng nghiệp cần sự giúp đỡ.

Cách chữa trị

Các cơ quan tổ chức có thể giúp xử lý tình trạng căng thẳng bằng cách áp dụng các biện pháp phòng tránh. Thông thường, ngành công nghiệp có lợi thế hơn so với trường học trong lĩnh vực này. Các công ty lớn thường tuyển dụng các chuyên gia về bệnh nghề nghiệp. Họ có các qui trình tuyển chọn tốt hơn để giúp đảm bảo sự phù hợp giữa người và việc. Họ áp dụng việc đánh giá có hệ thống để loại bỏ nhưng vấn đề liên quan đến công việc vừa nảy sinh ngay từ khi nó xuất hiện. Họ đầu tư nhiều tiền hơn vào đào tạo nhằm tăng cường tự tin trong công việc. Có nhiều việc làm tập thể hơn để tạo được sự ủng hộ của tập thể. Hiệu trưởng có thể tiến hành các biện pháp tương tự trong nhà trường. Họ cũng có thể tìm ra phong cách quản lý của mình và các nét đặc trưng của nhà trường dẫn đến những căng thẳng không cần thiết cho cán bộ trong trường như thế nào và qua đó chỉnh sửa cho phù hợp. Họ cũng có thể xem xét lại vai trò của giáo viên để giảm thiểu sự lộn xộn, mâu thuẫn và công việc quá tải.

<p><i>Về hành vi</i></p> <p>Ăn quá nhiều</p> <p>Uống quá nhiều rượu</p> <p>Hút thuốc ngoài ý muốn</p> <p>Không quan tâm đến hình thức bản thân</p> <p>Mất ngủ</p> <p>Bồn chồn không yên</p> <p>Thờ ơ, lãnh đạm</p> <p>Thay đổi thái độ với tình dục</p> <p>Vụng về một cách không bình thường</p> <p>Dễ bị tạt nạn</p> <p>Để mọi thứ tuột khỏi tầm tay</p> <p>Ít giao thiệp</p> <p><i>Về tình cảm</i></p> <p>Phiền muộn</p> <p>Căng thẳng</p> <p>Khó chịu</p> <p>Hối hận</p> <p>Nghĩ đến chuyện tự tử</p> <p>Có tính đề phòng</p> <p>Khóc lóc</p> <p>Các hành vi hung hãn</p> <p>Lo lắng</p>	<p><i>Về thân thể</i></p> <p>Đau đầu</p> <p>Rối loạn tiêu hóa</p> <p>Chóng mặt</p> <p>Đổ mồ hôi và/hoặc run tay</p> <p>Mất mề</p> <p>Da bị ngứa</p> <p>Tim đập nhanh</p> <p>Khô miệng</p> <p>Huyết áp cao</p> <p>Đau lưng</p> <p>Đau cổ</p> <p>Buồn nôn</p> <p><i>Về tinh thần</i></p> <p>Mất tập trung</p> <p>Hay quên</p> <p>Hay phạm lỗi</p> <p>Hay ngủ gật</p> <p>Phán xét kém</p> <p>Tư duy lý trí ít hơn</p> <p>Thiếu quyết đoán</p>
--	--

Hình 8.1: Một số triệu chứng của chứng bệnh trầm cảm.

Nếu chỉ ở mức độ cá nhân thì những người chịu căng thẳng có thể có nhiều sự lựa chọn cho họ. Những người khác nhau thì hợp với các cách đối phó với trầm cảm khác nhau, cho nên có thể bạn sẽ phải tự thử nghiệm. Một số điều mà bạn có thể tự mình làm là:

1. Quản lý thời gian của mình tốt hơn.
2. Xác định những người và những việc đã lấy thời gian của bạn và cố gắng từ chối nhiều hơn.
3. Hãy làm sạch trí não bạn bằng cách viết tất cả những gì bạn lo lắng ra giấy trước khi đi ngủ.
4. Hít thở sâu và tập các bài tập thư giãn (bạn có thể mua băng đĩa cho mục đích này).
5. Cố dành thời gian sau giờ làm cho thú tiêu khiển hoặc môn thể thao bạn ưa thích.

Cố gắng nhìn mình một cách khách quan trong môi trường của mình, giải thích cho mình và nhận thức ra cốt lõi của vấn đề có thể từ môi trường hơn là ở bản thân mình và như vậy việc trách cứ bản thân là không đúng chỗ.

Một cách khác là chia sẻ nỗi lo lắng của mình với một người trong gia đình hoặc nhóm bạn đáng tin cậy. Hãy để họ lắng nghe và giúp bạn tháo gỡ vấn đề và chấp nhận vấn đề. Bạn hãy nhất trí với họ về những việc làm cụ thể mà bạn sẽ tiến hành, với mốc thời gian và hẹn gặp lại để xem xét lại quá trình. Bạn hãy đảm bảo là họ hiểu được tính riêng tư bí mật của cuộc bàn bạc. Có thể người bạn chọn để tâm sự cũng đã từng chịu đựng stress và bạn có thể dựa vào sự cảm thông thấu hiểu của họ. Nhưng bạn cũng có thể giải tỏa nó tốt hơn bằng cách gặp những người cùng hoàn cảnh với bạn, cũng có khi bạn có thể tìm được một lớp học giải tỏa stress tại địa phương mình do một người tư vấn có chuyên môn hướng dẫn. Một hệ thống hỗ trợ như vậy thực sự rất có ích trong việc tạo ra quyết tâm hành động một cách hiệu quả, đặc biệt trong những lúc mà khả năng ra quyết định của bạn bị suy giảm.

SỰ QUYẾT ĐOÁN

Như chúng tôi đã nói ở trên, một trong những kỹ thuật làm thuyên giảm bệnh trầm cảm là học được cách từ chối các đề nghị không hợp lý. Đó là một trong các nguyên tắc của việc huấn luyện sự quyết đoán. Việc huấn luyện này ban đầu chỉ để giúp cho phụ nữ giành được sự công nhận thích đáng cho các ý tưởng và quyền lợi của họ, nhưng nay lại rất có giá trị khi áp dụng chung làm cho sự trao đổi giữa các bên thật rõ ràng và ngăn ngừa sự cam kết chồng chất không thể thực hiện được và từ đó dẫn đến stress cho tất cả các bên.

Tính quyết đoán theo nghĩa cụ thể được nói đến ở đây là “cởi mở, chân thật, ngán

gọn”, có nghĩa là:

- để những người khác biết bạn cảm giác như thế nào.
- Nói ra quan điểm của bạn và nếu cần, nói lại cho đến khi bạn biết chắc là mình được lắng nghe.
- Không ngần ngại nói cho mọi người biết bạn có thể hoặc không có thể làm gì và nếu họ tiếp tục ép bạn làm theo yêu cầu của họ thì kết quả tiếp theo sẽ ra sao.
- Nói rõ yêu cầu của bạn với những người khác.
- Tránh những cách nói đềm có thể làm cho nhẹ đi hoặc giảm đi tác dụng của thông điệp bạn muốn truyền tải.

Phải phân biệt rõ giữa quyết đoán và có tính gây sự. Tính gây sự ở đây thường ít nhiều có yếu tố tình cảm và mong muốn rõ ràng của một bên muốn bắt bên kia phải làm theo ý mình hoặc muốn chi phối bên kia. Người “quyết đoán”, ngược lại, lại là người nên:

- giữ bình tĩnh và kiềm chế tình cảm.
- đưa ra những tuyên bố có lý lẽ thực tế và khách quan (điều này cũng áp dụng cho những tuyên bố về cảm giác của một người).
- tôn trọng quyền lợi và cảm giác của các bên khác và tìm kiếm giải pháp công bằng trong đó không bên nào phải gây sức ép không cần thiết để chi phối hoặc làm bên kia khuất phục.

Kỹ năng “quyết đoán” rất đơn giản mà lại có tác dụng đáng kinh ngạc. Nguy cơ duy nhất là những người áp dụng phương pháp này có thể sửa chữa tính ngoan ngoãn để quy phục của mình trước đây một cách thái quá và dù có rất nhiều cảnh báo thì người bị chi phối nay trở thành “người chi phối”, thậm chí trở thành “người gây sự”.

PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC CỦA BẢN THÂN

Trong vòng mười, hai mươi năm qua đã có những bước tiến đáng kể trong việc thiết lập các cách tiếp cận có hệ thống trong việc đánh giá, nâng cao, kiểm định năng lực. Đối với hiệu trưởng thì cơ quan dẫn đầu là Cục đào tạo giáo viên (Teacher Training Agency) với ba chương trình đào tạo là Chứng chỉ nghề quốc gia cho người lãnh đạo (NPQH), được đưa vào bắt buộc từ năm 2004; Chương trình nhập môn cho Hiệu trưởng (the Headteacher induction Programme –HIP) và Chương trình lãnh đạo cho các Hiệu trưởng tại chức (Leadership Programme for Serving Headteachers). Chương trình đầu tiên dành cho những người có nguyện vọng làm Hiệu trưởng, chương trình thứ hai cho những hiệu trưởng mới được bổ nhiệm và chương trình thứ ba dành cho những hiệu

trưởng có kinh nghiệm. Từ năm 2002, Trường Cao đẳng Quốc gia dành cho những người lãnh đạo trong nhà trường đã gánh trách nhiệm này. Các chương trình này được dựa một phần vào chương trình học dành cho các cán bộ quản lý cấp cao trong các ngành thương mại, công nghiệp và dịch vụ công cộng, nhằm nâng cao kết quả làm việc đầu ra của họ. Chương trình này sau đó được chỉnh sửa lại dựa trên việc nghiên cứu 50 hiệu trưởng có kết quả làm việc xuất sắc (Parkson và đồng sự, 2000).

Bên ngoài ngành giáo dục thì cơ quan đứng đầu trong khối Anh và Bắc Ai len trước đây là Sáng kiến về Hiến chương Quản lý (Management Charter Initiative - MCI) nay là Trung tâm Tiêu chuẩn về Quản lý (www.management-standards.org). Những tiêu chuẩn về năng lực này là cơ sở cho các chứng chỉ nghề nghiệp Quốc gia về Quản lý (từ năm 2004, gọi là văn bằng về sự lãnh đạo). Các tiêu chuẩn này được đúc rút ra từ những cách làm hay nhất của các nước phát triển. Một người trong nhóm tác giả chúng tôi (Everard) đã tham gia vào việc cập nhật các tiêu chuẩn trên và gợi ý rằng các cán bộ quản lý giáo dục nên ghi lại các tiêu chuẩn này dựa theo các tiêu chuẩn ra năm 2004. Trong bản thảo sơ bộ, thì có rất nhiều phần rất đúng với các khía cạnh trong vai trò của hiệu trưởng. Một danh sách sơ bộ của các chức năng có thể xem tại Hình 1.

Có một số bộ chuẩn khác về năng lực cũng được dùng cho hiệu trưởng. Jirasinghe và Lyons (1996) đã xem xét lại và bình luận về các tiêu chuẩn đó và họ đã lập ra một bài kiểm tra khảo nghiệm về tinh thần (OPQ) và dựa vào đó đưa ra một bảng câu hỏi tự đánh giá và tự phát triển. Họ chủ trương sử dụng các kỹ năng được áp dụng rộng rãi trong các lĩnh vực sử dụng nhân lực không thuộc ngành giáo dục, dựa trên sự phân tích công việc. Công trình của họ được củng cố bằng một kế hoạch nghiên cứu bổ xung và một khung lý thuyết.

Đây là một chính sách của chính phủ đề ra, cho rằng các tiêu chuẩn của năng lực phải được lập ra cho mỗi một nghề và Khung văn bằng quốc gia phải được xây dựng để công nhận những người đã đạt được các chuẩn phù hợp cho công việc của họ. Mặc dù cách tiếp cận này cũng gặp nhiều sự chỉ trích, nhưng sự chỉ trích dựa trên cơ sở lập luận chủ yếu về việc người ta áp dụng mô hình còn cứng nhắc chứ ít khi chỉ trích về cách người ta lập nên các tiêu chuẩn.

Chúng tôi tin rằng các tiêu chuẩn được lập ra để duy trì, chứ không phải là một thứ mốt xa xỉ nhất thời. Từ ngàn xưa, những vận động viên và phụ nữ thường dùng các tiêu chuẩn để nâng cao kết quả hoạt động của mình, bằng cách so sánh với những kết quả tốt nhất họ từng dành được. Các tiêu chuẩn đều hữu dụng một cách ngang bằng đối với các cán bộ quản lý với tư cách là các điểm chuẩn cho kết quả công tác của họ. Một việc cần làm là khuyến khích các cán bộ quản lý và lãnh đạo trong nhà trường sử dụng các tiêu chuẩn này như là một phần của tính chuyên nghiệp của họ, nhận lấy trách nhiệm phát triển bản thân một cách có hệ thống. Các bước của quá trình phát triển như sau:

1. Nhận thức ra các thành phần hoặc bộ phận khác nhau tạo thành năng lực.
2. Hiểu rõ bản chất của các thành phần đó và mối quan hệ của chúng đối với hiệu quả quản lý và lãnh đạo.
3. Tự đánh giá hoặc các cách phản hồi khác (như thẩm định) về mức độ năng lực.
4. Thử nghiệm áp dụng năng lực một cách có suy nghĩ, hoặc thể hiện nó ở một mức độ hiệu quả cao, với sự phản hồi có hệ thống.
5. Liên tục thực hành sử dụng năng lực một cách lý trí và có suy nghĩ.
6. Sử dụng nó cùng với các khả năng thích hợp khác, như một thể thống nhất áp dụng cho một loạt các hoàn cảnh công việc.

Trong khi các khoá huấn luyện là rất có ích trong việc đưa các nhóm cá nhân qua các bước từ 1 đến 5 thì quá trình này có thể được áp dụng trong từng việc, đặc biệt nếu được sự theo dõi của một bạn đồng nghiệp đáng tin cậy, người cố vấn, huấn luyện viên, người đỡ đầu tinh thần hay người tư vấn.

Năng lực là sự tổng hợp giữa kiến thức và kỹ năng cộng thêm với khả năng và quyết tâm được áp dụng vào những trường hợp cụ thể. Trong đó bao gồm cả động cơ, nét đặc trưng, thái độ, các giá trị và các khía cạnh của hình ảnh bản thân và vai trò hoạt động. Năng lực liên quan đến kết quả công việc bao gồm cả các chức năng và yêu cầu của một công việc quản lý cụ thể và những đòi hỏi cũng như sự bắt buộc của cách sắp xếp cơ quan tổ chức (ví dụ như chính sách của Phòng giáo dục địa phương). Chính vì vậy, trong quá trình nâng cao năng lực cần phải có một số định nghĩa về các thành phần tạo nên kết quả công việc hiệu quả (các tiêu chí về hiệu quả - xem ở phần trên và ở Chương 6).

Các chức năng mà người quản lý đòi hỏi phải thể hiện một loạt các năng lực khác nhau nhưng có tính đồng nhất và cần phải được kết hợp theo nhiều cách. Các cách này được chia làm nhiều kiểu, một trong số tác giả chúng tôi (Everard, 1986) đã dùng nguyên tắc phân loại của Burgoyne (Burgoyne, 1976) để phân nhóm phẩm chất của các giáo viên giàu kinh nghiệm kết hợp với khả năng quản lý.

Tuy vậy, sẽ không thích hợp nếu chúng ta phân tích năng lực, vốn là một khái niệm tổng hợp, thành các thành phần nhỏ và cũng cần phải có một năng lực “bao quát tổng thể” cho phép người quản lý có thể bỏ bớt hay kết hợp các thành phần khi giải quyết một số trường hợp cụ thể nào đó.

Năng lực có thể được nâng cao bằng cách bồi dưỡng và đào tạo có hệ thống, bởi không có năng lực nào là bẩm sinh và không thể tác động tới được, mặc dù khả năng bẩm sinh của mỗi người trong việc tiếp thu các năng lực cụ thể nào đó lại rất khác nhau.

Boydell và Leary (1994) đã phân loại sự phát triển năng lực thành ba loại và bảy phương thức học tập (in nghiêng ở phần dưới đây), tất cả đều liên quan đến các tính chất của một 'tổ chức học tập', có nghĩa là nó thực hiện:

1. làm tốt các việc cho tốt (thực hiện);
2. làm các việc cho tốt hơn (cải thiện); và
3. Phoooid hợp làm các việc tốt hơn (sự tích hợp)

Để 'làm các việc cho tốt', các cán bộ quản lý phải học cách **bám sát** các quy định, **thay đổi** và điều chỉnh các quy định cho phù hợp với tình huống cụ thể và **gắn** các quy định và các quy trình với một cơ sở hợp lý nào đó để chúng có ý nghĩa.

Học cách làm tốt hơn liên quan đến suy ngẫm về **kinh nghiệm** của mình, phân tích nó và **thử nghiệm** một cách có hệ thống để 'làm công việc cho tốt hơn'. 'Làm các việc tốt hơn' bao gồm việc **kết nối**, tìm kiếm các mô hình, cảm thông với người khác và quá trình này được tiếp nối bởi cách học tập thứ 7 - **dồn hết tâm lực** của mình vào mục đích trong cuộc đời, với ý nghĩa là làm việc gì đó bên trong và vì thế giới bên ngoài.

QUẢN LÝ VIỆC HỌC CỦA BẠN

Năng lực được phát triển bằng cách liên tục đi vòng quanh vòng tròn học tập có tính kinh nghiệm. Việc học hiệu quả nhất diễn ra khi cả bốn cấp độ của vòng tròn đều được sử dụng đến (bao gồm kinh nghiệm cụ thể, quan sát để làm theo, giải thích hiện tượng trên cơ sở lý thuyết, chủ động thực nghiệm). Tuy nhiên, trong bốn cấp độ thì người ta thường thích cách này hơn cách khác, thường được nói là họ có "kiểu học khác nhau" (Kolb, 1984). Honey và Mumford (1989) gọi những kiểu này là Người hoạt động, Người bắt chước, Nhà lý thuyết và Người thực dụng và đã lập ra một bảng câu hỏi rất có ích để xác định xem kiểu học của một người là kiểu nào. Các tác giả này đã rất hào hiệp khi cho chúng tôi sử dụng lại bảng mô tả phương pháp này (Hình 8.2), nhưng nếu bạn muốn có bảng câu hỏi được coi là bán chạy nhất này, bạn sẽ phải mua ít nhất 10 cuốn sách hoặc bạn có thể mua nó với giá không hề đắt trên mạng Internet tại www.peterhoney.com. Nó sẽ giúp bạn giải thích số điểm bạn đạt được, sử dụng thế mạnh học tập của bạn và nâng cao hiệu quả của kiểu học của bạn. Bạn cũng có thể viết thư cho *Tiến sĩ Peter Honey, 10 Linden Avenue, Maidenhead, SL6 6HB, England, UK*.

Để hiểu được thông tin về bạn dựa vào bảng câu hỏi, bạn cần phải so sánh kết quả với các tiêu chuẩn thông thường dành cho nhóm nghề nghiệp của bạn. Kelly (1995) đã đưa ra một bộ tiêu chuẩn cho hiệu trưởng ($n=149$), nhưng đang tìm kiếm một chiều hướng tăng lên trong điểm số của "Người hoạt động" theo thời gian. Seymour và West Burnham (1989/90) đưa ra một bộ tiêu chuẩn cho các cán bộ quản lý trung/cao cấp, chủ yếu cho phó hiệu trưởng và trưởng phòng ban và Butcher (1995) lại tìm ra sự khác biệt

giữa hiệu trưởng các trường tiểu học và trung học, cụ thể như sau:

	<i>Người hoạt động</i>	<i>Người bắt chước</i>	<i>Nhà lý luận</i>	<i>Người thực dụng</i>
Hiệu trưởng (Kelly)	9.0	12.6	10.5	11.5
Quản lý Trung/Cao cấp (Seymour)	8.3	13.9	12.7	13.1
Trung học (Butcher)	8.9	13.9	12.9	12.8
Tiểu học (Butcher)	10.6	9.0	10.0	10.6

Sách hướng dẫn của Honey bao gồm cả các tiêu chuẩn cho các nghề khác, bao gồm cả các cán bộ quản lý thuộc lĩnh vực công nghiệp và thương mại.

Mặc dù điểm số của bạn được dùng để lựa chọn khoá đào tạo quản lý phù hợp với kiểu học của bạn, bạn hãy nhớ rằng thực hành trong điều kiện ít thuận lợi hơn sẽ làm phong phú vốn kinh nghiệm của bạn và nhờ đó bạn tận dụng được những lợi thế khác nhau của cơ hội học tập, thêm vào đó, khả năng của bạn sẽ được phát triển theo mỗi cấp độ của vòng tròn học tập.

Bảng câu hỏi về kiểu học tập là một công cụ điển hình của việc tìm hiểu bản thân mà chúng tôi giới thiệu cho bạn để bạn có thể hiểu mình tốt hơn. Hiểu chính xác về mình là chìa khoá của việc kiểm soát năng lực và là yếu tố sống còn của việc phát triển bản thân. Peter Honey đã lập ra 40 câu hỏi như vậy và các câu hỏi này có tính đặc trưng cho tất cả những người theo đuổi việc học tập và các cán bộ quản lý. Một công cụ để tự đánh giá khác có thể tìm trong sách của Pedler (xem phần hướng dẫn đọc thêm). Các bạn cũng có thể sử dụng bài kiểm tra của Myers-Briggs, bài này đặc biệt thích hợp cho giáo viên, nhưng nó yêu cầu phải có một nhà tâm lý học tham gia thực hiện, yêu cầu này áp dụng cho cả các bài kiểm tra khác cũng được sử dụng như 16PF, OPQ và Firo B.

Người hoạt động

Điểm mạnh

- Có tính thay đổi linh hoạt và đầu óc rộng mở, sẵn sàng tiếp thu cái mới.
- Sẵn sàng thử kinh nghiệm mới.
- Sẵn sàng đón nhận những hoàn cảnh mới.
- Lạc quan về những gì mới và vì thế ít khi cứng lại sự thay đổi

Điểm yếu

- Có xu hướng thực hiện các hành động rõ ràng trước mắt mà không cần suy nghĩ.
- Thường chấp nhận rủi ro không cần thiết.
- Có xu hướng tự làm mọi thứ và dành lấy sự chú ý.
- Vội vã vào việc mà không có sự chuẩn bị thích hợp.
- Trở nên buồn chán với việc thực hiện hoặc hợp nhất.

Người bắt chước*Thế mạnh*

- Cẩn thận.
- Làm kỹ từ đầu đến cuối, có phương pháp.
- Suy nghĩ kỹ càng.
- Chịu lắng nghe và xử lý thông tin.
- Thường không lập tức đưa ra kết luận.

Điểm yếu

- Thường bị những người tham gia làm chần chừ.
- Thường chậm thay đổi suy nghĩ và đưa ra kết luận.
- Thường có xu hướng quá cẩn thận và không chịu chấp nhận rủi ro một cách thích hợp.
- Không quyết đoán, không phải loại người luôn sẵn sàng và ít chịu trao đổi.

Nhà lý luận*Điểm mạnh*

- Là người suy nghĩ một cách logic theo chiều dọc.
- Có lý trí và khách quan.
- Biết đưa ra các câu hỏi có tính chất tìm hiểu.
- Cách tiếp cận có nguyên tắc.

Điểm yếu

- Bị hạn chế trong cách suy nghĩ cứng nhắc, không tìm tòi tìm ra các cách giải quyết khác với thông lệ.
- Ít chịu chấp nhận những gì không rõ ràng, không theo thông lệ hoặc tối nghĩa khó hiểu.
- Không chấp nhận những gì có tính chủ quan và trực giác.

Người thực dụng

Điểm mạnh

- Thích thử mọi thứ bằng thực hành.
- Có tính ứng dụng, không viển vông, thực tế.
- Tập trung vào công việc – đi thẳng vào vấn đề.
- Lấy kỹ thuật làm định hướng.

Điểm yếu

- Có xu hướng loại bỏ những gì không áp dụng được rõ ràng.
- Không quan tâm mấy đến lý thuyết và những nguyên tắc cơ bản.
- Có xu hướng chọn ngay lấy cách giải quyết thiết thực đầu tiên có thể khi có vấn đề.
- Không kiên nhẫn với những chuyện dông dài.
- Nhìn chung thì tập trung vào nhiệm vụ, không tập trung vào con người

Hình 8.2: Cách học tập – Mô tả khái quát – Honey và Mumford.

KIỂM SOÁT THÁI ĐỘ VÀ HÀNH VI CỦA CHÚNG TA

Trong các chương trước chúng ta đã biết rằng cách phản ứng “tự nhiên” đối với các trường hợp không phải lúc nào cũng là cách tốt nhất. Sự thực là chúng ta dễ bị lôi kéo vào những mô típ ứng xử phản tác dụng, ví dụ như tạo ra các mâu thuẫn giữa các nhóm với mục đích che giấu cảm giác sợ hãi hoặc bị đe dọa của bản thân chúng ta. Chúng ta có thể đã sẵn sàng một cách không cần thiết để đón nhận sự tấn công và phản ứng lại một cách phòng thủ khi người khác đưa ra những gợi ý.

Chúng ta đã xem xét các mô hình, các bảng liệt kê để đối chiếu và các hướng dẫn có thể giúp chúng ta kiểm tra hành vi của mình trong các tình huống giao tiếp giữa 2 người hay cả nhóm và cũng để áp dụng những cách tiếp cận mang tính xây dựng. Cũng có các mô hình có ích khác mà chúng tôi cũng muốn giới thiệu đến ở đây, ví dụ như nghiên cứu có tính nhận thức bên trong của hành vi (nhưng bạn cũng không nên nghiêm trọng hoá nó quá), nghiên cứu bên trong hành vi, những lý luận về phân tích quan hệ giao dịch (Bern, 1968). Lý thuyết này được đặt trên lập luận là các kiểu hành vi có thể được phân loại thành loại Cha mẹ, loại Người lớn và loại Đứa trẻ, thể hiện thái độ cố hữu của:

1. *Cha mẹ*: nói, chỉ bảo, quyết định, ép buộc, chỉ trích.
2. *Người lớn*: giải thích, lắng nghe và gợi ý.
3. *Đứa trẻ*: cảm giác, tạo ra/phá huỷ, đồng ý/kháng cự, tìm hiểu.

Thật đáng ngạc nhiên là chúng ta có thể bắt gặp chính mình, đặc biệt với tư cách là giáo viên, thường hay đối xử với đồng nghiệp và các mối quan hệ xã hội khác như đối với “trẻ con” bằng cách áp dụng thái độ “tôi cái gì cũng biết” và thái độ “bề trên”. Người ta có thường nhận ra chúng ta làm nghề giáo viên hay không?

Trong phạm vi của cuốn sách này, chúng tôi không thể làm công việc phân xét lý thuyết này hay những lý thuyết có ích khác. Tuy vậy, một người trong nhóm tác giả chúng tôi (Morris) đã tìm được được cách áp dụng của một số phương pháp phân tích mối quan hệ qua lại đặc biệt có ích trong việc giúp đỡ những người quản lý hiểu rõ và kiểm soát được hành vi của họ (Harris, 1995). Đây là một mô hình rất hữu dụng trong việc giải quyết mâu thuẫn, vì nó giúp chúng ta nhận ra thực tế tâm lý có thể ẩn dưới những phản ứng của chúng ta và/hoặc của những người khác.

Ma trận OK

Ma trận ‘OK’ (Hình 8.3) được biểu diễn bằng bốn cách cơ bản chúng ta cảm thấy về mình và về những người khác. Dù chúng ta có tự tin đến đâu thì cũng có những lúc mỗi chúng ta đều cảm thấy không “OK” – không chắc về mình. Ví dụ như, không ai có thể cảm thấy hoàn toàn “OK” trong ngày đầu tiên đi làm. Một thanh niên mới lớn thường không cảm thấy “OK” lắm trong thế giới của người lớn. Một số người thường xuyên cảm thấy không “OK” bằng những người khác và được gọi là những người có phức cảm tự ti.

Khi chúng ta cảm thấy không “OK”, phần lớn trong chúng ta đều cố gắng thể hiện mình bằng nhiều cách khác nhau. Nếu những cách đó phù hợp với hệ thống giá trị của cơ quan tổ chức mà chúng ta tham gia, tác dụng sẽ được coi là có tính tích cực - những thiếu niên cố gắng dành kết quả xuất sắc trong phòng thi hoặc trên sân thể thao, những người bán hàng sẽ tìm cách đạt được mục tiêu đề ra và cũng có thể trở thành người bán hàng tốt nhất, các cán bộ quản lý tìm cách thể hiện tính hiệu quả của họ trước những người lãnh đạo cao hơn.

Tuy nhiên, nếu những phương pháp này không thành công, nhiều cá nhân, trong những lúc không được tự tin, sẽ theo các cách làm không được xây dựng cho lắm. Những thiếu niên có thể tìm kiếm sự công nhận của đám bạn bè bằng cách trở nên phá phách, những người bán hàng có thể đổ lỗi cho thị trường, hệ thống, mục tiêu. Những người quản lý lại có thể cảm thấy họ phải ngăn trở nhưng sáng kiến của cấp dưới mà họ cho rằng có khả năng đe dọa. Một điều mỉa mai là những người phức cảm thấp kém thì lại không hành xử một cách khiêm tốn mà ngược lại, thường cư xử một cách hung hăng, bề trên, ngạo mạn với mục đích thể hiện mình. Cuối cùng, lại có cả khả năng người ta chui vào vỏ ốc và không tham gia nữa.

Những cách hành xử như vậy có thể rất phiền nhiễu, nhất là khi lại hướng đến những người mà chúng ta coi là “OK”. Nhưng những cách hành xử này có khả năng trở

nên rất tệ hại khi ai đó không cảm thấy mình “OK” tìm cách lợi dụng cơ hội để chứng tỏ mình bằng cách hại đến những người khác mà theo họ là cũng không “OK”. Đó là cách hành xử của kẻ đi bắt nạt. Đó cũng là cách hành xử của người quản lý cố gắng để đổ trách nhiệm sang, hoặc lợi dụng, một đồng nghiệp yếu thế hơn.

Góc trên bên phải của ma trận chúng ta có một trường hợp khi mà tôi có thể cảm thấy “OK” nhưng người khác lại có khi cảm thấy “không OK”. Điều này có nghĩa là tôi không tin người kia hoặc không tin tưởng vào khả năng của họ. Một thái độ như vậy có thể điều chỉnh. Tuy vậy, cũng có rủi ro trong tình huống mâu thuẫn là tôi đã có thành kiến tiêu cực về người khác – có khuynh hướng áp đặt động cơ xấu cho hành động của họ. Tôi cũng có thể đúng, đặc biệt khi cả hai chúng tôi đều không thể ra khỏi vòng tròn xấu xa trong đó không ai tin ai và hành động của cả hai vì thế đều rất nặng nề.

Điều quan trọng nhất phải nhớ trong đầu là những hành vi có tính tiêu cực nhất xảy ra bởi con người cảm thấy không chắc chắn hoặc bị đe dọa – có thể không phải bởi chúng ta mà bởi những người khác hoặc bởi hoàn cảnh.

Cuối cùng, một điều cần phải nhớ là cách mỗi người nhận thức về người khác theo nghĩa của ma trận “OK” phụ thuộc rất nhiều vào chính người đó. Nếu chúng ta đối xử với người khác như thể là họ “không OK” trong mắt chúng ta thì họ cũng sẽ rất hiếm khi chứng minh ngược lại.

Mục tiêu là chúng ta nên cảm thấy mình “OK” và chấp nhận những người khác một cách tích cực nhất trong phạm vi có thể. Đó là nền móng của mối quan hệ công tác hay tình bạn lành mạnh, tốt đẹp. Khi muốn giải quyết mâu thuẫn, các bên tham gia phải thực sự cố gắng để đến được ô “Tôi OK/Bạn OK”, mặc dù điều này không bao giờ là dễ dàng. (Harris, 1995)

	Bạn OK	Bạn không OK
Tôi OK	Chúng ta có thể làm việc với nhau một cách hiệu quả	Tôi không tin bạn
Tôi không OK	Tôi phải thể hiện mình có giá trị nào đó hoặc tôi sẽ không tham gia nữa	Có lẽ tôi có thể thể hiện mình mà làm hại đến bạn

Hình 8.3 Ma trận OK, của Harris (1995), in lại với sự cho phép của công ty TNHH Jonathan Cape.

CÁC CƠ HỘI BÌNH ĐẲNG

Một khía cạnh ngày càng trở nên quan trọng trong việc kiểm soát thái độ và hành vi của chúng ta liên quan đến các cơ hội bình đẳng, chúng ta thậm chí có thể vi phạm pháp luật nếu chúng ta bỏ quên trách nhiệm của mình đối với các nhóm dân tộc ít người

và đối với người khác giới. Điều này nhất định sẽ làm xói mòn hiệu quả công tác của chúng ta với tư cách là người quản lý nếu chúng ta vô tình với những cảm giác của người khác và không có gì để nghi ngờ khi phụ nữ và những người thuộc dân tộc thiểu số đôi khi cảm thấy họ là nạn nhân bị áp bức bởi đàn ông và những người Ảng lô-Sắc xông da trắng. Dù ta có muốn thú nhận hay không thú nhận thì phân biệt giới tính và phân biệt chủng tộc vẫn thường hiện diện ở nhà trường. Ví dụ như, số liệu thống kê cho thấy, phụ nữ thường ít có đại diện trong các vị trí quản lý cao cấp. Rất nhiều tổ chức kinh doanh và các nhà chức trách công đã hành động tích cực để đảm bảo rằng những sự bất bình đẳng như vậy sẽ được giải quyết. Các cơ sở giáo dục luôn đi đầu trong phong trào này, đôi khi đến mức ‘sự đúng đắn về chính trị’ và sự hăng hái trở nên phản tác dụng.

Ít nhất thì người cán bộ quản lý hiệu quả cũng nên luyện cho mình cách tránh những cái bẫy ngôn ngữ (đúng, chúng ta cũng cần phải học điều đó!). Những từ chuyên dùng để nói về giới tính không phải lúc nào cũng được hiểu theo nghĩa chung, thậm chí trong một ngữ cảnh nào đó lại có thể bị hiểu theo chiều ngược lại. Rất tiếc là một số thuật ngữ được dùng trong quản lý lại rơi vào tình huống này, cụ thể như: ‘quản lý văn phòng’ (**man** the office), ‘sức lao động’ (**man**power), hay ‘chủ tịch’ (chair**man**) đều được cấu thành từ “đàn ông” (man). Phụ nữ cũng có thể làm cho nam giới khó chịu khi nói về việc cần ‘đưa những giá trị của *nữ tính* vào quản lý’, bởi dường như những giá trị họ nói đến chỉ hoàn toàn dành riêng cho một phái. Nhiều cán bộ quản lý cũng không nhận thức được là mình đã vô tình xúc phạm đến những nhóm thiểu số nào đó đến mức họ mong làm tốt hệ thống phản hồi để giúp họ nhận biết mỗi khi vi phạm một cách không cố ý và để cảnh giác với việc ‘săn lùng’ của những người không đồng quan điểm’ (witch-hunts).

<i>Người quản lý tích cực</i>	<i>Người quản lý tiêu cực</i>
Hành động	Luôn là nạn nhân
Chịu trách nhiệm	Đổ lỗi cho người khác
Có tính khách quan	Có tính chủ quan
Lắng nghe và phản hồi	Từ chối các gợi ý
Đưa ra các cách giải quyết	Chỉ trích
Giao việc	Không biết giao việc
Nhìn thấy các cơ hội	Chỉ nhìn thấy nguy cơ
Có cái nhìn rộng rãi	Luôn bị giới hạn bởi chi tiết
Đối mặt với các vấn đề	Giấu giếm che đậy các vấn đề
Đương đầu với căn nguyên của vấn đề	Nói về căn nguyên của vấn đề
Luôn học hỏi	Được dạy cho
Có tầm nhìn xa	Chỉ nhận ra sự việc khi nó đã xảy ra

Hình 8.4 Cách quản lý tích cực và tiêu cực

CÁCH QUẢN LÝ TÍCH CỰC VÀ TIÊU CỰC

Cuối cùng, chúng tôi xin gợi ý một bản danh sách đối chiếu trong Hình 8.4 có thể phục vụ cho việc xác định những vấn đề ứng xử cơ bản của người quản lý.

Vận dụng vào bản thân

Hãy nghĩ đến hai người đồng nghiệp và đối chiếu họ với bản danh sách trong Hình 8.4 bằng cách đánh dấu mỗi hàng ngang có hai tính cách trái ngược nhau chiếm ưu thế. Cũng làm như vậy đối với bản thân bạn và suy nghĩ xem bạn nên thay đổi cách ứng xử của mình như thế nào.

Đề tài thảo luận

“Những thay đổi gần đây khiến cho nhiều giáo viên cảm thấy bị đe dọa hoặc “không OK”. Họ phản ứng lại một cách có thể đoán được đối với điều đó”. Nếu chúng ta đồng ý và nếu đúng như vậy thì người quản lý trong nhà trường phải làm gì để làm nhẹ bớt tình huống này?”

BÀI TẬP 8: Tiêu chí của tính hiệu quả - Lập ra các ưu tiên

Hãy viết ra các tiêu chí một cách cụ thể và xếp loại tính quan trọng của chúng đối với bạn:

1. Những tiêu chí mà bạn tin rằng những người lãnh đạo trực tiếp của bạn và những người có thể gây ảnh hưởng đến sự nghiệp của bạn dựa vào đó để đánh giá kết quả làm việc của bạn.
2. Những tiêu chí bổ sung mà bạn cảm thấy kết quả làm việc của bạn cần được đánh giá theo để phù hợp với lợi ích của nhà trường.
3. Những tiêu chí khác nữa mà bạn dựa vào đó để đánh giá mức độ thành công hay thất bại của mình.

BÀI TẬP 9: Phân tích cách dùng thời gian

Bài tập này nhằm mục đích giúp bạn suy nghĩ về việc bạn dùng thời gian của bạn gần đây như thế nào và bạn muốn sử dụng thời gian một ngày làm việc của bạn như thế nào với mục tiêu lập nên những kế hoạch hành động cụ thể hướng tới việc nâng cao hiệu quả tổng thể của bạn.

1. Sử dụng những hạng mục công việc được ghi trong bảng phân tích và bất cứ

những hạng mục nào khác mà bạn cảm thấy thích hợp, ước lượng khoảng thời gian mà bạn dành cho từng công việc trong ba tháng vừa qua, thể hiện bằng phần trăm (%) của tổng thời gian làm việc của bạn. Dùng cột đầu tiên “Thực tế” để ghi lại những ước tính của bạn.

2. Dùng cột thứ hai “Lý tưởng” để điền vào đó các định mức thời gian theo phần trăm mà bạn cảm thấy bạn muốn mình có thể làm được để ghi lại làm mốc so sánh cho thời gian sắp tới.

3. Tính ra khoảng 5 việc cho thấy sự khác nhau lớn nhất giữa “Thực tế” và “Lý tưởng” theo tiêu chí thời gian làm việc? Hãy ghi các sự khác nhau đó xuống dưới đây:

- Những khó khăn nào (nếu có) mà bạn có thể nhìn thấy là cản trở bạn thực hiện được cách phân chia thời gian mà bạn nghĩ là lý tưởng cho bạn trong công việc của mình?

- Những bước đi cụ thể nào bạn có thể thực hiện nhằm mục tiêu tiến gần hơn tới việc sử dụng thời gian lý tưởng của bạn trong công việc? Bạn hãy nói thật cụ thể.

- Những người khác (là những ai?) có thể làm để giúp bạn hoặc nói đúng hơn là làm cho bạn có thể đạt được mục tiêu thời gian lý tưởng? Bạn hãy nói thật cụ thể.

Bảng phân tích

			Thực tế	Lý tưởng
(a)	<i>Dạy</i>	(tổng thể)		
	- Soạn bài			
	- luyện tập giảng dạy			
	- chấm bài			
(b)	<i>Quản lý</i>	(tổng thể)		
	- Quản lý cán bộ			
	- dọn dẹp, phân loại, “có tổ chức			
	- báo cáo			
	- quản lý chung			
(c)	<i>Công việc chung</i>	(tổng thể)		
	- họp (nếu không kể đến ở trên)			
	- đọc, học, suy nghĩ			
	- kết hợp giữa gia đình và nhà trường			

SREM

	- các hoạt động ngoại khoá (bao gồm có câu lạc bộ, hoạt động xã hội, các chuyến đi 1 ngày và dài ngày ở Anh và nước ngoài)			
(d)	<i>Các hoạt động đặc biệt (hãy vui lòng liệt kê cụ thể)</i>			

Miêu tả những gì đã diễn ra thật chi tiết: đề tài của các cuộc họp, các cuộc điện thoại, các thư, các tài liệu đã đọc, các cuộc nói chuyện. Hãy ghi lại khoảng thời gian diễn ra. Ghi vào tên và vị trí của những người tham gia. Bao gồm cả những việc tình cờ không chính thức.

Thời gian	Có việc gì?	Khoảng thời gian	Thành phần tham gia	Nhận xét
8h00				
8h30				
8h30				
9h00				
9h00				
9h30				
9h30				
10h00				
10h00				
10h30				
10h30				
11h00				
11h00				
11h30				
11h30				
12h00				

12h00
12h30
12h30
13h00
13h00
13h30
13h30
14h00
14h00
14h30
14h30
15h00
15h00
15h30
15h30
16h00
16h00
16h30
16h30
17h00
17h00
17h30

QUẢN LÝ TỔ CHỨC



9

TỔ CHỨC

QUY MÔ TỔ CHỨC

Ở phần lớn Phần I đã đề cập đến các cách cán bộ quản lý đối xử với mọi người như những cá nhân. Tuy nhiên, cán bộ quản lý cũng phải làm việc tại các vị trí ngoài quy mô của tổ chức (Hình 9.1) và điều này sẽ được nói đến trong Phần II. Trước hết chúng ta sẽ xem xét đến một số đặc điểm của tổ chức và sự liên quan của các đặc tính này đến cán bộ quản lý; và sau đó, ở Chương 10 sẽ xem xét đến các nhóm. Tạo ra được các nhóm từ các cá nhân riêng lẻ, xây dựng họ thành các đơn vị hoặc nhóm làm việc có hiệu quả và làm cho các nhóm này làm việc với nhau một cách hiệu quả để theo đuổi các mục đích và mục tiêu của tổ chức là trung tâm của việc quản lý tổ chức. Các nhóm, hay bất kỳ ngôn ngữ nào khác được dùng để mô tả việc tập hợp những cá nhân cộng tác với nhau, là những viên gạch tạo nên tổ chức và cán bộ quản lý (như chúng ta thấy) là chất keo kết dính chúng lại với nhau. Nhưng trước hết chúng ta sẽ xem xét tổ chức một cách tổng thể.

CÁC MỤC TIÊU CỦA TỔ CHỨC

Chúng tôi tin rằng tất cả các tổ chức, kể cả các tổ chức giáo dục, cần phải được quản lý một cách thiết thực bám vào các mục tiêu; nói cách khác, không những cần có ý thức rõ ràng về hướng đi của tổ chức mà còn phải có những mốc mà từ đó chúng ta có thể đánh giá tiến độ. Những ngôn ngữ chúng tôi dùng để mô tả khái niệm về hướng đi và tiến độ có thể khác nhau từ nghĩa rộng cho đến cụ thể hơn. Với nghĩa cụ thể, chúng tôi dùng các từ như “mục đích”, “mục tiêu”, “đích cần đạt” và “tiêu chí thành công”, những khái niệm ít nhiều xác định điểm kết thúc hoặc các mốc cần đến. “*Hướng đích*” là một khái niệm rộng hơn và gộp tất cả những khái niệm còn lại vào với nhau, chúng ta có thể nói đến một “mục đích trung tâm”, một “lý do tồn tại” hoặc một “sứ mệnh cốt lõi” của tổ chức. Khái niệm mục đích cũng giống như lực hấp dẫn - một lực hút liên tục đưa cả tổ chức tiến theo một hướng nhất định. Không có từ đặc trưng nào được dùng thống nhất để mô tả chung các khái niệm này, nhưng chúng tôi thường nói đến “mở” và “đóng” một mục tiêu khi chúng tôi muốn thể hiện một chuyển động hướng lên lượt

theo chiều rộng hoặc tính đặc thù.

Mục đích của tổ chức (được dùng ở đây với nghĩa tổng quát) là nuôi dưỡng và dẫn dắt sức vận động sáng tạo, đồng thời giải phóng và điều tiết năng lực tiềm tàng, giúp tổ chức luôn chuyển động tiến lên, theo một hướng nhất định. Một số hiệu trưởng được chúng tôi phỏng vấn quan niệm đây là một trong các nhiệm vụ quan trọng nhất của họ để làm cho nhà trường luôn vận động. Một người nói rằng *“Với tôi, cơn ác mộng luôn tiếp diễn là sự trì trệ và không tiến lên phía trước”*.

Thật thú vị là cùng ý tưởng về nguyên nhân dẫn đến sự vận động này cũng được Peters và Waterman trong cuốn *“Tìm kiếm sự hoàn hảo”* (1995, trang 119) lựa chọn như một hoạt động chủ yếu của những người quản trị các doanh nghiệp thành đạt. Ví dụ họ đã trích lời của một người điều hành công ty Cadbury nói *“Chuẩn bị. Nổ súng. Nhắm vào mục tiêu”*. Và ở trang 107:

“... tổ chức phải được lái hơn là được đẩy ... hiệu quả của sự lãnh đạo thường phụ thuộc vào khả năng xác định thời điểm cần can thiệp để sức mạnh của các qui trình tự nhiên của tổ chức sẽ khuếch đại ảnh hưởng của sự can thiệp hơn là làm giảm tác động của chúng ... thiết kế tổ chức giống như việc lập một hàng rào tuyết để uốn hướng tuyết chảy hơn là đắp một người tuyết”.

Tương tự như vậy, John Harvey-Jones, nguyên chủ tịch của ngành Công nghiệp Hóa chất Hoàng đế (ICI), nói theo cách nói ẩn dụ của ngành hàng hải là: *“Tôi biết điều này nghe ra rất khủng khiếp, nhưng tôi quan tâm đến tốc độ hơn là đến hướng đi. Một khi bạn đã chuyển động, bạn có thể chuyển hướng và đổi lộ trình. Nhưng điều quan trọng là bạn đang chuyển động”*.

Do vậy, thông điệp cho các cán bộ quản lý tổ chức đó là *“Hãy vận động!”*. *“Đừng đẩy nó; Hãy lái nó”*. Hãy tận dụng sức mạnh của gió và bão tuyết, đừng để chúng xô đẩy bạn như một chiếc nút bấc, mà giúp bạn hướng gần tới hướng đi đúng. Một khi bạn đã đi đúng hướng và tất cả mọi người đều biết hướng bạn nhằm đến, bạn có thể bắt đầu khép lại các mục tiêu rộng và đặt các mốc tiến độ cụ thể hơn, như các đích cần đạt. Chẳng hạn, nếu bạn muốn khuyến khích tư duy mới trong việc xây dựng chương trình giáo dục, bạn có thể tập hợp một nhóm nhỏ thân mật, có thể gồm cán bộ trong trường, học sinh và cha mẹ học sinh, những người không hài lòng có tính xây dựng với chương trình giáo dục hiện tại và cho họ một đích chung là giúp bạn quyết định những gì cần thay đổi nhất. Bạn có thể không đồng ý với tất cả những gì họ nói, nhưng bạn có thể sẽ thích ít nhất một gợi ý mà bạn có thể công bố, ví dụ như bộ môn tiếng Anh sẽ hình thành một đề nghị cụ thể vào cuối kỳ nghỉ Phục sinh. Sau khi bàn bạc, bạn có thể thống nhất một mốc thời gian cho việc đưa những thay đổi vào chương trình học tập năm sau.



Hình 9.1 Quy mô tổ chức

Một cách tiếp cận giống như vậy rất cần thiết cho các bộ phận hợp thành của tổ chức bao gồm các phòng ban, các nhóm và các ban. Hướng đích của họ cũng phải phù hợp với hướng đích của nhà trường. Việc xây dựng hướng đích của tổ chức và các phòng ban thường có sự tham gia của các thành viên trong đó, cùng với các bên quan tâm khác (xem phần sau), nhưng cán bộ quản lý là người đưa ra quyết định cuối cùng về các hướng đích là gì. Quy định nhiệm vụ chuyên môn đầu tiên của hiệu trưởng trong điều kiện tuyển dụng Bộ Giáo dục và Kỹ năng (2002) là: “*Hình thành hướng đích và mục tiêu tổng quan của nhà trường*”. Theo Peter và Waterman (1995): “Việc xây dựng mục đích bên trong tổ chức là một thách thức đối với tính sáng tạo vì nó liên quan đến việc chuyển hóa con người và các nhóm từ những đơn vị kỹ thuật trung lập thành những người tham gia với dấu ấn, sự nhạy cảm và cam kết rất riêng”.

Các tổ chức thường không chỉ có một mục đích. Ví dụ như cho rằng các tổ chức kinh doanh tồn tại chỉ để tạo ra lợi nhuận tối đa là một sai lầm. Nghiên cứu các mục tiêu được công bố của các công ty như Shell, Astrazeneca và Securicor cho thấy họ theo đuổi các mục tiêu xã hội cũng như các mục tiêu kinh tế, mà nhiệm vụ của bộ phận quản lý là phải cân bằng các mục tiêu này. Tương tự như vậy, các trường muốn làm cho hướng đích của mình rõ ràng thường thấy họ phải dung hòa giữa các hướng đích tuy khác nhau nhưng lại tương thích với nhau.

CÁC BÊN LIÊN QUAN

Ví dụ, lấy một tập hợp các hướng đích của một trường phổ thông hỗn hợp, được thể hiện lại ở Hình 9.2. Nhà trường không chỉ hướng tới phục vụ những nhu cầu của cá nhân học sinh mà còn phải tìm cách đáp ứng các yêu cầu chính đáng của nhà tuyển dụng, các trường cao đẳng, đại học, các tổ chức khảo thí và xã hội nói chung. Ở tất cả các tổ chức đều có các “bên liên quan” khác nhau: các doanh nghiệp cần phải phục vụ khách hàng, tạo ra thị trường cho nhà cung cấp, thưởng cho các cổ đông, chăm sóc nhân viên và là những công dân tốt trong xã hội; tương tự như vậy, nhà trường có các bên liên quan là học sinh, cha mẹ học sinh, các cơ quan quản lý giáo dục địa phương, các ủy viên hội đồng trường, các thầy cô giáo, các trường cung cấp học sinh đầu vào, giáo dục đại học, các nhà tuyển dụng và cộng đồng địa phương.

Nhiệm vụ của bộ phận quản lý là chăm sóc đến lợi ích của tất cả các bên liên quan và giữ cân bằng tương đối giữa các bên này. Giống như vai trò của một hiệu trưởng trước Bộ và Cơ quan quản lý giáo dục địa phương, một cán bộ quản lý trong ngành công nghiệp không còn là người đầy tớ được trả lương của các cổ đông nữa (hoặc được các cổ đông mong đợi như vậy). Cả hai bên đều có quyền và nhiệm vụ chống lại những đòi hỏi làm đảo lộn nghiêm trọng sự cân bằng và sự tồn tại lành mạnh của tổ chức. Không phải tất cả các hướng đích của tổ chức đều hoàn toàn phù hợp và cán bộ quản lý phải giải quyết các xung đột về lợi ích, trong đó một số lợi ích dễ nhận biết nhưng chưa chắc đã là lợi ích thật sự. Sẽ rất có lợi khi các bên liên quan khác nhau công nhận và tôn trọng các hướng đích chính đáng của bên kia đối với tổ chức và có thể nhìn thấy những lợi ích tốt nhất của tổ chức được bảo đảm khi mọi mâu thuẫn đều được giải quyết bằng sự đồng thuận của tất cả các bên. Đó cũng chính là tầm quan trọng của mục tiêu cuối cùng trong danh mục ở Hình 9.2.

Một mục tiêu nữa trong danh mục đề cập đến khái niệm “*trách nhiệm qua lại*”. Các tổ chức phải đạt được sự thỏa thuận đối với các bên liên quan, nhờ đó, khi một số thuận lợi nhất định chảy về một phía, thì đáp lại, các thuận lợi khác sẽ chảy theo chiều ngược lại. Hiệu trưởng có thể cũng phải giám sát các văn bản hợp đồng thuộc loại này.

Mục đích là lý tưởng và chúng giống như những ngôi sao ở chỗ mặc dù ta không thể với tới chúng, ta lại dùng chúng để dẫn dắt chúng ta. Nếu chúng ta không biết mình đi đâu thì có nhiều khả năng chúng ta sẽ đến một nơi nào đó hoàn toàn khác!

- Nhận ra tài năng về nhiều mặt và ở nhiều mức độ của cá nhân và phát triển các năng lực về tri thức, vật chất cũng như sáng tạo này.
- Đảm bảo chương trình giáo dục phục vụ các nhu cầu cá nhân.

- Xây dựng chương trình giáo dục đủ mềm dẻo đa dạng để đáp ứng nhu cầu hợp lý của sinh viên ở các độ tuổi và giai đoạn khác nhau.
- Thừa nhận các yêu cầu chính đáng của nhà tuyển dụng, các trường cao đẳng, các trường đại học và các cơ quan khảo thí.
- Thừa nhận các yêu cầu hợp pháp của xã hội nói chung về đầy đủ các kỹ năng tính toán, đọc thông viết thạo và các kỹ năng cơ bản khác liên quan đến các quá trình giao tiếp; nói, viết và nhìn.
- Tạo điều kiện giúp các em học sinh đạt được trình độ giáo dục cần thiết liên quan đến nhu cầu kiếm sống và khi thích hợp, có thể bước vào lĩnh vực các công việc hay nghề nghiệp đòi hỏi tay nghề cao.
- Tìm kiếm cách xác định mức độ thành công của một cá nhân khi sử dụng tối đa tài năng sẵn có và các cơ hội.
- Chặt chẽ trong việc lựa chọn tài liệu trình bày với học sinh, luôn ghi nhớ các hướng đích nêu trên và quan tâm đặc biệt đến các mục tiêu sau:
 - + Truyền đạt một thái độ học tập cho thấy đó là một quá trình suốt đời.
 - + Khuyến khích sự ham hiểu biết.
 - + Định hướng và rèn luyện tình cảm.
 - + Khuyến khích cách suy xét đúng đắn.
 - + Xây dựng nghệ thuật học tập.
 - + Nuôi dưỡng khả năng giải quyết các vấn đề chưa biết đến.
 - + Nhấn mạnh sự cần thiết phải phân biệt giữa sự thật và sự dối trá, giữa thực tế và sự cảm nhận liên quan đến hiểu biết về bản chất của chúng có.
 - + Tăng cường hiểu biết về bản chất của thiên nhiên và tầm quan trọng của tri thức cùng với việc tham gia vào các qui trình và nguồn lực về học tập.
- Nhận biết và chấp nhận những khác biệt giữa tài năng thiên bẩm và môi trường tự nhiên và tôn trọng quyền của mỗi cá nhân.
- Nhận trách nhiệm xác định các nhu cầu vật chất, thẩm mỹ, sáng tạo, tình cảm và xã hội của cá nhân mỗi học sinh, coi đó là điểm khởi đầu cần thiết để đáp ứng các nhu cầu này.
- Duy trì nhà trường là một cộng đồng biết quan tâm chăm sóc, nhấn mạnh tầm quan trọng của mối quan hệ tốt giữa người với người dựa trên sự nhạy cảm, lòng khoan dung, thiện chí và tính hài hước.

SREM

- Tăng cường hiểu biết về trách nhiệm qua lại giữa cá nhân với cộng đồng và rằng có những lúc nhu cầu cá nhân trở thành thứ yếu so với nhu cầu lớn hơn của một tập thể lớn; và nhận thức rằng việc hợp tác, phối hợp với nhau là một hoạt động hai chiều.
 - Xây dựng thói quen có trách nhiệm, ý thức kỷ luật tự giác, có sáng kiến, luôn phấn đấu và biết phân xét bản thân.
 - Có phản ứng tích cực trước những yêu cầu của một xã hội luôn biến động trong khi đề cao những giá trị và tiêu chuẩn cơ bản đã được thiết lập.
 - Quảng bá ý tưởng trường học là người phục vụ cộng đồng cả ở địa phương và toàn quốc và chấp nhận những trách nhiệm nảy sinh từ nhận thức này.
 - Đảm bảo sự tham gia tích cực của tất cả những người quan tâm đến phúc lợi của nhà trường, của cán bộ công chức, học sinh, các ủy viên hội đồng trường, cha mẹ học sinh và các nhà chức trách, trong việc thường xuyên đánh giá lại các định hướng và mục tiêu của nhà trường.
-

Hình 9.2 Các hướng đích của trường dạy các chương trình hỗn hợp.

Vận dụng vào bản thân

Hãy liệt kê những bên liên quan ở trường của bạn. Mỗi bên liên quan có những hướng đích gì đối với nhà trường? Có xung đột thực sự hay tiềm tàng nào không? Có một tuyên bố “bao trùm” nào về mục đích gộp tất cả các hướng đích này lại không? Có phải tất cả các bên liên quan đều tán thành với tuyên bố này không? Những hướng đích này được khớp nối và sử dụng để chỉ đạo công việc ở trường như thế nào?

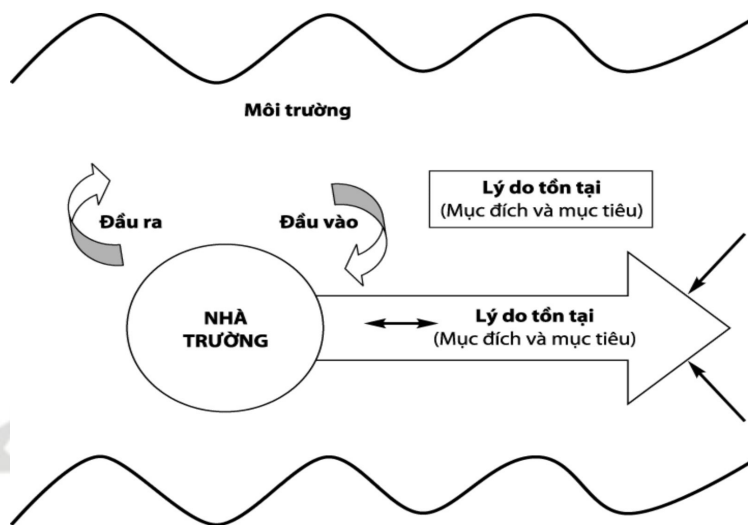
Bạn có thể làm gì hơn để tạo ra ý thức về mục đích chung và cam kết thực hiện những hướng đích hay mục tiêu đã được thỏa thuận?

MÔI TRƯỜNG

Nhà trường đã bị chỉ trích nhiều do không liên hệ với thế giới bên ngoài. Có thể biện minh cho một số ý kiến chỉ trích này theo nghĩa là rất ít giáo viên đã từng có cơ hội làm việc ở một nơi khác ngoài các cơ sở giáo dục. Những người từng giữ trách nhiệm trong ngành công nghiệp và trong ngành dịch vụ công bên ngoài ngành giáo dục đã xây dựng một khung tham khảo hữu ích để phân xét những gì diễn ra trong nhà trường.

Những người quản lý tổ chức nên nhớ rằng họ là một bộ phận của một hệ thống lớn hơn; họ phụ thuộc vào phần còn lại của xã hội mà họ phục vụ cũng như được xã hội

phục vụ lại. Để đảm bảo họ luôn theo dõi được những gì diễn ra quanh họ, những cán bộ quản lý tổ chức thành đạt coi việc giữ cho mình một hệ thống các mối quan hệ rộng rãi và luôn quan tâm đến những sự phát triển bên ngoài phạm vi hoạt động trực tiếp của mình là một vấn đề quan trọng. Những cán bộ quản lý có cách nhìn phiến diện không thể nào chọn ra trong dòng



Hình 9.3 Một trường học nằm trong môi trường của nó.

chảy các sự kiện những gì có thể ảnh hưởng đến họ trong tương lai. Họ không dự báo được những yêu cầu mới được tạo ra cho họ và thường bị rơi vào tình trạng không chuẩn bị trước. Cán bộ quản lý phải xem xét những luồng ý kiến đang thịnh hành, phải theo dõi sự thay đổi quan điểm của Bộ Giáo dục và Kỹ năng chẳng hạn và định hướng không phải vào môi trường hiện tại, mà vào môi trường tương lai khi họ có thể đáp ứng. Không dễ dàng gì phân biệt được sự chuyển đổi cơ bản với việc đi sai quỹ đạo nhất thời, nhưng chúng ta phải cố gắng.

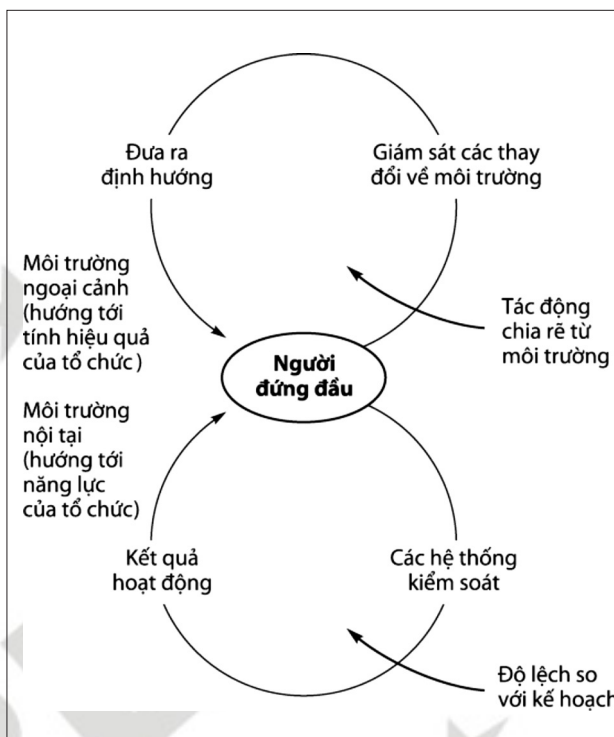
Một trong những cách phác họa tổ chức giống như nhà trường trong bối cảnh môi trường của nó được thể hiện ở Hình 9.3. Giống như một cơ thể sống, nó cố đạt được mục tiêu trung tâm của mình, thể hiện bằng mũi tên lớn, trong một môi trường mà nó phải có các giao dịch thường xuyên. Nó thu nạp các đầu vào khác nhau (trong trường hợp cơ thể sống thì là thức ăn và năng lượng, còn đối với nhà trường, là các em học sinh mới, các quỹ, các tài liệu học tập...) và tạo ra các đầu ra khác nhau; các em học sinh lớn hơn đã được giáo dục, dịch vụ cho cộng đồng, cuộc sống vật chất cho các giáo viên và gia đình họ...vv. Cơ thể sống và tổ chức được cấu tạo để đạt được những sự biến đổi có hiệu quả của tất cả các đầu vào thành các đầu ra mong muốn – “có hiệu quả” nghĩa là sự biến đổi được diễn ra với chi phí tối thiểu về nguồn lực bên trong (giống như phép ẩn dụ trong ngành điện, là pin có điện trở bên trong thấp).

Một mô hình như vậy thường không phải lúc nào cũng thu hút được nhà trường vì nó gợi ý nhà trường giống như một máy làm xúc xích. Không có mô hình nào nói lên được hết bức tranh toàn cảnh, thêm vào đó cũng có ý kiến cho rằng trường học tồn tại để cho trẻ con “đi học” hay tạo điều kiện cho các em quan hệ xã hội và trang bị cho các em trở

thành những thành viên trưởng thành của xã hội trong tương lai.

Mô hình này cũng mô tả những thuộc tính quan trọng của tổ chức: sự tồn tại của những định hướng cơ bản giúp họ ý thức về mục đích, hướng đi và tác dụng của sự ảnh hưởng lẫn nhau với môi trường nảy sinh trong quá trình thực hiện định hướng đó.

Những mũi tên bên phải của Hình 9.3 cho thấy môi trường hỗn loạn không ổn định có thể có khuynh hướng cản trở việc thực hiện mục tiêu trung tâm của nhà trường; mũi tên hai chiều ở giữa thể hiện rằng ở đây có một số cơ chế phản hồi giúp cho tổ chức biết được nó đã thực hiện các định hướng thành công đến mức nào và từ đó có thể điều chỉnh bánh lái theo đúng hướng.



Hình 9.4

Có rất nhiều hiệu trưởng lâu năm mà chúng tôi có dịp nói chuyện đều có nhận xét rằng trong vòng hai, ba thập kỷ vừa qua, bản chất công việc của họ đã thay đổi nhiều đến mức trở thành một kiểu ‘quản lý ranh giới’ (Chương 14). Điều đó có nghĩa là họ phải dành quá nhiều thời gian để quản lý các giao dịch giữa nhà trường và môi trường của nhà trường. Họ bị buộc phải có con mắt đề phòng đối với những gì diễn ra quanh họ, để họ có thể dẫn dắt nhà trường vượt qua những sóng gió đang chờ đợi họ phía trước. Garrat (1987) đã mô tả vai trò kép của những người đứng đầu trong các tổ chức trong một mô hình hai vòng tròn (Hình 9.4, có sửa đổi) và yêu cầu họ phải dành nhiều thời gian để “*nhìn xa trông rộng*” và “*uỷ nhiệm nhiều hơn các công việc quản lý vận hành cho cấp dưới*”. Đó là một bộ phận quan trọng của việc quản lý tổ chức. Trong phần III chúng tôi sẽ khám phá thêm các vấn đề liên quan và làm cách nào để gây ảnh hưởng đến nhu cầu của môi trường.

CÁC MÔ HÌNH CỦA TỔ CHỨC

Cách các cán bộ quản lý quan niệm về tổ chức ảnh hưởng đến cách họ quản lý chúng, do vậy chúng ta cũng nên tìm hiểu một số các mô hình chính được sử dụng trong sự liên hệ với tổ chức, bổ xung cho mô hình đơn giản được nêu ở phần trước. Những cán bộ quản lý đã quen với các mô hình hoặc các trường phái tư duy khác nhau liên quan

đến tổ chức thường giỏi hơn trong việc lựa chọn một mô hình thích hợp để áp dụng với tình huống cụ thể mà họ cần quản lý.

