**CÁC MÔ HÌNH LÃNH ĐẠO TRƯỜNG VÀ**

**TÁC ĐỘNG ĐỐI VỚI KẾT QUẢ GIÁO DỤC**

Phạm Thị Thuỳ Linh\*[[1]](#footnote-1)\*

*Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN, Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

**Tóm tắt**: Lãnh đạo cấp trường đóng một vai trò thiết yếu trong việc nâng cao chất lượng giảng dạy và học tập trong trường, và kết nối trường với thế giới bên ngoài. Tuy nhiên, các lãnh đạo trường đang phải đối mặt với nhiều thách thức không nhỏ trong thế kỷ 21, khi quyền tự chủ và trách nhiệm giải trình của các trường tăng lên. Trong vòng 25 năm trở lại đây, một vài mô hình lãnh đạo mới đã xuất hiện; trong số đó, hai mô hình nổi bật nhất là *lãnh đạo hướng dẫn* (instructional leadership) và *lãnh đạo chuyển đổi* (transformational leadership). Tuy nhiên, chỉ mới có một vài nghiên cứu cố gắng tìm ra ảnh hưởng của các mô hình lãnh đạo trong trường học. Bài báo này tập trung so sánh và đối chiếu hai mô hình lãnh đạo trên về khái niệm và ảnh hưởng của chúng với kết quả của trường. Ngoài ra, mô hình lãnh đạo được áp dụng hiện nay trong trường Đại học Ngoại Ngữ, Đại học Quốc Gia Hà Nội cũng được phân tích, nhằm làm rõ ảnh hưởng của mô hình này với các kết quả giáo dục.

*Từ khoá:* mô hình lãnh đạo, lãnh đạo trường, lãnh đạo hướng dẫn, lãnh đạo chuyển đổi, kết quả giáo dục, Đại học Ngoại Ngữ, Đại học Quốc Gia Hà Nội.

**Abstract**: School leadership plays an important role in improving teaching and learning in school and connect the school with the outside world. However, school leaders are facing many challenges in the 21st century due to the increased school autonomy and accountability. Over the past 25 years, a number of new conceptual leadership models have emerged, among which two of the most notable models are instructional and transformational leadership. However, very few studies have attempted to investigate the effect of school leadership on educational outcomes. This article compares and contrasts instructional and transformational leadership models in terms of their concepts and impacts on student achievement. In addition, the model of leadership in ULIS, VNU is analysed to assess if there are profound effects on the school outcomes through the application of instructional and transformational leadership strategies.

*Key words: leadership models, school leadership, instructional leadership, transformational leadership, school outcomes, ULIS, VNU.*

1. **Mở đầu**

Lãnh đạo cấp trường đóng một vai trò quan trọng trong việc mang đến sự hiệu quả và công bằng trong trường, thông qua việc phát triển động lực và khả năng của các giáo viên, cũng như nâng cao môi trường giáo dục. Lãnh đạo cấp trường, tuy nhiên, không vận hành trong một môi trường giáo dục tĩnh. Thay vào đó, các quốc gia trên thế giới đều tìm cách thay đổi hệ thống giáo dục để phù hợp với nhu cầu của xã hội hiện đại; những kỳ vọng dành cho các bậc lãnh đạo, vì vậy, cũng thay đổi sâu sắc. Nhiều đất nước đã trao quyền tự chủ nhiều hơn cho các trường học trong việc đưa ra quyết định. Các trường học cũng áp dụng các tiêu chuẩn dạy và học, cũng như trách nhiệm giải trình. Cùng với những thay đổi này, vai trò của lãnh đạo trong trường cũng mở rộng và trở nên quan trọng hơn.

