

ĐẠI HỌC HUẾ
TRƯỜNG ĐẠI HỌC KINH TẾ



NGUYỄN ÁI NHÂN

**NGHIÊN CỨU CHẤT LƯỢNG NGUỒN NHÂN LỰC
TẠI CÁC TRƯỜNG CAO ĐẲNG KHU VỰC NAM TRUNG BỘ**

LUẬN ÁN TIẾN SĨ NGÀNH QUẢN TRỊ KINH DOANH

HUẾ, NĂM 2026

ĐẠI HỌC HUẾ
TRƯỜNG ĐẠI HỌC KINH TẾ



NGUYỄN ÁI NHÂN

**NGHIÊN CỨU CHẤT LƯỢNG NGUỒN NHÂN LỰC
TẠI CÁC TRƯỜNG CAO ĐẲNG KHU VỰC NAM TRUNG BỘ**

**Ngành: Quản trị kinh doanh
Mã số: 9 34 01 01**

LUẬN ÁN TIẾN SĨ NGÀNH QUẢN TRỊ KINH DOANH

**Người hướng dẫn khoa học: 1. PGS. TS. TRƯƠNG TẤN QUÂN
2. PGS. TS. HOÀNG TRỌNG HÙNG**

HUẾ, NĂM 2026

LỜI CAM ĐOAN

Tôi cam kết về kết quả nghiên cứu của công trình này được thực hiện một cách trung thực; các số liệu nghiên cứu khách quan; tài liệu tham khảo, các trích dẫn được trình bày một cách khoa học, rõ ràng do tác giả thực hiện với sự hướng dẫn của giảng viên chuyên môn. Tôi khẳng định kết quả này chưa công bố ở nơi nào khác.

Tôi trách nhiệm tính xác thực và khoa học về mọi nội dung nghiên cứu được trình bày trong luận án này.

Tác giả luận án

Nguyễn Ái Nhân

LỜI CẢM ƠN

Để hoàn thành luận án, ngoài sự nỗ lực học tập, nghiên cứu dài thời gian của bản thân, còn là sự chia sẻ, hỗ trợ về vật chất và tinh thần từ nhiều người thân, cơ quan và các tổ chức liên hệ. Tôi xin tri ân tất cả với sự chân thành và lòng biết ơn tới quý vị, những người đã giúp tôi hoàn thành công trình này.

Lời cảm ơn đầu tiên và trân trọng nhất, tôi xin dành cho PGS.TS. Trương Tấn Quân, PGS.TS. Hoàng Trọng Hùng, những người Thầy kính mến, luôn hướng dẫn tận tình, những gợi mở khoa học sâu sắc và sự động viên kịp thời. Sự định hướng và tầm nhìn của các Thầy đã giúp tôi vượt qua mọi khó khăn, duy trì tinh thần nghiên cứu và hoàn thành luận án một cách tốt nhất.

Tôi xin tri ân Ban Giám đốc Đại học Huế, Ban Đào tạo và Công tác sinh viên Đại học Huế. Cách trực tiếp, tôi xin cảm ơn quý Thầy giáo, Cô giáo trong Ban Giám hiệu, Phòng Đào tạo và Hỗ trợ người học, Khoa Quản trị kinh doanh, Bộ môn Thương mại và kinh doanh quốc tế của Trường Đại học Kinh tế, Đại học Huế, đã tạo điều kiện thuận lợi cho tôi trong quá trình nghiên cứu, học tập và hoàn thiện công trình này.

Trân trọng gửi lời cảm ơn Trường Cao đẳng Phương Đông Đà Nẵng và các Trường khu vực Nam Trung Bộ, quý Thầy giáo, Cô giáo, các chuyên gia, nhà quản lý và các đơn vị liên quan đã nhiệt tình đóng góp ý kiến và những thông tin cần thiết cho luận án.

Cuối cùng, tôi xin dành lời tri ân sâu sắc đến gia đình và những người thân yêu, là nguồn động lực và chỗ dựa tinh thần vô giá, đã luôn hy sinh thầm lặng, chia sẻ khó khăn và kiên nhẫn trong suốt thời gian tôi học tập. Xin cảm ơn sự hỗ trợ về kinh nghiệm từ các bạn và đồng nghiệp giúp tôi có được kết quả tốt hơn.

Luận án này sẽ hoàn thiện và có giá trị hơn khi nhận được sự góp ý từ quý Thầy, Cô giáo và các nhà khoa học.

Xin tri ân một lần nữa mọi sự giúp đỡ để tôi hoàn thành luận án.

Tác giả luận án

Nguyễn Ái Nhân

BẢNG CÁC KÍ HIỆU, CHỮ VIẾT TẮT

GV	Giảng viên
HSSV	Học sinh – sinh viên
CBQLGD	Cán bộ quản lý giáo dục
GDDH	Giáo dục đại học
GD&ĐT	Giáo dục và Đào tạo
GDNN	Giáo dục nghề nghiệp
GVDN	Giảng viên dạy nghề
ĐH	Đại học
DN	Doanh nghiệp
NCKH	Nghiên cứu khoa học
NNL	Nguồn nhân lực
CLNNL	Chất lượng nguồn nhân lực
LĐ	Lao động
NLĐ	Người lao động
XH	Xã hội
CNH	Công nghiệp hóa
HĐH	Hiện đại hóa
HVE	Giáo dục dạy nghề bậc cao
VET	Giáo dục và đào tạo nghề
AEVO	Năng lực của giảng viên
MGMP	Tham vấn giáo viên bộ môn
HRM	Quản lý nguồn nhân lực
HRD	Phát triển nguồn nhân lực
ICT	Công nghệ thông tin và truyền thông
TVE	Giáo dục kỹ thuật và dạy nghề
OECD	Tổ chức Hợp tác và Phát triển Kinh tế
LMS	Công cụ và nền tảng học tập số
CMCN 4.0	Cách mạng công nghiệp lần thứ 4

MỤC LỤC

LỜI CAM ĐOAN	i
LỜI CẢM ƠN.....	ii
BẢNG CÁC KÍ HIỆU, CHỮ VIẾT TẮT	iii
MỤC LỤC	iv
DANH MỤC CÁC BẢNG.....	viii
DANH MỤC CÁC HÌNH, SƠ ĐỒ, BIỂU ĐỒ	x
PHẦN I. MỞ ĐẦU	1
1. Tính cấp thiết của đề tài.....	1
2. Mục tiêu nghiên cứu	3
3. Câu hỏi nghiên cứu.....	4
4. Đối tượng và phạm vi nghiên cứu	4
5. Đóng góp khoa học của luận án	5
6. Kết cấu của luận án.....	6
PHẦN II. NỘI DUNG VÀ KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU	7
CHƯƠNG 1: CƠ SỞ LÝ LUẬN VÀ TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU VỀ CHẤT LƯỢNG NGUỒN NHÂN LỰC TRONG TỔ CHỨC VÀ CHẤT LƯỢNG NGUỒN NHÂN LỰC TẠI CÁC TRƯỜNG CAO ĐẲNG	7
1.1. Khái niệm nguồn nhân lực và chất lượng nguồn nhân lực trong tổ chức và các trường cao đẳng	7
1.1.1. Khái niệm nguồn nhân lực	7
1.1.2. Khái niệm nguồn nhân lực tại các trường cao đẳng	10
1.1.3. Đặc điểm nguồn nhân lực tại các trường cao đẳng	12
1.1.4. Chất lượng nguồn nhân lực	14
1.1.5. Các tiêu chí phản ánh chất lượng nguồn nhân lực trong tổ chức và chất lượng nguồn nhân lực tại các trường cao đẳng.....	16
1.1.6. Kinh nghiệm quốc tế về nâng cao chất lượng nguồn nhân lực tại các trường cao đẳng	22
1.2. Tổng quan nghiên cứu về chất lượng nguồn nhân lực trong tổ chức và tại các trường cao đẳng	26
1.2.1. Các công trình nghiên cứu quốc tế về chất lượng nguồn nhân lực giáo dục	26
1.2.2. Các công trình nghiên cứu trong nước về chất lượng nguồn nhân lực giáo dục.....	35

1.2.3. Đánh giá chung về tình hình nghiên cứu	44
1.2.4. Nhận diện khoảng trống nghiên cứu	45
CHƯƠNG 2: PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU, GIẢ THUYẾT VÀ MÔ HÌNH	
NGHIÊN CỨU	48
2.1. Phương pháp nghiên cứu	48
2.1.1. Quy trình nghiên cứu.....	48
2.1.2. Phương pháp thu thập thông tin	49
2.1.3. Phương pháp chọn mẫu và xác định quy mô mẫu.....	49
2.1.4. Phương pháp xử lý và phân tích dữ liệu.....	50
2.2. Lý thuyết nền tảng cho đề xuất mô hình và giả thuyết nghiên cứu.....	54
2.2.1. Lý thuyết SOR (Stimulus-Organism-Response)	54
2.2.2. Lý thuyết trao đổi xã hội SET (social exchange theory).....	55
2.3. Giả thuyết và mô hình nghiên cứu đề xuất.....	56
CHƯƠNG 3: THỰC TRẠNG VÀ CÁC NHÂN TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN	
CHẤT LƯỢNG NGUỒN NHÂN LỰC TẠI CÁC TRƯỜNG CAO ĐẲNG	
KHU VỰC NAM TRUNG BỘ	65
3.1. Tổng quan về các Trường Cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ	65
3.2. Kết quả nghiên cứu định tính	69
3.3. Phân tích thực trạng chất lượng nguồn nhân lực tại các Trường Cao đẳng khu vực	
Nam Trung Bộ	75
3.3.1. Thống kê mô tả mẫu	75
3.3.2. Phân tích dữ liệu sơ bộ	80
3.3.3. Thống kê mô tả các biến quan sát từ khảo sát cán bộ quản lý	82
3.4. Các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng nguồn nhân lực tại các Trường Cao đẳng	
khu vực Nam Trung Bộ	100
3.4.1. Kiểm định giả định phân phối chuẩn.....	100
3.4.2. Phân tích nhân tố khám phá.....	102
3.4.3. Phân tích nhân tố khẳng định	106
3.4.4. Kiểm định độ tin cậy của thang đo.....	108
3.4.5. Kiểm định sai lệch phương pháp chung (Common Method Bias).....	111
3.4.6. Phân tích mô hình cấu trúc (SEM)	111

3.5. Đánh giá chung về thực trạng chất lượng nguồn nhân lực tại các Trường Cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ	114
3.5.1. Ưu điểm	114
3.5.2. Hạn chế	115
3.5.3. Nguyên nhân.....	116
CHƯƠNG 4: THẢO LUẬN VÀ CÁC HÀM Ý QUẢN TRỊ NHẪM NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG NGUỒN NHÂN LỰC TẠI CÁC TRƯỜNG CAO ĐẲNG KHU VỰC NAM TRUNG BỘ.....	119
4.1. Thảo luận kết quả nghiên cứu và cơ sở đề xuất các hàm ý quản trị nhằm nâng cao chất lượng nguồn nhân lực tại các Trường Cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ	119
4.1.1. Thảo luận kết quả nghiên cứu	119
4.1.2. Cơ sở đề xuất hàm ý quản trị.....	121
4.2. Hàm ý quản trị trong việc nâng cao chất lượng nguồn nhân lực tại các trường cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ	122
4.2.1. Phát triển văn hóa học tập và chia sẻ tri thức	122
4.2.2. Hoàn thiện môi trường làm việc, tạo không khí cởi mở	123
4.2.3. Củng cố niềm tin vào tổ chức và nhận thức nhiệm vụ	124
4.2.4. Đổi mới chính sách khen thưởng và khích lệ theo hướng hiệu quả	124
4.2.5. Nâng cao năng lực số và chuyển đổi số trong giáo dục nghề nghiệp	125
4.2.6. Thúc đẩy hợp tác với doanh nghiệp và gắn kết chương trình đào tạo với thực tiễn	126
4.2.7. Tăng cường tự chủ và nâng cao năng lực quản trị nguồn nhân lực	126
4.3. Một số chính sách nâng cao chất lượng nguồn nhân lực tại các trường cao đẳng	127
4.3.1. Chính sách đối với đội ngũ giảng viên và cán bộ quản lý.....	127
4.3.2. Chính sách nâng cao chất lượng đào tạo	127
4.3.3. Chính sách vĩ mô và phối hợp	128
PHẦN III. KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ.....	130
1. Kết luận.....	130
1.1. Tính mới, đóng góp của luận án	130
1.1.1. Đóng góp về mặt lý thuyết	130
1.1.2. Đóng góp về mặt thực tiễn	131

1.2. Hạn chế của luận án và hướng nghiên cứu tiếp theo	132
2. Kiến nghị	132
2.1. Đối với Chính phủ và cơ quan quản lý.....	132
2.2. Đối với Ban lãnh đạo các trường.....	133

DANH MỤC CÁC CÔNG TRÌNH ĐÃ CÔNG BỐ LIÊN QUAN ĐẾN LUẬN ÁN
TÀI LIỆU THAM KHẢO
PHỤ LỤC

DANH MỤC CÁC BẢNG

Bảng 1.1.	Tổng hợp một số khái niệm về nguồn nhân lực.....	9
Bảng 1.2.	Chất lượng nguồn nhân lực thông qua sự kết hợp năng lực và thái độ	22
Bảng 1.3.	Hệ thống hóa những yếu tố tác động đến chất lượng nguồn nhân lực trong tổ chức và tại các cơ sở giáo dục	43
Bảng 2.1.	Thang đo các biến nghiên cứu đề xuất.....	61
Bảng 3.1.	Hệ thống các trường cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ (2019-2023)	65
Bảng 3.2.	Số lượng giảng viên của các trường cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ giai đoạn 2019-2023	67
Bảng 3.3.	So sánh đánh giá chất lượng nguồn nhân lực dựa trên thuộc tính cá nhân và dựa trên năng lực	70
Bảng 3.4.	So sánh Tiêu chí tĩnh và Tiêu chí động.....	71
Bảng 3.5.	Đặc điểm mẫu phỏng vấn chuyên gia	73
Bảng 3.6.	Các tiêu chí thang đo chất lượng nguồn nhân lực	73
Bảng 3.7.	Đặc điểm mẫu khảo sát cán bộ quản lý.....	75
Bảng 3.8.	Đặc điểm mẫu khảo sát giảng viên.....	80
Bảng 3.9.	Thống kê mô tả về kiến thức của giảng viên theo đánh giá từ cán bộ quản lý	82
Bảng 3.10.	Thống kê mô tả về kỹ năng của giảng viên theo đánh giá từ cán bộ quản lý	84
Bảng 3.11.	Thống kê mô tả về thái độ của giảng viên theo đánh giá từ cán bộ quản lý.....	85
Bảng 3.12.	Thống kê mô tả môi trường làm việc	87
Bảng 3.13.	Thống kê mô tả niềm tin với tổ chức	88
Bảng 3.14.	Thống kê mô tả văn hóa học tập và chia sẻ tri thức	89
Bảng 3.15.	Chính sách khen thưởng và khích lệ	90
Bảng 3.16.	Thống kê mô tả nhận thức tầm quan trọng của nhiệm vụ.....	91
Bảng 3.17.	Mô tả thống kê chất lượng nguồn nhân lực.....	92
Bảng 3.18.	Kết quả thang đo hệ số tin cậy Cronbach's Alpha	93
Bảng 3.19.	Kiểm định giả định phân phối chuẩn	101

Bảng 3.20.	Kiểm định KMO và Bartlett's	102
Bảng 3.21.	Phương sai trích của các biến quan sát (Communalities)	102
Bảng 3.22.	Tổng phương sai trích (Total Variance Explained)	103
Bảng 3.23.	Ma trận nhân tố sau khi xoay	104
Bảng 3.24.	So sánh các mô hình CFA cho thang đo chất lượng nguồn nhân lực	107
Bảng 3.25.	Giá trị cấu trúc của mô hình đo lường chất lượng nguồn nhân lực	109
Bảng 3.26.	Giá trị cấu trúc của mô hình đo lường của mô hình tổng thể.....	110
Bảng 3.27.	Mối quan hệ trực tiếp	112
Bảng 3.28.	Mối quan hệ gián tiếp.....	114

DANH MỤC CÁC HÌNH, SƠ ĐỒ, BIỂU ĐỒ

Hình 1.1.	Năng lực của người lao động.....	18
Hình 1.2.	Cấu trúc năng lực của GVDN.....	21
Hình 2.1.	Mô hình nghiên cứu đề xuất về các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng nguồn nhân lực tại các Trường Cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ	61
Sơ đồ 2.1.	Quy trình nghiên cứu	48
Biểu đồ 3.1.	Biểu đồ số lượng các trường cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ giai đoạn 2019-2023	66
Biểu đồ 3.2.	Biểu đồ số lượng giảng viên các trường cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ giai đoạn 2019-2023	68
Biểu đồ 3.3.	Biểu đồ kết cấu mẫu theo giới tính.....	76
Biểu đồ 3.4.	Biểu đồ kết cấu mẫu theo trình độ học vấn	76
Biểu đồ 3.5.	Biểu đồ kết cấu mẫu theo độ tuổi	77
Biểu đồ 3.6.	Biểu đồ kết cấu mẫu theo chức vụ hiện tại.....	78
Biểu đồ 3.7.	Biểu đồ kết cấu mẫu theo loại hình trường.....	79
Biểu đồ 3.8.	Biểu đồ Radar về Kiến thức.....	83
Biểu đồ 3.9.	Biểu đồ Radar về Kỹ năng.....	85
Biểu đồ 3.10.	Biểu đồ Radar về Thái độ	86

PHẦN I. MỞ ĐẦU

1. Tính cấp thiết của đề tài

Trong quá trình toàn cầu hóa, thế giới thừa hưởng các tiến bộ mang ý nghĩa và giá trị cải thiện chất lượng cuộc sống. Quá trình này được thúc đẩy rất lớn với nền Cách mạng công nghiệp lần thứ tư (CMCN 4.0) đang diễn ra mạnh mẽ trên quy mô toàn cầu. Nhìn chung trong bối cảnh ấy, có sự tác động phụ thuộc qua lại trong hầu hết các lĩnh vực mà nhân tố chính đóng vai trò thực hiện các mục tiêu đó là nguồn nhân lực – yếu tố đóng vai trò quyết định trong việc khai thác, phát huy và phát triển các nguồn lực còn lại (Trần Kim Dung, 2016; Nguyễn Quốc Nghi, 2021). Chất lượng nguồn nhân lực đã trở thành yếu tố cạnh tranh cốt lõi, bởi theo World Bank (2019), năng lực cạnh tranh quốc gia trong nền kinh tế tri thức chủ yếu phụ thuộc vào hàm lượng chất xám và trình độ chuyên môn kỹ thuật của lực lượng lao động (OECD, 2021).

Trong tiến trình phát triển nguồn nhân lực (NNL) chất lượng cao, Giáo dục và Đào tạo (GD&ĐT) giữ vai trò trung tâm, trong đó Giáo dục nghề nghiệp (GDNN) giữ vai trò đặc biệt trong việc cung ứng lao động kỹ thuật lành nghề. Nguồn nhân lực trong GDNN, bao gồm đội ngũ giảng viên, chuyên viên và cán bộ quản lý, không chỉ là người truyền đạt kỹ năng mà còn là người đồng hành, định hướng và hỗ trợ người học phát triển toàn diện (Bộ Lao động Thương binh và Xã hội, 2023; Nguyễn Thị Mỹ Lộc, 2020). Tuy nhiên, thực tế cho thấy, chất lượng đội ngũ giảng viên, chuyên viên và cán bộ quản lý ở Việt Nam vẫn còn nhiều hạn chế như: tỷ lệ đạt trình độ cao còn thấp, kỹ năng nghề thực hành chưa đồng đều, và năng lực số còn yếu, chưa sẵn sàng thích ứng với yêu cầu phát triển kinh tế số và kinh tế xanh (ADB, 2022).

Chất lượng nguồn nhân lực được xác định là nguồn lực quan trọng để các tổ chức, bao gồm cả các trường cao đẳng (VET) đạt được lợi thế cạnh tranh và đóng góp vào hiệu suất hoạt động tích cực (Hrab, 2014). Có nhiều thành tố tác động đến chất lượng GDNN: chất lượng nguồn lực đầu vào, chương trình đào tạo qua các giai đoạn, cơ sở vật chất - trang thiết bị cùng với tổ chức quản trị nhà trường. Trong đó phải nói đến yếu tố then chốt, mang tính quyết định chính là đội ngũ nhà giáo (Trương Anh Dũng - Tổng cục trưởng Tổng cục GDNN).

Tổng cục Giáo dục nghề nghiệp (2023) báo cáo rằng, cả nước hiện có hơn 82.000 nhà giáo GDNN, trong đó 31,7% có trình độ trên đại học. Riêng khu vực Nam Trung Bộ có 36 trường cao đẳng với gần 100 ngành nghề đào tạo, chiếm hơn 10% tổng số giảng viên, cán bộ quản lý GDNN cả nước. Đây là khu vực có vị trí chiến lược về phát triển công nghiệp – dịch vụ – du lịch, đồng thời là địa bàn có nhiều khu công nghiệp, doanh nghiệp FDI đang phát triển mạnh, kéo theo nhu cầu rất lớn về lao động kỹ thuật chất lượng cao.

Tuy nhiên, đánh giá của các cơ quan quản lý và nghiên cứu cho thấy, chất lượng nhân lực tại các cơ sở GDNN khu vực Nam Trung Bộ vẫn còn nhiều vấn đề đáng quan tâm như: thiếu hụt giảng viên có trình độ kỹ năng nghề cao, năng lực ứng dụng công nghệ còn yếu, và đặc biệt là thiếu nguồn lực đáp ứng cho các ngành nghề mới theo chuẩn khu vực ASEAN. Trong khi đó, các công trình nghiên cứu trước đây chưa có nhiều công trình tập trung vào chất lượng nguồn nhân lực trong các trường cao đẳng nghề nói chung và tại khu vực Nam Trung Bộ nói riêng.

Về mặt lý luận, đã có nhiều nghiên cứu về chất lượng nguồn nhân lực trong nhiều bối cảnh khác nhau, kể cả tầm vĩ mô và vi mô. Với tiếp cận ở tầm vĩ mô, các nghiên cứu tập trung phân tích những vấn đề chung liên quan đến nguồn nhân lực nói chung và nguồn nhân lực giáo dục, đồng thời làm rõ một số khía cạnh của việc nâng cao chất lượng nhân lực. Một số nghiên cứu khác tập trung vào nguồn nhân lực giáo dục ở phạm vi các nước, của Việt Nam, cụ thể trong các trường đại học và cao đẳng ở từng vùng, địa phương. Các nghiên cứu này đặt nguồn nhân lực giáo dục trong mối quan hệ với sự phát triển của ngành, lĩnh vực cụ thể hoặc với toàn bộ nền kinh tế trong bối cảnh hội nhập quốc tế. Ở tầm vi mô, phần lớn các nghiên cứu tập trung vào các yếu tố ảnh hưởng đến một hoặc một vài khía cạnh của chất lượng nguồn nhân lực. Ví dụ, Shamim và cộng sự (2019) đã nghiên cứu ảnh hưởng của lãnh đạo định hướng tri thức đến chất lượng nguồn nhân lực của nhân viên khách sạn. Một nghiên cứu khác về ảnh hưởng của các yếu tố tác động đến chất lượng nguồn nhân lực trong ngành viễn thông được thực hiện bởi Nham và cộng sự (2020). Pham và cộng sự (2023) nghiên cứu về nguồn nhân lực trong các cơ sở giáo dục đại học, và đề xuất rằng văn hoá chia sẻ tri thức và quá trình chia sẻ tri thức là yếu tố quan trọng trong việc thúc đẩy hành vi chia sẻ tri thức, góp phần nâng cao năng lực và chất lượng nguồn nhân lực của đội ngũ giảng viên và nâng

cao kết quả hoạt động của nhà trường. Tuy nhiên, cho đến nay, các nghiên cứu mới dừng lại ở một hoặc vài khía cạnh của chất lượng NNL, và chưa có nghiên cứu thực chứng nào tập trung vào thực trạng và cơ chế tác động của chính sách tổ chức đến chất lượng NNL tại các trường cao đẳng thuộc khu vực Nam Trung Bộ, là một khu vực kinh tế trọng điểm.

Ngoài ra, các nghiên cứu về NNL trong giáo dục nói chung và trong GDNN nói riêng chưa xây dựng được thang đo phù hợp để đánh giá chất lượng nguồn nhân lực trong bối cảnh tự chủ và hội nhập. Việc đánh giá chất lượng NNL phần lớn chỉ dựa trên các thuộc tính tĩnh (học vấn, sức khỏe) là chưa đầy đủ, vì chúng không phản ánh đầy đủ tiềm năng thực hiện công việc và phát triển của cá nhân. Nghiên cứu này xây dựng thang đo dựa vào năng lực, bao gồm khả năng đổi mới và thích ứng tại nơi làm việc, chia sẻ kiến thức, cam kết với tổ chức và thái độ làm việc chuyên nghiệp, giúp nhìn nhận giá trị thực tế, đồng thời tạo ra một khung lý thuyết bằng cách phát triển một công cụ đo lường chuyên biệt. Qua đó, làm cơ sở để các trường có thể tham chiếu, đánh giá, quản lý và nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên, chuyên viên và nhà quản lý từ đó đảm bảo chất lượng đào tạo và đóng góp vào phát triển kinh tế xã hội.

Với tất cả những lý do đã nêu và nhận thấy như là một vấn đề mang tính cấp bách, có ý nghĩa lý luận và thực tiễn sâu sắc, tác giả lựa chọn đề tài: ***“Nghiên cứu chất lượng nguồn nhân lực tại các Trường Cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ”*** làm luận án tiến sĩ của mình.

2. Mục tiêu nghiên cứu

2.1. Mục tiêu chung

Đề tài nhằm đánh giá thực trạng và phân tích các yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng nguồn nhân lực tại các Trường Cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ, từ đó đề xuất các hàm ý quản trị nhằm nâng cao chất lượng nguồn nhân lực tại các trường cao đẳng ở khu vực này.

2.2. Mục tiêu cụ thể

Dựa trên mục tiêu chung, đề tài hướng đến đạt các mục tiêu cụ thể sau:

Mục tiêu 1: Hệ thống hóa cơ sở lý luận về chất lượng nguồn nhân lực trong lĩnh vực giáo dục, đặc biệt tại các cơ sở giáo dục nghề nghiệp trình độ cao đẳng; tổng quan các nghiên cứu có liên quan làm nền tảng cho đề tài.

Mục tiêu 2: Phân tích thực trạng chất lượng nguồn nhân lực tại các Trường Cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ.

Mục tiêu 3: Xác định và đánh giá các yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng nguồn nhân lực tại các Trường Cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ.

Mục tiêu 4: Đề xuất các hàm ý quản trị nhằm nâng cao chất lượng nguồn nhân lực tại các Trường Cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ.

3. Câu hỏi nghiên cứu

Câu hỏi 1: Cơ sở lý luận và thực tiễn về chất lượng nguồn nhân lực trong tổ chức và trong các cơ sở giáo dục nghề nghiệp trình độ cao đẳng được thể hiện như thế nào?

Câu hỏi 2: Thực trạng chất lượng nguồn nhân lực tại các Trường Cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ hiện nay như thế nào?

Câu hỏi 3: Những yếu tố nào ảnh hưởng đến chất lượng nguồn nhân lực tại các Trường Cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ, và mức độ tác động cũng như vai trò của từng yếu tố đó được thể hiện như thế nào?

Câu hỏi 4: Cần có những hàm ý quản trị nào nhằm nâng cao chất lượng nguồn nhân lực tại các Trường Cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ trong bối cảnh hiện nay?

4. Đối tượng và phạm vi nghiên cứu

4.1. Đối tượng nghiên cứu

Đề tài nghiên cứu về chất lượng nguồn nhân lực tại các Trường Cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ.

4.2. Phạm vi nghiên cứu

a. Về không gian: Nghiên cứu chất lượng nguồn nhân lực tại các Trường Cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ.

b. Về thời gian: Nghiên cứu chất lượng nguồn nhân lực tại các Trường Cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ trong giai đoạn 2019 – 2023.

c. Về nội dung: Đề tài nghiên cứu về chất lượng nguồn nhân lực tại các Trường Cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ trong đó sẽ tập trung vào đối tượng là giảng viên vì đây là đối tượng chính có vai trò chủ yếu trong việc nâng cao chất lượng nguồn nhân lực tại các trường cao đẳng. Đồng thời, trong bối cảnh các trường cao đẳng tại Việt Nam ngày càng chủ động hơn, xu thế tự chủ tài chính và tính cạnh tranh, năng động của các trường đang dần tăng lên đòi hỏi giảng viên tại các trường cao đẳng cần thể hiện được các năng lực thích ứng/ứng biến, năng lực đổi mới sáng tạo, năng lực chuyên môn (khả

năng tri thức) và chia sẻ tri thức, và đặc biệt là thái độ tích cực/cam kết với tổ chức của mình (một phần quan trọng của tâm lực). Các năng lực và thái độ này sẽ được cụ thể hóa và xây dựng thành các biến quan sát trong mô hình nghiên cứu thực chứng để đo lường chất lượng nguồn nhân lực tại các Trường Cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ. Ngoài ra, nghiên cứu còn xác định những nhân tố ảnh hưởng và vai trò của chúng, trên cơ sở đó đề xuất định hướng và giải pháp phù hợp để nâng cao chất lượng nguồn nhân lực cho các Trường Cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ.

5. Đóng góp khoa học của luận án

5.1. Đóng góp về mặt lý thuyết/lý luận

Thứ nhất, luận án đã hệ thống hóa và làm rõ cơ sở lý luận về chất lượng nguồn nhân lực trong lĩnh vực giáo dục nghề nghiệp, đặc biệt tại các cơ sở giáo dục trình độ cao đẳng, qua đó góp phần bổ sung và hoàn thiện khung lý thuyết nghiên cứu về chất lượng nguồn nhân lực trong bối cảnh đổi mới giáo dục và hội nhập quốc tế. Trên cơ sở đó, luận án đề xuất và kiểm định thành công cách tiếp cận và thang đo chất lượng nguồn nhân lực theo hướng năng lực động và hành vi thực hiện, vượt ra khỏi các tiêu chí tĩnh truyền thống (bằng cấp, thâm niên), qua đó mở rộng khung đo lường chất lượng nguồn nhân lực trong nghiên cứu quản trị.

Thứ hai, luận án đề xuất và kiểm định mô hình nghiên cứu các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng nguồn nhân lực tại các trường cao đẳng, dựa trên cơ sở kế thừa các công trình nghiên cứu trước và điều chỉnh phù hợp với đặc thù khu vực Nam Trung Bộ. Việc xây dựng và kiểm định mô hình tích hợp dựa trên khung lý thuyết SOR và lý thuyết trao đổi xã hội, khẳng định vai trò trung tâm của các yếu tố trong quản trị nguồn nhân lực giáo dục. Kết quả nghiên cứu bổ sung bằng chứng thực nghiệm có hệ thống cho bối cảnh các trường cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ, một lĩnh vực còn ít được nghiên cứu, qua đó thể hiện rõ tính mới, tính độc lập và đóng góp riêng của luận án.

Thứ ba, luận án làm rõ cơ chế tác động gián tiếp của các yếu tố tổ chức đến chất lượng nguồn nhân lực thông qua các biến trung gian tâm lý – nhận thức (niềm tin vào tổ chức, nhận thức về tầm quan trọng của nhiệm vụ), thay vì chỉ xác định mối quan hệ trực tiếp như nhiều nghiên cứu trước. Bằng cách này, nghiên cứu không chỉ giải quyết một khoảng cách quan trọng trong tài liệu mà còn đặt nền tảng cho việc phát triển mô hình lý thuyết và các nghiên cứu thực nghiệm trong tương lai, tập trung vào việc thúc

đẩy sự hiểu biết và nâng cao chất lượng nguồn nhân lực tại các trường cao đẳng.

5.2. Đóng góp về mặt thực tiễn

Thứ nhất, luận án cung cấp một bức tranh toàn cảnh về thực trạng chất lượng nguồn nhân lực tại các trường cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ giai đoạn 2019–2023, qua đó chỉ rõ những điểm mạnh, hạn chế và nguyên nhân, làm cơ sở thực tiễn cho việc đề xuất các giải pháp cải thiện.

Thứ hai, luận án cũng đã đề xuất phương hướng và hệ thống giải pháp có cơ sở khoa học và thực tiễn nhằm nâng cao chất lượng nguồn nhân lực tại các trường cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ, đáp ứng yêu cầu phát triển bền vững giáo dục nghề nghiệp và thị trường lao động khu vực trong những năm tới.

Thứ ba, luận án đã đưa ra các khuyến nghị cụ thể cho các cơ quan quản lý nhà nước về giáo dục và đào tạo ở khu vực Nam Trung Bộ về việc xây dựng cơ chế phối hợp vùng, chính sách đầu tư và thu hút nhân tài phù hợp với đặc thù kinh tế xã hội của khu vực.

6. Kết cấu của luận án

Nội dung chính của luận án trình bày qua 4 chương như sau:

Chương 1: Cơ sở lý luận và tổng quan nghiên cứu về chất lượng nguồn nhân lực trong tổ chức và chất lượng nguồn nhân lực tại các trường cao đẳng

Chương 2: Phương pháp nghiên cứu, giả thuyết và mô hình nghiên cứu

Chương 3: Thực trạng và các yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng nguồn nhân lực tại các Trường Cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ

Chương 4: Thảo luận và các hàm ý quản trị nhằm nâng cao chất lượng nguồn nhân lực tại các Trường Cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ.

PHẦN II. NỘI DUNG VÀ KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

CHƯƠNG 1: CƠ SỞ LÝ LUẬN VÀ TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU VỀ CHẤT LƯỢNG NGUỒN NHÂN LỰC TRONG TỔ CHỨC VÀ CHẤT LƯỢNG NGUỒN NHÂN LỰC TẠI CÁC TRƯỜNG CAO ĐẲNG

1.1. Khái niệm nguồn nhân lực và chất lượng nguồn nhân lực trong tổ chức và các trường cao đẳng

1.1.1. Khái niệm nguồn nhân lực

Nguồn nhân lực (human resources) bắt đầu được các nước phương Tây và một vài nơi ở châu Á nói đến vào những năm 1960, và trở nên phổ biến trong nhiều lĩnh vực thời nay. Đây là một khái niệm phản ánh vai trò trung tâm của con người trong mọi hoạt động phát triển kinh tế xã hội của tổ chức và quốc gia. Theo cách tiếp cận truyền thống, nguồn nhân lực được hiểu là toàn bộ sức lao động, thể hiện qua năng lực và phẩm chất của con người có thể huy động vào quá trình sản xuất và cung ứng dịch vụ. Tuy nhiên, nội hàm của nguồn nhân lực luôn được điều chỉnh và phát triển theo bối cảnh lịch sử, trình độ phát triển và hệ quy chiếu văn hóa khác nhau (Kanta & Kumar, 2022).

Karl Marx nói đến khái niệm này như là tổng thể năng lực của mỗi con người đã được chuẩn bị ở mức độ nhất định và có thể tham gia vào quá trình phát triển kinh tế – xã hội của một quốc gia (Nguyễn Quang Quynh, 2007). Quan điểm này nhấn mạnh tính tổ chức và vai trò của nguồn nhân lực như một yếu tố nội sinh của tăng trưởng.

Begg (2008) mở rộng khái niệm này thành tiềm năng mà một quốc gia, tổ chức hay doanh nghiệp sở hữu, và được đánh giá cao bởi khả năng tạo ra giá trị trong tương lai. Ông ví nguồn nhân lực như một khoản đầu tư mang lại thu nhập, tương tự như tài sản vật chất. Racey (1991) cũng nhấn mạnh rằng nguồn nhân lực không chỉ là lao động thuần túy mà còn là tài sản mang tính chiến lược, bởi con người tạo ra các mối quan hệ và giá trị gia tăng thông qua kiến thức, kỹ năng và sự tương tác. Do đó, chất lượng của nguồn nhân lực không chỉ phụ thuộc vào trình độ chuyên môn mà còn gắn với ý thức, thái độ và khả năng đổi mới trong tổ chức.

Nguồn nhân lực, theo Tổ chức Lao động Quốc tế (ILO, 2010) định nghĩa là chất lượng sức người sẵn có, bao gồm tổng thể trí lực, thể chất và kỹ năng chuyên môn để cá nhân tham gia vào hoạt động sản xuất hàng hóa và dịch vụ. Quan điểm này đề cập đến cả khía cạnh số lượng và chất lượng của lực lượng lao động, đồng thời nhấn mạnh vai trò của nguồn nhân lực trong phát triển bền vững và năng lực cạnh tranh của nền kinh tế.

Theo các tác giả Kanta và Kumar (2022) khẳng định, nguồn nhân lực là kết quả của quá trình tích lũy vốn nhân lực và khả năng học tập, thích nghi của mỗi cá nhân trong tổ chức; đó là tài sản quý giá nhất của tổ chức, không chỉ vì giá trị hiện tại mà còn vì tiềm năng đổi mới, sáng tạo và phát triển liên tục.

Tại Việt Nam, khái niệm nguồn nhân lực bắt đầu được sử dụng phổ biến từ những năm 1990, gắn liền với tiến trình đổi mới kinh tế và hội nhập quốc tế. Nguồn nhân lực theo Phạm Minh Hạc (2001) là toàn thể các tiềm năng lao động của cá nhân, bao gồm những người có khả năng, sẵn sàng tham gia vào quá trình lao động khi có nhu cầu trong một tổ chức hoặc quốc gia. Quan điểm này đặt nền móng cho cách tiếp cận khái niệm theo hướng toàn diện. Phạm Văn Đức (1998) chỉ rõ hơn nguồn nhân lực không chỉ lưu ý đến số lượng và trình độ chuyên môn mà còn xét đến thái độ và khát vọng phát triển bản thân trong công việc. Đây là những yếu tố cốt lõi cấu thành chất lượng nguồn nhân lực trong một tổ chức hay nền kinh tế.

Ở cấp độ tổ chức, Nguyễn Ngọc Quân và Nguyễn Vân Điềm (2012) cho rằng nguồn nhân lực bao gồm những người lao động đang làm việc trong cùng một tổ chức. Ở cấp độ cá nhân, nhân lực được hiểu là tổng hợp các nguồn lực nội tại của con người, bao gồm thể lực và trí lực, hai thành phần cơ bản và thiết yếu này sẽ đảm bảo hiệu quả hoạt động và sự phát triển bền vững của tổ chức. Trong đó, thể lực phản ánh tình trạng sức khỏe và năng lực thể chất của cá nhân, chịu ảnh hưởng bởi các yếu tố như điều kiện sống, mức thu nhập, chế độ dinh dưỡng, dịch vụ y tế, độ tuổi và giới tính. Trí lực được thể hiện qua khả năng tư duy, trình độ học vấn, khả năng tiếp nhận và ứng dụng kiến thức, nhân cách, năng khiếu, tài năng cũng như các giá trị nhận thức mang tính xã hội.

Từ các quan điểm trên cho thấy nguồn nhân lực không chỉ là lực lượng lao động hiện hữu, mà còn là khả năng tham gia và đóng góp của mỗi người vào sự phát triển kinh tế xã hội trong hiện tại và tương lai. Con người với vai trò là chủ thể sáng tạo, giữ vị trí trung tâm trong việc vận hành và phối hợp các nguồn lực khác nhằm đạt được mục tiêu phát triển. Do đó, nguồn nhân lực cần được hiểu không chỉ ở phương diện số lượng, mà đặc biệt là ở phương diện chất lượng, thể hiện qua các yếu tố như thể lực, trí lực, kỹ năng nghề nghiệp, thái độ làm việc và phong cách lao động chuyên nghiệp.

Liên Hợp Quốc cũng nhấn mạnh rằng, chất lượng nguồn nhân lực được phản ánh thông qua các chỉ tiêu như trình độ phát triển thể lực, trí lực, kỹ năng nghề nghiệp,

tác phong lao động, động cơ làm việc, ý thức tổ chức kỷ luật, cũng như các yếu tố nhân khẩu học như độ tuổi, giới tính, định hướng nghề nghiệp và phân bố dân cư giữa khu vực thành thị và nông thôn (United Nations, 2008). Các chỉ số này là cơ sở để đánh giá mức độ đáp ứng của nguồn nhân lực đối với yêu cầu phát triển kinh tế xã hội trong bối cảnh chuyển đổi số, toàn cầu hóa và đổi mới sáng tạo hiện nay.

Bảng 1.1. Tổng hợp một số khái niệm về nguồn nhân lực

Nguồn	Nội hàm khái niệm
Karl Marx (trích theo Nguyễn Quang Quynh, 2007)	Nguồn nhân lực là toàn thể các năng lực lao động của mỗi người được chuẩn bị ở mức độ nhất định và có thể huy động vào phát triển kinh tế xã hội.
Begg (2008)	Nguồn nhân lực là toàn bộ tiềm năng của một quốc gia, tổ chức hay doanh nghiệp, có khả năng tạo ra giá trị trong tương lai; được ví như khoản đầu tư sinh lợi.
Racey (1991)	Nguồn nhân lực là tài sản chiến lược, không chỉ là lao động mà còn là giá trị gia tăng từ kiến thức, kỹ năng và sự tương tác trong tổ chức.
Phạm Văn Đức (1998)	Nhấn mạnh các yếu tố trình độ văn hóa, thái độ lao động và khát vọng hoàn thiện bản thân-yếu tố cấu thành chất lượng nhân lực bên cạnh số lượng, trình độ chuyên môn của nguồn nhân lực.
Phạm Minh Hạc (2001)	Lưu ý đến toàn thể tiềm năng lao động của cá nhân trong tổ chức/quốc gia, sẵn sàng tham gia lao động khi có nhu cầu; tiếp cận động và toàn diện.
United Nations (2008)	Chất lượng nguồn nhân lực phản ánh qua các chỉ tiêu: thể lực, trí lực, kỹ năng nghề, tác phong, động cơ, ý thức kỷ luật, cấu trúc nhân khẩu học (giới tính, tuổi, khu vực cư trú...).
ILO (2010)	Nguồn nhân lực là chất lượng sức người với trí lực, thể lực và kỹ năng chuyên môn để sản xuất hàng hóa và dịch vụ nhằm đến phát triển bền vững.
Nguyễn Ngọc Quân và Nguyễn Vân Điềm (2012)	Chú ý đến hai yếu tố thiết yếu của tiềm lực cá nhân là thể lực và trí lực để đảm bảo hiệu quả hoạt động và phát triển trong tính toàn thể những người lao động của tổ chức.
Kanta & Kumar (2022)	Nguồn nhân lực là tài sản quý giá nhất của tổ chức; là kết quả của quá trình tích lũy vốn nhân lực và khả năng học tập, đổi mới, thích nghi liên tục của cá nhân trong tổ chức.

(Nguồn: tác giả tổng hợp)

Từ các góc độ tiếp cận khác nhau, khái niệm nguồn nhân lực đã được định nghĩa với những cách hiểu đa dạng, phản ánh sự phát triển trong tư duy kinh tế xã hội và quản trị con người. Các cách tiếp cận này cho thấy điểm chung mang tính cốt lõi của nguồn nhân lực, đó là khả năng tham gia của con người như là nguồn cung cấp sức lao động vào quá trình phát triển kinh tế xã hội, đồng thời là lực lượng trung tâm, đóng vai trò chủ thể sáng tạo trong quá trình sản xuất và cải biến xã hội.

Theo đó, nguồn nhân lực không chỉ được nhìn dưới góc độ số lượng mà cần quan tâm đến tính toàn thể về thể lực, trí lực và phẩm chất đạo đức. Sự kết hợp giữa tiềm lực vật chất và giá trị tinh thần phản ánh trình độ và tiềm năng phát triển của lực lượng lao động trong một quốc gia. Bản chất của nguồn nhân lực chính là sự kết tinh của truyền thống, kinh nghiệm, kiến thức, kỹ năng nghề nghiệp và khả năng vận dụng sáng tạo vào thực tiễn lao động, sản xuất.

Chất lượng nguồn nhân lực được thể hiện qua khả năng đáp ứng những yêu cầu ngày càng phức tạp của công việc, khả năng thích ứng với đổi mới công nghệ và sự biến động của môi trường kinh tế xã hội. Một nguồn nhân lực chất lượng cao không chỉ có trình độ học vấn và chuyên môn kỹ thuật giỏi, mà còn có tư duy phản biện, tinh thần sáng tạo, trách nhiệm nghề nghiệp và năng lực thích ứng linh hoạt.

Từ những phân tích trên, có thể khẳng định rằng: nguồn nhân lực là tổng hòa giữa số lượng và chất lượng con người, là yếu tố trung tâm và bền vững của sự phát triển xã hội. Việc đầu tư vào phát triển nguồn nhân lực cả về thể chất, trí tuệ lẫn giá trị nhân văn, chính là đầu tư vào tương lai của quốc gia trong bối cảnh cạnh tranh toàn cầu và chuyển đổi sang nền kinh tế tri thức.

1.1.2. Khái niệm nguồn nhân lực tại các trường cao đẳng

Đóng góp vào hệ thống nguồn nhân lực quốc gia phải kể đến nguồn nhân lực tại các trường cao đẳng, nơi thực hiện sứ mệnh đào tạo nhân lực trình độ cao nhằm đáp ứng yêu cầu toàn diện của thị trường lao động trong bối cảnh toàn cầu hóa. Lực lượng này bao gồm đội ngũ giảng viên, cán bộ quản lý và nhân viên chuyên môn, trong đó giảng viên chiếm tỷ trọng lớn, là lực lượng nòng cốt thực hiện chức năng giảng dạy và nghiên cứu (Nguyễn Văn Điềm & Nguyễn Ngọc Quân, 2012).

Về bản chất, nguồn nhân lực tại các trường cao đẳng được đặc trưng bởi loại hình lao động trí tuệ có tính chuyên sâu, thực hiện các hoạt động giảng dạy, nghiên cứu, quản lý

và phục vụ đào tạo trong một môi trường có tính chuyên môn hóa cao. Họ cần sở hữu trình độ chuyên môn vững chắc, năng lực sư phạm, tư duy độc lập và khả năng cập nhật tri thức mới để đáp ứng yêu cầu đào tạo gắn với thực tiễn và thích ứng với những biến động của thị trường lao động (OECD, 2021).

Từ góc độ hệ thống, nguồn nhân lực tại các trường cao đẳng là một cộng đồng nghề nghiệp – nơi tập hợp nhiều thế hệ người lao động có cùng chuyên môn, gắn bó với nhau thông qua lợi ích vật chất, tinh thần và mục tiêu giáo dục chung. Đây không chỉ là lực lượng trực tiếp tham gia vào hoạt động đào tạo mà còn có vai trò tham gia hoạch định, thực thi các chính sách giáo dục ở cấp cơ sở, đồng thời là đầu mối lan tỏa tri thức và đổi mới sáng tạo trong cộng đồng (World Bank, 2020).

Điều này cho thấy tính cấp thiết về vai trò và yêu cầu đối với nguồn nhân lực tại các cơ sở giáo dục nghề nghiệp đặc biệt trong bối cảnh phát triển mạnh mẽ của nền kinh tế tri thức và cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ tư. Báo cáo của Tổ chức Hợp tác và Phát triển Kinh tế (OECD) chỉ rõ rằng các cơ sở giáo dục kỹ thuật – nghề nghiệp, bao gồm trường cao đẳng, cần phát triển đội ngũ giảng viên có khả năng thích ứng với công nghệ mới, giảng dạy linh hoạt, gắn đào tạo với thực tiễn công nghiệp và tích hợp chuyển đổi số vào quá trình giảng dạy (OECD, 2018).

Tổ chức Giáo dục, Khoa học và Văn hóa của Liên hợp quốc (UNESCO) cũng nhấn mạnh rằng đội ngũ giảng viên trong các cơ sở giáo dục nghề nghiệp không chỉ cần có kỹ năng nghề mà còn phải được đào tạo liên tục về công nghệ, kỹ năng số, tư duy phản biện và năng lực phát triển chương trình đào tạo gắn với bối cảnh toàn cầu (UNESCO, 2016). Điều này đặt ra yêu cầu đổi mới toàn diện trong việc phát triển và sử dụng nguồn nhân lực ở các trường cao đẳng, hướng tới hình thành lực lượng lao động chất lượng cao, linh hoạt, sáng tạo và thích ứng tốt với chuyển đổi số và hội nhập quốc tế.

Tóm lại, nguồn nhân lực tại các trường cao đẳng không chỉ là lực lượng thực thi nhiệm vụ đào tạo mà còn là trung tâm tri thức nơi tạo ra và lan tỏa các giá trị giáo dục, kỹ năng nghề và năng lực đổi mới sáng tạo. Họ là nhân tố quyết định chất lượng đào tạo và năng lực cạnh tranh của hệ thống giáo dục nghề nghiệp, từ đó đóng góp vào phát triển nguồn nhân lực quốc gia trong dài hạn.

1.1.3. Đặc điểm nguồn nhân lực tại các trường cao đẳng

Nhân lực tại các trường cao đẳng là nguồn lực lượng lao động có trình độ chuyên môn, nghiệp vụ. Đặc điểm nổi bật nhất của nguồn nhân lực này là tính đặc thù nghề nghiệp cao, gắn liền với lao động trí tuệ, đảm nhiệm các hoạt động quản lý, giảng dạy, nghiên cứu và hỗ trợ trong nhà trường; yêu cầu chuyên môn sâu trong bối cảnh của nền kinh tế tri thức và hội nhập quốc tế.

Trước hết, đội ngũ này chủ yếu là lao động trí óc, có năng lực tư duy độc lập, sáng tạo, khả năng cập nhật kiến thức mới và truyền đạt tri thức một cách hiệu quả đến người học. Theo Báo cáo của UNESCO (2015), trong môi trường giáo dục bậc cao, nhân lực giảng dạy phải có khả năng đổi mới phương pháp, tích hợp công nghệ và năng lực thích ứng cao với thay đổi của xã hội và thị trường lao động (UNESCO, 2015).

Thứ hai, nguồn nhân lực tại các trường cao đẳng là lực lượng có trình độ chuyên môn và sự phẩm phù hợp, tuy nhiên vẫn còn những khoảng cách đáng kể so với yêu cầu đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao hiện nay. Báo cáo của OECD (2020) nhấn mạnh rằng một trong những thách thức chính của hệ thống giáo dục nghề nghiệp ở các nước đang phát triển là việc nâng cao năng lực giảng viên để đáp ứng tiêu chuẩn quốc tế và năng lực đào tạo tích hợp lý thuyết với thực hành (OECD, 2020).

Thứ ba, đội ngũ này được tổ chức theo mô hình cộng đồng nghề nghiệp, với sự phân công chuyên môn rõ ràng giữa giảng viên, cán bộ quản lý và nhân viên phục vụ. Mỗi cá nhân vừa đóng vai trò độc lập trong chuyên môn của mình, vừa tham gia vào các hoạt động chung để thực hiện mục tiêu phát triển của nhà trường. Theo Brennan và Teichler (2008), nhân lực trong các cơ sở giáo dục đại học và cao đẳng không chỉ là người thực hiện giảng dạy mà còn là tác nhân trong phát triển tri thức, sáng tạo khoa học và hỗ trợ cộng đồng (Brennan & Teichler, 2008).

Thứ tư, trong bối cảnh của Cách mạng công nghiệp lần thứ tư, nhân lực ở các trường cao đẳng cần có năng lực ứng dụng công nghệ số, trí tuệ nhân tạo và quản trị giáo dục hiện đại, điều này đòi hỏi sự nâng cao liên tục về trình độ chuyên môn và kỹ năng mềm. Theo World Bank (2018), kỹ năng thích ứng, học tập suốt đời và khả năng làm việc trong môi trường số là những yêu cầu bắt buộc đối với lực lượng giảng viên và cán bộ trong các cơ sở giáo dục kỹ thuật và nghề nghiệp (World Bank, 2018).

Đặc điểm nổi bật của nguồn nhân lực tại các trường cao đẳng Việt Nam là sự gắn bó lâu dài với nghề, nhưng có sự chênh lệch đáng kể về trình độ giữa các vùng miền. Điều này đặt ra yêu cầu cấp thiết phải có chính sách phát triển nguồn nhân lực mang tính chiến lược, đặc biệt tại các khu vực miền Trung và miền núi, nơi thường thiếu hụt lực lượng giảng viên chất lượng cao (Nguyễn Thị Mỹ Lộc & Trần Thị Thảo, 2021).

Đội ngũ nguồn nhân lực trong trường cao đẳng quan trọng nhất phải kể đến là lực lượng lao động giảng viên. Lao động của người giảng viên trong các cơ sở giáo dục nghề nghiệp là một loại hình lao động đặc biệt – lao động sư phạm, mang tính trí tuệ, sáng tạo và có ảnh hưởng sâu rộng đến sự phát triển con người và xã hội. Để đề xuất các biện pháp quản lý, phát triển đội ngũ giảng viên phù hợp với yêu cầu đổi mới giáo dục hiện nay cần nhận diện đúng đặc điểm của loại hình lao động này.

Trước hết, xét về đối tượng lao động, người giảng viên không làm việc với nguyên vật liệu hay thiết bị mà chủ yếu tương tác với con người – cụ thể là sinh viên, học viên. Đối tượng này phần lớn là thanh niên – những người trẻ tuổi, năng động, có tư duy mở và khả năng tiếp thu tri thức nhanh chóng. Nhiệm vụ của giảng viên là thông qua hoạt động giảng dạy và nghiên cứu khoa học để hình thành, phát triển nhân cách, năng lực nghề nghiệp và tinh thần học tập suốt đời cho người học (Nguyễn Đức Chính, 2018). Theo quan điểm của UNESCO (2015), giáo viên không chỉ là người truyền đạt tri thức mà còn là nhân tố trung tâm thúc đẩy đổi mới và sáng tạo trong giáo dục.

Về công cụ lao động, giảng viên chủ yếu sử dụng chính nhân cách và tri thức của bản thân làm phương tiện tác động lên người học. Tư tưởng, đạo đức, tri thức, lối sống và phong cách sư phạm của người giảng viên có ảnh hưởng mạnh mẽ đến quá trình hình thành phẩm chất và nhân cách của sinh viên (Nguyễn Thị Mỹ Lộc & Trần Thị Thảo, 2021). Tri thức chuyên môn sâu rộng, kết hợp với phẩm chất đạo đức và khả năng truyền cảm hứng là những yếu tố quyết định hiệu quả lao động sư phạm (Brennan & Teichler, 2008).

Sản phẩm của lao động sư phạm mang tính phi vật chất, đó là sự hình thành và phát triển toàn diện nhân cách của người học – từ kiến thức chuyên môn đến kỹ năng nghề nghiệp và tư duy phản biện. Ngoài ra, sản phẩm lao động còn bao gồm các công trình nghiên cứu khoa học, sáng kiến đổi mới phương pháp dạy học và đóng góp cho cộng đồng. Tuy nhiên, khác với các loại hình lao động vật chất, sản phẩm của giảng viên

thường khó định lượng và có tính gián tiếp. Kết quả đào tạo chỉ có thể đánh giá được sau một khoảng thời gian đủ dài, khi người học vận dụng kiến thức và kỹ năng đã tiếp thu vào thực tiễn nghề nghiệp (World Bank, 2018).

Về phương pháp giáo dục, người giảng viên không chỉ giảng dạy mà còn đóng vai trò là người tổ chức, hướng dẫn và khơi dậy tư duy sáng tạo cho người học. Mô hình dạy học hiện đại trong giáo dục nghề nghiệp đòi hỏi phải phát huy tối đa tính chủ động, tích cực và sáng tạo của người học, đồng thời tạo ra môi trường học tập giàu tính tương tác và trải nghiệm thực tế (Nguyễn Hữu Chí, 2020). Giảng viên cần linh hoạt trong phương pháp sư phạm, đổi mới nội dung và ứng dụng công nghệ để đáp ứng yêu cầu đa dạng của sinh viên.

Môi trường lao động của giảng viên là môi trường giáo dục đặc thù, có yêu cầu cao về đạo đức, văn hoá và tác phong chuyên nghiệp. Đây là môi trường đòi hỏi sự chuẩn mực, mẫu mực của người thầy trong mọi hành vi, bởi chính nhân cách của người giảng viên là một phần không thể tách rời của quá trình giáo dục (UNESCO, 2015). Họ là tấm gương sống động cho sinh viên noi theo, đồng thời cũng là người truyền cảm hứng, khơi dậy khát vọng học tập và phát triển.

Như vậy, giảng viên trong các trường cao đẳng là lực lượng lao động trí thức có đặc điểm nổi bật là lao động trí tuệ, sáng tạo và mang tính hình mẫu xã hội. Họ không chỉ đảm nhận vai trò giảng dạy mà còn là những nhà nghiên cứu, nhà giáo dục và là nhân tố then chốt trong việc đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao phục vụ phát triển đất nước. Sự phát triển của đội ngũ giảng viên không chỉ phụ thuộc vào năng lực tự học, tự bồi dưỡng mà còn gắn liền với chính sách phát triển nghề nghiệp của nhà trường và hệ thống giáo dục nói chung (Nguyễn Thị Mỹ Lộc & Trần Thị Thảo, 2021; OECD, 2020).

1.1.4. Chất lượng nguồn nhân lực

Cho đến nay chưa có một khái niệm nhất quán về chất lượng nguồn nhân lực (CLNNL).

Các nghiên cứu tiếp cận CLNNL thông qua các thuộc tính nội tại của con người lao động, bao gồm: Trần Xuân Cầu và Mai Quốc Chánh (2008) định nghĩa CLNNL bao gồm các đặc trưng cá nhân biểu hiện qua các chỉ số về sức khỏe, trình độ chuyên môn, học vấn và phẩm chất, theo đó sự phát triển kinh tế – xã hội và các chính sách đầu tư

phát triển nguồn lực của chính phủ cũng tác động đến CLNNL. Vũ Thị Ngọc Phùng (2006) coi CLNNL là sự thể hiện của các yếu tố sức khỏe, tri thức và năng lực của cá nhân. Quan điểm này gợi ý CLNNL là tập hợp các yếu tố tiềm tàng bên trong mỗi người lao động.

Cụ thể hơn, Bùi Văn Nhơn (2012) phân loại CLNNL thành: trí tuệ, thể chất và phẩm chất tâm lý xã hội. Trong đó, trí tuệ (trí lực) bao gồm trình độ học vấn, kỹ năng lao động và thực hành; thể chất (thể lực) là sức khỏe cơ thể và tinh thần; và phẩm chất tâm lý xã hội (tâm lực) bao gồm đạo đức và các phẩm chất con người.

Một số tác giả khác lại định nghĩa CLNNL dựa trên khía cạnh tổng hợp thuộc tính và sự đáp ứng yêu cầu công việc như:

Nguyễn Hữu Thân (2010) định nghĩa CLNNL là tập hợp các thuộc tính thể hiện qua nhiều yếu tố như sức khỏe, trình độ văn hóa, trình độ chuyên môn kỹ thuật, năng lực thực tế (tri thức, kỹ năng nghề nghiệp, tính năng động xã hội), phẩm chất đạo đức, tác phong, thái độ, hiệu quả hoạt động lao động, thu nhập, mức sống và mức độ thỏa mãn nhu cầu cá nhân.

Tập trung vào khía cạnh chức năng, Đình Phúc và Khánh Linh (2007) định nghĩa CLNNL là mức độ đáp ứng về khả năng làm việc của người lao động với yêu cầu của tổ chức, nhằm đảm bảo tổ chức đạt được mục tiêu và thỏa mãn cao nhất nhu cầu của người lao động.

Nguyễn Thanh Hội (2010) đánh giá CLNNL thông qua trình độ học vấn, chuyên môn, kỹ năng và sức khỏe của người lao động.

Trần Kim Dung (2018) xem xét CLNNL trên các khía cạnh trình độ sức khỏe, trình độ văn hóa, trình độ chuyên môn và năng lực phẩm chất, lưu ý rằng các mặt này được xem xét linh hoạt chứ không phải là các tiêu chí bắt buộc.

