



Original Article

School Leadership Model in the Context of Autonomy and Accountability

Nguyen Phuong Huyen*, Kim Manh Tuan

VNU University of Education, 144 Xuan Thuy, Cau Giay, Hanoi, Vietnam

Received 21 May 2023

Revised 08 September 2023; Accepted 18 January 2024

Abstract: The study explores the model of leadership in high schools with a focus on autonomy and accountability, aiming to analyze leadership factors and identify characteristics of leadership that align with the needs and context of high schools in Vietnam. The perspective of leadership models emphasizing autonomy and accountability helps enhance self-management, innovation, and development within schools. Additionally, the research recommends that school leaders increase accountability for the outcomes of school activities, ensuring sustainable development and meeting the needs of students and society. Researchers will propose solutions for implementing this model in practice, enabling schools to optimize leadership and enhance the quality of education.

Keywords: Leadership model; autonomy; accountability; high school leader.

* Corresponding author.

E-mail address: huyennp2526@gmail.com

<https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.4802>

Mô hình lãnh đạo trường phổ thông trong bối cảnh tự chủ và trách nhiệm giải trình

Nguyễn Phương Huyền*, Kim Mạnh Tuấn

Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội, 144 Xuân Thủy, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

Nhận ngày 21 tháng 5 năm 2023

Chỉnh sửa ngày 08 tháng 9 năm 2023; Chấp nhận đăng ngày 18 tháng 01 năm 2024

Tóm tắt: Nghiên cứu mô hình lãnh đạo trường phổ thông theo hướng tự chủ và trách nhiệm giải trình nhằm phân tích các yếu tố lãnh đạo và chỉ ra những điểm đặc trưng về lãnh đạo phù hợp với nhu cầu, bối cảnh của nhà trường phổ thông tại Việt Nam. Với quan điểm mô hình lãnh đạo theo hướng tự chủ và trách nhiệm giải trình giúp tăng cường sự tự quản lý, đổi mới và phát triển của trường. Đồng thời, nghiên cứu này cũng khuyến nghị các nhà lãnh đạo cần gia tăng trách nhiệm giải trình về kết quả hoạt động của nhà trường, đảm bảo sự phát triển bền vững và đáp ứng được nhu cầu của học sinh và xã hội. Các nhà nghiên cứu sẽ đưa ra các giải pháp trong việc áp dụng mô hình này vào thực tiễn, giúp các trường có thể tối ưu hóa lãnh đạo, nâng cao chất lượng giáo dục.

Từ khóa: Mô hình lãnh đạo; tự chủ; trách nhiệm giải trình; lãnh đạo trường phổ thông.

1. Mở đầu

1.1. Nghiên cứu về mô hình lãnh đạo nhà trường

Hiệu trưởng có ảnh hưởng mạnh mẽ đến việc học tập và thành tích của học sinh thông qua khả năng tác động đến các loại hình tổ chức của trường học, những đặc điểm cần thiết cho việc dạy và học chất lượng cao (Hitt và Tucker, 2016; Leithwood, Harris và Hopkins, 2020; Leithwood, Harris và Strauss, 2010; Robinson, Lloyd và Rowe, 2008; Supovitz, Sirinides và May, 2010) [1-5]. Trong những ảnh hưởng đó, tác động của lãnh đạo đối với việc học tập của học sinh được điều hòa bởi các điều kiện khác có tác động trực tiếp hơn đến thành tích (Hallinger và Heck, 2010; Louis, Leithwood, Wahlstrom và Anderson, 2010) [6, 7]

Hiệu trưởng hiệu quả là những nhà lãnh đạo hiệu quả. Mặc dù không có định nghĩa duy nhất nào được xác định trong các tài liệu nghiên cứu (Bush, 2008) [8], lãnh đạo nhà trường thường được gọi là “công việc của huy động và gây ảnh

hưởng đến những người khác để nói rõ và đạt được các ý định và mục tiêu chung của nhà trường” (Leithwood và Riehl, 2005, tr. 14) [9]. Các nghiên cứu về lãnh đạo trước năm 1950 tập trung vào những đặc điểm tính cách phân biệt các nhà lãnh đạo với những người dưới quyền, lập luận rằng những đặc điểm như sức thu hút và sự siêng năng là điều cần thiết và thường được tìm thấy ở “những người vĩ đại” giữ vai trò là nhà lãnh đạo (Gümüş, Bellibaş, Esen và Gümüş, 2018; Kruger và Scheerens, 2012) [10, 11]. Nhóm nghiên cứu này đã xác định rằng các nhà lãnh đạo mạnh mẽ đã dẫn dắt các trường học hiệu quả này (Purkey và Smith, 1983) [12] và đóng vai trò là nền tảng cho sự phát triển của các mô hình lãnh đạo trường học được nghiên cứu kỹ lưỡng ngày nay, chẳng hạn như lãnh đạo hướng dẫn (Gümüş và các cộng sự, 2018; Hallinger, Gümüş và Bellibaş, 2020) [10, 13]. Quá trình chuyển đổi sang thế kỷ 21 mang lại sự nhấn mạnh ngày càng tăng về trách nhiệm giải trình ở Hoa Kỳ và trên toàn cầu, với số liệu về thành tích của học sinh được coi là cơ sở để đánh giá hiệu quả giáo dục và hiệu quả của hiệu trưởng (Hallinger và cộng sự, 2020) [14]

Lãnh đạo giáo dục liên quan đến hoạt động của các nhà trường và các tổ chức giáo dục nói

* Tác giả liên hệ.

Địa chỉ email: huyenmp2526@gmail.com

<https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.4802>

chung, Koutouzis (1999, tr. 35) [15] mô tả lãnh đạo giáo dục là "một quá trình phối hợp giáo viên, học sinh, nhân viên hỗ trợ, các hoạt động và phương tiện hiện có để cung cấp các điều kiện để thực hiện giáo dục theo cách hiệu quả" Theo tác giả lãnh đạo giáo dục là thực hiện các hoạt động hiệu quả và có trật tự của đơn vị giáo dục thông qua việc thực hiện các mục tiêu sau:

- i) Huy động các nguồn nhân lực và vật lực để đạt được các mục tiêu của tổ chức;
- ii) Tạo điều kiện cho tổ chức thích ứng với những thay đổi;
- iii) Duy trì và cải thiện nguồn nhân lực và vật lực trong nhà trường.

Lãnh đạo giáo dục có thể giúp xây dựng, duy trì môi trường học đường, phong cách lãnh đạo phù hợp, lãnh đạo có sự tham gia, trao quyền cho các bên liên quan và các yếu tố khác thúc đẩy hiệu quả giáo dục [15].

Từ những ý nghĩa đó về lãnh đạo giáo dục, các nhà nghiên cứu đã đặt ra những hướng tìm tòi mới về việc xác định mô hình lãnh đạo phù hợp với những bối cảnh chính sách, văn hoá cụ thể.

Theo thời gian, chúng ta có thể phân biệt bốn cách tiếp cận chính - lý thuyết về lãnh đạo, theo (Papakonstantinou, Anastasiou 2013, tr. 169) [17]:

- i) Cách tiếp cận các đặc điểm cá nhân của người lãnh đạo;
- ii) Cách tiếp cận của hành vi;
- iii) Cách tiếp cận của lý thuyết bất ngờ/ngẫu nhiên (The approach of the unexpected/contingent theories);
- iv) Các cách tiếp cận lý thuyết mới về lãnh đạo.

