

BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO BỘ LAO ĐỘNG - THƯƠNG BINH VÀ XÃ HỘI
TRƯỜNG ĐẠI HỌC LAO ĐỘNG - XÃ HỘI



ĐINH THỊ TRÂM

**CHẤT LƯỢNG GIẢNG VIÊN
CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC CÔNG LẬP
TRÊN ĐỊA BÀN THÀNH PHỐ HÀ NỘI**

LUẬN ÁN TIẾN SĨ

HÀ NỘI, 2020

BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO BỘ LAO ĐỘNG - THƯƠNG BINH VÀ XÃ HỘI
TRƯỜNG ĐẠI HỌC LAO ĐỘNG - XÃ HỘI



ĐINH THỊ TRÂM

**CHẤT LƯỢNG GIẢNG VIÊN
CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC CÔNG LẬP
TRÊN ĐỊA BÀN THÀNH PHỐ HÀ NỘI**

Chuyên ngành: Quản trị nhân lực

Mã số: 9340404

LUẬN ÁN TIẾN SĨ

**Người hướng dẫn khoa học: 1. PGS.TS TRẦN XUÂN CẦU
2. TS. VŨ HỒNG PHONG**

HÀ NỘI, 2020

LỜI CAM ĐOAN

Tôi xin cam đoan rằng: Đây là công trình nghiên cứu của riêng tôi. Các số liệu và kết quả nghiên cứu trong luận án này là trung thực và chưa từng được dùng để bảo vệ một học vị nào.

Tôi xin cam đoan rằng: Mọi việc giúp đỡ cho việc thực hiện luận án đã được cảm ơn và các trích dẫn trong luận án đều được chỉ rõ nguồn gốc.

Hà Nội, ngày tháng 07 năm 2020

Tác giả luận án

Đinh Thị Trâm

LỜI CẢM ƠN

Trong thời gian thực hiện đề tài “Chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội” tôi đã nhận được sự hướng dẫn, giúp đỡ, chỉ bảo tận tình của các Thầy/Cô giáo Khoa Quản lý Nguồn nhân lực, Trường Đại học Lao động- Xã hội, các trường Đại học trên địa bàn thành phố Hà Nội, các cán bộ, đồng nghiệp và bạn bè.

Tôi xin bày tỏ tấm lòng biết ơn sâu sắc tới PGS.TS Trần Xuân Cầu và TS. Vũ Hồng Phong, người hướng dẫn khoa học đã tận tình giúp đỡ và định hướng cho tôi trong suốt quá trình học tập, nghiên cứu và hoàn thiện luận án.

Tôi xin trân trọng gửi lời cảm ơn tới tất cả các Thầy/Cô giáo Khoa Quản lý Nguồn nhân lực, Trường Đại học Lao động- Xã hội đã tận tình giúp đỡ và tạo điều kiện cho tôi trong suốt thời gian học tập và thực hiện luận án.

Tôi xin trân trọng cảm ơn Bộ giáo dục Đào tạo, Bộ Nội Vụ, Cục thống kê Hà Nội, các Thầy/Cô trường Đại học Kinh tế Quốc dân, Đại học Thương Mại, Đại học Công Đoàn, Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn và một số trường Đại học trên địa bàn Thành phố Hà Nội đã giúp đỡ tôi trong việc thu thập tài liệu, số liệu để nghiên cứu.

Trân trọng cảm ơn bạn bè, đồng nghiệp và gia đình đã luôn sát cánh, tạo điều kiện tốt nhất để tôi học tập và hoàn thiện luận án.

Xin trân trọng cảm ơn!

Hà Nội, ngày tháng 07 năm 2020

Tác giả luận án

Đinh Thị Trâm

MỤC LỤC

LỜI CAM ĐOAN	i
LỜI CẢM ƠN	ii
MỤC LỤC	iii
DANH MỤC CÁC TỪ VIẾT TẮT	vii
DANH MỤC BẢNG BIỂU	viii
DANH MỤC BIỂU ĐỒ, SƠ ĐỒ	x
PHẦN MỞ ĐẦU	1
1. Lý do lựa chọn đề tài nghiên cứu	1
2. Mục đích, nhiệm vụ nghiên cứu	4
3. Đối tượng, phạm vi nghiên cứu	4
4. Ý nghĩa khoa học và thực tiễn của luận án	5
5. Kết cấu của luận án	6
CHƯƠNG 1: TỔNG QUAN CÁC CÔNG TRÌNH NGHIÊN CỨU VỀ CHẤT LƯỢNG GIÁNG VIÊN	7
1.1. Nghiên cứu tiêu chí đánh giá chất lượng giảng viên	7
1.1.1. Hướng nghiên cứu chất lượng giảng viên theo mô hình năng lực KSA	7
1.1.2. Hướng nghiên cứu về chất lượng giảng viên liên quan đến chất lượng hoạt động giảng dạy	9
1.2. Nghiên cứu các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên	13
1.3. Khoảng trống nghiên cứu	16
Tiểu kết chương 1	18
CHƯƠNG 2: CƠ SỞ LÝ THUYẾT VỀ CHẤT LƯỢNG GIÁNG VIÊN CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC CÔNG LẬP	19
2.1. Trường đại học công lập trong hệ thống giáo dục đại học	19
2.1.1. Một số khái niệm	19
2.1.2. Vai trò của các trường Đại học công lập	23
2.1.3. Đặc điểm của các trường Đại học công lập	24
2.2. Giảng viên và chất lượng giảng viên các trường đại học công lập	25
2.2.1. Một số khái niệm	25
2.2.2. Tiêu chí đánh giá chất lượng giảng viên	30
2.4. Các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên các trường đại học công lập	36
2.4.1. Cơ sở lý thuyết	36

2.4.2. Một số mô hình tham khảo về các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên các trường đại học công lập	47
2.4.3. Mô hình nghiên cứu của luận án và các giả thuyết nghiên cứu.....	50
2.5. Chất lượng giảng viên của một số trường đại học trên thế giới và bài học kinh nghiệm cho Việt Nam	52
2.5.1. Chất lượng giảng viên ở Singapore	52
2.5.2. Chất lượng giảng viên ở Úc	53
2.5.3. Chất lượng giảng viên ở Mỹ	54
2.5.4. Bài học kinh nghiệm cho Việt Nam	55
Tiểu kết chương 2	56
CHƯƠNG 3: PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU VỀ.....	57
CHẤT LƯỢNG GIẢNG VIÊN CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC CÔNG LẬP TRÊN ĐỊA BÀN THÀNH PHỐ HÀ NỘI	57
3.1. Quy trình nghiên cứu	57
3.2. Nguồn dữ liệu	59
3.3. Phương pháp nghiên cứu	59
3.3.1. Nghiên cứu định tính	59
3.3.2. Nghiên cứu định lượng	64
Tiểu kết chương 3	78
CHƯƠNG 4: KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VỀ CHẤT LƯỢNG GIẢNG VIÊN CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC CÔNG LẬP TRÊN ĐỊA BÀN THÀNH PHỐ HÀ NỘI	79
4.1. Một số đặc điểm của các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội	79
4.1.1. Số lượng các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội.....	79
4.1.2. Quy mô đào tạo.....	80
4.1.3. Ngành nghề đào tạo	82
4.2. Thực trạng chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội	84
4.2.1. Quy mô giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội.....	84
4.2.2. Cơ cấu giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội.....	85
4.2.3. Đánh giá chất lượng giảng viên theo kết quả khảo sát định lượng.....	98
4.3. Kết quả nghiên cứu định lượng về các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội.....	101
4.3.1. Thống kê mô tả mẫu nghiên cứu	101

4.3.2. Thống kê mô tả các biến trong mô hình nghiên cứu	103
4.3.3. Kiểm định độ tin cậy của các thang đo	108
4.3.4. Kiểm định giả thuyết	112
4.3.5. Chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội theo đặc điểm của đối tượng khảo sát	115
Tiểu kết chương 4	119
CHƯƠNG 5: THẢO LUẬN KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VÀ MỘT SỐ KHUYẾN NGHỊ NHẪM NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG GIẢNG VIÊN CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC CÔNG LẬP TRÊN ĐỊA BÀN THÀNH PHỐ HÀ NỘI.....	120
5.1. Thảo luận kết quả nghiên cứu.....	120
5.1.1. Về chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội.....	120
5.1.2. Về các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội	127
5.2. Định hướng phát triển các trường đại học công lập trong thời gian tới	131
5.3. Một số giải pháp, khuyến nghị nhằm nâng cao chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội giai đoạn 2021- 2030 ...	134
5.3.1. Nhóm giải pháp cơ sở	134
5.3.3. Một số giải pháp khác	142
5.3.4. Một số khuyến nghị với cơ quan quản lý giáo dục.....	145
5.4. Một số hạn chế của luận án và định hướng nghiên cứu tiếp theo.....	147
5.4.1. Một số hạn chế của luận án.....	147
5.4.2. Định hướng nghiên cứu tiếp theo	147
Tiểu kết chương 5	149
KẾT LUẬN	150
DANH MỤC CÁC CÔNG TRÌNH CÔNG BỐ LIÊN QUAN ĐẾN ĐỀ TÀI LUẬN ÁN.....	151
DANH MỤC TÀI LIỆU THAM KHẢO.....	152
PHỤ LỤC.....	163
PHỤ LỤC 1 PHIẾU KHẢO SÁT VỀ CÁC NHÂN TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN CHẤT LƯỢNG GIẢNG VIÊN CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC CÔNG LẬP TRÊN ĐỊA BÀN HÀ NỘI.....	163
PHỤ LỤC 2 HƯỚNG DẪN PHÒNG VẤN ĐỊNH TÍNH.....	167

PHỤ LỤC 3 DANH SÁCH CÁC TRƯỜNG, CƠ QUAN CÓ CHUYÊN GIA THAM GIA PHÒNG VẤN ĐỊNH TÍNH	168
PHỤ LỤC 4 KẾT QUẢ KIỂM ĐỊNH ĐỘ TIN CẬY BẰNG HỆ SỐ CRONBACK'S ALPHA CỦA CÁC BIẾN.....	169
PHỤ LỤC 5 KẾT QUẢ PHÂN TÍCH NHÂN TỐ KHÁM PHÁ EFA.....	170
PHỤ LỤC 6 HỆ SỐ TƯƠNG QUAN GIỮA BIẾN CHẤT LƯỢNG GIÁNG VIÊN VÀ 6 BIẾN ĐỘC LẬP	171
PHỤ LỤC 7 KIỂM ĐỊNH F VỀ SỰ PHÙ HỢP CỦA MÔ HÌNH.....	172

DANH MỤC CÁC TỪ VIẾT TẮT

CBQL	Cán bộ quản lý
CNN	Chức danh Nhà nước
CLGV	Chất lượng giảng viên
CNTT	Công nghệ thông tin
ĐH	Đại học
ĐHCL	Đại học công lập
ĐHQGHN	Đại học Quốc gia Hà Nội
ĐNGV	Đội ngũ giảng viên
ĐVSNCL	Đơn vị sự nghiệp công lập
GD&ĐT	Giáo dục và Đào tạo
GDDH	Giáo dục đại học
GDDHCL	Giáo dục đại học công lập
GV	Giảng viên
KHKT	Khoa học kỹ thuật
LLVTND	Lực lượng vũ trang nhân dân
NCKH	Nghiên cứu khoa học
NCS	Nghiên cứu sinh
NSNN	Ngân sách nhà nước

DANH MỤC BẢNG BIỂU

Bảng 3.1. Thang đo biến chất lượng giảng viên	65
Bảng 3.2. Thang đo biến tuyển dụng giảng viên	67
Bảng 3.3. Thang đo biến bố trí, sử dụng giảng viên	68
Bảng 3.4. Thang đo biến đào tạo, bồi dưỡng giảng viên	69
Bảng 3.5. Thang đo biến chế độ đãi ngộ.....	70
Bảng 3.6. Thang đo biến cơ sở vật chất	71
Bảng 3.7. Thang đo biến chính sách hiện hành đối với giảng viên	71
Bảng 4.1. Số lượng và cơ cấu sinh viên tại các trường ĐHCL trên địa bàn thành phố Hà Nội giai đoạn 2015 - 2018	81
Bảng 4.2. Quy mô đào tạo sau đại học của các trường ĐHCL trên địa bàn Hà Nội	81
Bảng 4.3. Số lượng giảng viên cơ hữu của các trường ĐHCL trên địa bàn Hà Nội.	84
Bảng 4.4. Tỷ lệ sinh viên quy đổi trên một giảng viên	85
Bảng 4.5. Hoạt động tham gia nghiên cứu khoa học của cán bộ, giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn Hà Nội	95
Bảng 4.6. Danh sách các trường ĐHCL trên địa bàn Hà Nội có công bố bài báo quốc tế trên 20 bài và số bài báo tạp chí trên 10 bài trong 1,5 năm qua (1/2017- 6/2018).....	96
Bảng 4.7: Thống kê mô tả tiêu chuẩn phẩm chất nghề nghiệp	98
Bảng 4.8: Thống kê mô tả tiêu chuẩn năng lực chuyên môn nghiệp vụ	99
Bảng 4.9. Thống kê mô tả tiêu chuẩn năng lực nghiên cứu khoa học	100
Bảng 4.10. Thống kê mô tả tiêu chuẩn xây dựng môi trường giáo dục dân chủ	100
Bảng 4.11. Thống kê mô tả tiêu chuẩn năng lực phát triển quan hệ xã hội.....	101
Bảng 4.12: Kết cấu mẫu nghiên cứu	102
Bảng 4.13: Thống kê mô tả biến tuyển dụng giảng viên	103
Bảng 4.14: Thống kê mô tả biến bố trí và sử dụng giảng viên	104
Bảng 4.15. Thống kê mô tả biến đào tạo, bồi dưỡng giảng viên	105
Bảng 4.16. Thống kê mô tả biến chế độ đãi ngộ.....	106
Bảng 4.17. Thống kê mô tả biến cơ sở vật chất	107
Bảng 4.18: Thống kê mô tả biến chính sách hiện hành đối với giảng viên	107
Bảng 4.19. Hệ số Cronbach Alpha của biến “Chất lượng giảng viên”	108
Bảng 4.20. Hệ số Cronbach Alpha của biến “Tuyển dụng giảng viên”	108
Bảng 4.21: Hệ số Cronbach Alpha của biến “bố trí, sử dụng giảng viên”	109

Bảng 4.22: Hệ số Cronbach Alpha của biến “Đào tạo, bồi dưỡng giảng viên”.....	109
Bảng 4.23. Hệ số Cronbach Alpha của biến “chế độ đãi ngộ giảng viên”	110
Bảng 4.24. Hệ số Cronbach Alpha của biến “cơ sở vật chất của trường”	110
Bảng 4.25. Hệ số Cronbach Alpha của biến “chính sách hiện hành đối với giảng viên” ...	111
Bảng 4.26. Phân nhóm các biến quan sát độc lập sau EFA lần 2	112
Bảng 4.27. Bảng hồi quy mô hình 6 nhân tố.....	114
Bảng 4.28. Kết quả kiểm định giả thuyết nghiên cứu.....	115
Bảng 4.29. Thống kê mô tả về chất lượng giảng viên theo giới tính và kết quả kiểm định Independent Sample Test	116
Bảng 4.30. Kết quả kiểm định One way anova về chất lượng giảng viên theo thâm niên công tác	117
Bảng 4.31. Kết quả kiểm định One way anova về chất lượng giảng viên theo vị trí công tác	117

DANH MỤC BIỂU ĐỒ, SƠ ĐỒ

Biểu đồ:

Biểu đồ 4.1. Các Trường Đại học Việt Nam phân bố theo vùng	79
Biểu đồ 4.2. Cơ cấu sinh viên các trường ĐHCL trên địa bàn Hà Nội theo khối ngành	82
Biểu đồ 4.3. Số lượng khối ngành mới mở năm 2017	83
Biểu đồ 4.4. Tỷ lệ sinh viên quy đổi trên một giảng viên	85
Biểu đồ 4.5. Số lượng giảng viên phân theo trình độ và chức danh khoa học	86
Biểu đồ 4.6: Số lượng giảng viên phân theo hạng chức danh nghề nghiệp	88
Biểu đồ 4.7. Cơ cấu giảng viên theo trình độ lý luận chính trị	90
Biểu đồ 4.8. Cơ cấu giảng viên theo độ tuổi	91
Biểu đồ 4.9. Cơ cấu giảng viên theo giới tính	92
Biểu đồ 4.10. Trình độ ngoại ngữ của giảng viên cơ hữu các trường đại học công lập trên địa bàn Hà Nội	93
Biểu đồ 4.11. Top 10 trường ĐHCL trên địa bàn Hà Nội có bài báo tạp chí nhiều nhất	97

Sơ đồ:

Sơ đồ 2.1. Mô hình nghiên cứu về tác động của sự phát triển năng lực nghề nghiệp đến chất lượng giảng viên	47
Sơ đồ 2.2. Mô hình nghiên cứu về các yếu tố tác động đến chất lượng giảng viên của Ruth Naylor và Yusuf Sayed (2014)	47
Sơ đồ 2.3. Mô hình nghiên cứu về các yếu tố tác động đến chất lượng giảng viên của Gordon Musiige và Peter Maassen (2015)	48
Sơ đồ 2.4. Mô hình nghiên cứu về các yếu tố tác động đến chất lượng đội ngũ công chức	49
Sơ đồ 2.5. Mô hình nghiên cứu về các yếu tố tác động đến chất lượng đội ngũ công chức hành chính	50
Sơ đồ 2.6: Mô hình nghiên cứu đề xuất của luận án	51
Sơ đồ 3.1. Quy trình nghiên cứu của luận án	57
Sơ đồ 4.1. Mô hình nghiên cứu mẫu sau hồi quy	115

PHẦN MỞ ĐẦU

1. Lý do lựa chọn đề tài nghiên cứu

Giáo dục và khoa học công nghệ là tiêu chuẩn hàng đầu để đánh giá sự phát triển của một đất nước. Giáo dục là một chiến lược đào tạo đạo đức, trí tuệ và bản lĩnh xây dựng xã hội, là đòn bẩy cho mọi sự phát triển. Giảng dạy tốt là trung tâm của việc học tốt. Để cung cấp giáo dục chất lượng cho tất cả sinh viên, chất lượng giảng viên trong các trường học phải đạt tiêu chuẩn cao vì giảng viên là chìa khóa để giáo dục có chất lượng. Do đó, cần phải kiểm tra các yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng của giảng viên tại các trường đại học vì việc tìm kiếm nghiên cứu có thể giúp cải thiện chất lượng giáo dục ở các trường đại học.

Giảng viên là nhân tố quyết định chính về chất lượng trong giáo dục đại học và được kỳ vọng là có hiệu quả và cam kết. Hanushek và Rivkin (2004) mô tả giảng viên hiệu quả luôn đạt được kết quả tốt từ sinh viên, trong khi giảng viên không hiệu quả tạo ra sự phát triển học tập thấp. Do đó, theo Richard (2012), một giảng viên có chất lượng được cho là một giảng viên có hiệu quả. Như vậy, quan sát của các nghiên cứu đã xác định các giảng viên có chất lượng theo cách quan tâm nhất đến thành tích của sinh viên, đó là mục tiêu chính của giáo dục.

