

VĂN HOÁ ĐỔI MỚI SÁNG TẠO - VAI TRÒ CỦA LÃNH ĐẠO TẠI CÁC CƠ SỞ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC

Trần Thị Thanh Bình *

Tóm tắt: Trong bối cảnh toàn cầu hóa, chuyển đổi số và CMCN 4.0, giáo dục đại học chịu áp lực đổi mới mạnh mẽ, đòi hỏi các cơ sở giáo dục đại học không chỉ truyền thụ tri thức, mà còn trở thành trung tâm sáng tạo. Tuy nhiên, quá trình đổi mới thường gặp khó khăn trong việc duy trì và thể chế hoá, khi nhiều sáng kiến sớm mai một do thiếu cơ chế, chính sách và chiến lược. Lý thuyết quản trị tổ chức khẳng định lãnh đạo là “kiến trúc sư văn hoá”, có vai trò quyết định trong việc duy trì và lan toả đổi mới. Thực tiễn Việt Nam cho thấy vai trò trọng yếu của lãnh đạo trong phát triển văn hoá đổi mới sáng tạo bền vững.

Từ khoá: Văn hoá, truyền thống, đổi mới, sáng tạo, lãnh đạo, đại học.

Summary: In the context of globalization, digital transformation, and the Fourth Industrial Revolution, higher education faces intense pressure for innovation, requiring higher education institutions not only to impart knowledge but also to become centers of creativity. However, the innovation process often faces difficulties in maintenance and institutionalization, as many initiatives quickly fade away due to a lack of mechanisms, policies, and strategies. Organizational management theory asserts that leadership is the “architect of culture”, playing a decisive role in maintaining and spreading innovation. Vietnamese practice demonstrates the crucial role of leadership in developing a sustainable culture of innovation.

Keywords: Culture, tradition, innovation, creativity, leadership, university.

Trong bối cảnh toàn cầu hóa, chuyển đổi số và cách mạng công nghiệp 4.0 đang tác động sâu rộng đến mọi lĩnh vực của đời sống kinh tế - xã hội, giáo dục đại học đứng trước những áp lực đổi mới chưa từng có. Các cơ sở giáo dục đại học (CSDH) không chỉ là nơi truyền đạt tri thức, mà còn là trung tâm sáng tạo, nơi hình thành và nuôi dưỡng những ý tưởng mới phục vụ phát triển kinh tế - xã hội. Chính vì vậy, việc xây dựng và duy trì văn hoá đổi mới sáng tạo trong nhà

trường trở thành một trong những yếu tố then chốt quyết định năng lực cạnh tranh, uy tín và vị thế của các CSDH.

Tuy nhiên, thực tiễn cho thấy quá trình đổi mới sáng tạo rong các CSDH thường gặp thách thức lớn ở khâu duy trì và thể chế hoá. Nhiều sáng kiến ban đầu mang tính đột phá, thu hút sự chú ý, nhưng sau một thời gian ngắn lại bị mai một hoặc dừng lại do thiếu sự hỗ trợ về cơ chế, chính sách và định hướng chiến lược. Nghiên cứu quốc tế gần đây nhấn

* Tiến sĩ, Khoa Quản lý kinh doanh,
Trường Đại học Kinh doanh và Công nghệ Hà Nội.

mạnh rằng một trong những nguyên nhân cốt lõi nằm ở vai trò lãnh đạo - những người có khả năng kiến tạo tầm nhìn, định hình giá trị văn hoá, và thiết lập môi trường an toàn để giảng viên, sinh viên dám thử nghiệm, dám sáng tạo.

Trong lý thuyết quản trị tổ chức, Schein [24] khẳng định lãnh đạo chính là “kiến trúc sư của văn hoá tổ chức”. Điều này càng đúng trong môi trường đại học, nơi sự đổi mới gắn liền với các hoạt động học thuật vốn chịu ảnh hưởng mạnh mẽ bởi truyền thống và chuẩn mực xã hội. Lãnh đạo nhà trường không chỉ khởi xướng các phong trào đổi mới, mà quan trọng hơn là phải duy trì và lan tỏa các giá trị sáng tạo thành những “chuẩn mực văn hoá” được cộng đồng giảng viên và sinh viên cùng chia sẻ. Đây là yếu tố quyết định động lực bền vững thúc đẩy sự phát triển dài hạn.

Thực tiễn giáo dục đại học Việt Nam những năm gần đây cũng đặt ra yêu cầu cấp bách về đổi mới. Chính sách tự chủ đại học, hội nhập quốc tế và yêu cầu đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao buộc các trường phải thích ứng linh hoạt, đồng thời khẳng định bản sắc riêng trong hệ thống toàn cầu. Trong bối cảnh đó, vai trò của lãnh đạo càng trở nên trọng yếu: từ việc hoạch định chiến lược, khuyến khích thử nghiệm, tạo môi trường an toàn tâm lý cho giảng viên đến việc huy động nguồn lực cho nghiên cứu - đổi mới và xây dựng cơ chế khen thưởng phù hợp. Thiếu sự dẫn dắt và cam kết mạnh mẽ từ lãnh đạo, văn hoá đổi mới sáng tạo khó có thể bén rễ và lan tỏa rộng khắp trong toàn trường.

