

# PHÁT TRIỂN KỸ NĂNG QUẢN LÝ CON NGƯỜI CỦA CÁN BỘ QUẢN LÝ GIÁO DỤC

**DƯƠNG THI HOÀNG YẾN**

Trưởng ĐHSP Hà Nội

## 1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Hiện nay, có ba quan điểm đã hình thành về tư duy quản lý đó là quan điểm kinh điển, quan điểm hành vi học và quan điểm khoa học quản trị. Quan điểm kinh điển đi sâu nghiên cứu nhiệm vụ quản lý công việc và các tổ chức, quan điểm hành vi học cung cấp kiến thức về quản lý con người, còn quan điểm khoa học quản trị tập trung đóng góp cơ sở định lượng cho quyết định về các hoạt động thuộc quyền kiểm soát của cán bộ quản lý. Sự hợp nhất ba cách tiếp cận này đã làm sáng tỏ ba loại nhiệm vụ của nhà quản lý hiện đại. Việc học tập để trở thành cán bộ quản lý chuyên nghiệp đòi hỏi phải nắm được kiến thức và kỹ năng liên quan đến cả ba nhiệm vụ. Trong phạm vi bài viết này, tác giả đề cập đến những kỹ năng quản lý con người và đề xuất một hệ thống kỹ năng quản lý con người của cán bộ quản lý giáo dục cùng mô hình học tập để phát triển hệ thống kỹ năng này.

### 1. Khái niệm kỹ năng quản lý và quản lý giáo dục

Có thể hiểu kỹ năng quản lý là khả năng lựa chọn và vận dụng những tri thức, kinh nghiệm, kỹ xảo đã có để có những hành động phù hợp với những mục tiêu quản lý và những điều kiện thực tế trong môi trường luôn biến đổi.

Với tiếp cận giải quyết sự đa dạng trong môi trường quản lý nhiều biến động, hai tác giả David A. Whetten và Kim S. Cameron cho rằng cán bộ quản lý cần được trang bị những kỹ năng quản lý con người cơ bản nhất để có thể vận dụng trong sự đa dạng của các hoàn cảnh và đặc thù của bất kỳ tổ chức nào, cũng như của các lực lượng lao động trong môi trường làm việc thay đổi nhanh chóng, bao gồm ba nhóm kỹ năng cơ bản là nhóm kỹ năng phát triển cá nhân, nhóm kỹ năng tương tác với người khác và nhóm kỹ năng tạo dựng và làm việc nhóm.

Quản lý giáo dục là một lĩnh vực ra đời muộn hơn so với quản trị kinh tế, quản lý xã hội và nhờ vậy có thể tiếp thu, vận dụng những các thành tựu đạt được từ

các lĩnh vực này. Theo Bush T. (1995): *Quản lý giáo dục, một cách khái quát, là sự tác động có tổ chức và hướng đích của chủ thể quản lý giáo dục tới đối tượng quản lý giáo dục theo cách sử dụng các nguồn lực càng có hiệu quả càng tốt nhằm đạt được mục tiêu đề ra* [4]. Với cách tiếp cận này, quản lý giáo dục bao hàm trong đó quản lý nhân lực, bao gồm đội ngũ giáo viên và đội ngũ cán bộ quản lý.

### 2. Hệ thống kỹ năng quản lý con người của cán bộ quản lý giáo dục

Dựa trên quan điểm của David A. Whetten và Kim S. Cameron về phát triển kỹ năng quản lý con người nói chung, với đặc thù của lĩnh vực giáo dục, hệ thống kỹ năng quản lý con người của cán bộ quản lý giáo dục cần được phát triển có thể bao gồm:

- Nhóm kỹ năng phát triển cá nhân như kỹ năng tư nhận thức, kỹ năng quản lý stress và thời gian, kỹ năng giải quyết vấn đề sáng tạo.
- Nhóm kỹ năng tương tác với người khác gồm truyền thông, kỹ năng gây ảnh hưởng, kỹ năng tạo động cơ làm việc và kỹ năng giải quyết xung đột.
- Kỹ năng tạo dựng và làm việc nhóm.