Ở Việt Nam, điều này cũng được khẳng định trong chủ trương, đường lối của Đảng và Nhà nước. Nghị quyết Đại hội Đảng lần thứ XI nhấn mạnh: *“Phát triển giáo dục, đào tạo là một trong những động lực quan trọng thúc đẩy sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa, là điều kiện để phát huy nguồn lực con người - yếu tố cơ bản để phát triển xã hội”*. Tại Nghị quyết 29-NQ/TW của kỳ họp thứ tám của Ban Chấp hành Trung ương Đảng (khóa XI) đã chỉ ra: *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*. Trước yêu cầu đổi mới toàn diện, các trường đại học đang đứng trước những vấn đề cần phải thay đổi, một trong những vấn đề cần ưu tiên thực hiện hàng đầu là không ngừng phát triển, nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên, trong đó đổi mới cơ chế quản lý giáo dục, phát triển đội ngũ giảng viên và cán bộ quản lý là khâu then chốt, bởi “lực lượng sản xuất đặc biệt” đóng vai trò quan trọng trong hệ thống giáo dục đại học, là nhân tố quyết định chất lượng, hiệu quả giáo dục. Chính vì vậy, chính sách đối với giảng viên là một trong những công cụ quản lý của Nhà nước, định hướng, tạo động lực,

huy động các nguồn lực, có vai trò quyết định đối với sự phát triển đội ngũ giảng viên và các trường đại học. Một hệ thống chính sách phù hợp, đồng bộ sẽ tác động thúc đẩy mạnh mẽ sự phát triển bền vững đội ngũ giảng viên, góp phần quyết định nâng cao chất lượng đào tạo, nghiên cứu khoa học và ngược lại.

Bộ GD&ĐT đã tích cực chỉ đạo việc triển khai các hoạt động của Chương trình phát triển các trường sư phạm để nâng cao năng lực đội ngũ nhà giáo, CBQL giáo dục; xây dựng chuẩn giảng viên sư phạm; tiêu chuẩn và quy trình lựa chọn giảng viên sư phạm chủ chốt; ban hành và triển khai kế hoạch đào tạo, bồi dưỡng nhà giáo và CBQL giáo dục. Bộ GD&ĐT đã chủ trì, phối hợp với Bộ Nội vụ ban hành các văn bản quy định về tiêu chuẩn chức danh, vị trí việc làm viên chức giáo dục; hướng dẫn các cơ sở GD&ĐT xây dựng, triển khai đề án vị trí việc làm, chuyển xếp hạng cho giảng viên, đánh giá viên chức để rà soát, sàng lọc và tinh giản biên chế theo tinh thần chỉ đạo của Ban chấp hành Trung ương Đảng và Chính phủ.

Bộ GD&ĐT cũng đã ban hành Thông tư quy định về điều kiện để các cơ sở giáo dục được tổ chức bồi dưỡng và cấp chứng chỉ bồi dưỡng tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp viên chức giảng dạy trong các cơ sở giáo dục công lập, các chương trình, tài liệu bồi dưỡng theo tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp viên chức ngành Giáo dục. Hầu hết các trường đều có kế hoạch cụ thể và chi tiết về công tác quy hoạch xây dựng và phát triển đội ngũ giảng viên và quản lý giáo dục. Công tác bồi dưỡng theo tiêu chuẩn chức danh, chuẩn nghề nghiệp để nâng cao năng lực, trình độ chuyên môn, nghiệp vụ cho giảng viên theo yêu cầu mới được các cơ sở GD&ĐT quan tâm triển khai.

Tuy nhiên, theo thống kê của Bộ Giáo dục và Đào tạo, hiện nay, cả nước có hơn 24.000 tiến sĩ nhưng chỉ có trên 16.500 người là giảng viên ở các trường đại học. Năm học 2016 - 2017, tổng số giảng viên trong các trường đại học là gần 73.000 người, tăng 4,6% so với năm học 2015 - 2016. Số lượng giảng viên cơ hữu của các trường ngoài công lập vẫn còn thiếu (15.158 người chiếm khoảng 20% tổng số giảng viên trong toàn quốc) và đã ở độ tuổi cao. Trong đó, có trên 50% giảng viên có thể sử dụng ngoại ngữ trong giảng dạy và 100% giảng viên sử dụng công nghệ thông tin trong giảng dạy. Tuy nhiên, số lượng giảng viên đó vẫn chưa đáp ứng đủ yêu cầu cho các trường và hàng năm vẫn phải tuyển thêm nhiều giảng viên. Bên cạnh đó, một số giảng viên chưa thực sự tâm huyết với công việc biểu hiện ở

chỗ đi muộn, tác phong, kỷ luật chưa cao đồng thời chưa thực sự gắn trách nhiệm của bản thân với công việc giảng dạy... Chính vì thế, chất lượng giáo dục đại học chưa đáp ứng được yêu cầu xã hội và xu hướng hội nhập quốc tế.

Qua quá trình tìm hiểu chất lượng giảng viên tại các trường đại học nói chung và các trường đại học công lập nói riêng, NCS nhận thấy rằng, có khá nhiều công trình nghiên cứu có đề cập đến vấn đề này và tiếp cận theo ba hướng cơ bản sau: (1) *các tiêu chí đánh giá chất lượng đội ngũ giảng viên*. Điển hình cho hướng nghiên cứu này phải kể đến các nghiên cứu của Hoxby (1996); Duflo và Hanna (2005); Kingdon và Teal (2010); Glewwe, Ilias và Kremer, (2010); Muralidharan và Sundararaman (2011)... Các tác giả đã đánh giá chất lượng giảng viên dựa trên các khía cạnh trình độ, kỹ năng nghề nghiệp, thái độ và hành vi của giảng viên. Tuy nhiên, có rất ít nghiên cứu cho rằng năng lực xã hội cũng là một trong những yếu tố phản ánh chất lượng giảng viên. (2) *nghiên cứu các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên*. Hướng nghiên cứu này đã được các tác giả Darling-Hammond (2000), Barrett và cộng sự (2007); Tatto và cộng sự (2008); World Bank (2012); Mpokosa và cộng sự (2008)... Các nghiên cứu này đã chỉ ra các nhân tố tác động đến chất lượng giảng viên bao gồm các nhóm nhân tố: đặc điểm cá nhân của giảng viên, các yếu tố về trường học và các yếu tố chính sách thể chế... Các nghiên cứu này chỉ dừng lại ở việc mô tả thống kê mà chưa chỉ rõ tác động của các nhân tố bằng các thang đo cụ thể. (3) *nghiên cứu tác động của chất lượng giảng viên*. Hướng nghiên cứu này được rất nhiều nhà khoa học quan tâm, trong đó phải kể đến Fenstermacher & Richardson (2005), OECD (2010); Barber và Mourshed (2007); Mourshed, Chijioke và Barber (2010); Vegas, Ganimian và Jaimovich (2012)... Các nhà khoa học đã chỉ ra mối quan hệ thuận chiều giữa chất lượng giảng viên đến chất lượng giảng dạy và nghiên cứu, đến chất lượng đầu ra của sinh viên và đặc biệt là mối quan hệ với chất lượng đào tạo của trường. Các nghiên cứu này được kiểm định với các biến số và thang đo cụ thể.

Nhìn chung, các công trình nghiên cứu kể trên đã có ý nghĩa cả về mặt lý luận và thực tiễn, góp phần nâng cao chất lượng giảng viên các trường đại học. Tuy nhiên, chưa có nghiên cứu nào nghiên cứu đồng bộ, đầy đủ và có hệ thống về chất lượng giảng viên cũng như các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng đội ngũ giảng viên các trường đại học công lập trong bối cảnh hiện nay.

Nhận thức được tầm quan trọng, thấy được những hạn chế tồn tại của chất lượng giảng viên cũng như tìm ra được khoảng trống trong các nghiên cứu trước đây, NCS đã mạnh dạn thực hiện nghiên cứu ***“Chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội”*** làm đề tài luận án tiến sĩ của mình.

2. Mục đích, nhiệm vụ nghiên cứu

Đề tài có tên “Chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội”. Vì thế, NCS đặt ra mục đích nghiên cứu như sau:

(1) Xác định được các tiêu chí đánh giá chất lượng giảng viên và xây dựng mô hình nghiên cứu về các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên các trường đại học công lập;

(2) Đánh giá thực trạng chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội và đánh giá mức độ tác động của các nhân tố đến chất lượng giảng viên các trường đại học công lập theo mô hình nghiên cứu đã đề xuất.

(3) Đề xuất một số khuyến nghị nhằm nâng cao chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội nói riêng và cả nước nói chung.

Với những mục đích nghiên cứu cụ thể đã đề cập ở trên, NCS đặt ra câu hỏi quản lý: Làm thế nào để nâng cao chất lượng giảng viên các trường đại học công lập? Trên cơ sở câu hỏi nghiên cứu tổng quát này, các tiểu câu hỏi nghiên cứu của đề tài gồm có:

- (1) Tiêu chí nào dùng để đánh giá chất lượng giảng viên?
- (2) Chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội hiện nay như thế nào?
- (3) Những nhân tố nào ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên?
- (4) Mức độ ảnh hưởng của các nhân tố đến chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội?
- (5) Có những đề xuất gì để nâng cao chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội.

3. Đối tượng, phạm vi nghiên cứu

- Đối tượng nghiên cứu: Chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội. Bên cạnh đó, luận án cũng tìm hiểu các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà

Nội. Luận án xây dựng mô hình nghiên cứu và tập trung chủ yếu vào các hoạt động quản trị nhân lực có tác động đến chất lượng giảng viên.

- Phạm vi nghiên cứu:

+ Không gian: Luận án chỉ tập trung nghiên cứu tại các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội. Do các trường thuộc khối quân sự, an ninh, LLVTND có đặc thù riêng, tính chất đào tạo riêng, đòi hỏi chất lượng giảng viên phải có những đặc điểm riêng phù hợp với tính chất đặc thù của ngành. Do đó, NCS đã giới hạn phạm vi đối tượng nghiên cứu của mình không nghiên cứu các trường đại học thuộc khối quân sự, LLVTND.

+ Thời gian: Các số liệu thu thập được có thời gian trong khoảng 5 năm gần đây nhất: Từ năm 2015– năm 2019.

4. Ý nghĩa khoa học và thực tiễn của luận án

4.1. Về mặt học thuật, lý luận

Dựa trên nghiên cứu tổng quan, cơ sở lý thuyết về chất lượng giảng viên, thực hiện kết hợp các nghiên cứu định tính và nghiên cứu định lượng, luận án đã:

- Sử dụng bộ tiêu chí theo Thông tư quy định chuẩn nghề nghiệp giảng viên sư phạm do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành tháng 2/2018 bao gồm 5 tiêu chuẩn: (1) Phẩm chất nghề nghiệp; (2) Năng lực chuyên môn, nghiệp vụ; (3) Năng lực nghiên cứu khoa học; (4) Xây dựng môi trường giáo dục dân chủ; (5) Năng lực phát triển quan hệ xã hội để đánh giá chất lượng giảng viên. Dựa trên 5 tiêu chuẩn này, luận án đã phát triển thành các tiêu chí cụ thể và bổ sung một số tiêu chí khác có kết hợp với Thông tư liên tịch số 36/2014/TTLT/BGDĐT – BNV ban hành ngày 28/11/2014 của Bộ Giáo dục Đào tạo và Bộ Nội vụ quy định mã số và tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp viên chức giảng dạy trong các cơ sở giáo dục đại học công lập.

- Sử dụng phương pháp nghiên cứu định lượng để đánh giá chất lượng giảng viên các trường đại học công lập dựa trên 5 tiêu chuẩn đã được xác định ở trên.

- Xây dựng được mô hình nghiên cứu về các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên các trường đại học công lập bao gồm 06 biến độc lập (tuyển dụng giảng viên, bố trí và sử dụng giảng viên, công tác đào tạo và bồi dưỡng giảng viên, chính sách đãi ngộ, cơ sở vật chất và chính sách hiện hành đối với giảng viên) và 01

biến phụ thuộc (chất lượng giảng viên). Qua số liệu khảo sát được, luận án đã khẳng định mối quan hệ thuận chiều giữa các biến độc lập và biến phụ thuộc.

4.2. Về mặt thực tiễn

Thông qua kết quả khảo sát định lượng kết hợp với việc phân tích kết quả khảo sát, luận án đã chỉ ra:

- Thực trạng chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội hiện nay.
- Thực trạng các nhân tố ảnh hưởng và mức độ ảnh hưởng của các nhân tố đến chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội.
- Qua đó, luận án đã đưa ra một số đề xuất, khuyến nghị nhằm nâng cao chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội như: hoàn thiện hoạt động tuyển dụng giảng viên; bố trí và sử dụng giảng viên một cách hiệu quả; hoàn thiện công tác đào tạo và bồi dưỡng giảng viên, hoàn thiện chế độ đãi ngộ; đầu tư xây dựng cơ sở vật chất và hoàn thiện chính sách hiện hành đối với giảng viên...

5. Kết cấu của luận án

Ngoài phần mở đầu, kết luận, danh mục tài liệu tham khảo, phụ lục, luận án được kết cấu thành 5 chương:

Chương 1: Tổng quan các công trình nghiên cứu về chất lượng giảng viên

Chương 2: Cơ sở lý thuyết về chất lượng giảng viên các trường đại học công lập

Chương 3: Phương pháp nghiên cứu về chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội

Chương 4: Kết quả nghiên cứu về chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội

Chương 5: Thảo luận kết quả nghiên cứu và một số khuyến nghị nhằm nâng cao chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội.

CHƯƠNG 1: TỔNG QUAN CÁC CÔNG TRÌNH NGHIÊN CỨU VỀ CHẤT LƯỢNG GIẢNG VIÊN

Chất lượng giảng viên đã được nhiều nhà khoa học trên thế giới tiến hành nghiên cứu. Tùy theo cách tiếp cận khác nhau, các công trình này có ý nghĩa khác nhau. NCS đã tìm hiểu và nhận thấy rằng, các nghiên cứu này tập trung vào những hướng cơ bản sau:

1.1. Nghiên cứu tiêu chí đánh giá chất lượng giảng viên

Chất lượng giảng viên là một thuật ngữ với nhiều ý nghĩa, thường phản ánh quan điểm và sự quan tâm của các tác giả, nhà nghiên cứu và nhà hoạch định chính sách khác nhau (Strong, 2012). Do đó, mỗi cá nhân lại tiếp cận chất lượng giảng viên theo các hướng khác nhau.

1.1.1. Hướng nghiên cứu chất lượng giảng viên theo mô hình năng lực KSA

Đối với một số nhà nghiên cứu, chất lượng giảng viên thể hiện ở khả năng học tập của chính bản thân họ (được chỉ ra bởi trình độ chuyên môn). Nghiên cứu của Cochran-Smith (2001) cho thấy rằng những giảng viên trải qua mức độ đào tạo cao nhất đều được xã hội và trường học đánh giá cao về mặt học thuật. Lý giải vấn đề này, ông cho rằng, khi trải qua các cấp đào tạo, giảng viên có thể tích lũy thêm nhiều kiến thức chuyên môn cũng như tiếp thu được các kỹ năng sư phạm. Do đó, mức độ uy tín của họ được tăng cao. Nghiên cứu của ông chủ yếu tiếp cận chất lượng giảng viên qua chất lượng đào tạo mà chưa thể hiện được nhiều yếu tố khác.

Berliner (2005) nghiên cứu chất lượng giảng viên thông qua lý thuyết về mô hình năng lực (mô hình KSA) theo trường phái của Anh do Benjamin Bloom khởi xướng (1956). Theo ông, một giảng viên có chất lượng tốt phải hội tụ cả 3 yếu tố: kiến thức, kỹ năng và thái độ. Chỉ khi có được 3 yếu tố này thì giảng viên mới có thể hoàn thành tốt vai trò và nhiệm vụ của mình. Trong nghiên cứu của mình, Berliner (2005) đã xây dựng các thang đo cho các yếu tố kiến thức, kỹ năng và thái độ của giảng viên. Trong đó, (1) kiến thức thuộc về năng lực tư duy bao gồm các năng lực cơ bản mà cá nhân cần có để thực hiện công việc như năng lực nắm bắt vấn đề, năng lực thu thập thông tin, năng lực phân tích, năng lực tổng hợp và năng lực đánh giá; (2) kỹ năng là năng lực thực hiện công việc biến kiến thức thành hành động và kỹ năng của giảng viên được chia thành kỹ năng ứng dụng, vận dụng và vận dụng sáng tạo.

Arnon và Reichel (2007) đã chỉ ra hai yếu tố quan trọng của một giảng viên giỏi: 1) kiến thức chuyên môn và 2) nhân cách nhà giáo. Trong nghiên cứu của mình, các ông đã đặc biệt nhấn mạnh đánh giá của sinh viên về giảng viên của họ và đã kết luận rằng tính cách là phẩm chất quan trọng nhất của một giảng viên giỏi. Theo Blishen (1969), phẩm chất của giảng viên mà các sinh viên mong muốn là sự hiểu biết và kiên nhẫn, khả năng chú ý đến người học, khiêm nhường và lịch sự, không hình thức, đơn giản, tham gia vào các hoạt động của sinh viên, khả năng phát triển tốt quan hệ với phụ huynh, lên lớp đúng giờ, nhận ra tầm quan trọng và giá trị của học sinh, sinh viên.

Van Gennip và Vrieze (2008) đo lường chất lượng giảng viên thông qua kiến thức, kỹ năng sư phạm và tính cách của giảng viên. Cũng đồng các quan điểm trên, Hiệp hội Giáo dục ở Châu Âu (2006) cho rằng “Chất lượng giảng viên là một khái niệm tổng thể không chỉ bao gồm kiến thức và kỹ năng mà còn có phẩm chất cá nhân (tôn trọng, chăm sóc, can đảm, đồng cảm, vv) và giá trị cá nhân, thái độ, danh tính, niềm tin, v.v. ”

Akiba, LeTendre và Scribner (2007) trong phân tích của họ xác định bốn chỉ số để đo lường chất lượng giảng viên dạy Toán bao gồm: chứng chỉ, trình độ toán học, học vị và kinh nghiệm giảng dạy từ ba năm trở lên. Họ thấy rằng ở cấp quốc gia, kết quả của sinh viên trong toán học tương quan chặt chẽ với các khía cạnh này của chất lượng giảng viên.

Osinski và Hernandez (2013) đã nghiên cứu chất lượng giảng viên thông qua đánh giá của sinh viên. Các tác giả cho rằng, sinh viên là đối tượng chính được tiếp nhận những kiến thức, kỹ năng và thái độ của giảng viên. Do đó, tìm hiểu chất lượng của giảng viên trên cơ sở cách nhìn nhận của sinh viên là điều dễ hiểu. Bằng việc khảo sát 342 sinh viên của các trường y ở Tây Ban Nha, các tác giả đã phát hiện ra một giảng viên tốt mà sinh viên mong muốn bao gồm 16 điểm như sau: gần gũi với sinh viên, phong cách chỉ huy, sự rõ ràng trong thuyết trình, kỹ năng giao tiếp, sự lôi cuốn sinh viên vào môn học, trách nhiệm của giảng viên, tôn trọng sinh viên, cách tổ chức các học phần, tài liệu, đánh giá học tập, sự thân thiện của giảng viên, quản lý nhóm, tạo động lực, hình ảnh, sự cởi mở và năng lực văn hóa của giảng viên.

Adnan Hakim (2015) cho rằng mỗi cá nhân làm việc trong tổ chức, cho dù tổ chức giáo dục hay phi giáo dục, chắc chắn có nhiều mục tiêu và mục tiêu cần phải đạt được trong tương lai. Một trong những mục tiêu cần đạt được là từ phía các tổ

chức giáo dục, cụ thể là việc tạo ra một thể hệ giáo dục có trình độ và có tính cạnh tranh cao. Để đạt được chất lượng giáo dục như mong đợi, sự tồn tại của một giảng viên chuyên nghiệp trong lĩnh vực này đóng một vai trò quan trọng trong quá trình học tập, hình thành tư duy, thái độ và tuân theo khuôn mẫu của sinh viên. Người giảng viên được coi là giảng dạy chuyên nghiệp khi họ có thể chuyển giao toàn bộ kiến thức cho sinh viên của họ thông qua năng lực sư phạm, năng lực cá nhân, năng lực chuyên môn và năng lực xã hội.