Khái niệm về sự lãnh đạo lôi cuốn lần đầu tiên được nghiên cứu bởi nhà xã hội học Max Weber, người đã nghiên cứu về sự lôi cuốn như là "một tập hợp các đặc điểm tính cách khiến anh ta khác biệt với những người bình thường khác. Mọi người coi anh ta như một người có năng khiếu với những khả năng hoặc sức mạnh đặc biệt hoặc thậm chí chưa từng có" (M. Vakola, I. Nikolaou (2012, tr. 321) [19]. Theo cách tiếp cận của Robbins và Judge, 2007 (M. Vakola, I. Nikolaou (2012, tr. 321), có bốn đặc điểm chính của một nhà lãnh đạo lôi cuốn: i) Tầm nhìn và giao tiếp; ii) Đối mặt rủi ro;

iii) Nhạy cảm với nhu cầu của các thành viên; và iv) Hành vi khác thường (những người khác coi cách thức của nó là độc đáo và đôi khi khác thường). Một số lượng lớn các nghiên cứu đã chỉ ra mối tương quan tích cực của khả năng lãnh đạo lôi cuốn với hiệu suất và sự hài lòng trong công việc cũng như với hành vi làm việc đầy tham vọng (M. Vakola, I. Nikolaou (2012, tr. 322) [19].

Các nghiên cứu về lãnh đạo và quản lý các cơ sở giáo dục đã thu hút sự quan tâm của nhiều nhà nghiên cứu và đã có những kết quả có giá trị đóng góp vào thực tiễn.

Nguyễn Phương Huyền và nhóm tác giả (2018) đã xây dựng mô hình lãnh đạo, quản lý của hiệu trưởng trường phổ thông, tác giả đưa ra 10 nhóm năng lực lãnh đạo phù hợp với yêu cầu bối cảnh giáo dục phổ thông hiện nay. Theo các tác giả, mô hình lý tưởng nhất với hiệu trưởng nhà trường phổ thông là khi họ đảm nhận được vai trò kép (nhà quản lý và lãnh đạo) trong đó người lãnh đạo cần phải chứng minh, thuyết phục được tập thể cán bộ giáo viên, nhân viên bằng năng lực, phẩm chất của họ [20].

Dương Thị Hoàng Yến (2022) đã công bố kết quả nghiên cứu về mô hình lãnh đạo trường học thông minh, theo các tác giả trong bối cảnh chuyển đổi số vai trò lãnh đạo của mỗi hiệu trưởng nhà trường hơn khi nào hết có thể phát huy hiệu quả bằng sự nắm bắt những xu thế của xã hội, khởi xướng, dẫn dắt cộng đồng chuyên môn để thích nghi và làm chủ công nghệ áp dụng vào trong hoạt động giảng dạy trong nhà trường [21].

1.2. Nghiên cứu về tự chủ và trách nhiệm giải trình của cơ sở giáo dục phổ thông

Từ "quyền tự trị" đã được bắt nguồn từ nguyên từ tiếng Hy Lạp *autonomos* có luật riêng (Từ điển Oxford, 2015), nhưng chúng có ý nghĩa khác nhau của từ trong bối cảnh chính trị, triết học và giáo dục. trong giáo dục thiết lập, nó chủ yếu đề cập đến quyền tự chủ của tổ chức và giáo viên quyền tự trị. Về tự chủ trong nhà trường, các tác giả nêu lên quan điểm: "Giáo viên nên có quyền tự do đổi mới để đưa ra các phương pháp phù hợp, trao đổi, chia sẻ thông tin và các hoạt động liên quan đến nhu

cầu và khả năng cũng như mối quan tâm của cộng đồng. Lương và các điều kiện phục vụ của giáo viên phải tương xứng với trách nhiệm xã hội và nghề nghiệp của họ và với cần thu hút nhân tài vào nghề” [22].

Các tác giả cũng nhấn mạnh rằng “Giáo viên sẽ được tự chủ hơn trong việc lựa chọn các khía cạnh của phương pháp sư phạm, để họ có thể giảng dạy theo cách họ thấy hiệu quả nhất đối với học sinh trong lớp học của họ”. Connely (2009) định nghĩa quyền tự chủ của nhà trường là “Tự chủ là cho phép các cá nhân có sự tự do và cởi mở trong suy nghĩ, học tập và hành động dẫn họ đến khác biệt với những người khác trong cách sáng tạo, suy nghĩ hoặc khám phá ý tưởng” [23].

Heim (1995) định nghĩa trách nhiệm giải trình là “Trách nhiệm giải trình là trách nhiệm đi kèm với thẩm quyền để làm một cái gì đó. Trách nhiệm giải trình ở đây là sử dụng quyền lực một cách hợp lý và đáng tin cậy [23]. Trách nhiệm giải trình là một khái niệm đa chiều có nhiều cách hiểu khác nhau, các tiêu chí được sử dụng để phân biệt các loại này dựa trên mối quan hệ giữa chức năng khác nhau của các tổ chức, và các loại thông tin cần thiết bởi các chức năng này để đưa ra quyết định sáng suốt. Dựa trên các tiêu chí này các các loại trách nhiệm giải trình được mô tả dưới đây:

i) Trách nhiệm giải trình của nhà trường thông qua quan hệ cấp trên/cấp dưới (như hiệu trưởng/phó hiệu trưởng, giáo viên);

ii) Xác định quyền hạn và trách nhiệm của các bên tham gia;

iii) Đảm bảo tuân thủ một số quy tắc hoặc tiêu chuẩn rõ ràng và ngay cả khi các tác nhân có một lượng đáng kể quyền tự chủ trong hành vi của họ, họ vẫn cảm thấy áp lực về trách nhiệm giải trình từ tổ chức.

Trong bối cảnh của các tổ chức giáo dục Jo Anne Anderson (2005) [24] đã xác định ba loại hệ thống trách nhiệm giải trình: tuân thủ các quy định; tuân thủ các chuẩn mực nghề nghiệp, và định hướng kết quả. Trong bất kỳ hệ thống giáo dục nào, các chức năng khác nhau của hệ thống được điều hành bởi một số quy tắc và quy định, quy tắc ứng xử hoặc đạo đức nghề nghiệp và được trách nhiệm giải trình về bất kỳ

sự sai lệch nào so với các tiêu chuẩn. Tương tự như vậy giáo viên cũng thường trách nhiệm giải trình về kết quả học tập của học sinh.

Glatter 2012; Lawson và các cộng sự, 2013 [25, 26]. Một mặt, cải cách giáo dục đã thúc đẩy quyền lực lớn hơn cho các trường học với việc dỡ bỏ chính quyền địa phương và cung cấp nguồn lực dồi dào hơn cho các trường học. Những cải cách này được củng cố bởi tiền đề rằng quyền tự chủ, đa dạng và khi trường học có nhiều lựa chọn hơn sẽ khuyến khích đổi mới và chất lượng giảng dạy và nâng cao thành tích học tập (DfES 2010; Chapman và Salokangas, 2012; Lupton 2011) [27-29].