Trong nghiên cứu tổ chức, “văn hoá” được hiểu là hệ thống những giá trị, niềm tin, chuẩn mực và thực hành được chia sẻ trong một cộng đồng, qua đó định hình hành vi và cách ứng xử của các thành viên [24]. Đặt trong bối cảnh giáo dục đại học, văn hoá truyền thống (VHTT) của CSDH có thể được khái quát như tập hợp những giá trị, chuẩn mực học thuật và nghi thức duy trì lâu dài, tạo nên bản sắc riêng của mỗi cơ sở đào tạo. VHTT vừa phản ánh lịch sử phát triển, vừa là nền tảng định hướng hoạt động giảng dạy, nghiên cứu và quản trị.

1. Văn hoá truyền thống và văn hoá đổi mới sáng tạo của cơ sở giáo dục đại học

1.1. Khái niệm văn hoá truyền thống của cơ sở giáo dục đại học

VHTT của CSDH thường gắn với khái niệm “academic culture” - những quy tắc, chuẩn mực và giá trị học thuật hình thành trong quá trình phát triển lâu dài của cơ sở đào tạo [6, 9]. Các yếu tố này có thể bao gồm: triết lý giáo dục, nghi lễ, khẩu hiệu, tập quán trong nghiên cứu và giảng dạy, cũng như các mối quan hệ thầy - trò. Trong nhiều trường hợp, VHTT không chỉ được thể hiện qua các biểu tượng hữu hình (kiến trúc, đồng phục, lễ tốt nghiệp), mà còn tồn tại ở tầng sâu hơn, như tinh thần học thuật, sự coi trọng tri thức và truyền thống “tôn sư trọng đạo”.

1.2. Đặc trưng của văn hoá truyền thống của cơ sở giáo dục đại học

Trước hết, VHTT mang tính ổn định và bền vững. Khác với các yếu tố đổi

mới có thể thay đổi nhanh chóng, VHTT thường được duy trì qua nhiều thế hệ, tạo nên sự liên tục trong lịch sử phát triển ổn định của nhà trường [27], góp phần hình thành bản sắc và thương hiệu của CSDH.

Thứ hai, VHTT của CSDH mang đậm tính học thuật và chuẩn mực khoa học. Các quy tắc ứng xử trong nghiên cứu, quy định về trích dẫn, đạo đức nghề nghiệp, cũng như sự đề cao tự do học thuật,... đều là những yếu tố cốt lõi giúp duy trì uy tín khoa học [1].

Thứ ba, VHTT thể hiện tính lễ nghi và biểu tượng. Nhiều CSDH duy trì các nghi lễ học thuật, như lễ khai giảng, lễ tốt nghiệp, trao bằng danh dự, cùng hệ thống biểu tượng (áo choàng, logo, khẩu hiệu) để củng cố tinh thần cộng đồng và niềm tự hào tổ chức [16].

Thứ tư, VHTT mang tính quan hệ xã hội đặc thù, thể hiện ở mô hình thầy - trò, đồng nghiệp và sự kế thừa học thuật. Truyền thống “tôn sư trọng đạo” ở Việt Nam hay “mentorship” trong các đại học phương Tây là những ví dụ tiêu biểu cho mối quan hệ xã hội gắn liền với văn hoá học thuật [19].

Cuối cùng, VHTT có đặc trưng bảo tồn bản sắc, nhưng đồng thời cũng tiềm ẩn sự bảo thủ. Nhiều giá trị lâu đời mang lại sự ổn định, song đôi khi trở thành rào cản cho đổi mới và hội nhập quốc tế [9]. Đây chính là mâu thuẫn cơ bản mà các CSDH cần cân nhắc trong quá trình phát triển: duy trì truyền thống, nhưng vẫn mở rộng không gian sáng tạo và đổi mới.

1.3. Khái niệm văn hoá đổi mới sáng tạo của các cơ sở đại học

Hiện nay, trong bối cảnh giáo dục đại

học toàn cầu đang chịu tác động mạnh mẽ từ chuyển đổi số, hội nhập quốc tế và cạnh tranh chất lượng, văn hoá đổi mới sáng tạo (VHĐMST) trở thành yếu tố then chốt quyết định năng lực phát triển bền vững của các CSDH. Theo Martins & Terblanche [18], VHĐMST là tập hợp các giá trị, chuẩn mực và hành vi trong tổ chức nhằm khuyến khích sự sáng tạo, thử nghiệm và sẵn sàng chấp nhận rủi ro để tạo ra cái mới. Ở cấp độ đại học, văn hoá này bao gồm không chỉ hoạt động nghiên cứu - giảng dạy, mà còn cả cách thức quản trị, hợp tác và quan hệ cộng đồng [11].

VHĐMST khác biệt với VHTT ở chỗ nó nhấn mạnh tính mở, tính linh hoạt và định hướng tương lai. Nếu VHTT thiên về bảo tồn giá trị, chuẩn mực lâu dài, thì VHĐMST nhấn mạnh khả năng thích ứng nhanh với biến động, coi thất bại như một phần tất yếu của quá trình học hỏi [24].