Không có một mô hình nào thật “đúng” cho một thực thể phức tạp như là một tổ chức; các mô hình khác nhau thể hiện sự thực một cách tương đối khác nhau. Trong các khoá học quản lý chúng tôi nhận thấy rằng sẽ rất có ích cho học viên nếu họ được phát một bản đồ gồm nhiều loại mô hình và các trường phái có ảnh hưởng quan trọng. Một bản đồ như vậy được trình bày ở Hình 9.5.

Mô hình Cổ điển

Mô hình này nhấn mạnh đến các tính chất như tính hợp lý, cụ thể hoá cao công việc, tính tập trung, hệ thống chỉ huy, sự trao đổi thông tin mạnh theo chiều dọc, kiểm soát chặt chẽ, các thủ tục cứng nhắc và một cách tiếp cận chuyên quyền độc đoán. Mặc dù mô hình này mang một số điểm tương đồng nhất định với một số công ty và trường học, nhưng đây là sự đối lập với cách mà các công ty tốt nhất được tổ chức: *“Mô hình lý trí khiến chúng ta hạ thấp tầm quan trọng của các giá trị...khả năng khai thác những đóng góp đặc biệt từ một số đông những người giỏi nhất để biến thành khả năng tạo ra ý thức về mục tiêu có giá trị cao”* (Peters và Waterman, 1995, trang 51).

Mô hình Nhân văn

Mô hình này đặc trưng bởi sự tôn trọng đến từng cá nhân và các giá trị nhân văn khác, quy mô công việc, tham vấn, sự đồng tâm nhất trí, phân cấp, tổ chức kế hoạch ít chặt chẽ, các thủ tục mềm dẻo, sự trao đổi thông tin nhiều chiều, quản lý dựa vào mục đích và với cách tiếp cận các bên cùng tham gia. Mô hình này mô tả gần đúng cách các công ty tốt nhất được tổ chức như thế nào và nó gây được sự chú ý nhiều hơn của nhà trường. Tuy vậy, nếu không để ý đến, mô hình này rất dễ dẫn con người đến việc không coi trọng việc hoàn thành các nhiệm vụ của tổ chức và do đó, làm mất đi tính hiệu quả trong việc đạt được các định hướng của tổ chức. Nó cũng có thể làm cho các cán bộ quản lý có cảm giác bất lực và mất sự tự chủ.

Tuy nhiên, mô hình chủ nghĩa nhân văn đã đóng góp một phần quan trọng trong việc phát triển tư duy về tổ chức, đối lập với cách nghĩ lý trí của trường phái cổ điển. Tình cờ thì từ “hợp lý, lý trí” thường được sử dụng sai trong các cách nói về tổ chức: nó thật ra mang ý nghĩa là có óc xét đoán, logic và hợp lý. Tuy nhiên, nó được dùng với nghĩa hẹp hơn trong đó loại bỏ những thứ rườm rà và có tính nhân văn. Còn có rất nhiều tính hợp lý trong mô hình chủ nghĩa nhân văn bởi nó tính đến toàn bộ cách cư xử của con người bằng cách mặc nhiên công nhận rằng con người hành động có suy tính trong các hoàn cảnh *như cách họ nhận biết về hoàn cảnh đó*. Bí quyết là ở chỗ tìm xem họ đã nhận biết về hoàn cảnh như thế nào, cả ở mức độ tình cảm lẫn lý trí và khi đó bạn có thể đoán được là họ sẽ phản ứng như thế nào.

Mô tả	Cổ điển Cơ giới Quan liêu	Hành vi Hữu cơ Quan hệ con người	Hệ thống Điều khiển học Kỹ thuật-xã hội	Quyết định	Công nghệ hoặc Dự phòng
Phong cách quản lý chi phối	Lý thuyết X	Lý thuyết Y	Tình huống	Độc đoán	Tình huống
Cơ cấu tổ chức	Chính thống Cứng nhắc Tồn tại lâu dài	Không chính thống Linh hoạt Ngắn ngủi	Đan xen	Phân tầng	Thay đổi được
Nhấn mạnh về	Chuyên môn hóa Hợp lý	Quan hệ giữa người với người	Dòng chảy thông tin Các nhóm	Nhóm quyết định Quyền lực	Môi trường Tiến trình công nghệ
Nguồn ý tưởng	Quân đội Sản xuất hàng loạt	Các nhà tâm lý học Các nhà xã hội học	Công cụ Lý thuyết kiểm soát Hệ thống thần kinh	Kinh doanh doanh nghiệp	
Quốc tịch chiếm ưu thế	Anh Pháp Mỹ	Mỹ (NTL)	Anh (Tavistock)	Anh Mỹ	Anh Mỹ
Giai đoạn phát triển chính	1900-40	1950-70	1950-72	1960	1950-55
Một số tên chính	Urwich Fayol Taylor	Beckhard Argyris Likert Blake McGregor	Rice Emery Trist Beer Juran Crosby Deming	March Cyert Paterson Kepner- Tregoe	Woodward Burns và Stalker Lawrence và Lorsch Reddin Perrow

Hình 9.5. Phân loại các trường phái tư duy về tổ chức

Mô hình Hệ thống

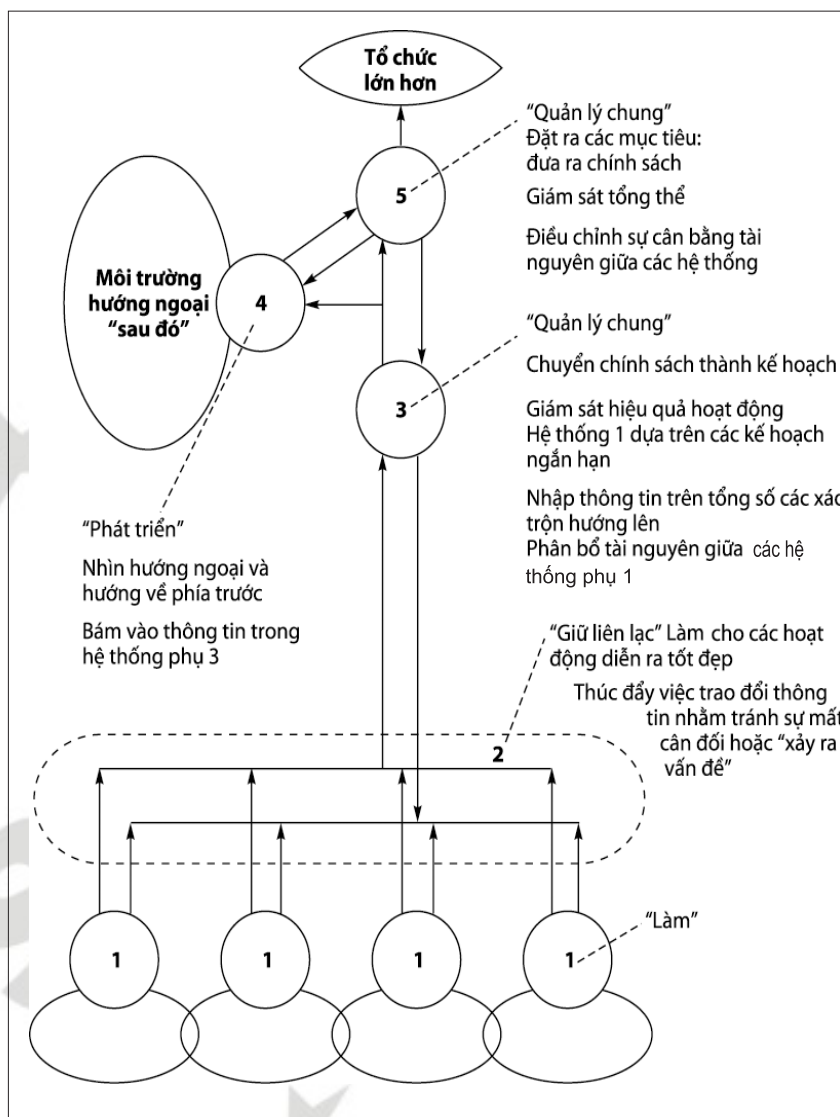
Mô hình này rất phổ biến trong ngành công nghiệp trong một vài thập kỷ gần đây và nó đặc biệt có ích đối với những tổ chức phải đáp ứng nhanh với sự thay đổi. Mặc dù một trong các cơ sở khái niệm của mô hình này là quản lý ứng dụng kỹ thuật, một khái niệm khá xa lạ với nhà trường. Còn có một khái niệm cơ sở khác dễ chấp nhận hơn: nó được đưa ra từ nghiên cứu làm sao để cơ thể sống có thể hoạt động và tồn tại, đặc biệt là nghiên cứu về các thuộc tính của hệ thần kinh trung ương của cơ thể con người. Bằng cách so sánh các tổ chức với cơ thể sống thích nghi và sinh tồn trong điều kiện môi trường thay đổi, cách tiếp cận này đã đưa ra một số nhân tố quan trọng cho nhà trường hôm nay.

Stafford Beer, trong cuốn sách “Bộ não của công ty” (1981) đã đưa hình tượng ẩn dụ về cơ thể sống lên một bước xa hơn. Ông đã dùng kiến thức về sinh lý học của con người để xây dựng nên một lý thuyết thường được áp dụng trong các tổ chức trong ngành công nghiệp, cơ quan nhà nước và nhà thờ. Lý thuyết này nói rằng, có năm tầng phụ trong hệ thống thần kinh trung ương của con người và ở mỗi tổ chức thông thường thì đều có các bộ phận tương tự như vậy. Sự sinh tồn thành công cũng như sự phát triển của loài người là bằng chứng cho tính hiệu quả của hệ thống này. Một giả thiết được đặt ra là các tổ chức có thể được làm cho hiệu quả hơn bằng cách so sánh chúng với hệ thần kinh trung ương, chuẩn đoán xem chúng còn thiếu những bộ phận nào và tăng cường các hệ thống phụ phát triển còn yếu.

Ba trong số các tầng (hệ thống 5, 3 và 1) rất dễ nhận ra (Hình 9.6). Các tầng này được kết hợp với chức năng lập ra các chính sách, quản lý quá trình áp dụng chế độ và cuối cùng là trực tiếp thực hiện quá trình vận hành. Trong thực tế, quá trình “thực hiện” có thể rất phức tạp – các giáo viên chia nhau dạy học sinh, chia nhau trang thiết bị và đồ dùng học tập, rồi các vấn đề khủng hoảng xảy ra... nên ở đây cũng có một đám mây của sự trao đổi thông tin ồn ào che phủ lên nhóm “thực hiện”: một chút cho và nhận, mượn và trả, điều chỉnh lẫn nhau, giải quyết các vấn đề. Nhìn trong tổng thể thì quá trình này tương đối không chính thức, tuy nhiên, nó là điều kiện sống còn cho sự vận hành êm ả của các công việc trong nhà trường. Điều này tương ứng với sự kết hợp vận động tiềm thức trong cơ thể người, khi hệ thống không hoạt động, sự kết hợp nhịp nhàng này cũng bị mất luôn.

Hệ thống này (2 trong Hình 9.6), liên hệ, điều hòa, dàn xếp và cung cấp sự trao đổi thông tin ngoại biên nhằm tránh sự mất cân bằng hoặc sự tròng trành của con thuyền, khác hẳn so với bất kỳ tầng nào trong ba tầng chính: nó không có quyền bảo ai phải làm gì. Nhưng nó có thể nạp thông tin lên tuyến trên để gợi ý rằng các kế hoạch là không khả thi và cần phải được thay đổi.

Một số người mà công việc chỉ là những việc đơn giản nên họ thường không nhìn nhận được nhu cầu liên hệ và chính sách, họ thấy cả hai điều này đều có vẻ là sự ép buộc không cần thiết bởi họ không nhìn được bức tranh toàn cảnh. Chúng ta đã quá quen với những hành động quản lý có vẻ như là ngốc nghếch, nhưng nhìn từ góc độ quan điểm phổ biến của quản lý thì những điều này lại hết sức đúng đắn. Vì vậy, một điều rất quan trọng đối với các cán bộ quản lý tổ chức là phải bồi dưỡng cho cán bộ của mình một số kiến thức về sự vận hành của tổ chức.



Hình 9.6

Hệ thống 5, 3, 2, 1 tập trung quan tâm đến việc thực hiện mọi việc "ngay bây giờ" trong phạm vi của tổ chức. Mô hình còn cần một chức năng nữa (hệ thống 4), xem xét đến thế giới bên ngoài và nhìn vào tương lai. Chúng ta cần phải biết đến khuynh hướng trong tương lai của ngành sư phạm, công nghệ giáo dục, nhân khẩu học, pháp luật và các vấn đề khác. Chúng tôi không định nói rằng mỗi phòng ban cần có một viện nghiên cứu riêng của mình, nhưng có ai đó, ở đâu đó, phải dành một khoảng thời gian "vô lo" để nghĩ đến tương lai. Giống như chức năng liên lạc, chức năng này không có quyền gì ngoài kiến thức chuyên gia. Nó ảnh hưởng đến các chính sách bằng cách đưa ra các

đề xuất cho công việc tương lai. Nó làm ‘công tác cán bộ’ cho nhóm chính sách. Nó phải được liên hệ với những gì đang diễn ra bên trong cũng như bên ngoài của tổ chức thực tế; nhu cầu của nó về thông tin cũng quan trọng như nhu cầu về thời gian tĩnh lặng không bị sợ hãi.

Bộ phận tương đương với hệ thống này trong cơ thể con người là năm giác quan luôn thường xuyên kiểm tra cẩn thận môi trường bên ngoài và gửi các thông điệp về những mối nguy hiểm cũng như các cơ hội trong tương lai đến các hệ thống khác, có thể ở tầng chính sách có ý thức hoặc cũng có thể ở tầng “thực hiện” vô ý thức, ví dụ như chúng ta rút tay lại khỏi bếp nóng.

Một khía cạnh nữa của hệ thống cảm giác là việc xem xét môi trường bên trong. Chúng ta cần một hệ thống, bằng việc làm cho ta bị đau răng, nói cho chúng ta biết khi chúng ta có áp-xe trong miệng. Cũng như vậy, các tổ chức cần được biết khi họ bị đau. Thông thường thì những thông tin như vậy sẽ đi bằng các hệ thống khác, nếu các kênh liên lạc đều thông suốt, nhưng đôi khi cũng cần phải đưa vào tổ chức một “hàn thử biểu” hoặc một công cụ gì đó (có thể là một bản điều tra về thái độ chẳng?) từ bên ngoài, để xem thử nó cảm thấy như thế nào trong mối quan hệ với môi trường của nó và “trạng thái thông thường” của nó.

Trong mô hình, hệ thống 5 - hệ thống tạo ra các chính sách - được mô tả có liên quan đến một tổ chức lớn hơn. Hiệu trưởng của trường cần phải nói với Phòng giáo dục địa phương, ví dụ như, về các chính sách của nhà trường. Hệ thống 5 còn có một chức năng cơ bản là giữ cân bằng giữa chức năng 3 và chức năng 4. Nó không cho phép việc bỏ sót các hoạt động kiểm tra do việc giao cho cùng một số người quá nhiều các công việc vận hành.

Lý thuyết gợi ý rằng cả năm hệ thống đều phải tồn tại nếu muốn cho tổ chức hoạt động. Hình thức và sức mạnh tương đối của chúng phụ thuộc vào tổ chức đó định làm gì, phụ thuộc vào kiểu quản lý và môi trường của tổ chức. Ở một trường tiểu học chỉ có một giáo viên thì không cần đến năm người, nhưng để thành công thì một người giáo viên đó phải dành thời gian cho cả năm chức năng. Ngược lại trong trường hợp phức tạp, ví dụ như trong một nhà trường dạy các môn kết hợp, với vị trí bị tách ra, thì những mẫu trong Hình 9.6 sẽ được lặp đi lặp lại nhiều lần. Có nghĩa là mỗi hệ thống phụ 1 (ví dụ như bộ môn Toán) cũng sẽ bao gồm năm hệ thống phụ và hệ thống phụ 5 của nó sẽ liên hệ trao đổi thông tin với tổ chức lớn hơn, ở đây có nghĩa là tầng quản lý cấp cao hơn của nhà trường.

Các cá nhân trong một tổ chức phức tạp như vậy có thể thấy mình có vai trò trong nhiều hệ thống phụ trong các bộ phận khác nhau của tổ chức; ví dụ như, một hiệu trưởng kiêm nhiệm dạy học có thể làm việc ở hệ thống phụ 1 ở một phòng ban và một

trường bộ môn được chỉ định vào hội đồng nghiên cứu đề ra chính sách cũng có thể làm ở hệ thống phụ thứ 5 của nhà trường. Một điều rất quan trọng là phải phân biệt giữa các vai trò này và biết được rằng tại bất cứ thời điểm nào thì một người đang làm việc ở vai trò nào.

Mô hình này có thể được sử dụng theo ba cách chính như sau:

1. Kiểm tra sự lành mạnh cũng như khả năng tồn tại của tổ chức.
2. Đánh giá các đề xuất cho kết cấu của tổ chức mới.
3. Xác định mục tiêu của uỷ ban hoặc của các vai trò trong tổ chức.

Đây không có nghĩa là khuôn đúc sẵn cho một tổ chức' nó giống như là một biểu mẫu kiểm tra xem tổ chức có phù hợp hay không.

Vận dụng vào bản thân

Áp dụng mô hình vào trường hoặc phòng ban của bạn. Xác định các hệ thống phụ trong tổ chức: các hệ thống này bao gồm những gì? Tập trung sự chú ý vào hệ thống phụ 4 vì nó thường bị phát triển không đầy đủ. Đồng thời cũng phải xem xét xem các mối liên lạc theo chiều dọc có hoạt động tốt từ trên xuống dưới, từ dưới lên trên hay không? Bạn có cần phải cải thiện cơ quan cảm quan bên trong của tổ chức không? Có chăng sự tồn tại của các “công cụ kiểm tra tình trạng sức khoẻ của tổ chức” trong nhà trường của bạn? Hệ thống phụ nào cần nhất phải được đưa về tình trạng hoạt động tốt?

Mô hình Quyết định

Mô hình này mô tả các tổ chức như là sự lắp ghép của các bộ phận ra quyết định ở các mức độ quan trọng khác nhau. Mô hình này được phổ biến tại một số doanh nghiệp như Glacier Metal Company. Mô hình này được cho rằng không có ích mấy cho nhà trường, trừ việc nó làm sáng tỏ hơn sự khác nhau của mục đích của các cuộc họp và các hội nghị khác nhau. Các vấn đề này đã được bàn tới trong phần I của cuốn sách này.

Mô hình Dự phòng

Ý tưởng trung tâm của lý thuyết đặc trưng riêng là: các tổ chức có và phải có sự khác nhau giữa tổ chức này với tổ chức khác; cũng như có sự khác nhau giữa bộ phận này với bộ phận khác. Cấu trúc, kiểu quản lý thích hợp đều có đặc trưng riêng phụ thuộc vào mục đích hoạt động của tổ chức hay của bộ phận của tổ chức. Không có một cấu trúc tổ chức hoàn hảo: việc lựa chọn cấu trúc phụ thuộc vào việc bạn muốn tồn tại cùng với loại vấn đề nào hơn. Ví dụ như việc tranh luận giữa “*một người làm mọi thứ*

và một người chuyên nghiệp”: liệu có tốt hơn không nếu để mọi người chuyên sâu về nghề của họ đến mức đạt đến trình độ bậc thầy của nó? hay họ nên được khuyến khích trở thành ‘con dao pha’ - một người việc gì cũng làm được? Việc chia thành bộ môn riêng biệt ở trung học có thể có lợi cho việc học các môn văn hoá, nhưng nó có hiệu quả gì không trong việc phát triển toàn diện một con người?

Lý thuyết đặc trưng riêng chấp nhận rằng, khi được để tự hoạt động, các tổ chức, các phòng ban và các cá nhân đều hướng tới sự chuyên nghiệp, cố gắng đạt được một đặc trưng riêng có tính phân biệt ngày càng cao cho bản thân họ. Nói một cách khác, các bộ phận có xu hướng trở nên ngày càng khác hơn đối với các bộ phận khác, cũng như sự lành nghề chuyên nghiệp ngày càng trở nên chuyên sâu hơn. Nếu quá trình này cứ tiếp tục, mỗi bộ phận sẽ cho rằng sự phát triển hoàn hảo của mình sẽ là cái đích cuối cùng của họ, đồng thời tách mình ra khỏi quyền lợi chung của tổ chức và quên đi rằng một bộ phận được lập ra trước tiên là để giúp cho toàn tổ chức đạt được những mục tiêu chung. Mọi người khi đó lại phàn nàn rằng tổ chức đang bị chia nhỏ, các phòng ban xa rời nhau, việc cát cứ đang diễn ra, rằng các mục tiêu tổng quan bị lu mờ đi, rằng có quá nhiều phân cấp từ dưới lên và rằng họ cảm thấy thất vọng. Người đứng đầu tổ chức thì cảm thấy họ phải đương đầu với một đám các lãnh chúa thời trung cổ phụ trách các phòng ban khác nhau.

Sự kết hợp qua lại có lẽ là một vấn đề chính trong rất nhiều trường trung học kết quả của sự gắn kết quá chặt chẽ của hầu hết các giáo viên đối với phạm vi môn học của mình. Nó trở nên trầm trọng hơn trong điều kiện gò bó về tài nguyên như là một công cụ để làm cho tổng thể lớn hơn tổng số của các bộ phận nhỏ. Bằng một cách nào đó, các phòng ban và cán bộ trong tổ chức phải nâng cao chất lượng đóng góp cho việc đạt tới mục đích chính của nhà trường. Việc kết hợp hiệu quả giữa các bộ phận đòi hỏi một sự quan tâm đặc biệt đến các mối quan hệ, một sự tin tưởng lẫn nhau, tính trung thực, sự tôn trọng ở mức độ cao và cái nhìn thấu đáo vào bên trong hành vi cũng như những vấn đề phập phồng của tổ chức. Các mâu thuẫn cũng phải được giải quyết và kiểm soát một cách xây dựng; có nghĩa là, thay vì lảng tránh hoàn toàn các mâu thuẫn, hay cào bằng hoặc giải quyết theo cách lạm dụng quyền lực một cách thô bạo, thì nó phải được coi như là một vấn đề nhạy cảm và giải quyết vấn đề theo cách tiếp cận có hệ thống. Nếu cách tiếp cận này thất bại, các công cụ khác cũng có thể được sử dụng để đảm bảo một cách giải quyết mang tính xây dựng:

1. Mỗi một bộ phận hoặc cá nhân có thể báo cáo cho một cán bộ quản lý (ví dụ như phó hiệu trưởng), người có trách nhiệm cho việc kết hợp và nâng cao hiệu quả dựa trên sự hợp tác của các vai trò khác nhau (đưa họ đến cùng với nhau và nhờ đó đạt đến một tổng lớn hơn giá trị không có sự kết hợp của bộ phận riêng lẻ cộng vào).
2. Một bộ phận hoặc cá nhân thứ ba (ví dụ như chủ nhiệm một bộ môn), được hai

bộ phận hoặc cá nhân kia coi như người hiểu rõ vai trò của họ, liên lạc giữa họ và hoạt động như một người trung gian giữa họ.

3. Một vài chương trình huấn luyện hoặc 'trao đổi hình ảnh' có thể được tiến hành để giúp cho mỗi bộ phận đều hiểu được cụ thể tại sao mỗi bộ phận lại hành xử theo cách của họ như vậy (xem Bài tập 6).
4. Các nhóm làm việc hoặc nhóm dự án tổng hợp giữa các phòng ban, với các thành viên được lựa chọn từ hai phòng ban, có thể được thành lập trên cơ sở tạm thời hoặc cố định để giải quyết các vấn đề giữa hai phòng ban.

Mặc dù vậy, thay vì phụ thuộc hoàn toàn và cơ chế liên lạc đúng quy cách giữa các phòng ban, các tổ chức tốt nhất lại khuyến khích một cách tiếp cận ít hình thức hơn. Peters và Waterman (1995, trang 117) đã nhận xét về vấn đề này như sau: *"Tất cả họ (những người nhận xét về sự thành công trong tổ chức), đã bỏ qua rất rất nhiều trong việc mô tả tính phong phú và sự đa dạng của những mối liên hệ mà chúng tôi quan sát được ở các công ty hoạt động hoàn hảo."*

Vận dụng vào bản thân

Vấn đề nào phát sinh ở trường của bạn mà nguyên nhân có thể là từ sự khác biệt quá nhiều và sự kết hợp lại quá ít? Các cơ chế kết hợp và các quá trình vận hành ngoài quy tắc có hiệu quả như thế nào? Phương pháp nào được sử dụng để khiến cho các phòng ban làm việc kết hợp với nhau để có được kết quả kết hợp vượt trội? Còn có những gì cần phải làm?

THÀNH PHẦN CỦA CÁC TỔ CHỨC

Có xu hướng nghĩ rằng tổ chức chỉ là theo nghĩa cơ cấu - giống như trong một sơ đồ về tổ chức. Tuy nhiên, các tổ chức lại có thể được cho là bao gồm bốn thành phần phụ thuộc lẫn nhau và có chung một cơ cấu (Hình 9.7). Các thành phần này như sau:

Kỹ thuật. "Kỹ thuật" của một tổ chức là các quy trình của nó – trong trường hợp của nhà trường thì đó là quy trình giáo dục và các phương tiện vật chất (lớp học, phòng thực hành, phòng tập, bảng viết trắng...) được đi kèm với nó.

Cơ cấu. Cơ cấu của tổ chức bao gồm sơ đồ của cả tổ chức, các hội đồng, các ban, các phòng, vai trò, thứ bậc và thẩm quyền, các qui trình trong nội quy đối với cán bộ, giáo viên, thời khoá biểu, v.v.

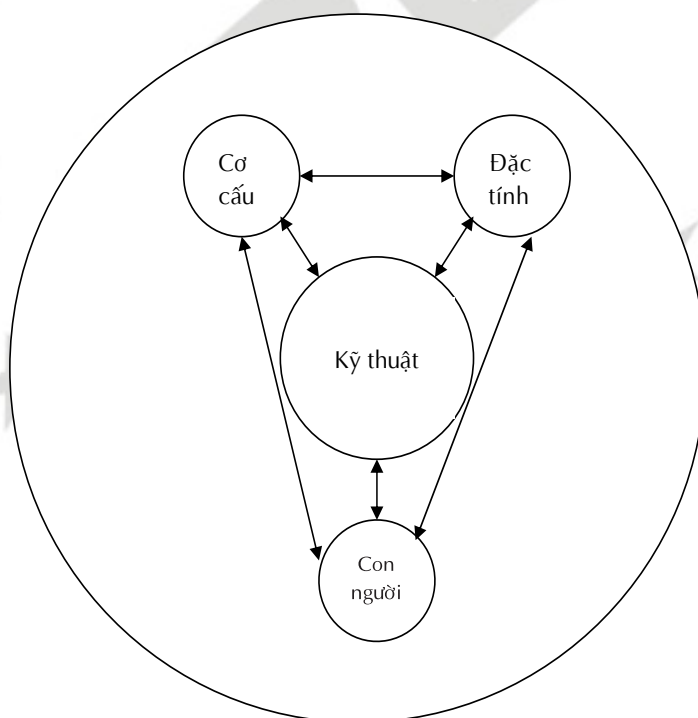
Con người. Con người trong tổ chức trường học là các thầy giáo, sự chuyên nghiệp của họ, kiến thức, kinh nghiệm, kỹ năng và thái độ của họ. Ngoài ra con người trong

nhà trường còn là các em học sinh và các cán bộ khác trong trường không trực tiếp làm công tác giảng dạy.

Văn hoá. Đặc tính (hay còn gọi là văn hoá) của tổ chức bao gồm những điều vô hình như tinh thần chung của tổ chức, hệ thống các giá trị, những tiêu chuẩn để đánh giá công lao, các quan hệ cá nhân, thói quen, những qui tắc xử thế bất thành văn và việc thực hiện phán xét trong giáo dục.

Những mũi tên trong biểu đồ thể hiện sự quan hệ qua lại giữa tất cả các thành phần. Việc quản lý tổ chức bao gồm không chỉ việc quản lý mỗi thành phần mà còn bao gồm sự điều hoà và cân bằng giữa các thành phần đó.

Các cán bộ quản lý tổ chức thường có xu hướng coi nhẹ tầm quan trọng của đặc tính mà đặc tính lại chính là ảnh hưởng cơ bản đến tạo ra khuôn mẫu cho con người, kỹ thuật và cơ cấu phù hợp và do vậy rất ít quan tâm đến việc định hướng và phát triển nó. Thay vào đó, họ thường xuyên thắt chặt cơ cấu. Goldsmith và Clutterbuck (1964, trang 162) đưa ra kết quả từ việc nghiên cứu các công ty thành công của Anh, đó là các tổ chức có thể và đang thay đổi đặc tính của mình một cách toàn diện: các quan điểm và văn hoá luôn tiến hoá. Các cán bộ quản lý luôn cố gắng gây dựng nên một nhận thức



Hình 9.7 Các thành phần của tổ chức

thống nhất về mục đích tồn tại của công ty, văn hoá bao trùm nó, nhưng không phải là kết quả của văn bản chỉ đạo nào, mà bởi vì con người quan sát các hành vi và thái độ trong công việc và chuyển hoá nó vào cách nghĩ và cách làm của họ. Họ kết luận rằng: *“Một trong những thế mạnh của rất nhiều những nhà lãnh đạo công ty mà chúng tôi nói đến trong cuốn sách này là khả năng thay đổi hành vi của họ để kích thích sự thay đổi về văn hoá.”*

Rutter và cộng sự (1979) đã chứng minh rằng những đặc tính riêng của các trường trực thuộc Cơ quan quản lý giáo dục Thành phố Luân đôn có ảnh hưởng đến kết quả giáo dục đầu ra của các em học sinh. Quả thực, hiếm có các tổ chức nào mà ảnh hưởng của đặc tính riêng hoặc văn hoá lại ảnh hưởng đến sản phẩm như ở nhà trường. Cũng ít khi ở đâu mà các hệ quả của nó lại có tác dụng xã hội sâu rộng hơn ở nhà trường. Mant, một chuyên gia tư vấn có kinh nghiệm về quản lý đã dành hẳn một chương cho vấn đề này trong cuốn “Trường học dành cho những kẻ du thủ du thực” (Mant, 1983). Ông viết rằng vấn đề của nhà trường phát sinh từ ngay bên trong của nó: “Mục đích tồn tại của nhà trường là gì?” Một trường tốt sẽ luôn đặt ra câu hỏi này. Nếu chúng ta không biết rõ, thì nhà trường và những người làm việc ở đó sẽ không có quyền lực rõ ràng.

Một trường học tốt là một cơ cấu thẩm quyền hơn là một hệ thống quyền lực nơi sự tồn tại là tất cả.

Trong rất nhiều nhà trường, tất cả những gì trẻ em học được là sinh tồn trong một thế giới hư hỏng. Chúng dứt khoát chối bỏ thẩm quyền cơ bản của nhà trường và các thầy cô giáo bắt đầu nhìn nhà trường như các cơ sở trông trẻ có tính phản giáo dục, trong đó các nhóm trẻ tụ tập lại với nhau xác định thái độ với cuộc sống thậm chí còn hiệu quả hơn các thầy giáo. Ngược lại, các trường tốt được tạo dựng từ sự tôn trọng với các giá trị bên trong của các ý tưởng và vật chất và không chỉ đơn giản chỉ vì chúng sẽ giúp bạn “tồn tại”. Với những ngôi trường tốt bạn có thể gần như cảm nhận được bầu không khí bình tĩnh và lặng yên có mục đích khi bạn vừa bước chân vào. Các vị hiệu trưởng ở đây thể hiện những mục đích cao xa hơn là tâm lý ‘vượt lên hàng đầu’. Họ đối diện với cán bộ như với các tiêu chuẩn, nhưng lại không tính đến ‘tự do học thuật’ và rất không khoan nhượng đối với những giáo viên quá kém khả năng.

Ở một trường tư thục nổi tiếng mà chúng tôi đến thăm, một giáo viên đã có nhiều năm kinh nghiệm trong ngành công nghiệp cũng có ý thức phê bình văn hoá nhà trường anh ta đang công tác chẳng khác gì tác giả Mant đối với các trường công. Anh ta đã bị sốc bởi cơ cấu và văn hoá tổ chức của nhà trường, bởi vì chúng quá phụ thuộc vào mệnh lệnh và sự thi hành quyền lực. Hiệu trưởng áp dụng quyền bắt buộc còn hơn chủ tịch công ty và đặc tính này phổ biến khắp cả tổ chức. Kết quả là, những người được giao quá ít trách nhiệm, cho dù chỉ là lớp trưởng, sẽ tự vẽ ra cách họ nhìn hoạt động của

các tổ chức dựa vào một khái niệm không thực tế. Cứ như thế, nhà trường sẽ vẫn đào tạo bọn trẻ sẵn sàng làm việc trong tổ chức hoặc quản lý các tổ chức trong đó người ta làm những gì được người khác ra lệnh. Và người giáo viên đó nói, điều cần thiết ở đây, chính là việc thay đổi văn hoá trong chế độ của nhà trường để chuẩn bị cho bọn trẻ bước vào thế giới thực của ngày mai, trong đó việc quản lý được chấp nhận một cách có suy nghĩ. Không cần nói cũng biết rằng các đồng nghiệp cho anh ta là gàn dở!

Có chứng cứ để nói rằng nhà trường này là một điển hình của văn hoá “quyền lực” được Harrison (1972) xác định là một trong bốn thành kiến về tổ chức. Các khái niệm này cũng được Handy (1993) bàn đến. Các thành kiến khác bao gồm **văn hoá “vai trò”, văn hoá “nhiệm vụ”** và **văn hoá “con người”**.

Các tổ chức có văn hoá “quyền lực” rất tự hào và mạnh mẽ; cán bộ quản lý ở đây thường chú trọng đến quyền lực, tập trung vào chính trị và chấp nhận rủi ro. Người ta đặt nhiều niềm tin vào cá nhân cán bộ quản lý và đánh giá bằng kết quả công việc. Họ có thể thành công và cũng có thể không thành công, phụ thuộc vào người đứng đầu tổ chức.

Trong các tổ chức có văn hoá “nhiệm vụ”, ảnh hưởng được phân tán rộng hơn; các cá nhân gắn mình với mục đích của tổ chức; họ thường làm việc trong các nhóm ngắn hạn. Đây là loại hình văn hoá tổ chức phù hợp nhất với cách tiếp cận hiện tại để thay đổi và điều chỉnh cũng như với tự do cá nhân và sự khác biệt về chức danh (Peters và Waterman, 1995). Nhưng không phải lúc nào nó cũng được coi là một văn hoá phù hợp với khía cạnh công nghệ của tổ chức. Nó cũng không phù hợp, ví dụ như với những trường đặt mục tiêu chủ yếu là giám hộ.

Vận dụng vào bản thân

Bạn cho văn hoá của trường bạn là loại văn hoá nào? Nó ảnh hưởng thế nào đến hành vi của mọi người trong trường, bao gồm cả các em học sinh? Nó có ảnh hưởng đến quá trình giáo dục không? Cơ cấu của nhà trường có phản ánh văn hoá đó không? Có phải cả bốn yếu tố đều hoà hợp và phù hợp với mục đích tồn tại của nhà trường không?

CÁC HỆ THỐNG ĐAN XEN NHAU

Một trong những khía cạnh của lý thuyết hệ thống cần được nhắc đến ngắn gọn ở đây là cách các hệ thống đan xen với nhau. Công trình nghiên cứu có tính đột phá về tổ chức của Viện nghiên cứu các mối quan hệ giữa con người mang tên Tavistock đã phân biệt giữa hai hệ thống xã hội và kỹ thuật và hai hệ thống này lại tạo thành các thoả ước để hoàn thành các nhiệm vụ của tổ chức. Chúng tôi còn muốn thêm vào đó một hệ thống

thứ ba, hệ thống kinh tế, xếp xen vào hai hệ thống trong Hình 9.8. Mục tiêu của ý tưởng này là cho chúng ta thấy khi các nhóm ở hệ thống xã hội trùng lặp với một nhà máy (nhà xưởng, v.v) trong hệ thống kỹ thuật thì sẽ tạo ra công việc, trong khi một hệ thống kỹ thuật (ví dụ như nhà máy) mà trùng lặp với hệ thống kinh tế, sẽ tạo ra của cải vật chất và ở giao diện còn lại giữa hệ thống kinh tế và xã hội, chúng ta sẽ thấy được sự đền đáp.

Người cán bộ quản lý phải vận hành cả ba hệ thống và những cách giải quyết ở một trong các hệ thống nếu bỏ qua ảnh hưởng đến hai hệ thống kia thì có thể coi như không phải là phương án giải quyết. Các hệ thống đan xen kết hợp với nhau. Nếu không nhận ra được điều này, ví dụ như cố gắng tiết kiệm tiền mà không tính đến tác động của nó đối với cuộc sống con người, hay việc giải quyết mâu thuẫn bằng cách trả lương cao hơn nhưng lại không hỏi đến tiền ở đâu ra - những cách này chỉ thay đổi vị trí của vấn đề chứ không giải quyết được nó.

Lý luận này có thể bị phản bác rằng trường học không phải là nhà máy làm ra tiền bằng việc tạo ra sản phẩm và vì thế mà lý luận này là không thích hợp. Chúng tôi lại không nghĩ như vậy. Mặc dù phần lớn các nguồn tài nguyên của nhà trường đều đầu tư vào con người nhưng “trường lớp” cũng có giá trị xác định và tốn nhiều tiền để duy tu bảo trì. Điều quan trọng là phải đưa các tài sản vật chất này vào sổ sách kế toán một cách đầy đủ và hiệu quả nhất có thể. Một trường học cũng có các giá trị kinh tế đối với cộng đồng vì nó làm tăng thêm giá trị của trẻ em bằng cách giáo dục chúng. Những người coi nhà trường chỉ là chỗ để đổ tiền của người đóng thuế sẽ bỏ qua yếu tố đầu tư trong các chi phí như thế này. Dù sao, các hiệu trưởng cũng nên có nhận thức về đóng góp kinh tế của nhà trường đối với xã hội, mặc dù không trực tiếp, đồng thời phải biết cách bênh vực cho các cách họ sử dụng các nguồn tài nguyên bên trong hệ thống kinh tế này.

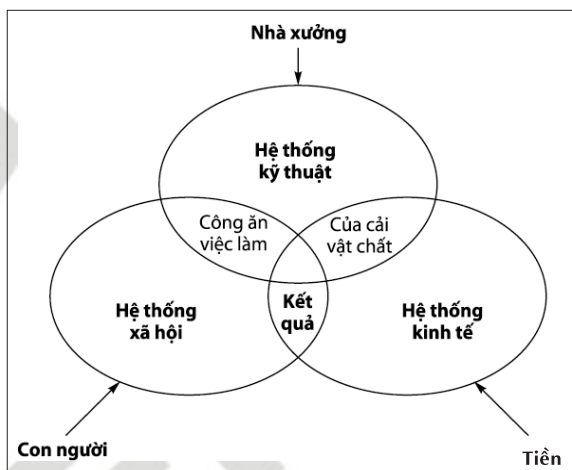
Một lý luận như vậy sẽ trở nên thuyết phục hơn và các đề xuất xin cấp kinh phí sẽ dễ được chấp nhận hơn nếu nó có thể chứng minh được rằng tiền được sử dụng có hiệu quả kinh tế, ví dụ như có những giá trị thu được từ việc sử dụng các nguồn tài nguyên của nhà trường.

Chính phủ Anh gần đây đã tập trung sự chú ý vào các yêu cầu “tạo ra giá trị cao nhất” thể hiện trong các cơ quan nhà nước địa phương và hệ thống dịch vụ y tế, với mục đích hướng các nguồn kinh phí tới những nơi kinh phí được sử dụng hiệu quả nhất. Chúng tôi không gợi ý rằng xu hướng này nhằm tăng hiệu quả kinh tế của tư bản và lao động, coi đó là mối quan tâm hàng đầu như trong nhà máy, nhưng cương vị quản lý ở bất kỳ tổ chức nào cũng đòi hỏi sự chú ý đến tính hiệu quả sử dụng tất cả các nguồn tài nguyên.

Các bên liên quan trong nhà trường, những người quen với hệ thống kinh tế hơn là các thầy giáo, thường dễ bị gây ấn tượng bởi những yêu cầu tăng các nguồn tài nguyên

nếu họ cảm thấy nhà trường đánh giá cao và quan tâm đến việc quản lý tốt kinh tế và kỹ thuật, cũng như việc quản lý tốt con người trong hệ thống xã hội.

Đôi khi chúng ta cảm thấy bị bất ngờ trước những phí phạm trong nhà trường mà nguyên nhân là do không biết sử dụng tiền bạc. Một hệ thống điện thoại bị bỏ đến cũ, một máy photo bị làm hỏng, tất cả đều được vận hành không phải bởi cán bộ văn thư mà lại bởi các thầy giáo được nhà nước đào tạo chuyên về dạy học, đều là việc sử dụng nguồn tài nguyên không hiệu quả. Một sự chuyển đổi nguồn tài nguyên từ hệ thống kinh tế sang hệ thống kỹ thuật có thể nâng cao hiệu quả sử dụng các nguồn tài nguyên trong hệ thống xã hội một cách đáng kể. Để có thể quản lý tốt, người cán bộ quản lý tổ chức phải giữ cho ba hệ thống này ở thế cân bằng.



Hình 9.8 Các hệ thống đan xen lẫn nhau

Ở những trường mà cán bộ quản lý tài chính từng có kinh nghiệm trong thương nghiệp hoặc công nghiệp, chúng tôi thấy được sự quản lý đặc biệt tốt các nguồn tài nguyên trong cả ba hệ thống đan xen nhau, điều này có lợi cho tất cả các bên liên quan đến tổ chức. Đối với những trường không cần đến người quản lý tài chính, các vị hiệu trưởng nên ghi lại những việc mà một người quản lý tài chính tốt vẫn làm vì điều này là hết sức có lợi cho họ.

DẤU HIỆU PHÂN BIỆT CÁC TRƯỜNG HỌC HIỆU QUẢ

Đã có rất nhiều nghiên cứu về hiệu quả có tính tổ chức của các trường. Trong một cuộc điều tra chính đã tìm thấy 719 yếu tố liên quan đến tính hiệu quả. Các yếu tố này được giảm xuống còn mười một yếu tố quan trọng nhất (Mortimore và MacBeath, 2003):

1. Sự lãnh đạo chuyên nghiệp;
2. Quan điểm và mục tiêu chung;
3. Một môi trường học tập;
4. Tập trung vào học tập và giảng dạy;
5. Các đòi hỏi cao;
6. Sự tăng cường có tính tích cực;
7. Theo dõi sự tiến triển;

8. Quyền lợi và trách nhiệm của học sinh;
 9. Sự giảng dạy có mục đích, định hướng;
 10. Một tổ chức không ngừng học hỏi;
 11. Kết hợp giữa gia đình và nhà trường.
-

Vận dụng vào bản thân

Bạn hãy đánh giá tổ chức trường học của bạn theo thang điểm từ 1 đến 5 dựa vào mười một tiêu chí trên đây. Bạn nghĩ điểm nào sẽ cần phải cải thiện nhiều nhất? Bước tiếp theo của bạn là gì?

MacGilchrist và các đồng sự (1997) đã rất đúng khi nhấn mạnh tầm quan trọng của sự kết hợp tạo hiệu quả cao khi đặt những yếu tố rời rạc (nhưng có tác dụng đan xen lẫn nhau) vào cùng với nhau. Trong cuốn sách “Trường học thông minh” họ đã dùng ý niệm của Gardner về “các trí thông minh phức tạp” để tổng hợp tất cả những khả năng khác nhau được hợp lại để tạo thành một “trí thông minh kết hợp” - được coi là đặc điểm của các nhà trường thành công. **Không ngừng học hỏi – đối với tất cả mọi người – là trung tâm của ý niệm về trường học thông minh.**

Các đề tài tranh luận

1. Margaret Thatcher nói: “Không có gì giống như là xã hội”. Sự cảnh báo gì được nói đến trong câu nói này, có thích hợp đối với những cán bộ quản lý?
 2. Bạn hãy đọc câu trích trong Luật Cải cách giáo dục 1988, trang 178. Làm sao có thể trồng cây vào nhà trường trong việc phát triển xã hội? Nhà trường là một xã hội thu nhỏ ở mức độ như thế nào? Điều này có ngụ ý gì?
 3. Để nâng cao hiệu quả tổ chức, Handy gợi ý rằng các trường cần phân biệt giữa sự lãnh đạo và sự điều hành quản lý và giữa việc lập ra các chính sách với việc thi hành chính sách. Nhờ đó ta sẽ đạt được những gì? Ông ta nói có đúng không?
 4. Báo cáo của Cơ quan đánh giá giáo viên phổ thông thể hiện sự lo ngại về “hầu hết các giáo viên tiểu học có được lượng thời gian làm việc cá nhân không đáng kể mà trong phạm vi thời gian biểu của tuần”. Những thước đo nào mà người hiệu trưởng cần dùng đến để đảm bảo lượng thời gian thích hợp được dành ra cho việc quản lý nhà trường với tư cách là một tổ chức?
-

10

CÁC NHÓM

BẢN CHẤT CỦA NHÓM

Bây giờ chúng ta chuyển sang một khía cạnh khác của tổ chức, thành phần để xây dựng tổ chức mà chúng ta gọi là “nhóm”. Nhóm là một tập hợp những người có chung mục tiêu, có thể thực hiện bất cứ nhiệm vụ nào một cách hiệu quả. *Hiệu quả* có nghĩa là công việc được hoàn thành với chất lượng tốt nhất trong một thời gian nhất định và sử dụng đầy đủ, tiết kiệm các nguồn lực (trong và ngoài) của nhóm. Mỗi thành viên đều có thể đóng góp một cách tốt nhất cho nhóm và nếu như không làm việc theo nhóm thì khó có được sự đóng góp như vậy.

Luôn có mối quan hệ tương tác giữa từng thành viên và nhóm, vì vậy từng thành viên sẽ liên tục điều chỉnh cho phù hợp với nhóm để tối ưu hoá chất lượng làm việc. Tối ưu hoá chất lượng công việc nghĩa là hòa hợp cá nhân với nhóm để dần dần nâng cao yêu cầu kỹ thuật của công việc.

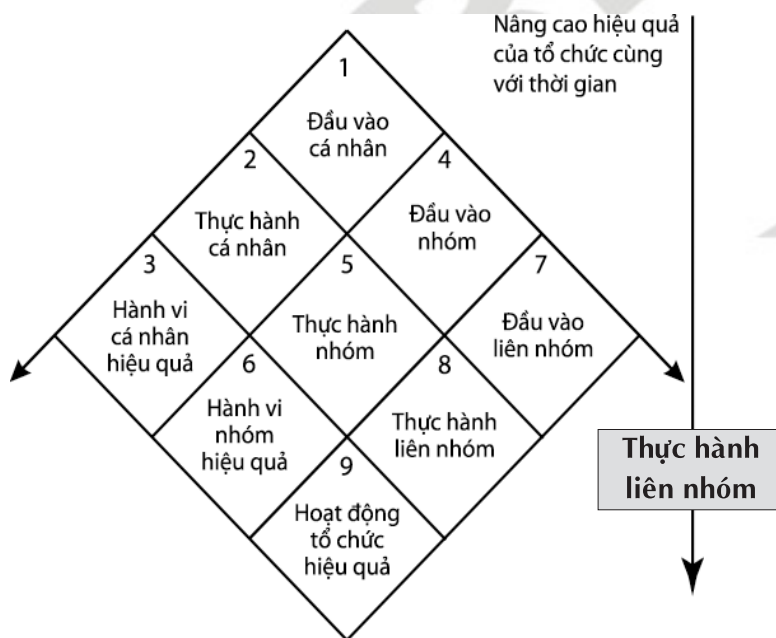
Mặc dù đây là cách mà nhóm nên làm, điều thường thấy là khi một nhóm người tập hợp thành một nhóm (chẳng hạn như hiệu trưởng và các hiệu phó) nhưng không thực sự đoàn kết thì chỉ lãng phí thời gian bởi vì nhiệm vụ không được thực hiện một cách hiệu quả. Khi nhiều nhóm trong trường (các tổ bộ môn, tổ trưởng tổ bộ môn, v.v..) không đạt được hiệu quả công việc cao nhất thì hiệu quả làm việc của toàn bộ tổ chức sẽ bị ảnh hưởng. Nếu các nhóm làm việc không hiệu quả trong chính nhóm của mình thì họ sẽ không thể gây ảnh hưởng tích cực tới các nhóm khác có liên quan.

Người lãnh đạo tổ chức đóng vai trò chủ chốt trong việc lựa chọn tập hợp các thành viên lại với nhau một cách tốt nhất để tạo thành một tổ chức tốt. Sau đó, người lãnh đạo phải đảm bảo rằng các nhóm này làm việc hiệu quả và hợp tác, hiệp lực với nhau để thực hiện được nhiệm vụ của tổ chức. (Ý nghĩa của hiệp lực là tăng cường sự đóng góp của mỗi người để tạo thành một sự đóng góp lớn hơn). Vai trò của người đứng đầu tổ chức có thể được coi như vai trò của người chỉ huy dàn nhạc, thu hút sự tham gia và đóng góp của từng nhóm và từng thành viên trong nhóm để đạt được chất lượng công việc cao nhất.

Có hai thành phần bổ sung cho nhau trong việc xây dựng một nhóm làm việc hiệu quả: lựa chọn thành viên và đào tạo/tập huấn nhóm. Việc đào tạo/tập huấn bắt đầu bằng việc giới thiệu cho các thành viên biết cách làm cho nhóm hoạt động hiệu quả hoặc đưa ra nhiệm vụ để các thành viên tự khám phá. Sau đó, họ thực hành và xem xét tiến bộ của mình nhiều lần để cuối cùng thông thạo bất kỳ kỹ năng mới nào cần thiết. Có thể nâng cao sự phối hợp hoạt động giữa các nhóm thông qua việc thực hành và xem xét để qui trình phát triển hiệu quả công việc được áp dụng trong toàn bộ tổ chức (xem Hình 10.1).

Mặc dù, trong lĩnh vực công nghiệp, việc tập huấn xây dựng đội ngũ đã được thực hiện có hệ thống nhiều lần theo cách này trên bốn mươi năm trước (xem bên dưới). Trong vòng 20 năm qua, việc lựa chọn các thành viên của nhóm đã không chỉ còn là đánh giá bằng trực giác. Meredith Belbin, nhà tâm lý học của trường đại học Cambridge, đã làm nên bước đột phá trong những gì được mô tả là một trong những phần nghiên cứu giàu tưởng tượng và nguyên gốc nhất về quản lý trong hai thập kỷ qua. Cuốn sách của ông – “Các nhóm quản lý: tại sao họ thành công/thất bại” (1981) là một tác phẩm kinh điển.

CÁC VAI TRÒ TRONG NHÓM



Điều cốt lõi trong các kết quả nghiên cứu của Belbin là có sự pha trộn nhiều tính cách cá nhân của các thành viên trong nhóm. Đây là yếu tố quyết định sự thành công của nhóm.

Không chỉ đơn giản là sự thành thạo về chuyên môn mà các thành viên mang tới nhóm vì điều này chỉ được xếp ở mức quan trọng thứ 2; điều quan trọng nhất là cách họ tương tác với nhau. Hơn nữa, có thể đoán một cách chính xác đến

Hình 10.1 Bảng ma trận việc phát triển tổ chức và tập huấn.

ngạc nhiên về sự thành công hay thất bại của một nhóm. Mặc dù việc nghiên cứu chủ yếu được tiến hành trong môi trường kinh doanh (phần lớn ở trường Cao đẳng quản lý tại Henley), nhưng đã được ứng dụng thành công trong việc đào tạo quản lý trường học. Một số vấn đề mà nhà trường thường xuyên phải đối mặt trong việc giúp các nhóm làm việc hiệu quả có thể coi là việc lựa chọn các thành viên một cách thiếu cân nhắc.

Sự phát triển các ý tưởng này là một câu chuyện hấp dẫn, có thể so sánh với một số khám phá trong lịch sử về khoa học vật lý. Tuy nhiên, vũ trụ không cho phép chúng ta thâm nhập tại đây mà bạn phải tìm hiểu trực tiếp từ sách nếu bạn quan tâm. Những gì chúng ta sẽ làm trong chương này là tổng kết lại các kết quả chính liên quan đến cán bộ quản lý trường học và sao chép lại (được phép) các đoạn trích từ sách và trang web www.belbin.com.

Sự sáng suốt thường thấy trong việc thiết lập nhóm trong kinh doanh là nếu bạn thu xếp để tập hợp mọi người lại với nhau, ví dụ, cán bộ kế toán, nhà nghiên cứu, người sản xuất, người bán hàng v.v... dưới sự lãnh đạo của người quản lý có năng lực thì bạn có thể có một nhóm có khả năng nhất. Sự xuất sắc và thành thạo về kỹ thuật chiếm vị trí quan trọng nhất. Nhưng Belbin tìm thấy là điều này lại dẫn đến thất bại. Trong nhiều trường hợp, ít có những người xuất sắc trong nghề nghiệp của mình lại đạt được thành công hơn trong nhóm. Khi những người rất thông minh được tập hợp lại với nhau thì họ có xu hướng bị '*mất khả năng phân tích*'; bất cứ ai mà đưa ra ý tưởng trước sẽ bị các đồng nghiệp công kích và không tiến bộ được.

Ngược lại, việc quan sát kỹ các nhóm thành công cho thấy từng thành viên trong nhóm chấp nhận một hoặc nhiều vai trò nào đó của nhóm, được xác định như là '*xu hướng cư xử, đóng góp và tương tác với những người khác theo một cách riêng*', là điều không thể thiếu được để thực hiện công việc một cách thành công. Belbin hiện thừa nhận 9 vai trò như vậy (Belbin, 1995). 8 vai trò ban đầu của Belbin được liệt kê trong Hình 10.2, cùng với các đặc trưng tiêu biểu, có chất lượng rõ ràng và có những điểm yếu cho phép của các vai trò hiện tại. Dưới đây là mô tả sơ lược về từng vai trò và các đặc điểm chung của chúng.

ĐỊNH HƯỚNG VÀO HÀNH ĐỘNG

Người thực hiện: Biến những khái niệm và kế hoạch thành qui trình làm việc thiết thực và thực hiện các kế hoạch được thống nhất một cách có hệ thống và hiệu quả. Đặc điểm: Ổn định và kiểm soát được.

Người lập kế hoạch: Xây dựng cách thức theo đó nỗ lực của nhóm sẽ được thực hiện; hướng sự quan tâm nói chung tới việc thiết lập các mục tiêu và ưu tiên; tìm cách áp đặt một số khuôn mẫu đối với thảo luận nhóm và kết quả đầu ra của hoạt động

nhóm. Đặc điểm: lo lắng, vượt trội, tính hướng ngoại.

Người hoàn tất: Đảm bảo rằng nhóm không bị mắc lỗi trong khả năng có thể; tích cực nghiên cứu các khía cạnh công việc cần có sự lưu tâm hơn bình thường; và duy trì tinh thần gấp rút trong nhóm. Đặc điểm: tích cực, hướng nội.

ĐỊNH HƯỚNG VÀO CON NGƯỜI

Điều phối viên: Quản lý nhóm hành động hướng về mục tiêu bằng cách sử dụng hiệu quả nhất nguồn nhân lực của nhóm; nhận ra được sức mạnh và những điểm yếu của nhóm (nằm ở đâu) đảm bảo sử dụng hiệu quả nhất tiềm năng của từng thành viên trong nhóm. Đặc điểm: ổn định, nổi bật, hướng ngoại.

Người hỗ trợ: Hỗ trợ cho các thành viên phát huy sức mạnh (ví dụ: xây dựng các đề xuất); giúp đỡ các thành viên vượt qua khó khăn; đẩy mạnh việc giao tiếp trao đổi giữa các thành viên, cổ vũ tinh thần của nhóm nói chung. Đặc điểm: ổn định, hướng ngoại, không nổi bật.

Người điều tra nguồn lực: Tìm hiểu báo cáo về những ý tưởng, diễn biến, nguồn lực bên ngoài nhóm; tạo dựng những mối quan hệ bên ngoài có thể có ích với nhóm; và tiến hành những bước thương lượng tiếp theo.

Đặc điểm: Ổn định, nổi bật, hướng ngoại.

Vai trò	Viết tắt Ký hiệu	Đặc trưng tính cách	Phẩm chất tích cực	Những điểm yếu cho phép
Người thực hiện (Implementer)	IM	Thận trọng, người điều tra nguồn lực, có ý thức hoàn thành nhiệm vụ, có thể dự đoán được.	Có năng lực tổ chức, có ý thức thực tiễn, làm việc tích cực, tự giác kỉ luật.	Thiếu linh hoạt, không nhanh nhạy trước những ý tưởng mới.
Điều phối viên (Coordinator)	CO	Điềm tĩnh, tự tin, kiểm soát được.	Khả năng xử lý và đón nhận thành tích, đóng góp của những người có tiềm năng mà không định kiến, có ý thức rõ ràng về mục tiêu	Không thông minh hay sáng tạo hơn người bình thường.

Người lập kế hoạch (Shaper)	SH	Trách nhiệm ràng buộc cao, cởi mở, năng động	Có động lực, và sẵn sàng đương đầu với trì trệ, không hiệu quả, tính tự mãn hoặc sự đối trá	Hay khiêu khích, dễ cáu gắt và thiếu kiên nhẫn.
Người đề xướng (Plant)	PL	Có tư tưởng cá nhân, nghiêm túc, không chính thống	Có tài, giàu trí tưởng tượng, thông minh và có kiến thức	Viển vông, có xu hướng coi thường các chi tiết thực tế hoặc các nguyên tắc chính thống
Người điều tra nguồn lực (Resource Investigator)	RI	Hướng ngoại, nhiệt tình, tò mò và cởi mở	Có khả năng giao tiếp với mọi người, khám phá cái mới. Có khả năng đương đầu với thách thức	Dễ bị mất hứng thú khi sự lôi cuốn ban đầu đã qua đi.
Người giám sát-dánh giá (Monitor-evaluator)	ME	Tĩnh táo, không bị cảm xúc chi phối, thận trọng	Có óc phán đoán, suy xét chín chắn, rất ương ngạnh	Thiếu nguồn cảm hứng hoặc khả năng thúc đẩy, động viên người khác.
Người hỗ trợ (Team worker)	TW	Có định hướng quan hệ xã hội, tương đối ôn hòa, nhạy cảm.	Có khả năng đáp ứng được với hoàn cảnh, yêu cầu của người khác và nâng cao, thúc đẩy tinh thần của nhóm	Do dự vào những thời điểm cấp thiết khủng hoảng
Người hoàn tất (Completer)	CF	Chịu khó, ngăn nắp, có lương tâm, quan tâm, lo lắng	Khả năng tạo đà. Cầu toàn	Có xu hướng lo lắng về những điều nhỏ nhặt. Không “buông xuôi, phó mặc”

Hình 10.2 Những người hữu ích cần có trong làm việc nhóm

NHỮNG VAI TRÒ LIÊN QUAN ĐẾN TRÍ NÃO

Người đề xướng: Đưa ra những ý tưởng và chiến lược mới, đặc biệt quan tâm đến các vấn đề lớn và cố gắng đưa ra được giải pháp trong cách tiếp cận của nhóm đối với các vấn đề mà nhóm phải đối mặt. Đặc điểm: Vượt trội, thông minh, hướng nội.

Người Giám sát - đánh giá: Phân tích các vấn đề và đánh giá các ý tưởng, các đề xuất để nhóm có thể dễ dàng hơn trong việc đưa ra các quyết định cân đối. Đặc điểm: thông minh, ổn định và hướng nội.

Chuyên gia: Đóng góp cho nhóm các kiến thức và kỹ năng hiếm có. Đặc điểm: chuyên tâm, tự khởi động, tận tụy.

Hai vai trò cốt yếu nhất có lẽ là điều phối viên và người đề xướng và những người giữ các vị trí chính thức cần phải có mối quan hệ tốt với nhau, nếu không, những ý tưởng của người đề xuất sẽ không đem lại kết quả gì. Điều cốt yếu của việc sử dụng người đề xuất có kỹ năng (vai trò mà một số người cho là tạo chất xúc tác) nằm ở chỗ tiềm năng của các thành viên nhóm được ghi nhận, tạo ra phạm vi hoạt động cho thành viên đó và không cho phép người đó theo đuổi những suy nghĩ không đáng khích lệ. Điều phối viên không cần phải khôn khéo lắm. Tính cách của họ bình thường nhưng phải được kết hợp với nhau một cách đặc biệt khiến cho những người khác trong nhóm phải kính nể. Thường thì họ cũng là những người lập kế hoạch giỏi.

Những người khác nhau có thể thực hiện tốt các vai trò khác nhau. Mặc dù họ có thể có một vai trò nổi bật nhưng họ vẫn có khả năng tốt ở một vai trò khác. Trong các nhóm có dưới 8 thành viên, mọi người có thể giữ nhiều vai trò khác nhau. Ngược lại, nhóm có 2 người giữ vai trò nổi bật như 2 người lập kế hoạch, 2 người phát kiến hoặc có quá nhiều điều phối viên thì dễ dẫn đến rắc rối. Bowring-Carr và West-Burnham (1994) đã lưu ý rằng các thành viên trong Ban giám hiệu trường học ít thành công khi đóng cả hai vai trò giám sát-đánh giá và người hoàn tất.

Kết hợp với các vai trò này trong nhóm là các đặc điểm cá nhân như thông minh, nổi trội, hướng nội/hướng ngoại và lo lắng/ổn định. Những người có tính hướng ngoại ổn định thường xuất sắc trong công việc và được đánh giá cao trong công việc giao tiếp và hợp tác với người khác. Nói chung, đây là thành viên tốt trong làm việc nhóm. Những người hướng nội, trái lại, luôn lo lắng, thường thiếu tính gắn kết trong nhóm; nhưng rất sáng tạo. Họ thể hiện sự nổi bật trong công việc như sự tự định hướng và tính kiên trì tự lực.

Chúng ta thường thấy những người có tính hướng ngoại hay lo lắng ở những nơi mà mọi người làm việc với cường độ cao và tạo áp lực đối với người khác: Họ lập ra các nhóm tốt trong các hoàn cảnh thay đổi nhanh chóng. Những người hướng nội ổn định

xây dựng kế hoạch tốt, có thể mạnh trong việc tổ chức nhưng lại hành động chậm, có xu hướng không nhìn thấy được những yếu tố mới trong hoàn cảnh cụ thể. Họ nổi trội trong các công việc mang tính quan liêu.

Trong khi những người mang tính hướng ngoại ổn định, có tinh thần hợp tác có thể xây dựng các nhóm đồng nhất đạt hiệu quả cao (ví dụ: tất cả các thành viên đều thuộc một loại tính cách), họ vượt hơn hẳn các nhóm không đồng nhất (các thành viên thuộc nhiều loại tính cách) bởi vì những người tính hướng ngoại ổn định thiên về tính thỏa mãn. Các nhóm tốt nhất cũng có đa dạng các khả năng trí tuệ, thường phù hợp nhất với người đề xuất, rồi đến điều phối viên. Ưu điểm của việc có những người với khả năng trí tuệ tương đối chậm dường như được thể hiện ở chỗ các thành viên này sẵn sàng tán thành các vai trò nhóm kém 'năng động' hơn.

Một kiểu nhóm thành công khác là có Điều phối viên phụ trách. Đó là người nổi trội nhất về trí tuệ và sáng tạo so với các đồng nghiệp. Chức vụ và các năng khiếu thiên bẩm sẽ hỗ trợ cho nhau để tạo nên uy thế của người đó. Đây không phải là công thức được đề xuất bởi vì khi Điều phối viên rời bỏ nhóm thì sẽ tạo một khoảng trống lớn.

Dù là thành phần của nhóm như thế nào chẳng nữa thì tất cả các thành viên trong nhóm phải học hỏi "tinh thần đồng đội". Điều này sẽ không chỉ dừng lại ở mức độ phù hợp của một vai trò cụ thể nào trong nhóm. 'Có tinh thần đồng đội' tốt sẽ quyết định thời gian làm việc, thay đổi vai trò của họ, hạn chế sự đóng góp của họ (thường khó cho giáo viên), tạo vai trò cho những người khác và thực hiện một số công việc mà những người khác cố ý tránh. Hầu hết những cách cư xử như vậy có thể được tập huấn/ đào tạo.

Một trong những khó khăn về trật tự tổ chức là không phải lúc nào cũng dễ dàng tập hợp được những người phù hợp nhất vào trong các nhóm. Một lãnh đạo khôn ngoan sẽ tránh thành lập những nhóm chỉ dựa vào các thành viên có vị thế. Chẳng hạn, một cuộc họp của các trưởng ban thường đem lại kết quả thất vọng. Thường thì nên lập các nhóm dự án hoặc các nhóm nghiên cứu có nhiều thành phần ở nhiều vị trí, cấp bậc công tác khác nhau. Nhóm có thể thiếu thẩm quyền cơ cấu nhưng có thể đạt về hiệu quả nếu chọn lựa tốt các vai trò trong nhóm. Muốn tăng thẩm quyền cho nhóm, hãy để nhóm báo cáo cho một nhóm chỉ đạo dự án, ví dụ các trưởng ban, những người chỉ thi thoảng mới gặp để xin ý kiến tư vấn về các hướng dẫn và mục tiêu; hoặc để cho cả hai báo cáo riêng rẽ với người đứng đầu tổ chức.

Cuối cùng, có thể xếp loại các vai trò trong nhóm theo ý kiến riêng của bạn bằng cách vào trang web: www.belbin.com, hoặc tìm kiếm bằng e-Interplace, chương trình được sử dụng rộng rãi để sắp xếp người vào các vị trí phù hợp.

Mỗi người hiểu biết về các vai trò trong nhóm mà các đồng nghiệp thích và các vai trò phải thực hiện trong nhóm làm việc hiệu quả, hỗ trợ người quản lý cả trong việc

sắp xếp các nhóm và giúp đỡ họ làm việc hiệu quả hơn sau khi nhóm được thành lập. Ví dụ, nếu nhóm được thông báo là sắp hết thời hạn thực hiện công việc thì nhiệm vụ của người hoàn tất là phải thúc giục nhóm khẩn trương hơn nữa.