Ở cấp độ vĩ mô, Liên hợp quốc đưa ra chỉ số đánh giá sự phát triển con người HDI (tính từ 0,1-1) theo 3 yếu tố cơ bản và tổng hợp nhất:

- (i) Sức khỏe (tuổi thọ bình quân của dân số).
- (ii) Trình độ học vấn (tỷ lệ dân số biết chữ, số năm đi học của một người).
- (iii) Thu nhập (tổng sản phẩm trong nước GDP/người).

Theo đó, chất lượng nguồn nhân lực được đánh giá thông qua ba tiêu thức:

- (i) Thể lực: gồm sức khỏe thể lý và tâm lý

(ii) Trí lực: xét về Trình độ văn hoá, chuyên môn, độ lành nghề và kỹ năng lao động thực của người lao động.

(iii) Phẩm chất cá nhân: xét đến các yếu tố ý thức về kỷ luật, tính trách nhiệm, khả năng hợp tác, sự chuyên tâm,

Từ đó cho thấy: CLNNL là một trong những yếu tố để đánh giá NNL nhưng có nội hàm rất rộng. Tuy nhiên, dựa theo những quan điểm của các nhà nghiên cứu, thì chất lượng nguồn nhân lực là sự nhân mạnh đến các yếu tố tạo nên chất lượng lao động là trí tuệ, thể chất và phẩm chất của con người. Các yếu tố này có thể hiểu như sau:

Trí lực (trí tuệ): Đây là yếu tố quan trọng quyết định phần lớn khả năng sáng tạo và hiệu quả trong công việc của người lao động, có thể xem xét qua trình độ học vấn, bao gồm cả năng lực và kinh nghiệm trong công việc.

Thể lực (thể chất): là trạng thái sức khỏe của người lao động. Mọi hoạt động cần người lao động có thể lực tốt để đạt hiệu quả trong công việc.

Tâm lực (phẩm chất tâm lý xã hội): là thái độ, tinh thần của người lao động như: sự hợp tác với đồng nghiệp; tác phong trong công việc (giờ giấc đi làm, thời gian hoàn thành công việc...), ý thức và trách nhiệm trong những công việc được giao, có niềm say mê, sáng tạo, năng động trong công việc, có khả năng chuyển đổi công việc cao thích ứng với những thay đổi trong lĩnh vực công nghệ và quản lý.

1.1.5. Các tiêu chí phản ánh chất lượng nguồn nhân lực trong tổ chức và chất lượng nguồn nhân lực tại các trường cao đẳng

Đánh giá chất lượng nguồn nhân lực (NNL) là một vấn đề phức tạp, đòi hỏi xác định các tiêu chí phù hợp, lại vừa có sự thay đổi để thích ứng với đặc thù lĩnh vực, ngành nghề, bối cảnh thực tế của địa phương và đơn vị. Để đạt được hiệu suất công việc, người lao động cần sở hữu các yếu tố cơ bản bao gồm: sức khỏe, kiến thức chuyên môn, kỹ năng nghiệp vụ và kinh nghiệm thực tiễn liên quan đến vị trí công việc (Nguyễn Văn Lưu, 2014).

1.1.5.1. Các tiêu chí phản ánh chất lượng nguồn nhân lực trong tổ chức

Như đã nói, chất lượng nguồn nhân lực là một khái niệm chưa nhất quán, do đó việc xác định các tiêu chí đánh giá chất lượng cũng có nhiều cách tiếp cận khác nhau:

Tiếp cận dựa trên trình độ chuyên môn và phẩm chất: Phùng Rân (2008) nhấn mạnh sự cần thiết phải xem xét trình độ chuyên môn, nghiệp vụ của NNL. Các yếu tố này có được thông qua quá trình học tập, rèn luyện và dễ dàng đánh giá, điều chỉnh.

Trong khi đó, phẩm chất đạo đức và thái độ nghề nghiệp lại khó đo lường hơn do sự đa dạng về chuẩn mực xã hội.

Tiếp cận tích hợp nhiều khía cạnh: Hersey (1995) đề xuất hệ thống tiêu chí bao gồm trình độ học vấn, kỹ năng nghề nghiệp, tính chuyên nghiệp, kỷ luật, trách nhiệm và sự trung thành (thể hiện qua thâm niên). Bên cạnh đó, NNL còn được đánh giá qua mức độ sẵn sàng tiếp nhận và hoàn thành nhiệm vụ. Nhắc đến điều này, Nguyễn Văn Lưu (2014) lưu ý đến trạng thái sức khỏe, trình độ học vấn, và đặc biệt là năng lực đáp ứng của cá nhân để hoàn thành công việc theo các tiêu chuẩn của đơn vị.

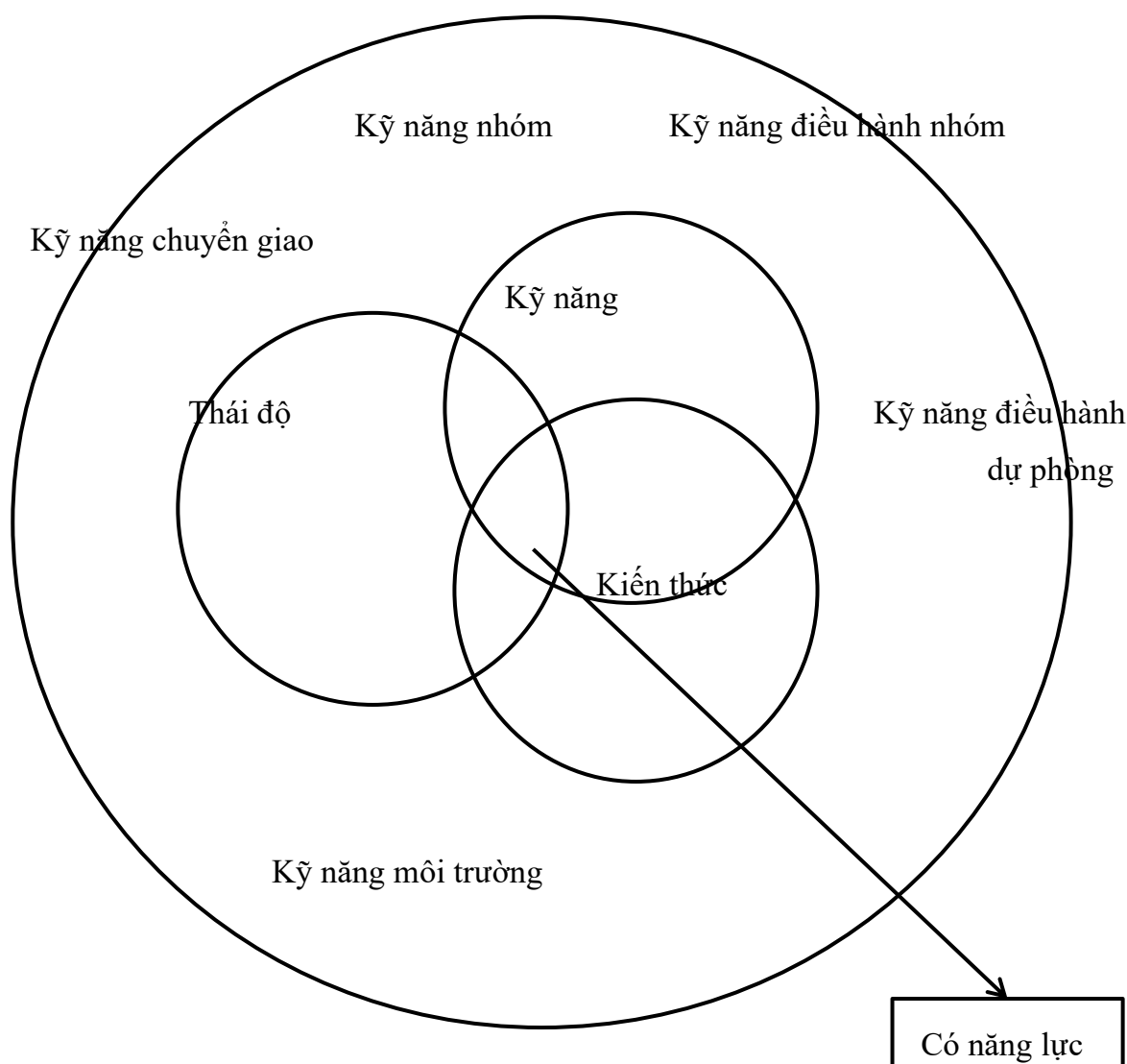
Năng lực của người lao động bao hàm mọi khía cạnh để phục vụ cho công việc của một cá nhân tại nơi làm việc như: thực hiện, quản lý các nhiệm vụ được giao, xử lý các tình huống cách linh động và có trách nhiệm công việc; tương tác hài hòa với với mọi người trong đơn vị, tổ chức...

Tổng quát có thể nói đến: năng lực cơ bản, năng lực chung và năng lực cốt lõi.

Năng lực cơ bản là những năng lực mang tính nền tảng, liên quan đến thái độ, hành vi, phẩm chất, không đòi hỏi về chuyên môn, cần thiết cho mọi hoạt động; có thể kể đến như khả năng giao tiếp, hợp tác,...

Năng lực chung là những năng lực không thuộc về chuyên môn, là điều kiện cần để thích ứng và phát triển trong xã hội. Có thể kể đến như kỹ năng sử dụng các công cụ kinh doanh thông thường và công nghệ, quản lý và giải quyết các tình huống xung đột.

Năng lực chức năng (đối với một nghề nhất định có thể coi là năng lực cốt lõi) gắn với ngành nghề, lĩnh vực cụ thể. Năng lực này đòi hỏi cá nhân phải đạt được một số các tiêu chuẩn căn bản hoặc thỏa mãn các tiêu chuẩn đặc biệt tùy theo ngành nghề và thậm chí tùy vào vị trí, môi trường mà người đó đảm nhận.



Hình 1.1. Năng lực của người lao động

(Nguồn: Tổ chức ASEAN)

Quan điểm về các tiêu chí đánh giá chất lượng nguồn nhân lực (NNL) thường được phân loại thành các nhóm cơ bản, bao gồm cả các yếu tố vật chất và phi vật chất. Tiêu chí đánh giá chất lượng nguồn nhân lực theo Liên hiệp Khoa học Kinh tế - Đô thị Nam bộ (2005) gồm: Thể lực (thể hiện ở chiều cao, cân nặng, tuổi thọ, chỉ tiêu về tình trạng bệnh tật của người lao động); Trí lực (thể hiện ở trình độ văn hóa, trình độ chuyên môn, nghiệp vụ); Kỹ năng mềm (khả năng giao tiếp, khả năng xử lý tình huống, các mối quan hệ và sự tương tác với đồng nghiệp); Năng lực ngoại ngữ, tin học; Phẩm chất tâm lý – xã hội của NNL. Với sự phát triển của xã hội hiện nay, năng lực ngoại ngữ, tin học là điều kiện cần và quan trọng trong nhiều lĩnh vực, ngành nghề, đặc biệt trong giáo dục đào tạo.

1.1.5.2. Các tiêu chí phản ánh chất lượng nguồn nhân lực tại các trường cao đẳng

Mặc dù chưa có một hệ thống tiêu chí đánh giá chất lượng>NNL chung cho tất cả các trường cao đẳng, cho đến nay việc đánh giá chủ yếu tập trung vào đội ngũ giảng viên (GV) thông qua các văn bản pháp quy và bộ tiêu chuẩn quốc tế như:

Theo bộ tiêu chuẩn nghề của Châu Âu, giảng viên dạy nghề cần phải có những năng lực sau:

+ Năng lực chuyên môn nghề nghiệp: Năng lực này là nền tảng, đòi hỏi giảng viên phải là một chuyên gia kỹ thuật lành nghề: nắm vững kiến thức, quy trình công nghệ, và các tiêu chuẩn an toàn, thay đổi và cập nhật tùy thuộc lĩnh vực chuyên môn. Điều quan trọng là giảng viên cần có kinh nghiệm làm việc thực tiễn tại doanh nghiệp và thường xuyên tham gia các chương trình cập nhật công nghệ để đảm bảo nội dung đào tạo luôn gắn liền với thực tiễn sản xuất và yêu cầu của thị trường lao động. Năng lực này quyết định tính xác thực và chất lượng của kỹ năng thực hành được truyền đạt.

+ Năng lực sư phạm và thiết kế đào tạo: Năng lực sư phạm hiện đại yêu cầu giảng viên phải chuyển đổi từ người truyền đạt kiến thức sang người thiết kế và tổ chức học tập. Giảng viên phải thành thạo các phương pháp giảng dạy lấy người học làm trung tâm, đặc biệt là đào tạo dựa trên năng lực và dạy học tích hợp giữa lý thuyết và thực hành. Điều này bao gồm khả năng thiết kế chương trình giảng dạy linh hoạt, xây dựng các tình huống học tập thực tế, và sử dụng các phương pháp đánh giá chính xác dựa trên kết quả học tập.

+ Năng lực công nghệ, truyền thông: Giảng viên chuyên môn cần thành thạo và biết cách áp dụng hiệu quả các công cụ và nền tảng học tập số (LMS) để quản lý lớp học và tài nguyên. Đặc biệt quan trọng là khả năng tích hợp công nghệ 4.0 (như mô phỏng, thực tế ảo/tăng cường, AI) vào bài giảng để giúp người học làm quen với môi trường làm việc thông minh. Ngoài ra, giảng viên còn có trách nhiệm hỗ trợ phát triển năng lực số của chính người học, giúp họ sử dụng công nghệ một cách an toàn và hiệu quả trong nghề nghiệp tương lai.

+ Năng lực quan hệ và hướng dẫn: Năng lực này bao gồm khả năng hỗ trợ cá nhân hóa quá trình học tập, giúp sinh viên phát triển các kỹ năng mềm (như tư duy phản biện, làm việc nhóm) và tinh thần học tập suốt đời. Giảng viên cũng cần có khả năng xây dựng và duy trì mối quan hệ hợp tác chặt chẽ với các doanh nghiệp và cộng đồng

nghề nghiệp để đảm bảo sinh viên có cơ hội thực tập, việc làm, và nhận được thông tin phản hồi từ ngành công nghiệp.

+ Năng lực phát triển chuyên môn liên tục: Thị trường lao động và công nghệ thay đổi liên tục, do đó, giảng viên phải có khả năng thích ứng và cam kết tự học tập, tự bồi dưỡng chuyên môn một cách thường xuyên. Năng lực này thể hiện qua sự chủ động tìm kiếm các khóa đào tạo mới, tham gia các cộng đồng học tập chuyên môn, và thực hiện các hoạt động nghiên cứu/sáng tạo nhằm đổi mới phương pháp giảng dạy, nâng cao hơn chất lượng chương trình đào tạo.

Chuẩn chuyên môn, nghiệp vụ của nhà giáo giảng dạy bậc cao đẳng được Bộ trưởng Bộ Lao động – Thương Binh và Xã hội quy định trong chương II theo Thông tư số 05/2024/TT-BLĐTBXH ngày 10 tháng 5 năm 2024.

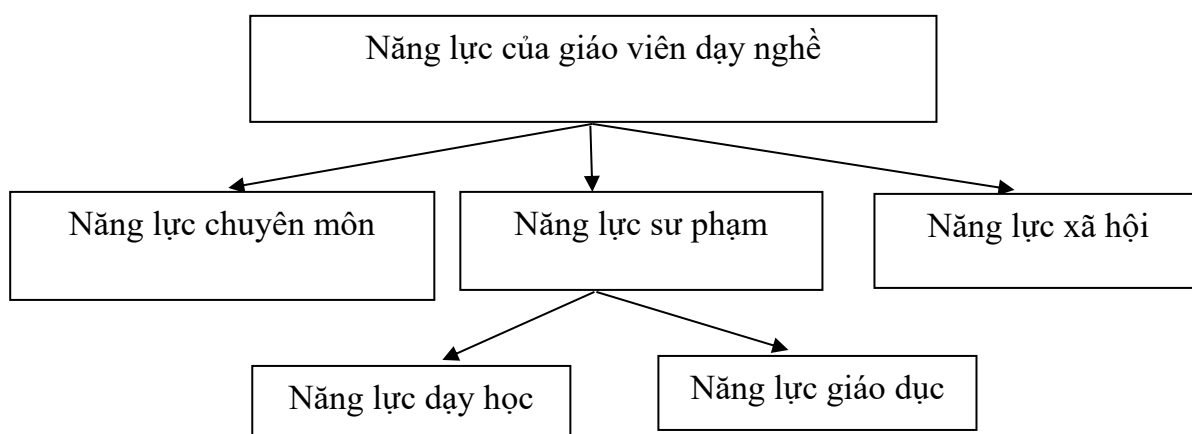
Đội ngũ giảng viên được đánh giá qua trình độ chuyên môn, sự am hiểu sâu về lĩnh vực giảng dạy, kinh nghiệm nghề nghiệp, kỹ năng truyền đạt, thái độ và đạo đức nghề nghiệp. Việc đánh giá chất lượng đào tạo theo tiêu chuẩn quốc tế đưa ra những yêu cầu với giảng viên đó là, nắm chắc kiến thức chuyên ngành, biết vận dụng kỹ năng sư phạm cùng kinh nghiệm thực tiễn để truyền đạt và trao đổi với sinh viên một cách hiệu quả. Bên cạnh đó, giảng viên phải biết tiếp nhận và phản hồi ý kiến từ người học nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy.

Theo quan điểm của Phạm Xuân Hậu (2001), năng lực của người thầy được hiểu là năng lực sư phạm, bao gồm nhiều khía cạnh như: chuyên môn, giảng dạy, tổ chức, thực hiện, giao tiếp, kiểm tra – đánh giá và giáo dục.

Nguyễn Viết Sự (2007) cho rằng mô hình chung về giáo viên dạy nghề ở mọi lĩnh vực cần có ba nhóm năng lực cơ bản: năng lực nghề nghiệp chuyên môn, năng lực nghề nghiệp sư phạm và năng lực hỗ trợ (liên quan đến công nghệ thông tin, Internet, ngoại ngữ và giao tiếp).

Mặc dù cách tiếp cận của các tác giả có sự khác biệt, điểm chung trong các định nghĩa về năng lực là khả năng thực hiện nhiệm vụ gắn với một hoạt động cụ thể. Năng lực đồng thời là một thành tố của nhân cách, mang dấu ấn cá nhân, thể hiện tính chủ quan trong hành động và được hình thành theo quy luật phát triển nhân cách, trong đó giáo dục, hoạt động và giao lưu đóng vai trò quan trọng.

Xét về bản chất, năng lực được cấu thành từ ba yếu tố: kiến thức, kỹ năng và thái độ. Những yếu tố này không tồn tại tách biệt mà gắn kết, bổ trợ cho nhau. Đối với giáo viên dạy nghề, năng lực được hình thành chủ yếu nhờ quá trình học tập kiên trì, rèn luyện liên tục và tích lũy kinh nghiệm thực tiễn. Bên cạnh đó, các yếu tố quản lý như tổ chức đào tạo, bồi dưỡng, cùng với chính sách tạo môi trường và điều kiện thuận lợi cũng góp phần nâng cao năng lực nghề nghiệp của họ.



Hình 1.2. Cấu trúc năng lực của GVĐN

(Nguồn: Cấu trúc năng lực dạy nghề theo phương pháp DACUM)

Với xu thế cạnh tranh và hội nhập quốc tế trong bối cảnh hiện nay, đặt ra yêu cầu cấp thiết cho các trường phải xây dựng đội ngũ nhân lực có khả năng thích ứng nhanh và linh hoạt, thể hiện ở năng lực tiếp thu những tri thức mới và những tiến bộ của thế giới.

1.1.5.3. Các tiêu chí đánh giá chất lượng nguồn nhân lực tại các trường cao đẳng theo quan điểm của tác giả

Dựa trên cơ sở lý luận về CLNNL (Trí lực, Tâm lực, Thể lực) và tham chiếu các tiêu chí giảng viên VET theo chuẩn quốc tế, trong bối cảnh các trường cao đẳng tại Việt Nam ngày càng chủ động hơn, xu thế tự chủ tài chính và tính cạnh tranh, năng động của các trường đang dần tăng lên đòi hỏi cán bộ giảng viên tại các trường cao đẳng cần thể hiện được các năng lực mang tính “động” hơn như năng lực thích ứng/ứng biến, năng lực đổi mới sáng tạo, năng lực chuyên môn (khả năng tri thức) và chia sẻ tri thức, và đặc biệt là thái độ tích cực/cam kết với tổ chức của mình (phần quan trọng của tâm lực). Vì vậy, luận án định nghĩa Chất lượng nguồn nhân lực tại các Trường cao đẳng thông qua sự kết hợp của 04 năng lực và thái độ.

Bảng 1.2. Chất lượng nguồn nhân lực thông qua sự kết hợp năng lực và thái độ

Năng lực/Thái độ	Mối liên hệ với năng lực chung	Vai trò
Khả năng tri thức	Trí lực	Khả năng làm chủ và cập nhật kiến thức, kỹ năng nghề nghiệp, cùng với việc lan tỏa tri thức trong tổ chức.
Chia sẻ tri thức	Tâm lực	Thái độ sẵn sàng trong việc lan tỏa tri thức trong tổ chức.
Năng lực đổi mới và ứng biến	Trí lực	Khả năng của cá nhân trong cải tiến quy trình, phương pháp giảng dạy, và giải quyết vấn đề; linh hoạt, nhận diện sự thay đổi và tìm ra giải pháp phù hợp, thích nghi với sự biến đổi khách quan của môi trường, hoàn cảnh như sự thay đổi nhanh chóng của công nghệ, chương trình đào tạo và biến đổi của thị trường lao động...
Thái độ tích cực/Cam kết với tổ chức	Tâm lực	Mức độ gắn bó, tin tưởng, sẵn sàng cống hiến và chấp nhận rủi ro vì mục tiêu chung của tổ chức.

(Nguồn: người viết tổng hợp)

1.1.6. Kinh nghiệm quốc tế về nâng cao chất lượng nguồn nhân lực tại các trường cao đẳng

Trong luận án này, 3 bài học kinh nghiệm quốc tế trong việc nâng cao chất lượng nguồn nhân lực được lấy từ 3 nước có nền kinh tế lớn, bao gồm Mỹ, Nhật Bản và Trung Quốc. Đây là những nước có nhiều kinh nghiệm trong khoa học công nghệ, trong việc nâng cao chất lượng nguồn nhân lực giáo dục, đặc biệt trong hệ thống giáo dục nghề nghiệp.

Tại nước Mỹ

Mỹ vừa là nền kinh tế lớn nhất thế giới, vừa là quốc gia dẫn đầu về khoa học, công nghệ. Với quan điểm coi nguồn nhân lực là trung tâm của mọi tiến bộ, đã định hình chiến lược nhân lực của Mỹ, xây dựng chiến lược phát triển nhân lực dựa trên hai trụ cột tập trung vào giáo dục – đào tạo và thu hút nhân tài quốc tế.

Ở lĩnh vực giáo dục, Mỹ mở rộng hệ thống đại học công lập, đào tạo lực lượng lao động chất lượng cao chiếm tỷ lệ lớn trong nền kinh tế. Đồng thời, quốc gia này trở thành điểm đến của hàng trăm nghìn du học sinh và học giả, tạo nên môi trường học thuật đa dạng và giàu sức sáng tạo. Chính phủ Mỹ cũng chú trọng thu hút các nhà khoa học và chuyên gia công nghệ cao từ nhiều quốc gia, cung cấp điều kiện thuận lợi về lương, chỗ ở và môi trường nghiên cứu để họ cống hiến lâu dài.

Hệ thống giáo dục nghề nghiệp tại Mỹ chủ yếu do tư nhân quản lý, trong khi chính phủ hỗ trợ thông qua các đạo luật như Carl D. Perkins Career and Technical Education Act. Các tổ chức phi lợi nhuận, tiêu biểu là Learning Forward, tập trung vào việc nâng cao năng lực đội ngũ giáo viên và cải thiện chất lượng trường học. Họ nhấn mạnh sự chuyên nghiệp của giáo viên là yếu tố quyết định thành công của học sinh, đồng thời khuyến khích ứng dụng công nghệ số trong giảng dạy.

Mỹ cũng đi đầu trong việc thiết lập chuẩn nghề nghiệp nhà giáo. Từ năm 1989, NBPTS đã đưa ra bộ tiêu chuẩn về kiến thức và kỹ năng cần có của giáo viên, trở thành nền tảng cho nhiều bang xây dựng hệ thống chuẩn hóa nghề dạy học. Các chuẩn này hướng đến sự công bằng, chất lượng và kết nối, đồng thời bảo đảm sự phát triển liên tục của nghề giáo, đáp ứng yêu cầu cải cách giáo dục trong thế kỷ XXI.

Tại Mỹ, chất lượng nguồn nhân lực trong các trường cao đẳng được xem là yếu tố then chốt bảo đảm hiệu quả đào tạo và khả năng thích ứng của hệ thống giáo dục nghề nghiệp với thị trường lao động. Các giảng viên không chỉ cần có trình độ chuyên môn cao mà còn phải có kinh nghiệm thực tiễn ngành nghề, nhằm đảm bảo tính ứng dụng trong giảng dạy. Nhiều trường yêu cầu giảng viên có chứng chỉ hành nghề chuyên môn hoặc thời gian làm việc thực tế trong doanh nghiệp, trước khi tham gia giảng dạy (AACC, 2022).

Bên cạnh chuyên môn, Mỹ đặc biệt chú trọng đến năng lực sư phạm, công nghệ và đổi mới sáng tạo trong giảng dạy. Các chương trình bồi dưỡng định kỳ về phương pháp giảng dạy, công nghệ số và kỹ năng tư vấn nghề nghiệp được triển khai rộng rãi nhằm giúp giảng viên cập nhật xu hướng mới của nền kinh tế tri thức (OECD, 2020). Cơ chế đánh giá giảng viên được thực hiện theo chuẩn đầu ra và dựa trên kết quả học tập, việc làm của sinh viên, qua đó khuyến khích giảng viên nâng cao hiệu quả giảng dạy.

Đối với đội ngũ quản lý, các trường cao đẳng tại Mỹ vận dụng mô hình quản trị theo hướng tự chủ và chịu trách nhiệm giải trình. Họ thường được khuyến khích tham gia các khóa đào tạo ngắn hạn về quản trị giáo dục, quản lý nhân sự, cũng như các chương trình trao đổi quốc tế nhằm mở rộng tầm nhìn toàn cầu (U.S. Department of Education, 2021). Việc áp dụng các công cụ quản trị hiện đại và dữ liệu phân tích nhân sự giúp các nhà quản lý có cơ sở khoa học để ra quyết định, từ đó nâng cao hiệu quả sử dụng và phát triển nguồn nhân lực trong toàn hệ thống cao đẳng.

Tại Nhật Bản

Nhật Bản được xem là quốc gia tiên phong ở châu Á trong việc phát triển nguồn nhân lực. Nguồn nhân lực được coi là nền tảng cho tăng trưởng kinh tế nhanh chóng sau Chiến tranh thế giới thứ hai. Chính phủ Nhật đã ưu tiên tuyển chọn và đào tạo nhân tài để phục vụ công cuộc hiện đại hóa, đồng thời triển khai chính sách kết hợp trí tuệ con người Nhật với khoa học – công nghệ phương Tây nhằm rút ngắn khoảng cách với các nước tiên tiến.

Để duy trì lực lượng lao động chất lượng cao, Nhật Bản khuyến khích hình thành hệ thống giáo dục – đào tạo nghề ngay trong doanh nghiệp, đồng thời ban hành nhiều chính sách ưu đãi cho lao động có tay nghề và chuyên môn giỏi. Cơ chế quản lý nhân lực dựa trên thâm niên, kết hợp với khích lệ sáng tạo, giúp người lao động thích ứng nhanh với môi trường làm việc biến đổi và làm chủ công nghệ mới (Phạm Thị Hồng Diệp, 2017).

Sau năm 1945, hệ thống đào tạo giáo viên được cải tổ theo mô hình Mỹ, với chương trình gồm ba phần: giáo dục đại cương, giáo dục chuyên ngành và đào tạo nghề nghiệp dành cho giáo viên. Các trường sư phạm được nâng cấp thành đại học đào tạo giáo viên trong bốn năm, đồng thời cho phép các trường đại học khác tham gia đào tạo. Theo Luật chứng chỉ công chức giáo dục (1949), người muốn trở thành giáo viên phải có chứng chỉ do hội đồng giáo dục địa phương cấp, gồm loại chính quy và tạm thời.

Năm 1951, Luật thúc đẩy giáo dục nghề nghiệp được ban hành, tạo cơ sở pháp lý cho việc hiện đại hóa và chuẩn hóa chương trình, thiết bị đào tạo. Đến năm 1957, chính phủ tiếp tục có chính sách tăng trợ cấp lương cho giáo viên kỹ thuật và dạy nghề ở bậc trung học (Nguyễn Văn Long, 2018).

Để đáp ứng nhu cầu giáo viên kỹ thuật và dạy nghề, Nhật Bản thành lập các trường cao đẳng sư phạm kỹ thuật gắn kết với khoa công nghệ ở đại học quốc gia. Hiện nay, việc đào tạo giáo viên kỹ thuật – nghề nghiệp chủ yếu diễn ra tại các trường cao đẳng công nghệ và khoa sư phạm kỹ thuật của đại học công lập, trong khi hoạt động bồi dưỡng thường xuyên được tổ chức tại các trung tâm giáo dục kỹ thuật ở địa phương (Phạm Đỗ Nhật Tiến, 2013).

Về đội ngũ giảng viên, Nhật Bản đặc biệt chú trọng phát triển năng lực chuyên môn, năng lực nghiên cứu ứng dụng và kỹ năng sư phạm hiện đại. Các giảng viên thường có bằng cấp cao (thạc sĩ, tiến sĩ) và được đào tạo chuyên sâu về công nghệ, kỹ thuật, quản trị trước khi tham gia giảng dạy (MEXT, 2020). Họ cũng được yêu cầu tham gia các dự án nghiên cứu ứng dụng hoặc hợp tác doanh nghiệp để duy trì năng lực nghề nghiệp và khả năng cập nhật công nghệ mới. Nhật Bản coi trọng văn hóa “kaizen” – cải tiến liên tục trong giảng dạy, khuyến khích giảng viên tự học, tự đổi mới phương pháp và áp dụng công nghệ số nhằm nâng cao hiệu quả giảng dạy (OECD, 2019).

Bên cạnh đó, hệ thống cao đẳng Nhật Bản có cơ chế bồi dưỡng định kỳ nhằm nâng cao năng lực ngoại ngữ, kỹ năng số và năng lực tư duy toàn cầu cho giảng viên. Các trường còn xây dựng mạng lưới trao đổi học thuật và nghiên cứu quốc tế, giúp giảng viên tiếp cận xu hướng giáo dục tiên tiến trên thế giới.

Về đội ngũ quản lý, Nhật Bản áp dụng mô hình quản trị chất lượng tổng thể (TQM) và quản trị theo mục tiêu, nhấn mạnh vai trò lãnh đạo trong việc định hướng chiến lược phát triển nhân lực. Các nhà quản lý được đào tạo bài bản về quản lý giáo dục, tài chính, nhân sự và hợp tác quốc tế, đồng thời chịu trách nhiệm về kết quả hoạt động của trường thông qua hệ thống đánh giá minh bạch (MEXT, 2020). Việc ứng dụng chuyển đổi số trong quản lý (digital governance) giúp họ ra quyết định dựa trên dữ liệu, góp phần tối ưu hóa quản trị nguồn nhân lực.

Tại Trung Quốc

Trung Quốc hiện giữ vị trí nền kinh tế lớn thứ hai thế giới, thành quả đạt được nhờ chiến lược phát triển gắn chặt giữa nguồn nhân lực và giáo dục – đào tạo. Sau nhiều thập kỷ, chính phủ và nhân dân Trung Quốc vừa đề cao tinh thần tự lực tự cường, vừa chủ động tiếp thu công nghệ và phương pháp quản lý tiên tiến từ các quốc gia phát triển. Một trong những trọng tâm là chính sách gửi lưu học sinh sang Mỹ, Đức, Anh,

Pháp để tiếp nhận tri thức hiện đại, đồng thời cải cách hệ thống giáo dục đại học theo hướng đa dạng hóa cấp đào tạo, mở rộng hình thức trường lớp, thành lập các chi nhánh, khóa ngắn hạn và trường trung học nghề. Việc tăng cường đào tạo sau đại học đã góp phần tạo ra lực lượng lao động trình độ cao, phục vụ trực tiếp cho công cuộc công nghiệp hóa và hiện đại hóa đất nước.

Trong khoảng một thập kỷ gần đây, hệ thống giáo dục nghề nghiệp của Trung Quốc có nhiều đổi mới về chính sách. Chính phủ xây dựng mạng lưới cơ sở đào tạo nghề từ bậc trung học, kỹ thuật, nâng cao đến các cơ sở phi chính phủ. Tuy nhiên, đội ngũ giảng viên tại các trường nghề vẫn còn hạn chế về chuyên môn và kinh nghiệm thực tiễn. Để khắc phục, các trường đã điều chỉnh nhân sự, định hướng lại kế hoạch giảng dạy và mời thêm doanh nhân, lao động có tay nghề cao tham gia giảng dạy, nhằm bổ sung yếu tố thực tiễn cho chương trình đào tạo.

Trước tình trạng chất lượng giảng dạy giảm sút ở một số chuyên ngành, các khóa bồi dưỡng nâng cao năng lực giảng viên được triển khai thông qua các bộ môn quản lý. Nội dung tập trung vào việc củng cố kiến thức, kỹ năng nghề và khả năng truyền đạt. Song song, các trường nghề tăng cường hợp tác với doanh nghiệp: giảng viên nòng cốt được cử đi thực tập tại công ty, trong khi chuyên gia doanh nghiệp được mời đến trường để giảng dạy, tổ chức hội thảo và chia sẻ công nghệ mới. Các hoạt động này giúp đội ngũ giảng viên và quản lý thường xuyên cập nhật kiến thức, nâng cao năng lực, đồng thời tạo cầu nối giữa đào tạo và nhu cầu thực tiễn của thị trường lao động.

1.2. Tổng quan nghiên cứu về chất lượng nguồn nhân lực trong tổ chức và tại các trường cao đẳng

Nguồn nhân lực giáo dục, đặc biệt trong hệ thống cao đẳng, từ lâu đã trở thành chủ đề được nhiều công trình nghiên cứu trong và ngoài nước quan tâm. Các nghiên cứu tập trung vào việc phân tích chất lượng đội ngũ nhân lực giáo dục cũng như các giải pháp nâng cao chất lượng nhằm đáp ứng yêu cầu phát triển kinh tế – xã hội.

1.2.1. Các công trình nghiên cứu quốc tế về chất lượng nguồn nhân lực giáo dục

Trong tiến trình lịch sử, hầu hết các quốc gia đều coi nguồn nhân lực giáo dục là trọng tâm trong chính sách phát triển nhân lực. Các nhà khoa học quốc tế đã dành nhiều nỗ lực nghiên cứu trên nhiều phương diện:

- Nội dung và tiêu chí đánh giá chất lượng nhân lực giáo dục.
- Năng lực và kỹ năng của đội ngũ giảng viên, đặc biệt trong bối cảnh đổi mới giáo dục nghề nghiệp.
- Công tác quản lý và phát triển nhân lực giáo dục, với trọng tâm là giáo viên dạy nghề.
- Chất lượng nguồn nhân lực đặc thù gắn với từng lĩnh vực đào tạo, nhằm đảm bảo tính phù hợp với nhu cầu thị trường lao động.

Những nghiên cứu này đã góp phần hình thành cơ sở lý luận và thực tiễn cho việc hoạch định chính sách, đồng thời khẳng định vai trò then chốt của nguồn nhân lực giáo dục trong sự phát triển bền vững của mỗi quốc gia.

1.2.1.1. Những nghiên cứu về nội dung và các đặc điểm của chất lượng nguồn nhân lực giáo dục

Ở góc độ giáo dục, UNESCO khẳng định rằng chất lượng là một khái niệm đa chiều, bao trùm mọi yếu tố: từ giảng dạy, chương trình đào tạo, nghiên cứu khoa học, đội ngũ giảng viên – sinh viên, đến cơ sở hạ tầng và môi trường học thuật. Trong đó, giảng viên được xem là nhân tố quyết định. Tuyên ngôn của UNESCO cũng nhấn mạnh sự cần thiết phải có chính sách phát triển đội ngũ giảng viên một cách hệ thống, nhằm nâng cao kỹ năng, khuyến khích sáng tạo và thúc đẩy tính chủ động trong giảng dạy cũng như nghiên cứu.

Trong nghiên cứu Nâng cao chất lượng nguồn nhân lực thông qua các chương trình đào tạo và phát triển trong nhà trường (Charlita Trihapsari, Fadhilah Mujahidah và Neneng Humairoh, 2021), các tác giả tập trung phân tích chương trình đào tạo và phát triển nhân lực tại SMP YAMIS Jakarta. Mục tiêu chính của nghiên cứu là đánh giá hiệu quả của các hoạt động đào tạo trong việc nâng cao chất lượng nguồn nhân lực giáo dục.

Nghiên cứu được triển khai theo phương pháp định tính, với dữ liệu thu thập từ phỏng vấn, quan sát và phân tích tài liệu. Quá trình xử lý dữ liệu bao gồm ba bước: trình bày dữ liệu, rút gọn dữ liệu và đưa ra kết luận. Cách tiếp cận này cho phép làm rõ vai trò của chương trình đào tạo – phát triển trong việc cải thiện kỹ năng, năng lực và hiệu quả làm việc của đội ngũ nhân lực trong nhà trường. Kết quả cho thấy chương trình đào tạo và phát triển do SMP YAMIS Jakarta thực hiện nhằm nâng cao chất lượng nguồn nhân lực thông qua các hoạt động Tham vấn giáo viên bộ môn (MGMP) được thực hiện

định kỳ theo lịch trình hiện có, mời giáo viên tham gia các buổi hội thảo về phương pháp học tập sáng tạo, đổi mới, và vui vẻ, tổ chức đào tạo độc lập trong trường học bằng cách mời những người là chuyên gia trong lĩnh vực này và giám sát theo chương trình do hiệu trưởng nhà trường thực hiện đối với nhân viên về việc đạt được các mục tiêu giáo dục đã hoạch định.

Trong nghiên cứu năm 2010, Susan M. Healthfield đã đề xuất một hệ thống tiêu chí để đánh giá chất lượng nguồn nhân lực, bao gồm: nhận thức, kỹ năng làm việc, khả năng ứng dụng công nghệ, thái độ, sự tin tưởng, tính nhạy cảm và đặc điểm cá nhân. Cách tiếp cận này phản ánh toàn diện các yếu tố cấu thành năng lực của người lao động trong môi trường hiện đại, từ tri thức, phong cách làm việc đến tư duy và hành động. Theo quan điểm của Healthfield, chất lượng nhân lực không chỉ phụ thuộc vào năng lực chuyên môn mà còn gắn liền với ý thức, văn hóa và kỷ luật lao động. Những yếu tố này giúp người lao động tiếp nhận và vận dụng hiệu quả kiến thức, kỹ năng cần thiết cho công việc. Đồng thời, nghiên cứu cũng nhấn mạnh vai trò của giá trị cá nhân và tư tưởng sống, coi đó là động lực thúc đẩy sự sáng tạo và sự công nhận xã hội đối với đóng góp của mỗi cá nhân. Tuy nhiên, hạn chế của cách tiếp cận này là không phải mọi người đều có khả năng thấu hiểu và chia sẻ những giá trị tư tưởng sâu sắc. Trong một số trường hợp, việc đề cao giá trị cá nhân có thể dẫn đến sự lệch hướng, khi người lao động đặt nặng cái tôi và sự thỏa mãn cá nhân hơn là tinh thần cống hiến cho cộng đồng.

Nghiên cứu “Mô hình đánh giá năng lực giảng dạy” của James H. Stronge (2018) nhấn mạnh các yếu tố cấu thành chất lượng: kiến thức chuyên môn, năng lực lập kế hoạch và tổ chức, năng lực tạo môi trường học tập tích cực và phẩm chất cá nhân. Đánh giá của Stronge sử dụng nhiều nguồn dữ liệu, bao gồm quan sát hiện vật, khảo sát tùy chọn và mục tiêu học tập của người học để cung cấp chân dung hiệu suất toàn diện của mỗi nhà giáo dục.

Trong nghiên cứu năm 2012 với chủ đề “Điều gì tạo nên một giảng viên đại học giỏi? Nhận thức của sinh viên về sự xuất sắc trong giảng dạy”, Feng Su và Margaret Wood đã chỉ ra rằng, theo quan điểm của sinh viên, một giảng viên đại học được đánh giá cao khi hội tụ ba yếu tố: kiến thức chuyên môn vững vàng, tinh thần sẵn sàng hỗ trợ người học và phương pháp giảng dạy có khả năng truyền cảm hứng. Sự kết hợp này tạo nên hình ảnh một giảng viên không chỉ giỏi về học thuật mà còn có khả năng thúc đẩy

động lực và sự chủ động học tập của sinh viên. Sự hài hước và khả năng phản hồi nhanh chóng cũng được xem là những yếu tố quan trọng.

1.2.1.2. Những nghiên cứu về các kỹ năng, năng lực của nguồn nhân lực giáo dục

Đánh giá kỹ năng kỹ thuật dựa trên mô hình năng lực cho phát triển nguồn nhân lực trong giáo dục kỹ thuật và nghề nghiệp của Kahirol Mohd Salleh và Nor Lisa Sulaiman (2015). Mục đích của bài báo này là ưu tiên thảo luận về chức năng của khung năng lực cho đánh giá kỹ năng kỹ thuật và chuẩn bị nguồn nhân lực trong tổ chức. Phát triển nguồn nhân lực được xem là yếu tố then chốt quyết định vị thế của một quốc gia. Chính chất lượng và trình độ của lực lượng lao động sẽ phản ánh quốc gia đó thuộc nhóm phát triển, đang phát triển hay kém phát triển. Thấy rõ tầm nhìn để trở thành một quốc gia phát triển vào năm 2020, Malaysia đã lập kế hoạch, thực hiện và phát triển nguồn nhân lực của mình thông qua Giáo dục Kỹ thuật và nghề nghiệp (TVE). Giáo dục dựa trên năng lực, đã được giới thiệu trong TVE, là một cách tiếp cận mới trong việc sản xuất, không chỉ với nguồn nhân lực có chất lượng và chuyên môn mà còn người lao động có kỹ thuật có năng lực cao về hành vi và suy nghĩ liên quan đến các nhiệm vụ kỹ thuật. Một số khung năng lực có thể được áp dụng như hệ thống ước lượng và đánh giá nhằm đánh giá năng lực kỹ thuật của nguồn nhân lực. Mô hình phát triển nguồn nhân lực (HRD) được đề xuất để xác định hệ thống ước lượng và đánh giá để có thể đánh giá năng lực của người lao động trong việc thực hiện các công việc liên quan đến kỹ năng kỹ thuật.

Shazia Mumtaz trong nghiên cứu năm 2000, với chủ đề “Các yếu tố ảnh hưởng đến việc sử dụng công nghệ thông tin và truyền thông của giáo viên: tổng quan lý thuyết” đã tổng hợp nhiều tài liệu liên quan đến sự tiếp nhận ICT trong giáo dục. Kết quả cho thấy quyết định của giáo viên trong việc ứng dụng ICT chịu tác động bởi nhiều yếu tố như: khả năng tiếp cận tài nguyên, chất lượng phần mềm và phần cứng, mức độ dễ sử dụng, sự khuyến khích đổi mới, hỗ trợ tập thể trong nhà trường, chính sách giáo dục ở cấp trường và quốc gia, cam kết học tập chuyên nghiệp cũng như nền tảng đào tạo tin học chính quy. Nghiên cứu nhấn mạnh vai trò trung tâm của yếu tố sư phạm, đồng thời chỉ ra rằng niềm tin của giáo viên về hiệu quả giảng dạy với ICT là chìa khóa cho sự hội nhập công nghệ vào lớp học. Để triển khai ICT thành công, Mumtaz đề xuất cần đồng thời giải quyết ba cấp độ gắn kết: giáo viên, nhà trường và các nhà hoạch định chính sách.

J.A. Centra (1998) cho rằng hiệu quả công tác của giảng viên cần được đánh giá toàn diện trên ba lĩnh vực: giảng dạy, nghiên cứu khoa học và phục vụ cộng đồng. Đây là những chức năng cơ bản phản ánh chất lượng hoạt động của giảng viên trong các trường đại học và cao đẳng.

Franz Emanuel Weinert (1998) nhấn mạnh rằng một giảng viên tích cực phải có chuyên môn vững, kỹ năng sáng tạo và khả năng định hướng, hỗ trợ người học theo mục tiêu giáo dục. Ông coi chất lượng giảng dạy là tiêu chí nền tảng để đánh giá hiệu quả hoạt động sư phạm.

Theo Petrovski (1988), năng lực là thành tố cấu thành nhân cách và luôn gắn với yêu cầu của từng hoạt động cụ thể. Với nghề dạy học, năng lực sư phạm được xem là tổ hợp các phẩm chất tâm lý giúp giảng viên đạt kết quả cao. Ông phân chia năng lực sư phạm thành nhiều nhóm: dạy học, thiết kế, tri giác, truyền đạt, giao tiếp và tổ chức. Tuy nhiên, cách phân loại này còn gây tranh luận do sự chồng chéo giữa các nhóm năng lực.

Nghiên cứu của Donna L Boland, PhD, RN and Sharon L Sims, PhD, RN (2013) về “Phương pháp toàn diện để đánh giá giảng viên” đã đề xuất mô hình đánh giá 360 độ, bao gồm các tiêu chí: Scholarship (nghiên cứu/học thuật), Teaching Effectiveness (hiệu quả giảng dạy), và Service (phục vụ cộng đồng/trường). Khi được sử dụng kết hợp với một gói quản lý dữ liệu trên máy tính, công cụ này cung cấp nhiều thông tin cần thiết để đưa ra quyết định sáng suốt về phát triển giảng viên, thăng tiến, giữ chân và bổ nhiệm giảng viên, cũng như sử dụng tối ưu tài năng của giảng viên. Mỗi khoa của trường thiết lập các tiêu chuẩn về kỳ vọng hiệu suất theo các giá trị của mình, tận dụng tính độc đáo của công cụ đánh giá được đề xuất.

1.2.1.3. Những nghiên cứu về việc đổi mới công tác quản lý nguồn nhân lực đối với giáo viên dạy nghề

Trong nghiên cứu năm 2008 “Chất lượng của giáo viên dạy nghề: giáo dục giáo viên, vai trò của tổ chức và thực tế nghề nghiệp”, Philipp Grollmann phân tích các yếu tố ảnh hưởng đến kiến thức chuyên môn, thực hành và hiệu suất của đội ngũ giảng viên trong lĩnh vực giáo dục kỹ thuật và dạy nghề (TVET). Ông giới thiệu sự đa dạng quốc tế về mô hình đào tạo giáo viên, hồ sơ nghề nghiệp và phương thức tuyển dụng, đồng thời nhấn mạnh rằng mọi đánh giá về chất lượng giảng viên – dù lý thuyết hay thực hành – đều phải đặt trong bối cảnh tổ chức nơi họ làm việc. Nghiên cứu cũng chỉ ra rằng, thực

tế nghề nghiệp của giáo viên dạy nghề gắn liền với kiến thức chuyên môn và văn hóa nghề nghiệp vốn chịu ảnh hưởng sâu sắc từ hệ thống giáo dục và thể chế. Grollmann kết luận sự gắn kết giữa giáo dục giáo viên và bối cảnh tổ chức có ý nghĩa quan trọng đối với việc tuyển dụng và đào tạo đội ngũ giảng viên dạy nghề chất lượng cao, đáp ứng yêu cầu phát triển của giáo dục nghề nghiệp hiện đại.

Yang Zhen, Sheikh Khairuddin và Sheikh Muhamad Hizam (2021) với nghiên cứu “Nhu cầu cấp thiết của việc đổi mới quản lý nguồn nhân lực của các trường dạy nghề bậc cao ở Trung Quốc: Từ góc độ năng lực của giáo viên”. Bài viết mang tính khái niệm này khám phá nhu cầu cấp thiết của việc đổi mới Quản lý nguồn nhân lực (HRM) đối với Giáo dục dạy nghề bậc cao (HVE) ở Trung Quốc, đồng thời đề xuất ý nghĩa cụ thể và hợp lý đối với các trường HVE ở Trung Quốc về nhu cầu sắp tới của việc cải thiện việc sử dụng nguồn nhân lực để đảm bảo hiệu suất cao, hiệu suất giáo dục chất lượng và cuối cùng là đáp ứng các yêu cầu tài năng tâm cỡ của thị trường trong và ngoài nước. Nghiên cứu xác định và đánh giá các khái niệm cốt lõi về năng lực, hiệu suất và hỗ trợ tổ chức của giáo viên, đồng thời minh họa chủ yếu rằng đã đến lúc các trường HVE ở Trung Quốc phải đối mặt với thực tế là hệ thống quản lý nhân sự áp dụng trong doanh nghiệp không thể sao chép trực tiếp và truyền thống. Các phương pháp quản lý nhân sự đã hình thành cần được đổi mới tốt để đạt hiệu quả giáo dục tốt hơn. Nghiên cứu sử dụng phương pháp nghiên cứu tổng quan tài liệu, nhắm mục tiêu tài liệu từ nhiều tài liệu tham khảo như nghiên cứu, tạp chí nghiên cứu, sách, tài nguyên báo cáo trực tuyến, bài báo và cơ sở dữ liệu điện tử. Việc không tăng cường chức năng đánh giá năng lực của giáo viên trong việc đánh giá hiệu suất của các trường HVE ở Trung Quốc dẫn đến sự phát triển tụt hậu của giáo dục nghề nghiệp, điều này cuối cùng sẽ ảnh hưởng đến khả năng cạnh tranh kinh tế và xã hội của đất nước. Cơ chế giữa năng lực và hiệu suất được trình bày rõ ràng và một trung gian hòa giải với tư cách là hỗ trợ tổ chức cũng được giới thiệu để làm cho nghiên cứu có tính hệ thống từ một góc độ khác. Dựa trên cuộc thảo luận, các trường HVE ở Trung Quốc cần phải nhận thức được nhu cầu cấp thiết về việc áp dụng đánh giá hiệu suất dựa trên năng lực phù hợp để đối phó với những thách thức trong việc cung cấp nguồn nhân lực dạy nghề vững chắc cho thị trường đang bùng nổ, được xác định như là kết quả của bài báo này.

Trong nghiên cứu của P. N. Okorafor và A. O. Okorafor (2011) về giáo dục kỹ thuật và đào tạo nghề (TVET) phục vụ phát triển nguồn nhân lực (HRD) trong nền kinh tế tri thức mới nổi, các tác giả nhấn mạnh rằng nguồn nhân lực chất lượng cao đóng vai trò quyết định đối với sự tồn tại và tăng trưởng của một nền kinh tế năng động trong bối cảnh toàn cầu hóa. Lực lượng lao động tri thức và sáng tạo này chỉ có thể được hình thành và duy trì thông qua quá trình giáo dục và đào tạo liên tục. Kết quả là, các quốc gia đang tìm cách chuyển đổi thành siêu cường kinh tế giờ đây tập trung vào phát triển nguồn nhân lực (HRD); hiệu lực và hiệu quả sử dụng vốn chỉ dựa vào nguồn nhân lực có chất lượng và tiềm năng. Điều này đã khiến hầu hết các quốc gia ngày càng quan tâm đến việc nâng cao năng lực của hệ thống TVET, nhận thức được vai trò quan trọng của hệ thống này trong việc phát triển nguồn nhân lực có liên quan. Tuy nhiên, nền kinh tế tri thức mới nổi đặt ra thách thức mới cho hệ thống TVET trong việc đáp ứng nhiệm vụ này. Vì vậy, bài viết được đặt ra để xem xét vị trí của TVET trong HRD, khám phá những thách thức phát sinh từ kiến thức mới nổi trong nền kinh tế; và khuyến nghị cải tiến hệ thống TVET để phát triển nguồn nhân lực hiệu quả hơn trong nền kinh tế tri thức.

1.2.1.4. Những nghiên cứu về các yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng nguồn nhân lực nói chung và giáo dục nói riêng

Các nghiên cứu về chất lượng nguồn nhân lực trong lĩnh vực giáo dục thường tập trung vào những yếu tố chính như: môi trường làm việc, hoạt động đào tạo và phát triển năng lực, cũng như mối quan hệ giữa nhân viên và nhà quản lý.

Tác giả đã nghiên cứu và tổng hợp một số mô hình tiêu biểu liên quan đến các yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng nguồn nhân lực giáo dục:

Mô hình quản trị nguồn nhân lực của Harvard (Beer và cộng sự, 1984) được xem là bước ngoặt quan trọng trong việc hình thành các khái niệm về nhân sự. Mô hình này nhấn mạnh ba yếu tố tác động trực tiếp đến người lao động: (1) chế độ làm việc, (2) sự dịch chuyển nhân lực, và (3) chính sách tiền lương. Điểm nổi bật của mô hình là đặt con người làm trung tâm, coi sự hài lòng và động lực cá nhân là nền tảng, đồng thời đề cao vai trò lãnh đạo và giao tiếp trong tổ chức.

Chimanikire và cộng sự (2007) nhấn mạnh rằng cơ sở vật chất đầy đủ và công cụ hỗ trợ giảng dạy sẽ nâng cao sự hài lòng của giảng viên. Mehboob, Azhar và Bhutto (2010) cho rằng môi trường làm việc là khía cạnh ít được thỏa mãn nhất trong giới học

thuật. Saba (2011) cũng nói đến môi trường làm việc có ảnh hưởng lớn đến sự hài lòng của nhân viên; điều kiện không thuận lợi sẽ làm giảm chất lượng công việc.

Shields và Ward (2001) cho rằng sự không hài lòng với chính sách đào tạo có tác động tiêu cực đến ý định nghỉ việc, thậm chí mạnh hơn cả sự bất mãn về khối lượng công việc hay tiền lương. Họ khẳng định triển vọng thăng tiến, thể hiện qua chính sách đào tạo, là yếu tố quan trọng nhất trong công việc. Nghiên cứu của Lumley, Coetzee, Tladinyane và Ferreira (2011) có tính bổ sung thêm khi nói đến các chương trình đào tạo và phát triển kỹ năng không chỉ nâng cao năng lực cá nhân mà còn tạo động lực, tăng trách nhiệm và vị thế xã hội cho nhân viên.

Kabir và Parvin (2011) xác định nhiều biến số ảnh hưởng đến động lực làm việc, bao gồm: lương thưởng, cơ hội thăng tiến, chất lượng môi trường làm việc, phong cách lãnh đạo và bản chất công việc. Akram (2012) cho rằng để nâng cao tính cạnh tranh của nhân viên, tổ chức cần đảm bảo môi trường làm việc tốt, sự ổn định nghề nghiệp và mức lương hợp lý. Ông nhấn mạnh rằng thu nhập và chế độ khen thưởng là yếu tố thiết yếu vì chúng gắn liền với sự ổn định của đời sống gia đình.

Động lực lao động còn phụ thuộc vào mối quan hệ giữa quản lý và nhân viên. Friedlander & Margulies (1969) cho rằng nhân viên sẽ cống hiến nhiều hơn khi nhận được sự quan tâm từ cấp trên. Eisenberger, Stinglhamber, Vandenberghe, Sucharski & Rhoades (2002) cũng khẳng định rằng sự chu đáo trong việc chăm lo phúc lợi sẽ củng cố niềm tin của người lao động đối với tổ chức. Tương tự như vậy, nghiên cứu của Mumtaz và cộng sự (2025) cũng cho thấy lãnh đạo có trách nhiệm và môi trường làm việc hỗ trợ là động lực thúc đẩy chất lượng nguồn nhân lực.

Abdullah (2009), việc nhân viên có trách nhiệm với công việc cùng cơ hội thăng tiến sẽ duy trì và nâng cao sự hài lòng, đồng thời thúc đẩy sự gắn bó và cống hiến lâu dài cho tổ chức. Sự hài lòng trong công việc theo Kim và Park (2013) là yếu tố then chốt, yếu tố này chịu ảnh hưởng tích cực từ môi trường làm việc và sự quan tâm của quản lý.

Farisi (2021) khi nghiên cứu về chất lượng nguồn nhân lực giáo dục tại Madrasah, Indonesia cho rằng đào tạo, văn hoá tổ chức, quy trình vận hành rõ ràng, sự hỗ trợ của quản lý và đánh giá là các yếu tố quan trọng ảnh hưởng đến chất lượng nguồn nhân lực. Tương tự, nghiên cứu của Budur và cộng sự (2024) cũng cho thấy văn hóa chia sẻ tri

thức có tác động tích cực đến văn hóa đổi mới, chất lượng cuộc sống công việc của giảng viên và từ đó thúc đẩy nâng cao năng lực đổi mới của giảng viên.

Nhiều công trình nghiên cứu đã khẳng định rằng hành vi sáng tạo trong công việc có mối liên hệ chặt chẽ với chất lượng lao động (Dorner, Gassmann và Morhart, 2012). Tuy nhiên, cách tiếp cận truyền thống thường chỉ xem xét chất lượng công việc trong phạm vi nhiệm vụ chính thức của nhân viên, mà chưa tính đến những đóng góp gián tiếp hoặc khó nhận diện từ các cá nhân khác trong tổ chức. Thực tế cho thấy, những nhân viên làm việc lâu dài ở vị trí ít thay đổi thường thiếu động lực để thử nghiệm ý tưởng mới, bởi họ ít quan tâm đến việc cải tiến quy trình hay áp dụng giải pháp sáng tạo.

Theo lý thuyết động lực của Herzberg, Waheed và Tan TeckHong (2011), các yếu tố bên ngoài như môi trường làm việc và sự công nhận có ảnh hưởng đáng kể đến động lực và chất lượng công việc. Ngoài ra, họ cũng chỉ ra rằng chế độ phúc lợi, đặc biệt là tiền lương và thưởng, có thể làm tăng sự gắn bó và tinh thần làm việc của nhân viên.

Một số nghiên cứu khác, chẳng hạn Mapesela và Hay (2006), Saint (2009), Adekola (2012), nhấn mạnh vai trò của mối quan hệ giữa nhân viên với cấp trên, đồng nghiệp và cấp dưới. Những mối quan hệ này được xem là yếu tố bổ sung quan trọng cho động lực làm việc, bởi sự hỗ trợ và hợp tác trong nội bộ tổ chức có thể nâng cao tinh thần cống hiến của người lao động. Hay nghiên cứu của Sharif và cộng sự (2025) cũng nhấn mạnh đến vai trò của lãnh đạo đích thực trong việc thúc đẩy chia sẻ tri thức và cam kết tổ chức của nhân viên.

Ngoài ra, sự thỏa mãn trong công việc cũng được chứng minh là yếu tố thiết yếu đối với chất lượng nguồn nhân lực. Robbins (2005); Chimanikire, Mutandwa, Gadzirayi, Muzondo, và Mutandwa (2007) cho rằng khi nhân viên cảm thấy hài lòng, họ sẽ có xu hướng gắn bó và cống hiến nhiều hơn, từ đó nâng cao hiệu quả công việc. Ngược lại, sự bất mãn thường tạo ra cảm giác tiêu cực, khiến nhân viên coi công việc như một rào cản trong việc đạt được giá trị cá nhân.

Động lực làm việc vì thế trở thành yếu tố cốt lõi trong việc nâng cao chất lượng nguồn nhân lực. Động lực có thể xuất phát từ sự quan tâm của quản lý, sự hỗ trợ từ đồng nghiệp hoặc chính sách của tổ chức. Bên cạnh sự thỏa mãn, sự công nhận cũng đóng vai trò quan trọng. Việc được đánh giá cao từ cấp trên, đồng nghiệp hay xã hội giúp nhân viên cảm thấy giá trị bản thân được khẳng định. Trong môi trường giáo dục, lời khen

ngời từ lãnh đạo như chủ tịch hay trưởng khoa không chỉ mang tính khích lệ mà còn là sự thừa nhận, góp phần gia tăng động lực làm việc.