Có những lo ngại rằng vai trò của các hiệu trưởng được đặt ra trong thời kỳ công nghiệp hoá đã không còn đủ để xử lý những thách thức phức tạp mà các trường học phải đối mặt trong thế kỷ 21. Các quốc gia đang tìm cách phát triển những điều kiện mới để lãnh đạo cấp trường trở nên phù hợp hơn với môi trường giáo dục hiện nay cũng như trong tương lai. Ở nhiều nước, lực lượng lãnh đạo đang già hoá và một số lớn các lãnh đạo trường sẽ nghỉ hưu trong vòng 5 đến 10 năm tới [1]. Vì thế, hệ thống giáo dục cần tập trung phát triển các nhà lãnh đạo tương lai và có kế hoạch rõ ràng cho việc này.

Chính vì những thay đổi xã hội nhanh chóng và thách thức trên, lãnh đạo cấp trường là một mục tiêu thiết yếu trong chính sách giáo dục của nhiều nước, trong đó có Việt Nam. Bài báo này đưa ra những phân tích về các mô hình lãnh đạo nổi bật và hiệu quả trong thời đại mới, cũng như của một trường đại học ở Việt Nam nhằm mang lại cái nhìn tổng quan về lãnh đạo trường và ảnh hưởng của các mô hình này với kết quả giáo dục.

1. **Mô hình lãnh đạo hướng dẫn**

Khái niệm ‘lãnh đạo hướng dẫn’ bắt đầu từ thế kỷ thứ 19 ở Bắc Mỹ, và tiếp tục phát triển mặc dù vẫn còn nhiều tranh cãi về định nghĩa của nó. Vào những năm 1970 và 1980, lãnh đạo hướng dẫn nhấn mạnh sự giám sát để nâng cao chất lượng giảng dạy và học tập [2]. Khái niệm này nhắm vào chương trình học và sự giảng dạy của giáo viên. Những người hiệu trưởng đi theo mô hình lãnh đạo này thường được mô tả là “mạnh mẽ và chi phối”, với trách nhiệm chính là hướng dẫn, cố vấn đội ngũ giảng dạy, ví dụ như sự giờ, đưa nhận xét, và làm mẫu [3].

Khung lý thuyết được thiết kế bởi Murphy (1990, trích trong Henderson, 2007 [4]) giới thiệu bốn trách nhiệm của lãnh đạo hướng dẫn. Đầu tiên là ‘phát triển nhiệm vụ và mục tiêu’, trong đó người lãnh đạo cần phải có tầm nhìn, phát triển một mục tiêu chung cho tổ chức, và có thể truyền đạt mục tiêu đó cho nhân viên. Mặt thứ hai là ‘quản lý chức năng giáo dục’, bằng cách giám sát và đánh giá, nâng cao chất lượng giảng dạy, phối hợp phát triển chương trình, và kiểm tra sự tiến bộ của người học. Thứ ba, lãnh đạo hướng dẫn bao gồm ‘phát triển môi trường học thuật’. Người lãnh đạo cần có các chiến lược để nâng cao tiêu chuẩn của trường mình, cũng như cung cấp sự phát triển chuyên môn và lợi ích của người giáo viên. Cuối cùng ‘phát triển môi trường làm việc hỗ trợ’ là rất cần thiết trong mô hình lãnh đạo này. Cả giáo viên và sinh viên cần được khuyến khích cộng tác với nhau, tham gia vào các hoạt động học thuật và xã hội trong trường để tạo ra một cộng đồng kết nối. Tuy nhiên, Lunenburg và Ornstein (2011) [5] lo ngại rằng nhiều hiệu trưởng vẫn dành nhiều thời gian cho công việc hành chính thay vì phát triển học thuật.

