

KHOA HỌC QUẢN LÝ GIÁO DỤC

KHOA HỌC QUẢN LÝ GIÁO DỤC

Một số vấn đề lý luận và thực tiễn

***Sách chuyên khảo dùng trong các trường ĐHSP, CĐSP,
cho Cán bộ quản lý giáo dục, Nghiên cứu sinh, Học viên cao học***

(Tái bản lần thứ nhất)

Tác giả: TRẦN KIỂM

LỜI TÁC GIẢ

Khoa học quản lý giáo dục ở nước ta đang hình thành và chưa hoàn chỉnh đến mức có thể trở thành một khoa học chuyên ngành đích thực. Mặc dầu vậy, một số tác giả như: Hà Sỹ Hồ, Hà Thế Ngữ, Nguyễn Ngọc Quang, Nguyễn Kỳ, Bùi Trọng Tuấn, Nguyễn Gia Quý, Đặng Quốc Bảo, Nguyễn Quốc Chí, Nguyễn Thị Mỹ Lộc, v.v... đã công bố những công trình có liên quan đến chuyên ngành này. Có thể nói đây là những viên gạch quý đáng trân trọng, góp phần xây dựng và hoàn thiện toà nhà "Khoa học quản lý giáo dục".

Khi bắt tay viết cuốn sách này, tác giả đã kế thừa thành tựu của những người đi trước và đồng nghiệp, bổ sung, cập nhật và sắp xếp thành một hệ thống nhất định nhằm giúp bạn đọc có thể hình dung một số vấn đề lý luận và thực tiễn có liên quan đến Khoa học quản lý giáo dục.

Do đó, tác giả cuốn sách này hi vọng rằng, bạn đọc sẽ thể tất cho những khiếm khuyết ngoài mong muốn của tác giả. Và như vậy, tác giả của nó rất cảm kích thiện ý của các bạn.

Tác giả rất mong nhận được những ý kiến đóng góp quý giá, chân tình từ phía bạn đọc.

Xin chân thành cảm ơn.

Tác giả

Chương 1. NHỮNG VẤN ĐỀ CHUNG CỦA QUẢN LÝ

I. VAI TRÒ CỦA QUẢN LÝ

Khi xã hội loài người xuất hiện, một loạt các quan hệ: quan hệ giữa con người với con người, giữa con người với thiên nhiên, giữa con người với xã hội và cả quan hệ giữa con người với chính bản thân mình xuất hiện theo. Điều này làm nảy sinh nhu cầu về quản lý. Trải qua tiến trình lịch sử phát triển từ xã hội lạc hậu đến xã hội văn minh, trình độ sản xuất, tổ chức, điều hành xã hội cũng phát triển theo. Đó là tất yếu lịch sử.

Ngày nay, nhiều người thừa nhận rằng quản lý trở thành một nhân tố của sự phát triển xã hội. Quản lý trở thành một hoạt động phổ biến, diễn ra trong mọi lĩnh vực, ở mọi cấp độ và liên quan đến mọi người. C. Mác coi quản lý là một đặc điểm vốn có bất biến về mặt lịch sử của đời sống xã hội. Ông viết: "Bất cứ lao động xã hội trực tiếp hay lao động chung nào mà tiến hành trên một quy mô khá lớn đều yêu cầu phải có một sự chỉ đạo để điều hoà những hoạt động cá nhân. Sự chỉ đạo đó phải là những chức năng chung, tức là những chức năng phát sinh từ sự khác nhau giữa sự vận động chung của cơ thể sản xuất với những vận động cá nhân của những khí quan độc lập hợp thành cơ thể sản xuất đó. Một nhạc sĩ độc tấu thì tự điều khiển lấy mình, nhưng một dàn nhạc thì cần phải có một nhạc trưởng".

Ngay A. Smith – nhà kinh tế học lỗi lạc – cũng nhận thấy rằng, hiệu quả hoạt động chung của một nhóm người được tổ chức thành một tập thể sẽ lớn hơn tổng số hiệu quả của các hoạt động riêng lẻ. Ông cho rằng phần hiệu quả lớn hơn này là do phân công lao động đem lại, tức là do quản lý. Hệ thống tổ chức càng lớn thì vấn đề tổ chức, quản lý nó càng quan trọng. Trong những năm sau Chiến tranh thế giới lần thứ hai, nhiều đoàn chuyên gia Anh sang nghiên cứu kinh nghiệm của Mỹ trong lĩnh vực công nghiệp. Họ nhanh chóng hiểu ra rằng, mặc dù Anh lạc hậu không nhiều lắm so với Mỹ trong lĩnh vực kỹ thuật, công nghệ, nhưng năng suất lao động của Anh lại thua xa Mỹ. Và họ đã chứng minh một cách thuyết phục rằng: nguyên nhân chủ yếu do trình độ tổ chức, quản lý ở Anh thấp hơn nhiều so với Mỹ.

Nước ta đang thực hiện cơ chế thị trường dưới sự quản lý của Nhà nước, đang tiến hành công nghiệp hoá, hiện đại hoá, cải cách mở cửa, hội nhập với khu vực và thế giới, vấn đề sử dụng và phát huy những ưu việt sẵn có xuất phát từ bản chất xã hội phần lớn phụ thuộc vào quản lý và trình độ tổ chức quản lý, vào hiệu quả và chất lượng quản lý.

Tuy nhiên, vấn đề quản lý là vấn đề hết sức phức tạp. Ngay trong một lĩnh vực cụ thể như giáo dục cũng có sự phức tạp của nó. Điều đó có nhiều lý do, chẳng hạn, do sự không ngừng tăng quy mô phát triển giáo dục, do sự đa dạng về phương thức giáo dục (giáo dục chính quy, giáo dục không chính quy, giáo dục phi chính quy – được hiểu là giáo dục không theo nghi thức), do sự khác biệt vùng miền, v.v... Nhưng, dù sao cũng khẳng định rằng đối tượng hoạt động càng phức tạp bao nhiêu thì lại càng đòi hỏi phải có quản lý bấy nhiêu.

II. KHÁI NIỆM "QUẢN LÝ"

Khái niệm "quản lý" là khái niệm rất chung, tổng quát. Nó dùng cho cả quá trình quản lý xã hội (xí nghiệp, trường học, đoàn thể, v.v...), quản lý giới vô sinh (hầm mỏ, máy móc, v.v...) cũng như quản lý giới sinh vật (vật nuôi, cây trồng, v.v...). Riêng về quản lý xã hội, người ta lại chia ra ba lĩnh vực quản lý cơ bản tương ứng với ba loại hình hoạt động chủ yếu của con người: quản lý sản xuất, quản lý kinh tế; quản lý xã hội – chính trị và quản lý đời sống tinh thần. Trong cuốn sách này, tác giả chỉ bàn đến loại quản lý thứ ba, mà cũng chỉ hạn chế trong dạng quản lý giáo dục (sẽ đề cập ở các phần dưới).

Có nhiều quan niệm khác nhau về khái niệm quản lý. Dưới đây là một số quan niệm chủ yếu.

Theo Đại Bách khoa toàn thư Liên xô, 1977, quản lý là chức năng của những hệ thống có tổ chức với bản chất khác nhau (xã hội, sinh vật, kỹ thuật), nó bảo toàn cấu trúc xác định của chúng, duy trì chế độ hoạt động, thực hiện những chương trình, mục đích hoạt động.

Một số quan niệm khác:

– Quản lý là những tác động có định hướng, có kế hoạch của chủ thể quản lý đến đối tượng bị quản lý trong tổ chức để vận hành tổ chức, nhằm đạt mục đích nhất định.

– Hoạt động có sự tác động qua lại giữa hệ thống và môi trường, do đó: quản lý được hiểu là việc bảo đảm hoạt động của hệ thống trong điều kiện có sự biến đổi liên tục của hệ thống và môi trường, là chuyển động của hệ thống đến trạng thái mới thích ứng với hoàn cảnh mới.

– Quản lý là nhằm phối hợp nỗ lực của nhiều người, sao cho mục tiêu của từng cá nhân biến thành những thành tựu của xã hội.

– Quản lý là những tác động của chủ thể quản lý trong việc huy động, phát huy, kết hợp, sử dụng, điều chỉnh, điều phối các nguồn lực (nhân lực, vật lực, tài lực) trong và ngoài tổ chức (chủ yếu là nội lực) một cách tối ưu nhằm đạt mục đích của tổ chức với hiệu quả cao nhất.

– Quản lý một hệ thống xã hội là tác động có mục đích đến tập thể người – thành viên của hệ – nhằm làm cho hệ vận hành thuận lợi và đạt tới mục đích dự kiến.

– Quản lý là tác động có mục đích đến tập thể những con người để tổ chức và phối hợp hoạt động của họ trong quá trình lao động.

Các khái niệm (thuộc lĩnh vực quản lý xã hội) trên đây, tuy khác nhau, song chúng có chung những dấu hiệu chủ yếu sau đây:

– Hoạt động quản lý được tiến hành trong một tổ chức hay một nhóm xã hội.

– Hoạt động quản lý là những tác động có tính hướng đích.

– Hoạt động quản lý là những tác động phối hợp nỗ lực của các cá nhân nhằm thực hiện mục tiêu của tổ chức.

Có thể nhận thấy, hoạt động quản lý theo tinh thần của chủ nghĩa Mác – Lênin về mối quan hệ qua lại giữa những quy luật xã hội khách quan và

hoạt động tự giác của con người có ý nghĩa to lớn đối với lý luận và thực tiễn quản lý. Hoạt động quản lý là sự bầu hiện ý nguyện tự giác của chủ thể quản lý muốn điều chỉnh và hướng dẫn các quá trình và các hiện tượng xã hội. Việc xác định đúng đắn những khả năng và những giới hạn khách quan của hoạt động đó là tiền đề cơ bản xây dựng lý luận khoa học về quản lý và hoàn thiện quá trình quản lý về mặt thực tiễn. Như vậy, hoạt động quản lý có bản chất là hoạt động tự giác, đúng như Ph. Ăng-ghe-n đã chỉ ra: "Trong lịch sử xã hội, nhân tố hoạt động là con người có ý thức, hành động có suy nghĩ hay dưới ảnh hưởng của nhiệt tình và theo đuổi những mục đích nhất định. Ở đây không có gì được thực hiện mà lại không có ý định tự giác, không có mục đích mong muốn". Tuy nhiên, không nên tuyệt đối hoá yếu tố tự giác, vì như vậy dễ rơi vào quan điểm duy tâm về quản lý. Ngược lại, việc nhận thức đúng đắn vai trò của yếu tố tự giác trong hoạt động xã hội cho phép xác định đúng đắn những giới hạn, chức năng và ý nghĩa xã hội của việc quản lý các quá trình xã hội.

Tính mục đích cũng là đặc trưng trong mọi hoạt động của con người. Có thể nói, tính mục đích là thuộc tính vốn có trong hoạt động xã hội, đặc biệt trong hoạt động quản lý. Khi thực hiện nhiệm vụ quản lý, chủ thể quản lý luôn hướng theo mục đích xác định và lôi cuốn đối tượng bị quản lý thực hiện mục tiêu của tổ chức.

Điều đặc biệt cần nhấn mạnh là quản lý trong lĩnh vực xã hội không khi nào là hoạt động có tính chất một chiều: tức là, đối tượng bị quản lý thụ động chịu tác động của chủ thể quản lý. Với tư cách là người lao động, đối tượng bị quản lý được coi là những chủ thể tự giác, tích cực tham gia vào việc quản lý xã hội. Điều này đã được V.I. Lênin chỉ ra: "trí tuệ của hàng chục triệu con người sáng tạo sẽ tạo ra cái cao hơn rất nhiều so với sự tiên đoán vĩ đại và thiên tài cá nhân".

Tóm lại, những khái niệm về quản lý (thuộc lĩnh vực xã hội) nêu trên đều có các đặc trưng chủ yếu, là: tính tự giác, tính mục đích và tính quần

chúng trong quản lý. Đây cũng được coi là cơ sở phương pháp luận mácxít của hoạt động quản lý.

Đến đây có thể dừng lại một chút nói về "tổ chức" và "lãnh đạo", hai khái niệm liên quan chặt chẽ đến quản lý.

Khái niệm "tổ chức" có nghĩa là việc xây dựng chức năng, xây dựng cơ cấu, là sự sắp xếp các phần tử thành hệ thống. Hoạt động quản lý chỉ nảy sinh khi có tổ chức. Tổ chức là thể nền của quản lý. Tổ chức là cấu trúc của những người kết lại thành nhóm hoạt động theo mục đích, lý tưởng xác định mà từng thành viên khi hoạt động riêng lẻ thì không thực hiện được mục tiêu, lý tưởng đó. Đặc trưng của tổ chức bao gồm các tiêu chí sau:

- Lý tưởng, sứ mệnh, mục tiêu của tổ chức;
- Quy mô tổ chức;
- Cơ cấu thiết chế của tổ chức;
- Nội dung công việc của tổ chức;
- Điều kiện tồn tại và phát triển của tổ chức.

Tổ chức thể hiện tập trung ở việc chọn người và kiểm tra việc thực hiện công việc. Một trong những yêu cầu cơ bản đối với tổ chức là phải thiết lập mối quan hệ giữa các phần tử trong sự tác động qua lại giữa chúng để duy trì hệ thống, bảo đảm sự phát triển bền vững của hệ thống trong sự tác động của môi trường. Trong giáo dục, tổ chức quản lý giáo dục từ trung ương (Bộ giáo dục và Đào tạo) đến cơ sở (Phòng Giáo dục và Đào tạo) đều là những tổ chức ở các cấp độ khác nhau. Tuy nhiên, chúng đều mang đặc điểm của một tổ chức: cũng có các bộ phận được sắp xếp theo những cơ cấu thích hợp, giữa các bộ phận cũng có quan hệ (cơ chế) xác định, cũng có quan hệ với ngôi trường và tương tác qua lại với môi trường, v.v...

Có tổ chức mới có quản lý. Đến lượt quản lý tạo nên sức mạnh của tổ chức, tạo điều kiện cho tổ chức duy trì tính bền vững. Thuật ngữ "tổ chức": có hai khía cạnh: "tổ chức" như một danh từ, kiểu như Sở Giáo dục và Đào tạo

như một tổ chức, một cơ quan quản lý giáo dục. Khía cạnh khác: "tổ chức" như một động từ, thường được dùng như; công tác tổ chức, chỉ một hoạt động của chủ thể quản lý. Trong trường hợp này, tổ chức là một bộ phận hợp thành của hoạt động quản lý. Theo nghĩa này thì Công tác tổ chức bao gồm các nhân tố sau:

- Mục tiêu của tổ chức;
- Loại hình tổ chức (thích hợp cho việc thực hiện mục tiêu);
- Phương pháp (phương pháp tổ chức để đạt mục tiêu);
- Con người (cần có những người nào để thực hiện công việc);
- Phương tiện vật chất, kỹ thuật;
- Thời gian cho việc hoàn thành công việc;
- Kiểm tra kết quả công việc.

Như vậy, "tổ chức" trong quản lý có hai nghĩa khác nhau, cần phân biệt trong nghiên cứu lý luận và trong thực tiễn.

Lãnh đạo (leadership) cũng là khái niệm gắn bó với quản lý (management). Đây là hai khái niệm gần nhau nhất. Thậm chí đôi khi còn đồng nhất với nhau. Lãnh đạo được hiểu là hình thức quản lý cao nhất, chung nhất, là hạt nhân, là ngọn đèn pha của quản lý. Lãnh đạo được xem như "bộ não" của quản lý, đó là hệ thần kinh trung ương của quản lý. Đặc điểm chủ yếu của lãnh đạo là ở chỗ xác định đường lối cơ bản, là định hướng mang tính chiến lược, là gây ảnh hưởng, là lôi cuốn quần chúng nỗ lực, tự giác, hăng hái thực hiện có kết quả đường lối, mục tiêu đã vạch ra. Đặc điểm chủ yếu của quản lý thể hiện ở vai trò ưu tiên của các chức năng chấp hành, được coi là một loại lãnh đạo đặc biệt, trong đó việc đạt được các mục đích của tổ chức là tối quan trọng. Do đó, lãnh đạo là khái niệm chung hơn so với quản lý. Và, sự khác nhau căn bản giữa hai khái niệm này là ở vấn đề tổ chức. Nếu lãnh đạo mang tính chủ quan, trong đó yếu tố sáng tạo luôn luôn giữ vai trò quan trọng, thì quản lý lại là những tác động có thể "quy trình hoá"

ở chừng mực nhất định. Mặt khác, cần nhớ rằng, đã là nhà quản lý tốt thì hiển nhiên ông ta là nhà lãnh đạo tốt, bởi ông ta biết biến ý chí và sức mạnh của mình thành ý chí và sức mạnh của quần chúng nhằm thực hiện thành ông mục tiêu chung của tổ chức. Nhưng điều ngược lại thì chưa hẳn, bởi có thể là nhà lãnh đạo tốt, nhưng lại là người quản lý tồi.

Để lãnh đạo tốt, nhà lãnh đạo cần có ba kỹ năng sau:

1. Phán đoán, khả năng hiểu được thực trạng mà ông ta đang gây ảnh hưởng;
2. Thích ứng, khả năng thích ứng hành vi của ông ta với những nguồn lực có sẵn để có thể đáp ứng được những bất ngờ của tình huống;
3. Giao tiếp, khả năng giao tiếp theo lối mà mọi người dễ dàng hiểu và chấp nhận đối với mình.

III. SỰ PHÁT TRIỂN CÁC HỌC THUYẾT QUẢN LÝ

Như trên đã nói, quản lý xuất hiện cùng với xã hội loài người. Song, tính chất khoa học của nó gần đây mới được chú ý. Và từ đó xuất hiện các lý thuyết quản lý. Do đó, khoa học quản lý được coi là khoa học non trẻ. Dưới đây sẽ điếm qua một số tư tưởng và học thuyết quản lý.

1. Tư tưởng và lý luận quản lý thời Trung Hoa cổ đại

a) Tư tưởng đức trị của Khổng Tử (551 – 479 TCN)

Sống vào thời Xuân Thu (770 – 403 TCN), xã hội đầy bạo loạn, đạo đức suy đồi, Khổng Tử nhận thức được việc phải đề cao đạo đức làm sao cho xã hội ổn định, trật tự, thịnh vượng. Do đó, ông muốn thực hiện cải cách xã hội bằng con đường đức trị từ trên xuống. Xã hội trong quan niệm của ông là một xã hội phong kiến có tôn ti, trật tự, lấy gia đình làm nền tảng. Trong xã hội, từ vua quan đến bình dân, ai có phận nấy, đều có quyền lợi và nghĩa vụ sống hoà thuận với nhau, giúp đỡ lẫn nhau.

Khổng Tử cho rằng con người sinh ra đều có bản chất Người (đức – nhân). Trong xã hội có người này người khác là do mệnh trời. Bằng học tập, tu dưỡng, con người dần dần hoàn thiện mình để trở thành người nhân/ người hiền. Chính những người hiền này có trách nhiệm giáo hoá xã hội, nhân hoá mọi tầng lớp. Trong xã hội chia thành hai hạng người: quân tử và tiểu nhân. Giáo hoá, cai trị dân là trách nhiệm của người quân tử. Nguyên tắc cai trị mà Khổng Tử đề cao là nguyên tắc đức trị: người trên nêu gương, kẻ dưới noi theo. Vì vậy, các quan cai trị phải lấy nhân làm đức tính cơ bản. Ông nói: "Có thể làm được năm điều ở trong thiên hạ là nhân vậy, là cung, khoan, tín, mẫn, huệ. Cung thì không khinh nhờn, khoan thì được lòng người, tín thì người ta tin cậy được, mẫn thì có công, huệ đủ khiến được người". Trong hệ thống lý luận của Khổng Tử về nhân, lễ, nghĩa, trí, v.v... thì nhân là quan trọng nhất.

Xét dưới góc độ của khoa học quản lý, "nhân" vừa là nguyên tắc cơ bản của hoạt động quản lý (trong quan hệ giữa người quản lý và đối tượng bị quản lý), vừa là đạo đức, hành vi của chủ thể quản lý. Khổng Tử đã nâng "nhân" lên thành đạo, đạo làm người, đạo xử thế, đạo cai trị và tất nhiên cả "đạo" của người bị trị. Trong quan niệm về đạo của Khổng Tử phải kể đến quan niệm "tu thân, tề gia, trị quốc, bình thiên hạ" với khía cạnh tích cực của nó. Bên cạnh đó, Khổng Tử còn coi Nhân – Trí – Dũng là phẩm chất cơ bản của người quân tử, là tiêu chuẩn quan trọng của người cai trị/ quản lý: hữu dũng nhưng bất nhân sẽ là nguyên nhân của loạn; trí có lợi cho nhân, vì người quân tử bao giờ cũng chú trọng tới khả năng hiểu người và dùng người, biết yêu người đáng yêu, ghét người đáng ghét. Tuy nhiên, tổng Tử cũng coi trọng lợi. Nhưng, không phải lợi chỉ dựa vào giàu sang, phú quý của nhà quản lý, mà ở sự thành đạt của người dân – đối tượng chịu sự cai trị của họ, lợi hơn nhân. Làm cho dân giàu, sau đó làm cho dân được học. "Tiên phú, hậu giáo" thuộc về đạo của Khổng Tử, đồng thời được coi là quan điểm duy vật mà sau này các học giả Nho gia và Mặc gia phát triển.

Khổng Tử cũng coi trọng việc sử dụng người hiền. Ông không dám đã phá tập tục "truyền tử" (chẳng hạn vua chết truyền ngôi cho con), song trong thâm tâm ông vẫn mong có tục "truyền hiền" như đời Nghiên, Thuần. Khổng Tử có công đào tạo những người bình dân có tài đức và tiến cử họ, đưa "truyền hiền" thành chính sách quản lý. Thuyết "Thượng hiền" của Mặc Tử sau này là xuất phát từ đây.

Trong chính sách dùng người hiền của Khổng Tử có thể nêu những điểm chính sau đây:

- Trí (sáng suốt) là hiểu biết người. Đề bạt người chính trực.
- Chọn người theo năng lực, tài đức, không phân biệt giai cấp huyết thống.
- Không quá cầu toàn, cần đặt người đúng chỗ, giao việc đúng khả năng.
- Quan tâm đến đời sống cán bộ quản lý, có chính sách thưởng phạt công bằng.
- Trọng hiền gắn liền với trừ ác.

Trong bối cảnh đất nước Trung Hoa cách đây hơn 2500 năm, một đất nước nông nghiệp thủ công, năng suất thấp, nông dân phải chịu sưu cao, thuế khoá nặng nề, đời sống đói khổ, hầu hết mù chữ, thất học, Khổng Tử chủ trương "dưỡng dân", "giáo dân" trong chính sách cai trị của mình. Cụ thể:

- Dưỡng dân, bao gồm: 1/ Làm cho dân no, giàu; 2/ Đánh thuế nhẹ; 3/ Khiến dân làm việc phải hợp thời; 4/ Phân phối quân binh là quan trọng nhất. Ông nói: "... không lo thiếu mà lo sự phân phối không bình quân (công bằng), không lo ít dân mà lo xã tắc không yên. Phân phối quân binh thì dân không nghèo; hoà thuận thì dân sẽ không ít, như vậy xã tắc sẽ yên ổn, chính quyền không nghiêng đổ".

– Giáo dân, Khổng Tử quan niệm nhiệm vụ dạy dân ngang với nhiệm vụ nuôi dân. Dân được giáo dục sẽ dễ sai, dễ trị. Để giáo dân có hai cách: nêu gương và dạy dân "tiên học lễ, hậu học văn".

– Chính hình. Chính là dùng lệnh, hình là hình pháp. Tuy chủ trương đức trị, song ông không phủ nhận vai trò của chính hình. Ông cho rằng làm thế nào để dân không kiện tụng nhau thì tốt hơn.

– Về hành vi cai trị, Khổng Tử khuyên các quan phải giữ được năm đức: cung, khoan, tín, mẫn, huệ như trên đã nói. Trong cai trị phải theo thuyết "chính danh"; đặt tên đúng sự vật và gọi sự vật bằng đúng tên của nó, khiến danh đúng với thực chất sự vật. Người quản lý phải làm việc đúng với danh hiệu, chức tước, phạm vi, quyền hạn của mình.

Lý thuyết liên quan đến quản lý của Khổng Tử còn nhiều và cũng rất lý thú. Song, bên cạnh những mặt tích cực, còn có những khía cạnh tiêu cực, chẳng hạn:

– Khổng Tử tin tưởng rằng có thể dùng "đức trị" làm phương thuốc chữa trị cho xã hội loạn lạc.

– Trật tự phong kiến được củng cố nhờ thuyết của Khổng Tử khi ông phân chia xã hội thành hai loại người: quân tử và tiểu nhân theo "mệnh trời", mang màu sắc duy tâm thần bí.

– v.v...

b) Tư tưởng pháp trị của Hàn Phi Tử (280 – 233 TCN)

Hàn Phi Tử sống trong thời Chiến Quốc (403 – 221 TCN). Đây là thời kỳ xã hội rối loạn hơn so với thời Xuân Thu, nhưng kinh tế lại phát triển hơn.

Hàn Phi là người biết cả đạo Nho lẫn đạo Lão. Xuất phát điểm của lý thuyết quản lý của Hàn Phi Tử là quan điểm của ông cho rằng bản chất con người là vì tư lợi. Nếu Khổng Tử quan niệm bản chất con người là "thiện" thì Hàn Phi Tử lại quan niệm ngược lại: bản chất con người là "ác". Do đó, "tính

bản ác" là tư tưởng triết học của ông. Cho nên, phải dùng hình phạt để cai trị dân, để ngăn ngừa hành động có hại cho nước.

Trong quan hệ quản lý, mặc dù cũng có quan điểm "vua ra vua, tôi ra tôi" như Khổng Tử, song nội dung lại hoàn toàn khác. Trong khi Khổng Tử nhấn mạnh khía cạnh đạo đức, nhân nghĩa, thì Hàn Phi Tử lại quan tâm đến quyền lực, đến khoảng cách địa vị giữa người cai trị và người bị cai trị. Ông ủng hộ chế độ chuyên chế phong kiến, cổ vũ cho sự độc tài. Nhưng, mặt khác ông cũng khuyên vua và các quan cai trị phải chí công vô tư từ bỏ tư lợi, tà tâm, theo phép công mà điều hành đất nước. Trong khi Khổng Tử coi dân là gốc của nước, thì Hàn Phi Tử lại quan niệm "làm chính trị mà mong vừa lòng dân đều là mối loạn, không thể theo chính sách đó trị nước được".

Hàn Phi Tử đề cao chính sách dùng người, tài năng của người cai trị thể hiện ở việc dùng sức và dùng trí của người khác. Ông nói: "Sức một người không địch nổi đám đông, trí một người không biết được mọi việc; dùng một người không bằng dùng cả nước... Bậc vua thấp kém dùng hết khả năng của mình, bậc vua trung bình dùng hết sức của người, bậc vua cao hơn dùng hết trí của người..., dùng hết tài trí của người thì vua như thần" – (Bát kinh). Quan hệ vua tôi theo quan niệm của Hàn Phi Tử là quan hệ một chiều, mâu thuẫn với nhau về lợi ích và phản dân chủ. Đương nhiên, theo quan niệm này, cơ chế quản lý "mệnh lệnh – phục tùng" được đề cao. Ta biết rằng trong quản lý có quan hệ giữa các lợi ích. Nhưng, đối với Hàn Phi Tử, tư phải hy sinh cho công. Trong khi đó, Khổng Tử lại cho rằng giữa chúng có sự thống nhất.

Trong lý thuyết cai trị của mình. Hàn Phi Tử chú ý tới ba yếu tố: pháp, thế và thuật.

"Pháp" ở đây là pháp luật. Hàn Phi chủ trương pháp luật phải kịp thời, phải cho dân dễ biết, dễ thi hành; pháp luật phải công bằng, bênh vực kẻ yếu, kẻ thiếu số.

"Thế" theo quan niệm của Hàn Phi Tử là địa vị, quyền thế.

Vua hiền mà không có "thế" thì không trị được dân, vì nói không ai nghe. Cho nên, vua chỉ cần đạo đức trung bình, nhưng phải có "thế" mới cai trị tốt. "Thế" theo Hàn Phi gắn liền với sự cưỡng chế, với quyền lực tối cao. Nội dung của "thế" là:

- Quyền lực tập trung vào vua (quyền lập pháp, hành pháp, tư pháp).
- Vua phải được mọi người tôn kính và phục tùng triệt để.
- Quyền thưởng phạt trong tay vua.

"Thuật" theo quan niệm của Hàn Phi Tử có hai nghĩa: Một là kỹ thuật, cách thức cai trị; hai là mưu mô, thủ đoạn để trị dân. Hàn Phi Tử cho rằng phải có thuật trừ gian, kèm theo đó là thuật dùng người. Dùng người phải theo thuyết "hình danh", tức là muốn đánh giá người hoặc sự vật phải xem xét cái thực chất đã làm (hình) và tên gọi của công việc (danh) có phù hợp hay không. Dùng người phải căn cứ vào khả năng để giao việc. Giao việc cho ai phải kiểm tra kết quả công việc của họ. Điều đặc biệt là Hàn Phi Tử rất coi trọng nhân tố con người, xem đây là nhân tố quyết định thành bại của quản lý.

Trên đây là tư tưởng cơ bản trong lý thuyết quản lý của Hàn Phi Tử. Qua đây ta có thể thấy mặt tích cực của nó trong việc đề cao pháp trị, trong việc dùng người. Song, khía cạnh tiêu cực của ông thể hiện ở tư tưởng độc đoán, chuyên quyền, mất dân chủ. Ông tự mâu thuẫn với mình: trong khi đề cao nhân tố con người thì lại coi con người là công cụ nhắm mắt phục tùng mù quáng sự cai trị của các quan lại đương thời.

2. Các học thuyết quản lý từ giữa thế kỷ XIX đến nay

Có thể nói sự phát triển của khoa học quản lý gắn chặt với sự phát triển của nền sản xuất công nghiệp. Sản xuất công nghiệp có cuộc cách mạng lớn nhờ phát minh động cơ hơi nước của Jame Watt. Từ đó, một loạt vấn đề như: năng suất lao động, tác phong lao động, nếp sống công nghiệp, quan hệ giữa chủ và thợ, quản lý lao động, v.v... được đặt ra, đòi hỏi phải giải quyết. Trong bối cảnh đó, các lý thuyết quản lý xuất hiện. Đương nhiên, các lý thuyết quản lý đó đều mang tính giai cấp, nghĩa là nhằm phục vụ lợi ích bóc lột của giai

cấp tư sản. Điều đó cũng là đồng nghĩa với tình trạng giai cấp công nhân ngày càng bị bóc lột nặng nề.

Nêu những hạn chế chung trên đây không có nghĩa là phủ nhận hoàn toàn những đóng góp tích cực, hết sức lớn lao của các học thuyết quản lý từ giữa thế kỉ XIX đến nay cho khoa học quản lý nói chung.

a) Thuyết quản lý khoa học (Scientific Management)

Có thể coi Frederick Winslow Taylor (1856 – 1915) người Mỹ, cha đẻ của học thuyết này nhờ cuốn sách của ông có tựa đề Những nguyên tắc quản lý khoa học, xuất bản năm 1911. Quan sát công nhân làm việc trong các xưởng, ông thấy một trong các nguyên nhân dẫn tới năng suất lao động thấp là do lề lối kinh nghiệm truyền từ thế hệ này sang thế hệ khác. Do đó, vấn đề này có thể giải quyết theo bốn nguyên tắc sau đây:

Thứ nhất, nghiên cứu một cách khoa học mọi yếu tố của một công việc và xác định phương pháp tốt nhất để hoàn thành.

Thứ hai, tuyển chọn công nhân một cách cẩn trọng và huấn luyện họ hoàn thành nhiệm vụ bằng cách sử dụng các phương pháp có tính khoa học đã được hình thành.

Thứ ba, người quản lý hợp tác đầy đủ và toàn diện với công nhân để bảo đảm chắc chắn rằng người công nhân sẽ làm việc theo những phương pháp đúng đắn.

Thứ tư, phân chia công việc và trách nhiệm sao cho người quản lý có bổn phận phải lập kế hoạch cho các phương pháp công tác khi sử dụng những nguyên lý khoa học, còn người công nhân có bổn phận thực thi công tác theo đúng kế hoạch đó.

Ta thấy trung tâm của cách tiếp cận này là xác định xem một công việc được thực hiện như thế nào chứ không phải dựa vào kinh nghiệm. Do đó, ông quan niệm "quản lý là biết được chính xác điều bạn muốn người khác làm, và sau đó hiểu được rằng họ đã hoàn thành công việc một cách tốt nhất và rẻ nhất". Cách tiếp cận này được cụ thể hoá như sau:

– Tạo các quan hệ quản lý tốt giữa chủ và thợ. Chủ và thợ có thể gắn bó, hợp tác với nhau để cùng đi tới mục tiêu chung là nâng cao hiệu quả và năng suất lao động.

– Tiêu chuẩn hoá công việc. Trong từng công việc cụ thể nêu ra được những tiêu chuẩn có tính khoa học để đánh giá công việc của công nhân.

– Chuyên môn hoá lao động. Taylor cho rằng lao động quản lý không phải là ngoại lệ. Đây là cách làm việc tốt nhất và rẻ nhất. Người lao động, theo quan niệm của ông, phải được đào tạo về chuyên môn để cho họ trở thành lao động chuyên nghiệp.

– Công cụ lao động thích hợp và môi trường lao động phù hợp, tạo điều kiện thuận lợi cho người công nhân làm việc để có năng suất cao.

Tuy nhiên, vì Taylor chỉ nhìn thấy "con người kinh tế" trong người lao động, nên đã hạn chế rất nhiều khả năng sáng tạo của họ. Ông viết: Cái tôi yêu cầu người thợ là không được làm theo óc sáng kiến của bản thân mà phải bám sát đến cùng chi tiết nhỏ nhất của mệnh lệnh ban ra. Như vậy, lao động của người công nhân trở nên đơn điệu, nhàm chán, tổn hại đến sinh lý và thần kinh. Và hậu quả là họ cảm thấy bị biến thành nô lệ của máy móc.

b) Thuyết quản lý hành chính (có tài liệu gọi là thuyết quản lý tổng quát hay thuyết quản trị – Administrative Management)

Đại diện tiêu biểu cho học thuyết này phải kể đến Henry Fayol (1841 – 1925), kỹ sư mỏ người Pháp. Cống hiến lớn nhất của H. Fayol là xuất phát từ các loại hình "hoạt động quản lý", ông là người đầu tiên đã phân biệt chúng thành năm chức năng cơ bản: dự đoán và lập kế hoạch, tổ chức, điều khiển, phối hợp và kiểm tra.

Công tác kế hoạch là thực sự cần thiết vì nó tránh được sự do dự, những bước đi giả tạo, những thay đổi không đúng lúc, lường trước được những khó khăn...

Tổ chức, theo ông là tổ chức vật chất và tổ chức con người.

Điều khiển là đưa tổ chức vào hoạt động để đạt mục tiêu dự định. Trong hoạt động người quản lý phải thúc đẩy sự tiến bộ, làm cho sự thống nhất, tính sáng tạo và sự trung thành chiếm ưu thế.

Phối hợp được thực hiện thông qua hội họp. Để thực hiện chức năng này, nhà quản lý phải: 1/ kết hợp hài hoà tất cả các hoạt động; 2/ cân bằng hợp lý các khía cạnh vật chất, xã hội và chức năng; 3/ làm cho một chức năng tương quan với chức năng khác; 4/ duy trì cân cân tài chính; 5/ chấp thuận cho tất cả mọi thứ có tỷ lệ đúng mức của chúng và áp dụng các biện pháp để đạt mục đích.

Kiểm tra là nghiên cứu nhược điểm và thất bại để không xảy ra nữa.

H. Fayol nhấn mạnh đến ý nghĩa của cấu trúc (bộ máy) tổ chức. Ông khẳng định rằng khi con người lao động hợp tác thì điều tối quan trọng là họ phải xác định rõ công việc mà họ phải hoàn thành và những nhiệm vụ của từng cá nhân sẽ trở thành mắt lưới dệt nên mục tiêu của tổ chức. Trong một doanh nghiệp hay bất kỳ tổ chức nào, hoạt động của nó chia thành sáu nhóm:

- 1/ Các hoạt động kỹ thuật;
- 2/ Thương mại – mua bán, trao đổi;
- 3/ Tài chính – việc sử dụng vốn;
- 4/ An ninh (việc bảo vệ người và tài sản);
- 5/ Dịch vụ, hạch toán, thống kê và
- 6/ Quản lý hành chính.

Quản lý hành chính liên quan đến năm nhóm trên và là nhân tố tạo sức mạnh tổng hợp của tổ chức. Ông đã đề ra 14 nguyên tắc quản lý hành chính, đó là:

- Chuyên môn hoá;
- Quyền hạn đi đôi với trách nhiệm;
- Tính kỉ luật cao;

- Sự thống nhất của việc điều khiển;
- Sự thống nhất của việc lãnh đạo;
- Sự trợ giúp của cá nhân đối với lợi ích chung;
- Khen thưởng;
- Sự tập trung (tập trung quyền lực);
- Trật tự thứ bậc;
- Trật tự;
- Sự hợp tình hợp lý;
- Sự ổn định trong việc hưởng dụng;
- Tính sáng tạo;
- Tinh thần đồng đội.