Mang tính tổng hợp, Henrietta Lake (2008) đã hệ thống hóa ba nhóm nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng nguồn nhân lực. Thứ nhất là nhóm yếu tố bên ngoài, bao gồm pháp luật lao động, điều kiện thị trường và đặc điểm nguồn cung lao động. Thứ hai là nhóm yếu tố quản lý, bao gồm chính sách, tuyển dụng, đào tạo, quản lý hiệu quả công việc và thông tin kịp thời. Cuối cùng là nhóm yếu tố môi trường làm việc, bao gồm đặc điểm công việc, điều kiện nơi làm việc và mối quan hệ giữa đồng nghiệp.

1.2.2. Các công trình nghiên cứu trong nước về chất lượng nguồn nhân lực giáo dục

1.2.2.1. Các công trình nghiên cứu về nội dung và đặc điểm của nguồn nhân lực giáo dục

Trong quá trình nghiên cứu lý luận và thực tiễn, nhiều học giả đã tập trung làm rõ bản chất, vai trò và đặc điểm của nguồn nhân lực trong giáo dục đại học.

Một số tác giả tiêu biểu đã có những đóng góp quan trọng:

Trên nền tảng tư tưởng Hồ Chí Minh về vai trò người thầy, Ngô Văn Hà (1996) nhấn mạnh rằng giảng dạy ở bậc đại học là loại hình lao động đặc thù, đòi hỏi giảng viên phải đồng thời mang phẩm chất của một nhà khoa học và một nhà giáo dục. Người giảng viên không chỉ đào tạo nhân lực trình độ cao mà còn tạo ra sản phẩm khoa học phục vụ nghiên cứu và sản xuất, qua đó khẳng định vị trí đặc biệt của họ trong tiến trình phát triển quốc gia.

Nguyễn Văn Sơn (2002) trong cuốn “Trí thức Giáo dục Đại học Việt Nam thời kỳ công nghiệp hoá, hiện đại hoá” cũng khẳng định rằng đội ngũ giảng viên đại học là lực lượng trực tiếp tham gia đào tạo ở bậc cao nhất của hệ thống giáo dục quốc dân. Họ không chỉ đào tạo sinh viên, học viên cao học và nghiên cứu sinh mà còn góp phần hình thành những con người sáng tạo, có phẩm chất đạo đức tốt. Do đó, giảng viên vừa mang vai trò nhà giáo, vừa là nhà khoa học, thậm chí là nhà hoạt động xã hội.

Đỗ Minh Cương và Nguyễn Thị Doan (2001) với công trình “Phát triển nguồn nhân lực giáo dục đại học Việt Nam”; Phạm Hồng Quang (2006) với tác phẩm “Môi trường giáo dục”; và Đỗ Văn Phúc (2010) với nghiên cứu về đặc điểm lao động của giảng viên đại học và dạy nghề. Các tác giả đều nhấn mạnh rằng nhân cách của giảng viên là yếu tố ảnh hưởng đến nhân cách sinh viên. Theo đó, lao động sư phạm là một

dạng lao động trí óc sáng tạo, đòi hỏi sự kết hợp giữa tính khoa học, nghệ thuật và đạo đức nghề nghiệp. Giảng viên vừa là người truyền đạt tri thức, vừa là tấm gương nhân cách.

Các công trình này không chỉ xây dựng nền tảng lý thuyết mà còn đưa ra những giải pháp nhằm phát triển đội ngũ giảng viên và cán bộ quản lý trong giai đoạn công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước (2000–2020). Kết quả nghiên cứu cho thấy, nhân lực giáo dục đại học đã có bước tiến đáng kể cả về quy mô lẫn chất lượng, song vẫn phải đối mặt với thách thức duy trì tốc độ mở rộng đào tạo mà không làm suy giảm chất lượng, đồng thời nâng cao năng lực để đáp ứng yêu cầu phát triển kinh tế – xã hội. Phát triển nguồn nhân lực giáo dục đại học vì thế được hiểu là xây dựng một lực lượng đủ về số lượng, có chất lượng cao, được tổ chức và quản lý hiệu quả, cùng hướng tới mục tiêu chung của ngành.

1.2.2.2. Các công trình nghiên cứu về chất lượng nguồn nhân lực giáo dục và nâng cao chất lượng nguồn nhân lực giáo dục

Vấn đề chất lượng giảng dạy, hiệu quả đào tạo, năng lực nghiên cứu của giảng viên và hoạt động nghiên cứu khoa học trong giáo dục đại học đã được phân tích sâu trong Báo cáo *Giáo dục đại học và kỹ năng cho tầng trưởng* khu vực Đông Á và Thái Bình Dương của Ngân hàng Thế giới (2008). Báo cáo này xem xét mối quan hệ giữa giáo dục đại học và thị trường lao động Việt Nam, qua đó chỉ ra rằng hiệu quả đào tạo, nội dung chương trình, phương pháp sư phạm, mức độ hài lòng của sinh viên cùng khả năng cung cấp các kỹ năng cần thiết là những yếu tố trực tiếp ảnh hưởng đến chất lượng nguồn nhân lực. Đây cũng là nền tảng để nâng cao năng suất lao động và thúc đẩy năng lực sáng tạo, đáp ứng yêu cầu ngày càng cao của thị trường trong nước và quốc tế.

Nguyễn Văn Đệ (2005) tiếp cận vấn đề từ lý thuyết quản lý nguồn nhân lực, nghiên cứu thực trạng đội ngũ giảng viên ở Đồng bằng sông Cửu Long. Ông chỉ ra những điểm mạnh, hạn chế và nguyên nhân của bất cập, đồng thời đề xuất mô hình nhân cách giảng viên trong thời đại kinh tế tri thức. Tác giả nêu ra ba nhóm nhu cầu cần đào tạo, bồi dưỡng của khu vực, từ đó đưa ra giải pháp định hướng giúp giảng viên đạt chuẩn khu vực và quốc tế. Trong bài viết năm 2009, ông tiếp tục nhấn mạnh yêu cầu về phẩm chất và năng lực giảng viên trong bối cảnh hội nhập, coi đây là nền tảng để đổi mới giáo dục toàn diện.

Nguyễn Đức Chính và Nguyễn Phương Nga (2006) nghiên cứu về tiêu chí đánh giá hoạt động giảng dạy và nghiên cứu khoa học của giảng viên trong Đại học Quốc gia. Công trình này đề xuất đổi mới hệ thống đánh giá theo hướng hội nhập quốc tế, nhấn mạnh vai trò của đo lường và đánh giá hiệu quả công việc giảng viên, từ đó gợi mở những hàm ý chính sách quan trọng.

Phạm Ngọc Trung (2007) khẳng định chất lượng nhân lực giáo dục là nhân tố hàng đầu quyết định chất lượng đào tạo trong các trường đại học, cao đẳng. Theo ông, chất lượng giáo dục được phản ánh qua trình độ chuyên môn, phẩm chất đạo đức, khả năng hội nhập và sự ổn định việc làm của sinh viên sau khi tốt nghiệp.

Trong luận án tiến sĩ “Đánh giá giảng viên đại học theo hướng chuẩn hóa trong giai đoạn hiện nay”, Trần Xuân Bách (2009) tiếp cận vấn đề dưới góc độ quản lý giáo dục. Công trình này tập trung phân tích các khía cạnh như quan niệm về giảng viên đại học và cơ sở lý luận của những phương thức đánh giá. Tác giả cho rằng, việc đánh giá giảng viên là một quá trình toàn diện, bao gồm mô tả, thu thập, xử lý và phân tích hệ thống thông tin liên quan đến giảng viên. Thông qua đó, có thể nhận diện và đánh giá giá trị lao động, cũng như những đóng góp mà đội ngũ giảng viên mang lại cho xã hội.

Trong tác phẩm “Phát triển giáo dục trong điều kiện kinh tế thị trường và hội nhập quốc tế”, Trần Quốc Toàn (2012) đã tiếp cận vấn đề chất lượng nguồn nhân lực giáo dục đại học Việt Nam từ góc nhìn hội nhập quốc tế. Nghiên cứu này không chỉ đưa ra những nhận định mới mà còn xây dựng hệ thống luận cứ khoa học về mối quan hệ giữa giáo dục – đào tạo và thị trường lao động. Điểm nổi bật của công trình là sự kết hợp giữa phân tích lý luận và khảo sát thực tiễn, qua đó làm rõ khả năng đáp ứng của giáo dục đại học đối với nhu cầu xã hội trong bối cảnh kinh tế thị trường và toàn cầu hóa. Tác giả nhấn mạnh rằng chất lượng nguồn nhân lực giáo dục đại học chính là thước đo quan trọng để đánh giá mức độ thích ứng của hệ thống giáo dục trước những biến đổi nhanh chóng của môi trường kinh tế và yêu cầu hội nhập quốc tế.

Trong tác phẩm “Giáo dục đại học Việt Nam – Góc nhìn từ lý thuyết kinh tế – tài chính hiện đại”, Phạm Đức Chính và Nguyễn Tiến Dũng (2014) nhấn mạnh vai trò của giáo dục đại học đối với sự phát triển quốc gia. Các tác giả cho rằng chất lượng đội ngũ giảng viên là yếu tố khởi nguồn, quyết định đến chất lượng sản phẩm giáo dục. Họ phân tích những khó khăn trong tuyển chọn giảng viên, đồng thời chỉ ra nhiệm vụ cốt lõi của

giảng viên là giảng dạy và nghiên cứu khoa học. Ngoài ra, các yêu cầu về năng lực chuyên môn, kỹ năng sư phạm, khả năng phát triển và đánh giá sinh viên, quản lý thông tin cũng như đạo đức nghề nghiệp được coi là tiêu chí quan trọng để nâng cao chất lượng đội ngũ.

Nhiều công trình nghiên cứu độc lập cũng tập trung vào vấn đề này. Nguyễn Duy Yên (1993), Nguyễn Văn Duệ (1997) và Đinh Thị Minh Tuyết (2010) đều thống nhất rằng để nâng cao chất lượng giảng viên cần đổi mới công tác đào tạo, bồi dưỡng theo hướng chuẩn hóa và hiện đại hóa. Đồng thời, việc sử dụng nguồn lực phải hợp lý, chú trọng năng lực sáng tạo và xây dựng cơ chế động lực cho giảng viên – những người trực tiếp hình thành thế giới quan, nhân sinh quan, phương pháp tư duy khoa học và khả năng sáng tạo cho sinh viên.

Trần Thị Lan (2014) trong luận án về chất lượng lao động của trí thức giáo dục đại học cho rằng đây là yếu tố quyết định sự tồn tại và phát triển của các trường đại học. Bà cảnh báo rằng sự yếu kém trong chất lượng lao động của giảng viên sẽ tác động tiêu cực đến hệ thống giáo dục và nguồn nhân lực quốc gia. Do đó, cải cách giáo dục đại học phải đặt trọng tâm vào nâng cao chất lượng giảng viên, cả về chuyên môn, năng lực nghiên cứu, phẩm chất chính trị và đạo đức nghề nghiệp.

Nguyễn Thị Mỹ Lộc (2015) và Đặng Xuân Hải cũng cho rằng giảng viên đại học phải đồng thời là nhà sư phạm và nhà khoa học. Hoạt động giảng dạy gắn liền với nghiên cứu khoa học, và năng lực sư phạm cùng năng lực nghiên cứu là hai phẩm chất cốt lõi để nâng cao chất lượng nghề nghiệp.

Tạ Thị Thu Hiền (2015) tập trung vào hệ thống đảm bảo chất lượng trong các trường đại học, nhấn mạnh vai trò của giảng viên trong giảng dạy, nghiên cứu, quản lý đào tạo, cũng như chất lượng đầu vào và đầu ra của sinh viên.

Gần đây, Phạm Thị Thanh Bình (2021) khẳng định nguồn nhân lực là yếu tố quyết định sự thành bại của một quốc gia. Bà coi đây là thước đo chủ yếu để đánh giá tiến bộ xã hội, công bằng và phát triển bền vững, đồng thời nhấn mạnh vai trò của giáo dục và đào tạo trong việc nâng cao chất lượng nguồn nhân lực Việt Nam. Mục đích của bài viết này là phân tích chất lượng nguồn nhân lực của Việt Nam, trong đó đặc biệt nhấn mạnh đến tình trạng thiếu nguồn nhân lực chất lượng cao. Bài viết thảo luận về nguyên nhân của sự thiếu hụt nguồn nhân lực chất lượng cao, đồng thời đưa ra các giải pháp nhằm

tăng cường hệ thống giáo dục và đào tạo cần thiết nâng cao chất lượng nguồn nhân lực Việt Nam. Các giải pháp cải thiện hệ thống giáo dục và đào tạo là (1) đổi mới hệ thống giáo dục - đào tạo, đặc biệt là giáo dục nghề nghiệp; (2) tăng nguồn tài chính cho giáo dục và đào tạo để nâng cao năng lực của người lao động và điều chỉnh lại cơ cấu đầu tư; (3) tập trung phát triển giáo dục đại học quốc gia để nâng cao chất lượng bồi dưỡng giáo viên; (4) tăng cường quan hệ đối tác giữa các doanh nghiệp, trường đại học và trường dạy nghề; và (5) hợp tác với các tổ chức quốc tế để nâng cao nguồn nhân lực. Điểm mới của bài viết là nó khám phá các cách để đẩy nhanh việc phê duyệt chiến lược phát triển giáo dục đại học giai đoạn 2021–2030 ở Việt Nam.

Trong nghiên cứu “Phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao”, Nguyễn Văn Hiệp (2008) khẳng định rằng nguồn nhân lực, đặc biệt là lực lượng có trình độ cao, giữ vai trò nền tảng đối với sự phát triển kinh tế – xã hội. Trong bối cảnh toàn cầu hóa và sự xuất hiện của cách mạng công nghiệp hiện đại, Việt Nam đã chú trọng xây dựng đội ngũ nhân lực có trình độ, tập trung vào các ngành công nghệ cao và giá trị gia tăng lớn. Tuy nhiên, thực tế cho thấy nguồn nhân lực chất lượng cao vẫn chưa đáp ứng đầy đủ yêu cầu phát triển, đặt ra nhu cầu cấp thiết về một hệ thống giải pháp đồng bộ nhằm nâng cao năng lực cạnh tranh quốc gia.

Với chủ đề “Phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao để hình thành nền kinh tế tri thức ở Việt Nam”, Lê Thị Hồng Điệp (2010) đã phân tích khái niệm, đặc điểm và yêu cầu của nguồn nhân lực chất lượng cao trong bối cảnh dân số gia tăng, cơ cấu lao động thay đổi và tỷ lệ nhân lực khoa học – công nghệ còn hạn chế. Tác giả đề xuất các giải pháp cơ bản nhằm xây dựng nguồn nhân lực chất lượng cao phục vụ mục tiêu hình thành nền kinh tế tri thức.

Luận án của Lương Công Lý (2014) với đề tài “Giáo dục – Đào tạo với việc phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao ở Việt Nam hiện nay” đã phân tích cơ sở lý luận và thực tiễn, làm rõ vai trò trung tâm của giáo dục – đào tạo trong việc hình thành nguồn nhân lực chất lượng cao. Tác giả đề xuất các giải pháp nhằm phát huy hơn nữa vai trò của giáo dục – đào tạo trong bối cảnh hiện nay.

Tiếp cận từ góc độ kinh tế, Lê Quang Hùng (2011) trong luận án “Phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao ở vùng kinh tế trọng điểm miền Trung” đã đánh giá thực trạng

nguồn nhân lực tại khu vực này, chỉ ra ưu điểm, hạn chế và nguyên nhân, đồng thời đề xuất các giải pháp phát triển, đặc biệt nhấn mạnh đến vai trò của giáo dục – đào tạo.

Trong luận án “Phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao trong bối cảnh hội nhập kinh tế quốc tế ở Thành phố Hồ Chí Minh”, Võ Thị Kim Loan (2014) đã xác định bốn nhóm tiêu chí phản ánh nguồn nhân lực chất lượng cao: thể lực, trí lực, nhân cách và năng động xã hội. Cụ thể 4 tiêu chí phản ánh NNL chất lượng cao gồm: (1) tiêu chí về thể lực (thông qua các chỉ số chiều cao, cân nặng, tuổi thọ, tình hình bệnh tật, cơ sở vật chất và các điều kiện về đảm bảo và chăm sóc sức khỏe); (2) tiêu chí về trí lực (học vấn, chuyên môn kỹ thuật, năng lực sáng tạo, năng lực chuyên biệt và kỹ năng); (3) tiêu chí về nhân cách (tính tích cực, ý thức tự giác cao, niềm say mê nghề nghiệp, tác phong công nghiệp, năng động, đạo đức, có lối sống đúng mực, hòa đồng; và (4) tiêu chí về năng động xã hội (linh hoạt cao trong công việc tương tự đề xuất của Nguyễn Văn Dung, 2011). Tác giả nhấn mạnh rằng người lao động hiện đại cần có khả năng sáng tạo, làm việc độc lập đồng thời tương tác tốt khi làm việc nhóm, kỹ năng giao tiếp, giải quyết vấn đề và thích ứng với thay đổi.

Trong cuốn “Phát triển nguồn nhân lực đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa và hội nhập quốc tế”, Vũ Văn Phúc và Nguyễn Duy Hùng (2012) đã hệ thống hóa một số khái niệm cơ bản liên quan đến nhân lực và nguồn nhân lực, đồng thời phân tích đặc điểm của nguồn nhân lực Việt Nam. Tác phẩm cũng chỉ ra những vấn đề trọng yếu cần giải quyết để phát triển nguồn nhân lực phù hợp với yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa và hội nhập quốc tế. Đây là công trình có giá trị tham khảo cả về mặt nghiên cứu lý luận lẫn định hướng thực tiễn trong quá trình hoạch định chính sách phát triển nhân lực quốc gia.

Cùng năm, Tạ Ngọc Tấn xuất bản cuốn “Phát triển giáo dục và đào tạo nguồn nhân lực, nhân tài – Một số kinh nghiệm của thế giới”. Công trình này tập trung phân tích sâu sắc các vấn đề liên quan đến nguồn nhân lực và nhân tài, đồng thời nghiên cứu kinh nghiệm phát triển giáo dục – đào tạo của nhiều quốc gia. Từ đó, tác giả rút ra những bài học có ý nghĩa thiết thực đối với Việt Nam trong tiến trình đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục – đào tạo, nhằm xây dựng và phát triển nguồn nhân lực, nhân tài đáp ứng yêu cầu phát triển kinh tế – xã hội trong bối cảnh hội nhập quốc tế.

Đường Vĩnh Sừng (2012) trong công trình “Giáo dục – đào tạo với phát triển nguồn nhân lực phục vụ sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa” đã phân tích vai trò của nguồn nhân lực chất lượng cao, đánh giá thực trạng và so sánh với các nước trong khu vực, từ đó đề xuất giải pháp giáo dục – đào tạo để nâng cao chất lượng nhân lực phục vụ công nghiệp hóa, hiện đại hóa.

1.2.2.3. Các công trình nghiên cứu về chất lượng nguồn nhân lực qua đào tạo nghề

Trong nghiên cứu năm 2012, Vi Thị Hồng Minh đã phân tích chất lượng nguồn nhân lực thông qua đào tạo nghề và nhấn mạnh giải pháp tăng cường gắn kết giữa cơ sở đào tạo với doanh nghiệp. Theo tác giả, sự phối hợp này là chiến lược quan trọng nhằm nâng cao hiệu quả giáo dục nghề nghiệp, cải thiện năng suất lao động và tăng cường năng lực cạnh tranh của Việt Nam trên thị trường quốc tế. Công trình đã đưa ra những đánh giá tổng quan về thực trạng chất lượng nhân lực qua đào tạo nghề, đồng thời làm rõ vai trò của doanh nghiệp trong việc thúc đẩy phát triển giáo dục nghề nghiệp. Trên cơ sở đó, tác giả đề xuất các giải pháp cụ thể để củng cố và mở rộng sự hợp tác giữa nhà trường và doanh nghiệp.

Trong luận án (2014), Nguyễn Mỹ Loan đã nghiên cứu vấn đề quản lý phát triển đội ngũ giảng viên tại các trường cao đẳng nghề ở vùng Đồng bằng sông Cửu Long. Công trình phân tích dưới góc độ quản lý nhà nước, tập trung vào ba khía cạnh: số lượng, chất lượng và cơ cấu đội ngũ giảng viên. Tác giả đã khảo sát thực trạng phát triển mạng lưới các trường cao đẳng nghề trong khu vực, qua đó chỉ ra tính cấp thiết của việc xây dựng và quản lý đội ngũ giảng viên phù hợp với yêu cầu phát triển kinh tế – xã hội của vùng. Luận án đồng thời đề xuất định hướng và giải pháp nhằm nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên, đáp ứng nhu cầu đào tạo nhân lực cho khu vực Đồng bằng sông Cửu Long.

Nghiên cứu của Cao Văn Sâm (2015) tập trung vào việc xây dựng và phát triển đội ngũ giáo viên dạy nghề. Tác giả nhấn mạnh rằng giáo viên giảng dạy các nghề trọng điểm khu vực và quốc tế cần được đào tạo, bồi dưỡng đạt chuẩn về kỹ năng nghề, năng lực sư phạm và ngoại ngữ theo chương trình của các quốc gia tiên tiến. Đối với giáo viên giảng dạy các nghề trọng điểm quốc tế, yêu cầu đặt ra là phải đạt chuẩn quốc gia về trình độ, kỹ năng nghề và nghiệp vụ sư phạm. Ngoài ra, những người tham gia giảng dạy nghề cho lao động nông thôn cũng cần được bồi dưỡng về công nghệ mới, kỹ năng giảng dạy và các năng lực bổ trợ khác.

1.2.2.4. Các công trình nghiên cứu về các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng nguồn nhân lực nói chung và giáo dục nói riêng

Nguyễn Thị Hồng Cẩm (2013) đã xây dựng hệ thống tiêu chí đánh giá chất lượng nhân lực theo ba nhóm: trí lực (kiến thức, trình độ chuyên môn, kỹ năng, thâm niên nghề), thể lực (thể chất, sức khỏe) và tâm lực (thái độ, tâm lý, khả năng chịu áp lực). Nghiên cứu cũng đề xuất mô hình các nhân tố ảnh hưởng gồm: đào tạo – bồi dưỡng, điều kiện làm việc, đánh giá nhân lực, tuyển chọn và thù lao lao động.

Nghiên cứu của Nguyễn Thùy Linh (2014) xác định các yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng nhân lực bao gồm: đặc điểm cá nhân (giới tính, độ tuổi, thể chất), môi trường và điều kiện đào tạo, chính sách thu hút và sử dụng nhân lực, mức độ đãi ngộ vật chất và tinh thần, cùng cơ hội phát triển nghề nghiệp.

Nguyễn Thanh Vũ (2015) tập trung vào các yếu tố bên trong tác động đến chất lượng nhân lực, bao gồm: tuyển dụng, đào tạo và phát triển nghề nghiệp, phân tích – đánh giá công việc, môi trường và quan hệ lao động, cùng với chế độ lương, thưởng và phúc lợi.

Vũ Thị Hà (2016) chỉ ra rằng chất lượng nhân lực chịu tác động từ điều kiện làm việc, chính sách thù lao và động lực, quy trình tuyển dụng và bố trí nhân lực, cũng như hoạt động đào tạo.

Phạm Thị Hiến (2018) phân tích năm nhân tố ảnh hưởng chính, gồm: tuyển dụng, sử dụng lao động, chế độ tiền lương – thưởng, chính sách quản lý và hoạt động đào tạo, bồi dưỡng.

Theo nghiên cứu của Hà Sơn Tùng và cộng sự (2020), ba yếu tố bên ngoài có ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng nguồn nhân lực gồm: quá trình hội nhập quốc tế, chính sách phát triển nhân lực và nhu cầu của thị trường lao động.

Một số tác giả đưa ra các yếu tố cụ thể ảnh hưởng đến CLNN vừa nhấn mạnh một số giải pháp:

Trịnh Thị Thúy Hà (2018) nhấn mạnh rằng các hoạt động tuyển dụng, đào tạo, chăm sóc và bảo vệ sức khỏe người lao động là những nhân tố quan trọng quyết định chất lượng nhân lực. Tuyển dụng hiệu quả giúp tổ chức lựa chọn được những cá nhân có năng lực và phẩm chất đạo đức tốt; trong khi đào tạo đóng vai trò trang bị và rèn luyện kỹ năng cần thiết để người lao động thực hiện nhiệm vụ một cách hiệu quả.

Theo Vân Nhi (2018), công tác tuyển dụng có tác động mạnh mẽ đến chất lượng nhân lực. Nếu quy trình tuyển dụng được thực hiện khoa học, có mục tiêu rõ ràng và linh hoạt theo sự biến đổi của nền kinh tế, tổ chức sẽ có đội ngũ nhân lực chất lượng. Ngược lại, tuyển dụng thiếu chuẩn mực và cứng nhắc sẽ làm suy giảm chất lượng nhân lực, ảnh hưởng đến lợi thế cạnh tranh.

Trần Võ Hoài Hương (2012) cho rằng để nâng cao chất lượng nhân lực trong dài hạn cần chú trọng hoàn thiện bộ máy quản trị nhân lực, cải tiến quy trình hoạch định và tuyển dụng, đồng thời cải thiện môi trường làm việc và chế độ đãi ngộ.

Trong bối cảnh chuyển đổi số, nghiên cứu của Trần Hải Long (2023) cho thấy có 6 nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng nguồn nhân lực, bao gồm chính sách nhà nước, trình độ năng lực của lãnh đạo, chính sách quản trị nguồn nhân lực, chính sách tuyển dụng, chế độ khen thưởng, kỷ luật, môi trường làm việc và văn hóa của doanh nghiệp.

Phạm và cộng sự (2023) nghiên cứu về nguồn nhân lực trong các cơ sở giáo dục đại học, và đề xuất rằng văn hoá chia sẻ tri thức và quá trình chia sẻ tri thức là yếu tố quan trọng trong việc thúc đẩy hành vi chia sẻ tri thức, góp phần nâng cao năng lực và chất lượng nguồn nhân lực của đội ngũ giảng viên và nâng cao kết quả hoạt động của nhà trường.

Bảng 1.3. Hệ thống hóa những yếu tố tác động đến chất lượng nguồn nhân lực trong tổ chức và tại các cơ sở giáo dục

Yếu tố	Tác giả
Môi trường làm việc	Beer và cộng sự, (1984); Chimanikire và cộng sự, (2007); Mehboob, Azhar, và Bhutto (2010); Saba (2011); Waheed và Tan Teck Hong (2011); Trần Võ Hoài Hương (2012); Nguyễn Thị Hồng Cẩm (2013); Nguyễn Thanh Vũ (2015); Vũ Thị Hà (2016), Trần Hải Long (2023)
Chính sách đào tạo và phát triển	Shields và Ward (2001); Lumley, Coetzee, Tladinyane và Ferreira (2011); Nguyễn Thùy Linh (2014); Nguyễn thanh Vũ (2015); Vũ Thị Hà (2016);

Yếu tố	Tác giả
	Trịnh Thị Thúy Hà (2018); Phạm Thị Hiến (2018); Hà Sơn Tùng và cộng sự (2020); Farisi (2021)
Lương, chính sách khen thưởng và khuyến khích người lao động	Beer và cộng sự, (1984); Akram (2010); Kabir và Parvin (2011); Dương Thị Bảo Anh (2015), Trần Hải Long (2023)
Tuyển dụng lao động	Trần Võ Hoài Hương (2012); Nguyễn Thùy Linh (2014); Nguyễn Thanh Vũ (2015); Vũ Thị Hà (2016); Phạm Thị Hiến (2018); Trịnh Thị Thúy Hà (2018); Vân Nhi (2018), Trần Hải Long (2023)
Mối quan hệ giữa nhân viên và quản lý	Eisenberger, Stinglhamber, Vandenberghe, Sucharski& Rhoades (2002); Farisi (2021), Mumtaz và cộng sự (2025), Sharif và cộng sự (2025)
Mối quan hệ giữa các nhân viên	Mapesela và Hay (2006) ; Saint (2009); Adekola (2012), Mumtaz và cộng sự (2025)
Thỏa mãn trong công việc	Weiss (2002); Robbins (2005); Chimanikire, Mutandwa, Gadzirayi, Muzondo, và Mutandwa (2007); Toker (2011)
Động lực trong công việc	Barton (2002)
Cơ chế, chính sách của Nhà nước	Tổng Thị Hạnh (2018); Nguyễn Bá Duy và Trương Thị Lan Anh (2021)
Hội nhập quốc tế	Tổng Thị Hạnh (2018); Nguyễn Bá Duy và Trương Thị Lan Anh (2021)
Văn hoá chia sẻ tri thức trong tổ chức	Phạm và cộng sự (2023), Budur và cộng sự (2024)

(Nguồn: tác giả tổng hợp)

1.2.3. Đánh giá chung về tình hình nghiên cứu

Nhiều công trình nghiên cứu của các học giả đã tập trung vào vấn đề chất lượng nguồn nhân lực trong giáo dục. Nội dung khái quát của các nghiên cứu này như sau:

- Phần lớn các công trình tiếp cận ở tầm vĩ mô, phân tích những vấn đề chung liên

quan đến nguồn nhân lực giáo dục, đồng thời làm rõ một số khía cạnh của việc nâng cao chất lượng nhân lực, trong đó hoạt động đào tạo được xem là trọng tâm và được nghiên cứu sâu nhất. Một số nghiên cứu khác tập trung vào nguồn nhân lực giáo dục ở phạm vi các nước, của Việt Nam, cụ thể trong các trường đại học và cao đẳng ở từng vùng, địa phương. Các nghiên cứu này đặt nguồn nhân lực giáo dục trong mối quan hệ với sự phát triển của ngành, lĩnh vực cụ thể hoặc với toàn bộ nền kinh tế trong bối cảnh hội nhập quốc tế.

- Đối với lĩnh vực giáo dục nói chung đa số các nghiên cứu đều liên quan đến vấn đề như: phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao, các chính sách trong giáo dục và đào tạo, quản lý nguồn nhân lực nói chung...

- Các công trình nghiên cứu đã tiếp cận một cách hệ thống những vấn đề lý luận nền tảng, làm rõ ý nghĩa và tầm quan trọng mang tính quyết định của nhân lực trong giáo dục. Nội dung nghiên cứu tập trung vào việc phát triển và nâng cao chất lượng nguồn nhân lực giáo dục trong tiến trình công nghiệp hóa, hiện đại hóa và hội nhập quốc tế. Trong đó, đội ngũ giảng viên được xem là yếu tố then chốt, giữ vai trò quyết định đối với chất lượng đào tạo và sự phát triển của các cơ sở giáo dục đại học.

- Các tác giả trong nước đều thống nhất rằng chất lượng nguồn nhân lực giáo dục có ảnh hưởng trực tiếp và quyết định đến chất lượng giáo dục nói chung. Đây được coi là chìa khóa để chinh phục những thành tựu khoa học, kỹ thuật và công nghệ, đồng thời là giải pháp mang tính đột phá nhằm ngăn chặn nguy cơ tụt hậu, góp phần thực hiện thành công các mục tiêu chiến lược về phát triển kinh tế – xã hội và hội nhập quốc tế.

- Qua tổng hợp vấn đề nghiên cứu về nguồn nhân lực trong lĩnh vực giáo dục nghề nghiệp có thể thấy rằng các đề tài chủ yếu là: (i) các báo cáo chung về nguồn nhân lực trong giáo dục nghề nghiệp của OECD; (ii) một số nghiên cứu về các kỹ năng của nguồn nhân lực như kỹ năng kỹ thuật, kỹ năng sử dụng công nghệ thông tin và truyền thông; (iii) vấn đề về việc đổi mới công tác quản lý nguồn nhân lực đối với giáo viên dạy nghề; (iv) một số nghiên cứu về các giải pháp như: giáo dục giáo viên, tăng cường hợp tác với doanh nghiệp...

1.2.4. Nhận diện khoảng trống nghiên cứu

Qua tổng hợp vấn đề nghiên cứu về nguồn nhân lực trong lĩnh vực giáo dục nghề nghiệp có thể thấy rằng các nghiên cứu trước đây chủ yếu là: (i) các báo cáo chung về

nguồn nhân lực trong giáo dục nghề nghiệp của OECD; (ii) một số nghiên cứu về các kỹ năng của nguồn nhân lực như kỹ năng kỹ thuật, kỹ năng sử dụng công nghệ thông tin và truyền thông; (iii) vấn đề về việc đổi mới công tác quản lý nguồn nhân lực đối với giáo viên dạy nghề; (iv) một số nghiên cứu về các giải pháp như: giáo dục giáo viên, tăng cường hợp tác với doanh nghiệp... Vì vậy, các khoảng trống sau cần được thực hiện:

Một là: các nghiên cứu trước đây chưa cho thấy được thang đo nào phù hợp nhằm đo lường chất lượng nguồn nhân lực tại các trường cao đẳng tại Việt Nam. Tổng hợp những nghiên cứu về các tiêu chí đánh giá chất lượng NNL, theo tác giả, trong bối cảnh các trường cao đẳng tại Việt Nam ngày càng chủ động hơn, xu thế tự chủ tài chính và tính cạnh tranh, năng động của các trường đang dần tăng lên đòi hỏi cán bộ giảng viên tại các trường cao đẳng cần thể hiện được các năng lực thích ứng/ứng biến, năng lực chuyên môn (khả năng tri thức) và chia sẻ tri thức, và đặc biệt là thái độ tích cực/cam kết với tổ chức của mình (phần quan trọng của tâm lực). Vì vậy, chất lượng nguồn nhân lực tại các trường cao đẳng trong luận án này được giới hạn thông qua các năng lực và thái độ nêu trên.

Hai là: chưa có các công trình nghiên cứu để đo lường, đánh giá thực trạng chất lượng nguồn nhân lực tại các trường cao đẳng tại Việt Nam nói chung và khu vực Nam Trung Bộ nói riêng, từ đó làm cơ sở cho việc hoạch định các giải pháp.

Ba là: lĩnh vực nghiên cứu đi sâu vào các yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng nguồn nhân lực ở khối trường cao đẳng vẫn còn bỏ ngỏ. Đặc biệt, chưa có các nghiên cứu để giải thích cơ chế tác động của các chính sách nhân sự nói chung đến việc nâng cao chất lượng nguồn nhân lực tại các trường cao đẳng.

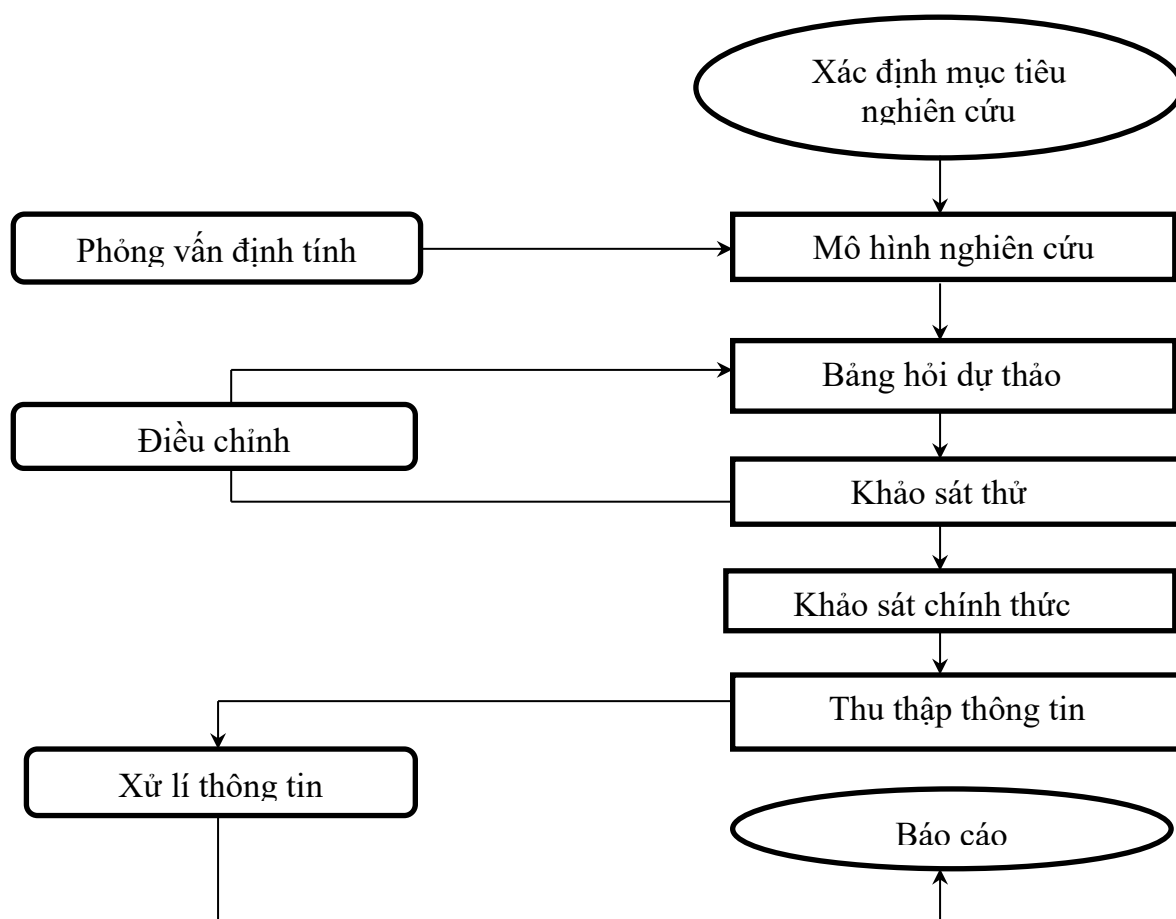
TIỂU KẾT CHƯƠNG 1

Chương 1 đã thống hóa toàn diện các quan điểm học thuật đa chiều về nguồn nhân lực (NNL), từ cách tiếp cận truyền thống (Trí lực, Thể lực, Tâm lực) đến các lý thuyết hiện đại về vốn con người và vốn xã hội. Luận án đã chuyển giao thành công khung lý thuyết chung vào bối cảnh đặc thù của các trường cao đẳng (GDNN) trong nước, từ đó thiết lập một khung lý thuyết đề xuất về chất lượng nguồn nhân lực (CLNNL) của riêng đề tài. Khung này không chỉ kế thừa các tiêu chuẩn quốc tế (Châu Âu, ASEAN) mà còn tập trung vào 04 năng lực và thái độ cốt lõi phù hợp với xu thế tự chủ và hội nhập: Năng lực chuyên môn và chia sẻ tri thức, Năng lực thích ứng/ứng biến, Năng lực đổi mới sáng tạo, và Thái độ tích cực/Cam kết với tổ chức (Tâm lực). Đồng thời, thông qua việc tổng quan nghiên cứu, luận án đã làm rõ ba khoảng trống chính: thiếu vắng một thang đo CLNNL phù hợp với bối cảnh tự chủ; chưa có nghiên cứu thực chứng về thực trạng tại khu vực Nam Trung Bộ và chưa có công trình nào đi sâu vào giải thích cơ chế tác động cụ thể của các chính sách quản trị nguồn nhân lực lên 04 năng lực cốt lõi này của giảng viên. Những nội dung được hệ thống hóa trong Chương 1 là tiền đề vững chắc cho việc xây dựng mô hình nghiên cứu thực chứng, phát triển các giả thuyết và xác định phương pháp nghiên cứu chi tiết trong Chương 2.

CHƯƠNG 2: PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU, GIẢ THUYẾT VÀ MÔ HÌNH NGHIÊN CỨU

2.1. Phương pháp nghiên cứu

2.1.1. Quy trình nghiên cứu



Sơ đồ 2.1. Quy trình nghiên cứu

2.1.1.1. Nghiên cứu định tính

Mục tiêu: Mục tiêu của giai đoạn nghiên cứu định tính là nhằm hoàn thiện mô hình nghiên cứu, điều chỉnh các thang đo, xây dựng bảng hỏi phù hợp với điều kiện, ngôn ngữ của Việt Nam. Đây là cơ sở và tiền đề cho giai đoạn nghiên cứu định lượng.

Phương pháp: Ngoài việc tham khảo các thang đo trước đây, tác giả tiến hành phỏng vấn sâu một số chuyên gia, để hình thành và khẳng định được những yếu tố cụ thể liên quan đến chất lượng nguồn nhân lực của giảng viên nghề và điều chỉnh các yếu tố tác động đến chất lượng nguồn nhân lực của giảng viên nghề cho phù hợp hơn với bối cảnh Việt Nam hiện nay.

Đối tượng: phỏng vấn 9 chuyên gia tại các trường cao đẳng để xác nhận các yếu tố chính dùng để đo lường chất lượng nguồn nhân lực bao gồm: Hiệu trưởng, Phó hiệu trưởng.

Kết quả phỏng vấn sẽ được tổng hợp và phân tích để điều chỉnh thang đo trước khi chuyển sang giai đoạn định lượng.

Kết cấu của bảng câu hỏi phỏng vấn chuyên sâu được thể hiện trong phụ lục 1.

2.1.1.2. Nghiên cứu định lượng

Nghiên cứu định lượng được thực hiện ngay khi bảng câu hỏi đã được điều chỉnh từ giai đoạn nghiên cứu định tính.

Mục tiêu: Kiểm định các giả thuyết đã đề xuất trong mô hình nghiên cứu và đo lường thực trạng CLNNL tại các Trường Cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ.

Đối tượng: Giảng viên cơ hữu đang công tác tại các Trường Cao đẳng thuộc khu vực Nam Trung Bộ trong giai đoạn nghiên cứu 2019-2023. Tiêu chí chọn mẫu là giảng viên có thời gian công tác tối thiểu 01 năm.

Trong phần phụ lục 2 và phụ lục 3 mô tả nội dung khảo sát và phỏng vấn cán bộ quản lý và giảng viên.

2.1.2. Phương pháp thu thập thông tin

- Dữ liệu thứ cấp: Dữ liệu thứ cấp được thu thập thông qua các số liệu thống kê, và những tài liệu liên quan của các Trường Cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ.

- Dữ liệu sơ cấp: Dữ liệu sơ cấp được thu thập từ việc khảo sát bằng bảng hỏi đối với cán bộ và giảng viên tại các Trường Cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ.

Cấu trúc bảng hỏi được chia làm 2 phần:

- Phần 1: Giới thiệu mục đích của việc khảo sát, thông tin cá nhân của đối tượng cần khảo sát.

- Phần nội dung chính: Các câu hỏi được sắp xếp theo mục tiêu nghiên cứu, sử dụng thang đo Likert với 5 mức độ đánh giá từ 1 đến 5.

2.1.3. Phương pháp chọn mẫu và xác định quy mô mẫu

Phương pháp khảo sát được sử dụng để thu thập dữ liệu từ cán bộ giảng viên tại các Trường Cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ. Người tham gia trả lời cần có trên một năm kinh nghiệm làm việc tại các trường cao đẳng hiện tại để có thể nắm bắt được và hiểu rõ các chính sách nâng cao chất lượng nguồn nhân lực tại tổ chức mình. Để tránh

hiểu nhầm, bảng câu hỏi sẽ được dịch từ tiếng Anh sang Tiếng Việt sử dụng phương pháp dịch ngược với sự hỗ trợ của ba chuyên gia về ngôn ngữ.

Có thể sử dụng phương pháp xác suất để lựa chọn cỡ mẫu nghiên cứu. Tuy nhiên, hiện tại, do chưa có số liệu chi tiết về tổng thể mẫu nên nghiên cứu sử dụng phương pháp lựa chọn giá trị cỡ mẫu theo kinh nghiệm:

- Theo kinh nghiệm của Hair và cộng sự (2010), cỡ mẫu tối thiểu phải gấp 5 lần và tốt nhất là 10 lần số tiêu chí thang đo định lượng trong nghiên cứu. Dựa trên quá trình nghiên cứu lý thuyết và định tính thang đo, tác giả xác định có 38 biến định lượng đối với giảng viên, do vậy cỡ mẫu tối thiểu cần thiết nên thực hiện là 190. Có 26 biến định lượng đối với cán bộ quản lý, nên cỡ mẫu tối thiểu cần thiết nên thực hiện là 130.

- Theo Tabachnick và Fidell (2001) và Kline (2011), cỡ mẫu tối thiểu cho việc thực hiện các nghiên cứu dựa trên phân tích mô hình cấu trúc tuyến tính (SEM-Structural Equation Modelling) là 200.

Có thể thấy, mỗi phương pháp đều cho một giá trị cỡ mẫu nhất định, nghiên cứu này đề xuất giá trị cỡ mẫu cho nghiên cứu là 200. Do điều kiện về thời gian và tính chất công việc, tác giả lựa chọn phương pháp chọn mẫu phi xác suất với kỹ thuật lấy mẫu thuận tiện để thu thập số liệu. Tuy nhiên, để đảm bảo tính đại diện, mẫu được chọn bao gồm có đủ đại diện về ngành nghề đào tạo, loại hình trường ở các tỉnh/thành khu vực Nam Trung Bộ có xem xét đến điều kiện và khả năng của tác giả để vừa đảm bảo khách quan, chính xác nhưng cũng thuận tiện cho người nghiên cứu. Tác giả tiếp cận các trường cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ, xin ý kiến Ban giám hiệu và xin phép nhà trường thực hiện khảo sát với cán bộ giảng viên của trường.

2.1.4. Phương pháp xử lý và phân tích dữ liệu

2.1.4.1. Làm sạch dữ liệu và kiểm định phân phối chuẩn

Dữ liệu sau khi được kiểm tra và chọn lọc đáp ứng yêu cầu phân tích của mô hình thì tiếp tục được thực hiện mã hóa và nhập dữ liệu trên phần mềm SPSS 28.0. Để tìm kiếm một số các sai sót có thể có trong quá trình nhập dữ liệu, tác giả thực hiện một số thao tác như tìm kiếm, bảng tần số, bảng chéo,...

Độ lệch Skewness (biểu thị độ lệch trái hoặc độ lệch phải của phân phối dữ liệu so với phân phối chuẩn) và độ nhọn Kurtosis (biểu thị độ nhọn của phân phối dữ liệu so với phân phối chuẩn) là hai hệ số được sử dụng phổ biến để đánh giá dữ liệu đạt phân phối chuẩn hay không trước khi thực hiện các bước trong phân tích dữ liệu. Để đảm bảo

các biến đạt gần với phân phối chuẩn, theo Kline (2011), giá trị tuyệt đối của Skewness không vượt quá 3 và giá trị tuyệt đối của Kurtosis không được vượt quá 10.

2.1.4.2. Thống kê mô tả

Nghiên cứu sử dụng các thống kê tần số, tần suất, giá trị trung bình và độ lệch chuẩn để phân tích đánh giá các dữ liệu thứ cấp và đánh giá của cán bộ quản lý đối với giảng viên nghề về các yếu tố được thực hiện trong khảo sát dữ liệu sơ cấp.

2.1.4.3. Kiểm định độ tin cậy Cronbach's Alpha

Trong việc thực hiện nghiên cứu định lượng, việc đo lường các nhân tố có tính khái quát, trừu tượng và phạm vi rộng là một quá trình phức tạp, đòi hỏi phải sử dụng các thang đo chi tiết hơn nhằm phản ánh đầy đủ bản chất của các khái niệm nghiên cứu. Do đó, thay vì đo lường trực tiếp các nhân tố tổng quát, các nghiên cứu thường tiến hành đo lường thông qua hệ thống các biến quan sát đại diện. Cụ thể, khi xây dựng bảng câu hỏi khảo sát, các biến quan sát như $x_1, x_2, x_3, x_4, x_5, \dots$ được thiết kế như những thành phần cấu thành của nhân tố A, qua đó cho phép đo lường gián tiếp và suy luận đặc điểm của nhân tố này. Tuy nhiên, không phải tất cả các biến quan sát $x_1, x_2, x_3, x_4, x_5, \dots$ được đề xuất đều đảm bảo phản ánh đầy đủ và chính xác nội hàm và bản chất của nhân tố nghiên cứu. Một số biến có thể không phù hợp hoặc không có khả năng đại diện tốt cho khái niệm cần đo lường. Vì thế, việc kiểm định độ tin cậy của thang đo là cần thiết nhằm sàng lọc các biến quan sát không đạt yêu cầu trước khi tiến hành các phân tích tiếp theo. Độ tin cậy của thang đo được hiểu là mức độ nhất quán nội tại của các biến quan sát trong việc đo lường cùng một khái niệm, qua đó hạn chế sai số đo lường và đảm bảo tính chính xác của kết quả nghiên cứu (Hoàng Trọng và Chu Nguyễn Mộng Ngọc, 2008). Trong luận án này, hệ số Cronbach's Alpha được sử dụng để đánh giá độ tin cậy của thang đo đối với từng khái niệm nghiên cứu. Hệ số này là một phép kiểm định thống kê về mức độ chặt chẽ mà các hạng mục câu hỏi trong thang đo tương quan với nhau. Hệ số này sẽ cho biết các đo lường có liên kết với nhau hay không.

Theo Hoàng Trọng và Chu Nguyễn Mộng Ngọc (2008), nhiều nhà nghiên cứu đồng ý rằng khi hệ số Cronbach's Alpha từ 0,8 đến gần 1 thì thang đo được đánh giá là tốt, hệ số từ 0,7 đến 0,8 là sử dụng được, và hệ số từ 0,6 trở lên là có thể sử dụng trong trường hợp khái niệm nghiên cứu là mới hoặc được xem là mới trong bối cảnh nghiên cứu mới.

2.1.4.4. Phân tích nhân tố khám phá (EFA)

Theo Hair và cộng sự (2014), phân tích nhân tố khám phá là kỹ thuật được sử dụng nhằm thu nhỏ và tóm tắt các dữ liệu trong nghiên cứu. Ở các nghiên cứu, dữ liệu có thể thu thập được từ một số lượng biến khá lớn và hầu hết các biến này có liên hệ với nhau và vì thế, số lượng của chúng phải được giảm bớt xuống đến một số lượng mà chúng ta có thể sử dụng được. Phương pháp này rất có ích cho việc xác định các tập hợp biến cần thiết cho vấn đề nghiên cứu và được sử dụng để tìm mối quan hệ giữa các biến với nhau.

Trong phân tích nhân tố khám phá, trị số KMO (Kaiser-Meyer - Olkin) là chỉ số dùng để xem xét sự thích hợp của phân tích nhân tố. Trị số này phải có giá trị trong khoảng từ 0,5 đến 1 thì phân tích này là thích hợp, còn nếu như trị số này nhỏ hơn 0,5 thì phân tích nhân tố có khả năng không thích hợp với các dữ liệu.

Ngoài ra, phân tích nhân tố còn dựa vào Eigenvalue để xác định số lượng nhân tố. Chỉ những nhân tố có trị số Eigenvalue > 1 thì mới được giữ lại trong mô hình. Đại lượng eigenvalue đại diện cho lượng biến thiên được giải thích bởi nhân tố. Những nhân tố có eigenvalue < 1 sẽ không có tác dụng đóng góp vào sự giải thích một biến gốc.

- Tổng phương sai trích (Total Variance Explained) $\geq 50\%$ cho thấy mô hình EFA được xem là phù hợp.

- Hệ số tải nhân tố (Factor Loading) hay còn gọi là trọng số nhân tố biểu thị mối quan hệ tương quan giữa biến quan sát với nhân tố. Hệ số tải nhân tố càng cao, nghĩa là tương quan giữa biến quan sát đó với nhân tố càng lớn và ngược lại.

Theo Hair và cộng sự (2014) thì hệ số tải phân nhóm như sau:

- Hệ số tải ở mức $\geq 0,3$: Điều kiện tối thiểu để biến quan sát được giữ lại.
- Hệ số tải ở mức $\geq 0,5$: Biến quan sát có ý nghĩa thống kê bình thường.
- Hệ số tải ở mức $\geq 0,7$: Biến quan sát có ý nghĩa thống kê tốt.

- Kiểm định Bartlett (Bartlett's test of sphericity) dùng để xem xét các biến quan sát trong nhân tố có tương quan với nhau hay không. Kiểm định Bartlett có ý nghĩa thống kê (sig. Bartlett's Test $< 0,05$), chứng tỏ các biến quan sát có tương quan với nhau trong nhân tố.

Một phần quan trọng trong bảng kết quả phân tích nhân tố là ma trận xoay nhân

tổ (Pattern matrix). Ma trận nhân tố chứa các hệ số biểu diễn các biến chuẩn hóa bằng các nhân tố (mỗi biến là một đa thức của các nhân tố). Những hệ số tải nhân tố (factor loading) biểu diễn tương quan giữa các biến và các nhân tố. Hệ số này cho biết nhân tố và biến có liên quan chặt chẽ với nhau.

2.1.4.5. Phân tích nhân tố khẳng định (CFA)

Phân tích nhân tố khẳng định (Confirmatory Factor Analysis) là một trong các kỹ thuật phân tích của mô hình cấu trúc tuyến tính SEM. CFA sẽ giúp ta kiểm định các biến quan sát đại diện cho các nhân tố tốt đến mức độ nào. CFA thường được thực hiện sau khi đã phân tích nhân tố khám phá EFA vì nó dựa trên việc các biến đã sàng lọc sơ qua. Các chỉ số để đo lường mức độ phù hợp khi phân tích CFA như sau.

Tỷ số Chi-Square/bậc tự do df là chỉ số dùng để đo mức độ phù hợp một cách chi tiết hơn của cả mô hình. Một số tác giả đề nghị $1 < \chi^2/df < 3$ (Hair và cộng sự, 2010); và đề nghị χ^2 càng nhỏ càng tốt và cho rằng $\chi^2/df < 3$. Ngoài ra, trong một số nghiên cứu thực tế người ta phân biệt ra 2 trường hợp $\chi^2/df < 5$ với mẫu $N > 200$ và $\chi^2/df < 3$ khi cỡ mẫu $N < 200$ thì mô hình được xem là phù hợp tốt (Kline, 2011).

Một số chỉ tiêu khác như chỉ số phù hợp (GFI- Goodness of Fit Index), chỉ số Tucker- Lewis (TLI- Tucker- Lewis Index), chỉ số thích hợp so sánh (CFI- Comparative Fit Index),... có giá trị $> 0,8$ được xem là mô hình chấp nhận được và $> 0,9$ thì được xem là phù hợp tốt. Theo Kline (2011) thì nếu các giá trị này gần bằng 1, ta nói mô hình là hoàn hảo.

Chỉ số xem xét giá trị sai số của mô hình (RMSEA- Root Mean Square Errors of Approximation) là một chỉ tiêu quan trọng, nó xác định mức độ phù hợp của mô hình so với tổng thể. Kline (2011) cho rằng $RMSEA < 0,08$ được xem là tốt.

Phương pháp CFA được sử dụng để khẳng định lại tính đơn biến, đa biến, giá trị hội tụ và phân biệt của thang đo đánh giá.

Độ tin cậy, giá trị hội tụ và phân biệt của thang đo được đánh giá thông qua:

- (a) Hệ số tin cậy tổng hợp (Composite reliability)
- (b) Tổng phương sai trích (Variance extracted)
- (c) Hệ số Cronbach's Alpha
- (d) Giá trị hội tụ (Convergent validity)
- (e) Giá trị phân biệt (Discriminant validity)

Sự tin cậy và tính hội tụ trong phân tích CFA

Thông thường, để tính độ tin cậy thì chỉ cần dùng chỉ số Cronbach's Alpha. Tuy nhiên, có thêm một khái niệm nữa để khẳng định độ tin cậy của thang đo, đó là khái niệm Độ tin cậy tổng hợp (Composite Reliability) – hay viết tắt là CR.

Độ tin cậy tổng hợp CR_{pc} và phương sai trích AVE (Fornell & Larcker 1981) pvc được tính theo công thức:

$$\rho_c = \frac{(\sum_{i=1}^p \lambda_i)^2}{(\sum_{i=1}^p \lambda_i)^2 + \sum_{i=1}^p (1-\lambda_i^2)} \quad \text{và} \quad \rho_{vc} = \frac{\sum_{i=1}^p \lambda_i^2}{\sum_{i=1}^p \lambda_i^2 + \sum_{i=1}^p (1-\lambda_i^2)}$$

Trong đó: λ_i Là trọng số chuẩn hóa biến thứ i

$1-\lambda_i^2$ Là phương sai sai số đo lường biến quan sát thứ i

P Là số quan sát thang đo

2.1.4.6. Mô hình cấu trúc tuyến tính (SEM)

Khi mối quan hệ trong mô hình nhân quả là phức tạp, qua nhiều bước khác nhau thì mô hình cấu trúc tuyến tính SEM (Structural Equation Modeling) là mô hình hợp lý để phân tích các mối quan hệ trong mô hình (Kline, 2011).

Mô hình SEM phối hợp được tất cả các kỹ thuật như hồi quy đa biến, phân tích nhân tố và phân tích mối quan hệ tương hỗ (giữa các phần tử trong mô hình cấu trúc tuyến tính) để cho phép chúng ta kiểm tra mối quan hệ phức hợp trong mô hình. Khác với những kỹ thuật thống kê khác chỉ cho phép nhà nghiên cứu ước lượng mối quan hệ riêng lẻ của từng cặp nhân tố trong mô hình cổ điển (mô hình đo lường), mô hình SEM cho phép ước lượng đồng thời các phần tử trong tổng thể mô hình, ước lượng mối quan hệ nhân quả giữa các khái niệm tiềm ẩn (Latent Constructs) qua các chỉ số kết hợp cả đo lường và cấu trúc của mô hình lý thuyết, đo các mối quan hệ ổn định (recursive) và không ổn định (non-recursive), đo các ảnh hưởng trực tiếp cũng như gián tiếp, kể cả sai số đo và tương quan phần dư. Vì vậy, trong luận án này, với mô hình đề xuất được trình bày ở mục 2.2, luận án sử dụng mô hình SEM để phân tích các mối quan hệ trong mô hình, bao gồm cả mối quan hệ trực tiếp và gián tiếp, trung gian.

2.2. Lý thuyết nền tảng cho đề xuất mô hình và giả thuyết nghiên cứu

2.2.1. Lý thuyết SOR (Stimulus-Organism-Response)

Để hiểu quá trình ảnh hưởng chất lượng nguồn nhân lực tại các trường cao đẳng, nghiên cứu này sử dụng lý thuyết SOR được đề xuất bởi Mehrabian và Russell (1974).

SOR mô tả sự liên kết giữa tác nhân kích thích (Stimulus), quá trình, cơ chế hay kết quả cảm xúc (Organism) và cuối cùng tác động đến các phản ứng hành vi của con người (Response). Ngoài ra, lý thuyết SOR cũng đề xuất rằng các trải nghiệm về mặt nhận thức, thái độ và cảm xúc (O) có thể đóng vai trò trung gian trong mối quan hệ giữa tác nhân kích thích (S) và phản ứng hành vi (R) (Mehrabian và Russell, 1974).

Theo lý thuyết SOR, các phản ứng hành vi của con người bị ảnh hưởng bởi sự nhận thức của họ về các chính sách của tổ chức như môi trường làm việc, văn hoá học tập và chia sẻ tri thức của tổ chức, chính sách đào tạo và phát triển, chính sách khen thưởng và khích lệ (sự kích thích) thông qua niềm tin, nhận thức về tầm quan trọng về nhiệm vụ của người giảng viên (quá trình/cơ chế) và phản hồi là nỗ lực của người giảng viên để nâng cao chất lượng nhân lực của mình như nỗ lực để nâng cao năng lực, tri thức và thái độ với tổ chức (kết quả).