Với cách tiếp cận thứ nhất, chất lượng giảng viên được đo lường chủ yếu theo mô hình năng lực KSA, có làm rõ hơn về phẩm chất và nhân cách của giảng viên. Tuy nhiên, có thể thấy rằng đo lường chất lượng giảng viên theo mô hình KSA mới chỉ đo lường được yếu tố đầu vào, tức là chất lượng đầu vào của giảng viên mà chưa gắn cụ thể với chất lượng đầu ra tức là hiệu quả thực hiện công việc của họ. Chính vì vậy, theo NCS, cách tiếp cận thứ hai khắc phục được một phần hạn chế trong cách tiếp cận đầu tiên.

1.1.2. Hướng nghiên cứu về chất lượng giảng viên liên quan đến chất lượng hoạt động giảng dạy

Đối với một số khác, chất lượng giảng viên là nói về chất lượng hoạt động giảng dạy. Đối với những người quan tâm đến hiệu quả, nó liên quan đến việc nâng cao thành tích sinh viên (Beijaard và cộng sự, 2004)

Fenstermacher & Richardson (2005) cho rằng chất lượng giảng viên được thể hiện ở chất lượng giảng dạy. Giảng dạy thành công là dạy học tạo ra mục đích học tập. Một giảng viên đào tạo ra những cá nhân tốt phải đáp ứng các yêu cầu của xã hội. Ở đây, nghiên cứu tập trung nhiều vào sản phẩm đầu ra trong hoạt động của giảng viên để đo lường chất lượng giảng viên.

Strong (2012) cho rằng: “nghiên cứu chất lượng giảng viên được hiểu là việc nghiên cứu phẩm chất, kỹ năng, kiến thức và hiểu biết cá nhân của giảng viên, hoạt động trên lớp của họ và quan trọng hơn chính là tác động của họ đối với kết quả của sinh viên”. Cụ thể, ông đề cập đến các yếu tố thành phần trong chất lượng giảng viên gồm: (1) Năng lực: năng lực tập trung vào kiến thức, kỹ năng và thái độ mà giảng viên có được thông qua quá trình đào tạo ban đầu (và tiếp tục). Nó thường được đánh dấu bởi việc sở hữu một bằng cấp xác nhận trình độ giảng viên, kiến thức sư phạm/ kỹ năng sư phạm/ kiến thức môn học. (2) Tính chuyên nghiệp của giảng viên: điều này đề cập đến chất lượng giảng viên là cam kết duy trì các tiêu chuẩn cao nhất về hành vi chuyên nghiệp và trung thực với các tiêu chuẩn nghề

nghiệp mà họ thuộc về. Nó cũng ngụ ý một giảng viên chuyên nghiệp là người luôn tự chủ và chủ động phát triển chuyên môn, nâng cao năng lực của mình. (3) Thái độ trong công việc: được thể hiện ở niềm tin, giá trị cũng như thái độ mà giảng viên phát triển và sở hữu. Điều này bao gồm các giá trị như tin rằng tất cả sinh viên có thể học; có một thái độ hợp tác và dân chủ; đánh giá và trân trọng; đối xử công bằng với tất cả sinh viên. Hay nói cách khác, thái độ trong công việc của giảng viên được biểu hiện thông qua động lực và niềm đam mê cho việc giảng dạy. (4) Mối quan hệ của giảng viên với phụ huynh và cộng đồng: Trong bối cảnh phát triển, khả năng phát triển mối quan hệ tốt với phụ huynh và cộng đồng địa phương của giảng viên là một khía cạnh quan trọng của trách nhiệm nghề nghiệp và vai trò dự kiến của họ. Mối quan hệ của giảng viên với cộng đồng là một khía cạnh quan trọng trong việc đảm bảo rằng các giảng viên chịu trách nhiệm với cộng đồng nhà trường và học sinh của họ. (5) Kết quả học tập của học sinh, sinh viên: không chỉ thể hiện bằng những điểm số mà thể hiện rõ nhất ở sự thay đổi tích cực trong tư duy, suy nghĩ và cách thực hiện công việc của người học.

Trong nghiên cứu của Lucky và Yusoff (2015) chỉ ra rằng, chất lượng giảng viên tập trung ở 4 yếu tố thành phần: trình độ, đặc tính cá nhân, năng lực và kết quả thực hiện giảng dạy của giảng viên.

Có thể thấy rằng, cách tiếp cận thứ hai bổ sung thêm cho cách tiếp cận thứ nhất. Đo lường chất lượng của giảng viên không chỉ đo lường bởi kiến thức, kỹ năng, thái độ mà còn đo lường ở hiệu quả làm việc. Tuy nhiên, trong các nghiên cứu kể trên chỉ tập trung vào hiệu quả giảng dạy mà không phân tích nhiều đến các nhiệm vụ khác của giảng viên đó là nghiên cứu khoa học và hoạt động dịch vụ.

Hiện nay cũng có khá nhiều nghiên cứu trong nước liên quan đến chất lượng giảng viên các trường đại học công lập. Điển hình trong số đó có các nghiên cứu sau:

Tác giả Bùi Bình An (2013) đã hệ thống cơ sở lý luận của việc nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên các trường đại học, cao đẳng. Phân tích, làm rõ thực trạng chất lượng đội ngũ giảng viên các trường Đại học, Cao đẳng ở tỉnh Ninh Bình hiện nay; chỉ ra các thành tựu và hạn chế chủ yếu cùng nguyên nhân. Đề xuất một số giải pháp để nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên các trường Đại học, Cao đẳng ở tỉnh Ninh Bình đến năm 2020, tầm nhìn 2030.

Thái Huy Bảo (2014) đi sâu nghiên cứu vào các phương pháp giảng dạy của đội ngũ giảng viên trong nhà trường. Đồng thời tác giả cũng đưa ra các giải pháp để phát triển đội ngũ giảng viên bộ môn phương pháp giảng dạy trong các trường,

khoa Đại học sư phạm Hà Nội. Tuy nhiên, phạm vi của đề tài chỉ dừng lại ở trong các trường, khoa Đại học sư phạm Hà Nội.

Lại Văn Chính (2014) đã nghiên cứu và đưa ra dự đoán tiềm năng phát triển của giảng viên dựa trên các đặc tính nghiệp vụ và hồ sơ cá nhân làm cơ sở xây dựng chương trình phát triển đội ngũ giảng viên. Phạm vi nghiên cứu rộng khắp trên cả nước. Đây là một đề tài được đánh giá cao và có nhiều đóng góp cho sự nghiệp giáo dục nước nhà.

Vũ Đức Lễ (2017) luận giải, hệ thống hoá bổ sung cơ sở lý luận về chính sách phát triển ĐNGV các trường đại học công lập. Nghiên cứu thực trạng chính sách phát triển ĐNGV đại học công lập ở Việt Nam hiện nay. Phân tích, đánh giá nội dung chính sách phát triển ĐNGV các trường đại học công lập, phát hiện các vấn đề cần giải quyết. Xây dựng mục tiêu, quan điểm, định hướng, đề xuất các giải pháp hoàn thiện nội dung chính sách phát triển ĐNGV đại học công lập ở Việt Nam.

Nguyễn Văn Độ (2009) đặt ra yêu cầu giảng viên đại học chưa thể dừng ở việc nhận học vị thạc sỹ, tiến sỹ là xong mà cần thường xuyên trau dồi chuyên môn, kỹ năng nghề nghiệp, nhất là đối với giáo viên trẻ. Ngoài ra, bài viết, chỉ ra ba loại nhu cầu cần bồi dưỡng đào tạo thêm cho giảng viên đại học vùng đồng bằng sông Cửu Long. Loại thứ nhất là nhu cầu đạt chuẩn trình độ để đáp ứng việc giảng dạy trước mắt, đạt tỷ lệ chuẩn của Điều lệ đại học. Nhu cầu thứ hai là nhu cầu đạt chuẩn kỹ năng sư phạm nhằm nâng cao kỹ năng sử dụng các phương pháp dạy học, xử lý các tình huống sư phạm, góp phần nâng cao chất lượng dạy học. Nhu cầu thứ ba là nhu cầu đạt chuẩn cán bộ đầu đàn nhằm chủ động đào tạo nguồn giảng viên chất lượng cao, củng cố thương hiệu cho mỗi trường đại học.

Trần Xuân Bách (2010) cho thấy việc đánh giá chất lượng giảng viên là một công việc khó, không dễ và có nhiều tiêu chí để đánh giá chất lượng giảng viên bao gồm học vị, năng lực giảng dạy, năng lực NCKH, ngoại ngữ, trong số đó tác giả nhấn mạnh đến năng lực NCKH và coi NCKH như là tiêu chí quan trọng nhất để đánh giá chất lượng giảng viên. Theo tác giả thực tế các tiêu chuẩn xếp hạng các trường đại học trên thế giới chủ yếu lấy NCKH làm tiêu chí hàng đầu để chấm điểm các trường đại học. Liên hệ đến Việt Nam thì năng lực NCKH của các trường đại học cũng như của các giảng viên đại học Việt Nam còn khá yếu và thiếu so với các nước trong khu vực như Thái Lan, Singapore, Indonesia về việc công bố các bài tạp chí khoa học quốc tế và việc đăng ký bản quyền phát minh, sáng chế khoa học hàng năm.

Trần Mai Ước (2013) nhấn mạnh đến giảng dạy và nghiên cứu khoa học (NCKH) là hai nhiệm vụ vừa quan trọng – bắt buộc – cần thiết của bất kỳ giảng viên đại học nào. Cả hai nhiệm vụ này có quan hệ hữu cơ với nhau, bổ trợ lẫn nhau. Trong đó bài viết đề cao đến nhiệm vụ nghiên cứu khoa học của giảng viên đại học có ảnh hưởng lớn đến chất lượng, uy tín đào tạo của đại học. Qua đó, bài viết chỉ ra 8 lợi ích thiết thực của nghiên cứu khoa học đối với giảng viên, điển hình như NCKH giúp giảng viên đào sâu, cập nhật, trau dồi tri thức; phát triển tư duy, năng lực sáng tạo của giảng viên; gắn kết giữa lý luận và thực tiễn, lý thuyết và thực hành.

Theo Nguyễn Danh Tuấn (2013): Hiện nay, Việt Nam có nhiều trường đại học, cao đẳng. Tính bình quân mỗi tỉnh có 7 trường, trừ Hà Giang chưa có đại học nào. Đồng nghĩa với việc này là số lượng giảng viên tăng lên tương ứng, tuy nhiên việc tăng chất lượng giảng viên không thể nhanh như thành lập một trường đại học. Vì thế, đa số các trường đại học mới thành lập đều thiếu hụt đội ngũ giảng viên đủ chuẩn về học vị, năng lực giảng dạy, năng lực NCKH. Chính nguyên nhân này khiến cho uy tín, chất lượng đào tạo của một số trường bị suy giảm, ảnh hưởng đến tuyển sinh. Theo tác giả đội ngũ giảng viên chính là “máy cái”, là “chìa khóa” để mở cánh cửa chất lượng đào tạo đại học, cao đẳng. Tương tự, theo Nguyễn Thị Thu Hương (2012) khi so sánh năm học 2007-2008 với năm học 2009-2010 thì tỷ lệ giảng viên có trình độ tiến sỹ trở lên giảm từ 14,33% xuống 13,86%. Ngoài ra, tác giả so sánh tỷ lệ tiến sỹ/ sinh viên, tỷ lệ sinh viên/ giảng viên với các nước thì ở Việt Nam đều ở mức thấp.

Nguyễn Đức Hiền (2013) nói đến tiêu chuẩn hay đặc trưng của một trường đại học nghiên cứu đào tạo sau đại học chiếm tỷ trọng cao; hoạt động NCKH mang lại nguồn thu chủ yếu thông qua liên kết nghiên cứu bên ngoài, đội ngũ giảng viên có trình độ và tận tâm với giảng dạy và NCKH. Chiếu theo các tiêu chuẩn/ đặc trưng này thì ĐHKQTĐ vẫn chưa đáp ứng đầy đủ cả về chất lượng và số lượng, đặc biệt đội ngũ giảng viên ở thế hệ trẻ đang có xu hướng học tập nâng cao trình độ trong nước, dẫn đến yếu về ngoại ngữ và quan hệ với đối tác nước ngoài trong các hoạt động hợp tác quốc tế; số giảng viên chủ động tham gia NCKH chưa nhiều, nhất là làm chủ nhiệm các công trình nghiên cứu khoa học; thay vào đó là giảng viên lâu năm; giảng viên trẻ chỉ là thành viên tham gia.

Nguyễn Thị Thu Hằng (2013) có trình bày cơ sở lý luận về đội ngũ giảng viên bao gồm khái niệm, vai trò, nhiệm vụ, đặc điểm và các yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng đội ngũ giảng viên. Tuy nhiên, những nội dung này hướng đến đội ngũ

giảng viên nói chung trong khối các trường đại học kinh tế và quản trị kinh doanh ở khu vực phía Bắc.

Lê Xuân Tình (2015) đánh giá Đại học Quốc gia Hà Nội được biết đến là “cái nôi” của NCKH và thực tế ĐHQGHN trở thành một trong hai trường đại học duy nhất của Việt Nam lọt vào Top 200 trường đại học hàng đầu Châu Á theo đánh giá của Tổ chức tư vấn giáo dục Quacquareli Symond. Kết quả này là do trường có đội ngũ giảng viên có học hàm, học vị cao, bề dày và kinh nghiệm về NCKH.

Trần Thị Hoài Thu (2019) nghiên cứu năng lực của giảng viên trẻ trong các trường đại học khối kinh tế tại thành phố Hà Nội. Theo đó, tác giả tiếp cận năng lực của giảng viên trẻ qua các giá trị cốt lõi như năng lực chung, năng lực chuyên môn, năng lực giảng dạy, năng lực NCKH, năng lực phát triển nghề nghiệp, năng lực phục vụ xã hội, hoạt động dịch vụ. Các năng lực này nhìn chung cũng thể hiện rõ được chất lượng của giảng viên trẻ. Tuy nhiên, trong nghiên cứu này, chưa đề cập nhiều đến kết quả thực hiện công việc của giảng viên.

1.2. Nghiên cứu các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên

Một số nhà nghiên cứu tập trung tìm hiểu các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên. Đã có nhiều mô hình nghiên cứu được thiết lập để phản ánh mối quan hệ này.

Michel Grangeat và Peter Gray (2007) nghiên cứu về các nhân tố ảnh hưởng đến sự phát triển năng lực nghề nghiệp của giảng viên. Nhóm tác giả đã sử dụng phương pháp nghiên cứu định tính bằng 60 cuộc phỏng vấn bán cấu trúc với đối tượng là giảng viên. Mỗi cuộc phỏng vấn dài khoảng 30 phút. Kết quả nêu bật những ảnh hưởng của tổ chức như điều kiện làm việc, văn hóa tổ chức và điều kiện cá nhân có tác động lớn đến sự phát triển năng lực nghề nghiệp. Bản thân mỗi giảng viên có phát triển được năng lực nghề nghiệp của mình hay không còn phụ thuộc nhiều vào mong muốn, điều kiện sống và làm việc của họ. Sự gắn kết của họ với tổ chức cũng là nhân tố thúc đẩy giảng viên tự ý thức nâng cao năng lực nghề nghiệp.

Ruth Naylor và Yusuf Sayed (2014) đã nghiên cứu mức độ tác động của ba yếu tố gồm: sự phát triển nghề nghiệp của bản thân, sự hỗ trợ chỉ đạo của nhà trường và các chính sách của Nhà nước có liên quan đến chất lượng giảng viên. Kết quả cho thấy rằng cả ba yếu tố này đều có ảnh hưởng tích cực và mạnh mẽ tới chất lượng giảng viên, trong đó yếu tố về sự phát triển nghề nghiệp của bản thân là có tác động nhiều nhất. Chính sách giảng viên thường được phát triển bởi Bộ Giáo dục và cơ quan quản lý giáo dục của quốc gia. Chính sách giáo dục giảng viên cũng có

thể bị ảnh hưởng bởi các kế hoạch và chiến lược phát triển quốc gia. Chính sách giáo dục quốc gia định hình chất lượng giảng viên gián tiếp bằng cách xác định đào tạo và cấp bằng, chứng chỉ cũng như các khía cạnh quan trọng liên quan đến quản trị và quản lý giảng viên bao gồm tuyển dụng, hệ thống trách nhiệm, lương, triển khai, phát triển nghề nghiệp của giảng viên và thẩm định. Chính sách của chính phủ về giảng viên có thể được hình thành như tạo điều kiện cho các khuôn khổ tác động đến chất lượng giảng viên trong lớp học. Theo đó, chế độ công tác và chính sách đối với giảng viên là những chính sách do Nhà nước quy định, gồm: chính sách tiền lương đối với giảng viên, chính sách tuyển dụng, quản lý giảng viên, chính sách đào tạo, bồi dưỡng, chính sách chuyển ngạch, nâng ngạch và các chính sách đãi ngộ khác. Tuy nhiên, hạn chế của nghiên cứu này chính là phương pháp nghiên cứu. Các tác giả chỉ sử dụng những tài liệu thứ cấp, là những tài liệu sẵn có được công bố của các cơ sở giáo dục đại học hoặc các cơ quan quản lý về giáo dục. Cụ thể, nhóm tác giả đã thu thập 456 hồ sơ của các giảng viên ở một số nước Châu Á và Thái Bình Dương. Bên cạnh đó, nghiên cứu này bao gồm hai nhóm đối tượng là giáo viên bậc tiểu học và giảng viên đại học.

Gordon Musiige và Peter Maassen (2015) lại cho rằng các yếu tố tác động đến chất lượng giảng viên bao gồm: yếu tố cá nhân, yếu tố tổ chức và yếu tố xã hội. Trong đó, yếu tố cá nhân được các ông xác định đó là tình trạng gia đình (hôn nhân, con cái, nhà ở), tài chính, sự nỗ lực của cá nhân; yếu tố tổ chức bao gồm khối lượng công việc, chính sách của nhà trường trong vấn đề hỗ trợ, tạo điều kiện thuận lợi học tập cho giảng viên; yếu tố xã hội đó là văn hóa học tập, quan điểm nghề nghiệp và mức độ coi trọng của xã hội đối với nghề. Kết quả nghiên cứu này được tác giả tổng hợp từ 45 cuộc phỏng vấn bán cấu trúc các giảng viên đại học tại trường đại học Makerere ở Châu Phi với các câu hỏi được chuẩn bị sẵn. Người được lựa chọn phỏng vấn được hỏi ý kiến là có đồng ý hay không đồng ý tham gia phỏng vấn. Những người đồng ý được lên lịch phỏng vấn cụ thể.

Hamonangan Tambunan (2014) nghiên cứu về các nhân tố tác động đến năng lực của giảng viên trong lĩnh vực công nghệ thông tin. Dữ liệu được thu thập thông qua một cuộc khảo sát. Tổng số người được hỏi đã tham gia vào nghiên cứu này là 245 trên 728 giáo viên trung học dạy nghề ở Medan-Indonesia. Có 17 trường trung học dạy nghề ở Medan. Mẫu được lấy bằng cách lấy mẫu tỷ lệ phân tầng. Dữ liệu được phân tích với phân tích đường dẫn bằng phần mềm SPSS.12 và Lisrel 8.30. Ông xác định rằng nhân tố quan trọng duy nhất trong việc xác định sự thành

công trong lớp học là giáo viên hiểu và có thể sử dụng công nghệ thông tin. Tuy nhiên, để hiểu và có thể sử dụng nó lại phụ thuộc vào nhận thức của mỗi giảng viên về khoa học công nghệ, ý thức tự cải thiện năng lực của giảng viên, mức độ sử dụng công nghệ. Do đó, ông đã nghiên cứu được mối quan hệ thuận chiều giữa ba yếu tố trên với năng lực của giảng viên.