1.4. Đặc trưng của văn hoá đổi mới sáng tạo của các cơ sở đại học

Thứ nhất, định hướng tương lai và thích ứng với thay đổi. VHĐMST khuyến khích các thành viên trong CSDH suy nghĩ dài hạn, đồng thời phản ứng linh hoạt trước những biến động công nghệ và nhu cầu xã hội. Đây là đặc trưng phù hợp với bối cảnh CMCN 4.0 [25].

Thứ hai, khuyến khích sáng tạo cá nhân và hợp tác tập thể. VHĐMST tạo môi trường để giảng viên và sinh viên tự do đưa ra ý tưởng, thử nghiệm phương pháp giảng dạy hoặc nghiên cứu mới, đồng thời coi trọng hợp tác liên ngành, liên khoa. Theo Amabile & Pratt [2], một

tổ chức sáng tạo phải cân bằng giữa tự do cá nhân và hợp tác tập thể.

Thứ ba, coi trọng an toàn tâm lý. VHĐMST chỉ có thể duy trì khi giảng viên, sinh viên cảm thấy an toàn thử nghiệm, không sợ bị đánh giá hay trừng phạt, nếu thất bại. Edmondson [10] gọi đây là “psychological safety” (an toàn tâm lý) - yếu tố nền tảng cho mọi hành vi đổi mới.

Thứ tư, khích lệ học hỏi liên tục và tri thức mở. Các CSDH với VHĐMST coi học hỏi suốt đời, chia sẻ tri thức và ứng dụng công nghệ mới là nguyên tắc cốt lõi. Hệ thống học liệu mở, nghiên cứu liên kết và đổi mới phương pháp giảng dạy đều là biểu hiện cụ thể [15].

Thứ năm, chấp nhận rủi ro và khuyến khích thử nghiệm. Khác với văn hoá bảo thủ, VHĐMST khuyến khích thử - sai (trial and error). Sự thất bại không bị coi là điểm trừ, mà là cơ hội để học hỏi và cải tiến [1].

Thứ sáu, định hướng giá trị xã hội và liên kết doanh nghiệp. VHĐMST của CSDH không chỉ dừng ở phạm vi học thuật, mà còn hướng đến tác động xã hội, hợp tác với doanh nghiệp và chính phủ theo mô hình “Triple Helix” [11].

Có thể thấy VHĐMST của CSDH là sự kết hợp giữa các giá trị khuyến khích sáng tạo cá nhân, an toàn tâm lý, hợp tác tập thể cùng khả năng thích ứng với thay đổi xã hội. Nó là nền tảng để CSDH không chỉ truyền thụ tri thức, mà còn trở thành trung tâm đổi mới, đóng góp cho phát triển kinh tế - xã hội.

2. Mối quan hệ giữa văn hoá truyền thống và văn hoá đổi mới sáng tạo của cơ sở đại học

2.1. Bảo tồn giá trị với thúc đẩy thay đổi

VHTT của CSDH được hình thành qua quá trình lịch sử lâu dài, gắn liền với các giá trị, như “tôn sư trọng đạo”, tính học thuật, chuẩn mực đạo đức nghề nghiệp và những nghi lễ học thuật [6, 9]. Sự ổn định này góp phần tạo nên bản sắc và uy tín của CSDH. Tuy nhiên, chính tính ổn định và bảo thủ đôi khi lại trở thành rào cản đối với đổi mới. Truyền thống có thể khiến một số giảng viên ngần ngại thay đổi phương pháp giảng dạy, sinh viên quen với lối học thụ động, hoặc nhà trường e dè trước các thử nghiệm mới. Ngược lại, VHĐMST đề cao sự linh hoạt, sẵn sàng thử - sai, coi thất bại là cơ hội học hỏi [2, 18]. Vì vậy, giữa hai dạng văn hoá này tồn tại mâu thuẫn căn bản: một bên ưu tiên bảo tồn, bên kia ưu tiên cải biến.

2.2. Nền tảng giá trị và động lực phát triển

Dù có mâu thuẫn, hai dạng văn hoá này lại bổ sung lẫn nhau trong sự phát triển của CSDH. VHTT cung cấp nền tảng giá trị chung, tạo sự gắn kết cộng đồng và tính chính danh cho mọi hoạt động học thuật. Nó giúp giảng viên và sinh viên có một “điểm tựa tinh thần” để định hướng hành vi. Ngược lại, VHĐMST cung cấp năng lượng mới, kích thích sự năng động, sáng tạo và hội nhập quốc tế [1, 25]. Một trường đại học chỉ dựa vào truyền thống, thiếu đổi mới, dễ rơi vào trì trệ, trong khi nếu chỉ theo đuổi đổi mới, bỏ qua nền tảng truyền thống, sẽ mất đi bản sắc và tính ổn định. Vì vậy, truyền thống là gốc, đổi mới là động lực phát triển.