Nguồn: Internet

**2.1. Nhóm kỹ năng phát triển cá nhân**

Bàn về vấn đề tư quản lý, Messinger đã khẳng định: *Chúng ta sẽ quản lý những người khác, nhưng điều đầu tiên chúng ta phải thực hiện là quản lý chính mình* [5]. Để có thể hiểu và chấp nhận sự khác biệt của giáo viên, nhân viên, học sinh, cha mẹ học sinh và người khác, cán bộ quản lý giáo dục trước tiên cần có kỹ năng phát triển cá nhân và cấu trúc của kỹ năng này được thể hiện ở hình 1:



Hình 1: Mô hình các kỹ năng phát triển cá nhân của cán bộ quản lý (David A. Whetten và Kim S. Cameron, 2004)

Có thể coi kỹ năng tự nhận thức như gốc rễ của các kỹ năng phát triển cá nhân khác. Phát triển kỹ năng tự nhận thức giúp các cán bộ quản lý nhận ra sự khác nhau về những giá trị ưu tiên của mỗi người. Những biểu hiện về sự thành thực trong kỹ năng tự nhận thức gồm kỹ năng xác định sự khác biệt về giá trị, kỹ năng hình thành phong cách, kỹ năng định hướng sự thay đổi trước biến đổi của môi trường, và kỹ năng xác định khuynh hướng giao tiếp của cán bộ quản lý với những người khác. Việc nắm rõ được những sự khác nhau này sẽ giúp cho các cán bộ quản lý giáo dục có thể giải quyết một cách tốt hơn những vấn đề trong nội bộ nhà trường như: xung đột giữa các giáo viên, giữa giáo viên với cha mẹ học sinh, sự không hiệu quả trong truyền đạt thông tin, thậm chí là sự đánh mất lòng tin lẫn nhau...

Phát triển kỹ năng quản lý stress và thời gian giúp cán bộ quản lý giáo dục giải quyết đến tận gốc rễ của những nguyên nhân tiêu cực về những phản ứng sinh lý, tâm lý và xã hội của cá nhân. Để giải quyết bốn loại stress, người làm công tác quản lý cần rèn luyện kỹ năng xác định nguồn gốc của stress và kỹ năng sử dụng các chiến lược quản lý phù hợp với các loại stress cơ bản, được mô tả trong bảng 1:

Nguồn gốc stress		Chiến lược hạn chế stress
Stress thời gian	Công việc quá tải Thiếu sự kiểm soát	- Quản lý thời gian hiệu quả - Quản lý thời gian hiệu quả - Phân quyền
Stress đối đầu	Xung đột vai trò Xung đột vấn đề Xung đột hành động	- Công tác và xây dựng nhóm - Trì hoãn cảm xúc
Stress hoàn cảnh	Điều kiện làm việc không thuận lợi Sự thay đổi nhanh chóng	- Thiết kế lại công việc
Stress lượng trước	Những kỹ năng không được thỏa mãn Lo sợ	- Sắp xếp ưu tiên các mục tiêu - Chiến thắng nhỏ

Bảng 1. Nguồn gốc stress và chiến lược để hạn chế stress (David A. Whetten và Kim S. Cameron, 2004)

Giải quyết vấn đề sáng tạo là tập trung vào việc tạo ra những gì hoàn toàn mới (Convey, 1998). Trong thế kỷ XXI, do môi trường thay đổi nhanh chóng nên các cán bộ quản lý giáo dục không chỉ sử dụng vốn kinh nghiệm để giải quyết vấn đề mà đòi hỏi họ phải vượt ra khỏi khuôn khổ kinh nghiệm để chinh phục những rào cản nhận thức, sáng tạo ra những cách giải quyết hoàn toàn mới đáp ứng nhu cầu của xã hội và học sinh, cha mẹ học sinh. Đây là vấn đề của tư duy thực hành và phát triển kỹ năng chứ không phải là vấn đề của năng khiếu bẩm sinh [5]. Từ việc xác định cơ chế tâm lý của trí sáng tạo, kỹ năng giải quyết vấn đề sáng tạo gồm nhóm kỹ năng xác định vấn đề và nhóm kỹ năng thu thập đa phương án giải quyết:

Các kỹ năng xác định vấn đề	Các kỹ năng thu thập đa phương án
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Làm cho những điều xa lạ trở nên quen thuộc và làm những điều quen thuộc trở nên xa lạ</li> <li>2. Trau chuốt định nghĩa.</li> <li>3. Lật ngược lại định nghĩa.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Trì hoãn nhận xét.</li> <li>2. Mở rộng các phương án hiện tại.</li> <li>3. Kết hợp thực tiễn không liên quan.</li> </ol>

Bảng 2. Kỹ năng xác định vấn đề và kỹ năng thu thập đa phương án (David A. Whetten và Kim S. Cameron, 2004)

**2.2. Nhóm kỹ năng tương tác với người khác**

Nhóm kỹ năng tương tác với người khác gồm kỹ năng truyền thông hỗ trợ, kỹ năng tạo ảnh hưởng, kỹ năng tạo động cơ làm việc và kỹ năng giải quyết xung đột. Kỹ năng truyền thông hỗ trợ là khả năng cá nhân sử dụng các phương thức truyền thông để tìm cách duy trì mối quan hệ tích cực giữa những người đang giao tiếp trong khi vẫn hướng đến vấn đề cần giải quyết. Kỹ năng này cho phép cán bộ quản lý đưa ra một phản hồi tiêu cực, hay giải quyết một vấn đề khó khăn với người khác mà kết quả vẫn tăng cường mối quan

hệ tích cực của họ [5]. Nhà quản lý giáo dục cần thực hành tốt 8 kỹ năng cơ bản sau:

- Hướng thông tin đến việc giải quyết vấn đề.
- Tạo dựng sự phù hợp về mặt tâm lý với đối tượng giao tiếp.  
Tập trung vào mô tả sự việc, không đánh giá.
- Đưa ra nhận định có tính khẳng định.
- Đưa ra thông tin cụ thể.
- Duy trì sự liên mạch trong giao tiếp.
- Khẳng định trách nhiệm cá nhân cán bộ quản lý trong công việc.
- Lắng nghe hỗ trợ [5].

John Mawell đã định nghĩa hết sức cô đọng: *Lãnh đạo là gây ảnh hưởng* [3]. Điều này có nghĩa là tạo ảnh hưởng đến người khác là một kỹ năng then chốt nhất và tinh tế nhất cần phát triển cho nhà quản lý, lãnh đạo. Khi cán bộ quản lý, lãnh đạo sử dụng sức mạnh của mình để giúp đỡ đồng nghiệp và cấp dưới hoàn thành tốt nhiệm vụ khó khăn, nghĩa là họ đã làm cho người khác cảm thấy có sức mạnh, có quyền lực, và nhờ vậy đã có khả năng ảnh hưởng đến người khác. Để phát triển kỹ năng tạo ảnh hưởng, cán bộ quản lý, lãnh đạo cần rèn luyện 6 kỹ năng cụ thể sau:

- Hướng cấp dưới tham gia vào công việc, nhiệm vụ mới. Tạo nên môi trường làm việc tích cực hợp tác giữa cấp dưới và cấp trên.
- Khen thưởng và khuyến khích người khác theo cách cá nhân có thể nhận biết được.
- Bày tỏ sự tin tưởng đối với năng lực, phẩm chất, ý chí... của giáo viên, nhân viên.
- Khuyến khích sáng kiến và trách nhiệm của giáo viên, nhân viên, học sinh.
- Xây dựng thành công thành tích của nhóm và cá nhân [5].

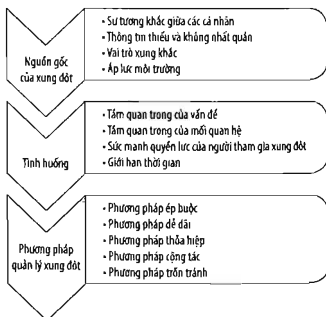
Sự thịnh hành theo tư duy của thuyết X (Douglas McGregor, 1960) trong quản lý, với giả thiết là con người thực sự không muốn làm việc vất vả hoặc gánh vác trách nhiệm. Vì thế, để buộc họ làm việc, các cán bộ quản trị phải ép buộc, đe dọa, trừng phạt và giám sát chặt chẽ nhân viên của họ. Lý thuyết X đã đưa ra một loạt dinh hướng hình vi về động cơ thúc đẩy và đặt ra vấn đề cần hình thành cho các cán bộ quản lý kỹ năng tạo động cơ làm việc. Quan điểm hợp nhất về động cơ thúc đẩy cho rằng, trong trạng thái cảm xúc hài lòng của nhân viên về điều họ đang làm và cách họ được đối xử thì không thể làm giảm sút các hoạt động và được thể hiện ở mô hình MPOS (Động cơ - Sự thực hiện - Phần thưởng - Sự thoả mãn) [5]. Mô hình MPOS với các kỹ năng quản lý được thể hiện ở bảng 3:



Nguồn: Internet

Mô hình MPOS	Kỹ năng tạo động cơ
Động cơ thúc đẩy → Sự thực hiện (M → P)	- Thiết lập những mục tiêu khó khăn ở một mức độ vừa phải, đã được thỏa thuận và va chấp nhận. - Tháo gỡ những trở ngại của cá nhân và tổ chức để thực hiện công việc.
Sự thực hiện → Phần thưởng (P → O)	- Sử dụng phần thưởng và kỹ thuật để loại bỏ những hành vi không thể chấp nhận và khuyến khích những hành vi mong muốn.
Phần thưởng → Sự thoả mãn (O → S)	- Đưa ra sự đồng viên đáng chú ý nhất cho cả bên trong và bên ngoài. - Phân bố những phần thưởng một cách công bằng. - Cung cấp những phần thưởng đúng lúc, rõ ràng và chính xác và phân hồi trung thực về thành tích