2.2.2. Lý thuyết trao đổi xã hội SET (social exchange theory)

Lý thuyết trao đổi xã hội (Blau, 1968; Gould-Williams, 2007; Lages và Piercy, 2012; Sierra và McQuitty, 2005; Snape và Redman, 2010) cung cấp sự hiểu biết về cách các tổ chức xây dựng mối quan hệ lâu dài với nhân viên của họ. Như Blau (1968) đã đề xuất, các mối quan hệ việc làm trong một công ty có thể được coi là sự trao đổi xã hội. Chất lượng trao đổi xã hội dẫn đến những nghĩa vụ bất thành văn giữa các bên (Blau, 1968). Quá trình trao đổi xã hội được một tổ chức khởi xướng khi tổ chức báo hiệu cho nhân viên rằng họ quan tâm đến phúc lợi và lợi ích cá nhân của nhân viên, đồng thời đánh giá cao sự đóng góp của nhân viên. Nếu việc đối xử hỗ trợ như vậy được thực hiện thì theo lý thuyết trao đổi xã hội, nhân viên sẽ được động viên và đáp lại bằng những kết quả công việc tích cực (Gould-Williams, 2007). Ví dụ, chất lượng trao đổi lãnh đạo - thành viên và hỗ trợ tổ chức như đào tạo, sự tham gia của nhân viên và các chương trình khen thưởng đã được xác định là đầu vào cho trao đổi xã hội (Snape và Redman, 2010). Những yếu tố đầu vào này có thể khiến nhân viên cảm thấy được tổ chức hỗ trợ, từ đó dẫn đến các hình thức đáp lại có thể có như cam kết của nhân viên, lòng trung thành và hành vi công dân của tổ chức (Gould-Williams, 2007; Snape và Redman, 2010).

Trong nghiên cứu này, bằng việc áp dụng lý thuyết trao đổi xã hội, tác giả lập luận rằng khi tổ chức hay các trường cao đẳng thực hiện tốt các chính sách của tổ chức như môi trường làm việc, văn hoá học tập và chia sẻ tri thức của tổ chức, chính sách đào tạo và phát triển, chính sách khen thưởng và khích lệ (sự kích thích), điều này sẽ khiến

cho nhân viên cảm thấy tin tưởng vào tổ chức của họ, và họ sẽ nỗ lực để có những đóng góp trở lại đối với tổ chức của mình như nỗ lực nâng cao kiến thức, năng lực và thái độ cam kết gắn bó với tổ chức.

Sự tích hợp 2 lý thuyết SOR và lý thuyết trao đổi xã hội là cần thiết vì: Lý thuyết SOR có thể đưa ra một cơ chế giải thích chung cho quá trình kích thích – cơ chế - phản ứng. Tuy nhiên, lý thuyết SOR không giải thích được một cách sâu sắc được vì sao và như thế nào các chính sách tổ chức như văn hóa học tập và chia sẻ tri thức, môi trường làm việc và chính sách khen thưởng và khích lệ có thể thúc đẩy nâng cao chất lượng nguồn nhân lực. Bằng việc vận dụng thêm lý thuyết trao đổi xã hội, luận án làm rõ hơn cơ chế này. Cụ thể, khi các trường cao đẳng thực hiện tốt các chính sách tổ chức nêu trên, tạo môi trường và điều kiện thuận lợi cho giảng viên, điều đó sẽ gia tăng niềm tin, gia tăng tình yêu nghề (nhận thức nhiệm vụ) và từ đó thúc đẩy họ có nghĩa vụ đáp trả lại tổ chức như nỗ lực nâng cao tri thức, chia sẻ tri thức cho đồng nghiệp và sinh viên, và gia tăng sự cam kết gắn bó với tổ chức mình.

Tóm lại, khi đưa vào một mô hình nghiên cứu hai lý thuyết này thường hỗ trợ cho nhau để giải thích cơ chế hình thành chất lượng NNL.

- SOR đóng vai trò "Bộ khung": Nó vạch ra lộ trình từ các yếu tố bên ngoài (Stimulus) tác động vào tâm lý, cơ chế (Organism) dẫn đến kết quả (Response).

- SET đóng vai trò "Động cơ": Nó giải thích tại sao khi các trường cao đẳng thực hiện tốt các chính sách nhân sự và tổ chức sẽ gia tăng niềm tin, gia tăng tình yêu nghề (nhận thức nhiệm vụ) và thúc đẩy họ có nghĩa vụ đáp trả lại cho tổ chức.

2.3. Giả thuyết và mô hình nghiên cứu đề xuất

Tổng hợp từ các nghiên cứu trước ta thấy có rất nhiều nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng NNL trong giáo dục nói chung và tại các trường cao đẳng nói riêng. Tuy nhiên việc lựa chọn các nhân tố để đưa vào mô hình nghiên cứu của luận án sẽ được cân nhắc dựa trên cơ sở lý luận, tính thực tiễn và nghiên cứu thăm dò được thực hiện tại một số trường cao đẳng thuộc các tỉnh, thành: Đà Nẵng, Quảng Nam, Khánh Hòa, Bình Thuận.

Do đó những nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng nguồn nhân lực tại các Trường Cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ được xác định gồm: Môi trường làm việc, văn hoá học tập và chia sẻ tri thức của tổ chức, chính sách/hệ thống khen thưởng và khích lệ, niềm tin vào tổ chức, và nhận thức về tầm quan trọng của nhiệm vụ. Tất cả những nhân tố này phù hợp với

bối cảnh của các Trường Cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ hiện nay. Trong nghiên cứu này, dựa trên lý thuyết nền tảng là lý thuyết trao đổi xã hội và lý thuyết SOR, nghiên cứu này lập luận rằng niềm tin vào tổ chức và nhận thức về tầm quan trọng của nhiệm vụ đóng vai trò trung gian trong mối quan hệ giữa các chính sách của nhà trường như môi trường làm việc, văn hoá học tập và chia sẻ tri thức của tổ chức, chính sách/hệ thống khen thưởng và khích lệ đến chất lượng nguồn nhân lực. Trong đó:

Niềm tin được định nghĩa là sự tin tưởng của một người vào một người khác hoặc một nhóm hay một tổ chức nào đó (Lee và cộng sự, 2013). Niềm tin có thể tồn tại ở nhiều cấp độ khác nhau như là ở cấp độ nhóm (ví dụ như niềm tin giữa các đồng nghiệp), ở cấp độ lãnh đạo (ví dụ như niềm tin giữa nhân viên và lãnh đạo), và ở cấp độ tổ chức (ví dụ như niềm tin giữa nhân viên và tổ chức), và cấp độ giữa các tổ chức.

Nhận thức về tầm quan trọng của nhiệm vụ đề cập đến việc đánh giá rằng công việc của một người ảnh hưởng đến công việc của người khác và trách nhiệm của một người cũng sẽ ảnh hưởng đến trách nhiệm của người khác (Kim và cộng sự, 2018). Trong nghiên cứu này, nhận thức về tầm quan trọng của nhiệm vụ thể hiện nhận thức chung của giảng viên nghề về sự đóng góp công việc của họ đối với sinh viên, đồng nghiệp và sự phát triển của nhà trường.

Các giả thuyết bao gồm:

Mối liên hệ giữa môi trường làm việc và niềm tin vào tổ chức, nhận thức về tầm quan trọng của nhiệm vụ

Môi trường làm việc trong các tổ chức nói chung và tại các trường cao đẳng nói riêng bao gồm nhiều yếu tố như: mối quan hệ giữa lãnh đạo và giảng viên, nhân viên, mối quan hệ giữa các đồng nghiệp với nhau, bầu không khí làm việc trong tổ chức,... (Williams, 2007). Một môi trường làm việc thuận lợi với điều kiện làm việc được đảm bảo an toàn, thân thiện, cởi mở sẽ tác động đến thái độ, tinh thần, hiệu suất, năng lực, mức độ trách nhiệm của đội ngũ nhân lực. Winter và Sarros (2002) cho rằng môi trường và điều kiện làm việc là yếu tố quan trọng ảnh hưởng đến động lực làm việc và hiệu suất công việc của nhân viên, từ đó có thể ảnh hưởng đến CLNNL trong tổ chức.

Liu và cộng sự (2012) cũng chỉ ra rằng môi trường làm việc được đảm bảo an toàn và sức khỏe nghề nghiệp tốt, giảm tải áp lực công việc, ... có ảnh hưởng đáng kể đến hoạt động duy trì và mức độ gắn bó của đội ngũ nhân lực và hiệu suất làm việc cũng như thực

hiện tốt các nhiệm vụ được giao vì môi trường làm việc chuyên nghiệp có thể quyết định 90% hiệu suất công việc.

Theo lập luận của lý thuyết SOR (Mehrabian và Russell, 1974), tại các trường cao đẳng, khi nhà trường xây dựng được một môi trường chuyên nghiệp, khuyến khích phát triển, thân thiện, cởi mở thì giảng viên sẽ có động lực làm việc cao, tự giác phấn đấu và đam mê với nghề nghiệp, công việc, và ngược lại nếu môi trường làm việc thiếu sự hỗ trợ, thân thiện và cởi mở thì giảng viên có thể sẽ chán nản, giảm nhiệt huyết và nỗ lực trong công việc, giảm đi nhận thức về tầm quan trọng nhiệm vụ của mình. Chất lượng môi trường làm việc tỷ lệ thuận với mức độ cống hiến của giảng viên. Môi trường cởi mở, hiện đại là động lực để giảng viên phát huy năng lực; ngược lại, sự thiếu chuyên nghiệp sẽ triệt tiêu nhiệt huyết và dẫn đến nguy cơ khủng hoảng nhân sự. Ngoài ra, nếu họ thấy môi trường làm việc tốt, đồng nghiệp hỗ trợ nhau, lãnh đạo quan tâm đến nhân viên, tạo điều kiện cho mọi người cùng phát triển, mọi người cùng tin tưởng nhau,... cũng khiến cho họ cảm thấy gắn kết với công việc hơn, cảm thấy tầm quan trọng của nhiệm vụ công việc họ đang làm có ý nghĩa hơn. Vì vậy, tác giả đề xuất giả thuyết sau:

H1: Môi trường làm việc ảnh hưởng cùng chiều đến (a) niềm tin với tổ chức và (b) nhận thức về tầm quan trọng của nhiệm vụ của giảng viên nghề.

Văn hoá học tập và chia sẻ tri thức với niềm tin, nhận thức về tầm quan trọng của nhiệm vụ

Các tín hiệu bắt nguồn từ văn hoá học tập và chia sẻ tri thức có thể mang lại nhiều ý nghĩa hơn cho nhiệm vụ của giảng viên, khiến họ tin rằng giá trị công việc của họ là quan trọng. Kết quả là, thay vì coi tổ chức chỉ là nơi làm việc, giảng viên bắt đầu tin tưởng vào việc chia sẻ và thực hiện nhận thức về văn hoá học tập và chia sẻ tri thức của tổ chức nhằm góp phần phát triển năng lực bản thân, đóng góp vào sự phát triển của nhà trường (Rodrigo & Arenas, 2008). Văn hoá học tập và chia sẻ tri thức của tổ chức thúc đẩy giảng viên các trường nghề nhìn nhận bản thân theo hướng tích cực hơn, từ đó tạo niềm tin cho họ rằng nhiệm vụ của họ là quan trọng và họ cần đóng góp vào việc nâng cao bản thân và đóng góp cho sự phát triển của nhà trường. Do đó, giả thuyết sau đây được đề xuất:

H2: Văn hoá học tập và chia sẻ tri thức của tổ chức ảnh hưởng cùng chiều đến (a) niềm tin với tổ chức và (b) nhận thức về tầm quan trọng của nhiệm vụ của giảng viên nghề.

Mối quan hệ giữa chính sách khen thưởng và khích lệ với niềm tin, nhận thức về tầm quan trọng của nhiệm vụ

Theo Nguyễn Văn Điềm & Nguyễn Ngọc Quân (2012), chính sách khen thưởng và khích lệ liên quan đến những gì mà người lao động được hưởng khi tham gia vào các hoạt động của tổ chức như thù lao, các khoản phúc lợi và cơ hội thăng tiến, sự khuyến khích và công nhận thành tích.

Thù lao được hiểu là toàn bộ các khoản mà người lao động nhận được thông qua mối quan hệ thuê mướn giữa họ và tổ chức sử dụng lao động, và có thể tồn tại dưới dạng tiền lương hoặc tiền công trên cơ sở vị trí việc làm, tính chất công việc, khối lượng công việc hoàn thành hoặc số lượng sản phẩm mà NLĐ tạo ra. Bên cạnh thù lao trực tiếp, phúc lợi được xem là hình thức thù lao gián tiếp, được cung cấp nhằm hỗ trợ đời sống vật chất và tinh thần của NLĐ, bao gồm các chế độ bảo hiểm xã hội, bảo hiểm y tế, các chương trình tham quan, nghỉ dưỡng, hỗ trợ nhà ở, phương tiện đi lại và các phúc lợi khác gắn liền với quan hệ lao động hoặc tư cách thành viên trong tổ chức (Nguyễn Văn Điềm & Nguyễn Ngọc Quân, 2012). Hệ thống thù lao và phúc lợi đóng vai trò quan trọng trong việc thu hút được những người LĐ giỏi, lành nghề, phù hợp với yêu cầu công việc của tổ chức, giữ chân và khuyến khích, động viên họ thực hiện công việc tốt nhất. Vì vậy, thù lao, khen thưởng cho NLĐ phải xứng đáng, thể hiện được sự công bằng, khuyến khích (Võ Xuân Tiến, 2010).

Trong bối cảnh các trường cao đẳng, ngoài thù lao, các trường cần có chính sách khen thưởng cho những đóng góp của các giảng viên. Chẳng hạn, giảng viên thể hiện xuất sắc năng lực/khả năng được ghi nhận và vinh danh, giảng viên có những đóng góp xuất sắc vào kết quả tổ chức được vinh danh, khen thưởng. Ngoài ra, các giảng viên có các sáng kiến hay trong cải tiến công tác giảng dạy, nghiên cứu và trong hoạt động hợp tác với bên ngoài, thúc đẩy sự phát triển của nhà trường cũng cần được khen thưởng, ghi nhận, đặc biệt trong bối cảnh các trường cao đẳng đang có sự cạnh tranh gay gắt. Khi các trường có các chính sách khen thưởng và khích lệ như vậy, theo lý thuyết SOR, điều đó sẽ tạo tiền đề giúp cho các giảng viên có niềm tin cao hơn vào tổ chức của mình, và họ cũng sẽ nhận thấy được vai trò, trách nhiệm của mình trong việc phát triển của nhà trường. Vì vậy, giả thuyết sau được đề xuất:

H3: Chính sách khen thưởng và khích lệ của tổ chức ảnh hưởng cùng chiều đến (a) niềm tin với tổ chức và (b) nhận thức về tầm quan trọng của nhiệm vụ của giảng viên nghề.

Mối quan hệ giữa niềm tin với tổ chức và chất lượng nguồn nhân lực giảng viên nghề

Như đã lập luận, chất lượng nguồn nhân lực trong luận án này giới hạn ở các khía cạnh: năng lực đổi mới và ứng biến, khả năng tri thức và chia sẻ tri thức và cam kết gắn bó với tổ chức. Các nghiên cứu trước đây cho rằng khi nhân viên có niềm tin vào tổ chức, họ sẽ có động lực làm việc cao hơn và thể hiện kết quả công việc tốt hơn. Ví dụ, nghiên cứu của Yasir, Majid và Yasir (2017) cho rằng niềm tin đóng vai trò trung gian trong mối quan hệ giữa các chính sách quản trị tri thức của tổ chức và kết quả hành vi chia sẻ tri thức của giảng viên. Dựa trên lý thuyết trao đổi xã hội (Blau, 1968; Gould-Williams, 2007; Lages và Piercy, 2012; Sierra và McQuitty, 2005; Snape và Redman, 2010), có thể lập luận rằng khi giảng viên có niềm tin vào tổ chức rằng tổ chức quan tâm đến họ, tổ chức tạo mọi điều kiện để giúp họ phát triển thì họ sẽ đáp trả lại cho tổ chức bằng việc không ngừng nỗ lực để nâng cao năng lực, kiến thức của bản thân, sẵn sàng chia sẻ tri thức của bản thân cho đồng nghiệp, sinh viên, và có sự cam kết, gắn bó cao với tổ chức. Điều này cũng phù hợp với lý thuyết SOR khi niềm tin được xem như là cơ chế (O) để kích thích sự phản hồi, đáp trả của giảng viên đối với các chính sách thúc đẩy tri thức và khích lệ của tổ chức (R). Vì vậy, giả thuyết sau được đề xuất:

H4: Niềm tin với tổ chức có tác động cùng chiều đến chất lượng nguồn nhân lực của giảng viên nghề.

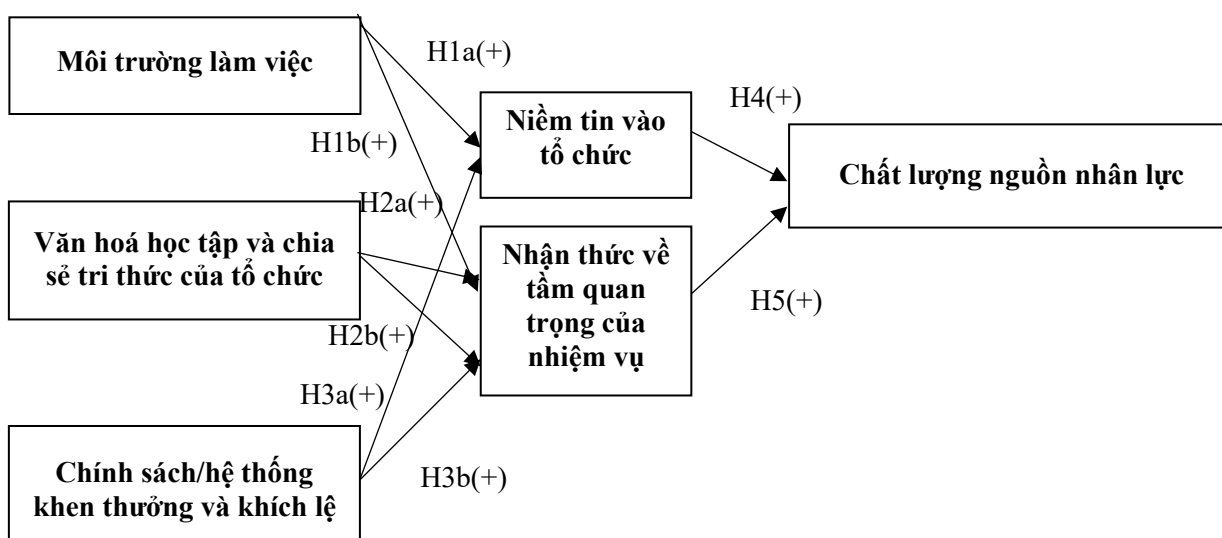
Mối quan hệ giữa nhận thức về tầm quan trọng của nhiệm vụ và chất lượng nguồn nhân lực giảng viên nghề

Các nghiên cứu trước đây cho rằng nhận thức về tầm quan trọng nhiệm vụ của nhân viên trong tổ chức ảnh hưởng đến sự gắn bó của họ với tổ chức họ đang làm việc và sinh sống. Những nhân viên có nhận thức về tầm quan trọng của nhiệm vụ càng cao thì sự gắn bó với tổ chức sẽ cao hơn (Glavas & Kelley, 2014). Dựa trên lý thuyết trao đổi xã hội, có thể lập luận rằng khi giảng viên nghề có nhận thức cao về tầm quan trọng của nhiệm vụ rằng nhiệm vụ của họ sẽ tác động đến chất lượng sinh viên, đến đồng nghiệp, đến hình ảnh và sự phát triển của nhà trường, và tổ chức của họ đã tạo mọi điều kiện để giúp họ phát triển nhiệm vụ của mình thì họ sẽ đáp trả lại cho trường của mình thông qua việc nỗ lực để nâng cao năng lực đổi mới, ứng biến, tri thức và chia sẻ tri thức của bản thân cho đồng nghiệp, sinh viên, và có sự cam kết, gắn bó cao với tổ chức. Tương tự như

vậy, thuyết SOR cũng cho rằng nhận thức về tầm quan trọng của nhiệm vụ được xem như là cơ chế (O) để kích thích sự phản hồi của giảng viên đối với các chính sách thúc đẩy tri thức và khích lệ của tổ chức (R). Vì vậy, giả thuyết sau được đề xuất:

H5: Nhận thức về tầm quan trọng của nhiệm vụ có tác động cùng chiều đến chất lượng nguồn nhân lực của giảng viên nghề.

Như vậy mô hình nghiên cứu đề xuất được xác định như sau:



Hình 2.1. Mô hình nghiên cứu đề xuất về các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng nguồn nhân lực tại các Trường Cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ

Bảng 2.1. Thang đo các biến nghiên cứu đề xuất

	Môi trường làm việc (kế thừa từ Gould-Williams, (2007) và có điều chỉnh cho phù hợp từ phỏng vấn chuyên gia)
1	Khi tôi cần giúp đỡ, tôi dễ dàng nhận được sự hỗ trợ từ cán bộ quản lý và lãnh đạo của nhà trường
2	Khi tôi cần giúp đỡ, đồng nghiệp sẵn sàng giúp đỡ tôi
3	Quản lý và đội ngũ cán bộ giảng viên trong tổ chức tôi tin tưởng lẫn nhau
4	Không khí làm việc trong tổ chức tôi rất thân thiện, cởi mở và hỗ trợ
5	Quản lý/lãnh đạo tôi luôn quan tâm đến phúc lợi cá nhân cho mọi thành viên tổ chức

	Niềm tin với tổ chức (kế thừa từ Lee và cộng sự, (2013) và có điều chỉnh cho phù hợp từ phỏng vấn chuyên gia)
1	Tôi tin rằng tôi được đối xử công bằng và đúng mực tại trường tôi làm việc
2	Tôi tin rằng mọi người tại trường tôi luôn giao tiếp cởi mở và trung thực
3	Tôi tin rằng trường tôi luôn cho tôi biết tất cả những gì tôi muốn biết
4	Tôi tin rằng trường tôi luôn duy trì mối quan hệ lâu dài với tôi
5	Tôi tin rằng trường tôi làm việc luôn quan tâm đến những ý kiến của tôi
6	Tôi tin tưởng vào trường tôi đang làm việc

	Văn hoá học tập và chia sẻ tri thức (kế thừa từ Alkaffaf và cộng sự, (2018) và có điều chỉnh cho phù hợp từ phỏng vấn chuyên gia)
1	Tổ chức tôi khuyến khích và thúc đẩy chia sẻ các ý tưởng và kiến thức giữa các cá nhân và các nhóm/khoa/bộ môn trong trường
2	Chúng tôi có văn hoá tin tưởng lẫn nhau và điều đó giúp chúng tôi dễ dàng tiếp nhận và chia sẻ tri thức lẫn nhau
3	Trong tổ chức tôi, mọi người được khen thưởng, khích lệ cho việc học hỏi
4	Tổ chức tôi đánh giá cao những người có sáng kiến
5	Tổ chức tôi luôn làm việc với cộng đồng bên ngoài nhằm đáp ứng nhu cầu giữa các bên
6	Lãnh đạo tổ chức tôi liên tục tìm kiếm cơ hội cho mọi người trong trường học hỏi, phát triển bản thân
	Chính sách/hệ thống khen thưởng và khích lệ (kế thừa từ Chuang & Liao, (2010) và có điều chỉnh cho phù hợp từ phỏng vấn chuyên gia)
1	Tổ chức tôi có chế độ thù lao/khen thưởng hợp lý và công bằng
2	Giảng viên thể hiện xuất sắc năng lực/khả năng được ghi nhận và vinh danh
3	Giảng viên có những đóng góp xuất sắc với tổ chức được ghi nhận và vinh danh
4	Tổ chức tôi khen thưởng giảng viên có sáng kiến trong cải tiến công tác giảng dạy, nghiên cứu và hợp tác với bên ngoài

	Nhận thức về tầm quan trọng của nhiệm vụ (kế thừa từ Grant, (2008) và có điều chỉnh cho phù hợp từ phỏng vấn chuyên gia)
--	---

1	Sự hoàn thành tốt công việc của tôi tạo ảnh hưởng tích cực đến sinh viên
2	Công việc của tôi góp phần nâng cao kiến thức và kỹ năng cho sinh viên
3	Công việc của tôi có ảnh hưởng đáng kể đến đồng nghiệp của mình
4	Công việc của tôi có ý nghĩa quan trọng trong thực hiện mục tiêu và kế hoạch tổng thể của nhà trường

	Năng lực đổi mới và ứng biến (kế thừa từ Nham và cộng sự, (2020) và có điều chỉnh cho phù hợp từ phỏng vấn chuyên gia)
1	Tôi thích tìm kiếm các ý tưởng mới
2	Tôi thường tìm các cách thức tiếp cận mới để thực hiện công việc
3	Tôi thường linh hoạt/ứng biến các phương pháp để giải quyết vấn đề
4	Tôi nghĩ rằng tôi luôn sáng tạo trong suy nghĩ và hành động

	Khả năng tri thức và chia sẻ tri thức (kế thừa từ Shamim và cộng sự, (2019), Sahibzada và cộng sự, (2022), Nham và cộng sự, (2020) và có điều chỉnh cho phù hợp từ phỏng vấn chuyên gia)
1	Tôi có đủ các kiến thức chuyên môn trong công việc
2	Tôi có đủ các kỹ năng liên quan trong công việc
3	Tôi luôn sẵn lòng chia sẻ kinh nghiệm trong công việc của mình với đồng nghiệp và sinh viên
4	Tôi luôn sẵn lòng chia sẻ kiến thức chuyên môn và kỹ năng với đồng nghiệp và với sinh viên
5	Tôi thường chia sẻ các ý tưởng/ý kiến, thông tin trong công việc với đồng nghiệp để quá trình làm việc hiệu quả và tốt hơn
	Cam kết gắn bó với tổ chức (kế thừa từ Meyer và Allen, (1991) và có điều chỉnh cho phù hợp từ phỏng vấn chuyên gia)
1	Tôi cảm thấy như là một thành viên trong gia đình tại trường tôi đang công tác
2	Tôi luôn nỗ lực để thực hiện các công việc trong phạm vi quyền hạn của mình
3	Trường đang công tác có ý nghĩa quan trọng đối với tôi
4	Gắn bó với ngôi trường đang công tác là cần thiết đối với tôi

TIỂU KẾT CHƯƠNG 2

Tiếp nối phần lý thuyết, chương 2 đi sâu vào xác định phương pháp tiếp cận, xây dựng khung phân tích và đề xuất các giả thuyết nghiên cứu cụ thể. Luận án đã xây dựng mô hình các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng nguồn nhân lực bao gồm 3 yếu tố: Môi trường làm việc, Văn hóa học tập và chia sẻ tri thức, Chính sách khen thưởng và khích lệ. Trên cơ sở mô hình này, tác giả đã xây dựng hệ thống giả thuyết nghiên cứu chi tiết, giải thích cơ chế tác động dự kiến của từng nhân tố đến các thành phần của CLNNL. Về mặt phương pháp luận, Chương 2 đã đề xuất quy trình nghiên cứu hỗn hợp bao gồm cả định tính và định lượng rõ ràng, với việc kế thừa các thang đo chuẩn quốc tế (Meyer & Allen, Siemsen, v.v.) và được điều chỉnh thông qua nghiên cứu định tính sơ bộ. Đặc biệt, chương này đã trình bày chi tiết về phương pháp chọn mẫu và liệt kê các kỹ thuật phân tích dữ liệu sẽ sử dụng. Toàn bộ nội dung Chương 2 đã thiết lập một khuôn khổ khoa học, tạo cơ sở thực nghiệm vững chắc để tác giả thu thập, phân tích dữ liệu và kiểm định các giả thuyết về thực trạng, các nhân tố ảnh hưởng tại các Trường Cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ trong Chương 3.

CHƯƠNG 3: THỰC TRẠNG VÀ CÁC NHÂN TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN CHẤT LƯỢNG NGUỒN NHÂN LỰC TẠI CÁC TRƯỜNG CAO ĐẲNG KHU VỰC NAM TRUNG BỘ

3.1. Tổng quan về các Trường Cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ

3.1.1. Về số lượng các trường cao đẳng

Giai đoạn 2019-2023, hệ thống các trường cao đẳng tại khu vực Nam Trung Bộ đã có những bước chuyển mình nhất định, song vẫn còn nhiều tồn tại cần khắc phục nhằm đáp ứng yêu cầu về đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao trong bối cảnh công nghiệp hóa, hiện đại hóa và hội nhập quốc tế ngày càng sâu rộng.

Bảng 3.1. Hệ thống các trường cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ (2019-2023)

Năm	2019	2020	2021	2022	2023
Tổng số trường	44	44	38	37	36
Theo loại hình					
Công lập	33	33	28	27	25
Ngoài công lập	11	11	10	10	11
Theo cấp quản lý					
Trung ương	17	17	14	13	13
Địa phương	27	27	24	24	23

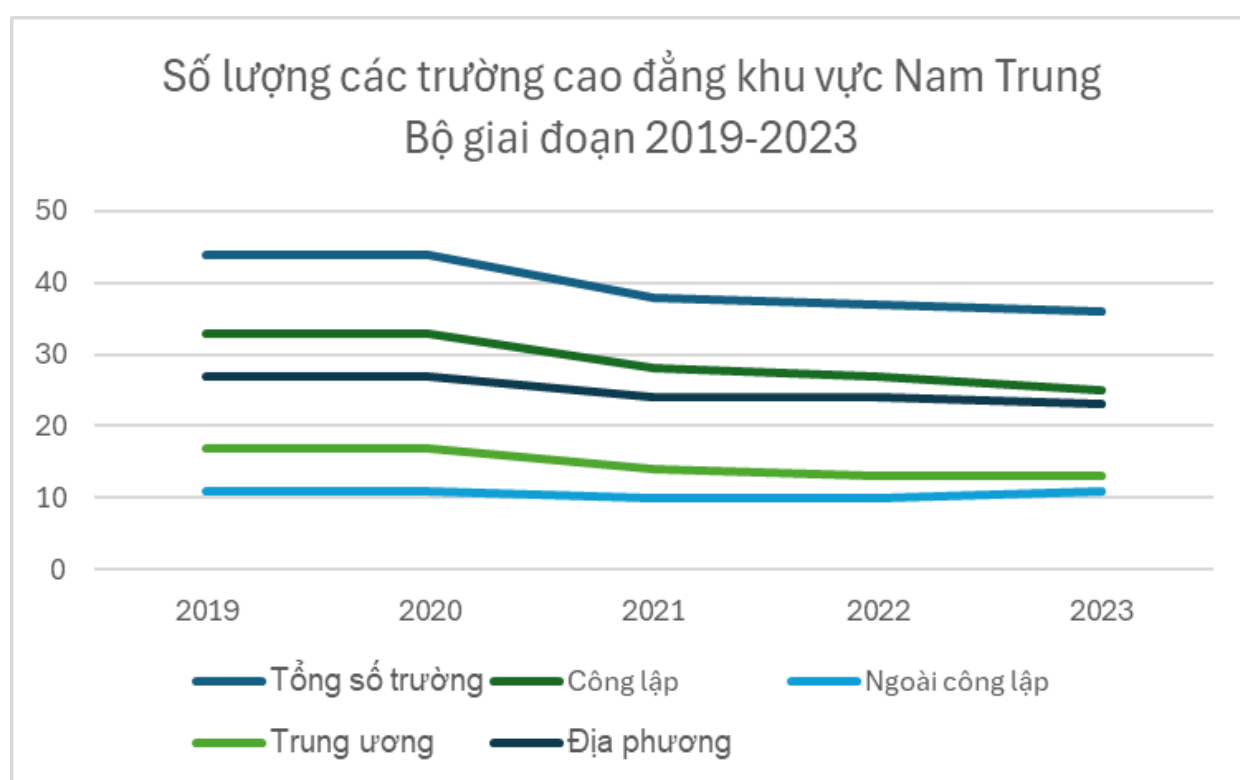
(Nguồn: tác giả tổng hợp từ Niên giám thống kê các tỉnh năm 2023)

Số liệu thống kê cho thấy trong giai đoạn 2019–2023, tổng số trường cao đẳng tại khu vực Nam Trung Bộ giảm đáng kể, từ 44 trường năm 2019 xuống còn 36 trường năm 2023, tương đương mức giảm 18,18%. Xu hướng giảm diễn ra liên tục từ năm 2020, ngoại trừ giai đoạn 2022–2023 khi tốc độ giảm chậm lại (giảm 1 trường). Sự sụt giảm này phản ánh rõ xu hướng tinh gọn mạng lưới cơ sở giáo dục nghề nghiệp, có thể do tác động của chủ trương sáp nhập, giải thể hoặc chuyển đổi loại hình trường nhằm nâng cao hiệu quả hoạt động và chất lượng đào tạo.

Về loại hình: Các trường công lập từ 33 trường (2019) xuống 25 trường (2023), tương đương mức giảm 24,24%. Đây là nhóm có mức sụt giảm mạnh hơn so với toàn khu vực, cho thấy quá trình tinh giản chủ yếu diễn ra ở khối công lập, nhiều khả năng liên quan đến chính sách tái cấu trúc và phân bổ lại nguồn lực của Nhà nước. Trong khi

đó các trường ngoài công lập duy trì khá ổn định, dao động từ 10–11 trường trong giai đoạn, chiếm tỷ trọng từ 25% đến trên 30% tổng số trường. Sự ổn định này phản ánh khả năng tự chủ và linh hoạt hơn của khối ngoài công lập trong thích ứng với biến động môi trường đào tạo và nhu cầu thị trường.

Về cấp quản lý: Các trường thuộc Trung ương quản lý giảm từ 17 trường năm 2019 xuống 13 trường năm 2023 (giảm 23,53%). Việc giảm chủ yếu tập trung trong giai đoạn 2020–2022, phản ánh sự điều chỉnh hệ thống đào tạo của các bộ/ngành ở cấp quốc gia. Các trường do địa phương quản lý giảm từ 27 trường (2019) xuống 23 trường (2023), tương đương mức giảm 14,81%. Mức sụt giảm thấp hơn so với nhóm trường Trung ương, cho thấy các địa phương vẫn duy trì vai trò quan trọng trong cung cấp nguồn nhân lực trình độ cao đẳng, mặc dù vẫn phải thực hiện điều chỉnh mạng lưới theo yêu cầu chung.



Biểu đồ 3.1. Biểu đồ số lượng các trường cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ giai đoạn 2019-2023

3.1.2. Về giảng viên

Bảng 3.2. Số lượng giảng viên của các trường cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ giai đoạn 2019-2023

Năm	2019	2020	2021	2022	2023
Tổng số (người)	4418	3962	2969	2795	2732
Theo giới tính					
Nam	2195	2078	1431	1337	1359
Nữ	2223	1884	1538	1458	1373
Theo loại hình					
Công lập	3690	3326	2412	2287	2293
Ngoài công lập	728	636	557	508	439
Theo cấp quản lý					
Trung ương	2159	1899	1275	1067	1080
Địa phương	2259	2063	1694	1728	1652
Theo trình độ chuyên môn					
Trên đại học	2448	2292	1851	1816	1755
Đại học, cao đẳng	1943	1637	1099	966	930
Trình độ khác	24	31	19	13	47

(Nguồn: tác giả tổng hợp từ Niên giám thống kê các tỉnh 2023)

Giai đoạn 2019–2023, đội ngũ giảng viên các trường cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ giảm mạnh cả về số lượng và cơ cấu, phản ánh những thay đổi đáng kể trong quy mô đào tạo và bối cảnh phát triển của hệ thống giáo dục nghề nghiệp. Tổng số giảng viên giảm từ 4.418 người (2019) xuống 2.732 người (2023), tức giảm 1.686 người, tương đương 38,16%. Sự sụt giảm mạnh nhất diễn ra trong giai đoạn 2020–2021 với mức giảm 25,06% (từ 3.962 xuống 2.969 người), cho thấy tác động của các yếu tố như tái cơ cấu mạng lưới cơ sở giáo dục nghề nghiệp, xu hướng tinh giản biên chế và ảnh hưởng của đại dịch COVID-19.

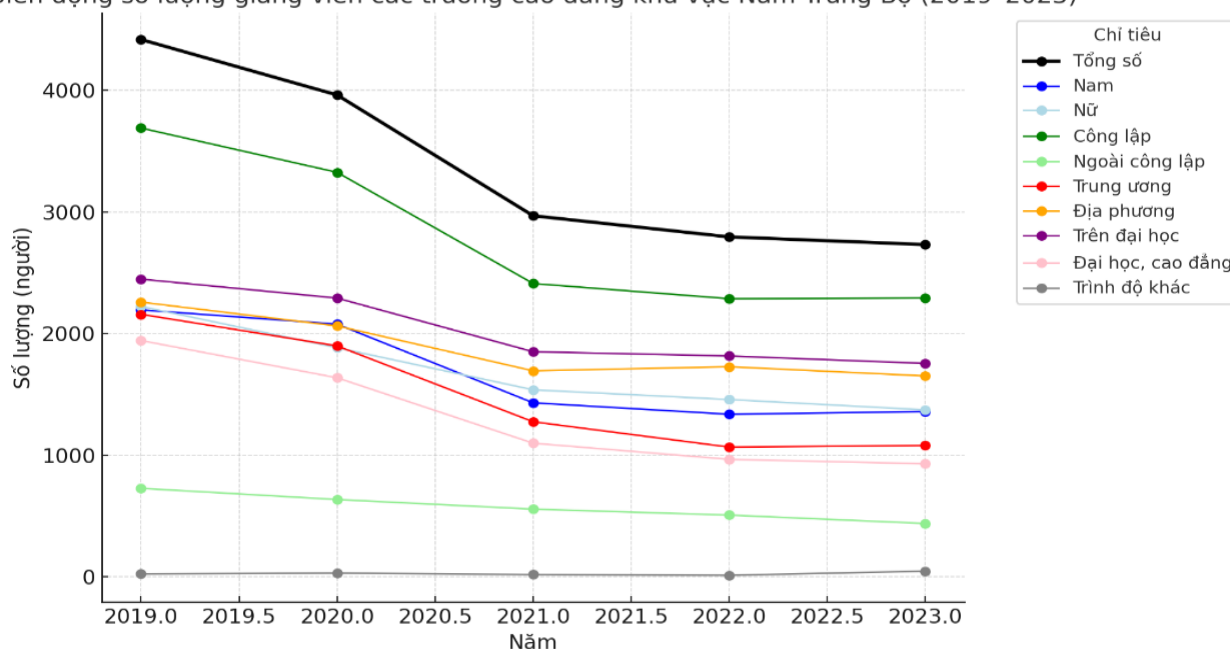
+ Theo giới tính: Giảng viên nam và nữ đều giảm về số lượng, song tốc độ giảm khác nhau. Giảng viên nam giảm từ 2.195 (2019) xuống 1.359 (2023), tức giảm 38,11%, trong khi giảng viên nữ giảm từ 2.223 xuống 1.373, tức giảm 38,24%. Mặc dù tỷ lệ nữ luôn duy trì ở mức xấp xỉ 50%, xu hướng giảm song song này cho thấy sự sụt giảm mang tính toàn diện, không chỉ tập trung ở một giới.

+ Theo loại hình: Nhóm trường công lập chiếm ưu thế tuyệt đối về số lượng giảng viên, song cũng là nhóm giảm mạnh nhất: từ 3.690 người (2019) xuống 2.293 người (2023), giảm 37,85%. Nhóm ngoài công lập giảm từ 728 xuống 439 người, tương đương 39,67%. Điều này phản ánh rằng xu hướng sụt giảm là phổ biến, không phụ thuộc loại hình sở hữu.

+ Theo cấp quản lý: Các trường cao đẳng do Trung ương quản lý giảm từ 2.159 xuống 1.080 người (giảm 49,98%), mức giảm mạnh hơn đáng kể so với nhóm địa phương quản lý (giảm 26,90%, từ 2.259 xuống 1.652 người). Sự khác biệt này có thể liên quan đến việc sắp xếp lại các cơ sở giáo dục nghề nghiệp trực thuộc bộ, ngành theo hướng tinh gọn và tập trung.

+ Theo trình độ chuyên môn: Nhóm giảng viên có trình độ trên đại học giảm từ 2.448 xuống 1.755 người (giảm 28,29%), nhưng vẫn chiếm tỷ trọng lớn nhất. Nhóm có trình độ đại học và cao đẳng giảm mạnh hơn, từ 1.943 xuống 930 người (giảm 52,11%). Đáng chú ý, nhóm “trình độ khác” tuy chiếm tỷ lệ rất nhỏ nhưng tăng từ 24 người (2019) lên 47 người (2023), phản ánh sự gia tăng của một số vị trí giảng dạy đặc thù hoặc hợp đồng ngắn hạn không yêu cầu chuẩn trình độ cao.

Biến động số lượng giảng viên các trường cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ (2019-2023)



Biểu đồ 3.2. Biểu đồ số lượng giảng viên các trường cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ giai đoạn 2019-2023

Trên cơ sở tổng quan chung về thực tiễn số lượng các trường cao đẳng và đội ngũ giảng viên tại các trường cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ trong giai đoạn 2019–2023, có thể thấy rằng hệ thống giáo dục nghề nghiệp của khu vực này đang đối mặt với nhiều thách thức cả về số lượng và chất lượng nguồn nhân lực. Điều này đặt ra yêu cầu cần thiết phải có những nghiên cứu cụ thể, có hệ thống nhằm đánh giá sâu sắc hơn chất lượng nguồn nhân lực, từ đó đề xuất các giải pháp nâng cao hiệu quả đào tạo trong bối cảnh đổi mới giáo dục và phát triển kinh tế - xã hội.

Xuất phát từ yêu cầu thực tiễn đó, song do thời gian và nguồn lực có hạn nên nghiên cứu này chỉ tiến hành khảo sát tại một số cơ sở giáo dục nghề nghiệp tiêu biểu trong khu vực Nam Trung Bộ với mục tiêu phản ánh trung thực và toàn diện tình hình chất lượng nguồn nhân lực tại khu vực này hiện nay. Cụ thể danh sách các trường cao đẳng được lựa chọn khảo sát:

- Đà Nẵng: Trường Cao đẳng nghề Đà Nẵng; Trường Cao đẳng Phương Đông Đà Nẵng; Trường Cao đẳng Du lịch Đà Nẵng; Trường Cao đẳng Thương mại; Trường Cao đẳng Giao thông vận tải Trung ương V; Trường Cao đẳng Bách khoa Đà Nẵng; Trường Cao đẳng Đại Việt Đà Nẵng; Trường Cao đẳng Kinh tế - Kế hoạch Đà Nẵng; Trường Cao đẳng Lương thực - Thực phẩm; Trường Cao đẳng Công nghệ y dược VN.

- Quảng Nam: Trường Cao đẳng Quảng Nam; Trường Cao đẳng điện lực miền Trung.

- Khánh Hòa: Trường Cao đẳng Kỹ thuật Công nghệ Nha Trang; Trường Cao đẳng Du lịch Nha Trang.

- Bình Thuận: Trường Cao đẳng Bình Thuận.

3.2. Kết quả nghiên cứu định tính

Như đã trình bày, giáo viên và nhà quản lý là trung tâm của các trường cao đẳng, trong đó đội ngũ giảng dạy là lực lượng nòng cốt và tham gia trực tiếp vào hoạt động nghiên cứu, giảng dạy và đào tạo sinh viên.

Việc rà soát tài liệu về đo lường chất lượng nguồn nhân lực trong các doanh nghiệp, tổ chức và cơ sở giáo dục cho thấy hai quan điểm phổ biến:

- Quan điểm 1: Dựa trên thuộc tính cá nhân

Xác định chất lượng nguồn nhân lực dựa trên các thuộc tính vốn có hoặc cá nhân mang lại cho vai trò của họ (Bùi Văn Nhơn, 2008; Ngọc & Tien, 2023; Trần Kim Dung,

2010). Thường được đánh giá thông qua các chỉ số như tình trạng sức khỏe, trình độ văn hóa, trình độ học vấn, trình độ chuyên môn và phẩm chất cá nhân.

- Quan điểm 2: Dựa trên năng lực

Đánh giá chất lượng nguồn nhân lực thông qua năng lực – bao gồm kỹ năng, kiến thức và khả năng áp dụng chúng một cách hiệu quả trong bối cảnh thực tế (Darmawan và cộng sự, 2020; Hrab, 2014). Quan điểm này, tập trung vào hiệu suất; mức độ cá nhân hoàn thành trách nhiệm công việc, giải quyết vấn đề, thích ứng với thách thức và đóng góp vào đổi mới (Baharun và cộng sự, 2021; Darmawan và cộng sự, 2020). Quan điểm dựa trên năng lực thể hiện khả năng giải quyết các vấn đề bằng kỹ năng và thái độ.

Bảng 3.3. So sánh đánh giá chất lượng nguồn nhân lực dựa trên thuộc tính cá nhân và dựa trên năng lực

Quan điểm	Mô tả	Đặc điểm chính	Chỉ số tiêu biểu
Thuộc tính cá nhân	Chất lượng nguồn nhân lực dựa trên các thuộc tính vốn có hoặc cá nhân mang lại cho vai trò của họ.	Nhấn mạnh đặc điểm bẩm sinh hoặc ổn định.	Tình trạng sức khỏe, trình độ văn hóa, trình độ học vấn, trình độ chuyên môn, phẩm chất cá nhân.
Năng lực	Chất lượng nguồn nhân lực được đánh giá thông qua lăng kính năng lực (kỹ năng, kiến thức và khả năng áp dụng chúng một cách hiệu quả trong bối cảnh thực tế).	Tập trung vào hiệu suất và khả năng giải quyết vấn đề bằng kỹ năng và thái độ.	Khả năng hoàn thành trách nhiệm công việc, giải quyết vấn đề, thích ứng với thách thức và đóng góp vào đổi mới.

Việc chỉ dựa vào các tiêu chí tĩnh như bằng cấp và thâm niên để đánh giá chất lượng nguồn nhân lực (NNL) được coi là chưa đầy đủ, thậm chí có thể dẫn đến những nhận định sai lệch về năng lực thực tế.

- Khoảng cách giữa "Bằng cấp" và "Kỹ năng thực tế": Bằng cấp chỉ phản ánh việc một cá nhân đã hoàn thành một chương trình đào tạo tại một thời điểm nhất định, nhưng nó không đảm bảo khả năng thực thi công việc.

- Thâm niên không đồng nghĩa với năng lực: Quan niệm "sống lâu lên lão làng" không còn hoàn toàn đúng trong nền kinh tế tri thức.

- Sự xuất hiện của các "Tiêu chí động": Nghiên cứu hiện đại ưu tiên các tiêu chí động vì chúng phản ánh khả năng thích nghi của nhân sự, như: Khả năng học tập; Hiệu suất thực tế; Thái độ và sự cam kết. Động lực làm việc và sự phù hợp với văn hóa tổ chức là những yếu tố không thể đo lường qua bằng cấp nhưng lại quyết định sự gắn bó và cống hiến lâu dài.

Bảng 3.4. So sánh Tiêu chí tĩnh và Tiêu chí động

Tiêu chí tĩnh (cũ)	Tiêu chí động (hiện đại)	Lý do chuyển dịch
Bằng cấp, chứng chỉ	Kỹ năng thực tế	Công nghệ thay đổi quá nhanh
Thâm niên công tác	Hiệu quả công việc	Chú trọng kết quả thay vì thời gian
Vị trí trong tổ chức	Khả năng thích ứng và sáng tạo	Tổ chức hiện đại cần sự linh hoạt
Đào tạo chính quy	Tự học và học tập suốt đời	Kiến thức cần được cập nhật liên tục

Mặc dù các thuộc tính nền tảng (giáo dục, sức khỏe) là quan trọng, nhưng không thể là chỉ số duy nhất để phản ánh chất lượng NNL. Các đặc điểm này có thể không phản ánh đầy đủ tiềm năng thực hiện hoặc phát triển của cá nhân. Ngược lại, cách tiếp cận dựa trên năng lực cung cấp thước đo toàn diện và chi tiết hơn về giá trị của NNL, bao gồm khả năng thích ứng, đổi mới, học tập liên tục và khả năng đáp ứng các yêu cầu công việc đang thay đổi, những yếu tố ngày càng quan trọng trong môi trường làm việc năng động.

Cho đến nay, vẫn còn thiếu các thang đo lường dựa trên năng lực đối với chất lượng nguồn nhân lực nói chung, và cụ thể hơn là trong bối cảnh các cơ sở GDNN như trường cao đẳng. Sự thiếu hụt này cũng là một trong những tồn tại trong việc đánh giá và nâng cao chất lượng nguồn nhân lực tại các trường cao đẳng.

Theo gợi ý của Morgado và cộng sự (2017) và Tracy (2024), quy trình phát triển các yếu tố cấu thành của thang đo bao gồm ba giai đoạn cốt lõi:

- Giai đoạn đầu tiên: Trong giai đoạn này, nghiên cứu đã tiến hành phỏng vấn 9 chuyên gia là các nhà quản lý cấp cao tại các trường cao đẳng để xác nhận các yếu tố chính dùng để đo lường chất lượng nguồn nhân lực.

Kết quả nghiên cứu định tính cho thấy có đồng thuận cao từ ý kiến các chuyên gia: Dựa trên ý kiến thu thập được, chất lượng nguồn nhân lực trong các cơ sở GDNN, đặc biệt là cấp cao đẳng, thường được đánh giá bằng một số tiêu chí chính. Các yếu tố được đồng thuận rộng rãi nhất bao gồm: Đổi mới và khả năng thích ứng; Kiến thức chuyên môn (khả năng tri thức); Chia sẻ kiến thức và Cam kết với tổ chức.

Các khía cạnh khác: Như trình độ công nghệ thông tin, ngoại ngữ, và năng lực nghiên cứu cũng được một vài người được phỏng vấn đề cập, nhưng không đạt được sự đồng thuận rộng rãi.

- Giai đoạn thứ hai: Giai đoạn này bao gồm việc rà soát tài liệu học thuật để xác định các tiêu chí đo lường cụ thể cho các yếu tố đã được xác nhận ở giai đoạn một.

Việc rà soát bao gồm cả các tài liệu liên quan từ các ngành và lĩnh vực khác (Nham và cộng sự, 2020; Shamim và cộng sự, 2019; Sahibzada và cộng sự, 2022; Meyer và Allen, 1991...) nhằm đảm bảo tính toàn diện và dựa trên các nghiên cứu đã được công bố.

- Giai đoạn thứ ba: Giai đoạn này, nghiên cứu tiến hành phỏng vấn tiếp nối với cùng các nhà quản lý đã tham gia giai đoạn một.

Mục đích là để kiểm tra tính hợp lệ về hình thức và nội dung của các tiêu chí đo lường đã được xác định trong giai đoạn hai.

Kết quả từ phỏng vấn cũng cho thấy các tiêu chí hay hạng mục thang đo về cơ bản được điều chỉnh từ ngữ cho phù hợp hơn trong bối cảnh GDNN. Ngoài ra, một số hạng mục được bổ sung thêm như “Tôi luôn sẵn lòng chia sẻ kinh nghiệm trong công việc của mình với đồng nghiệp và sinh viên”, Tôi luôn cố gắng thực hiện nhiệm vụ của mình trong phạm vi trách nhiệm”. Theo ý kiến các chuyên gia, những tiêu chí này được bổ sung để thể hiện rõ hơn tinh thần trách nhiệm, sự cam kết của giảng viên với tổ chức của mình.

Bảng 3.5. Đặc điểm mẫu phỏng vấn chuyên gia

Đặc điểm	Phân nhóm	Số lượng	Tỷ lệ (%)
Giới tính	Nam	7	77,8
	Nữ	2	22,2
Trình độ học vấn	Đại học	0	0
	Thạc sĩ	3	33,3
	Tiến sĩ	6	66,7
Thâm niên	5 năm trở xuống	0	0
	Từ 6 đến 10 năm	1	11,1
	Từ 11 đến 20 năm	6	66,7
	Trên 20 năm	2	22,2
Vị trí	Hiệu trưởng	4	44,4
	Phó Hiệu trưởng	5	55,6
Lĩnh vực	Tư thực	4	44,4
	Công lập	5	55,6

Bảng 3.6. Các tiêu chí thang đo chất lượng nguồn nhân lực

Nguồn	Mã số	Yếu tố	Tiêu chí gốc	Tiêu chí đã điều chỉnh sau phỏng vấn
Nham và cộng sự (2020)	DM1	Năng lực đổi mới và ứng biến	Tôi thích thử các ý tưởng mới.	Tôi thích tìm kiếm các ý tưởng mới.
	DM2		Tôi tìm kiếm những cách mới để làm việc.	Tôi thường tìm kiếm các cách tiếp cận mới để thực hiện công việc.
	DM3		Tôi thường xuyên ứng biến các phương pháp để giải quyết vấn đề khi chưa có câu trả lời rõ ràng.	Tôi thường linh hoạt/ứng biến các phương pháp để giải quyết vấn đề.
	DM4		Tôi tự coi mình là người sáng tạo và độc đáo trong suy nghĩ và hành vi.	Tôi tin rằng tôi luôn sáng tạo trong cả suy nghĩ và hành động.
Shamim và cộng sự (2019)	TT1	Khả năng tri thức	Kiến thức của tôi giúp tôi trong các hoạt động giải quyết vấn đề hàng ngày.	Tôi có đủ kiến thức chuyên môn trong công việc.

Nguồn	Mã số	Yếu tố	Tiêu chí gốc	Tiêu chí đã điều chỉnh sau phỏng vấn
	TT2		Kiến thức của tôi giúp tôi phục vụ khách hàng tốt hơn.	Tôi có đủ các kỹ năng liên quan trong công việc.
Sahibzada và cộng sự (2022) & Nham và cộng sự (2020)	CSTT1	Chia sẻ tri thức		Tôi luôn sẵn lòng chia sẻ kinh nghiệm trong công việc của mình với đồng nghiệp và sinh viên.
	CSTT2		Khi tôi học được kỹ năng mới hoặc có được thông tin mới, tôi nói với đồng nghiệp về điều đó.	Tôi luôn sẵn lòng chia sẻ kiến thức chuyên môn và kỹ năng với đồng nghiệp và sinh viên.
	CSTT3		Tôi thường xuyên chia sẻ thông tin, kiến thức, kỹ năng và kinh nghiệm cho đồng nghiệp.	Tôi thường xuyên chia sẻ ý tưởng, ý kiến và thông tin trong công việc với đồng nghiệp để quá trình làm việc hiệu quả hơn.
Meyer and Allen (1991)	CK1	Cam kết với tổ chức	Tôi cảm thấy tổ chức của tôi như một phần của gia đình	Tôi cảm thấy như một thành viên trong gia đình tại trường tôi đang công tác.
	CK2			Tôi luôn cố gắng thực hiện nhiệm vụ của mình trong phạm vi trách nhiệm.
	CK3		Tổ chức này có ý nghĩa cá nhân rất lớn đối với tôi.	Trường đang công tác có ý nghĩa quan trọng đối với tôi.
	CK4		Ngay lúc này, việc ở lại tổ chức của tôi là vấn đề cần thiết cũng như mong muốn.	Gắn bó với ngôi trường đang công tác là cần thiết đối với tôi.

3.3. Phân tích thực trạng chất lượng nguồn nhân lực tại các Trường Cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ

3.3.1. Thống kê mô tả mẫu

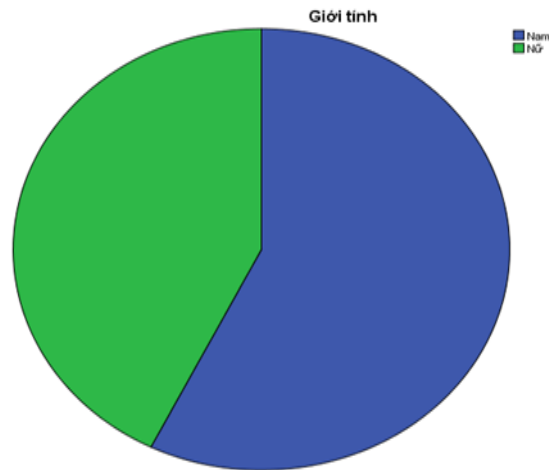
3.3.1.1. Đối với khảo sát cán bộ quản lý

Dựa trên việc khảo sát 211 cán bộ quản lý đang công tác tại các cơ sở giáo dục nghề nghiệp trên địa bàn, kết quả thu thập được đã cung cấp cái nhìn tổng quan về đặc điểm nhân khẩu học cũng như phân bố chức danh quản lý trong hệ thống các Trường cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ, như sau:

Bảng 3.7. Đặc điểm mẫu khảo sát cán bộ quản lý

		Số lượng	%
Tuổi	Dưới 30	7	3,3
	Từ 30 đến 40	45	21,3
	Từ 41 đến 50	94	44,5
	Trên 50	65	30,8
Giới tính	Nam	121	57,3
	Nữ	90	42,7
Trình độ học vấn	Đại học	22	10,4
	Thạc sĩ	172	81,5
	Tiến sĩ	17	8,1
Chức vụ hiện tại	Hiệu trưởng	15	8,1
	Phó hiệu trưởng	20	9,5
	Trưởng phòng/ban	37	17,5
	Phó phòng/ban	26	12,3
	Trưởng khoa	58	27,5
	Phó khoa	30	13,7
	Trưởng bộ môn	18	8,5
	Phó trưởng bộ môn	6	2,8
Loại hình trường	Tư thục	87	41,2
	Công lập	124	58,8

Kết quả thống kê mô tả cho thấy trong tổng số 211 cán bộ quản lý được khảo sát: Có 121 người là nam giới, chiếm 57,3% và 90 người là nữ giới, chiếm 42,7%. Tỷ lệ cán bộ quản lý nam cao hơn nữ, cho thấy nam giới vẫn chiếm ưu thế về số lượng trong đội ngũ cán bộ quản lý tại các cơ sở giáo dục được khảo sát. Tuy nhiên, sự chênh lệch này không quá lớn.



Biểu đồ 3.3. Biểu đồ kết cấu mẫu theo giới tính

Trong số 211 cán bộ được khảo sát: 81,5% có trình độ Thạc sĩ; 8,1% có trình độ Tiến sĩ và chỉ 10,4% có trình độ Đại học. Điều này cho thấy nguồn nhân lực quản lý tại các trường cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ có trình độ chuyên môn tương đối cao, phần lớn đã được đào tạo sau đại học. Đặc biệt, tỷ lệ cán bộ có trình độ Tiến sĩ tuy chưa nhiều, song vẫn là cơ sở quan trọng cho việc nâng cao chất lượng lãnh đạo, quản trị trong các cơ sở giáo dục nghề nghiệp. Tuy nhiên, so với yêu cầu đổi mới quản trị giáo dục trong bối cảnh chuyển đổi số, hội nhập quốc tế và cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư, tỷ lệ cán bộ có trình độ Tiến sĩ còn thấp, cần được chú trọng hơn trong thời gian tới. Việc đầu tư phát triển đội ngũ cán bộ quản lý có học hàm, học vị cao là điều kiện tiên quyết để nâng cao năng lực nghiên cứu, hoạch định chiến lược và ứng dụng hiệu quả các mô hình quản lý hiện đại.