Ở trong nước, có rất ít đề tài nghiên cứu một cách hệ thống, bài bản, xây dựng thang đo cụ thể để đánh giá mức độ tác động của các nhân tố đến chất lượng giảng viên. Trong bối cảnh khác, đối tượng khác, có một vài nghiên cứu điển hình nghiên cứu về các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng đội ngũ cán bộ công chức như Nguyễn Mạnh Cường (2017), Bùi Văn Minh (2017) và Nguyễn Kim Diện (2008)...

Nguyễn Mạnh Cường (2017) thiết lập mô hình nghiên cứu các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng đội ngũ cán bộ công chức Bộ Lao động – Thương binh và Xã hội gồm 4 biến độc lập: (1) Công tác chỉ đạo, điều hành, quản trị nhân sự; 2) Mô hình tổ chức và quy mô đội ngũ công chức; 3) Chính sách hiện hành đối với công chức; 4) Cơ sở vật chất của đơn vị. Tác giả đã sử dụng phương pháp định lượng để lượng hóa chất lượng đội ngũ công chức của Bộ LĐTBXH và các tiêu chí cấu thành (Thái độ, hành vi, sức khỏe; Năng lực đội ngũ công chức; Trình độ đội ngũ công chức; Kết quả thực hiện công việc; Tinh thần hợp tác với đồng nghiệp; Khả năng sử dụng tin học, ngoại ngữ của đội ngũ công chức). Sử dụng phương pháp tính bình quân theo gia trọng để xác định tầm quan trọng của các tiêu chí cấu thành trong chất lượng đội ngũ công chức của Bộ LĐTBXH.

Bùi Văn Minh (2017) cho rằng các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng công chức hành chính cấp tỉnh bao gồm (1) thể chế quản lý công chức hành chính nhà nước cấp tỉnh; (2) công tác quy hoạch, bổ nhiệm công chức hành chính nhà nước cấp tỉnh; (3) công tác tuyển dụng công chức hành chính nhà nước cấp tỉnh; (4) Bố trí, sử dụng công chức hành chính nhà nước cấp tỉnh và (5) đào tạo, bồi dưỡng công chức hành chính nhà nước cấp tỉnh. Tác giả đã tiến hành tổ chức điều tra khảo sát thông qua phiếu hỏi được phát đến công chức các sở, ngành tại tỉnh Điện Biên, công chức tự kê khai, điền phiếu, kết quả thu về là 265 phiếu. Thông qua phiếu khảo sát người dân tại nhà, tại nơi công cộng và tại cơ quan hành chính khi họ đang sử dụng dịch vụ hành chính công. Tổng số người dân được khảo sát là 300 người. Qua số liệu khảo sát, chất lượng công chức HCNN của Điện Biên được phản ánh qua sự phản hồi của người dân về chất lượng công tác phục vụ nhân dân của công chức HCNN cấp tỉnh.

Nguyễn Kim Diện (2008) nghiên cứu các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng công chức hành chính tỉnh Hải Dương bao gồm các nhân tố khách quan như kinh tế, chính trị quốc gia; sự phát triển của nền giáo dục; sự phát triển của y tế, sự phát triển của khoa học công nghệ; quan điểm sử dụng công chức của Đảng, Nhà nước... và các nhân tố chủ quan như tuyển dụng công chức hành chính; đào tạo và bồi dưỡng công chức hành chính; sử dụng công chức hành chính; phân tích công việc tại các cơ quan hành chính; đánh giá thực hiện công việc của công chức hành chính và tạo động lực lao động cho công chức hành chính. Thông tin và số liệu thu được qua điều tra bằng bảng hỏi tại 6 sở, 5 huyện, thành phố và 5 phường tại Hải Dương. Ngoài ra tác giả còn tiến hành phỏng vấn sâu một số lãnh đạo và chuyên viên các sở, ngành, huyện, thành phố, phường, các tổ chức và công dân. Tuy nhiên, nghiên cứu này chưa xây dựng được các thang đo cho các nhân tố kể trên.

Nhìn chung, các nghiên cứu về các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên kể trên có những cách tiếp cận, đặt vấn đề và giải quyết các vấn đề khác nhau. Về bản chất các nghiên cứu trên đều có điểm chung đó là các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên gồm có 3 nhóm nhân tố chính: bản thân giảng viên, các yếu tố thuộc về trường học và các yếu tố về chính sách đối với giảng viên. Tuy nhiên, có rất ít nghiên cứu, nghiên cứu một cách đầy đủ, hệ thống khoa học, xây dựng thang đo và kiểm định thang đo cụ thể về các nhân tố từ phía nhà trường ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên các trường đại học công lập. Có thể nói, các nghiên cứu này có ý nghĩa cả về mặt lý luận và thực tiễn cao và là cơ sở để NCS vận dụng và khai thác khoảng trống nghiên cứu để thực hiện luận án của mình.

1.3. Khoảng trống nghiên cứu

Vấn đề chất lượng giảng viên tại các cơ sở giáo dục và đào tạo đã được nhắc đến ở nhiều công trình nghiên cứu khác nhau. Các công trình trong và ngoài nước kể trên đã cho thấy nhiều hướng tiếp cận để đánh giá chất lượng giảng viên cũng như đánh giá mức độ tác động của các nhân tố đến chất lượng giảng viên. Các công trình này thực sự có ý nghĩa cả về mặt lý luận và thực tiễn.

Tuy nhiên, qua tổng quan các công trình nghiên cứu, có thể thấy rằng, có một số khoảng trống trong các nghiên cứu kể trên, cụ thể:

- Các tiêu chí đánh giá chất lượng giảng viên chưa hệ thống, còn khá rời rạc. Đặc biệt, trong bối cảnh các trường đại học công lập ở Việt Nam hiện nay, chưa có nhiều công trình nghiên cứu thể hiện rõ các tiêu chí đánh giá chất lượng giảng viên.

- Các công trình nghiên cứu về các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên dường như còn khá ít ở Việt Nam. Theo hiểu biết của NCS, cho đến nay, chưa có công trình nghiên cứu nào xây dựng được mô hình các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên các trường đại học công lập một cách cụ thể, hệ thống và kiểm định thang đo cũng như phân tích mối tương quan chặt chẽ.

Do đó, NCS đã khai thác khoảng trống nghiên cứu đó trong đề tài luận án tiến sĩ “Chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội”.

Tiểu kết chương 1

Trong chương 1, NCS đã phân tích tổng quan các công trình nghiên cứu về chất lượng giảng viên. Nhìn chung các công trình nghiên cứu trước đây tập trung theo các hướng nghiên cứu sau:

(1) Nghiên cứu về các tiêu chí đánh giá chất lượng giảng viên: bao gồm đánh giá theo mô hình năng lực KSA như Berliner (2005), Adnan Hakim (2005), Arnon và Reichel (2007), Van Gennip và Vrieze (2008), Akiba, LeTendre và Scribner (2007)... và đánh giá theo chất lượng hoạt động giảng dạy như Fenstermacher & Richardson (2005), Strong (2012), Lucky và Yusoff (2015), Beijaard và cộng sự (2004).

(2) Nghiên cứu về các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên gồm có 3 nhóm nhân tố chính: bản thân giảng viên, các yếu tố thuộc về trường học và các yếu tố về chính sách đối với giảng viên như nghiên cứu của Hamonangan Tambunan (2014), Michel Grangeat và Peter Gray (2007), Ruth Naylor và Yusuf Sayed (2014), Gordon Musiige và Peter Maassen (2015).

Qua đó, NCS rút ra được khoảng trống nghiên cứu là trong bối cảnh các trường đại học công lập ở Việt Nam hiện nay, chưa có nhiều công trình nghiên cứu thể hiện rõ các tiêu chí đánh giá chất lượng giảng viên và chưa có công trình nghiên cứu nào xây dựng được mô hình các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên các trường đại học công lập một cách cụ thể, hệ thống và kiểm định thang đo cũng như phân tích mối tương quan chặt chẽ.

CHƯƠNG 2: CƠ SỞ LÝ THUYẾT VỀ CHẤT LƯỢNG GIẢNG VIÊN CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC CÔNG LẬP

2.1. Trường đại học công lập trong hệ thống giáo dục đại học

2.1.1. Một số khái niệm

2.1.1.1. Hệ thống giáo dục đại học

Hệ thống giáo dục đại học (GDĐH) ở các nước được tổ chức theo đặc trưng của mỗi quốc gia, phù hợp với bối cảnh thực trạng, mục tiêu của chính sách GDĐH và nguồn lực dành cho GDĐH.

Theo Luật Giáo dục đại học năm 2018 quy định rõ “*Cơ sở giáo dục đại học là cơ sở giáo dục thuộc hệ thống giáo dục quốc dân, thực hiện chức năng đào tạo các trình độ của giáo dục đại học, hoạt động khoa học và công nghệ, phục vụ cộng đồng*”. Đồng thời Luật Giáo dục năm 2019 cũng nêu bật “*Giáo dục đại học đào tạo trình độ đại học, trình độ thạc sĩ, trình độ tiến sĩ*”.

Do đó, có thể nói rằng hệ thống GDĐH hoặc có cách gọi khác là mạng lưới GDĐH là hệ thống các trường đại học cho giáo dục sau phổ thông trung học. Hệ thống các trường đại học có thể được phân loại theo nhiều cách khác nhau; tùy thuộc vào mục đích nghiên cứu để áp dụng các tiêu chí khác nhau trong cách phân loại các trường đại học.

Theo loại hình sở hữu, hệ thống GDĐH theo loại hình sở hữu gồm có:

Trường đại học công lập: là trường đại học các thuộc sở hữu nhà nước, do Nhà nước đầu tư, xây dựng cơ sở vật chất ban đầu. Hiện nay, trường đại học công lập có nguồn tài chính từ nhiều nguồn khác nhau ngoài ngân sách nhà nước tùy thuộc vào mức độ tự chủ của trường đó.

Các trường đại học tư thục: là các trường không do Nhà nước đầu tư thành lập mà do tổ chức xã hội, tổ chức xã hội - nghề nghiệp, tổ chức kinh tế tư nhân hoặc cá nhân. Do đó, các trường đại học tư thục thuộc sở hữu của các tổ chức hay cá nhân đó. Kinh phí lấy từ các khoản tài trợ, học phí, tiền trợ cấp nghiên cứu và các khoản đóng góp từ sinh viên.

Theo sứ mạng của cơ sở GDĐH, hệ thống GDĐH bao gồm:

Các trường đại học định hướng nghiên cứu: là các trường đại học đã công bố định hướng phát triển thành cơ sở giáo dục đại học hàn lâm khoa học chủ yếu nghiên cứu học thuật, có chương trình đào tạo theo kiểu của đại học truyền thống.

Các trường đại học định hướng ứng dụng: là các trường đại học có chương trình đào tạo có mục tiêu và nội dung xây dựng theo hướng phát triển kết quả nghiên cứu cơ bản, ứng dụng các công nghệ nguồn thành các giải pháp công nghệ, quy trình quản lý, thiết kế công cụ hoàn chỉnh phục vụ trong các lĩnh vực của cuộc sống.

Các trường đại học định hướng thực hành: là các trường đại học có chương trình đào tạo có mục tiêu và nội dung xây dựng theo hướng tập trung vào việc thực hiện các giải pháp công nghệ, quy trình quản lý, sản xuất, chế tạo các công cụ phục vụ sản xuất và đời sống dựa trên những thiết kế có sẵn.

Như vậy, theo tiêu chí sứ mạng và tầm nhìn của cơ sở giáo dục đại học thì có thể thấy sản phẩm của các trường đại học định hướng nghiên cứu là cơ sở, tiền đề để cho ra các sản phẩm của các trường đại học định hướng ứng dụng; sau đó các trường đại học định hướng thực hành lại kế thừa kết quả, sản phẩm của các trường định hướng ứng dụng.

Việc phân loại các trường đại học theo tiêu chí sứ mạng, tầm nhìn là một việc quan trọng cho thấy trách nhiệm cũng như vai trò của cơ sở GDĐH. Trên thế giới không có một nước nào có đủ nguồn lực để đảm bảo đầu tư cho tất cả các trường đại học (ĐH) có “chất lượng cao như nhau” với một mô hình duy nhất theo kiểu tổ chức ở các ĐH truyền thống trước đây nên việc phân hạng trường đại học tương xứng với trách nhiệm, sứ mạng và năng lực của trường đại học là cần thiết. Nếu dựa vào kết quả phân tầng làm cơ sở để đầu tư cho GDĐH thì cần có các nghiên cứu chuyên sâu về tiêu chí xác định và những điều kiện để xây dựng trường đại học. Đối với các trường đại học, cần căn cứ để xây dựng chiến lược phát triển, tuyên bố sứ mạng để xác định và phân loại trường đại học. Mỗi trường đại học có sứ mạng khác nhau thì sẽ có các đặc điểm khác nhau. Chẳng hạn:

Theo Philip G. Altbach và cộng sự (2011), trường đại học nghiên cứu thường có các đặc trưng cơ bản: (i) là một tổ chức tinh hoa, có tham vọng đạt được sự tốt nhất về giảng dạy, nghiên cứu; (ii) có rất nhiều các công trình khoa học được công bố, vượt xa so với chuẩn mực thông thường của nghề giảng viên, có xu hướng quốc tế hóa cao; (iii) có cơ chế đồng quản trị, trong đó cộng đồng khoa học kiểm soát các quyết định về đào tạo và học thuật, các nhà quản lý thì chịu trách nhiệm về nguồn lực, cơ sở vật chất và những vấn đề quản lý khác; (iv) trường đặt trọng tâm là nghiên cứu cơ bản, có trách nhiệm chủ chốt trong việc tạo ra tiến bộ khoa học.

Đồng thời, quan tâm đến nghiên cứu ứng dụng, liên kết giữa trường đại học và các doanh nghiệp, sản phẩm nghiên cứu để tạo ra thu nhập.

Phạm Thị Ly (2013) đã chỉ ra việc sử dụng các tiêu chí do Carnegie đề xuất và được bổ sung bởi hai tác giả Amano & Chen (2004), Liu (2005) chỉ phù hợp khi được sử dụng để phân loại các trường ĐH ở Hoa Kỳ, Nhật bản và Trung Quốc, không phù hợp với việc xác định kế hoạch và chiến lược nhằm xây dựng một đại học nghiên cứu. Từ đó, tác giả đề xuất các tiêu chí cốt lõi trở thành đặc điểm cơ bản của Trường đại học nghiên cứu. Các tiêu chí này bao gồm cả các nhân tố đầu vào (con người và nguồn lực), đầu ra (thành quả nghiên cứu và đào tạo) lẫn quá trình (tự chủ, tự do học thuật, văn hóa khoa học và tính chất toàn cầu), với những đặc điểm khiến nó trở thành khác biệt so với những trường đại học khác và là những điều kiện cần và đủ cho một trường đại học nghiên cứu.

Theo quan điểm của các nhà khoa học ở đại học Quốc gia Hà nội (2013), trường đại học nghiên cứu được xác định bởi bốn giá trị cốt lõi: 1. Phát minh và khám phá; 2. Sáng tạo và sáng nghiệp; 3. Chất lượng đỉnh cao, phát triển dựa vào nghiên cứu; 4. Mô hình mở và giải phóng mọi nguồn lực, mức độ quốc tế hóa cao và sáu đặc trưng cơ bản: 1. Quy mô đa ngành, đa lĩnh vực; 2. Tích hợp đào tạo với nghiên cứu ở cả bậc đại học; 3. Tập trung vào đào tạo sau đại học; 4. Giảng viên là nhà khoa học; 5. Nghiên cứu chất lượng cao; 6. Lãnh đạo hiệu quả.

Qua nghiên cứu cho thấy, các nhà khoa học có quan điểm khá đồng nhất khi đưa ra các tiêu chí đặc trưng để xác định trường đại học nghiên cứu. Các tiêu chí được đa số các tác giả sử dụng gồm có: (i) Đào tạo chất lượng cao (đào tạo sau đại học là chủ yếu; tỷ lệ giảng viên/ sinh viên; đội ngũ giảng viên, cán bộ quản lý đạt chuẩn chất lượng cao; giảng viên được ưu tiên thời gian dành cho nghiên cứu khoa học; đánh giá của nhà tuyển dụng đối với sinh viên tốt nghiệp), (ii) Nghiên cứu khoa học chất lượng cao (số lượng sản phẩm khoa học được công bố, trích dẫn, chuyển giao; đánh giá của các nhà khoa học có uy tín về kết quả nghiên cứu; nguồn tài chính đầu tư cho nghiên cứu, chuyển giao; nguồn tài chính thu được từ nghiên cứu, chuyển giao), (iii) Mức độ quốc tế hóa (số lượng giảng viên quốc tế, số lượng sinh viên quốc tế, số lượng các công trình, kết quả nghiên cứu được công bố chung), (iv) Cơ sở vật chất và cơ chế quản trị hiện đại, hiệu quả. Tuy nhiên, có thể áp dụng các tiêu chí theo quan điểm của các nhà khoa học ở ĐHQG Hà Nội do Bộ tiêu chí và Chuẩn đối sánh được xây dựng chi tiết, khoa học, tính định lượng cao, phù hợp để đánh giá toàn diện

các điều kiện nguồn lực, quá trình hoạt động và kết quả, sản phẩm của trường đại học của Việt Nam mà các tiêu chí khác không có được.

Khi áp dụng cách phân loại các trường ĐH theo phân tầng, thì các trường đại học nghiên cứu thường là các trường đại học công lập. Vì các trường này với truyền thống lâu dài có các chương trình đào tạo có uy tín, chất lượng; đội ngũ giảng viên, nhà khoa học là các giáo sư, tiến sĩ có trình độ cao, giàu kinh nghiệm và uy tín; các điều kiện về cơ sở học liệu, cơ sở vật chất đáp ứng đủ điều kiện để đào tạo và NCKH chất lượng cao.

2.1.1.2. Trường Đại học công lập

Trường đại học (tiếng Anh: University) là một cơ sở giáo dục bậc cao tiếp theo bậc trung học dành cho những học sinh có khả năng và nguyện vọng học tập tiếp lên trên. Trường đại học cung cấp cho sinh viên học vấn cao và cấp các bằng cấp khoa học trong nhiều các lĩnh vực ngành nghề. Các trường đại học có thể cung cấp các chương trình bậc đại học và sau đại học.

Định chế đại học hình thành tại châu Âu từ thế kỷ XIII, dưới hình thức một “đoàn thể tập hợp thầy và trò” (*universitas magistrorum atque scholarium*) đặt dưới uy quyền của Nhà thờ và phục vụ nhu cầu đào tạo tinh hoa cho đội ngũ giới quý tộc và các tầng lớp nhà thờ.

Giáo dục và GDDH ở phương đông xưa thường nhắc tới các trường Nho giáo cho giới quý tộc Trung Hoa hoặc các trường thuộc các đạo và giáo phái của Ấn Độ.

Trường đại học theo mô hình hiện đại đầu tiên được thành lập ở Việt Nam là Đại học Đông dương được thành lập năm 1906. Cùng với sự phát triển và hội nhập của nền kinh tế xã hội, các trường đại học Việt Nam trong thời gian gần đây phát triển mạnh về số lượng, quy mô, phương thức hoạt động và đóng góp một phần rất quan trọng cho sự phát triển kinh tế xã hội của đất nước.

