

**BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC THƯƠNG MẠI**



NGÔ THỊ MAI

**TÁC ĐỘNG CỦA TỔ CHỨC HỌC TẬP ĐẾN KẾT QUẢ
CÔNG VIỆC CỦA GIẢNG VIÊN TRONG CÁC TRƯỜNG
ĐẠI HỌC TRÊN ĐỊA BÀN THÀNH PHỐ HÀ NỘI**

**Chuyên ngành : Quản trị nhân lực
Mã số : 934.04.04**

TÓM TẮT LUẬN ÁN TIẾN SĨ QUẢN TRỊ NHÂN LỰC

Hà Nội, năm 2026

Công trình được hoàn thành tại Trường Đại học Thương mại

Người hướng dẫn khoa học: PGS, TS. Lê Tiến Đạt

Phản biện 1: PGS, TS. Bùi Văn Huyền

Phản biện 2: PGS, TS. Mai Thanh Lan

Phản biện 3: PGS, TS. Lê Thị Thu Thủy

Luận án được bảo vệ trước Hội đồng đánh giá luận án cấp Trường
Hợp tại Trường Đại học Thương mại
Vào hồi 09 giờ 00 ngày 22 tháng 6 năm 2026

Có thể tìm hiểu luận án tại:

1. Thư viện Quốc gia
2. Thư viện Trường Đại học Thương mại

MỞ ĐẦU

1. Lý do lựa chọn đề tài

Về mặt lý luận, KQCVGV là một nội dung quan trọng trong QTNL. Các nghiên cứu cho thấy KQCV chịu ảnh hưởng bởi cả yếu tố tổ chức và yếu tố hành vi cá nhân. Trong đó, TCHT được xem là một nguồn lực tổ chức quan trọng, đặc biệt phù hợp với môi trường ĐH – nơi hoạt động nghề nghiệp gắn chặt với học hỏi, chia sẻ tri thức và đổi mới. Đồng thời, hành vi ĐMST và hành vi CDTC cũng là những cơ chế hành vi có khả năng chuyển hóa các nguồn lực tổ chức thành KQCVGV. Tuy nhiên, các nghiên cứu trước đây chủ yếu xem xét từng mối quan hệ riêng lẻ; việc kiểm định đồng thời tác động của TCHT đến KQCVGV thông qua hai cơ chế trung gian này vẫn còn hạn chế.

Về mặt thực tiễn, Hà Nội là địa bàn tập trung nhiều trường ĐH với đội ngũ GV đông đảo, đa dạng loại hình và chịu áp lực đổi mới rất rõ nét. Đây là bối cảnh tiêu biểu để nghiên cứu mối quan hệ giữa TCHT và KQCVGV. Vì vậy, đề tài *“Tác động của tổ chức học tập đến kết quả công việc của giảng viên trong các trường đại học trên địa bàn thành phố Hà Nội”* là cần thiết, có cơ sở khoa học và có giá trị thực tiễn rõ rệt.

2. Mục tiêu và nhiệm vụ nghiên cứu

Mục tiêu của luận án là phân tích tác động của TCHT đến KQCVGV trong các trường ĐH trên địa bàn TP HN, đồng thời làm rõ vai trò trung gian của hành vi ĐMST và CDTC; từ đó đề xuất hàm ý, khuyến nghị nhằm phát triển TCHT, thúc đẩy hành vi ĐMST và CDTC, qua đó nâng cao KQCVGV.

Luận án thực hiện các nhiệm vụ chủ yếu: (1) tổng quan nghiên cứu và xác định khoảng trống nghiên cứu; (2) hệ thống hóa cơ sở lý luận và xây dựng khung phân tích; (3) xây dựng mô hình và giả thuyết nghiên cứu; (4) phân tích thực trạng, kiểm định mô hình và đánh giá sự khác biệt giữa các nhóm GV, nhóm trường; (5) đề xuất hàm ý quản trị và khuyến nghị phù hợp với bối cảnh GDDH trên địa bàn TP HN.

3. Câu hỏi nghiên cứu: (1) TCHT ở cấp cá nhân, nhóm và tổ chức tác động như thế nào đến KQCVGV các trường ĐH ở TP HN? (2) Hành vi ĐMST và hành vi CDTC có giữ vai trò trung gian trong quan hệ giữa TCHT ở từng cấp độ và KQCVGV không, và nếu có thì ở mức nào? (3) TCHT, hành vi ĐMST, CDTC và KQCVGV khác biệt thế nào giữa các nhóm trường và các nhóm GV theo đặc điểm cá nhân – nghề nghiệp? (4) Quan hệ tác động giữa TCHT, hành vi ĐMST, CDTC và KQCVGV có khác biệt giữa các nhóm trường và GV hay không? (5) Từ kết quả kiểm định cơ chế tác động và khác biệt, cần đưa ra hàm ý và khuyến nghị nào để phát triển TCHT, thúc đẩy hành vi ĐMST, CDTC và nâng cao KQCVGV trong các trường ĐH ở HN?

4. Đối tượng và phạm vi nghiên cứu

Đối tượng nghiên cứu: Luận án nghiên cứu tác động của TCHT đến KQCVGV trong các trường ĐH.

Phạm vi nghiên cứu:

Phạm vi về nội dung nghiên cứu: Luận án xem xét tác động của TCHT ở

từng cấp độ (cá nhân, nhóm và tổ chức) đến KQCVGV trong các trường ĐH. KQCVGV được tiếp cận theo nghĩa hẹp, phản ánh mức độ hoàn thành các nhiệm vụ chính thức, mang tính cốt lõi của GV. Hành vi ĐMST và CDTC được xem xét như các biến trung gian, góp phần làm rõ cơ chế tác động từ TCHT đến KQCVGV.

Phạm vi về không gian nghiên cứu: Các trường ĐH ở TP HN, bao quát cả khối công lập và ngoài công lập.

Phạm vi về thời gian nghiên cứu: Các nguồn dữ liệu thứ cấp phục vụ xây dựng bối cảnh và cơ sở lý luận được thu thập trong giai đoạn 2020–2025. Dữ liệu sơ cấp được khảo sát từ tháng 6/2024 đến tháng 12/2024.

5. Tiếp cận nghiên cứu và phương pháp nghiên cứu

Luận án tiếp cận vấn đề theo góc độ QTNL, xem GV là lực lượng lao động tri thức giữ vai trò trung tâm trong các trường ĐH. Theo đó, KQCVGV không chỉ được nhìn nhận ở phương diện thực hiện nhiệm vụ, mà còn gắn với môi trường làm việc, điều kiện học tập trong tổ chức và các hành vi tích cực trong công việc. Trên cơ sở đó, luận án tập trung phân tích vai trò của TCHT như một thực tiễn quản trị có khả năng thúc đẩy hành vi ĐMST, hành vi CDTC và qua đó nâng cao KQCVGV. Cách tiếp cận này thể hiện sự kết hợp giữa quản trị nhân lực, hành vi tổ chức và quản trị ĐH trong bối cảnh các trường ĐH trên địa bàn TP HN.

Luận án sử dụng kết hợp phương pháp nghiên cứu định tính và định lượng. Chi tiết các phương pháp được trình bày tại Chương 3 của luận án.

6. Những đóng góp mới của luận án

Về mặt lý thuyết: Thứ nhất, luận án góp phần làm rõ cách tiếp cận KQCVGV theo nghĩa KQTHNV cốt lõi. Thứ hai, luận án phát triển và kiểm định mô hình tác động của TCHT đến KQCVGV theo ba cấp độ học tập và hai cơ chế trung gian hành vi. Thứ ba, luận án bổ sung bằng chứng về hai tuyến trung gian hành vi có bản chất và mức độ tác động khác nhau trong quan hệ giữa TCHT và KQCVGV.

Về mặt thực tiễn: Thứ nhất, luận án cung cấp bằng chứng về cảm nhận của GV đối với TCHT ở cấp cá nhân, cấp nhóm và cấp tổ chức, cũng như mức độ biểu hiện của hành vi ĐMST, hành vi CDTC và KQCVGV tại các trường ĐH ở TP HN. Thứ hai, luận án cung cấp căn cứ thực nghiệm để xác định các điểm tác động cần ưu tiên trong nâng cao KQCVGV. Thứ ba, luận án đề xuất các hàm ý và khuyến nghị gắn với QTNL trong trường ĐH, bao gồm quản trị học tập cá nhân của GV, phát triển cộng đồng học tập nghề nghiệp, thể chế hóa học tập cấp tổ chức, quản trị sáng kiến ĐMST và phát huy hành vi CDTC.

7. Kết cấu luận án

Ngoài lời cam đoan, cảm ơn, danh mục từ viết tắt, danh mục bảng, danh mục hình vẽ, phần mở đầu, kết luận, danh mục tài liệu tham khảo và phụ lục, luận án được kết cấu thành 5 chương.

Chương 1: TỔNG QUAN TÌNH HÌNH NGHIÊN CỨU

1.1. Tổng quan nghiên cứu về tổ chức học tập

1.1.1. Các nghiên cứu về tổ chức học tập

Về khái niệm tổ chức học tập: Khái niệm TCHT phản ánh một tiến trình phát triển tương đối rõ: từ chuẩn tắc sang nhận diện, từ nhận diện sang vận hành hóa, và từ đó sang bối cảnh hóa. Sự dịch chuyển này không phủ nhận các cách tiếp cận trước đó mà cho thấy quá trình tích lũy và mở rộng dần của tri thức về TCHT.

Các yếu tố cấu thành tổ chức học tập: Tương ứng với tiến trình phát triển của khái niệm, các yếu tố cấu thành TCHT cũng có thể được hệ thống hóa theo bốn nhóm tiếp cận chủ yếu, gồm: định hướng, chẩn đoán, vận hành hóa và bối cảnh hóa. Tuy nhiên, khác với bình diện khái niệm, ở bình diện cấu thành, sự khác biệt giữa các nhóm tiếp cận thể hiện trực tiếp hơn qua cách xác lập thành phần, mức độ cụ thể hóa và khả năng chuyển hóa thành công cụ đánh giá hoặc đo lường.

Các yếu tố ảnh hưởng đến tổ chức học tập: Các nghiên cứu cho thấy TCHT không xuất hiện một cách tự phát, mà được kiến tạo bởi sự kết hợp của nhiều nhóm yếu tố, có thể quy về bốn nhóm chính: (i) yếu tố cá nhân (nhận thức, động lực, năng lực học tập, cam kết), (ii) yếu tố tổ chức (lãnh đạo, văn hoá, cấu trúc, cơ chế giao tiếp – phản hồi, niềm tin), (iii) hệ thống hỗ trợ học tập và quản trị tri thức (thu thập – chia sẻ – sử dụng tri thức, hạ tầng dữ liệu, đào tạo, cơ chế cải tiến), và (iv) bối cảnh công nghệ – môi trường. Một số công trình gần đây nhấn mạnh vai trò của các yếu tố rào cản và điều kiện bối cảnh có thể triệt tiêu tác động của các yếu tố thúc đẩy.

Về tác động của tổ chức học tập đối với cá nhân và tổ chức: Tổng quan các nghiên cứu cho thấy TCHT có tác động tích cực và khá nhất quán đến cả kết quả cá nhân (như hài lòng, cam kết, gắn kết, trao quyền, hiệu suất thích ứng...) lẫn tổ chức (ví dụ như chất lượng dịch vụ, năng lực đổi mới, lợi thế cạnh tranh, kết quả hoạt động, ra quyết định và giải quyết vấn đề...). Tuy nhiên, mức độ và hướng tác động không hoàn toàn đồng nhất. TCHT cũng thường phát huy tác dụng thông qua các cơ chế trung gian như gắn kết, hài lòng, chia sẻ tri thức hoặc các hành vi ĐMST. Trong bối cảnh Việt Nam, vẫn còn khoảng trống để làm rõ cơ chế tác động và kiểm định sâu trong các lĩnh vực tri thức như GDĐH, đặc biệt khi xem xét đồng thời các kết quả đầu ra và các biến trung gian phản ánh hành vi nghề nghiệp.