Biểu đồ 3.4. Biểu đồ kết cấu mẫu theo trình độ học vấn

Dựa trên kết quả khảo sát 211 cán bộ quản lý tại các trường cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ, ta có phân bố độ tuổi như sau:

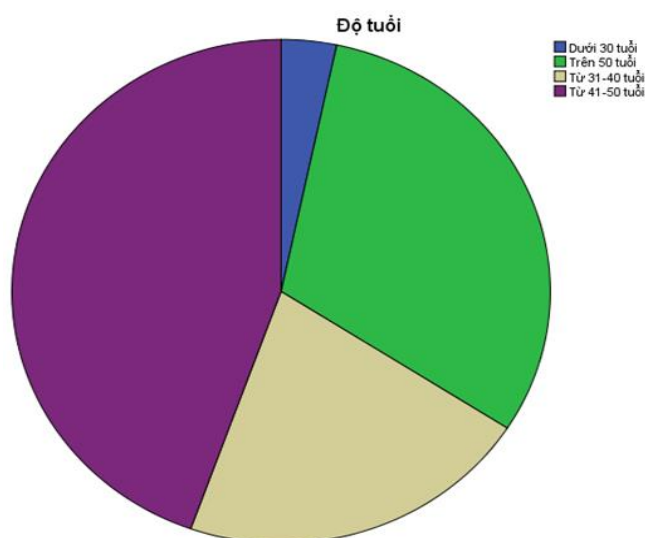
- + Nhóm dưới 30 tuổi: chỉ có 7 người, chiếm 3,3%
- + Nhóm từ 30 đến 40 tuổi: 45 người, chiếm 21,3%
- + Nhóm từ 41 đến 50 tuổi chiếm tỷ lệ cao nhất: 94 người, tương ứng 44,5%
- + Nhóm trên 50 tuổi đứng thứ hai: 65 người, chiếm 30,8%

Tỷ lệ cán bộ từ 41 tuổi trở lên chiếm hơn 75% tổng số (cụ thể là 159/211 người), cho thấy đội ngũ quản lý hiện tại có độ tuổi tương đối cao, phần lớn nằm trong giai đoạn giữa sự nghiệp hoặc chuẩn bị chuyển giao thế hệ.

Nhóm từ 41–50 tuổi (44,5%) là lứa tuổi “trung tâm” trong quản lý, thường đảm nhiệm các vai trò chủ chốt như trưởng phòng, trưởng khoa, hiệu phó. Đây là lực lượng có nhiều kinh nghiệm thực tiễn, đồng thời còn đủ thời gian để tiếp tục cống hiến và phát triển trong hệ thống giáo dục nghề nghiệp.

Nhóm trên 50 tuổi (30,8%) có thể bao gồm nhiều cán bộ ở vị trí cao nhất (Ban giám hiệu), tuy nhiên có khả năng sẽ nghỉ hưu trong 5–10 năm tới, điều này đặt ra nhu cầu cấp thiết về quy hoạch, đào tạo và chuyển giao thế hệ kế cận.

Nhóm cán bộ dưới 40 tuổi chỉ chiếm 24,6%, trong đó dưới 30 tuổi cực kỳ ít (chỉ 3,3%). Điều này cho thấy sự thiếu hụt lực lượng kế cận trẻ đang là thách thức lớn trong công tác quản lý giáo dục nghề nghiệp, đặc biệt trong bối cảnh cần đổi mới và ứng dụng công nghệ.



Biểu đồ 3.5. Biểu đồ kết cấu mẫu theo độ tuổi

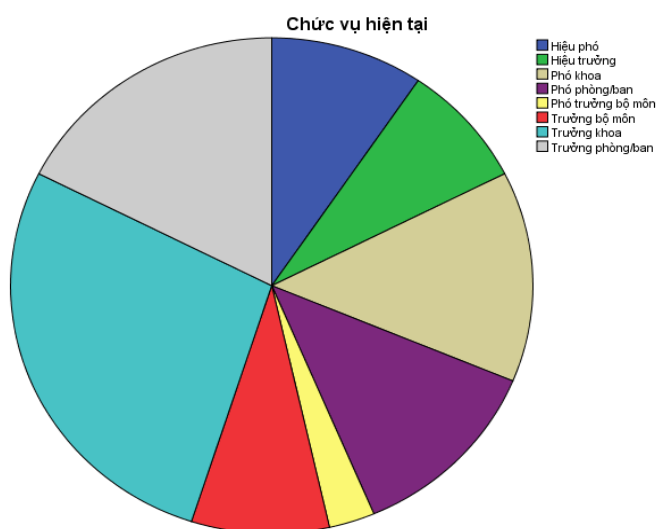
Kết quả khảo sát trên 211 cán bộ quản lý cho thấy sự phân bố chức vụ như sau:

+ Nhóm chức vụ trung cấp chiếm tỷ trọng lớn:

Các vị trí Trưởng khoa (27,5%), Trưởng phòng/ban (17,5%), Phó khoa (13,7%), Phó phòng/ban (12,3%) chiếm tổng cộng 71% đội ngũ. Điều này cho thấy phần lớn cán bộ quản lý đang đảm nhiệm các vai trò điều hành trực tiếp tại cấp đơn vị chuyên môn hoặc phòng ban chức năng, phản ánh sự phát triển đồng đều về tổ chức bộ máy quản lý trong các trường cao đẳng.

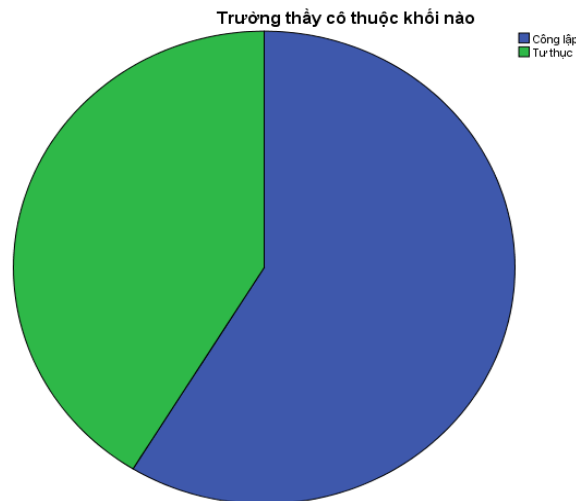
+ Tỷ lệ cán bộ giữ chức vụ cao cấp (Hiệu trưởng, Hiệu phó): Chỉ chiếm 17,6% (15 Hiệu trưởng và 20 Hiệu phó). Điều này là hợp lý vì theo cơ cấu tổ chức, mỗi trường chỉ có số ít người ở vị trí đứng đầu. Tuy nhiên, cũng phản ánh rằng phần lớn đội ngũ cán bộ được khảo sát không thuộc nhóm hoạch định chính sách cấp cao nhất, mà tập trung nhiều ở cấp triển khai, thực thi.

+ Nhóm tổ trưởng chuyên môn (Trưởng/phó bộ môn): Gồm 18 Trưởng bộ môn (8,5%) và 7 Phó trưởng bộ môn (2,8%). Mặc dù là nhóm nhỏ, nhưng đóng vai trò kết nối trực tiếp giữa công tác quản lý và hoạt động chuyên môn của giảng viên, rất cần được bồi dưỡng năng lực.



Biểu đồ 3.6. Biểu đồ kết cấu mẫu theo chức vụ hiện tại

Trong số 211 cán bộ quản lý, có 124 người công tác tại các trường công lập (58,8%) và 87 người thuộc khối tư thục (41,2%). Tỷ lệ này phản ánh sự hiện diện ngày càng rõ nét của các cơ sở giáo dục nghề nghiệp ngoài công lập trong khu vực. Sự phân bố tương đối đồng đều giữa hai khối tạo điều kiện thuận lợi cho việc so sánh, đánh giá và đề xuất chính sách liên quan đến nguồn nhân lực phù hợp với đặc thù từng loại hình trường.



Biểu đồ 3.7. Biểu đồ kết cấu mẫu theo loại hình trường

3.3.1.2. Đối với khảo sát giảng viên

Bảng sau trình bày đặc điểm mẫu khảo sát, bao gồm độ tuổi, giới tính, trình độ học vấn, thâm niên công tác, vị trí quản lý và khu vực công tác. Trong tổng số 364 người trả lời, 35,7% nằm trong độ tuổi từ 41 đến 50, tiếp theo là nhóm từ 30 đến 40 tuổi (34,3%), nhóm 30 tuổi trở xuống (15,1%) và nhóm trên 50 tuổi (14,8%).

Về giới tính, 50,5% là nam và 49,5% là nữ. Xét về trình độ học vấn, phần lớn mẫu khảo sát có trình độ thạc sĩ (64,3%), tiếp theo là cử nhân (28,8%). Chỉ có một tỷ lệ nhỏ giảng viên (6,9%) có trình độ tiến sĩ.

Dữ liệu về thâm niên công tác cho thấy nhóm lớn nhất có từ 11 đến 20 năm kinh nghiệm, chiếm 37,9% tổng số mẫu. Nhóm có từ 6 đến 10 năm công tác chiếm 28,8%, trong khi 17,0% có hơn 20 năm và 16,2% có 5 năm hoặc ít hơn.

Về vị trí quản lý, phần lớn giảng viên (73,1%) không giữ vị trí quản lý, trong khi 26,9% có chức vụ quản lý. Cuối cùng, xét theo khu vực công tác, 51,9% giảng viên làm việc trong khu vực công và 48,1% làm việc trong khu vực tư nhân.

Bảng 3.8. Đặc điểm mẫu khảo sát giảng viên

		Số lượng	%
Tuổi	Dưới 30	55	15,1
	Từ 30 đến 40	125	34,3
	Từ 41 đến 50	130	35,7
	Trên 50	54	14,8
Giới tính	Nam	184	50,5
	Nữ	180	49,5
Trình độ học vấn	Đại học	105	28,8
	Thạc sĩ	234	64,3
	Tiến sĩ	25	6,9
Thời gian làm việc	Dưới 6 năm	59	16,2
	Từ 6 đến 10 năm	105	28,8
	Từ 11 đến 20 năm	138	37,9
	Trên 20 năm	62	17,0
Vị trí quản lý	Không	266	73,1
	Có	98	26,9
Loại hình trường	Tư thục	175	48,1
	Công lập	189	51,9

(Nguồn: Kết quả xử lý dữ liệu khảo sát của tác giả)

Vì vậy có thể nhận thấy cơ cấu mẫu khảo sát đáp ứng yêu cầu về tính đại diện, phản ánh khá đầy đủ và toàn diện đặc điểm của đội ngũ giảng viên tại các trường cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ, tạo nền tảng vững chắc cho việc đánh giá thực trạng chất lượng nguồn nhân lực và đề xuất các giải pháp phát triển trong các chương tiếp theo của luận án.

3.3.2. Phân tích dữ liệu sơ bộ

3.3.2.1. Kiểm tra dữ liệu thiếu

Để giúp đảm bảo các kết quả CFA và SEM phản ánh chính xác mối quan hệ giữa các biến trong mô hình, việc kiểm tra và xử lý dữ liệu thiếu một cách hệ thống là rất cần thiết. Trong quá trình phân tích, việc kiểm tra dữ liệu bị thiếu (missing data) là bước cần thiết để đảm bảo độ tin cậy và tính chính xác của kết quả nghiên cứu. Sử dụng chức năng Analyze → Descriptive Statistics → Frequencies hoặc Descriptives, trong đó SPSS

cung cấp số lượng quan sát hợp lệ và số lượng bị thiếu cho từng biến, giúp nhận biết nhanh biến nào có tỷ lệ dữ liệu trống cao. Sau khi xác định được tình trạng dữ liệu thiếu, cần phân tích nguyên nhân (ví dụ: do người trả lời bỏ sót câu hỏi hoặc lỗi nhập liệu) để lựa chọn phương án xử lý phù hợp.

Kết quả khảo sát giảng viên: Tổng số phiếu phát ra là 450 phiếu, thu về 389 phiếu, có 25 mẫu phiếu đã bị loại ra khỏi dữ liệu do thiếu nhiều thông tin liên quan đến các biến quan trọng.

3.3.2.2. Kiểm tra dữ liệu ngoại lai

Kiểm tra dữ liệu ngoại lai (outliers) là bước quan trọng trong giai đoạn tiền xử lý dữ liệu nhằm đảm bảo kết quả phân tích đáng tin cậy và không bị sai lệch bởi các giá trị bất thường. Trong SPSS, dữ liệu ngoại lai có thể được kiểm tra theo hai hướng: ngoại lai đơn biến (univariate outliers) và ngoại lai đa biến (multivariate outliers).

Đối với ngoại lai đơn biến, có thể sử dụng chức năng Analyze → Descriptive Statistics → Explore, sau đó chọn các biến cần kiểm tra và xem biểu đồ hộp (Boxplot) hoặc giá trị Z-score. Các giá trị có Z-score vượt quá ± 3 thường được xem là ngoại lai tiềm ẩn. Ngoài ra, biểu đồ hộp giúp nhận diện trực quan các giá trị nằm ngoài khoảng tứ phân vị (1,5 lần IQR).

Đối với ngoại lai đa biến, SPSS cho phép kiểm tra bằng giá trị Mahalanobis Distance. Cách thực hiện là chạy phân tích hồi quy tuyến tính với tất cả các biến độc lập, sau đó lưu lại giá trị Mahalanobis (trong mục Save → Mahalanobis distance). Các giá trị Mahalanobis lớn hơn ngưỡng tới hạn (xác định dựa trên bảng chi-bình phương với bậc tự do bằng số biến và mức ý nghĩa $p < 0,001$) được xem là điểm ngoại lai đa biến.

Sau khi phát hiện, tôi xem xét kỹ lưỡng nguyên nhân của các giá trị ngoại lai, thì thấy các giá trị ngoại lai do lỗi nhập liệu nên đã chỉnh sửa lại cho đúng với bảng khảo sát đã điền.

3.3.3. Thống kê mô tả các biến quan sát từ khảo sát cán bộ quản lý

3.3.3.1. Thống kê mô tả các biến quan sát (Kiến thức-Kỹ năng-Thái độ)

* Về kiến thức

Bảng 3.9. Thống kê mô tả về kiến thức của giảng viên theo đánh giá từ cán bộ quản lý

	N	Giá trị nhỏ nhất	Giá trị lớn nhất	Giá trị trung bình (TB)	Độ lệch chuẩn
KT1-Kiến thức về chính trị, pháp luật, khoa học xã hội và nhân văn	211	3	5	3,98	0,697
KT2-Kiến thức chuyên môn	211	3	5	4,44	0,609
KT3-Năng lực giảng dạy	211	3	5	4,54	0,611
KT4-Năng lực quản lý	211	3	5	4,05	0,653
KT5-Năng lực nghiên cứu khoa học	211	3	5	3,75	0,614
KT6-Năng lực tự học, tự bồi dưỡng nâng cao trình độ	211	3	5	3,94	0,489
KT7-Năng lực về tin học	211	3	5	3,83	0,687
KT8-Năng lực về ngoại ngữ	211	2	5	3,41	0,637
KT9-Năng lực thích ứng/ứng biến	211	2	5	3,79	0,623
KT10-Năng lực đổi mới sáng tạo	211	2	5	3,81	0,656
KT11-Năng lực kết nối	211	3	5	4,19	0,613
KT12-Khả năng tri thức và chia sẻ tri thức	211	3	5	3,94	0,618

Nhóm nội dung “Kiến thức” trong bảng khảo sát được đo lường qua 12 tiêu chí (KT1 đến KT12), kết quả phân tích thống kê mô tả từ SPSS với 211 mẫu hợp lệ cho thấy:

- *Mức độ kiến thức tổng thể đạt mức khá cao:*

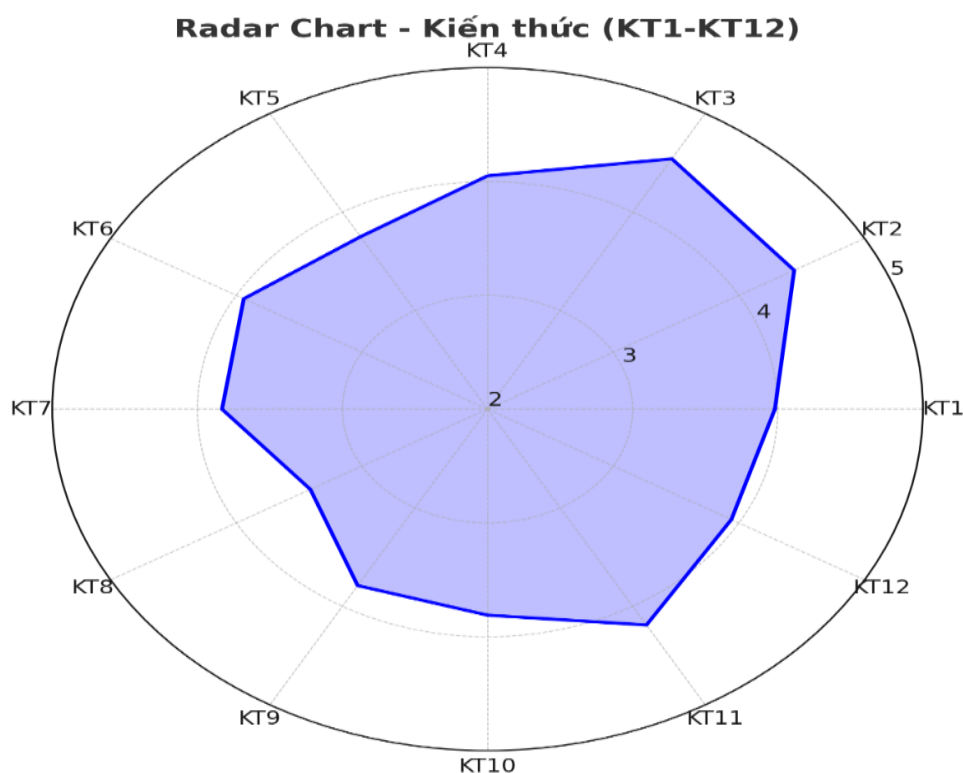
Toàn bộ các chỉ số kiến thức đều nằm trong khoảng 3,41 đến 4,54 trên thang đo 5 mức độ (từ "rất không đáp ứng" đến "đáp ứng rất tốt"). Điều này cho thấy đội ngũ cán bộ quản lý hiện nay đánh giá tích cực năng lực kiến thức của đội ngũ nguồn nhân lực, thể hiện ở: Mức trung bình chung cao (đa số > 3,9) và Độ lệch chuẩn thấp (hầu hết < 0,7), phản ánh sự đồng đều và ổn định trong nhận thức giữa các cá nhân.

- Các năng lực nổi bật trong nhóm kiến thức:

Kết quả chi tiết cho thấy một số tiêu chí có điểm trung bình cao nhất bao gồm: KT3 – Năng lực giảng dạy (Mean = 4,54): phản ánh sự vững vàng trong chuyên môn giảng dạy; KT2 – Kiến thức chuyên môn (TB = 4,44); KT11 – Năng lực kết nối (TB = 4,19); KT4 – Năng lực quản lý (TB = 4,05). Những kết quả này cho thấy đội ngũ nguồn nhân lực có nền tảng tốt về chuyên môn, quản lý và phối hợp tổ chức hoạt động, giúp họ thực thi hiệu quả vai trò điều hành trong môi trường giáo dục nghề nghiệp.

- Một số nội dung kiến thức còn hạn chế:

Bên cạnh những điểm mạnh nêu trên, một số tiêu chí lại có điểm trung bình thấp hơn mặt bằng chung: KT8 – Năng lực về ngoại ngữ (TB = 3,41) thấp nhất trong nhóm; KT5 – Năng lực nghiên cứu khoa học (TB = 3,75) KT9 – Năng lực thích ứng/ứng biến (TB = 3,79); KT10 – Năng lực đổi mới sáng tạo (TB = 3,81) KT7 -Năng lực về tin học (TB = 3,83). Điều này phản ánh sự thiếu hụt kiến thức hiện đại, năng lực về công nghệ thông tin và kỹ năng mềm trong bối cảnh toàn cầu hóa và chuyển đổi số, đặc biệt là ngoại ngữ – một rào cản quan trọng trong việc tiếp cận tri thức mới và nâng cao năng lực hội nhập quốc tế.



Biểu đồ 3.8. Biểu đồ Radar về Kiến thức

*** Về kỹ năng**

Bảng 3.10. Thống kê mô tả về kỹ năng của giảng viên theo đánh giá từ cán bộ quản lý

	N	Giá trị nhỏ nhất	Giá trị lớn nhất	Giá trị trung bình (TB)	Độ lệch chuẩn
KN1-Kĩ năng giao tiếp	211	3	5	4,03	0,467
KN2-Kĩ năng làm việc độc lập	211	3	5	4,29	0,593
KN3-Kĩ năng làm việc nhóm	211	3	5	3,91	0,669
KN4-Kĩ năng lập kế hoạch hoạt động chuyên môn	211	3	5	4,35	0,655
KN5-Kĩ năng vận dụng linh hoạt kiến thức trong công việc	211	2	5	3,93	0,644
KN6-Kĩ năng giải quyết công việc	211	3	5	4,08	0,576
KN7-Kĩ năng quản lý thời gian và sắp xếp công việc	211	3	5	4,13	0,536

Nhóm kỹ năng trong bảng khảo sát gồm 7 tiêu chí (KN1 – KN7), tập trung đo lường các năng lực mềm thiết yếu như: giao tiếp, làm việc nhóm, lập kế hoạch, giải quyết vấn đề, vận dụng kiến thức và quản lý thời gian.

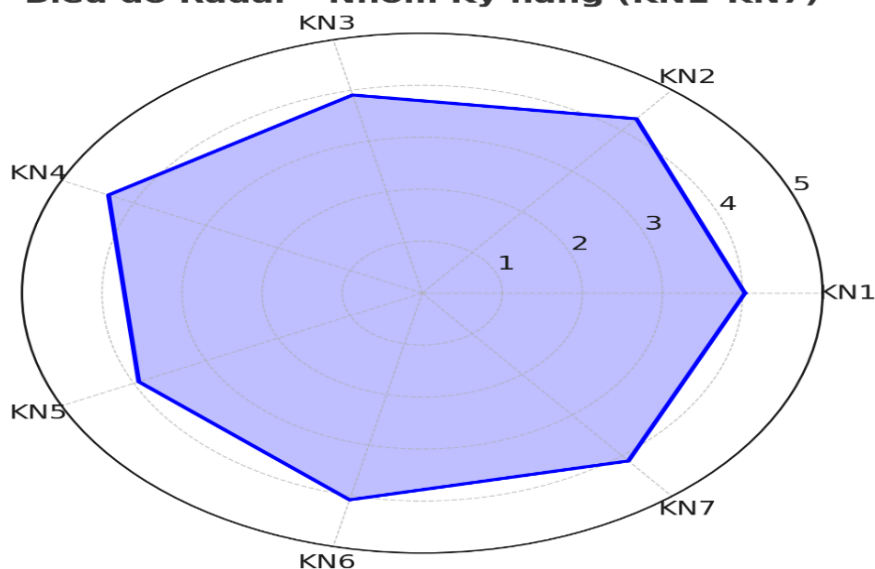
- *Mức độ kỹ năng tổng thể ở mức tốt:* Các giá trị trung bình dao động từ 3,91 đến 4,35, cho thấy cán bộ quản lý tự đánh giá về kỹ năng của nguồn nhân lực ở mức cao. Độ lệch chuẩn thấp (từ 0,467 đến 0,669) phản ánh sự đồng đều trong đánh giá, tức là các kỹ năng này không chỉ xuất hiện ở một số ít cán bộ mà khá phổ biến trong toàn đội ngũ.

- *Các kỹ năng được đánh giá cao nhất:* KN4 - Kĩ năng lập kế hoạch hoạt động chuyên môn (TB = 4,35); KN2 - Kĩ năng làm việc độc lập (TB = 4,29) và KN7 - Kĩ năng quản lý thời gian và sắp xếp công việc (TB= 4,13). Đây là những kỹ năng cốt lõi của nguồn nhân lực hiện nay, cho thấy đội ngũ nguồn nhân lực có khả năng tổ chức, chủ động và tối ưu hóa công việc... là những kỹ năng rất phù hợp với yêu cầu của bối cảnh giáo dục nghề nghiệp đang hướng đến tự chủ và hiệu quả.

- *Những kỹ năng cần tiếp tục được nâng cao:* KN3 – Kỹ năng làm việc nhóm (TB = 3,91); KN5 – Kỹ năng vận dụng linh hoạt kiến thức vào công việc (TB = 3,93. Mặc dù vẫn ở mức khá, nhưng đây là những năng lực phản ánh khả năng cộng tác, kết nối và linh hoạt xử lý tình huống thực tiễn – rất quan trọng trong môi trường giáo dục đa ngành, đa cấp. Kết quả này chỉ ra rằng kỹ năng phối hợp và chuyển hóa kiến thức

thành hành động vẫn chưa thật sự nổi bật ở một bộ phận của đội ngũ nguồn nhân lực theo đánh giá của cán bộ quản lý.

Biểu đồ Radar - Nhóm Kỹ năng (KN1-KN7)



Biểu đồ 3.9. Biểu đồ Radar về Kỹ năng

*** Về thái độ**

Bảng 3.11. Thống kê mô tả về thái độ của giảng viên theo đánh giá từ cán bộ quản lý

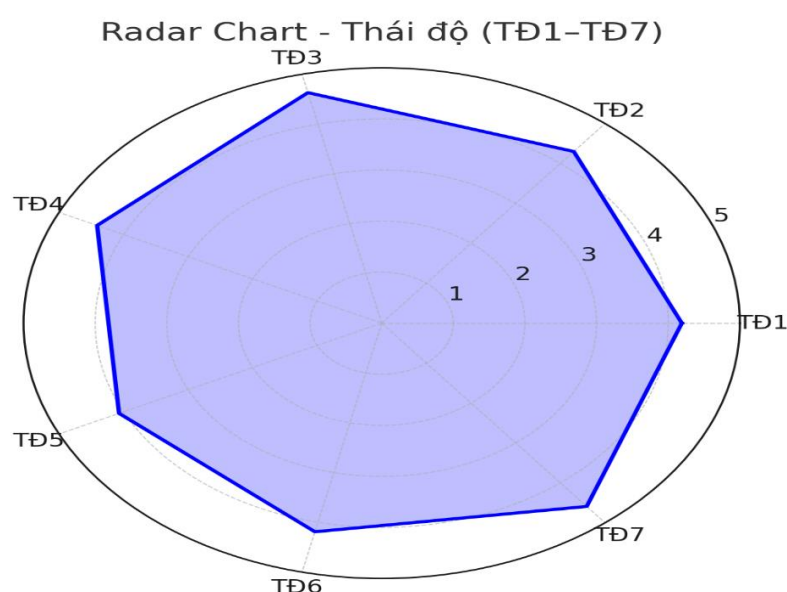
	N	Giá trị nhỏ nhất	Giá trị lớn nhất	Giá trị trung bình (TB)	Độ lệch chuẩn
TĐ1-Đạo đức, lối sống, mối quan hệ với đồng nghiệp	211	3	5	4,19	0,518
TĐ2-Tận tụy, yêu thương, thân thiện với người học	211	3	5	4,30	0,471
TĐ3-Tinh thần trách nhiệm trong công việc	211	3	5	4,63	0,591
TĐ4-Tinh thần cầu tiến trong quá trình làm việc	211	3	5	4,41	0,565
TĐ5-Tác phong làm việc	211	3	5	4,07	0,483
TĐ6-Chấp hành chủ trương của Đảng, pháp luật của Nhà nước và nội qui của đơn vị	211	3	5	4,19	0,562
TĐ7-Cam kết với tổ chức	211	3	5	4,59	0,512

Nhóm thái độ trong khảo sát gồm 7 tiêu chí (TĐ1 – TĐ7), phản ánh các phẩm chất tâm lý – đạo đức và mức độ cam kết nghề nghiệp của đội ngũ nguồn nhân lực. Đây là nhóm năng lực có vai trò nền tảng quyết định đến hành vi, trách nhiệm và hiệu quả làm việc của nguồn nhân lực trong môi trường giáo dục nghề nghiệp. Kết quả thu được như sau:

- *Mức độ thái độ tổng thể rất cao và ổn định:* Các chỉ số trung bình dao động từ 4,07 đến 4,63, tức là tất cả đều gần sát mức "Đáp ứng rất tốt" trên thang đo 5 điểm. Điều này cho thấy cán bộ quản lý tại các trường cao đẳng đánh giá nguồn nhân lực có thái độ làm việc tích cực, nghiêm túc, chuẩn mực và trách nhiệm cao trong công việc. Hơn nữa, độ lệch chuẩn thấp (đa phần < 0,55), thể hiện mức độ đánh giá khá đồng thuận giữa các cá nhân, không có sự phân hóa rõ rệt.

- *Những phẩm chất nổi bật nhất:* Các tiêu chí có điểm trung bình cao nhất là: TĐ3 - Tinh thần trách nhiệm trong công việc (TB = 4,63); TĐ7 - Cam kết với tổ chức (TB = 4,59); TĐ4 - Tinh thần cầu tiến trong quá trình làm việc (TB = 4,41). Những kết quả này khẳng định đội ngũ nguồn nhân lực có ý thức trách nhiệm cao, luôn hướng tới sự hoàn thiện và cam kết gắn bó lâu dài với tổ chức – đây là những phẩm chất quan trọng đảm bảo cho tính bền vững trong công tác quản lý giáo dục nghề nghiệp.

- *Những vấn đề cần trau dồi thêm:* Mặc dù vẫn ở mức cao, nhưng một số khía cạnh như tác phong làm việc chuyên nghiệp (TĐ5 - TB = 4,07); Chấp hành chủ trương của Đảng, pháp luật của Nhà nước và nội qui của đơn vị (TĐ6 – TB = 4,19) và đạo đức, lối sống, mối quan hệ với đồng nghiệp (TĐ1 – TB = 4,19) vẫn cần được chuẩn hóa hơn.



Biểu đồ 3.10. Biểu đồ Radar về Thái độ

3.3.3.2. Thống kê mô tả các biến quan sát từ khảo sát giảng viên (các nhân tố ảnh hưởng)

* Môi trường làm việc

Kết quả thống kê mô tả về môi trường làm việc cho thấy các giá trị trung bình của các biến quan sát đều nằm trong khoảng từ 4,29 đến 4,46, phản ánh mức độ đánh giá cao của người trả lời đối với các yếu tố liên quan đến sự hỗ trợ, tin tưởng và bầu không khí làm việc trong tổ chức. Cụ thể, biến MT2 (“Khi tôi cần giúp đỡ, đồng nghiệp sẵn sàng giúp đỡ tôi”) có giá trị trung bình cao nhất (4,46) và độ lệch chuẩn 0,54, cho thấy tinh thần hợp tác và hỗ trợ giữa các đồng nghiệp được duy trì rất tốt. Các biến còn lại, như MT1 và MT3, cũng có giá trị trung bình trên 4,3, thể hiện sự hỗ trợ hiệu quả từ phía lãnh đạo và mối quan hệ tin cậy giữa các thành viên trong tổ chức. Ngoài ra, MT4 (“Không khí làm việc trong tổ chức tôi rất thân thiện, cởi mở và hỗ trợ”) đạt giá trị trung bình 4,35, phản ánh môi trường làm việc tích cực, khuyến khích sự giao tiếp cởi mở.

Nhìn chung, kết quả này cho thấy môi trường làm việc tại các cơ sở giáo dục trong mẫu khảo sát được đánh giá là thân thiện, hỗ trợ và tin cậy lẫn nhau, góp phần tạo điều kiện thuận lợi cho hiệu quả công việc và sự gắn kết của đội ngũ giảng viên. Điều này là cơ sở thuận lợi để phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao, góp phần xây dựng văn hóa tổ chức tích cực trong các trường cao đẳng tại khu vực Nam Trung Bộ.

Bảng 3.12. Thống kê mô tả môi trường làm việc

		Giá trị nhỏ nhất	Giá trị lớn nhất	Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn
MT1	Khi tôi cần giúp đỡ, tôi dễ dàng nhận được sự hỗ trợ từ cán bộ quản lý và lãnh đạo của nhà trường	3,00	5,00	4,29	0,52
MT2	Khi tôi cần giúp đỡ, đồng nghiệp sẵn sàng giúp đỡ tôi	3,00	5,00	4,46	0,54
MT3	Quản lý và đội ngũ cán bộ giảng viên trong tổ chức tôi tin tưởng lẫn nhau	3,00	5,00	4,31	0,54
MT4	Không khí làm việc trong tổ chức tôi rất thân thiện, cởi mở và hỗ trợ	3,00	5,00	4,35	0,54

(Nguồn: Kết quả xử lý dữ liệu khảo sát của tác giả)

* Niềm tin với tổ chức

Kết quả thống kê mô tả đối với niềm tin vào tổ chức cho thấy các biến quan sát có giá trị trung bình dao động từ 4,01 đến 4,28, phản ánh mức độ đồng thuận khá cao của người tham gia khảo sát về sự tin tưởng đối với trường nơi họ công tác. Cụ thể, biến NT2 (“Tôi tin rằng mọi người tại trường tôi luôn giao tiếp cởi mở và trung thực”) và biến NT6 (“Tôi tin tưởng vào trường tôi đang làm việc”) có giá trị trung bình cao nhất (4,28 và 4,18) với độ lệch chuẩn 0,59 và 0,54, cho thấy có sự đánh giá tích cực và đồng thuận cao từ giảng viên về tính minh bạch trong giao tiếp nội bộ và phần lớn giảng viên có niềm tin mạnh mẽ và ổn định vào tổ chức của mình. Các biến NT1, NT4 và NT5 cũng đạt giá trị trung bình trên 4,0, thể hiện sự đồng thuận rằng giảng viên cảm nhận được sự công bằng, quan tâm và cam kết lâu dài từ phía nhà trường. Biến NT3 có giá trị trung bình thấp nhất (4,01), cho thấy một số giảng viên vẫn còn băn khoăn về mức độ minh bạch thông tin trong tổ chức. Nhìn chung, kết quả này phản ánh rằng niềm tin tổ chức của giảng viên ở mức cao, là nền tảng quan trọng để củng cố sự gắn bó và cam kết làm việc lâu dài trong môi trường giáo dục.

Bảng 3.13. Thống kê mô tả niềm tin với tổ chức

		Giá trị nhỏ nhất	Giá trị lớn nhất	Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn
NT1	Tôi tin rằng tôi được đối xử công bằng và đúng mực tại trường tôi làm việc	2,00	5,00	4,08	0,59
NT2	Tôi tin rằng mọi người tại trường tôi luôn giao tiếp cởi mở và trung thực	2,00	5,00	4,28	0,59
NT3	Tôi tin rằng trường tôi luôn cho tôi biết tất cả những gì tôi muốn biết	2,00	5,00	4,01	0,66
NT4	Tôi tin rằng trường tôi luôn duy trì mối quan hệ lâu dài với tôi	3,00	5,00	4,15	0,61
NT5	Tôi tin rằng trường tôi làm việc luôn quan tâm đến những ý kiến của tôi.	2,00	5,00	4,10	0,61
NT6	Tôi tin tưởng vào trường tôi đang làm việc	2,00	5,00	4,18	0,54

(Nguồn: Kết quả xử lý dữ liệu khảo sát của tác giả)

Như vậy, kết quả phân tích cho thấy đội ngũ giảng viên có mức độ tin tưởng cao đối với tổ chức, đặc biệt trong khía cạnh giao tiếp và mối quan hệ lâu dài. Tuy nhiên,

vấn đề chia sẻ thông tin đầy đủ và kịp thời từ phía nhà trường vẫn cần được quan tâm để củng cố hơn nữa niềm tin và sự gắn bó của giảng viên trong môi trường làm việc.

*** Văn hóa học tập và chia sẻ tri thức**

Bảng 3.14. Thống kê mô tả văn hóa học tập và chia sẻ tri thức

		Giá trị nhỏ nhất	Giá trị lớn nhất	Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn
VH1	Tổ chức tôi khuyến khích và thúc đẩy chia sẻ các ý tưởng và kiến thức giữa các cá nhân và các nhóm/khoa/bộ môn trong trường	2,00	5,00	4,12	0,56
VH2	Chúng tôi có văn hoá tin tưởng lẫn nhau và điều đó giúp chúng tôi dễ dàng tiếp nhận và chia sẻ tri thức lẫn nhau	2,00	5,00	4,05	0,63
VH3	Trong tổ chức tôi, mọi người được khen thưởng, khích lệ cho việc học hỏi	2,00	5,00	4,05	0,62
VH5	Tổ chức tôi luôn làm việc với cộng đồng bên ngoài nhằm đáp ứng nhu cầu giữa các bên	2,00	5,00	4,08	0,63
VH6	Lãnh đạo tổ chức tôi liên tục tìm kiếm cơ hội cho mọi người trong trường học hỏi, phát triển bản thân	2,00	5,00	4,03	0,62

(Nguồn: Kết quả xử lý dữ liệu khảo sát của tác giả)

Kết quả thống kê mô tả đối với văn hóa học tập và chia sẻ tri thức của tổ chức cho thấy các biến quan sát đều có giá trị trung bình dao động từ 4,03 đến 4,12, phản ánh mức độ đồng thuận cao của người trả lời về việc tổ chức khuyến khích học tập, chia sẻ tri thức và phát triển năng lực cá nhân. Cụ thể, biến VH1 (“Tổ chức tôi khuyến khích và thúc đẩy chia sẻ các ý tưởng và kiến thức giữa các cá nhân và các nhóm/khoa/bộ môn trong trường”) có giá trị trung bình cao nhất (4,12) và độ lệch chuẩn 0,56, cho thấy đa số giảng viên đồng ý rằng việc trao đổi và chia sẻ tri thức được khuyến khích mạnh mẽ trong tổ chức. Các biến VH2, VH5, và VH6 cũng có giá trị trung bình trên 4,0, phản ánh môi trường tin tưởng, hợp tác, và định hướng phát triển của lãnh đạo trong việc tạo cơ hội học hỏi cho cán bộ, giảng viên. Nhìn chung, các kết quả này cho thấy văn hóa tổ chức trong các cơ sở giáo dục được đánh giá tích cực, với đặc trưng là tinh thần học tập, tin tưởng và chia sẻ tri thức, qua đó góp phần nâng cao chất lượng và hiệu quả làm việc của đội ngũ.

*** Chính sách/hệ thống khen thưởng và khích lệ**

Kết quả thống kê mô tả đối với chính sách khen thưởng và khích lệ cho thấy các biến quan sát đều có giá trị trung bình cao, dao động từ 4,34 đến 4,35, phản ánh mức độ đồng thuận mạnh mẽ của người trả lời về việc tổ chức thực hiện tốt công tác ghi nhận và tôn vinh thành tích của giảng viên. Cụ thể, biến KT2 (“Giảng viên thể hiện xuất sắc năng lực/khả năng được ghi nhận và vinh danh”) có giá trị trung bình 4,35 và độ lệch chuẩn 0,53, cho thấy phần lớn giảng viên đồng ý rằng những cá nhân có năng lực nổi bật được tổ chức ghi nhận kịp thời. Tương tự, biến KT3 (“Giảng viên có những đóng góp xuất sắc với tổ chức được ghi nhận và vinh danh”) và KT4 (“Tổ chức tôi khen thưởng giảng viên có sáng kiến trong cải tiến công tác giảng dạy, nghiên cứu và hợp tác với bên ngoài”) cũng có giá trị trung bình 4,34, cho thấy tính nhất quán trong nhận định của người tham gia khảo sát. Nhìn chung, kết quả này phản ánh chính sách khen thưởng của các trường được đánh giá tích cực, góp phần khuyến khích động lực làm việc và tinh thần cống hiến của đội ngũ giảng viên.

Bảng 3.15. Chính sách khen thưởng và khích lệ

		Giá trị nhỏ nhất	Giá trị lớn nhất	Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn
KT2	Giảng viên thể hiện xuất sắc năng lực/khả năng được ghi nhận và vinh danh	3,00	5,00	4,35	0,53
KT3	Giảng viên có những đóng góp xuất sắc với tổ chức được ghi nhận và vinh danh	3,00	5,00	4,34	0,53
KT4	Tổ chức tôi khen thưởng giảng viên có sáng kiến trong cải tiến công tác giảng dạy, nghiên cứu và hợp tác với bên ngoài	3.00	5,00	4,34	0,52

(Nguồn: Kết quả xử lý dữ liệu khảo sát của tác giả)

*** Nhận thức về tầm quan trọng của nhiệm vụ**

Kết quả thống kê mô tả đối với nhận thức về tầm quan trọng của nhiệm vụ cho thấy các biến quan sát đều có giá trị trung bình cao, dao động từ 4,22 đến 4,23, phản ánh mức độ đồng thuận mạnh của giảng viên về ý nghĩa và tác động của công việc họ đảm nhận. Cụ thể, biến NV4 (“Công việc của tôi có ý nghĩa quan trọng trong thực hiện mục tiêu và kế hoạch tổng thể của nhà trường”) có giá trị trung bình 4,23 và độ lệch

chuẩn 0,58, cho thấy đa số giảng viên nhận thức rõ vai trò trọng yếu của mình trong việc góp phần đạt được mục tiêu chung của tổ chức. Biến NV3 (“Công việc của tôi có ảnh hưởng đáng kể đến đồng nghiệp của mình”) có giá trị trung bình 4,22, phản ánh nhận thức tích cực về sự liên kết và ảnh hưởng lẫn nhau trong công việc giữa các thành viên trong trường. Nhìn chung, kết quả này cho thấy đội ngũ giảng viên có ý thức cao về trách nhiệm nghề nghiệp và tầm ảnh hưởng của công việc, đây là yếu tố quan trọng thúc đẩy động lực làm việc và chất lượng nguồn nhân lực trong tổ chức giáo dục.

Bảng 3.16. Thống kê mô tả nhận thức tầm quan trọng của nhiệm vụ

		Giá trị nhỏ nhất	Giá trị lớn nhất	Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn
NV3	Công việc của tôi có ảnh hưởng đáng kể đến đồng nghiệp của mình	1,00	5,00	4,22	0,68
NV4	Công việc của tôi có ý nghĩa quan trọng trong thực hiện mục tiêu và kế hoạch tổng thể của nhà trường	3,00	5,00	4,23	0,58

(Nguồn: Kết quả xử lý dữ liệu khảo sát của tác giả)

*** Chất lượng nguồn nhân lực**

Kết quả thống kê mô tả cho thấy các giá trị trung bình của các biến quan sát dao động từ 4,18 đến 4,37, phản ánh mức độ đồng thuận cao của người trả lời đối với các phát biểu liên quan đến năng lực và cam kết trong công việc. Độ lệch chuẩn dao động từ 0,52 đến 0,60, cho thấy mức độ phân tán thấp và sự thống nhất tương đối trong các phản hồi. Cụ thể, nhóm năng lực đổi mới và thích ứng nơi làm việc có giá trị trung bình từ 4,18 đến 4,29, cho thấy giảng viên có khả năng sáng tạo, linh hoạt và chủ động trong việc tìm kiếm các phương pháp tiếp cận mới để hoàn thành công việc. Kiến thức chuyên môn đạt giá trị trung bình cao nhất (4,35–4,37), thể hiện năng lực chuyên môn và kỹ năng nghề nghiệp vững vàng của giảng viên. Trong khi đó, năng lực chia sẻ tri thức cũng được đánh giá tích cực (4,27–4,29), phản ánh tinh thần hợp tác và trao đổi thông tin hiệu quả giữa các đồng nghiệp và với sinh viên. Cuối cùng, cam kết với tổ chức đạt mức trung bình từ 4,18 đến 4,24, cho thấy giảng viên có mức độ gắn bó cao với trường đang công tác. Nhìn chung, các kết quả này cho thấy giảng viên trong mẫu khảo sát có năng lực chuyên môn tốt, tinh thần chia sẻ cao và cam kết mạnh mẽ với tổ chức, phản ánh chất lượng nguồn nhân lực tích cực tại các cơ sở giáo dục được nghiên cứu.

Bảng 3.17. Mô tả thống kê chất lượng nguồn nhân lực

		Giá trị nhỏ nhất	Giá trị lớn nhất	Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn
	<i>Năng lực đổi mới và ứng biến</i>				
DM2	Tôi thường tìm các cách thức tiếp cận mới để thực hiện công việc	3,00	5,00	4,29	0,55
DM3	Tôi thường linh hoạt/ứng biến các phương pháp để giải quyết vấn đề	3,00	5,00	4,29	0,58
DM4	Tôi nghĩ rằng tôi luôn sáng tạo trong suy nghĩ và hành động	3,00	5,00	4,18	0,52
	<i>Khả năng tri thức</i>				
TT1	Tôi có đủ các kiến thức chuyên môn trong công việc	3,00	5,00	4,37	0,54
TT2	Tôi có đủ các kỹ năng liên quan trong công việc	3,00	5,00	4,35	0,55
	<i>Chia sẻ tri thức</i>				
CSTT1	Tôi luôn sẵn lòng chia sẻ kinh nghiệm trong công việc của mình với đồng nghiệp và sinh viên	3,00	5,00	4,29	0,54
CSTT2	Tôi luôn sẵn lòng chia sẻ kiến thức chuyên môn và kỹ năng với đồng nghiệp và với sinh viên	3,00	5,00	4,27	0,52
CSTT3	Tôi thường chia sẻ các ý tưởng/ý kiến, thông tin trong công việc với đồng nghiệp để quá trình làm việc hiệu quả và tốt hơn	3,00	5,00	4,27	0,60
	<i>Cam kết với tổ chức</i>				
CK1	Tôi cảm thấy như là một thành viên trong gia đình tại trường tôi đang công tác	2,00	5,00	4,18	0,58
CK3	Trường đang công tác có ý nghĩa quan trọng đối với tôi	2,00	5,00	4,24	0,59
CK4	Gắn bó với ngôi trường đang công tác là cần thiết đối với tôi.	2,00	5,00	4,24	0,59

(Nguồn: Kết quả xử lý dữ liệu khảo sát của tác giả)

3.3.4. Đánh giá thang đo bằng hệ số tin cậy Cronbach's Alpha

Bảng 3.18. Kết quả thang đo hệ số tin cậy Cronbach's Alpha

Nhân tố	Cronbach's Alpha	Số hạng mục
Môi trường làm việc	0,661	5
Niềm tin với tổ chức	0,796	6
Văn hóa học tập và chia sẻ tri thức	0,725	6
Chính sách/hệ thống khen thưởng và khích lệ	0,697	4
Nhận thức về tầm quan trọng của nhiệm vụ	0,606	4
Năng lực đổi mới và ứng biến	0,608	4
Khả năng tri thức và chia sẻ tri thức	0,702	5
Cam kết gắn bó với tổ chức	0,683	4

* Thang đo Môi trường làm việc

Kết quả phân tích độ tin cậy thang đo “Phụ lục 5, Môi trường làm việc” cho thấy hệ số Cronbach's Alpha đạt 0,661 với 5 biến quan sát (MT1 đến MT5). Theo Hair và cộng sự (2010), thang đo có độ tin cậy chấp nhận được khi Cronbach's Alpha từ 0,6 trở lên trong nghiên cứu khám phá, đặc biệt trong lĩnh vực khoa học xã hội, nơi các yếu tố tâm lý và hành vi thường có mức độ biến thiên cao.

Như vậy, với mức Alpha > 0,6, thang đo “Môi trường làm việc” được xem là có độ tin cậy ở mức chấp nhận được, thể hiện sự nhất quán tương đối giữa các biến đo lường cùng một khái niệm. Tuy nhiên, giá trị này cũng cho thấy mức độ liên kết giữa các biến chưa thực sự cao, do đó nếu nghiên cứu hướng đến xây dựng mô hình lý thuyết sâu hơn, việc xem xét cải thiện nội dung biến quan sát hoặc kiểm tra lại cấu trúc thang đo bằng phân tích nhân tố khám phá (EFA) sẽ là bước tiếp theo cần thiết.

Bên cạnh hệ số Cronbach's Alpha tổng thể đạt 0,661, phân tích thống kê từng biến quan sát (Item-Total Statistics) cho thấy các biến MT1 đến MT5 đều có hệ số tương quan biến tổng hiệu chỉnh (Corrected Item-Total Correlation) lớn hơn 0,3, cụ thể từ 0,370 đến

0,459. Điều này cho thấy mọi biến quan sát đều có tương quan tích cực và hợp lý với thang đo tổng, không có biến nào cần bị loại bỏ.

Xét về ảnh hưởng của từng biến đến độ tin cậy tổng thể của thang đo (Cronbach's Alpha if Item Deleted), không có biến nào khi bị loại bỏ làm tăng đáng kể hệ số Alpha. Biến MT3 có ảnh hưởng tích cực nhất đến độ tin cậy (nếu loại bỏ thì Alpha giảm xuống còn 0,588), cho thấy đây là biến đóng góp tốt cho tính nhất quán nội tại của thang đo. Trong khi đó, biến MT2 và MT5 có mức tương quan biến tổng thấp nhất (0,370 và 0,384) và nếu loại bỏ thì Alpha sẽ tăng nhẹ (lên 0,629 và 0,627), tuy nhiên mức tăng này không đủ lớn để biện minh cho việc loại bỏ biến, đặc biệt trong nghiên cứu mô tả thực trạng.

Tóm lại, thang đo “Môi trường làm việc” gồm 5 biến (MT1–MT5) có độ tin cậy đạt mức chấp nhận được, và các biến quan sát đều có tính đại diện tương đối cho khái niệm nghiên cứu, phù hợp để sử dụng trong phân tích tiếp theo.

*** Thang đo Niềm tin với tổ chức**

Kết quả phân tích độ tin cậy đối với thang đo “Phụ lục 6, Niềm tin với tổ chức”, gồm 6 biến quan sát (NT1–NT6), cho thấy hệ số Cronbach's Alpha đạt 0,796, vượt ngưỡng 0,7 theo tiêu chuẩn của Hair và cộng sự (2010). Điều này cho thấy thang đo có độ tin cậy cao, các biến quan sát đo lường nhất quán khái niệm niềm tin của giảng viên đối với tổ chức nơi họ đang công tác.

Với giá trị Alpha tiến sát 0,8, có thể khẳng định rằng thang đo phản ánh tốt các chiều cạnh của niềm tin tổ chức, bao gồm sự công bằng trong đối xử, tính minh bạch trong giao tiếp, cam kết dài hạn, cũng như sự lắng nghe và tin tưởng từ phía nhà trường. Đây là yếu tố quan trọng trong đánh giá chất lượng nguồn nhân lực trong các cơ sở giáo dục nghề nghiệp. Do đó, thang đo này đạt yêu cầu và có thể được sử dụng trực tiếp trong các phân tích thống kê tiếp theo.

Tất cả các biến quan sát đều có hệ số tương quan biến tổng hiệu chỉnh (Corrected Item-Total Correlation) > 0,3, dao động từ 0,437 đến 0,648, chứng tỏ các biến đều có mối liên hệ chặt chẽ với tổng thể thang đo và đều góp phần phản ánh đúng khái niệm cần đo.

Biến NT5 (“Tôi tin rằng trường tôi làm việc luôn quan tâm đến những ý kiến của tôi”) có hệ số tương quan biến tổng cao nhất (0,648) và nếu bị loại bỏ thì Cronbach's Alpha giảm còn 0,741, cho thấy đây là biến đóng vai trò cốt lõi trong cấu trúc thang đo.

Biến NT2 (“Tôi tin rằng mọi người tại trường tôi luôn giao tiếp cởi mở và trung thực”) có hệ số tương quan thấp nhất (0,437) và nếu bị loại bỏ thì Alpha tăng nhẹ (0,790). Tuy nhiên, mức tăng không đáng kể và biến này vẫn đảm bảo ngưỡng tương quan $> 0,3$, nên vẫn được giữ lại.

Tóm lại, thang đo “Niềm tin với tổ chức” đạt yêu cầu về độ tin cậy và tính đại diện. Các biến quan sát có thể được giữ nguyên để sử dụng trong các phân tích tiếp theo, nhằm phục vụ việc đánh giá thực trạng và đề xuất giải pháp nâng cao niềm tin trong tổ chức – một yếu tố then chốt trong quản trị nguồn nhân lực hiệu quả.

*** Thang đo Văn hóa học tập và chia sẻ tri thức**

Kết quả phân tích độ tin cậy cho thấy hệ số Cronbach’s Alpha đạt 0,725, vượt ngưỡng tối thiểu 0,7 theo tiêu chuẩn của Nunnally & Bernstein (1994), điều này chứng tỏ thang đo có độ tin cậy chấp nhận được và các biến quan sát trong thang đo có mức độ nhất quán nội tại tương đối tốt.

Với 6 biến quan sát, không có mục nào bị loại bỏ trong quá trình phân tích, điều này cho thấy các câu hỏi trong thang đo đều phù hợp và đóng góp tích cực vào việc đo lường khái niệm “Văn hóa học tập và chia sẻ tri thức” trong môi trường các trường cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ. Do đó thang đo này có thể được sử dụng cho các phân tích tiếp theo.

Hầu hết các biến quan sát trong thang đo “Phụ lục 7, Văn hóa học tập và chia sẻ tri thức” đều có hệ số tương quan biến tổng hiệu chỉnh (Corrected Item-Total Correlation) lớn hơn 0,3, dao động từ 0,270 đến 0,557. Điều này chứng tỏ phần lớn các biến có mối liên hệ nhất định với tổng thể thang đo và góp phần phản ánh khái niệm cần đo.

Biến VH6 (“Lãnh đạo tổ chức tôi liên tục tìm kiếm cơ hội cho mọi người trong trường học hỏi, phát triển bản thân”) có hệ số tương quan biến tổng cao nhất (0,557). Nếu biến này bị loại bỏ, hệ số Cronbach’s Alpha của thang đo giảm còn 0,656, cho thấy VH6 là một biến quan trọng, có vai trò cốt lõi trong việc đo lường khái niệm văn hóa học tập và chia sẻ tri thức.

Ngược lại, biến VH4 (“Tổ chức tôi đánh giá cao những người có sáng kiến”) có hệ số tương quan biến tổng thấp nhất (0,270), dưới ngưỡng khuyến nghị 0,3. Nếu loại biến này, hệ số Cronbach’s Alpha tăng từ 0,725 lên 0,738. Điều này cho thấy biến VH4 có mức

độ đóng góp thấp và không đồng nhất cao với các biến còn lại trong thang đo. Vì vậy, có thể cân nhắc loại bỏ VH4 để nâng cao độ tin cậy tổng thể.

Tóm lại, thang đo “Văn hóa học tập và chia sẻ tri thức” có độ tin cậy ở mức chấp nhận được. Các biến VH1, VH2, VH3, VH5 và VH6 đều có thể giữ lại trong các bước phân tích tiếp theo. Riêng biến VH4 cần được xem xét kỹ lưỡng về mặt lý luận và thực tiễn trước khi quyết định giữ lại hay loại bỏ nhằm đảm bảo tính chính xác và đồng nhất trong đo lường.

*** Thang đo Chính sách/hệ thống khen thưởng và khích lệ**

Kết quả phân tích độ tin cậy đối với thang đo “Phụ lục 8, Chính sách/hệ thống khen thưởng và khích lệ” gồm 4 biến quan sát cho thấy hệ số Cronbach’s Alpha đạt 0,697. Mặc dù chỉ dưới ngưỡng 0,7 một cách nhẹ ($< 0,003$), đây vẫn được xem là mức độ tin cậy chấp nhận được trong nghiên cứu khoa học xã hội, đặc biệt trong bối cảnh thang đo ngắn (ít biến quan sát) (Hair và cộng sự, 2010; Nunnally & Bernstein, 1994).

Với số lượng biến quan sát giới hạn (4 biến: KT1, KT2, KT3, KT4), hệ số Cronbach’s Alpha gần đạt mức chuẩn cho thấy các biến này có sự nhất quán nội tại tương đối tốt, phản ánh được một cách khá đầy đủ khái niệm "chính sách khen thưởng và khích lệ" trong môi trường giáo dục. Do đó thang đo “Chính sách/hệ thống khen thưởng và khích lệ” với 4 biến hiện tại có thể sử dụng được trong các bước phân tích tiếp theo.

Tất cả các biến quan sát trong thang đo “Chính sách/hệ thống khen thưởng và khích lệ” đều có hệ số tương quan biến tổng hiệu chỉnh (Corrected Item-Total Correlation) lớn hơn 0,3, dao động từ 0,421 đến 0,520. Điều này chứng tỏ các biến có mối liên hệ tương đối chặt chẽ với tổng thể thang đo, đảm bảo mức độ đồng nhất cần thiết và phản ánh phù hợp khái niệm đang đo lường.

Biến KT4 (“Tổ chức tôi khen thưởng xứng đáng giảng viên có sáng kiến trong cải tiến công tác giảng dạy, nghiên cứu và hợp tác với bên ngoài”) có hệ số tương quan biến tổng cao nhất (0,520) và nếu bị loại thì hệ số Cronbach’s Alpha của thang đo giảm xuống còn 0,608, cho thấy đây là biến có vai trò cốt lõi trong cấu trúc thang đo.

Biến có hệ số tương quan thấp nhất là KT1 (“Tổ chức tôi có chế độ thù lao/khen thưởng hợp lý và công bằng”) với giá trị 0,421. Nếu loại biến này, hệ số Cronbach’s Alpha tăng nhẹ lên 0,676, tuy nhiên sự cải thiện không đáng kể và biến KT1 vẫn đạt

ngưỡng yêu cầu $> 0,3$, do đó vẫn nên được giữ lại để đảm bảo tính toàn diện của nội dung thang đo.

Tóm lại, thang đo “Chính sách/hệ thống khen thưởng và khích lệ” đạt yêu cầu về độ tin cậy với hệ số Cronbach’s Alpha = 0,697, tiệm cận ngưỡng 0,7. Các biến quan sát có thể được giữ nguyên để tiếp tục sử dụng trong các phân tích tiếp theo, góp phần đánh giá vai trò của chính sách khen thưởng trong nâng cao chất lượng nguồn nhân lực tại các trường cao đẳng.

*** Thang đo Nhận thức về tầm quan trọng của nhiệm vụ**

Kết quả phân tích độ tin cậy Cronbach’s Alpha cho thang đo “Nhận thức về tầm quan trọng của nhiệm vụ” với 4 biến quan sát (NV1 đến NV4) cho thấy: Hệ số Cronbach’s Alpha đạt 0,606, thấp hơn ngưỡng tối thiểu 0,7 được khuyến nghị bởi Nunnally & Bernstein (1994). Điều này cho thấy thang đo có độ tin cậy chưa cao, mức độ nhất quán nội tại giữa các biến quan sát còn hạn chế.

Mặc dù một số tài liệu cho rằng hệ số Cronbach’s Alpha từ 0,6 trở lên có thể tạm chấp nhận đối với các nghiên cứu khám phá hoặc trong bối cảnh xã hội có độ phân tán cao, song giá trị 0,606 vẫn cho thấy cần phải xem xét lại chất lượng của thang đo, đặc biệt là nội dung và sự phù hợp lý thuyết của các biến quan sát trong việc đo lường khái niệm “nhận thức về tầm quan trọng của nhiệm vụ”.

Kết quả cho thấy “Phụ lục 9”:

Biến NV4 (“Công việc của tôi có ý nghĩa quan trọng trong thực hiện mục tiêu và kế hoạch tổng thể của nhà trường”) có hệ số tương quan biến tổng cao nhất (0,500). Nếu bị loại bỏ, hệ số Cronbach’s Alpha giảm còn 0,446, chứng tỏ đây là biến cốt lõi, phản ánh rõ khái niệm cần đo và cần được giữ lại.

Biến NV1 (“Sự hoàn thành tốt công việc của tôi tạo ảnh hưởng tích cực đến sinh viên”) có hệ số tương quan thấp nhất ($0,277 < 0,3$). Nếu loại bỏ biến này, Cronbach’s Alpha của thang đo tăng nhẹ lên 0,610. Điều này cho thấy NV1 có mức độ đóng góp hạn chế và có thể là nguyên nhân làm giảm tính nhất quán nội tại của thang đo.

Tóm lại, để nâng cao chất lượng thang đo, có thể loại bỏ NV1, đồng thời cân nhắc bổ sung thêm các biến quan sát mới nhằm mở rộng nội dung đo lường và tăng tính đồng nhất trong các phân tích tiếp theo.

*** Thang đo Năng lực đổi mới và ứng biến**

Kết quả phân tích cho thấy hệ số Cronbach's Alpha của thang đo “Năng lực đổi mới và ứng biến” là 0,608 với 4 biến quan sát (ĐM1 đến ĐM4). Mức Alpha này thấp hơn ngưỡng tiêu chuẩn 0,7 theo khuyến nghị của Nunnally & Bernstein (1994), cho thấy độ tin cậy của thang đo còn hạn chế.