XÂY DỰNG NHÓM

Xây dựng nhóm là cách tiếp cận được sử dụng phổ biến nhất để phát triển cá nhân và tổ chức (Everard, 1995a). Cách tiếp cận được sử dụng rộng rãi là tập huấn Coverdale, được thể hiện trong cuốn 'Thực hành nhóm làm việc' (Babington Smith and Sharp, 1990); cho đến năm 1996 đã có trên một phần tư triệu người tham gia tập huấn và trên ba mươi cơ quan có thẩm quyền giáo dục là khách hàng. Trong ba mươi năm trước, một trong những tác giả (Morris) đã tiến hành tập huấn nhóm cả về thực hiện nhiệm vụ và bối cảnh giáo dục.

Làm việc nhóm phụ thuộc vào các cuộc họp hiệu quả, ra quyết định hiệu quả, thông tin giao tiếp hiệu quả, xác định các vai trò nhóm và sự phân quyền hiệu quả. Các thành viên của nhóm phải tin tưởng lẫn nhau. Công việc quan trọng nhất của nhóm sẽ phải được các cá nhân thực hiện sau các buổi họp. Vì thế, có 3 điều quan trọng cần phải làm rõ là 'Ai phải làm - Làm cái gì - Khi nào'. Các chương trình xây dựng nhóm, do đó, phải giúp cho các thành viên thực hành và thảo luận các kỹ năng cùng nhau trước khi thực hiện một hoặc nhiều công việc lớn. Sự thành công sẽ phụ thuộc vào các kỹ năng này.

Bởi vì một mình giáo viên làm nhiều việc cùng với học sinh trong lớp, có thể có ít cơ hội thực hành làm việc nhóm hơn so với các ngành khác. Hơn nữa, người ta thường ít khi sử dụng chuyên gia tư vấn hoặc các khóa ngắn hạn để đào tạo phát triển làm việc nhóm có hiệu quả. Tuy nhiên, làm việc nhóm cũng cần đến liệu pháp tâm lý nhóm. Bài thử nghiệm là liệu cá nhân các thành viên có theo đuổi các mục tiêu thống nhất của nhóm không khi họ tách rời nhau. Các nhóm là một phần cốt yếu của các tổ chức lành mạnh, đặc biệt là các tổ chức đang phát triển nhanh và người lãnh đạo sẽ khuyến khích thành lập nhiều nhóm hơn như các nhóm thực hiện nhiệm vụ và các bên làm việc để thực hiện các việc mới. Những nhóm như vậy phải học để 'định hình' nhanh chóng. Hầu hết những trường học lớn có nhóm quản lý cao nhất và chính nhóm này là nơi bắt đầu nỗ lực cải tiến hiệu quả công việc.

Người ta đã quan sát các nhóm thành lập mới trải qua 5 giai đoạn phát triển để có được kinh nghiệm làm việc với nhau (theo Tuckman, 1965). Các giai đoạn này được mô tả trong hình 10.3. Khi các thành viên trong nhóm biết được các giai đoạn phát triển nhóm tự nhiên này thì sẽ giúp xác định được tư cách đạo đức mà đôi khi bị hiểu nhầm là khuyết điểm cá nhân của các thành viên. Nhóm và các thành viên nên hiểu rằng:

1. Sự tiến bộ không phải là liên tục - một nhóm đang tiến hành 'cải cách' một vấn đề cụ thể có thể dễ dàng trở lại tình trạng 'khởi động';
2. Nếu có sự thay đổi về thành viên trong nhóm thì sẽ luôn luôn có một sự giậm lùi – nếu không một thành viên mới có thể bị loại trừ; và
3. Điều quan trọng nhất là người quản lý cấp cao không nên thay đổi nhóm khi nhóm đã rơi vào tình trạng 'khởi động' với suy nghĩ sai lầm rằng nhóm này sẽ 'không bao giờ có thể quản lý công việc được'.

Các nhóm được tập huấn bằng cách khuyến khích họ theo cách tiếp cận hệ thống để thực hiện công việc. Những cá nhân có tài năng và kỹ năng giải quyết vấn đề bằng khả năng trực giác có thể cảm thấy rằng họ không cần theo cách tiếp cận hệ thống. Những người suy nghĩ trực giác có xu hướng giải quyết vấn đề bằng cách đưa ra các giải pháp và thử nghiệm cho đến khi họ hài lòng với quyết định của mình. Tuy nhiên, hầu hết các cá nhân đạt hiệu quả hơn khi họ suy nghĩ các quy trình và hành động một cách hệ thống; dù những người suy nghĩ trực giác gặp các tình huống khi họ cần cách tiếp cận hệ thống.

Chỉ khi nào mọi người làm việc theo nhóm thì cách tiếp cận có hệ thống mới trở nên thiết yếu bởi vì các thành viên khác trong nhóm không thể hiểu và làm theo cách tiếp cận trực giác. Một cách tiếp cận hệ thống đơn giản tạo nền tảng cho công việc nhóm và là cơ sở để từ đó tìm ra các cách thức đáp ứng nhu cầu của nhóm khi giải quyết vấn đề.

HÌNH THÀNH (Ritual sniffing)	ĐỘNG NÃO (infighting)	XÂY DỰNG TIÊU CHUẨN (Thử nghiệm)	HÌNH THÀNH LẠI (Tính hiệu quả)	THỰC HIỆN (Tính cẩn thận và sự ưu việt)
PHÁT TRIỂN NHÓM				
* Mục tiêu không rõ ràng	* Thiếu sự thống nhất	* Thực hiện vấn đề	* Thay đổi/khẳng định lại mục đích và mục tiêu	* Lãnh đạo theo tình hình
* Quyền lực tập trung ở trung ương	* Thiếu phương pháp	* Rà soát mục tiêu và mục đích	* Cơ cấu lại	* Linh hoạt
* Tuân thủ	* Các mối quan hệ quan trọng	* Đánh giá hoạt động của nhóm và của từng cá nhân	* Thay đổi/khẳng định vai trò	* Cởi mở
* Thận trọng	* Phe phái	* Tìm hiểu các vấn đề rủi ro	* Cải thiện các phương pháp làm việc	* Quản lý hiệu quả ranh giới
* Cảm giác bị che giấu	* Điểm mạnh và điểm yếu được biết đến	* Giải định và cam kết	* Tăng cường điểm mạnh	* Hoà hợp giữa nhu cầu của nhóm và nhu cầu của cá nhân
* Lo lắng	* Sự lãnh đạo bị nghi ngờ	* Thảo luận sự lãnh đạo	* Khẳng định điểm yếu	* Chấp nhận rủi ro
* Ít chịu lắng nghe	* Căng thẳng, tức giận, sự hoài nghi	* Giải quyết	* Xây dựng nhóm	* Tự hào
* Ít quan tâm đến người khác	* Sự nhàm chán	* Giải quyết tình trạng thù địch	* Sẵn sàng thử nghiệm	* Hứng thú
* Sự ghép đôi ban đầu	* Sự thất bại	* Rõ ràng hơn	* Chịu lắng nghe hơn	* Học tập
* Che đậy điểm yếu	* Chương trình bị che giấu	* Sự trợ giúp	* Sự tham gia	* Thành tựu
* Sự nhiệt tình và thái độ hãy đợi để xem đã	* Vỡ mộng			* Tin tưởng
	* Nhu cầu của nhóm nổi lên			

Hình 10.3 Tìm hiểu các nhóm

Cách tiếp cận như vậy bao gồm nhiều bước khác nhau được thực hiện một cách lô gíc theo thứ tự để thực hiện được một nhiệm vụ nhất định hoặc để giải quyết một vấn đề cụ thể. Chúng tôi gặp một ví dụ về cách tiếp cận này khi đang xem xét vấn đề ra quyết định trong Chương 4. Các bước chính trong việc giải quyết vấn đề và xây dựng nhóm tương tự nhau:

- (1) Xác định *những gì mà chúng ta mong muốn đạt được* trong tình hình cụ thể để giải quyết vấn đề, trong đó có cả những tiêu chí mà chúng ta sẽ dùng để đánh giá thành công.
- (2) Xác định *tại sao* chúng ta mong muốn đạt được điều này.
- (3) Xác định *những biện pháp khác nhau* để đạt được điều này.
- (4) Quyết định *các biện pháp sẽ áp dụng*.
- (5) *Hành động* dựa trên quyết định đó.
- (6) *Đánh giá* thành công và thất bại để cải thiện hiệu quả hoạt động.

TOSIPAR là từ cấu tạo bằng những chữ cái đầu của các cụm từ dưới đây nhằm giúp mọi người nhớ cách sắp xếp các giai đoạn trên:

- T – Thăm dò vấn đề (Turning in to the problem);
- O – Xây dựng mục tiêu (Objective-setting);
- S – Tiêu chí thành công (Success criteria);
- I – Thông tin và ý tưởng (Information and Ideas);
- P – Kế hoạch (Plan);
- A – Hành động theo quyết định (Act on decision);
- R – Đánh giá Rà soát (Review).

Thời gian dành cho ba giai đoạn 'TOS' là thời gian tiết kiệm sau này. Tất cả mọi người cần biết chính xác sản phẩm của nhóm là để làm gì và sản phẩm đó sẽ được sử dụng như thế nào.

Giai đoạn cuối cùng cũng rất quan trọng đối với việc xây dựng nhóm. Các nhóm nên để dành một chút thời gian trước lúc kết thúc cuộc họp để họ có thể đánh giá cách thức họ làm việc cùng nhau để hoàn thành nhiệm vụ. Việc 'đánh giá quy trình' như vậy tạo cơ hội cho các thành viên quan sát về hành vi của nhóm (vd: sự đóng góp không đồng đều giữa các thành viên trong nhóm), từ đó, có thể suy luận ra lý do dẫn tới thành công hoặc lý do của những khó khăn. Khi các điểm quan trọng xuất hiện, chúng nên được xử lý để đưa ra quyết định của nhóm, ví dụ làm thế nào để khắc phục tình hình

hoặc để củng cố những việc làm tốt? Sau đó, cần xây dựng kế hoạch để thực hiện từng quyết định, nghĩa là kế hoạch cụ thể chỉ ra ai làm gì và làm khi nào.

Tất cả các cách tiếp cận hệ thống đều nhấn mạnh tầm quan trọng của việc xác định nhóm và thống nhất mục tiêu của nhóm (cần phải đạt được điều gì). Không nhóm nào có thể làm việc hiệu quả nếu mọi người trong nhóm không biết là nhóm mình định làm gì. Điều này nghe có vẻ nhàm chán vì được lặp đi lặp lại, nhưng các tác giả đã nhiều lần phát hiện rằng giáo viên không thành thạo trong việc xác định những việc cần phải làm và xây dựng mục tiêu hợp lý cho chính bản thân họ hoặc cho cả nhóm hoặc cho trường của họ. Nhiều tác giả khác cũng nhận thấy rằng rất ít hiệu trưởng biết cách giải quyết vấn đề một cách hệ thống (Leithwood và Montgomery, 1986).

Mục tiêu được xây dựng một cách hợp lý phải là các mục tiêu SMART: S – cụ thể; M – Có thể đo được; A – Có thể đạt được; R – Thực tế; và T – Có giới hạn về thời gian. Chúng có vẻ mang tính định lượng nhiều hơn là định tính, chú trọng đến kết quả nhiều hơn là chú trọng đến hoạt động và mang tính thực tế chứ không bị quan.

Có thể mở rộng mục tiêu bằng cách đặt câu hỏi ‘*Để đạt được cái gì?*’ và có thể giới hạn mục tiêu bằng cách đặt câu hỏi ‘*Cần phải làm gì để đạt được mục tiêu này?*’ Nên giới hạn những mục tiêu mơ hồ.

Một cách thức khác để tăng tính cụ thể của mục tiêu là đưa ra khái niệm ‘*tiêu chí thành công*’: các tiêu chí này xác định tình hình khi mục tiêu đã đạt được.

Có những mục tiêu quá rộng để có thể thực hiện được hành động một cách hiệu quả, ví dụ như mục tiêu đưa ra là ‘*Để duy trì việc trao đổi thông tin trong nhà trường*’. Trong trường hợp này, mục tiêu được đặt ra một cách hợp lý phải là: ‘*Để hàng tuần giới thiệu một bản tin ngắn khoảng hai trang cho tất cả giáo viên và bản tin này do Cô X biên tập*’. Các tiêu chí thành công cho mục tiêu này có thể là: ‘*Trong nửa cuối của học kỳ, sẽ không có quá 5 giáo viên phàn nàn với hiệu trưởng rằng có những việc nhà trường làm mà không thông báo cho họ*’.

Cần luyện tập các kỹ thuật này một cách siêng năng trước khi các nhóm có thể vận dụng chúng. Bài tập 11 ở cuối chương này sẽ giúp các nhóm nâng cao kỹ năng xây dựng mục tiêu.

Ngoài những mục tiêu không rõ ràng và những biểu hiện khác của sự thất bại, các nhóm đôi khi để lãng phí thời gian do không tích cực lắng nghe những điều đang được nói, do đó đóng góp mà họ đưa ra không có tác dụng xây dựng những đóng góp khác. Có một cách có thể áp dụng để thực hiện theo quy trình thảo luận là sử dụng một biểu mẫu nhất định, trong đó liệt kê các hình thức đóng góp khác nhau theo trục tung và liệt kê tên của các thành viên trong nhóm ở phía trên (xem Rackham và các tác giả khác,

1971). Sự đóng góp của các thành viên có thể được thể hiện dưới những hình thức sau:

Xin ý kiến: Hình thức này được dùng khi ai đó mời những người khác đóng góp cho ý tưởng, ý kiến hoặc đề xuất của họ.

Đề xuất: ví dụ như ‘*Tôi đề xuất là chúng ta nên ...*’, ‘*Chúng ta hãy làm như sau*’, ‘*Chúng ta nên làm X, Y và Z*’, ‘*Tôi có thể suy nghĩ thêm về ý tưởng của anh không?*’

Đồng ý: bao gồm tất cả những ý kiến ủng hộ, tán thành với những ý kiến vừa được trình bày.

Không đồng ý: bao gồm những ý kiến phản đối hoặc không tán thành với những ý kiến vừa được trình bày; không chỉ thể hiện sự phản đối thẳng thừng (ví dụ: “*Không, tôi không thể ủng hộ điều đó!*”) mà còn thể hiện sự khó khăn cho dù khó khăn đó có cơ sở hay không: ‘*Khó khăn là ...*’ hoặc ‘*Chúng ta lại rơi vào tình trạng thiếu thời gian.*’

Yêu cầu làm rõ: Khi muốn kiểm tra xem mình có hiểu vấn đề vừa được trình bày không, mọi người thường hỏi những câu như: ‘*Có phải ý anh là...*’, hay ‘*Chuyện gì sẽ xảy ra nếu A và B xảy ra đồng thời?*’

Làm rõ: Trả lời các yêu cầu làm rõ vấn đề; đồng thời tóm tắt nội dung của cuộc thảo luận.

Ngắt lời: là khi một thành viên nào đó đang phát biểu ý kiến đóng góp thì bị ngắt lời hoặc ngắt lời khi tất cả mọi người dường như đang nói cùng một lúc.

Linh tinh: Thực tế, khó có thể đánh giá nhanh tất cả các ý kiến đóng góp để phân loại chúng, vì vậy nên đưa tất cả những ý kiến không cụ thể vào cột này chứ không bỏ chúng đi.

Để phân tích thảo luận theo cách này, cần cử một người trong nhóm làm quan sát viên, người này không tham gia thảo luận nhưng được giao nhiệm vụ rà soát quy trình sau đó và giúp nhóm phát hiện việc thảo luận trong nhóm có hiệu quả như thế nào. Chỉ cần thực hành một chút là những người làm nhiệm vụ quan sát không những nhanh chóng phân loại được các ý kiến đóng góp mà còn có thể ghi lại trật tự của các ý kiến để từ đó xác định những nhóm ý kiến đóng góp có ích và cản trở nhóm trong những tình huống đặc biệt. Ví dụ, họ có thể quan sát xem ý kiến trao đổi có bị lạc đề không khi ý kiến đóng góp của người sau hoàn toàn không liên quan đến ý của người trước; hoặc họ có thể quan sát các cách đóng góp ý kiến khác nhau của các thành viên trong nhóm, ví dụ bằng cách đưa ra những đề xuất tích cực, hỏi các câu hỏi liên quan, khuyến khích hành động, kiểm soát việc sử dụng thời gian.

Các khía cạnh khác của công việc nhóm có thể được quan sát như mức độ cởi mở và sự tin tưởng trong nhóm; chất lượng lãnh đạo; sử dụng nguồn lực; làm rõ nhiệm vụ

và quyết định; giao tiếp không bằng văn bản; mức độ rõ ràng và mức độ chia sẻ của các giá trị; mức độ cam kết và quan sát xem hành động có được thực hiện theo ý kiến thảo luận.

Các nhóm (bao gồm các nhóm quản lý trường học) đôi khi mời một người bên ngoài làm tư vấn cho nhóm và hướng dẫn nhóm nâng cao hiệu quả thảo luận. Một tư vấn, chẳng hạn như một tập huấn viên trong lĩnh vực công nghiệp hoặc một giảng viên đại học, có kinh nghiệm trong các quy trình của nhóm, có thể mang lại sự khách quan và vô tư cho nhóm.

Mục tiêu chính của những kỹ thuật này là tăng cường nhận thức của nhóm về quy trình thực hiện nhiệm vụ và sau đó dùng sự hiểu biết của họ để nâng cao hiệu quả công việc. Điều này tất nhiên đòi hỏi một số thành viên phải thay đổi hành vi của họ, nghe có vẻ như là một sự đe dọa, nhưng cách duy nhất để nhóm cải thiện là các cá nhân trong nhóm phải liên tục điều chỉnh hành vi của họ cho phù hợp với nhu cầu của cả nhóm.

QUẢN LÝ HIỆU QUẢ HOẠT ĐỘNG CỦA NHÓM

Việc quản lý hiệu quả hoạt động của nhóm có ý nghĩa quan trọng đối với việc cải thiện hiệu quả hoạt động trường học. Phải có trọng tâm rõ ràng về *những kết quả cần đạt được*, cả kết quả ngắn hạn và dài hạn. Kết quả ngắn hạn giúp thành công này tạo ra thành công khác; kết quả dài hạn có ý nghĩa quan trọng trong việc tạo dựng văn hoá không ngừng nỗ lực của nhà trường. Hai kết quả này có quan hệ với nhau: Schmoker (1999, trang 67) chỉ ra rằng *‘thói quen hiện tại của tổ chức khi không tập trung vào những kết quả ngắn hạn là những trở ngại chính không những cản trở sự phát triển mà còn làm biến đổi cả hệ thống. Kết quả rõ ràng rất quan trọng đối với sự thay đổi lớn trong hệ thống ...’*

Những hành động được thống nhất tại một cuộc họp phải tiếp tục được theo dõi trong các cuộc họp khác để biết được những hành động nào được thực hiện và hành động nào không được thực hiện. Trong nghiên cứu của Belbin, ‘những người thực hiện’ giúp xác định những hành động nào được thực hiện và hành động nào không được thực hiện, trong khi đó ‘những thành viên của nhóm’ giúp duy trì sự say mê và ‘những người dự thảo kế hoạch’ luôn luôn chú ý đến định hướng nhiệm vụ. Các nhóm đôi khi bị thu hút bởi những vấn đề về ‘quy trình’.

Kết quả quan trọng nhất đối với nhà trường là thành tích của *học sinh* chứ không phải là hiệu quả hoạt động của nhóm hoặc của tổ bộ môn. Hiệu quả làm việc của nhóm cũng có thể bị giảm sút do cố làm việc quá sức, đặc biệt nếu các thành viên trong nhóm đang trải nghiệm cảm giác quá tải. Nhóm nên xếp thứ tự *ưu tiên* các mục tiêu và tránh việc thực hiện quá nhiều mục tiêu một lúc. Với việc tập trung nỗ lực, các nhóm có thể

đạt được kết quả tương đối nhanh và điều này là một sự khích lệ đối với họ.

Hiệu trưởng có vai trò đặc biệt trong việc quản lý hiệu quả hoạt động của nhóm trong trường của họ: ghi nhận, tuyên dương và khen thưởng thành tích. Bất kỳ nhóm nào, dù là tổ bộ môn hay là cả một tổ chức, thể hiện rằng họ đã đạt được mục tiêu đáng kể về việc cải thiện tình hình học tập của học sinh xứng đáng được khen ngợi. **Khen ngợi phải gắn với những thành công cụ thể - không phải thành công chung chung.** Thành tích của cộng đồng càng được nhà trường biết đến thì văn hoá phát triển liên tục càng được củng cố trong nhà trường. Hiệu trưởng có thể học được điều gì đó từ cách mà những người chỉ huy trong quân đội củng cố sự phát triển không ngừng của họ bằng cách liên tục tuyên dương thành tích. Đó là một phần của sự lãnh đạo.

Vận dụng vào bản thân

Sắp tới bạn tham dự một cuộc họp nhóm và bạn là thành viên của nhóm này, hãy cố gắng dành một chút thời gian vào quy trình mà nhóm thảo luận để thực hiện nhiệm vụ của mình. Quy trình đó có bắt đầu với những mục tiêu được thống nhất rõ ràng không? Việc sử dụng thời gian có được lập kế hoạch một cách hợp lý không? Có thành viên nào cản trở công việc của nhóm không? Quy trình có được thực hiện theo một cách tiếp cận có hệ thống không? Các ý tưởng thảo luận có bị lạc đề không? Làm thế nào bạn có thể xếp loại mức độ cởi mở và sự vô tư trong nhóm? Mọi người có lắng nghe nhau không? Các nguồn lực dành cho nhóm có được sử dụng một cách hiệu quả không? Quy trình thực hiện công việc có được đánh giá không? Nếu không, trong cuộc họp sau hãy cố gắng thống nhất dành 10 phút để phản ánh xem quy trình được thực hiện như thế nào?

Câu hỏi thảo luận

- (1) ‘Cán bộ quản lý được trả tiền để ra quyết định; tại sao nên lựa chọn tôi tham gia vào việc ra quyết định về chính sách kỷ luật của trường học?’ Có những ý kiến tranh luận nào ủng hộ việc cử giáo viên tham gia đóng góp vào chính sách của toàn trường và việc thực hiện chính sách này?
- (2) Việc giáo viên phải gắn với lớp học bởi vì giáo viên không thể để học sinh một mình có hàm ý là vai trò của nhóm trong nhà trường ít quan trọng hơn trong công nghiệp không?
- (3) Làm thế nào bạn có thể áp dụng nghiên cứu của Belbin về việc hình thành nhóm khi tiêu chí chính cho việc lựa chọn thành viên nhóm thường là vai trò của họ trong công việc, kiến thức bộ môn và sự sẵn sàng?

BÀI TẬP 11: Xây dựng mục tiêu

Trong vòng 15 phút, mỗi thành viên viết lên bảng:

- (1) mục tiêu cá nhân trong công việc, để cải thiện năng lực hoặc hiệu quả làm việc của bạn; và
- (2) mục tiêu của tổ chức đối với trường của bạn, để cải thiện hiệu quả làm việc của tổ chức.

Với mỗi mục tiêu, hãy xây dựng các tiêu chí thành công và viết chúng vào bên dưới mỗi mục tiêu.

Làm việc theo nhóm trong vòng một tiếng để:

- (1) trình bày các mục tiêu và tiêu chí trên bảng và đọc to chúng;
- (2) nghiên cứu các mục tiêu và tiêu chí, sau đó mỗi người chỉ nên xếp loại 5 mục tiêu và 5 tiêu chí thành công có liên quan (ngoại trừ mục tiêu của chính bạn) để xác định xem mục tiêu nào được xây dựng một cách hợp lý nhất (SMART). Bạn *không* đánh giá mục tiêu nào là mục tiêu có giá trị mà chỉ đánh giá xem chúng được xây dựng như thế nào;
- (3) thống nhất ý kiến trong nhóm thảo luận và liệt kê một cách ngắn gọn các tiêu chí mà bạn dùng;
- (4) vẫn làm việc theo nhóm, lấy mục tiêu và các tiêu chí thành công được xếp loại cao nhất và dùng các tiêu chí đã liệt kê để cải thiện chúng; và
- (5) nếu còn thời gian, ghép hai thành viên trong nhóm thành một đôi để cải thiện mục tiêu và các tiêu chí thành công của nhau, áp dụng những tiêu chí mà nhóm đã thống nhất.

11

QUẢN LÝ VÀ ĐIỀU CHỈNH CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC

ĐIỀU CHỈNH CHƯƠNG TRÌNH CHO PHÙ HỢP VỚI NHU CẦU THỰC TẾ

Luật Cải cách giáo dục 1988 lần đầu tiên quy định một Chương trình quốc gia dành cho tất cả mọi người ở trường học. Đây được xem như là cách tiếp cận ‘một cỡ vừa cho tất cả’, bước đầu để mọi người làm quen với sự không linh hoạt mà lâu nay họ vẫn xem là không có tác dụng gì.

Ngày càng có nhiều người nhận ra rằng những cá nhân khác nhau có các nhu cầu khác nhau, không những có nhu cầu khác nhau về nội dung chương trình mà còn khác nhau về phương pháp giảng dạy, tùy theo cách thức học và khả năng của họ.

Hơn nữa, những đối tượng có liên quan khác nhau có nhận thức khác nhau về nhu cầu của người học. Ví dụ, Chính phủ tập trung đảm bảo rằng Vương quốc Anh là một nước có khả năng cạnh tranh trên quốc tế, vì vậy, Chính phủ đặt ra các chuẩn mực cao với việc ban hành giấy chứng nhận được công nhận trong nước và các chỉ tiêu quốc gia mà các nhóm dân số cần đạt được. Chúng được sử dụng như các tiêu chí về tính hiệu quả của hệ thống giáo dục. Mặt khác, người học có tiêu chí riêng của họ, chẳng hạn như tránh sự nhầm lẫn. Nhìn chung, cha mẹ học sinh nào cũng muốn con cái họ ra trường với kết quả học tập giỏi và tìm kiếm được công ăn việc làm tốt.

Tuy nhiên, các nhà tuyển dụng có ý tưởng khác nhau về kết quả của chương trình và tiếp tục phàn nàn rằng hệ thống giáo dục không dạy người học dựa trên các tiêu chí ‘*có thể làm việc được*’. Royal Society of Arts đã thực hiện một đề án có tên ‘đánh giá lại chương trình’, trong đó xem xét đến ‘cuộc cách mạng tri thức’ để trang bị kiến thức cho mọi người bước vào thế kỷ 21 thông qua việc đề xuất một chương trình dạy học theo năng lực (Bayliss, 2003a). Ngoài ra, mục đích của các sáng kiến khác có liên quan, ví dụ như ‘Chiến dịch học tập’, là nhằm thúc đẩy thái độ học tập tích cực và những điều kiện thuận lợi cho việc học tập.

Đồng thời, việc tăng cường công tác chăm sóc trẻ, tạo dựng và duy trì không gian chơi cho trẻ, học tập thử nghiệm và giáo dục mầm non nhìn chung có đi ngược một số

giả định trước đây về bản chất của giáo dục (*‘đổ đầy kiến thức vào chiếc chai rỗng’*) và khiến chúng ta nhớ đến lý thuyết của Thring định nghĩa giáo viên là ‘người sáng chế ra trí tuệ’. Ngoài ra, các nghiên cứu về lý thuyết phát triển trẻ và những cách tiếp cận sư phạm khác nhau của các y tá ở nhà trẻ và của các tập huấn viên trong lĩnh vực thương mại và công nghiệp đang có những ảnh hưởng làm suy thoái chương trình dạy học dựa trên kiến thức truyền thống.

Các cơ sở đào tạo giáo viên và các cơ sở giáo dục khác nhìn chung còn chậm chạp trong việc điều chỉnh chương trình. Các hướng dẫn giải quyết vấn đề về sự thay đổi chương trình được trình bày trong Phần III. Chương này đề cập đến các lĩnh vực cụ thể của việc quản lý chương trình.

CHƯƠNG TRÌNH QUỐC GIA

Việc áp dụng Chương trình quốc gia thể hiện một sự thay đổi lớn trong cách tiếp cận của chúng tôi đối với giáo dục. Mặc dù các môn ‘nòng cốt’ và các môn ‘nền tảng’ được quy định trong Luật Cải cách giáo dục 1988 không khác nhiều so với các môn quy định trong điều lệ 1904, sự xuất hiện của cái gọi là *‘các giai đoạn chính’*, *‘đánh giá bắt buộc’*, *‘chuẩn kiến thức’* và *‘chuẩn mục quốc gia’* đã tạo ra một cơ cấu chung mà các trường ở Anh trước đây chưa từng biết. Đối với nhiều giáo viên và hiệu trưởng, Chương trình quốc gia có vẻ như là một hạn chế nữa về quyền tự quyết trong chuyên môn và làm tăng thêm sự chống đối của họ đối với sự thay đổi bởi họ không được chuẩn bị đầy đủ cho việc thực hiện một cuộc cải cách triệt để như vậy và bởi vì sự thay đổi làm tăng gánh nặng công việc của họ. Tuy nhiên, lợi ích được nhận thấy rõ ràng là tỷ lệ chuyển giữa các trường giảm hẳn và nhờ có chuẩn mà cha mẹ học sinh, học sinh và giáo viên có thể đánh giá và thống nhất sự tiến bộ của nhà trường và của học sinh.

Có người lo ngại rằng việc tuân thủ Chương trình quốc gia có thể khiến giáo viên mất đi tầm nhìn của họ về các mục đích giáo dục cơ bản. Điều I (2) của Luật Cải cách giáo dục (và trong các văn bản luật tiếp theo) có nêu rõ mục đích cơ bản của giáo dục như sau:

Chương trình được coi là đáp ứng các yêu cầu nếu nó:

- (a) thúc đẩy sự phát triển về mặt tinh thần, đạo đức, văn hoá, trí tuệ và thể chất cho học sinh ở trường và trong xã hội; và
- (b) chuẩn bị cho học sinh cơ hội, trách nhiệm và kinh nghiệm để bước vào cuộc sống của người trưởng thành.

Do đó, chúng tôi rất hài lòng khi thấy vào những năm 90, các đơn vị thanh tra của cơ quan thanh tra giáo dục Ofsted được yêu cầu báo cáo về *‘sự phát triển về mặt tinh thần, đạo đức, xã hội và văn hoá’* của học sinh và đồng thời báo cáo về *‘các chuẩn, chất lượng và hiệu quả’*.

Một số người bày tỏ sự lo ngại rằng công việc dự án và công việc thuộc nhiều lĩnh vực sẽ bị ảnh hưởng bởi việc đưa ra các yêu cầu mới. Tuy nhiên, mặc dù các trường cần

định hướng lại và tập trung nỗ lực của họ nhằm đảm bảo rằng học sinh phải đạt được các kỹ năng cần thiết (ví dụ: đánh vần) thì công việc trong các trường tiểu học cho thấy họ không gặp vấn đề gì trong việc đáp ứng phần lớn các yêu cầu của Chương trình quốc gia thông qua các cách tiếp cận sáng tạo hơn.

ĐÁP ỨNG NHU CẦU CỦA NHỮNG CÔNG DÂN TƯƠNG LAI

Một trong những điều chắc chắn hơn về thế giới mà học sinh ngày nay sẽ sống là nhịp độ của sự thay đổi có khả năng sẽ tiếp tục hoặc thậm chí sẽ tăng lên. Do đó, chúng ta có thể mong đợi rằng:

- (1) bất kỳ kiến thức hay kỹ năng ‘nghề’ nào cũng có thể trở nên lạc hậu vào thời điểm học sinh đi kiếm việc làm. Quả thực, trong các môn khoa học hoặc kỹ thuật, những nội dung đang được giảng dạy ở các trường phổ thông và đại học là những nội dung đã được thay thế;
- (2) Những người thành công sẽ phải liên tục trang bị cho họ các kỹ năng mới bởi vì những kiến thức và kỹ năng hiện có của họ sẽ dần trở nên thừa. Điều này đúng với người làm việc trong cửa hàng, đúng với người đánh máy cũng như đúng với một nhà công nghệ, hoặc giáo viên, luật sư hoặc cán bộ quản lý trong công nghiệp; và
- (3) Các biểu đồ tuyển dụng đang thay đổi: 97% các doanh nghiệp của Anh có chưa đến 20 công nhân, 15% lực lượng lao động làm việc cho chính họ, 2.5 triệu người làm việc tại nhà và 70% các vị trí trống không được quảng cáo. Tất cả các số liệu này đang tăng lên, cho thấy vai trò ngày càng quan trọng của các doanh nghiệp đối với những người tốt nghiệp.

Phần lớn nhu cầu cần thiết của những công dân trong tương lai (cũng như của các công dân ngày nay) là các kỹ năng cơ bản (ví dụ như kỹ năng giao tiếp, kỹ năng giải quyết vấn đề, tính sáng tạo, kỹ năng giao tiếp, kỹ năng toán học) cùng với các thái độ tích cực và linh hoạt. Đặc biệt, họ cần có khả năng học để ứng phó và giải quyết một cách hiệu quả hơn với những tình huống xảy ra bất ngờ. Mặc dù các kỹ năng định hướng vào công việc cũng có giá trị nhất định trong việc trang bị cho học sinh những kỹ năng cần thiết cho công việc đầu tiên của mình, hiệu quả của các kỹ năng này có vẫn còn hạn chế.

Ngành công nghiệp lâu nay vẫn thường bị xem là khắt khe bởi những đòi hỏi của nó đối với giáo dục (ví dụ: không sai lỗi chính tả, chấm câu và rõ ràng, diễn đạt tiếng Anh một cách súc tích thay vì ‘viết một cách sáng tạo’). Tuy nhiên, báo cáo của CBI – *Mong đợi lớn hơn, Ưu tiên cho chương trình tương lai* (CBI, 1998), đưa ra một số nội dung như sau:

...học tập vì cuộc sống là một quá trình liên tục. Nâng cao khả năng tìm kiếm việc làm không phải là một hoạt động ngoài lề hoặc một hoạt động riêng biệt.

Học sinh có thể dễ dàng tìm được cách học cho mình hơn nếu học sinh được biết đến nhiều hình thức học tập khác nhau.

Bằng chứng thu được không cho thấy nhu cầu cấp bách là cần cắt bỏ các bộ môn khác để dành nhiều thời gian hơn cho việc rèn luyện các kỹ năng đọc, viết và làm toán.

Phát triển các phẩm chất cá nhân và kỹ năng giao tiếp là một trong những mục đích chính của việc đi học. Sự phát triển này rất cần thiết nếu học sinh có tính tự lực và đủ linh hoạt để ứng phó với những thách thức trong tương lai.

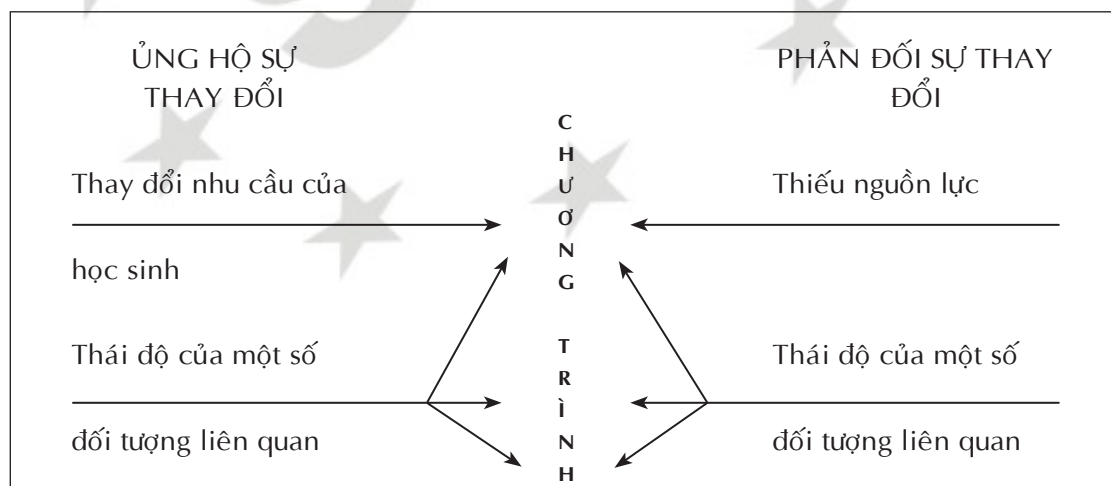
Phát triển những kỹ năng cơ bản (kỹ năng giao tiếp, kỹ năng làm việc với người khác, kỹ năng nâng cao hiệu quả học tập và làm việc của chính bản thân, kỹ năng giải quyết vấn đề) cần được xem là ưu tiên của chương trình mới, ở mọi giai đoạn.

Những quan điểm trên nhận được sự ủng hộ mạnh mẽ của nhiều người (Dearing, 1995) và một số người trong số họ đã có mặt trong Chương trình Mục tiêu Giáo dục và Đào tạo quốc gia được Chính phủ, các nhà tuyển dụng và công đoàn (NACETT, 1995) chấp nhận. Mục đích thứ ba của NACETT là ‘Giáo dục và đào tạo phát triển tính tự lập, sự linh hoạt và phóng khoáng trong tư tưởng, đặc biệt thông qua việc nâng cao các kỹ năng cơ bản’ (hiện được gọi là ‘các kỹ năng chủ chốt’) như đã trình bày ở trên.

XÂY DỰNG THÁI ĐỘ TÍCH CỰC

Cán bộ quản lý tích cực, dù là hiệu trưởng hay tổ trưởng tổ bộ môn, đều nhận thấy vai trò của họ là chỉ đạo nhà trường hoặc chỉ đạo tổ bộ môn theo chiều hướng tích cực thông qua việc thực hiện sự thay đổi. Hơn nữa, họ cần sự hỗ trợ của ‘những đối tượng có liên quan’ – cha mẹ học sinh học sinh, nhà tuyển dụng tiềm năng, chính quyền địa phương và học sinh.

Hãy nhìn vào các yếu tố ảnh hưởng đối với chương trình như trong Hình 11.1. Hiện tại, chúng tôi thấy rằng các đánh giá này đang nghiêng về mặt tích cực, nhưng quan điểm của những người khác có thể sẽ khác với quan điểm của chúng tôi.



Hình 11.1 Các yếu tố ảnh hưởng đến chương trình

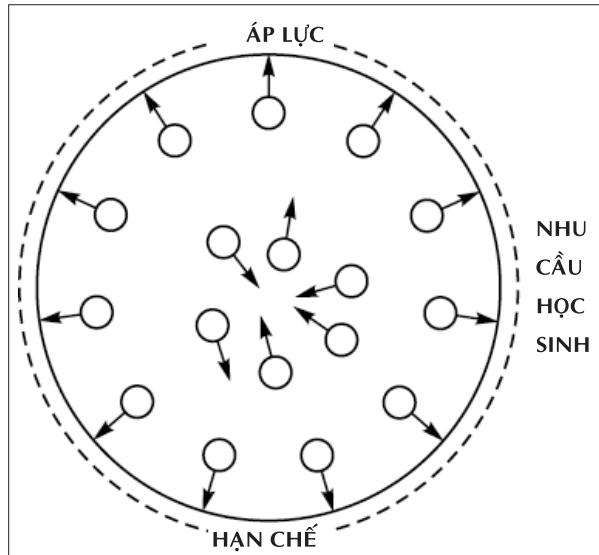
Trong môi trường tiêu cực, những quy định của pháp luật, sự thiếu nguồn lực, những học sinh ‘chậm hiểu’ và nhiều yêu cầu khác của những đối tượng có liên quan có thể khiến cho giáo viên của nhà trường lo lắng đến mức độ làm nảy sinh một môi trường tuyệt vọng trong cả giáo viên và học sinh. Sẽ không ai cảm thấy vui vẻ khi làm việc trong một tổ chức mà định hướng của tổ chức đã bị đánh mất và dường như bị bao trùm bởi những sự kìm hãm. Thay vì định hướng vào một mục đích cụ thể, người ta lại tập trung sức lực giải quyết những sự kìm hãm (xem Hình 11.2).

Việc đầu tiên là hình thành cho giáo viên thái độ “*im lặng chấp nhận*” những gì không thể thay đổi được, khuyến khích thay đổi những gì nên thay đổi và phân biệt sự việc một cách sáng suốt’ (Bartlett, 1987).

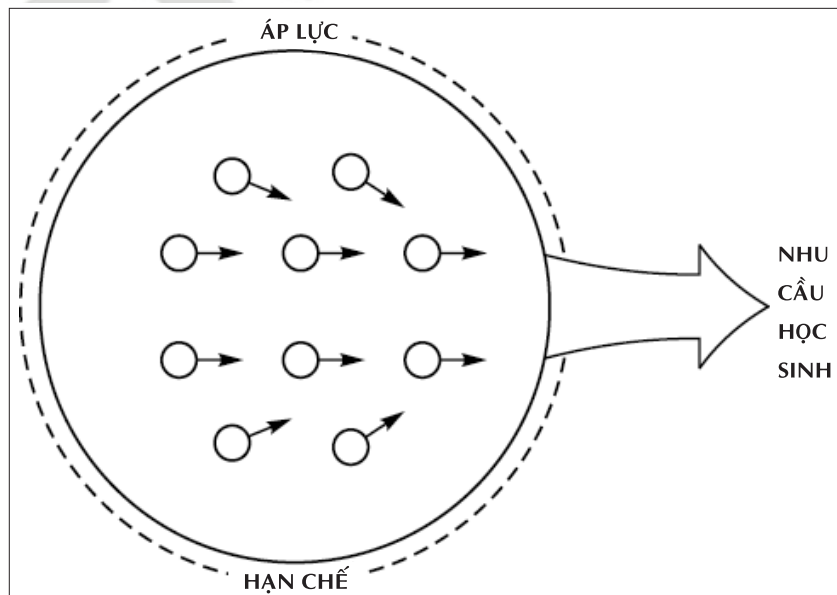
Tổ chức tích cực là tổ chức mà trong đó sự kìm hãm được xác định và được chấp nhận nhưng tổ chức lại cố gắng xác định lại và hoàn thành mục đích của mình trong sự kìm hãm này (xem Hình 11.3).

Nhiệm vụ không mấy dễ dàng của cán bộ quản lý trường học là không những đảm bảo rằng mục đích phải đạt được mà còn phải đảm bảo rằng nhà trường đang tập trung nỗ lực cho học sinh của trường theo định hướng đúng đắn.

Không có một công thức nào đơn giản cho việc xây



Hình 11.2 Tổ chức không tích cực



Hình 11.3 Tổ chức có mục đích

dụng thái độ tích cực trong tổ chức. Một chương trình dù gây ấn tượng có lẽ cũng ít có khả năng hình thành thái độ tích cực trong cán bộ. Thay vào đó, thái độ tích cực dễ có khả năng hình thành hơn bởi một thái độ trước sau như một và bởi các bước đã được lập kế hoạch một cách cẩn thận, bao gồm:

- (1) Thảo luận cẩn thận với những cán bộ có thái độ tán thành.
- (2) Thảo luận cẩn thận với những người có khả năng gây ra ảnh hưởng, đặc biệt là những người nản lòng nhất hoặc ngoan cố nhất. (Lắng nghe và ghi lại ý kiến của họ và dù cho ý kiến của họ có tiêu cực đến đâu thì cũng không nên tranh luận ngay tại thời điểm đó. Hãy tiếp tục hỏi quan điểm của họ về những việc nên làm).
- (3) Thành lập một hội đồng nhỏ để tư vấn về chương trình (có thể bao gồm tổ trưởng các tổ bộ môn, nhưng đây cũng là cơ hội tốt để phát triển những giáo viên tháo vát và có triển vọng). Một Hội đồng như vậy phải rõ ràng về nhiệm vụ để có thể đề xuất cách thức xem xét quan điểm của các đối tượng khác có liên quan và để thường xuyên báo cáo kết quả cho toàn bộ giáo viên thảo luận).
- (4) Việc thảo luận có cấu trúc tại các cuộc họp giáo viên, dựa trên mục đích thảo luận là đề xuất những việc có thể làm trong khuôn khổ của những hạn chế thay vì phàn nàn về những hạn chế đó. (Luôn luôn khuyến khích những đề xuất thực tế về cách khắc phục hạn chế).

THU HÚT SỰ THAM GIA CỦA CÁC BÊN LIÊN QUAN

Các nguyên tắc cơ bản của việc phát triển chương trình không có gì khác so với các nguyên tắc đề ra trong chương bàn về nội dung ra quyết định. Mặc dù quyền ra quyết định cuối cùng về chương trình thuộc về hiệu trưởng nhà trường, các tổ trưởng bộ môn vẫn muốn tận dụng mọi cơ hội có thể để đảm bảo rằng không chỉ giáo viên mà cả các đối tượng liên quan khác cũng được tham gia tích cực vào một vấn đề quan trọng như vậy. Các cuộc họp với Ban Đại diện CMHS; với các doanh nghiệp và đặc biệt là với các học sinh cũ, tất cả đều thể hiện cơ hội tham gia. Các nhà chức trách ở địa phương chịu trách nhiệm đưa ra tuyên bố chung về chương trình của nhà trường, do vậy họ phải được tham gia vào việc đưa ra những quyết định chiến lược về chương trình (nhưng không đưa ra quyết định về phương pháp dạy và học). Những gợi ý của họ có thể được ghi lại và được sử dụng. Giáo dục không đơn độc trong việc điều chỉnh theo đòi hỏi của những thay đổi về kinh tế, kỹ thuật, xã hội và chính trị. Một số cách thức 'lập kế hoạch tập thể' đã được đúc kết từ một số tổ chức và có thể được áp dụng cho giáo dục cũng như cho bất kỳ một lĩnh vực chuyên môn khác, hoặc cho chính phủ và ngành công nghiệp. Việc lập kế hoạch tập thể tạo ra một khung hợp lý cho việc suy nghĩ và thảo luận tại các cuộc họp với giáo viên và những người khác.

LẬP KẾ HOẠCH TẬP THỂ

Dưới đây là những câu hỏi chính mà các đối tượng có liên quan nên được mời đến để trả lời:

- (1) Mục đích và giá trị của nhà trường là gì?
- (2) Chúng ta xếp loại các mục đích theo thứ tự ưu tiên nào?
- (3) Chúng ta có thể lường trước được những thay đổi gì về mặt kinh tế, kỹ thuật và xã hội trong các năm tới?
- (4) Hàm ý cuộc sống của trẻ trong trường học của chúng ta là gì? Các em có những cơ hội và thách thức gì? (Biểu hiện của một tổ chức hoặc một cá nhân lành mạnh là tập trung vào các cơ hội thay đổi chứ không phải là tập trung vào các thách thức).
- (5) Chúng ta cần làm thế nào để điều chỉnh chương trình?
- (6) Dựa trên những nhu cầu mà chúng ta đã xác định, làm thế nào để nguồn lực của chúng ta có thể đáp ứng được những nhu cầu này? Điểm mạnh và điểm yếu của các nguồn lực là gì?
- (7) Kế hoạch hành động của chúng ta cần bao gồm những nội dung gì?

Mặc dù cần thảo luận các câu hỏi theo thứ tự, chúng ta nên chuẩn bị câu trả lời cho một câu hỏi trước đó (vd: câu 1) dựa trên phân tích của chúng ta nhằm trả lời cho các câu hỏi sau đó (vd: câu 3 hoặc 4).

MỤC ĐÍCH VÀ CÁC HỆ THỐNG GIÁ TRỊ

Hầu hết mọi người đều thống nhất rằng mục đích chung của một cơ sở giáo dục là chuẩn bị hành trang cho học sinh bước vào cuộc sống. Tuy nhiên, ngay sau khi chúng ta tự hỏi vậy thì điều này đòi hỏi cái gì, chúng ta ngay lập tức tìm thấy nhiều lý lẽ sâu sắc, trong đó có cả lý lẽ của chính chúng ta. Những lý lẽ này là sản phẩm của ‘các giá trị’, nghĩa là quan điểm của chúng ta về điều gì là quan trọng, điều gì là đúng hoặc tốt. Mọi người thường không chứng minh các giá trị của họ một cách lô gic; chúng là các niềm tin cơ bản mà từ đó những lập luận khác được suy diễn.

Các giá trị của chúng ta được quy định bởi sự giáo dục hoặc bởi một nhóm hoặc nhiều nhóm mà chúng ta là thành viên của nhóm đó hoặc chúng ta có liên quan đến; do đó, các giáo viên có chung các giá trị nhất định mà những giá trị này khác với những giá trị chung của các nhà công nghiệp hoặc của học sinh. Tuy nhiên, mặc dù thỉnh thoảng có thể có sự bất đồng ý kiến về một giá trị cụ thể (vd: một số người tin rằng trẻ cần được dạy cách làm theo; nhưng một số người thì không cho là như vậy), vấn đề thực sự sẽ đến với sự ưu tiên. Ví dụ, làm thế nào chúng ta có thể xếp loại thứ tự tầm

quan trọng đối với khả năng tìm kiếm việc làm, khả năng tự thành lập và quản lý doanh nghiệp của mình, trình độ học vấn đạt được, sự nghiệp chuyên môn, sử dụng thời gian rảnh rỗi, sự thưởng thức nghệ thuật, sự tiếp thu kiến thức và sự tiếp thu kỹ năng?

Việc hoà hợp các hệ thống giá trị là nhu cầu đặc biệt quan trọng đối với vai trò giáo dục và đào tạo. Các trường phổ thông và cao đẳng đã chia sẻ vấn đề với các nhà thờ, các tổ chức bồi dưỡng thuộc các doanh nghiệp và các cơ quan chính trị.

Đối với các cán bộ quản lý giáo dục, đặc biệt hiệu trưởng, điều quan trọng là họ phải hiểu được các hệ thống giá trị có ảnh hưởng đến trường của họ. Các giáo viên trong trường nhìn nhận sự ưu tiên đối với họ như thế nào, học sinh nhìn nhận sự ưu tiên đối với chúng như thế nào, cha mẹ học sinh nhìn nhận sự ưu tiên đối với họ như thế nào và các nhà công nghiệp trong địa phương nhìn nhận sự ưu tiên đối với họ như thế nào? Có sự không thống nhất hay trái ngược nhau nào đáng kể gây ra sự căng thẳng không? Sự căng thẳng là một cảm giác rằng những gì mà nhà trường đang làm có thể 'không liên quan' và hậu quả là cảm giác này gây ra sự bất mãn và hành vi thiếu đạo đức trong học sinh mà sự thiếu niềm tin của chúng đối với nhà trường có thể tăng thêm bởi chính thái độ của bố mẹ chúng.

Mặc dù các hệ thống giá trị là những 'niềm tin' cơ bản làm căn cứ cho mọi tranh luận và hành động, điều này không có nghĩa là không thể điều chỉnh hoặc thậm chí thay đổi hoàn toàn hệ thống giá trị đó. Những người theo đạo có thể thay đổi triết lý của họ từ thái độ về tinh thần sang thái độ về vật chất và ngược lại.

Nhiệm vụ quan trọng của cơ sở giáo dục là hoà hợp các hệ thống giá trị để xây dựng được lời tuyên bố rõ ràng về mục đích giáo dục của cơ sở mình và về niềm tin mà đại đa số những người có liên quan có thể đóng góp. Nhờ đó, họ thấy mình có cam kết với cơ sở giáo dục hơn vì họ hài lòng với quy trình xác định mục đích của cơ sở, trong đó thực tế và ý kiến của họ được cân nhắc. Lời tuyên bố về mục đích và niềm tin tất nhiên không nên là một sự thoả hiệp xuống nước nhằm cố gắng làm hài lòng tất cả mọi người. Lời tuyên bố đó nên chỉ rõ những ưu tiên và cam kết với các mục tiêu về hành vi: 'Người được giáo dục tại trường này cần ...'

Một trong số chúng tôi (Everard, 1993) đã viết một cuốn sách hướng dẫn ngắn gọn, dựa trên công trình nghiên cứu của Beck (1990), về những vấn đề có liên quan đến giá trị. Điều quan trọng trong việc quản lý chương trình là tránh xa sự truyền giáo nhưng phải giúp học sinh hình thành các giá trị nhằm chuẩn bị cho cuộc sống của chúng sau khi ra trường.

Vận dụng vào bản thân

Hãy liệt kê những người có liên quan đến chương trình của trường bạn. Theo bạn, những giá trị quan trọng nhất hoặc sự mong đợi lớn nhất của từng đối tượng này đối với trường của bạn là gì? Các giá trị/sự mong đợi đó có liên quan như thế nào đến những yêu cầu của chính phủ/chính quyền?

XÂY DỰNG CHƯƠNG TRÌNH TRONG THỰC TẾ

Cũng như trong tất cả quy trình ra quyết định khác, mục tiêu xây dựng chương trình là thu thập và sử dụng những đầu vào tích cực trong khi vẫn giữ được quyền quyết định.

Như chúng tôi đã trình bày, thứ tự đầu vào thường sẽ bắt đầu với giáo viên và cũng kết thúc với giáo viên. Dưới đây là những kỹ thuật hiệu quả có thể được sử dụng với giáo viên hoặc bất kỳ đối tượng nào trong nhóm quan tâm:

- (1) Động não/suy nghĩ nhanh về từng câu hỏi trong 5 câu hỏi đầu tiên về nội dung lập kế hoạch tập thể, sau đó các nhóm nhỏ sẽ trả lời câu hỏi 1, 2 và 5.
- (2) Một hội đồng đại diện cho chương trình sẽ bao gồm đại diện giáo viên, thống đốc, cha mẹ học sinh và các học sinh lớp trên. Hội đồng này có thể khuyến khích, điều phối và dùng kết quả thảo luận của các cuộc họp với phạm vi lớn hơn.
- (3) Phiếu điều tra (có thể dựa trên các cuộc họp ‘ý tưởng’) với sự kết hợp của nhiều câu hỏi có cấu trúc (vd: yêu cầu liệt kê một số khả năng theo thứ tự ưu tiên) và các câu hỏi mở. Có thể gửi các phiếu điều tra này cho giáo viên, cha mẹ học sinh, thống đốc, học sinh và có thể cho cả hội đồng tuyển dụng của địa phương. Chúng đặc biệt có giá trị trong việc đảm bảo rằng khảo sát mẫu được thực hiện và kết quả phân tích các câu trả lời cho thấy trọng lượng của các ý kiến theo các định hướng khác nhau.

Dù là phương pháp gì thì điều quan trọng là công khai kết quả phân tích cho những người tham gia đóng góp ý kiến. Vào cuối quy trình, với sự giúp đỡ của nhóm chương trình, hiệu trưởng có thể tổng hợp tất cả nội dung vào một văn bản cuối cùng để các thống đốc xem xét. Văn bản này tóm tắt:

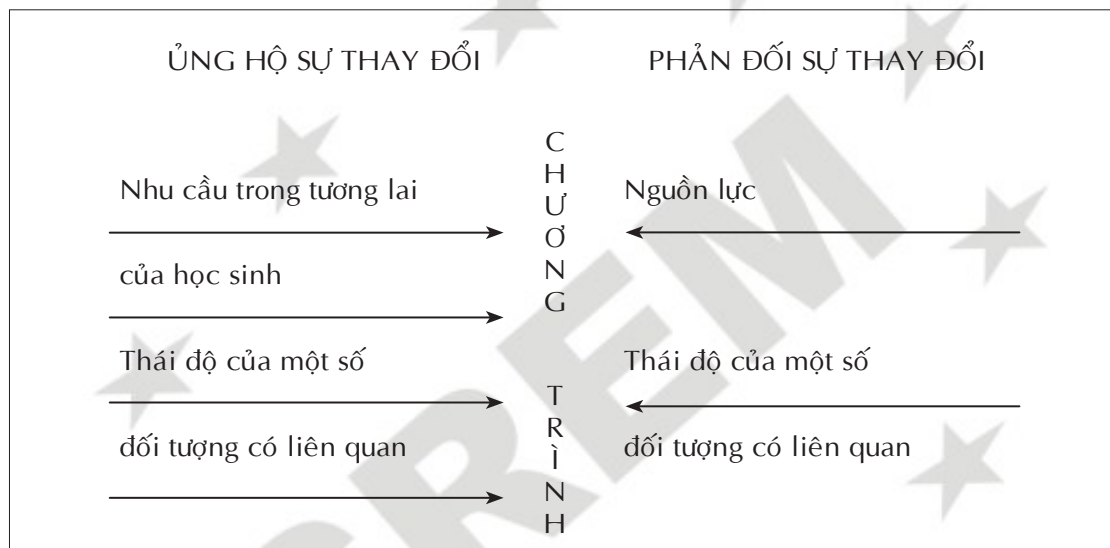
- (1) mục đích, giá trị và các ưu tiên của nhà trường;
- (2) chương trình mà nhà trường sẽ hướng tới; và
- (3) cơ sở khoa học của những nội dung trên.

Mặc dù hiệu trưởng là người toàn quyền quyết định cuối cùng thì quyết định của hiệu trưởng cũng phải phản ánh đầy đủ các đầu vào chứ không phải chỉ phản ánh ý kiến của cá nhân hiệu trưởng hoặc ý kiến của riêng giáo viên, nếu không, sự tin nhiệm

của hiệu trưởng cũng như động lực thúc đẩy đối với giáo viên sẽ bị mất đi.

Toàn bộ quy trình này nên được thực hiện trong điều kiện hạn chế về nguồn lực và trong khuôn khổ những quy định pháp luật mà nhà trường phải tuân thủ. Hy vọng là các yếu tố ảnh hưởng đến chương trình giờ đây đã thay đổi như trong Hình 11.4.

Vẫn còn một số người có thái độ chống đối. Vấn đề ở đây vẫn là sự điều chỉnh nguồn lực (xem Chương 13).



Hình 11.4: Sơ đồ các yếu tố ảnh hưởng đến chương trình đã được điều chỉnh

QUẢN LÝ GIÁO DỤC MẦM NON, CHĂM SÓC TRẺ, TẠO DỰNG VÀ DUY TRÌ KHÔNG GIAN CHƠI CHO TRẺ

Khi cuốn sách này được xuất bản lần đầu, việc cung cấp các dịch vụ giáo dục mầm non đã phát triển rất lớn mạnh ở Anh (đến tận 8 tuổi), bao gồm chăm sóc trẻ (một cụm từ thường được sử dụng chung), tạo dựng không gian chơi, nuôi dưỡng, câu lạc bộ sau giờ lên lớp và kế hoạch nghỉ lễ. Đó là nhờ Chiến lược quốc gia về chăm sóc trẻ của Chính phủ được thiết kế để khuyến khích cha mẹ học sinh có con nhỏ đi làm, nhưng cũng đã tạo ra một cơ hội vàng cho việc phát triển trẻ (phân biệt với chăm sóc trẻ). Khoảng 1.5 tỷ pao số tiền từ quỹ xổ số và quỹ công được phân bổ mỗi năm cho lĩnh vực này.

Nhiều trường tiểu học đã mở các lớp mầm non, các câu lạc bộ ngày nghỉ và câu lạc bộ sau giờ lên lớp. Chủ yếu do tư nhân (cả tổ chức thương mại và tổ chức từ thiện) đảm nhiệm. Hiệu trưởng trường tiểu học cần hiểu được ảnh hưởng của ngành công

nghiệp đối với chiến lược chương trình; còn những người thiết lập và quản lý các trung tâm chăm sóc trẻ cần đáp ứng các chuẩn có thể đạt được về tính hiệu quả.

Cách tiếp cận phổ biến về mặt sư phạm của phần lớn những người đề xuất và những người cung cấp dịch vụ chăm sóc trẻ (ngoại trừ việc giáo dục trong nhà trường với định hướng vào chương trình nhiều hơn) là khác một cách đáng kể so với cách tiếp cận giáo dục văn hoá. Cách tiếp cận này theo hướng lấy trẻ làm trung tâm nhiều hơn là lấy môn học làm trung tâm; tập trung xây dựng một môi trường học tập mang tính hỗ trợ và kích thích tính tò mò tự nhiên và sự năng động của trẻ thay vì dạy học theo một chương trình hoặc theo các bài kiểm tra chuẩn. Nguyên tắc chủ đạo là trẻ em vốn là những người học tập tích cực, chúng có thể học một cách tốt nhất từ những hoạt động mà chúng tự lập kế hoạch và thực hiện rồi sau đó phản ánh lại. Trọng tâm ở đây là sự phát triển các kỹ năng giao tiếp và kỹ năng xã hội, trong đó có kỹ năng học và kỹ năng giải quyết vấn đề. Ngoài ra, cũng cần cho trẻ làm quen với bảng chữ cái, chữ số và đôi khi cả những kỹ năng sử dụng bàn phím.

Nghiên cứu có cơ sở cho thấy những ảnh hưởng có lợi của việc dùng cách tiếp cận này đối với người lớn, nâng cao kết quả học tập của họ và giảm bớt những hành vi có nguy cơ phạm tội và sự mang thai ở tuổi vị thành niên, v.v (www.highscope.org; Ball, 1994).

Cách tiếp cận này đòi hỏi giáo viên của trung tâm chăm sóc trẻ phải có nhiều kỹ năng hỗ trợ chuyên môn hơn là kỹ năng giảng dạy song song với những kiến thức, hiểu biết và giá trị liên quan. Họ sẽ là những người chăm sóc trẻ chứ không phải là giáo viên có trình độ hay có bằng cấp về giáo dục mầm non. Các phòng dịch vụ xã hội điều hành các trung tâm này cho đến năm 2002, nhưng đơn vị thanh tra trường học hiện đang đảm nhận chức năng này.

Những đặc điểm phân biệt sự khác nhau giữa việc quản lý các trung tâm chăm sóc trẻ với việc quản lý các trường phổ thông là:

- Tỷ lệ giáo viên/trẻ ở trung tâm chăm sóc trẻ là 1:8, trong khi đó, một giáo viên trường tiểu học phải chăm sóc đến 30 hoặc hơn 30 cháu một lớp.
- Sự lạm phát trong chi phí cho cán bộ phần nào được bù đắp bởi sự khác biệt không hợp lý về lương giữa giáo viên có trình độ với những người chăm sóc trẻ, những người tạo dựng và duy trì không gian chơi cho trẻ.
- Mức độ thay đổi cán bộ cao hơn – thường là 30% một năm – điều này khiến cho kinh phí đào tạo bồi dưỡng gia tăng.
- Việc nghĩ ra các phương pháp dạy học theo kiểu thử nghiệm còn khó hơn việc giảng dạy theo bộ môn, bởi vì học tập thử nghiệm mang tính khám phá nhiều hơn là tập trung vào kết quả cụ thể đã được lập kế hoạch từ trước.

- o Do nhiều thanh tra viên của đơn vị thanh tra trường học cũng xuất thân từ môi trường giảng dạy nên các cán bộ quản lý phải cố gắng chống lại cái gọi là ‘sự cấu trúc hoá’ công tác chăm sóc trẻ.
- o Những giáo viên truyền thống có khuynh hướng gièm pha giáo dục không chính quy và cho rằng giáo dục không chính quy chỉ là ‘chơi’, đồng thời họ nhầm lẫn thuật ngữ ‘trung tâm chăm sóc trẻ’ (*childcare*) với ‘công việc chăm sóc trẻ’ (*childminding*), trong khi đó ‘chơi’ (hoặc ‘việc tạo dựng và duy trì không gian chơi cho trẻ’) là một quy trình phát triển nghiêm túc và có mục đích nhằm khuyến khích trẻ sử dụng trí tưởng tượng của chúng, khuyến khích trẻ sáng tạo, học về chính bản thân chúng và đối phó với rủi ro.
- o Trình độ chuyên môn thường được phát triển tốt nhất qua công việc, vì vậy các trung tâm chăm sóc trẻ có nhiều khả năng được chính thức công nhận việc đánh giá các ứng viên có trình độ nghề quốc gia hơn là các trường tiểu học.
- o Những quy định về việc chăm sóc trẻ thậm chí đặt ra cho các trung tâm chăm sóc trẻ gánh nặng lớn hơn so với các trường phổ thông bởi vì tỷ lệ giáo viên/trẻ cao hơn và tỷ lệ thay thế giáo viên ở trung tâm cũng cao hơn.
- o Bởi vì việc cấp kinh phí cho trung tâm chủ yếu được thực hiện qua hình thức viện trợ trực tiếp, các cán bộ quản lý cần có kỹ năng xác định các nguồn viện trợ tiềm năng.

Không có mấy giáo trình về việc quản lý giáo dục mầm non và chăm sóc trẻ ngoài trừ một cuốn cẩm nang hữu ích do YMCA biên soạn với sự hỗ trợ của cơ quan thanh tra trường học. YMCA là nhà cung cấp dịch vụ chăm sóc trẻ lớn nhất tại Mỹ và cũng là một trong những nhà cung cấp lớn nhất ở Anh (YMCA, 2000; Jameson và Watson, 1998; Whalley, 2004).

Hiệu trưởng các trường tiểu học có thể nhận thấy rằng những học sinh tham gia trong các trung tâm chăm sóc trẻ có hành vi khác hẳn so với bạn bè đồng lứa tuổi của chúng ở các lớp học khác bằng cách đảm nhận trách nhiệm lớn hơn đối với việc sử dụng nguồn lực học tập và tổ chức hoạt động nhóm.

LÃNH ĐẠO VÀ QUẢN LÝ TRONG CHƯƠNG TRÌNH

Chính phủ giờ đây mong đợi các trường nâng cao kỹ năng lãnh đạo thông qua Chương trình 14-19 bằng cách tạo thêm cơ hội cho *tất cả* học sinh tham gia vào các hoạt động nhằm phát triển kỹ năng quản lý và lãnh đạo của các em (DfES/DTI, 2002, mục 46). Chương trình Công dân năng động được xem là ví dụ về những hoạt động như vậy. Một số nội dung và bài tập trong cuốn sách (vd: Bài 2 và 6) có thể vận dụng cho mục đích này.