Gần đây, quan niệm truyền thống về lãnh đạo hướng dẫn (tập trung vào việc giám sát chất lượng giảng dạy và xây dựng chương trình) bị cho rằng không còn phù hợp với thực tế [3]. Các vị hiệu trưởng cần có chuyên môn sâu rộng để hướng dẫn đội ngũ giảng dạy. Ngoài ra, thời gian là một rào cản để họ có mặt trong tất cả các lớp học và dự giờ giáo viên. Hallinger (2003) [6] thậm chí cho rằng đây là một “giấc mơ không tưởng” vì ở nhiều trường cấp 2, các hiệu trưởng còn có ít chuyên môn giảng dạy hơn các giáo viên trực tiếp đứng lớp, và số lượng học sinh và giáo viên thì quá lớn. Rất khó để một hiệu trưởng có thể có kiến thức về tất cả các môn học cũng như có đủ thời gian để giám sát giáo viên.

1. **Mô hình lãnh đạo chuyển đổi**

Chính vì những hạn chế của mô hình lãnh đạo hướng dẫn, mô hình lãnh đạo chuyển đổi đã ra đời để khắc phục những nhược điểm trên. Burns (1978, trích trong [7]), cha đẻ của lý thuyết lãnh đạo này định nghĩa mô hình lãnh đạo chuyển đổi là những người “tìm kiếm động lực ở những người nhân viên, thoả mãn những nhu cầu lớn hơn, và khai thác toàn bộ con người của nhân viên” (trang 167). Mô hình lãnh đạo chuyển đổi tập trung vào vai trò của người lãnh đạo trong việc phát triển một tầm nhìn chung và thúc đẩy các thành viên có thể đạt tới kết quả tốt nhất. Khả năng của một tổ chức để đột phá và tạo ra sự thay đổi được nhấn mạnh. Trách nhiệm của người lãnh đạo trường là hỗ trợ sự phát triển và thay đổi trong giảng dạy và học tập. Họ được kỳ vọng sẽ phát triển tầm nhìn cùng các thành viên khác và sự cam kết dẫn tới sự thay đổi [6].

Các lãnh đạo chuyển đổi có thể đạt được ba điều (Bass, 1985, trích trong Fosster et al., 2012 [8]). Đầu tiên, họ có thể làm cho những người đi theo họ nhận thức được tầm quan trọng trong kết quả công việc đang làm. Thứ hai, các lãnh đạo này có khả năng làm cho các thành viên khác vượt qua mong muốn cá nhân để hướng tới mục đích chung của tổ chức. Cuối cùng, họ có thể dẫn những người theo mình hướng tới những mục tiêu lớn hơn. Các lãnh đạo chuyển đổi, theo Bass (1997) [9] có bốn đặc điểm, đó là (1) tầm ảnh hưởng lớn, (2) hỗ trợ các thành viên, (3) tạo động lực, khơi gợi cảm hứng, và (4) khuyến khích phát triển chuyên môn. Goertzen (2012) [10] giải thích chi tiết từng đặc điểm được tóm tắt trong bảng dưới đây:

|  |  |
| --- | --- |
| Lãnh đạo chuyển đổi | |
| Tầm ảnh hưởng lớn | Lãnh đạo đóng vai trò như một hình mẫu cho nhân viên. Họ thể hiện niềm tin, nhấn mạnh vào giá trị cá nhân, và kết nối những giá trị này với mục tiêu của tổ chức, xem xét hệ quả của các quyết định mình đưa ra. |
| Hỗ trợ các thành viên | Lãnh đạo cung cấp một môi trường mang tính hỗ trợ và lắng nghe cẩn thận các nhu cầu của nhân viên. Lãnh đạo cũng đưa ra lời khuyên, hướng dẫn những thành viên trong tổ chức nhằm nâng cao sự phát triển của họ. |
| Tạo động lực, khơi gợi cảm hứng | Lãnh đạo tạo ra một tầm nhìn hấp dẫn cho tương lai, đặt tiêu chuẩn và kỳ vọng cao cho các nhân viên. Họ đưa đến sự khuyến khích, lạc quan, và mục đích cho những gì cần phải hoàn thành. |
| Khuyến khích phát triển chuyên môn | Lãnh đạo chuyển đổi đặt câu hỏi cho những suy nghĩ cũ và thúc đẩy các cách nhìn mới và đột phá. Họ khuyến khích nhân viên suy nghĩ sáng tạo để giải quyết những thử thách trước mắt và trong tương lai. |