Tuy nhiên, với đặc thù chỉ có 4 biến quan sát, mức Alpha từ 0,6 trở lên vẫn có thể tạm chấp nhận được trong các nghiên cứu mang tính khám phá hoặc trong các lĩnh vực khoa học xã hội – nơi mà thái độ và nhận thức của người trả lời thường có mức độ dao động cao (Hair và cộng sự, 2010).

Kết quả cho thấy “Phụ lục 10”:

Biến ĐM3 (“Tôi thường linh hoạt/ứng biến các phương pháp để giải quyết vấn đề”) có hệ số tương quan biến tổng cao nhất (0,442). Nếu loại biến này, Cronbach's Alpha giảm xuống còn 0,494, cho thấy đây là biến đóng vai trò quan trọng trong thang đo.

Biến ĐM4 (“Tôi nghĩ rằng tôi luôn sáng tạo trong suy nghĩ và hành động”) có hệ số tương quan thấp nhất (0,332) và nếu loại biến này, Cronbach's Alpha tăng lên 0,580, gần mức hiện tại. Tuy nhiên, mức tăng không đáng kể, và biến này vẫn có hệ số $> 0,3$, nên chưa cần loại bỏ ngay.

Tóm lại, Thang đo “Năng lực đổi mới và ứng biến” có độ tin cậy ở mức thấp, với Cronbach's Alpha = 0,608, nhưng vẫn tạm chấp nhận được trong bối cảnh nghiên cứu khám phá hoặc khi số lượng biến ít.

Các biến quan sát đều có Corrected Item-Total Correlation $> 0,3$, nên có thể được giữ lại trong các bước phân tích tiếp theo.

*** Thang đo Khả năng tri thức và chia sẻ tri thức**

Kết quả phân tích cho thấy hệ số Cronbach's Alpha = 0,702, vượt ngưỡng tối thiểu 0,7 theo khuyến nghị của Nunnally & Bernstein (1994), cho thấy thang đo đạt độ tin cậy chấp nhận được, các biến quan sát có mức độ nhất quán nội tại tương đối tốt trong việc phản ánh khái niệm cần đo.

Với 5 biến quan sát, việc đạt được Alpha $> 0,7$ là tín hiệu tích cực, các biến quan sát thể hiện tính liên kết tốt với nhau, phản ánh đúng tinh thần của một nhân tố đánh giá năng lực chuyên môn và tinh thần chia sẻ trong môi trường giáo dục.

Tất cả các biến quan sát trong thang đo “Phụ lục 11, Khả năng tri thức và chia sẻ tri thức” đều có hệ số tương quan biến tổng hiệu chỉnh (Corrected Item-Total Correlation) lớn hơn 0,3, dao động từ 0,362 đến 0,533. Điều này chứng tỏ các biến có mối liên hệ tương đối chặt chẽ với tổng thể thang đo, đảm bảo mức độ đồng nhất nội tại cần thiết và phản ánh phù hợp khái niệm đang đo lường.

Biến CSTT1 (“Tôi luôn sẵn lòng chia sẻ kinh nghiệm trong công việc của mình với đồng nghiệp và sinh viên”) có hệ số tương quan biến tổng cao nhất (0,533) và nếu bị loại thì hệ số Cronbach’s Alpha của thang đo giảm xuống còn 0,622, cho thấy đây là biến có vai trò cốt lõi trong cấu trúc thang đo.

Biến có hệ số tương quan thấp nhất là TT1 (“Tôi có đủ các kiến thức chuyên môn trong công việc”) với giá trị 0,362. Nếu loại biến này, hệ số Cronbach’s Alpha giảm nhẹ còn 0,691. Hơn nữa biến TT1 vẫn đạt ngưỡng yêu cầu $> 0,3$, do đó vẫn tiếp tục được giữ lại để đảm bảo tính đầy đủ về nội dung của thang đo.

Tóm lại, thang đo “Khả năng tri thức và chia sẻ tri thức” đạt yêu cầu về độ tin cậy, với hệ số Cronbach’s Alpha = 0,702. Các biến quan sát có thể được giữ nguyên để tiếp tục sử dụng trong các phân tích tiếp theo, phục vụ việc đánh giá đúng năng lực chuyên môn và tinh thần chia sẻ tri thức của giảng viên – một yếu tố quan trọng trong việc nâng cao chất lượng nguồn nhân lực tại các trường cao đẳng.

*** Thang đo Cam kết gắn bó với tổ chức**

Thang đo “Cam kết gắn bó với tổ chức” gồm 4 biến quan sát (CK1 đến CK4) có hệ số Cronbach’s Alpha đạt 0,683, tiệm cận ngưỡng chấp nhận được là 0,7 theo khuyến nghị của Nunnally & Bernstein (1994). Mặc dù chưa vượt qua ngưỡng lý tưởng, nhưng với số lượng biến quan sát ít, mức Alpha này vẫn có thể chấp nhận được trong các nghiên cứu thực tiễn về hành vi tổ chức và quản trị nhân lực.

Tất cả các biến quan sát trong thang đo “Phụ lục 12, Cam kết gắn bó với tổ chức” đều có hệ số tương quan biến tổng hiệu chỉnh (Corrected Item-Total Correlation) lớn hơn 0,3, dao động từ 0,310 đến 0,568. Điều này cho thấy các biến có mối liên hệ tương đối chặt chẽ với tổng thể thang đo, đảm bảo mức độ đồng nhất nội tại cần thiết và phản ánh tương đối tốt khái niệm đang đo lường.

Biến CK3 (“Trường đang công tác có ý nghĩa quan trọng đối với tôi”) có hệ số tương quan biến tổng cao nhất (0,568) và nếu bị loại thì hệ số Cronbach’s Alpha của thang đo giảm xuống còn 0,546, cho thấy đây là biến có vai trò cốt lõi trong cấu trúc thang đo.

Ngược lại, biến CK2 (“Tôi luôn nỗ lực để thực hiện các công việc trong phạm vi quyền hạn của mình”) có hệ số tương quan biến tổng thấp nhất (0,310), và nếu loại biến này, Cronbach’s Alpha tăng lên 0,705, vượt ngưỡng chấp nhận 0,7. Điều này cho thấy biến CK2 có mức độ đóng góp hạn chế và có thể xem xét loại bỏ nhằm nâng cao độ tin cậy tổng thể của thang đo.

Tóm lại, Thang đo “Cam kết gắn bó với tổ chức” có độ tin cậy ở mức khá, với hệ số Cronbach’s Alpha = 0,683. Trong đó, các biến CK1, CK3 và CK4 có thể được giữ lại để tiếp tục sử dụng trong các phân tích tiếp theo. Riêng biến CK2 tuy vẫn đạt ngưỡng $> 0,3$, nhưng có thể cân nhắc loại bỏ nhằm nâng cao tính đồng nhất nội tại và cải thiện hệ số Cronbach’s Alpha của thang đo.

3.4. Các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng nguồn nhân lực tại các Trường Cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ

3.4.1. Kiểm định giả định phân phối chuẩn

Trước khi tiến hành phân tích nhân tố khẳng định (CFA), nghiên cứu thực hiện kiểm định giả định phân phối chuẩn để đảm bảo tính hợp lệ của phương pháp ước lượng Maximum Likelihood (ML). Để kiểm tra giả định về phân phối chuẩn của dữ liệu, nghiên cứu đã xem xét các chỉ số độ lệch (Skewness) và độ nhọn (Kurtosis) của các biến quan sát. Kết quả trình bày trong bảng sau cho thấy giá trị Skewness dao động từ $-0,63$ đến $0,40$, và giá trị Kurtosis dao động từ $-1,34$ đến $1,44$. Các giá trị này đều nằm trong phạm vi cho phép ($|\text{Skewness}| < 2$ và $|\text{Kurtosis}| < 7$) theo khuyến nghị của Kline (2016) và Hair và cộng sự (2021), cho thấy dữ liệu nghiên cứu đạt phân phối chuẩn chấp nhận được. Do đó, dữ liệu đủ điều kiện để thực hiện các bước phân tích nhân tố khẳng định (CFA) và mô hình cấu trúc tuyến tính (SEM) trong các phần tiếp theo.

Bảng 3.19. Kiểm định giả định phân phối chuẩn

		Skewness		Kurtosis	
		Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Môi trường làm việc	MT1	0,22	0,13	-0,56	0,26
	MT2	-0,28	0,13	-1,08	0,26
	MT3	0,05	0,13	-0,67	0,26
	MT4	-0,01	0,13	-0,83	0,26
	MT5	-0,48	0,13	1,44	0,26
Niềm tin vào tổ chức	NT1	-0,18	0,13	0,44	0,26
	NT2	-0,29	0,13	-0,18	0,26
	NT3	-0,25	0,13	0,09	0,26
	NT4	-0,09	0,13	-0,42	0,26
	NT5	-0,27	0,13	0,51	0,26
	NT6	0,00	0,13	0,51	0,26
Văn hoá học tập và chia sẻ tri thức của tổ chức	VH1	-0,06	0,13	0,48	0,26
	VH2	-0,10	0,13	-0,20	0,26
	VH3	-0,12	0,13	0,14	0,26
	VH4	-0,14	0,13	-1,05	0,26
	VH5	-0,19	0,13	-0,04	0,26
	VH6	-0,23	0,13	0,36	0,26
Chính sách khen thưởng và khích lệ	KT1	-0,40	0,13	0,94	0,26
	KT2	0,13	0,13	-0,92	0,26
	KT3	0,07	0,13	-0,82	0,26
	KT4	-0,20	0,13	-0,09	0,26
Nhận thức về tầm quan trọng của nhiệm vụ	NV1	-0,01	0,13	-0,89	0,26
	NV2	0,09	0,13	-0,75	0,26
	NV3	-0,63	0,13	0,86	0,26
	NV4	-0,09	0,13	-0,41	0,26
Năng lực đổi mới và ứng biến	DM1	0,40	0,13	-0,41	0,26
	DM2	0,01	0,13	-0,54	0,26
	DM3	-0,13	0,13	-0,56	0,26
	DM4	0,18	0,13	0,11	0,26
Khả năng tri thức	TT1	-0,05	0,13	-0,91	0,26
	TT2	-0,03	0,13	-0,79	0,26
Chia sẻ tri thức	CSTT1	0,05	0,13	-0,56	0,26
	CSTT2	0,25	0,13	-0,42	0,26
	CSTT3	-0,19	0,13	-0,56	0,26
Cam kết với tổ chức	CK1	-0,11	0,13	0,17	0,26
	CK2	0,03	0,13	-1,34	0,26
	CK3	-0,20	0,13	-0,07	0,26
	CK4	-0,20	0,13	-0,07	0,26

(Nguồn: Kết quả xử lý dữ liệu khảo sát của tác giả)

3.4.2. Phân tích nhân tố khám phá

Kết quả kiểm định KMO và Bartlett được trình bày trong Bảng KMO and Bartlett's Test cho thấy hệ số KMO đạt 0,890 ($> 0,8$), chứng tỏ dữ liệu có mức độ thích hợp rất cao để tiến hành phân tích nhân tố khám phá (EFA). Đồng thời, kiểm định Bartlett's Test of Sphericity có giá trị Chi-Square xấp xỉ 5.727,261 với Sig. = 0,000 ($< 0,05$), bác bỏ giả thuyết H_0 cho rằng ma trận tương quan là ma trận đơn vị. Điều này khẳng định rằng giữa các biến quan sát có mối tương quan tuyến tính đủ mạnh, đảm bảo điều kiện cần thiết để thực hiện EFA.

Bảng 3.20. Kiểm định KMO và Bartlett's

Hệ số KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy)		,890
Kiểm định Bartlett's Test of Sphericity	Giá trị Chi-Square xấp xỉ	5727,261
	Bậc tự do	703
	Mức ý nghĩa (Sig.)	,000

(Nguồn: Kết quả xử lý dữ liệu khảo sát của tác giả)

Bảng 3.21. Phương sai trích của các biến quan sát (Communalities)

	Ban đầu	Sau trích
MT1	1,000	0,715
MT2	1,000	0,528
MT3	1,000	0,643
MT4	1,000	0,589
MT5	1,000	0,465
NT1	1,000	0,592
NT2	1,000	0,429
NT3	1,000	0,648
NT4	1,000	0,583
NT5	1,000	0,682
NT6	1,000	0,520
VH1	1,000	0,695
VH2	1,000	0,678
VH3	1,000	0,549
VH4	1,000	0,434
VH5	1,000	0,639
VH6	1,000	0,691
KT1	1,000	0,577
KT2	1,000	0,728
KT3	1,000	0,703
KT4	1,000	0,600

NV1	1,000	0,568
NV2	1,000	0,462
NV3	1,000	0,743
NV4	1,000	0,655
DM1	1,000	0,365
DM2	1,000	0,662
DM3	1,000	0,786
DM4	1,000	0,684
TT1	1,000	0,582
TT2	1,000	0,617
CSTT1	1,000	0,637
CSTT2	1,000	0,664
CSTT3	1,000	0,741
CK1	1,000	0,564
CK2	1,000	0,559
CK3	1,000	0,665
CK4	1,000	0,670

(Nguồn: Kết quả xử lý dữ liệu khảo sát của tác giả)

Bảng 3.22. Tổng phương sai trích (Total Variance Explained)

Nhân tố	Giá trị Eigenvalues			Tổng phương sai trích sau trích xuất			Tổng phương sai trích sau xoay nhân tố		
	Tổng	Tỷ lệ phương sai (%)	Phương sai tích lũy (%)	Tổng	Tỷ lệ phương sai (%)	Phương sai tích lũy (%)	Tổng	Tỷ lệ phương sai (%)	Phương sai tích lũy (%)
1	10,182	26,796	26,796	10,182	26,796	26,796	4,028	10,600	10,600
2	2,612	6,875	33,671	2,612	6,875	33,671	3,186	8,385	18,985
3	1,993	5,246	38,917	1,993	5,246	38,917	2,742	7,215	26,199
4	1,849	4,865	43,782	1,849	4,865	43,782	2,729	7,183	33,382
5	1,615	4,250	48,032	1,615	4,250	48,032	2,324	6,115	39,498
6	1,518	3,996	52,028	1,518	3,996	52,028	2,204	5,799	45,297
7	1,249	3,287	55,315	1,249	3,287	55,315	2,119	5,576	50,872
8	1,177	3,098	58,413	1,177	3,098	58,413	2,106	5,542	56,415
9	1,114	2,931	61,343	1,114	2,931	61,343	1,873	4,929	61,343

(Nguồn: Kết quả xử lý dữ liệu khảo sát của tác giả)

Bảng 3.23. Ma trận nhân tố sau khi xoay

	Nhân tố								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
MT1			0,789						
MT2			0,653						
MT3			0,734						
MT4			0,688						
NT1	0,702								
NT3	0,734								
NT4	0,643								
NT5	0,749								
NT6	0,619								
VH1		0,765							
VH2		0,762							
VH3		0,663							
VH5		0,709							
VH6		0,730							
KT2							0,778		
KT3							0,739		
KT4							0,526		
NV3									0,830
NV4									0,720
DM2					0,744				
DM3					0,823				
DM4					0,761				
TT1				0,674					
TT2				0,612					
CSTT1								0,589	
CSTT2								0,734	
CSTT3								0,728	
CK1						0,607			
CK2						0,565			
CK3						0,661			
CK4						0,691			

(Nguồn: Kết quả xử lý dữ liệu khảo sát của tác giả)

Bảng Communalities (bảng 3.21) trình bày tỷ lệ phương sai của mỗi biến quan sát được giải thích bởi các nhân tố được trích. Các giá trị “Extraction” dao động từ 0,365 đến 0,786, trong đó phần lớn biến có giá trị lớn hơn 0,5, cho thấy các biến đóng góp đáng kể vào cấu trúc nhân tố chung. Một số biến như DM1, NT2, VH4, NV2, và MT5 có giá trị thấp hơn 0,5, nên được xem xét loại bỏ trong các bước kiểm định tiếp theo nhằm cải thiện độ tin cậy của thang đo.

Kết quả trong Bảng Total Variance Explained (bảng 3.22) cho thấy quá trình trích nhân tố bằng phương pháp Principal Component Analysis (PCA) với phép xoay Varimax đã xác định được chín nhân tố có giá trị Eigenvalue lớn hơn 1, với tổng phương sai trích đạt 61,343%. Điều này có nghĩa là chín nhân tố này giải thích được hơn 61% biến thiên của toàn bộ dữ liệu – một tỷ lệ phù hợp và đạt chuẩn trong các nghiên cứu khoa học xã hội (Hair và cộng sự, 2019).

Cấu trúc chi tiết của các nhân tố được thể hiện trong Bảng Rotated Component Matrix (bảng 3.23), sau khi thực hiện phép xoay Varimax để tối đa hóa độ phân biệt giữa các nhân tố. Kết quả cho thấy các biến quan sát hội tụ tốt và được nhóm thành chín nhân tố rõ ràng. Cụ thể:

Nhân tố 1 – Niềm tin vào tổ chức

Nhân tố 2 – Văn hoá học tập và chia sẻ tri thức của tổ chức

Nhân tố 3 – Môi trường làm việc

Nhân tố 4 – Khả năng tri thức

Nhân tố 5 – Năng lực đổi mới và ứng biến

Nhân tố 6 – Cam kết với tổ chức

Nhân tố 7 – Chính sách khen thưởng và khích lệ

Nhân tố 8 – Chia sẻ tri thức

Nhân tố 9 – Nhận thức về tầm quan trọng của nhiệm vụ

Đáng chú ý, nhân tố 9 chỉ còn lại hai biến quan sát (NV3 và NV4) sau khi loại bỏ NV1 và NV2, do hai biến này có hệ số tải chéo với nhân tố 4, làm ảnh hưởng đến độ phân biệt của thang đo. Việc giữ lại hai biến NV3 và NV4 vẫn được chấp nhận ở giai đoạn EFA nếu chúng có ý nghĩa nội dung tương đồng, hệ số tải nhân tố cao ($> 0,7$) và đảm bảo giá trị khái niệm của nhân tố. Tuy nhiên, ở giai đoạn phân tích nhân tố khẳng định (CFA), nhân tố có ít hơn ba biến quan sát sẽ được xem xét kỹ lưỡng về độ tin cậy tổng hợp (CR) và phương sai trích trung bình (AVE) để bảo đảm tính ổn định mô hình.

Nhìn chung, kết quả EFA cho thấy thang đo đạt tính hội tụ, phân biệt và độ phù hợp cao, là cơ sở vững chắc cho bước phân tích nhân tố khẳng định (CFA) và kiểm định mô hình cấu trúc tuyến tính (SEM) trong các bước tiếp theo của nghiên cứu.

3.4.3. Phân tích nhân tố khẳng định

3.4.3.1. Phân tích nhân tố khẳng định đối với chất lượng nguồn nhân lực

Do chất lượng nguồn nhân lực là một khái niệm mang tính đa chiều, có thể được phản ánh thông qua nhiều khía cạnh khác nhau như khả năng tri thức hay kiến thức chuyên môn, khả năng đổi mới và thích ứng tại nơi làm việc, khả năng chia sẻ tri thức và cam kết với tổ chức, nên khả năng cao đây là một cấu trúc bậc hai. Để kiểm định cấu trúc đo lường phù hợp, phân tích nhân tố khẳng định (CFA) được tiến hành riêng cho thang đo chất lượng nguồn nhân lực nhằm xác định mô hình đo lường tối ưu.

Cụ thể, hai mô hình được so sánh: (i) mô hình bậc một, trong đó tất cả các biến quan sát trực tiếp phản ánh một nhân tố tiềm ẩn duy nhất là chất lượng nguồn nhân lực; và (ii) mô hình bậc hai, trong đó các biến quan sát được nhóm thành các nhân tố thành phần, và các nhân tố thành phần này cùng phản ánh nhân tố tổng là chất lượng nguồn nhân lực. Kết quả CFA cho phép đánh giá mô hình nào thể hiện mức độ phù hợp tốt hơn với dữ liệu thực tế, từ đó xác định liệu chất lượng nguồn nhân lực nên được đo lường như một cấu trúc đơn chiều (bậc một) hay đa chiều (bậc hai).

Bảng 3.24 trình bày các mô hình CFA (Confirmatory Factor Analysis). Mô hình 1 là mô hình bậc một (first-order model), cho thấy hiệu quả kém trên tất cả các chỉ số đánh giá độ phù hợp. Giá trị Chi-square cao so với bậc tự do (df), dẫn đến tỷ lệ $\chi^2/df = 10,32$, cho thấy mô hình có mức độ phù hợp kém. Các chỉ số CFI (0,65) và TLI (0,57) đều thấp hơn nhiều so với ngưỡng chấp nhận ($\geq 0,90$), cho thấy mô hình chưa giải thích tốt cấu trúc hiệp phương sai của dữ liệu. Bên cạnh đó, chỉ số RMSEA = 0,160 vượt xa giới hạn chấp nhận ($\leq 0,08$), càng củng cố nhận định rằng mô hình có độ phù hợp thấp.

Dựa trên kết quả EFA, nhóm nghiên cứu phát triển Mô hình 2 với 12 biến quan sát, được chia thành bốn nhân tố: (1) Khả năng đổi mới và thích ứng tại nơi làm việc, (2) Kiến thức chuyên môn, (3) Chia sẻ tri thức và (4) Cam kết với tổ chức. Kết quả thể hiện ở Bảng 27 cho thấy Mô hình 2 có độ phù hợp tổng thể tốt hơn so với Mô hình 1. Giá trị χ^2/df giảm còn 3,00, nằm trong ngưỡng chấp nhận được (< 5). Các chỉ số CFI = 0,93 và TLI = 0,91 đều vượt ngưỡng 0,90, cho thấy mô hình phù hợp tốt. Chỉ số RMSEA

= 0,074 cũng nằm trong phạm vi chấp nhận ($\leq 0,08$), cho thấy mô hình mô phỏng tương đối sát với ma trận hiệp phương sai của tổng thể.

Tuy nhiên, trong Mô hình 2 có một biến quan sát (CK2) có trọng số nhân tố chỉ đạt 0,37, thấp hơn ngưỡng chấp nhận thông thường là 0,50. Biến CK2 phản ánh hành vi và hiệu suất làm việc cá nhân (“Tôi luôn nỗ lực hoàn thành công việc trong phạm vi trách nhiệm của mình”). Biến này thể hiện tinh thần trách nhiệm nghề nghiệp, hướng đến thực hiện nhiệm vụ, hơn là biểu hiện của sự gấn bó cảm xúc hoặc trung thành dài hạn với tổ chức. Trong khi đó, các biến CK1, CK3 và CK4 lại phản ánh sự gấn kết cảm xúc và trung thành lâu dài, vốn là những khía cạnh cốt lõi của “cam kết với tổ chức”. Do đó, việc loại bỏ CK2 là hợp lý, vì biến này thể hiện khía cạnh hành động mang tính trách nhiệm cá nhân, không phải là biểu hiện của sự gấn bó cảm xúc với tổ chức.

Sau khi loại CK2, nhóm nghiên cứu xây dựng Mô hình 3, và kết quả cho thấy độ phù hợp mô hình được cải thiện nhẹ. Giá trị χ^2/df giảm còn 2,99, các chỉ số CFI = 0,94 và TLI = 0,92 tăng nhẹ, trong khi RMSEA vẫn giữ ở mức 0,074. Trong ba mô hình, Mô hình 3 thể hiện độ phù hợp tổng thể tốt nhất và được xem là mô hình phù hợp nhất để sử dụng cho các phân tích tiếp theo.

Bảng 3.24. So sánh các mô hình CFA cho thang đo chất lượng nguồn nhân lực

Mô hình	χ^2	Df	p	χ^2/df	CFI	TLI	RMSEA
Mô hình 1: Mô hình bậc một	557.222	54	0	10,32	0,65	0,57	0,16
Mô hình 2: Mô hình bậc hai (12 biến quan sát)	147.204	49	0	3	0,93	0,91	0,074
Mô hình 3: Mô hình bậc hai (11 biến quan sát)	116.506	39	0	2,99	0,94	0,92	0,074

(Nguồn: Kết quả xử lý dữ liệu khảo sát của tác giả)

3.4.3.2. Phân tích nhân tố khẳng định với mô hình đầy đủ

Kết quả phân tích nhân tố khẳng định (CFA) cho mô hình đo lường tổng thể cho thấy các chỉ số phù hợp đạt yêu cầu thống kê: $\chi^2 = 625,43$ với bậc tự do $\text{df} = 333$, cho tỷ lệ $\chi^2/\text{df} = 1,88$ (< 3), phản ánh mức độ phù hợp tốt giữa mô hình lý thuyết và dữ liệu thực tế. Các chỉ số thích hợp khác cũng nằm trong ngưỡng chấp nhận: CFI = 0,93 và TLI = 0,92 đều vượt ngưỡng 0,90, chứng tỏ mô hình có độ phù hợp cao. Chỉ số RMSEA

= 0,049 nhỏ hơn 0,05, cho thấy sai số xấp xỉ trung bình thấp và mô hình phù hợp rất tốt với dữ liệu khảo sát.

Ngoài ra, hệ số tải nhân tố (standardized factor loadings) dao động từ 0,56 đến 0,87, đều cao hơn ngưỡng tối thiểu 0,5, cho thấy các biến quan sát có mức độ liên kết chặt chẽ và giải thích tốt cho các khái niệm tiềm ẩn mà chúng đo lường. Điều này khẳng định rằng các biến quan sát đều có giá trị hội tụ tốt và phù hợp để đại diện cho các cấu trúc tiềm ẩn trong mô hình.

Tổng hợp các chỉ số trên cho thấy mô hình đo lường tổng thể đạt độ phù hợp tốt và đảm bảo tính giá trị hội tụ của các thang đo, tạo cơ sở đáng tin cậy để tiếp tục các phân tích cấu trúc (SEM) ở bước tiếp theo.

3.4.4. Kiểm định độ tin cậy của thang đo

3.4.4.1. Kiểm định độ tin cậy của thang đo của các thành phần đo lường chất lượng nguồn nhân lực

Như kết quả chạy CFA ở trên, chất lượng nguồn nhân lực được đo lường bằng mô hình bậc 2 tốt hơn mô hình bậc 1. Vì vậy bước tiếp theo sẽ kiểm định độ tin cậy (giá trị phân biệt và hội tụ) của các thành phần đo lường chất lượng nguồn nhân lực. Bảng 3.25 trình bày kết quả đánh giá giá trị và độ tin cậy của mô hình đo lường thông qua CFA. Tất cả các giá trị CR (Composite Reliability) đều vượt ngưỡng 0,70, cho thấy các thang đo có độ tin cậy nội tại cao. Giá trị hội tụ (Convergent validity) được xác nhận khi tất cả giá trị AVE (Average Variance Extracted) đều lớn hơn 0,50, chứng tỏ mỗi nhân tố giải thích hơn 50% phương sai của các biến quan sát tương ứng. Bên cạnh đó, giá trị AVE của từng nhân tố đều lớn hơn giá trị MSV (Maximum Shared Variance), khẳng định thêm tính hội tụ đạt yêu cầu. Giá trị phân biệt (Discriminant validity) cũng được đảm bảo giữa các nhân tố. Căn bậc hai của AVE (hiển thị trên đường chéo in đậm trong ma trận tương quan) đều lớn hơn tương quan giữa các nhân tố, chứng minh rằng mỗi nhân tố chia sẻ phương sai với các biến quan sát của chính nó nhiều hơn so với các nhân tố khác. Tương quan giữa các nhân tố dao động từ 0,327 đến 0,580, có ý nghĩa thống kê ở mức $p < 0,001$. Điều này cho thấy các thang đo có giá trị phân biệt rõ ràng.

Bảng 3.25. Giá trị cấu trúc của mô hình đo lường chất lượng nguồn nhân lực

Nhân tố	CR	AVE	MSV	MaxR(H)	V1	V2	V3	V4
Cam kết với tổ chức (V1)	0,748	0,504	0,337	0,783	0,71			
Năng lực đổi mới và ứng biến (V2)	0,804	0,581	0,314	0,851	0,392***	0,762		
Khả năng tri thức (V3)	0,742	0,590	0,305	0,744	0,552***	0,327***	0,768	
Chia sẻ tri thức (V4)	0,757	0,512	0,337	0,768	0,580***	0,560***	0,537***	0,715

Ghi chú: ** $p < 0,001$; Các giá trị in đậm trên đường chéo biểu thị căn bậc hai của AVE

(Nguồn: Kết quả xử lý dữ liệu khảo sát của tác giả)

3.4.4.2. Kiểm định độ tin cậy thang đo của tất cả các biến trong mô hình nghiên cứu

Kết quả kiểm định độ tin cậy và giá trị thang đo được trình bày trong Bảng 3.26 cho thấy các thang đo đều đạt yêu cầu về độ tin cậy và tính hợp lệ. Cụ thể, giá trị độ tin cậy tổng hợp (CR) dao động từ 0,741 đến 0,837, đều cao hơn ngưỡng 0,7, cho thấy các biến quan sát có tính nhất quán cao trong việc phản ánh các khái niệm tiềm ẩn. Giá trị phương sai trích trung bình (AVE) nằm trong khoảng 0,495 đến 0,613, phần lớn vượt ngưỡng 0,5; riêng thang đo Môi trường làm việc (AVE = 0,495) thấp hơn nhẹ nhưng vẫn được chấp nhận khi CR lớn hơn 0,6 (Fornell & Larcker, 1981), chứng tỏ các biến quan sát giải thích tốt cho nhân tố tiềm ẩn tương ứng. Các giá trị MSV đều nhỏ hơn AVE, đồng thời căn bậc hai của AVE trên đường chéo đều lớn hơn các hệ số tương quan ngoài đường chéo, cho thấy các thang đo đạt giá trị phân biệt theo tiêu chí Fornell–Larcker. Ngoài ra, các giá trị MaxR(H) dao động từ 0,759 đến 0,848, đều cao hơn ngưỡng 0,7, khẳng định tính ổn định và độ tin cậy cấu trúc của các thang đo. Tổng thể, kết quả này chứng minh rằng các thang đo trong mô hình nghiên cứu đều đạt độ tin cậy, giá trị hội tụ, và giá trị phân biệt, đảm bảo cơ sở vững chắc cho việc tiếp tục phân tích mô hình cấu trúc tuyến tính (SEM) ở bước tiếp theo.

Bảng 3.26. Giá trị cấu trúc của mô hình đo lường của mô hình tổng thể

	CR	AVE	MSV	MaxR(H)	V1	V2	V3	V4	V5	V6
Văn hoá học tập và chia sẻ tri thức của tổ chức (V1)	0,827	0,546	0,331	0,841	0,739					
Môi trường làm việc (V2)	0,793	0,495	0,322	0,830	0,294***	0,703				
Niềm tin vào tổ chức (V3)	0,837	0,509	0,447	0,848	0,520***	0,484***	0,714			
Chính sách khen thưởng và khích lệ (V4)	0,760	0,613	0,245	0,760	0,203**	0,390***	0,495***	0,783		
Nhận thức về tầm quan trọng của nhiệm vụ (V5)	0,741	0,591	0,390	0,759	0,367***	0,286***	0,404***	0,224**	0,769	
Chất lượng nguồn nhân lực (V6)	0,797	0,498	0,447	0,814	0,575***	0,568***	0,668***	0,458***	0,624***	0,706

Ghi chú: ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; Các giá trị in đậm trên đường chéo biểu thị căn bậc hai của AVE

(Nguồn: Kết quả xử lý dữ liệu khảo sát của tác giả)

3.4.5. Kiểm định sai lệch phương pháp chung (Common Method Bias)

Do dữ liệu được thu thập từ cùng một nguồn thông qua bảng hỏi tự báo cáo, nghiên cứu tiến hành kiểm định sai lệch phương pháp chung (Common Method Bias – CMB) bằng phân tích nhân tố khẳng định (CFA) so sánh giữa mô hình một nhân tố và mô hình sáu nhân tố (Harman's single-factor test).

Kết quả cho thấy mô hình sáu nhân tố (mô hình đo lường lý thuyết) có mức độ phù hợp rất tốt với dữ liệu khảo sát: $\chi^2 = 625,43$; $df = 333$; $\chi^2/df = 1,88 (< 3)$, CFI = 0,93; TLI = 0,92 và RMSEA = 0,049. Các chỉ số này đều đạt ngưỡng chấp nhận, chứng tỏ mô hình đo lường có độ phù hợp cao. Ngược lại, mô hình một nhân tố (giả định toàn bộ các biến quan sát hội tụ về một nhân tố chung) cho kết quả kém: $\chi^2 = 2072,69$; $df = 350$; $\chi^2/df = 5,92$; CFI = 0,12; TLI = 0,53 và RMSEA = 0,116, đều nằm ngoài ngưỡng chấp nhận.

Sự khác biệt rõ rệt giữa hai mô hình cho thấy không tồn tại hiện tượng sai lệch phương pháp chung đáng kể trong dữ liệu (Podsakoff và cộng sự, 2003). Điều này khẳng định dữ liệu thu thập là đáng tin cậy và không bị ảnh hưởng bởi nguồn đo lường chung.

3.4.6. Phân tích mô hình cấu trúc (SEM)

Kết quả ước lượng mô hình cấu trúc tuyến tính (SEM) cho thấy mô hình đạt được mức độ phù hợp tốt với dữ liệu khảo sát. Cụ thể, giá trị Chi-square (χ^2) = 906,08 với bậc tự do $df = 496$, cho tỷ lệ $\chi^2/df = 1,83 (< 3)$, phản ánh mức độ phù hợp tốt giữa mô hình lý thuyết và dữ liệu thực tế. Các chỉ số phù hợp khác cũng đạt yêu cầu thống kê với CFI = 0,91 và TLI = 0,90, đều vượt ngưỡng chấp nhận 0,90, chứng tỏ mô hình có độ phù hợp cao và cấu trúc lý thuyết được dữ liệu ủng hộ. Bên cạnh đó, chỉ số RMSEA = 0,048 ($< 0,05$) cho thấy sai số xấp xỉ trung bình thấp, phản ánh mô hình phù hợp rất tốt với dữ liệu thu thập. Nhìn chung, các chỉ số kiểm định đều nằm trong ngưỡng khuyến nghị, cho thấy mô hình SEM được xây dựng có độ phù hợp tốt và có thể sử dụng để kiểm định các mối quan hệ giả thuyết giữa các biến nghiên cứu.

Kết quả ước lượng mô hình cấu trúc tuyến tính (SEM) được trình bày trong Bảng 3.27 cho thấy mô hình nghiên cứu phù hợp tốt với dữ liệu khảo sát và phần lớn các giả thuyết được chấp nhận. Cụ thể, môi trường làm việc có ảnh hưởng tích cực và có ý nghĩa thống kê đến niềm tin vào tổ chức ($\beta = 0,25$; $p < 0,001$) và nhận thức về tầm quan trọng của nhiệm vụ ($\beta = 0,16$; $p < 0,05$). Do đó, các giả thuyết H1a và H1b đều được chấp

nhận, cho thấy môi trường làm việc tích cực không chỉ nâng cao niềm tin tổ chức mà còn góp phần gia tăng nhận thức của đội ngũ nhân sự.

Yếu tố văn hoá học tập và chia sẻ tri thức của tổ chức có tác động mạnh mẽ và có ý nghĩa đến niềm tin vào tổ chức ($\beta = 0,39$; $p < 0,001$) và nhận thức về tầm quan trọng của nhiệm vụ ($\beta = 0,31$; $p < 0,001$). Do đó, các giả thuyết H2a và H2b đều được chấp nhận, khẳng định vai trò nền tảng của văn hoá học tập và chia sẻ tri thức trong việc củng cố niềm tin và ý thức trách nhiệm của nhân viên.

Bảng 3.27. Mối quan hệ trực tiếp

	Niềm tin vào tổ chức	Nhận thức về tầm quan trọng của nhiệm vụ	Chất lượng nguồn nhân lực
Môi trường làm việc	0,25***	0,16*	0,23***
Văn hoá học tập và chia sẻ tri thức của tổ chức	0,39***	0,31***	0,23***
Chính sách khen thưởng và khích lệ	0,32***	0,12ns	0,12 ^{ns}
Niềm tin vào tổ chức			0,25**
Nhận thức về tầm quan trọng của nhiệm vụ			0,33***
<i>Biến kiểm soát</i>			
Giới tính			0,05 ^{ns}
Tuổi			0,08 ^{ns}
Trình độ			-0,06 ^{ns}
Thời gian làm việc			0,03 ^{ns}
Vị trí quản lý			0,08 ^{ns}
Loại hình trường			-0,11*

Lưu ý: ^{ns} $p > 0,05$; * $p < 0,05$; $p < 0,01$; $p < 0,001$

(Nguồn: Kết quả xử lý dữ liệu khảo sát của tác giả)

Đối với chính sách khen thưởng và khích lệ, kết quả cho thấy yếu tố này có ảnh hưởng tích cực đáng kể đến niềm tin vào tổ chức ($\beta = 0,32$; $p < 0,001$), nhưng không có ảnh hưởng có ý nghĩa thống kê đến nhận thức về tầm quan trọng của nhiệm vụ ($\beta = 0,12$; $p > 0,05$). Như vậy, giả thuyết H3a được chấp nhận, trong khi H3b bị bác bỏ.

Tiếp theo, niềm tin vào tổ chức có ảnh hưởng tích cực và có ý nghĩa đến chất lượng nguồn nhân lực ($\beta = 0,25$; $p < 0,01$), nên giả thuyết H4 được chấp nhận. Đồng

thời, nhận thức về tầm quan trọng của nhiệm vụ cũng tác động mạnh và có ý nghĩa đến chất lượng nguồn nhân lực ($\beta = 0,33$; $p < 0,001$), do đó giả thuyết H5 được chấp nhận.

Về các biến kiểm soát, gồm giới tính, tuổi, trình độ học vấn, thời gian làm việc và vị trí quản lý, không có biến nào ảnh hưởng có ý nghĩa đến chất lượng nguồn nhân lực ($p > 0,05$). Tuy nhiên, loại hình trường có ảnh hưởng âm và có ý nghĩa thống kê đến chất lượng nguồn nhân lực ($\beta = -0,11$; $p < 0,05$). Do biến này được mã hóa là 1 = trường công lập và 0 = trường tư thực, hệ số âm cho thấy các trường công lập có chất lượng nguồn nhân lực thấp hơn so các trường tư thực. Điều này có thể phản ánh sự khác biệt trong cơ chế quản lý, mức độ cạnh tranh, hoặc áp lực hiệu quả công việc giữa hai nhóm tổ chức.

Kết quả phân tích các mối quan hệ gián tiếp Bảng 3.28 cho thấy hai biến trung gian – nhận thức về tầm quan trọng của nhiệm vụ và niềm tin vào tổ chức – đều đóng vai trò trung gian trong mối quan hệ giữa các yếu tố tổ chức và chất lượng nguồn nhân lực.

Cụ thể, môi trường làm việc có tác động gián tiếp tích cực đến chất lượng nguồn nhân lực thông qua cả hai biến trung gian: nhận thức về tầm quan trọng của nhiệm vụ ($\beta = 0,06$; $p < 0,05$) và niềm tin vào tổ chức ($\beta = 0,08$; $p < 0,01$). Đồng thời, môi trường làm việc có tác động tích cực đến chất lượng nguồn nhân lực ($\beta = 0,23$; $p < 0,001$). Điều này cho thấy một môi trường làm việc tích cực không chỉ trực tiếp nâng cao chất lượng nguồn nhân lực mà còn gián tiếp thúc đẩy kết quả này thông qua việc củng cố nhận thức và niềm tin của nhân viên đối với tổ chức.

Đối với văn hoá học tập và chia sẻ tri thức của tổ chức thể hiện tác động gián tiếp mạnh nhất đến chất lượng nguồn nhân lực, thông qua cả hai kênh trung gian: nhận thức về tầm quan trọng của nhiệm vụ ($\beta = 0,11$; $p < 0,01$) và niềm tin vào tổ chức ($\beta = 0,12$; $p < 0,01$). Đồng thời, văn hoá học tập và chia sẻ tri thức của tổ chức cũng có tác động trực tiếp đến chất lượng nguồn nhân lực ($\beta = 0,23$; $p < 0,001$). Như vậy nhận thức và niềm tin đều đóng vai trò là biến trung gian một phần. Kết quả này nhấn mạnh rằng văn hoá học tập không chỉ tạo ra môi trường thuận lợi cho việc phát triển năng lực, mà còn nuôi dưỡng niềm tin và ý thức trách nhiệm – hai yếu tố quan trọng chuyển hóa điều kiện tổ chức thành kết quả nguồn nhân lực chất lượng cao.

Đối với chính sách khen thưởng và khích lệ, kết quả chỉ ra rằng yếu tố này không có tác động gián tiếp thông qua nhận thức nhiệm vụ, nhưng lại có ảnh hưởng gián tiếp tích cực và có ý nghĩa đến chất lượng nguồn nhân lực thông qua niềm tin tổ chức ($\beta =$

0,10; $p < 0,01$). Biến này cũng không tác động trực tiếp đến chất lượng nguồn nhân lực ($\beta = 0,12$; $p > 0,05$). Do đó, niềm tin vào tổ chức đóng vai trò trung gian toàn phần. Điều này hàm ý rằng các chính sách khen thưởng hiệu quả có thể tăng cường chất lượng nhân lực bằng cách củng cố niềm tin của nhân viên vào sự công bằng và ghi nhận từ phía tổ chức, hơn là thông qua nhận thức về nhiệm vụ.

Bảng 3.28. Mối quan hệ gián tiếp

	Thông qua nhận thức về tầm quan trọng của nhiệm vụ	Thông qua niềm tin vào tổ chức
Môi trường làm việc	0,06*	0,08**
Văn hoá học tập và chia sẻ tri thức của tổ chức	0,11**	0,12**
Chính sách khen thưởng và khích lệ	n/a	0,10**

(Nguồn: Kết quả xử lý dữ liệu khảo sát của tác giả)

3.5. Đánh giá chung về thực trạng chất lượng nguồn nhân lực tại các Trường Cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ

3.5.1. Ưu điểm

Kết quả khảo sát cho thấy chất lượng nguồn nhân lực tại các trường cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ nhìn chung đạt mức khá tốt, thể hiện trên ba phương diện cơ bản: kiến thức, kỹ năng và thái độ.

- Về kiến thức: đội ngũ giảng viên và cán bộ quản lý có nền tảng chuyên môn vững vàng, đa số được đào tạo đúng chuyên ngành, có khả năng giảng dạy, hướng dẫn và kết nối thực tiễn. Điểm trung bình các tiêu chí về năng lực chuyên môn đều vượt 3,9/5, phản ánh sự đáp ứng tốt yêu cầu công việc và định hướng đổi mới giáo dục nghề nghiệp. Tỷ lệ giảng viên có trình độ sau đại học chiếm tỷ trọng cao, tạo mặt bằng học thuật ổn định cho khu vực.

- Về kỹ năng: kết quả khảo sát cho thấy đội ngũ có kỹ năng nghề nghiệp và kỹ năng mềm khá toàn diện, nổi bật là khả năng lập kế hoạch, làm việc độc lập, quản lý thời gian và hợp tác nhóm. Kỹ năng chia sẻ tri thức và tinh thần hỗ trợ đồng nghiệp cũng được đánh giá tích cực (giá trị trung bình từ 4,18–4,29), phản ánh văn hóa học tập và tinh thần hợp tác đang được hình thành rõ nét.

- Về thái độ: đây là nhóm tiêu chí có điểm trung bình cao nhất (trên 4,2/5), thể hiện tinh thần trách nhiệm, đạo đức nghề nghiệp và ý thức gắn bó với tổ chức. Giảng viên có nhận thức tốt về tầm quan trọng của công việc, có niềm tin vào vai trò của bản thân trong sứ mệnh đào tạo nguồn nhân lực cho địa phương.

Kết quả phân tích mô hình SEM cho thấy các nhân tố tổ chức có tác động tích cực và có ý nghĩa thống kê đến chất lượng nguồn nhân lực tại các trường cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ. Trong đó, văn hóa học tập và chia sẻ tri thức là nhân tố ảnh hưởng mạnh nhất ($\beta = 0,23$), kế đến là môi trường làm việc ($\beta = 0,23$). Các yếu tố niềm tin vào tổ chức ($\beta = 0,25$) và nhận thức về tầm quan trọng của nhiệm vụ ($\beta = 0,33$) đóng vai trò trung gian quan trọng trong việc thúc đẩy động lực, tinh thần gắn bó và trách nhiệm nghề nghiệp của đội ngũ. Bên cạnh đó, chính sách khen thưởng – khích lệ tuy có tác động gián tiếp ($\beta = 0,10$) nhưng góp phần củng cố niềm tin và thái độ tích cực của giảng viên đối với tổ chức. Những kết quả này cho thấy các trường cao đẳng trong khu vực đã bước đầu xây dựng được môi trường tổ chức học tập tích cực, khuyến khích hợp tác, tin cậy và gắn kết, qua đó tạo nền tảng thuận lợi để phát triển đội ngũ nhân lực có chuyên môn vững vàng và thái độ nghề nghiệp tích cực.

3.5.2. Hạn chế

Bên cạnh những ưu điểm, chất lượng nguồn nhân lực tại các trường cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ vẫn còn tồn tại một số hạn chế, thể hiện ở cả năng lực cá nhân và các điều kiện tổ chức.

- Về kiến thức: năng lực ngoại ngữ, nghiên cứu khoa học và đổi mới sáng tạo của giảng viên nhìn chung còn thấp, đặc biệt ở nhóm giảng viên trẻ hoặc mới tuyển dụng. Tỷ lệ giảng viên có học vị tiến sĩ còn hạn chế, dẫn đến thiếu lực lượng dẫn dắt nghiên cứu chuyên sâu và chuyển giao công nghệ.

- Về kỹ năng: khả năng làm việc nhóm, hợp tác liên ngành và vận dụng kiến thức vào thực tiễn vẫn chưa đồng đều. Một số giảng viên còn hạn chế trong sử dụng công nghệ số, kỹ năng thiết kế học liệu và tổ chức dạy học trực tuyến.

- Về thái độ: tuy phần lớn giảng viên có tinh thần trách nhiệm, song mức độ chủ động, sáng tạo và cầu tiến của một bộ phận còn thấp; tác phong làm việc ở vài đơn vị chưa thật sự chuyên nghiệp và nhất quán.

- Các trường nên tiếp tục khuyến khích hoạt động đổi mới sáng tạo, xây dựng môi trường chia sẻ tri thức mở và tăng cường văn hóa gắn kết để duy trì và phát huy tối đa chất lượng nguồn nhân lực.

Ngoài ra, kết quả phân tích sự khác biệt theo các biến kiểm soát cho thấy:

- Loại hình trường: Giảng viên ở các trường tư thục có mức độ hài lòng và hiệu quả công việc cao hơn do cơ chế quản lý linh hoạt và chính sách khen thưởng rõ ràng, trong khi ở các trường công lập vẫn còn tâm lý ổn định, ít cạnh tranh.

- Giới tính: Nữ giới chiếm tỷ lệ lớn trong đội ngũ giảng viên, tuy có ưu thế về sự tận tâm và trách nhiệm, nhưng thường gặp hạn chế về cơ hội tham gia đào tạo, nghiên cứu hoặc công tác xa, ảnh hưởng đến phát triển nghề nghiệp dài hạn.

- Độ tuổi và thâm niên: Nhóm giảng viên trẻ năng động, nhanh nhạy công nghệ nhưng thiếu kinh nghiệm sư phạm và kỹ năng quản lý lớp; ngược lại, nhóm lớn tuổi có bề dày chuyên môn nhưng chậm thích ứng với đổi mới số.

- Trình độ học vấn và vị trí công tác: Giảng viên có trình độ cao hơn thường có mức độ hài lòng và gắn bó cao hơn, trong khi nhân viên hành chính và hỗ trợ giảng dạy ít được tham gia các hoạt động phát triển năng lực.

Những khác biệt này phản ánh chất lượng nguồn nhân lực tuy khá ổn định nhưng chưa thật sự đồng đều giữa các nhóm đối tượng, đòi hỏi chính sách phát triển và nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên phải có trọng tâm, trọng điểm hơn.

3.5.3. Nguyên nhân

3.5.3.1. Nguyên nhân trực tiếp

- Văn hóa học tập và chia sẻ tri thức chưa phát huy đầy đủ: Một số trường chưa có cơ chế khuyến khích giảng viên tham gia trao đổi học thuật, chia sẻ kinh nghiệm, dẫn đến tri thức nội bộ chưa được lan tỏa và học hỏi lẫn nhau còn hạn chế.

- Môi trường làm việc chưa cởi mở: Không khí làm việc trong một số đơn vị còn nặng tính hành chính, thiếu diễn đàn đối thoại và ghi nhận sáng kiến. Điều này làm giảm tinh thần hợp tác, sáng tạo và gắn kết nội bộ.

- Chính sách khen thưởng-khích lệ còn mang tính hình thức: Cơ chế khen thưởng chưa gắn chặt với hiệu quả công việc, kết quả nghiên cứu và đổi mới sáng tạo, làm giảm động lực nội tại của giảng viên.

- Niềm tin vào tổ chức chưa được củng cố mạnh mẽ: Khi các chính sách về thăng tiến, đãi ngộ và công nhận thành tích chưa rõ ràng, một bộ phận giảng viên cảm thấy thiếu công bằng, dẫn đến tâm lý “an phận” và giảm mức độ gắn bó.

- Nhận thức về tầm quan trọng của nhiệm vụ chưa được cụ thể hóa trong chiến lược phát triển cá nhân: Nhiều giảng viên chưa xác định được định hướng nghề nghiệp dài hạn, chưa gắn trách nhiệm cá nhân với sứ mệnh phát triển của nhà trường.

3.5.3.2. Nguyên nhân sâu xa

- Cơ chế quản trị nhân lực trong nhiều trường còn mang tính hành chính, thiếu định hướng chiến lược dài hạn.

Công tác quy hoạch, đào tạo, bồi dưỡng chưa gắn với lộ trình nghề nghiệp của cá nhân và nhu cầu phát triển của nhà trường.

- Hạn chế về quyền tự chủ tài chính và nhân sự

Nhiều trường công lập vẫn phụ thuộc ngân sách, khó thu hút nhân tài, khó triển khai chính sách lương thưởng cạnh tranh và đầu tư cho nghiên cứu – đào tạo giảng viên.

- Sự gắn kết giữa nhà trường và doanh nghiệp còn yếu

Điều này khiến giảng viên thiếu cơ hội trải nghiệm thực tế, làm giảm khả năng vận dụng tri thức và đổi mới phương pháp giảng dạy.

- Văn hóa học tập trong tổ chức chưa trở thành giá trị cốt lõi

Một số trường chưa thực sự coi việc phát triển đội ngũ là trọng tâm chiến lược, dẫn đến các chương trình bồi dưỡng còn rời rạc, thiếu tính kế thừa và bền vững.

TIỂU KẾT CHƯƠNG 3

Chương 3 đã tiến hành kiểm định thực chứng mô hình nghiên cứu bằng dữ liệu khảo sát từ các Trường Cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ, qua đó trả lời rõ ràng các câu hỏi nghiên cứu về thực trạng và nhân tố ảnh hưởng. Kết quả phân tích thống kê mô tả đã chỉ rõ mức độ đạt được của 04 năng lực cốt lõi của giảng viên, đồng thời xác định các tồn tại chính như năng lực đổi mới và sự cam kết gắn bó còn ở mức độ cần cải thiện. Đặc biệt, kết quả phân tích hồi quy đã kiểm định thành công các giả thuyết về mối quan hệ nhân quả, chứng minh rằng các yếu tố đều có tác động tích cực và có ý nghĩa thống kê đến chất lượng nguồn nhân lực. Cuối cùng, qua phân tích thực trạng chất lượng nguồn nhân lực và các nhân tố ảnh hưởng, chương này cũng chỉ ra những ưu điểm, hạn chế và nguyên nhân ảnh hưởng đến chất lượng nguồn nhân lực tại các Trường Cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ. Những phát hiện thực chứng và các tồn tại, nguyên nhân được xác định trong Chương 3 là cơ sở khoa học để từ đó đề xuất các hàm ý quản trị và giải pháp đột phá nâng cao chất lượng nguồn nhân lực sẽ được trình bày chi tiết trong Chương 4.

CHƯƠNG 4: THẢO LUẬN VÀ CÁC HÀM Ý QUẢN TRỊ NHẪM NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG NGUỒN NHÂN LỰC TẠI CÁC TRƯỜNG CAO ĐẲNG KHU VỰC NAM TRUNG BỘ

4.1. Thảo luận kết quả nghiên cứu và cơ sở đề xuất các hàm ý quản trị nhằm nâng cao chất lượng nguồn nhân lực tại các Trường Cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ

4.1.1. Thảo luận kết quả nghiên cứu

Đầu tiên, kết quả nghiên cứu của luận án đã phát triển thang đo chất lượng nguồn nhân lực trong bối cảnh các trường cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ. Khác với các nghiên cứu trước đây tiếp cận đánh giá chất lượng nguồn nhân lực từ quan điểm tĩnh (như bằng cấp, trình độ, sức khỏe), hay chỉ tiếp cận đánh giá một hoặc hai khía cạnh của chất lượng nguồn nhân lực, luận án đã xây dựng và kiểm định thang đo chất lượng nguồn nhân lực mang tính động, bao gồm 4 khía cạnh: năng lực đổi mới và ứng biến, khả năng tri thức, chia sẻ tri thức, và cam kết với tổ chức. Thang đo đạt độ tin cậy và độ giá trị tốt trong bối cảnh các trường cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ.

Luận án cũng chỉ ra 3 nhân tố quan trọng ảnh hưởng đến chất lượng nguồn nhân lực tại các trường cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ thông qua việc nâng cao niềm tin và nhận thức tầm quan trọng nhiệm vụ của cán bộ giảng viên các trường cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ bao gồm: môi trường làm việc, văn hóa học tập và chia sẻ tri thức và chính sách khen thưởng và khích lệ của nhà trường. Chính sách khen thưởng và khích lệ của nhà trường có tác động gián tiếp thông qua yếu tố trung gian là niềm tin vào tổ chức. Các kết quả này mở rộng thêm các nghiên cứu trước đây (Liu và cộng sự, 2013; Shamim và cộng sự, 2019; Yasir và cộng sự, 2017; Nham và cộng sự, 2020) khi tìm hiểu thêm vai trò ảnh hưởng và cơ chế ảnh hưởng của các nhân tố liên quan đến chất lượng nguồn nhân lực, đặc biệt các nhân tố môi trường làm việc, văn hóa học tập và chia sẻ tri thức và chính sách khen thưởng và khích lệ của nhà trường. Kết quả đã xác nhận tính phù hợp của lý thuyết SOR và lý thuyết trao đổi xã hội trong việc làm rõ các nhân tố góp phần nâng cao chất lượng nguồn nhân lực giảng viên ở các trường cao đẳng. Cụ thể:

Kết quả nghiên cứu thực nghiệm thông qua mô hình SEM đối với nhân tố môi trường làm việc có ảnh hưởng tích cực và có ý nghĩa thống kê đến niềm tin vào tổ chức ($\beta = 0,25$; $p < 0,001$) và nhận thức về tầm quan trọng của nhiệm vụ ($\beta = 0,16$; $p < 0,05$); văn hoá học tập và chia sẻ tri thức của tổ chức có tác động mạnh mẽ và có ý nghĩa đến

niềm tin vào tổ chức ($\beta = 0,39$; $p < 0,001$) và nhận thức về tầm quan trọng của nhiệm vụ ($\beta = 0,31$; $p < 0,001$); chính sách khen thưởng và khích lệ, kết quả cho thấy yếu tố này có ảnh hưởng tích cực đáng kể đến niềm tin vào tổ chức ($\beta = 0,32$; $p < 0,001$), nhưng không có ảnh hưởng có ý nghĩa thống kê đến nhận thức về tầm quan trọng của nhiệm vụ ($\beta = 0,12$; $p > 0,05$); niềm tin vào tổ chức có ảnh hưởng tích cực và có ý nghĩa đến chất lượng nguồn nhân lực ($\beta = 0,25$; $p < 0,01$), và nhận thức về tầm quan trọng của nhiệm vụ cũng tác động mạnh và có ý nghĩa đến chất lượng nguồn nhân lực ($\beta = 0,33$; $p < 0,001$), đã kiểm định và xác nhận các mối quan hệ nhân quả có ý nghĩa thống kê giữa các nhân tố liên quan đến chính sách nguồn nhân lực và chất lượng nguồn nhân lực tại các trường cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ.

Kết quả nghiên cứu của luận án đã làm nổi bật vai trò của hai nhóm nhân tố then chốt sau đây:

Một là, môi trường làm việc và văn hóa học tập và chia sẻ tri thức là nhân tố tác động trực tiếp đến chất lượng nguồn nhân lực. Kết quả nghiên cứu cho thấy môi trường làm việc là yếu tố có ảnh hưởng tích cực và đạt ý nghĩa thống kê đối với chất lượng nguồn nhân lực. Điều này phản ánh thực tế rằng, trong bối cảnh các trường cao đẳng đang nỗ lực chuyển mình theo định hướng chất lượng cao, các yếu tố về văn hóa và chia sẻ tri thức của tổ chức, không khí làm việc, sự tôn trọng và hỗ trợ lẫn nhau là điều kiện tiên quyết để nâng cao chất lượng nguồn nhân lực. Do đó việc tạo ra một môi trường làm việc cởi mở, minh bạch và có tính khích lệ sẽ trực tiếp thúc đẩy động lực, sự hài lòng và khả năng tự phát triển năng lực của giảng viên, từ đó nâng cao hiệu suất tổng thể của đội ngũ. Đây là một phát hiện quan trọng, củng cố quan điểm cho rằng sự cam kết và năng lực làm việc không chỉ đến từ chính sách đãi ngộ mà còn đến từ cảm nhận công bằng và gắn bó trong môi trường làm việc. Kết quả này cũng khá tương đồng với các nghiên cứu trước đây như Sharif và cộng sự (2025), Mumtaz và cộng sự (2025) hay Budur và cộng sự (2024), Pham và cộng sự (2023) khi các tác giả này cũng nhấn mạnh đến các yếu tố về môi trường làm việc, sự hỗ trợ đồng nghiệp, hay văn hóa học tập. Tuy nhiên, các nghiên cứu này chỉ tập trung vào một khía cạnh của chất lượng NNL như năng lực đổi mới (Budur và cộng sự, 2024) hay chia sẻ tri thức (Mumtaz và cộng sự, 2025).

Hai là, luận án cũng chỉ ra rằng niềm tin vào tổ chức và nhận thức về nhiệm vụ là hai biến trung gian quan trọng trong mô hình, mang hàm ý chiến lược sâu sắc trong việc nâng cao chất lượng nguồn nhân lực tại các trường cao đẳng. Kết quả này tương

đồng với nghiên cứu của Yasir, Majid và Yasir (2017) khi cho rằng niềm tin đóng vai trò trung gian trong mối quan hệ giữa các chính sách quản trị tri thức của tổ chức và kết quả hành vi chia sẻ tri thức của giảng viên. Kết quả này cũng khẳng định sự phù hợp của lý thuyết SOR (Mehrabian và Russell, 1974) trong việc xem nhận thức tầm quan trọng của nhiệm vụ và niềm tin tổ chức là cơ chế (O) để kích thích sự phản hồi của giảng viên đối với các chính sách thúc đẩy tri thức và khích lệ, động viên của tổ chức (R). Tương tự như vậy, kết quả cũng khẳng định lý thuyết trao đổi xã hội (Blau, 1968; Gould-Williams, 2007; Lages và Piercy, 2012; Sierra và McQuitty, 2005; Snape và Redman, 2010) là hoàn toàn phù hợp trong việc giải thích cơ chế này. Nếu như lý thuyết SOR chỉ ra một khung sườn chung cho cơ chế giải thích, lý thuyết trao đổi xã hội đi sâu hơn giải thích sự tác động của môi trường tổ chức, chính sách khen thưởng và phúc lợi, văn hóa học tập và chia sẻ tri thức như là những đầu vào tích cực cho sự trao đổi xã hội, người lao động, cụ thể ở đây là các giảng viên, đáp lại bằng việc gia tăng niềm tin, nhận thức tốt hơn về tầm quan trọng của nhiệm vụ và họ sẵn sàng đáp lại bằng các hình thức tích cực, đóng góp cho tổ chức như nỗ lực nâng cao kiến thức, năng lực và thái độ cam kết gắn bó với tổ chức.