1.1.2. Các nghiên cứu về tổ chức học tập trong trường đại học

Các phân tích thư mục gần đây cho thấy chủ đề TCHT tiếp tục được quan tâm, trong đó nhóm nghiên cứu thuộc lĩnh vực giáo dục (bao gồm GDĐH) có xu hướng gia tăng trong bức tranh tổng thể về TCHT (Rullyana và cs, 2024). Điều này thường được lý giải bởi đặc trưng “tổ chức tri thức” của trường ĐH: tri thức là sản phẩm cốt lõi, hoạt động diễn ra trong hệ sinh thái nhiều bên liên quan, đòi hỏi phối hợp liên đơn vị/liên ngành và kết quả hoạt động gắn với chất lượng chuyên môn, tác động xã hội chứ không chỉ chỉ tiêu tài chính. Thứ nhất, nghiên cứu về TCHT trong trường ĐH chủ yếu tiếp cận theo hướng đo lường dựa trên cảm nhận của GV, đồng thời xu hướng gần đây gia tăng các nghiên cứu kiểm định thang đo để bảo đảm độ tin cậy và giá trị đo lường trong bối cảnh GDĐH. Thứ hai, các điều kiện thúc đẩy

TCHT trong GDĐH thường hội tụ quanh lãnh đạo, văn hóa học thuật và hệ thống quản trị tri thức/cơ chế nhúng. Thứ ba, tác động của TCHT trong trường ĐH được ghi nhận theo nhiều hướng (hiệu quả tổ chức, đổi mới, thái độ/cam kết của GV) nhưng mức độ tác động có thể khác nhau theo chiều kích TCHT và loại kết quả.

1.2. Tổng quan nghiên cứu về kết quả công việc

1.2.1. Các nghiên cứu về kết quả công việc của cá nhân

Về khái niệm kết quả công việc của cá nhân: KQCV không phải là một khái niệm bất biến mà đã phát triển theo thời gian, từ cách hiểu tương đối đơn giản dựa trên đầu ra/năng suất sang cách hiểu nhân mạnh hành vi và cấu trúc đa chiều.

Về yếu tố cấu thành kết quả công việc của cá nhân: Các thành phần của KQCV được mở rộng dần: từ những tiêu chí thiên về đầu ra/năng suất sang các nhóm hành vi gắn với mục tiêu tổ chức, và về sau được cấu trúc hóa theo các thành phần tương đối ổn định nhằm phản ánh đồng thời yêu cầu chuyên môn (trong vai trò), đóng góp vượt vai trò và các yêu cầu mới của công việc (Campbell, 1990; Borman & Motowidlo, 1993; Rotundo & Sackett, 2002). Trong các công trình tổng thuật và mô hình hóa gần đây, cách tiếp cận KQCV như một cấu trúc đa thành phần tiếp tục được củng cố, đồng thời xu hướng đo lường hóa/chuẩn hóa cấu trúc thành phần ngày càng rõ nét (Campbell & Wiernik, 2015; Koopmans và cs, 2011).

Về các yếu tố tác động đến kết quả công việc của cá nhân: Tổng quan nghiên cứu cho thấy KQCV chịu tác động đồng thời từ nhiều biến dự báo thuộc cá nhân và tổ chức, bối cảnh làm việc (Campbell & Wiernik, 2015). Ở góc độ cá nhân, KQCV thường gắn với những đặc điểm và trạng thái như hành vi ĐMST, hành vi CDTC, năng lực nghề nghiệp, động lực, hài lòng, cũng như các cam kết công việc. Ở góc độ tổ chức và bối cảnh làm việc, nhiều bằng chứng nhấn mạnh vai trò của nguồn lực và cơ chế hỗ trợ, chẳng hạn điều kiện và chính sách nhân sự, hỗ trợ từ cấp trên và đồng nghiệp, chất lượng quan hệ trao đổi lãnh đạo – nhân viên, cùng mức độ phù hợp giữa cá nhân và tổ chức.

1.2.2. Các nghiên cứu về kết quả công việc của giảng viên

Các nghiên cứu về KQCVGV nhìn chung kế thừa nền tảng lý luận về KQCV của cá nhân, nhưng được cụ thể hóa theo nội dung nghề nghiệp trong bối cảnh GDĐH. Cấu trúc nghề nghiệp phổ biến của GV thường được quy chiếu theo ba trụ cột: giảng dạy, NCKH và phục vụ cộng đồng, từ đó dẫn tới nhu cầu tổng quan riêng các nghiên cứu về KQCVGV để nhận diện cách khái niệm hóa, cấu trúc hóa và đo lường các trụ cột này trong thực nghiệm (Locke, 2007). Trong lĩnh vực GDĐH, một hướng nghiên cứu nổi bật là truy tìm các nhân tố dự báo KQCVGV, với phạm vi biến số khá rộng từ thái độ - động lực đến điều kiện tổ chức, phản ánh tính đa chiều của nghề GV và sự khác biệt đáng kể giữa các bối cảnh GDĐH (Tolossa & Negussie, 2023; Negussie, 2023).

Tại Việt Nam, nghiên cứu về KQCVGV có xu hướng gia tăng. Nhìn chung, các bằng chứng thực nghiệm trong bối cảnh Việt Nam cho thấy nhiều yếu tố cá nhân và tổ chức có mối liên hệ với KQCVGV. Tuy nhiên, các nghiên cứu hiện thường tập trung vào từng nhóm yếu tố riêng lẻ, ít công trình xem xét một cách

tích hợp con đường ảnh hưởng thông qua các biến hành vi trung gian như hành vi ĐMST và CDTC. Đây là khoảng trống mà luận án hướng tới.

1.3. Các nghiên cứu về tác động của tổ chức học tập đến kết quả công việc

1.3.1. Tác động của tổ chức học tập đến kết quả công việc của cá nhân

Về tác động trực tiếp: Nghiên cứu thực nghiệm nhìn chung ghi nhận TCHT có quan hệ tích cực với KQCV cá nhân (Wawan Erawan và cs, 2021; Adiansyah và cs, 2021; Mizola và cs, 2016; Cao Thị Hồng Vinh và cs, 2025). Ngoài các nghiên cứu đơn lẻ, một số tổng quan gần đây cũng ghi nhận mối quan hệ trực tiếp giữa TCHT và KQCV (Saqr Alqarni và cs, 2023). Tuy vậy, một số công trình cho thấy tác động trực tiếp này không phải lúc nào cũng rõ ràng và có ý nghĩa (Ji Hoon Song và cs, 2018).

Về tác động gián tiếp: Một nhóm công trình nghiên cứu xem TCHT như một “bối cảnh học tập” tạo ra những trạng thái tâm lý – hành vi tích cực, từ đó nâng cao KQCV. Các biến trung gian tâm lý – động lực bao gồm hài lòng công việc, gắn kết công việc, năng lực bản thân...; các biến trung gian hành vi tích cực bao gồm hành vi ĐMST, hành vi CDTC, chia sẻ tri thức...

1.3.2. Tác động của tổ chức học tập đến kết quả công việc của giảng viên

Về tác động trực tiếp: Một số bằng chứng thực nghiệm cho thấy vai trò của TCHT với KQCVGV (U. Umalihayati và cs, 2022; Ali và cs, 2012).

Về tác động gián tiếp: U. Umalihayati và cs (2022) không chỉ chứng minh TCHT và hành vi ĐMST đều ảnh hưởng đáng kể đến KQCVGV, mà còn chỉ ra hành vi ĐMST là trung gian trong tác động của TCHT và KQCV. Nghiên cứu gần đây của Handayani và cs (2025) tiếp tục củng cố luận điểm này.

1.4. Khoảng trống nghiên cứu

Khoảng trống về lý luận: Thứ nhất, về tiếp cận khái niệm và đo lường TCHT, nhiều nghiên cứu quốc tế vẫn sử dụng TCHT như một biến độc lập chung, cấu trúc đơn hoặc chỉ số tổng hợp, chưa phân tích rõ học tập ở các cấp độ khác nhau. Thứ hai, về tiếp cận khái niệm và đo lường KQCV, KQTHNV và hành vi CDTC vẫn có xu hướng được gộp chung trong một cấu trúc KQCV tổng hợp. Thứ ba, về cơ chế tác động, các nghiên cứu kiểm định đồng thời hai cơ chế hành vi ĐMST và CDTC trong mối quan hệ giữa TCHT và KQCVGV vẫn còn hạn chế. Thứ tư, về mô hình nghiên cứu, còn thiếu các nghiên cứu tích hợp đồng thời ba thành tố TCHT theo tiếp cận đa cấp, KQCVGV theo nghĩa nhiệm vụ cốt lõi, và hai cơ chế trung gian là hành vi ĐMST và hành vi CDTC.

Khoảng trống về thực tiễn: Thứ nhất, số nghiên cứu trong GDĐH nói chung và đối với GV ĐH nói riêng còn hạn chế. Thứ hai, trong bối cảnh GDĐH Việt Nam, nghiên cứu về TCHT và tác động của TCHT đến KQCV vẫn còn tương đối khiêm tốn. Thứ ba, trên địa bàn TP HN, nơi tập trung nhiều trường ĐH đa dạng về loại hình sở hữu, lĩnh vực đào tạo, quy mô, truyền thống phát triển và mô hình quản trị, vấn đề TCHT và KQCVGV càng có ý nghĩa thực tiễn rõ nét. Thứ tư, xét từ góc độ QTNL trong trường ĐH, các nghiên cứu trước chưa cung cấp đầy đủ căn cứ để trả lời câu hỏi: các trường ĐH nên chú trọng phát triển năng lực học tập ở cấp nào, thông qua cơ chế hành vi nào, để nâng cao KQCVGV.

Chương 2: CƠ SỞ LÝ LUẬN VÀ MÔ HÌNH NGHIÊN CỨU VỀ TÁC ĐỘNG CỦA TỔ CHỨC HỌC TẬP ĐẾN KẾT QUẢ CÔNG VIỆC CỦA GIẢNG VIÊN TRONG TRƯỜNG ĐẠI HỌC

2.1. Cơ sở lý luận về tổ chức học tập, hành vi đổi mới sáng tạo, hành vi công dân tổ chức, kết quả công việc của giảng viên

2.1.1. Tổ chức học tập

2.1.1.1. Khái niệm và vai trò của tổ chức học tập

* *Khái niệm tổ chức học tập*: Luận án kế thừa chủ yếu quan niệm của Watkins và Marsick (1993, 1996), Marsick & Watkins (2003), đây là cách tiếp cận vừa đề cao tính học tập liên tục, tính đa cấp của học tập ở cả ba cấp độ học tập, vừa cho phép khái niệm được vận hành hóa thành các chiều cạnh có thể đo lường trong nghiên cứu thực nghiệm (Yang, 2003; Song, Joo, & Chermack, 2009). Trên cơ sở đó, trong luận án này:

Tổ chức học tập được hiểu là tổ chức trong đó học tập diễn ra liên tục, được tích hợp với công việc ở cấp cá nhân, nhóm và tổ chức, đồng thời được hỗ trợ bởi các cơ chế và hệ thống giúp ghi nhận, chia sẻ và sử dụng tri thức nhằm tạo ra cải tiến và tự chuyển đổi.