Trường đại học công lập:

Các trường đại học công của Mỹ (trường của bang, State College hoặc University): do chính phủ các bang quản lý và cung cấp tài chính. Mỗi bang ở Mỹ có ít nhất một trường Đại học tổng hợp và một số trường đại học đơn ngành loại này.

Khái niệm trường đại học công lập của Nhật Bản thật ra là đại học địa phương (do chính quyền các tỉnh lập và quản lý). Đó cũng là một phần của hệ thống đại học công bao hàm cả các trường đại học quốc gia, là đại học quốc gia nhưng đúng ra là đại học trung ương vì do chính quyền trung ương lập ra và quản lý.

Luật Giáo dục Đại học (2012) quy định “cơ sở giáo dục đại học công lập do Nhà nước thành lập, đầu tư xây dựng cơ sở vật chất và bảo đảm chi thường xuyên”.

Luật Giáo dục đại học (2018) quy định “cơ sở giáo dục đại học công lập do Nhà nước đầu tư, bảo đảm điều kiện hoạt động và là đại diện chủ sở hữu”.

Với xu hướng đổi mới giáo dục hiện nay, các trường đại học công lập dần dần chuyển sang mô hình quản lý tự chủ, tự chịu trách nhiệm trong các hoạt động như tài chính, nhân sự, học thuật... Kinh phí hoạt động trước đây chủ yếu là nhà nước cấp, tuy nhiên, với cơ chế này, nhà nước đã dần chuyển từ kiểm soát sang giám sát các hoạt động. Do đó, việc bảo đảm chi thường xuyên cho các trường đại học công lập phụ thuộc hoàn toàn vào mức độ tự chủ tài chính của các trường đó.

Khái niệm, mô hình và địa vị pháp lý của trường đại học công có sự khác nhau trong hệ thống giáo dục đại học ở mỗi quốc gia. Theo NCS, trường đại học công lập là trường do chính quyền thành lập và quản lý. Nguồn kinh phí đảm bảo cho các trường đại học công lập hoạt động phụ thuộc vào chính sách đầu tư tài chính và mức độ xã hội hóa nguồn lực dành cho giáo dục đại học của mỗi quốc gia.

2.1.2. Vai trò của các trường Đại học công lập

Hệ thống các trường đại học công lập đóng vai trò quan trọng đối với sự phát triển kinh tế xã hội của mỗi quốc gia, thể hiện khái quát qua các mặt sau:

Sự ra đời và hoạt động của các trường đại học công lập thể hiện vai trò của nhà nước đối với GDĐH. Nhà nước thông qua các hoạt động của trường đại học công lập để điều tiết các nguồn lực xã hội sao cho có hiệu quả nhất, từ đó điều tiết cơ cấu đào tạo nhân lực hợp lý, duy trì và phát triển giáo dục đào tạo. Thông qua các trường đại học công lập, nhà nước muốn đầu tư nhằm đảm bảo lợi ích công về GDĐH. Lợi ích này lan tỏa ra toàn xã hội, đảm bảo tất cả mọi người đều có cơ hội bình đẳng tiếp cận với GDĐH.

Trường đại học công lập là nơi triển khai các chính sách đầu tư phát triển GDĐH của mỗi quốc gia. Các trường đại học công lập thuộc sở hữu Nhà nước, được Chính phủ hoặc chính quyền ở các địa phương cấp ngân sách để triển khai các chính sách phát triển GDĐH của chính quyền các cấp. Ví dụ như các trường đại học công lập được Quỹ đào tạo nhân tài cung cấp kinh phí để đào tạo nhân tài như ở Hàn Quốc. Hoặc được Chính phủ đầu tư thành các trường đại học trọng điểm như ở Trung Quốc. Ở Việt Nam các trường đại học công lập được Nhà nước giao kinh phí, tài sản, cơ sở vật chất để thực hiện các mục tiêu và chính sách ưu tiên đầu tư cho giáo dục đào tạo của đất nước.

Trường đại học công lập giữ vai trò định hướng cho hoạt động và sự phát triển của hệ thống GDĐH của quốc gia. Các trường đại học công lập định hướng cho phát triển các chương trình đào tạo bằng cách bổ sung, hoàn thiện các chương trình đã có sẵn, xây dựng các chương trình đào tạo mới phù hợp với xu thế phát triển của xã hội; định hướng cho nghiên cứu khoa học thông qua việc xây dựng các nhóm nghiên cứu mạnh, duy trì các hướng nghiên cứu cơ bản, triển khai các hướng nghiên cứu mới,...

Trường đại học công lập có sứ mạng đào tạo, cung cấp nguồn nhân lực chất lượng cao, NCKH và chuyển giao công nghệ đáp ứng nhu cầu phát triển của đất nước. Trong hệ thống GDĐH, các trường đại học công lập có lợi thế hơn các trường tư thục về điều kiện đảm bảo chất lượng như đội ngũ cán bộ, cơ sở vật chất, học liệu, thư viện để thực hiện được các sứ mạng nêu trên.

2.1.3. Đặc điểm của các trường Đại học công lập

Xét theo quan điểm về trường đại học công lập ở trên, nghiên cứu sinh cho rằng, các đặc điểm của trường đại học công lập có các đặc điểm sau đây:

Trường đại học công lập do chính quyền thành lập nên chịu sự quản lý, kiểm tra, giám sát về tổ chức bộ máy, hoạt động hành chính theo quy định của Nhà nước hoặc chính quyền các cấp. Bộ máy quản lý, điều hành của trường đại học công lập được tổ chức phù hợp với điều kiện cụ thể của từng trường nhưng phải tuân thủ các quy định về lĩnh vực này trong các văn bản pháp luật của Nhà nước hoặc địa phương. Bộ máy quản lý điều hành của trường đại học công lập thường có Hội đồng trường, Ban Giám hiệu, các phòng chức năng và khoa đào tạo, viện nghiên cứu chuyên ngành. Hoạt động của Hội đồng trường trong các trường đại học công lập được quy định trong văn bản pháp luật và có tính chất khác với Hội đồng quản trị trong các trường đại học tư thục.

Ngoài ra, các trường đại học công lập còn chịu sự quản lý chuyên môn của cơ quan quản lý Nhà nước về GDĐH. Thông thường ở các nước, cơ quan này sẽ quản lý hoặc giám sát về nội dung chương trình đào tạo, về chỉ tiêu và phương thức tuyển sinh của các trường đại học.

Các trường đại học công lập còn có đặc điểm quan trọng là sở hữu thuộc về Nhà nước. Các trường đại học công lập do Nhà nước thành lập và đầu tư kinh phí để xây dựng và hoạt động nên tính chất hoạt động của các trường đại học công lập thường không vì mục đích lợi nhuận.

Tuy nhiên, Nghị định số 16/2015/NĐ-CP đã quy định về cơ chế tự chủ đối với các ĐVSNCL theo hướng cải tiến mạnh mẽ, trong đó các đơn vị giáo dục ĐHCL cũng được hưởng những chính sách đổi mới này. Trao quyền tự chủ các cơ sở GDDH không có nghĩa là Chính phủ hết trách nhiệm mà trong đó vẫn có trách nhiệm đầu tư để giúp các cơ sở giáo dục giảm bớt các khó khăn tài chính, từng bước nâng cao chất lượng GDDH trong điều kiện hội nhập. Theo Nghị định 99/2019/NĐ-CP quy định chi tiết và hướng dẫn thi hành một số điều của Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục đại học, cơ sở giáo dục đại học thực hiện quyền tự chủ về: học thuật và hoạt động chuyên môn; tổ chức bộ máy và nhân sự; tài chính và tài sản. Về quyền tự chủ về tài chính và tài sản, cơ sở giáo dục đại học công lập thực hiện quyền tự chủ về tài chính và tài sản theo quy định của Luật Giáo dục đại học, Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục đại học và các quy định hiện hành về cơ chế tự chủ của đơn vị sự nghiệp công lập.

Các trường đại học công lập được tự chủ trong khuôn khổ quy định. Các trường được tự chủ tối đa ở một số khoản chi nhất định; nhưng đồng thời phải tuân thủ các khoản mục chi đã được ấn định bởi cơ quan phân bổ và giao dự toán. Điều này chưa cho phép các trường đại học công lập thực hiện được chính sách ưu đãi đối với người dạy và người học hoặc tập trung đầu tư để nâng cao chất lượng.

Như vậy, trường đại học công lập là một thiết chế vô cùng quan trọng của xã hội và trong bối cảnh của nền kinh tế tri thức toàn cầu, trách nhiệm của trường đại học ngày càng quan trọng đối với sự phát triển của đất nước. Đồng thời các trường đại học có tính tự chủ rất cao trong các hoạt động học thuật, trong phương thức tổ chức quản lý và đào tạo,... Nhận thức về vai trò, sứ mạng và đặc điểm của trường đại học là nền tảng để hoạch định chính sách giáo dục đại học, quyết định một cơ chế quản lý (trong đó bao gồm cả cơ chế quản lý tài chính) phù hợp để các trường đại học hoạt động thực sự có chất lượng, đáp ứng được nhu cầu và kỳ vọng của cả xã hội.

2.2. Giảng viên và chất lượng giảng viên các trường đại học công lập

2.2.1. Một số khái niệm

2.2.1.1. Giảng viên

Theo từ điển Tiếng Việt của Trung tâm Ngôn ngữ và Văn hóa Việt Nam thì “giảng viên là người giảng dạy ở đại học hay lớp huấn luyện cán bộ”. Theo quyết định số 202/TCCP-VC được ban hành ngày 08 tháng 06 năm 1994 của Ban tổ chức – cán bộ chính phủ về việc ban hành tiêu chuẩn nghiệp vụ các ngạch công chức ngành giáo dục và đào tạo: “Giảng viên là viên chức chuyên môn đảm nhiệm việc

giảng dạy và đào tạo ở bậc đại học, cao đẳng thuộc một chuyên ngành đào tạo của trường đại học hoặc cao đẳng.

Theo Hoàng Phê (2001), giảng viên là tên gọi chung của người làm công tác giảng dạy ở các trường chuyên nghiệp, các lớp đào tạo, huấn luyện, các trường trên bậc phổ thông. Theo Điều 70 của Luật Giáo dục (2005) thì nhà giáo là người làm nhiệm vụ giảng dạy, giáo dục trong nhà trường, cơ sở giáo dục khác. Nhà giáo giảng dạy ở cơ sở giáo dục mầm non, giáo dục phổ thông, giáo dục nghề nghiệp gọi là giáo viên; ở cơ sở giáo dục đại học gọi là giảng viên. Theo Luật Giáo dục (2009), giảng viên bao gồm các nhà sư phạm được tuyển dụng và bổ nhiệm vào các ngạch giảng viên, giảng viên chính, phó giáo sư, giảng viên cao cấp và giáo sư trong biên chế sự nghiệp của cơ sở đào tạo đại học – cao đẳng công lập hoặc danh sách làm việc toàn thời gian của cơ sở giáo dục đại học – cao đẳng ngoài công lập.

Giảng viên đại học (GVĐH) công lập là viên chức, Luật Viên chức năm 2010 quy định: Viên chức là công dân Việt Nam được tuyển dụng theo vị trí việc làm, làm việc tại đơn vị sự nghiệp công lập theo chế độ hợp đồng làm việc, hưởng lương từ quỹ lương của đơn vị sự nghiệp công lập theo quy định của pháp luật. Theo đó, GVĐH công lập là viên chức chuyên môn đảm nhiệm việc giảng dạy và nghiên cứu khoa học ở bậc đại học, sau đại học thuộc một chuyên ngành đào tạo của trường đại học công lập. Trong các trường đại học, giảng viên còn là nhà khoa học, nắm vững các phương pháp khoa học về giảng dạy và giáo dục, biết sử dụng thành thạo các phương tiện kỹ thuật trong giảng dạy, thường xuyên rèn luyện để nâng cao nghiệp vụ giảng dạy của mình, tham gia tích cực vào nghiên cứu khoa học và đời sống xã hội.

Tại khoản 1, điều 54, Luật số 34/2018/QH14 của Quốc hội nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam về sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục (2012) quy định: “Giảng viên trong cơ sở giáo dục đại học là người có nhân thân rõ ràng; có phẩm chất, đạo đức tốt; có đủ sức khỏe để thực hiện nhiệm vụ; có trình độ đáp ứng quy định của Luật này, quy chế tổ chức và hoạt động của cơ sở giáo dục đại học”.

Quy định tại điểm e khoản 1 Điều 77 của Luật Giáo dục (2005) có chi rõ, giảng viên trong các cơ sở giáo dục về trình độ phải đáp ứng như sau:

- Có bằng tốt nghiệp đại học trở lên và có chứng chỉ bồi dưỡng nghiệp vụ sư phạm đối với nhà giáo giảng dạy cao đẳng, đại học;

- Có bằng thạc sĩ trở lên đối với nhà giáo giảng dạy chuyên đề, hướng dẫn luận văn thạc sĩ;

- Có bằng tiến sĩ đối với nhà giáo giảng dạy chuyên đề, hướng dẫn luận án tiến sĩ.”

Theo quy định của Luật Giáo dục (2012) được sửa đổi bổ sung tại Luật số 34/2018/QH14 quy định, giảng viên trong các cơ sở giáo dục đại học phải thực hiện các nhiệm vụ sau:

- Thực hiện nhiệm vụ giảng dạy và giáo dục đại học bao gồm các trình độ: Cao đẳng, Đại học, Thạc sĩ, Tiến sĩ; đào tạo và bồi dưỡng đội ngũ nhà giáo, cán bộ quản lý, cán bộ khoa học kỹ thuật;

- Nghiên cứu khoa học và chuyển giao công nghệ;

- Tham gia công tác quản lý đào tạo, quản lý khoa học và công nghệ tại cơ sở giáo dục đại học.

- Thường xuyên học tập, bồi dưỡng để nâng cao trình độ mọi mặt theo tiêu chuẩn nghiệp vụ giảng viên;

- Tham gia các hoạt động xã hội theo trách nhiệm, nghĩa vụ công dân.

Như vậy, khái niệm giảng viên có nhiều cách tiếp cận khác nhau nhưng đều thống nhất về bản chất của người giảng viên, đó là người làm nhiệm vụ giảng dạy, giáo dục trong các trường đại học, cao đẳng, nhằm truyền thụ kiến thức khoa học, kỹ năng, khả năng thực hành cho sinh viên và xây dựng, hình thành nhân cách cho người học, đáp ứng yêu cầu của sự phát triển xã hội.

Có nhiều tiêu chí để phân loại giảng viên:

(1) Phân loại theo hạng chức danh nghề nghiệp: Theo Thông tư liên tịch số 36/2014/TTLT-BGDĐT-BNV, giảng viên giảng dạy trong các trường đại học công lập được chia làm 3 hạng chính: Giảng viên cao cấp (hạng I); Giảng viên chính (hạng II) và giảng viên (hạng III). Mỗi hạng giảng viên sẽ có những yêu cầu, điều kiện và tiêu chuẩn phù hợp.

(2) Phân loại theo hình thức quản lý: thì giảng viên được chia thành giảng viên cơ hữu và giảng viên thỉnh giảng.

Giảng viên cơ hữu: là giảng viên thuộc biên chế chính thức của nhà trường.

Giảng viên thỉnh giảng: giảng viên thỉnh giảng gồm có giảng viên ở các trường đại học, học viện thỉnh giảng tại trường và giảng viên kiêm chức là cán bộ lãnh đạo các Cục, Vụ, Viện Khoa học.

Theo quy định tại Điều 74 của Luật Giáo dục và Điều 31 của Nghị định số 75/2006/NĐ-CP ngày 02/08/2006 của Chính phủ quy định chi tiết và hướng dẫn thi hành một số điều của Luật Giáo dục: *“Thỉnh giảng là việc một cơ sở giáo dục mời nhà giáo hoặc người có đủ tiêu chuẩn của nhà giáo ở nơi khác đến giảng dạy. Khuyến khích các cơ sở giáo dục mời nhà giáo, nhà khoa học trong nước, nhà khoa học là người Việt Nam định cư ở nước ngoài và người nước ngoài đến giảng dạy ở các trường Việt Nam theo chế độ thỉnh giảng”*. Người được mời thỉnh giảng phải thực hiện các nhiệm vụ như quy định đối với giảng viên cơ hữu. Người được mời thỉnh giảng là cán bộ, công chức phải bảo đảm hoàn thành nhiệm vụ ở nơi mình công tác.

(3) Phân loại theo biên chế: giảng viên có thể được chia thành giảng viên là viên chức và giảng viên là lao động hợp đồng.

Tùy theo quy mô của mỗi trường đại học cũng như là xét biên chế của cơ quan chủ quản, các trường đại học ngoài những giảng viên được biên chế chính thức viên chức ngạch giảng viên thì còn có một số lượng lớn giảng viên là lao động hợp đồng. Những giảng viên là lao động hợp đồng sẽ thực hiện trách nhiệm, nghĩa vụ và quyền hạn như giảng viên là viên chức.

Theo Thông tư liên tịch số 36/2014/TTLT-BGDĐT-BNV ngày 28/11/2014 của Bộ Giáo dục và Đào tạo và Bộ Nội vụ quy định mã số và tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp viên chức giảng dạy trong các cơ sở giáo dục đại học công lập, chức danh nghề nghiệp của giảng viên gồm: giảng viên, giảng viên chính và giảng viên cao cấp.

Từ các quy định nêu trên, có thể đưa ra khái niệm: giảng viên trong cơ sở giáo dục đại học công lập là người được tuyển dụng theo vị trí việc làm và chức danh nghề nghiệp, làm việc theo chế độ hợp đồng, có nhân thân rõ ràng; có phẩm chất, đạo đức tốt; có sức khỏe; có năng lực, kỹ năng chuẩn về chuyên môn, nghiệp vụ, đảm nhiệm công tác giảng dạy, nghiên cứu khoa học và các hoạt động khác thuộc một chuyên ngành đào tạo của trường đại học công lập (khái niệm này không áp dụng đối với giảng viên thỉnh giảng).

2.2.1.2. Chất lượng giảng viên

Chất lượng là một khái niệm phức tạp và có nhiều tranh luận khác nhau, tùy theo quan điểm của mỗi nhà nghiên cứu. Tuy nhiên, không thể phủ nhận, chất lượng chính là mục tiêu mà rất nhiều ngành, nghề, lĩnh vực mong muốn đạt được.

Chất lượng là sự xuất sắc, là tuyệt hảo, là giá trị vật chất, là sự biến đổi về chất, là sự phù hợp với mục tiêu đề ra và là sự đáp ứng nhu cầu. (Harvey, L. & Green, D. (1993), *Defining quality. Assessment và evaluation in Higher*). Theo định nghĩa của ISO 9000 – 2000, chất lượng là mức độ đáp ứng các yêu cầu của một tập hợp các đặc tính vốn có trong đó yêu cầu được hiểu là các nhu cầu hay mong đợi đã được công bố, ngầm hiểu hay bắt buộc.

Theo Hoàng Phê (1988), “Chất lượng” là cái tạo nên phẩm chất, giá trị của một con người, một sự vật, sự việc, ví dụ đánh giá chất lượng sản phẩm, nâng cao chất lượng giảng dạy. Theo Oxford University (1995), “Chất lượng” là tiêu chuẩn của cái gì khi so sánh với cái khác giống với nó. Theo điều 3.1.1 của tiêu chuẩn ISO 9000:2005 định nghĩa “chất lượng” là mức độ mà một tập hợp các đặc tính vốn có đáp ứng các yêu cầu.