Ngoài ra, sự tồn tại của các biến này cũng chứng tỏ rằng, các chính sách quản trị nhân sự, bao gồm cả đãi ngộ vật chất và chương trình đào tạo, dù có được thiết kế tốt đến đâu cũng chỉ thực sự đạt được hiệu quả tối ưu khi chúng được xây dựng trên nền tảng của sự tin cậy và minh bạch. Cụ thể, các chính sách này cần củng cố được niềm tin của đội ngũ nhân lực vào sự công bằng, minh bạch của hệ thống và năng lực của lãnh đạo nhà trường (Yasir, Majid và Yasir, 2017). Đồng thời, khi người lao động hiểu rõ và nhận thức được nhiệm vụ của mình gắn liền với sứ mệnh chung và mục tiêu phát triển của nhà trường, họ sẽ có động lực nội tại mạnh mẽ hơn để tự cải thiện chất lượng công việc, chủ động học tập và đổi mới sáng tạo, từ đó nâng cao chất lượng nguồn nhân lực một cách bền vững. Việc tập trung củng cố hai biến trung gian này là chìa khóa để chuyển hóa các chính sách quản trị thành hành vi và hiệu suất làm việc thực tế.

4.1.2. Cơ sở đề xuất hàm ý quản trị

Các hàm ý quản trị được đề xuất sẽ là sự cụ thể hóa mang tính hành động, được thiết lập một cách hệ thống và chặt chẽ dựa trên ba cơ sở chính.

Thứ nhất, việc tối ưu hóa các nhân tố nền tảng được rút ra từ dữ liệu thực nghiệm. Do đó, các giải pháp được đề xuất sẽ bao gồm: Hoàn thiện môi trường làm việc, tạo

không khí cởi mở; củng cố niềm tin vào tổ chức và nhận thức nhiệm vụ được ưu tiên hàng đầu nhằm tác động trực tiếp vào các nhân tố then chốt đã được phát hiện trong mô hình nghiên cứu.

Thứ hai, các đề xuất còn nhằm cụ thể hóa Chiến lược Quốc gia và định hướng phát triển vùng, có thể tích hợp các giải pháp đột phá như: Nâng cao năng lực số và chuyển đổi số; Tăng cường hợp tác với doanh nghiệp và thực tiễn hóa chương trình đào tạo nhằm đảm bảo tính đồng bộ và tầm nhìn dài hạn cho các trường.

Thứ ba, các hàm ý được thiết lập theo tính tổng thể và hệ thống với một chuỗi các giải pháp logic và kết hợp xuyên suốt, bắt đầu từ việc xây dựng Văn hóa học tập và chia sẻ tri thức làm nền tảng đến đổi mới chính sách khen thưởng và khích lệ làm đòn bẩy và cuối cùng là tăng cường tự chủ và nâng cao năng lực quản trị nguồn nhân lực để đảm bảo tính bền vững của tổ chức.

Tóm lại, các hàm ý quản trị này không chỉ là đề xuất chung chung mà là các giải pháp chiến lược được rút ra từ dữ liệu thực nghiệm của luận án, đảm bảo tính khả thi và tập trung vào những vấn đề cốt lõi nhất nhằm góp phần nâng cao chất lượng nguồn nhân lực tại các Trường Cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ.

4.2. Hàm ý quản trị trong việc nâng cao chất lượng nguồn nhân lực tại các trường cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ

4.2.1. Phát triển văn hóa học tập và chia sẻ tri thức

Nâng cao chất lượng nguồn nhân lực có thể đạt được thông qua việc thiết lập và lan tỏa văn hóa học tập, cùng với cơ chế chia sẻ tri thức rộng khắp trong nhà trường.

Kết quả khảo sát cho thấy văn hoá học tập và chia sẻ tri thức của tổ chức có tác động mạnh mẽ và có ý nghĩa đến niềm tin vào tổ chức ($\beta = 0,39$; $p < 0,001$) và nhận thức về tầm quan trọng của nhiệm vụ ($\beta = 0,31$; $p < 0,001$).

Nghiên cứu của Kotter (2008) khẳng định văn hóa tổ chức là nhân tố nền tảng, định hướng hành vi và tạo môi trường làm việc thuận lợi, qua đó ảnh hưởng trực tiếp đến hiệu suất lao động. Do đó, trước hết, các trường cần xây dựng chính sách khuyến khích học tập và chia sẻ tri thức như một phần trong chiến lược phát triển đội ngũ. Chính sách này nên xác định rõ mục tiêu, phạm vi, tiêu chí đánh giá và cơ chế khuyến khích. Việc ban hành văn bản chính thức thể hiện cam kết của lãnh đạo nhà trường trong việc tạo dựng môi trường học tập liên tục, từ đó thúc đẩy năng lực đổi mới và thích ứng của giảng viên.

Các trường nên thiết lập các hoạt động chia sẻ tri thức định kỳ như hội thảo

chuyên đề nội bộ, diễn đàn trao đổi kinh nghiệm giảng dạy, hay “Câu lạc bộ giảng viên sáng tạo”. Đây là môi trường giúp đội ngũ giảng viên học hỏi lẫn nhau, đồng thời phát hiện và phổ biến các phương pháp giảng dạy hiệu quả. Việc duy trì các hoạt động này một cách thường xuyên, kết hợp cả hình thức trực tiếp và trực tuyến, sẽ tạo nên mạng lưới tri thức nội bộ bền vững.

Bên cạnh đó, cần xây dựng kho tri thức số nhằm lưu trữ và chia sẻ học liệu, bài giảng, video mô phỏng hoặc nghiên cứu tình huống. Hệ thống này không chỉ giúp lan tỏa tri thức mà còn là công cụ phục vụ chuyển đổi số trong đào tạo. Việc tích hợp kho tri thức với nền tảng quản lý học tập (LMS) sẽ giúp giảng viên và sinh viên tiếp cận nhanh chóng các tài nguyên học thuật.

Để văn hóa chia sẻ tri thức duy trì lâu dài, hoạt động học tập nội bộ cần được gắn với tiêu chí thi đua và đánh giá năng lực giảng viên. Việc đưa tiêu chí “tham gia hoặc tổ chức chia sẻ tri thức” vào khung đánh giá và xét khen thưởng giúp chuyển hóa hành vi chia sẻ từ tự phát sang tự giác và thường xuyên, có hệ thống. Yếu tố này được kỳ vọng sẽ tác động trực tiếp đến việc nâng cao năng lực chuyên môn cũng như củng cố tinh thần hợp tác trong toàn bộ nhà trường.

4.2.2. Hoàn thiện môi trường làm việc, tạo không khí cởi mở

Kết quả khảo sát cho thấy môi trường làm việc có ảnh hưởng tích cực và có ý nghĩa thống kê đến niềm tin vào tổ chức ($\beta = 0,25$; $p < 0,001$) và nhận thức về tầm quan trọng của nhiệm vụ ($\beta = 0,16$; $p < 0,05$), cũng là nhân tố có tác động tích cực và có ý nghĩa thống kê đến chất lượng nguồn nhân lực. Do đó, trước hết các trường cần thực hiện khảo sát môi trường làm việc của tổ chức định kỳ để nắm bắt cảm nhận, nhu cầu và mức độ hài lòng của giảng viên. Kết quả khảo sát sẽ là cơ sở quan trọng giúp lãnh đạo nhà trường hoạch định các chính sách phù hợp, đồng thời phát hiện kịp thời các vấn đề trong giao tiếp, hợp tác và quản lý.

Song song đó, cần thiết lập cơ chế đối thoại hai chiều giữa lãnh đạo và giảng viên, tạo môi trường tôn trọng và kết nối lẫn nhau trong tổ chức. Cơ chế này giúp tăng cường tính minh bạch, khuyến khích phản hồi và tạo môi trường giao tiếp cởi mở, góp phần xây dựng niềm tin và gắn kết tổ chức.

Một yếu tố quan trọng khác là cải thiện điều kiện làm việc vật chất và tinh thần cho giảng viên. Việc đầu tư nâng cấp phòng học, phòng thí nghiệm, thư viện và không gian sáng tạo không chỉ đáp ứng yêu cầu giảng dạy hiện đại mà còn thể hiện sự quan tâm của tổ

chức đối với đội ngũ nhân lực. Cùng với đó, các hoạt động chăm sóc tinh thần như teambuilding, văn hóa nội bộ cũng giúp cải thiện động lực và năng suất làm việc.

Một trong những định hướng quan trọng là tăng cường đào tạo về quản trị nhân sự và lãnh đạo cho đội ngũ quản lý các cấp. Việc bồi dưỡng năng lực lãnh đạo giúp người quản lý hiểu và hỗ trợ giảng viên tốt hơn, qua đó cải thiện đáng kể môi trường tổ chức và niềm tin của nhân sự vào hệ thống.

4.2.3. Củng cố niềm tin vào tổ chức và nhận thức nhiệm vụ

Kết quả khảo sát cho thấy niềm tin vào tổ chức có ảnh hưởng tích cực và có ý nghĩa đến chất lượng nguồn nhân lực ($\beta = 0,25$; $p < 0,01$), và nhận thức về tầm quan trọng của nhiệm vụ cũng tác động mạnh và có ý nghĩa đến chất lượng nguồn nhân lực ($\beta = 0,33$; $p < 0,001$).

Niềm tin vào tổ chức và nhận thức về tầm quan trọng của nhiệm vụ được xác định là những biến trung gian quan trọng trong mô hình SEM. Trước hết, để củng cố niềm tin, các trường cần minh bạch hóa toàn bộ quy trình nhân sự như tuyển dụng, đánh giá, bổ nhiệm, và khen thưởng. Khi các quyết định nhân sự được công khai và dựa trên tiêu chí rõ ràng, cảm nhận công bằng tổ chức sẽ tăng lên, từ đó củng cố niềm tin và tinh thần hợp tác trong nội bộ.

Các trường cần thiết lập khung năng lực cùng lộ trình phát triển nghề nghiệp minh bạch cho từng vị trí công việc. Giảng viên cần được biết các tiêu chuẩn nghề nghiệp cần đạt, cơ hội thăng tiến và kế hoạch phát triển của từng cá nhân để có định hướng phù hợp. Cách tiếp cận này không chỉ hỗ trợ họ xác định mục tiêu nghề nghiệp mà còn gắn tăng cường sự gắn kết giữa mỗi cá nhân với mục tiêu chung của tổ chức.

Ngoài ra, việc lồng ghép mục tiêu cá nhân vào mục tiêu của nhà trường thông qua mô hình quản trị theo mục tiêu sẽ làm rõ vai trò, trách nhiệm và giá trị đóng góp của từng cá nhân. Khi thấy rõ sự liên hệ giữa công việc và thành công của tổ chức, giảng viên sẽ có động lực nội tại mạnh mẽ hơn trong việc hoàn thành nhiệm vụ.

4.2.4. Đổi mới chính sách khen thưởng và khích lệ theo hướng hiệu quả

Kết quả khảo sát cho thấy chính sách khen thưởng và khích lệ, kết quả cho thấy yếu tố này có ảnh hưởng tích cực đáng kể đến niềm tin vào tổ chức ($\beta = 0,32$; $p < 0,001$), nhưng không có ảnh hưởng có ý nghĩa thống kê đến nhận thức về tầm quan trọng của nhiệm vụ ($\beta = 0,12$; $p > 0,05$).

Chính sách khen thưởng hiện nay tại nhiều trường vẫn mang tính hình thức, chưa phản ánh đúng hiệu quả công việc. Vì vậy, trước hết cần xây dựng hệ thống khen thưởng

đa chiều, trong đó phân loại rõ ràng các nhóm thành tích như giảng dạy, nghiên cứu khoa học, đổi mới sáng tạo, và hợp tác doanh nghiệp. Việc cụ thể hóa các tiêu chí sẽ giúp cho việc đánh giá công bằng và khích lệ đa dạng năng lực của đội ngũ.

Gắn cơ chế khen thưởng với kết quả làm việc. Thay vì dựa trên thâm niên hoặc chỉ tiêu định tính, việc xét thưởng cần dựa vào bằng chứng cụ thể như số lượng các công trình NCKH công bố, hiệu quả giảng dạy, mức độ hài lòng của sinh viên hoặc kết quả hợp tác với doanh nghiệp. Điều này thúc đẩy đội ngũ phấn đấu theo hướng hiệu quả và sáng tạo.

Đồng thời, các trường có thể thành lập quỹ nội bộ hỗ trợ sáng kiến và nghiên cứu ứng dụng, cho phép giảng viên hoặc nhóm chuyên môn đề xuất dự án nhỏ, nhận tài trợ và triển khai thực tế. Cơ chế này không chỉ nuôi dưỡng tinh thần đổi mới mà còn tạo môi trường thử nghiệm để giúp các ý tưởng mang tính thực tiễn hơn.

Ngoài ra, các hình thức khen thưởng phi vật chất như giấy chứng nhận, cơ hội tham gia tập huấn quốc tế, hoặc công khai vinh danh trước tập thể cũng là động lực mạnh mẽ, đặc biệt với những giảng viên trẻ. Khi khen thưởng đi đôi với ghi nhận và cơ hội phát triển, tổ chức sẽ củng cố được lòng trung thành và cam kết lâu dài của đội ngũ nhân lực.

4.2.5. Nâng cao năng lực số và chuyển đổi số trong giáo dục nghề nghiệp

Chuyển đổi số là xu hướng tất yếu trong giáo dục hiện đại. Các trường cần xây dựng khung năng lực số cho giảng viên, từ cơ bản đến nâng cao, làm nền tảng cho đào tạo, tuyển dụng và đánh giá.

Tiếp theo, cần tổ chức các chương trình bồi dưỡng kỹ năng số bắt buộc, tập trung vào sử dụng hệ thống quản lý học tập (LMS), thiết kế khóa học trực tuyến, ứng dụng công cụ đánh giá trực tuyến và mô phỏng thực tế ảo. Các khóa đào tạo nên được tổ chức linh hoạt, kết hợp giữa hình thức trực tuyến và trực tiếp, có đánh giá kết quả rõ ràng để tạo sự tích cực và chủ động cho người tham gia.

Việc đầu tư hạ tầng kỹ thuật phục vụ chuyển đổi số là điều kiện không thể thiếu. Việc nâng cấp mạng nội bộ, phòng học được thiết kế thông minh và được trang bị phần mềm bản quyền sẽ tạo môi trường thuận lợi cho việc ứng dụng công nghệ trong giảng dạy, giúp cho việc chuyển đổi số diễn ra thuận lợi và nhanh chóng hơn.

Cần thúc đẩy và ghi nhận những sáng kiến ứng dụng công nghệ trong giảng dạy và đánh giá người học; những giảng viên có đóng góp đổi mới về công nghệ nên được khen thưởng hoặc hỗ trợ chuyên môn nhằm nhân rộng các mô hình tiêu biểu.

4.2.6. Thúc đẩy hợp tác với doanh nghiệp và gắn kết chương trình đào tạo với thực tiễn

Để gắn kết đào tạo với nhu cầu thực tế, các trường cần thành lập Trung tâm Kết nối Doanh nghiệp với chức năng chuyên trách trong việc hợp tác đào tạo, thực tập và giới thiệu việc làm. Trung tâm này đóng vai trò cầu nối giữa nhà trường và doanh nghiệp đồng thời có nhiệm vụ giúp nhà trường nắm bắt xu hướng thị trường lao động.

Trong bối cảnh chuyển đổi giáo dục gắn với nhu cầu thị trường lao động, các cơ sở đào tạo cần mở rộng mô hình đào tạo kép, theo đó doanh nghiệp tham gia trực tiếp vào quá trình giảng dạy và đánh giá. Cách tiếp cận này không chỉ tạo điều kiện cho sinh viên tích lũy kinh nghiệm thực tiễn mà còn góp phần nâng cao năng lực chuyên môn và kỹ năng sư phạm của đội ngũ giảng viên.

Bên cạnh đó, việc triển khai các dự án nghiên cứu và đổi mới sáng tạo hợp tác với doanh nghiệp sẽ giúp giảng viên phát triển năng lực nghiên cứu ứng dụng và kỹ năng chuyển giao công nghệ. Những dự án này có thể được đồng tài trợ bởi cả nhà trường và doanh nghiệp, qua đó tạo ra lợi ích song phương và thúc đẩy sự gắn kết giữa hai bên.

Đồng thời, các cơ sở đào tạo cần chuẩn hóa hoạt động đánh giá năng lực sinh viên dựa trên tiêu chuẩn nghề nghiệp của doanh nghiệp. Sự tham gia của doanh nghiệp trong quá trình đánh giá sẽ bảo đảm chương trình đào tạo phản ánh đúng yêu cầu thực tiễn, nâng cao tính ứng dụng, và giúp sinh viên sau khi tốt nghiệp có thể đáp ứng ngay nhu cầu của thị trường lao động.

4.2.7. Tăng cường tự chủ và nâng cao năng lực quản trị nguồn nhân lực

Để đảm bảo tính bền vững trong quản trị nguồn nhân lực, các trường cần triển khai hệ thống quản trị nhân sự số nhằm quản lý hồ sơ, đánh giá năng lực và theo dõi KPI của toàn bộ nhân viên. Hệ thống này giúp dữ liệu hóa toàn bộ quy trình quản trị, tăng tính minh bạch và hỗ trợ ra quyết định dựa trên bằng chứng thực nghiệm.

Việc áp dụng mô hình quản trị theo năng lực cũng sẽ giúp nhà trường đánh giá đúng năng lực của từng cá nhân. Từ đó nhà trường có kế hoạch bồi dưỡng và sử dụng nhân lực hiệu quả hơn.

Cơ chế tự chủ cần gắn với trách nhiệm giải trình. Việc chủ động trong phân bổ ngân sách và đầu tư cho phát triển nhân lực sẽ tạo điều kiện linh hoạt trong thực hiện các chính sách khuyến khích đổi mới và thu hút nhân tài.

Chính sách thu hút và giữ chân nhân tài cần được hoàn thiện thông qua cơ chế đãi ngộ cạnh tranh, hợp đồng linh hoạt và tạo điều kiện cho chuyên gia, nhà khoa học tham gia giảng dạy hoặc nghiên cứu. Đây là yếu tố then chốt giúp hệ thống giáo dục nghề nghiệp khu vực Nam Trung Bộ phát triển theo hướng chất lượng cao và hội nhập quốc tế ngày càng sâu rộng.

4.3. Một số chính sách nâng cao chất lượng nguồn nhân lực tại các trường cao đẳng

4.3.1. Chính sách đối với đội ngũ giảng viên và cán bộ quản lý

- Tiêu chuẩn hóa và bồi dưỡng chuyên môn: Xây dựng và thực hiện các tiêu chuẩn, nhiệm vụ cụ thể cho từng chức danh giảng viên. Tổ chức đào tạo, bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ và kỹ năng, phù hợp với bối cảnh và thực tiễn.

Chú trọng yêu cầu về kinh nghiệm thực tiễn sản xuất, kinh doanh đối với giảng viên, đặc biệt là giảng viên dạy nghề, để đảm bảo chất lượng đào tạo sát với nhu cầu thị trường.

- Để có nguồn lực chất lượng cao, các địa phương tạo môi trường làm việc phù hợp, cần có những chính sách đặc thù, chế độ đãi ngộ và hỗ trợ hợp lý, để thu hút nhân lực và giữ chân nhân tài.

Xây dựng các chính sách đặc thù ở cấp địa phương và trung ương để thu hút, hỗ trợ người học và nhân lực chất lượng cao trong các lĩnh vực ưu tiên. Áp dụng cơ chế tuyển dụng linh hoạt, thu hút các chuyên gia, người có tay nghề cao, nghệ nhân từ thực tiễn sản xuất vào giảng dạy.

- Tập trung đào tạo, bồi dưỡng, tập huấn nâng cao năng lực, để giảng viên có trình độ kỹ năng nghề thành thạo, đáp ứng yêu cầu đào tạo thực hành cao (chiếm 60-70% chương trình đào tạo tại trường nghề).

Tổ chức các hoạt động nghiên cứu thực tế tại các địa phương, doanh nghiệp để giảng viên nắm bắt nhu cầu thị trường lao động, từ đó điều chỉnh nội dung đào tạo phù hợp.

- Xây dựng quy chế làm việc, quy định rõ ràng về chế độ làm việc để giảng viên yên tâm công tác, cống hiến. Tạo môi trường làm việc thuận lợi, xây dựng văn hóa nhà trường, thúc đẩy tinh thần học tập, nghiên cứu và đổi mới trong nội bộ nhà trường.

4.3.2. Chính sách nâng cao chất lượng đào tạo

- Điều chỉnh chương trình đào tạo theo hướng gắn liền với nhu cầu thực tiễn, phù hợp với thị trường lao động. Coi doanh nghiệp là một chủ thể tham gia vào quá trình đào tạo. Đảm bảo chất lượng đầu ra đáp ứng yêu cầu của nền kinh tế số.

- Đẩy mạnh ứng dụng công nghệ thông tin trong nhà trường. Áp dụng các nền tảng công nghệ số hiện đại trong quản lý và giảng dạy và quản lý giáo dục, phát triển hệ thống cơ sở dữ liệu để số hóa thông tin, tối ưu hóa quá trình kết nối giữa sinh viên với cơ hội nghề nghiệp.

- Xây dựng và triển khai có hiệu quả các chương trình khởi nghiệp, đổi mới và sáng tạo, có sự đồng hành của doanh nghiệp. Nhằm trang bị kỹ năng và tâm thế chủ động trước xu thế đầy biến động.

- Đánh giá công việc dựa trên hiệu quả. Xây dựng quy trình đánh giá chất lượng giảng dạy một cách nghiêm túc, khoa học, dựa trên hiệu quả công việc và chất lượng đầu ra của sinh viên.

- Nâng cao công tác quản lý giáo dục, tăng cường công tác kiểm định và đánh giá, đảm bảo chất lượng đào tạo theo các tiêu chuẩn quốc gia và quốc tế.

4.3.3. Chính sách vĩ mô và phối hợp

- Sự chỉ đạo của Đảng và Nhà nước: Thực hiện nhất quán quan điểm giáo dục và đào tạo là quốc sách hàng đầu, có các nghị quyết, chiến lược phát triển nguồn nhân lực trong từng giai đoạn cụ thể.

- Phối hợp giữa Nhà nước và nhà trường: Nhà nước định hướng chiến lược, đảm bảo nguồn lực và công bằng trong giáo dục; nhà trường chủ động xây dựng kế hoạch, chiến lược phát triển nguồn nhân lực của riêng mình, đồng thời có sự phối hợp chặt chẽ với các cơ quan, tổ chức liên quan.

TIỂU KẾT CHƯƠNG 4

Từ kết quả nghiên cứu và phân tích ở chương 3, luận án đã xác định các nhân tố then chốt, bao gồm Môi trường làm việc, văn hoá học tập và chia sẻ tri thức là nhân tố tác động trực tiếp đến chất lượng nguồn nhân lực; Niềm tin vào tổ chức và Nhận thức về nhiệm vụ là các biến trung gian quan trọng. Dựa trên cơ sở khoa học và thực tiễn này, Chương 4 đã đề xuất hệ thống hàm ý quản trị một cách toàn diện và có tính khả thi, tập trung vào việc tối ưu hóa các nhân tố nền tảng cho việc thảo luận chuyên sâu, đồng thời đẩy mạnh chuyển đổi số và hợp tác với doanh nghiệp để giải quyết bài toán về nâng cao chất lượng nguồn nhân lực tại các Trường Cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ.

PHẦN III. KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ

1. Kết luận

1.1. Tính mới, đóng góp của luận án

1.1.1. Đóng góp về mặt lý thuyết

Thứ nhất, luận án đã hệ thống hóa và làm rõ cơ sở lý luận về chất lượng nguồn nhân lực trong lĩnh vực giáo dục nghề nghiệp, đặc biệt tại các cơ sở giáo dục trình độ cao đẳng, qua đó góp phần bổ sung và hoàn thiện khung lý thuyết nghiên cứu về chất lượng nguồn nhân lực trong bối cảnh đổi mới giáo dục và hội nhập quốc tế, trong đó luận án đã hệ thống hóa các khái niệm, chỉ tiêu đánh giá về chất lượng nguồn nhân lực trong lĩnh vực giáo dục nghề nghiệp nói chung và trường cao đẳng nói riêng. Trên cơ sở kế thừa các thang đo trước đây và từ kết quả của nghiên cứu định tính, nghiên cứu đã đề xuất được thang đo chất lượng nguồn nhân lực theo hướng năng lực động và hành vi thực hiện, vượt ra khỏi các tiêu chí tĩnh truyền thống (bằng cấp, thâm niên), qua đó mở rộng khung đo lường chất lượng nguồn nhân lực trong nghiên cứu quản trị. Kết quả nghiên cứu định lượng đã kiểm định thành công thang đo này.

Thứ hai, luận án cũng đề xuất và kiểm định mô hình nghiên cứu các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng nguồn nhân lực tại các trường cao đẳng, dựa trên cơ sở kế thừa các công trình nghiên cứu trước và điều chỉnh phù hợp với đặc thù khu vực Nam Trung Bộ. Việc xây dựng và kiểm định mô hình tích hợp dựa trên khung lý thuyết SOR và lý thuyết trao đổi xã hội bằng SEM đã cung cấp bằng chứng thực nghiệm mới, khẳng định vai trò trung tâm của các yếu tố “mềm” trong quản trị nguồn nhân lực giáo dục. Kết quả nghiên cứu bổ sung bằng chứng thực nghiệm có hệ thống cho bối cảnh các trường cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ, một lĩnh vực còn ít được nghiên cứu, qua đó thể hiện rõ tính mới, tính độc lập và đóng góp riêng của luận án.

Thứ ba, nghiên cứu đã phát triển một thang đo lường toàn diện và thiết thực, phù hợp với nhu cầu riêng của các trường cao đẳng. Luận án làm rõ cơ chế tác động gián tiếp của các yếu tố tổ chức đến chất lượng nguồn nhân lực thông qua các biến trung gian tâm lý – nhận thức (niềm tin vào tổ chức, nhận thức về tầm quan trọng của nhiệm vụ), thay vì chỉ xác định mối quan hệ trực tiếp như nhiều nghiên cứu trước. Bằng cách này, nghiên cứu không chỉ giải quyết một khoảng cách quan trọng trong tài liệu mà còn đặt nền tảng cho việc phát triển mô hình lý thuyết và các nghiên cứu thực nghiệm trong

tương lai, tập trung vào việc thúc đẩy sự hiểu biết và nâng cao chất lượng nguồn nhân lực tại các trường cao đẳng.

Thứ tư, nghiên cứu đã định nghĩa về chất lượng nguồn nhân lực tại các trường cao đẳng theo hướng nhấn mạnh đến năng lực của giảng viên. Chất lượng nguồn nhân lực tại các trường cao đẳng đề cập đến đội ngũ giảng viên thể hiện năng lực chuyên môn mạnh mẽ, không ngừng nỗ lực cải tiến và gắn kết sâu sắc với các giá trị cốt lõi của tổ chức. Những giảng viên này không chỉ sở hữu các kỹ năng và chuyên môn thiết yếu cần thiết cho vai trò của họ mà còn tích cực tham gia chia sẻ kiến thức, thể hiện sự linh hoạt trong việc ứng phó với những thách thức mới và thể hiện sự gắn kết tình cảm mạnh mẽ và lòng trung thành với tổ chức của họ. Bên cạnh đó, chất lượng nguồn nhân lực tại các trường cao đẳng còn bao gồm sự cam kết mạnh mẽ của giảng viên đối với trường của họ.

Thứ năm, nghiên cứu chỉ ra rằng văn hóa học tập tổ chức và môi trường làm việc là yếu tố thiết yếu trong việc tạo ra nhận thức về tầm quan trọng của nhiệm vụ. Khi các trường cao đẳng thiết lập một văn hóa học tập tổ chức và môi trường làm việc vững mạnh, điều đó sẽ gửi thông điệp đến đội ngũ giảng viên của họ rằng các nhiệm vụ cần tham gia trong trường là quan trọng. Khi đội ngũ giảng viên nhận thức được tầm quan trọng của nhiệm vụ, họ sẽ nhận thức được tầm quan trọng đó và cố gắng chia sẻ kiến thức của mình với đồng nghiệp, sinh viên và cộng đồng. Hơn nữa, một văn hóa học tập tổ chức vững mạnh và một môi trường làm việc tích cực cũng giúp đội ngũ giảng viên cảm thấy hạnh phúc và thúc đẩy đội ngũ giảng viên đóng góp vào sự phát triển của trường bằng cách chia sẻ kiến thức và chuyên môn của họ với những người khác.

1.1.2. Đóng góp về mặt thực tiễn

Thứ nhất, đề tài đã cung cấp một bức tranh toàn cảnh về thực trạng chất lượng nguồn nhân lực tại các trường cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ giai đoạn 2019–2023, qua đó chỉ rõ những điểm mạnh, hạn chế và nguyên nhân, làm cơ sở thực tiễn cho việc đề xuất các giải pháp cải thiện.

Thứ hai, luận án cũng đã đề xuất phương hướng và hệ thống giải pháp có cơ sở khoa học và thực tiễn nhằm nâng cao chất lượng nguồn nhân lực tại các trường cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ, đáp ứng yêu cầu phát triển bền vững giáo dục nghề nghiệp và thị trường lao động khu vực trong những năm tới.

Thứ ba, đề tài đã đưa ra các khuyến nghị cụ thể cho các cơ quan quản lý nhà nước về giáo dục và đào tạo ở khu vực Nam Trung Bộ về việc xây dựng cơ chế phối hợp vùng, chính sách đầu tư và thu hút nhân tài phù hợp với đặc thù kinh tế xã hội của khu vực.

1.2. Hạn chế của luận án và hướng nghiên cứu tiếp theo

Thứ nhất, nghiên cứu đã phát triển một thang đo để đo lường chất lượng nguồn nhân lực được áp dụng cụ thể cho bối cảnh của các trường cao đẳng. Khi áp dụng cho các bối cảnh khác như trường đại học hoặc doanh nghiệp, thang đo này có thể cần được tinh chỉnh để phù hợp hơn với các yếu tố thể chế của họ, đặc biệt là trong bối cảnh chuyển đổi số trong giáo dục đại học và kinh doanh.

Thứ hai, nghiên cứu này tập trung vào thang đo chất lượng nguồn nhân lực toàn cầu, được hưởng lợi từ thang đo ngắn gọn; tuy nhiên, nó có thể chưa phản ánh được hết tất cả các khía cạnh của chất lượng nguồn nhân lực. Các nghiên cứu trong tương lai có thể phát triển một thang đo với số lượng hạng mục hoặc khía cạnh lớn hơn, phù hợp hơn với bối cảnh đó.

Thứ ba, nghiên cứu này giới hạn ở việc tập trung các nhân tố liên quan bên trong tổ chức trong việc thúc đẩy, nâng cao chất lượng nguồn nhân lực như môi trường làm việc, văn hóa học tập và chia sẻ tri thức của tổ chức, chính sách khen thưởng và khích lệ. Các nghiên cứu tiếp theo có thể xem xét thêm các yếu tố từ bên ngoài tổ chức như chính sách ngành nghề, áp lực từ đối thủ cạnh tranh hay mức độ cạnh tranh trong lĩnh vực/ngành.

Thứ tư, nghiên cứu tập trung vào các yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng nguồn nhân lực, chưa xem xét kết quả của chất lượng nguồn nhân lực. Các nghiên cứu trong tương lai có thể xem xét mối quan hệ giữa chất lượng nguồn nhân lực đối với kết quả người lao động như hiệu suất giảng viên, chất lượng đào tạo hoặc hiệu suất/kết quả hoạt động của nhà trường.

2. Kiến nghị

2.1. Đối với Chính phủ và cơ quan quản lý

Tăng cường giao quyền tự chủ cho các trường cao đẳng trong việc xây dựng chương trình đào tạo, tuyển dụng, đánh giá và sắp xếp nhân sự, đặc biệt là tự chủ về tài chính để có thể chủ động hơn trong việc chi trả lương và đãi ngộ.

Có cơ chế đầu tư vốn đối ứng và vốn môi ưu tiên cho các trường cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ, tập trung vào việc nâng cấp trang thiết bị thực hành, thực nghiệm hiện đại, phù hợp với công nghệ 4.0.

Liên kết giữa các trường trong khu vực Nam Trung Bộ để các trường có thể tạo mạng lưới hỗ trợ, chia sẻ, kết nối với nhau trong việc nâng cao chất lượng nguồn nhân lực.

2.2. Đối với Ban lãnh đạo các trường

Đổi mới công tác tuyển dụng và có chính sách thu hút nhân tài rõ ràng, ưu tiên tuyển dụng các chuyên gia, kỹ sư giỏi từ doanh nghiệp vào làm giảng viên thỉnh giảng hoặc cơ hữu.

Hoàn thiện chính sách đào tạo và phát triển thông qua việc cử và có chính sách hỗ trợ các cán bộ giảng viên đi đào tạo trong và ngoài nước để nâng cao năng lực chuyên môn, đặc biệt là năng lực số và kỹ năng cho giảng viên.

Cải thiện môi trường làm việc, chế độ đãi ngộ và trả thu nhập tương xứng với cống hiến của người lao động, xây dựng cơ chế chi trả thu nhập linh hoạt dựa trên hiệu suất và chất lượng công việc, thay vì chỉ dựa vào thâm niên.

Thúc đẩy văn hóa học tập liên tục, trao quyền và khuyến khích đổi mới, nghiên cứu khoa học. Công nhận và khen thưởng xứng đáng cho các cá nhân có sáng kiến cải tiến, nâng cao chất lượng đào tạo.

DANH MỤC CÁC CÔNG TRÌNH ĐÃ CÔNG BỐ LIÊN QUAN ĐẾN LUẬN ÁN

1. Nguyen Ai Nhan, Truong Tan Quan, Hoang Trong Hung (2025), *Developing a valid measurement scale for human resource quality in colleges*, Proceedings of the International Conference 2025 on Economic and Business Development in the New Era, University of Economics, Hue University, Vietnam. Page 616-625. ISBN: 978-604-489-842-1.
2. Nguyen Ai Nhan, Truong Tan Quan, Hoang Trong Hung (2025), *Promoting human resource quality in colleges – The case of knowledge sharing behavior amongst academic staff*, Proceedings of the 7th International conference on Economics, Business & Finance, University of Economics, Hue University, Vietnam. Page 185-195. ISBN: 978-632-627-119-5.
3. Nguyễn Ái Nhân, Trương Tấn Quân, Hoàng Trọng Hùng (2025), *Các nhân tố tác động đến chất lượng nguồn nhân lực tại các trường cao đẳng*, Tạp chí khoa học Đại học Huế - Kinh tế & Phát triển.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tiếng Việt

- [1] Ban Cán sự Đảng Bộ Lao động – Thương Binh và Xã hội (2018), *Nghị quyết số 617-NQ/BCSĐB ngày 28/12/2018 về tiếp tục đổi mới và nâng cao chất lượng Giáo dục nghề nghiệp đến năm 2021 và định hướng đến năm 2030.*
- [2] Ban Chấp hành Trung ương (2019), *Kết luận số 51-KL/TW ngày 30/5/2019 của Ban Bí thư về tiếp tục thực hiện Nghị quyết Hội nghị Trung ương 8 khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế.*
- [3] Bộ Lao động – Thương Binh và Xã hội (2016), *Báo cáo Tình hình hoạt động giáo dục nghề nghiệp năm 2016 và nhiệm vụ giải pháp năm 2017.*
- [4] Bộ Lao động – Thương Binh và Xã hội (2017), *Báo cáo Tình hình hoạt động giáo dục nghề nghiệp năm 2017 và phương hướng năm 2018.*
- [5] Bộ Lao động – Thương Binh và Xã hội (2018), *Báo cáo đổi mới và nâng cao chất lượng giáo dục nghề - Giải pháp đột phá đến năm 2020.*
- [6] Bộ Lao động – Thương Binh và Xã hội, *Báo cáo khảo sát, thống kê về giáo dục nghề nghiệp các năm 2017, 2018, 2019.*
- [7] Bùi Văn Nhơn (2008), *Quản lý nguồn nhân lực xã hội*, Nhà xuất bản Khoa học và Kỹ thuật, Hà Nội.
- [8] Bùi Kiên Trung, Nguyễn Đức Hòa, Lê Thu Thủy (2017), *Giáo dục 4.0 – Tầm nhìn mới cho giáo dục tương lai, Kỷ yếu Hội thảo khoa học Quốc gia – Đào tạo trực tuyến trong thời kỳ Cách mạng công nghiệp 4.0*, Nhà xuất bản Đại học Kinh tế Quốc dân, 2017, trang 51- 64.
- [9] Cao Văn Sâm (2015), *Giải pháp xây dựng, phát triển đội ngũ giáo viên dạy nghề đến năm 2015*, Phó Tổng cục trưởng – Tổng cục Dạy nghề.
- [10] Centra, J. A.(1998), *Xác định hiệu quả công tác của giáo viên*, NXB JOSSEY-BASS, San Francisco – London.
- [11] Đặng Quốc Bảo (2014), *Tiếp cận quản lý hiện đại vận dụng vào quản lý nhà trường*, Học viện Quản lý giáo dục.

- [12] Đinh Xuân Khoa, Thái Văn Thành, Nguyễn Ngọc Hiền (2018), “*Phát triển chương trình đào tạo và mô hình đào tạo giáo viên trong bối cảnh hội nhập quốc tế*”, Tạp chí Khoa học Giáo dục, Số 1, tháng 1, 2018.
- [13] Đường Vĩnh Sừng (2012), “*Giáo dục đào tạo với phát triển nguồn nhân lực phục vụ sự nghiệp công nghiệp hóa hiện đại hóa*”, Tạp chí Cộng sản, 833/2012.
- [14] Ha, N.T.L, & Nguyen, A.D. (2020), *Các yếu tố ảnh hưởng tới hành vi chia sẻ tri thức của giảng viên trường Đại học Kinh tế, Đại học Huế*, Tạp chí Khoa học Quản lý và kinh tế, số 15.
- [15] Hà Sơn Tùng và cộng sự (2020), *Kỷ yếu Hội thảo Khoa học Quốc gia: Phát triển Nguồn nhân lực chất lượng cao trong bối cảnh Cách mạng công nghiệp 4.0 và hội nhập quốc tế*, Trường Đại học Kinh tế Quốc dân.
- [16] Lê Quang Hùng (2011), *Phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao ở vùng kinh tế trọng điểm Miền Trung*, luận án tiến sĩ kinh tế, Viện chiến lược phát triển, Bộ Kế hoạch và Đầu tư.
- [17] Lương Công Lý (2014), *Giáo dục đào tạo với việc phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao ở Việt Nam hiện nay*, luận án tiến sĩ kinh tế, Học viện Chính trị Quốc gia Hồ Chí Minh, Hà Nội.
- [18] Lê Thị Hồng Điệp (2010), *Phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao để hình thành nền kinh tế tri thức ở Việt Nam*, luận án tiến sĩ Kinh tế chính trị, Đại học Kinh tế, Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [19] Lê Thị Phương Nam (2015), *Thực trạng và giải pháp nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên đại học giai đoạn 2010-2015*, đề tài khoa học cấp cơ sở.
- [20] Lê Quang Sơn (2010), “*Đào tạo giáo viên – kinh nghiệm CHLB Đức*”, Tạp chí Khoa học và Công nghệ, Đại học Đà Nẵng, số 5 (40).
- [21] Lưu Tiểu Bình (2011), *Lý luận và phương pháp đánh giá nguồn nhân lực*, Nhà xuất bản Đại học Vũ Hán.
- [22] Lý Quang Diệu (1994), *Cuốn Tuyển 40 năm chính luận*, Nhà xuất bản Chính trị quốc gia, Hà Nội.
- [23] Mạc Văn Tiến (2014), *Cách mạng công nghiệp 4.0 và những vấn đề đặt ra đối với hệ thống Giáo dục nghề nghiệp Việt nam*, Hội Thảo Quốc tế, TP.HCM.

- [24] Nguyễn Thị Kim Ánh (2019), *Nghiên cứu sự gắn kết người lao động với doanh nghiệp kinh doanh lưu trú, ăn uống vùng Duyên hải Nam Trung bộ*, luận án tiến sĩ, Trường Đại học Kinh tế, Đại học Huế.
- [25] Nguyễn Đình Bắc (2018), “*Phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao ở nước ta trước tác động của cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ tư*”, Tạp chí cộng sản, ngày 26/6/2018.
- [26] Nguyễn Đắc Hưng (2017), *Cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ 4 và vấn đề đặt ra với giáo dục Việt Nam*, Nhà xuất bản Quân đội nhân dân.
- [27] Nguyễn Hồng Minh (2016), *Cuộc Cách mạng công nghiệp 4.0 và những vấn đề đặt ra đối với hệ thống giáo dục nghề nghiệp*, Trang thông tin điện tử - Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội, ngày 8/12/2016.
- [28] Nguyễn Mỹ Loan (2014), *Quản lý phát triển đội ngũ giảng viên trường cao đẳng nghề đáp ứng nhu cầu đào tạo nhân lực vùng đồng bằng sông Cửu Long*, luận án tiến sĩ, Viện Khoa học giáo dục Việt Nam.
- [29] Nguyễn Ngọc Quang (2014), *Nghiên cứu về Chuẩn nghề nghiệp giáo viên, chuẩn cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông và chuẩn hiệu trưởng*, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.
- [30] Nguyễn Hữu Tiếp (2010), *Giáo trình nguồn nhân lực*, Nhà xuất bản Lao động – Xã hội, Hà Nội.
- [31] Nguyễn Văn Long (2018), *Kinh nghiệm phát triển giáo dục nghề nghiệp ở Nhật Bản và bài học cho Việt Nam*, Tạp chí Giáo dục.
- [32] Niên giám thống kê Việt Nam (2019), *Niên giám thống kê các tỉnh Duyên hải Nam Trung Bộ*.
- [33] Niên giám thống kê các tỉnh (2023).
- [34] Ngô Thế (2018), *Thực hiện chính sách phát triển giảng viên dạy nghề từ thực tiễn các trường cao đẳng công lập tại thành phố Đà Nẵng*, luận văn thạc sĩ, Đại học kinh tế Đà Nẵng.
- [35] Phạm Công Nhất (2012), “*Phát huy nhân tố con người trong phát triển lực lượng sản xuất ở Việt Nam hiện nay*”, NXB Chính trị quốc gia, Hà Nội.
- [36] Phạm Tất Dong (2005), *Trí thức Việt Nam thực tiễn và triển vọng*, NXB Chính trị quốc gia, Hà Nội.

- [37] Phạm Thị Hồng Điệp (2017), *Kinh nghiệm phát triển nguồn nhân lực của Nhật Bản và những gợi ý cho Việt Nam*, Tạp chí Khoa học và Công nghệ, Đại học Đà Nẵng.
- [38] Phạm Thị Minh Hiền (2016), “Nghiên cứu về hệ thống đảm bảo chất lượng Giáo dục nghề nghiệp của Anh, Úc, New Zealand”, *Bài nghiên cứu do Viện Nghiên cứu Khoa học Giáo dục nghề nghiệp đặt hàng cho chủ đề xây dựng Khung đảm bảo chất lượng quốc gia Việt Nam*.
- [39] Phạm Quang Tuấn và Trần Thu Hiền (2021), *Phát triển chuyên môn giáo viên theo mô hình tiêu chuẩn Learning Forward*, Tạp chí Giáo dục.
- [40] Tạ Ngọc Tấn (2012), *Phát triển giáo dục và đào tạo nguồn nhân lực, nhân tài, Một số kinh nghiệm của thế giới*, Nhà xuất bản Chính trị quốc gia, Hà Nội.
- [41] Tạ Thị Hòa (2019), “*Phát triển nguồn nhân lực giáo dục Việt Nam trong kỷ nguyên số*”, Tạp chí Tài chính, ngày 06/02/2019.
- [42] Thắm Vĩnh Hoa và Ngô Quốc Diệu (2008), *Tôn trọng tri thức, tôn trọng nhân tài, kế lớn trăm năm chấn hưng đất nước*, Nhà xuất bản Chính trị quốc gia, Hà Nội.
- [43] Thủ tướng Chính phủ (2021), “*Phê duyệt Chiến lược phát triển giáo dục nghề nghiệp giai đoạn 2021 - 2030, tầm nhìn đến năm 2045*”.
- [44] Trần Thị Lan (2014), *Chất lượng lao động của đội ngũ trí thức giáo dục đại học Việt Nam hiện nay*, luận án tiến sĩ, chuyên ngành Chủ nghĩa XHKH, Hà Nội.
- [45] Trần Hải Long (2023), *Các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng nguồn nhân lực của các doanh nghiệp thương mại – dịch vụ Việt Nam trong bối cảnh chuyển đổi số*, Tạp chí nghiên cứu Tài chính Kế toán, số 256.
- [46] Trần Kim Dung (2010), *Quản trị nguồn nhân lực*, Nhà xuất bản Tổng hợp TP. HCM.
- [47] Vũ Xuân Hùng (2018), *Đổi mới Quản lý Nhà nước về Giáo dục nghề nghiệp theo định hướng Thị trường lao động và Hợp tác quốc tế*, Đề tài Khoa học cấp Bộ.
- [48] Vũ Văn Phúc, Nguyễn Duy Hùng (Đồng chủ biên) (2012), *Phát triển nguồn nhân lực đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa và hội nhập quốc tế*, Nhà xuất bản Chính trị quốc gia, Hà Nội.
- [49] Võ Thị Kim Loan (2014), *Phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao trong bối cảnh hội nhập kinh tế quốc tế ở Thành phố Hồ Chí Minh*, luận án tiến sĩ, thư viện Đại học Kinh tế Thành phố Hồ Chí Minh.
- [50] Weinert, F. E. (1998). *Sự phát triển nhận thức học tập và giảng dạy*, NXB Giáo dục.

- [1] ADB: Asean Development Bank (1990), tái bản (1991): *Human Resource policy and economic development*.
- [2] Alkaffaf, M., Muflih, M., & Al-Dalahmeh, M. (2018). *An integrated model of knowledge management enablers and organizational creativity: The mediating role of knowledge management processes in social security corporation in Jordan*. Journal of Theoretical and Applied Information Technology, 96(3), 677–700.
- [3] Appleton and Balihutta (1996), *Education and agriculture productivity: Evidences from Uganda*, Journal of International development.
- [4] Baharun, H., Hefniy, H., Silviani, S., Maarif, M. A., & Wibowo, A. (2021). *Knowledge sharing management: Strategy for improving the quality of human resources*. AL-TANZIM: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam, 5(1), 129-139.
- [5] Bateman. A & Coles. M. *Towards Quality Assurance of Technical and Vocational Education and Training*. Publication of UNESCO, 2017.
- [6] Becker (1981), *A Treatise on the Family*, Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- [7] Birdsall, Ross D. & Sabot R (1995), *Inequality and growth reconsider*, The World Bank Economic Review.
- [8] Blau, P. M. (1968). Social exchange. In D. L. Sills (Ed.), *International Encyclopedia of the Social Sciences* (Vol. 7, pp. 452-458). New York: MacMillan.
- [9] Budur, T., Demirer, H. & Rahsid, C.A. (2024), *The effects of knowledge sharing on innovative behaviours of academicians; mediating effect of innovative organization culture and quality of work life*, Journal of Applied Research in Higher Education, 16 (2), 405-426.
- [10] Cai, Z. Z, 1996. *Internal và External Effects of Education on the Growth of National Product*, A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Arts, Illinois State University.
- [11] Charles Kivunja (2008), *Importance of people in leadership: Analysis of personal leadership styles*, Workshop presented at The Australian Leadership Award.
- [12] Christian Batal (2002): *Human Resource Management in Public sector*.
-

- [13] Chuang, C. & Liao, H. 2010. Strategic human resource management in service context: Taking care of business by taking care of employees and customers *Personnel Psychology*, 63, 153-196.
- [14] Coakes, S., & Steed, L. (2001). *Spss without anguish: Version 10.0 for windows*. John Wiley.
- [15] Darmawan, D., Mardikaningsih, R., Sinambela, E. A., Arifin, S., Putra, A. R., Hariani, M., . . . Issalillah, F. (2020). *The quality of human resources, job performance and employee loyalty*. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24(3), 2580-2592.
- [16] Day, C., & Sammons, P. (2013). *Successful leadership: A review of the international literature*. CfBT Education Trust.
-
- [17] Farisi, Y. (2021), '*Improving the quality of human resources in Madrasah*', Managere: Indonesian Journal of Educational Management, Vol.3, No.2, pp.192-201.
- [18] Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). *Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error*. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 382-388.
- [19] Glavas, A., & Kelley, K. (2014). The Effects of Perceived Corporate Social Responsibility on Employee Attitudes. *Business Ethics Quarterly*, 24, 32-45.
- [20] Gould-Williams, J. (2007), '*HR practices, organizational climate and employee outcomes: evaluating social exchange relationships in local government*', *International Journal of Human Resource Management*, 18, 1627-1647.
-
- [21] Grant, A.M. (2008). *The significance of task significance: job performance effects, relational mechanisms, and boundary conditions*, *Journal of Applied Psychology*, 93 (1), 108-124.
- [22] Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2014). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- [23] Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. and Tatham, R. L. (1998), *Multivariate Data Analysis*, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- [24] Hendriks, P.H.J. (1999), Why share knowledge? The influence of ICT on the motivation for knowledge sharing, *Knowledge and Process Management* 6(2), pp. 91–100.

- [25] Hoang, T.N. & Le, B.P. (2025), The influence of transformational leadership on knowledge sharing of teachers: the roles of knowledge-centered culture and perceived organizational support, *The Learning Organization*, 32(2), 328-349.
- [26] Hrab, A. (2014). What 6 qualities make a good human resources professional. *Employee Relations*.
- [27] International Labour Office. (2008). *Skills for improved productivity, employment growth and development*. Paper presented at the International Labour Conference, 97th Session, 2008 Geneva.
- [28] Kahiroi Mohd Salleh and Nor Lisa Sulaiman (2015), *Technical Skills Evaluation Based on Competency Model for Human Resources Development in Technical and Vocational Education*.
-
- [29] Kline, R.B. (2016), *Principle and Practice of Structural Equation Modeling*, The Guilford Press, New York.
- [30] Lee, C-K., Song, H-J, Lee, H-M, Lee, S., Bernhard, B. (2013), *The impact of CSR on casino employees' organizational trust, job satisfaction, and customer orientation: An empirical examination of responsible gambling strategies*, *International Journal of Hospitality Management*, 33, 406-415.
-
- [31] Liu, J., Chun Hui, Cynthia Lee, Zhen Xiong Chen (2013), *Why Do I Feel Valued and Why Do I Contribute? A Relational Approach to Employee's Organization-Based Self-Esteem and Job Performance*, *Journal of Management Studies*, 50(6), 1018-1040.
- [32] Mahdi, O., Nassar, I., & Almsafir, M. (2019), *'Knowledge management processes and sustainable competitive advantage: An empirical examination in private universities'*, *Journal of Business Research*, Vol.94, pp.320-334.
- [33] Mehta. M.M. (1976), *"Contribution of Human Resource to Economic Growth"*, *Human Resource Development Planning with special Reference to Asia and Far-East*, Chapter 1.
-
- [34] Mehrabian, A., & Russell, J. A. (1974). An approach to environmental psychology, *Cambridge, MA: MIT Press*, 208 -220.
- [35] Meyer, J., & Allen, N., 1991, *'A three-component conceptualization of organizational commitment'*, *Human Resource Management Review*, Vol.1, No.1, pp.61-89.

- [36] Michael Armstrong's, Armstrong's handbook of human resource management practice, 2009. Ngoc, N. M., & Tien, N. H. (2023). *Solutions for development of high-quality human resource in Binh duong industrial province of Vietnam*. International Journal of Business and Globalisation, 4(1), 28-39.
- [37] Nham, T., Nguyen, T., Tran, H., Nguyen, H. (2020), '*Knowledge sharing and innovation capability at both individual and organizational levels: An empirical study from Vietnam's telecommunication companies*', Management & Marketing: Challenges for the Knowledge Society, Vol.15, No.2, pp.275-301.
- [38] Nguyen Hung Tien, Dinh Ba Hung Anh (2019), *High quality human resource development approach of Vietnamese government*, International Journal of Multidisciplinary Research and Development.
- [39] Nguyen Van Hiep, *High Quality Human Resources Development*, Palarch's Journal Of Archaeology Of Egypt/Egyptology 18(4), 3818-3830-24. ISSN 1567-214x.
- [40] Michael Armstrong's (2009), Armstrong's handbook of human resource management practice.
-
- [41] Morgado, F. F., Meireles, J. F., Neves, C. M., Amaral, A. C., & Ferreira, M. E. (2017). Scale development: Ten main limitations and recommendations to improve future research practices. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 30(0), 3.
- [42] Mumtaz, A.H., Huang, Z., Zhang, L., Wang, J. & Zanabazar, G. (2025), Enhancing knowledge sharing in banking: The roles of responsible leadership, supportive climate and creative self-efficacy, *Journal of Psychology in Africa*, 35(3), 299-308
- [43] Nadler & Nadler (1990), *The Handbook of human resource development 1-3*; New York: John Wiley.
- [44] Naohiro Ogawa; Gavin W. Jones; Jeffrey G. Williamson (1993), Human resources in development along the Asian - Pacific Rim.
-
- [45] Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press, New York.

- [46] Pham Thi Thanh Binh, *The solutions of Education and Training in improving the quality of human resources: The case of Viet Nam*, journal of southwest Jiaotong University, 2021.
-
- [47] Pham, H-H, Nguyen, T., Nguyen, V-T., Nguyen, V-M., Phan, T., Vu, M-C., Do, T-N., Kim, M., & Chan, N-M. (2023), '*The impacts of knowledge management enablers and knowledge management processes on university performance in Vietnam*', *Knowledge Management Research & Practice*, 21, pp.512-524.
-
- [48] Philipp Grollmann, *The Quality of Vocational Teachers: teacher education, institutional roles and professional reality*, *European Educational Research Journal*, 2008.
-
- [49] Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903.
- [50] Rodrigo, P., & Arenas, D. (2008). Do employees care about CSR programs? A typology of employees according to their attitudes. *Journal of Business Ethics*, 83(2), 265–283.
- [51] Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903.
- [52] Sahibzada, U.F., Jianfeng, C., Latif, K.F., Shafait, Z., & Sahibzadac, H.F. (2022). Interpreting the impact of knowledge management processes on organizational performance in Chinese higher education: mediating role of knowledge worker productivity. *Studies in Higher Education*, 47(4), 713-730.
- [53] Sarros, J.C., G. A. Tanewski, R. P. Winter, J.C. Santora, I. L. Densten (2002), Work Alienation and Organizational Leadership, *British Journal of Management*, 13(4), 285-304.
- [54] Sharif, S., Albadry, O.M., Durrani, M.K. & Shahbaz, M.H. (2025), Leadership, tacit and explicit knowledge sharing in Saudi Arabian non-profit organizations: the mediating role of organizational commitment, *Global Knowledge Memory and Communication*, 74(3-4), 656-677.
- [55] Shamim, S., Cang, S. & Yu, H. (2019). Impact of knowledge oriented leadership on knowledge management behaviour through employee work attitudes. *The International Journal of Human Resource Management*, 30(16), 2387-2417.

- [56] Shazia Mumtaz, *Factors affecting teachers' use of information and communications technology: a review of the literature*, Journal of Information Technology for Teacher Education, 2000.
-
- [57] Siemsen, E., Balasubramanian, S. and Roth, A.V. (2007), "*Incentives that induce task-related effort, helping, and knowledge sharing in workgroups*", Management Science, Vol. 53 No. 10, pp. 1533-1550.
- [58] Snape, E., & Redman, T. (2010). HRM practices, organizational citizenship behaviour, and performance: A multi-level analysis. *Journal of Management Studies*, 47(7), 1219-1247.
- [59] Tabachnick, B.G. & Fidell L.S. (2001), *Using multivariate statistics*, Pearson, Boston.
- [60] Te-Yi Chang, Jui-Man Hsu (2010), *Development framework for tourism and hospitality in higher vocational education in Taiwan*, ©Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education.
-
- [61] Tracy, S. J. (2024). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. John Wiley & Sons.
- [62] UNESCO (2016), *Strategy for Technical and Education and Training (TVET) 2016 – 2021*, Published in 2016 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- [63] Wily. H. *School- Based Management and it linkages with School Effectiveness, Researching educational Management Administration:Theory Prctice*. ACEA, 1991.
-
- [64] World Bank. (2021). Vietnam Country Climate and Development Report.
- [65] Yang Zhen, Sheikh Khairuddin và Sheikh Muhamad Hizam (2021), "*The Urgent Need for the Innovation of Human Resource Management of Higher Vocational Colleges in China: From the Perspective of Teacher Competence*", Review of International Geographical Education Online (RIGEO).
- [66] Yasir, M., Majid, A. & Yasir, M. (2017), '*Nexus of knowledge-management enablers, trust and knowledge-sharing in research universities*', Journal of Applied Research in Higher Education, Vol.9, No.3, pp.424-438.

PHỤ LỤC
PHỤ LỤC 1
BẢNG CÂU HỎI PHÒNG VẤN CHUYÊN SÂU
(CÁN BỘ QUẢN LÝ)

Phần 1. Giới thiệu

Xin chào Quý Thầy/Cô!

Tôi là Nguyễn Ái Nhân, hiện đang công tác tại Trường Cao đẳng Phương Đông Đà Nẵng. Hiện nay tôi đang tiến hành đề tài nghiên cứu về chất lượng nguồn nhân lực tại các Trường Cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ. Để có được kết quả nghiên cứu tốt đối với đề tài này, tôi rất mong nhận được sự hỗ trợ của quý Thầy/Cô trong việc trả lời những câu hỏi dưới đây.

Không có quan điểm nào là đúng hay sai mà tất cả thông tin Thầy/Cô cung cấp đều là các thông tin hữu ích, sẽ giúp cho nghiên cứu này gắn kết chặt chẽ hơn với thực tiễn và đề xuất những giải pháp. Rất mong nhận được sự hợp tác và hỗ trợ của quý Thầy/Cô!

Phần 2. Nội dung phỏng vấn

1. Theo Thầy/Cô, chất lượng nguồn nhân lực của đơn vị mình có thể được đo lường thông qua những vấn đề/tiêu chí gì?
2. Theo Thầy/Cô, trong bối cảnh cạnh tranh của các trường cao đẳng, chất lượng nguồn nhân lực giảng viên được đánh giá thông qua năng lực đổi mới và ứng biến, khả năng tri thức và chia sẻ tri thức, cam kết gắn bó với tổ chức đã được chưa? Có cần bổ sung thêm thành phần nào nữa không?
3. Theo Thầy/Cô những nhân tố nào ảnh hưởng đến chất lượng nguồn nhân lực của đơn vị mình hiện nay?
4. Thầy/Cô cho biết môi trường làm việc có tác động như thế nào đến chất lượng nguồn nhân lực?
5. Hiện nay văn hóa học tập và chia sẻ tri thức của tổ chức như thế nào? Thầy/Cô cho biết văn hóa học tập và chia sẻ tri thức của tổ chức có tác động như thế nào đến chất lượng nguồn nhân lực?
6. Theo Thầy/Cô chính sách đào tạo và phát triển có vai trò như thế nào đối với tổ chức trong việc nâng cao chất lượng nguồn nhân lực?
7. Theo Thầy/Cô chính sách khen thưởng và khích lệ của tổ chức có vai trò như thế nào trong việc nâng cao chất lượng giảng viên?
8. Ngoài các yếu tố trên, theo Thầy/Cô có các yếu tố gì khác trong việc nâng cao chất lượng nguồn nhân lực giảng viên tại trường cao đẳng?