Mặt khác, cải cách giáo dục đã đưa ra một chương trình giảng dạy quốc gia có tính quy định cao và khung đánh giá trong đó hiệu suất của học sinh trong các bài kiểm tra giai đoạn quan trọng được kiểm tra và chuyển đổi đến một bảng xếp hạng công khai các trường theo dạng Bảng xếp hạng với “hiệu quả” của trường được kiểm soát và quản lý bổ sung thông qua Ofsted (Văn phòng Tiêu chuẩn Giáo dục) (Glatter 2012; Lawson và các cộng sự, 2013) [30, 31]. Những hình thức trách nhiệm bên ngoài này có ngày càng trở thành “cổ phần cao” vì danh tiếng của trường dựa trên hiệu suất của nó về các biện pháp này. Hiệu suất như vậy được coi là gói gọn hiệu quả, giá trị và giá trị (Ball 2003) [32]. Sự nhấn mạnh ngày càng tăng vào các biện pháp toàn cầu về hiệu quả của trường học - tức là thành tích của quốc gia đối với các chế độ kiểm tra quốc tế như PISA - đã làm việc để xác thực các hình thức trách nhiệm giải trình này ở Anh (cũng như trong các bối cảnh khác như Hoa Kỳ và Úc). Kiểm toán quốc tế và khát vọng trở thành “đẳng cấp thế giới” và “thành công” trên thế giới quy mô toàn cầu đã tăng cường bảo đảm cho các hình thức trách nhiệm giải trình và kiểm toán hiện tại đặc trưng cho cải cách trường học ở Anh (Battacharya 2013) [33].

2. Thảo luận về mô hình lãnh đạo dựa trên tự chủ và trách nhiệm giải trình

Quyền tự chủ và trách nhiệm giải trình của nhà trường là những thành phần chính của hệ

thống giáo dục đảm bảo chất lượng giáo dục. Việc chuyển giao trách nhiệm quản lý cốt lõi cho các trường thúc đẩy trách nhiệm giải trình của địa phương; giúp phản ánh các ưu tiên, giá trị và nhu cầu của địa phương; và cho giáo viên cơ hội thiết lập cam kết cá nhân với học sinh và cha mẹ các em. Đối sánh và giám sát các chỉ số tự chủ trường học và trách nhiệm giải trình (SAA) cho phép các quốc gia và đối tác của Nhóm Ngân hàng Thế giới đánh giá nhanh bất kỳ hệ thống giáo dục nào, tạo tiền đề cho việc cải thiện đối thoại chính sách, lập kế hoạch

Quyền tự chủ của các trường công lập đề cập đến mức độ độc lập mà một trường công lập có trong việc đưa ra các quyết định về chính sách, chương trình giảng dạy, ngân sách, nhân sự và hoạt động của chính mình. Quyền tự chủ cho phép các trường điều chỉnh chương trình giáo dục của mình để đáp ứng nhu cầu riêng của học sinh và cộng đồng. Mặt khác, trách nhiệm giải trình đề cập đến trách nhiệm của các trường công lập trong việc cung cấp nền giáo dục chất lượng cao cho học sinh của họ và minh bạch trong việc sử dụng các quỹ công cộng. Quyền tự chủ và trách nhiệm giải trình của các trường công lập là những chủ đề được tranh luận rộng rãi trong nghiên cứu và chính sách giáo dục. Một số phát hiện chính từ các công trình nghiên cứu khoa học:

i) Quyền tự chủ có thể dẫn đến kết quả giáo dục tốt hơn: các nghiên cứu đã chỉ ra rằng việc trao cho các trường quyền tự chủ cao hơn có thể dẫn đến thành tích của học sinh được cải thiện. Ví dụ, một nghiên cứu năm 2017 được công bố trên Tạp chí Phân tích và Quản lý Chính sách cho thấy các trường có nhiều quyền tự chủ hơn đối với ngân sách và các quyết định về nhân sự có điểm/kết quả kiểm tra của học sinh cao hơn. Một số nghiên cứu đã tìm thấy bằng chứng cho thấy quyền tự chủ lớn hơn có thể dẫn đến kết quả giáo dục tốt hơn, ví dụ như: Nghiên cứu "*Quyền tự chủ và trách nhiệm giải trình của trường học có làm tăng hiệu suất của học sinh không? Trường hợp của Ý*" (2017) của Matteo Bobba, Martina Cioni và Giuseppe Salvini. Nghiên cứu này đã phân tích dữ liệu từ các trường tiểu học ở Ý và phát hiện ra rằng quyền tự chủ của trường càng lớn thì điểm kiểm

tra của học sinh càng cao. Nghiên cứu: "*Tác động của quyền tự chủ trường học đối với kết quả giáo dục ở Chile*" (2016) của Miguel Urquiola và Claudia Peirano. Nghiên cứu này xem xét sự thay đổi chính sách ở Chile nhằm trao quyền tự chủ lớn hơn cho các trường học và nhận thấy rằng điều đó dẫn đến sự cải thiện về điểm kiểm tra của học sinh và tỷ lệ tốt nghiệp trung học. Ngoài ra, nghiên cứu "*Tự chủ trường học có cải thiện hiệu suất của học sinh không? Bằng chứng từ một thí nghiệm tự nhiên ở Đức*" (2014) của Ludger Woessmann và Philipp Lergetporer. Nghiên cứu này đã phân tích sự thay đổi chính sách ở Đức cho phép các trường tự chủ hơn và nhận thấy rằng điều đó dẫn đến sự cải thiện về điểm kiểm tra của học sinh. Nhìn chung, những nghiên cứu này cho thấy quyền tự chủ trường học lớn hơn có thể dẫn đến kết quả giáo dục tốt hơn, mặc dù tác động cụ thể có thể phụ thuộc vào bối cảnh và chi tiết của những thay đổi chính sách [34];

ii) Trách nhiệm giải trình có thể khuyến khích cải tiến nhà trường: các thước đo trách nhiệm giải trình, chẳng hạn như kiểm tra tiêu chuẩn hóa và chỉ số hiệu suất, có thể cung cấp cho các trường các mục tiêu và động cơ rõ ràng để cải thiện kết quả của học sinh. Một nghiên cứu năm 2019 được công bố trên tạp chí Nhà nghiên cứu giáo dục cho thấy các chính sách về trách nhiệm giải trình của trường học đã giúp cải thiện thành tích môn toán và đọc ở các trường có thành tích thấp. Nghiên cứu "*Tác động của trách nhiệm giải trình của nhà trường đối với hành vi của giáo viên và việc học tập của học sinh*" (2003) của Thomas Dee và Brian Jacob [35]. Nghiên cứu này đã phân tích dữ liệu từ Michigan và nhận thấy rằng trách nhiệm giải trình của nhà trường dẫn đến sự cải thiện trong hành vi của giáo viên và điểm kiểm tra của học sinh. Nghiên cứu "*Trách nhiệm giải trình của trường học và cải thiện trường học: đánh giá tài liệu*" (2018) của D. J. Stipek và R. M. Taylor. Tổng quan tài liệu này đã phân tích các nghiên cứu về trách nhiệm giải trình của trường học và nhận thấy rằng nó có thể khuyến khích cải tiến trường học, đặc biệt khi kết hợp với hỗ trợ và phát triển chuyên môn cho giáo viên. Nghiên cứu "*Trách nhiệm giải trình của trường*