Nhìn chung, Henry Fayol đã có đóng góp lớn cho khoa học quản lý. Nổi bật là đã phát hiện các chức năng quản lý, các nguyên tắc quản lý. Ngày nay, học thuyết của ông vẫn còn nhiều giá trị, đáng được nghiên cứu, vận dụng phù hợp với hoàn cảnh và điều kiện mới. Tuy nhiên, phải thấy hạn chế của H. Fayol. Giống như F. Taylor, ông cũng không thấy hết nhân tố con người trong quản lý. Ông quá tập trung vào vai trò người quản lý mà ít chú ý đến sự chủ động của người lao động.

c) Trường phái quản lý theo quan hệ con người (Human Relation)

Người có đóng góp quan trọng vào thuyết quan hệ con người trong quản lý là Mary Parker Follet (1868 – 1933) người Mỹ. Cuốn sách đầu tiên đem lại cho bà danh tiếng khoa học là cuốn *Nhà nước mới* được xuất bản năm 1920. Cuốn sách thứ hai Kinh nghiệm sáng tạo, chủ yếu bàn về quan hệ giữa người với người trong sản xuất. Bà đưa ra con đường giải quyết mâu thuẫn không phải bằng áp chế hay bằng thoả hiệp, mà bằng sự thống nhất. Bà khẳng định quản lý là một quá trình động và liên tục. Đóng góp của bà thể

hiện ở hai điểm nổi bật: 1/ Lôi cuốn người thuộc cấp tham gia giải quyết vấn đề; 2/ Tính động của hoạt động quản lý thay vì những nguyên tắc tĩnh.

Điều lý thú là M. Follet vạch rõ quyền lực của nhà quản lý có hai mặt: quyền lực tuyệt đối và quyền lực liên kết. Quyền lực tuyệt đối gây nên tham vọng của nhiều người và có thể giảm bớt, tuy không triệt tiêu được nó, song, nên tăng quyền lực liên kết, bởi vì nó tạo cho nhà quản lý nhiều lợi thế. Vì vậy, nhà quản lý phải tạo nên "trách nhiệm lũy tích" với hàm ý rằng, người quản lý cấp thấp là người có trách nhiệm trong việc tạo ra chính sách chung và công nhân cần phải nắm vai trò trong quản lý. Điều quan trọng là công nhân không chỉ ý thức về trách nhiệm cá nhân, mà còn ý thức về trách nhiệm chung nữa.

Xuất phát từ tư tưởng trên đây, M. Follet nêu lên một số năng lực cần có ở người lãnh đạo, đó là:

- + Người lãnh đạo phải biết thống nhất những cái khác biệt;
- + Người lãnh đạo có sự hiểu biết thấu đáo, có lòng tin vào tương lai, có tầm nhìn xa trông rộng;
- + Người lãnh đạo phải kiên trì, có năng lực thuyết phục, khéo léo trong ứng xử, v.v...;
- + Người lãnh đạo phải là người phối hợp, giáo dục và đào tạo;
- + Người lãnh đạo phải biết phát triển quyền lãnh đạo của những người dưới quyền.

Có thể nói quan điểm xuất phát và xuyên suốt học thuyết quản lý của M. Follet là "quan hệ con người", thể hiện mạnh mẽ tính nhân văn trong quản lý. Nhưng đáng tiếc là tư tưởng của bà đã vượt trước thời đại khá xa (mặc dù sau này được kế thừa và phát triển), nên tác dụng thực tiễn của nó không cao so với thuyết của Taylor và Fayol như đã nói ở trên.

– Đại biểu thứ hai theo quan điểm quan hệ con người phải kể đến Elton Mayo (1880 – 1949) người Australia. Năm 1933, ông cho xuất bản cuốn sách

nổi tiếng có nhan đề: Các vấn đề nhân văn của một nền văn minh công nghiệp. Đây là kết quả nghiên cứu hết sức nghiêm túc (có cả thực nghiệm) của nhóm nghiên cứu dưới sự lãnh đạo của ông ở Công ty điện miền Tây tại Hawthorne vào cuối những năm 20 của thế kỉ trước. Qua nghiên cứu này, ông rút ra kết luận quan trọng, sau này gọi là hiệu ứng Hawthorne, có nội dung như sau: Khi người công nhân được quan tâm, chú ý đặc biệt thì năng suất lao động của họ sẽ được cải thiện, bất chấp điều kiện làm việc có thay đổi hay không.

Đóng góp nổi bật của E. Mayo cho khoa học quản lý là chủ đề nhóm xã hội và việc xem xét hành vi của cá nhân trong mối tác động qua lại của một nhóm nhất định. Ông đã chứng minh rằng, công nhân không phải là những bánh răng trong một chiếc máy, mà là các thành viên của một nhóm cố kết và điều này khiến họ cảm thấy vững chắc và an toàn. Do đó, quản lý, theo ông không chỉ liên quan tới cá nhân, mà còn liên quan tới nhóm làm việc.

Hạn chế lớn nhất trong tư tưởng của E. Mayo là, mặc dù có chú ý tới quan hệ xã hội. Song chỉ là các quy hệ bó hẹp trong nhà máy, không mở rộng ra xã hội rộng lớn hơn. Điều đó quả là có lý bởi tác động đến đời sống, tình cảm, lý trí, v.v... của người công nhân không chỉ bó hẹp trong phạm vi nơi làm việc, mà còn có quan hệ gia đình, quan hệ kinh tế, chính trị, văn hoá, v.v... trong cộng đồng và trong xã hội. Dù sao, cùng với M. Follet, E. Mayo đã chứng minh được tính khoa học của thuyết "quan hệ con người" cả về mặt lý thuyết lẫn thực nghiệm và có đóng góp không nhỏ trong khoa học quản lý.

d) Thuyết quản lý theo hành vi

Đây là thuyết có nguồn gốc của thuyết hành vi trong Tâm lý học. Người đầu tiên nêu lên thuyết hành vi là G. B. Watson (1878 – 1958) vào năm 1913 tại Trường Đại học Tổng hợp Chicago. Dưới đây sẽ điếm qua một số tác gia tiêu biểu cho thuyết hành vi trong quản lý.

– Trước thời kỳ 1920 – 1930, có nhiều nghiên cứu về hành vi trong quản lý. Nhưng, người có công đầu tiên là nhà tâm lý học người Đức Hung Munsterberge (1863 – 1916). Vào năm 1913, ông công bố cuốn sách Tâm lý

học và hiệu quả sản xuất công nghiệp trong đó ông nêu ba biện pháp chính: 1/ Dựa vào phương pháp quản lý khoa học, nhà tâm lý học nghiên cứu đặc trưng công việc để tìm người thích hợp nhất với công việc; 2/ Nhà tâm lý giúp các nhà quản lý công nghiệp tìm ra những điều kiện tâm lý để thúc đẩy con người làm việc hết sức mình; 3/ Xác định chiến lược gây ảnh hưởng đến người dưới quyền để họ làm việc theo cách thức phù hợp với người quản lý.

– Đại biểu thứ hai được coi là người có quan điểm hành vi trong quản lý là Abraham Maslow (1908 – 1970), người Mỹ. Là nhà Tâm lý học, ông chú ý đến động cơ của người lao động. Động cơ này xuất phát từ nhu cầu của con người. Ông đã chia nhu cầu thành năm bậc từ thấp đến cao, đó là: nhu cầu sinh lý, nhu cầu về sự an toàn, nhu cầu về sự thừa nhận như một thành viên của tổ chức, nhu cầu được tôn trọng, nhu cầu tự thể hiện. Nhà quản lý sử dụng thứ bậc nhu cầu này để tạo động cơ làm việc của người lao động.

– Cùng với Maslow có Douglas Mc. Gregor (1906 – 1964), người Mỹ, bậc lão thành trong các nhà khoa học về hành vi. Trong cuốn sách Mặt nhân văn của xí nghiệp xuất bản năm 1960, ông đã đưa ra một loạt cách đánh giá về con người trong tổ chức thông qua lý thuyết đối ngẫu: thuyết X và thuyết Y.

Thuyết X là lý luận về hành vi của con người theo quan điểm truyền thống: con người thường có mối ác cảm với công việc và sẽ lẩn tránh nó nếu có thể được. Thuyết X xác nhận con người có bản chất máy móc, vô tổ chức. Vì vậy, thuyết X tán thành cách quản lý bằng lãnh đạo và kiểm tra.

Nhưng, mặt khác, Mc. Gregor cho rằng hoạt động quản lý phải dựa trên hiểu biết về bản chất con người. Theo ông, con người không phải vốn có bản chất lười nhác, trong họ tiềm ẩn khả năng tự phát triển và sáng tạo khi tiềm năng được khơi dậy đúng lúc. Nhà quản lý phải làm cho con người hành động theo cách thức mà trong khi tìm cách tự hoàn thiện mình, đồng thời góp phần thúc đẩy sự phát triển của tổ chức. Nói cách khác, quản lý phải đi đến tự chủ. Đây là những tiền đề cho thuyết Y.

Và, dưới đây là bảng so sánh giữa thuyết X và thuyết Y.

<i>Các giả định của thuyết X</i>	<i>Các giả định của thuyết Y</i>
a) Người bị quản lý không thích làm việc, họ lẩn tránh công việc khi có thể.	a) Là con người. ai cũng có nhu cầu muốn làm việc.
b) Người bị quản lý mong muốn được chỉ dẫn bất cứ lúc nào.	b) Người thuộc quyền có cam kết với tổ chức, tự hướng dẫn, tự kiểm tra.
c) Người quản lý phải thúc ép (thậm chí đe dọa người bị quản lý bằng các hình thức trừng phạt) người bị quản lý.	c) Người bị quản lý tìm cách tiếp nhận, tự tìm ra trách nhiệm của mình trong công việc.

Như vậy thuyết X phù hợp với chiến lược quản lý truyền thống, thuyết Y phù hợp với trào lưu dân chủ trong tổ chức. Tuy nhiên, không thể chỉ áp dụng một thuyết quản lý ở mọi lúc, mọi nơi. Nhật Bản là một ví dụ. Khi áp dụng một số yếu tố của thuyết X với một số yếu tố của thuyết Y với thuyết Z (sẽ nói ở dưới), họ đã có nhiều thành công trong kinh tế và quản lý kinh tế. Phải chăng, đây là nhân tố làm nên cường quốc kinh tế Nhật Bản ngày nay?

– Đại biểu thứ tư theo thuyết hành vi là Herbert Simon sinh năm 1916, giáo sư ngành máy tính và tâm lý học người Mỹ. Ông đã cho xuất bản nhiều sách rất đa dạng về quản lý, như: Quản lý công cộng (đồng tác giả – 1957). Khoa học mới về quyết định quản lý (1960), Các mô hình khám phá (1977), Các mô hình về hợp lý có giới hạn (1982), Lẽ phải trong các công việc của con người (1983), v.v... Đặc biệt, cuốn Hoạt động quản lý (1947) đã làm cho ông trở nên nổi tiếng.

H. Simon cho rằng lý thuyết quản lý cần tập trung vào vấn đề lựa chọn và ra quyết định. Ông cho rằng quyết định là cốt lõi của quản lý Theo ông, có thể chia các quyết định thành hai nhóm:

+ Những quyết định về mục tiêu cuối cùng của tổ chức là những xem xét có giá trị và bao quát.

+ Những quyết định liên quan đến việc thực hiện các mục tiêu được gọi là "những đánh giá thực tế".

Hai loại trên có liên quan với nhau. Sự phối hợp giữa chúng xem là trọng tâm của công tác quản lý. Một quyết định xem là có giá trị khi nó phù hợp với thực tế và khả thi. Simon cho rằng, một quyết định phức tạp giống như một dòng sông bắt nguồn từ nhiều nhánh. Suy cho cùng, các quyết định là các quyết định tổ hợp, là sự đóng góp của nhiều người. Liên quan đến vấn đề này là vấn đề tập quyền và phân quyền trong quản lý. H. Simon ủng hộ phân quyền, vì như vậy là có lợi cho tổ chức. Ông còn đưa ra quan niệm chuẩn để xét hành vi của một cá nhân. Theo ông, tiêu chuẩn cơ bản là hiệu quả công việc. Và, vấn đề này cần được xem xét cụ thể đối với các tổ chức phi thương mại. Chẳng hạn, có thể xác định bằng các giá trị. Đương nhiên, các giá trị này cần được lượng hoá đối với mục tiêu cuối cùng.

e) Thuyết quản lý tổ chức

Đại diện cho thuyết này phải kể đến Chester Irving Barnard (1886 – 1961), người Mỹ. Ông đã cho xuất bản tới 37 cuốn sách liên quan đến khoa học quản lý, trong đó có các cuốn Tổ chức và quản lý và chức năng của người quản lý. Cuốn sách nổi tiếng nhất của ông là cuốn Chức năng của người quản lý. Đây là cuốn sách thể hiện sự hiểu biết sâu sắc của ông về quản lý, sự kết hợp giữa kinh nghiệm và trí tuệ, một phương pháp tư duy có hệ thống.

Là người giàu quan điểm nhân đạo, ông khuyên các nhà quản lý cần nhìn nhận con người theo hai góc độ: khi tham gia vào một tổ chức xã hội, mặt chức năng hoạt động của cá nhân (lược đề cao; ngoài tổ chức, cá nhân được xem như một bản thể toàn bộ. Nhìn được hai mặt này của người dưới quyền, nhà quản lý mới phát huy hết năng lực, sở trường của họ.

Barnard bỏ nhiều công sức cho việc xây dựng lý thuyết về tổ chức. Triết lý về tổ chức của ông là ở quan niệm cho rằng tổ chức như một hệ thống mở, hay còn gọi là "Lý thuyết hệ thống – mở". Tổ chức là một "hệ thống cục bộ" nằm trong hệ thống lớn hơn là nhà nước, xã hội,... Như vậy, có sự gắn bó, tương tác giữa hệ thống con và hệ thống lớn.

Trước Barnard, người ta quan niệm tổ chức là "một nhóm người, mà một số hoặc tất cả các hoạt động của họ được phối hợp với nhau". Quan niệm này đề cao tư cách "thành viên", mà chưa thấy tính "tổng thể" của tổ chức. Trong khi đó, Barnard lại quan niệm tổ chức là "hệ thống các hoạt động hay các tác động có ý thức của hai hay nhiều người". J. K. Galbraath, nhà kinh tế học nổi tiếng coi đó là "định nghĩa nổi tiếng nhất về tổ chức". Barnard cho rằng "tổ chức chính thức nghĩa là kiểu hợp tác giữa những con người có ý thức, có cân nhắc và có mục đích". Barnard đã áp dụng lý thuyết hệ thống của L. von Bertalanffy (người áo) vào quan niệm của mình coi tổ chức như một hệ thống. Đây là quan niệm có tính cách mạng, vì:

- + Nó vạch ra quan hệ hữu cơ giữa các bộ phận trong hệ thống, giữa hệ thống này với hệ thống khác.

- + Hệ thống phải có "tính trời" để tạo ra sức mạnh chung của hệ thống (lớn hơn tổng các sức mạnh của các bộ phận cộng lại).

Chính xuất phát từ những quan niệm trên mà Barnard cho rằng quản lý "không phải là việc của tổ chức mà là công việc chuyên môn uy trì công việc của tổ chức". Theo ông, có ba yếu tố phổ biến của tổ chức: sự sẵn sàng hợp tác, mục đích chung và thông tin. Sự sẵn sàng hợp tác và mục đích chung trở thành hiện thực thông qua thông tin. Thông tin ở đây là ngôn ngữ nói và viết.

Theo Barnard, một tổ chức chính thức có các nhân tố sau đây:

- + Chuyên môn hoá;
- + Khuyến khích;
- + Quyền hành.

Barnard không chỉ quan tâm tới mặt kinh tế, kỹ thuật của tổ chức, mà còn chú ý tới mặt đạo đức của nó. Ông quan niệm đạo đức của người quản lý là sự thể hiện cao nhất ở trách nhiệm quản lý của mình.

Tóm lại, Barnard đã có cống hiến rất lớn cho khoa học quản lý. Có thể nói ông là người đầu tiên bàn về tổ chức một cách sâu sắc khi nhìn nhận tổ

chức như một hệ thống – mở. Quan điểm hệ thống ở đây đã được ông phát triển và chứng minh tính khái quát tính đúng đắn của nó khi vận dụng vào khoa học quản lý.

g) Các thuyết văn hoá quản lý

– Thuyết Z của William Ouchi, giáo sư Trường Đại học California (Mỹ). Năm 1981 ông cho xuất bản cuốn "Thuyết Z", cuốn sách bán chạy nhất tại Mỹ. Trong sách này, nhân tố văn hoá trong hoạt động quản lý được xem là có vai trò quan trọng trong tổ chức đã được ông nhấn mạnh. Nghiên cứu các xí nghiệp Nhật, ông cho rằng xí nghiệp Nhật Bản thường gắn bó với chế độ làm việc suốt đời, xí nghiệp sẽ làm hết sức mình để phát triển lòng trung thành của nhân viên bằng cách đối xử với họ công bằng và nhân đạo. Ưu điểm nữa của các xí nghiệp Nhật Bản là không chuyên môn hoá người lao động một cách quá mức; trái lại sắp xếp lao động theo cách luân phiên qua những bộ phận khác nhau. Làm như vậy, người công nhân sẽ có khả năng phát triển toàn diện.

Dưới đây là so sánh giữa hai loại doanh nghiệp: doanh nghiệp Nhật Bản (kiểu Z) và doanh nghiệp phương Tây (kiểu A).

<i>Doanh nghiệp Nhật Bản (kiểu Z)</i>	<i>Doanh nghiệp phương Tây (kiểu A)</i>
– Việc làm suốt đời	– Làm việc trong thời gian hạn định
– Đánh giá và đề bạt chậm	– Đánh giá và đề bạt nhanh
– Nghề nghiệp không chuyên môn hoá	– Nghề nghiệp chuyên môn hoá
– Cơ chế kiểm tra mặc nhiên	– Cơ chế kiểm tra hiển nhiên
– Quyết định tập thể	– Quyết định cá nhân
– Trách nhiệm tập thể	– Trách nhiệm cá nhân
– Quyền lợi toàn cục.	– Quyền lợi có giới hạn.

Văn hoá của một doanh nghiệp bao gồm nhiều yếu tố, chẳng hạn tính tổ chức, tinh thần tương thân tương ái, truyền thống, uy tín của xí nghiệp đối với khách hàng. Nó cho phép truyền đạt đến người làm việc các giá trị và các

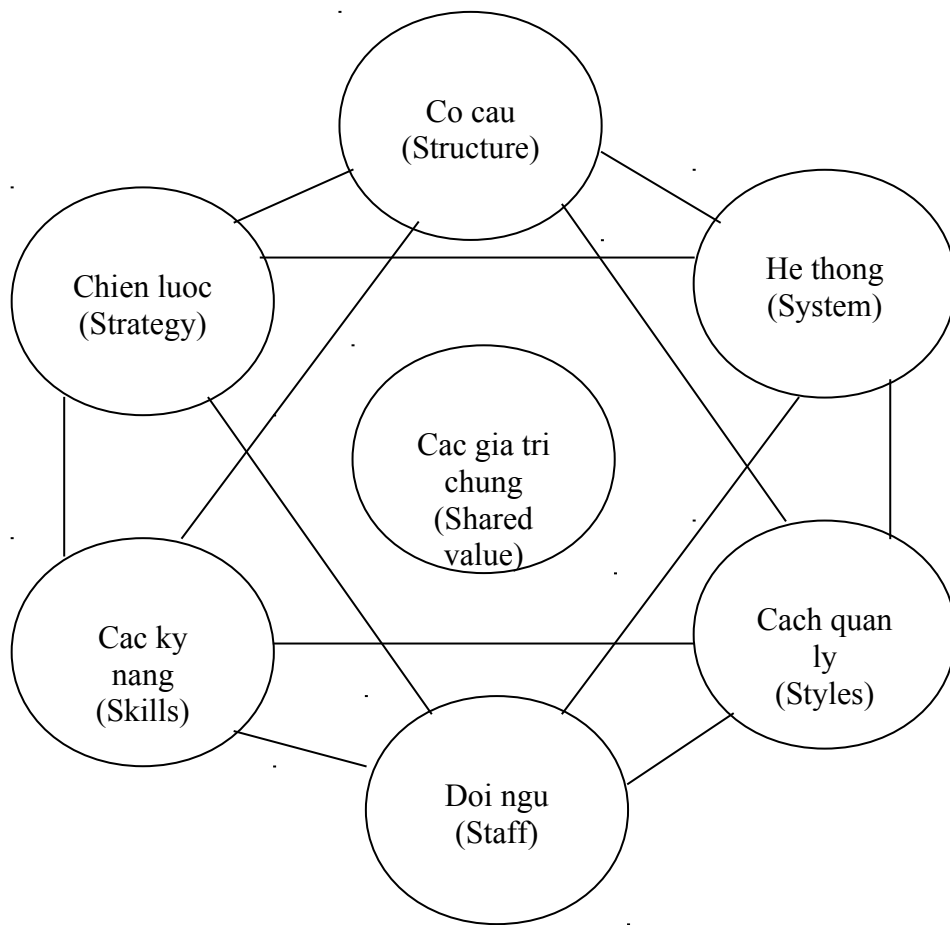
niềm tin vào chính xí nghiệp của mình. Nội dung của nền văn hoá kiểu Z là: người lao động gắn bó lâu dài với công ty; họ có quyền phê bình lãnh đạo, họ được tham gia vào quá trình quyết định; các quan hệ tin cậy, tình bạn, tình thân hợp tác giữa những người cùng làm việc được khuyến khích phát triển, trong khi vẫn tôn trọng cá nhân. Có thể nói bản chất của nền văn hoá kiểu Z là: một nền văn hoá nhất trí, một cộng đồng những người bình đẳng, cùng nhau hợp tác để đạt mục tiêu chung. Hạnh phúc của con người, chính là động lực tạo ra năng suất lao động ngày một cao.

– Đại biểu của trào lưu văn hoá trong quản lý phải kể đến Thomas J. Peters và Robert H. Waterman, những chuyên gia cao cấp của công ty tư vấn "Mackinxi", đồng thời là những nhà khoa học nổi tiếng. Năm 1982, hai ông viết cuốn sách Đi tìm sự xuất sắc (Bài học từ những công ty kinh doanh tốt nhất nước Mỹ). Nó trở thành cuốn sách bán chạy nhất trong số 9 cuốn sách bàn về kinh doanh ở Mỹ.

Hai ông đã tổng kết những đặc điểm chung của công ty xuất sắc là:

- 1/ Định hướng vào hành động và đạt tới thành công;
- 2/ Đối mặt với người tiêu dùng;
- 3/ Tính tự chủ và óc sáng tạo;
- 4/ Năng suất là do con người;
- 5/ Gắn với cuộc sống, điều khiển các giá trị;
- 6/ Trung thành với sự nghiệp của mình;
- 7/ Hình thức quản lý đơn giản, biên chế quản lý gọn nhẹ;
- 8/ Tự do nhưng nghiêm ngặt.

Tám đặc điểm trên được hai ông mô hình hoá theo đờ đồ 7S (sơ đồ 1.1) dưới đây.



Sơ đồ 1.1. Sơ đồ 7S của Công ty Mắckinxi

Có thể tìm tiếng nói chung giữa Ouchi và Peters – Waterman là ở chỗ: coi người lao động là nguồn lực quan trọng nhất để phát triển và việc quản lý là tạo ra môi trường vật chất và tinh thần thích hợp, đặc biệt là tạo nên văn hoá bên trong tổ chức, tạo điều kiện cho mọi người hợp tác với nhau, cùng làm việc tốt và thúc đẩy họ vươn tới thành công.

Chương 2. QUẢN LÝ GIÁO DỤC LÀ MỘT KHOA HỌC

1. KHÁI NIỆM "QUẢN LÝ GIÁO DỤC"

Có thể khẳng định, giáo dục và quản lý giáo dục là tồn tại song hành. Nếu nói giáo dục là hiện tượng xã hội tồn tại lâu dài cùng với xã hội loài người thì cũng có thể nói như thế về quản lý giáo dục. Giáo dục xuất hiện nhằm thực hiện cơ chế truyền kinh nghiệm lịch sử – xã hội của loài người, của thế hệ đi trước cho thế hệ sau và để thế hệ sau có trách nhiệm kế thừa, phát triển nó một cách sáng tạo, làm cho xã hội, giáo dục và bản thân con người phát triển không ngừng. Để đạt mục đích đó, quản lý được coi là nhân tố tổ chức, chỉ đạo việc thực thi cơ chế nêu trên. Vậy, quản lý giáo dục là gì?

Trước hết, cũng như quản lý xã hội nói chung, quản lý giáo dục là hoạt động có ý thức của con người nhằm đeo đuổi những mục đích của mình. Chỉ có con người mới có khả năng khách thể hoá mục đích, nghĩa là thể hiện cái nguyên mẫu lý tưởng của tương lai được biểu hiện trong mục đích đang ở trạng thái khả năng sang trạng thái hiện thực. Như đã biết, mục đích giáo dục cũng chính là mục đích của quản lý (tuy nó không phải là mục đích duy nhất của mục đích quản lý giáo dục). Đây là mục đích có tính khách quan. Nhà quản lý, cùng với đông đảo đội ngũ giáo viên, học sinh, các lực lượng xã hội, v.v... bằng hành động của mình hiện thực hoá mục đích đó trong hiện thực.

Giống như khái niệm "quản lý" đã trình bày ở trên, khái niệm "quản lý giáo dục" cũng có nhiều quan niệm khác nhau. Dưới đây tác giả chỉ nêu một vài quan niệm phù hợp với cuốn sách này.

Sự thực, khái niệm "quản lý giáo dục" có nhiều cấp độ, ít nhất có hai cấp độ chủ yếu: cấp vĩ mô và cấp vi mô. Cấp quản lý vĩ mô tương ứng với việc quản lý một đối tượng có quy mô lớn nhất, bao quát toàn bộ hệ thống. Nhưng, trong hệ thống này lại có nhiều hệ thống con, tương ứng với hệ thống con này có hoạt động quản lý vi mô. Sự thực, việc phân chia quản lý vĩ mô và quản lý vi mô chỉ là tương đối. Chẳng hạn, quản lý ở cấp Sở Giáo dục và Đào tạo, nếu đặt trong phạm vi toàn quốc thì chỉ là cấp vi mô so với Bộ Giáo dục và Đào tạo (cấp vĩ mô); song, nếu đặt nó trong phạm vi một tỉnh/ thành phố thì

nó lại là cấp vĩ mô so với quản lý của Phòng Giáo dục và Đào tạo (cấp vi mô). Nếu xét theo khía cạnh đối tượng của quản lý sẽ có các cấp quản lý như: quản lý một ngành học, một bậc học, một cấp học và quản lý các trường học, các cơ sở giáo dục thuộc ngành học, bậc học, cấp học đó. Cũng như trên, việc phân chia các cấp quản lý này cũng mang tính tương đối. Điều quan trọng là khi xem xét vấn đề quản lý phải xác định chủ thể quản lý đang ở cấp độ nào. Từ đó mới thấy được mối tương quan trên dưới, vĩ mô và vi mô.

Khi đưa ra quan niệm về quản lý vĩ mô và quản lý vi mô trong giáo dục, sẽ có hai nhóm khái niệm tương ứng: một, cho quản lý một nền / hệ thống giáo dục (quản lý vĩ mô) và một, cho quản lý một nhà trường (quản lý vi mô).

Đối với cấp vĩ mô:

– Quản lý giáo dục được hiểu là những tác động tự giác (có ý thức, có mục đích, có kế hoạch, có hệ thống, hợp quy luật) của chủ thể quản lý đến tất cả các mắt xích của hệ thống (từ cấp cao nhất đến các cơ sở giáo dục là nhà trường) nhằm thực hiện có chất lượng và hiệu quả mục tiêu phát triển giáo dục, đào tạo thế hệ trẻ mà xã hội đặt ra cho ngành Giáo dục.

– Quản lý giáo dục là sự tác động liên tục, có tổ chức, có hướng đích của chủ thể quản lý lên hệ thống giáo dục nhằm tạo ra tính trỗi (emergence) của hệ thống; sử dụng một cách tối ưu các tiềm năng, các cơ hội của hệ thống nhằm đưa hệ thống đến mục tiêu một cách tốt nhất trong điều kiện bảo đảm sự cân bằng với môi trường bên ngoài luôn luôn biến động.

– Cũng có thể định nghĩa quản lý giáo dục là hoạt động tự giác của chủ thể quản lý nhằm huy động, tổ chức, điều phối, điều chỉnh, giám sát,... một cách có hiệu quả các nguồn lực giáo dục (nhân lực, vật lực, tài lực) phục vụ cho mục tiêu phát triển giáo dục, đáp ứng yêu cầu phát triển kinh tế – xã hội.

Các khái niệm trên tương ứng với sự phát triển hệ thống giáo dục trên quy mô cả nước hay hệ thống giáo dục của một tỉnh/ thành phố hoặc đối với hệ thống giáo dục của một ngành học, cấp học cụ thể nào đó. Có thể thấy, các khái niệm đó không mâu thuẫn nhau, ngược lại bổ sung cho nhau: nếu

khái niệm thứ nhất và thứ hai đòi hỏi tính định hướng, tính đồng bộ, toàn diện đối với những tác động quản lý, thì khái niệm thứ ba đòi hỏi tính cụ thể của những tác động quản lý vào các đối tượng quản lý nhằm đạt mục tiêu quản lý.

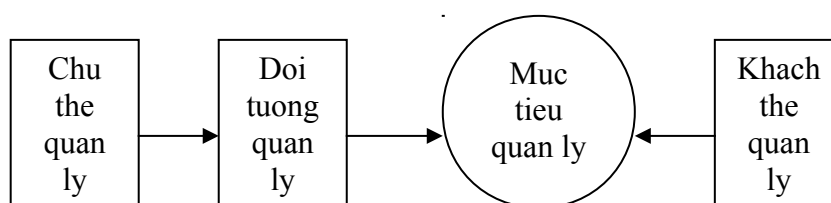
Đối với cấp vi mô:

– Quản lý giáo dục được hiểu là hệ thống những tác động tự giác (có ý thức, có mục đích, có kế hoạch, có hệ thống, hợp quy luật) của chủ thể quản lý đến tập thể giáo viên, công nhân viên, tập thể học sinh, cha mẹ học sinh và các lực lượng xã hội trong và ngoài nhà trường nhằm thực hiện có chất lượng và hiệu quả mục tiêu giáo dục của nhà trường.

– Cũng có thể định nghĩa quản lý giáo dục thực chất là những tác động của chủ thể quản lý vào quá trình giáo dục (được tiến hành bởi tập thể giáo viên và học sinh, với sự hỗ trợ đắc lực của các lực lượng xã hội) nhằm hình thành và phát triển toàn diện nhân cách học sinh theo mục tiêu đào tạo của nhà trường.

Thuật ngữ "quản lý trường học/ nhà trường" có thể xem là đồng nghĩa với quản lý giáo dục thuộc tầm vi mô: Đây là những tác động quản lý diễn ra trong phạm vi nhà trường.

Từ những khái niệm nêu trên, dù ở cấp vĩ mô hay vi mô, ta có thể thấy rõ bốn yếu tố của quản lý giáo dục, đó là: chủ thể quản lý, đối tượng bị quản lý (nói tắt là đối tượng quản lý), khách thể quản lý và mục tiêu quản lý. Bốn yếu tố này tạo thành sơ đồ 2.1 sau:



Sơ đồ 2.1. Sơ đồ khái niệm quản lý

Sự thực, trong thực tiễn, các yếu tố nêu trên không tách rời nhau mà ngược lại, chúng có quan hệ tương tác gắn bó với nhau. Chủ thể quản lý tạo

ra những tác nhân tác động lên đối tượng quản lý nơi tiếp nhận tác động của chủ thể quản lý và cùng với chủ thể quản lý hoạt động theo một quỹ đạo nhằm cung thực hiện mục tiêu của tổ chức. Khách thể quản lý nằm ngoài hệ thống hệ quản lý giáo dục. Nó là hệ thống khác hoặc các ràng buộc của môi trường, v.v... Nó có thể chịu tác động hoặc tác động trở lại đến hệ thống giáo dục và hệ quản lý giáo dục. Vấn đề đặt ra đối với chủ thể quản lý là làm như thế nào để cho những tác động từ phía khách thể quản lý đến giáo dục là tích cực, cùng nhằm thực hiện mục tiêu chung.

II. BẢN CHẤT QUẢN LÝ GIÁO DỤC

Khi bàn tới bản chất của quản lý giáo dục thì tất yếu phải xem xét vấn đề mục đích của quản lý giáo dục. Bởi, nếu hoạt động quản lý không có mục đích thì không còn là quản lý. Dưới đây, sẽ xem xét những vấn đề cụ thể và làm sáng tỏ vấn đề trên.

1. Quản lý giáo dục là một quá trình diễn ra những tác động quản lý

Tuy nhiên, quản lý chỉ diễn ra khi thoả mãn các điều kiện sau:

Thứ nhất, có chủ thể và đối tượng quản lý. Chủ thể quản lý có thể là cá nhân (chẳng hạn Giám đốc Sở Giáo dục và Đào tạo) cũng có thể là một tổ chức hay một tập thể (chẳng hạn Bộ Giáo dục và Đào tạo); đối tượng quản lý là nhân tố mà chủ thể quản lý nhằm vào để tác động. Trong giáo dục, đối tượng quản lý bao gồm: hệ thống giáo dục quốc dân, hệ thống quản lý giáo dục, các chủ thể quản lý, nhân viên cấp dưới, cuối cùng là tập thể giáo viên và học sinh.

Thứ hai, có thông tin hai chiều: thông tin từ chủ thể quản lý đến đối tượng quản lý và ngược lại, thông tin phản hồi từ đối tượng quản lý đến chủ thể quản lý. Thông tin có thể coi là huyết mạch làm nên sự vận động của quá trình quản lý. Đương nhiên, thông tin phải bảo đảm yêu cầu chính xác, kịp

thời. Người quản lý và người bị quản lý phải hiểu chính xác để thực thi nhiệm vụ và điều hành tổ chức một cách hiệu quả.

Thứ ba, chủ thể quản lý và đối tượng bị quản lý có khả năng thích nghi. Có hai kiểu thích nghi: đối tượng bị quản lý thích nghi với chủ thể quản lý; ngược lại, chủ thể quản lý thích nghi với đối tượng bị quản lý. Đối với kiểu thứ nhất, chẳng hạn giáo viên trong một nhà trường tìm cách thay đổi nền nếp làm việc cho phù hợp với yêu cầu của hiệu trưởng mới, hoặc phản ứng lại (nếu thấy các quy định của hiệu trưởng mới không hợp lý); đối với kiểu thứ hai, chẳng hạn hiệu trưởng tìm cách thay đổi phương pháp quản lý, cải tiến hội họp,... cho phù hợp với điều kiện nhà trường. Điều cần nhấn mạnh ở đây là không bao giờ đặt đối nghịch hai kiểu thích nghi trên đây. Trong thực tế, chúng phải được sử dụng một cách hài hoà vì mục tiêu chung của tổ chức.

2. Quản lý giáo dục nằm trong phạm trù quản lý xã hội nói chung

Tuy nhiên, nó có các đặc trưng riêng, đó là:

– Quản lý giáo dục là loại quản lý nhà nước Các hành động quản lý ở đây được tiến hành dựa trên cơ sở quyền lực nhà nước. Quản lý nhà nước là tác động hợp quy luật, được thể chế hoá bằng pháp luật của Nhà nước, hướng vào hệ thống xã hội, nhằm thực hiện quyền lực nhân dân. Nhà nước, với tư cách là tổ chức quyền lực đại biểu cho ý chí và lợi ích chung của xã hội, thông qua các cơ quan chuyên trách và cơ quan chuyên trách đó tiến hành các biện pháp quản lý theo phạm vi chức năng, nhiệm vụ, quyền lực của mình. Trong giáo dục, ta hiểu cơ quan chuyên trách của Nhà nước là các cơ quan quản lý giáo dục và đào tạo các cấp.

Điều cần lưu ý là quản lý và quyền lực như hai mặt của bàn tay. Bản thân quản lý thể hiện quan hệ quyền uy. Quyền uy lấy sự phục tùng làm tiền đề, còn quản lý lấy quyền uy làm điều kiện tồn tại.

Quản lý giáo dục thuộc loại quản lý nhà nước còn bởi vì, hoạt động của chủ thể quản lý và đối tượng chịu sự quản lý thông qua một hệ thống các quy phạm pháp luật. Chẳng hạn Luật Giáo dục được Quốc hội thông qua ngày 2

tháng 12 năm 1998 tại kỳ họp thứ Tư khoá X. Có thể nêu vắn tắt nội dung quản lý nhà nước về giáo dục (Điều 86) bao gồm 10 điểm sau đây:

- * Xây dựng và chỉ đạo thực hiện chiến lược, quy hoạch, kế hoạch, chính sách phát triển giáo dục;

- * Ban hành và tổ chức thực hiện các văn bản quy phạm pháp luật về giáo dục; ban hành Điều lệ nhà trường; ban hành quy định về tổ chức và hoạt động của các cơ sở giáo dục khác;

- * Quy định mục tiêu, chương trình, nội dung giáo dục; tiêu chuẩn nhà giáo; tiêu chuẩn cơ sở vật chất và thiết bị trường học; việc biên soạn, xuất bản, in và phát hành sách giáo khoa, giáo trình; quy chế thi cử và cấp văn bằng;

- * Tổ chức bộ máy quản lý giáo dục;

- * Tổ chức, chỉ đạo việc đào tạo, bồi dưỡng, quản lý nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục;

- * Huy động, quản lý, sử dụng các nguồn lực để phát triển sự nghiệp giáo dục;

- * Tổ chức, quản lý công tác nghiên cứu khoa học, công nghệ trong ngành giáo dục;

- * Tổ chức, quản lý công tác quan hệ quốc tế về giáo dục;

- * Quy định việc tặng danh hiệu vinh dự cho những người có nhiều công lao đối với sự nghiệp giáo dục;

- * Thanh tra, kiểm tra việc chấp hành pháp luật về giáo dục; giải quyết khiếu nại, tố cáo và xử lý các hành vi vi phạm pháp luật về giáo dục.