2.3. Bảo tồn bản sắc trong khi thúc đẩy sáng tạo

Thách thức đặt ra cho các CSDH là làm thế nào để cân bằng giữa bảo tồn và đổi mới. Mô hình “luồng dụng tổ chức” (organizational ambidexterity) cho thấy một tổ chức thành công là tổ chức vừa duy trì, khai thác giá trị sẵn có (exploitation), vừa đồng thời khám phá, thử nghiệm những cái mới (exploration) [20]. Trong bối cảnh giáo dục đại học, điều này có nghĩa là CSDH phải duy trì các giá trị truyền thống như chuẩn mực học thuật, đạo đức nghề nghiệp, bản sắc riêng, đồng thời triển khai các chính sách và cơ chế khuyến khích sáng tạo trong giảng dạy, nghiên cứu và quản trị. Cân bằng này đòi hỏi vai trò quyết định từ lãnh đạo CSDH phải biết “giữ gìn cái cũ đáng giá, đồng thời mở đường cho cái mới”, thiết lập môi trường an toàn tâm lý và cơ chế phân quyền để giảng viên, sinh viên vừa tôn trọng truyền thống vừa dám sáng tạo.

Từ tổng quan về các lý thuyết trên, có thể thấy VHTT và VHĐMST của CSDH vừa có sự đối lập, vừa có khả năng bổ sung cho nhau. Để dung hoà, vai trò lãnh đạo trở thành yếu tố then chốt. Lãnh đạo CSDH đóng vai trò quyết định trong việc dung hoà giữa hai hướng văn hoá. Họ phải giữ gìn giá trị truyền thống để tạo sự ổn định, đồng thời truyền cảm hứng đổi mới và thiết lập môi trường an toàn tâm lý để giảng viên, sinh viên dám thử nghiệm [10]. Lãnh đạo phân quyền cho giảng viên và nhóm nghiên cứu, nhưng đồng thời phải chuẩn hoá và thể chế hoá những đổi mới đã thành công để tránh rơi vào tình trạng “phong trào nhất thời”

[2]. Như vậy, lãnh đạo chính là “chiếc cầu nối” dung hoà giữa truyền thống và đổi mới, duy trì và lan toả đổi mới thành văn hoá bền vững, đảm bảo sự phát triển của CSDH.

3. Phong cách lãnh đạo ở các cơ sở giáo dục đại học

Các nghiên cứu về lãnh đạo trong giáo dục đại học cho thấy có các phong cách lãnh đạo sau:

- **Lãnh đạo chuyển đổi (transformational leadership):** truyền cảm hứng, kích thích sáng tạo, quan tâm cá nhân → nâng cao cam kết đổi mới [5];

- **Lãnh đạo phân quyền (distributed leadership):** phân bổ quyền ra quyết định cho giảng viên, nhóm nghiên cứu → gia tăng tự chủ học thuật và sự tham gia vào đổi mới [21];

- **Lãnh đạo lưỡng dụng (ambidextrous leadership):** cân bằng giữa “khám phá” (exploration - thử nghiệm mới) và “khai thác” (exploitation - chuẩn hoá cái đã thành công) → duy trì đổi mới bền vững [20].

Ngoài ra, cơ chế an toàn tâm lý [10] và tự chủ học thuật đóng vai trò trung gian, trong khi chuyển đổi số và mức độ tự chủ đại học là các yếu tố điều tiết, ảnh hưởng đến mức độ lãnh đạo tác động tới VHĐMST.

3.1. Lãnh đạo chuyển đổi

Khái niệm lãnh đạo chuyển đổi (LDCĐ) được James MacGregor Burns [8] giới thiệu lần đầu vào năm 1978 và sau đó được phát triển bởi Bernard Bass [3]. Đây là phong cách lãnh đạo, trong đó nhà lãnh đạo tạo cảm hứng, động lực và sự gắn kết cho cấp dưới thông qua việc

hình thành tầm nhìn, thúc đẩy sự sáng tạo và quan tâm đến từng cá nhân. Khác với lãnh đạo giao dịch (transactional leadership) vốn tập trung vào trao đổi lợi ích (thưởng - phạt), LĐCĐ hướng đến thay đổi niềm tin, giá trị và hành vi của cấp dưới nhằm đạt hiệu quả vượt trội cho tổ chức [5].

Theo Bass [3], LĐCĐ có khả năng khơi dậy động lực nội tại, giúp các thành viên vượt lên trên lợi ích cá nhân để hướng tới mục tiêu chung. Đây là phong cách đặc biệt phù hợp trong bối cảnh các tổ chức cần đổi mới và thích ứng nhanh với sự thay đổi, như môi trường giáo dục đại học trong kỷ nguyên số.