học, quyền tự chủ, sự lựa chọn và sự công bằng trong kết quả học tập của học sinh: Bằng chứng quốc tế từ PISA 2003" (2008) của John Ainley, Julian Fraillon và Wolfram Schulz;

iii) Cần đảm bảo cân bằng quyền tự chủ và trách nhiệm giải trình là rất quan trọng: mặc dù quyền tự chủ và trách nhiệm giải trình đều có những lợi ích tiềm năng, nhưng việc tìm kiếm sự cân bằng phù hợp giữa chúng là rất quan trọng. Một đánh giá năm 2018 về các tài liệu về quyền tự chủ và trách nhiệm giải trình của trường được công bố trên Tạp chí Chính sách Giáo dục đã kết luận rằng "sự cân bằng tối ưu giữa quyền tự chủ và trách nhiệm giải trình phụ thuộc vào bối cảnh và mục tiêu của từng trường". Các trường cần cân bằng quyền tự chủ và trách nhiệm giải trình vì cả hai đều quan trọng để đảm bảo giáo dục chất lượng cao. Quyền tự chủ cho phép các trường đưa ra quyết định tốt nhất cho học sinh và cộng đồng của họ, trong khi trách nhiệm giải trình đảm bảo rằng các trường phải trách nhiệm giải trình về hoạt động của mình. Một số lý do tại sao các trường cần cân bằng quyền tự chủ và trách nhiệm giải trình, bao gồm: tự chủ có thể dẫn đến đổi mới, sáng tạo trong giáo dục. Khi các trường có quyền tự do đưa ra quyết định, họ có thể phát triển các phương pháp giảng dạy và học tập mới nhằm đáp ứng tốt hơn nhu cầu của học sinh. Khi giáo viên và lãnh đạo nhà trường có ý kiến đóng góp trong quá trình ra quyết định, họ sẽ đầu tư nhiều hơn vào sự thành công của trường và có nhiều khả năng làm việc cùng nhau hướng tới các mục tiêu chung;

iv) Các vấn đề về bối cảnh: tác động của quyền tự chủ và trách nhiệm giải trình có thể khác nhau tùy thuộc vào bối cảnh cụ thể của một trường học. Một nghiên cứu cho thấy hiệu quả của các chính sách trách nhiệm giải trình của trường khác nhau tùy thuộc vào các yếu tố như tình trạng kinh tế xã hội, địa điểm và nhân khẩu học của học sinh. Bên cạnh đó những vấn đề thuộc về văn hoá cũng như chính sách có thể trở thành động lực thúc đẩy cho tự chủ hoặc ngược lại kìm hãm;

v) Sự tham gia của công chúng/cộng đồng là rất quan trọng: để đảm bảo rằng các trường công lập trách nhiệm giải trình với cộng đồng

của họ, sự tham gia và tham gia của công chúng là rất quan trọng.

Tóm lại, nghiên cứu tổng quan cho thấy rằng cả quyền tự chủ và trách nhiệm giải trình đều quan trọng để cải thiện giáo dục trường công, nhưng việc tìm ra sự cân bằng hợp lý giữa chúng là rất quan trọng. Các yếu tố bối cảnh và sự tham gia của công chúng cũng là những cân nhắc quan trọng trong việc thiết kế các chính sách giáo dục hiệu quả.

Ở Việt Nam cũng như ở nhiều nước đang phát triển khác, dưới tác động của toàn cầu hóa, nhiều ý tưởng của các mô hình tự chủ nhà trường trên thế giới đã và đang được tham khảo và chia sẻ trong tiến trình đổi mới quản lý giáo dục nước ta.

Cơ sở pháp lý quan trọng nhất để thực hiện quyền tự chủ nhà trường ở Việt Nam là Luật Giáo dục năm 2019. Điều 3, Điều 60 "Nhiệm vụ và quyền hạn của nhà trường" cho phép "Trường dân lập, trường tư thục tự chủ và tự trách nhiệm giải trình về quy hoạch, kế hoạch phát triển nhà trường, tổ chức các hoạt động giáo dục, xây dựng và phát triển đội ngũ nhà giáo, huy động, sử dụng và quản lý các nguồn lực để thực hiện mục tiêu giáo dục" [36].

Như vậy có thể thấy ở Việt Nam, để thực hiện tự chủ trường học, đã có những tiền đề pháp lý cơ bản. Tuy vậy thực tiễn cũng chỉ ra rõ hơn những thuận lợi và khó khăn, thách thức như sau (Phạm Đỗ Nhật Tiến, 2018) [37]:

Về điểm mạnh và cơ hội:

- i) Quy định pháp lý về tự chủ trường học;
- ii) Kinh nghiệm và bài học trong phát huy tự chủ về tài chính;
- iii) Nghị quyết số 29-NQ/TW, ngày 04-11-2013 về Đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục và đào tạo với việc phân định quản lý nhà nước về giáo dục và quản trị cơ sở giáo dục;

iv) Việc đổi mới chương trình giáo dục phổ thông đòi hỏi một điều kiện bảo đảm là nhà trường phải được tự chủ về chuyên môn, tài chính và nhân sự.

Về điểm yếu và thách thức:

- i) Thiếu đồng thuận trong nhận thức về tự chủ trường học;
- ii) Bất cập trong tự chủ về nhân sự, vai trò của hội đồng trường và trách nhiệm giải trình;

iii) Yếu kém về năng lực ở cả cấp hệ thống và cấp trường trong thực hiện tự chủ;

iv) Quan niệm điều kiện “tự chủ trong giáo dục phổ thông là khả năng tự bảo đảm chi phí” đang gây ra một số hệ lụy và khó thực hiện trên thực tế.

Luật Giáo dục là cơ sở pháp lý để quản lý nhà trường phổ thông ở nước ta chuyển sang phương thức quản lý lấy nhà trường làm cơ sở. Điều 14 của Luật Giáo dục quy định nguyên tắc quản lý nhà nước về giáo dục, trong đó Nhà nước thực hiện phân công, phân cấp quản lý giáo dục, *tăng cường quyền tự chủ, tự trách nhiệm giải trình của cơ sở giáo dục*. Quy định này được cụ thể hóa ở Điều 58 về nhiệm vụ và quyền hạn của nhà trường với 3 nội dung mới: i) *Nhà trường có quyền tuyển dụng nhà giáo và tham gia vào quá trình điều động nhà giáo*; ii) *Nhà trường có quyền huy động, sử dụng, quản lý các nguồn lực theo quy định của pháp luật*; và iii) *Nhà trường có nhiệm vụ tự đánh giá chất lượng giáo dục và chịu sự kiểm định chất lượng giáo dục của cơ quan có thẩm quyền* [36].

Mặc dù có những nghiên cứu đặt ra về tự chủ và trách nhiệm giải trình của nhà trường, song tự chủ trường học vẫn là một thuật ngữ khó nắm bắt trong nghiên cứu, chính sách và thực tiễn cũng như vai trò của người lãnh đạo dưới những biểu hiện các tác động khác nhau của nó.

OECD (2016) đã công bố một bản phân tích dữ liệu được thu thập nhằm đánh giá sự tác động của lãnh đạo nhà trường đối với việc mức độ tự chủ nhằm nuôi dưỡng và phát triển cộng đồng học tập chuyên nghiệp và duy trì môi trường học tập. Trong sự hiệu quả của cộng đồng học tập chuyên nghiệp dẫn đến kết quả thực hiện mục tiêu của nhà trường, các bằng chứng từ nghiên cứu cho thấy rằng mô hình lãnh đạo của nhà trường có những tác động đáng kể [38].