Theo Burrows và cộng sự (1993): “Chất lượng là cái làm nên phẩm chất, giá trị của con người, sự vật” hoặc “Cái làm nên bản chất sự vật, làm cho sự vật này khác với sự vật kia”. Hoặc “Chất lượng là tổng thể những tính chất, thuộc tính cơ bản của sự vật (sự việc) làm cho sự vật (sự việc) này phân biệt với sự vật (sự việc) khác”. Theo TCVN ISO 8402: Chất lượng là tập hợp các đặc tính của một thực thể (đối tượng) tạo cho thực thể đó có khả năng thỏa mãn những nhu cầu đã nêu ra hoặc nhu cầu.

Theo quan điểm triết học, chất lượng được định nghĩa: “Chất lượng, phạm trù triết học biểu thị những thuộc tính bản chất của sự vật, chỉ rõ nó là cái gì, tính ổn định tương đối của sự vật phân biệt nó đối với sự vật khác. Chất lượng là đặc tính khách quan của sự vật. Chất lượng biểu hiện ra bên ngoài qua các thuộc tính. Nó là các liên kết cái thuộc tính của sự vật lại làm một, gắn bó với sự vật và không tách khỏi sự vật. Sự vật trong khi vẫn còn là bản thân nó thì không thể mất chất lượng của nó. Sự thay đổi chất lượng kéo theo sự thay đổi của sự vật về căn bản. Chất lượng của sự vật bao giờ cũng gắn liền với tính quy định về số lượng của nó và không thể tồn tại ngoài tính quy định ấy. Mỗi sự vật bao giờ cũng là sự thống nhất của chất lượng và số lượng”.

Như vậy, khái niệm chất lượng phản ánh những giá trị đặc trưng của đối tượng và đem lại những sự khác biệt so sánh giữa đối tượng này và đối tượng khác. Chất lượng được hiểu theo chiều hướng tích cực.

Nói đến chất lượng con người, có khá nhiều chuyên gia đã đưa ra khái niệm chất lượng nguồn nhân lực. Theo Trần Xuân Cầu (2012): “Chất lượng nguồn nhân

lực thể hiện mối quan hệ giữa các yếu tố cấu thành nên bản chất bên trong của nguồn nhân lực, được biểu hiện thông qua các tiêu thức: sức khỏe, trình độ học vấn, trình độ chuyên môn, trình độ lành nghề... chất lượng nguồn nhân lực do trình độ phát triển kinh tế xã hội và chính sách đầu tư phát triển nguồn nhân lực của Chính phủ quốc gia quyết định. Vũ Đình Hòa và Đoàn Minh Huân (2008) cho rằng “Chất lượng nguồn nhân lực là trạng thái nhất định của nguồn nhân lực thể hiện mối quan hệ giữa các yếu tố cấu thành nói lên bản chất bên trong của nguồn nhân lực, đó là các yếu tố về tinh thần, thể lực, trí lực”.

Theo Trần Thị Hoài Thu, chất lượng giảng viên là toàn bộ các thuộc tính (yếu tố), những đặc điểm và nhiệm vụ của giảng viên. Nhiệm vụ của giảng viên bao gồm hoạt động đào tạo, hoạt động nghiên cứu khoa học và tham gia công tác quản lý đào tạo, bồi dưỡng, công tác Đảng, Đoàn thể và các hoạt động khác trong nhà trường. Để thực hiện các hoạt động đào tạo tốt, giảng viên cần có trình độ chuyên môn tốt và có năng lực giảng dạy, đáp ứng được yêu cầu của người học. Để thực hiện hoạt động nghiên cứu khoa học có chất lượng đòi hỏi giảng viên phải có năng lực nghiên cứu khoa học đáp ứng được yêu cầu.

Qua những phân tích trên, NCS xác lập khái niệm chất lượng giảng viên là toàn bộ những thuộc tính, đặc điểm thể hiện trình độ, năng lực, phẩm chất cũng như mức độ hoàn thành các nhiệm vụ được giao bao gồm nhiệm vụ giảng dạy, nhiệm vụ NCKH, nhiệm vụ cộng đồng hay hoạt động dịch vụ.

2.2.2. Tiêu chí đánh giá chất lượng giảng viên

Qua tìm hiểu tổng quan các công trình nghiên cứu, có thể thấy rằng, có khá nhiều tiêu chí đánh giá chất lượng giảng viên.

Chất lượng giảng viên có thể được đánh giá theo mô hình năng lực KSA bao gồm đánh giá về kiến thức, kỹ năng và thái độ của giảng viên. Điển hình cho hướng nghiên cứu này phải kể đến các nghiên cứu của Berliner (2005), Adnan Hakim (2005), Arnon và Reichel (2007), Van Gennip và Vrieze (2008), Akiba, LeTendre và Scribner (2007)... Chất lượng giảng viên còn được đánh giá qua chất lượng hoạt động giảng dạy. Một số nhà nghiên cứu tiếp cận theo hướng này bao gồm Fenstermacher & Richardson (2005), Strong (2012), Lucky và Yusoff (2015)...

Ở Việt Nam, tiêu chí đánh giá chất lượng giảng viên cũng được thể hiện qua nhiều nghiên cứu như Nguyễn Thị Tuyết (2017), Lê Xuân Tình (2015), Hoàng Văn Mạnh (2014)... Đặc biệt, tiêu chí đánh giá chất lượng giảng viên còn được quy định cụ thể qua các thông tư, nghị định... Gần đây nhất, dự thảo Thông tư quy định chuẩn

nghề nghiệp giảng viên sư phạm do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành tháng 2/2018 có đưa ra 5 tiêu chuẩn và 18 tiêu chí. Theo đó, chuẩn nghề nghiệp giảng viên bao gồm các tiêu chuẩn sau:

Tiêu chuẩn 1: Phẩm chất nghề nghiệp

Giảng viên có bản lĩnh chính trị vững vàng, phẩm chất đạo đức trong sáng, lối sống và cách ứng xử chuẩn mực, được đồng nghiệp, người học và cộng đồng tin cậy, yêu mến, kính trọng. Phẩm chất chính trị, đạo đức, lối sống là sự thể hiện thái độ của giảng viên đối với công việc, với sinh viên, với trường, với ngành giáo dục và với xã hội.

Zimbardo và Leippe (1991) định nghĩa thái độ là: “Một sự định đoạt, đánh giá đối với một số đối tượng dựa trên nhận thức, phản ứng tình cảm, ý định hành vi và hành vi trong quá khứ... có thể ảnh hưởng đến nhận thức, phản ứng tình cảm, ý định và hành vi trong tương lai”. Thái độ ảnh hưởng đến hành động của một cá nhân và phản ứng với những kích thích cụ thể.

Nghiên cứu trong chính sách giáo dục cho thấy rằng thái độ hay phẩm chất chính trị, đạo đức, lối sống của giảng viên đề cập đến xu hướng nhất quán của giáo viên để phản ứng theo một cách cụ thể; thường là tích cực hoặc tiêu cực đối với một vấn đề học thuật (Eggen & Kauchak, 2001). Một nghiên cứu khác của Fazio & Roskes (1990) chỉ ra rằng thái độ bao gồm nhận thức và cảm xúc ảnh hưởng mạnh mẽ đến cách thức mà một giáo viên suy nghĩ và phản ứng với những trải nghiệm cụ thể. Eggen & Kauchak (2001) đã phát hiện ra rằng thái độ của giáo viên là nền tảng cho việc giảng dạy hiệu quả và thành tích học tập của học sinh. Một số nghiên cứu khác đã chỉ ra một số yếu tố cấu thành thái độ của giáo viên sẽ tạo điều kiện cho một môi trường lớp học chu đáo và thuận lợi. Những yếu tố này bao gồm sự trách nhiệm, nhiệt tình, hiệu quả giảng dạy, công bằng sẽ thúc đẩy động lực của người học. Phân tích sâu hơn trong nghiên cứu này phát hiện ra rằng những yếu tố này có liên quan đến sự gia tăng thành tích học tập của sinh viên.

Tiêu chuẩn này được cụ thể hóa thành các tiêu chí:

Tiêu chí 1 về Phẩm chất chính trị: Gương mẫu thực hiện và tích cực tuyên truyền, vận động đồng nghiệp và người học chấp hành chủ trương, đường lối của Đảng, chính sách, pháp luật của nhà nước.

Tiêu chí 2 về Phẩm chất đạo đức: Yêu nghề, tâm huyết, trách nhiệm với nghề nghiệp, giữ gìn phẩm chất, danh dự, uy tín của nhà giáo.

Tiêu chí 3 về Lối sống: Lối sống lành mạnh, văn minh, tác phong làm việc khoa học, nghiêm túc, chuẩn mực trong quan hệ với đồng nghiệp và người học.

Tiêu chuẩn 2: Năng lực chuyên môn, nghiệp vụ

Giảng viên có trình độ chuyên môn, nghiệp vụ vững vàng; thường xuyên tự bồi dưỡng phát triển chuyên môn, nghiệp vụ; sử dụng được ngoại ngữ và ứng dụng được công nghệ thông tin trong hoạt động nghề nghiệp. Theo Eggen & Kauchak (2001), Trình độ là sự hiểu biết của cá nhân đối với một sự vật, sự việc, hiện tượng cụ thể. Đối với giáo dục đại học, giảng viên phải có những trình độ nhất định, trong đó bao gồm kiến thức nội dung, kiến thức sư phạm và kiến thức tổng quát. Ông cũng khẳng định một giảng viên không thể dạy những gì họ không biết. Adediwura & Tayo (2007) tiếp tục nhấn mạnh sự tồn tại của mối tương quan cao giữa kiến thức của giảng viên và chất lượng đào tạo. Cùng với những phát hiện này, Adediwura & Tayo (2007) tiếp tục nhấn mạnh rằng khả năng giảng dạy một cách hiệu quả phụ thuộc vào độ sâu kiến thức mà giáo viên sở hữu.

Tiêu chuẩn này được cụ thể hóa như sau:

Tiêu chí 4 về Trình độ chuyên môn: đạt chuẩn trình độ đào tạo theo quy định.

Tiêu chí 5 về Nghiệp vụ sư phạm: Có kiến thức và kỹ năng về nghiệp vụ sư phạm; hỗ trợ đồng nghiệp và người học phát triển nghề nghiệp.

Tiêu chí 6 về Ngoại ngữ: Sử dụng được ngoại ngữ trong giảng dạy và nghiên cứu; đạt trình độ ngoại ngữ theo quy định.

Tiêu chí 7 về Ứng dụng công nghệ thông tin: Ứng dụng được công nghệ thông tin và truyền thông (ICT) trong giảng dạy và nghiên cứu khoa học.

Tiêu chí 8 về Thiết kế và tổ chức dạy học: Vận dụng được các phương pháp và kỹ thuật trong thiết kế và tổ chức dạy học.

Tiêu chí 9 về Đánh giá kết quả dạy học: Thiết kế, sử dụng được các công cụ đánh giá và sử dụng kết quả đánh giá để phát triển chương trình đào tạo, điều chỉnh hoạt động dạy học.

Tiêu chí 10 về Phát triển chương trình đào tạo, bồi dưỡng giáo viên, cán bộ quản lý giáo dục: Tham gia phát triển chương trình đào tạo cử nhân, thạc sĩ, tiến sĩ, bồi dưỡng giáo viên, cán bộ quản lý giáo dục, chương trình giáo dục phổ thông và chương trình đào tạo nghề.

Tiêu chí 11 về Tư vấn, hỗ trợ người học: Am hiểu người học, tư vấn, hướng dẫn người học trong quá trình đào tạo và sau khi tốt nghiệp.

Tiêu chuẩn 3: Năng lực nghiên cứu khoa học

Giảng viên thực hiện thành công đề tài, dự án và hướng dẫn nghiên cứu khoa học; chuyển giao kết quả nghiên cứu trong đào tạo, bồi dưỡng giáo viên; đăng tải được các kết quả nghiên cứu, xuất bản được nguồn học liệu phục vụ đào tạo, bồi dưỡng. Samsudin (2006) nói rằng năng lực nghiên cứu khoa học của giảng viên là sự tổng hợp của khả năng và niềm đam mê nghiên cứu. Kết quả của nó là những sản phẩm, những công trình khoa học có ý nghĩa thiết thực về lý luận và thực tiễn.

Mulyasa (2007) cho rằng năng lực NCKH được thể hiện ở số lượng công trình nghiên cứu khoa học, số lượng sách được xuất bản, số lượng bài viết trên các tạp chí, hội thảo...

Năng lực này được chi tiết thành các tiêu chí:

Tiêu chí 12 về Thực hiện đề tài, dự án: Thực hiện thành công các đề tài, dự án nghiên cứu khoa học gắn với đào tạo, bồi dưỡng giáo viên, cán bộ quản lý giáo dục.

Tiêu chí 13 về Công bố kết quả nghiên cứu và xuất bản học liệu: Công bố kết quả nghiên cứu và xuất bản học liệu phục vụ đào tạo, bồi dưỡng giáo viên, cán bộ quản lý giáo dục.

Tiêu chí 14 về Hướng dẫn nghiên cứu khoa học: Hướng dẫn người học, đồng nghiệp thực hiện các hoạt động nghiên cứu khoa học.

Tiêu chuẩn 4: Xây dựng môi trường giáo dục dân chủ

Ngoài phẩm chất, trình độ, năng lực chuyên môn, năng lực NCKH thì giảng viên hiện nay cần tích cực thực hiện quy chế dân chủ cơ sở, tham gia tạo dựng môi trường học tập, nghiên cứu dân chủ. Qua đó, tiêu chuẩn xây dựng môi trường giáo dục dân chủ thể hiện qua các tiêu chí:

Tiêu chí 15 về Xây dựng và thực hiện quy chế dân chủ cơ sở: Thực hiện đúng vai trò được biết, được bàn, được làm, được kiểm tra của giảng viên trong hoạt động của nhà trường.

Tiêu chí 16 về Phát triển môi trường học tập và nghiên cứu dân chủ: Tạo dựng được môi trường học tập và nghiên cứu thân thiện, bình đẳng, hợp tác, khuyến khích sự sáng tạo.

Tiêu chuẩn 5: Năng lực phát triển quan hệ xã hội

Giảng viên tích cực phát triển quan hệ xã hội với các bên liên quan thực hiện nhiệm vụ đào tạo, bồi dưỡng giáo viên, phát triển nhà trường, và đổi mới giáo dục phổ thông. Năng lực xã hội được yêu cầu bởi khả năng của một người để thành công trong quá trình giao tiếp, xử lý công việc với người khác, bao gồm các kỹ năng về tương tác xã hội và trách nhiệm xã hội. Năng lực xã hội bao gồm khả năng

giao tiếp, hòa nhập trong trường học và xã hội. Mulyasa (2007) nói rằng năng lực xã hội là khả năng của giáo viên như một phần của công chúng để giao tiếp và tương tác hiệu quả với người khác.

Các chỉ số được sử dụng trong đo lường năng lực xã hội của giáo viên bao gồm khả năng giao tiếp và tương tác hiệu quả với học sinh, đồng nghiệp, doanh nghiệp và các tổ chức bên ngoài. Năng lực phát triển quan hệ xã hội có nghĩa là giảng viên tích cực phát triển quan hệ xã hội với các bên liên quan thực hiện nhiệm vụ đào tạo, bồi dưỡng giáo viên, phát triển nhà trường, và đổi mới giáo dục phổ thông.

Tiêu chuẩn này được thể hiện qua các tiêu chí cụ thể:

Tiêu chí 17 về Phát triển quan hệ với các tổ chức xã hội và cơ sở đào tạo nghề, cơ sở giáo dục phổ thông: Phát triển quan hệ với các tổ chức xã hội, giáo viên và người học, thúc đẩy hoạt động đào tạo, đổi mới giáo dục phổ thông và đào tạo nghề.

Tiêu chí 18 về Phát triển quan hệ với cộng đồng nghề nghiệp: Phát triển quan hệ với giới khoa học chuyên ngành, hiệp hội, tổ chức nghề nghiệp.

Bên cạnh đó, tại Thông tư liên tịch số 36/2014/TTLT-BGDĐT-BNV ban hành ngày 28 tháng 11 năm 2014 có quy định các tiêu chuẩn đối với từng hạng chức danh nghề nghiệp. Các tiêu chuẩn đánh giá chất lượng giảng viên theo thông tư này bao gồm 2 tiêu chuẩn chủ yếu: (1) tiêu chuẩn về trình độ đào tạo, bồi dưỡng: bằng cấp, chứng chỉ bồi dưỡng, chứng chỉ tin học, ngoại ngữ...(2) tiêu chuẩn về năng lực chuyên môn nghiệp vụ: kiến thức chuyên môn, kiến thức về giáo dục đào tạo, năng lực NCKH,...

Nghiên cứu sinh nhận thấy rằng, các tiêu chuẩn và tiêu chí này được quy định khá cụ thể và rõ ràng để đánh giá chất lượng giảng viên. Đặc biệt, các tiêu chí này phù hợp với bối cảnh giáo dục đại học ở Việt Nam hiện nay. Chính vì vậy, NCS thống nhất sử dụng bộ tiêu chí dự thảo Thông tư quy định chuẩn nghề nghiệp giảng viên sư phạm do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành tháng 2/2018 kết hợp với các tiêu chuẩn quy định tại Thông tư liên tịch số 36/2014/TTLT-BGDĐT-BNV để làm tiêu chí đánh giá chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trong luận án của mình.

2.3. Tác động của chất lượng giảng viên đến thành tích của sinh viên và chất lượng giáo dục đại học

Nhiều nghiên cứu quốc tế nhấn mạnh rằng trên thực tế, các trường học có chất lượng tốt là những trường có giảng viên có chất lượng tốt. Một loạt các nghiên cứu liên quan đến các giải pháp nhằm nâng cao chất lượng giáo dục như OECD (2010); Barber và Mourshed (2007); Mourshed, Chijioke và Barber (2010); Vegas, Ganimian và Jaimovich (2012). Những nghiên cứu này có một điểm tương đồng trong giải pháp chính mà họ đưa ra nhằm nâng cao chất lượng đào tạo đó là phát triển nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên. Các nghiên cứu khác nhau (Blair 2000b; Darling- Hammond 2000; Hanushek 1971,) cho thấy các yếu tố như khả năng nhận thức, kiến thức về vấn đề, kiến thức về giảng dạy và hành vi học tập, trình độ có liên quan đến chất lượng giảng viên và làm tăng thành tích học tập của sinh viên.

Rotherham và cộng sự (2003) đã kiểm tra ảnh hưởng của chất lượng giảng viên đối với sinh viên với các biến kiểm soát chủng tộc, giới tính và tình trạng kinh tế xã hội khác nhau. Họ nhận thấy rằng khoảng cách về thành tích giữa các sinh viên thuộc các nền tảng khác nhau trong cùng một trường khác nhau tùy theo lớp học, là tương đối lớn. Tương tự, trong một nghiên cứu quy mô lớn về chất lượng giảng viên và bình đẳng giáo dục của Kimball và cộng sự (2005) đã chỉ ra rằng các lớp được giảng dạy bởi các giảng viên có chất lượng cao hơn thì thành tích của sinh viên cao hơn và ngược lại.

Có một số yếu tố có thể ảnh hưởng đến hiệu suất của sinh viên bao gồm: kỳ vọng, động lực, đặc điểm của sinh viên, giảng viên (Tempelaar và cộng sự, 2007; Ramirez và cộng sự, 2012). Tuy nhiên, một trong những yếu tố ảnh hưởng quan trọng nhất là giảng viên. Trong Zimprich, D. (2012), người ta cho rằng yếu tố quyết định lớn nhất là thái độ và kinh nghiệm giảng viên. Các tác giả nhấn mạnh rằng thái độ tiêu cực có thể xảy ra do sợ giảng viên: đôi khi sinh viên hành động như thể họ đang làm việc để không bị hiểu lầm theo quan điểm của giảng viên.