Các học giả thường mô tả đặc trưng của LĐCĐ qua *bốn thành tố* (4Is) [4]:

a) Ảnh hưởng lý tưởng (idealized influence):

- Lãnh đạo hành xử như một hình mẫu, thể hiện sự liêm chính, nhất quán và có tầm nhìn rõ ràng;

- Họ xây dựng niềm tin và sự tôn trọng, qua đó truyền cảm hứng cho cấp dưới noi theo.

b) Truyền cảm hứng (inspirational motivation)

- Lãnh đạo biết cách truyền đạt tầm nhìn đầy hứng khởi, đặt ra kỳ vọng cao và khích lệ tinh thần tập thể;

- Điều này tạo ra bầu không khí tích cực, nơi các thành viên cảm thấy công việc có ý nghĩa và giá trị.

c) Kích thích trí tuệ (intellectual stimulation)

- Lãnh đạo khuyến khích nhân viên đặt câu hỏi, suy nghĩ sáng tạo, thử nghiệm ý tưởng mới và chấp nhận thách thức;

- Đây là yếu tố thúc đẩy đổi mới và học hỏi liên tục trong tổ chức [2] (Amabile & Pratt, 2016).

d) Quan tâm cá nhân (individualized consideration)

- Lãnh đạo chú ý đến nhu cầu phát triển riêng biệt của từng cá nhân, đóng vai trò như một “người cố vấn” (mentor);

- Điều này giúp nhân viên cảm thấy được hỗ trợ và có cơ hội phát triển năng lực cá nhân.

Ngoài bốn thành tố cốt lõi, nhiều nghiên cứu nhấn mạnh rằng LĐCĐ thường tạo ra môi trường an toàn tâm lý [10], khuyến khích sự tin tưởng và hợp tác. Trong môi trường giáo dục đại học, phong cách này giúp giảng viên và sinh viên có động lực đổi mới phương pháp giảng dạy, học tập, nghiên cứu, đồng thời gắn bó hơn với sứ mệnh chung của nhà trường [17].

3.2. Lãnh đạo phân quyền

Lãnh đạo phân quyền (LĐPQ) là một trong những tiếp cận lãnh đạo hiện đại, nhấn mạnh đến việc chia sẻ quyền lực, trách nhiệm và vai trò lãnh đạo giữa nhiều cá nhân trong tổ chức, thay vì tập trung vào một cá nhân duy nhất ở vị trí đứng đầu. Theo Gronn [12], LĐPQ không phải là hành vi đơn lẻ, mà là “một tập hợp hành động phối hợp” được phân bổ giữa nhiều thành viên. Spillane [26] cũng khẳng định LĐPQ là quá trình, trong đó các cá nhân cùng tham gia ra quyết định và triển khai hoạt động, nâng cao hiệu quả tổ chức.

Trong bối cảnh giáo dục đại học, LĐPQ đặc biệt quan trọng bởi môi trường đại học vốn có tính tự chủ học thuật cao

và đòi hỏi sự tham gia của nhiều chủ thể: ban giám hiệu, trưởng khoa, giảng viên, hội đồng khoa học và cả sinh viên. Chính vì vậy, LDPQ được xem là phong cách phù hợp để khuyến khích sự tham gia tích cực, phát huy năng lực tập thể, và thúc đẩy đổi mới trong giảng dạy - nghiên cứu [7].

Đặc trưng của lãnh đạo phân quyền gồm có:

Thứ nhất, chia sẻ quyền lực và trách nhiệm. Khác với mô hình lãnh đạo tập trung (top-down), LDPQ tạo điều kiện cho nhiều cá nhân ở các cấp độ khác nhau tham gia vào quá trình ra quyết định. Điều này giúp khai thác tối đa tri thức và kinh nghiệm đa dạng của giảng viên, nhà quản lý và các nhóm học thuật [13].

Thứ hai, đề cao tính hợp tác và tập thể. Đặc trưng cốt lõi của LDPQ là tính tập thể. Các quyết định quan trọng không dựa trên ý chí của một người, mà được hình thành qua sự thảo luận, đồng thuận và phối hợp giữa nhiều thành viên, góp phần xây dựng tinh thần đồng đội, niềm tin và sự gắn kết trong CSDH [28].

Thứ ba, phát huy vai trò của giảng viên và nhóm chuyên môn. Trong môi trường đại học, giảng viên không chỉ là người thực hiện, mà còn là tác nhân lãnh đạo trong phạm vi chuyên môn của mình. Họ có quyền khởi xướng các ý tưởng đổi mới giảng dạy, nghiên cứu và đóng vai trò dẫn dắt trong cộng đồng học thuật. LDPQ, vì vậy, gắn liền với việc phát triển các “cộng đồng học tập chuyên nghiệp” (professional learning communities - PLCs) [26].

Thứ tư, thúc đẩy đổi mới và sáng tạo. LDPQ khuyến khích thử nghiệm và chấp nhận sự đa dạng về quan điểm. Bằng cách phân bổ quyền lực, nhà trường có thể khai thác nguồn ý tưởng phong phú từ giảng viên và sinh viên, qua đó hình thành VHĐMST. O'Shea et al. [21] chỉ ra rằng mô hình phân quyền trong các CSDH giúp nâng cao năng lực đổi mới giảng dạy và tạo điều kiện cho các sáng kiến bền vững hơn.

Thứ năm, linh hoạt và thích ứng với bối cảnh thay đổi. Trong thời kỳ chuyển đổi số và tự chủ đại học, sự phức tạp của các vấn đề giáo dục đòi hỏi nhiều góc nhìn và sự phối hợp liên ngành. LDPQ cho phép CSDH linh hoạt hơn, giảm thiểu sự phụ thuộc vào cấp quản lý cao nhất, đồng thời nâng cao khả năng phản ứng trước các thay đổi từ môi trường bên ngoài [19].