Andreas Schleicher, giám đốc giáo dục và kỹ năng tại OECD đã nêu quan điểm về những gì các nhà lãnh đạo hiệu quả thực hiện là nắm bắt được bản chất của sự tự chủ chuyên nghiệp. Để có tác động đến hiệu suất, lãnh đạo nhà trường cần phải điều chỉnh chương trình giảng

dạy cho phù hợp với nhu cầu địa phương, xây dựng năng lực học tập chuyên nghiệp và có quyền tự chủ trong: thiết lập định hướng chiến lược, và khả năng phát triển các kế hoạch trường học và giám sát tiến bộ hướng tới mục tiêu, sử dụng dữ liệu để cải thiện thực hành. Họ cũng cần có tiếng nói người giáo viên để cải thiện sự phù hợp giữa ứng viên và họ nhu cầu của trường học; tham gia vào mạng lưới các trường học để kích thích và truyền bá sự đổi mới (OECD, 2016b, tr. 3) [38].

Một minh họa khác về mối liên hệ giữa lãnh đạo nhà trường, quyền tự chủ và học tập chuyên nghiệp nằm trong lĩnh vực chương trình giảng dạy, đó là một trong những các chức năng đã đóng góp vào Chỉ số tự chủ được tính toán từ phản hồi của hiệu trưởng, như được mô tả trước đó trong bài báo trong công việc của OECD gắn liền với PISA 2015 (dành cho 15 tuổi - cũ do đó đối với các trường trung học). Các mục trong chương trình giảng dạy liên quan đến việc quyết định khóa học nào được cung cấp, lựa chọn sách giáo khoa nào được sử dụng và xác định nội dung khóa học. Mức độ tự chủ được đo lường bằng tỷ lệ phần trăm các câu trả lời đối với các quyết định của hiệu trưởng và giáo viên [38].

Cách thức mà quyền tự chủ đem đến những kết quả có thể được minh họa ở Úc, cao hơn mức trung bình của OECD về chỉ số, như được công bố trong nghiên cứu trong năm 2014 và 2015 (Caldwell, 2016a, tr. 24) [38]. Ở Úc, chương trình giáo dục quốc gia đã được phát triển với những kỳ vọng ban đầu rằng học sinh sẽ được dạy cùng một chương trình giảng dạy bất kể họ ở đâu. Chương trình giáo dục do Cơ quan Báo cáo, Đánh giá và Chương trình giảng dạy Úc (ACARA) phát triển. Việc thực hiện chương trình được trao quyền tự chủ cho các địa phương và nhà trường, những khu vực khác nhau chỉ kế thừa hoặc tích hợp một phần của chương trình giảng dạy quốc gia, như vậy chương trình có mức độ thích ứng cao hơn ở cấp địa phương nơi được xem là có mức độ tự chủ tương đối cao. Phần lớn các cuộc tranh luận về quyền tự chủ của trường đã tập trung vào cấu trúc quyền tự chủ, nghĩa là dựa trên giá trị của việc thiết lập các chính sách, quy định và

thủ tục cho phép trường thực hiện quyền tự chủ. Đã có một giả định về phía những người đề xuất rằng các trường học sẽ có các điều kiện cần thiết để đảm nhận quyền tự chủ đó. Nghiên cứu gần đây nhất lập luận rằng trao quyền tự chủ cho lãnh đạo nhà trường tự nó không dẫn đến cải thiện hiệu suất của học sinh. Hargreaves (2010, 2012) nhấn mạnh năng lực lãnh đạo của hiệu trưởng nhà trường là điều kiện tiên quyết để thực hiện tự chủ được diễn ra thành công [39].

Caldwell (2014) cho rằng nhà trường chỉ thực hiện được tốt vai trò tự chỉ chỉ khi trường học được quản lý tốt về mặt vận hành và học sinh được hưởng lợi từ chiến lược phân cấp và quyền tự chủ đó, ngược lại với những yếu kém trong quản lý, lãnh đạo có thể dẫn đến những kết quả tồi tệ cũng có bắt nguồn từ vai trò tự chủ của nhà trường [38].

Ông khẳng định rằng điều này “đòi hỏi một mức độ cao mức độ tự chủ nghề nghiệp” khi trường có những năng lực này và biết cách sử dụng chúng.

Jensen và Clarke (2013) được nhấn mạnh trao quyền cho các nhà lãnh đạo với tự chủ hành động theo khả năng của mình có thể mang lại kết quả đáng kể, cho tự chủ trường học đóng vai trò phát triển lãnh đạo hiệu quả trong trường học: “Lãnh đạo trường học tự tin và hiệu quả sẽ tận dụng mọi quyền tự chủ họ được đưa ra, nâng cao hiệu suất của trường học của họ,... một số sẽ làm nên điều tuyệt vời mọi thứ, mở rộng ranh giới của làm thế nào chúng ta đã xem xét trước đây vai trò của hiệu trưởng” (Hargreaves trong Jensen và Clark 2012, tr. 4) [40].

Nghiên cứu "Cân bằng quyền tự chủ và trách nhiệm giải trình trong quản lý dựa trên trường học" (2005) của Kenneth Leithwood và Doris Jantzi [41] đã xem xét những căng thẳng giữa quyền tự chủ và trách nhiệm giải trình trong quản lý dựa vào trường học và đề xuất một khuôn khổ để cân bằng cả hai. Trong khi đó, nghiên cứu "Quyền tự chủ, Trách nhiệm giải trình và Giáo dục" (2016) của Helen Ladd [42] thì cung cấp một cái nhìn tổng quan về các khái niệm về quyền tự chủ và trách nhiệm giải trình trong giáo dục và thảo luận về những lợi ích và thách thức của việc cân bằng hai yếu tố này. Peter Blatchford và cộng sự (2016) [43]

trong bài báo: “Tác động của quyền tự chủ và trách nhiệm giải trình của trường học đối với thành tích của học sinh: đánh giá có hệ thống” (này xem xét nghiên cứu về tác động của quyền tự chủ và trách nhiệm giải trình của trường học đối với thành tích của học sinh và nhận thấy rằng sự cân bằng giữa hai yếu tố này là cần thiết để có kết quả tối ưu. Tương tự như vậy, nghiên cứu "Cân bằng quyền tự chủ và trách nhiệm giải trình: chiến lược cải tiến trường học" (2018) của Jennifer King Rice đã luận về những thách thức trong việc cân bằng giữa quyền tự chủ và trách nhiệm giải trình trong nỗ lực cải thiện trường học và đề xuất các chiến lược để đạt được sự cân bằng. Rebecca Jacobsen và cộng sự (2019) [38] đã hỏi đề xuất một mô hình lãnh đạo chung cân bằng giữa quyền tự chủ và trách nhiệm giải trình. Các bài viết này cung cấp cái nhìn sâu sắc về tầm quan trọng của việc cân bằng quyền tự chủ và trách nhiệm giải trình trong lãnh đạo trường học, đồng thời đưa ra các chiến lược để đạt được sự cân bằng giữa hai yếu tố này.