Multi Sukrapi và cộng sự (2014) cho rằng hiệu quả hoạt động của trường đạt được thể hiện ở hoạt động chuyên môn và hoạt động tài chính. Với hoạt động chuyên môn, giảng dạy và NCKH là hai nhiệm vụ chính. Để đạt được hiệu quả chuyên môn, yếu tố quan trọng hơn cả là đạt được hiệu quả hoạt động của cá nhân giảng viên. Do đó, các ông đã chứng minh mối quan hệ giữa năng lực, chất lượng giảng viên với các yếu tố hiệu quả làm việc của họ. Năng lực của giảng viên được

thể hiện qua năng lực sư phạm, năng lực cá nhân, năng lực chuyên môn và năng lực xã hội. Hiệu quả làm việc của giảng viên được thể hiện qua hiệu quả giảng dạy, hiệu quả hoạt động NCKH và hiệu quả hoạt động dịch vụ. Kết quả cho thấy rằng, giữa chất lượng giảng viên và hiệu quả hoạt động của nhà trường có mối tương quan chặt chẽ và tác động thuận chiều.

Trong nghiên cứu của mình, Lestari As (2014) cũng phát hiện ra rằng có mối quan hệ tích cực và quan trọng giữa năng lực của giảng viên với hiệu suất giảng viên. Tương tự như vậy, nghiên cứu của Muhammad Rushd (2014) thấy rằng năng lực có tác động đáng kể đến hiệu suất làm việc của các giảng viên nước ngoài tại các trường Cao đẳng. Trong khi đó, một số nghiên cứu cho thấy rằng năng lực cá nhân có tác động đáng kể và tích cực đến việc hình thành các hành vi làm việc.

Các nghiên cứu về tác động của chất lượng giảng viên đến thành tích của sinh viên và chất lượng giáo dục đại học đã làm rõ hơn vai trò của đội ngũ giảng viên. Qua các nghiên cứu trên, các nhà hoạch định chính sách, lãnh đạo các trường đại học có thể thiết lập hệ thống các giải pháp nâng cao chất lượng giáo dục đại học. Và một trong những giải pháp thiết thực và quan trọng nhất đó là tăng cường chất lượng đội ngũ giảng viên bằng các hoạt động cụ thể như đào tạo, bồi dưỡng, nâng cao năng lực chuyên môn, rèn luyện kỹ năng sư phạm, trau dồi kiến thức và rèn luyện năng lực xã hội cho giảng viên.

2.4. Các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên các trường đại học công lập

2.4.1. Cơ sở lý thuyết

Chất lượng giảng viên các trường đại học công lập được NCS đo lường bởi 5 tiêu chuẩn với 18 tiêu chí kể trên. Tuy nhiên, với mỗi đơn vị, mỗi cá nhân, mỗi thời điểm thì các tiêu chí này thể hiện các mức độ khác nhau. Bởi, chất lượng giảng viên chịu ảnh hưởng bởi nhiều nhân tố.

Qua việc tổng quan các công trình nghiên cứu, NCS nhận thấy rằng có 3 nhóm nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên, bao gồm: nhóm nhân tố từ trường đại học công lập; nhóm nhân tố từ chính sách của Nhà nước và nhóm nhân tố từ bản thân giảng viên.

2.4.1.1. Nhóm nhân tố từ trường đại học công lập

Các hoạt động chỉ đạo, điều hành của trường có ảnh hưởng khá lớn đến chất lượng giảng viên. Các nghiên cứu trước đây chỉ ra rằng các hoạt động như tuyển dụng, bố trí và sử dụng, đào tạo bồi dưỡng, chế độ đãi ngộ có ảnh hưởng khá lớn

đến chất lượng giảng viên. Các nghiên cứu này phải kể đến Ruth Naylor và Yusuf Sayed (2014), Gordon Musiige và Peter Maassen (2015), Hamonangan Tambunan (2014). Bên cạnh đó, các nghiên cứu này còn chỉ ra cụ thể, các hoạt động của trường là nhân tố quan trọng nhất, ảnh hưởng mạnh nhất đến chất lượng giảng viên.

Hoạt động tuyển dụng

Brewster và Mayrhofer (2012) khẳng định rằng quy trình tuyển dụng và tuyển chọn là rất quan trọng vì họ đảm bảo rằng các nhân viên phù hợp tham gia vào tổ chức do đó giúp tổ chức đáp ứng các mục tiêu ngắn hạn và dài hạn. Theo Niles (2013), tuyển dụng là một quá trình thu hút ứng viên vào các công việc trong một tổ chức. Ofori và Aryeetey (2011) cũng định nghĩa tuyển dụng là quá trình tìm ra một nhóm người có khả năng ứng tuyển và làm việc trong một tổ chức. Armstrong (2014) cho rằng tuyển dụng nhân lực là quá trình thu hút, sàng lọc và quyết định tiếp nhận ứng viên nhằm bổ sung nhân lực cần thiết cho tổ chức. Hướng tới mục tiêu: tuyển đủ và đúng ứng viên có khả năng đáp ứng được yêu cầu công việc và yêu cầu của tổ chức; Tạo cơ hội việc làm như nhau cho tất cả người lao động; Ứng viên có thể thích nghi và hòa nhập nhanh với công việc và tổ chức.

Trong hoạt động quản trị nguồn nhân lực thì chính sách tuyển dụng bổ sung và duy trì nguồn nhân lực là các yếu tố rất quan trọng và liên quan trực tiếp tới kết quả của tổ chức (Davenport, 2000). Do đó, để phát triển tri thức mới thì các tổ chức đều mong muốn thu hút và tuyển chọn được những người giỏi, có kinh nghiệm trong các lĩnh vực liên quan để có thể chia sẻ cho các đồng nghiệp khác giúp tổ chức phát triển nhanh hơn (Armstrong, 2014). Khi một tổ chức tuyển dụng thì bao giờ năng lực yêu cầu bao gồm kiến thức, kỹ năng và thái độ cũng đều được quan tâm để đáp ứng yêu cầu công việc. Tuy nhiên, với mục đích phát triển tổ chức thông qua việc học hỏi của tổ chức thì cần quan tâm tới các kỹ năng mềm, đặc biệt là khả năng hướng dẫn kèm cặp các nhân viên và các đồng nghiệp (Lapierre và McKay, 2002). Bên cạnh đó, Dibella và cộng sự (1996) và Williams (2001) khuyến nghị tuyển chọn những người phù hợp với nền tảng văn hóa của tổ chức để giúp cho việc phát triển tri thức của tổ chức được tốt hơn. Trong nghiên cứu thực nghiệm của mình trong các doanh nghiệp tại Tây Ban Nha, Pe'rez và cộng sự (2006) đã kiểm định việc tuyển dụng có chọn lọc đã tác động tới quá trình học hỏi của tổ chức, giúp cho tổ chức phát triển và đạt được mục tiêu tốt hơn. Pe'rez cho rằng tuyển dụng được các nhân viên rất sáng tạo, sẵn sàng chia sẻ tri thức trong tổ chức và có nhiều kinh nghiệm liên quan ở các công việc trước đó thì sẽ có tác động rất lớn tới việc

thúc đẩy học hỏi ở cấp độ cá nhân, nhóm cũng như học hỏi của tổ chức. Cuối cùng, vai trò của hoạt động quản trị nguồn nhân lực trong các tổ chức hoạt động dựa trên nền tảng tri thức như các trường đại học đã được Thite (2004) khẳng định trong nghiên cứu của mình, trong đó hoạt động tuyển dụng cũng được khuyến nghị quan tâm để phát triển tổ chức.

Trong quá trình lựa chọn nhân sự, cần xem xét sự phù hợp giữa con người với công việc (Person – Job fit), thể hiện ở việc xem xét trình độ, bằng cấp và đánh giá các kiến thức, kỹ năng hoặc khả năng, và nhận diện các đặc điểm của cá nhân ứng viên xem các yếu tố đó có phù hợp với vị trí công việc sẽ được tuyển dụng hay không. Tuy nhiên, hiện nay, vì mức độ phức tạp của công việc ngày càng gia tăng, các tổ chức sử dụng nhiều phương pháp tuyển chọn để có thể nắm bắt được năng lực nào của ứng viên phù hợp với vị trí công việc.

Khi tuyển dụng được đúng người, điều quan trọng là họ làm việc trong môi trường làm việc thuận lợi để họ có thể tăng năng suất của tổ chức. Theo Gupta (2006), nếu người lao động yên tâm về mặt tinh thần bởi họ cho rằng họ đang hoạt động trong điều kiện làm việc an toàn, tinh thần của họ sẽ cao và họ sẽ thoải mái hơn khi làm việc và do đó năng suất sẽ tăng lên. Điều đó có thể thấy rằng, tuyển dụng nhân lực có vai trò quan trọng trong việc nâng cao chất lượng và hiệu quả làm việc của tổ chức.

Xét trong bối cảnh giáo dục đại học, thì vai trò của hoạt động tuyển dụng nhân lực cũng không thể phủ nhận. Với ý nghĩa tương tự, hoạt động tuyển dụng nhân lực hiệu quả, có chọn lọc sẽ giúp cho các trường tìm kiếm được những giảng viên có chất lượng tốt, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục đại học. Hay nói cách khác, hiệu quả của hoạt động tuyển dụng ảnh hưởng khá lớn đến chất lượng giảng viên các trường đại học công lập. Nếu các trường tuyển dụng đúng người, đúng thời điểm thì chất lượng giảng viên của trường được nâng cao và ngược lại. Tuyển dụng giảng viên cần đáp ứng được các tiêu chí trong tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp. Việc tuyển dụng giảng viên phải đảm bảo sự khách quan, công bằng, không mang tính chủ quan.

Bố trí, sử dụng giảng viên

Theo quan điểm của Opatha (2002), bố trí và sử dụng nhân lực là chức năng sắp xếp nhiệm vụ, nhiệm vụ và trách nhiệm cho các cá nhân theo các công việc trong một tổ chức. Hay nói cách khác, bố trí và sử dụng giảng viên là cách để tổ chức các công việc cho người lao động nhằm đạt được mục tiêu của tổ chức cũng

như sự hài lòng của công việc người nắm giữ. Bố trí nhân sự là quá trình sắp đặt nhân lực vào các vị trí công việc của tổ chức. Sử dụng nhân sự là quá trình khai thác và phát huy năng lực làm việc của người lao động một cách tối đa nhằm đạt hiệu quả cao trong công việc. Như vậy, việc bố trí và sử dụng nhân sự có liên quan chặt chẽ với nhau: bố trí đúng thì mới có thể sử dụng được, ngược lại nếu doanh nghiệp tìm và bố trí được nhân viên có năng lực mà không biết cách sử dụng họ thì hiệu quả tổng thể cũng sẽ không đạt được. Theo Bùi Văn Minh (2017), bố trí và sử dụng nhân lực có tác động tích cực đến chất lượng đội ngũ cán bộ công chức.

Đối với các trường đại học công lập cần phải có quy hoạch cụ thể trong bố trí và sử dụng nhân sự để đảm bảo bố trí đúng người đúng việc. Quy hoạch giảng viên chính là việc xác định trước những người có khả năng đảm nhiệm những trọng trách trong những thay đổi nhân sự sắp có của trường.

Xuất phát từ nguyên tắc này, quá trình sử dụng nhân sự phải đảm bảo có mục đích. Theo đó, nhà trường cần thiết lập được cho mỗi giảng viên một mục đích cần đạt đến trong mỗi thời kỳ.

Cuối cùng, khi quy hoạch các trường cần phải tính toán trước về số lượng và chất lượng. Ngoài năng lực chuyên môn, bố trí và sử dụng giảng viên phải coi trọng phẩm chất đạo đức. Phẩm chất cá nhân của giảng viên là điều cần lưu tâm trong bố trí và sử dụng nhân sự. Ngoài các tiêu chuẩn về chuyên môn, giảng viên cần sử dụng các tiêu chuẩn về tinh thần trách nhiệm, tác phong, mức độ gắn bó với nhà trường...

Tuyển dụng được người tài, tìm được người phù hợp với công việc là rất khó khăn, nhưng vấn đề quan trọng là người lãnh đạo phải sử dụng nguồn nhân sự này như thế nào để phát huy tốt nhất khả năng của họ, giúp họ thành công trong công việc mang lại hiệu quả tốt cho nhà trường. Điều đó có nghĩa là các nhà lãnh đạo cần biết sắp xếp, sử dụng đúng người vào đúng việc nhằm phát huy được tối đa khả năng, mặt mạnh, sở trường của mỗi người. Bố trí và sử dụng tốt người lao động là điều kiện quan trọng để lãnh đạo có hiệu quả. Trong chức trách của người lãnh đạo có thể liệt kê rất nhiều nhưng điều quan trọng nhất là mục tiêu mà người lãnh đạo hướng tới là dùng người. Mục tiêu là tiền đề của việc dùng người, còn dùng người đảm bảo cho việc thực hiện mục tiêu đã định ra.

Về chiến lược cán bộ trong thời kỳ công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước, nghị quyết hội nghị lần thứ III ban chấp hành TW Đảng khoá VIII đã khẳng định: “Cán bộ là nhân tố quyết định sự thành bại của cách mạng, gắn liền với vận mệnh của Đảng, của đất nước và chế độ, là khâu then chốt trong công tác xây dựng

Đảng.”. Trong các trường đại học công lập, việc bố trí và sử dụng giảng viên hợp lý, đúng người, đúng việc sẽ ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng đào tạo của nhà trường, việc hoàn thành tốt nhiệm vụ năm học. Ngược lại, nếu không đúng chỗ, không hợp lý thì mục tiêu của người lãnh đạo khó mà thành công. Việc bố trí và sử dụng giảng viên sẽ ảnh hưởng đến kết quả thực hiện công việc của giảng viên. Bố trí sử dụng giảng viên cần căn cứ vào năng lực, trình độ chuyên môn của giảng viên và nhu cầu sử dụng giảng viên của từng bộ phận trong trường. Nếu việc bố trí, sử dụng giảng viên hợp lý sẽ làm cho bản thân hăng say hơn với công việc, nhiệt tình và tâm huyết với nghề hơn, qua đó, chất lượng giảng viên được nâng cao.

Đào tạo, bồi dưỡng giảng viên

Đào tạo và bồi dưỡng là một khía cạnh rất quan trọng của phát triển nhân viên. Đào tạo giảng viên theo quan điểm của Rahman và cộng sự (2011) đó là sự cung cấp cho họ kiến thức, kỹ năng và khả năng phù hợp với cuộc sống nghề nghiệp của một giảng viên. Đào tạo theo Ezeani & Oladele (2013) là sự phát triển các kỹ năng và thái độ cụ thể cần thiết để thực hiện một công việc cụ thể hoặc một loạt các công việc để tối đa hóa năng suất của cá nhân và nâng cao hiệu quả tổng thể của tổ chức. Đó là sự trợ giúp hoặc huấn luyện liên tục cho nhân viên để làm cho nhân viên có kiến thức về nội dung công việc, phạm vi và mối quan hệ trong tổ chức. Igbo, Eze, Eskay, Onu & Omeje (2012) cho rằng bồi dưỡng là hoạt động phát triển và nâng cao năng lực của người lao động chuyên sâu ở một lĩnh vực nào đó. Điều này rất cần thiết trong bối cảnh giáo dục đại học hiện nay, khi mà môi trường giáo dục ngày càng thay đổi, sự tác động của khoa học công nghệ hiện đại đòi hỏi giảng viên phải có những kiến thức chuyên sâu, vững vàng hơn bao giờ hết. Đào tạo được xem là một hình thức đầu tư của cá nhân hoặc tổ chức cho nguồn vốn con người (Wetl và 2003). Khi được tuyển vào cơ quan làm việc, nhân viên sẽ được tham gia các chương trình đào tạo nâng cao kỹ năng làm việc. Cơ quan, tổ chức mong đợi các nhân viên của mình sẽ tiếp thu được các kỹ năng và kiến thức mới để áp dụng vào công việc và chia sẻ với đồng nghiệp. Nghiên cứu của Lauri, Benson và Cheney (1996) đã chỉ ra rằng các tổ chức thường trì hoãn hoạt động đào tạo để xác định xem nhân viên có phù hợp với công việc và với tổ chức hay không, nghĩa là nhân viên đó có xác suất rời khỏi công ty ở mức thấp thì họ mới tiến hành đào tạo.

Nghiên cứu của Jamrog (2002) chứng minh rằng nhân viên muốn có nhiều cơ hội đào tạo tốt để nâng cao khả năng xử lý công việc. Trước kia, người ta quan niệm rằng khi công ty đào tạo cho nhân viên trở nên giỏi giang thạo việc thì họ sẽ

rời khỏi công ty ngay khi có thể. Tuy nhiên, ngày nay các công ty đều nhận ra rằng, nếu nhân viên được đào tạo tốt, họ sẽ có nhiều khả năng ở lại với công ty hơn. Và quả thật đúng như vậy, điểm kết thúc của thời gian đào tạo là điểm khởi đầu mà các nhân viên đó mang lại doanh thu.

Đào tạo, bồi dưỡng giảng viên là các hoạt động để duy trì và nâng cao chất lượng đội ngũ cán bộ, giáo viên, là điều kiện quyết định để nhà trường có thể đứng vững và thắng lợi trong môi trường cạnh tranh. Vì vậy công tác đào tạo, bồi dưỡng và phát triển nhân sự cần phải thực hiện một cách có tổ chức và có kế hoạch. Trước hết, đào tạo, bồi dưỡng và phát triển đội ngũ giáo viên là toàn bộ những hoạt động học tập được tổ chức bởi nhà trường, ngành giáo dục, các tổ chức khác. Các hoạt động đó có thể được cung cấp trong vài giờ, vài ngày, thậm chí tới vài năm, tùy vào mục tiêu học tập nhằm tạo ra sự thay đổi hành vi nghề nghiệp theo hướng đi lên, nhằm nâng cao khả năng và nghề nghiệp của họ.

Mục đích của đào tạo và bồi dưỡng giảng viên theo Musset (2010) là cập nhật, phát triển và mở rộng kiến thức mà giảng viên có được trong quá trình giáo dục ban đầu hoặc cung cấp cho họ kỹ năng mới và sự hiểu biết chuyên nghiệp. Nó cải thiện hiệu quả làm việc của giảng viên. Theo Ngala & Odebero (2010), đào tạo và bồi dưỡng được coi là phương tiện để cải thiện việc giảng dạy của giảng viên một cách hiệu quả hơn. Giảng viên tham gia vào các chương trình phát triển nhân viên, nâng cao trình độ sẽ thúc đẩy họ thực hiện vai trò giảng dạy của họ nghiêm túc hơn. Đồng thời, đào tạo và bồi dưỡng cũng giúp giảng viên theo kịp với những thay đổi trong lĩnh vực giáo dục cùng với sự phát triển mạnh mẽ của công nghệ hiện đại. Ojiemhenkele (2014) đã xác định các chức năng của đào tạo và bồi dưỡng bao gồm: tăng năng suất, nâng cao chất lượng công việc, nâng cao kỹ năng, kiến thức, hiểu biết và thái độ. Mwesigwa (2010) lưu ý rằng đào tạo có tác động tích cực đến hành vi làm việc của giảng viên. Những phát hiện của Oyitso & Olomokor (2012) cho rằng đào tạo mang lại cho người lao động niềm tin, kiến thức phong phú và tăng kỹ năng thực hiện, tạo ra hiệu quả lớn hơn, tăng năng suất và dẫn đến năng suất cao hơn. Angrist & Lavy (1998) đã nghiên cứu và phát hiện ra rằng giảng viên được đào tạo, bồi dưỡng bài bản giúp cải thiện thành tích học tập của sinh viên.