– Quản lý giáo dục trước hết và thực chất là quản lý con người. Điều này có nghĩa là tổ chức một cách khoa học lao động của những người tham gia giáo dục, là phát triển đời sống kinh tế, chính trị, xã hội và tinh thần của họ. Khác với hệ thống kỹ thuật, trong quản lý con người, những sự tác động qua lại giữa chủ thể quản lý và đối tượng quản lý mang tính chất mềm dẻo,

đa chiều. Ở đây không thể có mệnh lệnh cứng nhắc, rập khuôn, máy móc, vì đối tượng quản lý không thụ động phản ứng lại các tác động quản lý. Điều này dễ hiểu vì con người – đối tượng quản lý – có ý thức, có nhận thức, có tình cảm, có ý chí, có nhu cầu và lợi ích riêng. Vấn đề là phải tôn trọng họ, nhằm phát huy tính chủ động, sáng tạo của họ trong công việc chung.

Do đặc thù riêng của ngành Giáo dục, quản lý con người còn có nghĩa là việc đào tạo con người, dạy cho họ thực hiện vai trò xã hội, những chức năng, nghĩa vụ, trách nhiệm của mình, phát triển nghề nghiệp của họ để họ làm tròn trách nhiệm xã hội của mình, vì sự phát triển xã hội và phát triển bản thân.

– Quản lý giáo dục thuộc phạm trù phương pháp chứ không phải mục đích. Nếu chủ thể quản lý xem quản lý là mục đích thì rất dễ đi đến độc đoán, chuyên quyền, coi việc phục tùng của người dưới quyền là tối thượng mà không nghĩ đến hiệu quả. Bởi vì, rất có thể chủ thể quản lý tìm mọi cách, mọi thủ đoạn, bất kể các thủ đoạn ấy có hơn hay không hợp đạo lý để thực thi ý đồ của mình. Ngược lại, nếu chủ thể quản lý coi quản lý là phương pháp thì sẽ luôn luôn tìm cách cải tiến, đổi mới công tác quản lý của mình sao cho đạt mục tiêu quản lý một cách có hiệu quả. ở đây có quan hệ giữa cặp phạm trù "mục đích" và "phương pháp". Có thể có nhiều cách để thực hiện mục đích. Vấn đề là nhà quản lý phải tìm phương pháp tốt nhất trong số các phương pháp khả dĩ để thực hiện mục tiêu đề ra.

– Quản lý giáo dục cũng có các thuộc tính như quản lý xã hội. Hai thuộc tính chủ yếu là: thuộc tính tổ chức – kỹ thuật và thuộc tính kinh tế – xã hội.

Ở đâu có đông người lao động và có nhu cầu tăng năng suất lao động, thì ở đó cần có công tác tổ chức. Công tác này không tốt thì không phát huy được tính trừu của hệ thống. Mặt khác, muốn có năng suất lao động cao, đòi hỏi phải cải tiến kỹ thuật, nâng cao tay nghề của người lao động. Nhà quản lý phải nghĩ đến việc bồi dưỡng (đào tạo lại) thường xuyên cho họ. Trong giáo dục cũng vậy, chẳng hạn như, có người muốn học phải có người dạy. Họ phải đến trường và chịu sự quản lý chung, nghĩa là họ cần phải có một tổ chức.

Trong quá trình giáo dục, người giáo viên muốn cho công tác giáo dục của mình, người học sinh muốn cho việc học của mình có chất lượng và hiệu quả thì phải thường xuyên cải tiến (đổi mới) công việc. Công tác quản lý của người hiệu trưởng phải thoả mãn nhu cầu đó. Tóm lại, trong mọi lĩnh vực (trong đó có giáo dục) khi đã xuất hiện quản lý thì thuộc tính đầu tiên của nó là thuộc tính tổ chức – kỹ thuật. Nhờ thuộc tính này mà nhà trường luôn luôn là tổ chức mạnh và phát triển bền vững, thích nghi với sự biến đổi của môi trường ngoài. Như vậy, thuộc tính tổ chức – kỹ thuật do nhu cầu phát triển của nhà trường quyết định.

Mục tiêu cuối cùng của nhà quản lý là làm thế nào tạo ra hiệu quả ngày càng cao cho giáo dục nói chung, công tác quản lý của ông ta nói riêng. Suy cho cùng, điều đó đem lại lợi ích cho toàn xã hội. Do đó, trong quản lý, thuộc tính kinh tế – xã hội cũng nổi lên và chi phối bản chất hoạt động quản lý. Thuộc tính này do quan hệ sản xuất quyết định: Trong xã hội ta, quản lý không vì lợi ích tự thân hoặc của một số người. Mục tiêu tối thượng của nó là vì lợi ích xã hội.

Trong quản lý giáo dục, hai thuộc tính trên có ý nghĩa khá đặc biệt. Vì:

Thứ nhất, giáo dục vốn là hoạt động có ý thức, có mục đích, có kế hoạch, hợp quy luật... của con người, nghĩa là hoạt động mang tính khoa học. Bởi vậy công tác quản lý cũng cần phải mang tính khoa học. Những thành tựu tiến bộ của khoa học giáo dục cũng như khoa học, công nghệ nói chung đều được nghiên cứu vận dụng để làm tăng chất lượng và hiệu quả giáo dục, trong đó có quản lý giáo dục. Như vậy, thuộc tính kinh tế – kỹ thuật của quản lý giáo dục có nét đặc biệt, vừa là vì thuộc tính cố hữu của quản lý nói chung, nhưng lại vừa là thuộc tính do giáo dục đem lại.

Thứ hai, giống như quản lý xã hội nói chung, quản lý giáo dục là những tác động do con người thực hiện để tổ chức và điều chỉnh hành vi của những con người khác nhau nhằm phối hợp các nỗ lực riêng lẻ của từng người, từng nhóm người độc lập đối với nhau thành nỗ lực chung, hướng vào việc biến đổi thực trạng giáo dục vì lợi ích của sự phát triển giáo dục và của người

được giáo dục. Vì vậy, quản lý giáo dục là biểu hiện quan hệ giữa người với người. Song, đây là quan hệ không chỉ đơn thuần mang tính xã hội, mà nó còn mang tính sư phạm, tính giáo dục. Vì sao lại nói như vậy? Trong quản lý giáo dục, con người (dù là chủ thể quản lý hay đối tượng quản lý) đều là những người hành động có ý thức, có mục đích, mà mục đích ở đây chịu chi phối bởi mục đích giáo dục. Bằng lao động của mình, những người giáo dục và người được giáo dục sáng tạo ra những giá trị tinh thần vì sự phát triển của con người và của xã hội. Họ tham gia vào những quan hệ giáo dục khác nhau, tạo thành cộng đồng giáo dục, trong đó, những tư tưởng, những nguyên tắc chi phối hành động của họ. Chính đặc điểm này đã khiến cho thuộc tính kinh tế – xã hội của quản lý nói chung trong quản lý giáo dục mang đậm tính nhân văn: quản lý vì sự phát triển của từng giáo viên và vì sự phát triển nhân cách của học sinh, đáp ứng yêu cầu xã hội.

– Quản lý giáo dục được xem là hệ tự quản lý. Về lý thuyết, hệ tự quản lý gồm hai phân hệ: phân hệ quản lý (cơ quan quản lý chủ thể quản lý,...) và phân hệ bị quản lý (đối tượng quản lý). Trong hệ quản lý giáo dục, (và các hệ quản lý thuộc quản lý xã hội nói chung) quản lý chính là thuộc tính của hệ thì gọi đó là hệ tự quản lý. Thuộc tính này có tính chất phổ biến và bắt nguồn từ bản chất có hệ thống của hoạt động giáo dục, từ lao động có tổ chức hiệp tác, từ sự cần thiết phải có sự giao tiếp, trao đổi với nhau trong hoạt động giáo dục.

Chẳng hạn, trong một lớp học, lao động của giáo viên và học sinh là lao động chung, lao động được tổ chức, được phân công, liên kết với nhau để cùng thực hiện nhiệm vụ dạy học. Trong lớp học, những tác động của giáo viên đến học sinh mang tính điều khiển, tính hướng đích. Cho dù học sinh có vai trò chủ động, tích cực và tương tác giữa giáo viên và học sinh là tương tác hai chiều; song, tất cả những điều đó đều diễn ra theo "kịch bản" của giáo viên. Và như vậy có nghĩa là không thể phủ nhận vai trò chủ đạo của giáo viên. Rõ ràng, lớp học chính là một tổ chức mà quản lý là thuộc tính cố hữu của nó.

Nếu xét ở tầm vĩ mô, trong hệ thống giáo dục quốc dân xuất hiện các ngành học, bậc học, cấp học, các phương thức giáo dục khác nhau. Hệ thống này được vận hành một cách có ý thức (có mục đích, có kế hoạch, có phương pháp, hợp quy luật) bởi những người làm giáo dục. Mặt khác, trong hệ thống giáo dục xuất hiện sự phân công lao động, sự xác lập những tỷ lệ, những cơ chế quan hệ nhất định giữa các bộ phận khác nhau. Thực chất đây là biểu hiện của quản lý. Và, ở đây, quản lý chính là thuộc tính của giáo dục.

Vì những lý do nêu trên, ta có thể nói quản lý giáo dục là hệ tự quản lý, mà đặc điểm của nó là tự điều chỉnh, tự hoàn thiện nhằm đạt mục tiêu đã đề ra.

– Quản lý giáo dục vừa là khoa học, vừa là nghệ thuật. Ngày nay, quản lý giáo dục đang phát triển thành một ngành khoa học, có cơ sở lý luận riêng của nó. Để quản lý tốt, không chỉ cần nắm các luận điểm cơ bản của Khoa học quản lý giáo dục mà còn cần nắm các quy luật cơ bản về sự phát triển giáo dục cũng như các khoa học liên quan đến giáo dục. Vì vậy, hiểu biết về Triết học, về Điều khiển học, Luật, Nhân học, v.v..., nhất là về Khoa học Giáo dục, trong đó có Tâm lý học sư phạm, Sinh lý học lứa tuổi, Giáo dục học, Xã hội học giáo dục, Kinh tế học giáo dục, v.v... đối với cán bộ quản lý giáo dục là rất cần thiết. Tất nhiên, không thể đòi hỏi người cán bộ quản lý phải trở thành chuyên gia thông hiểu tất cả các ngành khoa học ấy. Nhưng, giáo dục nói chung, quản lý giáo dục nói riêng thuộc lĩnh vực liên quan chặt chẽ đến con người, mà con người lại là tâm điểm nghiên cứu của nhiều ngành khoa học. Do đó, người cán bộ quản lý không thể không có sự hiểu biết các ngành khoa học này.

Quản lý giáo dục là một hiện tượng xã hội, đồng thời là một dạng lao động đặc biệt, mà nét đặc trưng của nó là tính tích cực sáng tạo, năng lực vận dụng những tri thức đã có để đạt mục đích đặt ra một cách có kết quả, là sự cải biến hiện thực. Do đó, chủ thể quản lý phải biết sử dụng không chỉ những chuẩn mực pháp quyền, mà còn sử dụng cả những chuẩn mực đạo

đức, xã hội, tâm lý,... nhằm bảo đảm sự thống nhất và những mối quan hệ trong quá trình quản lý.

Trong hoạt động quản lý, nhà quản lý luôn luôn tìm cách đúc kết kinh nghiệm và cải tiến công việc để có hiệu quả tốt. Bản thân công việc đó đã mang tính khoa học. Hơn nữa, các hoạt động quản lý đều chịu chi phối bởi các quy luật khách quan. Khi Khoa học quản lý xuất hiện và ngày càng hoàn thiện thì tất yếu, nhà quản lý phải ứng dụng nó phục vụ lợi ích của mình.

Ngày nay, người cán bộ quản lý muốn quản lý tốt phải được trang bị những tri thức cần thiết về Khoa học quản lý. Điều này đã được Nhà nước ta xác nhận trong Luật Giáo dục: "Hiệu trưởng các trường thuộc hệ thống giáo dục quốc dân phải được đào tạo bồi dưỡng về nghiệp vụ quản lý giáo dục" (Điều 49). Có nghĩa là muốn làm cán bộ quản lý thì phải học, không thể làm theo "kinh nghiệm chủ nghĩa" được. Nhưng, đây mới là điều kiện cần nhưng chưa đủ.

Ngoài trình độ khoa học về quản lý, nhà quản lý còn phải có nghệ thuật quản lý nữa. Điều này ở trên ta đã nói khi nói về "thuật", một trong ba yếu tố quản lý theo quan niệm của Hàn Phi Tử. Nghệ thuật quản lý giáo dục được hiểu là sự tích hợp của Khoa học giáo dục, Khoa học quản lý giáo dục, kinh nghiệm quản lý và sáng tạo của chủ thể quản lý. Khoa học quản lý giáo dục ngày càng phát triển, hoàn thiện và dần dần trở thành một khoa học độc lập vì nó có đối tượng nghiên cứu, có hệ thống phạm trù, khái niệm, có phương pháp luận và phương pháp nghiên cứu riêng. Các nhà nghiên cứu và các nhà quản lý nắm lấy nó, vận dụng nó cho phù hợp với điều kiện khách quan của thực tiễn. Tuy nhiên, Khoa học quản lý giáo dục tuyệt đối không phải là đơn thuốc vạn năng để có thể áp dụng có hiệu quả vào bất kỳ tình huống nào. Chính V.I. Lênin đã phê phán: "sáng tác ra một đơn thuốc như thế hay một nguyên tắc chung như thế để có thể dùng cho mọi trường hợp thì thật là một hành động lố bịch". Trong khi đó, thực tiễn lại vô cùng phong phú và đầy biến động. Hoạt động quản lý lại là hoạt động thuộc lĩnh vực thực hành, đòi hỏi người quản lý phải luôn luôn xử lý những tình huống khác nhau. Nhưng, xử lý

như thế nào lại phụ thuộc vào nghệ thuật của từng người. Nghệ thuật ở đây bao gồm kỹ năng sử dụng phương pháp, kỹ năng giao tiếp, kỹ năng ứng xử, kỹ năng lôi cuốn quần chúng, v.v... nhằm thực hiện có hiệu quả mục tiêu đề ra. Trong quản lý, tính khoa học và tính nghệ thuật luôn luôn gắn bó với nhau. Nếu chỉ chú ý đến nghệ thuật thì hoạt động của nhà quản lý mất định hướng, kết quả hoạt động thiếu bền vững, ổn định, có tính may rủi. Ngược lại, chỉ chú ý đến tính khoa học thì dễ rơi vào cứng nhắc, máy móc, giáo điều. Như vậy, quản lý giáo dục vừa mang tính khoa học, vừa mang tính nghệ thuật. Đó chính là đặc thù của quản lý giáo dục. Đây cũng là đặc thù của quản lý nói chung.

Những điều vừa trình bày ở trên cho thấy, bản chất của quản lý giáo dục phụ thuộc vào ý muốn chủ quan của chủ thể quản lý, nhưng (và đây là điều cốt yếu), ý muốn này lại được chế ước bởi xã hội. Do đó, quản lý giáo dục có bản chất vì lợi ích phát triển của giáo dục, nhằm mục tiêu tối thượng là hình thành và phát triển nhân cách người được giáo dục, đối tượng và chủ thể giáo dục – đáp ứng yêu cầu phát triển kinh tế – xã hội.

3. Các tiêu chí của Khoa học quản lý giáo dục

Như đã biết, thế giới quanh ta luôn luôn chứa đựng nhiều bí ẩn và được nhiều khoa học nghiên cứu, khám phá. Giống như bất kỳ lĩnh vực nào, quản lý nói chung và quản lý giáo dục nói riêng cũng được nghiên cứu. Khoa học quản lý giáo dục là khoa học phát hiện những quy luật hoặc tính quy luật (sẽ nói ở dưới) của sự hình thành và phát triển của các tổ chức giáo dục trong những điều kiện lịch sử – xã hội cụ thể cùng những phương pháp, kể cả nghệ thuật của những người tham gia quản lý giáo dục phù hợp với các quy luật đó, nhằm đạt được mục tiêu quản lý một cách có hiệu quả.

Nhưng bất kỳ một khoa học nào, cũng phải có đối tượng nghiên cứu, có phương pháp (hiểu theo nghĩa rộng bao gồm phương pháp chung và phương pháp cụ thể) nghiên cứu, có công cụ nghiên cứu (trong đó có các phạm trù, khái niệm,...), v.v..., và có đầy đủ các chức năng của một khoa học.

Khoa học quản lý giáo dục cũng không là ngoại lệ. Ta hãy xem xét cụ thể những vấn đề nêu trên.

a) Đối tượng của Khoa học quản lý giáo dục

Trước hết, cần phân biệt sự khác nhau giữa đối tượng của Khoa học quản lý giáo dục với đối tượng của quản lý giáo dục với tư cách là hoạt động của chủ thể quản lý (mặc dù, có điểm trùng khớp nhau). Trong giáo dục, đối tượng quản lý bao gồm: hệ thống giáo dục quốc dân, hệ thống quản lý giáo dục, các quan hệ quản lý, các chủ thể quản lý cấp dưới, tập thể và cá nhân giáo viên và học sinh, v.v...

Nhưng đối tượng của Khoa học quản lý giáo dục thì lại khác. Đó là các quan hệ quản lý giáo dục. Tại sao lại nói quan hệ quản lý giáo dục là đối tượng của Khoa học quản lý giáo dục.

Giáo dục là một hệ thống hoạt động phức tạp với những hành vi có mục đích. Sự phát triển của hệ thống giáo dục là kết quả của sự tác động qua lại giữa những con người (người giáo dục và người được giáo dục, người quản lý và người bị quản lý) được kết hợp thành những nhóm, những tổ chức riêng biệt. Song, những cá nhân và những nhóm xã hội riêng lẻ không có vai trò như nhau và đồng đều trong hệ thống giáo dục. Đó là lý do xuất hiện cơ chế điều khiển và các cơ quan đặc thù để tổ chức, hướng dẫn, giám sát, kiểm tra các hoạt động giáo dục. Những mối quan hệ giữa các cơ quan đó là tất yếu khách quan và thuộc phạm vi những quan hệ quản lý.

Các quan hệ quản lý giáo dục rất đa dạng và phức tạp. Có thể nêu những dạng chủ yếu sau đây:

1/ Quan hệ giữa hệ thống quản lý và hệ thống bị quản lý, ví dụ: giữa hệ thống quản lý giáo dục và hệ thống giáo dục quốc dân.

2/ Quan hệ trong nội bộ hệ thống quản lý giáo dục, bao gồm:

* Quan hệ giữa các cấp quản lý (quan hệ dọc).

* Quan hệ giữa các bộ phận trong một cấp quản lý (quan hệ ngang).

* Quan hệ giữa các bộ phận cùng tên ở các cấp quản lý khác nhau (quan hệ giữa Vụ Giáo dục tiểu học thuộc Bộ Giáo dục và Đào tạo và Phòng Giáo dục phổ thông thuộc Sở Giáo dục và Đào tạo)

3/ Quan hệ giữa người lãnh đạo và người dưới quyền trong mỗi bộ phận quản lý (quan hệ tòng thuộc).

Ngoài các quan hệ quản lý nêu trên, còn có quan hệ liên ngành, quan hệ giữa ngành và lãnh thổ v.v... Đương nhiên, những quan hệ quản lý nêu trên phản ánh những quy luật hoặc tính quy luật đặc thù của nó.

Trong quản lý giáo dục, quan hệ nêu trên có đặc điểm sau đây:

– Quan hệ quản lý trong quản lý giáo dục mang bản chất hai mặt: mặt khách quan và mặt chủ quan. Mặt khách quan là, tất cả các quan hệ quản lý trong giáo dục đều chịu sự chi phối của các quy luật giáo dục, các quy luật về sự phát triển người, các quy luật quản lý nói chung, v.v... Mặt chủ quan là các quan hệ quản lý đều thông qua con người. Chúng nhất thiết phải do con người, do các cơ quan quản lý từ trung ương đến địa phương xây dựng lên, biến đổi và hoàn thiện để phục vụ cho lợi ích của quản lý. Nói cách khác, nó được nhân hoá bởi những con người tham gia vào sự nghiệp giáo dục nói chung, quản lý giáo dục nói riêng.

– Các quan hệ quản lý giáo dục đều có khuynh hướng giai cấp chính trị – xã hội. Sự thực, các quan hệ quản lý phần lớn gắn với chính quyền, với những quyền hạn thuộc về chính quyền. Nó là một sự cụ thể hoá, một hình thức của những quan hệ chính trị mà chính quyền là đại diện cho những lợi ích của giai cấp cầm quyền. Trong giáo dục, quan hệ quản lý mang tính giai cấp, tính xã hội – chính trị thể hiện ở chỗ: một mặt, phải làm cho sự nghiệp giáo dục phát triển theo đường lối của Đảng, phục vụ kinh tế – xã hội, phục vụ công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước; mặt khác, bảo đảm công bằng trong giáo dục, có chính sách giáo dục bảo đảm với lợi ích của con em gia đình chính sách, gia đình nghèo, v.v...

– Quan hệ quản lý trong giáo dục có tính thứ bậc. Điều này thật rõ ràng, bởi hệ thống giáo dục quốc dân ở nước ta là hệ thống trải rộng trên nhiều phạm vi khác nhau: toàn quốc, tỉnh/ thành phố trực thuộc, quận/ huyện, xã/ phường, thôn xóm. Điều này tất yếu nảy sinh quan hệ thứ bậc trong quan hệ quản lý. Đương nhiên, cơ chế quan hệ ở đây là chỉ huy – phục tùng. Đây là quan hệ dọc trong quản lý giáo dục. Song, trong quan hệ quản lý giáo dục không chỉ có quan hệ dọc.

– Bên cạnh quan hệ thứ bậc, quan hệ dọc như đã nói ở trên, trong quan hệ quản lý giáo dục còn có quan hệ đa chiều, quan hệ ngang. Giáo dục là hiện tượng xã hội, do đó quan điểm xã hội hoá sự nghiệp giáo dục là quan điểm mà Đảng ta và Chủ tịch Hồ Chí Minh đã nhiều lần nêu lên, coi đây là động lực phát triển sự nghiệp giáo dục. Giáo dục chỉ có thể phát triển nhờ sự tham gia tích cực của quần chúng nhân dân, của các ngành, các giới, các lực lượng xã hội, các tổ chức quần chúng. Bởi vậy, các địa phương từ trung ương đến cơ sở đều cần coi việc tham gia xây dựng và phát triển giáo dục là trách nhiệm của mình. Chính vì vậy ở từng cấp, chủ thể quản lý giáo dục phải thiết lập quan hệ với các ngành, các giới, các tổ chức chính trị – xã hội, các tổ chức kinh tế, sản xuất, cũng như cá nhân có tâm huyết trong địa bàn cấp mình cùng tham gia xây dựng giáo dục. Cơ chế quan hệ ở đây là cơ chế hợp tác, phối hợp một cách bình đẳng dưới sự quản lý của chính quyền địa phương do cơ quan quản lý giáo dục làm tham mưu và đóng vai trò nòng cốt trong tổ chức thực hiện.

Cuối cùng, do đặc điểm của giáo dục, các quan hệ quản lý giáo dục mang tính giáo dục, tính tâm lý – cá nhân. Quản lý giáo dục được xây dựng theo nguyên tắc tôn ti. Người lãnh đạo càng đứng cao bao nhiêu trên những bậc thang tôn ti đó thì những quan hệ của họ đối với giáo viên và học sinh, những người trực tiếp tạo ra sản phẩm giáo dục càng gián tiếp bấy nhiêu. Tuy nhiên, dù ở cấp cao nhất, người lãnh đạo vẫn phải tham gia trực tiếp vào những giao tiếp cá nhân: với người dưới quyền, người lãnh đạo cùng cấp hoặc cấp trên của mình. Trong sự giao tiếp cá nhân này, quan hệ càng có tính

nhân văn bao nhiêu thì hiệu quả quản lý càng tốt bấy nhiêu. Điều này hoàn toàn dễ hiểu, bởi nếu người bị lãnh đạo chỉ bị thôi thúc bởi những mệnh lệnh, những chỉ thị, những quy định cứng nhắc, họ sẽ làm việc một cách đối phó. Để thuộc cấp tiếp nhận và thực hiện nhiệm vụ chung vì tập thể, vì xã hội và vì lợi ích của chính bản thân họ. Nhà quản lý phải thể hiện là người có nhân cách, một nhà giáo dục, một nhà tâm lý biết khơi dậy ở những người thuộc cấp những tiềm năng và những phẩm chất tốt đẹp của họ vì lợi ích của sự nghiệp giáo dục và lợi ích của bản thân họ.

Tóm lại, đối tượng của Khoa học quản lý giáo dục là những quan hệ quản lý. Những quan hệ này mang tính tất yếu, vốn có trong hoạt động quản lý. Về bản chất, những quan hệ quản lý trong giáo dục là quan hệ giữa người với người. Song, đây là những quan hệ quản lý trong quản lý giáo dục, nên một mặt, chúng chịu tác động của những quy luật giáo dục, quy luật sư phạm, quy luật tâm lý; mặt khác, chúng chịu tác động của những quy luật khác.

b) Phương pháp luận nghiên cứu Khoa học quản lý giáo dục

Với tư cách là một ngành khoa học, Khoa học quản lý giáo dục có phương pháp luận nghiên cứu của nó. Cụ thể:

– Chủ nghĩa Mác – Lênin đóng vai trò phương pháp luận quan trọng đối với khoa học nói chung và Khoa học quản lý giáo dục nói riêng. Nếu Khoa học quản lý giáo dục nghiên cứu những quy luật riêng, có tính đặc thù của nó và những quy luật này cũng thuộc phạm trù những quy luật của khoa học xã hội, thì chức năng phương pháp luận của chủ nghĩa Mác – Lênin đối với Khoa học quản lý giáo dục là hiển nhiên.

Tinh thần của chủ nghĩa Mác – Lênin về mối quan hệ giữa những quy luật xã hội khách quan và hoạt động tự giác của con người có ý nghĩa lớn lao đối với lý luận và thực tiễn quản lý trong đó có quản lý giáo dục. Quản lý giáo dục và hệ thống giáo dục quốc dân có tác động qua lại với nhau. Vì quản lý giáo dục là hoạt động tự giác và có hướng đích của con người. Do đó nó có thể và có khả năng đi trước, đón đầu, tác động đến hệ thống giáo dục, làm cho hệ thống giáo dục phát triển theo định hướng đã vạch ra. Chẳng hạn, hệ

thống giáo dục quốc dân phải là hệ thống mở để đáp ứng yêu cầu phát triển kinh tế – xã hội, đáp ứng nhu cầu kinh tế thị trường theo định hướng xã hội chủ nghĩa, yêu cầu phát triển công nghiệp hoá, hiện đại hoá, v.v... thì quản lý giáo dục phải đổi mới, phải thực hiện xã hội hoá giáo dục, tiến tới xây dựng xã hội học tập, phải chỉ đạo thực hiện đổi mới mục tiêu, nội dung, phương pháp giáo dục, thực hiện phân cấp trong giáo dục, v.v... theo những quan điểm đã được chỉ ra trong các văn kiện của Đảng và Nhà nước. Làm như vậy tức là quản lý giáo dục đã tạo điều kiện, thúc đẩy cho giáo dục phát triển phù hợp với xu hướng phát triển giáo dục không những ở nước ta, mà cả trên thế giới.

Phép biện chứng mác-xít của cái khách quan và cái chủ quan là cơ sở phương pháp luận quan trọng của lý luận về quản lý. Thật vậy, theo quan điểm triết học Mác – Lênin, quản lý theo nghĩa rộng là bảo đảm tối đa sự phù hợp của nhân tố chủ quan, của hoạt động tự giác của quần chúng nhân dân với những yêu cầu của các quy luật khách quan của sự phát triển xã hội. Quản lý giáo dục thực chất là làm thế nào cho hoạt động chủ quan của con người phù hợp với những yêu cầu của nhiệm vụ khách quan của giáo dục. Điều đó đặt ra cho các nhà quản lý phải ý thức được các quy luật xã hội, các quy luật giáo dục và các quy luật khác có liên quan, vận dụng chúng vào hoạt động quản lý, hướng dẫn, điều chỉnh hoạt động giáo dục phù hợp với các quy luật đó phát hiện lệch lạc để kịp thời loại bỏ, đồng thời dự đoán những xu hướng phát triển của giáo dục. Như vậy quản lý giáo dục nằm giữa hai lĩnh vực: các quy luật khách quan và là hoạt động thực tiễn của con người. Quản lý là nắm vững các quy luật khách quan và hành động theo các quy luật có. Quan điểm trên đây liên quan đến một quan điểm khác trong triết học Mác – Lênin về sự phụ thuộc lẫn nhau giữa những điều kiện khách quan và những nhân tố chủ quan trong hoạt động của con người. Làm sáng tỏ mối quan hệ này cũng tức là chỉ ra cho chủ thể hoạt động những gì anh ta có thể làm được và những gì không thể làm được. Điều này, một mặt, đòi hỏi ở chủ thể những phẩm chất quan trọng như ý thức về trách nhiệm cải tạo thế giới; mặt khác, khắc phục bệnh duy ý chí, "lạc quan tếu" trong hoạt động thực tiễn. Trong

hoạt động quản lý giáo dục, chủ thể quản lý phải nhìn thấy những điều kiện khách quan (chẳng hạn các nguồn lực giáo dục) để làm giáo dục, đồng thời phải nỗ lực chủ quan phát hiện và khai thác những điều kiện còn tiềm ẩn, mạnh dạn (có cơ sở khoa học nhưng không duy ý chí) vạch ra chiến lược phát triển và kế hoạch hành động, tận dụng các điều kiện sẵn có và đang tiềm ẩn để phát triển giáo dục. Quan điểm này không chấp nhận phong cách quản lý tùy tiện, đề ra những chỉ tiêu phát triển giáo dục chỉ dựa trên những cảm xúc chủ quan, do áp lực từ bên ngoài, bất kể những hạn chế về điều kiện, xa rời thực tiễn.

Quan điểm lịch sử được xem là nguyên tắc nhận thức sự vật, hiện tượng trong sự phát triển, sự hình thành của chúng, trong mối liên hệ của chúng với những điều kiện lịch sử cụ thể quy định chúng. Quan điểm lịch sử cho phép xem xét hiện tượng như là sản phẩm của sự phát triển lịch sử nhất định: chúng phát sinh như thế nào, hiện nay phát triển ra sao và sự phát triển của nó trong tương lai. Quan điểm lịch sử đòi hỏi xem xét sự vật trong sự kế thừa, trong sự vận động biện chứng. Ở nước ta, việc xây dựng xã hội học tập, như Đảng ta đã chỉ ra là sự kế thừa phong trào xoá nạn mù chữ, bình dân học vụ, bổ túc văn hoá. Song, việc xây dựng xã hội học tập đòi hỏi phải đổi mới quản lý giáo dục, trước hết là trong tư duy, trong nhận thức của các cấp quản lý. Lại nữa, nền giáo dục theo xu hướng hiện nay của thế giới phải là nền giáo dục mở. Đây vừa là động lực vừa là mục tiêu của sự phát triển giáo dục. Hoàn cảnh và điều kiện lịch sử của nước ta đã thay đổi, xã hội đặt ra những yêu cầu bức xúc cho giáo dục. Do đó, xã hội không chấp nhận nền giáo dục khoa cử một nền giáo dục chỉ phù hợp với xã hội phong kiến.

Trên đây đã đề cập (tuy chưa đủ) một số quan điểm duy vật biện chứng và duy vật lịch sử của chủ nghĩa Mác – Lênin làm cơ sở phương pháp luận cho Khoa học quản lý giáo dục phát triển, góp phần cải tạo thực tiễn giáo dục, trước hết là thực tiễn quản lý giáo dục.

Các quy luật triết học duy vật biện chứng là cơ sở phương pháp luận để nêu một số ví dụ.

Cặp phạm trù nhân quả chỉ mối liên hệ tất yếu của các hiện tượng, trong đó hiện tượng này được gọi là nguyên nhân sản sinh ra hiện tượng khác được gọi là kết quả. Quan hệ nhân quả là quan hệ khách quan và phổ biến, coi mối liên hệ này là mối liên hệ của bản thân các sự vật, nằm ngoài ý thức và độc lập với ý thức. Chủ nghĩa duy vật biện chứng, một mặt, thừa nhận tính khách quan của tính nhân quả, mặt khác, coi nguyên nhân và kết quả là những vòng khâu tác động qua lại. Kết quả là do nguyên nhân quy định, đến lượt mình kết quả lại đóng vai trò tích cực tác động trở lại nguyên nhân. Chẳng hạn, sự đa dạng hoá các loại hình giáo dục đặt ra những vấn đề đổi mới quản lý giáo dục, đến lượt mình, sự hoàn thiện cơ chế quản lý giáo dục lại tạo điều kiện cho sự phát triển phong phú các loại hình giáo dục.

Quy luật thống nhất và đấu tranh giữa các mặt đối lập cũng là cơ sở phương pháp luận của Khoa học quản lý giáo dục. Đây là "hạt nhân" của phép biện chứng duy vật, là quy luật phổ biến của hiện thực và nhận thức hiện thực bằng tư duy của con người. Sự thống nhất giữa các mặt đối lập là tương đối tạm thời, sự đấu tranh giữa chúng là tuyệt đối. Quy luật này cho phép giải thích nguồn gốc khách quan của sự vận động. Vận động, về bản chất là sự tự vận động bởi chính nội lực của sự vật. Điều đó có ý nghĩa phương pháp luận quan trọng ở chỗ phải tìm động lực của sự vận động và phát triển ở bên trong bản thân sự vật. Động lực của sự phát triển là ở chỗ nhận thức được mâu thuẫn, có nhu cầu giải quyết nó, rồi lại phát hiện mâu thuẫn mới, lại tiếp tục giải quyết làm cho sự vật không ngừng phát triển. Trong quản lý giáo dục, chủ thể quản lý biết khơi dậy động lực của cấp dưới, thu hút sức lực và trí tuệ của họ tham gia giải quyết là yêu cầu cần đặt ra.

Các quy luật trên đây có quan hệ mật thiết với cặp phạm trù nhân quả đã nói ở trên. Chẳng hạn, trong khi thừa nhận có nhiều nhân tố khách quan và chủ quan tác động đến chất lượng giáo dục, ta phải thấy các nhân tố chủ quan về phía ngành giáo dục là cơ bản, là chủ yếu. Biết nhìn thấy những mâu thuẫn bên trong, xem việc giải quyết nó như động lực của sự phát triển giáo dục là nhận thức cần thiết của những người làm công tác giáo dục, trước hết

là cán bộ quản lý giáo dục. Nói điều này không có nghĩa là phủ nhận một cách cực đoan vai trò của các nhân tố khách quan (ví dụ các điều kiện làm giáo dục) tác động đến chất lượng giáo dục. Vấn đề là cần có quan điểm biện chứng khi giải quyết vấn đề này cũng như các vấn đề khác trong quản lý giáo dục.

Quy luật phủ định của phủ định được xem là quy luật chủ yếu của phép biện chứng. Quy luật này biểu hiện tính kế thừa, tính phát triển của sự vật và hiện tượng: cái mới được phát triển trên cơ sở kế thừa cái cũ. Có thể nói, sự vận động và phát triển của sự vật và hiện tượng là một quá trình, trong đó luôn luôn diễn ra quy luật phủ định của phủ định: cái mới liên tục xuất hiện, cái sau có mức độ và chất lượng cao hơn cái trước. Quy luật này thống nhất với quy luật đấu tranh và thống nhất của các mặt đối lập như đã nói ở trên. Quản lý giáo dục cũng là sự vận động theo quy luật này. Chẳng hạn, những biện pháp chỉ đạo đổi mới giáo dục phải được kế thừa những kinh nghiệm của ba lần chỉ đạo triển khai cải cách giáo dục trước đây.

Quy luật chuyển hoá những biến đổi về lượng thành những biến đổi về chất (gọi tắt là lượng đổi chất đổi). Quy luật này có ý nghĩa thực tiễn ở chỗ: nhà quản lý phải phát hiện khuynh hướng vận động và phát triển của sự vật, hiện tượng để từ đó có những tác động tích cực, tạo bước nhảy vọt thúc đẩy sự phát triển của nó. Chẳng hạn, khi thấy sự xuất hiện ngày càng nhiều của các trung tâm học tập cộng đồng, các nhà quản lý xã hội trong đó có các nhà quản lý giáo dục phải kịp thời ra chủ trương, ban hành các chính sách làm chấn hưng phong trào toàn dân đi học, tiến tới một xã hội học tập thực sự tại địa phương mình. Đó chính là sự vận dụng quy luật lượng đổi chất đổi trong quản lý giáo dục.