Lãnh đạo lưỡng dụng trong trường đại học:

Lãnh đạo lưỡng dụng (Ambidextrous Leadership) là khái niệm được phát triển từ lý thuyết tổ chức lưỡng dụng (ambidextrous organization), nhấn mạnh khả năng của tổ chức và lãnh đạo trong việc cân bằng hai hoạt động song song: khai thác (exploitation) và khám phá (exploration) [20] (O'Reilly & Tushman, 2013). Trong bối cảnh đại học, lãnh đạo lưỡng dụng thể hiện năng lực vừa duy trì và tối ưu hoá các quy trình, giá trị truyền thống, vừa khuyến khích thử nghiệm, sáng tạo và đổi mới.

Theo Rosing, Frese & Bausch (2011) [23], lãnh đạo lưỡng dụng là phong cách linh hoạt, trong đó nhà lãnh đạo

có khả năng “mở” (opening leadership behaviors) để khuyến khích sự sáng tạo, đặt câu hỏi và thử nghiệm, đồng thời biết “đóng” (closing leadership behaviors) để định hướng, thiết lập chuẩn mực và kiểm soát khi cần thiết. Đây là sự cân bằng quan trọng giúp tổ chức vừa ổn định vừa thích ứng nhanh với thay đổi.

Đặc trưng của lãnh đạo lưỡng dụng

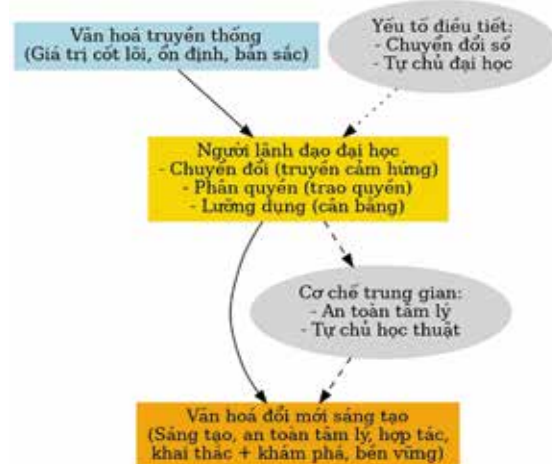
Thứ nhất, cân bằng giữa khai thác và khám phá. Lãnh đạo lưỡng dụng biết kết hợp giữa việc duy trì những giá trị và quy trình hiệu quả đã có (exploitation) với việc tìm kiếm ý tưởng mới, thử nghiệm mô hình mới (exploration). Trong trường đại học, điều này đồng nghĩa với việc vừa giữ gìn chất lượng học thuật truyền thống, vừa thúc đẩy áp dụng công nghệ số, phương pháp giảng dạy hiện đại, hay hợp tác quốc tế [20].

Thứ hai, linh hoạt trong hành vi lãnh đạo. Theo Rosing et al. [23], lãnh đạo lưỡng dụng thể hiện khả năng chuyển đổi linh hoạt giữa hành vi “mở” (khuyến khích sáng tạo, chấp nhận rủi ro, tự do học thuật) và hành vi “đóng” (đặt quy tắc, giám sát, bảo đảm chất lượng). Sự linh hoạt này đặc biệt quan trọng trong môi trường giáo dục, nơi cần cả tự do học thuật lẫn kỷ luật học thuật.

Thứ ba, hỗ trợ quá trình đổi mới bền vững. Không giống phong cách lãnh đạo chỉ tập trung vào đổi mới hoặc chỉ duy trì ổn định, lãnh đạo lưỡng dụng giúp trường đại học phát triển đổi mới bền vững. Các sáng kiến giảng dạy - nghiên cứu được thử nghiệm, điều chỉnh và sau đó được thể chế hoá thành quy trình chuẩn, tránh tình trạng “phong trào nhất thời” [22].

Thứ tư, tạo cầu nối giữa truyền thống và đổi mới. Lãnh đạo lưỡng dụng giúp dung hoà mâu thuẫn giữa văn hoá truyền thống (ổn định, bản sắc) và văn hoá đổi mới sáng tạo (linh hoạt, thích ứng). Nhờ khả năng “hai tay”, lãnh đạo vừa giữ được giá trị cốt lõi của nhà trường, vừa tạo không gian để đổi mới phát triển [29].

Thứ năm, phát triển năng lực tổ chức và cá nhân. Lãnh đạo lưỡng dụng khuyến khích giảng viên và sinh viên vừa phát huy năng lực hiện có, vừa học hỏi kỹ năng mới. Điều này giúp trường đại học xây dựng đội ngũ có năng lực thích ứng cao trong bối cảnh hội nhập và chuyển đổi số.



Hình 1. Khung lý thuyết khái niệm về vai trò của lãnh đạo CSDH trong việc duy trì và phát triển VHĐMST. Mô hình cho thấy sự tương tác giữa VHTT (giá trị nền tảng), các phong cách LĐ (chuyển đổi, phân quyền, lưỡng dụng) và VHĐMST (sáng tạo, hợp tác, bền vững). Các yếu tố trung gian (an toàn tâm lý, tự chủ học thuật) và yếu tố điều tiết (chuyển đổi số, tự chủ) lý giải cơ chế và điều kiện tác động của lãnh đạo trong việc thúc đẩy đổi mới tại các CSDH.