QUẢN LÝ VIỆC ĐÁNH GIÁ HỌC SINH

Việc tăng cường đánh giá học sinh được giới thiệu trong Chương trình quốc gia khiến nhiều người phải ngạc nhiên. Hệ thống bài kiểm tra trên toàn quốc khiến cho lượng thư tín hàng năm tăng lớn nhất ở Anh – 4.2 triệu bài kiểm tra được đựng trong 80.000 thùng, với chi phí vào năm 2003 là trên 200 triệu pao một năm. Hệ thống đánh giá đầy thách thức này, cùng với việc công bố kết quả dưới hình thức danh sách xếp theo thứ hạng đã tạo ra những áp lực mới lên lãnh đạo nhà trường và giáo viên. Áp lực này trở nên căng thẳng đến nỗi đã dẫn tới một vài hiện tượng gian lận như làm giả kết quả thi của học sinh hoặc mở bài thi sớm hơn quy định. Thách thức lớn nhất mà các nhà lãnh đạo phải đối mặt là đối chiếu những yêu cầu giải trình theo trách nhiệm thông qua kết quả kiểm tra với việc xây dựng một chương trình bao quát được cả những nội dung thích hợp khác của việc học tập mà không được đề cập đến trong chương trình kiểm tra chính thức. Văn bản chính sách của DfES cho các trường tiểu học ‘Sự Xuất sắc và Sự hứng thú’ (2003) cho thấy chính phủ đã bắt đầu nhận ra rằng các trường tiểu học nên được quyền kiểm soát chương trình nhiều hơn và được quyền sáng tạo hơn. Sự nổi lên những qui định trong nhóm mục tiêu ở giai đoạn chủ chốt thứ 2 chứng tỏ việc nhận ra một thực tại là trách nhiệm giải trình nặng nề đã làm mất đi sự cân bằng trong chương trình giáo dục tiểu học.

Có nhiều mục đích khác nhau của việc đánh giá như phân tích nhu cầu học tập, đánh giá để giúp học sinh học tập tốt hơn, hay để so sánh giữa các trường. Hiện tại, với tư cách một cán bộ quản lý trường học, có thể bạn không làm được gì để thay đổi việc sử dụng dữ liệu đánh giá cho các mục đích bên ngoài, nhưng bạn có thể đảm bảo rằng trường của bạn đang tiến hành đánh giá vì mục đích học tập. Điều quan trọng là phải đạt được sự thống nhất thông qua những kỹ thuật đã mô tả phía trên, thống nhất về mục đích và phương pháp chấm điểm, thống nhất về việc sử dụng các tiêu chí và quy trình xây dựng chỉ tiêu đối với từng học sinh. Vào năm 1998, Paul Black và Dylan Wiliam đã xuất bản một cuốn sách có ảnh hưởng lớn mang tên *Bên trong chiếc hộp màu đen*. Cuốn sách này đã lập luận đầy sức thuyết phục về hai mục đích đánh giá mà giáo viên sử dụng: đánh giá hiệu quả học tập của học sinh và đánh giá kết quả học tập của học sinh. Ý tưởng này được chính thức chấp nhận và việc đánh giá nhằm mục đích cải thiện hiệu quả học tập của học sinh đã được đưa vào Giai đoạn chủ chốt thứ 3 trong chiến lược của chính phủ.

Cần thảo luận và cải thiện bốn yếu tố công việc của giáo viên: đặt câu hỏi, phản hồi thông qua chấm điểm, đánh giá lẫn nhau, tự đánh giá và dùng các bài kiểm tra đánh giá kết quả học tập phục vụ cho việc đánh giá hiệu quả học tập của học sinh. Thông điệp chính của việc đánh giá hiệu quả học tập của học sinh đưa ra là ‘*việc chấm điểm hoặc xếp loại học sinh có tác động tiêu cực bởi khi giáo viên đồng thời cho điểm số và đưa ra nhận xét thì học sinh dễ dàng bỏ qua những lời nhận xét*’ (Black và các tác giả khác,

2003). Kỹ thuật học sinh tự đánh giá việc học tập của mình hoặc đánh giá việc học tập của các bạn khác trong lớp đã cho thấy rõ hiệu quả của nó, đặc biệt khi học sinh được làm quen với việc mô tả các mức độ đánh giá. Các mức độ đánh giá cần được mô tả rõ ràng, dễ hiểu theo ngôn ngữ của học sinh - vì ngay chính bản thân giáo viên cũng có thể thấy khó hiểu với những ngôn ngữ kiểu 'nhà nghề' được sử dụng bởi hội đồng thi!

Nhiều thay đổi trong số những thay đổi này đặt ra một thách thức với nhiều giáo viên và bạn sẽ phải cần đến các kỹ năng quản lý sự thay đổi được trình bày trong cuốn sách này. Tốt nhất là không nên nỗ lực tiến hành tất cả các thay đổi cùng một lúc mà nên bắt đầu bằng việc nâng cao kỹ thuật đặt câu hỏi và phát triển từ đó. Bạn có thể hỗ trợ quy trình này bằng cách thành lập các nhóm làm việc bao gồm các giáo viên để họ có thể tham gia quan sát và hỗ trợ lẫn nhau, khuyến khích họ báo cáo lại trong các cuộc họp tổ bộ môn và các cuộc họp giáo viên. Cha mẹ học sinh và các thống đốc cần được thông báo về bất kỳ sự thay đổi nào và về những cách thức mà họ có thể giúp đỡ để đánh giá và nâng cao hiệu quả hoạt động.

NHU CẦU ĐẶC BIỆT VÀ KẾ HOẠCH HOÀ NHẬP

Trong những năm gần đây, nhu cầu về trường hoà nhập ngày càng gia tăng nhằm hoà nhập học sinh có nhu cầu giáo dục đặc biệt mà trước đó được học riêng trong các trường chuyên biệt. Người ta đã mong đợi rằng trường hoà nhập là trường cung cấp các dịch vụ giáo dục cho các học sinh có nhu cầu giáo dục đặc biệt (chẳng hạn như những trẻ chậm biết đọc) thông qua việc cung cấp các hỗ trợ hoặc các thủ tục đặc biệt mà giáo viên đứng lớp cần tuân theo. Ngoài ra, nhiều trường đã thành công trong việc hoà nhập học sinh khuyết tật về mặt thể chất và những yêu cầu trong *Kế hoạch hành động chống phân biệt đối xử với người khuyết tật* sẽ tăng cường các hỗ trợ cho trẻ khuyết tật. Tuy nhiên, ngày càng có nhiều học sinh có khó khăn về học tập, có vấn đề về mặt hành vi hoặc tình cảm được định hướng học hoà nhập. Có nhiều tranh luận đáng kể là liệu việc đưa học sinh khuyết tật vào học hoà nhập có làm tăng hiệu quả giáo dục hay không và thiếu bằng chứng về sự thành công của những chính sách như vậy. Công đoàn giáo viên tỏ ra có sự nghi ngờ, yêu cầu bổ sung thêm nguồn lực đáng kể trong các trường hoà nhập và chỉ ra rằng phần lớn giáo viên chưa qua đào tạo trong việc áp dụng những phương pháp hiệu quả về mặt sư phạm để dạy học sinh có nhu cầu giáo dục đặc biệt. Ngoài ra, còn có áp lực giữa động cơ hoà nhập với trọng tâm hiện tại là chỉ tiêu 'đầu ra' đơn giản.

Các nhà lãnh đạo trường học trong những tình huống như vậy sẽ phải cố gắng nhằm đảm bảo có đủ nguồn lực và có kinh phí hỗ trợ cho các trợ giảng. Bạn có thể cần sử dụng đến kỹ năng đàm phán (xem Chương 7 và 14) để có thể tìm được nguồn lực từ các cơ quan có thẩm quyền giáo dục tại địa phương. Giáo viên của trường hoà nhập cần được đào tạo để có khả năng nhận thức tốt hơn những nhu cầu tình cảm của học

sinh có nhu cầu giáo dục đặc biệt.

Hiệu trưởng của các trường chuyên biệt phải tìm kiếm các giáo viên giỏi có kỹ năng tốt trong giảng dạy và sáng tạo. Các giáo viên này phải hiểu được những phong cách học tập khác nhau và các nhu cầu giáo dục đặc biệt khác nhau giữa các học sinh có ảnh hưởng như thế nào đối với việc học tập. Yêu cầu quan trọng đầu tiên đối với giáo viên là kỹ năng sư phạm để dạy trẻ có nhu cầu giáo dục đặc biệt, tiếp đến mới là kiến thức chuyên môn. Các nhà lãnh đạo trường hoà nhập có thể phải điều chỉnh các tiêu chí về chương trình của họ khi tìm kiếm giáo viên, những người sẽ dành một phần lớn cam kết giảng dạy của họ với học sinh có nhu cầu giáo dục đặc biệt. Có nhiều ví dụ về những việc làm tốt trong các trường chuyên biệt mà nhà lãnh đạo trường hoà nhập cần đảm bảo rằng giáo viên của trường được tạo điều kiện học hỏi từ những đồng nghiệp của họ ở trường chuyên biệt.

Có một cách tiếp cận khác đang được dùng trong một số lĩnh vực là cố gắng cung cấp sự hỗ trợ liên tục, trong đó khuyến khích sự phối hợp và linh hoạt.

Nghiên cứu điển hình – West Hill (trường chuyên biệt) và Therfield (trường phổ thông trung học)

Sự cam kết chung của hiệu trưởng hai trường trong việc đáp ứng nhu cầu của học sinh có nhu cầu giáo dục đặc biệt đã giúp họ xác định được cách thức phối hợp giữa hai trường nhằm đáp ứng nhu cầu của học sinh có nguy cơ chống đối hay bất mãn (hoặc đã có hành vi chống đối hay bất mãn) trong Khối lớp 10. Sự phối hợp giữa hai trường có nghĩa là họ cùng chia sẻ chi phí, chia sẻ nguồn lực (giáo viên, ô tô) và hoà nhập học sinh từ cả hai trường trong cơ sở của trường mình. Một số giáo viên làm việc ở cả hai trường và việc trao đổi thông tin liên lạc được thực hiện tốt.

Dự án tập trung vào một nhóm học sinh của trường West Hill, những học sinh được dạy một cách riêng biệt. Vào một ngày trong một tuần, những học sinh này được học hoà nhập với học sinh của trường Therfield trong bộ môn thể thao và các kỹ năng xã hội và trong chương trình phần thưởng của công tước Edinburgh. Chương trình này được dạy bên ngoài nhà trường. Chương trình việc làm của Dự án Trident với việc dạy các kỹ năng thực tế cũng được đưa vào trong nội dung giảng dạy.

Lợi ích của dự án này là:

- học sinh thấy hứng thú và có động lực khi đến trường và học ở trường;
- giảm bớt những tác động tiêu cực về mặt giáo dục đối với các học sinh khác;
- chương trình phù hợp hơn.

CÁC TRƯỜNG CHUYÊN

Các trường chuyên là những trường trung học phổ thông tập trung vào các môn học mà nhà trường lựa chọn để chuyên sâu nhưng phải đáp ứng đầy đủ các yêu cầu của Chương trình quốc gia và phải đảm bảo sự cân bằng trong việc giáo dục học sinh. Chương trình trường chuyên nhanh chóng được mở rộng trong một vài năm gần đây và chính phủ cho biết điều mà chính phủ mong đợi là mỗi trường trung học phổ thông ở Anh là một trường chuyên. Các trường có thể lựa chọn chuyên về nghệ thuật, khoa học, công nghệ, kinh doanh, thể thao, âm nhạc, nhân văn, ngôn ngữ, toán và tin học và cơ khí. Họ cũng có thể lựa chọn để chuyên hai môn. Một khoản tiền viện trợ là 50.000 pao phải được quyên góp từ các nhà tài trợ tư nhân (có thể bao gồm cả cha mẹ học sinh); Phòng Giáo dục và Kỹ năng đã bổ sung 100.000 pao vào số tiền này để chi tiêu vào dự án liên quan đến chương trình chuyên.

Nhà trường phải xây dựng một kế hoạch phát triển 4 năm để cải thiện việc giảng dạy và học tập và thu hút sự tham gia của các trường khác cũng như của cả cộng đồng. Ngược lại, nhà trường nhận được một khoản kinh phí (hiện tại là 123 pao) cho mỗi học sinh trong một năm.

Quy trình trở thành trường chuyên là một quy trình gian khổ và cần có sự lập kế hoạch cẩn thận. Các thống đốc, cha mẹ học sinh và giáo viên cần được thuyết phục về lợi ích của kế hoạch bởi giáo viên có thể nghi ngờ vì cho rằng các môn của họ sẽ bị đánh giá thấp về tầm quan trọng và do vậy, chẳng thấy có lợi gì từ các nguồn kinh phí bổ sung. Thường thì phó hiệu trưởng và các giáo viên cốt cán là những người đi đầu trong việc dự thảo đề xuất và thời gian dành cho việc này phải được đánh giá đúng mức. Không dễ gì có được nguồn kinh phí tài trợ cho trường, đặc biệt ở các vùng nông thôn hay các vùng khó khăn. Tuy nhiên, theo báo cáo của nhiều trường thì chính quy trình rà soát những điểm mạnh và điểm yếu hiện tại và quy trình xây dựng kế hoạch hành động nâng cao chất lượng dạy và học lại rất có giá trị cho dù trường của họ có được công nhận là trường chuyên hay không.

Câu hỏi thảo luận

Việc áp dụng chương trình quốc gia làm giảm hoặc làm tăng quy mô phát triển chương trình của nhà trường ở mức độ như thế nào?

12

QUẢN LÝ CHẤT LƯỢNG, RỦI RO, SỨC KHỎE VÀ SỰ AN TOÀN

Giáo viên luôn phải chịu áp lực là họ ngày càng phải đạt nhiều thành tích hơn trong khi nguồn lực không được tăng hoặc thường xuyên bị cắt giảm. Thuật ngữ được dùng trong bối cảnh này là ‘năng suất’.

Trong những hoàn cảnh như vậy, việc xem xét các yếu tố về chất lượng, sức khỏe và sự an toàn có thể dễ dàng bị thất bại. Tuy nhiên, nếu họ làm thì hậu quả luôn luôn là sự gia tăng áp lực đối với nhà trường và làm ảnh hưởng nghiêm trọng đến cuộc sống của nhà trường với những hình phạt nặng nề đối với giáo viên, đặc biệt các giáo viên cao cấp và nhà trường phải tiến hành bồi thường. Đúng là các công ty bảo hiểm có thể thanh toán các bảng kê đòi bồi thường, nhưng cũng thường ‘vượt quá’ các điều khoản mà nhiệm vụ của bảo hiểm cũng chỉ là kiếm lời, họ bù lỗ cho những thiệt hại của mình bằng cách gia tăng phí bảo hiểm. Quả thực, một số rủi ro trở nên không thể bảo hiểm được.

Chất lượng, sức khỏe và sự an toàn đều phụ thuộc vào việc xây dựng thái độ tích cực ở cả giáo viên và học sinh. Từ năm 1999, nhiệm vụ bắt buộc của các trường là dạy về quản lý rủi ro (QCA/HSE, 1999). Tất cả mọi người trong nhà trường đều phải ý thức được là rủi ro có thể nằm ở bất kỳ đâu và biết cần phải làm gì để xác định và kiểm soát rủi ro. Kỹ năng xác định và xử lý rủi ro ngày càng trở nên quan trọng trong cuộc sống sau này của học sinh.

Những gì mà chúng ta đã nói đều là chung chung đối với các yếu tố về chất lượng, rủi ro, sức khỏe và sự an toàn. Bây giờ chúng ta hãy xem xét từng yếu tố.

CHẤT LƯỢNG

Khái niệm chất lượng là sự ‘Xuất sắc’ đã được thay thế vào đầu những năm 80 và từ cuối những năm 80, khái niệm này lại trở lại với thuật ngữ chung được mọi người chấp nhận rằng chất lượng là sự ‘đáp ứng hoặc vượt quá mong đợi của khách hàng’.

Sự thay đổi này được minh họa một cách rõ ràng qua ngành công nghiệp cơ khí.

‘Luật Murphy’ – ‘Nếu điều gì có thể hỏng, nó sẽ hỏng một cách xấu nhất’ – không chỉ là một quan điểm của thuyết khuyến nho về các đồ vật vô tri vô giác mà đó là nguyên tắc mà các kỹ sư người Mỹ phải luôn ghi nhớ khi họ làm nhiệm vụ bảo dưỡng máy bay trong thời kỳ Chiến tranh thế giới lần thứ hai. Thực tế là họ nên sửa hoặc thay thế bất kỳ bộ phận hay thiết bị nào của máy bay ‘có thể hỏng’. ‘Xuất sắc’ là tên gọi của một trò chơi.

So sánh cách tiếp cận này với một thảo luận của một trong những tác giả vào năm 1985 với Cán bộ quản lý và kiểm định chất lượng của một hãng sản xuất máy bay lớn. Cán bộ quản lý này nói rằng một trong những khó khăn mà ông gặp phải là phòng thiết kế của hãng đưa ra những quy định về dung sai bằng nhau cho tất cả các bộ phận. Hậu quả là không phải lúc nào các dung sai này cũng được tuân thủ. Vì vậy, điều ông muốn những nhà thiết kế phải làm là giảm bớt dung sai trong trường hợp chúng không thực sự cần thiết để bộ phận kiểm tra chất lượng có thể đảm bảo mọi dung sai được tuân thủ và đặc biệt để đảm bảo rằng chúng được giữ vừa khít trên các bộ phận thực sự cần đến dung sai.

Lô gic trong ví dụ trên là rất hợp lý, nhưng chúng ta hãy xem xét câu chuyện về một hãng sản xuất ô tô của Nhật Bản sản xuất hộp số ở Anh cũng như ở Nhật. Những hộp số sản xuất ở Nhật Bản cho thấy độ tin cậy cao hơn. Lý do được phát hiện ra là, trong khi các công nhân sản xuất ở Anh tập trung sản xuất các bộ phận trong quy định cho phép về dung sai thì các công nhân ở Nhật Bản lại cố gắng sản xuất các bộ phận với kích thước càng lý tưởng càng tốt.

Từ cuối những năm 80, ngày càng có nhiều tổ chức trên thế giới cố gắng thực hiện ‘Quản lý chất lượng toàn diện’ - Total Quality Management (TQM). Để làm được như vậy, họ chủ yếu dựa vào các lý thuyết, nguyên tắc và công việc thực tế của ba cố vấn có uy tín nhất về quản lý chất lượng, đó là Philip B. Crosby, J.M. Juran và W.Edwards Deming. Ba vị cố vấn này không phải lúc nào cũng thống nhất quan điểm với nhau và mỗi tổ chức cũng có cách tiếp cận rất khác nhau. Tuy nhiên, có sự trùng hợp tương đối chung về một số nguyên tắc chính và các nguyên tắc này rất có ích và có thể áp dụng được cho các trường cũng như cho các tổ chức thương mại, các cơ quan chính phủ, bệnh viện hoặc trường đại học. Đó là các nguyên tắc sau:

Khách hàng là trọng tâm

Chất lượng có nghĩa là ‘đáp ứng hoặc vượt quá mong đợi của khách hàng’. Vì vậy, bạn cần phải tìm hiểu mong đợi của khách hàng là những mong đợi gì và liên tục theo dõi xem bạn đã làm họ hài lòng ở mức độ như thế nào. Ở đâu đó, chúng ta đã đề cập đến việc nhà trường có nhiều khách hàng khác nhau hoặc nhiều ‘đối tượng có liên quan’ – cha mẹ học sinh, học sinh, nhà tuyển dụng, chính quyền – và tầm quan trọng của việc theo dõi những mong đợi của họ và khả năng của chúng ta trong việc đáp ứng

những mong đợi này. Tuy nhiên, sự trở trêu về việc đáp ứng hoặc vượt quá mong đợi là, bất kỳ sự tiến bộ nào mà chúng ta nỗ lực đều lại nhanh chóng trở thành ‘chuẩn mực’ mới. Mọi người sẽ trông chờ vào những tiến bộ hơn nữa và bất kỳ một sơ suất nào cũng sẽ tạo ra sự không hài lòng. Hơn nữa, định hướng và trọng tâm những mong đợi của khách hàng sẽ thay đổi.

Khách hàng và nhà cung cấp bên trong và bên ngoài

TQM định nghĩa ‘khách hàng’ của chúng ta là ‘bất kỳ ai mong đợi một dịch vụ hoặc được nhận một dịch vụ từ chúng ta’ và định nghĩa ‘nhà cung cấp’ là ‘bất kỳ ai cung cấp cho chúng ta một dịch vụ hoặc chúng ta mong đợi nhận được một dịch vụ từ ‘người đó’. Do đó, khách hàng và nhà cung cấp có thể là những người mà chúng ta thường hay cân nhắc đến – nghĩa là những người ‘bên ngoài’ tổ chức của chúng ta. Tuy nhiên, họ cũng có thể là những người trong cùng một tổ chức. Nếu hiệu trưởng mong đợi một trong những giáo viên của mình viết báo cáo thì hiệu trưởng là khách hàng, còn giáo viên là nhà cung cấp. Ngược lại, nếu giáo viên cần một số thông tin từ hiệu trưởng để viết báo cáo thì vai trò khách hàng-nhà cung cấp bị đảo ngược.

Tất nhiên, trong một tổ chức ‘chất lượng’, người ta mong đợi là ‘nhà cung cấp’, cho dù là giáo viên hay hiệu trưởng, sẽ cố gắng đáp ứng hoặc vượt quá mong đợi của ‘khách hàng’. Tuy nhiên, nguyên tắc tiếp theo cũng cần được áp dụng.

Trao đổi những mong đợi và khả năng

Dù trong bất kỳ tình huống nào mà bạn là ‘khách hàng’ hoặc là ‘nhà cung cấp’, bạn nên cố gắng đảm bảo rằng:

- (1) ‘nhà cung cấp’ hiểu được đầy đủ mong đợi của ‘khách hàng’; và
- (2) ‘khách hàng’ hiểu được đầy đủ khả năng của ‘nhà cung cấp’ trong việc đáp ứng những mong đợi của mình. Nên trao đổi càng sớm càng tốt bất kỳ hạn chế hoặc thắc mắc gì, nếu không ‘khách hàng’ có thể bị ‘thất vọng’.

Làm đúng ngay từ lần đầu

Cần có nhiều thời gian và nỗ lực để sửa chữa sai lầm. Điều này không những được áp dụng trong việc đánh giá học sinh mà còn được áp dụng cho mọi lĩnh vực, trong đó có quản lý trường học. Nếu thông tin sai lệch được truyền đi hay nếu thời khoá biểu chưa hoàn thiện được công bố thì điều này không chỉ đơn giản là làm lại công việc. Có thể cần đến nỗ lực đặc biệt nhằm đảm bảo liên lạc được với tất cả các bên bị ảnh hưởng hoặc được nhận thông tin sai.

Nghiên cứu cho thấy nếu bạn làm điều gì đúng thì một hoặc hai người có thể nghe đến điều đó; trong khi đó, nếu bạn làm chuyện gì sai thì sẽ có đến 10 hoặc 100 người biết đến.

Vậy làm thế nào để chúng ta có thể ‘làm đúng ngay từ lần đầu’? Sau đây là hai câu châm ngôn mà bạn có thể áp dụng.

ĐẦU TƯ VÀO NỖ LỰC CHUẨN BỊ THAY VÌ NỖ LỰC SỬA SAI

Xu hướng của mọi người, đặc biệt khi có áp lực, là ‘xúc tiến công việc’. Điều này đặc biệt đúng nếu thời hạn hoàn thành công việc không được đưa ra rõ ràng. Vì thế, chúng ta có xu hướng dành rất ít thời gian vào việc lập kế hoạch và chuẩn bị cũng như dành thời gian rất khiêm tốn cho việc ‘thực hiện công việc’. Hậu quả là, chúng ta phải cần đến nhiều thời gian và nỗ lực để kiểm tra và sửa sai. Điều bạn cần làm là đảo ngược sự phân bổ thời gian như trên.

TẬP TRUNG VÀO QUY TRÌNH THAY VÌ TẬP TRUNG VÀO KẾT QUẢ

Nguyên tắc này được minh họa tốt nhất qua một dây chuyền sản xuất, mặc dù điều này cũng rất đúng đối với công việc thư ký, công việc của lớp học, tổ chức các sự kiện trong trường hoặc bất kỳ một phần công việc nào trong lịch biểu làm việc hàng ngày của nhà trường.

Trên một dây chuyền sản xuất, thường có một hoặc nhiều ‘người kiểm soát chất lượng’ hoặc ‘người kiểm tra chất lượng’ vào cuối toàn bộ dây chuyền và /hoặc cuối mỗi quy trình của dây chuyền. Những người này sẽ kiểm tra cẩn thận hàng hoá được sản xuất và/hoặc lấy mẫu hàng để thử và phát hiện bất kỳ sản phẩm nào bị sai sót. Nếu thi thoảng mới phát hiện ra sai sót thì các mặt hàng có lỗi sẽ bị loại bỏ bởi người kiểm soát chất lượng hoặc phải ‘làm lại’. Tuy nhiên, nếu sai sót được phát hiện là quá nghiêm trọng và không thể chấp nhận được thì dây chuyền sản xuất sẽ bị dừng lại để kiểm tra.

Cách tiếp cận TQM có ý nói rằng không một mức độ sai sót nào ‘được chấp nhận’. Nếu *bất kỳ* mặt hàng nào có lỗi đang được sản xuất thì chắc chắn có vấn đề sai sót trong quy trình sản xuất. Khi đó, sẽ không cần có người kiểm tra nữa. Thay vào đó, tất cả công nhân làm việc trên dây chuyền và mọi máy móc trong dây chuyền phải đảm bảo rằng sản phẩm đang được sản xuất trong quy trình mà mọi sai sót đã được loại bỏ.

Cách tiếp cận trên đã được sử dụng bởi những giáo viên giỏi, những người không chỉ đơn thuần là đi sửa lỗi sai của học sinh mà họ luôn cố gắng sao cho ngay từ đầu học sinh càng mắc ít lỗi càng tốt và không thường xuyên lặp lại những lỗi đã mắc.

Khi áp dụng nguyên tắc này vào việc quản lý trường học, thông điệp ở đây là chúng ta không nên chỉ đơn thuần ‘xây dựng’ thời khoá biểu hay ‘điều khiển’ ngày hội thể thao của toàn trường mà trước tiên chúng ta phải suy nghĩ kỹ những bước khác nhau cần thực hiện, ai sẽ đảm nhận từng bước công việc và khi nào cần thực hiện công việc đó. Khi xây dựng ‘quy trình’ thực hiện, chúng ta cần ‘tham vấn’ ý kiến của những người

đóng vai trò nhất định trong quy trình (những ‘nhà cung cấp’ của chúng ta) và trao đổi với họ một cách chính xác những mong đợi của chúng ta. Chúng ta có thể cũng cần bồi dưỡng cho họ.

Tuy nhiên, điều quan trọng nhất là sau khi đã nỗ lực xây dựng quy trình, chúng ta thu được lợi ích tối đa từ quy trình đó. Khi chính bản thân chúng ta hoặc những người khác cần lặp lại một hoạt động nào đó, cần đảm bảo rằng:

- (1) chúng ta không phải xây dựng lại quy trình từ đầu; và
- (2) chúng ta có thể học hỏi từ bất kỳ vấn đề nào nảy sinh trong những lần thực hiện trước và cập nhật quy trình nhằm giảm bớt hoặc loại bỏ vấn đề đó.

Khi đã giải quyết được vấn đề, mọi người thường có xu hướng lo lắng về những vấn đề khác có thể xảy ra đến nỗi họ hoàn toàn quên việc học hỏi kinh nghiệm hoặc quên trao đổi bài học kinh nghiệm từ việc giải quyết vấn đề trước đó với những người khác. Hậu quả là những sai sót tương tự lại xảy ra, lặp đi lặp lại nhiều lần. Các quy trình được xác định một cách rõ ràng, được ghi chép lại và được áp dụng là cơ sở của các ‘chuẩn’ sẽ bàn luận trong phần sau.

BS5750 và ISO9000

BS5750 và ISO9000 là các chuẩn chất lượng được áp dụng trong nhiều loại tổ chức khác nhau – công nghiệp, các cơ quan chính phủ, chính quyền địa phương, thương nhân bán lẻ và bệnh viện. Cho đến nay, chúng ta mới chỉ nghe đến có vài trường áp dụng các chuẩn này.

Các chuẩn này được quy định bởi Viện các chuẩn của Anh (BSI) và bởi Tổ chức các chuẩn quốc tế (ISO). Chính phủ, trong đó có cả Chính phủ Anh, đã thúc đẩy việc sử dụng các chuẩn này và nhiều cơ quan chính phủ cũng như các tổ chức khác kiên quyết yêu cầu là các nhà cung cấp dịch vụ và hàng hoá của họ đáng lẽ ra nên được chứng nhận đã đạt một hay các chuẩn tương tự. ISO là chuẩn được công nhận trên quốc tế, vì vậy, ngày càng nhiều người thích dùng chuẩn BSI hơn.

‘Chuẩn’ là những yêu cầu mà một tổ chức phải tuân thủ để được một cơ quan phù hợp và có thẩm quyền cấp giấy chứng nhận chất lượng. Về cơ bản, yêu cầu ở đây được hiểu những thủ tục hoặc ‘quy trình’ chính được sử dụng trong tổ chức phải hiệu quả, được tư liệu hoá và được biết đến bởi những người sử dụng hoặc bị ảnh hưởng bởi chúng và được áp dụng trong thực tế. Yêu cầu quan trọng nhất là nên xem xét một cách hệ thống và cập nhật các ‘quy trình’. Cần theo dõi tổ chức một cách thường xuyên nhằm duy trì các chuẩn mà tổ chức cần tuân thủ.

Sự phản đối trước mắt mà giáo viên – hoặc bất kỳ cán bộ quản lý nào khác – sẽ

lên tiếng đối với cách tiếp cận này là:

- (1) điều này tạo ra những giấy tờ và sự quan liêu không cần thiết;
- (2) việc thực hiện theo các chuẩn rất tốn thời gian; và
- (3) việc bạn mô tả một thủ tục hoặc một 'quy trình' không có nghĩa là thủ tục hoặc 'quy trình' đó sẽ được tuân thủ.

Phản ứng đối với sự phản đối trên như sau:

- (1) Trong hầu hết các trường, không thiếu gì các công việc giấy tờ như tổ chức các chuyến đi của nhà trường, lập thời khoá biểu, giải quyết việc vắng mặt không có lý do, kỷ luật học sinh, v.v. Vấn đề thường là công việc giấy tờ được tạo ra khi có vấn đề nảy sinh và sau đó bị bỏ quên mãi tới khi có vấn đề khác xảy ra. Những 'quy trình' áp dụng trong trường học có thể là một nguồn thông tin bí ẩn đối với các giáo viên mới được tuyển dụng.

Những gì mà cách tiếp cận có hệ thống của BS5750 hay ISO9000 làm là đảm bảo rằng các thủ tục hoặc 'quy trình' khác nhau được biên soạn thành một hoặc nhiều cuốn cẩm nang, được cập nhật khi cần và dễ tiếp cận với các giáo viên đã và đang làm việc cũng như mới được tuyển dụng trong trường. Những cuốn cẩm nang này sẽ được sử dụng như các tài liệu tập huấn bước đầu cho các giáo viên mới tuyển dụng.

- (2) Không có tranh luận nào cho rằng việc tạo ra hoặc việc hệ thống hoá các tài liệu về 'quy trình' là rất mất thời gian. Khía cạnh của quản lý này cho thấy, để tiết kiệm thời gian và sức lực về lâu về dài thì trước mắt bạn phải đầu tư thời gian và nỗ lực.
- (3) Lại đúng khi nói rằng mô tả quy trình không có nghĩa là quy trình sẽ được tuân thủ. Chúng ta thật sự đang lãng phí thời gian nếu chúng ta không:
 - (a) tập trung sự chú ý của giáo viên vào các quy trình;
 - (b) đào tạo bồi dưỡng những người mới đến;
 - (c) theo dõi việc tuân thủ quy trình; và
 - (d) cập nhật quy trình khi cần thiết.

Áp dụng Quản lý chất lượng toàn diện (TQM) trong quản lý trường học

TQM là một thuật ngữ mới dùng để trình bày lại nhiều nguyên tắc đã được xây dựng về quản lý mà chúng ta đã thảo luận đầu đó trong cuốn sách này. Việc học thuật ngữ mới này giúp chúng ta nghĩ lại hành vi của mình và để kiểm tra lại các tiêu chí của chúng ta về tính hiệu quả. Thông qua việc thảo luận TQM với những người khác, chúng ta có được một thuật ngữ chung có ích.

Đặc biệt mới và có ích trong bối cảnh trường học là các khái niệm về mối quan hệ khách hàng/nhà cung cấp và khái niệm mô tả một cách có hệ thống các ‘quy trình’ trong trường học. Việc mô tả các ‘quy trình’ không những có tác dụng thúc đẩy và cải thiện cách thức chúng ta tiến hành công việc mà còn là một sự chuẩn bị tốt cho công việc thanh tra của đơn vị thanh tra trường học.

Vận dụng vào bản thân

1. (a) Hãy liệt kê ‘khách hàng nội bộ’ của bạn (có nghĩa là những người mong muốn bạn ‘sản xuất’ hàng cho họ và đặc biệt là những người phụ thuộc vào những gì bạn sản xuất để làm chính công việc của họ một cách hiệu quả).
- (b) Lựa chọn một hoặc nhiều khách hàng trong số những ‘khách hàng này’, liệt kê một số những thứ quan trọng hơn mà họ mong muốn bạn sản xuất và viết chúng theo thứ tự tầm quan trọng của những gì bạn tin rằng đó là các tiêu chí (vd: sự đúng giờ, nội dung, sự trình bày) so với những gì mà ‘khách hàng’ của bạn đánh giá ‘chất lượng’ của sản phẩm mà bạn làm ra.
- (c) Thảo luận những điều bạn phát hiện ra với ‘khách hàng’ của bạn và mức độ bạn có thể đáp ứng/vượt quá mong đợi của khách hàng.
- 2(a) Tương tự như vậy, hãy liệt kê những ‘nhà cung cấp’ nội bộ của bạn (nghĩa là những người được mong đợi sản xuất sản phẩm cho bạn và những người mà bạn phải phụ thuộc vào họ nhằm đảm bảo tính hiệu quả của chính công việc của bạn).
- (b) Lựa chọn một hoặc nhiều nhà cung cấp trong số các ‘nhà cung cấp’ này, liệt kê những thứ mà bạn mong muốn họ sản xuất và những tiêu chí bạn dùng để đánh giá ‘sản phẩm’ của họ.
- (c) Thảo luận kết luận của bạn với ‘nhà cung cấp’.
3. Chọn một ‘quy trình’ mà bạn chủ yếu chịu trách nhiệm về quy trình đó (vd: xây dựng ngân sách của tổ bộ môn) và chọn một ‘quy trình’ mà bạn có tham gia vào (ví dụ: tổ chức họp cha mẹ học sinh, xây dựng thời khoá biểu). Mô tả từng ‘quy trình’ hiện tại diễn ra như thế nào. Liệt kê bất kỳ vấn đề nào xảy ra từ những lần trước khi ‘quy trình’ này được áp dụng. Điều chỉnh ‘quy trình’ để giảm bớt hoặc loại bỏ những vấn đề này. Làm thế nào bạn có thể đảm bảo rằng ‘quy trình’ đã điều chỉnh sẽ được tuân thủ?

RỦI RO

Từ năm 2001, theo quy định, song song với việc nộp báo cáo hàng năm, các tổ chức từ thiện phải báo cáo công việc quản lý những rủi ro mà họ có thể gặp phải, khẳng

định rằng những rủi ro chính mà họ xác định đã được cân nhắc và các hệ thống đã được thiết lập để giảm thiểu những rủi ro này. Mặc dù quy định này chỉ bắt buộc đối với những trường từ thiện, đây là một cách thức quản lý tốt đối với tất cả các trường nhằm đánh giá những rủi ro mà họ gặp phải hàng năm. Điều này giúp cho hiệu trưởng nhà trường chú trọng đến việc giảm thiểu những rủi ro nghiêm trọng nhất, đồng thời cũng có tác dụng như một lời biện hộ nếu sự sơ suất là cái cớ đưa ra sau một sự cố nghiêm trọng xảy ra.

Mặc dù trách nhiệm pháp lý thuộc về các thống đốc hoặc Cơ quan quản lý giáo dục của địa phương, vẫn cần có ý kiến tư vấn của hiệu trưởng và các giáo viên cao cấp. Bước đầu tiên là xác định tất cả rủi ro mà nhà trường gặp phải. Có thể làm điều này bằng cách tập hợp tất cả các nhóm lại và yêu cầu họ xác định rủi ro, ví dụ như gian lận hoặc tham ô, chi vượt quá thu, không có nguồn kinh phí dự trữ; sự thất bại của hệ thống công nghệ thông tin; sự thôi việc của các giáo viên chủ chốt, tai nạn, lạm dụng trẻ, kiện tụng và mất danh tiếng. Có thể sắp xếp các rủi ro thành từng nhóm để nhóm lại các rủi ro tương tự như nhau nếu cần. Bước tiếp theo là thực hiện quy trình chấm điểm; đánh giá *tác động* của rủi ro nếu rủi ro xấu nhất xảy ra và đánh giá *khả năng* xảy ra rủi ro đó. Kết quả cuối cùng là 'cộng điểm rủi ro'. Sau đó hãy xác định các cách giải quyết rủi ro và bổ sung bất kỳ sự chú thích nào. Kết quả được lập thành bảng biểu như trong Hình 12.1.

Những rủi ro với khả năng xảy ra thấp nhưng gây ra tác động lớn là những rủi ro không đáng lo ngại lắm. Ngược lại, những rủi ro với khả năng xảy ra cao nhưng gây ra tác động nhỏ là những rủi ro cần được cảnh báo hàng ngày đối với công tác quản lý. Còn những rủi ro với khả năng xảy ra cao và gây tác động lớn (được đánh giá từ trên 30 điểm trở lên, tùy thuộc vào sức chịu đựng rủi ro của nhà trường) cần phải được chú ý đặc biệt và theo dõi thường xuyên. Hãy chú trọng đến những vấn đề thật sự và không nên lãng phí thời gian lo lắng về những rủi ro nhỏ. Liệu có thể tránh rủi ro bằng cách ngừng lại một hoạt động không? Có thể kiểm soát rủi ro bằng cách giới thiệu các quy trình mới không? Liệu có thể chuyển rủi ro cho người khác bằng cách thực hiện một hợp đồng phụ cho một hoạt động không? Hãy nhớ rằng cuộc sống vốn đã mang nhiều rủi ro và sự né tránh rủi ro quá mức có lẽ không có lợi gì.

SỨC KHOẺ VÀ SỰ AN TOÀN

Sẽ là không phù hợp nếu đi vào các quy định quá chi tiết về vấn đề sức khỏe và sự an toàn trong trường học. Về các vấn đề này, chúng tôi xin được giới thiệu một danh mục tài liệu ở cuối chương này để các bạn nghiên cứu thêm, ví dụ như cuốn *Sức khỏe và sự an toàn trong nhà trường* của David Brierley (1991). Từ khi cuốn sách này ra đời, các thanh tra viên bắt đầu quan tâm nhiều hơn đến sức khỏe về mặt tinh thần. Mục

đích của chúng tôi trong phần này là thảo luận một số vấn đề và nguyên tắc chính trong việc *quản lý* rủi ro, sức khỏe và sự an toàn trong trường học.

Điểm	Phân loại	Chi tiết rủi ro	Khả năng xảy ra	Tác động	Cách giải quyết	Chú thích
24	Sức khỏe và sự an toàn	Hoả hoạn	3 Ví dụ	8	Lắp đặt hệ thống báo động	
	Tài chính Giáo viên Học sinh Thanh tra Hoạt động Quản lý					

Hình 12.1 Báo cáo đánh giá rủi ro – theo điểm số rủi ro

Nghĩa vụ pháp lý trong luật dân sự

Nếu một học sinh, một giáo viên hay bất kỳ người nào bị thương do hành động của bất kỳ một hoặc nhiều người thì người bị thương có thể kiện người làm cho mình bị thương ra toà để đòi bồi thường thiệt hại. Hành động này có thành công hay không tùy thuộc vào chuyện người bị kiện có bị xét là ‘cẩu thả’ không hay anh ta có ‘vi phạm nghĩa vụ pháp lý’ không.

Đối với một người bị xét là ‘cẩu thả’, cần phải chỉ ra rằng người đang bị kiện có thể đã lường trước được rằng hành động mà anh ta làm là có thể gây ra thương tích. Đối với học sinh, nên đặc biệt cân nhắc những hành vi thiếu tinh thần trách nhiệm của các em theo từng lứa tuổi của chúng.

Việc ‘vi phạm nghĩa vụ pháp lý’ xảy ra nếu người bị kiện không tuân thủ một trong những quy định hiện có và hậu quả là gây ra thương tích cho người được bảo vệ bởi quy định pháp luật đó.

Trong trường hợp trên, người gây ra thương tích phải bồi thường cho người bị thương để người bị thương có thể lấy lại tình trạng hoặc chất lượng cuộc sống như trước khi sự việc xảy ra.

Tin tốt lành cho giáo viên là, bên bị thương, thay vì kiện giáo viên, sẽ kiện đơn vị

tuyển dụng giáo viên (vd: cơ quan có thẩm quyền giáo dục ở địa phương, người quản lý trường học), bởi vì đơn vị tuyển dụng là bên được bảo hiểm và trong bất kỳ trường hợp nào, họ có nhiều khả năng bồi thường hơn so với giáo viên.

Nghĩa vụ pháp lý trong luật hình sự

Luật Sức khỏe và Sự an toàn nơi làm việc 1974 đặt ra một nhiệm vụ đối với mọi nhà tuyển dụng nhằm đảm bảo sức khỏe và sự an toàn của người lao động ở nơi làm việc. Cho tới nay, Luật này được thực hiện một cách hợp lý. Luật này yêu cầu nhà tuyển dụng xây dựng một chính sách bằng văn bản về sự an toàn của người lao động, thông báo cho họ biết về luật này, tập huấn cho họ, cung cấp thiết bị an toàn và một hệ thống làm việc an toàn và cho phép họ gặp gỡ các đại diện của tổ chức làm về công tác an toàn ở nơi làm việc. Trong bối cảnh trường học, điều này có nghĩa là sự an toàn của giáo viên phải được bảo vệ.

Luật này tiếp tục đưa ra quy định rằng nhà tuyển dụng ‘phải đảm bảo rằng người lao động của họ không gặp phải nguy cơ rủi ro về sức khỏe và sự an toàn’. Mục này (5.3) của Luật có nghĩa là nhà trường phải bảo vệ sự an toàn của học sinh, cha mẹ học sinh và của dân chúng nói chung.

Trong bối cảnh trường học, người có trách nhiệm về mặt pháp lý là cơ quan quản lý giáo dục của địa phương. Tuy nhiên, giáo viên được đề cập đến trong Mục 7, nói rằng người lao động ‘cần chăm lo cho sức khỏe và sự an toàn của chính mình và của những người có thể bị ảnh hưởng bởi chính hành động của mình ở nơi làm việc’ và ‘phối hợp’ với nhà tuyển dụng để thực hiện nhiệm vụ của mình.

Nếu nhà tuyển dụng và/hoặc người lao động không thực hiện được các nhiệm vụ này, thì dù có tai nạn xảy ra hay không, họ có thể bị truy tố hoặc bị phạt.

Luật này được thi hành bởi các thanh tra viên về sức khỏe và sự an toàn, những người được quyền đến thăm và kiểm tra các tổ chức. Nếu họ phát hiện thấy điều gì không an toàn, họ có thể đưa ra thông báo về những việc ‘cần cải thiện’ hoặc ‘cấm làm’.

Đã có một vài truy tố về trường học và về giáo viên của nhà trường vì không đảm bảo được đầy đủ điều kiện an toàn trong các phòng thí nghiệm khoa học và trong việc sử dụng các thiết bị an toàn hiện có. Ngoài ra, còn có các truy tố khác như việc sử dụng đường dây điện không an toàn hoặc để trẻ nhỏ dùng kéo có đầu nhọn.

QUẢN LÝ SỰ AN TOÀN CỦA TRƯỜNG HỌC

Như chúng ta đã nói, cuốn sách này không thể trình bày hết chi tiết về các quy định và hướng dẫn liên quan đến nhiều khía cạnh khác nhau trong cuộc sống trường học. Điều mà chúng tôi có thể làm là đưa ra gợi ý về một khung sức khỏe và an toàn,

bao gồm:

- (1) ban hành chính sách về sự an toàn của trường học;
- (2) tập huấn cho giáo viên và học sinh;
- (3) tham vấn với những người đại diện phụ trách công tác an toàn trong trường học;
- (4) phân công trách nhiệm đảm bảo sự an toàn;
- (5) xác định và phân tích rủi ro; và
- (6) các quy trình khẩn cấp.

Dùng khung này không những làm cho nhà trường trở thành một nơi an toàn hơn mà còn tạo cơ sở đáp ứng các yêu cầu của thanh tra viên về sức khỏe và sự an toàn cũng như thanh tra viên trường học.

Bây giờ chúng ta hãy lần lượt xem xét từng yếu tố trong khung trên.

Chính sách về sự an toàn

Như chúng ta đã đề cập, Luật Sức khỏe và Sự an toàn ở nơi làm việc quy định:

Tất cả các nhà tuyển dụng phải xây dựng (và điều chỉnh nếu cần) một chính sách bằng văn bản về:

- (a) sức khỏe và sự an toàn ở nơi làm việc đối với người lao động; và
- (b) tổ chức và sắp xếp thực hiện chính sách đó;
- (c) và thông báo chính sách hoặc bất kỳ sự điều chỉnh nào trong chính sách đối với người lao động.

Đó là những hướng dẫn mà luật đưa ra, nhưng vì mục đích thực tế, sẽ có chính sách do cơ quan quản lý giáo dục của địa phương công bố và cũng nên có chính sách riêng cho từng trường. Cả hai chính sách này nên được thông tin trên bảng thông báo, làm thành tài liệu hướng dẫn cho giáo viên và nên được thảo luận trong các buổi tập huấn về sức khỏe và sự an toàn. Chúng tôi gợi ý là nội dung của chính sách cần thể hiện một cam kết chung về vấn đề sức khỏe và sự an toàn của giáo viên và học sinh, sau đó tiếp tục thể hiện các nội dung khác như đề xuất trong khung nói trên.

Tập huấn giáo viên và học sinh

Nhà trường nên đảm bảo rằng tất cả giáo viên đều quen thuộc với chính sách về sự an toàn và biết cách thực hiện chính sách đó. Họ cũng nên nhận thức rằng họ có nhiệm vụ dạy học sinh cách xác định rủi ro, đánh giá, kiểm soát rủi ro và hành động một cách an toàn (QCA/HSE, 1999). Các thanh tra viên trường học đòi hỏi phải có bằng chứng

chứng minh cho điều này. Một tờ rơi hữu ích có tựa đề *Chuẩn bị cho trẻ một cuộc sống an toàn hơn* đã được xuất bản vào năm 2000 (HSE/IOSH/CCC, 2000).

Luật Anh ninh xã hội 1975 quy định rằng cần lưu trữ sổ ghi chép tai nạn. Tập huấn nên bao gồm quy trình ghi lại tất cả các tai nạn và báo cáo các tai nạn nghiêm trọng lên văn phòng phụ trách vấn đề sức khỏe và sự an toàn theo mẫu 2508 *bằng cách nhanh nhất* (email hoặc fax). Giáo viên cũng nên được tập huấn cách xác định và đánh giá rủi ro.

Tham vấn với các đại diện phụ trách vấn đề về sự an toàn

Công đoàn có quyền hợp pháp cử một hoặc nhiều người đại diện phụ trách vấn đề về sự an toàn nhằm:

- (1) đại diện cho lợi ích của người lao động;
- (2) nhận thông tin từ nhà tuyển dụng; và
- (3) tiến hành thanh tra hoặc kiểm tra.

Cho dù công đoàn có thực hiện quyền này hay không, chúng tôi thực sự khuyên nhà trường giao trách nhiệm cụ thể cho một hoặc nhiều giáo viên trong việc điều phối các vấn đề về sức khỏe và sự an toàn và đưa những vấn đề này ra thảo luận trong các cuộc họp giáo viên cũng như họp ban giám hiệu nhà trường. Họ cũng có thể tổ chức tập huấn và phổ biến các thông tin về vấn đề này.

Trách nhiệm về sự an toàn

Không nên giao trách nhiệm về sự an toàn và các hoạt động về sự an toàn trong nhà trường cho duy nhất một người phụ trách. Trách nhiệm này nên được phân chia giữa các giáo viên nhằm đảm bảo rằng tất cả mọi người đều biết ai là người chịu trách nhiệm chính về sự an toàn về:

- (1) từng phần của trường học (văn phòng, lớp học, phòng thí nghiệm, sân chơi);
- (2) từng hoạt động của nhà trường (kịch, đi dã ngoại, họp cha mẹ học sinh); và
- (3) từng phần thiết bị trường học.

Cần đặc biệt chú ý đến vấn đề chồng chéo lên nhau (vd: một chuyến dã ngoại do nhóm kịch hoặc tổ âm nhạc tổ chức) hoặc khoảng trống giữa hai khu vực (cầu thang, hành lang). Cần làm rõ sự phân chia trách nhiệm giữa cơ quan giáo dục địa phương, các thống đốc và giáo viên nhà trường.

Mặc dù một người không thể đảm nhận trách nhiệm về sự an toàn trong tất cả các lĩnh vực nhưng người này cần đảm bảo rằng những lĩnh vực này được phân công rõ

ràng giữa các giáo viên. Người này cũng có thể tổ chức tập huấn. Các thanh tra viên trường học tìm hiểu một cách cụ thể xem là nhà trường có phân công một người như vậy hay không.

Xác định và phân tích rủi ro

Nhiệm vụ cơ bản của bất kỳ ai chịu trách nhiệm cho một lĩnh vực, một hoạt động hoặc một thiết bị là xác định các rủi ro có nguy cơ xảy ra cao mà những rủi ro này có liên quan đến lĩnh vực người đó phụ trách. Xác định rủi ro có thể là một hoạt động vui đối với học sinh.

Rủi ro có thể phân thành hai loại:

- (1) Rủi ro thuộc về cơ sở vật chất (vd: cáp điện, sàn nhà trơn, thảm rách).
- (2) Rủi ro thuộc về hành vi (vd: chạy trong hành lang, ném đồ vật).

Một trong những cách quan trọng để xác định rủi ro là đọc cuốn sổ ghi chép các tai nạn. Nếu có vài tai nạn nhỏ xảy ra vì cùng một lý do và không có hành động gì được thực hiện nhằm cải thiện tình hình thì bạn hoàn toàn có thể tiến hành truy tố theo Luật Sức khỏe và Sự an toàn nơi làm việc.

Rủi ro có hai yếu tố:

- (1) Khả năng xảy ra tai nạn;
- (2) Mức độ nghiêm trọng của tai nạn.

Rủi ro càng lớn thì càng cần có hành động để loại bỏ hoặc giảm nhẹ rủi ro.

Quy định về Quản lý Sức khỏe và Sự an toàn 1992 - kết quả của chỉ thị Châu Âu, quy định (trong Điều 3) rằng 'mọi nhà tuyển dụng phải tiến hành đánh giá rủi ro một cách phù hợp và đầy đủ'. Nhà tuyển dụng sau đó nên (lần lượt) thử các cách ứng phó với rủi ro:

- (1) Loại bỏ rủi ro hoặc tìm một vật thay thế không có hại.
- (2) Nếu có thể, điều chỉnh nơi làm việc cho phù hợp với từng cá nhân thay vì làm ngược lại.
- (3) Cố gắng giảm nhẹ rủi ro (vd: kéo đầu tròn chứ không phải đầu nhọn).
- (4) Ngăn cản sự tiếp cận với rủi ro (vd: chằng dây thừng xung quanh khu vực sàn mới lau, khoá phòng thí nghiệm)
- (5) Nếu không thành công trong việc thử các cách làm nói trên, hãy cung cấp thiết bị bảo vệ (vd: kính bảo hộ) cho những người có thể phải tiếp cận với rủi ro.

Trong mọi trường hợp, cần thiết phải đưa ra cảnh báo về các rủi ro!

Mẫu đánh giá rủi ro được trình bày trong Hình 12.2. Nên dùng mẫu này để đánh giá những rủi ro lớn mà bạn đã xác định.

Các quy trình khẩn cấp

Cuối cùng, cần có quy trình rõ ràng để ứng phó với tai nạn, bệnh tật và những trường hợp khẩn cấp khi chúng xảy ra. Các quy trình này bao gồm:

- (1) cảnh báo;
- (2) sơ tán mọi người ra khỏi toà nhà và điểm danh;
- (3) sử dụng thiết bị khẩn cấp;
- (4) sơ cứu trong trường hợp tai nạn (ai được tập huấn?);
- (5) gọi các dịch vụ khẩn cấp; và
- (6) kiểm soát hiện trường tai nạn (có lẽ là nhiệm vụ của giáo viên chịu trách nhiệm điều phối các hoạt động về sự an toàn).

Nên phổ biến các quy trình trên cho tất cả giáo viên và học sinh để họ có thể luyện tập các quy trình này.

Lưu ý: Dùng thang điểm từ 1 (thấp) đến 10 (cao) cho phù hợp:

Vị trí

Rủi ro

Hậu quả có thể xảy ra hoặc biết chắc chắn sẽ xảy ra – và ai chịu hậu quả

Rủi ro

- Xếp loại mức độ xảy ra có thường xuyên hay không

- Xếp loại mức độ nghiêm trọng

Các biện pháp kiểm soát hiện đang áp dụng

Đề xuất thêm các biện pháp

Nguồn lực và chi phí cần thiết

Hình 12.1 Đánh giá rủi ro

MỘT SỐ VẤN ĐỀ CẦN QUAN TÂM CHUNG

Mặc dù không thể đi sâu vào tất cả những quy định ảnh hưởng đến các khía cạnh khác nhau của cuộc sống nhà trường, chúng ta cũng nên đi vào chi tiết của ba vấn đề

mà hiện tại có ảnh hưởng tới tất cả giáo viên:

- (1) Kiểm soát các chất có hại cho sức khoẻ.
- (2) Các quy định về thiết bị màn hình trình chiếu.
- (3) Các hoạt động bên ngoài nhà trường.

Kiểm soát các chất có hại cho sức khoẻ

Những quy định về việc kiểm soát các chất có hại cho sức khoẻ được ban hành từ năm 1988 có liên quan đến những chất như chất dung môi, chất cọ rửa, sơn, hoá chất và thậm chí cả chất tẩy xoá. Có rất nhiều đồ vật khác nhau chứa những chất như vậy (vd: bút dạ).

Theo quy định về mặt pháp luật, nhà trường phải đánh giá rủi ro bằng văn bản đối với bất kỳ một loại chất nào tương tự như vậy được dùng trong trường học. Cơ quan phụ trách vấn đề sức khoẻ và sự an toàn cho biết việc đánh giá rủi ro của những chất này cần cân nhắc những câu hỏi dưới đây:

- (1) Đồ vật này hiện có chứa những chất gì? Chúng ở dạng nào?
- (2) Chúng có thể gây ra những tác động có hại nào?
- (3) Những chất này thực sự được sử dụng ở đâu và được sử dụng như thế nào?
- (4) Những chất có hại nào bị bốc mùi?
- (5) Ai có thể bị ảnh hưởng bởi các chất này, bị ảnh hưởng ở mức độ nào và trong bao lâu?
- (6) Các chất này gây ảnh hưởng trong những trường hợp nào?
- (7) Ảnh hưởng đó có khả năng sẽ xảy ra như thế nào?
- (8) Cần phải thận trọng những gì để tuân thủ những quy định còn lại trong việc kiểm soát các chất có hại cho sức khoẻ?

Chúng tôi cũng khuyên là khi đánh giá rủi ro, bạn nên chuẩn bị trước hành động ứng phó phòng khi tai nạn về hoá chất xảy ra. Tất nhiên, cách tốt nhất để ứng phó với các chất độc hại là loại trừ chúng hoặc thay thế chúng bằng các chất không có hại.

Những quy định về sức khoẻ và sự an toàn 1992 (Thiết bị màn hình trình chiếu)

Các quy định này, kết với với nhiều quy định khác, được đưa ra nhằm bảo vệ những người thường xuyên sử dụng máy vi tính. Mặc dù không có mấy tai nạn nghiêm trọng xảy ra trong văn phòng, nếu có thường là do dây điện kéo lê mặt đất, máy cắt giấy, vô số các thùng giấy để bừa bãi khiến mọi người bị vấp, ghế của cán bộ ngồi đánh

máy có thể làm họ đau lưng, thảm chùng hay ẩm đùn nước nằm ở vị trí bấp bênh.

Các quy định về thiết bị màn hình trình chiếu yêu cầu phân tích rủi ro ‘nơi làm việc’ – nghĩa là không những chỉ phân tích rủi ro của máy tính mà phân tích cả rủi ro của bàn làm việc, ghế, không gian, ánh sáng, độ nóng, độ ẩm, v.v. Ví dụ, cần kiểm tra xem ghế quay của cán bộ ngồi đánh máy có 5 chân *chứ không phải* là bốn chân.

Ngoài ra, một yêu cầu nữa được đưa ra là nhà tuyển dụng nên tổ chức kiểm tra mắt theo yêu cầu của những người thường xuyên dùng các thiết bị trình chiếu và cung cấp cung cấp thiết bị bảo vệ cho họ. Việc kiểm tra đã giúp tìm ra những thiết bị đặc biệt cần thiết (ví dụ những người đeo kính hai tròng cần loại thiết bị đặc biệt khi dùng máy tính và nhà tuyển dụng phải chi trả cho thiết bị này).

Cuối cùng, còn một quy định nữa là những người thường xuyên dùng các thiết bị trình chiếu nên được ‘nghỉ giải lao định kỳ hoặc thay đổi trong hoạt động’.

Vận dụng vào bản thân

- (1) Hãy định nghĩa, theo những gì mà bạn hiểu, trách nhiệm của bạn đối với sự an toàn về:
 - (a) các lĩnh vực trong trường học;
 - (b) thiết bị; và
 - (c) các hoạt động.
 - (2) Liệt kê những lĩnh vực chưa có sự phân chia trách nhiệm rõ ràng về sự an toàn
 - (3) Đối với (a), (b), hoặc (c) nói trên, hãy liệt kê
 - (a) những rủi ro thuộc về hành vi; và
 - (b) những rủi ro thuộc về cơ sở vật chất.
 - (4) Tiến hành phân tích một hoặc nhiều rủi ro nêu trên.
-

Các hoạt động bên ngoài nhà trường

Các hoạt động bên ngoài nhà trường cũng được thực hiện với các nguyên tắc chung giống như các hoạt động bên trong nhà trường và đây cũng là chủ đề của các hướng dẫn được ban hành bởi phòng Giáo dục và Kỹ năng (DfES, 1998 và 2002). Cuốn sách xuất bản năm 2002 bổ sung cho cuốn *Hướng dẫn các hoạt động tốt*, hiện có trên trang web www.teachernet.gov.uk/visits đặc biệt có ích.

Một phụ lục trong cuốn sách này trình bày việc quản lý sự an toàn trong các hoạt

động phiêu lưu bên ngoài nhà trường. Các hoạt động này là một phần của Chương trình quốc gia và có tính bắt buộc trong Giai đoạn chính thứ hai. Nếu các hoạt động như vậy có tác dụng củng cố việc học tập của học sinh nhưng lại có thách thức nhất định thì chắc chắn hoạt động đó phải có yếu tố rủi ro. Một phần kỹ năng thực hiện những hoạt động như vậy là để học sinh trải nghiệm cảm giác thích thú gắn liền với rủi ro được cảm nhận là cao. Mặc dù hầu hết học sinh đều thích phiêu lưu, tốt hơn là chúng ta hãy kiểm soát các rủi ro thay vì để các em tự kiểm soát chúng.

Một số trường cho phép giáo viên của họ giám sát các hoạt động như vậy và thậm chí họ có riêng các trung tâm hoạt động ngoài trời. Có trường đưa học sinh đến những trung tâm được quản lý bởi cơ quan giáo dục ở địa phương hoặc các tổ chức thương mại hay từ thiện.

Nếu các trường tự tổ chức các hoạt động của mình, nhà trường phải đảm bảo rằng các hoạt động đó được tổ chức một cách an toàn và tuân thủ Luật 1974 và với Quy định 1992. Đã có giáo viên bị đi tù vì vi phạm luật. Nên hỏi ý kiến tư vấn của các chuyên gia tư vấn giáo dục về các hoạt động ngoài trời hoặc các tư vấn chuyên môn khác. Nếu các hoạt động ngoài trời nằm trong phạm vi của một cơ quan thể thao của chính phủ (chẳng hạn như Tổ chức huấn luyện leo núi hoặc Hiệp hội bơi xuống Anh), bắt buộc phải kiểm tra xem các giáo viên phụ trách hoạt động này có đủ trình độ NGB theo yêu cầu không. Phần lớn tai nạn nghiêm trọng xảy ra là do các giáo viên phụ trách không đủ trình độ. Các cơ quan như BEd hoặc PGCE không còn phụ trách việc đảm bảo năng lực của giáo viên trong các hoạt động ngoài trời. Tuy nhiên, tổ chức Huấn luyện và giải trí quốc gia hoặc của Xcốt-len cung cấp bằng chứng tốt hơn về năng lực của giáo viên bởi vì một số bộ phận trong tổ chức này phụ trách vấn đề sức khỏe và sự an toàn trong các hoạt động ngoài trời và có gắn với các yêu cầu của NGB. Một chứng nhận nữa về trình độ cũng có giá trị và hiện đang được thí điểm, đó là giấy Người hành nghề được chính thức công nhận của Viện Học tập ngoài trời (APIOL).

Trái với nhận thức của công chúng, phần lớn các trung tâm chuyên về các hoạt động ngoài trời vẫn duy trì các chuẩn cao về sự an toàn theo như quy định của Cơ quan phụ trách vấn đề sức khỏe và sự an toàn. Cơ quan này đã tiến hành 200 cuộc thanh tra vào năm 1994 và 1995. Các chuẩn này cũng vẫn được duy trì vào năm 2003 khi Ủy ban về sức khỏe và sự an toàn viết: *'Với số lượng người tham gia vào các hoạt động ngoài trời, ngành giáo dục được đánh giá là có ít rủi ro so với các ngành công nghiệp'* (HSC/03/38: www.hsc.gov.uk). Đánh giá này được củng cố thêm bởi Hiệp hội tổ chức ngày nghỉ của Anh (BAHA: chủ yếu bao gồm các tổ chức thương mại) hoặc Hiệp hội các nhà tuyển dụng đào tạo phát triển (DTEG, trong đó Everard là chủ tịch, là một hiệp hội gồm 11 tổ chức từ thiện hàng đầu chuyên về việc học tập ngoài trời). Tuy nhiên, sự đảm bảo tốt nhất bắt nguồn từ những quy định được ban hành bởi Cơ quan phụ trách vấn đề

về sức khoẻ và sự an toàn dựa trên Luật Hoạt động 1995 (Sự an toàn của thanh niên). Các quy định này được quản lý bởi Cơ quan có thẩm quyền cấp phép tổ chức các hoạt động phiêu lưu, đơn vị có quyền tiến hành thanh tra việc đảm bảo sự an toàn của các trung tâm và cấp giấy chứng nhận cho các trung tâm tuân thủ các quy định về sự an toàn (www.aala.org.uk). Không phải tất cả các trung tâm hay tất cả các hoạt động trong trung tâm đều phụ thuộc vào việc đăng ký giấy phép hoạt động và thanh tra, ngoại trừ những trung tâm không thể kinh doanh một cách hợp pháp do không có giấy phép.

Mặc dù có rất nhiều quy định về việc quản lý sự an toàn trong các hoạt động ngoài trời, hãy luôn nhớ đến một câu trong cuốn sách *Các nguyên tắc an toàn đối với nhà máy nguyên tử* của Cơ quan phụ trách vấn đề Sức khoẻ và Sự an toàn là: 'Nên xây dựng văn hoá an toàn nhằm tăng cường và hỗ trợ các hoạt động an toàn và sự tương tác giữa các cán bộ quản lý'. Văn hoá an toàn cũng nên được xây dựng trong các trường, trong mọi bộ phận và mọi hoạt động.

Câu hỏi thảo luận

- (1) 'Giáo viên được giảm bớt việc giảng dạy chương trình; việc quản lý chất lượng, sức khoẻ và sự an toàn phải là hoạt động tiếp theo của họ'. Điều này tại sao không đúng?
 - (2) Có thể làm gì trong trường của bạn để việc quản lý chất lượng và sự an toàn 'đi vào dòng máu trong cơ thể'?
 - (3) Những nhà tuyển dụng gây nguy hiểm đến sức khoẻ về mặt tinh thần và sự an toàn cho người lao động đã bị đưa ra toà. Điều này có ẩn ý như thế nào đối với các cán bộ quản lý trường học?
-

13

QUẢN LÝ NGUỒN LỰC

NGUỒN LỰC LÀ ĐỘNG LỰC HAY NHU CẦU LÀ ĐỘNG LỰC?

Năng lực xây dựng chương trình của chúng ta theo cách ta mong muốn để đạt mục tiêu như của các trường, các khoa tất nhiên sẽ phụ thuộc vào nguồn lực ta có sẵn. Tuy nhiên, điều cực kỳ quan trọng là phải đảm bảo là *'cái đuôi không vẫy con chó'*, và nội dung chương trình giáo dục ta đưa ra không phải do các nguồn lực ta dễ dàng có quyết định, mà là do nhu cầu của học sinh quyết định.

Điều không may là các nguồn lực dường như luôn luôn có sẵn một cách thoải mái ở những nơi ít cần đến nhất. Điều này đặc biệt đúng với đội ngũ giáo viên, những người hầu như lúc nào cũng sẵn sàng cho những môn học mà những người tuyển dụng mang tính thương mại có nhu cầu ít nhất. Nếu chúng ta quảng cáo tuyển dụng các nhà sử học hoặc các chuyên gia tiếng Anh, chúng ta có thể có một số lượng người đăng ký dự tuyển có thứ hạng cao, thế nhưng tuyển dụng một chuyên gia về CNTT&TT, một nhà toán học, một chuyên gia ngôn ngữ học, một nhà vật lý hoặc một kỹ sư có thể là điều không hề dễ dàng. Kết quả là, những giáo viên giỏi nhất trong nhiều phòng hội đồng là những người mà môn học họ dạy ít có tác dụng nhất về mặt thương mại. Những giáo viên này có thể là những người có tính thuyết phục nhất cả trong các buổi thảo luận về chương trình và có ảnh hưởng tới việc lựa chọn các phương án của học sinh. Một học sinh chọn một môn học liệu có phải vì em đó có năng khiếu bẩm sinh về lĩnh vực này, hay do môn đó được dạy rất hay, gây được hứng thú và có vẻ như được dạy theo một phương pháp nhằm đạt được thành công trong thi cử hay không? Rủi ro trong tình huống này là càng ngày chúng ta càng đào tạo ra những người có kỹ năng ít được cần tới nhất.