Bảng 1: Các đặc điểm của lãnh đạo chuyển đổi [10]

Mặc dù những đặc điểm của lãnh đạo chuyển đổi đã được chỉ ra một cách rõ ràng, nghiên cứu về ảnh hưởng của mô hình lãnh đạo này đối với các kết quả giáo dục lại rất hạn chế. Gooty et al. (2009) [11] cho rằng lãnh đạo chuyển đổi trực tiếp ảnh hưởng đến tâm lý của nhân viên, như hi vọng, niềm tin, sự quyết tâm, và lạc quan. Những điều này có đóng góp lớn đến sự phát triển nơi làm việc và kết quả giáo dục. Sự gắn bó, chuyên nghiệp, và niềm vui của giáo viên sẽ có ảnh hưởng gián tiếp đến thành công của sinh viên.

Có một vài điểm giống nhau giữa hai mô hình lãnh đạo: hướng dẫn và chuyển đổi. Cả hai đều nhắm tới việc phát triển tầm nhìn rõ ràng và mục tiêu cho trường. Các lãnh đạo đều có kỳ vọng hướng tới kết quả giáo dục và sự phát triển của sinh viên. Ngoài ra, họ đều có khuyến khích dành cho giáo viên để thúc đẩy họ. Phát triển chuyên môn được nhấn mạnh trong cả hai mô hình lãnh đạo. Tuy nhiên, nhiều khác biệt cũng tồn tại rõ ràng. Đầu tiên, lãnh đạo hướng dẫn hầu hết là chỉ huy và tuân theo phương pháp giám sát từ trên xuống [12]. Trong khi đó, lãnh đạo chuyển đổi hướng tới tầm nhìn chung, cùng nhau xây dựng, khuyến khích sự thay đổi thông qua sự tham gia của tất cả các thành viên [13]. Thứ hai, lãnh đạo hướng dẫn nhắm trực tiếp vào chất lượng giảng dạy và chương trình, dẫn tới sự tiến bộ của người học [14] trong khi lãnh đạo chuyển đổi muốn cải thiện sự hài lòng, gắn bó và niềm tin cho giáo viên, tạo ra các điều kiện cần thiết cho cả giáo viên và sinh viên để dạy và học tốt hơn. Các giáo viên có động lực giảng dạy, được phát triển và chia sẻ ý kiến với đồng nghiệp. Họ được hỗ trợ để xác định mục tiêu cá nhân, và gắn liền chúng với mục tiêu chung của tổ chức. Cuối cùng, mối quan hệ giữa sếp và nhân viên ở hai mô hình cũng rất khác nhau. Trong khi mô hình hướng dẫn chủ yếu là quan hệ quản lý; trong mô hình sau, mối quan hệ thường là sự cộng tác giữa hai bên nhằm đạt được mục đích chung. Những người lãnh đạo giỏi là người có thể tuyển dụng và hỗ trợ nhân viên hiệu quả, phân phối nguồn lực và tài chính hợp lý, và duy trì được môi trường làm việc và học tập tích cực. Tất cả những yếu tố này đều dẫn tới kết quả giáo dục tốt hơn [3]. Tuy không trực tiếp hướng tới kiến thức và kỹ năng của người học, nhưng đầu tư vào giáo viên, môi trường phát triển cho trường, và xây dựng mối quan hệ gắn kết bền vững với cả giáo viên và sinh viên đều đưa tới kết quả tích cực [15].