– Khoa học quản lý giáo dục còn có cơ sở phương pháp luận quan trọng là đường lối phát triển kinh tế – xã hội, đường lối quản lý xã hội nói chung, nhất là đường lối, quan điểm về giáo dục của Đảng, Nhà nước và Chủ tịch Hồ Chí Minh. Từ lâu Đảng ta đã khẳng định: Đảng và nhân dân ta quyết tâm xây dựng đất nước Việt Nam theo con đường xã hội chủ nghĩa trên nền

tăng chủ nghĩa Mác – Lênin và tư tưởng Chủ tịch Hồ Chí Minh. Để lãnh đạo đất nước, Đảng và Nhà nước ta đã đề ra các cương lĩnh, nghị quyết, chiến lược... xây dựng và quản lý kinh tế – xã hội, trong đó có các nghị quyết, các luật, các chủ trương, chỉ thị về giáo dục. Có thể khẳng định, ngay từ khi mới thành lập, Đảng ta đã rất quan tâm đến sự nghiệp giáo dục. Những năm gần đây, sự quan tâm đó càng sát sao hơn mà thể hiện rõ nhất, tập trung nhất trong các Nghị quyết Đại hội Đảng và các Nghị quyết của Ban Chấp hành Trung ương. Như mọi người đều biết, chỉ trong vòng bốn năm, Đảng ta đã ra hai Nghị quyết chuyên về giáo dục (Nghị quyết 4, Ban Chấp hành Trung ương khoá VII, ngày 14 tháng 1 năm 1993 và Nghị quyết 2, Ban Chấp hành Trung ương khoá VIII, ngày 24 tháng 12 năm 1996). Gần đây, tại Hội nghị lần thứ 6 Ban Chấp hành Trung ương khoá IX đã có kết luận về giáo dục. Bên cạnh đó, những luật, pháp lệnh, nghị quyết chỉ thị, v.v... của Quốc hội và Chính phủ về giáo dục là những định hướng quan trọng cho sự phát triển lý luận và thực tiễn giáo dục ở nước ta.

Hồ Chủ tịch, lúc sinh thời cũng rất quan tâm đến giáo dục, vì đây là sự nghiệp trồng người, đào tạo và bồi dưỡng "thế hệ cách mạng cho đời sau". Trong hệ thống những bài viết của Người, không ít những bài Người nói về giáo dục và quản lý giáo dục. Cho đến nay, những lời dạy của Chủ tịch Hồ Chí Minh vẫn còn nguyên giá trị lý luận và thực tiễn.

Khoa học quản lý giáo dục còn phát triển nhờ dựa vào các tiếp cận phù hợp (ta vẫn quen nói cách/ quan điểm tiếp cận). Có thể hiểu tiếp cận là cách, phương pháp xem xét, nghiên cứu, giải quyết một vấn đề về lý luận hoặc thực tiễn. Trong Khoa học quản lý giáo dục, các tiếp cận chủ yếu sau đây thường được đề cập đó là tiếp cận hệ thống, tiếp cận phức hợp, tiếp cận chức năng, tiếp cận điều khiển theo xibécnetic, tiếp cận đồng bộ. Dưới đây sẽ đề cập đến từng tiếp cận.

Hệ thống quản lý giáo dục như là một tập hợp các bộ phận tác động qua lại lẫn nhau. Từ đây có thể có các định nghĩa như:

+ Hệ thống quản lý giáo dục là một toàn thể được tổ chức, được sắp xếp có sự kết hợp những bộ phận, những hoạt động tạo thành một tổng thể đơn thuần hoặc phức tạp.

+ Hệ thống quản lý giáo dục là một tập hợp các phần tử, các bộ phận khác nhau, giữa chúng có mối liên hệ và tác động qua lại theo một quy luật nhất định tạo thành một chỉnh thể có khả năng thực hiện những chức năng cụ thể nhất định.

Quan điểm trên áp dụng trong quản lý giáo dục cho ta những hệ thống khác nhau tùy theo đặc điểm của hệ thống, chẳng hạn: hệ thống quản lý theo thứ bậc (bộ, sở, phòng), hệ thống quản lý theo chức năng (các vụ chỉ đạo), v.v... Ngay tại cấp vi mô – nhà trường có thể coi là một hệ thống bao gồm các bộ phận (giáo viên, học sinh, tập thể lãnh đạo; nếu mở rộng ra cả phạm vi ngoài nhà trường còn có cha mẹ học sinh, các lực lượng xã hội). Điều này dẫn đến yêu cầu về bảo đảm tính hệ thống trong hoạt động quản lý đối với bất kỳ hệ thống nào. Ví dụ, để xây dựng xã hội học tập, đòi hỏi các nhà quản lý trước hết phải mở rộng quan niệm về hệ thống giáo dục quốc dân (bao gồm: giáo dục chính quy (formal), giáo dục không chính quy (non – formal) và giáo dục phi chính quy (informal) – được hiểu là giáo dục không theo nghi thức). Sau nữa là có những tác động quản lý nhằm tạo điều kiện cho "ai cũng được học hành" và thu hút toàn xã hội tham gia xây dựng giáo dục.

Tiếp cận chức năng là tiếp cận khá đặc thù của quản lý nói chung và quản lý giáo dục nói riêng. Theo nghĩa triết học, chức năng là sự thể hiện ra bên ngoài các đặc tính của một khách thể nào đó trong một hệ thống các quan hệ nhất định. Theo nghĩa thông thường, chức năng chỉ "tác dụng, vai trò bình thường hoặc đặc trưng của một người nào, một cái gì đó". Trong khi đó, các nhà xã hội học khi phân tích xã hội đã xem xã hội như một cơ thể gồm nhiều cơ quan, bộ phận; mỗi cơ quan, bộ phận mang một chức năng nhất định cần thiết cho cơ thể. Tiếp cận chức năng nhấn mạnh đến những đóng góp theo chức năng riêng có của mỗi bộ phận trong một tổ chức nhất định. Ví dụ, cơ cấu bộ máy của cơ quan Bộ Giáo dục và Đào tạo bao gồm các vụ chỉ

đạo, mỗi vụ có chức năng riêng theo nguyên tắc chuyên môn hoá. Hoạt động chỉ đạo của từng vụ chính là sự đóng góp vào sự chỉ đạo chung của Bộ. Đó là tiếp cận chức năng xét về mặt cơ cấu.

Nhưng xét về vai trò tác dụng của giáo dục với tư cách là hoạt động của con người, ta thấy giáo dục đảm nhận mục tiêu kép: phát triển xã hội và phát triển con người. Công tác quản lý giáo dục ở tất cả các cấp, vĩ mô cũng như vi mô phải làm cho giáo dục thực hiện có kết quả mục tiêu đó. Muốn vậy, ví dụ quản lý giáo dục phải thực hiện chức năng quản lý của mình (sẽ nói ở phần sau) để chuyển hệ thống giáo dục khép kín – một hệ thống chỉ phù hợp với giáo dục có bản chất khoa cử sang hệ thống giáo dục mở – hệ thống có khả năng thực hiện "giáo dục cho mọi người" và "mọi người cho giáo dục"; đồng thời đáp ứng yêu cầu nâng cao dân trí, đào tạo nhân lực, bồi dưỡng nhân tài góp phần thúc đẩy sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước.

Tiếp cận phức hợp trong quản lý giáo dục cũng là một tiếp cận đáng chú ý. Tiếp cận phức hợp (quan điểm tổng hợp, toàn diện và cân đối) trong quản lý giáo dục là một quan điểm chỉ đạo toàn bộ hoạt động quản lý. Nhà quản lý muốn đạt mục tiêu của mình, phải thông qua các tác động quản lý tổng hợp, toàn diện trên tất cả các lĩnh vực, các khâu, các nhân tố, các cấp quản lý, các đối tượng quản lý; đồng thời phải vận dụng các biện pháp tư tưởng và tổ chức, giáo dục và hành chính, pháp chế và kinh tế và được tiến hành thường xuyên, liên tục, kết hợp với các lực lượng trong và ngoài ngành Giáo dục. Ở phương diện vi mô cũng vậy. Chẳng hạn, ta biết rằng quá trình sư phạm trong nhà trường là quá trình toàn vẹn đòi hỏi việc tổ chức quá trình đó phải chú ý đến tính phức tạp, tính đa dạng, tính thống nhất, tính cân đối, tính tích hợp của các tác động sư phạm, trong đó có những tác động quản lý. Bản chất của quan điểm phức hợp trong tổ chức và quản lý quá trình sư phạm trong nhà trường là ở chỗ nhà quản lý làm thế nào huy động và sử dụng có hiệu quả mọi nguồn lực (nhân lực, vật lực, tài lực) trong và ngoài nhà trường, tổ chức cân đối và toàn diện các hoạt động giáo dục, thường xuyên

đổi mới nội dung, phương pháp giáo dục, v.v... hướng vào việc thực hiện mục tiêu cao nhất: hình thành và phát triển nhân cách toàn diện ở học sinh.

Tiếp cận đồng bộ là tiếp cận gần gũi với tiếp cận phức hợp vừa nói ở trên. Đây là tiếp cận được các nhà nghiên cứu lý luận quản lý xã hội rất chú ý. Như ta biết, quản lý là sự thống nhất tất cả các mặt. Chính vì F.W.Taylor không quan niệm như vậy, mà chỉ chú ý đến mặt kinh tế – kỹ thuật của quản lý sản xuất, nên ngay tại Đại học Tổng hợp Harvard (Mĩ), các giáo sư đã phê phán quan điểm của Taylor chỉ khiến cho các nhà quản lý chỉ thấy "những tấn thép, số công nhân,...". Đặc điểm nổi bật của lý luận quản lý giáo dục (và không chỉ có quản lý giáo dục) là ở chỗ nó nghiên cứu quản lý một cách đồng bộ, không chỉ trên các mặt tổ chức – kỹ thuật, kinh tế – xã hội, mà còn cả các mặt triết học, tâm lý học, giáo dục học, xã hội học, v.v... nữa. Đó là điều tất yếu bởi ta hiểu rất rõ rằng chỉ có thể quản lý một nền giáo dục một cách hiệu quả nếu việc giải quyết các vấn đề giáo dục được bảo đảm bằng các biện pháp giáo dục – xã hội – pháp luật, nếu các quan hệ xã hội, hành vi của các cá nhân, các tập thể giáo dục, sự nghiệp và đời sống tinh thần của họ được điều hoà một cách thích hợp. Quan điểm đồng bộ xem những hiện tượng cụ thể của quá trình quản lý như một sự thống nhất, một tổ hợp các mặt khác nhau, những phương diện khác nhau. Ở trường hợp này, đứng sau quản lý là quan hệ pháp lý, ở trường hợp khác lại là quan hệ tâm lý. Mặt khác, quan điểm đồng bộ còn cho phép tính toán đến toàn bộ những nhân tố tác động tới diễn biến của các quá trình quản lý, xác định vị trí, vai trò của mỗi nhân tố trong hoạt động quản lý, nêu lên và giải quyết những nhiệm vụ cơ bản để từ đó giải quyết thành công toàn bộ các nhiệm vụ quản lý. Theo quan điểm này, ví dụ ta xem kế hoạch giáo dục – dù ở tầm vĩ mô hay vi mô – là một tổ hợp những nhiệm vụ giáo dục – xã hội – kinh tế – chính trị – pháp lý..., một tổ hợp những vấn đề liên quan đến đời sống giáo dục, đến mục tiêu phát triển người học trong một thời hạn nhất định. Nói cách khác, quản lý giáo dục phải xuất phát từ quan điểm xã hội đồng bộ.

– Khoa học quản lý giáo dục không thể không dựa vào hệ thống những tính quy luật của giáo dục. Điều này là hiển nhiên bởi quản lý giáo dục và Khoa học quản lý giáo dục không thể tách rời lĩnh vực hiện thực, đó là quá trình giáo dục hiểu theo nghĩa rộng. Cho nên, dù muốn hay không, những tính quy luật của giáo dục đều trực tiếp hoặc gián tiếp ở những mức độ khác nhau tác động đến hoạt động quản lý mà Khoa học quản lý giáo dục phải tính đến. Có thể nêu những tính quy luật trong giáo dục, như: tính quy luật về sự thống nhất giữa mục đích, nội dung và phương pháp giáo dục, tính quy luật về mối liên hệ hữu cơ giữa hoạt động của người giáo dục và hoạt động của người được giáo dục, tính quy luật về mối liên hệ giữa giáo dục nhà trường, giáo dục gia đình và giáo dục xã hội, tính quy luật về mối liên hệ giữa giáo dục và phát triển, v.v... Nhà quản lý giáo dục phải cân nhắc đến những tính quy luật đó để đưa ra những tác động quản lý cho phù hợp. Chẳng hạn, trong giáo dục ở nhà trường, việc tổ chức và chỉ đạo hoạt động giáo dục sao cho học sinh vừa nắm được kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo các môn khoa học, vừa có điều kiện rèn luyện năng lực giải quyết những vấn đề thực tiễn chính là thể hiện tính quy luật quan trọng của việc kết hợp giáo dục giữa nhà trường, gia đình và xã hội.

Tóm lại, Khoa học quản lý giáo dục có cơ sở phương pháp luận của nó. Đó là: thứ nhất: hệ thống các quan điểm, quy luật triết học duy vật biện chứng, duy vật lịch sử của chủ nghĩa Mác – Lênin; thứ hai: các quan điểm, đường lối, chính sách xây dựng kinh tế – xã hội nói chung, đặc biệt đối với sự nghiệp giáo dục nói riêng của Đảng, Nhà nước và Hồ Chủ tịch; thứ ba: các tiếp cận xuất phát từ những lý thuyết khoa học phù hợp với yêu cầu phát triển giáo dục và Khoa học quản lý giáo dục và thứ tư: các tính quy luật của giáo dục, phản ánh lĩnh vực hiện thực, cần cho hoạt động quản lý và lý luận quản lý.

c) Phương pháp nghiên cứu Khoa học quản lý giáo dục

Phương pháp là khái niệm mang tính đa cấp: cấp cao nhất, bao trùm là những quan điểm, cách tiếp cận trong nghiên cứu hoặc giải quyết một vấn đề,

đó là những quan điểm triết học duy vật biện chứng, duy vật lịch sử của chủ nghĩa Mác – Lênin, đường lối quan điểm của Đảng, Nhà nước và Chủ tịch Hồ Chí Minh; cấp thấp nhất là những biện pháp, thủ thuật cụ thể, mang tính kỹ thuật. Đương nhiên, giữa hai cấp này còn có các cấp trung gian. Phương pháp nghiên cứu Khoa học quản lý giáo dục nói ở đây được xem như phương pháp nghiên cứu đặc trưng cho một số ngành khoa học, trong đó có Khoa học quản lý giáo dục. Điều này cũng tương tự như khi nói phương pháp thực nghiệm đặc trưng cho Vật lý học, Hoá học chẳng hạn.

Về phương pháp nghiên cứu Khoa học quản lý giáo dục, có thể nêu bốn nhóm phương pháp sau đây: phương pháp logic, phương pháp hệ thống, phương pháp mô hình hoá và phương pháp thực nghiệm.

Có thể coi logic đồng nghĩa với tính quy luật hoặc tính chặt chẽ, đúng đắn. Aristote (384 – 322 TCN) coi logic học là công cụ của tư duy mạch lạc; một số nhà lý luận Pháp (thế kỉ XVII) cho rằng logic học là khoa học quy tắc, dạy ta cách suy nghĩ trong khi tìm chân lý. Ngày nay, logic học quản lý đã phát triển thành nhánh của logic học. Logic học quản lý giúp cho hoạt động quản lý và nghiên cứu quản lý có được phương pháp tư duy đúng đắn, mạch lạc, chặt chẽ và hợp lý. Phương pháp logic trong nghiên cứu lý luận quản lý được xem là sự vận dụng các quy luật logic trong tư duy bao gồm các quy luật logic của tư duy hình thức và các quy luật logic của tư duy biện chứng. Ví dụ, khái niệm "kế hoạch hoá" có thể xếp ngang hàng với khái niệm "kiểm tra", bởi đây là những khái niệm cùng nằm trong phạm trù "chức năng quản lý", nhưng lại không thể xếp khái niệm "phong cách quản lý" vào đây được, vì khái niệm này nằm trong phạm trù "phương pháp quản lý". Hoặc, khi đặt mục tiêu của tổ chức, người cán bộ lãnh đạo tổ chức phải cân nhắc đầy đủ những mặt mạnh, yếu, thời cơ, nguy cơ của tổ chức mình (quy luật lý do đầy đủ của logic học). Ví dụ thứ ba, trong việc quản lý thực hiện đổi mới chương trình, sách giáo khoa ở nhà trường phổ thông, ông hiệu trưởng phải đổi mới phương pháp quản lý của mình trên cơ sở kế thừa phương pháp cũ (phủ định của phủ định), chẳng hạn tổ chức cho giáo viên thảo luận những điểm mới,

khó của sách, tổ chức giảng thử rút kinh nghiệm, tổ chức dự giờ để bồi dưỡng giáo viên mới chưa có kinh nghiệm, v.v... Như vậy là phương pháp quản lý đã phù hợp tinh thần của phương pháp tư duy logic biện chứng.

Phương pháp hệ thống (đương nhiên, đây là phương pháp xuất phát từ quan điểm hệ thống như đã trình bày ở trên) đòi hỏi người nghiên cứu có thể xem vấn đề đang nghiên cứu là một hệ thống? Có thể đặt nó vào hệ thống lớn nào? Giữa chúng có sự tương tác ra sao? v.v... Hoặc trong một nhà trường, những biện pháp quản lý của người quản lý nhà trường chỉ đạo thực hiện chương trình và sách giáo khoa mới phải tạo thành một hệ thống, phải là sự kết hợp cân đối, hài hoà các biện pháp tư tưởng – tổ chức, giáo dục – hành chính, pháp chế – kinh tế tập trung vào khâu đột phá nào đó để giải quyết.

Phương pháp hệ thống chú ý đến tính hệ thống của vấn đề nghiên cứu. Phương pháp hệ thống xem quản lý như một hệ thống gồm nhiều phân hệ, xác định rõ những mục tiêu của hệ thống cũng như những con đường bảo đảm thực hiện có hiệu quả nhất những mục tiêu đó, không chỉ đối với toàn bộ hệ thống, mà cả đối với mỗi phân hệ. Phương pháp hệ thống, "đến lượt nó cũng phải mang tính hệ thống, tức là đòi hỏi phải xem xét mọi vấn đề theo cả ba mặt và mỗi mặt theo hai chiều: phân tích thành tố và phân tích cấu trúc; phân tích vận hành bên trong và phân tích vận hành bên ngoài; phân tích phát sinh và phân tích dự đoán". Nói cách khác cần phải nghiên cứu ba loại quy luật: các quy luật cấu trúc các quy luật vận hành (hoạt động) và các quy luật phát triển của quá trình quản lý giáo dục.

Về phương pháp mô hình hoá. Trước hết, theo Từ điển Tiếng Việt, mô hình có hai nghĩa: 1. "Vật cùng dạng nhưng làm thu nhỏ lại nhiều, mô phỏng cấu tạo và hoạt động của một vật khác để trình bày, nghiên cứu và; 2. "Hình thức diễn đạt hết sức gọn theo một ngôn ngữ nào đó các đặc trưng chủ yếu của một đối tượng để nghiên cứu đối tượng ấy". Theo Từ điển Triết học (Leipzig, 1976, D.805): "Mô hình là một sự vật được tạo ra bởi một chủ thể trên cơ sở sự tương tự, giống nhau về cấu trúc chức năng hoặc hành vi so

với nguyên mẫu tương ứng, được sử dụng để có thể giải quyết những nhiệm vụ mà việc thực hiện chúng bằng các thao tác trực tiếp lên nguyên mẫu là khó khăn hoặc hoàn toàn không thể được hay quá tốn kém trong điều kiện đã cho". Định nghĩa cuối cùng trong Từ điển Triết học là phù hợp với chủ đề đang bàn. Điều đó đúng cho cả mô hình cụ thể (ví dụ mô hình máy bay) lẫn mô hình có tính chất trừu tượng (ví dụ mô hình nhân cách). Song, việc phân biệt ranh giới rõ ràng giữa hai loại mô hình này không phải bao giờ cũng thực hiện được.

Còn mô hình hoá là "Việc tạo ra mô hình để trên mô hình ấy nghiên cứu một đối tượng nào đó". Từ đây có thể xem xét phương pháp mô hình hoá trong nghiên cứu lý luận quản lý giáo dục. Ta biết rằng hệ thống quản lý giáo dục là một hệ thống hết sức phức tạp, những yếu tố và những quan hệ bản chất nhiều khi bị che lấp bởi những yếu tố và quan hệ không bản chất. Do đó, phương pháp mô hình hoá là phương pháp cho phép người nghiên cứu phải tìm cho được những yếu tố và các quan hệ bản chất, để từ đó phác hoạ mô hình cơ cấu và quan hệ có tính chất phổ biến giữa chúng, nghiên cứu và dự báo sự vận động của chúng giúp chủ thể quản lý hành động hợp quy luật. Chẳng hạn, để tiến tới một xã hội học tập phải nghiên cứu và đưa ra ngay từ bây giờ mô hình quản lý phù hợp. Muốn vậy, phải hình dung cơ cấu của xã hội học tập, quan hệ tương tác giữa các bộ phận, những nhân tố chủ quan, khách quan tác động tới nó, sự vận động của nó trong tương lai... và tương ứng, phải nghiên cứu, đề xuất mô hình quản lý xã hội học tập; đồng thời, trong chừng mực nhất định tổ chức thực nghiệm/ thử nghiệm trong thực tiễn.

Phương pháp thực nghiệm trong quản lý cho ta thấy những quyết định quản lý có thể chấp nhận hay không chấp nhận. Đó là cách tiết kiệm trước khi ban hành một quyết định, nhất là quyết định đó có tầm chiến lược, ảnh hưởng không nhỏ đến toàn cục. Tuy nhiên, trong quản lý giáo dục, không phải bao giờ cũng tổ chức được thực nghiệm, bởi nó liên quan nhiều đến thể chế hiện hành. Một đề tài khoa học, ví dụ đề xuất đổi mới cơ cấu và cơ chế quản lý thông tin trong giáo dục, nếu không được phép của cấp có thẩm quyền thì rất

khó thực nghiệm. Đó là chưa nói đến ai là người chịu trách nhiệm về sự thất bại có thể xảy ra trong quá trình thực nghiệm. Chính vì vậy người ta thường dùng cách thử nghiệm kém chặt chẽ hơn, kém khoa học hơn so với thực nghiệm để xem xét tính đúng đắn và khả thi của những giải pháp quản lý đưa ra. Tuy nhiên, ở đây có vấn đề cần bàn thêm.

Thứ nhất, người nghiên cứu phải biết chọn vấn đề thử nghiệm, vấn đề này phải thoả mãn hai tiêu chí: a/ là vấn đề cơ bản trong hệ thống những vấn đề nêu ra; b/ việc tổ chức thử nghiệm không ảnh hưởng đến thể chế hiện hành.

Thứ hai, từ kết quả của vấn đề thử nghiệm có thể suy diễn một cách logic cho kết quả toàn cục. Điều này đòi hỏi ở người nghiên cứu một trình độ tư duy logic và phân tích rất cao.

Thứ ba, cần thiết phải dùng nhiều cách khác nhau như: lấy ý kiến chuyên gia, dùng phiếu hỏi số đông, v.v... bổ sung cho kết quả thử nghiệm.

Trên đây đã trình bày (tuy chưa chi tiết) một số vấn đề về thử nghiệm. Điều đó cũng không có nghĩa là tác giả cuốn sách này phủ nhận vai trò của thực nghiệm (mà chỉ nêu lên tính chất phức tạp của nó) trong nghiên cứu lý luận về quản lý giáo dục.

4. Hệ thống khái niệm Khoa học quản lý giáo dục

Đây là những công cụ quan trọng có tác dụng không những đối với sự phát triển bản thân Khoa học quản lý giáo dục, mà còn đối với thực tiễn hoạt động quản lý. Điều cần nêu lên ở đây là: giống như nhiều khoa học khác, Khoa học quản lý giáo dục đã sử dụng nhiều khái niệm của các khoa học khác, trước hết của Khoa học quản lý xã hội, của Điều khiển học, của Luật học... làm khái niệm của mình. Chẳng hạn các khái niệm như: quản lý, tổ chức, lãnh đạo, kế hoạch hoá, kiểm tra, thanh tra, hiệu quả quản lý, điều khiển, điều chỉnh, liên hệ ngược trong quản lý v.v. Đây là hiện tượng dễ hiểu nhất là đối với một khoa học còn rất non trẻ như Khoa học quản lý giáo dục.

III. CƠ CẤU NỘI DUNG CỦA KHOA HỌC QUẢN LÝ GIÁO DỤC

Khoa học quản lý giáo dục phải được xây dựng chủ yếu trên cơ sở những sự kiện khoa học trong hoạt động quản lý giáo dục. Những sự kiện này được quan sát, điều tra, sưu tầm, tổng kết, thực nghiệm/ thử nghiệm, v.v... và phải được phân tích bằng những tri thức liên quan, trước hết là tri thức về Khoa học quản lý giáo dục.

Về cơ cấu nội dung của Khoa học quản lý giáo dục, có thể nêu năm nhóm vấn đề sau đây: thứ nhất, những cơ sở phương pháp luận của Khoa học quản lý giáo dục bao gồm các vấn đề về những quan điểm duy vật biện chứng và duy vật lịch sử của chủ nghĩa Mác – Lênin, quan điểm, đường lối của Đảng, về đối tượng, phương pháp, các khái niệm công cụ của Khoa học quản lý giáo dục, về đặc điểm của hoạt động giáo dục quốc dân, về bản chất, mục đích, nhiệm vụ, nguyên tắc quản lý giáo dục, v.v...; thứ hai, những cơ sở tổ chức của quản lý giáo dục bao gồm những vấn đề về chức năng quản lý, về cơ cấu bộ máy quản lý giáo dục, về các hình thức tổ chức quản lý giáo dục, v.v...; thứ ba, những vấn đề phương pháp, công nghệ, phương tiện quản lý giáo dục bao gồm những vấn đề về các phương thức quyết định quản lý về phương pháp, công cụ quản lý, về phương tiện kỹ thuật quản lý giáo dục, v.v...; thứ tư, vấn đề đổi mới quản lý giáo dục bao gồm những vấn đề về cán bộ quản lý và tổ chức lao động của họ, về kỹ năng quản lý, về nghệ thuật quản lý, về hiệu quả quản lý về văn hoá quản lý, về văn hoá của tổ chức, v.v... thứ năm, kinh nghiệm quản lý giáo dục bao gồm những vấn đề về kinh nghiệm giải quyết những tình huống quản lý, về những bài học rút ra từ các nhà quản lý giỏi, về kinh nghiệm quản lý của các nước, v.v...

Dưới đây là bảng tổng hợp (bảng 2.1) cơ cấu nội dung của Khoa học quản lý giáo dục.

Việc nghiên cứu cơ sở phương pháp luận của Khoa học quản lý giáo dục đặt ra yêu cầu phải làm rõ bản chất, đối tượng, mục đích, nhiệm vụ của Khoa học quản lý giáo dục, coi như một ngành khoa học độc lập và nằm trong Khoa học giáo dục. Dựa trên học thuyết Mác – Lênin về vấn đề này, cần

ngiên cứu mối quan hệ giữa Khoa học quản lý giáo dục với Xã hội học, với Lý luận quản lý, với Khoa học hành chính và với những khoa học khác. Mặt khác, Khoa học quản lý giáo dục còn nghiên cứu làm sáng tỏ cơ sở khoa học của việc tổ chức hệ thống giáo dục quốc dân, phương pháp luận quản lý nhà trường, những con đường đưa thành tựu Khoa học giáo dục nói chung, Khoa học quản lý giáo dục nói riêng cũng như những kinh nghiệm thực tế vào thực tiễn.

BẢNG 2.1: CƠ CẤU NỘI DUNG CỦA KHOA HỌC QUẢN LÝ GIÁO DỤC

Cơ sở phương pháp luận của KHQLGD	Cơ sở tổ chức của QLGD	Phương pháp, phương tiện QLGD	Đổi mới QLGD	Kinh nghiệm QLGD
<ul style="list-style-type: none"> * Quan điểm DVBC, DVLS của Đảng CSVN, Nhà nước VN; * Đối tượng, các tiếp cận, các phương pháp nghiên cứu; KHQLGD, các khái niệm; * Bản chất, nguyên tắc, mục tiêu QLGD; v.v... 	<ul style="list-style-type: none"> * Chức năng QLGD; * Cơ cấu bộ máy QLGD; * Các hình thức tổ chức QLGD; * v.v... 	<ul style="list-style-type: none"> * Các phương thức quyết định QLGD; * Phương pháp QLGD; * Công nghệ QLGD; * Phương tiện kỹ thuật trong QLGD; * v.v... 	<ul style="list-style-type: none"> * Cán bộ QLGD; * Tổ chức lao động QLGD; * Kỹ năng QLGD; * Nghệ thuật QLGD; * Hiệu quả QLGD; * v.v... 	<ul style="list-style-type: none"> * Kinh nghiệm giải quyết tình huống QLGD; * Bài học rút ra từ nhà QL giỏi; * v.v...

Việc nghiên cứu hoạt động của các cơ quan quản lý giáo dục các cấp có một ý nghĩa lớn. Ở đây có thể đặt ra những vấn đề như: cơ cấu tổ chức bộ máy quản lý, chức năng, nhiệm vụ, cơ chế hoạt động và phối hợp, phong cách tổ chức – sự phạm của các cơ quan này, bảo đảm thông tin trong quản lý, kiểm tra, thanh tra trong giáo dục, phát triển đội ngũ giáo viên, v.v...

Tuy nhiên, phần chủ yếu của Khoa học quản lý giáo dục là các vấn đề quản lý nhà trường. Bởi, suy cho cùng, nhà trường chính là tế bào căn bản, cơ sở trong hệ thống giáo dục quốc dân và thực tiễn nhà trường là sự hiện thực hoá và thử thách mọi lý luận giáo dục, mọi quan điểm, chủ trương, chính sách giáo dục của Đảng và Nhà nước. Tóm lại, nhà trường là bộ mặt của giáo dục, thực tiễn nhà trường là cơ sở đánh giá giáo dục và lý luận giáo dục cũng như lý luận quản lý giáo dục.

IV. ĐẶC ĐIỂM CỦA KHOA HỌC QUẢN LÝ GIÁO DỤC

Vì Khoa học quản lý giáo dục là Khoa học quản lý xã hội nên nó cũng có những đặc điểm chung của Khoa học quản lý xã hội. Tuy nhiên, đối với Khoa học quản lý giáo dục, cần nhấn mạnh thêm một số đặc điểm sau đây.

Thứ nhất, Khoa học quản lý giáo dục là khoa học có tính liên ngành, có quan hệ với rất nhiều khoa học khác. Đơn giản vì nó phải giải quyết nhiều loại quan hệ xã hội, mà các quan hệ xã hội này lại được các khoa học (hoặc nhóm khoa học) nghiên cứu. Có thể kể, đó là:

– Khoa học Mác – Lênin với ba bộ phận hợp thành: Triết học duy vật biện chứng và duy vật lịch sử, Chính trị – kinh tế học và Chủ nghĩa xã hội khoa học.

– Khoa học quản lý được coi là cơ sở quan trọng hỗ trợ đắc lực cho Khoa học quản lý giáo dục phát triển.

– Khoa học tổ chức bàn về các điều kiện, các quy luật phát triển tổ chức, các nhân tố tổ chức trong quản lý, sự tương tác giữa quản lý và tổ chức,...

– Điều khiển học gồm lý thuyết hệ thống, lý thuyết điều khiển, lý thuyết thông tin, vận trù học,...

– Khoa học giáo dục, trong đó có Giáo dục học đại cương, Giáo dục học chuyên biệt (cho người lớn, trẻ em, người khuyết tật, v.v...), Lý luận dạy học, Xã hội học giáo dục, Kinh tế học giáo dục,...

– Khoa học tâm lý, trong đó có Tâm lý học quản lý, tâm lý học sư phạm, Tâm lý học giao tiếp, ứng xử,...

– Một số thành tựu khoa học mang tính công cụ hỗ trợ cho việc nghiên cứu Khoa học quản lý giáo dục, chẳng hạn Toán thống kê,...

Ngày nay, do sự phát triển của xã hội, của khoa học và công nghệ, nhiều yếu tố của khoa học này thâm nhập vào khoa học khác và ngược lại. Khoa học quản lý giáo dục cũng mang đặc điểm này. Điều đó đặt ra yêu cầu đối với các nhà nghiên cứu cũng như hoạt động thực tiễn phải vừa hiểu sâu vấn đề đang quan tâm lại phải có tầm nhìn đủ rộng để có cách xem xét và giải quyết mang tính tổng quát, toàn cục.

Thứ hai, Khoa học quản lý giáo dục là khoa học có tính ứng dụng cao, bởi quản lý giáo dục là lĩnh vực hoạt động thực tiễn của con người, là lĩnh vực phương pháp. Do đó, việc nghiên cứu Khoa học quản lý giáo dục đương nhiên phải bắt nguồn từ thực tiễn và thành tựu nghiên cứu của nó không thể là những lý thuyết trừu tượng, ít hoặc không bổ ích đối với các nhà quản lý và cũng như đối với yêu cầu phát triển sự nghiệp giáo dục. Mục đích cuối cùng và cũng là mục đích cao nhất, chủ yếu nhất của những người làm công tác nghiên cứu Khoa học quản lý giáo dục là phải đưa thành tựu nghiên cứu của mình áp dụng vào thực tiễn.

Thứ ba, từ hai vấn đề nêu trên, Khoa học quản lý giáo dục phải đảm nhận đầy đủ ba chức năng, giống như bất kỳ một ngành khoa học nào. Đó là:

* Chức năng nhận thức;

* Chức năng cải tạo;

* Chức năng dự báo.

Sự thực, ba chức năng trên đan xen vào nhau, hỗ trợ nhau trong thực tiễn phát triển của Khoa học quản lý giáo dục. Nhiều khi trong các công trình nghiên cứu, người nghiên cứu vừa tiến hành khảo sát, điều tra, vừa đưa ra những giải pháp tác động nhằm cải tạo hiện thực. Nhưng, cũng chính sự biến đổi của hiện thực lại giúp cho người nghiên cứu nhận thức sâu sắc hơn đối tượng nghiên cứu của mình, đồng thời thấy được xu hướng vận động của nó, từ đó có cơ sở dự báo sự phát triển của nó trong tương lai. Như vậy sẽ giúp ích rất nhiều cho các nhà quản lý. Họ vừa hành động và lý giải cơ sở khoa học cho hành động của mình, lại vừa chủ động nắm bắt thời cơ, có biện pháp đón đầu, tạo điều kiện thuận lợi cho sự vật phát triển.

Chương 3. QUÁ TRÌNH QUẢN LÝ GIÁO DỤC

Quản lý giáo dục là một quá trình. Sở dĩ nói quản lý giáo dục là quá trình vì quản lý là hoạt động mang tính hướng đích, là sự vận động, sự nối tiếp các trạng thái, có độ dài về thời gian, chịu tác động của các nhân tố bên trong và bên ngoài, tuân theo những quy luật khách quan, biểu hiện thông qua hoạt động của con người. Quá trình quản lý giáo dục là hoạt động của các chủ thể và đối tượng quản lý thống nhất với nhau trong một cơ cấu nhất định nhằm đạt mục đích đề ra của quản lý bằng cách thực hiện các chức năng nhất định và vận dụng các biện pháp, nguyên tắc, công cụ quản lý thích hợp.

Quá trình quản lý giáo dục được thể hiện theo sơ đồ dưới đây:

- a) Thu nhận và phân tích thông tin về trạng thái của đối tượng bị quản lý;
- b) Ra quyết định quản lý;
- c) Đưa ra những tác động quản lý lên đối tượng bị quản lý;

d) Thu nhận và phân tích thông tin về trạng thái mới của các đối tượng bị quản lý.

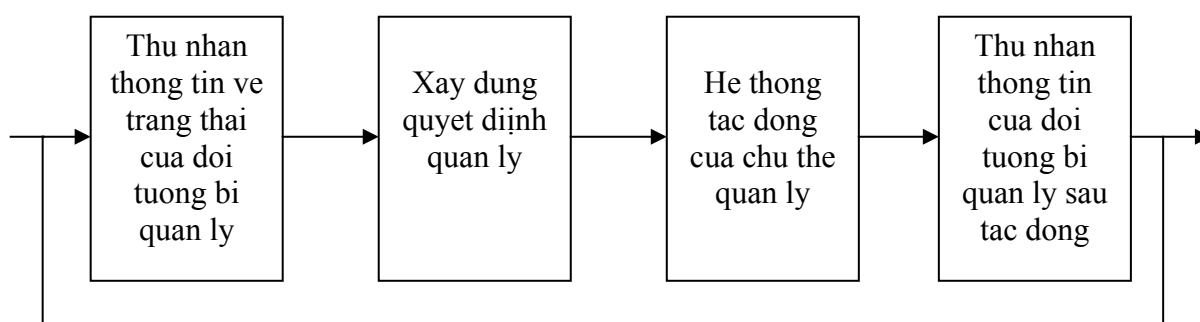
Quá trình quản lý được bắt đầu từ việc phân tích thông tin về trạng thái của hệ thống bị quản lý. Thông tin này có thể biểu hiện dưới hình thức là những chỉ tiêu chất lượng và số lượng đặc trưng cho trạng thái của hệ thống bị quản lý tại thời điểm trước khi ra quyết định. Thông tin phải được nêu lên dựa trên cơ sở những mục tiêu cụ thể đặt ra cho hệ thống bị quản lý.