Một hiện tượng tự như vậy xảy ra với thiết bị và nhà trường có thể dễ dàng trở thành kho chứa đồ đồng nát, hoặc tệ hại hơn là những đồ đồng nát đắt tiền được bán cho các cơ quan giáo dục với giá "hời". Một chiếc máy tính cấu hình mạnh, chất lượng cao nhưng hãng sản xuất ra nó không còn hoạt động kinh doanh nữa và vì vậy các phần mềm rất hạn chế, có thể là một món lợi đáng ngờ ngay cả với giá tối thiểu.

Vì vậy chúng ta phải rõ ràng trong quyết định xác định nhu cầu của học sinh cũng như các mục tiêu giáo dục. Tuy nguồn lực có thể hiểu theo nghĩa là bước chuyển đổi tới

các mục tiêu này phải có mức độ, thế nhưng chúng ta phải cố thực hiện bước quá độ này và xây dựng nguồn lực của chúng ta một cách thận trọng, theo hướng mong muốn. Khi phải thay thế cán bộ hoặc thiết bị, chúng ta nên thấy đó là cơ hội thay đổi và tự đặt câu hỏi liệu chúng ta có thực sự mong muốn thay thế một thứ bằng một thứ khác giống như thế hay không.

PHỤ NỮ VÀ QUẢN LÝ GIÁO DỤC

Một nguồn lực đáng giá có xu hướng bị sử dụng không đúng mức ở trường học là phụ nữ. Từ khi cuốn sách này được xuất bản lần đầu thì phong trào phụ nữ đã thâm nhập mạnh mẽ vào giáo dục, tuy nhiên còn phải đi tiếp nữa trước khi phụ nữ được đánh giá đầy đủ trong vai trò quản lý. Tỷ lệ giáo viên nữ làm tổ trưởng bộ môn còn thấp so với số lượng nữ giáo viên, nhưng không thể nghi ngờ gì về năng lực của họ trong vai trò quản lý cao cấp, trong cả lĩnh vực giáo dục cũng như bên ngoài. Lịch sử, truyền thống và thành kiến của nam giới, chứ không phải tính hợp lý khách quan, là chỗ dựa chính cho tình trạng này; cần lập kế hoạch chiến lược để giải quyết vấn đề này, nếu không muốn lãng phí nguồn lực.

Adler và các tác giả khác. (1993) và Ouston (1993) đã điều tra vấn đề này và xác định được một số nguyên nhân của tình trạng trên: khuôn mẫu về phụ nữ và cán bộ quản lý; việc thiếu hụt mô hình vai trò; tính thiếu tự tin tương đối ở phụ nữ; sự can thiệp vào sinh hoạt gia đình; và những mong đợi của khách hàng.

Một số cách để nâng cao vị trí của phụ nữ trong giáo dục là những chính sách bình đẳng về cơ hội, giám sát các thủ tục tuyển chọn, quyền gia nhập các nhóm chương trình đào tạo bồi dưỡng tại chức (INSET), tư vấn, mạng lưới và hỗ trợ. Việc từng bước chuyển đổi từ địa vị độc đoán sang văn hóa trường học có nhiều người tham gia và việc chấp nhận các phong cách quản lý phù hợp hơn với giá trị ưu thế của phụ nữ, cũng sẽ có tác dụng. Chúng tôi nghĩ việc coi một số cách tiếp cận quản lý là mang đặc thù giới tính (như một số tác giả đã làm) là không có tác dụng. Theo kinh nghiệm của chúng tôi, một số nam giới có khả năng chấp nhận cái gọi là phong cách quản lý 'nữ tính' cũng giống như một số phụ nữ chấp nhận phong cách 'nam tính'. Điều luôn luôn quan trọng là phải làm cho hành vi thích hợp với hoàn cảnh và sẽ có những lúc khi một số thủ lĩnh cần thể hiện sự cứng rắn của bà Thatcher hoặc sự mềm mỏng của bà Gandhi, dù họ là người thuộc giới nào.

ĐẦU TƯ TIỀN CỦA

Các nguồn lực thường được phân loại thành:

- (1) nhân lực;
- (2) vật lực và

(3) tài lực.

Liên quan đến các cơ sở giáo dục, mối quan tâm chính là làm thế nào để chia sẻ nguồn tài lực hữu hạn giữa nhân lực và vật lực nhằm đạt các mục tiêu một cách hiệu quả hơn. Nguồn đầu tư có thể dưới hình thức duy trì hoặc phát triển những nguồn lực hiện có hoặc dưới dạng tiếp nhận các nguồn lực mới. Đầu tư cũng có thể dưới dạng mua sắm hàng hóa hoặc dịch vụ của các nhà thầu. Vấn đề là chúng ta đầu tư nguồn tài lực hạn hẹp như thế nào để đem lại lợi ích tối đa cho nhà trường? Vấn đề này sẽ phù hợp gấp đôi khi số tiền nhà trường có không tăng lên, thậm chí còn bị giảm đi, từ năm này qua năm khác, bất chấp chi phí thiết bị và lương ngày càng tăng. Muốn duy trì sự bền vững phải thực hiện những lựa chọn khó khăn, kể cả những lựa chọn làm dư thừa đội ngũ cán bộ. Một thực tế trong cuộc sống không lấy gì làm dễ chịu là những cán bộ ít kinh nghiệm và được trả lương thấp hơn lại có thể đắt hàng hơn những người có kinh nghiệm. Ngành công nghiệp đã biết điều này từ lâu và bởi vậy tiền công có xu hướng chỉ gắn liền với năng lực bất kể ở tuổi nào và kinh nghiệm ra sao.

QUẢN LÝ TRƯỜNG HỌC THEO LÃNH THỔ

Những trường độc lập từ lâu đã phải tự quản lý nguồn tài chính của mình, kể cả việc họ nhận được nguồn tài chính đó như thế nào. ‘Tự quản lý trường học’ (Local Management of School) cho phép các trường được nhà nước bao cấp được tự do sử dụng các nguồn tài lực theo cách mà các ủy viên hội đồng và người đứng đầu tin là phù hợp nhất và ngày nay họ có thể chuyển các khoản chi tiêu theo nhu cầu.

Theo tinh thần ‘tự quản lý trường học’ (LMS), nhà trường được kiểm soát

- (1) các chi phí dành cho đội ngũ giảng dạy và không giảng dạy;
- (2) sưởi ấm, vệ sinh và trang trí trường học;
- (3) cung ứng, dịch vụ, sách và thiết bị;
- (4) một số yếu tố chi phí cơ bản;
- (5) sử dụng bất kỳ nguồn thu nhập nào mà họ gây dựng được; và
- (6) chi phí tương đối theo từng mục nói đến ở trên.

Nhà trường có thể chuyển một khoản nhất định tiền tiêu vượt hoặc chưa tiêu hết sang năm sau và có thể chỉnh sửa kế hoạch chi tiêu để xử lý những vấn đề không lường trước được như cán bộ bị ốm *miễn là* vẫn nằm trong giới hạn tiền mặt.

Cơ quan quản lý giáo dục địa phương (LEA) có thể quyết định liệu có nên phân cấp thêm trách nhiệm về những khoản sau đây hay không:

- (1) các bữa ăn tại trường (trừ trường hợp nhà trường có thể chứng minh được là có thể

cung cấp các bữa ăn rẻ hơn):

- (2) các dịch vụ đặc biệt (ví dụ: các chuyên gia tâm lý);
- (3) sửa chữa và duy tu lớn khu vực nhà trường; và
- (4) các chi phí đặc biệt cho cán bộ (như: thanh toán cung ứng dài hạn).

Những việc Cơ quan quản lý giáo dục ở địa phương (LEA) không phân cấp cho trường là:

- (1) chi phí 'xây dựng cơ bản lớn' (như: đầu tư lớn với thời lượng trên một năm, ví dụ như về đất đai và nhà cửa);
- (2) quản trị và thanh tra Cơ quan quản lý giáo dục ở địa phương;
- (3) đưa đón 'từ nhà đến trường'; và
- (4) chi phí thuộc dự án do chính phủ hoặc EU tài trợ.

Trong lúc việc đưa ra chương trình 'tự quản lý trường học' đã giao quyền tự do cho nhà trường, nhưng việc thực hiện quyền tự do này lại có nghĩa người đứng đầu nhà trường và cán bộ cao cấp phải nắm vững các kỹ thuật về dự toán, lập ngân sách, thương lượng, ký hợp đồng và kiểm soát tài chính. Trong lúc việc hỗ trợ thủ quỹ hoặc các chuyên viên hành chính khác có thể có ích thì những kinh nghiệm của các trường độc lập, ngành công nghiệp và doanh nghiệp nhỏ lại cho thấy rằng việc giao tài chính hoàn toàn cho một chuyên viên sẽ dẫn đến thất vọng, xung đột và tai họa.

PHÂN TÍCH QUAN HỆ VỐN – LÃI

Người cán bộ quản lý nguồn lực có hiệu quả sẽ thường xuyên đặt hai câu hỏi:

- (1) Nhìn vào hiện tại và quá khứ, liệu có phải tôi đang sử dụng hiệu quả các nguồn lực có sẵn hay không?
- (2) Nhìn về tương lai, cách để tôi đạt được các mục tiêu với hiệu quả kinh tế cao là gì đây?

Trong khi 'lợi nhuận' trong giáo dục thường không thể đo được về khía cạnh tài chính, thì việc giảm thiểu các nguồn lực sử dụng xuống mẫu số chung của đồng tiền lại có thể xảy ra và tiện lợi.

Một số lĩnh vực trong đó việc phân tích vốn-lãi có thể thành công ở trường học là:

- (1) việc sử dụng thời gian;
- (2) đội ngũ giáo viên/thiết bị/việc lựa chọn cán bộ; và
- (3) các quyết định về đào tạo.

Chi phí thời gian

Tính toán chi phí thời gian là một bài tập bổ ích cho hầu hết các tổ chức.

Tổ chức không giản đơn chỉ trả lương cho một người mà còn chi về:

- (1) đóng góp của người tuyển dụng cho Bảo hiểm nhà nước;
- (2) đóng góp của người tuyển dụng cho phụ cấp hưu;
- (3) một phần chi phí về việc sử dụng các phòng chung (đồ đạc, hệ thống sưởi, thấp sáng, v.v.);
- (4) văn phòng phẩm, sách giáo khoa, v.v. cho cá nhân sử dụng;
- (5) các bữa ăn (nếu có), v.v.
- (6) chương trình đào tạo bồi dưỡng tại chức (INSET) trong đó có việc thanh toán hàng cung ứng.

Những chi phí này, nếu gộp lại, có nghĩa là chi phí thực sự hàng năm của một giáo viên vào khoảng từ 1,5 đến 2 lần lương của người này. Nếu tính cả ngày lễ và ngày nghỉ cuối tuần, giáo viên làm việc 195 ngày một năm tại khu vực do nhà nước bảo trợ và từ 6 đến 8 giờ mỗi ngày tùy thuộc vào thời gian cho phép cho những hoạt động bên ngoài nhà trường.

Giả định lương là 20.000 bảng Anh một năm, qua đó, một bài toán số học đơn giản cho ta thấy chi phí cho thời gian một giờ là từ 20 đến 25 bảng Anh. Như vậy, một cuộc họp cán bộ cơ quan có 20 người trong 2 tiếng có chi phí từ 800 đến 1.000 bảng Anh. Tất nhiên số tiền này được chi tiêu chính đáng, nhưng cũng có thể lập luận rằng một số cán bộ sẽ chẳng làm gì cả nếu họ không đi họp. Tuy nhiên, phải luôn nhận thức rằng chúng ta đang sử dụng một nguồn lực có giá trị và tự hỏi xem liệu chúng ta có thu được lợi ích gì từ đầu tư này hay không.

Đội ngũ giáo viên/thiết bị/việc lựa chọn cán bộ

Khi chọn thiết bị cho văn phòng hoặc lớp học, việc phân tích vốn/lãi phải luôn là công việc lệ thường. Liệu một hệ thống điện thoại mới có thực sự làm cho cán bộ tiết kiệm được thời gian và/hoặc đem lại một lợi ích nào đó có thể dùng cho mục tiêu hay không? Nếu chúng ta có một chiếc bảng trắng tương tác, chiếc bảng đó sẽ trực tiếp nâng cao chất lượng giảng dạy, hoặc giảm thời gian của giáo viên như thế nào? Trong trường hợp với thiết bị, không nên quên rằng con số thực sự dùng để đối chiếu thường là giá thành trong một thời gian, một năm chẳng hạn. Đây sẽ là chi phí 'hao mòn' (thường bằng một phần tư giá thành cơ bản) cộng với chi phí bảo dưỡng.

Tất nhiên không thể lý giải cho việc tiết kiệm thời gian của cán bộ, trừ phi thời gian

đó được dùng vào một mục đích sinh lợi khác, hoặc trừ phi trong trường hợp kết quả tinh là chúng ta có thể giảm được biên chế. Dĩ nhiên, lập luận ngược lại, nếu áp đặt việc giảm biên chế, có thể phải cần đầu tư vào thiết bị để duy trì chất lượng giảng dạy.

Các quyết định về đào tạo

Cần phải nhìn nhận đào tạo như một nguồn đầu tư và nên nhớ rằng yếu tố giá thành lớn nhất khi đào tạo một con người chính là thời gian của người đó, hoặc thời gian của người giáo viên ở nguồn cung tương ứng. Trên cơ sở này, nếu tiết kiệm tiền về khoản học phí mà vì đó học sinh được dạy kém hiệu quả là tiết kiệm sai cách.

Trong tất cả các ví dụ nêu trên, điểm mấu chốt không phải là việc phân tích vốn/lãi sẽ cho ta kết quả theo cách này hoặc cách khác. Điều quan trọng là chúng ta phải có thói quen thẩm định các đề xuất trên cơ sở vốn và lãi, dù việc tính lãi có thể khó như thế nào đi chăng nữa. Chuẩn của Văn phòng chuẩn giáo dục (Ofsted) và việc nhấn mạnh vào giá trị tốt nhất sẽ giúp giải quyết được vấn đề.

GIÁ TRỊ TỐT NHẤT

Bốn nguyên tắc về giá trị tốt nhất đã trở thành vấn đề trung tâm trong hoạt động của Ủy ban kiểm toán khi đánh giá việc sử dụng tiền của công có đúng hay không. Những nguyên tắc này cũng được thanh tra của Văn phòng chuẩn giáo dục (Office for Standards in Education - Ofsted) sử dụng khi được yêu cầu trả lời câu hỏi ‘Hiệu trưởng có giá trị tốt nhất có phải là vấn đề trung tâm trong quản lý nhà trường và sử dụng các nguồn lực hay không?’

Bốn nguyên tắc này là:

- (1) **Thách thức**, ví dụ như chúng ta có cần làm việc này/mua thứ này hay không? Điều chúng ta đang cố đạt được là gì?
- (2) **So sánh**, như giá cả, cách tiếp cận khác nhau.
- (3) **Tư vấn**, như những người sẽ bị ảnh hưởng bởi quyết định mua máy tính mới.
- (4) **Cạnh tranh** – tiếp nhận/cung cấp dịch vụ tốt nhất với giá cả tốt nhất, ví dụ như một qui trình đấu thầu.

Văn phòng chuẩn giáo dục (Ofsted) sẽ phán định xem những nguyên tắc này thâm nhập không chỉ vào việc cung ứng các nguồn vật lực, mà còn vào tất cả các hoạt động quản lý và việc ra quyết định như thế nào. Không cần tăng thêm công việc hành chính quan liêu và bần giấy và hầu hết các trường đã quen với việc vận dụng nguyên tắc 2 và 4 và nguyên tắc 3 ở mức độ ít hơn. Tuy nhiên, chúng tôi muốn đề xuất là nguyên tắc thách thức tuy không được sử dụng rộng rãi lắm nhưng cán bộ quản lý trường học sẽ mang lại lợi ích cho trường bằng cách kiên định vận dụng nguyên tắc này.

KIỂM SOÁT TÀI CHÍNH VÀ NGÂN SÁCH

Điều cơ bản để thành công trong những quyết định đầu tư là những quyết định này được xây dựng bằng quy trình lập ngân sách. Việc lập ngân sách nên bắt đầu bằng kế hoạch phát triển nhà trường (xem Chương 11):

- (1) Điều chúng ta mong muốn đạt được là gì?
- (2) Chúng ta cần ưu tiên gì?
- (3) Chúng ta cần làm gì để đạt được các mục tiêu?

Điều chúng ta cần làm sau đó là xem chúng ta có thể sử dụng tốt nhất ‘ngân sách’ sẵn có như thế nào. Quy trình này là sự vận dụng lý tưởng mô hình bảng tính của máy tính, với các chủ mục về chi phí ở phía bên, các tháng trong năm ngang ở phía trên và tất nhiên, các công thức tổng thích hợp theo loại chi phí và theo tháng.

Xuất phát điểm sẽ là chi phí của năm trước, nhưng nếu chỉ ngoại suy thối rất nguy hiểm và giá trị thực sự xuất phát từ việc thách thức từng mục chi phí một để xem chi phí đó có thực sự phù hợp ở mức đó cho năm tới hay không, hoặc liệu có thể có được một kết quả tốt hơn không bằng cách cắt bỏ một hạng mục và tăng thêm một hạng mục khác.

Những giả định đưa ra nên viết thành kế hoạch, ví dụ ‘Chúng tôi sẽ giảm giá thành làm vệ sinh bằng cách sử dụng Nhà thầu Easisweep.’ ‘Ngân sách duy tu bảo dưỡng tăng lên £X để có tiền sơn lại’

Khi thực hiện ngân sách, cũng cần suy nghĩ đến việc tăng thu nhập bằng cách như:

- (1) gây quỹ;
- (2) thanh lý thiết bị không cần đến; và
- (3) cho thuê cơ sở trường (tất nhiên, không quên những chi phí bổ sung).

Tất cả cố gắng nhằm tăng ngân sách, tất nhiên, không có giá trị nếu không định kỳ giám sát chi tiêu theo ngân sách, thông thường theo dương lịch hoặc tháng âm lịch. Khái niệm về tháng âm lịch (đó là 13x 4 tuần) thường giúp ta so sánh tốt hơn vì chúng ta đang đối chiếu những thứ giống nhau.

Hình 13.1 cho ta một bảng tính tiêu biểu để kiểm soát ngân sách. Với một số đề mục chính ta có thể phải cần đến các bảng tính phụ (như bảng lương giáo viên theo khoa).

	Giai đoạn 1			Giai đoạn 2			Lũy tích theo ngày			
	Ngân sách	Thực tế	Biến động	Ngân sách	Thực tế	Biến động	Ngân sách	Thực tế	Biến động
Lương giáo viên										
Chi phí tuyển dụng										
Các khoản lương khác										
Chi phí sử dụng										
Sưởi ấm										
Thấp sáng										
Duy tu bảo dưỡng										
TỔNG										

Hình 13.1 Giám sát ngân sách

Nhằm giúp việc kiểm soát, những con số được sử dụng phải là những con số về chi phí *gánh chịu* trong giai đoạn đó, đó là dù ta chưa thanh toán một hóa đơn hoặc thực tế đã nhận được hóa đơn rồi, chúng ta phải tính bất kỳ số tiền nào đã sử dụng trong giai đoạn đó. Quy trình sau được biết đến là ‘dồn lại’ và chúng ta phải làm điều đó vì điều cuối cùng mà chúng ta cần là một cú sốc tệ hại khi các hóa đơn đến với chúng ta như chuyện tất yếu phải xảy ra.

Điều quan trọng nhất là đó là vào lúc kết thúc từng giai đoạn, người đứng đầu phải rà soát lại những biến động với các ủy viên hội đồng quản trị và công chức cao cấp và quyết định xem nếu cần có phải có hành động gì không?

KIỂM SOÁT NGUỒN LỰC

Chúng ta đã đề cập khá dài đến việc kiểm soát nguồn nhân lực ở các Chương 1, 6 và 10. Cũng phải xem xét đến việc kiểm soát nguồn vật lực. Việc kiểm soát liên quan đến những điều sau đây:

- (1) Đảm bảo rằng nguồn vật lực của chúng ta hiện đang có bằng cách lưu danh mục cập nhật được kiểm tra định kỳ.
- (2) Đảm bảo rằng có người chịu trách nhiệm rõ ràng về việc kiểm soát và bảo dưỡng từng thiết bị một.

(3) Rà soát việc sử dụng các nguồn lực. Thủ tục này có những lợi ích:

- (a) khiến chúng ta nhận ra thiết bị và không gian ở đâu để sử dụng cho mục đích khác;
- (b) khiến chúng ta nghĩ đến việc dọn dẹp (tốt hơn là bán) những thiết bị thừa; và
- (c) đôi khi nhắc nhở cán bộ rằng ở đâu đó có sẵn một nguồn lực mà họ đã quên mất tiềm năng của nó.

ĐIỀU CHỈNH NGUỒN LỰC HIỆN CÓ ĐỂ PHÙ HỢP VỚI NHU CẦU

Một vấn đề nhiều trường gặp phải là những nguồn lực mà ta đầu tư trước đây có thể không phù hợp với nhu cầu hiện giờ được xác định cho những năm tới. Liệu chúng ta có thực sự đạt được mục đích hay không phụ thuộc vào năng lực làm cho nguồn lực phù hợp với mục đích. Việc phân tích vốn/lãi, lập ngân sách và kiểm soát nguồn lực là công cụ giúp ta đầu tư tiền một cách khôn ngoan và tránh lãng phí. Tuy nhiên, vào thời buổi nguồn lực có hạn, thành công đòi hỏi phải có tư duy và trí tưởng tượng ‘lên thẳng’. ‘Cái khó ló cái khôn’. Một lần nữa cam kết sẽ phụ thuộc vào việc thu hút cán bộ qua đường kỹ thuật đã được trao đổi ở Phần I của cuốn sách này, nhưng vẫn phải cố gắng để tránh tư duy theo lối cũ.

Căn cứ để trao đổi nên là phân tích thực tế của những gì đang tồn tại và các nguồn lực đang được sử dụng như thế nào. Chúng ta cần:

- (1) chuẩn cán bộ theo bộ môn dạy và số lượng học sinh;
- (2) danh mục các kỹ năng của tất cả cán bộ kể cả những kỹ năng hiện đang không được sử dụng. Một danh mục như vậy sẽ bao gồm không chỉ các bộ môn mà còn cả phương pháp giảng dạy nữa;
- (3) danh mục các thiết bị và cách sử dụng các phương tiện đó;
- (4) rà soát lại không gian hiện có và cách sử dụng không gian đó như thế nào; và
- (5) đánh giá nguồn tài lực hiện có và tiềm năng.

Văn phòng chuẩn giáo dục (Ofsted) cần nhiều thông tin loại này và nên thận trọng không lặp lại công việc hoặc biểu mẫu khi không cần thiết. Khi xem xét hiện tại, rất có ích nếu chúng ta có thể xem xét chương trình giảng dạy trong 3 năm tới với những chuẩn và danh mục tương ứng.

Một cách tiếp cận cấp tiến hơn là ‘tái thiết kế xây dựng’. Đây là cách tiếp cận đang rất thịnh hành ở Hoa Kỳ và liên quan đến trí tưởng tượng là ta xuất phát từ chỗ không có gì để tạo lập những phương tiện tốt nhất có thể để đáp ứng nhu cầu trong tương lai. Những phân tích này là những dự án phát triển tuyệt vời cho cán bộ trẻ.

Cuối cùng, chúng ta cần xem xét có thể chuyển dịch như thế nào từ hiện tại vào tương lai. Có thể xác định những ‘chỗ hỏng’ lớn nhất và động não để xem xét có thể bít kín những chỗ hỏng đó như thế nào. Để mở đầu cho việc động não ‘bít kín chỗ hỏng’, sẽ rất hữu ích nếu nêu lên một số giả định trước đây về giáo dục và hỏi xem những giả định này và các giả định khác có phải được cố tình gạt sang một bên trong phần này không. Tiêu biểu cho các giả định như vậy có thể là:

- (1) giáo viên chỉ có thể dạy các bộ môn mà họ biết (liệu họ có thể hướng dẫn học sinh của mình học những gì mà cả giáo viên và học sinh chưa biết hay không?);
- (2) kiến thức quan trọng hơn các kỹ năng về trí tuệ (có lẽ chúng ta có thể đạt được mục đích của nhà trường qua bất kỳ môn học nào, nếu cho rằng tốt hơn hết là hiểu được kỹ năng); và
- (3) lớp học nên có sĩ số giống nhau và gồm những nhóm đều nhau (nếu thay vì đó chúng ta không thay đổi sĩ số lớp học để những nhóm lớn học sinh cùng tham dự các buổi học ‘đầu vào’ – như bài giảng, xem video, phim – để có kết quả là có thêm giáo viên sẵn sàng lên lớp ở những buổi học thảo luận ít người hơn và tương tác hơn?)

Vào cuối một buổi học như vậy, tất nhiên nhóm chương trình sẽ phải dung hòa những ý tưởng sáng suốt của họ với thực tế thái độ của cán bộ và những gì có thể làm trong một năm. Kết quả sẽ là một sự thỏa hiệp, nhưng thỏa hiệp đó sẽ dưới dạng chương trình hành động để quyết định xem sẽ ‘thúc đẩy’ theo hướng nào, với những biện pháp thực tiễn để đi theo hướng đó và trách nhiệm rõ ràng trong nội bộ trường để có những động thái và báo cáo lại.

Những việc làm tiêu biểu có thể là

- (1)thăm dò các khả năng bán/mua thiết bị không dùng đến/cần thiết;
- (2)có cách tiếp cận nguồn vốn cho những mục đích đã được xác định; và
- (3)hỏi một thành viên trong cán bộ xem xét xem người đó có thể giúp đỡ học sinh học một môn mới hoặc học theo cách khác như thế nào.

Vận dụng cá nhân

Do những hạn chế về tài chính rơi vào trường của bạn, hãy cân nhắc xem bạn muốn thấy trường bạn tuyển dụng biên chế và trang bị một cách lý tưởng như thế nào để đáp ứng tốt nhất những yêu cầu của chính phủ và nhu cầu của học sinh.

Các chủ đề thảo luận

Các ý kiến tán thành và phản đối việc tự chủ tài chính của trường học là gì? Những yêu cầu chính để kiểm soát là gì?

VAI TRÒ CỦA THỦ QUỸ VÀ VIỆC GÂY QUỸ

Việc đưa ‘Tự quản lý trường học’ vào dẫn đến việc nhiều trường trung học do công lập thực hiện theo thực tiễn của các trường độc lập trong việc chỉ định thủ quỹ. Hiện nay, một số trường tiểu học lớn hơn có thủ quỹ và việc các trường nhỏ hơn có chung một thủ quỹ hoặc cán bộ quản trị tài chính ngày càng trở nên phổ biến hơn. Việc tăng số lượng thủ quỹ đã dẫn đến sự hình thành hiệp hội chuyên môn và đào tạo do Cơ quan quản lý giáo dục ở địa phương và các nhà cung ứng bên ngoài thực hiện. Mô tả công việc sẽ thay đổi, nhưng tiêu biểu là thủ quỹ giám sát việc chi tiêu tài chính, quản lý địa điểm và đội ngũ không giảng dạy. Một số thủ quỹ được giao vai trò chính trong việc chuẩn bị ngân sách trường học, tuy nhiên, như đã nêu trước, giao hoàn toàn công việc tài chính cho một chuyên viên là điều không khôn ngoan. Tất cả các quyết định về tài chính phải dựa trên các nguyên tắc giáo dục và tất cả cán bộ công chức lâu năm ít nhất phải có kiến thức vừa đủ về chuẩn bị và giám sát ngân sách (những lĩnh vực này được đề cập đến trong Trình độ chuyên môn quốc gia đối với người đứng đầu (NPQH)). Ngược lại, nếu mong đợi thủ quỹ thực hiện các quyết định mà không hiểu gì về tính hợp lý của những quyết định đó là không phù hợp và chính vì lý do này nhiều thủ quỹ là thành viên của nhóm những người lãnh đạo lâu năm ở trường. Một thủ quỹ có năng lực đóng một vai trò rất giá trị trong việc hỗ trợ nhà trường đạt được các mục tiêu của mình và nên được xếp ở bậc lương cao tương xứng, có vị thế và cơ hội phát triển chuyên môn.

Trong những năm gần đây, chi phí trường học đã tăng lên theo đúng nghĩa của nó, nhưng đã có và sẽ tiếp tục có những vấn đề về cấp vốn ngắn hạn. Cũng sẽ có những dự án mong muốn không được cấp vốn từ quỹ ủy thác. Các trường học cần nhận biết được nhiều nguồn vốn thay thế, bao gồm cả nguồn vốn sổ xố, quỹ từ thiện, nguồn cấp vốn đặc biệt từ các cơ quan như Sport England (Thể thao Anh quốc) và sự bảo trợ của các công ty tại địa phương và trong nước. Danh bạ của các cơ quan cấp vốn là những nguồn vốn hữu ích và một số Cơ quan quản lý giáo dục ở địa phương có cán bộ tư vấn về đặt giá vé sổ xố. Một thành viên của nhóm lãnh đạo lâu năm có thể nhận trách nhiệm để ý đến tất cả các cơ hội cấp vốn và chuẩn bị việc bỏ thầu. Nếu đang tính đến một dự án lớn thì việc sử dụng một người gây quỹ chuyên nghiệp là điều đáng làm. Ta phải đảm bảo rằng người làm công việc gây quỹ là người thuộc một hãng nổi tiếng có thành tích trong quá khứ về cộng tác với những trường học có nhu cầu khá cụ thể và ta

cần yêu cầu nói chuyện với các trường khác mà công ty đã làm việc. Phí sẽ trên cơ sở số tiền quyền được hay cố định? Người làm công tác gây quỹ có làm việc ở trường hay không? Có dễ dàng chấm dứt hợp đồng khi ta không đạt được yêu cầu hay không? Đối với những khoản tiền nhỏ, ta nên cân nhắc thành lập một nhóm công tác gồm Cán bộ, người điều hành và cha mẹ học sinh học sinh.

CÁC NHÀ THẦU ĐỘC LẬP VÀ ĐẤU THẦU CẠNH TRANH

Việc sử dụng các nhà thầu độc lập có nhiều điều hấp dẫn, đặc biệt trong các tình huống khi mà công đoàn hoặc các cá nhân mạnh đến mức giá thành tăng vọt và ‘chuyện ngược đời xảy ra’ (nghĩa đen: đuôi vầy con chó). Mọi người biết chuyện này đã xảy ra với những người quản lý, người quét dọn và cán bộ nhà bếp! Những thuận lợi về việc sử dụng các nhà thầu độc lập có thể là:

- (1) giá thành thấp;
- (2) ít vấn đề về quản lý hơn, vì nhà trường chủ yếu chỉ làm việc với nhà thầu và mong đợi nhà thầu chọn ra những vấn đề lớn.
- (3) loại bỏ những vấn đề và chi phí liên quan đến việc tuyển dụng cán bộ; và
- (4) khả năng kết thúc dịch vụ với nhà thầu theo bất kỳ thông báo nào đã được thỏa thuận.

Mặt khác

- (1) người đứng đầu nhà trường có thể không có nhiều ảnh hưởng trực tiếp đến cán bộ;
- (2) việc quản lý về y tế và an toàn có thể là một vấn đề nổi cộm hơn; và
- (3) có thể có khó khăn trong quản lý hợp đồng.

Liệu có vấn đề nào trong 3 vấn đề sau thực sự xảy ra hay không phụ thuộc vào chất lượng của nhà thầu và hợp đồng.

Trong bất kỳ trường hợp nào, nhà trường được yêu cầu và chắc chắn nên đề nghị ít nhất 3 nhà thầu tham gia đấu thầu cho bất cứ hợp đồng nào. Điều quan trọng sau đó là không nên chọn một nhà cung cấp chỉ trên cơ sở giá cả mà phải về giá trị tốt nhất. Quy trình chọn lựa chắc chắn nên gồm có phỏng vấn bất kỳ người nào sẽ quản lý hợp đồng, việc chấp nhận các tham chiếu và nghiên cứu kỹ việc chào hàng, những đảm bảo nào được đưa ra và những cơ chế được sử dụng để đảm bảo sự hài lòng của khách hàng. Cần nghiên cứu chính sách về y tế và an toàn của nhà thầu, cũng như thông báo cho họ biết việc tuân thủ các chính sách và yêu cầu của nhà trường. Cuối cùng nhưng không kém phần quan trọng là phải luôn yêu cầu thời gian thử thách và nhớ rằng những nhà thầu ‘giá rẻ’ có thể lại là rất đắt.

14

QUẢN LÝ MÔI TRƯỜNG

MÔI TRƯỜNG TỰ NHIÊN

Mặc dầu phần lớn chương này liên quan đến môi trường chính trị-xã hội, điều đáng lưu ý là cả công luận lẫn pháp chế đặt cán bộ quản lý trước những mong đợi ngày càng tăng là trường học của họ sẽ tuân theo những giá trị ‘xanh’ và là kiểu mẫu về bảo vệ môi trường. Giáo dục cho trẻ em biết cách bỏ rác gọn gàng là một vấn đề thường xuyên nên làm. Nhiệm vụ ít người biết đến hơn là phải đảm bảo tất cả rác thải có tiếp xúc với chất lưu từ cơ thể (như băng gạc, băng vệ sinh) cần được chứa riêng trong các túi nhựa màu vàng và được xác định là nguy hiểm.

Nhu cầu giảm thoát khí nhà kính đã dẫn đến những sáng kiến tiết kiệm năng lượng; ngay cả chuẩn quốc gia cho cán bộ quản lý bao gồm một đơn vị ‘xác định những cải tiến về hiệu suất năng lượng’. Năng lực về quản lý phương tiện thể thao và giải trí được đánh giá theo số lượng các giá trị bao gồm:

Đáp ứng các vấn đề môi trường toàn cầu bằng cách tiết kiệm sử dụng năng lượng và các nguồn lực không bền vững, bằng cách tránh hủy hoại các nguồn lực tự nhiên và bằng cách kiểm soát ô nhiễm và quản lý tốt chất thải.

Viện học tập ngoài trời cùng với một số thành viên giám sát các chuyến thăm trường, đã có một chính sách 15 điểm về sự bền vững của môi trường làm chuẩn mực về tư cách đạo đức, buộc các thành viên của mình bảo tồn môi trường tự nhiên, nhạy cảm trước những ảnh hưởng hoạt động của mình trong cộng đồng và môi trường văn hóa tại địa phương và khuyến khích kiến thức, hiểu biết và sự tôn trọng.

Nhiều người đứng đầu đơn vị đảm bảo rằng những giá trị và chuẩn mực như vậy thấm sâu vào đặc điểm của nhà trường và nêu một tấm gương về việc thường xuyên nhặt rác, tắt những nguồn tiêu thụ điện không cần thiết và làm cho môi trường cảnh quan của nhà trường như một điều đáng tự hào. Nhưng nhiều người khác dường như không quan tâm, do vậy làm hỏng hình ảnh chung về nhà trường và tăng thêm những nét tiêu cực ảnh hưởng đến hành vi của học sinh.

QUAN HỆ ĐỐI NGOẠI

Ở Chương 9, chúng tôi đã nhấn mạnh tầm quan trọng của những suy nghĩ về nội dung môi trường của nhà trường (Hình 9.3) và nói rằng những người đứng đầu nhà trường đang phải dành thêm thời gian quản lý những giao dịch vượt qua ranh giới giữa nhà trường và môi trường. Những pháp lệnh gần đây đã thúc đẩy mạnh hơn yêu cầu này. Các cơ quan điều hành có quyền lực mới và cha mẹ học sinh có thêm quyền. Tuy ngày nay các Cơ quan quản lý giáo dục ở địa phương ít áp đặt ảnh hưởng chính trị hơn đối với trường học, nhưng họ vẫn là những bên quan tâm quan trọng, ngoại trừ đối với các trường độc lập và các trường dân lập. Những người sử dụng lao động cũng là một thành tố quan trọng và có thể có ảnh hưởng đến nền giáo dục hoặc trực tiếp hoặc thông qua các cơ quan như Hội đồng Học tập và Kỹ năng. Chính do vậy, trách nhiệm của những người đứng đầu là tích cực định hình những mong đợi của cộng đồng đối với trường học, tranh thủ sự hợp tác và ủng hộ những hoạt động của mình và xây dựng hình ảnh với công chúng.

Với nhiều người đứng đầu, phải đối phó với những người bên ngoài là một trong những lĩnh vực chẳng thú vị gì trong công việc của mình (Jones, 1987). Tuy nhiên, trường không phải là và không thể là những hệ thống đóng; ranh giới nhà trường phải mang tính bán thấm nếu nhà trường muốn phát triển mạnh và đáp ứng được những thay đổi về môi trường. Mục đích của những người đứng đầu và cán bộ quản lý lâu năm nên là hướng dẫn lưu thông vượt qua ranh giới và xây dựng quan hệ đối tác phụ thuộc lẫn nhau và sự hiểu biết vượt qua ranh giới.

Để khẳng định điều này không phải là phủ nhận những mối quan hệ không lấy gì làm dễ chịu đôi khi tồn tại với một số cha mẹ học sinh học sinh, một số ủy viên hội đồng trường và một vài thành viên được bầu của Cơ quan quản lý giáo dục ở địa phương. Tất cả những người này đều có thể can thiệp, phá rối và làm tốn thời gian và sức lực. Tuy nhiên đồng xu bao giờ cũng có hai mặt: họ cũng có thể ủng hộ, đóng góp và tranh luận về trường học của trường. Vấn đề là những người đứng đầu có thể làm gì để có được thái độ hỗ trợ, làm nản lòng những người không ủng hộ và ở đâu có xung đột thì quản lý những xung đột đó một cách khéo léo.

Sự thờ ơ thường là căn nguyên của xung đột và hiểu lầm; các bậc cha mẹ học sinh, người tuyển dụng và giáo viên thường có những chuyện huyền hoặc về nhau. Chúng ta càng lùi về phía sau ranh giới bao nhiêu thì càng hiểu ít hơn về thế giới của nhau bấy nhiêu. Trường học, giống như ngành công nghiệp, phải đưa ra được một hình ảnh và quản lý tích cực mối quan hệ công cộng; nếu không những người ngoài cuộc sẽ hình thành ấn tượng riêng của họ (có thể là sai) về những gì bên trong như thế nào. Một trường học nơi khách đến thăm cảm nhận được sự tiếp đón ân cần và thoải mái thì dường như không nảy sinh thái độ đối lập.

PHỤ HUYNH GIẬN DỮ

Ngay cả trong trường hợp như vậy, những cha mẹ học sinh hoặc láng giềng giận dữ sẽ vượt qua ranh giới và những người đứng đầu nhà trường sẽ phải đối mặt với việc quản lý xung đột. Những hướng dẫn trong Chương 7 (đề cập đến vấn đề xung đột nội bộ) vẫn vận dụng chung cho xung đột vượt ra khỏi ranh giới: như vậy, những người đứng đầu nên hướng vào để làm giảm nhiệt độ cảm xúc, né tránh tình huống thắng-thua trong phương pháp giải quyết vấn đề và không khởi xướng tranh luận hoặc dồn cha mẹ học sinh vào tình cảnh mà họ phải giữ vững lập trường vì danh dự. Các kỹ năng tự kiểm chế, lắng nghe và cảm thông là quan trọng. Đừng bao giờ giả định rằng vấn đề trước mắt là nguyên nhân làm cho các bậc cha mẹ học sinh giận giữ; có nhiều dịp bạn sẽ thấy rằng còn một sự không hài lòng khác, có thể đã âm ỉ từ lâu, với nhà trường, còn vấn đề hôm nay chỉ là sợi rơm cuối cùng mà thôi. Hãy dừng lại để suy nghĩ và rồi suy ngẫm về những gì đã nói, để tỏ ra ta là người đã lắng nghe và cuối cùng tóm tắt lại, cả những việc làm gì đã được thống nhất.

Luôn tôn trọng vị trí và tình cảm của cha mẹ học sinh; ngay cả khi có cảm nghĩ rằng họ ngớ ngẩn, hãy cho họ thấy điều ngược lại, nhớ rằng ta có thể cũng cảm nhận tương tự nếu ta bắt đầu từ một cơ sở hiểu biết thiếu hoàn thiện như thế. Ví dụ, một số cha mẹ học sinh, bằng kinh nghiệm của mình về những người khác đang nắm quyền, đã định hình bởi suy nghĩ cho rằng những người đứng đầu đều cùng một duộc như nhau. Do vậy sự thù hận không chỉ với cá nhân, mà lại hướng vào vai trò cầm quyền.

PHỤ HUYNH LÀ ĐỐI TÁC

Xuyên suốt các văn bản pháp lý là khái niệm về cha mẹ học sinh và giáo viên cùng tham gia vào việc giáo dục học sinh: ‘học sinh sẽ được giáo dục theo ước nguyện của cha mẹ các em’ (Luật Giáo dục 1944). Luật 1981 và Thông tư 1/83 coi các nhà chuyên môn và cha mẹ học sinh là đối tác trong việc ra quyết định về học sinh có nhu cầu giáo dục đặc biệt (20% theo Báo cáo Warnock). Luật 1988 yêu cầu các bậc cha mẹ học sinh phải tham gia vào những quyết định về những lệch lạc với Chương trình Giáo dục quốc gia.

Hoàn toàn ngoài các vấn đề về luật, những thực tiễn tốt đòi hỏi người đứng đầu phải gây dựng mối quan hệ hiệu quả với tổ chức của cha mẹ học sinh. Các vấn đề được giải quyết dễ dàng khi cả cha mẹ học sinh và giáo viên cùng phối hợp với nhau hơn là chỉ do một bên làm. Thái độ của cha mẹ học sinh ảnh hưởng mạnh mẽ đến tiến bộ của con cái; do vậy những trường theo đuổi việc giáo dục cha mẹ học sinh có thể làm tăng thêm kinh nghiệm trên lớp. Hơn nữa, nguồn chứa tài năng và thiện chí nằm trong các bậc cha mẹ học sinh và nhiều khảo sát đã đề xuất là các vị cha mẹ học sinh muốn

tham gia nhiều hơn vào sinh hoạt của nhà trường. Mọi người biết rằng, ở bậc tiểu học, sự tham gia của cha mẹ học sinh là yếu tố quyết định hiệu quả nhà trường (Mortimore và các tác giả khác., 1988). Đề án Sussex cho thấy những cha mẹ học sinh được vào lớp học tăng thêm lòng tin vào giáo viên. Joan Sallis nói về 'bình đẳng cộng tác': cần có sự đồng thuận về mục tiêu, trao đổi thông tin về phương pháp và đối thoại để bàn về thành công của những việc đã làm (Glatter và các tác giả khác., 1988, trang 150). Việc tham gia như vậy có hiệu quả; Everard đã chứng kiến trong một dự án nhằm cải thiện việc cung cấp những nhu cầu đặc biệt, những đóng góp ấn tượng của các bậc cha mẹ học sinh 'bình thường' không chỉ ở cấp độ kỹ thuật mà còn cả ở quản lý sự thay đổi. Trong khi giáo viên có thể lợi thế hơn cha mẹ học sinh về mặt sư phạm, thì trong quản lý nhiều cha mẹ học sinh có thể có những đóng góp ngang bằng. Đối với những người sử dụng lao động ở địa phương cũng như vậy.

ỦY VIÊN HỘI ĐỒNG TRƯỞNG

Việc vận dụng với cơ quan điều hành cũng giống nhiều với tổ chức của cha mẹ học sinh, tuy nhiên, trong báo cáo của Văn phòng chuẩn giáo dục về lãnh đạo và quản lý (Ofsted, 2003), việc thiết lập các cơ quan điều hành hữu hiệu được xác định là một trong ba lĩnh vực yếu nhất về quản lý trường học. Có một khung pháp lý (đặc biệt Luật năm 1986 và 1988): 'Ở một trường học quản lý tốt, người đứng đầu và cơ quan điều hành sẽ làm việc trên quan hệ đối tác gần gũi và cân đối' (Bộ Giáo dục và Khoa học - DES, 1988). Những thay đổi cần thiết về mối quan hệ vai trò phải mất một thời gian mới triển khai được. Việc chuyển giao quyền lực và trách nhiệm trong hệ thống trường học thuộc Cơ quan quản lý giáo dục ở địa phương - cơ quan điều hành - là một ví dụ tốt về thay đổi chiến lược và một số vấn đề kỹ thuật mô tả ở Phần III liên quan đến việc xây dựng một mối quan hệ công tác lành mạnh.

Những người đứng đầu có nhiệm vụ tư vấn và hỗ trợ cơ quan điều hành hoàn thành những chức năng và nhiều ủy viên hội đồng mới rất tôn trọng sự giúp đỡ mà họ nhận được. Tuy nhiên, một vài người đứng đầu vẫn cố giữ khoảng cách nhất định với các cơ quan điều hành. Các ủy viên hội đồng chỉ có thể giúp được ở mức họ biết người đứng đầu đang cố làm gì và làm việc đó như thế nào. Điều này có nghĩa chia sẻ với nhau những khó khăn và lo lắng cũng như thành tích đạt được, sự hỗ trợ và lời khuyên khi cần thiết. Báo cáo cho ủy viên hội đồng không nên giới hạn ở những báo cáo thực tế về những hoạt động đã qua; những báo cáo này cũng nên đề cập đến triết lý, chiến lược và kế hoạch về phía trước. Nhiều người đứng đầu nhà trường dùng kế hoạch phát triển nhà trường làm khung cho báo cáo của mình, sử dụng kế hoạch này để nhận xét về tiến độ hướng tới mục tiêu và tạo ra nội dung thảo luận về những cơ hội trong tương lai.

Điều phân nân chung của các nhà doanh nghiệp được thu hút vào giáo dục là

những văn bản mà họ nhận được thường dài dòng và không thân thiện với người sử dụng. Vì trường học, theo định nghĩa, nằm trong ngành kinh doanh giao tiếp, nên cần đề ra chuẩn mực cao khi giao tiếp với những người bận rộn không quen với ngôn ngữ của nhà giáo. Một điều phàn nàn nữa là các cuộc họp với các nhà giáo dục không có kết quả và không ra được kết luận gì; tuy đó là trách nhiệm của người chủ trì cuộc họp, nhưng những người đứng đầu nhà trường có thể đưa ra hướng dẫn có giá trị, tránh được cái bẫy của chương trình nghị sự quá dài và các mục chuẩn bị kém (Chương 5).

Chính trong việc quản lý sự thay đổi mà các ủy viên hội đồng có thể rất có ích, hoạt động như những phương tiện trang âm và đánh giá hiệu quả. Các ủy viên hội đồng là nguồn lực tiềm tàng để thay đổi và do vị trí của họ trong cộng đồng địa phương nên có thể là những người ủng hộ mạnh mẽ hơn nhà trường và những nhu cầu của nhà trường hơn chính bản thân người đứng đầu trường học. Vì thế, vun trồng mối quan hệ và sự hỗ trợ của các ủy viên hội đồng và thu hút họ vào công việc của nhà trường là điều đáng làm. Tuy nhiên, điều không may như Anne Jones (1987) phát hiện ra là điều này ít khi được làm tốt: ‘điều có vẻ như thiếu giữa người đứng đầu nhà trường và các ủy viên hội đồng là sự tôn trọng chuyên môn và ý thức cộng tác với nhau trong sự nghiệp chung.’

CÁC KỸ NĂNG CẦN THIẾT ĐỂ ĐỐI PHÓ VỚI PHỤ HUYNH, CÁC ỦY VIÊN HỘI ĐỒNG VÀ NGƯỜI SỬ DỤNG LAO ĐỘNG

Ở cấp độ kỹ năng, những người đứng đầu trường học có nhiều điều cần học từ phương pháp những người kinh doanh hàng hóa nổi tiếng sử dụng để xây dựng mối quan hệ có lợi với khách hàng và thuyết phục họ mua sản phẩm và ý tưởng – đôi khi được gọi là kỹ năng thuyết phục. Những kỹ năng này không phải xa lạ với văn hóa nhà trường như mọi người nghĩ, vì chúng dựa nhiều trên cơ sở việc quan tâm đến người khác.

Nguyên tắc chủ chốt là sự cảm thông với bên kia. Hãy tỏ ra tôn trọng họ và ý kiến của họ. Hãy trình bày ý kiến và đề xuất của mình trên lập trường của họ. Hãy hiểu thế giới của họ. Hãy coi lợi ích bản thân họ và những gì họ đang cố đạt được bằng cách gắn với nhà trường (bạn có thể phải nêu các câu hỏi để tìm ra điều này). Hãy tự hỏi mình việc chấp nhận đề xuất như thế nào có thể giúp họ. Hãy nghĩ đến những lợi ích cho họ, hơn là để cho họ phải suy luận từ những điểm đặc trưng trong đề xuất của bạn. Bạn có thể chuyển một nét đặc trưng thành lợi ích bằng cách trả lời câu hỏi ‘thế thì sao?’ Đồng thời liệt kê cho họ thấy những điểm hạn chế khi bác bỏ đề xuất của bạn. Tuy nhiên, hãy tránh độc thoại dài; thay vì đó hãy dùng các câu hỏi để thiết lập trong đầu họ những khó khăn và hạn chế mà đề xuất của bạn có thể giúp giảm thiểu. Hãy dành thời gian cho những điểm thẩm thấu. Kiểm nghiệm phản ứng bằng câu hỏi và theo dõi các hành vi phi ngôn ngữ.

Do cả tình cảm lẫn lô-gic ảnh hưởng đến việc ra quyết định, hãy cố làm cho

phía bên kia có tâm trạng thích hợp. Xác định tâm trạng đó bằng một câu hỏi thân thiện. Thiết lập mối quan hệ lâu dài và tạo sự liên kết về tình cảm. Hãy tìm cách đề xuất một dịch vụ nhỏ.

Nếu ta cần một quyết định (ví dụ: thỏa thuận cung cấp nguồn lực), đừng bao giờ kết thúc cuộc gặp gỡ mà không có quyết định, dù đó chỉ là một thỏa thuận để ra một quyết định ở một cuộc họp được xác định trong tương lai. Xác định thời điểm là điều cốt lõi để hướng con người tới thỏa thuận. Họ có thể cần có những cú hích. Một khi có mặt tại cuộc họp, tóm tắt lại những gì đã được thỏa thuận.

Nếu phía bên kia đưa ra những trở ngại và khó khăn, hãy xử lý tình huống như ta quản lý xung đột (xem ở phần trên và Chương 7). Những khách hàng vụng về hoặc đối nghịch luôn đưa ra những khó khăn là một thách thức đặc biệt. Cố gắng có một thái độ mềm mỏng đối với họ. Hãy hiểu tâm tư của họ, tế nhị và tiến dần tới mục tiêu của họ. Những người phản diện như vậy thường thiếu bạn bè, do đó nếu ta đến với họ một cách tình cảm, thì mọi chuyện đều êm đẹp.

Hãy chân thành tuân theo những lời khuyên về đạo lý này và bạn trở nên nổi tiếng là người chắc chắn, quan tâm và là ‘một người có thể cùng làm ăn được’. Những đề nghị và ý kiến sẽ trở nên ‘chấp nhận được’, dù bạn có thể không áp sát họ.

Vận dụng cá nhân

(Một bài tập về sự cảm thông)

Hãy liệt kê một số tính từ và cụm từ hoặc vẽ một vài bức biếm họa mà bạn cho là các ủy viên hội đồng sẽ sử dụng để phác họa châm biếm về trường của bạn. Và rồi cũng như vậy xây dựng hình ảnh của mình về cơ quan điều hành. Bạn muốn từng hình ảnh thay đổi như thế nào? Những bước đầu tiên bạn sẽ làm để đem đến sự thay đổi là gì?

QUẢN LÝ CUỘC THANH TRA CỦA CƠ QUAN CHUẨN GIÁO DỤC

Một cuộc thanh tra của Cơ quan chuẩn giáo dục (Ofsted) có thể được coi là một mối quan hệ công tác giữa hai nhóm với mục đích chung cuối cùng là phát triển nhà trường. Khung thanh tra đưa ra hướng dẫn cho từng nhóm thực hiện. Nhóm Ofsted (những người tham gia) sẽ muốn thu lượm thông tin một cách hiệu quả nhất; nhóm nhà trường (những ‘người cầm lái’) trình bày những thông tin này một cách rõ ràng nhất.

Một số nguyên tắc chung vận dụng vào mối quan hệ qua lại giữa các nhóm được xác định trong chương trình đào tạo Coverdale (Babington Smith và Sharp, 1990):

- (1) Không quá tập trung vào nội dung thanh tra, nhưng hãy suy nghĩ về tiến trình và các mối quan hệ.
- (2) Chuẩn bị tốt và thống nhất với nhóm thanh tra về những quy trình chính.
- (3) Đảm bảo rằng nhóm thanh tra hiểu tình hình nhà trường và công việc nhà trường đã làm (ví dụ: kế hoạch phát triển). Các mẫu S1-S4 rất quan trọng đảm bảo rằng đoàn thanh tra được cung cấp thông tin chính xác về nhà trường. Việc xin ý kiến rộng rãi cán bộ, ủy viên hội đồng và các bên quan tâm khác sẽ đảm bảo rằng khi đoàn đến mọi người được chuẩn bị tốt để trả lời các câu hỏi của thanh tra.
- (4) Thống nhất về những gì phải làm và các ưu tiên và lịch sơ bộ.
- (5) Nếu nhóm nhà trường muốn đóng góp một cách tự nguyện và hiệu quả, họ phải hiểu rõ và xác định các mục đích đang theo đuổi.
- (6) Khi người ta thấy năng lực, kinh nghiệm và ý kiến của mình được tôn trọng và đánh giá tốt, họ sẽ có xu hướng sẵn sàng giúp đỡ hơn.

Việc xem xét chất lượng thanh tra độc lập (Ofsted, 1995) cho thấy mức độ chuyên nghiệp cao của cả hai nhóm và ba phần tư số trường được khảo sát hoàn toàn hài lòng với qui trình thanh tra. Các trường học chuẩn bị rất kỹ cho việc thanh tra và hầu hết người đứng đầu nhà trường báo cáo rằng đó là một bài tập hiệu quả cho việc xây dựng nhóm. Bằng cách theo các phương pháp tiếp cận hệ thống (Chương 10), việc tự đánh giá, rà soát và đánh giá được tăng cường, do vậy nên xem xét thanh tra theo hướng này. Mối quan hệ tốt luôn được thiết lập (nguyên tắc 1 ở trên). Trên 2/3 số giáo viên chủ nhiệm hài lòng với việc quản lý qui trình (các nguyên tắc 1-4). Việc thu hút cán bộ vào đối thoại chuyên môn được xử lý chưa tốt; một số cán bộ, cán bộ còn cảm thấy mình ở ngoài cuộc. Việc làm giảm nỗi e sợ của cán bộ trước một đợt thanh tra cũng chưa được làm tốt lắm và kết quả là đã làm ‘đông cứng’ tiến trình phát triển bình thường của nhà trường. Thực tế là không dưới 90% số trường báo cáo rằng việc thanh tra được tiến hành một cách hiệu quả, nhạy cảm và mang tính xây dựng có thể được sử dụng để làm giảm sự e ngại này. Cũng nên nhớ rằng Ofsted khuyến khích phản hồi về các đoàn thanh tra của mình và cũng có qui trình riêng về nâng cao chất lượng, do vậy họ cũng nghiêng về phía học tập như nhóm của nhà trường.

Rõ ràng là những người đứng đầu nhà trường phải hoạt động để thiết lập một thái độ tích cực về công tác thanh tra trong nhóm cán bộ của mình, đề cao những cơ hội và điểm mạnh để chống lại cảm nhận tự nhiên về nguy cơ và lo sợ những điểm yếu – cũng giống như người ta khuyên học sinh trước khi thi phải tập trung vào đỉnh cao của sự uyên bác hơn là những chỗ trống về sự thiếu hiểu biết. Orston và Shaw (1994) diễn đạt điều này như sau: *‘Chúng tôi tin rằng phương pháp tiếp cận thanh tra lành mạnh nhất là phương pháp ở đó những người lãnh đạo nhà trường khắc sâu trong tư tưởng*

cán bộ mình sự mong đợi là họ sẽ tự tin hoạt động với mức độ đảm bảo chất lượng cao nhất, hơn là phản ứng với việc kiểm soát chất lượng áp đặt từ bên ngoài do kết quả của công tác thanh tra đưa lại.'

Việc xác định những điểm yếu không phải là tận cùng của thế giới; ở một nhà trường đã xây dựng được năng lực thay đổi (Chương 16), thì việc tiếp nhận những dữ liệu độc lập, đối chiếu với các chuẩn mực quốc gia để cho thấy qui mô cải thiện nhà trường đến đâu là một lợi thế tích cực. Sau đó có thể lập một nhóm công tác giải quyết vấn đề để thực hiện những thay đổi cần thiết.

Mặc dầu trên 80% những người đứng đầu trường học hài lòng với đánh giá tổng quan của đoàn thanh tra, sẽ có những trường hợp khi những đánh giá đó cần phải xem xét lại. Thanh tra không phải là một ngành khoa học chính xác và những đánh giá phải được đưa ra theo nhiều tiêu chí trong một thời gian có hạn. Trong hoàn cảnh như vậy, việc thực hiện công bằng chưa tốt là điều không thể tránh khỏi. Những người đứng đầu nhà trường cũng phải xoa dịu những bộ lông xù và động viên cán bộ sử dụng năng lực của mình vào những cải thiện mà *cả hai* nhóm đã thống nhất là cần thiết và cũng cần phải có thời gian để giai đoạn phòng thủ đến lúc kết thúc và sự biện minh cho những kết luận đánh giá đối lập và còn tranh cãi thấm vào. Thực tế là trên 4/5 số trường hoàn toàn hài lòng với những vấn đề chính phải làm trong báo cáo thanh tra, làm cơ sở cho việc phát triển nhà trường cho thấy rằng việc thanh tra nhà trường được quản lý tốt đóng một vai trò hữu ích trong qui trình cải thiện. Đặc biệt các trường trung học mong đợi cao ở tiềm năng cải thiện và phát triển có được từ đợt thanh tra.

Cũng giống như các qui trình thanh tra khác (như sự phê chuẩn và kiểm tra của trung tâm Tiêu chuẩn chuyên môn dạy nghề quốc gia (NVQ), việc thanh tra nhà trường tạo ra rất nhiều công việc giấy tờ và do vậy bị phê bình là 'quan liêu'. Đây thực sự là một vấn đề cần được quản lý. Ta cần phải ngăn cản những người phải điền vào các biểu mẫu để họ không quá hăng hái và ta cũng cần phải đủ khả năng thương thuyết với thanh tra viên chính thức về việc đơn giản hóa công việc giấy tờ. Khi chưa kiểm nghiệm, không nên giả định, dù bằng bất kỳ lý do nào, là thanh tra viên đó kém linh hoạt. Phát biểu như một 'thanh tra viên' NVQ, tôi (Everard) muốn tin rằng tôi là người biết phải trái!

Thanh tra viên đã trở nên kinh nghiệm hơn trong việc đánh giá chất lượng quản lý và lãnh đạo trường học, sử dụng các tiêu chí sau đây:

Về quản lý, họ đánh giá mức độ trong đó có:

- Tự đánh giá khắt khe và sử dụng hiệu quả các tài liệu có được;
- Giám sát các dữ liệu kết quả hoạt động và sau đó là các việc làm phù hợp;

- Quản lý triệt để và hiệu quả kết quả hoạt động của cán bộ, trong đó có các cán bộ hỗ trợ để đem lại những cải thiện;
- Cam kết về phát triển đội ngũ;
- Thừa nhận những ưu tiên giáo dục trong quản lý tài chính và nguồn lực;
- Sử dụng được các hiệu trưởng có 'giá trị nhất'.

Về lãnh đạo, họ tìm kiếm:

- Tầm nhìn rõ ràng, ý thức mục đích, khát vọng cao và không ngừng tập trung vào thành tích của học sinh;
- Tạo lập những nhóm công tác hiệu quả;
- Am hiểu và đổi mới trong lãnh đạo dạy học và chương trình giáo dục;
- Cam kết về một trường học công bằng và toàn diện ở đó mỗi một cá nhân đều quan trọng;
- Các mô hình vai trò mẫu mực.

(Ofsted, 2003)

Những tiêu chí này và việc nhấn mạnh hơn vào Khung mới nhất (2003) về việc thanh tra qui trình tự đánh giá của nhà trường, có nghĩa là việc chuẩn bị thanh tra không nên tiến hành vội vã một khi 'đoàn thanh tra' (nghĩa đen: chiếc phong bì nâu) đáng sợ đến trường. Những trường tốt sử dụng cuốn Sổ tay Ofsted (2003) để hỗ trợ việc giám sát và đánh giá tốt hơn chu kỳ lập kế hoạch bình thường của họ. Một bài tập hữu ích là hàng năm hoàn thiện mẫu tự đánh giá S4. Nên yêu cầu các ủy viên hội đồng và cán bộ quản lý trung gian hoàn thiện phiên bản của họ trước khi nêu lên phiên bản cuối cùng, để trả lời câu hỏi của Ofsted, 'Việc tự đánh giá có thâm nhập vào trung tâm trường học hay không?'

Các biện pháp đặc biệt và hiệu trưởng biệt phái

Vào cuối đợt thanh tra của Ofsted, đoàn thanh tra sẽ quyết định xem có cần xếp nhà trường vào một trong ba loại hay không:

- (1) Nhà trường đang, hoặc có khả năng không thể tạo cho học sinh một chuẩn giáo dục có thể chấp nhận được và do vậy cần có những biện pháp đặc biệt.
- (2) Dù có cung cấp được một chuẩn giáo dục có thể chấp nhận được, tuy nhiên nhà trường lại có những điểm yếu nghiêm trọng ở một hoặc nhiều lĩnh vực hoạt động.
- (3) Mặc dù không đòi hỏi những biện pháp đặc biệt hoặc có những điểm yếu nghiêm trọng, nhưng nhà trường lại đạt dưới mức mong đợi.

Nếu nhà trường có một lớp 6 bị đánh giá là “không đạt yêu cầu” và nếu rơi vào một trong hai loại đầu nói ở trên và đánh giá này tách rời với đánh giá về trường chính.

Thanh tra nhà nước (HMI) được yêu cầu chứng thực là một trường cần có những biện pháp đặc biệt và cũng có thể đến thăm trường đó để kiểm nghiệm xem những đánh giá của đoàn thanh tra có cơ sở vững chắc hay không. Trong trường hợp có những điểm yếu nghiêm trọng hoặc đạt dưới mức mong đợi thì không cần việc chứng thực của Thanh tra nhà nước (HMI), nhưng trong mọi trường hợp Thanh tra nhà nước (HMI) sẽ đến thăm trường để giám sát tiến bộ trong việc chỉnh sửa vấn đề. Cơ quan quản lý giáo dục ở địa phương được yêu cầu hỗ trợ các trường trong những biện pháp đặc biệt hoặc với những điểm yếu nghiêm trọng.

Chúng tôi hy vọng một cách chân thành rằng các bạn không bao giờ bị rơi vào tình huống phải đối mặt với hậu quả của những đánh giá tệ hại như vậy của Ofsted và thực tế nếu bạn và các nhà lãnh đạo khác theo lời khuyên của cuốn sách này, thì bạn chắc chắn không có khả năng như vậy. Đối với các Cơ quan quản lý giáo dục ở địa phương và/hoặc các cơ quan điều hành, việc dùng các biện pháp đặc biệt gây sức ép để hiệu trưởng trường học từ chức và thay thế bằng hiệu trưởng biệt phái từ trường khác (có biệt danh là “siêu hiệu trưởng”) là khá phổ biến. Trong những trường hợp tệ hại nhất khi các trường không vượt qua được những biện pháp đặc biệt, thì bị đóng cửa hoặc được mở lại (đôi khi với tên gọi khác) theo quy trình ‘Mở đầu mới’. Một trường bị phán quyết cần có những biện pháp đặc biệt hoặc có những điểm yếu nghiêm trọng, hoặc trở nên mất tinh thần. Stoll và Myers (1998) đưa vào một số nghiên cứu thực tiễn rất hữu ích về một số trường trong tình cảnh như vậy lại thay đổi hoàn toàn và những nghiên cứu này với các nghiên cứu thực tiễn khác cho thấy một qui trình tương tự với việc vượt qua mất mát là phổ biến. Những người lãnh đạo ở các trường như vậy có một khung thời gian ngắn (thông thường tối đa là 2 năm) để đưa nhà trường về chuẩn có thể chấp nhận được. Điều này hàm chứa việc lập kế hoạch cho những thay đổi hỗn hợp có thể dễ dàng nhìn thấy và lấy lại được lòng tin của Cán bộ, cha mẹ và các ủy viên hội đồng là một người nào đó biết phải làm gì, với những thay đổi khác phải mất lâu hơn vì chúng liên quan đến nhu cầu phải thay đổi đặc tính, giá trị và cơ cấu.

TRƯỜNG HỌC TRONG CỘNG ĐỒNG

Hiện giờ có những ví dụ rất ấn tượng về việc nhà trường có thể đóng vai trò dẫn đầu trong xây dựng cộng đồng địa phương như thế nào, như vậy hoàn thành được yêu cầu thường bị lãng quên trong Luật Cải cách Giáo dục năm 1988 và các văn bản pháp qui sau đó, để nhà trường thúc đẩy sự phát triển không những của học sinh mà còn của cả xã hội nữa. Những sáng kiến của Chính phủ như các Vùng hoạt động giáo

dục (EAZ) và việc yêu cầu các hội đồng thiết lập Quan hệ đối tác chiến lược của địa phương (ở đó trường học có thể là đại diện) đã tạo ra những cơ hội mới cho lãnh đạo trường học mở rộng ra khỏi ranh giới nhà trường. Quan hệ đối tác liên quan đến trường học đang hỗ trợ việc xây dựng cộng đồng và thiết lập sự gắn kết cộng đồng. Một chương trình của Chính phủ về *‘Nhà trường mở rộng - Trường học trong lòng cộng đồng’* được sự hỗ trợ của nhóm công tác Bộ Giáo dục và Kỹ năng (DfES) và nguồn vốn 100 triệu bảng Anh trong 3 năm (www.teachernet.gov.uk/extendedschools). Một nghiên cứu thực tế về vấn đề này tại Barrow-in-Furness minh họa cho những gì đạt được bằng lãnh đạo tưởng tượng.