**Bảng 3. Các kỹ năng tạo động cơ của cán bộ quản lý**  
(David A. Whetten và Kim S. Cameron, 2004)



**Hình 2. Mô hình phát triển kỹ năng quản lý xung đột của cán bộ quản lý** (David A. Whetten và Kim S. Cameron, 2004)

Theo Brown (1983), xung đột là bản chất tự nhiên và liên tục diễn ra trong tổ chức, và xung đột xuất hiện ở mức độ vừa phải, tìm cách để giải quyết xung đột tốt nhất là một “sức khỏe” tốt cho hầu hết các tổ chức [5]. Do các tình huống gây ra xung đột là rất đa dạng, có thể xảy ra ở bên trong hay bên ngoài nhà trường nên các cán bộ quản lý giáo dục cần phát triển kỹ năng giải quyết xung đột, bao gồm năng lực xác định nguyên nhân gây ra xung đột, kỹ năng đánh giá tình huống gây ra xung đột trên hai khía cạnh là mức độ nghiêm trọng và mức độ thường xuyên, và kỹ năng lựa chọn phương pháp phù hợp vì lợi ích của các bên tham gia vào xung đột và lợi ích của nhà trường.

### 2.3. Kỹ năng quản lý nhóm

Sở hữu năng lực lãnh đạo, quản lý nhóm làm việc, trở thành một yêu cầu chung trong hầu hết các tổ chức, trong đó có tổ chức giáo dục, bởi sự bùng nổ ngoạn mục về sử dụng nhóm trong tổ chức làm việc trong thời kỳ nhiều biến động hiện nay, khi mà cả nhân không thể giải quyết hết các nhiệm vụ của tổ chức. Có thể mô tả khái quát cấu trúc của kỹ năng quản lý nhóm ở hình 3:

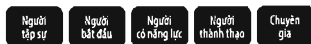


Hình 3. Cấu trúc kỹ năng quản lý nhóm (David A. Whetten và Kim S. Cameron, 2004)

Như vậy, kỹ năng quản lý nhóm của một cán bộ lãnh đạo, quản lý hiệu quả không chỉ đơn thuần là kỹ năng lãnh đạo nhóm mà bao gồm cả ba nhóm kỹ năng trên.

Tóm lại, để phát triển ba nhóm kỹ năng quản lý con người có hiệu quả, có thể vận dụng mô hình phát triển kỹ năng của Dreyfus S.E và Dreyfus H.L (Dreyfus model of skill acquisition, Đại học California, Berkeley, 1980). Mô hình Dreyfus đề xuất trên cơ sở nghiên cứu về quá trình một người học hình thành và phát triển kỹ năng của họ. Quá trình này bao gồm năm mức phát triển từ tập sự đến trở thành một chuyên gia và vì vậy là phù hợp đối với cán bộ quản lý giáo dục của Việt Nam, chủ yếu xuất thân từ các giáo viên giỏi được đào tạo về chuyên môn và nghiệp vụ sư

phạm. Tuy nhiên, do mô hình Dreyfus phân loại trình độ phát triển theo tri thức, kỹ năng và kinh nghiệm nên tùy theo trình độ của mỗi cán bộ quản lý giáo dục mà có thể bắt đầu từ một giai đoạn cụ thể nào đó của quy trình mà không cần phải đi từ giai đoạn Người tập sự.



Hình 4. Mô hình phát triển kỹ năng của Dreyfus S.E và Dreyfus H.L, 1980

## II. KẾT LUẬN

Nếu như thành công của mỗi nhà trường phụ thuộc vào nỗ lực của từng giáo viên, nhân viên, học sinh và cha mẹ học sinh thì vai trò then chốt và có tính quyết định trong việc kích lệ, thúc đẩy và phát huy hiệu quả giáo dục, đào tạo của nhà trường thuộc về các cán bộ quản lý, lãnh đạo nhà trường. Nói cách khác, một cán bộ quản lý giáo dục giỏi, một nhà lãnh đạo giáo dục tài ba không chỉ biết tổ chức công việc mà còn biết tự phát triển chính mình vì sự phát triển của nhà trường, phát triển đời sống, tạo động lực cho cá nhân và niềm say mê công việc cho tất cả những người tham gia vào quá trình đào tạo của nhà trường, đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục, đào tạo của Việt Nam trong giai đoạn tới.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Bộ Giáo dục & Đào tạo, *Hội thảo xây dựng kiến thức chung về đánh giá giáo dục và trọng tâm cho từng đối tượng liên quan*, 2013.
- James H.D (chủ biên), *Quản trị học căn bản*, NXB Lao động - Xã hội, 2008.
- Jonh C.Maxwell, *Phát triển kỹ năng lãnh đạo*, NXB Lao động - Xã hội, 2007.
- Nguyễn Thị Mỹ Lộc (chủ biên), *Quản lý giáo dục - Một số vấn đề lý luận và thực tiễn*, NXB Đại học Quốc Gia, 2012.
- Nguyễn Quốc Tuấn, Nguyễn Thị Loan, *Phát triển kỹ năng quản lý*, NXB Tài chính, 2010.