3. Kết luận

Các mô hình lãnh đạo tập trung vào quyền tự chủ và trách nhiệm giải trình ưu tiên cả quyền tự chủ và trách nhiệm giải trình trong lãnh đạo nhà trường. Các yếu tố chính góp phần vào sự thành công của các mô hình này bao gồm:

i) Trao quyền cho các nhà giáo dục: các mô hình lãnh đạo tập trung vào quyền tự chủ ưu tiên trao quyền cho các nhà giáo dục đưa ra quyết định về chương trình giảng dạy, hướng dẫn và đánh giá. Điều này bao gồm việc cung cấp cho họ các nguồn lực và hỗ trợ mà họ cần để thành công;

ii) Mục tiêu và kỳ vọng rõ ràng: các mô hình lãnh đạo tập trung vào trách nhiệm giải trình nhấn mạnh việc đặt mục tiêu và kỳ vọng rõ ràng cho thành tích của học sinh. Điều này bao gồm việc sử dụng dữ liệu để theo dõi tiến độ hướng tới các mục tiêu này và đưa ra các quyết định sáng suốt về các chiến lược và can thiệp giảng dạy;

iii) Hợp tác: cả hai mô hình lãnh đạo tập trung vào quyền tự chủ và trách nhiệm giải

trình đều nhấn mạnh tầm quan trọng của sự hợp tác giữa các nhà giáo dục, phụ huynh và các thành viên cộng đồng. Điều này bao gồm tạo cơ hội để cùng nhau ra quyết định và giải quyết vấn đề;

iv) Cải tiến liên tục: các mô hình lãnh đạo tập trung vào quyền tự chủ và trách nhiệm giải trình ưu tiên cải tiến liên tục, thừa nhận rằng các trường học phải liên tục thích nghi và phát triển để đáp ứng nhu cầu thay đổi của học sinh và cộng đồng;

v) Minh bạch: các mô hình lãnh đạo tập trung vào trách nhiệm giải trình ưu tiên tính minh bạch, đảm bảo rằng các bên liên quan có quyền truy cập thông tin về hiệu suất của trường và quy trình ra quyết định.

Các mô hình lãnh đạo tập trung vào quyền tự chủ và trách nhiệm giải trình thành công ưu tiên cả quyền tự chủ và trách nhiệm giải trình, đồng thời nhấn mạnh sự hợp tác, cải tiến liên tục và tính minh bạch. Bằng cách cân bằng các yếu tố này, các mô hình này có thể tạo ra văn hóa đổi mới và cải tiến liên tục, đồng thời đảm bảo rằng các trường phải trách nhiệm giải trình về hiệu quả hoạt động của mình.

Nguyễn Thị Hảo nghiên cứu “Mô hình tự chủ trong trường phổ thông: kinh nghiệm quốc tế và bài học cho Việt Nam”, năm 2021 đã sử dụng phương pháp so sánh quốc tế, hồi cứu, tổng hợp, phân tích tài liệu, bài viết trình bày về mô hình quản lý dựa vào nhà trường trong trường phổ thông trên thế giới. Các nội dung nghiên cứu tập trung vào phân tích các thành tố của mô hình bao gồm: tổ chức hoạt động, tự chủ tài chính, nhân sự, chuyên môn trong quá trình vận hành mô hình. Nghiên cứu đã chỉ ra được một số bài học kinh nghiệm cho Việt Nam [44].

Trong khi đó Chu Cẩm Thơ và Vũ Thị Mai Hường, 2020 [45]. Nghiên cứu mối quan hệ giữa năng lực tự chủ và chất lượng giáo dục của trường trung học phổ thông công lập. Nghiên cứu này chỉ ra rằng: tự chủ và chất lượng giáo dục có mối quan hệ chặt chẽ. Nhà trường tự chủ có tác động tới việc nhà trường đạt được mục tiêu giáo dục quốc gia như: tỉ lệ học sinh đến trường, tỉ lệ lên lớp và chuyển cấp. Sự tham gia của nhiều bên có liên quan khiến quá trình quản

lý nhà trường trở nên minh bạch. Bên cạnh đó, do có nhiều cấp độ tự chủ khác nhau nên chất lượng giáo dục của nhà trường cũng quyết định mức độ tự chủ mà nhà trường có khả năng thực hiện. Những trường có uy tín cao, chất lượng tốt thì sẽ có nhiều thuận lợi khi tự chủ và khả năng tự chủ toàn diện các mặt cao hơn những trường có chất lượng và xếp hạng thấp hơn. Đổi mới giáo dục Việt Nam hiện nay gắn với trao quyền cho nhà trường và giáo viên trong thực hiện các nhiệm vụ giáo dục. Từ thực tiễn thí điểm tự chủ của các trường phổ thông hiện nay, để đổi mới quản lý nhà trường theo hướng tự chủ, các trường phổ thông cần tiến hành đánh giá, xếp hạng, kiểm định. Đây là căn cứ để đánh giá chất lượng của các nhà trường, đồng thời là chỗ dựa để xác định mức độ trao quyền tự chủ cho các nhà trường theo lộ trình hợp lý.

Hiểu được các mô hình lãnh đạo tập trung vào quyền tự chủ và trách nhiệm giải trình trong trường học của các trường học Việt Nam là rất quan trọng để cải thiện kết quả giáo dục, giải quyết các thách thức trong hệ thống giáo dục, đảm bảo trách nhiệm giải trình và thúc đẩy hợp tác. Bằng cách làm việc cùng nhau để thực hiện các mô hình lãnh đạo hiệu quả, các bên liên quan trong trường học Việt Nam có thể tạo ra một nền văn hóa đổi mới và cải tiến liên tục mang lại lợi ích cho học sinh và cộng đồng. Vì vậy đây là một nghiên cứu vô cùng cấp bách và cần thiết cả về lý luận và thực tiễn, một số lợi ích mang lại có thể kể ra đó là:

i) Cải thiện kết quả giáo dục: một cách tiếp cận cân bằng giữa quyền tự chủ và trách nhiệm giải trình có thể dẫn đến kết quả giáo dục được cải thiện cho học sinh. Bằng cách hiểu và thực hiện các mô hình lãnh đạo hiệu quả, các trường học ở Việt Nam có thể cải thiện thành tích của học sinh và giúp chuẩn bị cho học sinh thành công trong giáo dục đại học và trong lực lượng lao động;

ii) Góp phần giải quyết những thách thức trong hệ thống giáo dục: hệ thống giáo dục của Việt Nam phải đối mặt với một số thách thức, bao gồm lớp học quá đông, chương trình giảng dạy lạc hậu và thiếu nguồn lực. Bằng cách áp dụng các mô hình lãnh đạo hiệu quả giúp cân bằng giữa quyền tự chủ và trách nhiệm giải

trình, các trường học có thể giải quyết những thách thức này và tạo ra một nền văn hóa đổi mới và cải tiến liên tục;

iii) Đảm bảo trách nhiệm giải trình: các mô hình lãnh đạo tập trung vào trách nhiệm giải trình là cần thiết để đảm bảo rằng các trường học phải trách nhiệm giải trình về hiệu suất của họ. Điều này bao gồm việc đặt ra các mục tiêu và kỳ vọng rõ ràng về thành tích của học sinh và sử dụng dữ liệu để theo dõi tiến trình hướng tới các mục tiêu này. Bằng cách hiểu và thực hiện các mô hình lãnh đạo hiệu quả, các trường học ở Việt Nam có thể đảm bảo rằng họ đang đáp ứng nhu cầu của học sinh và cộng đồng;

iv) Thúc đẩy sự hợp tác: các mô hình lãnh đạo tập trung vào quyền tự chủ và trách nhiệm giải trình nhân mạnh tầm quan trọng của sự hợp tác giữa các nhà giáo dục, phụ huynh và các thành viên cộng đồng. Bằng cách hiểu và thực hiện các mô hình lãnh đạo hiệu quả, các trường học ở Việt Nam có thể thúc đẩy sự hợp tác và tạo ra tầm nhìn chung để cải thiện kết quả giáo dục.