Nghiên cứu thực tế: Đối tác học tập cộng đồng Barrow

Giám đốc Dự án Đối tác học tập cộng đồng Barrow (BCLP), nguyên là hiệu trưởng và phó giám đốc của mình, một cựu giáo viên tư vấn về kịch và trường khoa nghệ thuật, đã vận dụng tư duy sáng tạo của mình để *‘đề cao một nền giáo dục thách thức, gây hứng thú và trao thực quyền’*. Hai nhà tâm lý học giáo dục lâu năm này đã từ bỏ vị trí của mình tại Cơ quan quản lý giáo dục ở địa phương để làm việc trong mối quan hệ đối tác này.

Những ngày đầu làm việc của nhóm công tác này dành cho việc xây dựng một tầm nhìn chung, sử dụng các phân tích phát triển vai trò lãnh đạo để xác định điểm mạnh của phương pháp tiếp cận giải quyết vấn đề. Tầm nhìn ban đầu sau này được phát triển thay đổi cho thích hợp khi nhóm công tác thử các sáng kiến và đề án bên trong và với các trường đối tác. Việc làm này được thực hiện cùng với những điều tra thường xuyên và nhiệt tình của công trình nghiên cứu mới nhất về thay đổi giáo dục hiệu quả (với sự hỗ trợ và tư vấn của các đồng nghiệp ở Trung tâm Nghiên cứu Giáo dục và Đào tạo thuộc trường Đại học Lancaster là Murray Saunders và Paul Davies) và những phát triển về phương pháp luận dạy và học. Trong suốt thời gian là đối tác, nhóm công tác tiếp tục thay đổi cho phù hợp và suy ngẫm về qui trình thay đổi và làm thế nào để có thể sử dụng kinh nghiệm để xác định tiến trình và hiệu quả - và sau đó là nâng cao lòng tự trọng, mong đợi và những gì đạt được. Nhiều qui trình họ sử dụng khớp với những điều được mô tả ở Phần III của cuốn sách này.

Đối tác học tập cộng đồng Barrow (BCLP), là một “dự án thay đổi toàn bộ” nhằm tác động đến sự thay đổi về văn hóa một cách từ từ nhưng bền vững trong cộng đồng Barrow, được vận hành bằng tầm nhìn đứng đầu là ‘giá trị’. Việc duy trì những sáng kiến đã chứng tỏ những giá trị và tiêu chí được xác định dường như đã kích lệ sự phát triển về văn hóa này hơn là phương pháp tiếp cận ngắn hạn, ăn liền, lấy kết quả làm động lực.

Cuối cùng, nhóm công tác hướng tới việc xây dựng một phương pháp luận bao gồm tất cả những sáng kiến này gọi là 'BarroWise' (theo chiều Barrow) – về việc xây dựng các cộng đồng học tập thông thái, xây dựng một bộ nguyên tắc thông thái ăn sâu vào tất cả các lĩnh vực đời sống nhà trường – và một cộng đồng rộng hơn – cân bằng các nhu cầu nhận thức, sáng tạo và thực tiễn với các nhu cầu về xã hội và tình cảm của các cá nhân và cộng đồng.

Những nguyên tắc này được biến thành hành động trong phạm vi trường học và các nhóm cộng đồng thông qua:

- Tư duy và suy ngẫm (lĩnh vực nhận thức);
- Cảm nhận tốt về bản thân (lĩnh vực tình cảm);
- Cùng làm việc, cùng sống và cùng chơi (lĩnh vực xã hội);
- Lựa chọn khôn ngoan (cân đối giữa các lĩnh vực).

Những phương pháp giảng dạy mới được đưa vào một cách rộng rãi như học tập trí não, các kỹ năng quan trọng, chương trình giáo dục hành vi, triết lý cho trẻ em (P4C: www.sapere.net), cộng đồng và hoạt động giữa các thế hệ. Tác phẩm của các nhà nghiên cứu hàng đầu như Howard Gardner, Robert Sternberg, Guy Claxton và Michael Fullan đang được sử dụng trong phạm vi nghiên cứu cục bộ. Một mối quan hệ mới năng động giữa các giáo viên (những người hướng dẫn) và người học làm công cụ trong thay đổi lớp học và nhà trường.

Đối tác học tập cộng đồng Barrow (BCLP) ngày nay đã phát triển phạm vi ảnh hưởng của mình ra ngoài 5-16 chỉ dẫn về giáo dục ban đầu của Vùng hoạt động giáo dục, qua việc thiết lập hai mạng lưới cộng đồng học tập và vai trò lãnh đạo chiến lược thiết yếu trong phạm vi các dự án do quốc gia hoặc địa phương tài trợ - như Quan hệ đối tác chiến lược Furness, Tập đoàn Giáo dục Furness, Quan hệ đối tác kinh doanh giáo dục Furness, Quỹ Nhi đồng, Người mở đường Cumbria 14-19, v.v.

Phương pháp tiếp cận này bắt đầu mang lại kết quả. Đợt thanh tra của Ofsted năm 2003 cho ta một loạt những lớp 'xuất sắc' ở những bài học do một giáo viên sử dụng các Kỹ năng quan trọng và kỹ thuật P4C thực hiện, người này sau đó đã trở thành một trong ba đào tạo viên duy nhất có bằng cấp về các Kỹ năng quan trọng ở Vương quốc Anh. Trung tâm nghiên cứu Giáo dục và Đào tạo thuộc Trường đại học Lancaster đang tập hợp các bằng chứng độc lập về thành công của các dự án về số người tham gia, cam kết, tác động và khả năng chuyển giao. Việc đánh giá tập trung vào việc khuyến khích các thay đổi về văn hóa, không những chỉ trong phạm vi nhà trường, mà còn ở cộng đồng rộng lớn hơn.

Khoảng 120 người trong lực lượng giảng dạy ở Barrow (25%) đã được đào tạo về kỹ thuật Kỹ năng quan trọng, kể cả số người đầu tiên thuộc trường cao đẳng FE ở Vương quốc Anh. Tháng Giêng 2004, 5 giáo viên ở Barrow đạt được vị trí đào tạo viên Vương quốc Anh. Chương trình các Kỹ năng quan trọng trên toàn Vương quốc Anh và Hoa Kỳ hiện nay sử dụng video minh họa làm các trường học BCLP như bằng chứng cho việc làm thành công này vừa về phương pháp luận dạy học vừa là tác nhân thay đổi.

Đối tác học tập cộng đồng Barrow (BCLP) cũng hợp tác chặt chẽ với Brathay Hall Trust, ở Ambleside, một nhà cung cấp quốc tế hàng đầu về các chương trình phát triển con người, giáo dục cùng một loạt các dự án về thanh niên, chuyên môn và lãnh đạo. Những chương trình này bao gồm việc lập chương trình hướng dẫn đồng nghiệp trong các nhóm công tác của BCLP và các Nhóm công tác Lãnh đạo lâu năm của trường học và phát triển kỹ năng và chiến lược lãnh đạo, với nguyên cán bộ quản lý của Unilever làm huấn luyện viên và người hướng dẫn. Những nhóm lãnh đạo này được thành lập để khuyến khích việc phát triển chuyên môn và tạo lập vai trò lãnh đạo, không những ở trường học mà còn ở cha mẹ học sinh và cộng đồng địa phương, tại đây giáo viên và đội ngũ cán bộ hỗ trợ vận dụng các kỹ năng cần thiết để tập hợp các phương pháp tiếp cận và công nghệ mới.

Tất cả việc này dựa trên cơ sở một tầm nhìn về giáo dục có thể đạt được trong toàn cộng đồng ở Nam Cumbria – một khu vực gắn liền với sự cô lập của vùng nông thôn và mức độ bất lợi cao về kinh tế và xã hội – trong đó các trường phổ thông và cao đẳng là trung tâm của nhiệm vụ phục hưng và đổi mới của các vùng lân cận.

Để có thêm thông tin xin liên hệ: mason.minni@cumbriacc.gov.uk

Chủ đề thảo luận

Nếu bạn phát đi một tín hiệu là ‘những người ở ngoài kia’ là kẻ thù, họ sẽ xử sự như kẻ thù, trong khi đó nếu bạn coi họ là những đồng minh tiềm năng, bạn thường nhận được sự ủng hộ của họ. Điều đó có đúng hay không? Bạn có thể làm thế nào để mọi người muốn giúp bạn?

QUẢN LÝ SỰ THAY ĐỔI

Các tổ chức khá bảo thủ: nói như vậy có nghĩa là họ đấu tranh mãnh liệt để giữ nguyên tổ chức của mình. Chỉ khi nào tổ chức không thể đẩy lùi, bỏ qua, chế ngự hoặc chuyển đổi nguy cơ đe dọa thì tổ chức mới chịu phản ứng lại. Nhưng sự phản ứng đó chỉ mang lại sự thay đổi nhỏ nhất: không đáng kể hoặc mang tính hình thức mà thôi.

(Donald Schon, 1971 Reith Lecture)

15

MÔ TẢ SỰ THAY ĐỔI

BẢN CHẤT SỰ THAY ĐỔI

Đã bao lần chúng ta ý thức được rằng một sự việc nào đó đòi hỏi phải được thay đổi, thế nhưng, bằng một cách nào đó, sự trì trệ của “hệ thống” cho thấy điều này lớn quá không thể vượt qua nổi. Vì có cán bộ quản lý ở đó để tạo nên sự thay đổi, thế thì tại sao họ thường lại không đạt được sự thay đổi theo trật tự, kịp thời và có ý nghĩa?

Giống như ngành giáo dục, ngành công nghiệp phải đối mặt với vấn đề này trong nhiều năm và không phải đến bây giờ mới hiểu rõ được điều này, mà nó đã trở thành trọng điểm của nhiều chương trình đào tạo về quản lý với những thành công đáng kể. Trước đây, phần lớn các chương trình đào tạo nhằm giúp cán bộ quản lý thực hiện một cách hiệu quả hơn, nhưng khi môi trường trở nên xáo động hơn thì việc xây dựng kỹ năng để họ có thể đương đầu với sự thay đổi và chèo lái được những thay đổi trở nên quan trọng hơn. Luật Cải cách giáo dục và các pháp lệnh sau đó đặt sự thay đổi lên đầu trong chương trình nghị sự của nhà trường.

Bước đột phá chính trong việc nâng cao năng lực quản lý sự thay đổi của cán bộ quản lý bắt nguồn từ các lý thuyết và cách tiếp cận của khoa học hành vi được gọi là “phát triển tổ chức”, viết tắt là “OD” (Organization Development). Schmuck và các tác giả khác (1997) là một trong những người đi đầu trong việc khởi xướng lý thuyết này trong bối cảnh giáo dục. Fullan và các tác giả khác (1980), cũng là những người khởi xướng, đã định nghĩa khái niệm này như sau:

Phát triển tổ chức trong các khu vực trường học là một nỗ lực chặt chẽ, được lập kế hoạch một cách hệ thống và bền vững nhằm mục đích tự nghiên cứu và cải thiện hệ thống, tập trung rõ rệt vào thay đổi các quy trình chính thức và không chính thức, thay đổi các tiến trình, chuẩn mực và cơ cấu bằng cách sử dụng các khái niệm khoa học hành vi. Mục đích của việc phát triển tổ chức gồm việc nâng cao chất lượng cuộc sống của cá nhân cũng như việc thực hiện chức năng và kết quả hoạt động của tổ chức, tập trung trực tiếp hoặc gián tiếp vào các vấn đề giáo dục.

Ý nghĩa của câu nói trên đã phần nào thay đổi qua năm tháng (Everard, 1989b)

và toàn bộ kiến thức về lĩnh vực này ngày nay được mô tả một cách đại chúng hơn là “quản lý sự thay đổi”, hoặc, ở bên ngoài nước Anh, được mô tả là sự “cải thiện nhà trường” (Weindling, 1989).

Trong suốt tiến trình lịch sử, đã có những nỗ lực không thành nhằm thay đổi tổ chức, như của Caius Petronius, một quan chấp chính người La mã, đã ghi lại kinh nghiệm của ông như sau:

Chúng tôi đã đào tạo nhiều, nhưng dường như cứ lần nào chúng tôi bắt đầu hình thành các nhóm, thì chúng tôi lại bị tổ chức lại. Sau này trong cuộc đời mình, tôi mới được biết rằng cải tổ là xu hướng để đáp ứng bất kỳ tình hình mới nào; và có thể là một phương pháp tuyệt vời để tạo ra ảo tưởng về tiến bộ trong khi gây ra sự hỗn loạn, kém hiệu quả và băng hoại đạo đức. (Peter, 1996)

Những nguyên nhân dẫn đến thành công là gì? Liệu những nhân tố đó có giải thích được thành công của những thay đổi về giáo dục hay không? Liệu có thể khái quát hóa một cách hữu ích những thay đổi lớn mang lại hiệu quả có thể vận dụng vào bất kỳ tình hình mới nào và xây dựng một “bộ công cụ” để cán bộ quản lý trường học luôn mang theo mình được hay không? Không may là vấn đề này phức tạp hơn nhiều so với vẻ bên ngoài (Stoll, 2003; Fullan, 2003). Trong mọi trường hợp, không có cách nào để học được cách quản lý sự thay đổi chỉ qua một cuốn sách: năng lực thực sự bắt nguồn từ kinh nghiệm thực tiễn đi đôi với việc học tập suy ngẫm. Tuy nhiên, chúng ta có thể đề ra các nguyên tắc quan trọng, đưa ra các kỹ thuật hữu ích và có hướng dẫn thực tế về các cách tiếp cận thay đổi có hệ thống.

Vì một trong những khó khăn chính trong việc quản lý sự thay đổi là khái niệm hóa quy trình, nên chúng ta cần bắt đầu bằng cách đặt câu hỏi chúng ta hiểu thế nào là “thay đổi” và bằng các từ ngữ liên quan như “đổi mới” và “phát triển”. Vì các mục đích thực tiễn, chúng ta có thể bỏ qua sự khác biệt về ngữ nghĩa giữa những từ này.

Chúng ta hãy lấy một số ví dụ cụ thể về những thay đổi gần đây trong nhiều trường:

- (1) Áp dụng việc quản lý theo địa phương (LMS).
- (2) Nâng cao chất lượng quản lý và lãnh đạo trường học.
- (3) Xây dựng và thực hiện các mục tiêu giáo dục của nhà trường.
- (4) Xây dựng một chính sách cho toàn trường.
- (5) Áp dụng hệ thống đánh giá và phát triển cán bộ chính thức .
- (6) Hợp nhất hai trường.
- (7) Quyết định đứng ngoài cuộc.

- (8) Xây dựng các mối quan hệ chặt chẽ hơn với cộng đồng.
- (9) Đưa công nghệ thông tin vào quản lý nhà trường và chương trình giáo dục.
- (10) Triển khai Chương trình giáo dục quốc gia và những thay đổi tiếp theo.

Tại sao những thay đổi như vậy có xu hướng rất nhiều nhưng lại hiếm khi vượt qua những mong đợi hợp lý của chúng ta về lợi ích chúng đem lại? Vấn đề với sự thay đổi là ở chỗ nó khó quản lý hơn nhiều so với suy nghĩ của những người có kinh nghiệm ít ỏi về quản lý tổ chức. Những người có đầu óc suy nghĩ hợp lý thường gặp khó khăn khi vượt qua những phức tạp để thực hiện sự thay đổi. Theo quan điểm của họ, nhu cầu thay đổi càng rõ ràng bao nhiêu thì những người chịu trách nhiệm về việc thực hiện không thành công càng tỏ ra dằn dộng một cách khó chịu bấy nhiêu. Tuy nhiên, để nắm vững được bản chất của sự thay đổi, ta cần hiểu được những yếu tố tế nhị hơn về hành vi của tổ chức và con người. Beckhard và Harris (1987, trang 116), từ những kinh nghiệm phong phú khi tham vấn với cán bộ quản lý về những nỗ lực thay đổi của họ, đã kết luận như sau:

Một trong những bẫy lớn nhất ... là việc các nhà lãnh đạo của tổ chức không cưỡng lại được sự cám dỗ bỏ qua quy trình lập kế hoạch để đi tới “giai đoạn hành động” ... kinh nghiệm của chúng tôi là phần lớn những nỗ lực để thay đổi hệ thống lớn đều thất bại do thiếu hiểu biết về lãnh đạo tổ chức các tiến trình liên quan đến sự can thiệp và thay đổi. Khi cán bộ quản lý không biết đánh giá và thiếu hiểu biết về tính phức tạp của tiến trình can thiệp thì có thể dự báo được là “hành động” hoặc kết quả sẽ được coi trọng hơn.

Mặc dù cuốn sách này tập trung vào kiến thức thực tế và kỹ năng cụ thể, chúng ta không thể không đưa một phần về những vấn đề và khái niệm của quy trình thay đổi trước khi đi vào các hướng dẫn thực tế. Bản chất của sự thay đổi không được giải thích một cách đầy đủ trong nhiều cuốn sách về quản lý cũng như trong các khoá học về quản lý. Có lẽ điều này là do họ không phân biệt được các lý thuyết giáo dục (chúng ta nên làm gì trong nhà trường), lý thuyết tổ chức (chúng ta nên thiết kế cơ cấu tổ chức như thế nào để thực hiện các công việc trong nhà trường), lý thuyết thay đổi (nguyên nhân gì dẫn đến tiến độ mà chúng ta muốn đạt được) và các lý thuyết thực hiện sự thay đổi (cần phải làm gì để gây ảnh hưởng đối với các nguyên nhân này). Do vậy, chúng ta hãy cùng nhau tháo gỡ vấn đề này.

Việc kêu gọi sự thay đổi có thể bắt nguồn từ bên ngoài nhà trường hoặc từ hệ thống giáo dục, hoặc từ bên trong nhà trường và bên trong hệ thống giáo dục. Sự gia tăng nhóm người dân tộc thiểu số ở Anh, sự thất bại của giáo dục trong việc trang bị cho thanh niên một cuộc sống lao động và sự bất lực của đất nước trong việc ổn định giá cả ngày càng leo thang được xem là những lý do dẫn đến sự thay đổi trong nhà trường.

Nhưng tình hình nảy sinh trong chính các trường cũng đòi hỏi cần phải thay đổi: kỷ luật không được tuân thủ, không hài lòng với kết quả thi hoặc cán bộ trong trường (bao gồm cả hiệu trưởng) muốn làm một việc gì khác biệt. Trong phần tiếp theo, chúng ta sẽ thảo luận chủ yếu là sự thay đổi bắt nguồn từ bên ngoài nhà trường nhưng có một số nhân tố tương đối chung, đó là:

- (1) Các cá nhân tham gia sẽ bắt đầu với những cảm nhận khác nhau về những mong muốn thay đổi, một số lại thấy đó là một sự đe dọa hoặc nguồn bất an toàn và lo ngại con người phải tiếp xúc cũng như những điểm yếu của nó. Việc thay đổi có thể đòi hỏi phải học các kỹ năng mới, thái độ mới; bỏ đi những kỹ năng, thái độ cũ và ở đây có thể vận dụng hội chứng “không phải bắt nguồn từ đây”. Việc hợp tác của tất cả mọi người không được thừa nhận, tuy nhiên nếu thay đổi thành công có thể lại quan trọng.
- (2) Không rõ là ngay từ đầu mọi việc sẽ như thế nào khi tiến hành thay đổi: sẽ có nhiều điều chưa biết đến và nỗi lo sợ những điều chưa biết. Thậm chí, không mấy người xung quanh với tầm nhìn rõ ràng thấy rằng bản thân họ phải đối đầu với những tầm nhìn khác nhau của các đồng nghiệp.
- (3) Hoạt động chính trị sẽ trở nên quan trọng: các cá nhân sẽ xếp hàng xung quanh các nhóm lợi ích phổ biến, kể cả không chính thức (như liên minh trong hội đồng) và chính thức (như công đoàn).
- (4) Sẽ có một số hậu quả nội bộ của sự thay đổi: sự thay đổi sẽ tác động đến các hệ thống khác nhau và các lợi ích khác nhau trong nhà trường (ví dụ hệ thống thi cử và lợi ích của học sinh).
- (5) Nhà trường, nơi diễn ra sự thay đổi, không bị cô lập: bản thân sự thay đổi có thể bắt nguồn một phần từ môi trường và là kết quả của sự thay đổi có tác động một phần đến môi trường, chẳng hạn như cơ quan giáo dục địa phương.
- (6) Sự thay đổi mang tính phức tạp, hay ít nhất là không dễ làm chút nào, sự thay đổi liên quan đến hành vi của nhiều người trong một thời gian nhất định.
- (7) Có một số trở ngại đối với sự thay đổi, ví dụ như tình trạng của tổ chức, sự phân ranh giới, thẩm quyền; thiếu sự hỗ trợ và cam kết, hoặc thiếu nguồn lực; hợp đồng giữa giáo viên và nhà trường; tất cả các loại lý do cá nhân. Trong bất kỳ tổ chức nào, luôn luôn có những người có thể nghĩ đến 101 lý do tại sao một việc gì đó không thể làm được (xem hình 18.2, trang 281).
- (8) Có thể dự tính một số cách tiến hành thay đổi: ví dụ mức độ tự do trong việc giải quyết các nhiệm vụ cần thiết, ai làm việc gì, tham vấn ý kiến của ai – tất cả có thể tạo ra sự xung đột.

(9) Những người ở vị trí quản lý thấy rằng sự thay đổi sẽ mang lại cho họ nhiều xung đột, phiền toái và vất vả trong công việc. Điều này có thể khiến họ lo sợ, đặc biệt nếu họ thực sự cảm thấy áp lực.

Nói cách khác, sự thay đổi mà chúng ta đang mô tả liên quan đến cả trí tuệ và tình cảm của chúng ta; nó có thể gây tác động đến các hệ thống giá trị của con người; nó không những có ảnh hưởng đến các cá nhân mà còn ảnh hưởng đến tổ chức, đến cơ cấu tổ chức, các chuẩn mực và môi trường tổ chức. Bởi vậy, sự thay đổi sẽ không diễn ra thành công nếu không có sự thúc đẩy, hỗ trợ và cân nhắc những yếu tố quan trọng.

Vận dụng vào bản thân

Nghĩ một số ví dụ về sự thay đổi thực sự hoặc cần thiết trong trường của anh/chị. Sự thay đổi đó có giống như sự mô tả chung ở trên không? Anh/chị muốn khuếch đại sự thay đổi đó như thế nào? Anh/chị có ghi nhận tất cả các yếu tố liệt kê ở trên không? Các yếu tố đó được cân nhắc như thế nào trong việc quản lý sự thay đổi?

ĐÁNH GIÁ ĐÚNG TÍNH PHỨC TẠP CỦA SỰ THAY ĐỔI

Chủ nghĩa bảo thủ là một hiện tượng của xã hội. Nó bắt nguồn chính từ xu hướng của các hệ thống xã hội để bảo vệ tính liên chính của chúng và để tiếp tục tạo ra một khuôn khổ quen thuộc giúp các cá nhân làm cho cuộc sống của họ trở nên có ý nghĩa, chứ không phải bắt nguồn từ sự ngu dốt của những người không biết điều gì tốt cho họ.

Không mấy người trong tổ chức đánh giá đúng tính phức tạp của sự thay đổi; chúng ta có xu hướng tán thành khái niệm quá đơn giản về sự thay đổi. Đôi khi, sự tán thành như vậy là hợp lý; chúng ta có thể không sẵn sàng chấp nhận một số thay đổi nếu chúng ta có thể lường trước tất cả tác động của nó. Nhưng thường thì điều này sẽ gây cản trở cho sự thay đổi bởi vì nó làm chúng ta trệch hướng với thực tiễn. Một khi chúng ta hiểu rõ rằng chính *hệ thống xã hội* chống lại sự thay đổi, chúng ta bắt đầu nhận ra tính phức tạp của sự thay đổi. Trong những hệ thống như vậy, vẫn còn tồn tại vô số các mối quan hệ, các chuẩn mực bất thành văn, các lợi ích mong đợi và những đặc điểm khác có thể bị ảnh hưởng bởi sự thay đổi.

Người đứng đầu tổ chức và các cán bộ cao cấp, những người muốn tiến hành thay đổi phải nắm được nhiệm vụ giáo dục trong tay họ: họ phải giúp đỡ mọi người tìm hiểu và khái niệm hoá bản chất thực sự của sự thay đổi và ảnh hưởng của sự thay đổi đối với họ như thế nào (điều này khác với nhu cầu quan trọng không kém là phát triển kỹ năng ứng phó với sự thay đổi). Sự thay đổi sẽ có ảnh hưởng đến niềm tin, sự giả định và các giá trị

và chính các yếu tố này lại có ảnh hưởng đến sự thay đổi. Sự thay đổi sẽ điều chỉnh cách làm việc của chúng ta và sự thay đổi sẽ làm biến đổi những thứ mà chúng ta cần làm.

Nỗ lực giúp mọi người đưa ra khái niệm về sự thay đổi giống như là đi cày trước khi gieo hạt; hoặc nỗ lực sử dụng phương pháp ẩn dụ giống như là điều chỉnh sóng trước khi truyền đi thông điệp về sự thay đổi. Điều này vừa là để giúp mọi người hiểu được sự thay đổi – bất kỳ sự thay đổi nào – về mặt lý thuyết và giúp họ hiểu được bản chất của sự thay đổi cụ thể đang được tiến hành. Các vấn đề này phải được thảo luận trực tiếp vì chỉ đọc thôi thì chưa đủ. Cần phải giải thoát nỗi lo sợ rằng khả năng thay đổi có trong tất cả mọi người, lo sợ rằng họ không có đủ năng lực ứng phó với sự thay đổi, hay lo sợ rằng năng lực sẽ bị sa sút.

Không có nghĩa lý gì khi giả vờ rằng những cảm giác này không xảy ra khi chúng ta có nhu cầu điều chỉnh hành vi hoặc khái niệm: các cảm giác này có thể xảy ra và chúng ta phải chấp nhận. Sự thay đổi thường dẫn tới sự thiếu khả năng tạm thời, gây ra sự bất tiện hoặc không thoải mái. Một số sự thay đổi (ví dụ TVEI và ERA) thử thách các giá trị cốt lõi về mục đích của giáo dục, mục đích mà chúng ta đầu tư sự nghiệp của mình. Chúng có thể cũng làm lay chuyển niềm tin mơ hồ mà chúng ta chưa bao giờ hiểu được hoặc chưa bao giờ thảo luận với đồng nghiệp chuyên môn. Nỗi lo sợ về sự xáo trộn với điều không biết nhưng vẫn được xem là quan trọng chỉ có thể dịu bớt bằng cách cố gắng làm rõ điều chưa biết ấy là gì mà chúng ta thực sự lo lắng. Việc này giúp tìm ra những niềm tin được chia sẻ với đồng nghiệp: niềm tin về cả giáo dục và sự thay đổi.

TẠI SAO KẾ HOẠCH THỰC HIỆN THAY ĐỔI LẠI THẤT BẠI

Lý do đầu tiên tại sao những người khởi xướng sự thay đổi thường không tìm được kết luận thành công cho ước mơ của họ là vì họ là người quá lý trí. Họ xây dựng một tầm nhìn rõ ràng, mạch lạc về đích mà họ muốn tới và họ giả định rằng tất cả những gì họ phải làm là giải thích về lô gic học cho thế giới một cách rõ ràng và sau đó tất cả mọi người sẽ được khuyến khích theo sự chỉ dẫn này. Bức tranh trí tuệ về mục đích của họ càng sinh động bao nhiêu thì càng có sức thuyết phục rằng đó là mục đích đúng đắn, khả năng gây ra sự chống đối càng cao và khả năng thành công càng ít trong việc quản lý quy trình thay đổi. George Bernard Shaw đã từng quan sát: *‘Các nhà cải cách cho rằng sự thay đổi có thể đạt được bằng sự đúng đắn nhưng mang tính tàn bạo’*.

Lý do nữa là các nhà cải cách làm việc ở một cấp độ suy nghĩ khác so với suy nghĩ của những người bị ảnh hưởng bởi sự thay đổi. Lấy việc thực hiện Luật Giáo dục 1981 làm ví dụ, có thể có sáu cấp độ sau:

- (1) *Triết lý*. Hoà nhập trẻ có nhu cầu giáo dục đặc biệt trong các trường chính quy.
- (2) *Nguyên tắc*. Giáo dục trong môi trường ít hạn chế nhất.

- (3) *Khái niệm*. Hoà nhập về mặt chức năng, xã hội và địa điểm.
- (4) *Chiến lược*. Cung cấp cán bộ hỗ trợ và các hệ thống để hoà nhập.
- (5) *Thiết kế*. Thành lập đội ngũ cán bộ chuyên môn đa kỹ năng và lưu động.
- (6) *Hành động*. Thiết lập các vị trí mới theo kế hoạch và bỏ bớt một số vị trí hiện tại.

Nếu hiệu trưởng của một trường chuyên biệt, sau khi được một cán bộ giáo dục dẫn dắt ở các cấp độ suy nghĩ cao hơn và thống nhất với chiến lược, bắt tay hành động ngay cùng với cán bộ của mình, mà không tham gia cấp độ tư duy của họ, chắc chắn họ sẽ phản đối.

Tác động vào sự thay đổi đòi hỏi phải sáng suốt và sẵn sàng tiếp thu cái mới và sẵn sàng hiểu suy nghĩ cũng như quan điểm của người khác. Thế giới thực tế của những người khác có khác so với thế giới của bạn. Phần lớn mọi người hành động một cách hợp lý trong thực tế của thế giới mà họ thấy. Họ giả định về thế giới, về nguyên nhân của mọi sự việc mà những giả định và nguyên nhân họ đưa ra khác với những gì bạn đưa ra bởi vì kinh nghiệm của họ khác với kinh nghiệm của bạn. Thậm chí họ trải nghiệm cùng một sự kiện qua nhiều cách khác nhau. Do đó, các nhà cải cách không những phải giải quyết vấn đề trong thế giới mà họ cảm nhận mà còn phải giải quyết vấn đề theo thế giới của những người khác cho dù họ có thể cho rằng quan điểm của những người khác là sai lầm hoặc vô lý.

Vì vậy, tiến hành thay đổi không phải là xác định một điểm kết và để mọi người xúc tiến thực hiện sự thay đổi: đó là một quá trình tương tác, đối thoại, phản hồi, điều chỉnh mục tiêu và kế hoạch, va chạm với những suy nghĩ khác nhau, các giá trị khác nhau, tính thực dụng, sự tức giận, sự kiên nhẫn và tình trạng lộn xộn. Song, dù quy trình có lộn xộn thì việc áp dụng một cách tiếp cận khách quan, hợp lý, có hệ thống và khoa học để thực hiện thay đổi mang lại khả năng thành công cao hơn là đơn thuần chỉ dựa vào khả năng trực giác (mặc dù khả năng trực giác cũng đóng vai trò dẫn đến thành công). Điều đáng nói ở đây là phải áp dụng sự hợp lý không chỉ trong việc xác định *điểm kết* của sự thay đổi mà còn xác định cả *cách thức thực hiện*.

Một ý kiến sai lầm nữa là những người ở vị trí có quyền tạo ra sự thay đổi đối với tổ chức sẽ thành công trong việc thực hiện sự thay đổi lâu dài: hiếm khi họ có đủ sự ủng hộ để làm như vậy, đặc biệt trong hệ thống giáo dục. Họ phải cân nhắc những suy nghĩ, những giá trị, các ý tưởng và kinh nghiệm của những người bị ảnh hưởng bởi sự thay đổi. Đây không phải là tranh luận về việc ra quyết định một cách dân chủ nhằm đạt hiệu quả quản lý. Cách thức quản lý mà chúng ta gọi là khoa học – hợp lý từ lâu đã bị nghi ngờ và không còn được áp dụng trong các tổ chức thành công.

Một cái bẫy nữa trong việc thực hiện sự thay đổi là đổ tại cho những khó khăn trong

việc yêu cầu các cá nhân sửa chữa những thiếu sót của họ. Việc cá nhân hoá các vấn đề không những có khả năng dẫn tới tính phòng thủ mà còn có thể là sự phân tích sai lệch nguyên nhân thực sự. Phần lớn nhược điểm của tổ chức là do phương pháp và hệ thống.

Lý do tiếp theo tại sao một số kế hoạch thực hiện sự thay đổi lại thất bại là do có những vấn đề không thể giải quyết được. Cho dù các nhà làm luật và các cán bộ quản lý không thấy thoải mái đến đâu khi thú nhận sự bất lực thì vẫn phải thừa nhận rằng một số điều kiện không mong muốn của xã hội còn ít được biết đến hoặc quá phức tạp nên không giải thích được một cách đơn giản rằng, với thực trạng về kiến thức và kinh nghiệm như vậy thì không có giải pháp nào trong tay. Ngay cả khi ai đó với khả năng vượt trội có thể hiểu thấu vấn đề thì người đó cũng không thể truyền lại sự hiểu biết của mình cho những người khác, những người đóng vai trò quan trọng và không thể thiếu được trong việc giải quyết vấn đề. Virgil đã nói ‘hạnh phúc là khi người ta có thể tìm ra nguyên nhân của sự việc’; nhưng chúng ta lại sống trong một thế giới bất hạnh.

Tuy nhiên, trên tinh thần lạc quan hơn, không phải mọi vấn đề đều không có cách giải quyết. Khi thời gian trôi qua, chúng ta dần dần học được cách cải thiện phương pháp giải quyết vấn đề của mình và tiến hành thay đổi.

Câu hỏi thảo luận

- (1) *Công việc của phần lớn các cán bộ quản lý không liên quan đến việc lập kế hoạch, tổ chức hay đưa ra các quyết định hợp lý mà việc của họ là giải quyết những tình hình bất ổn, chiến đấu với các cuộc khủng hoảng và giữ vững con thuyền ngập nước giữa biển cả mênh mông đầy đe dọa - Mintzerg.* Chúng ta có nên tìm kiếm một cách tiếp cận hợp lý để giải quyết những tình trạng bất ổn không?

Một đặc điểm nổi bật của việc lập kế hoạch trong nhà trường là nhu cầu phản ứng với quyết định đưa ra ở cấp trung ương do các cơ quan có thẩm quyền giáo dục ở địa phương đưa ra mà những người đưa ra quyết định này xem là hợp lý. Tuy nhiên, đối với các cán bộ trong nhà trường thì đây là những quyết định dường như bất hợp lý hoặc sai lầm – Wallace. Điều này xảy ra như thế nào và làm thế nào để có thể ngăn ngừa được?

16

NHỮNG TIỀN LỆ CỦA SỰ THAY ĐỔI THÀNH CÔNG

CÁC ĐIỀU KIỆN DẪN ĐẾN SỰ THAY ĐỔI THÀNH CÔNG CỦA TỔ CHỨC

May mắn là đã tiến hành đầy đủ khảo sát về các tổ chức đã thực hiện thay đổi thành công để chúng tôi có thể đưa ra một số hướng dẫn hữu ích cho hiệu trưởng và những cán bộ cao cấp trong nhà trường, những người mong muốn đưa trường của họ vào loại này.

Một số khảo sát tập trung vào các tổ chức thương mại, các khảo sát khác tập trung vào trường học. Một số trường đã cố gắng vận dụng kết quả của các khảo sát trước vào trường của họ và thấy rằng nhiều tiêu chí có thể chuyển đổi được. *10 trường giỏi* của Thanh tra Hoàng gia (1997), *Tim kiếm sự ưu việt* (1995) của Peters và Waterman, *Vận thăng* (1984) của Clutterbuck và *Thành công và những chống đối mạnh mẽ* (1995b) của Ủy ban Giáo dục quốc gia là những ví dụ về những khảo sát như vậy.

Peters và Waterman (trang 110) tin rằng lý do chính dẫn đến sự xuất sắc trong 75 công ty đáng kính nể nhất ở Mỹ là chấp nhận sự thay đổi như một thói quen, hay “sự tiến hóa nảy sinh một cách cố ý”: các công ty xuất sắc là *các tổ chức học tập*, các tổ chức đã phát triển hàng loạt các thiết bị và lễ lối quản lý để ngăn chặn sự cứng nhắc. Họ thử nghiệm thêm với thay đổi và khuyến khích thử thêm. Cũng giống như vậy, Goldsmith và Clutterbuck (trang 10) xác định thay đổi là một trong 8 đặc trưng khu biệt tạo nên thành công của các công ty Anh quốc: “Các công ty này không ngừng quan tâm và cam kết thực hiện những điều mới mẻ và tiến trình thay đổi”. Tất cả điều này rõ ràng cũng đúng với cơ quan Đối tác học tập cộng đồng Barrow (BCLP) sẽ được sử dụng như một nghiên cứu điển hình (xem trang 229) để minh họa xem cách tiếp cận chung về quản lý sự thay đổi được mô tả trong cuốn sách này sẽ được phản ánh như thế nào trong một tình huống giáo dục thực sự.

Giáo sư Beckhard của Học viện Kỹ thuật Massachusset (MIT) đã nhấn mạnh tầm

quan trọng của chiến lược quản lý trong việc đảm bảo sự lành mạnh của tổ chức và làm cho tổ chức nhanh chóng đứng vững trên đôi chân của mình. Các cán bộ quản lý cấp cao cần có một mô hình hoặc một triết lý về phương thức hoạt động của tổ chức và tổ chức được thay đổi như thế nào; sau đó họ phải liên tục cập nhật tình hình này dưới ánh sáng của những trải nghiệm khó khăn. Họ nên cố gắng xây dựng một tổ chức với những cách tiếp cận riêng biệt về mục đích, cơ cấu, quy trình, con người, chủ nghĩa hiện thực và môi trường.

Mục đích

Những tổ chức hiệu quả thường có mục đích và có định hướng mục tiêu. Các cán bộ quản lý, các phòng ban và từng cá nhân thành viên làm việc hướng tới các mục tiêu rõ ràng và có ý thức về định hướng. Xây dựng mục đích là một việc làm liên tục, cho ta trọng tâm và bộ khung để hiểu toàn bộ và kết nối chúng lại với nhau. Do vậy, những trường không có mục đích rõ ràng và không có chính sách cho cả trường sẽ không thể đáp ứng các tiêu chí về hiệu quả.

Cơ cấu

Cơ cấu của tổ chức được quyết định bởi các yêu cầu công việc, chứ không phải bởi quyền lực, sức mạnh hoặc sự tuân thủ. Hình thức phải theo chức năng. Các phòng ban khác nhau có thể được tổ chức khác nhau theo bản chất công việc. Các quy trình thực hiện có thể không được chuẩn hoá; con người có thể làm việc theo cách riêng của mình nếu có hiệu quả. Vì thế, trong trường học, việc học không nhất định phải theo chuẩn quy định là 45 phút một tiết. Quyền thực hiện công việc được phân tới những chỗ nào cần; ví dụ, quyền quyết định sửa chữa một lò gốm bị hỏng thuộc về phòng ban, chứ không phải là quyền của một phó giám đốc.

Quy trình

Quyết định được đưa ra ở gần nơi có thông tin cần thiết thay vì được chuyển lên cấp trên. Quyền lực theo đó được phân cấp theo tinh thần tự quản lý trường học. Việc trao đổi thông tin rất thẳng thắn, công khai và tương đối nguyên vẹn. Các ý tưởng được xem xét theo nội hàm của nó chứ không phải theo nguồn trong hệ thống thứ bậc. Các xung đột và bất đồng về ý tưởng (không phải cá tính) được khuyến khích chứ không phải bị im đi hoặc né tránh và tất cả mọi người quản lý sự xung đột với tinh thần xây dựng, dùng phương pháp giải quyết vấn đề. Việc cộng tác được khen thưởng nếu vì lợi ích tốt nhất của tổ chức. Sự cạnh tranh được giảm thiểu, nhưng khi xảy ra thì là do mọi người đang thi đua với nhau để góp phần vào thành công của tổ chức.

Con người

Thân thể, tính chính trực và tự do của từng cá nhân được tôn trọng và công việc

được tổ chức theo mục tiêu này. Việc khen thưởng nội bộ được quan tâm. Việc làm của mọi người đều được đánh giá cao (ví dụ, kể cả việc làm của bộ phận phi giảng dạy trong trường). Sự phụ thuộc lẫn nhau giữa mọi người trong trường được nhấn mạnh. Các cá nhân đánh giá kết quả hoạt động của mình theo chuẩn mực, đối chiếu bản thân họ với những người khác; họ rà soát công việc của nhau và biểu dương thành tích.

Như Peters và Waterman (1995, trang 277) cho biết: “*Các công ty xuất sắc có một triết lý sâu sắc hiện hành là “tôn trọng cá nhân”, “làm sao cho mọi người đều trở thành người chiến thắng”, “làm cho họ nổi bật lên”, “đối xử với mọi người như những người lớn”.* Ở “*cơ quan Đối tác học tập cộng đồng Barrow (BCLP = Barrow Community Learning Partnership) cũng thế; cơ quan này cũng lấy những giá trị tương tự làm động lực. Triết lý “làm sao cho mọi người đều trở thành người chiến thắng” hầu như không thể được minh họa tốt hơn bằng việc thiết kế một hội thảo mùa hè Barrow dành cho học sinh năng khiếu và tài năng: “năng lực trí tuệ” đang thịnh hành là chỉ từ 5 đến 10% số học sinh nói chung ở các trường rơi vào loại này. Tuy nhiên, BCLP tin rằng tất cả trẻ em đều có năng khiếu và tài năng và nhiệm vụ của nhà trường là phát hiện ở từng đứa trẻ xem năng khiếu và tài năng đó ở lĩnh vực nào (Hymer và Michel, 2002). Do vậy, việc lựa chọn học sinh tham gia hội thảo mùa hè được tiến hành một cách ngẫu nhiên. Đây là một tư duy sáng tạo tuyệt vời “vượt ra ngoài khuôn khổ”. Phụ đề của một bức biếm họa về một cậu bé nói với một thầy hiệu trưởng đã nói lên hết điều đó: “Em có thể hít bánh ngọt qua mũi rồi phun bánh ra đằng mắt mà thầy vẫn không xếp em vào danh sách lớp học năng khiếu ư”!*

Sự định hướng từ trung tâm cùng tồn tại với quyền tự chủ của mỗi cá nhân:

Quyền tự chủ là một sản phẩm của qui tắc ứng xử. Qui tắc ứng xử (một số giá trị được chia sẻ) tạo ra bộ khung. Quyền tự chủ đem lại sự tự tin cho mọi người để thử nghiệm, chẳng hạn như, bắt nguồn từ những mong đợi ổn định về những gì thực sự đáng quan tâm. Như vậy, một bộ các giá trị được chia sẻ và các quy định về qui tắc ứng xử; chi tiết và sự thực hiện có thể tạo ra bộ khung để quyền tự chủ diễn ra theo lệ thường.

(Peters và Waterman, 1995, trang 322)

Goldsmith và Clutterbuck (1984) cũng xác định sự cân bằng giữa quyền tự chủ và sự kiểm soát là yếu tố quyết định. Không có qui tắc ứng xử này thì quyền tự chủ của giáo viên trên lớp học, hay “tự do học thuật” sẽ sớm làm thoái hoá thành giấy phép đăng ký. Lavelle (1984, trang 161) cũng đưa quyền tự chủ vào trong nội dung: trích dẫn lời của Stenhouse: “Quyền tự chủ của giáo viên được xem là cơ sở đạo đức của chuyên môn và viên đá tảng của truyền thống”, ông chỉ ra rằng điều này có thể dẫn đến sự xa rời thực tiễn một cách thô thiển trừ phi quyền tự chủ đó được đặt trong khuôn khổ và hệ

thống giá trị của nhà trường. Mant (1983) cũng đưa ra một quan điểm tương tự như vậy.

Chủ nghĩa hiện thực

Mọi người thường xử lý công chuyện theo bản chất của chúng, ít khi “chơi theo luật”. Phương thức quản lý “nghiên cứu hành động” chiếm ưu thế: nghĩa là tổ chức có cơ chế phản hồi bên trong để biết được tổ chức đang hoạt động ra sao. Sau đó tổ chức sử dụng những thông tin thực tế và có giá trị về mọi chuyện như thế nào để lập kế hoạch làm cho tổ chức tốt hơn lên. Mọi người nhận thức được “tính lành mạnh” của tổ chức, cũng giống như cơ thể người cảm nhận được khi nào khoẻ hoặc khi nào yếu.

Môi trường

Tổ chức được xem như một hệ thống mở bao quanh bởi một môi trường phức tạp và thường xuyên tương tác với môi trường này. Người ta luôn theo dõi những yêu cầu đang biến đổi của môi trường và có những phản ứng phù hợp. Nhà trường nên cảnh giác mở tầm mắt và lắng nghe để cảm thụ được những gì đang diễn ra trong cộng đồng và trong hành lang quyền lực. Ngược lại, môi trường sẽ truyền một ý thức thực tế và cân đối vào một thứ lẽ ra là một hệ thống khép kín.

Sự cân đối

Tất cả các yếu tố này phụ thuộc lẫn nhau và phải được cân đối. Ví dụ, Everard đã tham gia vào một sáng kiến thay đổi lớn tại Công ty hoá chất đa quốc gia có uy quyền (ICI = Imperial Chemical Industries), đó là “Chương trình phát triển đội ngũ” (Pettigrew, 1985). Các mục tiêu của chương trình này cho đến ngày nay vẫn còn phù hợp với các trường, đó là:

- (1) *Mục tiêu ngắn hạn là đạt được những tiến bộ khác thường và có thể chứng minh được về hiệu quả hoạt động của tổ chức; và*
- (2) *Mục tiêu lâu dài là xây dựng được một môi trường trong đó những tiến bộ chủ yếu diễn ra một cách tự nhiên và liên tục, không chịu một sức ép hoặc một sự áp đặt nào.*

Khi thực hiện chương trình, cần gắn lợi ích của tổ chức về nâng cao hiệu quả với lợi ích của cá nhân về mặt phát triển bản thân và chuyên môn.

Trong môi trường giáo dục, Fullan (1982, trang 97 và 112) có cùng quan điểm như vậy, hoan nghênh những nhà lãnh đạo không những lập kế hoạch phát triển tổ chức gắn với sự thay đổi mà còn đồng thời khích lệ việc phát triển đội ngũ hoặc phát triển chuyên môn. Ông lập luận rằng không thể có sự thay đổi hiệu quả trong giáo dục nếu không cải thiện đời sống làm việc của giáo viên. Sự thay đổi không được làm cho những khó khăn của giáo viên trở nên xấu hơn.

Mục tiêu thứ hai của Công ty hoá chất đa quốc gia có uy quyền công ty hoá chất như đã nêu ở trên là một lời nhắc nhở rằng tác nhân thay đổi tốt nhất là các chất xúc tác: họ gắn kỹ năng của mình vào hệ thống xã hội để hệ thống có khả năng tự phát triển liên tục.

Văn hoá trường học

Có một điều kiện cho sự thay đổi thành công dường như dễ thấy trong ngành công nghiệp hơn trong trường học: các cán bộ quản lý công nghiệp và đội ngũ chuyên môn thường gặp nhau nhiều hơn, trong khi đó tổ chức tế bào trong nhà trường ám chỉ là các giáo viên phải tự vật lộn với những khó khăn và lo lắng của họ. Việc giáo viên quan sát và trao đổi về công việc của đồng nghiệp là điều không bình thường và hầu như không có nỗ lực như Fullan (1982, trang 108) gọi là xây dựng “ một văn hóa kỹ thuật chung cho trường học”. Quy trình dạy và học không được tìm hiểu một cách đầy đủ so với quy trình sản xuất, tiếp thị hay quản lý trong công nghiệp.

Một trong những kinh nghiệm sinh động nhất của Everard trong việc quản lý sự thay đổi là tập hợp mười cán bộ quản lý cấp cao ở bên ngoài nhà máy để gặp gỡ Giáo sư Trist, một cán bộ tư vấn về tổ chức, với yêu cầu mỗi người chuẩn bị nói về “những vấn đề của công ty” trong vòng 5 phút. Trước đó, mỗi người được yêu cầu chuẩn bị trình bày về ‘khó khăn của công ty’ trong vòng 5 phút. Lần đầu, mười người khác nhau từ các phòng ban khác nhau cùng chia sẻ với nhau những quan tâm lo lắng của họ rồi chỉ để thấy rằng những quan tâm đó về cơ bản giống nhau. Nhưng họ cũng chia sẻ tầm nhìn là sự việc có thể nên như thế nào và giáo sư đã giải thích tại sao sự việc lại như vậy và có thể thay đổi chúng như thế nào. Những hiểu biết mới, sâu sắc hơn tạo nên một kho năng lượng vô tận cho sự thay đổi có lợi, được hướng vào việc tạo điều kiện thuận lợi cho sự tiến bộ của tổ chức.

Ở những trường mong muốn thay đổi, phải tạo ra những cơ hội thường xuyên cho các cuộc đọ sức như vậy và năng lượng tiêu cực của sự bất bình phải được chuyển hóa thành ý chí tích cực để làm cho lề lối công việc khác biệt đi, vì lợi ích của giáo viên và tổ chức. Bạn có thể không dễ dàng gì giữ chân được một giáo sư, nhưng mời một ai đó bên ngoài hệ thống hiểu biết về các qui trình tổ chức, quản lý và sư phạm có thể lại hay.

Fullan và các tác giả khác (1980), trong nghiên cứu của họ về những trường học ở Bắc Mỹ cho thấy phát hiện tương tự. Những trường thực hiện tốt sự thay đổi được đặc trưng là công khai về trao đổi thông tin, có trình độ kỹ năng giao tiếp cao, có mong muốn hợp tác rộng rãi, có hệ thống điều hành hỗ trợ tốt, thống nhất về các mục tiêu giáo dục và những kinh nghiệm thay đổi thành công trước đó.

Trong cuốn sách sau này của ông, Fullan (2001) đã để lại cho độc giả một thông

điệp giống với những gì mà các công ty tiến bộ đang cố gắng làm để tạo ra “các tổ chức học tập”:

- (1) Thiết kế lại nơi làm việc để sự đổi mới và tiến bộ được đưa vào hoạt động hàng ngày của cán bộ.
- (2) Mỗi cá nhân cần có trách nhiệm với những gì mình được phép làm bằng cách trở thành chuyên gia trong quá trình thay đổi.
- (3) Họ nên cùng tham gia vào các sáng kiến thường xuyên để có thể ngăn chặn sự áp đặt thay đổi từ bên ngoài.
- (4) Thành lập một “nhóm then chốt” gồm những cá nhân tích cực tham gia tạo điều kiện cho việc liên tục đổi mới, trong khi rèn luyện bản thân họ trong chính những điều kiện đó.
- (5) Con đường hướng về phía trước là qua việc hòa nhập cá nhân và đổi mới thể chế.

Fullan (1993) cũng đưa ra một số bài học thực tiễn từ những nghiên cứu của ông về sự thay đổi trong trường học; những bài học này đã giống lên một hồi chuông cho chúng ta, mặc dầu số 4 có lẽ hơi cứng nhắc:

- (1) Bạn không thể ủy quyền những vấn đề gì hệ trọng (sự thay đổi càng phức tạp bao nhiêu thì bạn càng ít có thể đẩy nhanh nó bấy nhiêu).
- (2) Thay đổi là một cuộc hành trình, không phải một bản thiết kế (thay đổi không mang tuyến tính, đầy rẫy những bất ổn, những náo động và đôi khi những ngang trái).
- (3) Những khó khăn là bạn của chúng ta (khó khăn là không thể tránh khỏi và bạn sẽ không thể học được gì nếu không gặp khó khăn).
- (4) Xây dựng tầm nhìn và lập kế hoạch chiến lược sẽ đến sau (xây dựng tầm nhìn và lập kế hoạch quá sớm là làm ẩu).
- (5) Chủ nghĩa cá nhân và chủ nghĩa tập thể phải có quyền bình đẳng như nhau (không có các giải pháp cô lập một phía và “tư duy tập thể”).
- (6) Cả tập trung hóa lẫn phân cấp đều không mang lại hiệu quả (chiến lược từ trên xuống và từ dưới lên đều cần thiết).
- (7) Việc kết nối với môi trường rộng lớn hơn rất quan trọng để có được thành công (các tổ chức có hiệu quả nhất đều học hỏi từ bên ngoài cũng như học hỏi từ chính bên trong tổ chức của họ).
- (8) Mỗi người là một tác nhân thay đổi (sự thay đổi quan trọng đến mức không thể phó mặc riêng cho các chuyên gia được).

Nhưng chính người đứng đầu tổ chức là người phải lăn xả bóng trước, bất chấp thực tế kỳ cục là trong điều khoản công việc của mình (DfES, 2003), việc tạo điều kiện để liên tục cải tiến tổ chức không phải là nhiệm vụ chuyên môn cụ thể được qui định đối với thủ trưởng. Tuy nhiên, điều chắc chắn là phải chấp nhận điều này như một phần trong vai trò của bất kỳ người lãnh đạo nào. Khảo sát của NCE (1995b) ở 11 trường đã có thời bị cảnh báo nhưng hiện đang phát triển mạnh đã ghi nhận, phần lớn các trường này đã từng trải qua tình trạng trì trệ, hoặc sao nhãng không tập trung vào yêu cầu không ngừng cải thiện, thậm chí còn không nhận thức được nhu cầu này. Vai trò quan trọng của người đứng đầu tổ chức và năng lực của người này trong việc thúc đẩy ý thức chia sẻ mục đích là chìa khóa để giải quyết vấn đề. Cách lãnh đạo đúng đắn là tâm điểm dẫn đến hiệu quả hoạt động trường học và chưa có bằng chứng nào cho thấy một trường học hoạt động hiệu quả lại có lãnh đạo kém cả. Cách đây vài năm, thanh tra nhà nước đã kết luận trong cuốn *10 trường giỏi* (HMI, 1977) như sau:

Nhà trường thấy mình là nơi được thiết kế cho việc học tập; họ đã mất công khó nhọc để làm rõ triết lý của trường cho chính bản thân họ và giải thích triết lý đó cho cha mẹ học sinh và học sinh. Nền tảng công việc và đời sống chung của từng cá nhân trong tập thể là sự chấp nhận chia sẻ các giá trị.

Nhà trường nhấn mạnh vai trò tham vấn, làm việc nhóm và cùng tham gia, nhưng không loại trừ nhân tố quan trọng duy nhất trong thành công của nhà trường là chất lượng lãnh đạo của hiệu trưởng. Không có trường hợp nào là ngoại lệ, hiệu trưởng là người có những phẩm chất như trí tưởng tượng, có tầm nhìn, được tôi luyện trong thực tế, những phẩm chất này giúp họ không những chỉ tổng kết được thực trạng mà còn xây dựng được mục đích có thể đạt được trong tương lai. Họ đánh giá cao sự cần thiết phải có những mục tiêu giáo dục cụ thể, cả về mặt xã hội và về mặt trí tuệ. Họ có năng lực truyền đạt những mục tiêu đó cho cán bộ, giáo viên, học sinh và cha mẹ học sinh, để có được sự đồng ý của họ và để biến những chính sách của mình thành thực tế. Sự thấu hiểu và cảm thông của họ đối với cán bộ, giáo viên và học sinh, việc được chấp nhận, sự hóm hỉnh, ý thức cân đối và sự tận tâm với nhiệm vụ đã khiến họ nhận được sự tôn trọng của cha mẹ học sinh và giáo viên. Nhận thức được sự tha hóa của việc lạm dụng quyền lực và mặc dù đã sẵn sàng nhận trách nhiệm cuối cùng, các hiệu trưởng đã coi việc chia sẻ quyền lực là vấn đề cốt yếu của việc tổ chức và điều hành nhà trường. Năng lực lãnh đạo như vậy là yếu tố quan trọng dẫn đến thành công của các trường và là những gì hiệu trưởng và cán bộ, giáo viên trong trường đã xây dựng nên.

25 năm sau, thông điệp này vẫn như vậy (Cơ quan thanh tra trường học – Ofsted, 2003)

Vận dụng vào bản thân

Hãy xếp loại các điều kiện trong trường của bạn theo những phương diện liệt kê trong phần này, sử dụng thang điểm 5 (1= thuận lợi, 5= không thuận lợi)

- Triết lý
 - Hiện thực
 - Mục đích
 - Môi trường
 - Cơ cấu
 - Văn hoá trường học
 - Quy trình
 - Chất lượng lãnh đạo
 - Con người
 - Sự cân đối
-

Chọn ra ba điều kiện kém thuận lợi nhất. Bạn có thể làm được điều gì thực tế vào cuối học kỳ (học kỳ sau?) để làm cho những điều kiện này ở trường bạn có lợi cho việc thực hiện những thay đổi thành công?

CHẤT LƯỢNG QUẢN LÝ CẦN THIẾT ĐỂ XỬ LÝ THAY ĐỔI

“Khả năng tạo dựng và quản lý tương lai theo cách chúng ta mong muốn là những gì phân biệt giữa người quản lý giỏi với người quản lý không giỏi” (Harvey-Jones, 2003, trang 96).

Quan sát một số người thành công hơn những người khác trong việc quản lý các tổ chức phức tạp, nơi phải thực hiện những thay đổi lớn cho thấy, những người này có một sự tổng hợp kiến thức, kỹ năng, thái độ, các giá trị một cách rõ ràng và họ có khả năng sắp đặt chúng để ra các quyết định cá nhân là trọng tâm của quản lý tổ chức. Với bản chất năng lực của những những người làm công tác giáo dục, hiệu trưởng được trang bị một số phẩm chất cần thiết – và có thể còn nhiều hơn so với những đối tác làm quản lý của mình trong ngành công nghiệp. Tuy nhiên, những phẩm chất khác lại thường thấy nở rộ trong môi trường kinh doanh. Không mấy người trong trường học hoặc trong ngành công nghiệp là những người hoàn hảo với đầy đủ phẩm chất và năng lực cần thiết. Tuy nhiên, hiểu được người có năng lực thực hiện sự thay đổi rất quan trọng cả trong việc lựa chọn cán bộ cao cấp và lãnh đạo dự án và trong việc đánh giá những phẩm chất chúng ta cần cải thiện.

Trước khi mô tả các phẩm chất chủ yếu cần để tiến hành thay đổi một cách hiệu quả, cần tìm hiểu hai đặc điểm mà Peters và Waterman (1995) tìm thấy ở các nhà lãnh đạo công ty thành công. Hai đặc điểm đó liên quan với nhau.

Những người lãnh đạo như vậy lắng nghe ý kiến của người lao động và đối xử với họ như những người lớn. Họ nhận ra rằng vai trò lãnh đạo, khác với việc nắm quyền hành thuần túy, không thể tách rời nhu cầu và mục đích của người lao động. Với cán bộ quản lý của các công ty “ưu việt”, việc quan tâm đến người lao động như máu chảy trong tĩnh mạch họ. Họ không cho phép trí tuệ áp đảo sự uyên bác. Họ đề ra và yêu cầu các chuẩn mực cao “ưu việt”. Như Henry Kissinger nói: “Lãnh đạo phải cần đến thuật giả kim đối với tầm nhìn lớn”. Nhưng họ phải kết hợp những ý tưởng nhìn xa trông rộng ở mức trừu tượng cao nhất với hành động ở mức độ chi tiết thực tế nhất. Họ có khả năng tạo ra sự nhiệt tình và sự hứng thú, điều tiết các lực lượng xã hội trong tổ chức và hình thành và hướng dẫn các giá trị: *“Làm rõ các giá trị và thổi luồng sinh khí vào hệ thống giá trị đó là sự đóng góp lớn nhất mà một người lãnh đạo có thể làm. Hơn nữa, đó là những gì mà các nhà lãnh đạo cấp cao của các công ty ưu việt dường như lo lắng nhất”*. (Peters và Waterman 1995, trang 282, 291). Một cơ sở giá trị vững chắc và chặt chẽ, đi đôi với tầm nhìn của một cộng đồng học tập trên mạng, cũng là chuẩn mực của sự ưu việt của Cơ quan BCLP.

Vậy mà thành công trong việc đưa khái niệm giá trị vào có vẻ không mấy liên quan đến những nhân vật có sức lôi cuốn. Trong những nhà lãnh đạo mà chúng tôi tìm hiểu, không ai dựa vào sức hút cá nhân cả. Họ *biến* mình trở thành những nhà lãnh đạo có hiệu quả bằng hành vi kiên định và tầm nhìn xa trông rộng của họ.

Những đặc điểm này mới khác so với khuôn mẫu của những giáo viên thuộc loại các ông trùm kinh doanh làm sao chứ! Nhưng những đặc điểm này mới giống khuôn mẫu của một hiệu trưởng được nhiều người kính trọng làm sao! Kết luận có tính khích lệ là những người này *tự làm cho họ* trở nên hiệu quả, mặc dù Mant (1983) lập luận rằng trong những người lãnh đạo hiệu quả này phải có một định hướng cơ bản giúp họ tự thấy mình như một bộ phận của một mục đích cao hơn ở bên ngoài bản thân họ.

Valerie Stewart (1983), một nhà tâm lý học và một chuyên gia tư vấn doanh nghiệp người Anh, đã liệt kê những đặc điểm sau đây của những người giỏi về quản lý sự thay đổi:

1. Họ biết rõ mình muốn đạt được gì.
2. Họ có thể biến mong muốn thành hành động thực tế.
3. Họ có thể nhìn thấy sự thay đổi được dự kiến không chỉ từ quan điểm của riêng mình mà từ cả quan điểm của những người khác.
4. Họ không ngại khi không biết bầu vùi vào ai.
5. Họ không coi trọng truyền thống nhưng tôn trọng kinh nghiệm.

6. Họ lập kế hoạch một cách linh hoạt, làm cho tính kiên định của mục đích phù hợp với tất cả những phương tiện gì có sẵn.
7. Họ không bị thất bại làm nản chí.
8. Họ điều tiết hoàn cảnh để tạo điều kiện thực hiện sự thay đổi.
9. Họ giải thích rõ ràng sự thay đổi.
10. Họ thu hút cán bộ tham gia vào quản lý sự thay đổi và bảo vệ sự an toàn của họ.
11. Họ không xếp sự thay đổi này lên trên sự thay đổi khác, mà chờ đợi sự đồng hoá.
12. Họ trình bày sự thay đổi như một quyết định hợp lý.
13. Nơi nào có thể, họ làm cho sự thay đổi trở thành nhiệm vụ mọi người đáng làm.
14. Họ chia sẻ thông tin tối đa về những kết quả có thể đạt được.
15. Họ chứng minh rằng thay đổi 'có liên quan đến kinh doanh'.
16. Họ có một lịch sử thay đổi thành công phía sau họ.

Chúng tôi đã dùng danh sách các phẩm chất do Beckhard cung cấp cho các mục đích đào tạo (có thay đổi chút ít) để xác định những cán bộ quản lý sự thay đổi thành công và chỉ ra cần phải phát triển thêm nữa. Chính những phẩm chất này được sắp xếp từ những phẩm chất thường được xem như bản chất bên trong của cá nhân đến những phẩm chất - chiếm đa số - có khả năng phát triển một cách hệ thống. Những phẩm chất dễ dàng đồng hóa nhất là những phẩm chất về tri thức và hiểu biết.

Kiến thức về	Xếp hạng
<ol style="list-style-type: none"> (1) con người và các hệ thống thúc đẩy của họ - điều gì khiến họ tin ; (2) tổ chức là các hệ thống xã hội – điều gì khiến tổ chức trở nên lành mạnh và hiệu quả, có khả năng đạt các mục tiêu; (3) môi trường xung quanh tổ chức – các hệ thống ảnh hưởng đến đòi hỏi tổ chức; (4) phong cách quản lý và hiệu quả của những phong cách này đối với công việc; (5) phong cách quản lý riêng của chính mình và khuynh hướng; (6) các quy trình trong tổ chức như ra quyết định, lập kế hoạch, kiểm soát, thông tin liên lạc, quản lý xung đột và hệ thống khen thưởng; (7) tiến trình thay đổi; (8) lý thuyết và phương pháp giáo dục và đào tạo. 	

Hình 16.1 Kiến thức cần thiết để quản lý sự thay đổi

Hình 16.1 liệt kê một số phạm trù quan trọng của kiến thức với một cột để tự xếp loại (dùng thang điểm từ 1 đến 5, trong đó mức điểm 5 thể hiện kiến thức sâu và mức điểm 1 thể hiện kiến thức hời hợt).

Hình 16.2 liệt kê một số kỹ năng quan trọng trong việc quản lý sự thay đổi; tất cả những kỹ năng này đều có thể học được một cách hệ thống và một số tự thân phát triển mặc dù hơi vá vúi, khi cán bộ quản lý có được kinh nghiệm trong công việc.

Kỹ năng về	Xếp loại
(1) phân tích các hệ thống lớn phức tạp; (2) tập hợp và xử lý khối lượng lớn thông tin và đơn giản hóa thông tin để hành động; (3) xây dựng mục tiêu và lập kế hoạch; (4) ra quyết định đồng thuận; (5) quản lý xung đột; (6) cảm thông; (7) hành vi chính trị; (8) quan hệ công; (9) tư vấn và tham vấn; (10) đào tạo và giảng dạy.	

Hình 16.2 Kỹ năng cần thiết để quản lý sự thay đổi

Những đặc điểm về nhân cách, thái độ và giá trị khác nhau cũng đều quan trọng và những đặc điểm này được liệt kê trong Hình 16.3. Chúng được sắp xếp sơ bộ theo thứ tự về tính cố hữu giảm dần; nghĩa là những đặc điểm gần cuối danh sách là những vấn đề cần được đào tạo nhất.

Cần thận trọng khi xếp loại một người nào đó theo những đặc điểm này do khả năng hoang tưởng về bản thân. Có thể có được kết quả xếp loại đáng tin cậy hơn trong một nhóm quản lý đồng ý đánh giá lẫn nhau một cách thẳng thắn và trao đổi kết quả.