Giai đoạn tiếp theo là chủ thể quản lý xây dựng quyết định quản lý dựa trên những thông tin thu nhận được. Quyết định quản lý là phương tiện chủ yếu để chủ thể quản lý tác động vào hệ thống bị quản lý, hướng các tổ chức vào việc phấn đấu đạt mục tiêu giáo dục, đáp ứng yêu cầu của xã hội. Quyết định quản lý phải bảo đảm tính tối ưu. Những yếu tố cấu thành quyết định quản lý là: vạch ra kế hoạch chiến lược; xác định mục tiêu chỉ tiêu và kết quả của quyết định; giải pháp và biện pháp cụ thể; thu thập thông tin cần thiết về diễn tiến của đối tượng quản lý; v.v...

Giai đoạn thứ ba là giai đoạn dựa trên cơ sở quyết định đã chọn, chủ thể quản lý dùng những biện pháp tác động đến đối tượng bị quản lý, làm cho nó chuyển từ trạng thái này sang trạng thái khác bảo đảm việc thực hiện mục tiêu đã đề ra.

Cuối cùng, giai đoạn thứ tư, chủ thể quản lý thu thập thông tin về trạng thái của đối tượng bị quản lý sau tác động. Từ đó có quyết định điều chỉnh hoặc chuyển sang quá trình kế tiếp.

Điều vừa trình bày được thể hiện bằng sơ đồ 3. 1 dưới đây.



Sơ đồ 3.1. Quá trình quản lý giáo dục

Sơ đồ trên cho thấy quá trình quản lý cụ thể nào đó là quá trình khép kín. Nhưng nhìn toàn cục thì quan niệm này là tương đối. Điều này thể hiện ở chỗ: giai đoạn sau cùng của quá trình này là khởi đầu cho quá trình kế tiếp. Ví dụ, quá trình quản lý năm học được chia ra thành các quá trình quản lý từng học kỳ. Theo sơ đồ trên, quá trình quản lý hoạt động giáo dục ở học kỳ hai là sự tiếp nối quá trình quản lý ở học kỳ một.

Sự phân tích quá trình quản lý, lẽ ra phải theo sơ đồ trên; song, tác giả cuốn sách này sẽ trình bày theo một logic hơi khác, tức là đi sâu vào các yếu tố của quá trình quản lý như: các chức năng quản lý, các nguyên tắc quản lý, các phương pháp quản lý, các hình thức quản lý, thông tin và các công cụ quản lý trong quản lý giáo dục. Như vậy, bạn đọc có thể thấy các yếu tố này có điều kiện được trình bày cụ thể hơn, và khi liên hệ với sơ đồ trên cũng thấy rõ hơn.

Dưới đây sẽ phân tích cụ thể từng yếu tố của quá trình quản lý giáo dục, phần nội dung quan trọng của cuốn sách này.

I. CÁC CHỨC NĂNG QUẢN LÝ GIÁO DỤC

Khái niệm "chức năng" được dùng với nhiều nghĩa khác nhau. Trong Từ điển Tiếng Việt, thuật ngữ này có hai nghĩa: "1/ Hoạt động, tác dụng bình thường hoặc đặc trưng của một cơ quan, một hệ cơ quan nào đó trong cơ thể; 2/ Tác dụng, vai trò bình thường hoặc đặc trưng của một người nào, một cái gì đó". Đương nhiên, ở đây nghĩa thứ hai không thuộc lĩnh vực ta đang xét. Trong khi đó, G.Kh. Pôpôp viết: "Trước hết, một bộ phận của hoạt động quản lý. Hai là, một bộ phận đã được tách riêng ra của hoạt động quản lý... Chức năng quản lý đó là một loại hoạt động quản lý đặc biệt, sản phẩm của quá trình phân công lao động và chuyên môn hoá trong quản lý, tiêu biểu bởi tính chất tương đối độc lập của những bộ phận của quản lý". Thực chất, chức

năng quản lý là hình thức tồn tại của các tác động quản lý. Chức năng quản lý là hình thái biểu hiện sự tác động có mục đích của chủ thể quản lý đến đối tượng quản lý. Trong quản lý, chức năng quản lý là một phạm trù quan trọng, mang tính khách quan, có tính độc lập tương đối. Chức năng quản lý nảy sinh và là kết quả của quá trình phân công lao động, là bộ phận tạo thành hoạt động quản lý tổng thể, được tách riêng, có tính chất chuyên môn hoá.

Về số lượng các chức năng quản lý nói chung, những tác gia nghiên cứu về quản lý có ý kiến không giống nhau. Có tác giả thì nói ba, có tác giả nói bốn, có tác giả nói năm, thậm chí có tác giả nói mười hai. Tuy nhiên, hầu hết đều đề cập tới bốn chức năng chủ yếu sau:

- * Kế hoạch hoá;
- * Tổ chức;
- * Điều khiển (chỉ đạo thực hiện);
- * Kiểm tra.

Để thực hiện một chủ trương/ chương trình/ dự án... kế hoạch hoá là hành động đầu tiên của người quản lý, là việc làm cho tổ chức phát triển theo kế hoạch. Trong quản lý, đây là căn cứ mang tính pháp lý quy định hành động của cả tổ chức. Kế đó là chức năng tổ chức. Thực hiện chức năng này, người quản lý phải hình thành bộ máy/ cơ cấu các bộ phận (tuỳ theo tính chất công việc, có thể tiến hành phân công, phân nhiệm cho các cá nhân), quy định chức năng, nhiệm vụ từng bộ phận, mối quan hệ giữa chúng. Điều hành (chỉ đạo, tổ chức thực hiện) là nhiệm vụ tiếp theo của người quản lý. Đây là khâu quan trọng tạo nên thành công của kế hoạch dự kiến. Chính ở khâu này, đòi hỏi người quản lý phải vận dụng khéo léo các phương pháp và nghệ thuật quản lý. Cuối cùng, người quản lý phải thực hiện chức năng kiểm tra, nhằm đánh giá việc thực hiện các mục tiêu đề ra. Điều cần lưu ý là khi kiểm tra phải theo chuẩn. Chuẩn phải xuất phát từ mục tiêu, là đòi hỏi bắt buộc đối với mọi thành viên của tổ chức.

Các chức năng nêu trên lập thành chu trình quản lý. Chủ thể quản lý khi triển khai hoạt động quản lý đều thực hiện chu trình này. (Xem sơ đồ 3.2).



1. Kế hoạch hoá trong quản lý giáo dục

Một tập thể lao động, trong đó mọi người liên kết với nhau hoạt động thực hiện nhiệm vụ của tập thể mình và của bản thân mình. Nhiệm vụ cốt yếu của người quản lý là làm thế nào để mọi người biết nhiệm vụ của mình biết phương pháp hoạt động nhằm thực hiện có hiệu quả mục tiêu của tổ chức. Đây là chức năng kế hoạch hoá của nhà quản lý. Kế hoạch hoá bao gồm việc xây dựng mục tiêu, chương trình hành động, xác định từng bước đi những

điều kiện, phương tiện cần thiết trong một thời gian nhất định của cả hệ thống quản lý và bị quản lý. Về chức năng này, có thể đề cập tới hai vấn đề: các loại kế hoạch và việc lập kế hoạch trong giáo dục.

a) Các loại kế hoạch giáo dục

Có bốn cách phân loại chủ yếu:

– Dựa vào yếu tố thời gian, có: kế hoạch dài hạn 10 – 15 năm (còn gọi là kế hoạch chiến lược, chiến lược giáo dục chẳng hạn), kế hoạch trung hạn 5 – 7 năm và kế hoạch ngắn hạn 1 – 2 năm (ví dụ kế hoạch năm học).

– Dựa vào quy mô quản lý, có: kế hoạch tổng thể (ví dụ kế hoạch đổi mới giáo dục phổ thông), kế hoạch bộ phận (ví dụ kế hoạch đổi mới giáo dục tiểu học).

– Dựa vào nguồn lực giáo dục, có: kế hoạch xây dựng cơ sở vật chất, kế hoạch quản lý tài chính, kế hoạch phát triển đội ngũ, v.v...

– Dựa vào hoạt động giáo dục, có: kế hoạch dạy học, kế hoạch hoạt động ngoài giờ lên lớp, v.v...

Sự thực, quan niệm về dấu hiệu phân chia và việc phân chia các loại kế hoạch như trên cũng chỉ là tương đối. Chẳng hạn, chiến lược giáo dục cũng có thể coi là kế hoạch tổng thể, vừa có thể coi là kế hoạch chiến lược.

b) Lập kế hoạch trong giáo dục

– *Lập kế hoạch trong quản lý nói chung cũng như trong quản lý giáo dục nói riêng rất quan trọng, vì:*

+ Nó có khả năng ứng phó với sự bất định và sự thay đổi. Ta biết rằng, giáo dục, trong đó có quản lý giáo dục thường xuyên chịu sự chi phối của các nhân tố bên trong và bên ngoài. Những thay đổi về số lượng, chất lượng liên quan đến giáo viên, học sinh; những tác động của kinh tế thị trường, của mở cửa, hội nhập; những mặt tích cực, tiêu cực của xã hội; những thiên tai, bão lụt, v.v... là những biến đổi không lường hết. Chính những biến đổi đó tác động đến giáo dục và quản lý giáo dục, làm cho việc lập kế hoạch trở thành

tất yếu. Mặt khác, nếu lập kế hoạch cho một thời gian càng dài, người cán bộ quản lý càng ít có điều kiện kiểm tra tính đúng đắn của kế hoạch. Thậm chí ngay trong tương lai gần, cũng không dám chắc là không có đột xuất xảy ra. Đó là khi nhà quản lý không thấy được xu thế vận động do những tác động quản lý của mình gây ra. Trong khi đó, nhà quản lý vẫn phải tìm cách tốt nhất để đạt mục tiêu. Đó là những lý do cần thiết thứ nhất của việc lập kế hoạch đối với nhà quản lý.

+ Việc lập kế hoạch cho phép nhà quản lý tập trung chú ý vào các mục tiêu. Thực chất của việc lập kế hoạch là nhằm đạt mục tiêu của tổ chức, cũng là mục tiêu của hoạt động quản lý. Kế hoạch sẽ giúp nhà quản lý có cái nhìn tổng thể, toàn diện, qua đó thấy được hoạt động tương tác giữa các bộ phận. Mặt khác nhà quản lý qua việc lập kế hoạch có thể nhìn thấy tương lai, có thể phải điều chỉnh những quyết định trước đó, bảo đảm hướng vào mục tiêu đã định.

+ Việc lập kế hoạch cho phép lựa chọn những phương án tối ưu, tiết kiệm nguồn lực tạo hiệu quả hoạt động cho toàn bộ tổ chức. Kế hoạch không cho phép hoạt động tùy tiện, tản mạn, rời rạc và cũng không chấp nhận sự quyết định vội vàng, thiếu cân nhắc.

+ Tầm quan trọng thứ tư của việc lập kế hoạch là tạo điều kiện dễ dàng cho việc kiểm tra. Người quản lý không thể kiểm tra cấp dưới nếu không có mục tiêu xác định để đo lường. Điều này còn gây hậu quả là không xác định được các trạng thái trung gian cũng như cuối cùng của đối tượng quản lý. Và, đó cũng đồng nghĩa với việc quản lý không theo kế hoạch.

Trên đây là bốn lý do để khẳng định tầm quan trọng của việc lập kế hoạch, điều kiện tiên quyết của bất kỳ nhà quản lý cấp nào: vi mô cũng như vĩ mô.

– Những đặc điểm của việc lập kế hoạch

Lập kế hoạch, theo một khía cạnh nào đó có thể coi nó như là một thứ dự báo. Tính chất dự báo càng thể hiện rõ trong việc lập kế hoạch chiến lược

(Strategic Planning). Nói đến "kế hoạch chiến lược", không chỉ ở cấp quản lý vĩ mô (như Bộ Giáo dục và Đào tạo) mới có kế hoạch chiến lược mà nhà trường, với tư cách là đơn vị cơ sở của hệ thống giáo dục quốc dân cũng có thể và có khả năng lập kế hoạch chiến lược (ví dụ kế hoạch cho một cấp học).

+ Nhà quản lý cần phải đặt trọng tâm vào tư duy và hành động mang tính chiến lược, nghĩa là tư duy và hành động có tính toàn cục, cơ bản, quán xuyên suốt quá trình quản lý. Tránh tình trạng cục bộ, thiển cận, chấp vá.

+ Việc lập kế hoạch phải chú trọng vào tương lai. Đối với giáo dục, có cả tương lai gần (sau một năm học) và tương lai xa (sau một cấp học) và đều quan trọng như nhau. Tương lai gần chính là những nấc thang đến tương lai xa. Điều khó khăn là phải xác định "bóng dáng" của tương lai gần, ví dụ chất lượng giáo dục sau một năm học, năm kế tiếp là gì và năm cuối cấp là gì để có chất lượng của cả cấp học. Phải chăng điều này đặt ra yêu cầu đối với nhiều nhà quản lý phải thay đổi thói quen chỉ vạch ra kế hoạch của một năm học, mà không quan tâm đến kế hoạch các năm kế tiếp, nhất là kế hoạch dài hạn cho cả một cấp học?

+ Kế hoạch phải định hướng hoạt động không những của nhà quản lý, mà của cả tổ chức vào các kết quả đạt được. Đây chính là cái đích của toàn bộ tổ chức, trong đó có nhà quản lý.

+ Kế hoạch phải thể hiện tập trung sự quan tâm và nguồn lực vào các vấn đề bức xúc nhất mà tổ chức đang quan tâm. Chẳng hạn, chất lượng giáo dục là vấn đề bức xúc buộc nhà quản lý các cấp đều phải quan tâm và dành mọi nguồn lực cho nó.

+ Đặc điểm cuối cùng, trong kế hoạch phải quan tâm đến quan hệ hợp tác. Đây cũng là điều xuất phát từ đặc điểm của giáo dục, một dạng hoạt động mang đậm tính chất xã hội. Xã hội hoá công tác giáo dục chính là sự thể hiện đặc điểm này.

– *Các bước của việc lập kế hoạch giáo dục*

Đây là những bước mang tính chất kỹ thuật, giúp cho nhà quản lý dễ dàng thực hiện chức năng kế hoạch hoá. Cụ thể:

Bước một: Nhận thức đầy đủ về yêu cầu của cấp trên thông qua những chỉ thị, nghị quyết, v.v... Chẳng hạn, để lập kế hoạch phát triển giáo dục trong một năm học cho một tỉnh, Sở Giáo dục và Đào tạo phải nghiên cứu chủ trương, chỉ thị của Bộ, chủ trương chỉ thị, nghị quyết của Đảng bộ, chính quyền địa phương về kinh tế – xã hội, về giáo dục, v.v...

Bước hai: Phân tích trạng thái xuất phát của đối tượng quản lý. Để làm việc này, thường người ta dùng phương pháp phân tích theo SWOT, nghĩa là phải thấy được những điểm mạnh (Strengths), điểm yếu (Weaknesses), thời cơ (Opportunities) và nguy cơ (Threats) của cả hệ thống. Đây là căn cứ quan trọng để hoạch định kế hoạch. Trong quản lý giáo dục, đây là việc không mới lạ gì. Thông thường, trước khi bước vào năm học, phần đầu của kế hoạch, người quản lý nhà trường nêu đặc điểm tình hình nhà trường, những nhân tố thuận và không thuận bên trong và bên ngoài tác động đến nhà trường. Điều muốn nói ở đây là sự phân tích những đặc điểm trên, nếu theo phương pháp SWOT sẽ cho bức tranh toàn diện, khách quan, đặc biệt về chất lượng giáo dục của năm học trước, về chất lượng học sinh mới vào trường, về nguồn lực, chủ yếu là thực trạng đội ngũ giáo viên nhà trường. Đây là căn cứ vững chắc, thuyết phục làm căn cứ cho việc lập kế hoạch hành động, tạo khả năng huy động sự tham gia tự giác, tích cực của đông đảo giáo viên và học sinh trong nhà trường.

Bước ba: Xác định nguồn lực cần thiết cho việc thực hiện kế hoạch. Đây là điều kiện làm cho kế hoạch khả thi. Nguồn lực giáo dục có hai dạng: nguồn lực bên trong và nguồn lực bên ngoài. Nhưng quan trọng hơn là nguồn lực bên trong, bởi chỉ khi nội lực bên trong mạnh mới có khả năng tiếp nhận và sử dụng có hiệu quả nguồn lực bên ngoài. Trong nguồn lực bên trong, chất lượng của đội ngũ giáo viên, trong đó có cán bộ quản lý là yếu tố quyết định.

Bước bốn: Xây dựng "sơ đồ khung" của việc lập kế hoạch, nhất là kế hoạch chiến lược. Dưới đây bạn đọc có thể tham khảo sơ đồ khung về việc

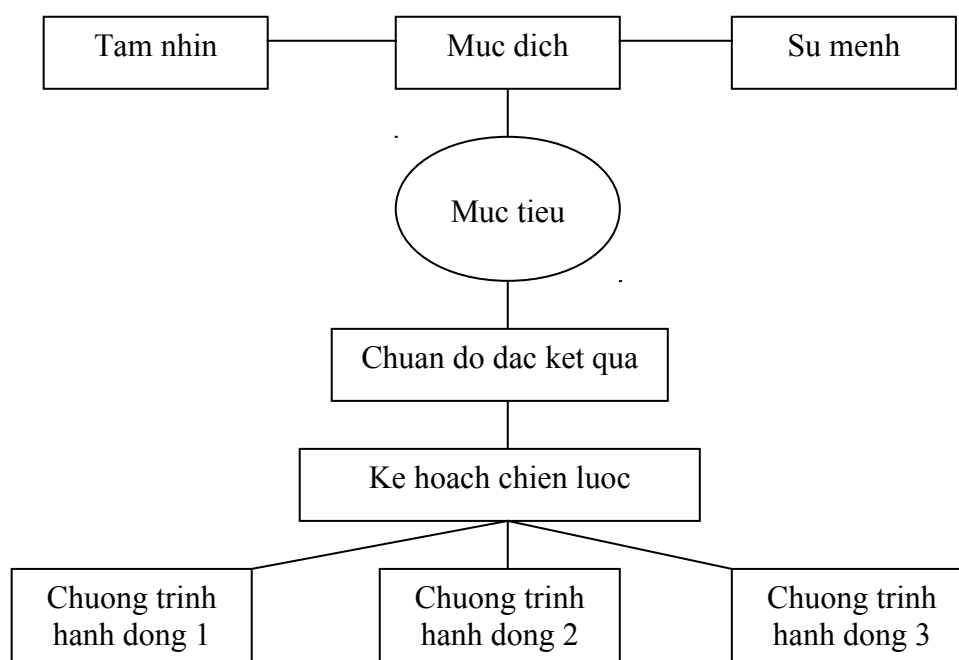
lập kế hoạch chiến lược (Strategic Planning – SP) theo quan điểm của các nhà nghiên cứu quản lý phương Tây. (Xem Sơ đồ 3.3).

Xin được diễn giải sơ đồ trên đây để bạn đọc hiểu rõ hơn.

Khi xây dựng kế hoạch chiến lược, cần:

Thứ nhất, phải xác định mục đích (Goal) và mục đích đó phải thoả mãn các điều kiện sau:

- * Các mục đích cần hài hoà với tuyên bố tầm nhìn, sứ mạng và giá trị của tổ chức;
- * Các mục đích còn phản ánh các vấn đề chiến lược và các ưu tiên;
- * Mỗi mục đích cần tập trung vào một vấn đề;
- * Các mục đích cần có định hướng hành động rõ ràng;
- * Các mục đích không bị ràng buộc vào thời gian;
- * Tổng số các mục đích cần giới hạn ở mức tối thiểu.



Sơ đồ 3.3. Sơ đồ khung của việc lập kế hoạch chiến lược

Thứ hai, phải xác định mục tiêu (Objective), trong sơ đồ là mục tiêu chung (hay mục tiêu của toàn hệ thống). Nó có vị trí trong lập kế hoạch chiến lược như sau:

- * Là bước định lượng trung gian nhằm đạt được tầm nhìn, sứ mạng và mục đích;

- * Nó liên kết trực tiếp với mục đích;

- * Nó là lời phát biểu (thành văn) về dự định có thể đo được và được định mốc thời gian;

- * Nội dung của nó thể hiện sự chú trọng tới các kết quả tại thời điểm kết thúc;

Mục tiêu quản lý giáo dục là cái đích phải đạt tới của quá trình quản lý. Nó được xem là trạng thái mong muốn, khả thi và cần thiết; trong tương lai đối với hệ thống giáo dục, đối với cơ sở giáo dục là trường học hoặc đối với một vài thành tố/ bộ phận của hệ thống giáo dục, của nhà trường. Điều cần lưu ý các nhà quản lý là mục tiêu giáo dục chỉ là một mục tiêu quản lý giáo dục. Đối với nhà quản lý, ngoài mục tiêu này còn có nhiều mục tiêu khác nữa. Chẳng hạn: mục tiêu phát triển đội ngũ, mục tiêu bảo đảm các điều kiện thực hiện các hoạt động giáo dục, v.v...

Đối với hoạt động quản lý, việc xác định mục tiêu ngay từ đầu quá trình quản lý là một việc cực kỳ quan trọng, bởi nó là điểm xuất phát, định hướng, chi phối sự vận động của toàn bộ quá trình quản lý. Do đó, có thể coi chất lượng và hiệu quả công tác quản lý phụ thuộc một phần rất quan trọng vào việc xác định đúng đắn và cụ thể mục tiêu quản lý. A.M. Ômarôp, nhà nghiên cứu quản lý cho rằng đây "là cơ sở, là tiền đề quan trọng nhất để tổ chức quản lý có hiệu quả".

Việc xác định mục tiêu quản lý thường được tiến hành theo các phương pháp như: ngoại suy, thích ứng, chuyên gia, hoặc phối hợp với nhau. Phương pháp ngoại suy dựa trên yêu cầu phân tích kinh nghiệm quá khứ trong việc thực hiện mục tiêu quản lý, từ đó loại trừ thiếu sót, xác định trình độ

phát triển của hệ quản lý có thể chấp nhận trong tương lai. Phương pháp thích ứng yêu cầu xác định lại hệ mục tiêu quản lý cho hợp với tương lai. Phương pháp chuyên gia dựa trên trí tuệ tập thể các nhà khoa học và các nhà hoạt động thực tiễn để hoàn thiện mục tiêu quản lý được đề xuất.

Cần lưu ý rằng, khi trình bày mục tiêu thường có hai loại: mục tiêu chung và mục tiêu chi tiết cho từng bộ phận. Đối với từng bộ phận lại có thể chia ra nhiều cấp (mục tiêu cấp 1, mục tiêu cấp 2,...). Như vậy, nhà quản lý phải cụ thể hoá mục tiêu, bảo đảm sự thống nhất của hệ mục tiêu, tránh sự chồng chéo, lại vừa thiết lập được quan hệ ràng buộc giữa các bộ phận trong tổ chức. Vì vậy các tài liệu quản lý thường nói đến việc trình bày các mục tiêu thành "cây mục tiêu" bao gồm mục tiêu chiến lược tổng quát được cụ thể hoá thành các "cành", các "nhánh" là các mục tiêu cấp thấp.

Điều nữa là, có thể trình bày mục tiêu theo dạng định tính hoặc theo dạng định lượng, cũng có thể là sự kết hợp hai dạng. Tốt nhất, nếu có thể, nên trình bày mục tiêu dưới dạng định lượng. Các tác giả phương Tây thường đề ra năm tiêu chuẩn) (SMART) của một mục tiêu được viết tốt như sau:

- * Đặc biệt (Specific);
- * Đo được (Measurable);
- * Tấn công (nhưng thành công) (Aggressive) (but Attainable);
- * Định hướng tới kết quả (Results – oriented);
- * Giới hạn thời gian (Time – bound).

Ví dụ mục tiêu sau đây: chẳng hạn năm học 2003 – 2004 giảm tỷ lệ lưu ban ở lớp 9 xuống còn 1 % được xem là mục tiêu tốt vì nó bao hàm năm tiêu chuẩn SMART.

Mục tiêu là một khái niệm luôn luôn biến đổi và hoàn thiện cùng với sự phát triển của xã hội, của hoạt động quản lý cũng như khoa học – công nghệ. Điều hiển nhiên là việc xác định mục tiêu quản lý giáo dục là sự kết hợp các

yêu cầu của kinh tế – xã hội, các tính quy luật của giáo dục, của quản lý giáo dục với hoạt động có mục đích của chủ thể quản lý. Như vậy, sự thống nhất giữa các yếu tố khách quan và chủ quan thể hiện rõ trong vấn đề này.

Như đã trình bày ở trên, mục tiêu quản lý giáo dục cũng có nhiều cấp, ít ra có hai cấp: vĩ mô và vi mô. Trong mỗi cấp cũng có nhiều loại. Chẳng hạn:

– Đối với cấp vĩ mô:

* Nếu dựa vào quy luật phát triển giáo dục (hay phát triển học vấn) và quy luật quá trình giáo dục (hay quá trình sư phạm), ta có, ví dụ như mục tiêu: nâng cao dân trí, đào tạo nhân lực, bồi dưỡng nhân tài (mục tiêu phát triển giáo dục), hình thành và phát triển nhân cách của học sinh trong nhà trường (mục tiêu sư phạm);

* Theo quy mô quản lý có mục tiêu tổng thể (ví dụ mục tiêu chung của cả hệ thống giáo dục quốc dân) và mục tiêu bộ phận (ví dụ mục tiêu tiểu học, mục tiêu trung học cơ sở,...); Nếu dựa theo thời gian, có mục tiêu dài hạn (thường 10, 15 năm), mục tiêu trung hạn (thường 5, 7 năm) và mục tiêu ngắn hạn (thường 1, 2 năm);

* Nếu dựa vào yếu tố địa lý, có mục tiêu phát triển giáo dục theo vùng, miền;

* Nếu dựa vào đối tượng người học, có mục tiêu phát triển giáo dục cho trẻ em, cho người lớn, cho trẻ em dân tộc thiểu số, cho trẻ em khuyết tật, v.v...

* Nếu dựa vào nguồn lực giáo dục, có các mục tiêu như quản lý phát triển đội ngũ, mục tiêu quản lý cơ sở vật chất, mục tiêu quản lý ngân sách, mục tiêu thu hút đầu tư cho giáo dục, v.v...

* v.v...

Điều trình bày trên không có nghĩa là trong kế hoạch giáo dục, nhất thiết phải phân biệt rạch ròi và đề ra đủ các loại mục tiêu như đã nêu. Vấn đề là ở chỗ việc phân loại đó giúp cho người quản lý có tầm nhìn tổng thể, toàn

diện khi hoạch định kế hoạch hoạt động của tổ chức. Sự thực, nội dung của các mục tiêu phụ thuộc nhiều vào đối tượng quản lý, cái mà chủ thể quản lý tác động vào.

– Đối với cấp vi mô (ví dụ như nhà trường):

* Mục đích cao nhất, tập trung nhất của người lãnh đạo nhà trường là thực hiện cho được mục tiêu giáo dục mà xã hội đã đặt ra cho giáo dục. Đây là mục tiêu tối thượng của người hiệu trưởng nhà trường.

* Dựa theo loại hình hoạt động giáo dục, có các mục tiêu như: mục tiêu quản lý hoạt động dạy và học, mục tiêu quản lý hoạt động thẩm mỹ, mục tiêu quản lý hoạt động xã hội, v.v...

* Dựa theo đối tượng quản lý, có các mục tiêu như: mục tiêu xây dựng đội ngũ giáo viên; mục tiêu quản lý, sử dụng thiết bị dạy học; v.v...

* Dựa theo thời gian, có các mục tiêu như: mục tiêu bậc học, cấp học, mục tiêu năm học, mục tiêu từng học kỳ, v.v...

* v.v...

Dưới đây, có thể liệt kê mục tiêu quản lý nhà trường, chẳng hạn:

* Làm cho tất cả trẻ em đến tuổi học đều được đi học và phát triển bình thường; hạn chế lưu ban, bỏ học;...

* Tổ chức và lãnh đạo quá trình sư phạm ở trên lớp cũng như ở ngoài lớp, bảo đảm có chất lượng những yêu cầu về nội dung và phương pháp giảng dạy, giáo dục, học tập và rèn luyện trong tất cả các loại hình hoạt động, ...

* Xây dựng đội ngũ giáo viên;

* Góp phần xây dựng các tổ chức chính trị – xã hội trong nhà trường;

* Tranh thủ sự lãnh đạo và làm tốt công tác tham mưu với Đảng và chính quyền địa phương;

* Xây dựng, bảo quản, phát huy hiệu lực sử dụng cơ sở vật chất, thiết bị giảng dạy, giáo dục;

* Xây dựng các quy định, nề nếp sinh hoạt chuyên môn, hội họp,... chế độ hành chính, văn thư trong nhà trường;...

* Thường xuyên quan tâm cải tiến công tác quản lý, lãnh đạo bảo đảm phát huy dân chủ trong nhà trường;...

Thứ ba, việc xác định mục đích, mục tiêu của kế hoạch sẽ vô nghĩa nếu không xác định được các chuẩn đo đạc kết quả. Các chuẩn này bao hàm các nội dung như sau:

* Về sự chấp nhận của xã hội và các liên đới chính, ví dụ sự chấp nhận của các xí nghiệp đối với học sinh tốt nghiệp của các trường chuyên nghiệp;

* Về sự phù hợp với sứ mạng, tầm nhìn và các giá trị của tổ chức, ví dụ chất lượng giáo dục tiểu học theo yêu cầu đổi mới chương trình và sách giáo khoa;

* Về sự khả thi (về phương diện kỹ thuật) của kế hoạch, ví dụ: mức độ đầy đủ của những tài liệu hướng dẫn và tài liệu tham khảo phục vụ việc đổi mới phương pháp dạy học trong nhà trường;

* Về yêu cầu phát triển đội ngũ, ví dụ: số giáo viên sau một năm thực hiện đổi mới chương trình và sách giáo khoa được chuyển từ việc đạt chuẩn dạy giỏi cấp thấp lên cấp cao;

* Về chi phí tài chính và chi phí – hiệu quả của việc thực hiện kế hoạch, ví dụ: chi phí về thiết bị dạy học và kết quả mong muốn;

* Về sự phù hợp của thời gian thực hiện kế hoạch. Một kế hoạch chi phí nguồn lực phù hợp, song tiêu tốn nhiều thời gian cũng xem như kém hiệu quả.

Thứ tư kế hoạch chiến lược (Strategic Plan) và các chương trình hành động (Action Plans).

Có thể nói các chương trình hành động là cốt lõi, là bộ mặt của kế hoạch chiến lược. Vì vậy hai bộ phận trên sơ đồ 3.3 có thể nhập làm một. Trong kế hoạch hành động, cần thực hiện các bước cơ bản sau đây:

- Xác định các hoạt động cơ bản và xác định thứ tự các hoạt động sẽ thực hiện. Ví dụ, các hoạt động cơ bản và thứ tự các hoạt động trong việc chỉ đạo thực hiện đổi mới chương trình, sách giáo khoa.

- Xác định quỹ thời gian cho việc thực hiện từng hoạt động.

- Tính toán nguồn lực cần thiết cho từng hoạt động.

- Phân công trách nhiệm cho các đơn vị hoặc các cá nhân (vấn đề này sẽ được nói cụ thể ở phần chức năng tổ chức của quản lý)

- Quy định cơ chế phối hợp giữa các đơn vị (hoặc các cá nhân).

- Xác định yêu cầu, chuẩn kiểm tra, đánh giá, người kiểm tra, đánh giá tương ứng với các công việc.

- Quy định chế độ báo cáo kết quả thực hiện công việc.

- Rút kinh nghiệm, điều chỉnh công việc nếu cần thiết và tiếp tục triển khai.

- Tổng kết, đánh giá kết quả chung.

Tổng hợp lại những điều trình bày về việc lập kế hoạch nêu trên, thực chất các nhà quản lý phải trả lời bốn câu hỏi dưới đây (theo kinh nghiệm các chuyên gia phương Tây):

1/ Ta đang ở đâu? (Where are we now?). Để trả lời câu hỏi này, nhà quản lý giáo dục phải: mô tả tình huống/ môi trường giáo dục; phân tích nhu cầu của xã hội, cộng đồng (trong đó có học sinh và cha mẹ học sinh); đánh giá chất lượng giáo dục hiện tại; v.v...

2/ Ta muốn đến đâu trong tương lai? (Where do we want to be in the future?). Để trả lời câu hỏi này, phải: tuyên bố đầy đủ rộng rãi ý đồ của hệ thống giáo dục hoặc của nhà trường; xác định mục đích, mục tiêu chung, mục

tiêu chuyên biệt cần đạt được của hệ thống giáo dục hoặc của nhà trường; v.v...

3/ Làm thế nào để đến đó? (How will we get there?) Để trả lời câu hỏi này, cần phải: xác định kế hoạch hành động; xác định chức năng, nhiệm vụ, cơ chế phối hợp của các bộ phận trong tổ chức; xác định các liên kết; xác định các phương pháp, cách thức thực hiện kế hoạch; v.v...

4/ Làm thế nào để đo được sự tiến triển? (How do we measure our progress?). Để trả lời câu hỏi này, phải: xây dựng chế độ thông tin (xuôi, ngược); vạch chuẩn và công cụ đo đạc kết quả; v.v... Trong giáo dục, việc đo kết quả (hoặc hiệu quả trong, hiệu quả ngoài, nhất là hiệu quả ngoài) vô cùng phức tạp. Điều quan trọng là nhà quản lý giáo dục không thể bằng lòng với những đánh giá chung chung, chẳng hạn: "chất lượng giáo dục đã nâng lên một bước" hoặc, "trách nhiệm của các bậc cha mẹ học sinh đã nâng lên một bước" hoặc v.v... Kèm theo các đánh giá định tính, nên có một loạt tiêu chí đo, ví dụ: các bậc cha mẹ học sinh đi họp bao nhiêu lần trong năm học, ở nhà có dành chỗ học tử tế cho con mình, học phí có nộp đều đặn? v.v...

2. Tổ chức trong quản lý giáo dục

Để giúp cho mọi người cùng làm việc với nhau nhằm thực hiện có hiệu quả mục tiêu cần phải xây dựng và duy trì một cơ cấu nhất định về những vai trò, nhiệm vụ và vị trí công tác. Cho nên, có thể nói việc xây dựng các vai trò, nhiệm vụ là chức năng tổ chức trong quản lý. Vai trò của một bộ phận hay một cá nhân bao hàm bộ phận hay cá nhân đó hiểu rõ công việc mình làm nằm trong một phạm vi nào đó, nhằm mục đích hoặc mục tiêu nào, công việc của họ ăn khớp như thế nào với các cá nhân hoặc bộ phận khác và những thông tin cần thiết để hoàn thành công việc. Từ đó, có thể định nghĩa: "Tổ chức, nói rộng, là cơ cấu tồn tại của sự vật. Sự vật không thể tồn tại mà không có một hình thức liên kết nhất định các yếu tố thuộc nội dung. Tổ chức vì vậy là thuộc tính của bản thân các sự vật". Một định nghĩa khác cho rằng tổ chức "chỉ một cơ cấu chủ định về vai trò, nhiệm vụ hay chức vụ được hợp thức hoá". Có thể hiểu "cơ cấu chủ định về vai trò nhiệm vụ" là mỗi người

trong cùng một tổ chức cùng làm việc với nhau, phải có vai trò nhất định, việc thực hiện công việc của họ phải có chủ đích để đảm bảo các công việc của họ phối hợp và ăn khớp với nhau và cùng hướng vào mục tiêu chung. Một định nghĩa thứ ba: "Tổ chức là một nhóm người có chuyên môn sâu làm việc cùng nhau để thực hiện một nhiệm vụ chung". Mỗi tổ chức luôn luôn có tính chuyên môn hoá. Tổ chức chỉ hoạt động có hiệu quả khi nó chỉ tập trung vào một nhiệm vụ. Trường học tập trung vào dạy và học. Tổ chức là nơi hành động.

Ba định nghĩa về "tổ chức" vừa nêu bổ sung cho nhau: nếu định nghĩa thứ nhất hàm ý về mặt triết học, chỉ thuộc tính cố hữu của tổ chức, thì hai định nghĩa sau có tính chất tác nghiệp, giúp cho nhà quản lý hiểu việc thực hiện chức năng tổ chức trong quản lý là như thế nào.

Từ quan niệm trên, chức năng tổ chức trong quản lý là việc thiết kế cơ cấu các bộ phận sao cho phù hợp với mục tiêu của tổ chức. Song, không phải chỉ có vậy, mà việc thực hiện chức năng tổ chức trong quản lý còn phải chú ý đến phương thức hoạt động, đến quyền hạn của từng bộ phận, tạo điều kiện cho sự liên kết ngang, dọc và đặc biệt chú ý đến việc bố trí cán bộ – người vận hành các bộ phận của tổ chức.

Theo quan niệm của Ernest Dale, chức năng tổ chức như một quá trình, bao gồm năm bước sau:

- Lập danh sách các công việc cần phải hoàn thành để đạt được mục tiêu của tổ chức;
- Phân chia toàn bộ công việc thành các nhiệm vụ để các thành viên hay bộ phận trong tổ chức thực hiện một cách thuận lợi và hợp logic. Bước này gọi là phân công lao động;
- Kết hợp các nhiệm vụ một cách logic và hiệu quả. Việc nhóm gộp nhiệm vụ cũng như thành viên trong tổ chức gọi là bước phân chia bộ phận;
- Thiết lập một cơ chế điều phối, tạo thành sự liên kết hoạt động giữa các thành viên hay bộ phận tạo điều kiện đạt mục tiêu một cách dễ dàng;

– Theo dõi đánh giá tính hiệu nghiệm của cơ cấu tổ chức và tiến hành điều chỉnh nếu cần.