* *Vai trò của tổ chức học tập*: TCHT thể hiện vai trò tích cực và khá nhất quán đối với cả cá nhân và tổ chức. Một điểm đáng chú ý là trong nhiều nghiên cứu, TCHT thường phát huy tác dụng thông qua các cơ chế trung gian như sự hài lòng, sự gắn kết, chia sẻ tri thức hoặc các hành vi ĐMST. TCHT vừa là bối cảnh hỗ trợ, vừa là động lực quan trọng định hình hành vi và năng lực thực hiện của cá nhân. Trong bối cảnh các trường ĐH tại HN đang chịu áp lực đổi mới mạnh mẽ, TCHT vì vậy có thể được xem là một nhân tố nền tảng, tạo điều kiện để GV nâng cao hành vi ĐMST, hành vi CDTC và KQCV. Đây là cơ sở để luận án xem xét TCHT như một biến độc lập quan trọng trong mô hình nghiên cứu.

2.1.1.2. Tổ chức học tập trong trường đại học

* *Các cấp độ của tổ chức học tập trong trường đại học*: Ở cấp độ cá nhân, TCHT trước hết được thể hiện thông qua việc mỗi GV chủ động học tập, cập nhật tri thức, phát triển năng lực nghề nghiệp và phản tư về hoạt động chuyên môn của bản thân. Ở cấp độ nhóm chuyên môn, TCHT được thể hiện thông qua các hoạt động học tập, trao đổi và chia sẻ tri thức trong bộ môn, khoa, nhóm nghiên cứu, nhóm giảng dạy hoặc các cộng đồng chuyên môn trong nhà trường. Ở cấp độ Nhà trường, TCHT được thể hiện thông qua tầm nhìn, chiến lược, chính sách, cơ chế quản trị và hệ thống hỗ trợ cho học tập, chia sẻ tri thức và đổi mới.

* *Thành phần của tổ chức học tập trong trường đại học*: Luận án kế thừa cách tiếp cận của Watkins & Marsick (1993), Marsick & Watkins (2003), theo đó các thành phần của TCHT được thể hiện qua bảy chiều kích cốt lõi, được quy tụ theo ba cấp độ học tập chủ yếu. Ở cấp độ cá nhân, các thành phần nổi bật là tạo cơ hội học tập liên tục và thúc đẩy đối thoại, tìm hiểu, bởi đây là những điều kiện nền tảng giúp mỗi thành viên học hỏi, phản tư và điều chỉnh hành vi nghề nghiệp. Ở cấp độ nhóm, chiều kích hợp tác và học tập theo nhóm giữ vai trò trung tâm, do

nhóm là nơi tri thức cá nhân được trao đổi, kiểm chứng và chuyển hóa thành hiểu biết chung. Ở *cấp độ tổ chức*, các chiều kích còn lại như hệ thống nắm bắt và chia sẻ học tập, trao quyền hướng tới tầm nhìn chung, kết nối với môi trường và lãnh đạo chiến lược cho học tập phản ánh mức độ mà học tập được thể chế hóa thành cơ chế, cấu trúc và định hướng vận hành của tổ chức. Chính logic đa cấp này làm cho mô hình của Watkins và Marsick đặc biệt phù hợp với luận án, bởi hoạt động nghề nghiệp của GV luôn diễn ra đồng thời ở cả ba cấp độ: cá nhân, nhóm chuyên môn và tổ chức nhà trường.

** Yếu tố ảnh hưởng đến tổ chức học tập trong trường đại học:* Luận án xác định có bốn nhóm yếu tố ảnh hưởng đến TCHT trong trường ĐH, gồm: yếu tố cá nhân, yếu tố tổ chức, hệ thống hỗ trợ học tập và quản trị tri thức, và bối cảnh công nghệ – môi trường. Ở cấp độ cá nhân, động lực, năng lực học tập, cam kết nghề nghiệp và thái độ đổi mới của GV là nền tảng ban đầu. Ở cấp độ nhóm chuyên môn, văn hóa học thuật, niềm tin, an toàn tâm lý, tương tác đồng nghiệp và chia sẻ tri thức quyết định khả năng chuyển hóa tri thức cá nhân thành tri thức chung. Ở cấp độ Nhà trường, lãnh đạo, chiến lược phát triển đội ngũ, cơ chế quản trị, hệ thống quản trị tri thức, hạ tầng công nghệ và chính sách ghi nhận là điều kiện để học tập được duy trì và thể chế hóa. Đối với các trường ĐH, phát triển TCHT vì vậy không chỉ là khuyến khích GV học tập nhiều hơn, mà còn là quá trình xây dựng một môi trường học thuật trong đó học tập cá nhân, học tập ở nhóm chuyên môn và học tập ở cấp Nhà trường được kết nối, hỗ trợ và vận hành một cách bền vững.

2.1.2. Kết quả công việc của giảng viên

2.1.2.1. Khái niệm kết quả công việc, kết quả công việc của giảng viên

** Khái niệm kết quả công việc:* Kế thừa tinh thần của các nghiên cứu cho rằng KQTHNV là thành phần trung tâm, phản ánh trực tiếp phần “lõi kỹ thuật” của công việc và là phương diện được gắn trọng số lớn nhất trong đánh giá KQCV (Borman & Motowidlo, 1993; Sonnentag & Frese, 2002; Williams & Anderson, 1991), tác giả lựa chọn tiếp cận KQCV theo nghĩa hẹp, đồng nhất với KQTHNV. Theo đó:

Kết quả công việc được hiểu là mức độ cá nhân hoàn thành một cách đầy đủ, nhất quán các nhiệm vụ cốt lõi theo kỳ vọng và chuẩn mực về chất lượng mà tổ chức đề ra, qua đó đóng góp vào việc thực hiện mục tiêu của tổ chức.

** Khái niệm kết quả công việc của giảng viên:* Xuất phát từ đặc trưng nghề nghiệp, kế thừa cách tiếp cận trên, khái niệm KQCV cần được cụ thể hóa trong bối cảnh nghề nghiệp của GV. Theo đó:

Kết quả công việc của giảng viên được hiểu là mức độ giảng viên hoàn thành đầy đủ, đúng yêu cầu và có chất lượng các nhiệm vụ cốt lõi thuộc chức trách nghề nghiệp của mình theo chuẩn mực do trường đại học quy định, qua đó trực tiếp góp phần thực hiện mục tiêu của nhà trường.

2.1.2.2. Đặc thù kết quả công việc của giảng viên

KQCVGV có tính đặc thù cao do gắn với lao động học thuật, với hệ thống nhiệm vụ nghề nghiệp đa dạng, với tác động gián tiếp và dài hạn, đồng thời

phụ thuộc đáng kể vào bối cảnh tổ chức. Những đặc điểm này cho thấy việc nghiên cứu KQCVGV cần được đặt trong bối cảnh GDĐH và gắn với đặc trưng nghề nghiệp của đội ngũ này. Đồng thời, đây cũng là cơ sở để luận án tiếp tục xem xét các yếu tố tác động đến KQCVGV ở mục tiếp theo.

2.1.2.3. Yếu tố tác động đến kết quả công việc của giảng viên

KQCVGV là kết quả của các yếu tố cá nhân và các yếu tố tổ chức, bối cảnh làm việc. Trong luận án này, tác giả tập trung vào TCHT như yếu tố tổ chức trọng tâm, đồng thời xem xét hành vi ĐMST, hành vi CDTC như những cơ chế trung gian quan trọng trong mối quan hệ với KQCVGV.

2.1.3. Hành vi đổi mới sáng tạo, hành vi công dân tổ chức

2.1.3.1. Hành vi đổi mới sáng tạo

** Khái niệm hành vi đổi mới sáng tạo:* Luận án này tiếp cận:

Hành vi đổi mới sáng tạo của giảng viên được hiểu là chuỗi hành vi có chủ đích nhằm phát hiện cơ hội hoặc vấn đề trong công việc, tạo ra ý tưởng mới, tìm kiếm sự ủng hộ đối với ý tưởng đó và đưa ý tưởng vào thực tiễn nhằm cải thiện hoạt động chuyên môn và nâng cao hiệu quả của cá nhân, nhóm và tổ chức.

** Vai trò của hành vi đổi mới sáng tạo:* Hành vi ĐMST có vai trò quan trọng đối với cá nhân và tổ chức, bởi đây là dạng hành vi giúp chuyển các ý tưởng mới thành những cải tiến cụ thể trong công việc. Nếu sáng tạo chủ yếu dừng ở việc hình thành ý tưởng, thì hành vi ĐMST bao gồm cả việc thúc đẩy và hiện thực hóa ý tưởng đó trong thực tiễn. Vì vậy, hành vi ĐMST là cơ chế quan trọng giúp tổ chức thích ứng với thay đổi, giải quyết vấn đề, cải tiến quy trình và nâng cao hiệu quả hoạt động. Các tổng quan học thuật cũng cho thấy đổi mới ở nơi làm việc là một quá trình nhiều giai đoạn, trong đó hành vi của cá nhân giữ vai trò trung tâm trong việc kết nối giữa ý tưởng và kết quả đổi mới của tổ chức (Scott & Bruce, 1994; West, 2002; Anderson, Potočnik, & Zhou, 2014).

** Thành phần của hành vi đổi mới sáng tạo:* Luận án này tiếp cận hành vi ĐMST theo ba thành phần cốt lõi gồm *tạo ý tưởng, thúc đẩy ý tưởng và hiện thực hóa ý tưởng*. Việc lựa chọn cách tiếp cận này là phù hợp vì vừa phản ánh được bản chất quá trình của hành vi ĐMST, vừa bảo đảm tính khái quát và thuận lợi cho đo lường trong nghiên cứu thực nghiệm. Đồng thời, trong bối cảnh trường ĐH, đổi mới của GV không chỉ thể hiện ở việc nảy sinh sáng kiến mới trong giảng dạy, hoạt động NCKH và phục vụ cộng đồng, mà còn ở khả năng thuyết phục, lan tỏa và triển khai sáng kiến đó vào thực tiễn. Vì vậy, cách tiếp cận ba thành phần là phù hợp về lý luận lẫn thực tiễn.

2.1.3.2. Hành vi công dân tổ chức

** Khái niệm hành vi công dân tổ chức:* Kế thừa các quan điểm của Organ (1988, 1997) và Williams và Anderson (1991), trong luận án này:

Hành vi công dân tổ chức được hiểu là những hành vi tự nguyện của giảng viên vượt trên yêu cầu chính thức của công việc, hướng tới hỗ trợ cá nhân khác và/hoặc đóng góp tích cực cho nhà trường, qua đó tạo điều kiện thuận lợi cho việc thực hiện nhiệm vụ và nâng cao hiệu quả hoạt động chung của tổ chức.

* *Vai trò của hành vi công dân tổ chức*: Hành vi CDTC có vai trò quan trọng với hiệu quả hoạt động của tổ chức vì đây là những hành vi tự nguyện vượt trên yêu cầu chính thức của công việc nhưng lại góp phần duy trì và củng cố bối cảnh xã hội - tâm lý hỗ trợ cho việc thực hiện nhiệm vụ. Theo Organ (1997), giá trị của hành vi CDTC không nằm ở việc thay thế KQTHNV cốt lõi, mà ở chỗ tạo ra những điều kiện thuận lợi giúp cá nhân, nhóm và tổ chức hoạt động hiệu quả hơn. Trên cơ sở đó, Podsakoff và cs (2000) khẳng định hành vi CDTC là nguồn lực hành vi quan trọng, có thể tạo ra nhiều hệ quả tích cực đối với cả cá nhân và tổ chức.