1. **Những yếu tố ảnh hưởng đến lãnh đạo cấp trường ở Việt Nam**

Ở Việt Nam, có những yếu tố xã hội và văn hoá mang tầm ảnh hưởng lớn đối với lãnh đạo trường. Tất cả các trường đều thuộc quyền quản lý của Bộ Giáo Dục và Đào Tạo. Đây là cơ quan có quyền quyết định về sự thành lập hay ra đời của một trường, cũng như quản lý các hoạt động chuyên môn, chất lượng giảng dạy và học tập của một trường. Ngoài ra, quyền của một lãnh đạo trường được đặt trong các giá trị của hệ thống tầng bậc. Ngôn ngữ Việt Nam có các đại từ chỉ tới vị trí trong tổ chức và thể hiện sự tôn trọng với người lớn tuổi. Các hiệu trưởng thường được nhắc tới như những người quyền lực nhất do vị trí lãnh đạo và các trách nhiệm mà họ phải gánh vác. Những lãnh đạo này được tiến cử dựa trên một số yếu tố như chuyên môn, học hàm, học vị, tuổi tác và kinh nghiệm.

Các giá trị và quan niệm Khổng Tử cũng có những ảnh hưởng nhất định đến sự lãnh đạo trong trường học, thể hiện trong các giá trị tầng bậc và cấu trúc ở trường. Lãnh đạo trường thường áp dụng quyền lực của mình trong quan niệm về sự tôn trọng tầng bậc và thâm niên. Các lãnh đạo tạo ra ảnh hưởng tốt lên các nhân viên của họ bằng cách trở thành một gương sáng hoặc một hình mẫu. Các nhân viên có xu hướng tránh các xung đột, hỗn loạn trong mối quan hệ và cố gắng tạo ra sự hài hoà trong trường. Chính vì vậy, phương pháp không đối đầu thường được áp dụng. Ho & Berg (2010) [16] đã đưa ra năm thử thách của lãnh đạo giáo dục tại Việt Nam. Đó là: sự kiểm soát tập trung và hành chính trong hệ thống giáo dục, sức ỳ lớn trong thay đổi, thiếu nguồn nhân lực được đào tạo và có kinh nghiệm (cả về số lượng và chất lượng), thiếu tính lịch sử hay tiếp nối của tổ chức, và thiếu sự hội nhập toàn cầu.

1. **Mô hình lãnh đạo của Trường Đại học Ngoại Ngữ**

Trong bài báo này, mô hình lãnh đạo của Trường Đại học Ngoại Ngữ (ĐHNN), Đại học Quốc Gia Hà Nội sẽ được phân tích, từ đó xem xét các ảnh hưởng của mô hình này với các kết quả của trường. ĐHNN đã có hơn 60 năm hình thành và phát triển. Trường được thành lập vào năm 1955, với mục tiêu đào tạo các giáo viên và cán bộ ngoại ngữ chất lượng cao cho đất nước. Sứ mạng của nhà trường là:

*Trường Đại học Ngoại ngữ – Đại học Quốc gia Hà Nội là trung tâm đào tạo và nghiên cứu có uy tín về ngôn ngữ, quốc tế học và một số ngành liên quan. Trường đóng góp vào sự phát triển của đất nước thông qua việc đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao, nghiên cứu khoa học, cung cấp các sản phẩm và dịch vụ đáp ứng yêu cầu của xã hội theo chuẩn quốc tế. Trường coi trọng tính năng động, sáng tạo, trung thực, tinh thần trách nhiệm, khả năng sống và làm việc trong môi trường cạnh tranh đa văn hóa.*

<http://ulis.vnu.edu.vn/gioi-thieu/> [17]