Một khía cạnh khác, khi nói về chức năng của tổ chức, nhất là đối với tổ chức có quy mô lớn (như hệ thống giáo dục quốc dân chẳng hạn) điều cần nhớ rằng, tổ chức là trung tâm của hệ thống, bởi nó là bước chuyển từ kết quả đơn lẻ lên thành "sức mạnh tổng hợp". Trong nhà trường, những giáo viên dạy Toán giỏi không phải là những người có công nhiều nhất trong giáo dục. Tuy nhiên, họ là một "đầu vào". Họ sẽ chẳng tạo ra được kết quả gì trừ phi được kết hợp với công việc của những giáo viên khác. Như vậy, bản thân một con người không tạo ra sản phẩm (sản phẩm giáo dục). Họ chỉ tạo ra hiệu quả khi được gắn vào hệ thống có tổ chức, tức là hoạt động của họ được hợp nhất. Thực hiện sự hợp nhất đó chính là nhiệm vụ của tổ chức. Điều đó lý giải sự tồn tại của tổ chức.

Dưới đây các vấn đề liên quan đến chức năng tổ chức như: đặc tính của tổ chức; nguyên tắc xây dựng cơ cấu tổ chức; các loại hình cơ cấu tổ chức sẽ được trình bày cụ thể.

a) Đặc tính của tổ chức

– Tổ chức là một công cụ. Nhiệm vụ của nó càng chuyên sâu thì khả năng hoạt động có hiệu quả của nó càng cao. Một tổ chức phải tập trung vào nhiệm vụ duy nhất, nếu không, các thành viên của nó sẽ hoạt động kém hiệu quả. Ví dụ, Vụ Giáo dục tiểu học tập trung vào lĩnh vực giáo dục tiểu học chứ không phải thực hiện nhiệm vụ giáo dục học sinh phổ thông nói chung. Để gắn được giá trị của mình vào tổ chức chung (vào hệ thống giáo dục quốc dân), họ phải xác định rõ sản phẩm của mình về chuyên môn. Chỉ có một nhiệm vụ được xác định rõ ràng, có trọng tâm và được mọi thành viên của nó hiểu rõ mới có thể giữ cho tổ chức được liên kết. Không có nhiệm vụ tập trung, một tổ chức sẽ không có lý do tồn tại.

– Sản phẩm của một tổ chức chỉ tồn tại bên ngoài nó. Sản phẩm của trường học là những học sinh tốt nghiệp bước vào đời làm việc dựa vào những gì họ đã học được trong nhà trường và trong thực tiễn. Điều này có

nghĩa là sản phẩm của tổ chức khác xa với những đóng góp của mỗi thành viên của nó. Trong nhà trường đóng góp của mỗi cá nhân hoàn toàn bị "che lấp", bị "hoà tan" trong nhiệm vụ chung. Nói cách khác, mỗi thành viên trong nhà trường có đóng góp cực kỳ quan trọng và không có đóng góp đó sẽ không tạo ra được sản phẩm chung của nhà trường (học sinh ra trường). Tuy nhiên đóng góp của họ "hoà tan" vào thành quả giáo dục chung của nhà trường.

– Một tổ chức phải có chức năng, nhiệm vụ rõ ràng và coi đây là điều kiện để tổ chức hoạt động có hiệu quả. Nhưng, tổ chức phải luôn đặt mình trước những thách thức để nhận được nguồn lực cơ bản cho sự tồn tại của mình: những người có tâm huyết, có kiến thức và được đào tạo.

– Tổ chức giáo dục bao gồm những người có chuyên môn, có tri thức nên phải có sự bình đẳng trong quan hệ. Tổ chức hiện đại không phải là tổ chức bao gồm những "ông chủ" và "các nhân viên", nó phải là tổ chức của nhóm "những người hợp tác". Công việc quản lý trong tổ chức của những người trí thức không phải là ra lệnh, công việc của nó là định hướng.

b) Nguyên tắc xây dựng cơ cấu tổ chức

– Xác định cơ cấu tổ chức phải gắn với mục đích, mục tiêu của hệ thống. Cơ cấu tổ chức là công cụ thực hiện mục tiêu của hệ thống. Điều cần chú ý là, nếu một hệ thống mà mục tiêu của nó lớn, quy mô bao trùm, chẳng hạn mục tiêu của toàn ngành giáo dục trong một giai đoạn nhất định thì cơ cấu tổ chức cũng phải có quy mô tương ứng; nếu mục tiêu của nhà trường trong phạm vi một năm học thì việc sắp xếp giáo viên, đặt ra các ban, các tiểu ban, các tổ, đội... phải thích hợp nhằm thực hiện có hiệu quả mục tiêu năm học của nhà trường.

Cơ cấu tổ chức còn gắn với nội dung công việc cụ thể, chẳng hạn, việc thực hiện đổi mới chương trình, sách giáo khoa cần một cơ cấu tổ chức khác hẳn cơ cấu tổ chức để triển khai Hội khoẻ Phù Đổng.

– Việc xây dựng cơ cấu tổ chức phải bảo đảm nguyên tắc chuyên môn hoá và cân đối. Con người trong cơ cấu tổ chức phải được sắp xếp phù hợp với chuyên ngành được đào tạo.

Trong cơ cấu tổ chức ở tất cả các cấp quản lý giáo dục ta đều thấy nguyên tắc này được thực hiện rất nghiêm túc, ví dụ bộ phận phụ trách giáo dục mầm non phải bao gồm những người được đào tạo và am hiểu về giáo dục mầm non. Các bộ phận khác cũng vậy.

Trong việc xây dựng cơ cấu tổ chức cần phải dựa vào nhiệm vụ cụ thể chứ không dựa vào lĩnh vực công việc thực hiện. Ví dụ: chăm lo phát triển thể lực cho học sinh vừa là chức năng của y tế học đường, vừa là chức năng của bộ phận giáo dục thể chất; nếu không có sự phân chia rạch ròi về nhiệm vụ thì dễ dẫn đến sự chồng chéo hoặc bỏ sót công việc.

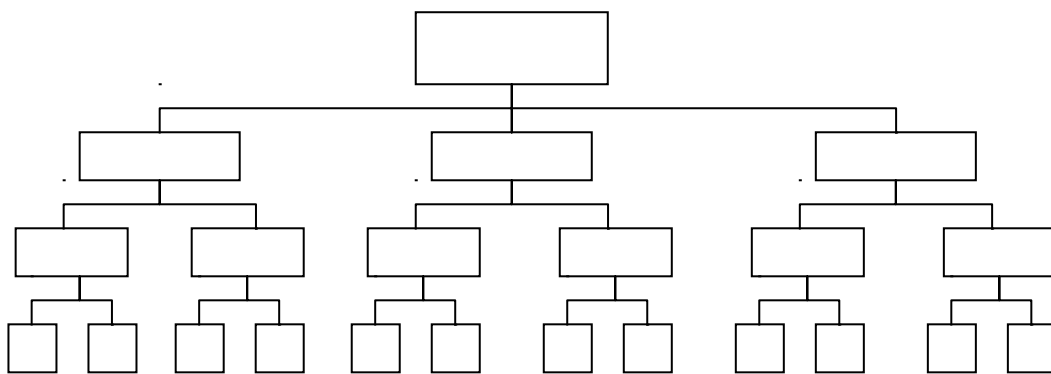
Một vấn đề nữa: khi xây dựng cơ cấu tổ chức, giữa nhiệm vụ, trách nhiệm, quyền hạn và lợi ích của từng bộ phận hoặc cá nhân phải cụ thể và cân xứng. Tránh tình trạng chỉ thấy nhiệm vụ, trách nhiệm mà không chú ý đến quyền hạn và nhất là lợi ích của các bộ phận hoặc cá nhân trong tổ chức. Bảo đảm được điều này sẽ tránh tình trạng tập quyền, độc đoán và sự tồn tại và phát triển của các bộ phận cũng như của cả hệ thống mới bền vững (đây chính là lợi ích hiểu theo nghĩa đúng đắn của từ này).

Tuy nhiên, nguyên tắc chuyên môn hoá cũng có hai mặt của nó. Sự phân chia công việc quá vụn vặt sẽ ảnh hưởng tiêu cực đến sự phát triển của cá nhân, biến họ thành cái máy và làm mất đi niềm tự hào của họ đối với công việc.

– Cùng với nguyên tắc chuyên môn hoá, phải có nguyên tắc tiêu chuẩn hoá. Một hệ thống chỉ phát triển khi tất cả các bộ phận hoặc các thành viên của nó hiểu các thủ tục bên trong một tổ chức để dựa vào đó mà hoàn thành công việc theo một cách thống nhất và nhất quán. Việc tiêu chuẩn hoá có vẻ như máy móc, nhưng nếu không thì tổ chức sẽ không tồn tại và phát triển. Tiêu chuẩn giúp cho mọi người đánh giá và tự đánh giá công việc của mình, mặt khác căn cứ vào tiêu chuẩn người lãnh đạo có thể tuyển chọn và sắp xếp

nhân lực một cách hợp lý. Điều này cũng được Đại hội IX của Đảng chỉ ra: Sự nghiệp giáo dục phát triển theo hướng tiêu chuẩn hoá, hiện đại hoá và xã hội hoá.

– Cơ cấu tổ chức của một hệ thống còn liên quan đến tầm quản lý. Không có một giới hạn cố định cứng nhắc về tầm quản lý. Nếu nhiệm vụ của cấp dưới khá giống nhau, tầm quản lý có thể mở rộng, ngược lại nhiệm vụ của cấp dưới khác nhau nhiều thì tầm quản lý phải thu hẹp. Ta hãy tham khảo sơ đồ dưới đây để hiểu rõ hơn vấn đề này.



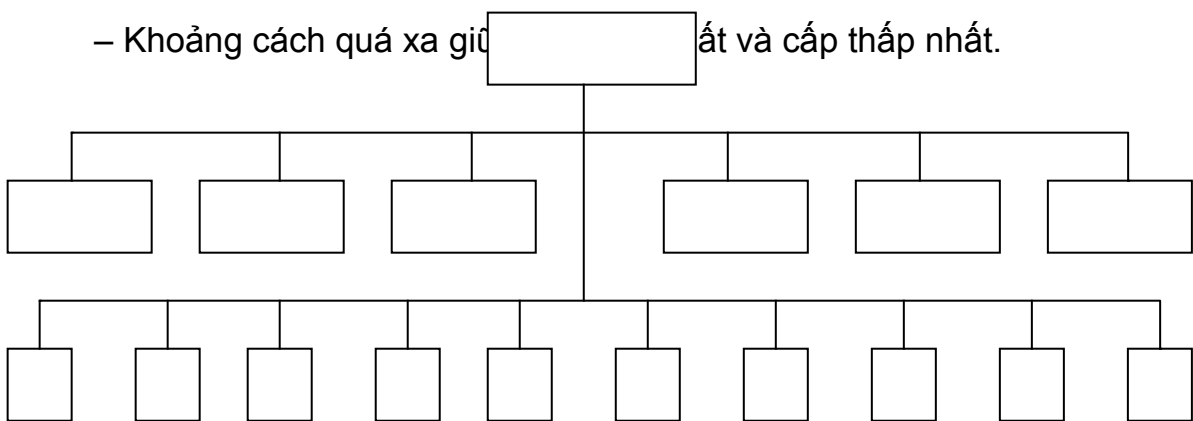
Sơ đồ 3.4. Tổ chức với các tầm quản lý hẹp

Ưu điểm:

- Giám sát, kiểm soát chặt chẽ;
- Lưu thông nhanh giữa cấp dưới và cấp trên.

Nhược điểm:

- Cấp trên dễ can thiệp quá sâu vào công việc của cấp dưới;
- Tốn kém do có nhiều cấp quản lý;
- Khoảng cách quá xa giữa cấp cao và cấp thấp nhất.



Sơ đồ 3.5. Tổ chức với tầm quản lý rộng

Ưu điểm:

- Cấp trên buộc phải phân chia quyền hạn;
- Phải có các chính sách rõ ràng;
- Cấp dưới phải được lựa chọn cẩn thận.

Nhược điểm:

- Tình trạng quá tải ở cấp trên dễ dẫn đến ách tắc các quyết định;
- Có nguy cơ cấp trên không kiểm soát nổi;
- Cần có các nhà quản lý có chất lượng đặc biệt.

Trong thực tế, nguyên tắc về tầm quản lý trên đây liên quan chặt chẽ đến các kiểu cơ cấu tổ chức quản lý sẽ trình bày dưới đây.

c) Các kiểu cơ cấu tổ chức quản lý

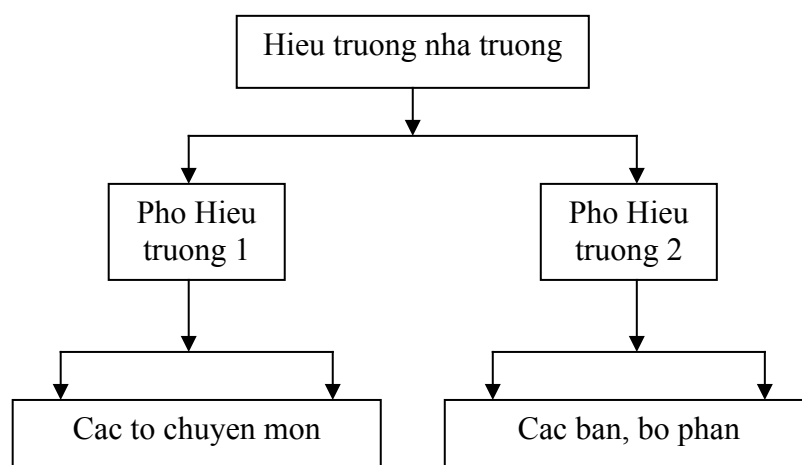
Sự phát triển của quản lý đã dẫn đến việc hình thành các kiểu cơ cấu tổ chức quản lý khác nhau. Mỗi kiểu có ưu điểm, nhược điểm riêng. Tùy theo điều kiện cụ thể có thể chọn kiểu này hay kiểu khác và cũng có thể kết hợp chúng với nhau. Nhưng, vấn đề là làm thế nào cho hệ thống vận hành có hiệu quả và đạt mục tiêu một cách tốt nhất. Dưới đây là các kiểu cơ cấu tổ chức cụ thể.

– Kiểu cơ cấu tổ chức trực tuyến (đường thẳng)

Đây là kiểu đơn giản nhất. Đặc điểm của kiểu tổ chức này là mệnh lệnh của cấp trên được truyền trực tiếp đến cấp dưới, cấp dưới chỉ thực hiện

mệnh lệnh của cấp trên trực tiếp. Cơ cấu này có thuận lợi cho việc thực hiện chế độ một thủ trưởng, thông tin từ thủ trưởng đến cấp dưới không bị "tam sao thất bản", người lãnh đạo phải chịu trách nhiệm về công việc của người dưới quyền.

Tuy nhiên, kiểu cơ cấu này đòi hỏi người lãnh đạo phải là người có kiến thức toàn diện, tổng hợp, nhưng lại hạn chế việc sử dụng chuyên gia có trình độ cao về từng mặt, hạn chế sự phối hợp của các bộ phận ngang quyền và dễ dẫn đến tình trạng độc đoán trong quản lý. Sơ đồ dưới đây (sơ đồ 3.6) biểu hiện cơ cấu quản lý kiểu trực tuyến, ví dụ cơ cấu tổ chức một trường học.



Sơ đồ 3.6. Cơ cấu tổ chức trực tuyến

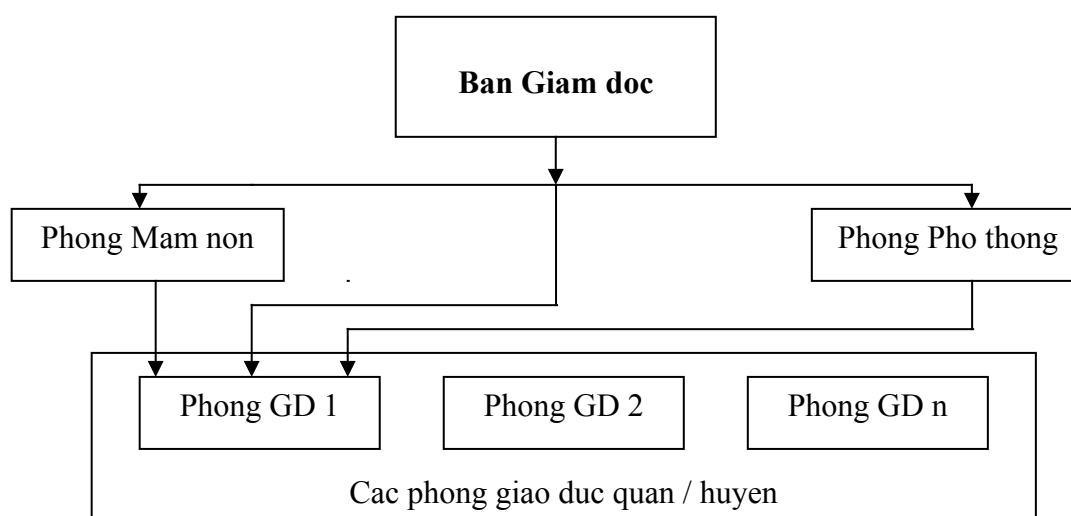
– Kiểu cơ cấu chức năng

Phân chia một tổ chức theo chức năng là việc hình thành một bộ phận trong đó các thành viên phải hoạt động theo một chức năng nào đó tùy thuộc lĩnh vực mà họ thành thạo. Mối liên hệ giữa các thành viên trong hệ thống rất phức tạp. Những người thừa hành nhiệm vụ ở cấp dưới chẳng những phải thi hành mệnh lệnh của người lãnh đạo cao nhất, mà còn của những người lãnh đạo thuộc các chức năng khác nhau.

Ưu điểm của kiểu cơ cấu này là thu hút được các chuyên gia chức năng vào công tác lãnh đạo, giải quyết các vấn đề chuyên môn một cách

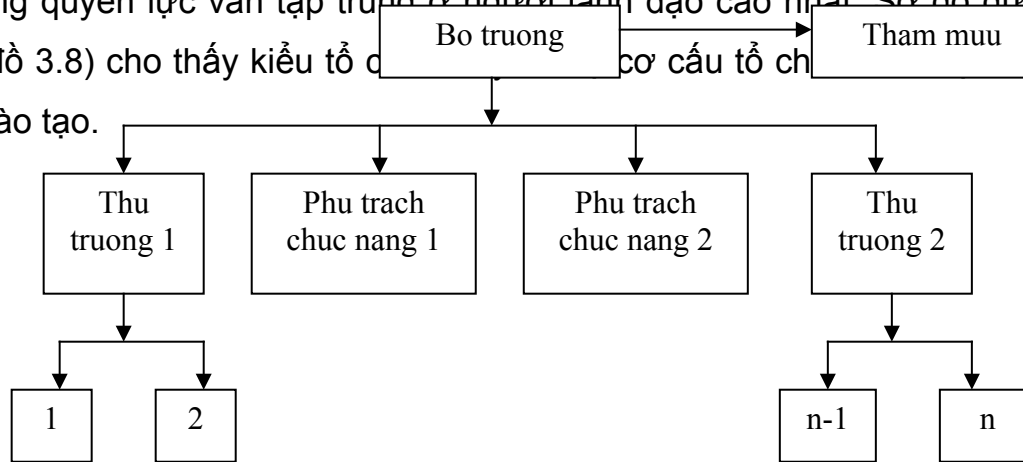
đúng đắn và thành thạo, đồng thời giảm bớt gánh nặng cho lãnh đạo cấp cao nhất.

Nhược điểm của cơ cấu này là người lãnh đạo cấp cao nhất phải phối hợp hoạt động của những người lãnh đạo chức năng, tình trạng người thừa hành cấp dưới cùng một lúc có thể nhận các mệnh lệnh thậm chí trái ngược nhau rất dễ xảy ra. Hiệu lực quản lý do đó giảm sút nhiều. Sơ đồ dưới đây (sơ đồ 3.7) cho thấy kiểu cơ cấu chức năng, ví dụ của một Sở Giáo dục và Đào tạo.



Sơ đồ 3.7. Cơ cấu chức năng

– Nhằm khắc phục những nhược điểm của hai kiểu cơ cấu trên, kiểu thứ ba: cơ cấu trực tuyến – chức năng xuất hiện. Đây là kiểu được áp dụng rộng rãi trong quản lý. Trong cơ cấu này, người lãnh đạo cấp cao nhất được sự giúp sức của các bộ phận chức năng chuẩn bị các quyết định, hướng dẫn và kiểm tra việc thực hiện các quyết định. Việc truyền lệnh đi theo tuyến. Nhưng quyền lực vẫn tập trung ở người lãnh đạo cao nhất. Sơ đồ dưới đây (sơ đồ 3.8) cho thấy kiểu tổ chức cơ cấu tổ chức trực tuyến – chức năng của Sở Giáo dục và Đào tạo.



Sơ đồ 3.8. Cơ cấu trực tuyến – chức năng

Trong sơ đồ trên, phụ trách các chức năng là các vụ chỉ đạo, các ô số 1 2,... n- 1, n chỉ các công việc phân công cho các thứ trưởng phụ trách và chịu trách nhiệm trước bộ trưởng.

Trong thực tế, các kiểu cơ cấu tổ chức quản lý nêu trên không tách biệt một cách rạch ròi. Chúng kết hợp, đan xen lẫn nhau, nhưng vẫn xoay quanh một cơ cấu chủ đạo giúp cho hệ thống vận hành có hiệu quả.

– Tổ chức chính thức và không chính thức

Đây là hai hình thức tổ chức đều có thể thấy ở các tổ chức khác nhau.

Tổ chức chính thức là cái đã được ghi trong các văn bản pháp lý, các chỉ thị, các điều lệ, v.v... hoặc không được ghi thành văn bản, nhưng việc thể chế hoá hoạt động của tổ chức theo truyền thống đã được mọi người thừa nhận. Sự thể chế hoá áp dụng cho việc phân công quyền hạn và nghĩa vụ, quyền lực và trách nhiệm, những liên hệ công tác và những tác động qua lại giữa những thành viên của tổ chức. Sự thể chế hoá chính thức quy định rõ vai trò của mỗi bộ phận, mỗi người trong tổ chức, tổ chức chờ đợi gì ở họ, họ phải làm gì để đóng góp vào mục đích chung của tổ chức. Nhờ tổ chức chính thức mà hoạt động của hệ thống có trật tự, có mục đích rõ rệt, đảm bảo chuyên môn hoá các bộ phận, phân phối chức năng, tránh tình trạng trùng lặp, chồng chéo gây lãng phí và kém hiệu quả hoạt động chung. Sự thể chế

hoá chính thức còn tạo cơ sở cho chủ thể quản lý tác động có mục đích, có kế hoạch đến hoạt động và sự phát triển của tổ chức.

Trong tổ chức chính thức, quan hệ giữa người lãnh đạo và bị lãnh đạo là quan hệ lệ thuộc theo chức vụ, do đó cơ chế ra lệnh – chấp hành là cơ chế chủ yếu.

Tuy nhiên, tổ chức chính thức phải mềm dẻo. Phải tạo ra không gian cho sự sáng tạo của các cá nhân. Mặc dù vậy, việc đạt mục tiêu chung của hệ thống phải được coi là sự hợp tác của nhiều người theo những nguyên tắc chung gắn liền với tính thống nhất và tính hiệu quả về mặt tổ chức.

Bên cạnh tổ chức chính thức có tổ chức không chính thức là một hệ thống những liên hệ và quan hệ giữa các cá nhân, giữa các tập đoàn và những tác động qua lại bất thành văn. Những liên hệ và quan hệ trong tổ chức không chính thức được hình thành theo các tiêu chí rất khác nhau: theo nghề nghiệp, theo sở thích, cá tính, theo khuynh hướng và lợi ích, theo giới tính, v.v... Trong tổ chức không chính thức cũng có người lãnh đạo, song người đó không được bổ nhiệm, mà do các thành viên trong tổ chức cử ra, do uy tín của họ.

Xét theo khía cạnh khác, tổ chức không chính thức là bất kỳ những hành động hợp tác nào không có mục đích tự giác, cho dù có thể đem lại những kết quả hợp tác (theo Chester Barnard). Cơ cấu này bao gồm các cá nhân không tham gia chính thức vào hệ thống. Đó là các cuộc tiếp xúc, những quan hệ cá nhân không chịu sự kiểm soát của hệ thống. Tuy nhiên, cơ cấu không chính thức có vai trò rất lớn trong thực tiễn quản lý. Những mối quan hệ qua lại có tính chất không chính thức thường mang màu sắc tâm lý và có tính chất cá nhân, con người được biểu lộ rõ rệt. Những quan hệ quản lý xã hội được xác lập trong một tổ chức nhất định được nhân cách hoá đặc biệt rõ rệt trong các mối liên hệ không chính thức. Do đó, những quan hệ quản lý ở đây trở thành những quan hệ giao tiếp. Nếu một thủ trưởng ngoài trách nhiệm của mình còn có năng lực miễn cảm trước nhu cầu, nguyện vọng của những người dưới quyền, đồng cảm, chia sẻ và tạo điều kiện thuận lợi cho thuộc cấp

không những trong công việc, mà cả trong cuộc sống thì hiệu quả quản lý sẽ tăng lên gấp bội.

Mặt khác qua các tổ chức không chính thức người lãnh đạo có thể nắm bắt nhiều thông tin bổ ích mà trong tổ chức chính thức khó có thể biết được và qua đó điều chỉnh hoạt động quản lý nhằm đem lại hiệu quả cao nhất. Do đó, vấn đề là người lãnh đạo phải thường xuyên nghiên cứu các tổ chức không chính thức, thúc đẩy sự phát triển của chúng theo xu hướng có lợi cho sự tồn tại và phát triển của hệ thống.

– Cơ cấu ma trận

Cần phải thừa nhận rằng xu hướng tổ chức theo cơ cấu ma trận ngày càng phát triển do sự phát triển của thực tiễn quản lý. Đặc điểm của cơ cấu này là ngoài những người lãnh đạo theo tuyến và các bộ phận chức năng, còn có những người lãnh đạo đề án, phối hợp hoạt động của các bộ phận cùng thực hiện một chương trình nào đấy.

Sau khi hoàn thành chương trình, những người tham gia thực hiện lại trở về đơn vị cũ của mình. Do đó, cơ cấu ma trận có tính năng động cao, tạo điều kiện cho việc sử dụng đúng và có hiệu quả năng lực của các chuyên gia. Nhưng, cơ cấu này đòi hỏi người lãnh đạo cao nhất phải có trình độ vừa sâu, vừa rộng và có trình độ tổ chức tốt. Nhược điểm của cơ cấu này là việc áp dụng nó chỉ thích hợp với mục tiêu ngắn hạn hoặc trung hạn. Mặt khác cơ cấu này dễ làm mất tính ổn định về mặt tổ chức đối với các đơn vị cử chuyên gia tham gia chương trình.

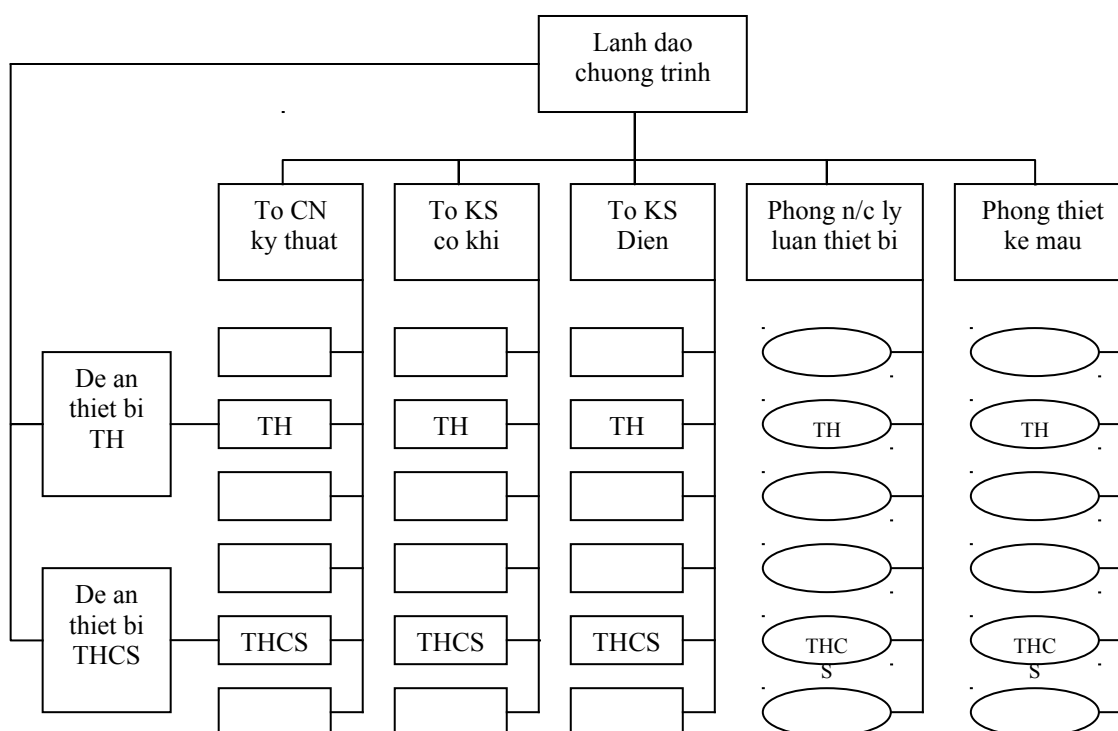
Để có thể hình dung kiểu cơ cấu ma trận, xin nêu ví dụ sơ đồ 3.9 (có tính chất giả định) về cơ cấu ma trận của Chương trình phát triển thiết bị giáo dục do Công ty thiết bị giáo dục phụ trách phục vụ đổi mới chương trình giáo dục phổ thông. Trong đó:

+ Tổ công nhân kỹ thuật, tổ kỹ sư cơ khí, tổ kỹ sư điện,... thuộc bộ phận sản xuất.

+ Phòng nghiên cứu lý luận chung về thiết bị giáo dục, phòng thiết kế mẫu,... thuộc bộ phận nghiên cứu.

Các công nhân kỹ thuật, kỹ sư và nghiên cứu viên tham gia thực hiện đề án tương ứng.

Cơ cấu ma trận có thể áp dụng rộng rãi trong các viện nghiên cứu, các trường đại học, đặc biệt trong các đề án/ dự án giáo dục.



Sơ đồ 3.9. Cơ cấu ma trận

Trên đây là một số kiểu cơ cấu tổ chức quản lý giáo dục. Không có một cơ cấu nào là tối ưu đối với mọi tổ chức và với mọi hoàn cảnh, bởi vì mỗi cơ cấu đều có ưu điểm và nhược điểm riêng. Điều đó đòi hỏi người quản lý phải có sự lựa chọn một cơ cấu tổ chức thích hợp nhất trong hoàn cảnh cụ thể, tương thích với các nhân tố bên trong và bên ngoài của hệ thống.

3. Điều khiển (chỉ đạo thực hiện) trong quản lý giáo dục

Đây là chức năng thể hiện năng lực của người quản lý. Sau khi hoạch định kế hoạch và sắp xếp tổ chức, người cán bộ quản lý phải điều khiển cho

hệ thống hoạt động nhằm thực hiện mục tiêu đã đề ra. Đây là quá trình sử dụng quyền lực quản lý để tác động đến các đối tượng bị quản lý (con người, các bộ phận) một cách có chủ đích nhằm phát huy hết tiềm năng của họ hướng vào việc đạt mục tiêu chung của hệ thống. Người điều khiển hệ thống phải là người có tri thức và kỹ năng ra quyết định và tổ chức thực hiện quyết định.

a) Ra quyết định

Để điều khiển hệ thống, hàng ngày người lãnh đạo phải ra những quyết định. Quyết định chính là công cụ chính yếu để điều khiển hệ thống. Ra quyết định là quá trình xác định vấn đề và lựa chọn một phương án hành động trong số những phương án khác nhau. Việc ra quyết định quán xuyên trong suốt quá trình quản lý, từ việc hoạch định kế hoạch, việc xây dựng tổ chức cho đến việc kiểm tra, đánh giá. Trước khi ra quyết định, người quản lý phải đặt ra ba câu hỏi sau đây để trả lời:

1/ Giữa hiện trạng và mục tiêu của hệ thống có sự khác biệt hay không?

2/ Người chịu trách nhiệm có ý thức đầy đủ về sự khác biệt đó hay không?

3/ Có đủ các nguồn lực cho người ra quyết định giải quyết sự khác biệt đó hay không?

Như vậy, thực chất là trước mắt người lãnh đạo phải xuất hiện vấn đề và đó là lý do của việc ra quyết định. Ví dụ, hiện nay thực trạng chất lượng giáo dục có vấn đề gì? Các cấp quản lý ý thức đến đâu vấn đề đó? Và để giải quyết vấn đề này cần có những nguồn lực gì, đã đủ chưa?

Trong nhiều trường hợp, vấn đề lại trở thành vận hội. Nếu nhà quản lý biết nắm lấy để giải quyết thì sẽ thúc đẩy sự phát triển, sự biến đổi của hệ thống. Chẳng hạn, khi nước ta tiến hành công nghiệp hoá, hiện đại hoá, nền kinh tế thị trường đang hình thành và phát triển, nước ta đang bước vào hội nhập quốc tế thì một loạt những đòi hỏi đối với con người do nhà trường đào

tạo được đặt ra. Đây chính là vận hội đối với giáo dục. Hệ thống giáo dục phải thay đổi, nhà trường bây giờ phải khác trước. Nếu không, giáo dục sẽ tự đánh mất mình và trở thành gánh nặng cho xã hội. Chính vào thời điểm này, giáo dục phải có những quyết định mang tầm chiến lược mới đáp ứng yêu cầu của xã hội.

Tuy nhiên, không phải lúc nào người quản lý cũng ý thức được "vấn đề" hay "vận hội". David Gleicher cho rằng "vấn đề" là tình thế có thể làm phương hại hay cản trở khả năng đạt mục tiêu của tổ chức, còn "vận hội" là tình thế tạo cơ may cho việc vượt mức mục tiêu đã đề ra. Trong thực tế, vận hội có thể có khả năng làm cho tổ chức chuyển sang một bước ngoặt mới trên con đường phát triển. Ví dụ vừa nêu trên về giáo dục là thể hiện quan niệm này.

– Các loại quyết định trong quản lý

Trong sách báo, người ta đã đề cập đến nhiều loại quyết định dựa vào các tiêu chí khác nhau, ví dụ như quyết định chiến lược, quyết định chiến thuật, quyết định tác nghiệp, quyết định dài hạn, ngắn hạn, quyết định cá nhân, quyết định tập thể, quyết định lệ thường (routine decision), quyết định thích nghi (adaptive decision), quyết định cách tân (innovative decision), v.v... Song, các loại quyết định này đều có yếu tố "trực giác" và "lý giải" tham gia.

+ *Quyết định "trực giác"*: là quyết định mà người lãnh đạo không cần lý giải hay phân tích. Những quyết định này thường dựa vào thành công của các quyết định trước đó. Loại quyết định này thường đưa ra dễ dàng, song dễ phạm sai lầm, nếu người ra quyết định quá lệ thuộc vào quá khứ, chủ quan quá tin vào kinh nghiệm bản thân. Mặt khác, loại quyết định này dễ làm cho tổ chức đi theo lối mòn, ít có khả năng đi theo cái mới.

+ *Quyết định "lý giải"*: là quyết định đưa trên cơ sở nghiên cứu phân tích có hệ thống. Các giải pháp thực hiện quyết định được đưa ra trên cơ sở so sánh có căn cứ khoa học. Do đó, phương án quyết định là phương án hợp lý và có hiệu quả nhất. Đây là loại quyết định được áp dụng trong quản lý hiện đại và giảm bớt sai lầm không đáng có trong quản lý.

Trong thực tiễn quản lý, hai loại quyết định nêu trên đều cần thiết đối với người quản lý. Song, việc sử dụng chúng phải rất linh hoạt, có thể sử dụng riêng từng loại, có thể kết hợp chúng với nhau, tùy từng hoàn cảnh cụ thể. Chẳng hạn, căn cứ vào thành công (và cả thất bại) của các năm học trước, người hiệu trưởng quyết định (một cách trực giác) cần phải sắp xếp giáo viên dạy môn x nào đó cho các khối lớp trong toàn trường như thế nào để có thể bảo đảm chất lượng học tập của học sinh. Tuy nhiên, quyết định kế hoạch của cả một năm học thì không thể dựa vào trực giác được.

– *Yêu cầu của việc ra quyết định*

Việc ra quyết định cũng phải tuân theo yêu cầu nhất định.

+ Tính khách quan và khoa học

Quyết định là sản phẩm chủ quan của người quản lý, nhưng phải bảo đảm cho việc thực hiện có kết quả. Do đó, quyết định phải dựa trên cơ sở khách quan và khoa học với đầy đủ những căn cứ cần thiết. Đó là những căn cứ về nội bộ tổ chức, về môi trường, về những tri thức quản lý và về những kinh nghiệm đã tích lũy được. Việc bảo đảm tính khách quan không phải lúc nào cũng dễ dàng, nhất là quyết định đó lại liên quan đến lợi ích của bản thân nhà quản lý.

+ Tính định hướng

Bất cứ một quyết định nào cũng đều phải nhằm vào các đối tượng nhất định. Khi xác định tiêu chuẩn, lựa chọn phương pháp phải hướng toàn bộ tổ chức vào mục tiêu đã đề ra. Phải làm cho mọi thành viên của tổ chức thông qua việc tiếp nhận quyết định ý thức được mục đích, mục tiêu của công việc họ đảm nhận. Điều này đặc biệt quan trọng nếu trong quyết định cho phép có khoảng trống khuyến khích tính chủ động sáng tạo của thuộc cấp khi thực hiện quyết định.