* *Thành phần của hành vi công dân tổ chức*: Kế thừa tiếp cận của Williams & Anderson (1991), luận án này lựa chọn hành vi CDTC gồm *hai thành phần*, bao gồm: *hành vi CDTC hướng tới cá nhân* và *hành vi CDTC hướng tới tổ chức*. Trong đó, hành vi CDTC hướng tới cá nhân được hiểu là những hành vi tự nguyện của GV nhằm hỗ trợ, hợp tác, chia sẻ và giúp đỡ đồng nghiệp trong quá trình thực hiện công việc; còn hành vi CDTC hướng tới tổ chức là những hành vi tự nguyện thể hiện sự tận tâm, trách nhiệm và ủng hộ nhà trường thông qua việc chủ động tham gia hoạt động chung, tuân thủ các quy định, đóng góp sáng kiến và bảo vệ lợi ích, hình ảnh của tổ chức.

2.2. Các lý thuyết nền tảng

Từ sự tích hợp ba lý thuyết nền tảng, mô hình nghiên cứu của luận án giả định rằng TCHT tác động tích cực đến KQCVGV, đồng thời tác động gián tiếp thông qua hành vi ĐMST và hành vi CDTC. Trong đó, lý thuyết nguồn lực giúp lý giải vai trò của TCHT như một nguồn lực tổ chức chiến lược; lý thuyết trao đổi xã hội giúp lý giải cơ chế đáp lại bằng hành vi của GV; còn lý thuyết yêu cầu – nguồn lực công việc giúp giải thích cách thức các nguồn lực công việc đa cấp được chuyển hóa thành động lực, hành vi tích cực và KQCV. Do đó, ba lý thuyết này không tách rời nhau mà cùng tạo thành nền tảng lý luận thống nhất cho việc xây dựng mô hình nghiên cứu đề xuất.

2.3. Giả thuyết và mô hình nghiên cứu đề xuất

2.3.1. Giả thuyết nghiên cứu

Giả thuyết 1a, 1b, 1c (H1a, H1b, H1c): Học tập cấp cá nhân/ nhóm/ tổ chức có tác động tích cực đến kết quả công việc của giảng viên

Giả thuyết 2a, 2b, 2c (H2a, H2b, H2c): Học tập cấp cá nhân/ nhóm/ tổ chức có tác động tích cực đến hành vi đổi mới sáng tạo trong công việc

Giả thuyết 3a, 3b, 3c (H3a, H3b, H3c): Học tập cấp cá nhân/nhóm/tổ chức có tác động tích cực đến hành vi công dân tổ chức

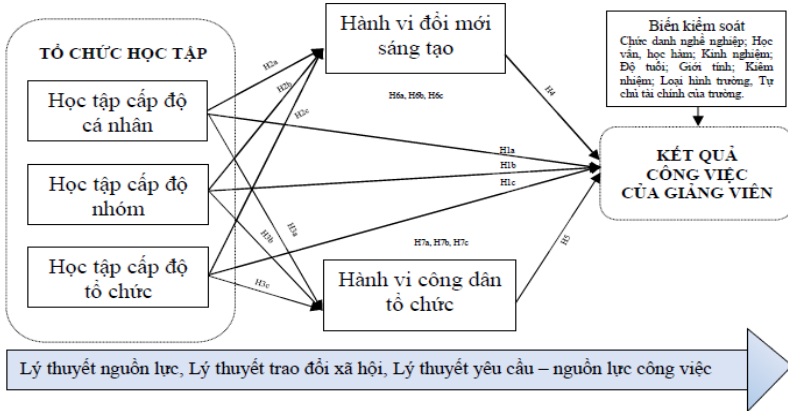
Giả thuyết 4 (H4): Hành vi đổi mới sáng tạo trong công việc có tác động tích cực đến kết quả công việc của giảng viên

Giả thuyết 5 (H5): Hành vi công dân tổ chức có tác động tích cực đến kết quả công việc của giảng viên

Giả thuyết 6a, 6b, 6c (H6a, H6b, H6c): Học tập cấp cá nhân/nhóm/tổ chức có tác động tích cực đến kết quả công việc của giảng viên thông qua hành vi đổi mới sáng tạo trong công việc

Giả thuyết 7a, 7b, 7c (H7a, H7b, H7c): Học tập cấp cá nhân/nhóm/tổ chức có tác động tích cực đến kết quả công việc của giảng viên thông qua hành vi công dân tổ chức

2.3.2. Mô hình nghiên cứu đề xuất



Hình 2.1: Mô hình nghiên cứu đề xuất

Nguồn: Đề xuất của tác giả

Mô hình nghiên cứu đề xuất có một số điểm mới như sau:

Thứ nhất, TCHT được tiếp cận theo ba cấp độ cá nhân, nhóm và tổ chức, qua đó cho phép nhận diện riêng tác động của từng cấp độ đến hành vi và KQCVGV.

Thứ hai, mô hình xem xét cả tác động trực tiếp và gián tiếp của TCHT qua hai cơ chế trung gian song song: hành vi ĐMST đại diện cho con đường đổi mới trong thực hiện công việc, còn hành vi CDTC đại diện cho con đường hợp tác và đóng góp tự nguyện.

Thứ ba, mô hình tích hợp RBV, SET và JD–R để lý giải tương ứng vai trò của TCHT như một nguồn lực và năng lực tổ chức, cơ chế đáp lại bằng hành vi của GV và quá trình chuyển hóa các nguồn lực học tập thành động lực, hành vi tích cực và KQCV.

Thứ tư, mô hình được phát triển và kiểm định trong bối cảnh GDĐH với đối tượng nghiên cứu là GV, qua đó bổ sung bằng chứng thực nghiệm về quan hệ giữa TCHT, hành vi ĐMST, hành vi CDTC và KQCVGV.

Chương 3: BỐI CẢNH, QUY TRÌNH VÀ PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

3.1. Khái quát về hệ thống các trường đại học và đội ngũ giảng viên trên địa bàn thành phố Hà Nội

3.1.1. Khái quát hệ thống các trường đại học trên địa bàn thành phố Hà Nội

Bức tranh chung về các trường đại học ở Việt Nam: Trong luận án, thuật ngữ “trường ĐH” được sử dụng để gọi chung trường ĐH và trường ĐH có tên gọi là học viện thuộc phạm vi nghiên cứu. Theo Báo cáo Hội nghị GDĐH năm 2025 của Bộ GDĐT, hệ thống GDĐH cả nước gồm 11 ĐH, 173 trường ĐH và học viện công lập, cùng 67 trường ĐH tư thục và cơ sở có yếu tố nước ngoài. Năm học 2023-2024, cả nước có 243 trường, trong đó 176 trường công lập cho thấy vai trò chủ đạo của nhà nước trong GDĐH.

Quy mô và vị thế các trường ĐH ở Hà Nội: Theo thống kê của Bộ Giáo dục và đào tạo, năm 2023-2024, HN có 83 trường ĐH, học viện (không bao gồm các trường ĐH, học viện thuộc khối An ninh, Quốc phòng), chiếm khoảng 34,2% tổng số cơ sở GDĐH của cả nước. Trong đó có 64 trường ĐH, học viện công lập và 19 trường ngoài công lập. Quy mô SV của các trường ĐH, học viện tại TP HN khoảng 783.750 SV năm học 2023-2024, chiếm 33,3% tổng số SV ĐH của Việt Nam, nhiều nhất cả nước.

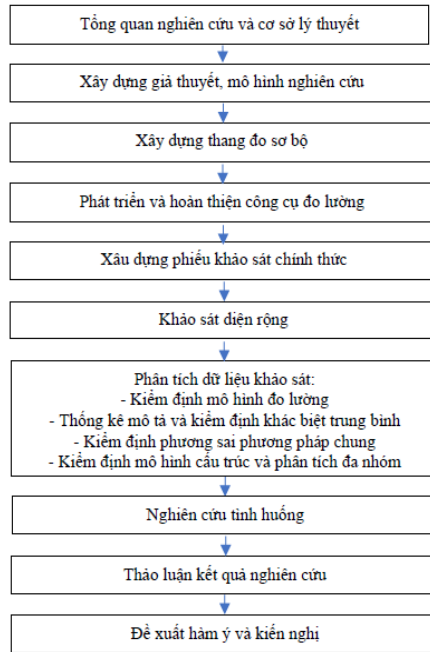
3.1.2. Khái quát đội ngũ giảng viên các trường đại học trên địa bàn thành phố Hà Nội

Quy mô đội ngũ giảng viên các trường ĐH ở Hà Nội: Cùng với quy mô cơ sở đào tạo và người học, Hà Nội tập trung lực lượng GV ĐH lớn của cả nước. Theo số liệu năm 2025 của Bộ GDĐT, cả nước có 82.451 GV cơ hữu; riêng Hà Nội có 25.499 người, chiếm khoảng 30,9%. Đội ngũ này làm việc trong hệ thống trường đa dạng về lĩnh vực đào tạo, loại hình sở hữu, mức độ tự chủ và mô hình quản trị. Hà Nội có mức độ tập trung cao về nguồn nhân lực học thuật. Năm 2025, trong số 25.499 GV cơ hữu trên địa bàn, có 11.143 người có trình độ tiến sĩ, chiếm 43,7%, cao hơn mức trung bình 35,7% của cả nước. Hà Nội đồng thời có 3.933 GS, PGS, chiếm tỷ trọng lớn trong tổng số 6.814 GS, PGS của hệ thống GDĐH.

Khái quát về kết quả công việc của giảng viên các trường đại học ở Hà Nội: Về kết quả giảng dạy và hỗ trợ người học: Các trường ĐH ở TP HN đảm nhận một khối lượng giảng dạy lớn, đào tạo hàng trăm nghìn SV mỗi năm ở bậc ĐH và sau đại học. Về kết quả NCKH, chuyển giao tri thức và hoạt động chuyên môn khác: TP HN là nơi đặt trụ sở của phần lớn các trường/viện nằm trong nhóm dẫn đầu cả nước về công bố khoa học, đặc biệt là các bài báo đăng trên tạp chí quốc tế uy tín, các công trình thuộc hệ thống Scopus, Web of Science.

3.2. Quy trình nghiên cứu

Luận án triển khai quy trình nghiên cứu gồm 10 bước (xem hình 3.1), bảo đảm sự kết nối logic giữa tổng quan lý thuyết, xây dựng mô hình, thiết kế công cụ thu thập dữ liệu, nghiên cứu định tính, nghiên cứu định lượng và thảo luận kết quả nghiên cứu.



Hình 3.1: Quy trình nghiên cứu

Nguồn: Tác giả đề xuất

3.3. Xây dựng thang đo sơ bộ của các biến nghiên cứu

Thang đo TCHT ban đầu được kế thừa phiên bản 21 mục hỏi của Marsick & Watkins (2003) với 6 biến quan sát ở cấp cá nhân, 3 biến quan sát ở cấp nhóm và 12 biến quan sát ở cấp trường.

Thang đo KQCVGV được sử dụng bao gồm 7 biến quan sát được lựa chọn trên cơ sở kế thừa và tổng hợp từ các nghiên cứu của N. T. Pham-Thai và cs. (2023), El Junusi và cs. (2023), và Tuyet-Mai Nguyen và cs. (2022).

Thang đo hành vi ĐMST của luận án gồm 6 biến quan sát được kế thừa của Hu và cs (2009), đây là phiên bản sửa đổi của thang đo do Scott & Bruce (1994) đề xuất.

Luận án lựa chọn thang đo của N. T. Pham-Thai và cs (2023) vốn được kế thừa và điều chỉnh của Williams và Anderson (1991) với hai thành phần: hành vi CDTC hướng tới cá nhân (7 biến quan sát) và hành vi CDTC hướng tới tổ chức (7 biến quan sát).