Xin chân thành cảm ơn sự hợp tác của quý Thầy/Cô!

PHỤ LỤC 2
BẢNG CÂU HỎI KHẢO SÁT CÁN BỘ QUẢN LÝ

Xin chào Quý Thầy/Cô!

Tôi là Nguyễn Ái Nhân, hiện đang công tác tại Trường Cao đẳng Phương Đông Đà Nẵng. Hiện nay tôi đang tiến hành đề tài nghiên cứu về chất lượng nguồn nhân lực tại các Trường Cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ. Để có được kết quả nghiên cứu tốt đối với đề tài này tôi rất mong nhận được sự hỗ trợ của quý Thầy/Cô trong việc trả lời bảng khảo sát dưới đây.

Trong bảng khảo sát này sẽ không có quan điểm nào là đúng hay sai mà tất cả thông tin Thầy/Cô cung cấp đều là các thông tin hữu ích. Rất mong nhận được sự hợp tác và hỗ trợ của quý Thầy/Cô!

Phần 1. Các câu hỏi về thực trạng chất lượng nguồn nhân lực

Xin Quý Thầy/Cô vui lòng cho biết mức độ đồng ý của mình với các vấn đề sau tại trường nơi các Thầy/Cô công tác, với mức độ đồng ý từ 1 – Rất không đáp ứng đến 5 – Đáp ứng rất tốt

Mã câu hỏi	Nội dung câu hỏi	Mức độ đồng ý				
		1 - Rất không đáp ứng	2 - Không đáp ứng	3- Bình thường	4 - Đáp ứng tốt	5 - Đáp ứng rất tốt
Về kiến thức						
KT1	Kiến thức về chính trị, pháp luật, khoa học xã hội và nhân văn	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
KT2	Kiến thức chuyên môn	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
KT3	Năng lực giảng dạy	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
KT4	Năng lực quản lý	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
KT5	Năng lực nghiên cứu khoa học	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
KT6	Năng lực tự học, tự bồi dưỡng nâng cao trình độ	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
KT7	Năng lực về tin học	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

KT8	Năng lực về ngoại ngữ	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
KT9	Năng lực thích ứng/ứng biến	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
KT10	Năng lực đổi mới sáng tạo	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
KT11	Năng lực kết nối	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
KT12	Khả năng tri thức và chia sẻ tri thức	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Về kĩ năng						
KN1	Kĩ năng giao tiếp	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
KN2	Kĩ năng làm việc độc lập	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
KN3	Kĩ năng làm việc nhóm	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
KN4	Kĩ năng lập kế hoạch hoạt động chuyên môn	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
KN5	Kĩ năng vận dụng linh hoạt kiến thức trong công việc	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
KN6	Kĩ năng giải quyết công việc	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
KN7	Kĩ năng quản lí thời gian và sắp xếp công việc	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Về thái độ						
TĐ1	Đạo đức, lối sống, mối quan hệ với đồng nghiệp	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
TĐ2	Tận tụy, yêu thương, thân thiện với người học	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
TĐ3	Tinh thần trách nhiệm trong công việc	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
TĐ4	Tinh thần cầu tiến trong quá trình làm việc	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
TĐ5	Tác phong làm việc	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
TĐ6	Chấp hành chủ trương của Đảng, pháp luật của Nhà nước và nội qui của đơn vị	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
TĐ7	Cam kết với tổ chức	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

Phần 2. Thông tin cá nhân

Xin quý Thầy/Cô vui lòng cho biết thêm một vài thông tin về cá nhân.

Giới tính	☐ Nam	☐ Nữ	
Trình độ học vấn	☐ Đại học	☐ Thạc sĩ	☐ Tiến sĩ
Độ tuổi	☐ Dưới 30 tuổi ☐ Từ 41-50 tuổi	☐ Từ 31-40 tuổi ☐ Trên 50 tuổi	
Chức vụ hiện tại	☐ Hiệu trưởng ☐ Trưởng khoa ☐ Trưởng phòng/Ban ☐ Trưởng bộ môn	☐ Hiệu phó ☐ Phó khoa ☐ Phó phòng/Ban ☐ Phó trưởng bộ môn	
Trường thầy/cô thuộc khối nào?	☐ Công lập ☐ Tư thực		

Xin chân thành cảm ơn sự hợp tác của quý Thầy/Cô!

PHỤ LỤC 3
BẢNG CÂU HỎI KHẢO SÁT GIẢNG VIÊN

Xin chào Quý Thầy/Cô!

Tôi là Nguyễn Ái Nhân, hiện đang công tác tại Trường Cao đẳng Phương Đông Đà Nẵng. Hiện nay tôi đang tiến hành đề tài nghiên cứu về chất lượng nguồn nhân lực tại các Trường Cao đẳng khu vực Nam Trung Bộ. Để có được kết quả nghiên cứu tốt đối với đề tài này tôi rất mong nhận được sự hỗ trợ của quý Thầy/Cô trong việc trả lời bảng khảo sát dưới đây.

Sẽ không có quan điểm nào là đúng hay sai, thông tin Thầy/Cô cung cấp đều là các thông tin hữu ích. Rất mong nhận được sự hợp tác và hỗ trợ của quý Thầy/Cô!

Phần 1. Đánh giá chất lượng nguồn nhân lực và các yếu tố ảnh hưởng

Xin Quý Thầy/Cô vui lòng cho biết mức độ đồng ý của mình với các vấn đề sau tại trường nơi các Thầy/Cô công tác, với mức độ đồng ý từ 1 – Rất không đồng ý đến 5 – Rất đồng ý

Mã câu hỏi	Nội dung câu hỏi	Mức độ đồng ý				
		1 - Rất không đồng ý	2 - Không đồng ý	3- Trung lập	4 - Đồng ý	5 - Rất đồng ý
Môi trường làm việc						
MT1	Khi tôi cần giúp đỡ, tôi dễ dàng nhận được sự hỗ trợ từ cán bộ quản lý và lãnh đạo của nhà trường	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
MT2	Khi tôi cần giúp đỡ, đồng nghiệp sẵn sàng giúp đỡ tôi	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
MT3	Quản lý và đội ngũ cán bộ giảng viên trong tổ chức tôi tin tưởng lẫn nhau	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
MT4	Không khí làm việc trong tổ chức tôi rất thân thiện, cởi mở và hỗ trợ	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
MT5	Quản lý/lãnh đạo tôi luôn quan tâm đến phúc lợi cá nhân cho mọi thành viên tổ chức	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

Niềm tin với tổ chức						
NT1	Tôi tin rằng tôi được đối xử công bằng và đúng mực tại trường tôi làm việc	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
NT2	Tôi tin rằng mọi người tại trường tôi luôn giao tiếp cởi mở và trung thực.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
NT3	Tôi tin rằng trường tôi luôn cho tôi biết tất cả những gì tôi muốn biết.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
NT4	Tôi tin rằng trường tôi luôn duy trì mối quan hệ lâu dài với tôi.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
NT5	Tôi tin rằng trường tôi làm việc luôn quan tâm đến những ý kiến của tôi	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
NT6	Tôi tin tưởng vào trường tôi đang làm việc.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Văn hóa học tập và chia sẻ tri thức						
VH1	Tổ chức tôi khuyến khích và thúc đẩy chia sẻ các ý tưởng và kiến thức giữa các cá nhân và các nhóm/khoa/bộ môn trong trường	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
VH2	Chúng tôi có văn hoá tin tưởng lẫn nhau và điều đó giúp chúng tôi dễ dàng tiếp nhận và chia sẻ tri thức lẫn nhau	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
VH3	Trong tổ chức tôi, mọi người được khen thưởng, khích lệ cho việc học hỏi	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
VH4	Tổ chức tôi đánh giá cao những người có sáng kiến.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
VH5	Tổ chức tôi luôn làm việc với cộng đồng bên ngoài nhằm đáp ứng nhu cầu giữa các bên.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
VH6	Lãnh đạo tổ chức tôi liên tục tìm kiếm cơ hội cho mọi người trong trường học hỏi, phát triển bản thân	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Chính sách/hệ thống khen thưởng và khích lệ						
KT1	Tổ chức tôi có chế độ thù lao/khen thưởng hợp lý và	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

	công bằng					
KT2	Giảng viên thể hiện xuất sắc năng lực/khả năng được ghi nhận và vinh danh	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
KT3	Giảng viên có những đóng góp xuất sắc với tổ chức được ghi nhận và vinh danh	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
KT4	Tổ chức tôi khen thưởng xứng đáng giảng viên có sáng kiến trong cải tiến công tác giảng dạy, nghiên cứu và hợp tác với bên ngoài.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Nhận thức về tầm quan trọng của nhiệm vụ						
NV1	Sự hoàn thành tốt công việc của tôi tạo ảnh hưởng tích cực đến sinh viên	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
NV2	Công việc của tôi góp phần nâng cao kiến thức và kỹ năng cho sinh viên	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
NV3	Công việc của tôi có ảnh hưởng đáng kể đến đồng nghiệp của mình.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
NV4	Công việc của tôi có ý nghĩa quan trọng trong thực hiện mục tiêu và kế hoạch tổng thể của nhà trường.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Năng lực đổi mới và ứng biến						
ĐM1	Tôi thích tìm kiếm các ý tưởng mới	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
ĐM2	Tôi thường tìm các cách thức tiếp cận mới để thực hiện công việc	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
ĐM3	Tôi thường linh hoạt/ứng biến các phương pháp để giải quyết vấn đề	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
ĐM4	Tôi nghĩ rằng tôi luôn sáng tạo trong suy nghĩ và hành động	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Khả năng tri thức và chia sẻ tri thức						
TT1	Tôi có đủ các kiến thức chuyên môn trong công việc	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
TT2	Tôi có đủ các kỹ năng liên quan trong công việc	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
CST	Tôi luôn sẵn lòng chia sẻ kinh	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

T1	nghiệm trong công việc của mình với đồng nghiệp và sinh viên					
CST T2	Tôi luôn sẵn lòng chia sẻ kiến thức chuyên môn và kỹ năng với đồng nghiệp và với sinh viên	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
CST T3	Tôi thường chia sẻ các ý tưởng/ý kiến, thông tin trong công việc với đồng nghiệp để quá trình làm việc hiệu quả và tốt hơn	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Cam kết gắn bó với tổ chức						
CK1	Tôi cảm thấy như là một thành viên trong gia đình tại trường tôi đang công tác	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
CK2	Tôi luôn nỗ lực để thực hiện các công việc trong phạm vi quyền hạn của mình	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
CK3	Trường đang công tác có ý nghĩa quan trọng đối với tôi	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
CK4	Gắn bó với ngôi trường đang công tác là cần thiết đối với tôi.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

Phần 2. Thông tin cá nhân của quý thầy/cô

Giới tính	☐ Nam	☐ Nữ	
Trình độ học vấn	☐ Đại học	☐ Thạc sĩ	☐ Tiến sĩ
Độ tuổi	☐ Dưới 30 tuổi ☐ Từ 41-50 tuổi		☐ Từ 31-40 tuổi ☐ Trên 50 tuổi
Số năm công tác tại trường	☐ Dưới 5 năm ☐ Từ 11-20 năm		☐ Từ 6-10 năm ☐ Trên 20 năm
Thầy/cô hiện có giữ chức vụ quản lý từ cấp trưởng/phó Phòng/Khoa trở lên không?	☐ Có ☐ Không		
Trường thầy/cô thuộc khối nào?	☐ Công lập ☐ Tư thực		

Xin chân thành cảm ơn sự hợp tác của quý Thầy/Cô!

PHỤ LỤC 4

Thang đo Môi trường làm việc

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
[MT1]	17,36	2,417	0,418	0,609
[MT2]	17,17	2,435	0,370	0,629
[MT3]	17,29	2,175	0,459	0,588
[MT4]	17,21	2,311	0,449	0,594
[MT5]	17,52	2,240	0,384	0,627

PHỤ LỤC 5

Thang đo Niềm tin với tổ chức

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
[NT1]	20,86	4,761	0,571	0,760
[NT2]	20,68	5,104	0,437	0,790
[NT3]	20,93	4,499	0,564	0,763
[NT4]	20,74	4,774	0,552	0,764
[NT5]	20,84	4,573	0,648	0,741
[NT6]	20,75	5,013	0,535	0,769

PHỤ LỤC 6

Thang đo Văn hóa học tập và chia sẻ tri thức

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
[VH1]	21,27	3,917	0,475	0,685
[VH2]	21,26	3,770	0,429	0,697
[VH3]	21,15	3,690	0,482	0,681
[VH4]	21,04	4,236	0,270	0,738
[VH5]	21,28	3,489	0,549	0,659
[VH6]	21,33	3,425	0,557	0,656

PHỤ LỤC 7

Thang đo Chính sách/hệ thống khen thưởng và khích lệ

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
[KT1]	12,93	1,671	0,421	0,676
[KT2]	12,56	1,736	0,501	0,623
[KT3]	12,56	1,741	0,495	0,627
[KT4]	12,67	1,589	0,520	0,608

PHỤ LỤC 8

Thang đo Nhận thức về tầm quan trọng của nhiệm vụ

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
[NV1]	12,86	1,725	0,277	0,610
[NV2]	12,90	1,617	0,373	0,545
[NV3]	12,96	1,368	0,407	0,522
[NV4]	12,95	1,403	0,500	0,446

PHỤ LỤC 9

Thang đo Năng lực đổi mới và ứng biến

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
[ĐM1]	12,74	1,402	0,358	0,560
[ĐM2]	12,68	1,280	0,423	0,511
[ĐM3]	12,75	1,220	0,442	0,494
[ĐM4]	12,83	1,348	0,332	0,580

PHỤ LỤC 10

Thang đo Khả năng tri thức và chia sẻ tri thức

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
[TT1]	17,25	2,437	0,362	0,691
[TT2]	17,30	2,292	0,450	0,656
[CSTT1]	17,34	2,175	0,533	0,622
[CSTT2]	17,41	2,329	0,453	0,655
[CSTT3]	17,39	2,091	0,496	0,637

PHỤ LỤC 11

Thang đo Cam kết gắn bó với tổ chức

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
[CK1]	12,91	1,635	0,457	0,623
[CK2]	12,71	1,929	0,310	0,705
[CK3]	12,88	1,495	0,568	0,546
[CK4]	12,87	1,522	0,534	0,570

PHỤ LỤC 12

Mô hình CFA bậc 2 cho thang đo chất lượng nguồn nhân lực sau khi đã điều chỉnh

Chi square = 124,889

;df = 41

;P = ,000

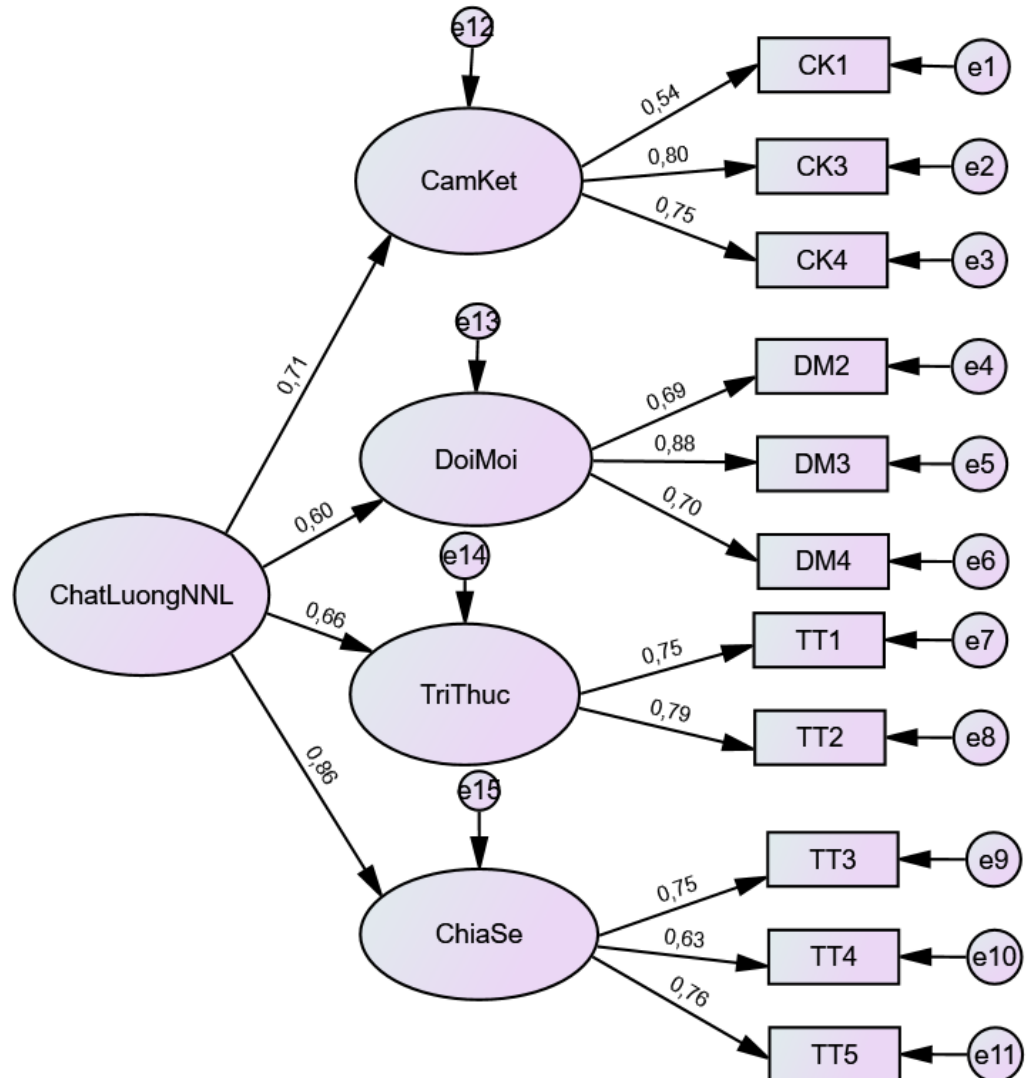
Chi square/df = 3,046

GFI = ,937

CFI = ,938

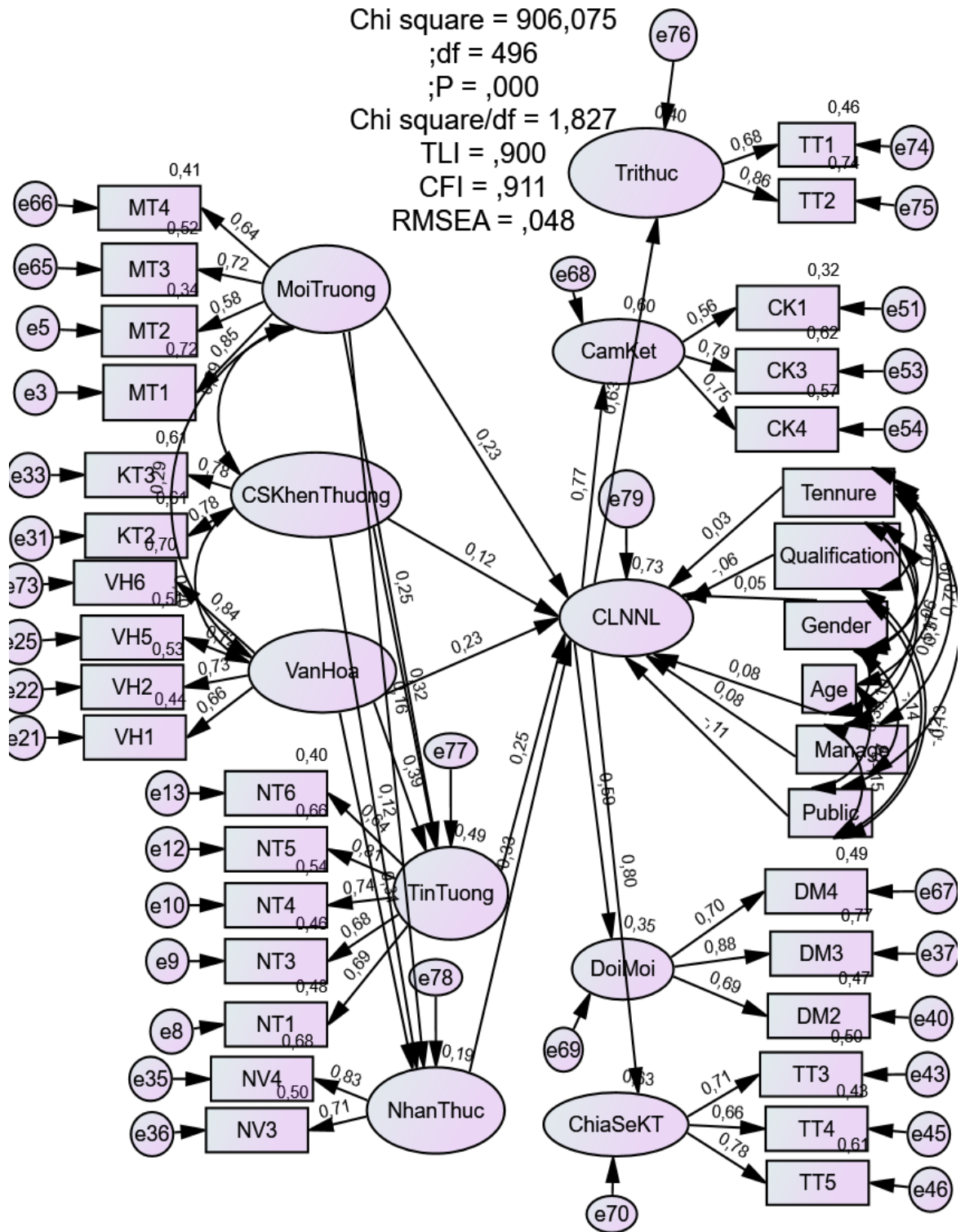
AGFI = ,899

RMSEA = ,075



PHỤ LỤC 13

Kết quả mô hình cấu trúc tuyến tính SEM



PHỤ LỤC 14

Chuẩn chuyên môn, nghiệp vụ của Nhà giáo dạy trình độ cao đẳng

(Thông tư 05/2024/ TT-BLĐTBXH, ngày 10 tháng 5 năm 2024 của Bộ trưởng Bộ Lao động – Thương binh và Xã hội, quy định chuẩn chuyên môn, nghiệp vụ của Nhà giáo GDNN)

Điều 5. Tiêu chí 1 về Trình độ đào tạo

1. Trình độ đào tạo của nhà giáo dạy trình độ cao đẳng thực hiện theo quy định tại khoản 3 và khoản 4 Điều 54 Luật Giáo dục nghề nghiệp.

2. Chứng chỉ kỹ năng nghề để dạy thực hành trình độ cao đẳng được quy định như sau:

a) Danh hiệu Nghệ nhân ưu tú, Nghệ sĩ ưu tú, Thầy thuốc ưu tú, Nhà giáo ưu tú trở lên;

b) Bằng bác sĩ chuyên khoa cấp I trở lên; Bằng kỹ sư;

c) Bằng cử nhân hoặc văn bằng trình độ tương đương trở lên đối với một số ngành, nhóm ngành sau: Nghệ thuật (trừ các ngành: Lý luận, lịch sử và phê bình mỹ thuật; Lý luận, lịch sử và phê bình sân khấu; Lý luận, lịch sử và phê bình điện ảnh, truyền hình; Lý luận, lịch sử và phê bình múa); Thể dục, thể thao (trừ ngành Quản lý thể dục thể thao); Máy tính và công nghệ thông tin; Kế toán; Quản trị nhà hàng và dịch vụ ăn uống; Đào tạo giáo viên (các ngành Sư phạm Tiếng Anh, Tiếng Nga, Tiếng Pháp, Tiếng Trung Quốc, Tiếng Đức, Tiếng Nhật, Tiếng Hàn Quốc; Giáo dục thể chất; Huấn luyện thể thao); Ngôn ngữ, văn học và văn hóa nước ngoài;

d) Bằng tốt nghiệp cao đẳng, cao đẳng nghề; Chứng chỉ kỹ năng thực hành nghề trình độ cao đẳng nghề; Chứng chỉ hành nghề hoặc giấy phép hành nghề theo quy định của pháp luật; Giấy chứng nhận khả năng chuyên môn của thuyền viên theo quy định của Công ước quốc tế về tiêu chuẩn huấn luyện, cấp giấy chứng nhận và trực ca đối với thuyền viên (Công ước STCW);

đ) Chứng chỉ kỹ năng nghề quốc gia bậc 3; Chứng chỉ kỹ năng nghề xuất sắc tại các kỳ thi kỹ năng nghề quốc gia; Chứng nhận bậc thợ 5/7 hoặc 4/6 trở lên;

e) Chứng chỉ kỹ năng nghề bậc 4 Khung trình độ quốc gia (Niveau 4 DQR) của Cộng hòa Liên bang Đức; Chứng chỉ kỹ năng nghề trình độ cao đẳng, cao đẳng nâng cao (Diploma, Advanced Diploma) của Úc; Chứng chỉ kỹ năng nghề quốc gia bậc 3 (Level 3 as prescribed in the National Occupational Skill Standard) trở lên của Malaysia;

g) Chứng nhận giải thưởng quốc gia, khu vực, quốc tế; Chứng nhận huấn luyện học sinh, sinh viên đoạt giải thưởng quốc gia, khu vực, quốc tế trong lĩnh vực giáo dục nghề nghiệp;

h) Văn bằng, chứng chỉ, chứng nhận, danh hiệu khác theo quy định của pháp luật.

Điều 6. Tiêu chí 2 về Trình độ nghiệp vụ sư phạm

Có một trong các minh chứng về trình độ nghiệp vụ sư phạm sau:

1. Bằng cử nhân thuộc ngành đào tạo giáo viên; Bằng tốt nghiệp cao đẳng sư phạm, cao đẳng sư phạm kỹ thuật.

2. Chứng chỉ nghiệp vụ sư phạm dạy trình độ cao đẳng nghề, dạy trình độ trung cấp nghề; Chứng chỉ nghiệp vụ sư phạm dạy trình độ cao đẳng, dạy trình độ trung cấp; Chứng chỉ nghiệp vụ sư phạm dạy nghề; Chứng chỉ sư phạm dạy trình độ cao đẳng; Chứng chỉ bồi dưỡng nghiệp vụ sư phạm cho giảng viên đại học, cao đẳng.

Điều 7. Tiêu chí 3 về Năng lực sử dụng ngoại ngữ

Có năng lực sử dụng ngoại ngữ đáp ứng yêu cầu trong việc thực hiện các nhiệm vụ theo yêu cầu vị trí việc làm của giảng viên giáo dục nghề nghiệp dạy trình độ cao đẳng.

Điều 8. Tiêu chí 4 về Năng lực ứng dụng công nghệ thông tin

Có năng lực ứng dụng công nghệ thông tin đáp ứng yêu cầu trong việc thực hiện các nhiệm vụ theo yêu cầu vị trí việc làm của giảng viên giáo dục nghề nghiệp dạy trình độ cao đẳng.

Điều 9. Tiêu chí 5 về Học tập, bồi dưỡng nâng cao

1. Tham gia thực tập tại doanh nghiệp hoặc cơ quan chuyên môn hằng năm theo quy định.

2. Tham gia các khóa đào tạo, bồi dưỡng từ cấp cơ sở trở lên mỗi năm học để nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ; cập nhật kiến thức, kỹ năng nghề, công nghệ mới, chuyển đổi số, phương pháp giảng dạy; nâng cao khả năng nghiên cứu và vận dụng đúng quy định các văn bản có liên quan đến nghề nghiệp hoặc lĩnh vực chuyên môn giảng dạy trong năm học.

PHỤ LỤC 15

Phê duyệt Chiến lược phát triển giáo dục nghề nghiệp giai đoạn 2021-2030, tầm nhìn đến năm 2045

(Quyết định số 2239/QĐ-TTg, ngày 30 tháng 12 năm 2021 của Thủ tướng Chính phủ)

II. Mục tiêu

1. Mục tiêu tổng quát

Phát triển nhanh giáo dục nghề nghiệp nhằm đáp ứng nhu cầu đa dạng của thị trường lao động, của người dân và yêu cầu ngày càng cao về số lượng, cơ cấu, chất lượng nhân lực có kỹ năng nghề cho phát triển đất nước trong từng giai đoạn.

2. Mục tiêu cụ thể

a) Đến năm 2025

Bảo đảm quy mô, cơ cấu ngành, nghề đào tạo cho phục hồi và phát triển kinh tế - xã hội đất nước; chất lượng đào tạo của một số trường tiếp cận trình độ các nước ASEAN-4, trong đó một số nghề tiếp cận trình độ các nước phát triển trong khu vực và trên thế giới; góp phần nâng tỷ lệ lao động qua đào tạo có bằng cấp, chứng chỉ đạt 30%.

Một số chỉ tiêu chủ yếu:

- Thu hút 40 - 45% học sinh tốt nghiệp trung học cơ sở và trung học phổ thông vào hệ thống giáo dục nghề nghiệp; học sinh, sinh viên nữ đạt trên 30% trong tổng chỉ tiêu tuyển sinh mới.

- Đào tạo lại, đào tạo thường xuyên cho khoảng 25% lực lượng lao động.

- Tỷ lệ lao động là người dân tộc thiểu số qua đào tạo nghề nghiệp đạt 45%.

- Tỷ lệ lao động là người khuyết tật còn khả năng lao động được học nghề phù hợp đạt 35%.

- Tỷ lệ lao động có các kỹ năng công nghệ thông tin đạt 80%.

- Ít nhất 30% cơ sở giáo dục nghề nghiệp và 50% chương trình đào tạo các ngành, nghề trọng điểm đạt tiêu chuẩn kiểm định chất lượng.

- Phân đầu 100% nhà giáo đạt chuẩn; khoảng 80% cán bộ quản lý được đào tạo, bồi dưỡng nâng cao kỹ năng quản lý - quản trị hiện đại.

- Phân đầu khoảng 80% ngành, nghề đào tạo được xây dựng, cập nhật chuẩn đầu ra theo Khung trình độ quốc gia.

- Phần đầu có khoảng 70 trường chất lượng cao, trong đó: 03 trường thực hiện chức năng trung tâm quốc gia đào tạo và thực hành nghề chất lượng cao, 06 trường thực hiện chức năng trung tâm vùng đào tạo và thực hành nghề chất lượng cao, 40 trường tiếp cận trình độ các nước ASEAN-4 và 03 trường tiếp cận trình độ các nước phát triển trong nhóm G20; khoảng 150 ngành, nghề trọng điểm, trong đó 05 -10 ngành, nghề có năng lực cạnh tranh vượt trội trong các nước ASEAN-4.

b) Đến năm 2030

Tập trung nâng cao chất lượng, hiệu quả giáo dục nghề nghiệp nhằm đáp ứng nhu cầu nhân lực có kỹ năng nghề cho quốc gia đang phát triển, có công nghiệp hiện đại; chủ động tham gia vào thị trường đào tạo nhân lực quốc tế; một số trường tiếp cận trình độ các nước ASEAN-4, trong đó một số nghề tiếp cận trình độ các nước phát triển trong nhóm G20; góp phần nâng tỷ lệ lao động qua đào tạo có bằng cấp, chứng chỉ đạt 35 - 40%.

Một số chỉ tiêu chủ yếu:

- Thu hút 50 - 55% học sinh tốt nghiệp trung học cơ sở và trung học phổ thông vào hệ thống giáo dục nghề nghiệp; học sinh, sinh viên nữ đạt trên 40% trong tổng chỉ tiêu tuyển sinh mới.

- Đào tạo lại, đào tạo thường xuyên cho khoảng 50% lực lượng lao động.

- Tỷ lệ lao động là người dân tộc thiểu số qua đào tạo nghề nghiệp đạt 50%.

- Tỷ lệ lao động là người khuyết tật còn khả năng lao động được học nghề phù hợp đạt 40%.

- Tỷ lệ lao động có các kỹ năng công nghệ thông tin đạt 90%.

- Ít nhất 70% cơ sở giáo dục nghề nghiệp và 100% chương trình đào tạo các ngành, nghề trọng điểm đạt tiêu chuẩn kiểm định chất lượng.

- Phần đầu 100% nhà giáo đạt chuẩn; khoảng 90% cán bộ quản lý được đào tạo, bồi dưỡng nâng cao kỹ năng quản lý - quản trị hiện đại.

- Phần đầu khoảng 90% ngành, nghề đào tạo được xây dựng, cập nhật chuẩn đầu ra theo Khung trình độ quốc gia.

- Phần đầu có khoảng 90 trường chất lượng cao, trong đó: 06 trường thực hiện chức năng trung tâm quốc gia đào tạo và thực hành nghề chất lượng cao, 12 trường thực hiện chức năng trung tâm vùng đào tạo và thực hành nghề chất lượng cao, 60 trường tiếp cận trình độ các nước ASEAN-4 và 06 trường tiếp cận trình độ các nước phát triển

trong nhóm G20; khoảng 200 ngành, nghề trọng điểm, trong đó 15 - 20 ngành, nghề có năng lực cạnh tranh vượt trội trong khu vực ASEAN và thế giới.

c) Tầm nhìn đến năm 2045

Giáo dục nghề nghiệp đáp ứng nhu cầu nhân lực có kỹ năng nghề cao của một nước phát triển; trở thành quốc gia phát triển hàng đầu về giáo dục nghề nghiệp trong khu vực ASEAN, bắt kịp trình độ tiên tiến của thế giới, có năng lực cạnh tranh vượt trội ở một số lĩnh vực, ngành, nghề đào tạo.

III. Nhiệm vụ, giải pháp chủ yếu

Để đạt được các mục tiêu chiến lược, cần thực hiện đồng bộ 08 nhóm nhiệm vụ, giải pháp chủ yếu, trong đó, “Đẩy nhanh chuyển đổi số, hiện đại hóa cơ sở vật chất thiết bị và đổi mới chương trình, phương thức đào tạo” và “Phát triển đội ngũ nhà giáo, nghệ nhân, chuyên gia, người dạy nghề và cán bộ quản lý trong giáo dục nghề nghiệp” là giải pháp đột phá. Cụ thể:

1. Hoàn thiện thể chế, nâng cao hiệu lực, hiệu quả quản lý nhà nước về giáo dục nghề nghiệp

- Triển khai hiệu quả Khung trình độ quốc gia Việt Nam đối với các trình độ giáo dục nghề nghiệp và khung trình độ kỹ năng nghề quốc gia; thực hiện công nhận lẫn nhau về trình độ và kỹ năng nghề với các quốc gia trong khu vực và trên thế giới, đặc biệt là các nước ASEAN-4 và các nền kinh tế G20. Nghiên cứu, bổ sung trình độ cao hơn của giáo dục nghề nghiệp đáp ứng nhu cầu thị trường lao động và xu hướng quốc tế.

- Hoàn thiện cơ chế, chính sách thu hút các nhà đầu tư, doanh nghiệp, người sử dụng lao động tích cực tham gia hoạt động giáo dục nghề nghiệp và phát triển kỹ năng nghề, chú trọng đào tạo nghề tại nơi làm việc.

- Đổi mới cơ chế, chính sách nhằm thu hút, tuyển dụng cán bộ quản lý nhà nước về giáo dục nghề nghiệp và cán bộ quản lý cơ sở giáo dục nghề nghiệp, chú trọng phát triển đội ngũ cán bộ quản lý về giáo dục nghề nghiệp ở vùng đặc biệt khó khăn, vùng đồng bào dân tộc thiểu số, biên giới, hải đảo đồng thời bảo đảm yếu tố bình đẳng giới.

- Hoàn thiện cơ chế, chính sách tuyển dụng, sử dụng, đãi ngộ, tôn vinh đối với nhà giáo, nghệ nhân, chuyên gia, người dạy nghề trong giáo dục nghề nghiệp, bảo đảm yếu tố bình đẳng giới. Hoàn thiện chính sách ưu đãi đối với nhà giáo giảng dạy trong cơ sở giáo dục nghề nghiệp dân tộc nội trú, bán trú; nhà giáo thuộc vùng đặc biệt khó khăn, biên giới, hải đảo; nhà giáo giảng dạy cho người khuyết tật; nhà giáo giảng dạy lĩnh vực,

ngành, nghề đặc thù. Có chính sách khuyến khích và cơ chế mở, linh hoạt để thu hút, đào tạo, bồi dưỡng nhà khoa học, cán bộ kỹ thuật, nghệ nhân, người có kỹ năng nghề cao và kinh nghiệm thực tiễn nghề nghiệp tham gia đào tạo nghề.

- Nghiên cứu, xây dựng, trình cấp có thẩm quyền ban hành chính sách thu hút người học các trình độ giáo dục nghề nghiệp thuộc lĩnh vực, ngành, nghề trọng điểm; ngành, nghề nặng nhọc, độc hại, văn hóa nghệ thuật, thể dục thể thao, sức khỏe...; chính sách đối với người học thuộc các đối tượng đặc thù như người khuyết tật, người dân tộc thiểu số, lao động nông thôn, lao động nữ, lao động di cư, người thuộc hộ nghèo, hộ cận nghèo, bộ đội xuất ngũ...; chính sách về bình đẳng giới trong giáo dục nghề nghiệp; chính sách hỗ trợ vay vốn khởi nghiệp cho học sinh, sinh viên và người lao động qua đào tạo nghề nghiệp.

- Nghiên cứu, đề xuất hoàn thiện cơ chế, chính sách tạo điều kiện thuận lợi cho người lao động tự do, người lao động thất nghiệp hoặc có nguy cơ thất nghiệp do tác động của cách mạng công nghiệp, thiên tai, dịch bệnh... được tham gia học nghề. Bổ sung quy định về đào tạo cho người nước ngoài tại Việt Nam.

- Tiếp tục rà soát, hoàn thiện cơ chế, ban hành chính sách nhằm đẩy mạnh phân luồng học sinh sau trung học cơ sở và trung học phổ thông vào giáo dục nghề nghiệp và từng bước phổ cập nghề cho thanh niên.

- Chuẩn hóa các bộ tiêu chuẩn trong giáo dục nghề nghiệp tiếp cận chuẩn của các nước phát triển trong khu vực ASEAN và thế giới.

- Nghiên cứu xây dựng, cơ chế, chính sách khuyến khích đối với các cơ sở giáo dục nghề nghiệp đạt tiêu chuẩn kiểm định chất lượng, cơ sở giáo dục nghề nghiệp được công nhận là trường chất lượng cao; hoàn thiện chính sách đối với cơ sở giáo dục nghề nghiệp đào tạo nghề cho các đối tượng đặc thù và lĩnh vực, ngành, nghề đặc thù. Hoàn thiện cơ chế, chính sách về đào tạo nghề chất lượng cao.

- Sắp xếp, tổ chức mạng lưới cơ sở giáo dục nghề nghiệp theo hướng mở, linh hoạt, hiện đại, dễ tiếp cận, đa dạng về loại hình, hình thức tổ chức, phân bổ hợp lý về cơ cấu ngành nghề, cơ cấu trình độ, cơ cấu vùng miền, đủ năng lực đáp ứng nhu cầu nhân lực qua đào tạo nghề nghiệp nhất là nhân lực chất lượng cao. Khuyến khích phát triển cơ sở giáo dục nghề nghiệp tư thục, có vốn đầu tư nước ngoài, cơ sở giáo dục nghề nghiệp trong doanh nghiệp.

- Phát triển hệ thống bảo đảm chất lượng quốc gia về giáo dục nghề nghiệp tiếp cận “quản lý rủi ro” và đẩy mạnh “hậu kiểm”. Nâng cao trách nhiệm, tạo động lực và tính tự chủ gắn với trách nhiệm giải trình, phát huy vai trò người đứng đầu trong các cơ sở giáo dục nghề nghiệp và cơ quan quản lý các cấp. Đổi mới công tác thanh tra, kiểm định, đánh giá và công nhận chất lượng giáo dục nghề nghiệp. Nghiên cứu xây dựng và áp dụng khung bảo đảm chất lượng chất lượng giáo dục nghề nghiệp quốc gia, chương trình đào tạo thuộc các lĩnh vực, ngành, nghề đặc thù. Phát triển đội ngũ kiểm định viên và mạng lưới tổ chức kiểm định chất lượng giáo dục nghề nghiệp.

2. Đẩy nhanh chuyển đổi số, hiện đại hóa cơ sở vật chất thiết bị và đổi mới chương trình, phương thức đào tạo

a) Đẩy nhanh chuyển đổi số

- Chuyển biến căn bản nhận thức và nhanh chóng nâng cao năng lực chuyển đổi số của các cơ quan quản lý nhà nước về giáo dục nghề nghiệp và cơ sở giáo dục nghề nghiệp.

- Phát triển đồng bộ hạ tầng số bao gồm hạ tầng dữ liệu, hạ tầng kỹ thuật của các cơ quan quản lý nhà nước về giáo dục nghề nghiệp ở trung ương, địa phương và các cơ sở giáo dục nghề nghiệp. Phát triển, nâng cấp và hoàn thiện hệ thống cơ sở dữ liệu đồng bộ với hệ thống cơ sở dữ liệu quốc gia, cơ sở dữ liệu chuyên ngành khác góp phần hình thành cơ sở dữ liệu mở quốc gia.

- Xây dựng các nền tảng số có khả năng triển khai dùng chung và hỗ trợ dạy học trực tuyến các cấp độ trong giáo dục nghề nghiệp. Đề xuất chính sách khuyến khích các doanh nghiệp công nghệ số Việt Nam đầu tư phát triển các nền tảng số.

- Phát triển kho học liệu số ở tất cả các trình độ, ngành nghề đào tạo, dùng chung toàn ngành và liên kết với quốc tế. Đầu tư nâng cấp các phòng thí nghiệm, xưởng thực hành ảo, thiết bị ảo, thiết bị tăng cường ở những ngành, nghề phù hợp.

b) Hiện đại hóa cơ sở vật chất thiết bị

- Cập nhật, chỉnh sửa, xây dựng tiêu chuẩn quốc gia cho cơ sở giáo dục nghề nghiệp; tiêu chuẩn cơ sở vật chất trong thực hành, thực nghiệm, thí nghiệm; định mức kinh tế - kỹ thuật về đào tạo; danh mục thiết bị đào tạo tối thiểu cho các ngành, nghề theo các cấp độ và trình độ đào tạo.

- Hiện đại hóa cơ sở vật chất, thiết bị đào tạo của cơ sở giáo dục nghề nghiệp, phù hợp với công nghệ sản xuất của doanh nghiệp, định hướng phân tầng chất lượng và

đặc thù các ngành, nghề đào tạo. Tăng cường gắn kết với doanh nghiệp để khai thác, sử dụng thiết bị đào tạo tại doanh nghiệp. Phát triển mô hình “nhà trường thông minh, hiện đại”, “nhà trường xanh”.

c) Đổi mới chương trình, phương thức đào tạo

- Xây dựng, cập nhật chuẩn đầu ra theo Khung trình độ quốc gia Việt Nam có tham chiếu các chuẩn khu vực và quốc tế. Đổi mới quy trình, phương pháp phát triển chương trình đào tạo theo hướng mở, linh hoạt, liên thông dựa trên mô đun, tín chỉ và các quy đổi tương đương, đáp ứng chuẩn đầu ra và khối lượng học tập tối thiểu. Phát triển chương trình đào tạo các ngành, nghề mới, ngành, nghề công nghệ thông tin, ứng dụng công nghệ mới, kỹ năng tương lai và các chương trình đào tạo cho người lao động trong các doanh nghiệp theo hình thức vừa làm vừa học ở trình độ trung cấp, cao đẳng.

- Khuyến khích, tạo điều kiện phát triển các chương trình liên kết đào tạo với nước ngoài, các chương trình đào tạo cho người nước ngoài tại Việt Nam.

- Đa dạng hóa phương thức tổ chức đào tạo với sự ứng dụng mạnh mẽ của công nghệ thông tin. Phát triển mạnh học nghề tại nơi làm việc; chú trọng đào tạo lại, đào tạo thường xuyên cho người lao động, đào tạo cho lao động di cư. Đẩy mạnh triển khai liên kết nhà trường và doanh nghiệp.

- Thí điểm, triển khai một số mô hình đào tạo mới, nhất là đào tạo những ngành, nghề đáp ứng yêu cầu cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ tư, nền kinh tế số và phát triển bền vững, bao trùm trong giáo dục nghề nghiệp. Đánh giá, nhân rộng đào tạo theo các chương trình chuyển giao từ nước ngoài. Áp dụng công nghệ đào tạo, nhân rộng các mô hình đào tạo tiên tiến của các nước phát triển; thí điểm mời giảng viên nước ngoài giảng dạy một số ngành, nghề chất lượng cao theo chuẩn quốc tế.

- Đổi mới, đa dạng phương thức kiểm tra, đánh giá, có sự tham gia và thừa nhận của người sử dụng lao động. Triển khai công nhận kỹ năng, trình độ của người học, người lao động đã tích lũy từ học tập và kinh nghiệm làm việc thực tế ở trong và ngoài nước.

- Giáo dục toàn diện, chú trọng đến phát triển phẩm chất, bình đẳng giới, hình thành các kỹ năng cốt lõi, kỹ năng mềm, kỹ năng số, trình độ ngoại ngữ và cá thể hóa người học.

3. Phát triển đội ngũ nhà giáo, nghệ nhân, chuyên gia, người dạy nghề và cán bộ quản lý trong giáo dục nghề nghiệp

a) Phát triển đội ngũ nhà giáo, nghệ nhân, chuyên gia, người dạy nghề

- Hoàn thiện các chuẩn và chuẩn hóa nhà giáo, chú trọng kinh nghiệm thực tiễn và năng lực nghề nghiệp trong kỷ nguyên số, phương pháp dạy học hiện đại, tích hợp các kỹ năng cốt lõi mà thế kỷ XXI đòi hỏi cùng kỹ năng mềm, kỹ năng số, thích ứng với cuộc cách mạng công nghiệp.

- Xây dựng và triển khai cơ chế định kỳ thường xuyên đào tạo, bồi dưỡng năng lực chuyên môn, năng lực sư phạm cho nhà giáo.

- Đổi mới, nâng cao chất lượng, đa dạng hoá các chương trình, phương thức tổ chức đào tạo, bồi dưỡng cho nhà giáo. Đào tạo, bồi dưỡng tại các nước có hệ thống giáo dục nghề nghiệp phát triển đối với nhà giáo giảng dạy ngành, nghề trọng điểm cấp độ ASEAN, quốc tế.

- Tổ chức, sắp xếp hệ thống cơ sở đào tạo, bồi dưỡng nhà giáo theo hướng phân bổ hợp lý theo vùng, miền, đáp ứng nhu cầu phát triển đội ngũ nhà giáo.

- Thực hiện công nhận kỹ năng, trình độ đối với người có chuyên môn, nghiệp vụ ở ngành nghề khác chuyển sang làm giáo viên, giảng viên.

- Phát triển mạnh đội ngũ nghệ nhân, chuyên gia, người dạy nghề đủ năng lực tham gia đào tạo các cấp trình độ của giáo dục nghề nghiệp.

- Triển khai hiệu quả các cộng đồng, mạng lưới kết nối đội ngũ nhà giáo, nghệ nhân, chuyên gia và người dạy nghề trong giáo dục nghề nghiệp.

b) Phát triển đội ngũ cán bộ quản lý giáo dục nghề nghiệp

- Chuẩn hóa cán bộ quản lý cơ sở giáo dục nghề nghiệp theo hướng chú trọng kỹ năng quản lý - quản trị hiện đại, đổi mới sáng tạo, kỹ năng số, trình độ ngoại ngữ. Phát triển nhanh và nâng cao năng lực đội ngũ cán bộ làm công tác kiểm định, bảo đảm chất lượng, đội ngũ thanh tra, cộng tác viên thanh tra chuyên ngành.

- Định kỳ, thường xuyên đào tạo, bồi dưỡng nâng cao năng lực cho cán bộ quản lý cơ sở giáo dục nghề nghiệp, cán bộ quản lý nhà nước về giáo dục nghề nghiệp các cấp, đặc biệt ở cấp địa phương. Hỗ trợ, khuyến khích phát triển đội ngũ cán bộ quản lý đào tạo tại doanh nghiệp.

- Đào tạo, bồi dưỡng cán bộ quản lý các cấp tại các nước có hệ thống giáo dục nghề nghiệp phát triển về mô hình tổ chức bộ máy, quản lý giáo dục nghề nghiệp, quản

trị cơ sở giáo dục nghề nghiệp..., nhằm hình thành đội ngũ cán bộ nguồn để nhân rộng trong hệ thống.

4. Gắn kết chặt chẽ giáo dục nghề nghiệp với doanh nghiệp và thị trường lao động

- Xây dựng và thực thi cơ chế hợp tác giữa Nhà nước, Nhà trường, Nhà doanh nghiệp, người sử dụng lao động, các tổ chức chính trị - xã hội, tổ chức chính trị xã hội - nghề nghiệp, tổ chức xã hội, tổ chức xã hội nghề nghiệp trong các hoạt động giáo dục nghề nghiệp trên cơ sở hài hòa lợi ích và trách nhiệm xã hội.

- Xây dựng các mô hình gắn kết giáo dục nghề nghiệp với doanh nghiệp, hợp tác xã, cơ sở sản xuất - kinh doanh và thị trường lao động theo từng vùng, địa phương, phù hợp với từng nhóm đối tượng, trong đó chú trọng đối tượng đặc thù, lao động từ khu vực phi chính thức, lao động bị thất nghiệp hoặc có nguy cơ thất nghiệp.

- Đẩy mạnh hỗ trợ kỹ thuật cho doanh nghiệp, người sử dụng lao động thông qua nâng cao năng lực, phát triển các quy trình, công cụ thu thập, cập nhật và tổng hợp dữ liệu, thông tin về cung, cầu đào tạo nghề nghiệp.

- Đẩy mạnh dự báo nhu cầu đào tạo nghề nghiệp đặc biệt các ngành nghề khoa học - kỹ thuật - công nghệ, ưu tiên cho công nghệ thông tin, công nghệ mới, công nghệ cao, các kỹ năng tương lai. Khai thác hiệu quả dữ liệu, thông tin thị trường lao động quốc gia kết hợp với điều tra định kỳ hoặc đột xuất về nhu cầu lao động, nhu cầu kỹ năng, nhu cầu đào tạo của doanh nghiệp, người sử dụng lao động và phản hồi của người tốt nghiệp phục vụ quản lý và đào tạo.

- Tăng cường gắn kết giữa cơ sở giáo dục nghề nghiệp và các trung tâm dịch vụ việc làm, sàn giao dịch việc làm, hội chợ việc làm, trung tâm khởi nghiệp đổi mới sáng tạo; hỗ trợ người học tìm việc làm sau tốt nghiệp; gắn kết đào tạo với việc đưa lao động đi làm việc ở nước ngoài theo hợp đồng.

- Tăng cường năng lực hệ thống đánh giá, công nhận và cấp chứng chỉ kỹ năng nghề quốc gia. Thúc đẩy mạnh mẽ phong trào thi kỹ năng nghề ở các cấp. Thí điểm thành lập một số hội đồng kỹ năng nghề/nhóm nghề trọng điểm trong giai đoạn 2021 - 2025. Trên cơ sở đánh giá, tổng kết sẽ mở rộng cho các nghề/nhóm nghề khác trong giai đoạn 2026 - 2030.

5. Nghiên cứu ứng dụng khoa học và chuyển giao công nghệ; hướng nghiệp, khởi nghiệp và đổi mới sáng tạo

- Nâng cao năng lực cho đội ngũ cán bộ quản lý, nhà giáo về nghiên cứu khoa học và chuyển giao công nghệ, tư vấn hướng nghiệp, khởi nghiệp và các tổ chức khoa học - công nghệ về giáo dục nghề nghiệp đặc biệt là đơn vị nghiên cứu phục vụ quản lý nhà nước. Hình thành các trung tâm khởi nghiệp đổi mới sáng tạo tại các cơ sở giáo dục nghề nghiệp chất lượng cao.

- Tăng cường nghiên cứu khoa học giáo dục nghề nghiệp theo hướng ứng dụng và chuyển giao công nghệ với sự tham gia của người học, nhà giáo, chuyên gia, nghệ nhân, người sử dụng lao động. Gắn hoạt động đào tạo với chuyển giao công nghệ, thương mại hóa kết quả nghiên cứu khoa học và chuyển giao công nghệ. Đẩy mạnh thực hiện nghiên cứu khoa học theo cơ chế đặt hàng; gắn kết các tổ chức nghiên cứu khoa học với nhà trường và doanh nghiệp.

- Đẩy mạnh hướng nghiệp trước, trong và sau đào tạo nghề nghiệp; thúc đẩy tinh thần khởi nghiệp, đổi mới sáng tạo cho người học và các hoạt động hỗ trợ người học khởi nghiệp, tự tạo việc làm; xây dựng không gian khởi nghiệp, đổi mới sáng tạo trong các cơ sở giáo dục nghề nghiệp và hệ sinh thái khởi nghiệp giáo dục nghề nghiệp tại các vùng.

6. Tăng cường huy động và nâng cao hiệu quả đầu tư tài chính cho giáo dục nghề nghiệp

- Tăng ngân sách nhà nước cho giáo dục nghề nghiệp hàng năm. Ưu tiên phân bổ ngân sách cho giáo dục nghề nghiệp trong các chương trình, dự án của quốc gia, ngành, địa phương.

- Đa dạng hóa nguồn lực đầu tư cho giáo dục nghề nghiệp, khuyến khích khu vực tư nhân tham gia giáo dục nghề nghiệp. Thúc đẩy sự hỗ trợ, tài trợ của các nước phát triển, các tổ chức quốc tế đầu tư cho giáo dục nghề nghiệp.

- Đẩy mạnh tự chủ đối với cơ sở giáo dục nghề nghiệp công lập. Tăng cường nguồn thu sự nghiệp từ hoạt động sản xuất kinh doanh, hoạt động liên doanh liên kết và cho thuê tài sản công theo quy định của pháp luật.

- Huy động và nâng cao hiệu quả sử dụng Quỹ Bảo hiểm thất nghiệp, nguồn tài chính công đoàn, nguồn tài chính của các tổ chức chính trị - xã hội, các quỹ hợp pháp khác để đào tạo, đào tạo lại, bồi dưỡng kỹ năng cho người lao động.

- Ưu tiên đầu tư đồng bộ cho các cơ sở giáo dục nghề nghiệp chất lượng cao đặc biệt các cơ sở thực hiện chức năng đào tạo và thực hành vùng, quốc gia; cơ sở giáo dục

nghề nghiệp chuyên biệt; cơ sở giáo dục nghề nghiệp tại các vùng đặc biệt khó khăn, vùng đồng bào dân tộc thiểu số, biên giới, hải đảo; ngành, nghề trọng điểm, kỹ thuật cao; nghề “xanh”; ngành, nghề đào tạo mới, kỹ năng tương lai; ngành, nghề đào tạo đặc thù.

- Ngân sách nhà nước hỗ trợ cho các đơn vị sự nghiệp công lập trong lĩnh vực giáo dục nghề nghiệp để tăng cường các điều kiện bảo đảm chất lượng, nâng cao chất lượng đào tạo đồng thời hỗ trợ trực tiếp cho người nghèo, đối tượng chính sách khi sử dụng dịch vụ giáo dục nghề nghiệp; chuyển từ hỗ trợ theo cơ chế cấp phát bình quân sang cơ chế Nhà nước đấu thầu, đặt hàng, giao nhiệm vụ cung cấp dịch vụ sự nghiệp công căn cứ vào chất lượng và số lượng đầu ra.

7. Truyền thông, nâng cao hình ảnh, thương hiệu và giá trị xã hội của giáo dục nghề nghiệp

- Hình thành hệ sinh thái truyền thông giáo dục nghề nghiệp với sự tham gia của hệ thống chính trị, chính quyền các cấp, cơ sở đào tạo, người học, người sử dụng lao động và cộng đồng xã hội nhằm nâng cao nhận thức của xã hội về vị trí, vai trò của giáo dục nghề nghiệp, tầm quan trọng của kỹ năng lao động và cơ hội có việc làm, thu nhập ổn định sau đào tạo nghề nghiệp.

- Hình thành đội ngũ làm công tác truyền thông về giáo dục nghề nghiệp, nâng cao năng lực cho các cán bộ truyền thông trong cơ quan quản lý nhà nước và cơ sở giáo dục nghề nghiệp.

- Đa dạng hoá các hoạt động truyền thông và hình thức triển khai, xây dựng chuyên trang, chuyên mục, kênh, sóng riêng về giáo dục nghề nghiệp, phát thanh tại khu vực nông thôn, bảo đảm thông tin tin cậy, đầy đủ, kịp thời, phù hợp với từng nhóm đối tượng về hình ảnh, vị thế, thông điệp quốc gia về giáo dục nghề nghiệp, ngày kỹ năng lao động Việt Nam, tuần lễ kỹ năng nghề... Tăng cường tuyên truyền, phổ biến giáo dục pháp luật về giáo dục nghề nghiệp.

- Tổ chức các chương trình, sự kiện, cuộc thi, giải thưởng, danh hiệu nhằm tôn vinh người học, nhà giáo, người dạy nghề, cán bộ quản lý, người sử dụng lao động, lao động có kỹ năng, các tổ chức có nhiều thành tích, đóng góp cho hoạt động giáo dục nghề nghiệp và phát triển kỹ năng nghề.

- Xây dựng chương trình truyền thông quốc gia chia sẻ thành công của những người tốt nghiệp các trình độ giáo dục nghề nghiệp, các mô hình đổi mới, sáng tạo, khởi

nghiệp thành công trong giáo dục nghề nghiệp. Hằng năm, bổ nhiệm và nâng cao năng lực các đại sứ kỹ năng nghề.

- Chủ động tham gia, định hướng các mạng xã hội về giáo dục nghề nghiệp bảo đảm thống nhất, tạo môi trường số kết nối, chia sẻ giữa cơ quan quản lý, cơ sở giáo dục nghề nghiệp, đơn vị sử dụng lao động, gia đình, nhà giáo, người học; hình thành mạng xã hội giáo dục nghề nghiệp mở của Việt Nam.

8. Chủ động và nâng cao hiệu quả hội nhập quốc tế về giáo dục nghề nghiệp

- Mở rộng, nâng cao hiệu quả hợp tác toàn diện giữa Việt Nam và các nước, các tổ chức quốc tế trong lĩnh vực giáo dục nghề nghiệp; đẩy mạnh đàm phán, ký kết, triển khai các thỏa thuận, chương trình hợp tác với đối tác quốc tế, doanh nghiệp đầu tư nước ngoài đang hoạt động tại Việt Nam trong việc hỗ trợ cơ sở giáo dục nghề nghiệp, học sinh, sinh viên nâng cao kỹ năng nghề nghiệp.

- Tích cực tham gia các cuộc thi, tổ chức, diễn đàn, hiệp hội khu vực, quốc tế về giáo dục nghề nghiệp và chủ động đăng cai tổ chức các kỳ thi kỹ năng nghề quốc tế ở Việt Nam.

- Hình thành mạng lưới chuyên gia quốc tế trong lĩnh vực giáo dục nghề nghiệp. Tăng cường hợp tác giữa các cơ sở giáo dục nghề nghiệp của Việt Nam với các cơ sở giáo dục nghề nghiệp nước ngoài, đặc biệt trong việc tiếp nhận chuyển giao chương trình, giáo trình, học liệu, phương pháp giảng dạy và học tập; trao đổi giáo viên, giảng viên, học sinh, sinh viên, chuyên gia quốc tế.

- Đa dạng hóa các hoạt động giao lưu văn hoá, thể dục thể thao giữa học sinh, sinh viên các cơ sở giáo dục nghề nghiệp trong khu vực và quốc tế.