Theo Chiến lược phát triển của ĐHNN đến năm 2020, tầm nhìn 2030 (2015, trang 6-12) [18], Trường có các chương trình giáo dục dành cho đối tượng học sinh trung học phổ thông đến sau đại học (Thạc sĩ và Tiến sĩ). Một vài số liệu thống kê năm 2015-2016 bao gồm: đội ngũ cán bộ: 749; cán bộ giảng dạy: 579; sinh viên hệ đại học: 7775; học viên cao học: 460; nghiên cứu sinh: 43; học sinh trường THPT Chuyên Ngoại Ngữ: 1450 [17]. Trường có đội ngũ cán bộ, giảng viên, viên chức đông nhất và có trình độ cao nhất trong cả nước (05 giáo sư, 19 phó giáo sư, 72 tiến sĩ, tiến sĩ khoa học và 338 thạc sĩ); số cán bộ trẻ dưới 40 tuổi chiếm đa số (gần 60% tổng số cán bộ viên chức) [19]. Trường có các hợp tác phát triển với các trường đại học Pháp, Mỹ, Trung Quốc, và Nhật Bản. Ban Giám Hiệu Trường gồm 01 Hiệu trưởng và 02 phó hiệu trưởng.

Triết lý phát triển của Nhà Trường là “Cùng nhau kiến tạo cơ hội”. Tầm nhìn chung và sự hợp tác cùng phát triển được nhấn mạnh trong trường. Trong chiến lược phát triển của ĐHNN, các lãnh đạo trường đề cao trách nhiệm phát triển cá nhân của từng thành viên cũng như sự phát triển của cả trường. Đột phá và thay đổi cũng là chủ đề xuyên suốt trong các văn bản. Ngoài ra, trường tập trung vào học thuật và nghiên cứu, với mục tiêu nâng cao chất lượng giảng dạy và học tập. Những giảng viên trẻ (dưới 3 năm kinh nghiệm) có người hướng dẫn, và có cơ hội được làm việc với những giảng viên có kinh nghiệm hơn. Các giảng viên được yêu cầu học tập nâng cao phát triển chuyên môn (với quy định rõ ràng về bằng thạc sĩ và tiến sĩ). Những quy định về nghiên cứu khoa học cũng rất cao, đòi hỏi các giảng viên cần có các công trình nghiên cứu hay các bài báo khoa học đăng trên các tạp chí trong và ngoài nước. Các Khoa đào tạo cũng thường xuyên tổ chức đào tạo tập huấn nội bộ thông qua các buổi chia sẻ, khoá ngắn hạn hay hội thảo nhằm chia sẻ các kiến thức, kỹ năng, và ý tưởng giữa các cán bộ nhân viên. Mỗi năm, những cán bộ, giảng viên có chất lượng được tuyển và những người không đủ điều kiện sẽ bị loại bỏ, nhằm tạo ra một môi trường chuyên nghiệp, hiệu quả, một yếu tố không thể thiếu để nâng cao kết quả của người học. Thêm vào đó, những quyết định của nhà trường được đưa ra sau khi đã hỏi ý kiến của các cán bộ nhân viên. Điều này giúp làm tăng sự phân quyền và dân chủ trong tổ chức, dẫn tới sự tham gia nhiều hơn và động lực lớn hơn của các nhân viên.

Với những thông tin và phân tích trên, có thể cho rằng các lãnh đạo của trường ĐHNN đang áp dụng cả hai hình thức lãnh đạo: hướng dẫn và chuyển đổi. Thông qua mô hình kết hợp này, kết quả của trường được nâng cao thể hiện qua số lượng và chất lượng cán bộ nhân viên. Những chương trình của trường cũng được kiểm định đạt chất lượng trong và ngoài nước. Ví dụ, chương trình đào tạo cử nhân sư phạm tiếng Anh đã được kiểm định chất lượng bởi Mạng lưới các trường đại học khu vực Đông Nam Á (Asean University Network – AUN). Hầu hết các sinh viên tốt nghiệp từ chương trình này đạt chất lượng tốt, có tỷ lệ việc làm cao, sự hài lòng từ phía người học tốt, và chất lượng cũng như số lượng nghiên cứu sinh viên cao. Nhiều người trong số họ đã trở thành giáo viên chất lượng trong các trường đại học và cao đẳng (bao gồm Trường ĐHNN). Thị trường lao động và các nhà tuyển dụng cũng có những ý kiến tích cực về nguồn nhân lực này do khả năng lãnh đạo, khả năng chuyên môn, thái độ tích cực, và có những kỹ năng mềm tốt [18, 20].