3.4. Phương pháp nghiên cứu

Luận án kết hợp giữa phương pháp định lượng và định tính. Trong đó, phương pháp định lượng giữ vai trò chủ đạo, được sử dụng để kiểm định mô hình nghiên cứu và các giả thuyết đề xuất trên cơ sở dữ liệu khảo sát chính thức. Phương

pháp định tính được sử dụng với vai trò bổ trợ nhằm hỗ trợ phát triển, hoàn thiện công cụ đo lường và góp phần giải thích, làm rõ hơn các kết quả nghiên cứu định lượng.

3.4.1. Phương pháp thu thập dữ liệu

3.4.1.1. Nghiên cứu tài liệu

Phương pháp nghiên cứu tài liệu được sử dụng trong luận án nhằm thu thập, hệ thống hóa và phân tích các nguồn thông tin thứ cấp có liên quan đến vấn đề nghiên cứu. Đây là phương pháp được triển khai xuyên suốt quá trình nghiên cứu, đặc biệt trong giai đoạn hình thành cơ sở lý thuyết, xây dựng mô hình nghiên cứu, đề xuất giả thuyết nghiên cứu, lựa chọn thang đo và làm căn cứ cho việc thảo luận kết quả nghiên cứu.

3.4.1.2. Phát triển và hoàn thiện công cụ đo lường

Trên cơ sở thang đo sơ bộ kế thừa từ các nghiên cứu trước, tác giả tiến hành phát triển và hoàn thiện công cụ đo lường nhằm bảo đảm các biến quan sát phù hợp với bối cảnh GV các trường ĐH ở Hà Nội. Quá trình này được thực hiện theo hai bước: phỏng vấn chuyên gia để rà soát giá trị nội dung của thang đo và điều tra thử nhằm kiểm tra mức độ rõ ràng, dễ hiểu của bảng hỏi trước khi khảo sát chính thức.

** Phỏng vấn chuyên gia:* Phỏng vấn chuyên gia được thực hiện với 05 chuyên gia được lựa chọn có chủ đích, đều có trình độ tiến sĩ trở lên và kinh nghiệm giảng dạy, NCKH hoặc quản lý trong GDĐH. Nội dung trao đổi tập trung vào mức độ phù hợp của các biến quan sát với khái niệm nghiên cứu, tính rõ ràng của câu chữ và sự phù hợp với bối cảnh công việc của GV. Kết quả cho thấy thang đo sơ bộ nhìn chung phù hợp, nhưng cần điều chỉnh một số phát biểu theo hướng ngắn gọn, rõ nghĩa, giảm trùng lặp và sát hơn với bối cảnh GDĐH. Trên cơ sở đó, tác giả hiệu chỉnh thang đo để sử dụng cho bước điều tra thử.

** Điều tra thử (pilot test):* Sau phỏng vấn chuyên gia, tác giả tiến hành điều tra thử với 10 GV đang công tác tại các trường ĐH khác nhau nhằm kiểm tra mức độ rõ ràng, dễ hiểu và khả năng trả lời của bảng hỏi. Kết quả cho thấy phần lớn các biến quan sát đã tương đối rõ ràng; tuy nhiên, một số phát biểu tiếp tục được điều chỉnh theo hướng cụ thể, tự nhiên và phù hợp hơn với cách hiểu của GV trước khi triển khai khảo sát chính thức.

3.4.1.3. Thu thập dữ liệu nghiên cứu chính thức

a. Phương pháp khảo sát

** Thiết kế phiếu khảo sát:* Phương pháp khảo sát bằng bảng hỏi được sử dụng để thu thập dữ liệu sơ cấp phục vụ kiểm định mô hình và giả thuyết nghiên cứu của luận án. Bảng hỏi được thiết kế thành 05 phần: bốn phần đầu đo lường các biến, lần lượt là TCHT, KQCVGV, hành vi ĐMST và hành vi CDTC; phần cuối cùng thu thập các thông tin nhân khẩu học và đặc điểm công tác của người trả lời. Nghiên cứu sử dụng thang Likert 5 mức để đo lường các biến quan sát.

** Thiết kế mẫu:* Đối tượng khảo sát của nghiên cứu là GV cơ hữu đang làm việc tại các trường ĐH ở HN. Nghiên cứu không khảo sát GV thỉnh giảng và không bao gồm các trường hợp chỉ giữ vị trí nghiên cứu viên mà không tham gia giảng dạy

với tư cách GV cơ hữu. Người trả lời cần đảm bảo có đủ trải nghiệm thực tế về môi trường làm việc và hoạt động nghề nghiệp trong nhà trường. Về quy mô mẫu tối thiểu là 230 quan sát. Luận án sử dụng kết hợp phương pháp chọn mẫu theo mục đích với chọn mẫu dây chuyền (snowball sampling) để tiếp cận đối tượng khảo sát.

** Thu thập dữ liệu*

Hoạt động thu thập dữ liệu được thực hiện từ tháng 10/2024 đến tháng 12/2024 bằng hai hình thức: khảo sát trực tiếp bằng phiếu giấy và khảo sát trực tuyến qua Google Forms. Với khảo sát trực tuyến, tác giả gửi đường link khảo sát tới các giảng viên có thể tiếp cận được và đề nghị chia sẻ tiếp trong cùng trường; đồng thời tạo các đường link riêng theo từng trường để thuận tiện theo dõi số phiếu thu về. Với khảo sát trực tiếp, bảng hỏi giấy được phát và thu hồi ngay sau khi người trả lời hoàn thành, triển khai tại 27 trường. Quá trình thu thập dữ liệu được theo dõi hằng tuần nhằm kiểm soát tiến độ và cơ cấu mẫu theo loại hình trường.

Tổng cộng, nghiên cứu thu được 565 phiếu trả lời; sau khi làm sạch dữ liệu, còn 523 phiếu hợp lệ được sử dụng cho phân tích, gồm 309 phiếu giấy và 214 phiếu trực tuyến. Các phiếu không hợp lệ bị loại do người trả lời có dưới 01 năm công tác, thiếu nhiều nội dung, trả lời theo một mức cho toàn bộ câu hỏi hoặc trùng lặp. Mẫu nghiên cứu cuối cùng gồm 523 GV thuộc 40 trường ĐH ở Hà Nội, trong đó có 29 trường công lập và 11 trường ngoài công lập. Cơ cấu mẫu cho thấy độ bao phủ tương đối rộng về đơn vị khảo sát và loại hình trường, góp phần phản ánh sự đa dạng của bối cảnh nghiên cứu; các trường tham gia khảo sát được mã hóa để bảo đảm tính bảo mật thông tin.

** Thống kê mô tả mẫu điều tra:* Kết quả thống kê mô tả cho thấy mẫu khảo sát có cơ cấu tương đối đa dạng về chức danh nghề nghiệp, học vấn, độ tuổi, kinh nghiệm giảng dạy, mức độ tự chủ tài chính của trường, mức độ kiêm nhiệm và giới tính. Mẫu tập trung chủ yếu ở nhóm GV, GV chính, có trình độ thạc sĩ và tiến sĩ, độ tuổi từ 35 đến 44 và có từ 10 năm kinh nghiệm giảng dạy trở lên. Điều này cho thấy mẫu điều tra tương đối phù hợp với đặc điểm đội ngũ GV trong bối cảnh nghiên cứu.

b. Nghiên cứu tình huống bổ trợ

Nghiên cứu tình huống được sử dụng nhằm bổ sung chiều sâu cho việc phân tích và diễn giải kết quả định lượng, qua đó làm rõ hơn cơ chế tác động của TCHT đến hành vi ĐMST, hành vi CDTC và KQCVGV trong bối cảnh cụ thể của nhà trường. Nghiên cứu được thực hiện tại Trường Đại học Thương mại và Trường Đại học FPT theo phương pháp chọn mẫu có chủ đích. Việc lựa chọn hai trường này dựa trên sự kết hợp giữa tính tương đồng về mục tiêu phát triển và sự khác biệt về loại hình sở hữu, cơ chế quản trị và đặc điểm tổ chức, từ đó tạo cơ sở cho so sánh và lý giải sâu hơn hiện tượng nghiên cứu.

Nội dung nghiên cứu tập trung vào bối cảnh hoạt động của nhà trường, biểu hiện của TCHT ở các cấp độ, các điều kiện thúc đẩy hành vi ĐMST và CDTC, cũng như mối liên hệ của các yếu tố này với KQCVGV. Dữ liệu được thu thập từ tài liệu thứ cấp, thông tin công khai và phỏng vấn bán cấu trúc với cán bộ quản lý, cán bộ nhân sự và GV am hiểu bối cảnh hoạt động của nhà trường. Tác giả thực

hiện phỏng vấn 05 người tại mỗi trường. Các thông tin thu thập được phân tích theo từng trường hợp, sau đó đối chiếu giữa hai trường và liên hệ với kết quả định lượng nhằm hỗ trợ diễn giải kết quả nghiên cứu và làm căn cứ đề xuất hàm ý quản trị.

3.4.2. Phân tích dữ liệu

3.4.2.1. Phân tích dữ liệu định tính

Dữ liệu định tính của luận án được thu thập từ nghiên cứu tài liệu, phỏng vấn chuyên gia, điều tra thử bảng hỏi và nghiên cứu tình huống tại Trường Đại học FPT và Trường Đại học Thương mại. Các dữ liệu này không dùng để kiểm định giả thuyết theo nghĩa thống kê, mà chủ yếu phục vụ xây dựng cơ sở lý thuyết, hoàn thiện công cụ đo lường, làm rõ bối cảnh nghiên cứu và hỗ trợ diễn giải kết quả định lượng. Cụ thể, dữ liệu từ nghiên cứu tài liệu được chọn lọc, hệ thống hóa và phân tích theo chủ đề để xác định khái niệm, khoảng trống nghiên cứu, mô hình, giả thuyết và thang đo sơ bộ. Dữ liệu từ phỏng vấn chuyên gia và điều tra thử được tổng hợp, phân loại và đối chiếu theo các nhóm vấn đề chính nhằm chỉnh sửa, hoàn thiện thang đo và bảng hỏi. Đối với nghiên cứu tình huống, các thông tin được mã hóa và phân tích theo chủ đề, trước hết trong từng trường hợp, sau đó đối chiếu giữa hai trường để nhận diện điểm tương đồng và khác biệt. Ngoài ra, các nguồn dữ liệu định tính còn được đối chiếu với nhau và với kết quả định lượng nhằm tăng độ tin cậy và khả năng giải thích của nghiên cứu.

3.4.2.2. Phân tích dữ liệu định lượng

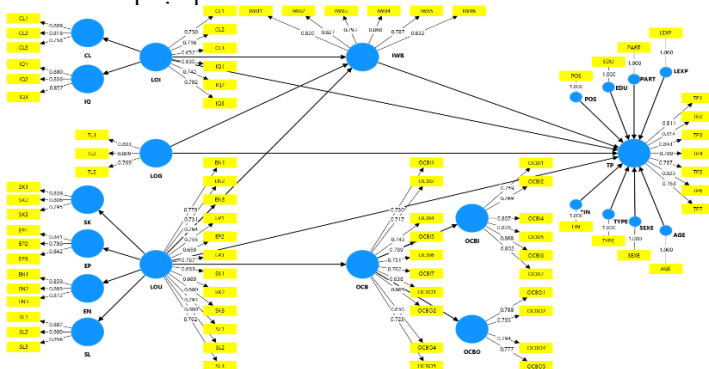
Sau khi thu thập, dữ liệu khảo sát được nhập, ghép và làm sạch trước khi phân tích. Quá trình phân tích được thực hiện theo ba bước: (i) đánh giá mô hình đo lường; (ii) phân tích mô tả và kiểm định khác biệt nhóm bằng SPSS 20; và (iii) đánh giá mô hình cấu trúc, kiểm định vai trò trung gian và phân tích đa nhóm bằng PLS-SEM trên SmartPLS. Mô hình đo lường được đánh giá thông qua các tiêu chí về độ tin cậy, giá trị hội tụ, giá trị phân biệt, hệ số tải ngoài và đa cộng tuyến; đồng thời kiểm tra sai lệch do phương pháp chung. Tiếp đó, SPSS được sử dụng để thống kê mô tả mẫu, mô tả các biến nghiên cứu và kiểm định sự khác biệt giữa các nhóm giảng viên bằng t-test và ANOVA. Cuối cùng, mô hình cấu trúc được đánh giá thông qua hệ số đường dẫn, bootstrapping, hệ số xác định R^2 , kích thước ảnh hưởng f^2 , năng lực dự báo Q^2_{predict} và phân tích đa nhóm MGA trong SmartPLS.