+ Tính hệ thống, nhất quán

Bất cứ một quyết định nào được đưa ra để thực hiện một nhiệm vụ nhất định đều phải nằm trong hệ thống, trong một tổng thể các quyết định đã có và sẽ có nhằm đạt mục tiêu chung.

Đối với hệ quản lý đa cấp, tính hệ thống, nhất quán lại là một đòi hỏi nghiêm túc. Tránh tình trạng các cấp quản lý có những chủ trương không thống nhất, thậm chí ngược với chủ trương của cấp cao nhất. Quyết định của các cấp phải tạo thành sự nhất quán, đồng bộ trong toàn thể hệ thống cũng như trong các phân hệ. Trong hoàn cảnh một đất nước trải dài gần 2000 km với các vùng có nhiều đặc điểm khác nhau thì tính hệ thống, nhất quán trong các quyết định giáo dục lại càng là một đòi hỏi nghiêm ngặt.

+ Tính pháp lý và đúng thẩm quyền

Yêu cầu này đòi hỏi chủ thể quản lý phải đưa ra những quyết định hợp pháp, dựa trên những văn bản pháp quy đã ban hành và đang có hiệu lực thi hành. Nhờ tính pháp lý của các quyết định mà buộc cấp dưới phải chấp hành nghiêm chỉnh.

Tính đúng thẩm quyền đòi hỏi các quyết định phải là sản phẩm của người quản lý có đầy đủ chức năng, thẩm quyền và chịu trách nhiệm trước pháp luật về quyết định của mình. Chính điều này đòi hỏi người quản lý không được lạm dụng, tùy tiện khi ra quyết định. Cần theo dõi thường xuyên thực trạng việc thực hiện quyết định để có thể có sự điều chỉnh phù hợp. Tránh tùy tiện ra quyết định, nhưng cũng tránh tùy tiện huỷ quyết định. Nếu không, người quản lý sẽ mất uy tín lãnh đạo trước thuộc cấp.

+ Tính khả thi và hiệu quả

Yêu cầu này đòi hỏi người quản lý trước khi ra quyết định phải tính toán, cân nhắc đầy đủ các điều kiện: con người, cơ sở vật chất, ngân sách, thời gian, v.v... đảm bảo cho việc thực hiện quyết định. Một quyết định phù hợp với thực tế là quyết định có tính khả thi cao. Mặt khác, cũng phải bảo đảm cho việc thực hiện quyết định với chi phí (sức người, sức của) ít nhất, lại đạt hiệu quả cao nhất trong điều kiện cho phép.

+ Tính cô đọng, dễ hiểu, cụ thể và chuẩn xác

Quyết định phải được diễn đạt bằng những lời lẽ ngắn gọn, chính xác, dễ hiểu để tạo việc tiếp nhận quyết định thống nhất trong mọi bộ phận, mọi người. Quyết định phải nhằm đúng đối tượng, đúng mục tiêu để tránh hiểu lầm hoặc thậm chí hiểu sai nội dung của quyết định. Với những quyết định chiến lược có ảnh hưởng rộng trong phạm vi toàn quốc, nên kèm theo (thường đi cùng với quyết định) văn bản hướng dẫn thực hiện. Tránh tình trạng có quyết định rồi mà vẫn chưa có hướng dẫn thực hiện. Như vậy rất dễ xảy ra tình trạng tùy tiện, không thống nhất giữa các bộ phận, vùng miền khi thực hiện quyết định.

– *Các bước ra quyết định*

Ra quyết định là một quá trình. Đương nhiên điều này chỉ áp dụng cho loại quyết định có tầm bao quát nhất định trong hệ thống (ví dụ quyết định kế hoạch của năm học trong nhà trường). Việc ra quyết định bao gồm các bước cụ thể như sau:

- + Phát hiện vấn đề và đề ra nhiệm vụ;
- + Chọn tiêu chuẩn đánh giá hiệu quả;
- + Thu thập và xử lý thông tin;
- + Chính thức đề ra nhiệm vụ;
- + Dự kiến các phương án;
- + So sánh các phương án theo tiêu chuẩn hiệu quả xác định;
- + Ra quyết định chính thức.

Sau đây ta sẽ đi vào từng vấn đề cụ thể.

* *Phát hiện vấn đề và đề ra nhiệm vụ*

Việc đề ra nhiệm vụ một cách đúng đắn không phải là việc đơn giản. Đôi khi phải cân nhắc thận trọng, thậm chí phải thay đổi nhiệm vụ lúc quyết định. Do đó, khi đề ra nhiệm vụ phải xác định:

+ Mục tiêu là gì? Vì sao phải đề ra nhiệm vụ? Nhiệm vụ thuộc loại nào? Tính cấp bách của nó? Ví dụ, khi đề ra nhiệm vụ xây dựng mối quan hệ tốt giữa nhà trường, gia đình và xã hội để có môi trường lành mạnh góp phần giáo dục học sinh, người hiệu trưởng phải đưa ra các lý do cụ thể, phải cân nhắc về mục tiêu về tính cần thiết và cấp bách của việc xây dựng môi trường giáo dục.

+ Tình huống xảy ra, các nhân tố nào ảnh hưởng đến nhiệm vụ và ảnh hưởng như thế nào? Trong ví dụ nêu trên, người hiệu trưởng phải ý thức đầy đủ những nhân tố bên trong nhà trường (như uy tín của nhà trường đối với cộng đồng) cũng như nhân tố bên ngoài (như nhận thức về vai trò của giáo dục của cộng đồng cũng như cha mẹ học sinh).

+ Khối lượng thông tin cần thiết phải có, cách thu thập những thông tin còn thiếu. Vẫn ví dụ trên, hiệu trưởng phải đặc biệt chú ý đến thông tin của những học sinh xuất thân từ gia đình nghèo, dễ có nguy cơ bỏ học, hoặc thông tin về hoàn cảnh và nhận thức về giáo dục của cha mẹ học sinh học kém... Những thông tin này là cần thiết cho việc kết hợp giáo dục giữa nhà trường và gia đình.

Thường trước khi ra quyết định mới, cần xem xét lại quyết định cũ. Đánh giá thành bại, nguyên nhân của chúng và đặc biệt chú ý đến nguồn lực thực hiện quyết định mới.

** Chọn tiêu chuẩn đánh giá hiệu quả*

Cùng với việc đề ra nhiệm vụ, người quản lý phải chọn tiêu chuẩn đánh giá việc thực hiện nhiệm vụ. Tiêu chuẩn phải có hai loại: định tính và định lượng. Việc chọn tiêu chuẩn đánh giá phải khách quan, toàn diện, bởi nếu chủ quan, duy ý chí hoặc áp đặt, sẽ dẫn đến hậu quả không mong muốn, gây nên sự đổ vỡ của kế hoạch. Thông thường, tiêu chuẩn đánh giá liên quan đến đầu tư chất lượng, hiệu quả về mặt giáo dục cũng như các mặt khác, kể cả triển vọng phát triển của vấn đề. Trong giáo dục vấn đề đầu tư (sức người, sức của) và kết quả giáo dục thường rất trừu tượng, khó đong đếm. Song, bên cạnh việc diễn đạt chuẩn có tính chất định tính, cần cố gắng đề ra các chuẩn

mang tính định lượng, giúp cho việc đánh giá dễ dàng thực trạng việc thực hiện quyết định. Điều này đã được trình bày qua ví dụ nêu ở trên khi đề cập đến chuẩn đánh giá việc thực hiện mục tiêu.

** Thu thập và xử lý thông tin*

Điều cần khẳng định là thông tin có ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng của quyết định. Việc thu thập thông tin phải từ nhiều nguồn. Không phải bao giờ cũng thu được thông tin một cách đầy đủ và chính xác. Trong một số trường hợp thông tin bị sai lệch một cách có ý thức hoặc vô ý thức do xuất phát từ lợi ích cục bộ hoặc do phải truyền đạt qua nhiều cấp. Đôi khi thông tin bị méo mó, bị nhiễu do nhiều người có quan điểm khác nhau nhìn nhận cùng một hiện tượng. Đó là chưa kể có trường hợp muốn hại đối thủ cạnh tranh nên cố tình làm sai lệch thông tin để đánh lạc hướng đối thủ. Do đó, người lãnh đạo phải chú ý đến tất cả các điều đó khi thu thập và xử lý thông tin. Đôi khi vì tầm quan trọng của quyết định, người lãnh đạo có thể phải trực tiếp tìm hiểu tình hình tại chỗ. Đây là công việc tốn nhiều thời gian, nhưng lại giúp cho người lãnh đạo nắm bắt thông tin cần thiết một cách chính xác, đầy đủ. Có trường hợp cần thiết phải mua thông tin ở những cơ sở có uy tín cao trong và ngoài nước.

Trong giáo dục, việc đổi mới giáo dục là một yêu cầu thường xuyên được đặt ra đối với các nhà quản lý. Khi đất nước ta bước vào hội nhập, việc đổi mới giáo dục lại càng cần phải đặt ra yêu cầu xem xét xu thế và kinh nghiệm giáo dục của khu vực và thế giới. Trong vấn đề này, thông tin thu thập được phải lấy từ các nguồn khác nhau, nhưng phải là những thông tin có nguồn gốc và mới nhất. Đó là nói thông tin đối với cấp quản lý vĩ mô.

Đối với cấp vi mô (ví dụ nhà trường), tất cả những yêu cầu vừa nêu cũng phải được thoả mãn. Ở đây, người hiệu trưởng có nhiều điều kiện trực tiếp khảo sát thực tế để nắm bắt thông tin một cách nhanh chóng và chính xác trước khi ra quyết định.

** Chính thức đề ra nhiệm vụ*

Sau khi thu thập và xử lý thông tin, người quản lý chính thức đề ra nhiệm vụ. Nhiệm vụ chính là "mắt khâu chủ yếu" của mọi vấn đề. Giải quyết nó sẽ ảnh hưởng tích cực đến sự phát triển của tổ chức. Ví dụ trong Chiến lược phát triển giáo dục giai đoạn 2001 – 2010, mắt khâu quan trọng, then chốt được xác định là đổi mới quản lý giáo dục. Đây là nhiệm vụ mà việc giải quyết nó sẽ ảnh hưởng đến việc thực hiện các nhiệm vụ khác.

** Dự kiến các phương án và chọn phương án quyết định*

Để hoàn thành một nhiệm vụ, có nhiều phương án thực hiện. Vấn đề là phải lựa chọn trong đó một phương án có hiệu quả nhất. Ví dụ, trong việc bố trí giáo viên dạy các lớp, nên đặt ra nhiều phương án khác nhau. Đối với từng phương án cần phân tích lợi hại, tính khả thi, các nguồn lực kèm theo,... giúp cho hiệu trưởng thuận lợi khi cân nhắc chọn phương án quyết định cuối cùng.

Có thể dùng các phương pháp sau đây khi chọn các phương án: thứ nhất, kinh nghiệm; thứ hai, thử nghiệm/ thực nghiệm; thứ ba, nghiên cứu và phân tích; thứ tư, tấn công não (brainstonning).

Phương pháp thứ nhất dựa vào kinh nghiệm của nhà quản lý. Kinh nghiệm là người thầy tốt nhất, kể cả những kinh nghiệm thành công và thất bại. Điều quan trọng là từ đó rút ra những kết luận cần thiết cho hoàn cảnh mới, bởi vì kinh nghiệm là quá khứ, nhưng quyết định lại cho tương lai. Do đó, coi kinh nghiệm như là kim chỉ nam cho hành động là nguy hiểm. Vì: thứ nhất, người quản lý thường không nhìn thấu đáo và phân tích khách quan bài học thất bại; thứ hai, bài học kinh nghiệm không hoàn toàn có thể áp dụng cho các vấn đề mới.

Phương pháp thử nghiệm/ thực nghiệm cho kết quả tin cậy, giúp cho nhà quản lý nhanh chóng chọn phương án tối ưu, nhưng lại mất thời gian, công sức và tiền của. Trong thực tế, phương pháp này thường được áp dụng trong nghiên cứu khoa học. Mặt khác, trong trường hợp quyết định của chủ thể quản lý có liên quan đến sự phát triển có tính chất bước ngoặt của toàn bộ hệ thống, liên quan đến hàng chục triệu học sinh, hàng chục vạn giáo viên trong thời gian dài như cải cách giáo dục chẳng hạn, nhất thiết phải tiến hành

thực nghiệm một cách nghiêm chỉnh để chọn phương án tối ưu. Thực nghiệm trong trường hợp này phải được tiến hành trước 5, 10 năm. Thậm chí ở một số nước vừa triển khai đại trà phương án cải cách, người ta đã bắt tay nghiên cứu một cuộc cải cách tiếp theo. Có như vậy giáo dục mới đảm nhiệm tốt chức năng đón đầu sự phát triển kinh tế – xã hội. Tuy nhiên, ở một phạm vi hẹp, cụ thể nào đó, có thể dùng phương pháp này. Chẳng hạn, người hiệu trưởng có thể thử nghiệm việc bố trí giáo viên dạy những lớp mới mà họ chưa hề dạy, hoặc có thể phân chia lớp học sinh theo trình độ (học sinh khá giỏi vào một lớp, học sinh trung bình, yếu kém vào một lớp). Sau một thời gian sẽ xem xét hiệu quả của phương án thử nghiệm để chọn phương án tối ưu.

Phương pháp nghiên cứu phân tích là phương pháp được sử dụng rộng rãi nhất và hầu như chắc chắn có hiệu quả nhất. Phương pháp này, trước hết đòi hỏi nhà quản lý phải hiểu cặn kẽ vấn đề định giải quyết. Điều này gắn liền với việc nghiên cứu phân tích các mối quan hệ giữa các biến số, các ràng buộc và các tiền đề thiết yếu có liên quan. Chẳng hạn, để triển khai đổi mới chương trình, sách giáo khoa phổ thông cần phải xem xét mối quan hệ giữa giáo dục và kinh tế thời kỳ công nghiệp hoá, hiện đại hoá, mối quan hệ giữa nhân cách được đào tạo và yêu cầu nhân lực,...; đồng thời phải nghiên cứu những điều kiện kinh tế, những tiền đề tâm – sinh lý – xã hội,... của học sinh... Phương pháp nghiên cứu phân tích đòi hỏi nhà quản lý có trình độ hiểu biết vừa sâu vừa rộng, đặc biệt trình độ tư duy logic chặt chẽ. Nhiều trường hợp phải nhờ sự hỗ trợ của các chuyên gia.

Phương pháp tấn công não, thực chất là việc huy động một nhóm cán bộ hoặc chuyên gia vào việc đề xuất các phương án giải quyết vấn đề. Các thành viên trong nhóm sẽ phát huy tính sáng tạo của mình bằng việc đề xuất một cách tự do mọi phương án giải quyết vấn đề mà không bị ràng buộc bởi bất cứ quan hệ nào. Đương nhiên để có thể phát huy tối đa trí tưởng tượng và sáng tạo của các thành viên, việc áp dụng phương pháp này cần tuân thủ một số nguyên tắc như: không được phê phán bất kỳ ý tưởng nào; suy tưởng tự do, mọi ý tưởng đều được đề xuất không có bất cứ hạn chế nào; đề xuất

càng nhiều ý tưởng càng tốt; kết hợp và cải thiện các ý tưởng đã được đề xuất. Sử dụng phương pháp này đòi hỏi nhà quản lý phải "tinh táo", bởi cần phải phân biệt giữa tính "bay bổng" và tính hiện thực khi lựa chọn ý tưởng để đưa vào quyết định của mình.

** So sánh các phương án theo tiêu chuẩn hiệu quả xác định*

Điều hiển nhiên là một phương án không thể giải quyết được tất cả các vấn đề phát sinh trong quản lý. Vì vậy, việc đề ra tiêu chuẩn và dựa vào đó để đánh giá thống nhất là yêu cầu cần thiết phải đặt ra cho các nhà quản lý và cho cả các thành viên của hệ thống. Khi đánh giá chất lượng và hiệu quả của một phương án giáo dục, thường phải xem xét nhiều khía cạnh, như: trước mắt và lâu dài (ví dụ quyết định việc đề bạt giáo viên làm cán bộ quản lý), giáo dục, kinh tế và xã hội (ví dụ quyết định tổ chức việc dạy thêm, học thêm trong nhà trường), v.v... Và cần cố gắng lượng hoá hiệu quả việc thực hiện phương án được chọn bằng hệ thống các chỉ tiêu cụ thể.

Điều cần lưu ý là việc đề ra chuẩn đánh giá hiệu quả của một phương án phải đúng, toàn diện và nhất quán, vì nếu không sẽ có những kết luận sai lầm hoặc tình trạng thổi phồng mặt này, bỏ qua mặt khác, dẫn đến hậu quả tai hại. Thực tế quản lý giáo dục từ trước đến nay cho thấy, có lúc do quá đề cao học sinh giỏi mà các địa phương tìm mọi cách để có học sinh giỏi cấp nọ cấp kia, trong khi chất lượng đại trà lại ít được quan tâm hay quan tâm chưa đủ mức; hoặc việc "khoán" chỉ tiêu tốt nghiệp đã nảy sinh bệnh "thành tích chủ nghĩa", tạo nên chất lượng giả trong giáo dục. Và điều nghịch lý đã xảy ra: nơi có phong trào giáo dục yếu lại có tỷ lệ học sinh tốt nghiệp cao hơn nơi mạnh về giáo dục!

** Ra quyết định chính thức*

Đây là bước cuối cùng của việc ra quyết định sau khi khẳng định phương án tối ưu. Người quản lý phải trực tiếp công bố quyết định. Vấn đề còn lại là việc tổ chức thực hiện để quyết định đi vào cuộc sống.

Trên đây là bảy bước của quá trình ra quyết định. Trong thực tế, những người quản lý có kinh nghiệm không cần phải tuân tự thực hiện các bước nêu trên. Họ có thể đi tắt, bỏ qua những bước không cần đối với mình để đi đến khẳng định phương án quyết định cuối cùng và công bố quyết định chính thức.

b) Tổ chức thực hiện quyết định

Để cho quyết định trở thành hiện thực, yếu tố quyết định là dựa vào việc tổ chức thực hiện. Đây là giai đoạn khó khăn đòi hỏi nỗ lực rất lớn của người quản lý. Quá trình tổ chức thực hiện quyết định có thể có các bước sau đây:

– Truyền đạt quyết định

Phải truyền đạt quyết định tới đối tượng quản lý một cách chính xác. Quyết định cần nêu rõ: Ai làm gì, quyền hạn đến đâu làm như thế nào, khi nào, nguồn lực tương ứng ra sao, ai kiểm tra, báo cáo kết quả cho ai,...? Cần làm cho mọi người không chỉ nắm vững và chính xác nội dung quyết định, mà còn thông suốt về tư tưởng, đem hết nhiệt tình thực hiện nó.

– Lập kế hoạch thực hiện quyết định

Kế hoạch là một phương án tổng hợp bao gồm các yếu tố thời gian, không gian hoạt động, nguồn nhân lực, vật lực, tài chính. Trong kế hoạch còn thể hiện các phương pháp quản lý (phương pháp hành chính, phương pháp kinh tế, phương pháp giáo dục) được sử dụng, các phương án tổ chức bộ máy, sắp xếp cán bộ cho việc thực hiện quyết định.

– Thực hiện quyết định

– Kiểm tra đánh giá việc thực hiện quyết định

Kiểm tra là chức năng cố hữu của quản lý. Không có kiểm tra quản lý sẽ không có hiệu quả. Do đó, trong quá trình thực hiện quyết định, kiểm tra là bước không thể thiếu đối với người quản lý.

Kiểm tra đóng nhiều vai trò trong quản lý, chẳng hạn: nâng cao trách nhiệm của người thực hiện quyết định; phát hiện sai sót lệch lạc để điều chỉnh một cách kịp thời; phát hiện gương tốt những kinh nghiệm tốt; phát hiện những khả năng, tiềm lực của hệ thống chưa được tận dụng; v.v...

Có nhiều hình thức kiểm tra, như: dùng các chuyên gia kiểm tra theo chức năng, nhiệm vụ, chuyên môn (như dùng mạng lưới chuyên môn của huyện để kiểm tra giảng dạy của giáo viên trong huyện); có thể kiểm tra tổng thể hoạt động của một cơ sở giáo dục, hoặc kiểm tra có tính chất chuyên đề (như kiểm tra cơ sở vật chất nhà trường); kiểm tra dân chủ (ví dụ kiểm tra chéo giữa các tổ chuyên môn, kiểm tra do Đoàn thanh niên hoặc Công đoàn đứng ra tổ chức); kiểm tra theo định kỳ hoặc đột xuất; v.v...

– Điều chỉnh quyết định

Đây là công việc bình thường, nhưng cần thiết của nhà quản lý nhằm làm cho việc thực hiện quyết định một cách có hiệu quả. Vấn đề quan trọng là phải xác định chính xác nguyên nhân của những lệch lạc, những thiếu sót để có những điều chỉnh đúng và kịp thời. Tùy theo mức độ, có thể điều chỉnh từng bộ phận, điều chỉnh tiến độ thực hiện, thậm chí có thể thay đổi toàn bộ quyết định. Có hai rào cản đối với việc điều chỉnh quyết định: bảo thủ, thấy rõ sai lầm nhưng vì "sĩ diện" cá nhân, hoặc vì lợi ích cá nhân, cục bộ mà không điều chỉnh; ngược lại, do thiếu bản lĩnh, "sư nói sư phải, vãi nói vãi hay" nên điều chỉnh liên tục mang tính chấp vá, gây tâm lý hoang mang, thiếu tin tưởng cho người thực hiện.

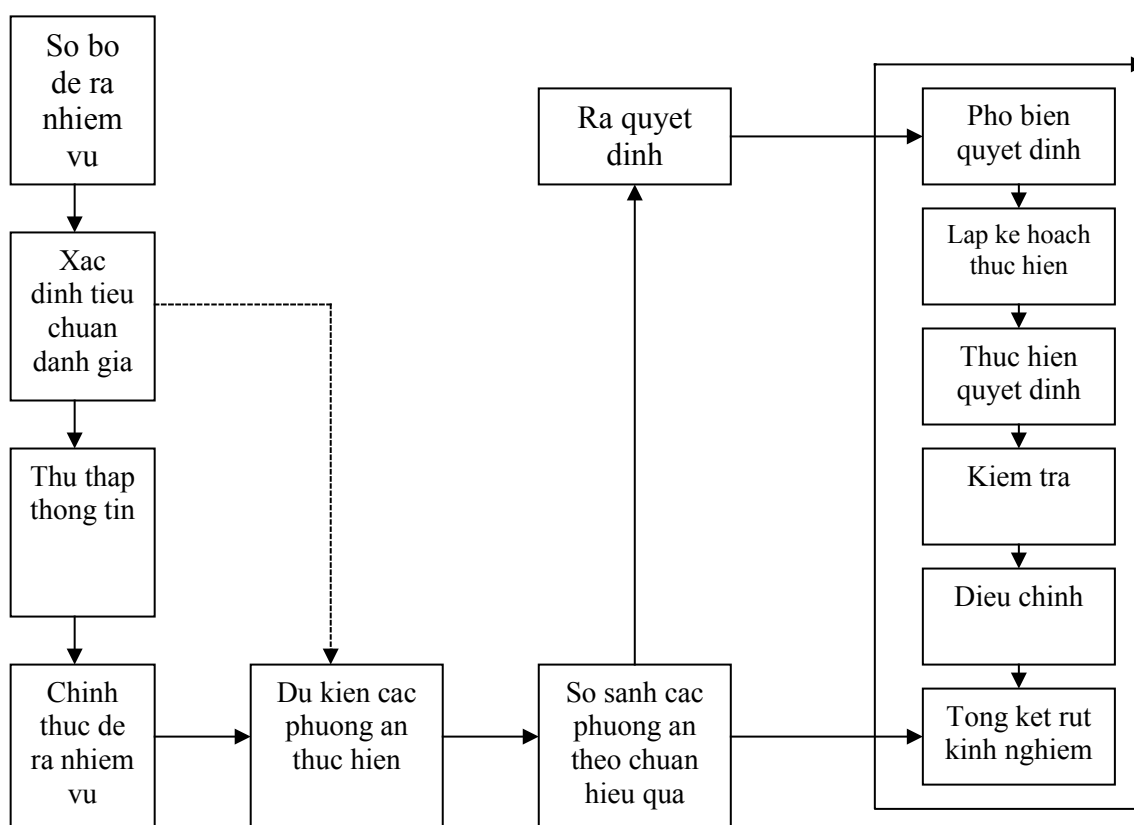
– Tổng kết việc thực hiện quyết định

Đây là giai đoạn cuối cùng của việc tổ chức thực hiện quyết định. Nó không chỉ có ý nghĩa cho hiện tại, mà còn là bài học có ích cho tương lai; tổng kết là kết thúc một chặng đường, nhưng lại là khởi điểm cho chặng đường tiếp theo. Thường nội dung của bước này bao gồm:

- + Đánh giá chất lượng và hiệu quả của việc thực hiện quyết định;
- + Phát hiện những khả năng, tiềm năng chưa được sử dụng;

- + Tìm nguyên nhân của những thành công và đặc biệt của những thất bại;
- + Rút ra bài học kinh nghiệm cần thiết.

Trên đây là một chu trình ra quyết định và tổ chức thực hiện quyết định. Những ý tưởng căn bản của nó được thể hiện qua sơ đồ dưới đây (sơ đồ 3.10).



Sơ đồ 3.10. Quy trình ra quyết định và tổ chức thực hiện quyết định

Sau khi khởi động cho triển khai thực hiện quyết định, người quản lý cần nhớ rằng không phải bao giờ nó cũng được thực hiện trôi chảy, thuận buồm xuôi gió, bởi điều này phụ thuộc vào nhiều nhân tố trong và ngoài tổ chức, nhất là con người – nhân tố quyết định sự thành bại của quyết định.

Như vậy, việc ra quyết định và tổ chức thực hiện quyết định luôn luôn là một thách thức đối với nhà quản lý. Ta hãy xem xét cụ thể vấn đề này.

c) Những thách thức đối với mô hình duy lý

Từ "mô hình duy lý" gợi cho người ta hình ảnh của người ra quyết định như một cỗ máy siêu hạng, coi việc ra quyết định như quá trình, trong đó các bộ phận đã ăn khớp với nhau và cứ thế chuyển động. Sự thực mọi việc diễn ra không lý tưởng, đẹp đẽ như vậy Đó là lý do người ta vận dụng tính "duy lý giới hạn" (bounded rationality) theo quan niệm của Herbert Simon hay tính "gợi mở" (heuristics) theo quan niệm của Amos Tversky và Daniel Kahneman để hình thành quyết định của mình.

– Tính duy lý giới hạn

Lý thuyết này chỉ ra rằng người có trách nhiệm ra quyết định phải đối phó với thực tế là: họ đã có những thông tin hoàn toàn không thích hợp với bản chất vấn đề cũng như về những giải pháp giải quyết vấn đề đó; họ chỉ có ở chừng mực giới hạn nguồn lực cho việc giải quyết vấn đề; họ chỉ có trí nhớ giới hạn trước một khối lượng thông tin ngày càng đồ sộ; và lại với những hạn chế cố hữu, trí thông minh của họ cũng có giới hạn; v.v... Và đó là lý do để người ra quyết định thay vì việc tìm kiếm những quyết định hoàn hảo, chấp nhận một giải pháp vừa đủ cho việc thực hiện mục đích của mình. Tuy nhiên, đối với những quyết định có tầm quan trọng lớn lao, như xây dựng một chiến lược giáo dục trong thời kỳ dài, hoặc thay đổi cả hệ thống giáo dục thì bắt buộc phải theo mô hình duy lý. Còn đối với những quyết định có tầm quan trọng thấp hơn, như xây dựng kế hoạch cho một năm học thì không nên phung phí sức lực vào việc đi theo con đường duy lý.

Tính duy lý giới hạn vừa nêu rất có ích cho những nhà quản lý giáo dục các cấp. Đây quả thực là thách thức đối với nhà quản lý. Trong điều kiện nước ta còn nghèo, khó khăn đủ điều mà nhà quản lý đòi hỏi phải có đầy đủ mọi điều kiện rồi mới hành động thì sẽ là không tưởng.

– Tính gợi mở

Đây được coi là nguyên tắc theo quan niệm của A. Tversky và D. Kahneman. Theo họ, rằng nhà quản lý thường dựa trên nguyên tắc gọi mở hay dựa trên kinh nghiệm để đơn giản hoá việc ra quyết định. Các ông cũng cảnh báo rằng điều này rất dễ dẫn đến sai lầm nếu người ra quyết định quá tin cậy chúng hoặc có sẵn những định kiến. Có ba khía cạnh của việc thực hiện nguyên tắc này:

+ *Sự kiện "sẵn có"* trong bộ nhớ được giả định rằng, trong tương lai lại sẽ xảy ra tương tự. Điều giả định đó được dựa trên kinh nghiệm sống và hiển nhiên trong nhiều trường hợp tỏ ra đủ hợp lý. Chẳng hạn, tình trạng bỏ học của học sinh là sự kiện lặp đi lặp lại trong nhiều năm học, những nguyên nhân gần như giống nhau đủ để nhà quản lý đề ra những giải pháp khắc phục có hiệu quả.

+ *Tính đại diện*, nhà quản lý thường đánh giá các sự kiện xảy ra và so sánh chúng để phân loại nhằm tìm giải pháp phù hợp. Cũng là hiện tượng bỏ học, song có những học sinh bỏ học vì nhà nghèo, lại có học sinh bỏ học vì học kém, loại thứ ba lại do quan hệ không tốt với thầy, cô giáo, v.v...

+ *Đặc điểm mấu chốt và điều chỉnh*. Thông thường nhà quản lý ra quyết định bắt đầu từ một giá trị hay một ý tưởng nguyên khởi nào đó, sau đó điều chỉnh để đạt đến một quyết định cuối cùng. Ví dụ ý tưởng về việc giao cho Đoàn thanh niên chủ trì việc đổi mới phương pháp dạy học, trước hết trong giáo viên trẻ trong nhà trường sao cho học sinh được suy nghĩ nhiều hơn, nói nhiều hơn, làm nhiều hơn.

4. Kiểm tra trong quản lý giáo dục

Đây là chức năng quan trọng của nhà quản lý, vì tầm quan trọng và vai trò của nó như đã đề cập ở phần trên. Có thể nói, chức năng này xuyên suốt quá trình quản lý và là chức năng của mọi cấp quản lý, kể cả đối với nhà quản lý ở cơ sở giáo dục như trong trường học. Khái niệm liên quan với kiểm tra (control) là thanh tra (inspection).

Kiểm tra chỉ một hoạt động nhằm thẩm định, xác định một hành vi của cá nhân hay một tổ chức trong quá trình thực hiện quyết định. Ngoài ra, còn có thể hiểu kiểm tra là hoạt động quan sát và kiểm nghiệm mức độ phù hợp của quá trình hoạt động của đối tượng bị quản lý với các quyết định quản lý đã lựa chọn. Còn thanh tra là hoạt động của cơ quan hành chính nhà nước, có chức năng duy trì các hoạt động của cơ quan hay của công chức bằng các hoạt động xem xét, thẩm định lại những hành vi của công chức, những hoạt động của cơ quan hành chính nhà nước trên cơ sở những quy định pháp lý về quyền hạn, nhiệm vụ của các cá nhân hoặc tổ chức được thanh tra.

Kiểm tra là một quá trình. Quá trình này bao gồm ba bước như sau:

– Xây dựng các tiêu chuẩn. Thực ra tiêu chuẩn là những chỉ tiêu thực hiện mục tiêu, nhiệm vụ. Trong giáo dục, việc định ra các tiêu chuẩn không phải bao giờ cũng thực hiện dễ dàng. Có loại tiêu chuẩn dễ đề ra như số tiền chi tiêu cho việc mua sắm thiết bị dạy học, số phòng học kiên cố... Nhưng, có loại rất khó đề ra như đạo đức của học sinh, chất lượng giáo dục của học sinh kết thúc một cấp học... Như đã trình bày ở trên, bên cạnh việc đề ra chuẩn định tính, cần cố gắng minh họa nó bằng những tiêu chí định lượng. Đôi khi, người ta phải bằng lòng chấp nhận những “tiêu chuẩn mờ”, chẳng hạn đánh giá một trường học thường dựa vào uy tín của nó đối với cộng đồng, sự nhìn nhận của cấp trên và những người đồng cấp, số học sinh ra trường được địa phương và các cơ sở giáo dục khác hài lòng đến mức nào...

– Đo đạt việc thực hiện. Việc này cũng có khó khăn tương tự như trên. Một số tác giả phương Tây đã đề ra bốn loại số đo, đó là: số đo đầu ra, số đo hiệu quả, số đo kết quả, số đo năng suất. Kết hợp cả bốn số đo này mới cho ta độ tin cậy khi đánh giá. Ta hãy lấy ví dụ sau đây về đào tạo nghề để minh họa cho các số đo này.

Số đo đầu ra: số người kết thúc khoá đào tạo nghề;

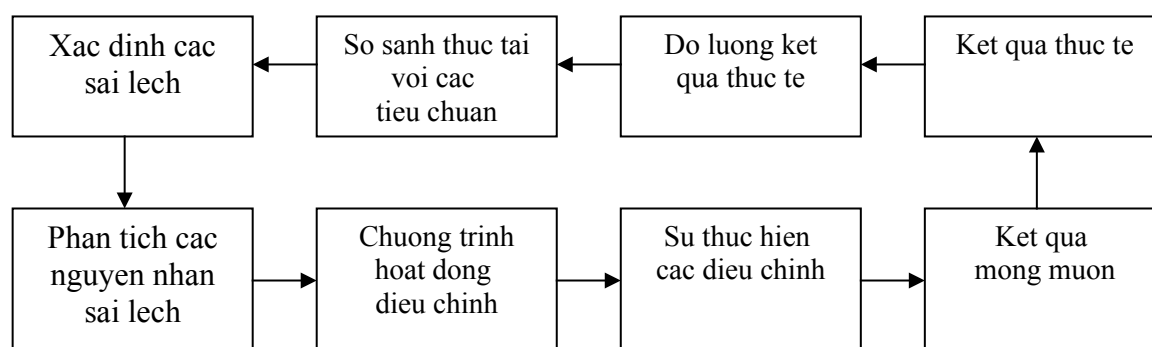
Số đo hiệu quả: chi phí cho một người học nghề;

Số đo kết quả: tỷ lệ người học nghề tìm được việc làm sau 3 tháng theo đúng nghề đã học;

Số đo năng suất: chi phí cho kết quả đào tạo (tổng chi phí chia cho số người học có việc làm sau 3 tháng).

– Cuối cùng, điều chỉnh các sai lệch nhằm làm cho toàn bộ hệ thống đạt mục tiêu đã định.

Kiểm tra được hiểu như hệ thống phản hồi. Do đó, có thể hình dung kiểm tra mang tính chu trình, thể hiện bằng sơ đồ (có tính chất lý thuyết) dưới đây (sơ đồ 3.11).



Sơ đồ 3.1.1. Chu trình kiểm tra

Sự kiểm tra có tính chất bao quát, thật sự và có trình độ chuyên môn cao sẽ hỗ trợ cho việc củng cố kỷ cương, góp phần vận dụng đúng đắn những quy định và quyết định của cơ quan lãnh đạo, giúp cho quá trình quản lý được chặt chẽ. Tuy nhiên, khi thực hiện chức năng này, cần phải lưu ý hai điểm sau đây:

Thứ nhất, người kiểm tra phải nắm vững những quy tắc, luật lệ chủ trương, đường lối của cấp trên và cấp mình đang quản lý.

Thứ hai, kiểm tra phải theo chuẩn (mà chuẩn lại gắn với mục tiêu như đã nói ở trên). Tương ứng với từng nội dung kiểm tra có chuẩn riêng, ví dụ chuẩn kiểm tra thiết bị dạy học khác với chuẩn đánh giá giờ lên lớp. Việc kiểm tra theo chuẩn khắc phục một cách cơ bản yếu tố chủ quan trong đánh giá.

Kiểm tra nhằm thực hiện những mục đích sau đây:

- + Xem xét hoạt động của cá nhân và tổ chức có phù hợp với nhiệm vụ đề ra hay không.

- + Xem xét ưu điểm, thiếu sót và những nguyên nhân tương ứng để kịp thời điều chỉnh quyết định quản lý.

- + Xem xét công việc có phù hợp với thực tế hay không, nghĩa là đánh giá tình hình có phù hợp với các nguồn lực hiện có hay không.

- + Cuối cùng, qua kiểm tra phát hiện những nhân tố mới giúp cho việc điều chỉnh quyết định, đồng thời phát hiện những khả năng tiềm tàng, sáng tạo của cấp dưới để kịp thời bồi dưỡng hoặc điều chỉnh về mặt nhân sự.

Những điều trình bày trên đây cho thấy mục đích cuối cùng của kiểm tra là điều chỉnh quyết định quản lý nhằm thực hiện có hiệu quả mục tiêu quản lý đã đề ra. Nhưng đây là mục đích tự thân của quản lý. Ngoài mục đích này, kiểm tra còn phải gắn với mục đích phát triển tổ chức và cá nhân. Kiểm tra không chỉ là điều chỉnh, mà kiểm tra còn là phát triển. Trong nhà trường, người hiệu trưởng kiểm tra việc giảng dạy của giáo viên không chỉ xem họ thực hiện chương trình như thế nào, mà bên cạnh đó còn phải bồi dưỡng, gợi ý, hướng dẫn, phân tích cho họ thấy ưu điểm, thiếu sót, đặc biệt nguyên nhân của chúng để họ làm tốt hơn.