1. **Những thách thức của Trường Đại học Ngoại Ngữ và một số kiến nghị**

Ngoài những điểm mạnh và kết quả đạt được, Trường ĐHNN cũng đang phải đối mặt với một số thử thách. Trường ĐHNN trực thuộc Đại học Quốc Gia Hà Nội, vì vậy, Trường không có toàn quyền quyết định với tất cả các vấn đề. Văn hoá và giá trị Việt Nam (như đã phân tích ở trên) cũng có những ảnh hưởng nhất định với lãnh đạo trong trường. Cấu trúc phân tầng và các mối quan hệ được phản ánh tương đối rõ. Một số lượng nhân viên tuân thủ các quy định và quyết định của cấp trên mà không có ý kiến. Mối quan hệ ‘giữ hoà vi quý’, tránh xung đột được coi trọng, điều này có thể làm giảm sự đóng góp ý kiến từ các cán bộ nhân viên để giữ thể diện và tránh sự mâu thuẫn giữa các đồng nghiệp.

Ngoài ra, các khuyến khích và lợi ích dành cho giảng viên vẫn còn ít. Ở Việt Nam nói chung, lương giảng viên rất thấp, thường không đủ để họ trang trải cuộc sống. Điều này dẫn tới sự không hài lòng trong công việc và giảm cam kết gắn bó với nghề hay trường. Các giảng viên thường phải dạy thêm ở các cơ sở đào tạo tư nhân để thêm thu nhập, gây ảnh hưởng xấu đến sức khoẻ và thời gian của họ dành cho trường đại học và phát triển chuyên môn. Số lượng giảng viên có bằng tiến sĩ vẫn bị coi là chưa đủ so với số lượng sinh viên và trong một môi trường toàn cầu cạnh tranh như hiện nay. Mặc dù các lãnh đạo trường rất dễ gần với cả cán bộ nhân viên và sinh viên, công tác hành chính cho các nhu cầu của sinh viên vẫn còn phức tạp và mất thời gian, gây ra nhiều khó khăn cho sinh viên. Những yếu tố này ngăn cản Trường ĐHNN đạt được mô hình lãnh đạo hướng dẫn và chuyển đổi một cách toàn diện.

Để vượt qua những thử thách này, các lãnh đạo cần khuyến khích các cán bộ nhân viên đóng góp các ý kiến xây dựng một cách thoải mái cho sự phát triển chung của Nhà trường. Sự phân quyền và dân chủ cần được thể hiện rõ ràng hơn. Ngoài ra, khuyến khích và lợi ích dành cho giảng viên (ví dụ lương và thưởng) cần được nâng cao. Chỉ khi các giảng viên có động lực và gắn bó với các công việc ở trường, kết quả của trường mới có thể tốt được. Cán bộ nhân viên cũng nên được hỗ trợ để có thể theo đuổi việc học tập phát triển chuyên môn. Cuối cùng, các quy định hành chính có thể đơn giản hơn cho sinh viên, giúp các em tập trung vào việc học tập.

1. **Kết luận**

Tóm lại, mô hình lãnh đạo hướng dẫn và chuyển đổi đã có một lịch sử phát triển lâu đời. Tuy chúng có cả điểm giống nhau và khác nhau, nhiều nhà nghiên cứu đồng ý rằng những mô hình này mang lại ảnh hưởng tích cực gián tiếp lên kết quả của sinh viên, bằng cách nâng cao động lực, sự gắn bó và niềm tin của giáo viên; đồng thời hỗ trợ tạo ra một môi trường phát triển chuyên nghiệp dành cho cả giáo viên và sinh viên. Bằng cách phân tích một trường hợp điển hình là trường Đại học Ngoại Ngữ, chúng ta có thể thấy những đặc điểm của cả hai mô hình này đều phản ánh trong lãnh đạo trường, và đã mang lại những phát triển đáng kể trong kết quả giáo dục. Tuy nhiên, còn những khó khăn ngăn cản Trường đạt được kết quả tốt hơn. Một số kiến nghị đề xuất đã được đưa ra dựa trên những phân tích về thế mạnh và thử thách của Trường.