Chương 4: KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VỀ TÁC ĐỘNG CỦA TỔ CHỨC HỌC TẬP ĐẾN KẾT QUẢ CÔNG VIỆC CỦA GIẢNG VIÊN TRONG CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC TRÊN ĐỊA BÀN THÀNH PHỐ HÀ NỘI

4.1. Kết quả kiểm định thang đo thông qua đánh giá mô hình đo lường

4.1.1. Đánh giá mô hình đo lường giai đoạn 1

Sau khi làm sạch dữ liệu, nghiên cứu sử dụng 523 phiếu hợp lệ để đánh giá mô hình đo lường bằng SmartPLS, tập trung vào độ tin cậy, giá trị hội tụ và giá trị phân biệt của thang đo. Trong mô hình, tổ chức học tập được xử lý theo ba cấp, trong đó học tập cấp cá nhân và cấp tổ chức là biến bậc 2; hành vi công dân tổ chức cũng được xử lý là biến bậc 2 gồm OCBI và OCBO. Kết quả đánh giá lần thứ nhất cho thấy có 02 biến quan sát không đạt yêu cầu về hệ số tải ngoài, gồm OCBI3 và OCBO3, nên được loại khỏi mô hình. Sau khi loại bỏ, kết quả chạy lại cho thấy toàn bộ các biến quan sát còn lại đều đạt yêu cầu. Đồng thời, các cấu trúc bậc 1 đều bảo đảm độ tin cậy và giá trị hội tụ, với Cronbach's Alpha và CR đo động từ 0,707 đến 0,909, còn AVE đều lớn hơn 0,50. Như vậy, các thang đo bậc 1 đạt yêu cầu để tiếp tục phân tích.



Hình 4.1: Kết quả hệ số tải ngoài (outer loading) các biến bậc 1

Nguồn: Kết quả phân tích của tác giả

4.1.2. Đánh giá mô hình đo lường giai đoạn 2

Ở giai đoạn 2, tác giả tiếp tục đánh giá mô hình đo lường đối với các cấu trúc trong mô hình nghiên cứu, trong đó LOI, LOU và hành vi CDTC được xử lý là biến bậc 2. Kết quả cho thấy các hệ số tải ngoài của các biến thành phần đều đạt yêu cầu. Đồng thời, các thang đo bậc 2 đều bảo đảm độ tin cậy với Cronbach's Alpha và CR nằm trong khoảng 0,780–0,897; các giá trị AVE đều lớn hơn 0,50, khẳng định giá trị hội tụ. Bên cạnh đó, kết quả kiểm định giá trị phân biệt theo tiêu chuẩn Fornell–Larcker và chỉ số HTMT đều đạt yêu cầu, khi căn bậc hai AVE của từng cấu trúc lớn hơn hệ số tương quan với các cấu trúc khác và các hệ số HTMT đều nhỏ hơn 0,90. Như vậy, mô hình đo lường ở giai đoạn 2 đáp ứng đầy đủ các yêu cầu về độ tin cậy, giá trị hội tụ và giá trị phân biệt.

4.2. Kết quả điều tra về tổ chức học tập và kết quả công việc của giảng viên trong các trường đại học trên địa bàn thành phố Hà Nội

Về kết quả thống kê mô tả, các biến nghiên cứu đều được GV đánh giá ở mức khá cao đến rất cao, với giá trị trung bình dao động từ 3,98 đến 4,44 và độ lệch chuẩn từ 0,47 đến 0,59, cho thấy mức độ đồng thuận tương đối cao giữa các câu trả lời. Trong đó, KQCVGV có giá trị trung bình cao nhất (4,44), phản ánh xu hướng tự đánh giá tích cực về mức độ hoàn thành nhiệm vụ; ngược lại, học tập cấp nhóm có giá trị trung bình thấp nhất (Mean = 3,98) trong số các biến nghiên cứu, cho thấy đây là khía cạnh còn có thể tiếp tục được tăng cường trong bối cảnh hoạt động nghề nghiệp của GV.

Về phân tích khác biệt trung bình, kết quả cho thấy có sự khác biệt ở một số nhóm đối tượng khảo sát nhưng không xuất hiện đồng đều ở tất cả các đặc điểm phân loại. Cụ thể, GV ở trường công lập đánh giá cao hơn có ý nghĩa thống kê về tổ chức học tập ở cả ba cấp so với GV ở trường ngoài công lập; GV không kiêm nhiệm có mức hành vi CDTC, đặc biệt là hành vi hướng tới tổ chức, cao hơn nhóm có kiêm nhiệm; nhóm tuổi 35–44 đánh giá học tập cấp trường cao hơn nhóm 45–54; và ở các trường tự chủ tài chính, hành vi CDTC và hành vi CDTC hướng cá nhân cũng cao hơn. Trong khi đó, các biến như giới tính, học hàm/học vị, chức danh nghề nghiệp và kinh nghiệm giảng dạy không cho thấy khác biệt có ý nghĩa thống kê.

Về kết quả nghiên cứu tình huống, nghiên cứu tại TMU và FPT đã bổ sung chiều sâu cho các phát hiện định lượng, đồng thời làm rõ hơn cách thức TCHT được hình thành và vận hành trong những bối cảnh tổ chức khác nhau. Tại mỗi trường, tác giả tiến hành phỏng vấn 05 người, gồm 01 cán bộ quản lý cấp khoa/viện, 01 cán bộ phòng/ban nhân sự và 03 giảng viên, qua đó thu thập thông tin từ cả góc nhìn quản lý và góc nhìn chuyên môn. Kết quả nghiên cứu tình huống cho thấy TCHT, hành vi ĐMST và hành vi CDTC không chỉ được cảm nhận ở cấp độ nhận thức mà còn được thể hiện qua các thực tiễn quản trị, cơ chế hỗ trợ, hoạt động bồi dưỡng và môi trường làm việc cụ thể của từng trường; từ đó góp phần giải thích sâu hơn các kết quả định lượng và tăng cơ sở thực tiễn cho các hàm ý quản trị của luận án.

4.3. Kết quả kiểm định mô hình và các giả thuyết nghiên cứu thông qua đánh giá mô hình cấu trúc

4.3.1. Kết quả kiểm định sai lệch do phương pháp chung

Để nhận diện sai lệch do phương pháp chung (CMV), luận án kết hợp cả biện pháp thủ tục và kiểm định thống kê. Về thủ tục, bảng hỏi được thiết kế theo hướng bảo đảm tính ẩn danh, không thu thập thông tin nhận diện cá nhân, đồng thời nhấn mạnh mục đích nghiên cứu và nguyên tắc bảo mật nhằm giảm áp lực tâm lý và xu hướng trả lời theo mong đợi xã hội. Về thống kê, nghiên cứu sử dụng kiểm định nhân tố đơn Harman trên SPSS 20; kết quả cho thấy nhân tố đơn chỉ giải thích 36,927% phương sai, thấp hơn ngưỡng 50%, cho thấy CMV không gây ảnh hưởng nghiêm trọng. Đồng thời, kiểm định trên SmartPLS cho thấy các giá

trị VIF đều nhỏ hơn 3,3, qua đó tiếp tục khẳng định không có vấn đề sai lệch do phương pháp chung trong nghiên cứu.

4.3.2. *Đò tìm đa cộng tuyến*

Để kiểm định mô hình cấu trúc, nghiên cứu sử dụng thủ tục Bootstrapping với 5.000 mẫu lặp trong PLS-SEM ở mức ý nghĩa 5%. Đồng thời, hiện tượng đa cộng tuyến được rà soát thông qua chỉ số VIF tại mục Inner VIF Values trên SmartPLS. Kết quả cho thấy toàn bộ các giá trị VIF đều nhỏ hơn 3,0, chứng tỏ mô hình không gặp vấn đề đa cộng tuyến đáng kể. Như vậy, các ước lượng trong mô hình có độ ổn định và bảo đảm điều kiện để tiếp tục thực hiện các bước phân tích tiếp theo.

4.3.3. *Kiểm định mô hình và giả thuyết nghiên cứu*

Kết quả mô hình cấu trúc cho thấy toàn bộ các giả thuyết về tác động trực tiếp đều được chấp nhận; ba cấp độ của TCHT đều tác động cùng chiều đến KQCVGV, hành vi ĐMST và hành vi CDTC. Đồng thời, hành vi ĐMST và hành vi CDTC đều tác động tích cực đến KQCV, trong đó hành vi CDTC có ảnh hưởng trực tiếp mạnh hơn. Về tác động gián tiếp, hành vi CDTC thể hiện vai trò trung gian rõ nét và nhất quán hơn so với hành vi ĐMST; nhìn chung, các biến trung gian đều giữ vai trò trung gian một phần, riêng vai trò của hành vi ĐMST trong quan hệ giữa học tập cấp tổ chức và KQCVGV (H6c) chưa được khẳng định.

Bảng 4.15: Kết quả kiểm định các giả thuyết nghiên cứu

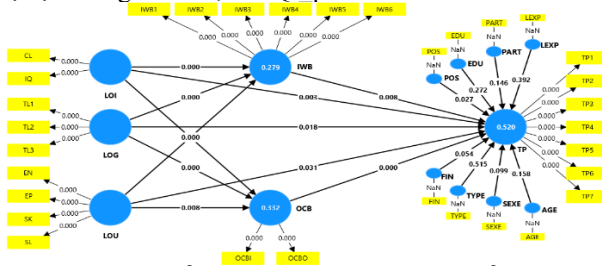
Giả thuyết	Hệ số chuẩn hóa beta	Độ lệch chuẩn	T - value	P - values	Kết quả kiểm định	f ²
Tác động trực tiếp						
LOI -> TP (H1a)	0,136	0,045	3,002	0,003	Chấp nhận	0,017
LOG -> TP (H1b)	0,121	0,051	2,368	0,018	Chấp nhận	0,013
LOU -> TP (H1c)	0,115	0,054	2,152	0,031	Chấp nhận	0,011
LOI -> IWB (H2a)	0,225	0,054	4,151	***	Chấp nhận	0,034
LOG -> IWB (H2b)	0,211	0,059	3,576	***	Chấp nhận	0,028
LOU -> IWB (H2c)	0,160	0,064	2,508	0,012	Chấp nhận	0,015
LOI -> OCB (H3a)	0,229	0,047	4,863	***	Chấp nhận	0,038
LOG -> OCB (H3b)	0,244	0,064	3,800	***	Chấp nhận	0,041
LOU -> OCB (H3c)	0,178	0,067	2,670	0,008	Chấp nhận	0,020
IWB -> TP (H4)	0,115	0,043	2,665	0,008	Chấp nhận	0,016
OCB -> TP (H5)	0,393	0,053	7,355	***	Chấp nhận	0,176
Tác động gián tiếp						
LOI->IWB->TP(H6a)	0,026	0,011	2,307	0,021	Chấp nhận (Trung gian một phần)	
LOG->IWB->TP(H6b)	0,024	0,012	2,014	0,044	Chấp nhận (Trung gian một phần)	
LOU->IWB->TP(H6c)	0,018	0,010	1,799	0,072	Chưa khẳng định	
LOI->OCB->TP(H7a)	0,090	0,020	4,509	***	Chấp nhận (Trung gian một phần)	

LOG->OCB->TP(H7b)	0,096	0,031	3,085	0,002	Chấp nhận (Trung gian một phần)	
LOU->OCB->TP(H7c)	0,070	0,029	2,413	0,016	Chấp nhận (Trung gian một phần)	
Tổng tác động gián tiếp						
LOI -> TP	0,116	0,022	5,312	***		
LOG -> TP	0,120	0,033	3,634	***		
LOU -> TP	0,088	0,033	2,640	0,008		
Tổng tác động						
LOI -> TP	0,252	0,049	5,132	***		
LOG -> TP	0,241	0,058	4,185	***		
LOU -> TP	0,204	0,055	3,715	***		

Ghi chú: ***: p values nhỏ hơn 0,001

Nguồn: Kết quả phân tích của tác giả

Mô hình có khả năng giải thích tương đối tốt, với $R^2 = 0,279$ đối với hành vi ĐMST, $R^2 = 0,332$ đối với hành vi CDTC và $R^2 = 0,520$ đối với KQCV; đồng thời có giá trị dự báo ngoài mẫu, với Q^2 predict đều lớn hơn 0.