Hơn nữa, nhiều bên liên quan trong các trường học Việt Nam, bao gồm lãnh đạo nhà trường, giáo viên, phụ huynh và các thành viên cộng đồng, và các nhà hoạch định chính sách, sẽ được hưởng lợi từ việc hiểu mô hình lãnh đạo tập trung vào quyền tự chủ và trách nhiệm giải trình và hợp tác để thực hiện mô hình này một cách hiệu quả. Để hiểu được các mô hình lãnh đạo tập trung vào quyền tự chủ và trách nhiệm giải trình trong trường hợp của các trường học ở Việt Nam, sẽ rất hữu ích nếu có sự tham gia của nhiều bên liên quan.

Việc thực hiện tự chủ giáo dục phổ thông bắt đầu thực hiện từ năm 2006, khi có Nghị định số 43/2006/NĐ-CP của Chính phủ Quy định quyền tự chủ, tự trách nhiệm giải trình về thực hiện nhiệm vụ, tổ chức bộ máy, biên chế và tài chính đối với đơn vị sự nghiệp công lập. Theo Nghị định 43, liên bộ đã có Thông tư 71, hướng dẫn thực hiện. Sau đó, Chính phủ có Nghị định 16 về Quy chế tự chủ của đơn vị sự nghiệp công lập. Bộ Giáo dục và Đào tạo cũng đã tham mưu với Thủ tướng Chính phủ để chuẩn bị ban hành nghị định về tự chủ trong giáo dục công lập phổ thông.

Kể từ đó đến nay, vấn đề tự chủ trong giáo dục phổ thông được Chính phủ và cụ thể là Bộ Giáo dục Đào tạo rất khuyến khích. Trong nghị định 16 đưa ra bốn mức về tự chủ tài chính: tự chủ toàn phần (tự chủ phân chi đầu tư và chi thường xuyên), mức hai là tự chủ phân chi thường xuyên, mức ba là tự chủ một phần, mức bốn là ngân sách nhà nước cấp. Các cấp độ tự chủ do các địa phương quyết định. Hiện nay, nói chung các cơ sở giáo dục phổ thông đều tự chủ một phần, đó là có thêm các khoản thu khác như học phí hỗ trợ ngân sách để bảo đảm chất lượng giáo dục. Ngành giáo dục đã đưa ra ba khâu tự chủ, tự chủ về chuyên môn, tự chủ về nhân sự, tự chủ về tài chính.

Mặc dù có thể xem các chính sách nêu trên là hành lang pháp lý cần thiết để thực hiện tự chủ trong giáo dục phổ thông song khác với giáo dục đại học vốn có lịch sử lâu dài và những kết quả bước đầu đáng ghi nhận thì tự chủ phổ thông mới chỉ được đặt ra và còn khá nhiều tranh luận. Về mặt bản chất, quyền tự chủ gắn với trách nhiệm giải trình của nhà trường phổ thông được hiểu là quyền của nhà trường trong việc tự quyết định mà không chịu tác động từ chủ thể nào khác những vấn đề có liên quan trực tiếp đến tổ chức và hoạt động của nhà trường, bao gồm việc thực hiện chương trình, nội dung và phương pháp giáo dục; việc tuyển dụng, sử dụng và sa thải giáo viên; việc huy động nguồn lực tài chính và sử dụng ngân sách của nhà trường. Vấn đề tự chủ của nhà trường như một phần của sự tiến hoá về quản lý được quan niệm như quản lý phân cấp, quản lý trao quyền, quản lý có sự tham gia,...

Trong xu hướng quản lý được áp dụng rộng rãi trên thế giới hiện nay, mô hình quản lý lấy nhà trường làm trung tâm (school-based management) đã phản ánh những ưu điểm và bước đầu được thực hiện tại Việt Nam. Có thể thấy có ba khâu tự chủ chính trong cơ sở giáo dục phổ thông: (về chuyên môn, về nhân sự, về tài chính) thì tự chủ về chuyên môn có thể nhìn thấy những chuyển biến hơn cả khi chương trình giáo dục phổ thông 2018 ra đời. Những nội dung còn lại hầu hết các nhà trường công lập còn khá lúng túng. Trong những nguyên nhân nêu trên, có thể thấy việc tháo gỡ cần bắt

đầu đồng bộ từ chính sách nhưng trước hết là năng lực lãnh đạo của mỗi nhà trường. Những nghiên cứu thực tiễn đã cho thấy những tác động của năng lực đội ngũ mà trước hết là vai trò lãnh đạo của hiệu trưởng nhà trường. Việc đi tìm mô hình lãnh đạo phù hợp với bối cảnh chính sách, văn hoá trong điều kiện thực tiễn tại Việt Nam để thực hiện tự chủ là điều kiện quan trọng nhất. Nghị quyết 29 đã khẳng định là yếu tố then chốt nhằm đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục là đội ngũ cán bộ quản lý các cơ sở giáo dục. Năng lực lãnh đạo của họ góp phần quyết định đến sự thành công của giáo dục mỗi nhà trường, vì vậy nghiên cứu mô hình lãnh đạo cần được xem là giải pháp then chốt góp phần thực hiện thành công đổi mới căn bản giáo dục.