Vai trò của người lãnh đạo trong văn hoá đổi mới sáng tạo của trường đại học

Trong bối cảnh giáo dục đại học hiện nay, văn hoá đổi mới sáng tạo trở thành một yếu tố cốt lõi quyết định chất lượng và năng lực cạnh tranh của các trường. Tuy nhiên, việc hình thành và duy trì văn hoá này không diễn ra một cách tự nhiên, mà phụ thuộc lớn vào vai trò lãnh đạo. Người lãnh đạo vừa là “người giữ lửa” cho truyền thống, vừa là “kiến trúc sư” tạo dựng không gian đổi mới, đồng thời là “nhạc trưởng” dung hoà các giá trị đối lập trong tổ chức.

Trước hết, lãnh đạo là người gìn giữ và chuyển hoá truyền thống. Văn hoá truyền thống trong đại học vốn gắn với tính học thuật, sự ổn định và các chuẩn mực lâu dài [9]. Đây là nền tảng để xây dựng bản sắc và uy tín tổ chức. Tuy nhiên, nếu chỉ duy trì truyền thống mà thiếu đổi mới, trường dễ rơi vào trì trệ. Do đó, vai trò của lãnh đạo là chọn lọc những giá trị cốt lõi cần gìn giữ, đồng thời “cập nhật” và kết nối chúng với tinh thần sáng tạo và hội nhập.

Thứ hai, lãnh đạo có nhiệm vụ truyền cảm hứng và khích lệ đổi mới thông qua phong cách lãnh đạo chuyển đổi. Bass & Riggio [5] cho rằng lãnh đạo chuyển đổi khơi dậy động lực nội tại bằng cách định hình tầm nhìn, truyền cảm hứng, kích thích trí tuệ và quan tâm cá nhân. Trong môi trường đại học, lãnh đạo chuyển đổi có thể tạo động lực cho giảng viên áp dụng phương pháp dạy học mới, cho sinh viên tham gia nghiên cứu sáng tạo, và cho toàn bộ tổ chức cùng hướng tới sứ mệnh cải tiến chất lượng đào tạo.

Thứ ba, vai trò lãnh đạo còn thể hiện ở việc trao quyền và khuyến khích tham gia tập thể thông qua lãnh đạo phân quyền. Bolden et al. [7] và Spillane [26] khẳng định rằng trong đại học, nơi giảng viên có tính tự chủ cao, mô hình phân quyền sẽ thúc đẩy sự tham gia và sáng tạo rộng rãi. Người lãnh đạo không còn là trung tâm duy nhất ra quyết định mà đóng vai trò “người điều phối”, tạo điều kiện để các nhóm học thuật, khoa, bộ môn có quyền khởi xướng sáng kiến. Điều này vừa nâng cao cam kết, vừa lan toả tinh thần đổi mới trong toàn trường.

Thứ tư, trong môi trường đại học vốn đòi hỏi vừa duy trì chuẩn mực chất lượng vừa thích ứng linh hoạt, lãnh đạo cần thực hành lãnh đạo lưỡng dụng. O'Reilly & Tushman [20] và Rosing et al. [23] nhấn mạnh rằng lãnh đạo lưỡng dụng biết kết hợp hành vi “mở” (khuyến khích thử nghiệm, chấp nhận rủi ro) với hành vi “đóng” (kiểm soát, chuẩn hoá cái đã thành công). Đây chính là cơ chế dung hoà mâu thuẫn giữa văn hoá truyền thống và văn hoá đổi mới, giúp các sáng kiến trong trường không chỉ dừng ở thử nghiệm mà còn được thể chế hoá thành chuẩn mực lâu dài.

Cuối cùng, lãnh đạo phải là người kiến tạo môi trường an toàn tâm lý và cơ chế khích lệ để đổi mới trở thành hành vi bền vững. Edmondson [11] chỉ ra rằng trong môi trường an toàn tâm lý, các thành viên sẵn sàng nêu ý tưởng và học hỏi từ sai lầm. Khi lãnh đạo kết hợp được an toàn tâm lý với hệ thống khen thưởng hợp lý, văn hoá đổi mới sẽ không còn là khẩu hiệu, mà trở thành giá trị cốt lõi được mọi thành viên chia sẻ.

Tóm lại, vai trò của người lãnh đạo trong văn hoá đổi mới của một trường đại học mang tính đa chiều: gìn giữ và chuyển hoá truyền thống, truyền cảm hứng và khích lệ đổi mới, phân quyền và tạo điều kiện cho tập thể, cân bằng giữa khai thác và khám phá, và cuối cùng là thể chế hoá các sáng kiến thành văn hoá chung. Khi thực hiện được những vai trò này, lãnh đạo không chỉ thúc đẩy sự đổi mới ngắn hạn mà còn xây dựng một văn hoá đổi mới sáng tạo bền vững cho nhà trường.