**Tài liệu tham khảo**

1. Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008) Improving School Leadership. *Vol. 1: Policy and Practice* OECD.
2. Neagley, R. L. & Evans, N. D. (1976). *Handbook for Effective Supervision of Instruction.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
3. Horng, E., & Loeb, S., (2010). *New thinking about instructional leadership.* Kaplan (kaplanmagazine.org), pp. 66-69.
4. Henderson, N. P. (2007). *Teacher and Principal Perceptions of Effective Instructional Leadership: An Exploration of Guiding Practice and Personal Beliefs*: ProQuest.
5. Lunenburg, F., & Ornstein, A. (2011). *Educational Administration: Concepts and Practices*: Cengage Learning.
6. Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 329-351.
7. Boje, D. M. (2000). Transform into Super Leaders: Transformational Leadership. Retrieved 3 May, 2015, from <http://business.nmsu.edu/~dboje/teaching/338/transformational_leadership.htm>
8. Foster, D. T., Nollette, C., Nollette, F. P., & Goertzen, B. J. (2012). *Emergency Services Leadership*: Jones & Bartlett Publishers.
9. Bass, B. (1997). Does the transactional-transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries? *American Psychologist,* 52 (2), 130–138.
10. Goertzen, B.J. (2012). Contemporary theories of leadership. Jones & Bartlette Learning, USA.
11. Gooty, J., Garvin, M., Johnson, P.D., Frazier, M.L., & Snow, D.B. (2009). In the eyes of the beholder: Transformational leadership, positive psychological capital, and performance. *Journal of Leadership and Organizational Studies,* 15(4), 353-367.
12. Day, C., Harris, A. & Hadfield, M. (2001). Challenging the orthodoxy of effective school leadership, *International Journal of Leadership in Education*, 4(1), 39–56.
13. Marks, H., & Printy, S. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformation and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly,* 39(3), 370- 397.
14. Cuban, L. (1984). Transforming the frog into a prince: effective schools research, policy, and practice at the district level, *Harvard Educational Review*, 54(2), 129–151.
15. Gurr-Mark, D., Drysdale-George, L. & Mulford, B. (2010). Australian Principal Instructional Leadership: Direct and Indirect Influence. *Magis*, *Revista Internacional de Investigación en Educación*, *2* (4), 299-314.
16. Ho, M.P.T. & Berg, D. (2010). *Educational Leadership Challenges: Vietnam's System of Higher Education* Paper presented at the Asia Leadership Roundtable Hong Kong.
17. University of Languages and International Studies, Vietnam National University Hanoi. Retrieved December 2017 from <http://ulis.vnu.edu.vn/gioi-thieu/>.
18. University of Languages and International Studies, Vietnam National University Hanoi (2015). *Development Strategies ULIS, VNU to 2020, vision 2030*. Retrieved from <http://ulis.vnu.edu.vn/taxonomy/term/195/541>.
19. University of Languages and International Studies, Vietnam National University Hanoi (2017). Retrieved December 2017 from <http://ulis.vnu.edu.vn/chien-luoc-phat-trien/>.
20. FELTE, ULIS, VNU. (2011). *Self-assessment report for AUN-QA. The Internal quality assessment at program level.* ULIS, VNU.

1. \*ĐT: 84-986020841

   Email: [linh.ptt1989@vnu.edu.vn](mailto:linh.ptt1989@vnu.edu.vn) [↑](#footnote-ref-1)