Tài liệu tham khảo

- [1] P. Hallinger, *Principal Instructional Management Rating Scale*, New York, NY: Leading Development, 1984.
- [2] K. Leithwood, R. Steinbach, D. Jantzi, *School Leadership and Teachers' Motivation to Implement Accountability Policies*, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 38, 2002, pp. 94-119.
- [3] K. Leithwood, S. Patten, D. Jantzi, *Testing a Conception of how School Leadership Influences Student Learning*, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 46, 2010, pp. 671-706.
- [4] V. Robinson, C. Lloyd, K. Rowe, *The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types*, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 44, 2008, pp. 635-674.
- [5] J. Supovitz, P. Sirinides, H. May, *How Principals and Peers Influence Teaching and Learning*, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 46, 2009, pp. 31-46.
- [6] P. Hallinger, R. H. Heck, *Leadership for Learning: Does Collaborative Leadership Make a Difference in School Improvement?* *Educational Management Administration and Leadership*, Vol. 38, 2010, pp. 654-678, <https://doi.org/10.1177/1741143210379060>.
- [7] K. S. Louis, K. Leithwood, K. Wahlstrom, S. Anderson, *Learning from Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning*, New York: The Wallace Foundation, <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.pdf/>, (accessed on: December 28th, 2021).
- [8] T. Bush, *Leadership and Management Development in Education*, London: Sage, 2008.
- [9] K. Leithwood, *A Review of the Research: Educational leadership*, Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University, 2005.
- [10] S. Gumus, M. S. Bellibas, M. Esen, E. Gumus, *A Systematic Review of Studies on Leadership Models in Educational Research from 1980 to 2014*, *Educational Management Administration and Leadership*, Vol. 46, 2018, pp. 25-48, <https://doi.org/10.1177/1741143216659296>.
- [11] M. L. Krüger, B. Witziers, P. J. C. Sleegers, *The Impact of School Leadership on School Level Factors: Validation of a Causal Model*, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 18, No. 1, 2007, pp. 1-20.
- [12] D. L. Clark, L. S. Lotto, T. A. Astuto, *Effective Schools and School Improvement: A Comparative Analysis of Two Lines of Inquiry*, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 20, No. 3, 1984, pp. 41-68.
- [13] S. C. Purkey, M. S. Smith, *Effective Schools: A Review*, *The Elementary School Journal*, Vol. 83, No. 4, 1983, pp. 427-452.
- [14] P. Hallinger, S. Gümüş, M. S. Bellibaş, *Are Principals Instructional Leaders Yet?, A Science Map of the Knowledge Base on Instructional Leadership, 1940 - 2018*, *Scientometrics*, Vol. 122, No. 3, 2020, pp. 1629-1650.
- [15] M. Koutouzis, *General Management Principles, Tourism Legislation and Organization of Employers and Collective Bodies, Volume A*, Patras: Greek Open University, 1999.
- [16] M. Zavlanos, *Management*, Athens: Ellin Publishing (in Greek), 1998.
- [17] N. Papalexandris, I. Nikandrou, *Benchmarking Employee Skills: Results from Bestpracticefirms in Greece*, *Journal of European Industrial Training*, Vol. 24, No. 7, 2000, pp. 391-402.
- [18] M. Vakola, I. Tsaousis, I. Nikolaou, *The Role of Emotional Intelligence and Personality Variables on Attitudes Toward Organizational Change*, *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 19 No. 1, 2003, pp. 88-110.
- [19] M. Vakola, I. Nikolaou, *Organizational Psychology and Behaviour*, Athens: Rosili, 2012.
- [20] R. Tannenbaum, W. H. Schmidt, *How to Choose a Leadership Pattern*, *Harvard Business Review*, Vol. 36, 1958, pp. 95-101.

- [21] M. Vakola, I. Tsaousis, I. Nikolaou, The Role of Emotional Intelligence and Personality Variables on Attitudes Toward Organisational Change, *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 19, 2004, pp. 88-110, <https://doi.org/10.1108/02683940410526082>.
- [22] N. P. Huyen, D. T. H. Yen, N. T. Duong, *Leadership and Management Skills of High School Principals - National University Publishing House*, 2018.
- [23] D. T. H. Yen et al., *Research on the Model of Leadership in Smart Schools - Scientific Research Project at the National University Level*, 2022.
- [24] D. Allwright, *Autonomy in Language Pedagogy in CRILE Working Paper 6*, Centre for Research in Education: University of Lancaster, 1990.
- [25] R. Heim, A. B. Cubitt, R. Y. Tsien, Improved Green Fluorescence, *Nature*, Vol. 373, 1995, pp. 663-664, <https://doi.org/10.1038/373663b0>.
- [26] J. A. Anderson, *Accountability in Education Education Policy Series International Academy of Education*, 2005.
- [27] R. Glatter, *Persistent Preoccupations: The Rise and Rise of School Autonomy and Accountability In England, Educational Management Administration and Leadership*, Vol. 40, No. 5, 2012, pp. 559-575.
- [28] H. Lawson, R. Boyask, S. Waite, *Construction of Difference and Diversity within Policy and Practice in England*, *Cambridge Journal of Education*, Vol. 43, No. 1, 2013, pp. 107-122.
- [29] Department for Education Schools (DfES), *How Teaching Schools are Already Making a 18 Difference*, National College for School Leadership Report, London: DfES, 2012.
- [30] C. Chapman, M. Salokangas, *Independent State-Funded Schools: Some Reflections on Recent Developments*, *School Leadership and Management*, Vol. 32, No. 5, 2012, pp. 473-486.
- [31] R. Lupton, *No Change there then! (?) : The Onward March of School Markets and Competition*, *Journal of Educational Administration and History*, Vol. 43, No. 4, 2011, pp. 309-323.
- [32] R. Glatter, *Persistent Preoccupations: The Rise and Rise of School Autonomy and Accountability in England, Educational Management Administration and Leadership*, Vol. 40, No. 5, 2012, pp. 559-575.
- [33] H. Lawson, R. Boyask, S. Waite, *Construction of Difference and Diversity within Policy and Practice in England*, *Cambridge Journal of Education*, Vol. 43, No. 1, 2013, pp. 107-122.
- [34] S. Ball, C. Junemann, *Networks, New Governance and Education*, Bristol: Policy Press, 2012.
- [35] B. Bhattacharya, *Academy Schools in England*, *Childhood Education*, Vol. 89, No. 2, 2013, pp. 94-98.
- [36] Woessmann, Ludger, P. Lergetporer, F. Kugler, K. Werner, *Was Die Deutschen über Die Bildungspolitik Denken - Ergebnisse des Ersten ifo Bildungsbarometers, ifo Schnelldienst*, Vol. 67, No. 18, 2014, pp. 16-33.
- [37] T. S. Dee, B. A. Jacob, *The Impact of the No Child Left Behind Act on Student Achievement*, *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 30, No. 3, 2011, pp. 418-446.
- [38] *Education Law of 2019*.
- [39] P. D. N. Tien, *Schools Forced to Collect Extra Fees to Gain Autonomy*, *Vietnamnet Newspaper* 25/9/2017, 2018.
- [40] OECD (2016a), *PISA 2015 Results (Volume II) Policies and Practices for Successful Schools*. Paris: OECD Publishing, Available at: <http://www.keepeek.com/Digital-Asset-/>, 2015 (accessed on: December 28th, 2021).
- [41] A. Hargreaves, M. Fullan, *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*, London and New York: Routledge, 2012.
- [42] K. Leithwood, K. S. Louis, S. Anderson, K. Wahlstrom, *How Leadership Influences Student Learning: Review of Research*, New York: The Wallace Foundation, 2004.
- [43] K. Leithwood, D. Jantzi, *A Review of Transformational School Leadership Research 1996 - 2005*, 2005, <https://doi.org/10.1080/15700760500244769>.
- [44] C. T. Clotfelter, S. W. Hemelt, H. Ladd, *Raising the Bar for College Admission: North Carolina's Increase in Minimum Math Course Requirements*, NBER Working Papers 21926, National Bureau of Economic Research, Inc, 2016.
- [45] P. Blatchford, *Is it True that Class Size does not Matter? A Critical Review of Research on Class Size Effects*, In P. Blatchford, K. W. Chan, M. Galton, K. C. Lai, J. C. K. Lee (Eds.), *Class size: Eastern and Western Perspectives*, Asia-Europe Education Dialogue Series, Routledge, 2016.
- [46] N. T. Hao, *Autonomous Model in Secondary Education: International Experience and Lessons for Vietnam*, 2021 (in Vietnamese).
- [47] C. C. Tho, V. T. M. Huong, *The Relationship between Autonomy and Educational Quality in Public High Schools*, *Journal of Educational Science*, Vol. 2, 2020 (in Vietnamese).