Kết luận

Trong bối cảnh giáo dục đại học đang phải đối mặt với những thách thức chưa từng có từ toàn cầu hoá, chuyển đổi số, cũng như áp lực cạnh tranh chất lượng và hội nhập quốc tế, văn hoá đổi mới sáng tạo đã trở thành một yếu tố then chốt để các trường đại học khẳng định năng lực và uy tín. Tuy nhiên, văn hoá này không thể tự hình thành hay phát triển bền vững nếu thiếu vai trò dẫn dắt của người lãnh đạo.

Tài liệu tham khảo

1. Altbach, P. G. (2016). *Global perspectives on higher education*. Johns Hopkins University Press.
2. Amabile, T. M., & Pratt, M. G. (2016). *The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations*. *Research in Organizational Behavior*, 36, 157-183.
3. Bass, B. M. (1990). *From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision*. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31.
4. Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage.
5. Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2019). *Transformational leadership* (3rd ed.). Routledge.
6. Becher, T., & Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories*. McGraw-Hill Education.
7. Bolden, R., Petrov, G., & Gosling, J. (2009). *Distributed leadership in higher education: Rhetoric and reality*. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(2), 257-277.

Từ những phân tích trên, có thể khẳng định rằng lãnh đạo là nhân tố trung tâm trong việc duy trì và phát triển văn hoá đổi mới sáng tạo tại các trường đại học. Họ vừa là người kết nối truyền thống với đổi mới, vừa là nguồn cảm hứng và động lực cho tập thể, vừa là người thiết lập thể chế để đảm bảo đổi mới được duy trì bền vững. Điều này mang lại những hàm ý thực tiễn quan trọng: các trường đại học cần chú trọng phát triển năng lực lãnh đạo ở nhiều cấp độ, khuyến khích sự phân quyền, đồng thời xây dựng chính sách phát triển đội ngũ lãnh đạo có khả năng tư duy lưỡng dụng, truyền cảm hứng và thúc đẩy hợp tác.

Như vậy, để văn hoá đổi mới sáng tạo trở thành một phần bền vững của tổ chức, không chỉ cần sự tham gia của giảng viên và sinh viên mà còn cần sự dẫn dắt mạnh mẽ, khôn khéo và linh hoạt từ lãnh đạo. Đây chính là yếu tố cốt lõi giúp các trường đại học không chỉ thích ứng với hiện tại mà còn tiên phong trong việc kiến tạo tương lai của giáo dục./.

8. Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
9. Clark, B. R. (1983). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. University of California Press.
10. Edmondson, A. (1999). *Psychological safety and learning behavior in work teams*. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383.
11. Etzkowitz, H. (2018). *The triple helix: University-industry-government innovation in action*. Routledge.
12. Gronn, P. (2002). *Distributed leadership as a unit of analysis*. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451.
13. Harris, A. (2008). *Distributed leadership: According to the evidence*. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172-188.
14. Hoy, K. (2018). *Innovation culture in higher education*. *International Journal of Educational Management*, 32(5), 781-795.
15. Knight, J. (2020). *Internationalization of higher education: A conceptual framework*. Routledge.
16. Kuh, G. D., & Whitt, E. J. (1988). *The invisible tapestry: Culture in American colleges and universities*. ASHE-ERIC Higher Education Report.
17. Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). *Transformational leadership*. In B. Davies (Ed.), *The essentials of school leadership* (pp. 31-43). Sage.
18. Martins, E. C., & Terblanche, F. (2003). *Building organisational culture that stimulates creativity and innovation*. *European Journal of Innovation Management*, 6(1), 64-74.
19. Nguyễn, Văn Hoà (2019). *Văn hoá học thuật trong giáo dục đại học Việt Nam: Truyền thống và đổi mới*. Tạp chí Khoa học Giáo dục.
20. O'Reilly, C. A., & Tushman, M. L. (2013). *Organizational ambidexterity: Past, present, and future*. *Academy of Management Perspectives*, 27(4), 324-338.
21. O'Shea, C., et al. (2021). *Distributed leadership and innovative teaching practices in higher education*. *Journal of Higher Education Policy and Management*.
22. Raisch, S., & Birkinshaw, J. (2008). *Organizational ambidexterity: Antecedents, outcomes, and moderators*. *Journal of Management*, 34(3), 375-409.
23. Rosing, K., Frese, M., & Bausch, A. (2011). *Explaining the heterogeneity of the leadership-innovation relationship: Ambidextrous leadership*. *The Leadership Quarterly*, 22(5), 956-974.
24. Schein, E. H., & Schein, P. (2017). *Organizational culture and leadership* (5th ed.). Wiley.
25. Schneckenberg, D. (2009). *Understanding the real barriers to technology-enhanced innovation in higher education*. *Educational Research*, 51(4), 411-424.
26. Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
27. Tierney, W. G. (2008). *The impact of culture on organizational decision making*. Stylus.
28. Woods, P. A. (2004). *Democratic leadership: Drawing distinctions with distributed leadership*. *International Journal of Leadership in Education*, 7(1), 3-26.
29. Zimmermann, A., Raisch, S., & Birkinshaw, J. (2015). *How is ambidexterity initiated? The emergent charter definition process*. *Organization Science*, 26(4), 1119-1139.