Trong giáo dục, có nhiều loại kiểm tra, song kiểm tra chuyên môn là chủ yếu và quan trọng nhất. Loại kiểm tra này thường hay áp dụng ở mọi cấp quản lý cho đến nhà trường. Nhằm thực hiện các mục đích chung vừa nêu trên, kiểm tra chuyên môn bao gồm các nội dung cụ thể như sau:

- + Kiểm tra việc triển khai thực hiện chương trình giảng dạy

- + Kiểm tra việc thực hiện quy chế, nề nếp chuyên môn
- + Kiểm tra giáo án, hồ sơ giảng dạy
- + Kiểm tra việc học tập của học sinh
- + Kiểm tra tình hình sử dụng, bảo quản thiết bị dạy học
- + v.v...

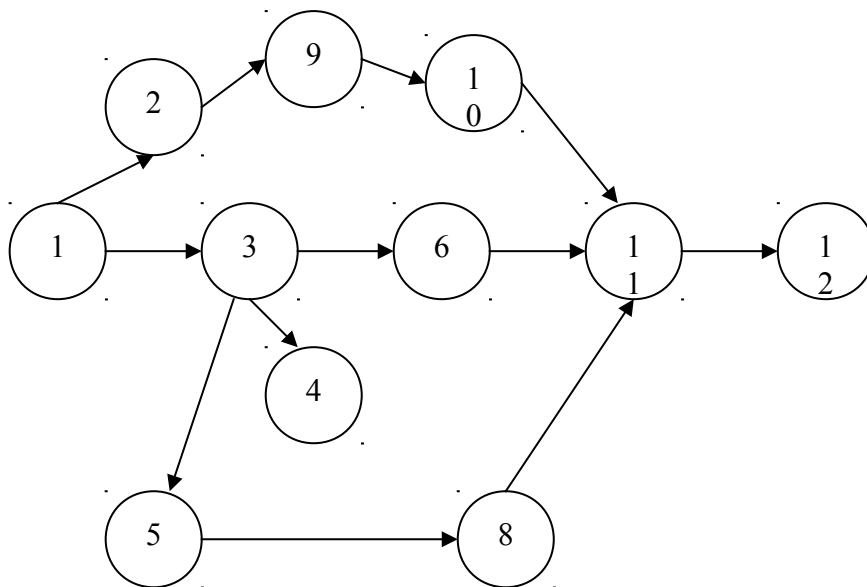
Có thể áp dụng nhiều hình thức kiểm tra, như: đọc báo cáo, trực tiếp nghe báo cáo, chất vấn và trả lời chất vấn, dự giờ, thăm lớp thăm học sinh học ở nhà, trao đổi, phỏng vấn cán bộ địa phương hoặc cha mẹ học sinh,...

Ở cấp cao hơn, ví dụ như phòng giáo dục, có thể tổ chức kiểm tra chéo giữa các trường. Nội dung kiểm tra thường toàn diện hoặc theo chuyên đề. Hình thức này vừa giúp ích cho công tác chỉ đạo của phòng giáo dục, vừa tạo cơ hội tốt cho các trường trao đổi kinh nghiệm, học tập lẫn nhau.

Cũng như bất cứ ngành nào, trong giáo dục việc kiểm tra thực trạng việc chấp hành quyết định quản lý kết hợp với kiểm tra có tính chất phòng ngừa là hợp lý và rất cần thiết. Trong thực tiễn quản lý, chắc không dưới một lần người hiệu trưởng tự nhủ: "Giá nếu biết trước thì sự việc đó sẽ không xảy ra!". Do vậy có thể nói, cách kiểm tra hướng tới tương lai chưa được coi trọng trong quản lý giáo dục. Do vậy, trong khi còn chưa có những phương tiện hữu hiệu để hướng tới phía trước, thì việc tham khảo lịch sử, dựa trên giả thiết tạm thời rằng cái đã xảy ra là sự mở đầu rõ ràng còn tốt hơn là không tham khảo gì cả.

Một trong những kỹ thuật kiểm tra hướng tới tương lai là dùng "phương pháp sơ đồ PERT", một sự phát triển của phương pháp "đường găng". Các mục tiêu của chương trình được coi như một chuỗi các kế hoạch (hoặc sự kiện) bổ trợ mà mọi người có thể hiểu rõ và làm theo. Mỗi kế hoạch (hoặc sự kiện) được phân tích thành các mốc công việc theo thời gian. Giữa mốc nọ và mốc kia nối với nhau bằng mũi tên, kèm theo thời hạn thực hiện. Ta hãy xem sơ đồ dưới đây (sơ đồ 3.12) nêu ví dụ về sản xuất một thiết bị dạy học để

hình dung cụ thể về phương pháp kiểm tra hướng tới tương lai theo phương pháp sơ đồ mạng lưới PERT.



Sơ đồ 3.12. Sơ đồ mạng lưới PERT về sản xuất thiết bị dạy học

Chú thích: (1) Phác thảo kế hoạch ban đầu, (2) Dự trù kinh phí, (3) Thí nghiệm mô hình, (4) Ký hợp đồng sản xuất chi tiết bằng nhựa, (5) Ký hợp đồng sản xuất chi tiết bằng kim loại, (6) Thiết kế trọn vẹn, (7) Nhận chi tiết nhựa từ người bao thầu, (8) Nhận chi tiết kim loại từ người bao thầu, (9) Tìm các nguồn kinh phí, (10) Đã nhận toàn bộ kinh phí cần thiết, (11) Mẫu kết hợp đầu tiên và (12) Đưa vào sản xuất hàng loạt.

Trong sơ đồ trên, có 4 nhánh chỉ 4 sự kiện (hoặc các kế hoạch nhỏ):

1/ Sự kiện chính thể hiện bởi các mốc: 1, 3, 6, 11, 12. Thời hạn giữa các mốc, ví dụ: 1–3: 30 ngày, 3–6: 60 ngày, 6–11: 40 ngày, 11–12: 20 ngày, tổng cộng 150 ngày.

2/ Sự kiện thứ hai thể hiện bởi các mốc: 1, 2, 9, 10, 11. Thời hạn giữa các mốc, ví dụ: 1–2: 10 ngày, 2–9: 60 ngày, 9–10: 15 ngày, 10–11: 10 ngày, tổng cộng 95 ngày.

3/ Sự kiện thứ ba thể hiện bởi các mốc: 3, 4, 7, 11. Thời hạn giữa các mốc, ví dụ: 3–4: 10 ngày, 4–7: 70 ngày, 7–11: 15 ngày, tổng cộng 95 ngày.

4/ Sự kiện thứ tư thể hiện bởi các mốc: 3, 5, 8, 11. Thời hạn giữa các mốc, ví dụ: 3–5: 10 ngày, 5–8: 90 ngày, 8–11: 15 ngày, tổng cộng 115 ngày.

Nhìn vào sơ đồ trên, người quản lý có thể hình dung tiến độ thực hiện các kế hoạch nhỏ, kế hoạch nào hoàn thành đúng thời hạn hoặc sớm hơn hay chậm hơn để kịp thời điều chỉnh. Đó là ví dụ về kiểm tra hướng tới tương lai của người cán bộ quản lý. Cách kiểm tra này giúp cho ông ta ngăn ngừa trước những sai lầm không đáng có trong quá trình tổ chức thực hiện quyết định quản lý.

Trên đây, toàn bộ quá trình quản lý đã được trình bày. Quá trình này thể hiện trong các chức năng quản lý. Quyết định quản lý khi đã được lựa chọn, hệ thống quản lý và bị quản lý đã được tổ chức, quá trình thực hiện quyết định quản lý được kiểm tra và điều chỉnh, kết quả được tổng kết và rút kinh nghiệm. Và một quá trình quản lý mới lại bắt đầu, các chức năng quản lý lại được thực hiện. Lao động quản lý luôn luôn được tái lập dưới tất cả các hình thức cơ bản của nó. Điều cần nhấn mạnh ở đây là: quản lý không thể quy về một chức năng duy nhất nào đó, cũng như lao động quản lý không thể chỉ quy vào việc thực hiện chức năng đó. Chỉ có tất cả các chức năng trong sự thống nhất và tác động qua lại giữa chúng mới được xem là quản lý. Nhà quản lý chỉ tồn tại khi ông ta thực hiện những chức năng quản lý của mình. Ngược lại các chức năng quản lý sinh ra là để chỉ dành riêng cho nhà quản lý. Hơn nữa, việc phân chia các chức năng riêng rẽ chỉ là tương đối, bởi vì tất cả các chức năng đều "nằm" trong nhau và chúng đều "nằm" trong bất kỳ chu kỳ quản lý nào. Chẳng hạn, chức năng kiểm tra không nằm ngoài chức năng kế hoạch. Chính nhờ kiểm tra ngay từ khâu này mới có thể giúp nhà quản lý luôn luôn "tỉnh táo", tránh duy ý chí hoặc ngược lại, nghĩa là ông ta có thể thường xuyên bám chắc mục tiêu của tổ chức. Hoặc không nhà quản lý có kinh nghiệm nào lại nghĩ rằng mình không thực hiện chức năng tổ chức (điều chỉnh bộ máy, sắp xếp lại cán bộ,...) trong khâu kiểm tra. Tóm lại việc phân chia các chức

năng chỉ để nhà quản lý không bỏ sót, và khi thực hiện một chức năng nào đó phải phát huy hết ưu thế trội của nó trong chừng mực để có thể phối hợp với các chức năng khác.

Tuy nhiên, việc thực hiện các chức năng quản lý đều dựa vào thông tin. Thông tin là mạch máu của quản lý và vì tầm quan trọng của nó nên có thể tách ra một phần riêng được đề cập dưới đây.

II. THÔNG TIN TRONG QUẢN LÝ GIÁO DỤC

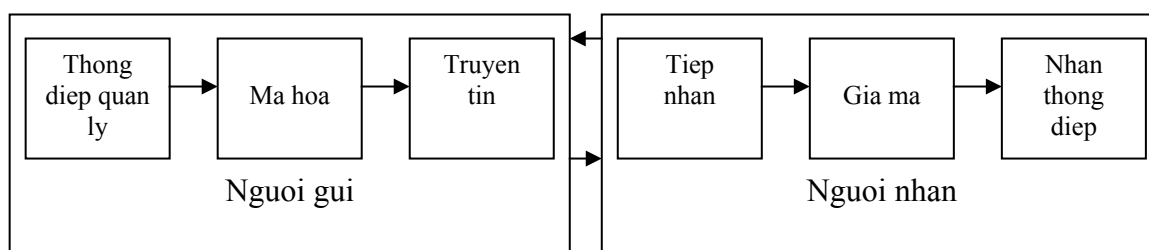
Có thể nói không quá rằng chức năng thông tin là phương tiện để thống nhất hoạt động của hệ thống giáo dục và hệ thống quản lý giáo dục. Nó là phương tiện cung cấp đầu vào cho hệ thống quản lý, đồng thời cũng là phương tiện để thay đổi cách cư xử và để tác động lên sự thay đổi. Do đó, có thể định nghĩa thông tin là bộ phận tri thức được sử dụng để định hướng, để tác động tích cực, để điều khiển, nghĩa là nhằm duy trì tính đặc thù về chất, hoàn thiện và phát triển hệ thống.

Có thuật ngữ gần gũi với thông tin (information) là truyền tin, thông báo (communication). Đây là hai khái niệm khác nhau; tuy nhiên, chúng có quan hệ với nhau và thuật ngữ thông tin rộng hơn, nó bao gồm cả việc truyền tin, thông tin liên lạc.

1. Mục đích của thông tin

Là để phục vụ sự thay đổi, để gây ảnh hưởng lên hành động theo lợi ích của tổ chức. Thông tin giúp cho việc tổng hợp các chức năng quản lý, vì thế nó cần thiết cho sự phát triển của tổ chức. Thông tin là quá trình hai chiều, trong đó, mỗi bộ phận, mỗi người vừa là người nhận tin vừa là người phát tin. Trong một tổ chức, thông tin là hệ thống đan chéo nhau: thông tin giữa những bộ phận cùng cấp và giữa các bộ phận cấp trên với các bộ phận cấp dưới. Thông tin thường tồn tại dưới dạng động, nghĩa là nó gắn liền với quá trình truyền thông từ bộ phận/ cá nhân này đến bộ phận/ cá nhân khác.

Sơ đồ 3.13 dưới đây thể hiện diễn trình thông tin trong quản lý giáo dục.



Sơ đồ 3.13. Diễn trình thông tin quản lý

Ta thấy trong diễn trình trên, bên truyền và bên nhận, đều có ba bước. Đối với bên gửi: Thông điệp được hình thành dưới dạng ý tưởng, suy nghĩ của người gửi thông tin; ý tưởng này được mã hoá bằng hình thức thích hợp (lời nói, chữ viết, ký hiệu, quy ước,...); thông tin được mã hoá truyền qua môi trường đến người nhận. Đối với người nhận: tiếp nhận thông tin dưới dạng mã hoá; giải mã để hiểu ý tưởng của người gửi; sau khi giải mã, người nhận mới tiếp nhận thông điệp của người gửi. Và người nhận phải có thông tin phản hồi (thông tin ngược) đến người gửi để cho diễn trình luôn luôn khép kín. Diễn trình này cũng thể hiện rõ trong quản lý giáo dục. Chủ thể quản lý cấp nào đó muốn triển khai chủ trương giáo dục (ví dụ chủ trương đổi mới chương trình giáo dục phổ thông) phải ra chỉ thị hoặc hướng dẫn rồi gửi/truyền đạt cho cấp dưới. Chủ thể quản lý cấp dưới tiếp nhận chỉ thị của cấp trên, nghiên cứu để tiếp thu chủ trương của cấp trên, "địa phương hoá" nó và triển khai thực hiện trong phạm vi cấp mình quản lý.

Đối với giáo dục, thông tin nhằm những mục đích cụ thể như sau:

- Xây dựng và phổ biến các mục tiêu phát triển giáo dục cũng như các mục tiêu quản lý giáo dục;
- Lập các kế hoạch giáo dục, kế hoạch quản lý để đạt được các mục tiêu giáo dục và mục tiêu quản lý giáo dục;
- Tổ chức nguồn nhân lực và các nguồn lực khác theo cách có hiệu quả nhất nhằm đạt mục tiêu giáo dục và mục tiêu quản lý giáo dục;

- Lựa chọn, phát triển và đánh giá các thành viên của tổ chức;
- Lãnh đạo, hướng dẫn, điều khiển, thúc đẩy và tạo môi trường thuận lợi cho việc phát huy tính chủ động, sáng tạo của những tổ chức hoặc cá nhân trong và ngoài ngành giáo dục tham gia xây dựng giáo dục;
- Kiểm tra việc thực hiện nhiệm vụ.

2. Các loại thông tin trong quản lý giáo dục

Thông tin trong quản lý giáo dục có nhiều loại. Song, có thể kể ra những loại chính sau đây:

Loại thứ nhất: Thông tin bên ngoài và thông tin bên trong hệ thống. Đối với giáo dục, thông tin bên ngoài bao gồm những chủ trương, đường lối phát triển kinh tế – xã hội nói chung và các chủ trương đường lối giáo dục nói riêng của Đảng và Nhà nước; các thành tựu khoa học – công nghệ, đặc biệt là khoa học giáo dục; các văn bản pháp quy (luật, điều lệ, quy chế...); các chỉ thị, hướng dẫn của cấp trên; các chỉ thị, hướng dẫn về kiểm tra, thanh tra giáo dục; thông tin về môi trường kinh tế – xã hội và môi trường giáo dục của cộng đồng; v.v... Thông tin bên trong bao gồm các số liệu, báo cáo, thống kê, điều tra,... về tình hình thực hiện các quyết định, chủ trương, chỉ thị, quy chế, điều lệ luật lệ giáo dục. Cụ thể là thông tin về chất lượng giáo dục, quy mô phát triển giáo dục, chất lượng và quy mô phát triển đội ngũ giáo viên, công tác tổ chức, tình hình phát triển cơ sở vật chất, thiết bị giáo dục, tình hình tài chính, tình hình quản lý giáo dục,...

Loại thứ hai: theo chức năng thể hiện có thông tin chỉ đạo (mệnh lệnh, chỉ thị,...), thông tin thực hiện phản ánh toàn diện kết quả thực hiện mục tiêu, kế hoạch của tổ chức.

Loại thứ ba: theo hướng chuyển động có thông tin xuôi ngược theo chiều dọc (theo cấp bậc quản lý), thông tin theo chiều ngang (trong các bộ phận cùng cấp).

Loại thứ tư: theo sự gia công có thông tin sơ cấp là thông tin ban đầu thu nhận được qua điều tra, quan sát, theo dõi, ghi chép trực tiếp, thông tin

thứ cấp có được do chế biến thông tin ban đầu và thông tin trung gian, ví dụ kết quả khảo sát thực trạng dạy và học tại một số trường kết hợp với báo cáo của các trường khác trên toàn địa bàn sẽ hình thành bức tranh chung về dạy và học trên địa bàn.

3. Những yêu cầu đối với thông tin quản lý giáo dục

Thông tin quản lý giáo dục có những yêu cầu sau:

a) Tính chính xác

Thông tin trong quản lý giáo dục phải chính xác, phản ánh trung thực thực trạng của đối tượng quản lý (hệ thống giáo dục, giáo dục của địa phương, giáo dục của các cơ sở giáo dục và cả tình hình thực hiện quyết định quản lý của từng cá nhân trong tổ chức), của môi trường quản lý. Đây là "nguyên liệu", "thức ăn" cho các nhà quản lý.

Tuy nhiên, thông tin phải theo một hệ thống chuẩn thống nhất. Chuẩn này phải phù hợp với thế giới để có thể hội nhập với thế giới. Giáo dục là một lĩnh vực rất rộng và phức tạp, do đó việc xây dựng thông tin theo một hệ thống chuẩn thống nhất trong toàn ngành là yêu cầu cấp bách, có tính chất bắt buộc. Muốn vậy cần phải:

- Xác định quy chế thống nhất về thu thập, lưu trữ, bảo quản, xử lý thông tin, trong đó có việc ban hành hệ thống chuẩn về thông tin;

- Hình thành các cơ sở dữ liệu từ trung ương đến địa phương; Đầu tư trang thiết bị hiện đại phục vụ cho thông tin tại các cấp quản lý giáo dục. Xúc tiến việc nối mạng trong toàn ngành;

- Đào tạo bồi dưỡng đội ngũ cán bộ chuyên trách thông tin ở các cấp quản lý giáo dục.

Để bảo đảm tính chính xác cần chú ý khử "nhiều" (entropy) thông tin. Muốn vậy phải khắc phục các nguyên nhân gây nhiễu. Có ba nguyên nhân sau:

– Do thông tin mới hình thành mà trước đó nhà quản lý chưa lường thấy hết;

– Do diễn đạt không rõ ràng, chuẩn xác, ngôn ngữ bất đồng. Cũng có khi do quan niệm không thống nhất về cùng một sự việc;

– Vì thực dụng, giữa người phát và người nhận tin có quan hệ lợi ích riêng.

b) Tính kịp thời

Đối với thông tin, thời gian là kẻ thù vì nó có thể làm cho thông tin lỗi thời, vô ích. Nước ta trải dài từ Bắc đến Nam, nhiều vùng núi, vùng sâu, vùng xa, hải đảo xa xôi, yêu cầu này càng trở nên thách thức gay gắt đối với quản lý. Do đó, phương hướng khắc phục khó khăn này là tăng cường các thiết bị hiện đại (máy tính) và tiến hành nối mạng, bước đầu có thể ở một phạm vi nhỏ, sau mở rộng dần.

c) Tính hệ thống, tổng hợp

Thực chất của yêu cầu này là thông tin được kết hợp các loại khác nhau và những tin tức gắn bó nhau về mặt lịch sử hoặc logic, thu nhận được theo một thứ tự và trình tự nghiêm ngặt mới có thể phục vụ cho việc quản lý một cách có hiệu quả. Khi kết hợp các thông tin lại với nhau sẽ làm cho chất lượng thông tin tăng lên gấp nhiều lần, ví dụ bên cạnh những con số về bỏ học, có những phân tích xác đáng có cơ sở khoa học về các nguyên nhân bỏ học và đề xuất giải pháp giải quyết sẽ giúp cho các nhà quản lý đề ra quyết định giải quyết vấn đề một cách chính xác và phù hợp.

Tính tổng hợp của thông tin càng là yêu cầu quan trọng đối với chủ thể quản lý cấp cao, đặc biệt ở cấp cao nhất, còn thông tin có tính chất nghiệp vụ/tác nghiệp lại rất cần đối với khâu quản lý cấp cơ sở.

d) Tính đầy đủ, cô đọng và logic

Tránh tình trạng thiếu hoặc thừa thông tin, trong khi đó thông tin cần thì lại không có. Ta cứ hình dung cấp quản lý thấp nhất là phòng giáo dục, nơi

nhận các công văn, chỉ thị (thông tin) của các cơ quan quản lý cấp trên (chưa kể của chính quyền các cấp) thì sẽ thấy sự "chìm ngập" của họ trong đồng công văn, giấy tờ như thế nào. Do đó, tính cô đọng nhưng đầy đủ của các thông tin càng cần phải đặt ra.

Tính logic của thông tin yêu cầu các thông tin phải có tính nhất quán, tính có luận cứ, không có các chi tiết thừa hoặc tự mâu thuẫn.

e) Tính pháp lý

Trước hết, các thông tin dưới dạng chỉ thị đều phải hợp lý, phù hợp với chủ trương của cấp trên. Người truyền tin phải là người có thẩm quyền. Các công văn, chỉ thị gửi cấp dưới được coi như văn bản pháp quy, ở đó thể hiện trách nhiệm pháp lý của cấp quản lý. Người truyền tin cho cấp dưới (ra lệnh, chỉ thị bằng lời nói hoặc văn bản) phải đúng thẩm quyền.

g) Tính kinh tế

Yêu cầu này liên quan đến tính tối ưu, tính hiệu quả trong hoạt động thông tin của quản lý. Nếu hạ thấp yêu cầu đầy đủ và xác thực của thông tin thì cũng làm phương hại đến tính kinh tế của thông tin.

4. Thông tin dự đoán

Quản lý không chỉ có nghĩa là tác động đến hệ thống trong hiện tại, mà còn phát hiện những khuynh hướng phát triển, tiên đoán những khả năng vận động của nó trong tương lai. Đó là lý do cần phải có những thông tin dự đoán. Đặc điểm quan trọng của loại thông tin này là ở chỗ nó không mang tính chất kinh nghiệm mà có tính khoa học sâu sắc, tính khái quát và tính hệ thống hoá. Đây là loại thông tin rất cần cho các nhà hoạch định chiến lược giáo dục và các nhà nghiên cứu khoa học giáo dục. Sự thực, ví dụ chiến lược phát triển giáo dục có một trong những căn cứ quan trọng là những thông tin dự đoán, chẳng hạn, sự phát triển kinh tế – xã hội, sự phát triển khoa học – công nghệ, nhu cầu nhân lực, xu hướng vận động của hệ thống giáo dục, nhu cầu học tập của người dân, các nguồn lực cần cho sự phát triển giáo dục,...

Thông tin dự đoán cho phép cải tiến kế hoạch hoá, hoàn thiện hệ thống quản lý, làm cho hệ thống quản lý linh hoạt hơn hướng về tương lai, có khả năng nắm bắt một cách nhạy bén những khuynh hướng phát triển của giáo dục. Điều đó cũng tạo khả năng nâng cao trình độ khoa học của quản lý, cho phép xác định một cách đúng đắn triển vọng, trình tự các nhiệm vụ phải thực hiện; đồng thời hoạt động quản lý có thể hướng tới những thành tựu mới nhất của khoa học giáo dục, những kinh nghiệm tiên tiến, bảo đảm tính mềm dẻo, khả năng phản ứng nhanh và chính xác trước những sự kiện đang thay đổi.

Thông tin dự đoán có ảnh hưởng trực tiếp nhất tới cơ cấu và quá trình quản lý, tới việc lựa chọn các mục tiêu cũng như các phương pháp và phương tiện để đạt mục tiêu, cũng chính là việc lựa chọn cơ cấu quản lý cho phù hợp với thực tại và tương lai của hệ thống. Chẳng hạn, để thực hiện chủ trương "xây dựng xã hội học tập", các nhà hoạch định chiến lược giáo dục phải nắm bắt các thông tin dự đoán bên trong và bên ngoài hệ thống giáo dục, các nghiên cứu về dự báo giáo dục, về kinh nghiệm giáo dục trong và ngoài nước phải được quan tâm thích đáng,... Từ đó có những thay đổi trong chiến lược quản lý cũng như trong cơ cấu tổ chức quản lý giáo dục nhằm chủ động đón trước sự phát triển của giáo dục trong tương lai.

Trong quản lý giáo dục, thông tin dự đoán thực hiện các chức năng sau:

Hướng dẫn. Thông tin dự đoán giúp cho nhà quản lý lựa chọn các mục tiêu có triển vọng nhất, thực tế nhất trong giáo dục và những vấn đề nào cần đặc biệt coi trọng, cần giải quyết nó theo một trình tự nhất định. Thông tin dự đoán có tác dụng đặc biệt trong việc xây dựng mô hình phát triển giáo dục tương lai.

Định mức. Thông tin dự đoán chứa đựng những chỉ tiêu, những định mức (thực ra, những chỉ tiêu này không mang tính pháp lệnh, song lại giúp cho nhà quản lý xác định đúng đắn hơn các chỉ tiêu pháp lệnh) nhất định mà theo chúng có thể thực hiện được mô hình dự đoán. Xét theo bản chất thông tin, công tác dự đoán là việc lọc bỏ, khắc phục tính bất định bằng cách xử lý

thông tin hiện có và phát hiện trong nó những số liệu báo hiệu về khuynh hướng, triển vọng (ví dụ khuynh hướng giảm tỷ lệ sinh đẻ), những phương án sắp tới của sự vận động của hệ thống (ví dụ do số trẻ đi học tiểu học có xu hướng giảm mà từ đó lập phương án phát triển giáo dục tiểu học cho phù hợp).

Phòng ngừa. Thông tin dự đoán cho phép thấy trước những sai lệch của hệ thống so với mục tiêu đề ra, những hậu quả trong tương lai của một quyết định, những nguyên nhân có thể có. Nhờ đó, chủ thể quản lý có thể điều chỉnh kịp thời những tác động quản lý. Điều này đồng nghĩa với việc nâng cao khả năng thích nghi của hệ thống đối với những điều kiện khác nhau đang thay đổi.

Thông tin dự đoán rất đa dạng. Nhưng, nội dung chủ yếu của nó là:

- Thông tin về trình độ phát triển của giáo dục và quản lý giáo dục đã đạt được và những khuynh hướng ổn định đã hình thành.

- Thông tin về trình độ hiện có của khoa học giáo dục và triển vọng phát triển của nó.

- Thông tin về mức tăng dân số dự kiến, về sự phát triển tâm – sinh lý – xã hội của thanh thiếu niên và nhu cầu của xã hội đối với giáo dục.

- Thông tin về nhu cầu phát triển kinh tế – xã hội, đặc biệt là nhu cầu về nhân lực, chuẩn bị cho giai đoạn phát triển mới của xã hội...

Điều cần chú ý là không phải một hoặc một nhóm chỉ tiêu nào, mà phải là một hệ thống các chỉ tiêu có liên hệ với nhau mới có thể tạo thành cơ sở tin cậy đối với các dự đoán giáo dục, bảo đảm cho nó có khả năng hiện thực. Thông tin dự đoán là một trong những cơ sở của thông tin kế hoạch, phi vụ việc lập kế hoạch. Trong trường hợp này, nó soi sáng, khống chế kế hoạch. Nó chỉ cho biết rằng trong tương lai hệ thống sẽ phát triển như thế nào, các biện pháp kế hoạch liệu có tính khả thi? Dấu hiệu khác nhau căn bản là thông tin dự đoán có tầm nhìn xa hơn, mục đích phục vụ chủ yếu của nó là các chiến lược phát triển toàn ngành giáo dục một cách lâu dài hoặc một lĩnh vực

quan trọng nào đó của ngành giáo dục. Và mục đích này chỉ có thể thực hiện bởi sự phối hợp các nhà khoa học và các nhà quản lý giáo dục giàu kinh nghiệm trong một tập thể được chỉ đạo.

III. HỆ THỐNG NGUYÊN TẮC QUẢN LÝ GIÁO DỤC

Nguyên tắc quản lý giáo dục là những luận điểm cơ bản, những yêu cầu, những tiêu chuẩn chỉ đạo việc xây dựng và tổ chức hoạt động của các cơ quan quản lý giáo dục. Bản thân các nguyên tắc cũng phát sinh từ các quy luật khách quan, từ các quá trình phát triển nhất định, tức là xuất phát từ những nhân tố khách quan ảnh hưởng trực tiếp đến quá trình quản lý giáo dục. Đó là những quan điểm cơ bản được xây dựng trên cơ sở khoa học, là những phương hướng, nền tảng phù hợp với những đòi hỏi về chính trị, kinh tế – xã hội, về giáo dục,... Dựa trên những nguyên tắc đó, người ta có thể đánh giá hoạt động quản lý có hợp pháp hay không, có hiệu quả hay không. Nguyên tắc quản lý giáo dục biểu hiện mối quan hệ khách quan có tính quy luật, mang tính chất chính trị – xã hội trong việc tổ chức và hoạt động quản lý giáo dục. Do đó, có thể coi nguyên tắc như "ngọn đèn pha" về quan điểm và tư tưởng chỉ đạo soi sáng cho hoạt động quản lý giáo dục.

Các nguyên tắc quản lý giáo dục không phải bất di bất dịch, không thay đổi, ngược lại chúng luôn luôn phát triển, bởi các sự vật hiện tượng giáo dục mà chúng phản ánh cũng thường xuyên vận động và phát triển; mặt khác, còn bởi các phương tiện và khả năng nhận thức của chúng ta cũng luôn luôn phát triển, kinh nghiệm vận dụng quy luật khách quan cũng ngày càng phong phú.

Tài bản FULL (252 trang): <https://bit.ly/3vnubp4>
Dự phòng: fb.com/TaiHo123doc.net

Về các nguyên tắc quản lý giáo dục, nhiều tác giả khác nhau có sự phân chia khác nhau. Tuy nhiên, theo chúng tôi, có thể gộp lại thành ba nhóm có quan hệ với nhau:

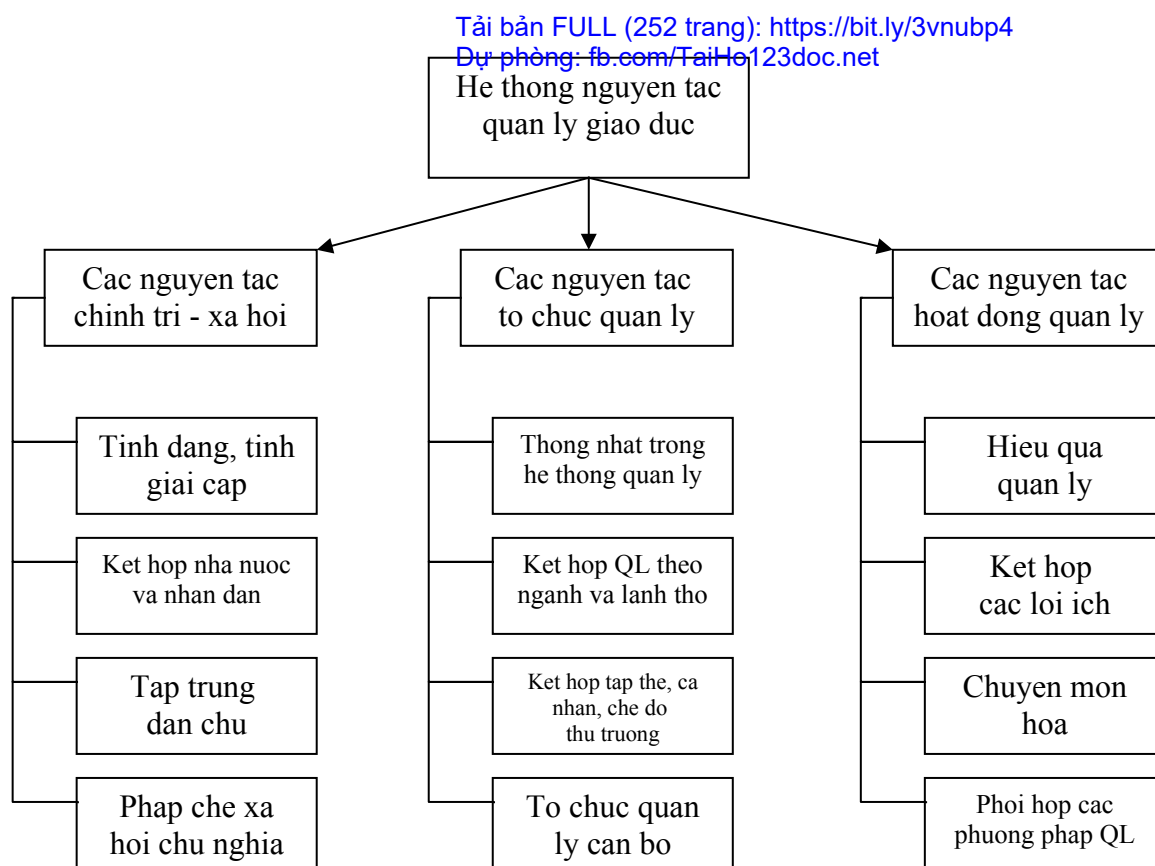
Nhóm thứ nhất: những nguyên tắc chính trị – xã hội. Đây là nhóm nguyên tắc chung biểu thị những đặc điểm chính trị, biểu thị tính định hướng

xã hội chủ nghĩa trong hoạt động quản lý giáo dục, đồng thời phản ánh các quy luật, các quan hệ và quá trình khách quan của giáo dục và quản lý giáo dục.

Nhóm thứ hai: những nguyên tắc về tổ chức quản lý giáo dục. Các nguyên tắc này phản ánh việc tổ chức của chủ thể quản lý giáo dục, tức là phản ánh sự tổ chức bên trong của chủ thể quản lý, đồng thời sự tổ chức các tác động quản lý của chủ thể. Đó là các nguyên tắc xây dựng bộ máy quản lý nhà nước về giáo dục ở tất cả các cấp quản lý.

Nhóm thứ ba: những nguyên tắc về hoạt động quản lý giáo dục. Các nguyên tắc này phản ánh hoạt động quản lý của toàn bộ bộ máy quản lý cũng như của từng cán bộ quản lý giáo dục. Các nguyên tắc này đều có quan hệ, tác động lẫn nhau. Chúng đề cập đến việc tổ chức cụ thể hoạt động quản lý hay là lao động quản lý của cơ quan hay cán bộ quản lý giáo dục.

Dưới đây, là sơ đồ 3.14 về hệ thống nguyên tắc quản lý giáo dục.



Sơ đồ 3.14. Hệ thống nguyên tắc quản lý giáo dục

Dưới đây, từng nhóm nguyên tắc sẽ được trình bày cụ thể.

a) Những nguyên tắc chính trị – xã hội

Nhóm này bao gồm các nguyên tắc: nguyên tắc tính đảng, tính giai cấp của quản lý nhà nước về giáo dục; nguyên tắc kết hợp nhà nước và nhân dân; nguyên tắc tập trung dân chủ; nguyên tắc pháp chế xã hội chủ nghĩa. Như ta biết, quản lý giáo dục thuộc phạm trù quản lý xã hội, do đó nhóm nguyên tắc này được chế ước bởi bản chất xã hội chủ nghĩa của Nhà nước ta.

– Nguyên tắc tính đảng, tính giai cấp của quản lý nhà nước về giáo dục

Nguyên tắc này có nghĩa là quản lý nhà nước về giáo dục phải bảo đảm lợi ích của nhân dân lao động. Các quyết định quản lý phải xuất phát từ lợi ích đó, biến các lợi ích, các nguyện vọng của nhân dân lao động thành hiện thực, mà nguyện vọng cao nhất là "Ai cũng có cơm ăn áo mặc, ai cũng được học hành" như Chủ tịch Hồ Chí Minh đã nói.

Tính giai cấp còn thể hiện ở chỗ trong quản lý giáo dục phải thừa nhận vai trò lãnh đạo của Đảng Cộng sản Việt Nam. Điều này đã ghi rõ tại Điều 4, Hiến pháp nước Cộng hoà xã hội chủ nghĩa Việt Nam năm 1992: "Đảng Cộng sản Việt Nam, đội tiên phong của giai cấp công nhân Việt Nam, đại biểu trung thành quyền lợi của giai cấp công nhân, nhân dân lao động và của cả dân tộc, theo chủ nghĩa Mác – Lênin và tư tưởng Hồ Chí Minh, là lực lượng lãnh đạo Nhà nước và xã hội.

Mọi tổ chức của Đảng hoạt động trong khuôn khổ Hiến pháp và pháp luật". Như vậy, theo tinh thần trên đây, các chủ trương, chính sách của chủ thể quản lý giáo dục các cấp phải theo đường lối của Đảng, cụ thể hoá đường lối đó trong sự nghiệp phát triển giáo dục, làm cho sự nghiệp giáo dục giữ vững mục tiêu xã hội chủ nghĩa, bảo đảm công bằng xã hội, hạn chế ảnh hưởng tiêu cực của cơ chế thị trường đối với giáo dục, chống khuynh hướng