Hình 4.3: Kết quả phân tích mô hình cấu trúc

Nguồn: Kết quả phân tích của tác giả

Kết quả phân tích đa nhóm cho thấy chỉ xuất hiện khác biệt có ý nghĩa thống kê ở một số đường tác động, cụ thể là mối quan hệ từ hành vi CDTC đến KQCVGV theo loại hình trường, và từ học tập cá nhân đến hành vi ĐMST theo mức độ kiêm nhiệm.

4.4. Thảo luận kết quả nghiên cứu

4.4.1. Bức tranh tổng thể về tổ chức học tập và kết quả công việc của giảng viên

Kết quả thống kê mô tả cho thấy các biến nghiên cứu đều được GV đánh giá ở mức khá cao đến rất cao, với giá trị trung bình dao động từ 3,98 đến 4,44; trong đó KQCVGV có giá trị trung bình cao nhất (4,44). Kết quả này cho thấy trong bối cảnh các trường ĐH ở HN, GV có xu hướng tự đánh giá tích cực về KQCV, đồng thời cũng cảm nhận tương đối rõ các biểu hiện của TCHT, hành vi ĐMST và hành vi CDTC. Phát hiện này nhìn chung phù hợp với các nghiên cứu trước trong bối cảnh GDDH, khi GV thường có mức độ trách nhiệm nghề nghiệp, cam kết và hành vi tích cực khá cao, nhưng mức độ học tập tổ chức giữa các cấp độ không hoàn toàn đồng đều.

4.4.2. Tác động trực tiếp của tổ chức học tập đến kết quả công việc của giảng viên

Kết quả kiểm định mô hình cho thấy học tập cá nhân ($\beta = 0,136$; $p = 0,003$), học tập nhóm ($\beta = 0,121$; $p = 0,018$) và học tập cấp tổ chức ($\beta = 0,115$; $p = 0,031$) đều có tác động trực tiếp, tích cực đến KQCVGV. Trong đó, học tập cá nhân có mức tác động nhìn hơn hai cấp độ còn lại. Kết quả này củng cố lập luận của Watkins và Marsick, đồng thời tương đồng với các nghiên cứu của Egan, Yang & Bartlett (2004), Song, Joo & Chermack (2009), Joo (2010) và Yang và cs (2022) khi đều khẳng định TCHT là nguồn lực quan trọng đối với KQCV.

4.4.3. Tác động của tổ chức học tập đến hành vi đổi mới sáng tạo và hành vi công dân tổ chức

Kết quả nghiên cứu cho thấy cả ba cấp độ của TCHT đều tác động tích cực đến hành vi ĐMST và hành vi CDTC. Trong đó, học tập cá nhân có tác động mạnh hơn đến hành vi ĐMST ($\beta = 0,225$; $p < 0,001$), còn học tập nhóm có tác động nổi bật hơn đến hành vi CDTC ($\beta = 0,244$; $p < 0,001$). Kết quả này phù hợp với lý thuyết trao đổi xã hội và nhất quán với các nghiên cứu của Joo & Park (2010), Chang, Tsai & Tsai (2011), Joo, Park & Kim (2012), Lau và cs (2020), Umalihayati và cs (2022), cho thấy môi trường học tập và hỗ trợ trong tổ chức là nền tảng quan trọng thúc đẩy các hành vi nghề nghiệp tích cực vượt trên yêu cầu vai trò chính thức.

4.4.4. Vai trò của hành vi đổi mới sáng tạo và hành vi công dân tổ chức đối với kết quả công việc của giảng viên

Kết quả kiểm định cho thấy hành vi ĐMST có tác động tích cực đến KQCVGV với $\beta = 0,115$; $p = 0,008$, trong khi hành vi CDTC có tác động mạnh hơn với $\beta = 0,393$; $p < 0,000$. Đồng thời, phần lớn các tác động gián tiếp qua hành vi ĐMST và hành vi CDTC được khẳng định, ngoại trừ đường tác động từ học tập cấp tổ chức đến KQCVGV qua hành vi ĐMST; mô hình giải thích được 27,9% biến thiên của hành vi ĐMST, 33,2% biến thiên của hành vi CDTC và 52,0% biến thiên của KQCV. Kết quả này vừa phù hợp với các nghiên cứu của Janssen (2003), De Jong & Den Hartog (2010) về vai trò của hành vi ĐMST, vừa củng cố các kết luận của Organ (1988, 1997) và Podsakoff và cs (2009) về ảnh hưởng tích cực của hành vi CDTC đối với KQCV. So với nhiều nghiên cứu trước, điểm đáng chú ý của luận án là đã đồng thời kiểm định hai cơ chế trung gian này trong cùng một mô hình và cho thấy hành vi CDTC là kênh truyền dẫn nổi bật hơn trong bối cảnh GV tại Hà Nội.

Chương 5: HÀM Ý QUẢN TRỊ VÀ KHUYẾN NGHỊ ỨNG DỤNG KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

5.1. Căn cứ đề xuất hàm ý quản trị và khuyến nghị ứng dụng kết quả nghiên cứu

5.1.1. Bối cảnh đổi mới quản trị đại học và yêu cầu nâng cao kết quả công việc của giảng viên

Các hàm ý quản trị và khuyến nghị ứng dụng của luận án được đề xuất trước hết từ bối cảnh đổi mới quản trị GDĐH hiện nay. Trong điều kiện các trường ĐH đang chịu sức ép ngày càng lớn về tự chủ, trách nhiệm giải trình, bảo đảm chất lượng, chuyển đổi số, ĐMST và hội nhập quốc tế, yêu cầu nâng cao KQCVGV trở nên ngày càng cấp thiết. Đồng thời, yêu cầu xây dựng môi trường học tập, thúc đẩy học tập suốt đời và phát triển đội ngũ GV theo hướng thích ứng, đổi mới và hợp tác cũng làm nổi bật vai trò của TCHT, hành vi ĐMST và hành vi CDTC trong quản trị nhà trường.

5.1.2. Định hướng chiến lược phát triển giáo dục đại học trong giai đoạn đến năm 2030, tầm nhìn đến năm 2045

Bên cạnh bối cảnh thực tiễn, các hàm ý quản trị và khuyến nghị ứng dụng của luận án còn được đặt trong định hướng chiến lược phát triển GDĐH Việt Nam đến năm 2030, tầm nhìn đến năm 2045. Các chủ trương lớn đều nhấn mạnh yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo; phát triển GDĐH theo hướng tự chủ gắn với trách nhiệm giải trình; đẩy mạnh chuyển đổi số, ĐMST, hội nhập quốc tế; đồng thời xây dựng xã hội học tập và thúc đẩy học tập suốt đời. Vì vậy, phát triển nhà trường theo hướng TCHT, thúc đẩy hành vi ĐMST, phát huy hành vi CDTC và nâng cao KQCVGV không chỉ có ý nghĩa ở cấp trường, mà còn phù hợp với định hướng phát triển của toàn hệ thống GDĐH Việt Nam.

5.2. Quan điểm đề xuất hàm ý quản trị và khuyến nghị ứng dụng kết quả nghiên cứu

Hàm ý quản trị và khuyến nghị được đề xuất dựa trên một số quan điểm: Thứ nhất là bảo đảm các hàm ý quản trị và khuyến nghị ứng dụng phải xuất phát trực tiếp từ những phát hiện cốt lõi của luận án. Thứ hai là tiếp cận các hàm ý quản trị từ góc nhìn hệ thống và đa cấp. Thứ ba, các hàm ý cần gắn với QTNL trong trường ĐH. Thứ tư, các khuyến nghị cần cân bằng giữa định hướng dài hạn và khả năng triển khai trước mắt. Thứ năm, các hàm ý cần chú ý đến sự khác biệt giữa các nhóm trường và nhóm GV.

Từ các định hướng trên, các hàm ý quản trị và khuyến nghị ứng dụng kết quả nghiên cứu trong các mục tiếp theo của chương này sẽ được trình bày theo hai trục chính. Trục thứ nhất là phát triển TCHT như một nền tảng quản trị chiến lược của nhà trường, thông qua việc tăng cường học tập ở cấp cá nhân, cấp nhóm và cấp tổ chức. Trục thứ hai là thúc đẩy các hành vi tích cực của GV, đặc biệt là hành vi ĐMST và hành vi CDTC, như những cơ chế trực tiếp góp phần nâng cao KQCV trong bối cảnh GDĐH hiện nay.

5.3. Hàm ý quản trị nhằm nâng cao kết quả công việc của giảng viên trong các trường đại học trên địa bàn thành phố Hà Nội

5.3.1. Phát triển tổ chức học tập như nền tảng quản trị phát triển đội ngũ giảng viên

Từ kết quả nghiên cứu, có thể thấy TCHT có vai trò quan trọng trong nâng cao KQCVGV, đồng thời tác động đến KQCV thông qua hành vi ĐMST và CDTC. Vì vậy, các trường ĐH trên địa bàn TP HN cần phát triển TCHT như một nền tảng quản trị đội ngũ GV, trong đó học tập không chỉ là hoạt động đào tạo, bồi dưỡng đơn lẻ mà cần được gắn với chiến lược nhân lực, phát triển năng lực, quản trị tri thức và quản trị thực hiện công việc.

Thứ nhất, ở cấp độ cá nhân, các trường cần phát triển học tập cá nhân gắn với quản trị năng lực và phát triển nghề nghiệp của GV. Nhà trường cần xác định rõ yêu cầu năng lực đối với GV theo vị trí việc làm, chức danh nghề nghiệp, giai đoạn phát triển nghề nghiệp và định hướng chiến lược của trường. Trên cơ sở đó, cần đánh giá nhu cầu học tập, xây dựng kế hoạch học tập cá nhân hằng năm, hỗ trợ quá trình thực hiện và ghi nhận kết quả học tập trên cơ sở giá trị ứng dụng vào công việc. Trọng tâm không phải là yêu cầu GV tham gia nhiều khóa bồi dưỡng, mà là giúp GV chuyển hóa kết quả học tập thành cải tiến trong giảng dạy, NCKH, hướng dẫn người học, phát triển học liệu, ứng dụng công nghệ và đóng góp chuyên môn. Đối với GV mới và giảng viên trẻ, cần ưu tiên hội nhập nghề nghiệp, cố vấn chuyên môn, năng lực giảng dạy, năng lực nghiên cứu và năng lực số. Đối với GV có kinh nghiệm, cần phát huy vai trò cố vấn, phản biện học thuật và lan tỏa tri thức trong đơn vị.