Tất nhiên, không phải chỉ riêng những phẩm chất về kiến thức, kỹ năng và những phẩm chất khác được tách riêng có thể quyết định xem liệu một cán bộ quản lý có hiệu quả hay không: đó là cách mà cán bộ quản lý này có thể tổng hợp tất cả kiến thức, kỹ năng và các phẩm chất khác thành một khối đồng vận và phát huy chúng để đáp ứng những tình huống cụ thể. ‘Phong cách’ là một từ đôi khi được dùng để mô tả cán bộ quản lý giải quyết công việc như thế nào và được đánh giá qua sự quan sát hành vi của người đó. (Chương 2).

Kỹ năng	Xếp hạng
(1) có ý thức mạnh mẽ về đạo đức cá nhân, giúp đảm bảo hành vi nhất quán; (2) có cái gì đó của tri thức cả do đào tạo và tính khí; (3) có thiên hướng lạc quan; (4) tận hưởng phần thưởng thực chất của tính hiệu quả mà không cần công chúng chấp thuận; (5) sẵn sàng chấp nhận rủi ro có tính toán và chung sống với hậu quả mà không bị căng thẳng quá mức; (6) khả năng chấp nhận xung đột và niềm vui khi quản lý được xung đột; (7) giọng nói mềm mại và phong thái không quá sôi nổi; (8) mức độ tự nhận thức cao – hiểu biết về bản thân mình; (9) có khả năng chịu đựng sự mơ hồ và sự phức tạp cao; (10) có xu hướng tránh những vấn đề phân cực, đổi trắng thay đen, đúng hay sai; (11) có khả năng lắng nghe cao.	

Hình 16.3 Các đặc điểm về tính cách cần thiết để quản lý sự thay đổi

Vận dụng vào bản thân

Từ 3 mức điểm mà bạn tự xếp loại mình trong 3 hình vẽ, hãy chọn ra những phẩm chất nào bạn cần phát triển nhất. Bạn có thể làm gì để bắt đầu quá trình thay đổi chính mình, dẫn đến việc bạn có khả năng tốt hơn để quản lý sự thay đổi?

Câu hỏi thảo luận

- (1) Nếu tôi đi tới đó, tôi sẽ không bắt đầu từ đây – một người Ai-rơ-len hỏi đường. Trong chừng mực nào thì chủ nghĩa thực dụng và động cơ cá nhân nên ra lệnh liệu có bước vào cuộc hành trình thay đổi không?
- (2) Người đứng đầu một tổ chức vừa mới được bổ nhiệm có thể làm gì để phát triển văn hoá có lợi cho sự thay đổi?

17

TIẾP CẬN SỰ THAY ĐỔI MỘT CÁCH HỆ THỐNG

GIỚI THIỆU CÁCH TIẾP CẬN

Cho đến lúc này chúng ta đã xem xét bản chất của sự thay đổi, tính phức tạp của nó, những điều kiện giúp tổ chức đối phó với sự thay đổi và những phẩm chất mà cán bộ quản lý cần có để mang lại những thay đổi cụ thể.

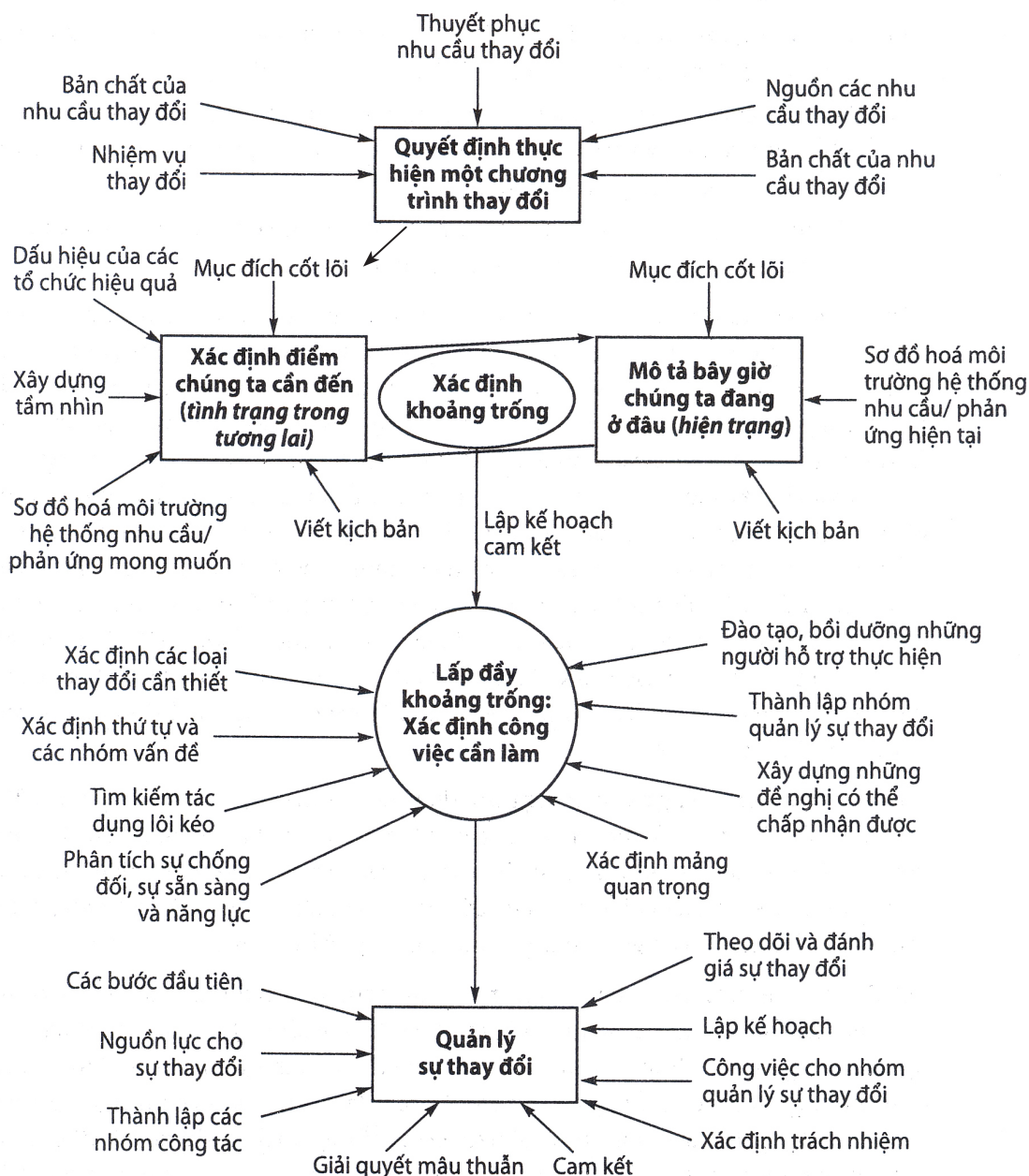
Không có cách nào để rút gọn việc quản lý sự thay đổi thành một cái gì đó giống như danh mục mà một phi công của một hãng hàng không phải kiểm tra trước khi cất cánh. Quản lý sự thay đổi vẫn sẽ còn là một môn nghệ thuật, mặc dù ‘người nghệ sĩ’ có trong tay mình một số công cụ và công nghệ hỗ trợ, nhưng việc quản lý sự thay đổi vẫn dần dần trở thành một môn khoa học hơn là một môn nghệ thuật.

Chúng ta sẽ mô tả cách tiếp cận chung với sự thay đổi lớn, cách tiếp cận mà bằng kinh nghiệm được thấy là có hiệu quả trong môi trường công nghiệp, dịch vụ y tế và giáo dục, cách tiếp cận này được củng cố bởi những lý thuyết về hành vi tổ chức. Giá trị của cách tiếp cận này giúp xác định tất cả công việc cần làm nhằm tác động đến sự thay đổi; nếu không theo một cách tiếp cận có hệ thống nào thì điều tất yếu là người ta sẽ bị mắc kẹt một cách vô ý thức bởi những trở ngại đột xuất mà ta đã hoàn toàn bỏ qua.

Cách tiếp cận được mô tả trong phần này phần lớn dựa vào công trình nghiên cứu của Beckhard và Harris (1987), được sửa đổi với kinh nghiệm lâu năm trong việc sử dụng cách tiếp cận này tại Công ty công nghiệp hóa chất hoàng gia (ICI), (và bởi cán bộ ICI cùng làm việc với hiệu trưởng). Fullan (1982; 2001) đã mở rộng cách tiếp cận này trong bối cảnh giáo dục. Everard đã dùng cách tiếp cận này để viết một cuốn hướng dẫn đào tạo thực hành trong việc thực hiện Luật Giáo dục năm 1981, *Ra quyết định đối với những nhu cầu giáo dục đặc biệt* (Evans và các tác giả khác, 1989), được thí điểm tại 4 Cơ quan quản lý giáo dục địa phương trong 2 năm 1988 và 1989. Mặc dù các ví dụ liên quan đến nhu cầu giáo dục đặc biệt (SEN), các tài liệu trung tâm (sách hướng dẫn, tài liệu phát tay, các bản trình chiếu, v.v) có thể sẵn sàng được điều chỉnh cho những chương trình thay đổi khác.

Cách tiếp cận này được sơ đồ hoá trong Hình 17.1. Có 6 giai đoạn chính phải thực hiện lần lượt, mặc dù có thể cần đến việc phục hồi lại trong các giai đoạn sau của quá trình.

Dưới đây là sơ đồ về 6 giai đoạn này:



Hình 17.1: Các giai đoạn trong tiến trình thay đổi

- (1) *Điều tra* ban đầu hoặc tiến hành khảo sát, dẫn đến *quyết định* thực hiện chương trình thay đổi: sự thay đổi có hợp lý không? Có khả năng thành công hay không?
- (2) *Quyết định tương lai*: chúng ta muốn điều gì xảy ra? Điều gì sẽ xảy ra nếu chúng ta không làm gì cả?
- (3) *Mô tả đặc điểm hiện tại*: chúng ta đang ở đây để làm gì? Nhu cầu đối với chúng ta là gì? Điều gì đang ngăn cản chúng ta? Điều gì có lợi cho chúng ta?
- (4) *Xác định khoảng trống* giữa hiện tại và tương lai để xác định công việc cần làm nhằm lấp đầy khoảng trống: Ai chống đối? Ai có thể giúp chúng ta tiến hành sự thay đổi? Ai nên quản lý sự thay đổi?
- (5) *Quản lý sự quá độ* từ hiện tại đến tương lai: Ai làm gì và khi nào? Chúng ta đạt được cam kết như thế nào?
- (6) *Đánh giá* và giám sát sự thay đổi: có thành công hay không? Liệu sự thay đổi có kéo dài không? Đã rút ra được bài học nào?

Cần đưa ra lời cảnh báo về việc sử dụng cách tiếp cận này. Đây không phải là cách tiếp cận mang tính trói buộc. Cách tiếp cận này nên được sử dụng một cách linh hoạt và phải suy nghĩ thận trọng. Một người chơi gôn có thể hoàn thành thắng lợi một vòng chơi mà không cần dùng đến tất cả gậy đánh gôn. Vì vậy, bạn đừng lo nếu một số yếu tố trong cách tiếp cận không mô tả được hết tình huống của bạn. Không nên dốc sức vào bất kỳ một giai đoạn nào nếu trực giác có thể cho bạn lối đi tắt, đặc biệt nếu quy mô của sự thay đổi là khá khiêm tốn. Cũng cần thận trọng khi bỏ qua một bước cơ bản trong lô gic. Khi bạn đã thử các cách tiếp cận khác thành công, hoặc đã đọc sách của các tác giả như Schmuck và các tác giả khác (1977), Bolam và các tác giả khác (1979), Steward (1983), Plant (1987) và Caldwell và Spinks (1998), thì bằng mọi cách chấp nhận bất kỳ cách tiếp cận nào phù hợp với bạn; bạn sẽ nhận thấy có nhiều điểm tương đồng hơn là sự khác biệt.

Thật thú vị khi thấy rằng các chương trình thay đổi thành công như của Đối tác học tập cộng đồng Barrow (BCLP) (trang 229) cũng phù hợp với cách tiếp cận này, dù rằng đôi khi trọng tâm có khác nhau. Ví dụ, BCLP đưa ra một điểm đặc biệt là tổ chức tuyên dương thành tích và thắng lợi nhằm tiếp tục thúc đẩy sự phát triển. Việc làm này lấy hình thức của các bài báo đăng trên báo địa phương, nghi thức khen thưởng thành tích và kiểm định năng lực và kỹ năng mới cho cán bộ bằng và cấp giấy chứng nhận và bằng cấp.

BCLP cũng nhận xét về tầm quan trọng của ngôn ngữ trong việc mô tả quy trình thay đổi; từ ‘khoảng trống’ hàm ý một mô hình khiếm khuyết và gợi ý rằng mọi người chưa thật hoàn toàn chuyên nghiệp. Điều này quả là đúng! Một trong số tác giả chúng

tôi (Everard), vừa mới chuyển sang từ ngành công nghiệp, nhớ lại ông đã dùng từ ‘cải thiện’ một cách ngây thơ như thế nào để mô tả mục đích của việc đào tạo về quản lý trường học. Tuy nhiên, đối với một giáo viên, từ ‘cải thiện’ mang một sắc thái khác, ví dụ: ‘Johnny có dấu hiệu tiến bộ’ là một cách nói cho nhẹ đi. Nội dung tính thần khi mô tả cum từ ‘lấp đầy khoảng trống’ có ý là ‘tốt thành xuất sắc’. Rất khôn ngoan, thay vì dùng thuật ngữ của DfES là ‘Vùng hành động giáo dục’, dự án của cơ quan Barrow được gọi là ‘Đối tác học tập cộng đồng’ với ý nhấn mạnh 3 từ này như động lực chính của sự thay đổi xứng đáng.

ĐÁNH GIÁ TÍNH HỢP LÝ CỦA ĐỀ XUẤT VỀ SỰ THAY ĐỔI

Không nên giả định rằng cần sự thay đổi được đề xuất từ bên trong hoặc bên ngoài tổ chức cần được chấp nhận mà không phải thắc mắc gì cả: những thay đổi này có thể không hợp lý do những lý do về giáo dục, hoặc với lý do về tính thực tiễn như đánh giá của những người sẽ phải đứng mũi chịu sào sự thay đổi này. Đầu sao, một thay đổi không thành công, dù ý tưởng có tiến bộ đến đâu, không nhất thiết phải mang lại lợi ích cho học sinh và nó có thể làm hại học sinh. Những nỗ lực thay đổi bất thành nối tiếp nhau có thể gây ra tác động tàn phá đối với tinh thần của nhà trường, tạo ra cảm giác vỡ mộng và bất lực và những cảm giác này tác động như một vật cản đến những thay đổi trong tương lai.

Nói cách khác, người đứng đầu tổ chức sắc sảo sẽ rất thận trọng khi phản ứng với đề xuất thay đổi (kể cả một thay đổi gắn với bản thân họ, hoặc một thay đổi được pháp lệnh bảo trợ). Một đề xuất có vẻ rõ ràng là có ý định tốt, vì vậy việc bác bỏ đề xuất đó có vẻ là thô thiển và hầu như không bào chữa được; cuối cùng thì việc chấp nhận đề xuất đó dường như là điều tất yếu; đề xuất này có thể bắt nguồn từ một niềm tin vững chắc của một nguồn khả kính; đề xuất đó có vẻ mang sức mạnh của luật pháp: tuy nhiên chấp nhận đề xuất đó vẫn có thể là sai lầm hoặc chưa phải lúc, vì cả hệ thống có thể chưa trong trạng thái sẵn sàng đón nhận nó. Trong thực tế, vào thế kỷ thứ 19, Thomas Carlyle nói rằng chúng ta nên *luôn luôn* bác bỏ một đề xuất trước khi chấp nhận đề xuất đó. Chúng ta sẽ quay lại vấn đề này sau.

Là cán bộ quản lý, chúng ta có thể và nên thử đánh giá một cách khách quan chất lượng hoặc tính hợp lý của đề xuất thay đổi cho dù bản thân chúng ta rất hứng thú với đề xuất đó.

Làm thế nào chúng ta đánh giá được tính hợp lý của đề xuất thay đổi? Trước tiên, ai là người khởi xướng sự thay đổi và động cơ của họ là gì? Điều đáng buồn là một số người có khát vọng sự nghiệp cháy bỏng, dù họ ở trong lĩnh vực chính trị hay chuyên môn, lại nhìn sự tiến bộ như một điều kiện để họ được nổi danh, hoặc để ghi kỷ lục là đã làm được những việc gì. Các tổ chức và xã hội thường trao danh hiệu “thánh thiện”

(Brownie points) cho những người đưa một công cuộc cải cách này hoặc cải cách khác tới đích; và ai ai cũng thích được kính trọng. Do vậy, chúng ta cần thận trọng với sự thay đổi được một người nào đó khởi xướng (đặc biệt là người ngoài cuộc) vì mục đích sự nghiệp là chủ yếu, chứ không phải thay đổi đó tự nó đáng được khen. Như Lavelle (1984) đã cho thấy việc đổi mới có nhiều khả năng thành công hơn khi được chính những người trong trường học cảm nhận là cần thiết, chứ không phải người ngoài cuộc. Ông thấy chìa khoá của sự đổi mới có hiệu quả nằm ngay bên trong những vi động lực của nhà trường và của lớp học, trong những lĩnh vực mà hiệu trưởng và các cán bộ, giáo viên nhà trường ước muốn để thực hiện quyền tự chủ của mình.

Chúng ta phải thận trọng với những thay đổi có sức hấp dẫn công chúng và mang tính thời cuộc nhưng nội hàm của nó lại chưa được suy nghĩ thấu đáo. Không ai có thể dự báo trước tất cả mọi hậu quả sự thay đổi sẽ đem lại, nhưng điều xấu là nó dễ xướng sự thay đổi để xác định điểm kết thúc mà không cung cấp phương tiện. Ngay cả khi mục đích của sự thay đổi đã được xác định cẩn thận và rõ ràng (và ngay cả khi điều này thường không được xác định đến mức cụ thể hóa các tiêu chí để dựa vào đó ta có thể phán quyết xem mục tiêu đã đạt hay chưa: xem Chương 10), thì phương tiện thực hiện có thể vẫn mơ hồ ở mức cao nhất. Hoặc một lần nữa, tầm cỡ của sự thay đổi có thể không được đánh giá cao, cho nên cả hệ thống bị lấn át. Việc thay đổi thành công phụ thuộc vào việc có những mục đích thực tiễn.

Một điểm nữa cần cân nhắc trước khi chấp nhận sự thay đổi là mức độ sự thay đổi được ủng hộ trong hệ thống quyền lực. Có phải sự thay đổi được Bộ Giáo dục và Kỹ năng (DfES) (= Bộ Giáo dục và Đào tạo) khởi xướng hay không? Cơ quan quản lý giáo dục địa phương có ủng hộ sự thay đổi hay không? Điều đặc biệt quan trọng là phải kiểm tra mức độ ủng hộ về mặt chính trị nếu cần phải thương thuyết bổ sung thêm nguồn lực trong giai đoạn triển khai. Có thể cần đến sự ủng hộ từ một số cấp trong hệ thống cấp bậc.

Khi đánh giá mức độ cần thiết hoặc đánh giá mức độ ủng hộ sự thay đổi cần xem xét toàn bộ thái độ của công đoàn giáo viên, sự ủng hộ của các ủy viên hội đồng trường, thái độ của cha mẹ học sinh và tất nhiên là thái độ của cả chính giáo viên nữa.

Sự hỗ trợ về kinh phí của chính phủ để tiến hành thay đổi có thể rất thuận lợi cho thay đổi và thực tế là rất thiết yếu dẫn đến thay đổi thành công, nhưng sự khéo léo để tiếp cận được với kinh phí hỗ trợ nhưng lại hướng người ta sang các mục đích khác là điều ai cũng biết (trong tất cả các lĩnh vực của cuộc sống). Chương trình giáo dục và đào tạo nghề với kinh phí hỗ trợ của chính phủ (TVEI) là một ví dụ. Pháp lệnh của chính phủ cũng có thể cho thấy sự hỗ trợ và thậm chí còn dường như ra lệnh cho việc chấp nhận thay đổi, nhưng một lần nữa xu hướng của một hệ thống phức hợp đã mưu mẹo vượt qua ý đồ của những nhà lập pháp (như trong những phần của Luật Giáo dục Butler năm 1944) cũng đã được dẫn chứng bằng tài liệu. Do vậy, chúng ta cần thận

trọng không nên đọc quá nhiều về phần kinh phí hỗ trợ trực tiếp, các thông tư và thậm chí pháp lệnh nữa. Cũng cần thận trọng với kinh phí hỗ trợ ngắn hạn cho các chương trình dài hạn.

Đây là một số yếu tố mà các hiệu trưởng khôn ngoan cần cân nhắc khi thể hiện quan điểm của mình trước những thay đổi mà một bộ phận khác của hệ thống giáo dục đưa ra. Việc mong muốn tất cả điều kiện đều lý tưởng trước khi chấp nhận một đề xuất thay đổi là điều vừa không cần thiết lại vừa không thực tế; thế nhưng phải có đánh giá nào đó về khả năng thành công của một quyết định phải chấp nhận và nếu như hiệu trưởng tin là một thay đổi, dù ý đồ có tốt đến đâu, sẽ chắc chắn thất bại, thì có thể là vị hiệu trưởng đó đã đúng khi phản đối sự thay đổi cụ thể, đó ít ra là trong lúc này. Nhà trường có thể chưa sẵn sàng để thực hiện thay đổi. Điều này không có nghĩa chúng tôi muốn gợi ý là nên phản đối mọi thay đổi và cũng không có nghĩa rằng việc phản đối lúc nào cũng thành công trong việc ngăn cản nỗ lực thay đổi, hoặc cũng không có nghĩa rằng một sự phản ứng chiếu lệ nào đó là không khôn ngoan.

Vận dụng vào bản thân

Hãy nghĩ đến một số thay đổi trong giáo dục mà bạn đã trải nghiệm trong nghề nghiệp của mình đã mang lại ít thành công nhất. Có thay đổi nào về cơ bản là không hợp lý hay không? Tại sao? Những thay đổi đó lẽ ra đã bị phản đối như thế nào?

SỰ THĂM DÒ

Sau khi đã quyết định rằng một đề xuất thay đổi là hợp lý, chúng ta phải tiến hành thăm dò. Nhiều thay đổi trong giáo dục rất đơn giản về mặt kỹ thuật nhưng lại phức tạp về mặt xã hội và sự phức tạp đó không phải nảy sinh nhiều từ sự chống đối dai dẳng, thiếu suy nghĩ của những cán bộ có đầu óc thiển cận như từ những khó khăn trong việc lập kế hoạch và tổ chức một quy trình đa chiều với sự tham gia của nhiều người với nhận thức và quan điểm khác nhau. Các yếu tố tác động đến việc thực hiện không thể giải quyết một cách riêng rẽ bởi chúng hình thành một tập hợp các biến thể tương tác lẫn nhau và được xem như một thực thể. Vay các yếu tố đó là gì?

Trước hết, có những đặc điểm của chính sự thay đổi: có cần thiết phải thay đổi hay không? Sự thay đổi có phù hợp với một trường cụ thể vào thời điểm này không? Có cần thiết lập tính xác đáng của sự thay đổi này hay không? Sự thay đổi có phức tạp không? Sự thay đổi có khả thi không? Sau một thời gian ngắn thực hiện có thể nói là sự thay đổi này có tính thực tế, không quá tốn kém và có lợi cho giáo viên hay không?

Vấn đề nhu cầu không phải là một vấn đề tuyệt đối. Chúng ta phải đặt câu hỏi

liệu sự thay đổi này có cần hơn những sự thay đổi khác hay không và việc thực hiện sự thay đổi này sẽ sử dụng cùng các nguồn lực (thường là khan hiếm). Thường có thể chất nặng những thay đổi lên một hệ thống hoặc một tổ chức, vì vậy, đối với bất kỳ một cán bộ quản lý nào, vấn đề ưu tiên và thứ tự thay đổi là một quyết định chiến lược trọng yếu. Khi các cơ quan quản lý giáo dục địa phương chất gánh nặng lên nhà trường với bốn thay đổi lớn cùng một lúc - như giáo dục đa văn hoá, việc dạy các đối tượng học sinh có năng lực khác nhau, giúp đỡ học sinh kém và tránh phân biệt giới tính - vào một thời điểm khi đã có những thay đổi không thể tránh được do thu hẹp quy mô nhà trường, tổ chức lại nhà trường, v.v., thì các cơ quan quản lý giáo dục địa phương không thể mong đợi tất cả các thay đổi này được xử lý một cách nhiệt tình hoặc thành công. Những thay đổi mà Luật Cải cách giáo dục 1988 yêu cầu cũng khiến hệ thống trở nên quá tải. Vì vậy, tác động của tất cả những thay đổi đang diễn ra đối với năng lực ứng phó của nhà trường trước một thay đổi khác sẽ mang nội hàm quan trọng đến mức độ triển khai kế hoạch thực hiện.

Tính không rõ ràng về mục đích và phương tiện tác động đến sự thay đổi là vấn đề phổ biến đã được chúng tôi đề cập đến trong các chương trước. Tất cả những người bị tác động của thay đổi cần có một bức tranh rõ ràng về sự thay đổi đó sẽ có ý nghĩa như thế nào đối với họ: họ sẽ làm gì khác trước, sau khi thực hiện thay đổi? Họ muốn biết cụ thể là sự thay đổi có ý nghĩa như thế nào với họ *trong thực tế*. Họ cũng không hài lòng khi bị đánh tráo bằng sự rõ ràng giả dối, trong đó đỉnh cao để nhìn xa trông rộng của viễn cảnh tương lai được phác họa một cách rõ ràng và đậm nét, nhưng địa hình ở chỗ thất của khu rừng lại để hoàn toàn mơ hồ. Tính rõ ràng không phải là cái gì đó có thể gói ghém trước trong một bản thiết kế; nó là cái được phát triển qua đối thoại và dò hỏi. Chúng ta phải đánh giá xem sẽ mất bao lâu để có được sự rõ ràng và lồng ghép quá trình này vào việc lập kế hoạch thời gian.

Sự phức tạp là điều không ai mong muốn nhưng thường lại là yếu tố không thể tránh được, vì sự thay đổi xứng đáng thường đòi hỏi sự kết hợp một tập hợp những điều kiện xen kẽ nhau thành một khối tới hạn đủ mạnh để phá vỡ sự bế tắc của vấn đề. Tuy nhiên, cần thận trọng hơn đối với sự thay đổi phức tạp, nhằm đảm bảo có sự phối hợp tốt giữa tất cả các hoạt động cần thiết để thực hiện thay đổi thành công. Ngoài các kỹ năng tài tình ra, cần có sự lãnh đạo.

Tiếp đến là vấn đề về tính khả thi. Nếu một lịch trình giảng dạy mới sắp được đưa ra, liệu có các cơ hội và nguồn kinh phí nào để tổ chức bồi dưỡng cần thiết hay không? Nếu những học sinh khuyết tật về thân thể sẽ được hòa nhập vào một trường bình thường, thì liệu có thể trang bị thích ứng cho các tòa nhà của trường học ngoài kinh phí quá mức hay không? Việc sắp xếp thời gian cho sự thay đổi có thực tế không? Bạn không cần phải tìm giải pháp cho mọi vấn đề trong tầm tay trước khi chấp nhận

rằng sự thay đổi là khả thi, nhưng bạn phải đánh giá xem có thể hình dung ra các giải pháp này như thế nào.

Nhóm yếu tố thứ hai tác động đến việc thực hiện sự thay đổi liên quan đến địa điểm cụ thể diễn ra sự thay đổi. Lịch sử là yếu tố đầu tiên như vậy: cơ quan quản lý giáo dục địa phương có hồ sơ theo dõi về việc đưa vào và tạo thuận lợi để thực hiện thành công sự thay đổi trước đây hay không? hoặc một chuỗi liên tục những trải nghiệm không thành công có tạo nên một không khí tiêu cực gồm nhạo báng, vỡ mộng và lãnh đạm hay không? Có ai ở đó có thể hỗ trợ việc thực hiện sự thay đổi, như các cố vấn khả kính có thời gian hay không? Có khó khăn nào cục bộ nào có thể vô tình được giải quyết bằng cách giải quyết các thay đổi lớn hơn không?

Thứ ba là, nhà trường có gì đặc biệt? Nhà trường có hồ sơ lưu lại những sáng kiến đổi mới không? Có vấn đề nào đồng thời được giải quyết bằng cách thực hiện sự thay đổi hay không? Ví dụ như có thể có một phó hiệu trưởng chưa thực sự bao giờ được giao nhiều công việc, mà trách nhiệm đối với người này trong việc thực hiện một chương trình thay đổi phức tạp lại tạo cho người đó lợi thế đáng kể về sự nghiệp chẳng hạn. Thái độ của hiệu trưởng đối với sự thay đổi như thế nào? Đây là một câu hỏi quan trọng vì nghiên cứu cho thấy người đứng đầu của bất kỳ tổ chức nào đều đóng một vai trò không thể sánh được trong việc quyết định thành công hay thất bại của sự thay đổi. Không thể thiếu được sự hỗ trợ tích cực của người đứng đầu tổ chức. Rồi còn có vấn đề mối quan hệ tương tác giữa các giáo viên với nhau: khó có thể mang lại sự thay đổi thành công nếu không có sự tương tác giữa con người với nhau. Việc trao đổi công việc chuyên môn trong một bầu không khí tích cực và có tính hỗ trợ rất có lợi cho sự thay đổi, trong khi đó rút mình vào môi trường quen thuộc của lớp học và văn phòng lại cản trở sự thay đổi. Các giáo viên có tương đối tự tin vào chính khả năng của mình và có sẵn sàng lắng nghe gợi ý của đồng nghiệp để tiến bộ hơn hay không? Nếu có, nghĩa là nhà trường có mảnh đất đai màu mỡ để gieo trồng những chương trình thay đổi.

Cuối cùng là có nhiều yếu tố bắt nguồn từ môi trường bên ngoài. Sự thay đổi có đi ngược lại bản chất quan điểm của cha mẹ học sinh, hoặc ngược lại với chính sách của chính phủ trung ương hay chính quyền địa phương hay không? Liệu các nhà tuyển dụng học sinh trong tương lai có nghĩ tốt về sự thay đổi hay không? Liệu họ có hiểu được ý nghĩa quan trọng của sự thay đổi hay không? Hội đồng nhà trường sẽ nghĩ gì?

Nếu sau đây, người ta quyết định thực hiện chương trình thay đổi, một người nào đó có thẩm quyền cần thiết nên chính thức giao nhiệm vụ thực hiện sự thay đổi và nên chỉ định ‘người khởi xướng’ để thực hiện các bước tiếp theo.

MÔ TẢ TƯƠNG LAI

Công việc tiếp theo cần làm là trả lời chính xác câu hỏi: ‘Chúng ta muốn điều gì

xảy ra?’ Sau đó, chúng ta sẽ trả lời một câu hỏi khác có liên quan: ‘Chuyện gì sẽ xảy ra nếu chúng ta bỏ mặc vấn đề?’

Chúng ta cần xác định xem sau khi quy trình thay đổi được thực hiện xong thì tổ chức sẽ đi tới đâu và các yếu tố cấu thành của nó (xem Chương 9) là gì, tổ chức nên cư xử như thế nào hay tổ chức sẽ trông như thế nào khi nhìn xuống từ máy bay trực thăng hoặc nhìn qua một thấu kính lớn? Cụm từ chuyên môn mô tả chính xác những điều sẽ đạt được là ‘viễn cảnh tương lai’. Khi tầm nhìn được chia sẻ, nó có thể trở thành sức mạnh của sự thay đổi. Tầm nhìn của BCLP đã in đậm trong trái tim và tâm trí của nhiều người.

Chúng ta tạm thời hãy bỏ qua các câu hỏi chi tiết về tính khả thi (việc giải quyết trở ngại để sau); nếu không, tâm trí của chúng ta dễ bị rối bời bởi những hạn chế ở hiện tại và bởi thiếu sự suy nghĩ sáng tạo. Như Churchill đã từng nói: ‘Đừng tranh luận về các khó khăn; những khó khăn sẽ tranh luận cho chính bản thân chúng’.

Mặt khác, cần vẽ một bức tranh sự thật, nơi có những hạn chế về nguồn lực thay vì mơ màng viễn vông về một thế giới mơ ước.

Hãy cân nhắc mọi thứ có liên quan đến viễn cảnh – tài chính, cha mẹ học sinh, những người có thẩm quyền ở địa phương, công đoàn, cơ quan quản lý giáo dục của địa phương, nhà tuyển dụng, v.v. – và xác định xem trong tương lai họ sẽ cư xử khác trước như thế nào? Họ sẽ có những đòi hỏi gì khác đối với nhà trường? Nhà trường sẽ phản ứng như thế nào? Hãy để tâm tay vượt quá quyền lực của bạn. Nếu có gợi ý về một mảnh đất không mấy tốt đẹp trong viễn cảnh của bạn thì cũng không có vấn đề gì: mục đích của bài tập này là tìm ra được những gì bạn coi trọng và những gì bạn muốn. Nếu bạn không biết mình muốn cái gì, bạn sẽ không thể có ý tưởng rõ ràng về phương hướng và mục đích của sự thay đổi. Để kích thích suy nghĩ của bạn, hãy đọc một số báo cáo nghiên cứu về định hướng phát triển của nhà trường, ví dụ cuốn *Lãnh đạo trường học tương lai* (1987) của Anne Jones và *Báo cáo tư vấn* (2001).

Cố gắng cụ thể: mỗi trẻ có một máy vi tính trong lớp không? Sẽ có những hình thức tập huấn, bồi dưỡng nào? Chương trình theo năng lực (Bayliss, 2003a) có ảnh hưởng đến việc giảng dạy trong lớp học không? Nhà trường có đủ giáo viên trẻ, sáng tạo cho các bộ môn còn thiếu giáo viên không? Các trường đại học đang đòi hỏi gì? Đừng quên rằng không chỉ nhà trường đang thay đổi: họ đang cố gắng đi theo những mục đích động.

Hàng ngày cần dành ít thời gian để tạo cho bản thân mình cơ hội phản ánh và suy nghĩ về tương lai. Một số cán bộ quản lý chưa bao giờ thực sự nghĩ đến việc bắt đầu một quy trình thay đổi cho đến khi họ học được cách quản lý thời gian của mình một cách tốt hơn, đây có thể là nhiệm vụ cá nhân đầu tiên trong toàn bộ quá trình.

Khi có một nhóm gắn bó với nhau ở cấp bậc cao nhất của tổ chức (ví dụ hiệu trưởng và các hiệu phó), việc xây dựng viễn cảnh thường được thực hiện một cách hiệu quả

nhất ở bên ngoài tổ chức, tại một sự kiện nào đó vào cuối tuần trong một bầu không khí thoải mái, thư giãn nhưng định hướng vào công việc, có lẽ có cả sự giúp đỡ của một người bên ngoài nhưng có kinh nghiệm để chỉ dẫn cho quy trình này.

Tuy nhiên, Fullan (1993) khuyến nghị rằng nên xây dựng tầm nhìn với nỗ lực của cả tập thể, cân nhắc tầm nhìn của cả giáo viên để có được cam kết đầy đủ của cả tổ chức trong việc thực hiện tầm nhìn. Vì vậy, nếu nhóm quản lý bắt đầu thực hiện quy trình, nhóm nên lập kế hoạch với sự tham gia của nhiều người khác trước khi viễn cảnh lý tưởng bị khô héo.

Sau khi xây dựng xong viễn cảnh 'lý tưởng' mà không có thêm quá nhiều việc phải làm, chúng ta cũng có thể dự tính một viễn cảnh thứ hai mô tả tình hình mà chúng ta cho rằng sẽ có thể xoay chuyển bất ngờ nếu không có hành động gì được thực hiện để thay đổi định hướng. Điều này đôi khi được gọi là viễn cảnh 'bi đát'. Hãy so sánh 'điểm mà chúng ta muốn đến' với 'điểm mà cuối cùng chúng ta sẽ đến' nếu chúng ta để mọi việc tiếp diễn. Đây là một cách hiệu quả để xác định chính xác những việc cần phải làm. Phần sau sẽ trình bày rõ hơn về những nội dung trong một viễn cảnh.

Vận dụng vào bản thân

Hãy phác thảo (không cần chi tiết hoá) một viễn cảnh mong muốn đối với trường của bạn trong 5 năm tới. Sau đó, xây dựng viễn cảnh 'bi đát' của bạn.

MÔ TẢ HIỆN TẠI

Bước tiếp theo là khớp nối những đặc điểm quan trọng của tình hình hiện tại *trong bối cảnh tương lai*. BCLP tiến một cuộc kiểm tra chi tiết trong năm 1999 để mô tả tình trạng của cộng đồng học tập Barrow, không che giấu những nét xấu. Sau đó, họ lại tiến hành so sánh viễn cảnh hiện tại với tương lai nhằm đảm bảo rằng họ đã xác định hết các khoảng trống. Để xác định công việc cần làm, họ phải điều chỉnh mục tiêu của sự hợp tác tập thể để khớp với những gì mà từng trường muốn làm.

Đôi khi, trật tự của bước 2 và bước 3 trong trang 255 bị đảo ngược, nhưng bối cảnh trong tương lai lúc nào cũng quan trọng. Lợi thế đầu tiên của việc xây dựng viễn cảnh trong tương lai là thoát được sự tưởng tượng về những hạn chế của hiện tại và sau đó xem xét hiện tại dựa trên một số mục đích rõ ràng. Cần trả lời ba câu hỏi sau:

- (1) Hệ thống hiện tại nằm ở đâu?
- (2) Cần làm gì để di chuyển hệ thống đó?
- (3) Chúng ta, những người khởi xướng sự thay đổi, đang ở đâu trong hệ thống này?

Câu trả lời cho chúng ta một danh mục *những việc cần phải làm*.

Davies và Ellision mô tả các cách phân tích thực trạng một cách chiến lược, trong đó phân tích SWOT là cách phổ biến nhất (S-Điểm mạnh, W-Điểm yếu, O-Cơ hội và T-Thách thức).

Sứ mệnh quan trọng

Trong giai đoạn này, chúng ta phải trở lại các nguyên tắc cơ bản: điểm xuất phát là một khái niệm của lý do về sự tồn tại của tổ chức. Tại sao tổ chức lại tồn tại? ‘Sứ mệnh quan trọng’ của tổ chức là gì? Câu hỏi này không dễ trả lời như thoạt đầu ta nghĩ và cũng không dễ có được sự nhất trí cao về câu trả lời cho câu hỏi này. Lý do tồn tại nhìn chung được giả định nhiều hơn là được tranh luận và xác định rõ ràng. Lý do tồn tại đối với một trường học có thể là:

- (1) giáo dục trẻ; hoặc
- (2) chuẩn bị hành trang cho cuộc sống của trẻ, để trẻ trở thành một công dân và có khả năng lao động;
- (3) là một trung tâm học tập và phát triển hiệu quả cho thanh niên; hoặc thậm chí
- (4) cung cấp công việc bổ ích, đáng làm cho những người dạy trẻ.

Sứ mệnh có thể có một vài yếu tố khác nhau: nếu vậy, thứ tự ưu tiên là quan trọng.

Sơ đồ hoá môi trường

Không tổ chức nào có thể tồn tại một cách cô lập: nó chỉ có thể phát triển nếu tương tác tốt với môi trường. Môi trường không bao giờ tĩnh và môi trường trường học, môi trường công nghiệp tương đối bất ổn trong những năm gần đây; điều này cho thấy cần thiết phải có một quy trình điều chỉnh liên tục với những đòi hỏi ngày một thay đổi của môi trường nếu tổ chức muốn tồn tại. Do đó, những người quản lý sự thay đổi phải nuôi dưỡng trạng thái tâm lý hướng ngoại (xem Chương 9). Môi trường càng phức tạp và bất ổn bao nhiêu thì những người quản lý tổ chức càng cần phải cảm nhận được những điều đang diễn ra và phải hiểu được các khó khăn và cơ hội của tổ chức. Sự thay đổi ở trung ương, tiếp tục phát triển Chương trình quốc gia và áp lực liên tiếp đối với việc định hướng dạy nghề là những yếu tố hiển nhiên cần được xem xét khi ghi chép hệ thống hiện tại đang ở đâu (vào thời điểm ghi chép): có thể còn những yếu tố khác cần ghi nhận để xây dựng viễn cảnh.

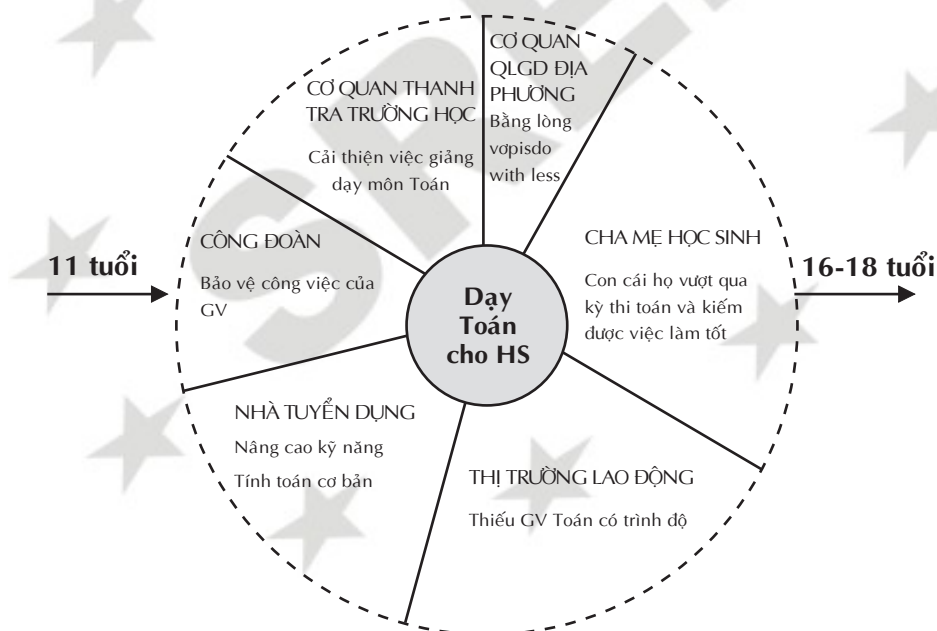
Áp lực bắt nguồn từ những lĩnh vực khác nhau của toàn bộ môi trường, vì vậy, nên sơ đồ hoá các lĩnh vực khác nhau này và xác định những yêu cầu chính hoặc những thay đổi chính nảy sinh từ mỗi lĩnh vực. Hình 17.2 là một phần của biểu đồ lĩnh vực như vậy của tổ chức, một tổ trong nhà trường đang dự tính tiến hành thay đổi lớn trong

đơn vị mình dựa trên việc thực hiện chương trình học tập trên máy tính.

Quan trọng nhất là tập trung vào những lĩnh vực này và các yêu cầu liên quan đối với sự thay đổi đang được lên kế hoạch. Sau đó, đối với từng yêu cầu, hãy viết lại các phản ứng điển hình của tổ chức: nhà trường hiện tại làm gì để giải quyết các yêu cầu này.

Do vậy, phản ứng đối với cơ quan có thẩm quyền giáo dục của địa phương được đưa ra có thể không phải là để thu hút thêm nguồn lực. Tuy nhiên, viễn cảnh trong tương lai có thể đòi hỏi một sự phản ứng quả quyết hơn và do vậy, có thể xây dựng các mục đích và thực hiện một loạt hoạt động để có được sự thay đổi như mong muốn. Đồng thời, đòi hỏi từ phía cha mẹ học sinh cũng có thể tăng thêm và phản ứng của nhà trường là phải thúc đẩy sự đổi mới phương pháp dạy học.

Điều hiển nhiên là nếu không làm gì thì sẽ có xung đột trong hệ thống hoặc thậm chí thảm hoạ (viễn cảnh ‘bi đát’). *Phải làm việc gì đó để thay đổi hệ thống yêu cầu - phản ứng.* Chúng ta phải tìm hiểu xem yêu cầu gì trong tương lai cần được đáp ứng trong từng lĩnh vực, sau đó lập kế hoạch gây ảnh hưởng đối với những yêu cầu đó hoặc chúng ta phải điều chỉnh phản ứng của mình.



Hình 17.2 Sơ đồ hoá theo lĩnh vực đối với tổ bộ môn toán

Một khía cạnh quan trọng của kỹ thuật sơ đồ hoá theo lĩnh vực là nó báo động cho chúng ta nhu cầu quản lý môi trường cũng như quản lý tổ chức. Nhiều hiệu trưởng trong một vài năm gần đây phát hiện ra rằng họ phải dành nhiều thời gian hơn để tác động tới môi trường hơn so với thời gian dành cho việc quản lý trường học.

Để vẽ xong viễn cảnh hiện tại, có thể bạn thấy rằng bạn không biết hết về hệ thống hiện tại để có thể viết lại một số mối quan hệ nguyên nhân - kết quả quan trọng trong tổ chức. Tất nhiên, cần biết được hệ thống hoạt động như thế nào trước khi bạn bắt đầu thử gây ảnh hưởng lên hệ thống đó, vì vậy có thể bạn cần đặt ra một số câu hỏi cho mình. Điều quan trọng là hệ thống hiện tại *thực sự* hoạt động như thế nào.

Vận dụng vào bản thân

Vẽ hai sơ đồ theo lĩnh vực về một sự thay đổi mà bạn lường trước được hoặc bạn muốn mang lại sự thay đổi đó, trong đó lần lượt chỉ ra mối quan hệ yêu cầu-phản ứng ở hiện tại và tương lai.

SỰ SẴN SÀNG VÀ KHẢ NĂNG

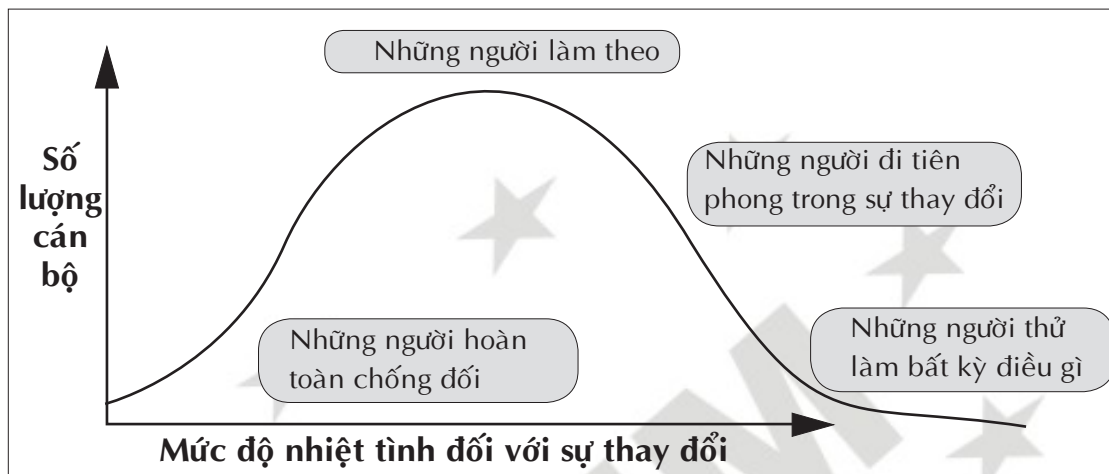
Cần tiếp tục đưa ra khái niệm về viễn cảnh hiện tại trong tiểu mục ‘sự sẵn sàng và năng lực thực hiện thay đổi’. Bất kỳ sự thay đổi nào trong tổ chức cũng vấp phải sự chống đối của mọi người, của các lực lượng lao động và của hệ thống. Sự thay đổi đó sẽ phụ thuộc vào việc tìm ra những ảnh hưởng đối lập có tác dụng thúc đẩy sự thay đổi như mong muốn. Trong ví dụ đã nêu ở phần trên về tổ bộ môn Toán, những học sinh yêu thích trò chơi trên máy vi tính có thể là một ảnh hưởng như vậy. Các yếu tố chủ chốt khác có thể là hiệu trưởng, ý kiến của giáo viên, hệ thống tuyển dụng, hệ thống thi cử, v.v. Nhờ là một số yếu tố cần được gây ảnh hưởng sẽ là những yếu tố bên ngoài nhà trường bởi vì các tổ chức được bao bọc trong môi trường mà chúng tương tác.

Sau khi đã xác định được các cá nhân, các nhóm, các lực lượng hay các hệ thống chủ chốt có thể gây ảnh hưởng đến sự thay đổi một cách tích cực hoặc tiêu cực, việc tiếp theo là chúng ta cần cân nhắc:

- (1) ông ấy/bà ấy/hệ thống sẵn sàng thay đổi ở mức độ như thế nào (cao, trung bình, thấp)? Sẵn sàng là thái độ thực hiện sự thay đổi một cách tự nguyện, có động lực và mục đích rõ ràng; và
- (2) Cho dù sẵn sàng ở mức độ nào thì ông ấy/bà ấy/hệ thống có khả năng để tạo ra sự thay đổi hoặc thúc đẩy sự thay đổi không? Khả năng ở đây là quyền lực, sự ảnh hưởng, thẩm quyền và nguồn lực cần thiết như thiết bị và kỹ năng.

Hình 17.3 đôi khi rất có tác dụng trong việc phân loại những người hoặc phân loại những phòng ban phải đối mặt với sự thay đổi. Sơ đồ này cho thấy sự phân loại mức độ chống đối hoặc nhiệt tình đối với sự thay đổi, trong đó phần lớn mọi người chỉ là làm theo những người khác. Người ta ít khi tập trung vào đối tượng những người ‘hoàn toàn chống đối’ hoặc những người ‘thử bất kỳ điều gì’; thay vào đó họ tập trung vào những

người đi tiên phong trong sự thay đổi và là những người có ghi chép lại những kinh nghiệm thành công của họ.



Hình 17.3 Phân loại mức độ chống đối/nhiệt tình

BCLP thấy rằng các trường khác nhau thể hiện mức độ sẵn sàng khác nhau đối với sự thay đổi và khả năng thực hiện sự thay đổi của họ cũng khác nhau bởi vì họ có những vấn đề khác nhau. Mỗi trường đều phải bắt đầu từ điểm xuất phát của mình để có được sự thay đổi. Có trường nơi Hiệu trưởng không chia sẻ tầm nhìn và các giá trị của nhà trường và cuối cùng quyết định để trường mình đứng ngoài lề của sự thay đổi.

Vận dụng vào bản thân

Hãy điền vào Biểu 17.4, dùng bất kỳ sự thay đổi nào mà bạn biết. Ví dụ, điền tên của những người chủ chốt vào cột bên trái. Bài tập này giúp bạn tập trung vào những việc bạn sẽ phải làm để tạo ra sức lực chính cho sự thay đổi. Có các kỹ thuật khác cũng hữu ích trong bối cảnh này là 'phân tích yếu tố ảnh hưởng-môi trường tâm lý' (xem bên dưới) và công thức Gleicher (Chương 18).

	Sự sẵn sàng			Khả năng		
	Cao	TB	Thấp	Cao	TB	Thấp
1						
2						
3						
4						
5						
6						

Hình 17.4 Biểu về sự sẵn sàng và khả năng thực hiện sự thay đổi

PHÂN TÍCH YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG - MÔI TRƯỜNG TÂM LÝ

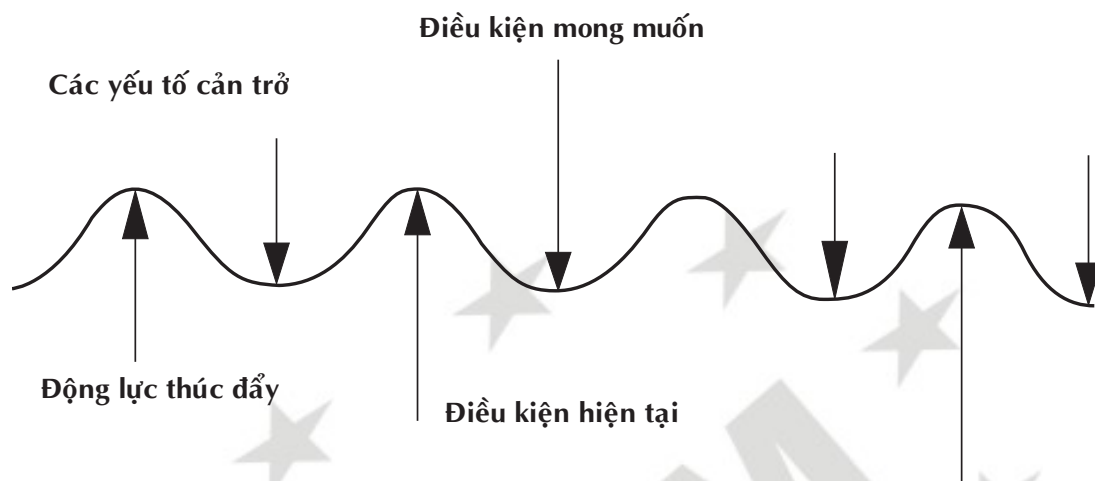
Phân tích trường lực là một kỹ thuật khác có thể dùng được ở giai đoạn chẩn đoán vấn đề cần giải quyết, đặc biệt trong những trường hợp mà thái độ và sự phản ứng của mọi người được coi là quan trọng. Kỹ thuật này sử dụng khái niệm của Lewin về trạng thái cân bằng động (đã biết trong các hiện tượng vật lý và hoá học); nó giải thích sự không chuyển động của hệ thống xã hội như kết quả của các trường lực đối nhau trên cơ sở các tương tác cân bằng đến mức chính xác của từng loại. Các trường lực này có thể là nhu cầu, động cơ, nguyện vọng, sự sợ hãi và các cảm giác khác phát ra từ chính bản thân cá nhân hoặc trong quá trình tương tác giữa các cá nhân/nhóm người/nhóm tổ chức với một môi trường bị tác động bởi lực đẩy phải thay đổi từ hiện tại đến điều kiện mong muốn. Không phải tất cả các trường lực cản trở sự thay đổi đều trì trệ; chúng có thể là các lực về chính trị hoặc thuộc hệ tư tưởng.

Một số trường lực có xu hướng đẩy điểm cân bằng đến điều kiện mong muốn trong khi một số trường lực khác thì lại cản trở chiều hướng này. Phân tích trường lực là sự xác định các lực, hướng và điểm mạnh của chúng. Điểm mạnh tương đối có thể được thể hiện bằng chiều dài của mũi tên như trong Hình 17.5. Mỗi mũi tên gắn với một yếu tố đại diện cho nó.

Lý thuyết ẩn chứa đằng sau mô hình này là: về đại thể, chuyển động hướng đến điều kiện mong muốn có thể sẵn sàng có được bằng cách giảm bớt hoặc loại bỏ các yếu tố cản trở. Tuy nhiên, việc tăng cường động lực trước khi hạn chế các trường lực cản trở có thể làm gia tăng các phản ứng đối lập khiến không dịch chuyển được điểm cân bằng.

Kỹ thuật này thường được dùng trong các nhóm và biểu đồ này được vẽ lên giấy khổ lớn. Các bước của quy trình này là:

- (1) xác định cụ thể sự thay đổi mà bạn mong muốn và đảm bảo mọi người đều hiểu về sự thay đổi đó;
- (2) xem xét tất cả sức làm việc ở thời điểm hiện tại; đừng suy tính các tiềm năng hay đặt hy vọng vào các sự kiện hoặc các giải pháp. Hãy cố gắng hiểu những trường lực mà các cá nhân và các nhóm cảm nhận được do những ảnh hưởng của sự thay đổi – không phải do các nhóm phân tích; và
- (3) vẽ các mũi tên có độ dài tương ứng với điểm mạnh của từng yếu tố và gắn tên cho chúng.



Hình 17.5 Phân tích yếu tố ảnh hưởng-môi trường tâm lý

Trong nghiên cứu điển hình của Barrow, các động lực dẫn đường được xác định là lãnh đạo và các kỹ năng phát triển; phát triển chuyên môn với trọng tâm là dạy và học; nuôi dưỡng tính dẻo và tính hợp tác.

Vận dụng vào bản thân

Hãy vẽ một biểu đồ các trường lực của một sự thay đổi cần thiết để đưa trường của bạn tới một viễn cảnh mong muốn trong tương lai.

NHỮNG VẤN ĐỀ CẦN GIẢI QUYẾT

Bước tiếp theo trong quy trình là kiểm tra cẩn thận *tình hình hiện tại*, *đề án phát triển* và *viễn cảnh mong đợi* nhằm xác định chính xác những vấn đề chính cần giải quyết sao cho tình hình hiện tại có thể phát triển theo định hướng của viễn cảnh tương lai thay vì để nó bị trôi dạt đến viễn cảnh 'lụn bại'. Hãy cân nhắc những đòi hỏi khác nhau và những phản ứng khác nhau trong ba viễn cảnh. Con người và hệ thống có khả năng thay đổi không (ví dụ: hiệu trưởng về hưu, cải cách trình độ A, giảm giáo dục quốc phòng ...vv)? Cần thiết phải đưa ra những ý kiến đánh giá chủ quan, sau khi lắng nghe và phán đoán, về tầm quan trọng của những vấn đề cần xử lý: một số vấn đề có thể giải quyết được, một số có thể trở nên tồi tệ hơn.

Nếu bạn viết ra một danh sách dài tất cả những vấn đề mà bạn nhận thấy thì chắc chắn bạn sẽ nản chí bởi một khối lượng lớn các nhiệm vụ đang đặt ra trước mặt. Những vấn đề lớn sẽ bị lẫn lộn với những vấn đề nhỏ. Chừng nào chưa tìm ra giải pháp cho các vấn đề thì bạn sẽ không biết nên bắt đầu từ đâu.

Vì vậy, bước tiếp theo là xác định những vấn đề có thể trùng lặp hoặc có liên quan đến nhau. Hãy nghĩ đến từng cụm vấn đề theo chủ đề liên quan. Ví dụ, có thể có các cụm vấn đề liên quan đến việc 'giao tiếp nội bộ', hoặc 'giữ vững cam kết của mọi người với công việc trong khi sự thay đổi đang bị ảnh hưởng'. Đôi khi, bạn sẽ gặp 'hiệu ứng domino': khi một vấn đề trong một cụm đã được giải quyết thì giải pháp cho các vấn đề còn lại cũng tự nhiên trở nên dễ dàng hơn. Ví dụ, khi tổ bộ môn tiếng Anh trong trường cho biết việc dạy học đa đối tượng, đa năng lực thực sự mang lại kết quả tốt hơn thì có thể sẽ dễ dàng hơn cho các tổ bộ môn khác làm theo.

Một kỹ thuật phân loại hữu ích khác là xác định và viết những loại thay đổi mà bạn cần thực hiện, ví dụ những thay đổi về:

- (1) chính sách;
- (2) quy trình làm việc;
- (3) đào tạo đội ngũ; và
- (4) thiết bị và bố trí thiết bị.

Có một số vấn đề cần được giải quyết trước các vấn đề khác; một số vấn đề sẽ mất nhiều thời gian giải quyết hơn, vì vậy hãy đề ra những ưu tiên cho việc giải quyết vấn đề. Hãy rút ngắn danh sách các vấn đề thành các cụm vấn đề có thể quản lý được và sắp xếp chúng một cách lô gic và xếp theo thứ tự ưu tiên cần giải quyết. Hãy để những vấn đề ít cấp bách nhất sang một bên để giải quyết sau.

Vận dụng vào bản thân

Nếu bạn đang phải tiến hành một sự thay đổi trong tổ chức của mình, hãy viết từng vấn đề vào một mẫu giấy nhỏ và dính lên bảng (để dễ lọc từng vấn đề). Chọn và gắn chủ đề cho từng nhóm vấn đề; sắp xếp vấn đề trên bảng giấy khổ lớn theo thứ tự ưu tiên; xác định bất kỳ tác động lùi kéo nào và những tương tác quan trọng.

NGUỒN LỰC CHO SỰ THAY ĐỔI

Nếu bạn đã làm theo cách tiếp cận này, bạn sẽ hiểu rõ hơn về những việc phải làm để tác động tới sự thay đổi mà bạn muốn, nhưng có thể có một số nghi ngại về khả năng của bạn để làm được việc đó và chỉ có một ý tưởng mơ hồ về cách giải quyết những vấn đề mà bạn đã xác định là quan trọng. Để làm rõ về những vấn đề, tuy nhiên, là chỉ ra cho chính bạn con đường đúng để giải quyết vấn đề. Việc hiểu lơ mơ về vấn đề rất có thể làm bạn hoặc những người khác đi trệch đường.

Cần tiến hành phân tích nội tâm để xác định điều gì đang diễn ra trong bạn. Những cán bộ quản lý đề xuất sự thay đổi mang tới một số thứ cho những nỗ lực thay đổi. Chất lượng của họ đã được đề cập đến (Chương 15), ví dụ như kiến thức, kỹ năng, đặc điểm cá nhân, nhận thức về tình hình, phong cách, v.v. Kinh nghiệm thực tế, thành công hay thất bại của họ trong những sự thay đổi trước đây đều có liên quan. Vị trí của họ trong tổ chức cũng mang lại ảnh hưởng. Sự thúc đẩy từ phía họ đóng vai trò vô cùng quan trọng. Dưới đây là một số câu hỏi mà bạn có thể tự hỏi mình:

- (1) Tôi có cần tìm kiếm các khoá bồi dưỡng để giúp bản thân thực hiện sự thay đổi không?
- (2) Những người nào có quyền gây ảnh hưởng trực tiếp?
- (3) Tôi có thể gây ảnh hưởng đến những người khác thông qua những người có tiếng nói gián tiếp không, ví dụ thông qua địa vị của các thống đốc không?
- (4) Tôi có quyền kiểm soát gì đối với hệ thống khen thưởng không (ví dụ: cơ hội nghề nghiệp)?
- (5) Tôi có thể đề nghị sự hỗ trợ gì?
- (6) Lý do thực sự của việc đề xuất sự thay đổi là:
 - (a) Về tổ chức
 - để nâng cao hiệu quả?
 - để giảm chi phí?
 - để tăng cường sự tham gia của giáo viên?
 - để giáo dục học sinh tốt hơn?
 - (b) Về cá nhân
 - để gây ấn tượng cho những người khác?
 - để thăng tiến trong sự nghiệp?
 - để giảm áp lực với bản thân?
 - để tăng cường quyền lợi chuyên môn?

Sự cân bằng giữa hai nhóm lý do (a) và (b) luôn luôn được những người khác soi xét và nếu mọi người đánh giá là những lý do này nghiêng về lợi ích cá nhân thì đề xuất thay đổi có thể bị phản đối.

Và câu hỏi cuối cùng cho bạn là:

- (7) Tôi có thực sự quyết tâm mang lại sự thay đổi không, bất chấp những yêu cầu khác về thời gian? Nếu không, tại sao không? Điều gì xác nhận quyết tâm của tôi? Nếu không phải tôi, ai sẽ là người dẫn đầu?

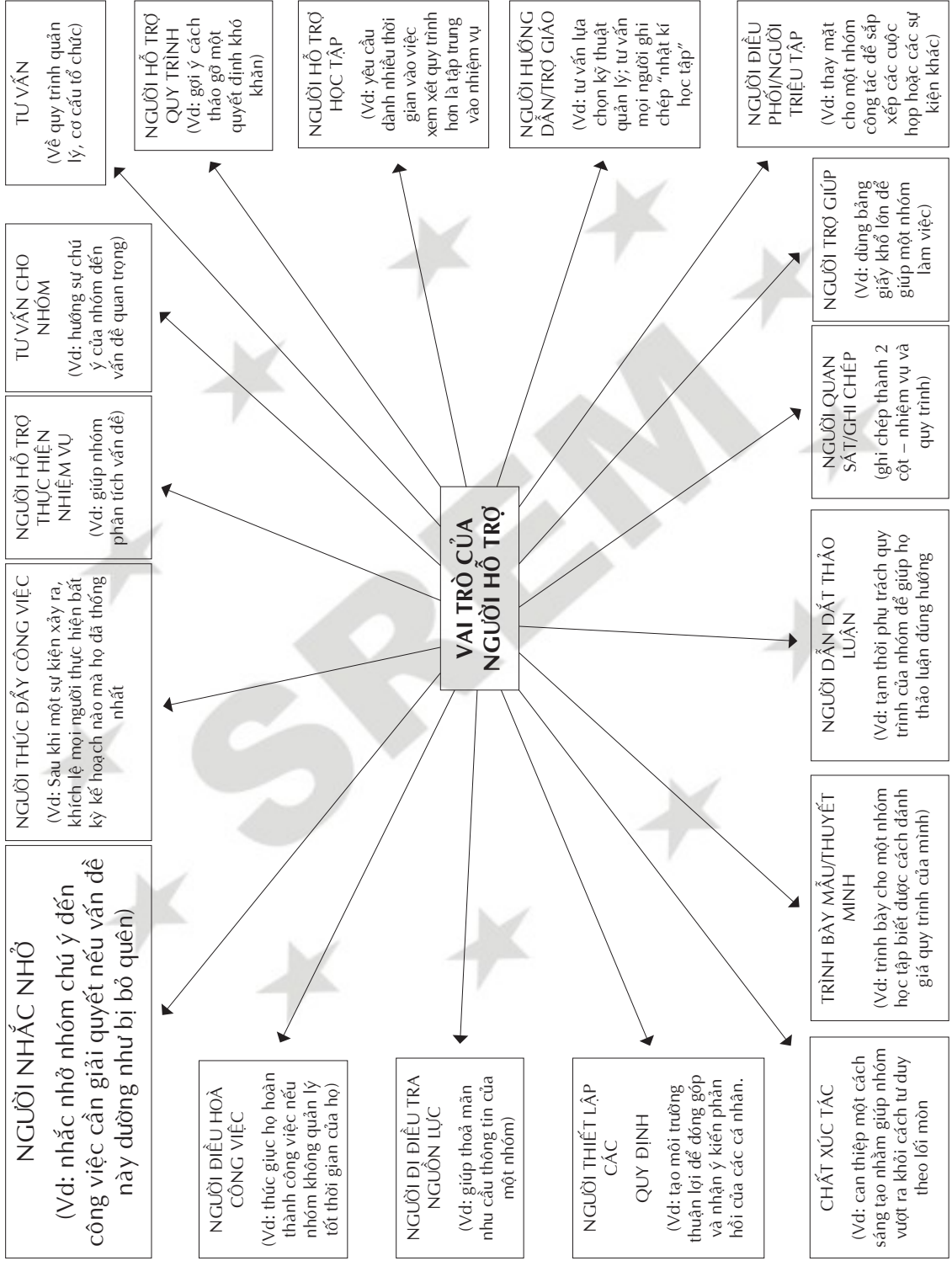
Hãy đặt mình vào trong một tổ chức lớn hơn, bạn có đủ những kỹ năng cơ bản không? Công ty công nghiệp hoá chất hoàng gia đã ICI có lần đã từng cử 2.000 cán bộ quản lý tham gia tập huấn Coverdale; cơ quan BCLP đã gửi 20% giáo viên tham gia vào các chương trình tập huấn kỹ năng cơ bản. Những người có thể chia sẻ các kinh nghiệm chung trở thành một nguồn lực lớn cho sự thay đổi. Một trong những người chúng tôi (Everard) đã đến thăm Trung Quốc vào năm 1982 và được biết chính phủ nước này đang tiến hành tổ chức tập huấn cho 3 triệu cán bộ quản lý qua một chương trình bồi dưỡng chuẩn về quản lý trong hai năm nhằm thúc đẩy sự phát triển kinh tế. Tập huấn này dường như cũng có hiệu quả!