Thứ hai, ở cấp độ nhóm, các trường cần phát triển học tập thông qua cộng đồng học tập nghề nghiệp và chia sẻ tri thức chuyên môn. Khoa, bộ môn, nhóm nghiên cứu và các nhóm chuyên môn cần được tổ chức như những không gian học tập thực chất, nơi GV trao đổi, phản hồi, thử nghiệm cải tiến và hỗ trợ lẫn nhau trong công việc. Sinh hoạt chuyên môn cần được đổi mới theo hướng giảm tính hành chính, tăng nội dung học thuật và phát triển nghề nghiệp, như chia sẻ kinh nghiệm giảng dạy, góp ý đề cương học phần, phản biện bài báo, dự giờ – phản hồi, phát triển học liệu, ứng dụng công nghệ, kiểm định chất lượng và hợp tác doanh nghiệp. Bên cạnh đó, các tri thức được tạo ra trong quá trình phối hợp chuyên môn cần được đóng gói, lưu trữ và chia sẻ trên nền tảng chung để có thể tái sử dụng trong toàn trường. Học tập cấp độ nhóm là cầu nối quan trọng giúp chuyển hóa học tập cá nhân thành hành vi ĐMST, CDTC và KQCV tốt hơn.

Thứ ba, ở cấp độ tổ chức, nhà trường cần thể chế hóa học tập trong chiến lược nhân lực, hệ thống quản trị tri thức và quản trị hiệu suất. Học tập cấp độ tổ chức cần được triển khai thông qua một số trụ cột chính: chiến lược phát triển đội ngũ GV, khung năng lực và dữ liệu nhân sự, hệ thống đánh giá KQCV, hạ tầng số và kho tri thức dùng chung, cùng văn hóa học hỏi và cải tiến liên tục. Nhà trường cần tránh cách tiếp cận đào tạo – bồi dưỡng rời rạc, hình thức; thay vào đó, cần xây dựng hệ thống quản trị học tập trong đó nhu cầu học tập, kế hoạch phát triển năng lực, kết quả ứng dụng sau học tập và đánh giá KQCV được kết nối với nhau.

Đồng thời, cần tạo môi trường an toàn để GV chia sẻ khó khăn, thử nghiệm cách làm mới, học từ sai sót và đóng góp tri thức cho cộng đồng học thuật.

5.3.2. Thúc đẩy hành vi đổi mới sáng tạo và công dân tổ chức trong quản trị thực hiện công việc của giảng viên

Bên cạnh phát triển TCHT, các trường cần thúc đẩy hành vi ĐMST của GV. Hành vi ĐMST cần được quản trị như một quá trình gồm nhận diện vấn đề, hình thành ý tưởng, đề xuất sáng kiến, thử nghiệm, đánh giá, điều chỉnh và lan tỏa. Nhà trường cần xác định các ưu tiên đổi mới gắn với chiến lược phát triển, chẳng hạn đổi mới phương pháp giảng dạy, chuyển đổi số, ứng dụng AI, đổi mới kiểm tra – đánh giá, phát triển học liệu số, nâng cao trải nghiệm người học, NCKH, hợp tác doanh nghiệp và phục vụ cộng đồng. Các sáng kiến của GV không nhất thiết phải có quy mô lớn, mà có thể bắt đầu từ những cải tiến nhỏ, có khả năng thử nghiệm nhanh và tạo giá trị thực tế. Để duy trì hành vi này, nhà trường cần có cơ chế hỗ trợ nguồn lực, phản hồi chuyên môn, ghi nhận sáng kiến và lan tỏa các thực hành tốt.

Đồng thời, các trường cần phát huy hành vi CDTC của GV gắn với văn hóa hỗ trợ, tạo động lực và ghi nhận đóng góp ngoài vai trò. Hành vi CDTC thể hiện ở việc GV tự nguyện hỗ trợ đồng nghiệp, chia sẻ học liệu, cố vấn GV trẻ, tham gia công việc chung, hỗ trợ người học và đóng góp cho sự phát triển của khoa, bộ môn và nhà trường. Vì đây là hành vi mang tính tự nguyện, nhà trường không nên biến thành yêu cầu hành chính hoặc chỉ tiêu bắt buộc, mà cần nuôi dưỡng thông qua môi trường công bằng, tin cậy, hợp tác và ghi nhận phù hợp. Đặc biệt, cần kiểm soát nguy cơ quá tải đối với những GV thường xuyên tham gia việc chung, tránh tình trạng lạm dụng tinh thần tự nguyện làm giảm động lực và ảnh hưởng ngược đến KQCV.

5.4. Điều kiện đảm bảo thực hiện các hàm ý và khuyến nghị

Để các hàm ý trên được triển khai hiệu quả, cần bảo đảm một số điều kiện thực hiện. Trước hết, lãnh đạo cấp trường phải có cam kết rõ ràng trong việc coi phát triển đội ngũ GV, học tập, đổi mới và đóng góp tổ chức là ưu tiên chiến lược. Thứ hai, bộ phận nhân sự cần nâng cao năng lực chuyên môn, chuyển từ vai trò hành chính nhân sự sang vai trò tham mưu và đối tác chiến lược trong phát triển đội ngũ GV. Thứ ba, nhà trường cần bảo đảm nguồn lực về ngân sách, thời gian, dữ liệu, hạ tầng công nghệ và không gian học thuật cho các hoạt động học tập, đổi mới và chia sẻ tri thức. Cần có cơ chế phối hợp rõ ràng giữa lãnh đạo cấp trường, phòng nhân sự, các phòng chức năng, khoa/bộ môn và GV. Thứ tư, cần thiết lập cơ chế theo dõi, phản hồi và cải tiến liên tục trong quá trình thực hiện. Khi các điều kiện này được bảo đảm, tổ chức học tập sẽ trở thành năng lực tổ chức của nhà trường, góp phần nâng cao KQCVGV, thúc đẩy hành vi ĐMST, phát huy hành vi CDTC và tăng khả năng thích ứng của các trường ĐH trong bối cảnh đổi mới GDĐH.

KẾT LUẬN

Luận án được thực hiện nhằm nghiên cứu tác động của TCHT đến KQCVGV trong các trường ĐH trên địa bàn TP HN, đồng thời xem xét vai trò trung gian của hành vi ĐMST và CDTC. Trên cơ sở kết hợp nghiên cứu định tính và định lượng, luận án đã đạt được một số kết quả chủ yếu sau.

Trước hết, luận án đã hệ thống và làm rõ cơ sở lý luận về TCHT, hành vi ĐMST, CDTC và KQCVGV; đồng thời đề xuất, kiểm định mô hình nghiên cứu tác động của TCHT ở ba cấp độ đến KQCVGV thông qua hai cơ chế trung gian là hành vi ĐMST và CDTC. Kết quả nghiên cứu cho thấy TCHT ở cả ba cấp độ đều có tác động trực tiếp tích cực đến KQCVGV; đồng thời phần lớn các tác động gián tiếp qua hành vi ĐMST và CDTC được khẳng định, ngoại trừ đường tác động từ học tập cấp tổ chức đến KQCVGV qua hành vi ĐMST. Trong đó, học tập cấp độ cá nhân có tác động trực tiếp mạnh nhất; học tập cấp độ nhóm giữ vai trò nổi bật trong việc chuyển hóa môi trường học tập thành hành vi và KQCVGV; còn học tập cấp độ tổ chức tạo nền tảng về môi trường, cơ chế và định hướng cho các cấp độ học tập khác phát huy tác dụng.

Một phát hiện đáng chú ý của luận án là hành vi CDTC có tác động mạnh hơn ĐMST đến KQCVGV. Điều này cho thấy, trong trường ĐH, bên cạnh yêu cầu đổi mới, hành vi hỗ trợ đồng nghiệp, tham gia công việc chung, tuân thủ trách nhiệm tổ chức và đóng góp vượt yêu cầu chính thức có ý nghĩa rất lớn đối với KQCVGV. Luận án cũng phát hiện một số khác biệt giữa các nhóm GV và loại hình trường, qua đó cho thấy các giải pháp quản trị cần được điều chỉnh phù hợp với bối cảnh từng trường và từng nhóm đối tượng.

Trên cơ sở đó, luận án đề xuất các hàm ý quản trị và khuyến nghị ứng dụng nhằm nâng cao KQCVGV, tập trung vào hai hướng chính: phát triển TCHT như một nền tảng quản trị chiến lược và thúc đẩy hành vi ĐMST và CDTC.

Bên cạnh những kết quả đạt được, luận án vẫn còn một số hạn chế. Thứ nhất, nghiên cứu sử dụng thiết kế cắt ngang nên khả năng suy luận quan hệ nhân quả và xem xét sự vận động theo thời gian còn giới hạn. Thứ hai, dữ liệu định lượng chủ yếu dựa trên tự đánh giá của GV, do đó có thể chịu ảnh hưởng của thiên lệch nhận thức và sai lệch phương pháp chung, dù luận án đã áp dụng một số biện pháp kiểm soát trong thiết kế và thu thập dữ liệu. Thứ ba, phạm vi khảo sát tập trung ở các trường ĐH trên địa bàn TP HN, đồng thời cách tiếp cận mẫu kết hợp thuận tiện, chủ đích và mở rộng qua các mối liên hệ, nên khả năng khái quát hóa kết quả cho toàn bộ hệ thống GDĐH Việt Nam cần được cân nhắc. Thứ tư, một số biến ngoại lai như lĩnh vực chuyên môn, áp lực công việc, mức độ tự chủ, phong cách lãnh đạo, văn hóa khoa/bộ môn và điều kiện nguồn lực của từng trường chưa được khai thác đầy đủ. Ngoài ra, số lượng trường hợp nghiên cứu tình huống còn giới hạn, nên các phát hiện định tính chủ yếu có ý nghĩa minh họa, bổ trợ và làm rõ bối cảnh. Từ những hạn chế trên, các nghiên cứu tiếp theo có thể mở rộng phạm vi khảo sát sang nhiều địa phương, cải thiện thiết kế mẫu, kiểm tra sai lệch không phản hồi, kết hợp nhiều nguồn dữ liệu ngoài tự đánh giá của GV, sử dụng thiết kế nghiên cứu dọc và bổ sung các biến kiểm soát, biến điều tiết hoặc biến trung gian khác để làm rõ hơn cơ chế tác động đến KQCVGV trong bối cảnh GDĐH.

**DANH MỤC CÁC CÔNG TRÌNH KHOA HỌC ĐÃ CÔNG BỐ
LIÊN QUAN ĐẾN ĐỀ TÀI LUẬN ÁN
CỦA NGHIÊN CỨU SINH**

1. Ngô Thị Mai (2026), Vai trò trung gian của sự phù hợp con người – tổ chức trong mối quan hệ giữa tổ chức học tập và kết quả công việc của giảng viên các trường đại học Việt Nam, Tạp chí Khoa học Thương mại, số 210, tháng 2/2026, 220-232
2. Ngô Thị Mai (2026), Tác động của tổ chức học tập đến kết quả công việc của giảng viên đại học công lập tại Việt Nam và vai trò trung gian của hành vi công dân tổ chức, Nghiên cứu Kinh tế - Tài chính online, số 101, tháng 1/2026
3. Ngô Thị Mai (2025), Tác động của tổ chức học tập đến kết quả công việc của giảng viên: Vai trò của hành vi đổi mới sáng tạo, Tạp chí Khoa học Thương mại, Số 197/2025, 101-116
4. Ngô Thị Mai (2024), Nghiên cứu các mô hình tổ chức học tập trên thế giới và ở Việt Nam, Tạp chí Kinh tế và dự báo/Số 08 tháng 04/2024, 161-163