Vận dụng vào bản thân

Hãy tự hỏi bạn những câu hỏi dưới đây về sự thay đổi mà bạn muốn mang lại. Những cá nhân hoặc các nhóm công tác nào không quen thuộc với việc giải quyết vấn đề có thể cần sự hỗ trợ từ những người đặc biệt có kỹ năng là ‘những người hỗ trợ’. Họ có thể là tư vấn nội bộ, chẳng hạn như điều phối viên của chương trình giáo dục và đào tạo nghề (TVEI) hoặc tư vấn bên ngoài như cán bộ quản lý chương trình bồi dưỡng của các công ty công nghiệp (Chương 18). Những loại công việc mà họ làm được trình bày trong Hình 17.6.

Câu hỏi thảo luận

- (1) Chính trị là nghệ thuật của sự có thể. Công việc có thể thực hiện được không nếu các chính trị gia tham gia vào giáo dục theo cách tiếp cận sự thay đổi một cách có hệ thống?
- (2) Bạn mong đợi những tác động nào của sự phát triển năng lực trong quản lý sự thay đổi một cách hệ thống để có chất lượng cuộc sống của giáo viên? Tại sao?
- (3) Xã hội luôn thay đổi, có hàm ý nào nổi lên từ những thay đổi này cho chương trình giáo dục ở trường phổ thông và trong 2 chương trước không



Hình 17.6

18

QUẢN LÝ SỰ QUÁ ĐỘ

CƠ CẤU QUẢN LÝ SỰ QUÁ ĐỘ

Điểm quan trọng để hiểu rõ việc quản lý quy trình *thay đổi* là cơ cấu, phong cách quản lý, ...vv. Cần phân biệt rõ phong cách, cơ cấu quản lý trong thời gian quá độ với phong cách và cơ cấu quản lý trong tình trạng bình thường. Cần có những sắp xếp riêng biệt cho hai nhiệm vụ này, mặc dù vẫn những con người đó thường tham gia vào từng nhiệm vụ, tuy với vai trò khác nhau. Không tìm được một cơ cấu phù hợp cho việc quản lý một chương trình thay đổi phức tạp thường là lý do của một chương trình không thành công. Ví dụ, việc mở rộng qui mô nhà trường bằng việc chuyển sang một tòa nhà khác có thể bao gồm cả việc tạo ra một trường đa cấp, sẽ có ảnh hưởng đến các tổ bộ môn và cả hệ thống ở địa phương. Cơ cấu quản lý sự quá độ phải bảo đảm những thay đổi cần thiết trong công việc, vai trò của các cán bộ quản lý điều hành và điều phối sự sắp xếp mới. Nếu việc này được phân cấp cho bộ phận quản lý vận hành nhà trường hàng ngày, sự thay đổi có thể không được suôn sẻ.

Cơ cấu phù hợp cho việc quản lý sự quá độ có thể cần:

- (1) quyền huy động các nguồn lực cần thiết để duy trì sự thay đổi;
- (2) tôn trọng bộ phận lãnh đạo vận hành hiện tại và những người đề xuất sự thay đổi;
- (3) kỹ năng giao tiếp giữa người với người cần thiết để thuyết phục mọi người thay vì ép buộc họ; và
- (4) thời gian cần thiết để lập kế hoạch và triển khai.

Sự lựa chọn cơ cấu phù hợp phụ thuộc vào bản chất của sự thay đổi cần được quản lý. Một số khả năng quản lý tình trạng quá độ như sau:

- (1) Hiệu trưởng có thể trở thành cán bộ quản lý dự án; có thể có một cố vấn hoặc chuyên gia tư vấn bên ngoài hỗ trợ. Điều này là đặc biệt hữu ích nếu sự thay đổi có tác động đến các ranh giới bên ngoài trường, vì thường hiệu trưởng là người quản lý trong địa phận nhà trường. Mặt khác, hiệu trưởng có thể không có thời gian đầu tư vào việc quản lý hiện trạng, chuẩn bị quản lý tình trạng trong tương lai và quản

lý sự quá độ có thể chiếm từ 50 đến 100 giờ trong một năm làm việc.

- (2) Có thể bổ nhiệm một cán bộ quản lý dự án, như một hiệu phó chẳng hạn. Điều này là phù hợp khi có nhiều ranh giới nội bộ cần được quản lý.
- (3) Một nhóm các cán bộ quản lý hiện tại, như một ban gồm các trưởng nhà có thể được giao nhiệm vụ quản lý sự quá độ thêm vào các vai trò hiện tại của họ. Việc này chỉ có thể có hiệu quả nếu họ hoạt động trong một nhóm biết phối hợp chặt chẽ.
- (4) Có thể lựa chọn một nhóm đại diện cho các cử tri, như đại diện của công đoàn và bộ phận quản lý. Việc này có thể có lợi cho những thay đổi mang tính chính trị.
- (5) Có thể lựa chọn một nhóm các nhà lãnh đạo tự nhiên. Có thể làm như vậy nếu như ban lãnh đạo chính thức đang mất đi sự tín nhiệm và đây là cơ hội tuyệt vời cho việc phát triển đội ngũ. Tuy nhiên, những người này phải được đảm bảo về những phẩm chất cần thiết và nhận được tôn trọng của sự ban lãnh đạo đương nhiệm.
- (6) Có thể sử dụng những người ở các cấp bậc khác nhau trong các phòng ban khác nhau. Có thể lựa chọn cơ cấu này, ví dụ trong trường hợp tại đó hệ thống thứ bậc hiện tại là nguồn cản trở chính của sự thay đổi.
- (7) Có thể thành lập một nhóm đặc biệt được lựa chọn từ những người được hiệu trưởng tin cậy – một hình thức như ‘nhóm cố vấn không chính thức’, đáp ứng được yêu cầu của hiệu trưởng một cách không chính thức và trung thực. Đây có thể là cơ cấu tốt nhất khi hiệu trưởng thấy cần thực hiện kiểm soát trực tiếp, nhưng bản thân không có thể dành thời gian cần thiết cho việc quản lý sự quá độ.. Tuy nhiên, cách này có thể làm nảy sinh những vấn đề về chính trị.

Đôi khi, kết hợp được cả hai khả năng này là tốt nhất, với cơ cấu thay đổi qua các giai đoạn khác nhau trong chương trình thay đổi. Ví dụ, một nhóm các dịch vụ hình thành ở một hội nghị địa phương được triệu tập nhằm cải thiện tình hình thực hiện Luật Giáo dục 1981 đã xem xét thành phần cơ cấu của mình tại cuộc họp đầu tiên và thay đổi cơ cấu này. Điều thú vị là chủ trì cuộc họp này không phải là cán bộ cao cấp nhất trong nhóm, hoặc thậm chí không phải là người từ mảng dịch vụ giáo dục mà là một người làm công tác xã hội có kỹ năng quy trình tốt.

Một nguyên nhân chắc chắn của sự thất bại trong nhà trường là hiệu trưởng tự loại mình ra khỏi quy trình bằng cách không thể hiện sự quan tâm hoặc ủng hộ tích cực của mình: hiệu trưởng, nếu không phải là thành viên của nhóm quản lý sự quá độ, cần phải duy trì mối quan hệ làm việc chặt chẽ với nhóm này.

Một điểm chung là khó để một tổ chức ổn định tự thay đổi mình, nghĩa là dùng các cơ cấu cơ hữu của tổ chức làm cơ cấu để quản lý sự thay đổi. Việc tạo ra các hệ thống tạm thời trong mạng lưới sử dụng các cách tiếp cận mới có khả năng đạt hiệu quả hơn,

như ví dụ của cơ quan BCLP cho thấy.

Nghiên cứu điển hình từ BCLP: các hệ thống mạng lưới

Enid Fraser, Hiệu trưởng trường Cao đẳng Công nghệ Cộng đồng Parkview ở Barrow rất giỏi trong việc điều tra và giải quyết động lực của nhóm lãnh đạo nhà trường và coi đó như chất xúc tác để cải thiện thực tế. Bà còn chấp nhận vai trò đồng lãnh đạo của một trong những Nhóm Học tập Lãnh đạo thí điểm của trường Cao đẳng đào tạo lãnh đạo trường học quốc gia (NCSL). Enid được đào tạo về các kỹ năng hướng dẫn đồng nghiệp sử dụng mô hình GROW (Goals: Mục đích, Reality: Thực tế, Option: Phương án lựa chọn, Will: Ý chí) của Gary Cooke, tư vấn của Brathay. Các hoạt động của Nhóm Học tập Lãnh đạo đã hình thành một yếu tố chủ chốt trong đề xuất của Cộng đồng học tập Mạng lưới và một lần nữa Enid cũng đóng vai trò đồng lãnh đạo.

Những thay đổi bao gồm việc mở rộng và cơ cấu lại nhóm lãnh đạo cao cấp; đưa nội dung *huấn luyện đồng nghiệp* như một công cụ quản lý sự thay đổi, chuyển hệ thống nhóm hỗ trợ từ chiều ngang sang hệ thống nhóm hỗ trợ theo chiều dọc và sự cam kết nhìn thấy để có sự thay đổi chính thông qua mạng lưới và các mối quan hệ đối tác – theo hình mẫu của BCLP, Nhóm Học tập Lãnh đạo, Cộng đồng Học tập Mạng lưới và một Chương trình Làm quen với việc Học tập Kinh doanh dựa trên cùng các nhóm thành viên và những ưu tiên chương trình cơ bản (phát triển kỹ năng chủ chốt) như của Cộng đồng Học tập Mạng lưới.

Một phát triển nữa là sử dụng kỹ năng huấn luyện đồng nghiệp của Enid và hiệu trưởng của ba trường trung học Hỗ trợ vốn khuyến khích tài năng lãnh đạo (LIG = Leadership Incentive Grant) ở Barrow như một phương tiện xác định các ưu tiên cho sự thay đổi và các mục tiêu hành động. Mô hình này sử dụng cán bộ của BCLP, được đào tạo về kỹ năng hướng dẫn đồng nghiệp và làm quan sát viên, theo các nhóm Tam-Tam. Các quan sát viên này sau đó cung cấp ý kiến phản hồi về kỹ thuật đặt câu hỏi, các vấn đề nảy sinh và hiệu quả của việc huấn luyện đồng nghiệp cho phép người được huấn luyện xác định các hành động chủ chốt và thời hạn đối với các vấn đề ưu tiên.

Tóm lại, Enid đã kết hợp với các đối tác, phát triển và ứng dụng các kỹ năng mới, sắp xếp lại đội ngũ cán bộ chủ chốt và lồng ghép một bộ khung với 6 cấp độ học tập của Cộng đồng Học tập Mạng lưới (NLC) để tạo ra sự thay đổi đáng giá thông qua một loạt chiến lược liên kết:

Trường Cao đẳng Lãnh đạo Trường học quốc gia

Cộng đồng Học tập Mạng lưới

Sáu mức độ học tập (nơi mong đợi diễn ra tác động tích cực)

1. Học tập của học sinh/sinh viên;

2. Học tập của người lớn (nhóm giáo viên mới giảng dạy/nhóm cán bộ phi giảng dạy);
3. Học tập của lãnh đạo (ở tất cả các cấp trong tổ chức);
4. Học tập trong nhà trường;
5. Học tập liên trường;
6. Học tập giữa các mạng lưới với nhau;

Vai trò của BCLP là tạo cơ hội – thông qua việc đồng điều phối và đồng lãnh đạo trong Nhóm Học tập Lãnh đạo và nỗ lực của Cộng đồng Học tập Mạng lưới, xây dựng mối quan hệ làm việc đối tác với John Byrne và Brathay, hỗ trợ nhóm huấn luyện đồng nghiệp bộ ba và đảm bảo kinh phí bổ sung để phát triển kỹ năng huấn luyện đồng nghiệp bao gồm các giáo viên có vai trò lãnh đạo ở tất cả các cấp trong các trường của BCLP và NLC.

Vì vậy, việc đưa một tư vấn bên ngoài hoặc một ‘hỗ trợ viên’ vào cơ cấu quản lý sự quá độ, như là cố vấn của Cơ quan quản lý giáo dục địa phương, một cán bộ quản lý đào tạo tại chỗ hoặc một giảng viên cao đẳng với kinh nghiệm phù hợp (Gray, 1988; Weinding, 1989) là một việc vô cùng hữu ích. Một số ít thay đổi lớn trong tổ chức của Công ty công nghiệp hoá chất hoàng gia (ICI) có thể đã chẳng bao giờ hoàn thành với sức ép của các đơn vị trước đây là tự mình cố gắng vươn lên. Ngày càng có nhiều Cơ quan quản lý giáo dục địa phương và trường học sử dụng chuyên gia tư vấn. Ngay cả khi đã sử dụng chuyên gia tư vấn, việc đào tạo những người trong cơ cấu quản lý sự quá độ cũng rất quan trọng. Fullan (1982) khuyến nghị đào tạo cho mỗi cán bộ không dưới 27 ngày một năm và cảnh báo rằng đào tạo quá ít có thể nguy hiểm, vì việc này chỉ đưa ra vấn đề mà không giải quyết những vấn đề đó. Đây có thể là lời khuyên về sự hoàn hảo, nhưng kinh nghiệm trong ngành công nghiệp cho thấy người vận hành chính trong việc quản lý sự thay đổi nên được đào tạo một tháng. Đáng tiếc là cung cấp những chương trình đào tạo như vậy trong khu vực công cộng còn chưa đủ về chất lượng và số lượng.

Dù có lựa chọn phương án nào để xây dựng cơ cấu quản lý sự quá độ, vẫn cần có hệ thống thông báo, tư vấn và thu hút sự tham gia của những người bị ảnh hưởng bởi sự thay đổi. Đối với bất kỳ sự thay đổi nào gây ra lo lắng, các cán bộ quản lý sự quá độ phải giải thích đầy đủ những gì đang xảy ra, nhằm xây dựng ‘ý thức sở hữu’ sự thay đổi rộng rãi và động viên mọi người để cho sự thay đổi diễn ra và làm cho nó hoạt động. Thông tin liên lạc phải mang tính hai chiều, sao cho các cán bộ quản lý được cung cấp thông tin tin cậy về tác động thực sự của sự thay đổi. Tại một trường nơi một trong những tác giả chúng tôi tới thăm, một cán bộ quản lý sự quá độ rất có năng lực (một phó hiệu trưởng mới) dường như không đủ hiểu biết về việc các giáo viên mức 1 và mức 2 nhận thức như thế nào về sự thay đổi, anh ta đã giả sử về một mức độ không thực tế trong cam kết thay đổi. Người cán bộ quản lý khôn ngoan thường đưa “nhiệt kế

khí hậu” vào do “không khí” trong tổ chức ở một vài cấp độ khác nhau, vì anh ta/chị ta muốn giải quyết sự việc theo đúng bản chất thực sự của chúng, chứ không phải như người ta muốn chúng thế nào.

Vận dụng vào bản thân

Hãy xem xét một sự thay đổi lớn trong trường của bạn. Bạn sẽ xây dựng một cơ cấu quản lý sự quá độ như thế nào để xử lý vấn đề này? Việc lựa chọn của bạn sẽ tạo ra những vấn đề gì? Bạn sẽ xử lý những vấn đề này như thế nào?

CÁC NHIỆM VỤ ĐỂ QUẢN LÝ SỰ QUÁ ĐỘ

Những nhiệm vụ nào sẽ rơi vào cơ cấu quản lý sự quá độ sẽ phụ thuộc vào bản chất của sự thay đổi. Ví dụ, hãy xem xét sự sáp nhập hai trường, với đại diện của từng trường và đại diện của cơ quan quản lý giáo dục địa phương có trách nhiệm:

(1) Xây dựng kế hoạch để quản lý:

(a) giai đoạn thay đổi;

(b) bất kỳ hệ thống nào không bị ảnh hưởng;

(c) sự hợp nhất về mặt tổ chức và hiệu quả hoạt động trong tiến trình thay đổi (nghĩa là quản lý ‘hiện trạng’); và

(d) tình hình trong tương lai, khi việc sáp nhập hoàn thành.

(1) Bởi vì sự thay đổi có thể làm cho mọi người không yên tâm nên cần thừa nhận và làm dịu nỗi lo sợ của mọi người. Tin đồn có thể lan nhanh, vì vậy cần cung cấp thông tin rõ ràng về tình hình trong tương lai và tác động của tình hình đến những người bên trong và bên ngoài nhà trường.

(2) Việc lập kế hoạch cần bao gồm cả những thay đổi về cơ cấu, vai trò, nhiệm vụ, con người và các hệ thống chính thức và không chính thức. Nhiều nỗ lực thay đổi đã chệch hướng khi những yếu tố nói trên được xử lý riêng rẽ, Vì vậy, cần đảm bảo sự nhất quán và tích hợp.

(3) Người dẫn dắt sự thay đổi phải luôn có mặt và sẵn sàng hướng dẫn và hỗ trợ, đặc biệt liên quan đến bất kỳ xung đột nào nảy sinh. Bất kỳ dấu hiệu tiêu cực nào (chán nản, lo lắng, đe dọa) cần phải được quản lý nhằm khuyến khích những hành vi mang tính xây dựng.

(4) Mọi người cần giúp đỡ để hiểu được bản chất của sự thay đổi. Luôn luôn có những

điều không chắc chắn bởi vì ban đầu chỉ có thể xây dựng những đề cương rộng, còn chi tiết thường đòi hỏi sự tham gia của nhiều người.

- (5) Các hệ thống thông tin và liên lạc cần phải hiệu quả và hoạt động theo cả hai chiều bởi vì: (a) cần làm rõ những mong đợi về vai trò; (b) các chuẩn mực và giả định cần được đưa ra công khai và kiểm tra; và (c) cần hiểu được nội hàm của khối lượng công việc và sự hài lòng với công việc. Đặc biệt quan trọng là những vấn đề nhạy cảm như sự an toàn trong công việc và khen thưởng.
- (6) Điều quan trọng là phải cảm thông với những người bị ảnh hưởng bởi sự thay đổi: ‘việc giải thể’ một trường khi sáp nhập vào trường khác có thể tạo ra một cảm giác hơi giống như có tang và mọi người cần có thời gian để thoát ra khỏi tình trạng hiện tại và điều chỉnh hướng tới tương lai. Trong những hoàn cảnh như vậy, có thể cần đến chuyên gia tư vấn.

Các nhu cầu này có thể đưa ra đòi hỏi cao về quản lý và dẫn đến sự căng thẳng về cảm xúc nếu chúng không được lập kế hoạch trước. Phải thừa nhận là việc sáp nhập hai trường thành một là một ví dụ có phần mang tính cực đoan về sự thay đổi, nhưng điều đáng ngạc nhiên là mọi người cảm thấy như bị xao động và lo lắng bởi những thay đổi thậm chí khá khiêm tốn, nếu như họ cảm thấy phần nào bị đe dọa hay bất lợi. Như Fullan nói (1982, trang 120), bạn phải hiểu được thế giới chủ quan của những người đang giữ vai trò nhất định như một điều kiện tiên quyết để tham gia vào bất kỳ một nỗ lực thay đổi nào với họ: bạn phải hiểu thực tế sẽ như thế nào đối với những người nắm giữ một vai trò đó. Để làm được điều này, cần thiết phải tiếp xúc với cá nhân, dành thời gian trao đổi và làm cho họ yên tâm.

Do đó, điều rất quan trọng là việc sắp xếp tổ chức để dành thời gian và cung cấp kỹ năng cần thiết phải được suy nghĩ và thiết kế một cách cẩn thận. Sau đó, những sự sắp xếp này cần được thông báo để mọi người liên quan hiểu được sự thay đổi đang được quản lý như thế nào.

XÂY DỰNG MỘT KẾ HOẠCH

Việc sử dụng phương pháp tiếp cận ‘quản lý khủng hoảng’ để đối phó với thay đổi không nên được giới thiệu, vì làm như vậy là cực kỳ căng thẳng đối với tất cả những người liên quan. Tốt hơn nhiều là xây dựng một kế hoạch chiến lược để đối phó với tiến trình thay đổi. Burnes (2000) nêu rằng các tổ chức thành công dành đến 90% thời gian lập kế hoạch và tổ chức sự thay đổi và 10% cho việc thực hiện. Việc lập kế hoạch hiệu quả không tự nhiên đến với nhiều giáo viên, mặc dù bất kỳ ai đã từng xây dựng thời khóa biểu cho nhà trường rõ ràng sẽ có kinh nghiệm chuyên môn có giá trị. Theo kinh nghiệm của các tác giả, giáo viên có xu hướng lẫn lộn giữa quyết định hoặc ý định đối

với kế hoạch, do vậy thiếu tính chuyên môn.

Một kế hoạch cho quy trình giống như một lộ trình cho những nỗ lực thay đổi, bao gồm những công bố chi tiết như ai làm việc gì và làm vào khi nào; kế hoạch này làm rõ các mục tiêu và đặt ra những mốc trong lộ trình đạt được những mục tiêu đó. Kế hoạch này cũng cụ thể hoá một cách rõ ràng các phương tiện thực hiện và lồng ghép các hình thức kiểm tra và theo dõi tiến độ. Những đặc trưng của một kế hoạch hiệu quả có thể được tóm tắt như sau. Kế hoạch hiệu quả phải:

- (1) *có mục đích*: các hoạt động được gắn kết rõ ràng với các mục đích và các ưu tiên thay đổi;
- (2) *cụ thể về nhiệm vụ*: các loại hoạt động liên quan được xác định rõ ràng thay vì chỉ khái quát hóa rộng và trách nhiệm thực hiện các hoạt động này được phân công một cách rõ ràng;
- (3) *mang tính thời gian*: xác định được thời điểm đạt mục tiêu và theo dõi các thành tích đạt được;
- (4) *được lồng ghép*: các hoạt động riêng biệt được kết nối với nhau để cho thấy sự phụ thuộc vào nhau và thứ tự các mạng lưới;
- (5) *có thể điều chỉnh cho thích nghi được*: có kế hoạch dự phòng và các cách điều chỉnh những vấn đề xảy ra ngoài dự kiến như không được đảm bảo đúng thời hạn và sự chống đối không thấy trước được; và
- (6) *hiệu quả kinh tế*: hiệu quả về đầu tư thời gian cũng như con người.

Thêm một điểm nữa là những người được giao trách nhiệm thực hiện các hoạt động khác nhau trong kế hoạch thường vẫn phải làm những công việc bình thường của họ: các hoạt động về thay đổi là những việc họ phải làm thêm. Bộ phận quản lý có thể coi những trách nhiệm họ phải gánh vác thêm làm phong phú cho công việc bình thường của họ. Tuy nhiên, nếu các hoạt động về thay đổi không tạo ra sức ép khiến họ phải đạt được mục tiêu ngang bằng với sức ép đối với công việc hàng ngày, thì những hoạt động đó không được coi là hoạt động cơ bản trong công việc. Vì vậy, nếu các hoạt động về thay đổi không được nhận thức hoặc thưởng một cách đầy đủ thì những người tham gia sẽ dành ưu tiên nhiều hơn về sức lực của họ cho lĩnh vực đem lại cho họ những phần thưởng thực chất, như giảng dạy trên lớp. Bởi vậy, cán bộ quản lý cần dứt khoát trong việc coi những hoạt động về thay đổi là một phần công việc chính của những người liên quan và có những nỗ lực để ghi nhận, thưởng hoặc phạt cho phù hợp. Trong một số hoàn cảnh, việc này có thể liên quan đến thương lượng và thuyên chuyển tạm thời, rút ngắn hoặc trì hoãn công việc.

Vận dụng vào bản thân

Hãy suy ngẫm cẩn thận về sự đầy đủ của bất kỳ kế hoạch cho những thay đổi lớn hoặc các đề án khác có liên quan đến bạn. Đã có những trục trặc gì? Một kế hoạch hiệu quả còn thiếu những đặc điểm gì? Bạn có thể khái quát những sai sót thường xuyên xảy ra nhất? Bạn có thể quyết định làm gì về việc này?

THỨ TỰ CẤP BẬC CỦA CÁC MỤC TIÊU

Có hai cách tiếp cận chính về việc tăng sức ép và sinh lực của tổ chức. Cách tiếp cận thứ nhất là kiểm soát và cách thứ hai là dùng mục đích, đích và mục tiêu. Biện pháp kiểm soát chỉ có hiệu quả nếu được hỗ trợ bởi hệ thống khen thưởng và kỷ luật nghiêm khắc, nhưng hệ thống này có thể dẫn đến việc nảy sinh những khả năng tiêu cực nếu xử lý không tốt. Mục đích, đích và mục tiêu tạo ra sự căng thẳng bằng cách mở ra hy vọng về những thành tích sẽ đạt được và một điều kiện tốt hơn trong tương lai. Tuy nhiên, một khi đã đạt được mục đích, sức ép được giải tỏa và không còn năng lượng được sản sinh ra nữa. Để liên tục duy trì sức ép, cần phải thiết lập hệ thống thứ bậc các mục tiêu và cập nhật chúng đều đặn. Có thể xác định được bốn cấp mục tiêu:

Nguyện vọng: Những mục tiêu này có xu hướng dài hạn, tiếp giáp với những gì duy tâm. Những tia sáng yếu ớt từ khóe mắt phát ra ít năng lượng hoặc hứng thú. Việc thay thế bằng phổ thông trung học cấp độ O (bình thường) và Chứng chỉ phổ thông trung học (CSE) bằng một kỳ thi duy nhất là một nguyện vọng trong nhiều năm nay, trước khi chúng được hợp nhất thành Bằng tốt nghiệp trung học phổ thông (GCSE).

Mang tính chiến lược: Những mục tiêu này bị ràng buộc về thời gian và là biểu hiện của những việc phải làm vào năm X (chẳng hạn, còn 5 hoặc nhiều năm nữa) nếu chúng ta muốn đạt được nguyện vọng của mình. Một trường học đang phải đối mặt với số lượng tuyển sinh ngày càng ít đi hoặc với tình trạng di dân ra khỏi khu vực nhà trường có thể đặt mục tiêu chiến lược là trở thành một trường học cộng đồng nhằm phục vụ các đối tượng ở nhiều độ tuổi khác nhau, vì mục đích tồn tại.

Mang tính chiến thuật: Những mục tiêu này tập trung vào một thời điểm, thường là điểm giữa từ hiện tại đến thời điểm đạt được mục tiêu chiến lược. Sự nhất trí về mục tiêu chiến thuật thực tiễn là công cụ chính để tạo ra áp lực và sức lực. Cần phải làm rõ trách nhiệm nằm ở đâu để đạt được mục đích.

Các bước đầu tiên: Đây là những việc trước mắt cần làm ngay để hợp pháp hoá các hành động về sau, chẳng hạn như thông báo rằng sẽ thành lập một nhóm công tác để khởi xướng tiến trình thay đổi.

Cần cân nhắc các mục tiêu ở một cấp độ trong bối cảnh của các mục tiêu ở các cấp độ khác nhằm đảm bảo sự gắn kết và tính nhất quán của cách tiếp cận. Các biểu đồ cho thấy các mục tiêu khác nhau liên kết như thế nào thường rất có ích. Nếu có thể được, các mục tiêu cần là mô hình SMART:

- Specific: Cụ thể
- Measurable: Có thể đo lường được
- Achievable: Có thể đạt được
- Realistic: Thực tiễn
- Time-bound: Có giới hạn về thời gian

SỰ CAM KẾT

Kinh nghiệm về thay đổi tổ chức cho thấy ngoài việc xây dựng kế hoạch thực hiện sự thay đổi, những người lập kế hoạch phải xác định những ai trong tổ chức phải cam kết với sự thay đổi và thực hiện sự thay đổi, nếu sự thay đổi thực sự sẽ xảy ra. Theo truyền thống, các cán bộ quản lý nhìn nhận điều này từ góc độ chính trị, nói về nhu cầu cần ‘đưa một số người vào cuộc’, ‘được các ủy viên hội đồng trường phê duyệt’, ‘được công đoàn nhất trí’ hoặc ‘được đa số giáo viên hưởng ứng’. Tuy nhiên, chúng tôi muốn đề xuất rằng ngoài những đánh giá chính trị mang tính trực giác này về những người cần phải cam kết, nên phân tích toàn bộ hệ thống để xác định cần có sự cam kết của các tiểu hệ thống, các cá nhân và các nhóm nào với ý tưởng, về việc cung cấp các nguồn lực (như tiền của và thời gian), về việc thực hiện và kiên trì với sự thay đổi. Sau đó, cán bộ quản lý phải xây dựng kế hoạch để đạt được những cam kết cần thiết; Điều này đôi khi được gọi là ‘lập kế hoạch trách nhiệm’, cách gọi này nghe ra có vẻ hay hơn cách gọi ‘sự vận động bằng mảnh khoe’.

Các bước xây dựng một kế hoạch cam kết như sau:

- (1) Xác định các đối tượng cần đạt cam kết.
- (2) Xác định ‘khối then chốt’ cần để đảm bảo hiệu quả của sự thay đổi, nghĩa là số người tối thiểu cần phải cam kết.
- (3) Đánh giá mức độ cam kết hiện tại đối với sự thay đổi của từng cá nhân trong ‘khối then chốt’.
- (4) Xây dựng kế hoạch để có được sự cam kết cần thiết từ những người trong ‘khối then chốt’.
- (5) Xây dựng kế hoạch theo dõi để đánh giá tiến độ.

Có thể thực hiện bước 3 bằng cách đánh giá xem từng cá nhân ở vị trí nào trong

thang bậc cam kết, như:

- (1) sẵn sàng *phản đối* sự thay đổi;
- (2) sẵn sàng *để* thay đổi xảy ra;
- (3) sẵn sàng *giúp* thay đổi xảy ra; và
- (4) sẵn sàng *làm cho* thay đổi xảy ra.

Thứ hai là cũng có thể đánh giá trên cùng một thang bậc cam kết để xác định từng cá nhân cần cam kết ở mức độ nào để có thể thành công.

Vẽ đồ thị vị trí trên biểu đồ sẽ giúp ích (Hình 18.1).

Đối tượng	Phản đối	Để sự thay đổi xảy ra	Góp phần vào sự thay đổi	Thực hiện sự thay đổi
Hiệu trưởng			O	X
Hiệu phó		X		O
Đại diện đoàn thể	X	O		
Tư vấn cơ quan giáo dục địa phương		XO		
X = vị trí hiện tại XO = vị trí mong muốn				

Hình 18.1 Biểu đồ thể hiện mức độ cam kết

Bước 4 là một bước quan trọng với nhiều cách tiếp cận khác nhau. Việc phân tích trường lực (Chương 17) có thể giúp thực hiện bước này. Có một cách khác là áp dụng công thức của Gleicher, công thức này cũng có thể rất hữu ích trong việc đánh giá độ sẵn sàng trước sự thay đổi của bất kỳ hệ thống nào:

$$C = f(ABC) > X$$

trong đó:

C = sự thay đổi, đó là một hàm số (f) của:

A = mức độ không hài lòng với hiện trạng

B = độ rõ của tầm nhìn về vị trí chúng ta muốn có (tình trạng tương lai)

D = tính khả thi của những bước thực hành đầu tiên để đi đến được đích

X = chi phí của sự thay đổi, cả về mặt tài chính và về tâm lý.

Đôi khi, cán bộ quản lý có thể đạt được sự cam kết bằng cách thổi bùng sự không hài lòng với hiện trạng, hoặc viễn cảnh ‘lụi tàn’ mà tình trạng này có thể dẫn đến nếu không làm gì. Hoặc họ có thể vẽ một bức tranh hấp dẫn và cám dỗ về tình trạng tương lai nhằm thuyết phục mọi người rằng đây là một điều đáng phấn đấu để có. Tuy nhiên, thông thường chính các bước thực tế liên quan đến sự thay đổi cần được giải thích rõ ràng để mọi người có thể thấy nó tác động đến họ như thế nào. Có thể giảm chi phí tinh của sự thay đổi bằng cách cố gắng đảm bảo rằng cuối cùng nó sẽ mang lại thuận lợi cá nhân cho những người bị nó tác động tới, cố gắng bù đắp cho những nỗ lực cần thiết để phá vỡ khuôn mẫu cũ. Những lợi ích bản thân được giải thoát luôn luôn có lợi. Phát triển chuyên môn, hoặc một cơ hội tốt hơn về tiến bộ trong sự nghiệp là hai lợi ích như vậy.

Các cách tiếp cận khác để đạt được cam kết như sau:

- (1) *Sử dụng quyền lực*: mặc dù vẫn còn những hiệu trưởng dùng gậy sắt để điều hành, việc dùng quyền lực để ép buộc là một chiến lược ngày càng kém hiệu quả để có được sự cam kết thực sự. Nhưng có những lúc việc dùng quyền lực như vậy cũng có tác dụng để giải quyết sự chống đối ban đầu, đủ để mở đường cho những phương pháp lâu bền hơn và dễ được chấp nhận hơn để chinh phục trái tim và khối óc mọi người.
- (2) *Sự lôi cuốn mọi người tham gia*: phong cách quản lý có sự tham gia cũng tốt, nhưng đôi khi mất nhiều thời gian để đem lại kết quả. Một cách làm xung quanh thế tiến thoái lưỡng nan này là hãy nghĩ đến sự lôi cuốn mọi người tham gia như vận dụng với ba cấp độ riêng biệt – định hình quyết định, định hình việc thực hiện và định hình tiến độ thay đổi. Có thể đạt được sự cam kết có ý nghĩa ở cấp độ thứ hai và thứ ba.
- (3) *Các hoạt động giải quyết vấn đề*: các bộ phận quan trọng của hệ thống không phải lúc nào cũng ý thức được vấn đề xảy ra. Bằng cách lôi cuốn họ tham gia vào việc cố gắng xác định và làm rõ một vấn đề hoặc một nhu cầu, bạn có thể làm tăng sự cảm nhận vấn đề của họ và thường có được sự cam kết của họ đối với sự thay đổi.
- (4) *Các hoạt động giáo dục*: đôi khi, một lớp tập huấn hoặc một sự kiện giáo dục sẽ có thể giúp nâng cao nhận thức và có được sự cam kết mà những công bố về chính

sách hoặc hướng dẫn không thực hiện được.

- (5) *Điều trị các hệ thống 'bị tổn thương'*: một cách để thúc đẩy tiến trình lên phía trước là bắt đầu công việc với những tiểu hệ thống 'bị tổn thương'. Sự thay đổi dễ có khả năng xảy ra hơn và 'khối then chốt' dường như phát triển hơn với những tiểu hệ thống như vậy.
- (6) *Thay đổi hệ thống khen thưởng để đánh giá những hành vi khác nhau*: xem xét cả những phần thưởng bên trong và những phần thưởng từ bên ngoài; phần thưởng không nhất thiết mang giá trị tài chính.
- (7) *Làm việc như một mô hình mẫu*: đôi khi cần có những hành vi thay đổi của người lãnh đạo để làm cho những người khác thay đổi hành vi của họ.
- (8) *Cơ chế phối hợp bắt buộc*: để có được cam kết, đôi khi cần yêu cầu mọi người hợp tác với nhau và đảm nhận các vai trò quản lý nhất định.
- (9) *Thuyết phục*: kỹ thuật này được những người bán hàng nổi tiếng sử dụng rất đáng được chúng ta xem xét;

Quy trình lựa chọn cơ chế để thu hút sự tham gia của những người mà sự cam kết của họ được coi là vô cùng quan trọng thường được thực hiện hiệu quả nhất bằng cách phân tích những lực lượng cản trở sự thay đổi. Do vậy, nếu người ta có thể tìm ra hoạt động làm tan thái độ đóng băng thì người ta cũng có thể giúp quy trình tạo điều kiện cần thiết cho phép hình thành những thái độ mới, làm tăng cường sinh lực và sự cam kết về sau. Làm như vậy tốt hơn nhiều so với việc áp đặt sự thay đổi đối với những người chống lại sự thay đổi đó.

Cuối cùng, khi đến lúc phải đối phó với các cá nhân cụ thể, bạn có thể phải sẵn sàng khẩu chiến với những người có suy nghĩ tiêu cực thường hay phản đối sự thay đổi. Derek Waters, người đã từng đào tạo nhiều hiệu trưởng trường tiểu học thuộc Cơ quan quản lý giáo dục nội đô Luân Đôn (ILEA), có một danh mục những lý do phản đối thường gặp (Hình 18.2) mà ông dùng cho các lớp đào tạo của ông đóng vai. Có nhiều câu dùng để đáp lại một cách hiệu quả "những viên đạn của kẻ bắn tỉa" này. Bạn hãy cố suy nghĩ về một số câu trả lời và chuẩn bị sẵn khi cần.

LẬP BIỂU ĐỒ TRÁCH NHIỆM

Khi thực hiện bất kỳ kế hoạch nào, hoặc xác định cách thức quản lý tình hình trong tương lai, điều quan trọng là cần đảm bảo rằng những người chủ chốt phải hiểu là họ sẽ tham gia như thế nào. Việc phân công trách nhiệm công việc có thể được hỗ trợ bởi một kỹ thuật được gọi là 'lập biểu đồ trách nhiệm'. Mục đích của việc lập biểu đồ là xác định rõ các mối quan hệ về vai trò, như một phương tiện nhằm giảm bớt sự mơ hồ, sự lãng phí sức lực và những phản ứng bất lợi về tình cảm. Quy trình cơ bản như sau:

1. Tôi không thấy điều đó có tác động đến giáo viên ở đây.
2. Tôi chỉ có thể nghe thấy những gì mà cha mẹ học sinh của chúng tôi nói về điều đó – đặc biệt sau chuyện xảy ra với môn Toán vào mùa hè năm ngoái.
3. Điều này sẽ không có tác dụng ở một trường lớn (nhỏ...hạt/tự nguyện .../thành thị/nông thôn).
4. Tôi chắc chắn rằng chúng tôi không có được không gian (nguồn lực/vật liệu/thời gian) cho việc đó.
5. Anh có biết là người Pháp (người Đức) đã từ bỏ ý tưởng đó cách đây 5 năm rồi chứ?
6. Theo bạn thì bộ phận điều hành mới sẽ phản ứng như thế nào? Bạn còn nhớ họ nói gì về chương trình giáo dục giới tính không!
7. Tôi không muốn báo chí địa phương nắm được vấn đề này.
8. Liệu đó có phải là lý thuyết chưa qua kiểm nghiệm hay không?
9. Chắc đó không phải là ý tưởng của Mỹ?
10. Bạn không đưa vấn đề này ra một cách nghiêm túc, phải vậy không?
11. Vâng, ý tưởng đó nghe có vẻ được đấy chứ. Thế nhưng bạn đã nhận ra tác động của nó đối với chương trình ngôn ngữ rồi chứ, có đúng không?
12. Đó chẳng phải là cách tiếp cận mà họ sử dụng để chủ trương là những nghiên cứu về môi trường cần được xử lý lại từ những năm 1960 hay sao?
13. Tôi có thể thấy đó là một ý tưởng hay, nhưng tại sao lại cần phải thay đổi – chỉ vì một kết quả nhỏ như vậy sao?
14. Đó là một kế hoạch hay – nhưng tôi băn khoăn liệu sự cải thiện đó hơi quá tiên tiến so với sự phát triển của chúng ta tại thời điểm này không?
15. Chúng ta khác nhau ở điểm này đây.
16. Nghe ra có vẻ là việc rất đáng làm đấy.
17. Nếu ý tưởng đó hay như vậy, tại sao chưa có ai khác làm thử nhỉ?
18. Từ quan điểm thực tế, ý tưởng đó có vẻ được đấy; Thế nhưng hàm ý rộng của nó là gì?
19. Khó có thể gọi đó là cách tiếp cận mang tính chuyên môn đối với những vấn đề của chúng tôi.
20. Đây có phải là ý tưởng của riêng anh không?
21. Xin lỗi, tôi không thấy mối liên hệ giữa những gì anh đang đề xuất với những gì

- phần lớn chúng tôi cảm nhận là nhu cầu thực tế cả.
22. Tôi có thể nghĩ ra được vài cách tiêu tiền tốt hơn thế nhiều.
 23. Có lẽ chúng ta nên đợi một dịp khác thuận lợi hơn.
 24. Với lòng kính trọng, tôi nghĩ là anh ở đây chưa đủ lâu để hiểu được cơ cấu ra sao và chúng tôi thích làm việc như thế nào.
 25. Tôi hy vọng là anh không mong đợi trẻ em (những người còn non trẻ) tham gia vào kế hoạch mới này.
 26. Chúng tôi đã làm thử việc này rồi.
 27. Những người quản lý nhà cửa sẽ có quan điểm rất rõ ràng về kế hoạch này.
 28. Tôi thực sự không thể tiếp tục lãng phí thời gian của mình như thế này được.
 29. Chẳng lẽ đó là điều Keith Joseph đã cố gắng đưa ra ư?
 30. Chúng tôi muốn làm điều đó nhưng Luật Cải cách giáo dục khiến chúng tôi không thể làm được!
 31. Làm sao chúng tôi có thể làm được điều này khi trong tổ bộ môn thiếu đến hai giáo viên ?
 32. Gì cơ?
 33. Chắc bạn đã thức suốt nửa đêm để nghĩ về giải pháp cho vấn đề đó. (Hãy cân nhắc câu trả lời của bạn một cách cẩn thận, nếu bạn thực sự đã thức suốt nửa đêm).

Hình 18.2 Những rào cản về ngôn ngữ đối với sự thay đổi (sử dụng với sự cho phép của Derek Waters).

1. Trục tung

Dùng biểu mẫu thiết kế sẵn như trong Hình 18.3, hai người trở lên, những người có vai trò liên quan đến nhau hoặc những người quản lý các nhóm có sự phụ thuộc lẫn nhau, cùng lập một danh mục hành động, quyết định hoặc các hoạt động (ví dụ kỷ luật học sinh, ghi lại các sự cố kỷ luật, sử dụng chung thiết bị) và ghi vào các ô chiều dọc của biểu mẫu này.

2. Trục hoành

Sau đó, từng người *làm việc độc lập* để xác định ‘người chủ chốt’, những người có hành vi, thái độ đối với từng hành động hoặc từng quyết định và liệt kê những người chủ chốt này vào các ô chiều ngang của biểu mẫu. Những người chủ chốt có thể bao gồm:

- (1) những người trực tiếp tham gia;
- (2) những người ở ngay trên họ trong hệ thống cấp bậc;
- (3) các nhóm cũng như các cá nhân (ví dụ: nhóm quản lý cấp cao); và
- (4) những người bên ngoài cũng như bên trong tổ chức (như ủy viên hội đồng trường).

3. Lập biểu đồ hành vi từng cá nhân

Từng người vẫn làm việc độc lập và lập biểu đồ hành vi của từng người hành động theo từng hoạt động cụ thể, phân loại theo:

Responsibility = *Trách nhiệm* để thấy các quyết định hoặc hành động xảy ra.

Approval = *Sự phê duyệt* các hành động, trong đó có quyền phủ quyết.

Support = *Hỗ trợ* các hành động hoặc các quyết định bằng việc cung cấp nguồn lực, nhưng không có quyền phủ quyết.

Informed = *Được thông báo* về các hành động hoặc quyết định, nhưng không có quyền phủ quyết.

4. Đạt được sự đồng thuận

Bây giờ là lúc làm việc theo nhóm, tất cả những người hành động (hoặc càng nhiều càng tốt) chia sẻ quan điểm cá nhân của họ, có thể bằng cách luân chuyển biểu mẫu hoặc dùng bảng giấy khổ lớn. Khi có sự nhất trí, điều cần làm là thống nhất bản chất của bất kỳ hành động nào. Mục đích của cuộc họp là lập một biểu đồ trách nhiệm thông qua một quyết định đồng thuận. Không áp dụng hình thức bỏ phiếu chọn theo đa số: cần phải giải quyết sự khác biệt. Kết quả cuối cùng phải là mỗi người hành động xem xét quyết định như thể đó là một quyết định lý tưởng.

Sẽ không đạt được sự rõ ràng thật sự nếu có từ hai R trở lên đối với một hoạt động. Việc thống nhất xem nên đặt R ở đâu cho bất kỳ hoạt động nào là bước đầu tiên trong thảo luận và người hành động liên quan chắc chắn sẽ phải nhất trí với các yếu tố được phân loại tiếp theo. Có thể dùng đến ba cách tiếp cận nếu không thống nhất được ai là người chịu trách nhiệm.

- (1) Chia vấn đề lớn thành các vấn đề nhỏ hơn.
- (2) Di chuyển R lên một cấp trong tổ chức, bao gồm cả một người hành động mới.
- (3) Di chuyển quyết định về việc phân bổ R lên trên một cấp.

Khi chữ R đã được đặt, các chữ khác có thể được thống nhất. Nguyên tắc cơ bản là quyết định phải được đưa ra mà dựa trên quyết định đó, chỉ một chữ *duy nhất* đi vào ô trống.

Một vấn đề nữa sẽ xảy ra là chỉ có thể đạt được sự thống nhất đối với một số hoạt

SREM

CHÚ THÍCH: R – Trách nhiệm

A – Sự phê duyệt (quyền phủ quyết)

S – Sự hỗ trợ (đầu tư nguồn lực)

I – Thông báo (được thông báo)

NGƯỜI HÀNH ĐỘNG → QUYẾT ĐỊNH ↓																		

Hình 18.3 Biểu đồ trách nhiệm

động bằng cách ấn định một số lượng lớn A. Tuy nhiên, điều này không thực tế bởi vì nó có thể dẫn đến tình trạng khó khăn để có được quyết định giúp tiếp tục thực hiện tiến độ công việc. Sau đó, cần thảo luận làm thế nào để đổi một số A thành S hoặc I.

1. Luân chuyển biểu đồ

Sau khi đã lập xong biểu đồ, cả nhóm cần tiến hành thử nghiệm biểu đồ đó với bất kỳ người hành động nào hiện không có mặt tại cuộc họp (thực ra là họ không nên có mặt) và luân chuyển biểu đồ cho đồng nghiệp như một hình thức thông tin về tình hình.

2. Sử dụng biểu đồ

Những người hành động dùng biểu đồ để kiểm tra xem hành vi phù hợp của họ là gì và thu hút sự chú ý của những người hành động khác tới hành vi không được thể hiện như những gì đã thống nhất.

Tác dụng của việc lập biểu đồ trách nhiệm không chỉ ở chỗ thể hiện sản phẩm cuối cùng của một biểu đồ được thống nhất mà còn ở chỗ tăng cường hiểu biết về vai trò khác nhau của con người và giúp đánh giá tốt hơn những cảm nhận và thái độ khác nhau về việc thực hiện hành động.

Vận dụng vào bản thân

Với sự giúp đỡ của một hoặc hai đồng nghiệp, những người mà bạn cùng làm trong một số hoạt động, hãy vẽ một biểu đồ trách nhiệm theo các hướng dẫn này. Sau đó xem xét lại quy trình này đã vận hành như thế nào và nó có thể được vận dụng một cách thuận lợi trong những bối cảnh nào khác.

THEO DÕI VÀ ĐÁNH GIÁ SỰ THAY ĐỔI

Một trong những vấn đề với sự thay đổi là đảm bảo rằng việc thực hiện sự thay đổi được giám sát trong suốt quá trình. Đối với sự thay đổi riêng lẻ như việc sáp nhập hai trường, có thể khá dễ dàng biết được là khi nào sự thay đổi này được thực hiện xong. Tuy nhiên, khó có thể biết được đối với một số sự thay đổi khác, chẳng hạn như 'nâng cao sự lãnh đạo nhà trường'. Để di chuyển từ hiện tại tới tương lai, hệ thống phải được thay đổi và hoàn toàn ổn định trong tình hình mới. Do đó, chúng ta cần có tiêu chí so sánh để có thể biết được khi nào tổ chức phải đến được nơi cần đến và chúng ta có thể dùng các tiêu chí này để phòng ngừa sự tái phạm có thể xảy ra. John Harvey-Jones đã quan sát như sau (2003, trang 114).

Cuối cùng thì sự thay đổi chỉ được neo chặt lại khi các cá nhân đã thay đổi nhận thức và giá trị của họ. Điều quan trọng là phải thực tế về thời gian cần có để thực

hiện thay đổi. 5 năm là thời hạn đủ dài để mong đợi sự thay đổi thái độ và ngay cả khi đó là điều duy nhất có thể đạt được nếu một người nào đó tiến bộ nhanh chóng trong suy nghĩ.

Để ổn định hệ thống trong tình hình mới, chúng ta cần xây dựng các tiêu chí thành công hoặc các biện pháp để giúp chúng ta biết được rằng sự thay đổi là có hiệu quả và đã thực sự được đồng hoá. Việc mô tả ‘viễn cảnh tương lai’ có thể tạo ra một số ý tưởng hữu ích cho những biện pháp có thể được áp dụng nếu sự mô tả được trình bày một cách cụ thể, rõ ràng. Một số phương tiện thu thập thông tin tin cậy và phân tích thông tin nên được làm thành một phần trong kế hoạch tổng thể về sự thay đổi (không phải là kế hoạch hay giải pháp đưa ra sau khi đã thực hiện xong công việc) và có thể phải kéo dài đến thời điểm khi có thể nói rằng sự thay đổi đã hoàn tất để đảm bảo rằng sự thay đổi này là có tồn tại. Những biện pháp đảm bảo thành công có thể áp dụng dưới dạng danh mục kiểm tra các quy trình, phiếu điều tra về vai trò của những người chủ chốt, phân tích kết quả kiểm tra hoặc khảo sát thái độ mà các công việc này được tiến hành bởi những người biết rõ nhất là sự thay đổi có thành công hay không – có lẽ là học sinh. Trọng tâm là kết quả thực sự của sự thay đổi.

Cần giao trách nhiệm cho từng người cụ thể để theo dõi các yếu tố chính dùng để đo lường sự thành công và để quản lý các quy trình cần thiết nhằm đưa ra biện pháp khắc phục trong trường hợp sai sót xảy ra. Việc lập biểu đồ trách nhiệm có tác dụng tốt cho hoạt động này.

Sự tồn tại, mục đích của kế hoạch đánh giá và ý định sử dụng kế hoạch đánh giá để điều chỉnh bất kỳ khuynh hướng nào của hệ thống cần được phổ biến cho những người liên quan bởi vì làm như vậy có tác dụng tốt cho quy trình ổn định sự thay đổi. Nó sẽ báo hiệu sự hoàn thành giai đoạn quá độ và sự bắt đầu ‘tình trạng ở tương lai’. Lúc này, cần đến hành vi mới, phù hợp với tình trạng trong tương lai đã đạt được.

Một lý do nữa của việc rà soát là kiểm tra những hậu quả không tính trước được của sự thay đổi để có thể giải quyết bất kỳ vấn đề nào mới nảy sinh và để biến các cơ hội mới thành chủ thể của những thay đổi sau này.

Kết quả đánh giá cần được nghiên cứu một cách cẩn thận để cán bộ quản lý biết và tuyên dương những hoạt động được thực hiện thành công. Các tổ chức có thể ý thức học cách quản lý sự thay đổi một cách hiệu quả hơn, nhưng chỉ khi nào họ đánh giá cả quy trình, củng cố những bài học thành công và lập kế hoạch khắc phục khó khăn trong giai đoạn tiếp theo.

Toàn bộ tổ chức được phép nhận một số loại báo cáo từ cán bộ quản lý về những thành công của sự thay đổi và thành công đó có thể gắn liền với việc bày tỏ lời cảm ơn vì sự cùng hợp tác của họ. Đây là một phần trong nỗ lực xây dựng hệ thống khen

thường để những nỗ lực thay đổi được đánh giá đúng và được ghi nhận xứng với công sức thực sự của họ.

Cuối cùng, có khả năng là các trường khác sẽ được hưởng lợi từ kinh nghiệm của bạn, ví dụ thông qua đóng góp của bạn vào tài liệu của hội nghị hoặc những tài liệu kỹ thuật khác.

Câu hỏi thảo luận

Giả định là bạn đang tham gia vào một thay đổi lớn nào đó trong trường của mình, xuất phát từ kế hoạch phát triển nhà trường, việc thanh tra của Văn phòng chuẩn giáo dục (Ofsted) hoặc từ việc thực hiện các yêu cầu trong một văn bản luật mới, hãy xem xét mức độ ở đó có bằng chứng về các phương pháp tiếp cận được nêu ở hai chương cuối được vận dụng một cách rõ ràng hay kín đáo. Liệu bạn, cùng với đồng nghiệp của mình, có thể mở ra các cơ hội để góp phần thực hiện sự thay đổi bằng cách sử dụng những kiến thức bạn chọn ra trong cuốn sách này hay không? Nếu không, bạn đề xuất như thế nào để chứng tỏ rằng bạn đã lĩnh hội được về năng lực qua việc đọc Phần III của cuốn sách này?

BẢNG CHÚ GIẢI THUẬT NGỮ

(Những chữ, cụm từ viết tắt có thể không quen thuộc với độc giả ngoài Vương quốc Anh được liệt kê dưới đây)

BCLP: Barrow Community Learning Partnership - Hội Cộng đồng học tập Barrow, một cơ quan nhằm thực hiện thay đổi trong các trường ở Barrow và cộng đồng địa phương.

BEMAS: (đổi tên lại là BELMAS): British Education (Leadership) Management and Administration - Hiệp hội quản lý (lãnh đạo) và điều hành giáo dục Anh, một cơ quan chuyên môn của các cán bộ và nhà quản lý giáo dục (www.belmas.org.uk)

CNAAs: the Council for National Academic Awards - Hội đồng khen thưởng quốc gia, một cơ quan đánh giá chính thức, được lập ra để trao các giải thưởng về chuyên môn, học tập.

CSCS: the Centre for the Study of Comprehensive Schools - Trung tâm nghiên cứu về trường phổ thông, đặt tại trường Moulton, Đại học Leicester, Northhampton NN3 7RR, một tổ chức quốc gia được thành lập năm 1980 để thu thập, nghiên cứu và phổ biến những kết quả tại các trường phổ thông (www.cscs.org.uk)

DfES: the Department for Education and Skills - Bộ Giáo dục và Kỹ năng (trước đây là DfEE, Bộ Giáo dục và Việc làm, DfE, Bộ Giáo dục, và trước đó là DES, Bộ Giáo dục và Khoa học) một cơ quan chính phủ với trách nhiệm tập trung chủ yếu vào giáo dục ở Anh (không phải là Scotland, Wales hoặc Bắc Ai-len) (www.dfes.gov.uk).

ERA: Education Reform Act - Luật cải cách giáo dục 1988. Một đạo luật chính, trong đó, đưa ra Chương trình học quốc gia, kỳ thi bắt buộc, quản lý trường học tại địa phương (LMS) và quyền của các trường trong việc không tham gia hệ thống cơ quan quản lý địa phương.

GVNQ: General Vocational National Qualifications - Bằng nghề phổ thông quốc gia, một loại hình kiểm định khả năng làm việc của học viên, so với những gì họ biết.

HIP: Headteachers' Induction Programme - Chương trình khởi nghiệp dành cho hiệu trưởng (trước đây viết tắt là HEADLAMP). Một chương trình của Chính phủ nhằm đào tạo cho những hiệu trưởng mới được bổ nhiệm.

HSC/HSE: the Health and Safety Commission/ Executive - Ban chấp hành/ Ủy ban về an ninh và y tế, cơ quan chính phủ của Vương quốc Anh, quản lý tình hình y tế và an ninh tại nơi làm việc.

HoD: Head of Department - Trưởng khoa/ ban. Trưởng trung học được tổ chức theo môn học, với các khoa/ban khác nhau, do giáo viên cao cấp đứng đầu. Ở Scotland, thuật

ngữ ‘giáo viên chính’ thông dụng hơn. Một số trường cũng có khoa với các môn học liên quan. Trong một số trường hợp cần thiết, thuật ngữ HoD cần được hiểu theo nghĩa là trưởng ban/ khoa.

ICI: Imperial Chemical Industries plc – Công ty hóa chất Imperial - Một công ty hóa chất đa quốc gia của Anh, nổi tiếng trong nhiều năm vì có hình thức quản lý tiến bộ và giúp đỡ các giáo viên khoa học nâng cao, đổi mới tài liệu giảng dạy của mình. Công ty này cũng tích cực chuyển giao một số kết quả, tiến bộ trong công tác quản lý tới các trường.

ILEA: the Inner London Education Authority - Cơ quan quản lý giáo dục của London, một cơ quan được bầu ra để cung cấp và quản lý tất cả các loại hình giáo dục công lập trong phạm vi London. Sau khi được giải tán theo Luật cải cách giáo dục ERA, các chức năng chính của cơ quan này được các khu vực/ quận đảm nhận.

INSET: in-service education and training - giáo dục và đào tạo trong quá trình công tác, chủ yếu là do các cơ sở giáo dục công lập, trường đại học, cơ quan quản lý giáo dục địa phương (LEAs) và Bộ Giáo dục và Kỹ năng tiến hành.

LEA: Local Education Authority - Cơ quan quản lý giáo dục địa phương, là những cơ quan gồm các đại diện được bầu ra, tương ứng theo hạt, quận (metropolitan district) và hội đồng khu vực (borough councils). Giám đốc hoặc Cán bộ điều hành về giáo dục đứng đầu đội ngũ viên chức trong cơ quan và có trách nhiệm điều hành các cơ quan này. Quyền của họ được quy định theo Luật cải cách giáo dục. Hầu hết giáo viên đều do Cơ quan quản lý giáo dục địa phương tuyển dụng.

LMS: local management of schools - công tác quản lý trường học ở địa phương, một điều trong Luật cải cách giáo dục, có nội dung chuyển giao nhiều quyền của Cơ quan quản lý giáo dục địa phương tới từng trường.

LPSH: Leadership Programme for Servicing Headteachers - Chương trình đào tạo về lãnh đạo dành cho các hiệu trưởng đang công tác.

LSC: Learning and Skills Council - Hội đồng về Học tập và Kỹ năng, một cơ quan chính phủ, tiếp quản Hội đồng cấp vốn cho giáo dục sau trung học và Hội đồng Đào tạo và Doanh nghiệp về cấp vốn cho giáo dục và đào tạo hướng nghiệp ở Anh (Further Education Funding Council and the Training and Enterprise Council)

MCI: the Management Charter Initiative - Chương trình hiến chương quản lý, ‘tổ chức đứng đầu’ xây dựng chuẩn nghề nghiệp quốc gia về năng lực quản lý. Bằng nghề quốc gia và của Scotland cũng dựa theo chuẩn này. Tổ chức này hiện nay được thay thế bằng Trung tâm về chuẩn quản lý (www.management-standards.org.uk)

MSC: xem TEED.

NAHT: Hiệp hội quốc gia các hiệu trưởng, tổ chức chuyên môn lớn nhất của hiệu

trường và hiệu phó ở Vương quốc Anh, với cả hai bậc, tiểu học và trung học.

NCSL: National College for School Leadership - Trường đào tạo quốc gia về lãnh đạo trường học, tiếp quản TTA (*xem bên dưới*), với trách nhiệm nâng cao các chuẩn trong công tác quản lý và lãnh đạo nhà trường (ncsl.org.uk)

NPQH: National Professional Qualification for Headship - Bằng chuyên môn về lãnh đạo (nhằm động viên, khuyến khích các cán bộ quản lý).

NTL: the National Training Laboratories - Phòng thí nghiệm đào tạo quốc gia, một tổ chức của Mỹ, đã thành công khi đi tiên phong trong việc xây dựng và ứng dụng khoa học hành vi, đặc biệt là tâm lý con người vào quản lý và tổ chức, từ sau Thế chiến thứ II. Cơ quan tương tự tổ chức này ở Anh là Viện Tavistock về Quan hệ con người. Cả hai đều là những bên đề xuất các nghiên cứu, thử nghiệm, khác với các phương pháp mang tính học tập, mô phạm.

NUT: National Union of Teachers - Hiệp hội giáo viên quốc gia, tổ chức lớn nhất và mạnh nhất của giáo viên ở Vương quốc Anh. Tổ chức này là một thành viên của Công đoàn.

NVQ: National Vocational Qualifications (ở Scotland là SVQ) - Bằng nghề quốc gia, chứng nhận trình độ, năng lực làm việc theo các chuẩn quốc gia. Ban đầu, chương trình này do Hội đồng quốc gia - NCVQ quản lý, và sau đó được QCA (*xem bên dưới*) thay thế vào năm 1997, và ở Scotland là Hội đồng giáo dục hướng nghiệp của Scotland – SCOTVEC.

OD: organization development - phát triển tổ chức, chưa có định nghĩa đầy đủ. Từ này được sử dụng để nói về một hướng tiếp cận nhằm tăng hiệu quả của các tổ chức và các cán bộ nhân viên trong đó. Hướng tiếp cận này sử dụng có hệ thống các môn khoa học hành vi (tâm lý học ứng dụng, xã hội học, nhân chủng học xã hội, v...v) và xem xét các tình huống, giải quyết các vấn đề phát sinh. Mặc dù không đồng nghĩa với 'quản lý sự thay đổi' nhưng OD có liên quan rất chặt chẽ với khái niệm đó.

Ofsted: the Office for Standards in Education - Văn phòng về chuẩn trong giáo dục, là cơ quan thanh tra các trường học ở Anh (trước đây do Thanh tra hoàng gia (HMI) tiến hành - www.ofsted.gov.uk).

QCA: Qualifications and Curriculum Authority - Cơ quan quản lý bằng cấp và chương trình học, được thành lập năm 1997, với sự hợp nhất của NCVQ và Cơ quan quản lý chương trình học và công tác đánh giá (Schools Curriculum and Assessment Authority) (www.qca.org.uk)

ROSLA: raising of the school leaving age - nâng cao độ tuổi hoàn thành chương trình học. Ở Vương quốc Anh, giáo dục bắt buộc được áp dụng tới khi 16 tuổi – trước đó là 15 và trước nữa là 14.

SED/ SEED: the Scottish (Executive) Education Department - Bộ Giáo dục Scotland,

đảm nhận trách nhiệm như Bộ Giáo dục và Kỹ năng ở Anh. Hệ thống giáo dục hai nước này khác nhau ở một số điểm chính, vì vậy, nói 'hệ thống giáo dục của Vương quốc Anh' là không chính xác.

SEN: special education needs - nhu cầu giáo dục đặc biệt. Cụm từ này được sử dụng để nói về nhu cầu của trẻ em bị khuyết tật mà trong Luật giáo dục năm 1981 đã quy định, với báo cáo Warnock.

SHA: the Secondary Head Association - Hiệp hội cán bộ quản lý trường trung học, là tổ chức chuyên môn của (đặc biệt là) hiệu trưởng, hiệu phó trường trung học.

TEED: the Training, Enterprise and Education Directorate - Ban quản lý về đào tạo, doanh nghiệp và giáo dục của cơ quan trước đây là Bộ Việc làm (sau hợp nhất với cơ quan trước đây là Bộ Giáo dục), tiền thân là Cơ quan về đào tạo (Training Agency), trước đó là Ủy ban về dịch vụ nhân lực (MSC). Ban này thúc đẩy hệ thống giáo dục đáp ứng một cách có hiệu quả hơn với các nhu cầu của nền kinh tế quốc dân.

TTA: Teacher Training Agency - Cơ quan về đào tạo giáo viên, được thành lập theo Luật giáo dục 1994 nhằm quản lý việc đào tạo khi mới được bổ nhiệm và đào tạo trong quá trình công tác của giáo viên. Hiện nay, Trường đào tạo về lãnh đạo đảm nhận trách nhiệm đào tạo cho hiệu trưởng.

TVEI: the Training and Vocational Education Initiative - Chương trình đào tạo và giáo dục hướng nghiệp, là một chương trình được chính phủ tài trợ, với mục đích chuyển trọng tâm của giáo dục trung học sang các hoạt động thực tiễn và hướng nghiệp, qua đó, giải quyết tình trạng 'lệch trong học tập' từ sau Luật giáo dục Fisher 1917, với các trường đại học là nơi diễn ra các kỳ thi chính.

CÁC WEBSITE HỮU ÍCH

www.dfes.gov.uk/a-z/into.html từ A đến Z về các vấn đề trong lãnh đạo và quản lý nhà trường.

www.dti.gov.uk/mbp *Nhà quản lý và Lãnh đạo: Nâng cao hoạt động.* Chương trình của chính phủ sau báo cáo của Hội đồng về nâng cao chất lượng quản lý và lãnh đạo (www.managementandleadershipcouncil.org)

www.leeds.ac.uk/educol/slm.htm Trang tìm kiếm về các vấn đề trong lãnh đạo và quản lý nhà trường.

www.management-standards.org Các chuẩn về lãnh đạo và quản lý.

www.ncls.org.uk Trường đào tạo quốc gia về lãnh đạo trường học.

www.teachernet.gov.uk Hướng dẫn của Bộ Giáo dục và Kỹ năng.

Chịu trách nhiệm xuất bản: CHỦ TỊCH HỘI ĐỒNG QUẢN TRỊ KIÊM TỔNG GIÁM ĐỐC
NGÔ TRẦN ÁI
PHÓ TỔNG GIÁM ĐỐC KIÊM TỔNG BIÊN TẬP
NGUYỄN QUÝ THAO

Biên tập: ĐẶNG ĐỨC TRUNG

QUẢN TRỊ HIỆU QUẢ TRƯỜNG HỌC

Mã số: PGK07B9

In bản, khổ 18,5 x 23,5cm tại CTy.....

Số in: Số xuất bản

In xong nộp lưu chiểu tháng.....