Nói chung, hoạt động đào tạo và bồi dưỡng giảng viên có ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng giảng viên trong trường. Đào tạo, bồi dưỡng nhằm cải thiện, nâng cao về kiến thức, kỹ năng và thái độ làm việc của giảng viên. Các trường đại học có các chính sách đào tạo như thời gian, nội dung, chương trình đào tạo bồi

đường cũng như các chính sách hỗ trợ giảng viên đi học một cách linh hoạt và hợp lý sẽ góp phần nâng cao chất lượng giảng viên.

Chế độ đãi ngộ

Đãi ngộ nhân sự là một trong các nội dung rất quan trọng của công tác quản trị nhân lực. Việc quan tâm tới hoạt động đãi ngộ nhân sự đã mang lại rất nhiều thành công cho tổ chức. Đãi ngộ là một trong những công cụ để thúc đẩy tinh thần, tăng cảm hứng và khuyến khích sự gắn kết của nhân viên. Đãi ngộ có thể thúc đẩy người lao động làm việc hiệu quả hơn (Xanthopoulou và cộng sự, 2009a). Đãi ngộ có thể bằng vật chất hoặc tinh thần, tuy nhiên, đãi ngộ bằng vật chất có tác động rõ ràng, nhanh hơn và trực tiếp hơn (Calvin, 2017). Đãi ngộ là một hình thức ghi nhận, trả công cho sự tiến bộ và những đóng góp của giảng viên trong quá trình làm việc. Thực hiện trả công theo khối lượng và chất lượng công việc hoàn thành, không cào bằng. GV sau quá trình được đào tạo, bồi dưỡng nâng cao trình độ năng lực, đáp ứng yêu cầu nhiệm vụ tốt hơn, cần được nâng mức lương để ghi nhận sự tiến bộ của họ. Ngược lại, đối với những GV không đủ năng lực hoàn thành nhiệm vụ cần phải hạ bậc lương, chuyển sang vị trí khác, chấm dứt hợp đồng.

Cơ sở để đãi ngộ công bằng là hoạt động đánh giá hiệu quả. Đánh giá năng lực làm việc của cán bộ, giảng viên, công nhân viên là một hoạt động quan trọng trong quản lý nhân sự. Đánh giá đúng năng lực của nhân viên quyết định một phần không nhỏ thành công của tổ chức. Trong nhà trường, đánh giá năng lực thực hiện công việc của giảng viên được sử dụng với nhiều mục đích khác nhau: 1. Cung cấp thông tin phản hồi cho giảng viên, nhân viên về mức độ thực hiện công việc của họ so với yêu cầu và so với người khác. 2. Giúp giảng viên, nhân viên điều chỉnh, sửa chữa các thiếu sót trong quá trình làm việc, đồng thời kích thích động viên, tạo động lực làm việc cho họ. 3. Đánh giá năng lực thực hiện công việc sẽ giúp nhà trường có cơ sở cho các vấn đề về nhân sự như: đào tạo, bồi dưỡng khen thưởng, nâng lương, đề bạt, chuyển chuyển, cải tiến cơ cấu tổ chức... 4. Thông qua đánh giá năng lực làm việc, hiệu trưởng có thể điều chỉnh việc phân công giảng viên, nhân viên cho phù hợp với công việc, phát hiện và làm bộc lộ những tiềm năng còn ẩn giấu trong họ, giúp họ phát triển toàn diện. 5. Nhận được thông tin phản hồi của giảng viên, nhân viên về phương pháp quản lý và các chế độ, chính sách của nhà trường. Tăng cường quan hệ tốt đẹp giữa cấp trên và cấp dưới. Đánh giá năng lực thực hiện công việc của giảng viên, nhân viên sẽ có tác động lên cả nhà trường lẫn cá nhân. Một số giảng viên, nhân viên đặc biệt những người có xu hướng tự đánh giá thấp họ, những

người thường có kết quả thực hiện công việc không cao hoặc những người không tin tưởng việc đánh giá là công bằng, hợp lý sẽ cảm thấy lo lắng, không yên tâm, thậm trí không thích việc đánh giá trong nhà trường. Ngược lại, những người nghiêm túc, luôn thực hiện công việc ở mức độ tốt, cầu tiến sẽ coi việc đánh giá năng lực thực hiện công việc như những cơ hội giúp họ khẳng định vị trí của mình trong nhà trường và thêm cơ hội thăng tiến trong nghề nghiệp. Đối với nhà trường, các thông tin đánh giá năng lực thực hiện công việc của giảng viên, nhân viên sẽ giúp nhà trường kiểm tra lại chất lượng của các hoạt động quản lý nhân sự khác nhau như: tuyển dụng, định hướng và hướng dẫn công việc, đào tạo, bồi dưỡng, trả lương...

Mục đích cơ bản của chế độ đãi ngộ là đảm bảo rằng nhân viên duy trì được mức độ thực hiện công việc tốt tại nơi làm việc. Để làm được điều này người lao động cần tin tưởng rằng mức thù lao, đãi ngộ họ nhận được là công bằng so với những gì họ cống hiến, đóng góp và công bằng so với những người khác (Knippenberg và cộng sự, 2007). Chế độ đãi ngộ là một trong những yếu tố quyết định căn bản nhất về thái độ, cảm hứng và hành vi của nhân viên (Peterson và cộng sự, 2011). Tuy nhiên, ảnh hưởng chế độ đãi ngộ đến thái độ làm việc của nhân viên chủ yếu xuất phát từ cách thức phân phối tiền lương và thu nhập (Wayne và cộng sự, 2002). Nhiều cá nhân và nhà quản lý tin rằng việc các yếu tố đãi ngộ tài chính sẽ giúp các cá nhân có động lực, trung thành và năng suất cao hơn (Detert và cộng sự, 2007). Các tổ chức đãi ngộ cho nhân viên của họ một cách hiệu quả có nhiều khả năng đạt được mức năng suất cao hơn các tổ chức khác (Xanthopoulou và cộng sự, 2009b). Đãi ngộ tài chính mặc dù thúc đẩy nhân viên bằng cách tăng sức mua và cho phép họ đáp ứng nhu cầu và mong muốn của họ nhưng đó không phải là động lực duy nhất để nâng cao hiệu suất của nhân viên (Xanthopoulou và cộng sự, 2007), nhân viên cũng có thể muốn một số lợi ích phi tiền tệ như uy tín, công nhận, thăng tiến vv (Calvin, 2017). Vì vậy, các tổ chức cần lưu tâm đến cả đãi ngộ tài chính và phi tài chính.

Trong bối cảnh giáo dục đại học, có nhiều nghiên cứu chỉ ra rằng, có mối tương quan chặt chẽ giữa các chế độ đãi ngộ của trường và hiệu suất làm việc của giảng viên. Các nghiên cứu của Hanushek và Rivkin (2004), Ferguson và Gilpin, (2009); Hanushek, Kain và Rivkin (2005); Lazear, (2003) đã chứng minh sự công bằng trong đãi ngộ giảng viên có mối quan hệ thuận chiều với thành tích cũng như hiệu quả làm việc của giảng viên. Nâng cao chất lượng giảng viên là mối quan tâm lớn của các nhà giáo dục, của chính giảng viên và các nhà hoạch định chính sách. Việc các giảng viên hứng thú hay thờ ơ với việc nâng cao chất lượng giảng dạy

hay nâng cao trình độ chuyên môn cũng phụ thuộc chủ yếu, cơ bản vào chính sách đãi ngộ về thu nhập, lương bổng và thăng tiến... Nếu thu nhập cao, lương nhiều, lại được thăng tiến, trọng dụng đúng với khả năng họ cống hiến thì giảng viên luôn có động lực, động cơ để phấn đấu, học tập nâng cao trình độ.

Cơ sở vật chất

Cơ sở vật chất là hệ thống bao gồm diện tích làm việc, không gian, trang thiết bị, nguồn lực tài chính đảm bảo thực hiện nhiệm vụ, mức độ ứng dụng công nghệ thông tin phục vụ cho quá trình hoạt động của cá nhân hay tổ chức. Theo Nguyễn Mạnh Cường (2016), cơ sở vật chất có ảnh hưởng không nhỏ tới chất lượng đội ngũ cán bộ công chức Bộ Lao động Thương binh và Xã hội.

Chất lượng giảng viên các trường đại học công lập bị ảnh hưởng bởi cơ sở vật chất. Nếu cơ sở vật chất đầy đủ, hiện đại làm cho quá trình thực hiện công việc được thuận lợi và có chất lượng hơn. Bên cạnh đó, bản thân mỗi giảng viên cũng phải tự nỗ lực nâng cao khả năng sử dụng công nghệ thông tin trong quá trình giảng dạy để đáp ứng được yêu cầu công việc.

Cơ sở vật chất ảnh hưởng đến chất lượng và hiệu quả thực hiện công việc của giảng viên. Diện tích lớp học, không gian, trang thiết bị; nguồn lực tài chính đảm bảo thực hiện nhiệm vụ; mức độ ứng dụng công nghệ thông tin phục vụ hoạt động là các khía cạnh của điều kiện cơ sở vật chất. Cơ sở vật chất không chỉ cho thấy mức độ đầu tư cho giáo dục mà còn cho thấy sự chuyên nghiệp trong không gian làm việc, nghiên cứu và học tập của giảng viên, sinh viên.

Đối với giảng viên, cơ sở vật chất ảnh hưởng đến không gian tương tác của họ. Nếu không gian tương tác này đầy đủ, dễ chịu và hấp dẫn sẽ làm cho các hoạt động của họ được thực hiện hiệu quả hơn. Nếu không gian không thoải mái sẽ làm tăng sự nghèo nàn về tinh thần của giảng viên (Hawkins và Overbaugh, 1988). Nghiên cứu của O'Neil trong các trường trung học Texas, chỉ ra rằng sự hài lòng của giáo viên với điều kiện làm việc thể chất có mối tương quan tích cực với kết quả học tập của sinh viên. Các yếu tố như điều kiện làm việc giúp cải thiện sự hài lòng của giáo viên được tìm thấy có tác động trực tiếp đến hiệu quả của trường học (O'Neil, 2000).

Nhiều giáo viên đồng ý rằng chất lượng, hiệu suất làm việc của họ giảm nếu như môi trường vật lý không đạt tiêu chuẩn (Schneider, 2003). Keck (1994) nói rằng hình dạng, kích thước, sự sắp xếp và trang trí của lớp học và các cơ sở hỗ trợ có thể gây ảnh hưởng tích cực hoặc tiêu cực đối với giảng viên và sinh viên. Overbaugh (1990) phát hiện ra rằng thư viện chuyên nghiệp, điện thoại cho giáo viên sử dụng, phòng giáo viên đến phòng giáo viên, khu vực quy hoạch và phòng chờ tiện nghi là những yếu tố tác động không nhỏ tới tâm lý làm việc và nghiên cứu của giảng viên.

Hughes (2004) và Lyons (2001) cho rằng chất lượng giáo dục đại học bị ảnh hưởng bởi độ tuổi, thiết kế và tình trạng của cơ sở trường học. Vì vậy, các bên liên quan phải nhận thức được tầm quan trọng của việc cải thiện cơ sở vật chất.

Nhìn chung, cơ sở vật chất có tác động không nhỏ tới thái độ làm việc và năng suất chất lượng giảng dạy và nghiên cứu của giảng viên. Việc tạo ra một không gian làm việc hợp lý, đảm bảo cơ sở vật chất góp phần không nhỏ nâng cao chất lượng giảng viên nói riêng và nâng cao chất lượng giáo dục đại học nói chung.

2.4.1.2. Nhóm nhân tố từ bản thân giảng viên

Những yếu tố chủ quan ảnh hưởng đến nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên bao gồm tuổi tác, giới tính, hoàn cảnh gia đình, nhận thức của giảng viên. Ở mức độ nào đó thì các yếu tố này có ảnh hưởng đến giảng viên trong việc nâng cao trình độ chuyên môn. Michel Grangeat và Peter Gray (2007) cho rằng bản thân mỗi giảng viên có phát triển được năng lực nghề nghiệp của mình hay không còn phụ thuộc nhiều vào mong muốn, điều kiện sống và làm việc của họ. Sự gắn kết của họ với tổ chức cũng là nhân tố thúc đẩy giảng viên tự ý thức nâng cao năng lực nghề nghiệp.

Nhiều tài liệu cung cấp bằng chứng cho mối quan hệ giữa hiệu quả trong công việc – một trong những tiêu chí đánh giá chất lượng giảng viên và các đặc điểm cá nhân cụ thể như giới tính (Kaiser, 2002; Moguerou, 2002), tuổi tác (Groot & van den Brink, 1999), tình trạng gia đình và xung đột công việc - gia đình cũng có thể ảnh hưởng đến chất lượng và hiệu quả của công việc.

Tuổi tác là yếu tố được đề cập nhiều hơn cả khi nói đến sự đổi mới, tiếp thu cái mới, học cái mới bởi cái mới thường đi cùng với tuổi trẻ; còn cái cũ, cái lạc hậu, cái trì trệ thường đi với tuổi già. Khi đó tuổi tác được coi như là “vật cản” cho tiến trình đổi mới. Thực tế điều này dễ hiểu trong giáo dục hiện nay khi nói đến đổi mới là phải đi kèm với năng lực ngoại ngữ, tin học. Chỉ có thành thạo hai công cụ này thì mới dám bước chân vào con đường đổi mới cũng như con đường nghiên cứu khoa học. Nếu không có tin học thì khó có thể sử dụng các bài giảng điện tử, các phương pháp mới, đồng nghĩa với nó là sử dụng tiếng Anh.

Giới tính cũng là một yếu tố ảnh hưởng không ít đến sự phát triển nghề nghiệp của giảng viên nói chung và nhận thức nâng cao trình độ nói riêng. Nhiều phụ nữ vẫn phải mang trên mình gánh nặng chăm sóc gia đình, chồng con quá nhiều, dẫn đến có ít hoặc không có thời gian cho bản thân trong việc học hành, bồi dưỡng nâng cao trình độ. Thậm chí có người chỉ mong muốn có việc làm ổn định còn lại con đường sự nghiệp chỉ chông chờ vào chồng còn, bản thân cứ quanh quẩn nơi bếp núc, nội trợ.

Bên cạnh tuổi tác, giới tính thì hoàn cảnh gia đình, nhận thức của bản thân cũng ảnh hưởng không nhỏ đến việc nâng cao trình độ của giảng viên. Không phải giảng viên nào cũng có điều kiện gia đình thuận lợi để tập trung vào công việc

chuyên môn. Đôi khi nhiều giảng viên phải lo toan những thứ khác để nuôi sống gia đình vì thu nhập từ công việc chưa đủ nuôi sống bản thân và gia đình. Yếu tố không kém phần quan trọng là nhận thức của bản thân trong việc nâng cao trình độ. Nếu thầy, cô thỏa mãn với kiến thức hiện có, với tri thức mà được học mấy năm đại học, cao học hay nghiên cứu sinh thì rất khó để thầy, cô chuyên tâm vào nghiên cứu khoa học để cập nhật, trau dồi, mở mang kiến thức.

Nhìn chung, bản thân giảng viên là yếu tố có ảnh hưởng không ít đến chất lượng giảng viên. Các nghiên cứu trước đây thường sử dụng nhóm nhân tố bản thân giảng viên làm biến kiểm soát nhân khẩu học để phân biệt biến phụ thuộc theo đặc tính của đối tượng nghiên cứu.

2.4.1.3. Chế độ hiện hành đối với giảng viên

Chính sách pháp luật của Nhà nước sẽ tác động đến chất lượng giảng viên đại học công lập. Chính sách pháp luật của Nhà nước được thể hiện ở các văn bản, các quy định có liên quan như chính sách tiền lương, chính sách tuyển dụng, sử dụng, quản lý viên chức, chính sách đào tạo và bồi dưỡng, chính sách chuyển ngạch và nâng ngạch. Theo Nguyễn Mạnh Cường (2017), chính sách hiện hành của Nhà nước có ảnh hưởng mạnh tới chất lượng cán bộ công chức.

Ruth Naylor và Yusuf Sayed (2014) cho rằng nhà nước đã tạo ra khung hành lang pháp lý cơ bản về các vấn đề có liên quan đến việc tuyển dụng và sử dụng giảng viên của các trường đại học. Việc thực hiện theo các quy định đó ít nhiều ảnh hưởng đến các hoạt động của các trường, đặc biệt là các trường đại học công lập, qua đó ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên.

Nhà nước đưa ra các tiêu chuẩn cần về trình độ của giảng viên để đảm bảo giảng viên có chất lượng hợp lý, phù hợp trong giáo dục đại học. Nhà nước có thể đưa ra các chỉ tiêu tuyển dụng giảng viên của các trường đại học công lập để đảm bảo các trường có đủ số lượng và chất lượng giảng viên cơ hữu.

Yêu cầu trình độ tối thiểu của giảng viên có xu hướng thay đổi theo thời gian, vì vậy nhà nước cần đầu tư vào phát triển chuyên môn để đảm bảo rằng giáo viên có kỹ năng cần thiết, hiện đại phù hợp với từng bối cảnh thực tiễn của quốc gia (World Bank, 2013).

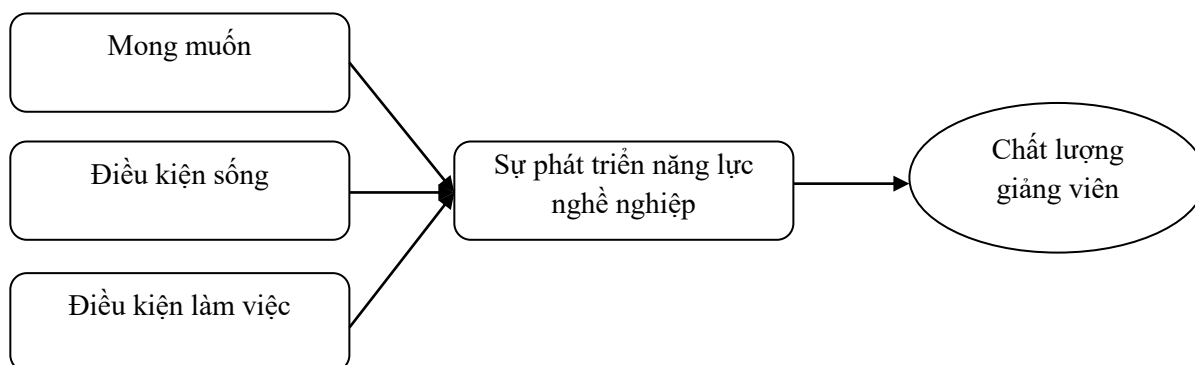
Việc quy định các chế độ đãi ngộ đối với giảng viên cũng ảnh hưởng không nhỏ tới chất lượng giảng viên. Bởi, nhiều trường đại học công lập hiện nay vẫn xây dựng chế độ thù lao, đãi ngộ theo các quy định của nhà nước như thang bảng lương, mức lương cơ sở; phương án trả lương cũng khá nghèo nàn. Do đó đã ảnh hưởng không ít tới mức thù lao, đãi ngộ mà giảng viên nhận được, làm giảm động lực làm việc, chất lượng và hiệu quả công việc không cao; chất lượng giảng viên ngày càng đi xuống...

Chính vì vậy, việc Nhà nước xây dựng các chính sách đối với giảng viên một cách hợp lý là vấn đề tất yếu mà mỗi cơ quan chức năng ở các quốc gia khác nhau

đều phải nghiên cứu, tìm hiểu và quan tâm xác đáng. Bởi đó sẽ là nền tảng để các trường đại học công lập vừa có thể thực hiện theo, vừa có thể dựa trên các quy định đó xây dựng chế độ, chính sách riêng cho đơn vị mình mà không trái với các quy định mà Nhà nước đã đặt ra.

2.4.2. Một số mô hình tham khảo về các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên các trường đại học công lập

2.4.2.1. Mô hình nghiên cứu của Michel Grangeat và Peter Gray (2007)

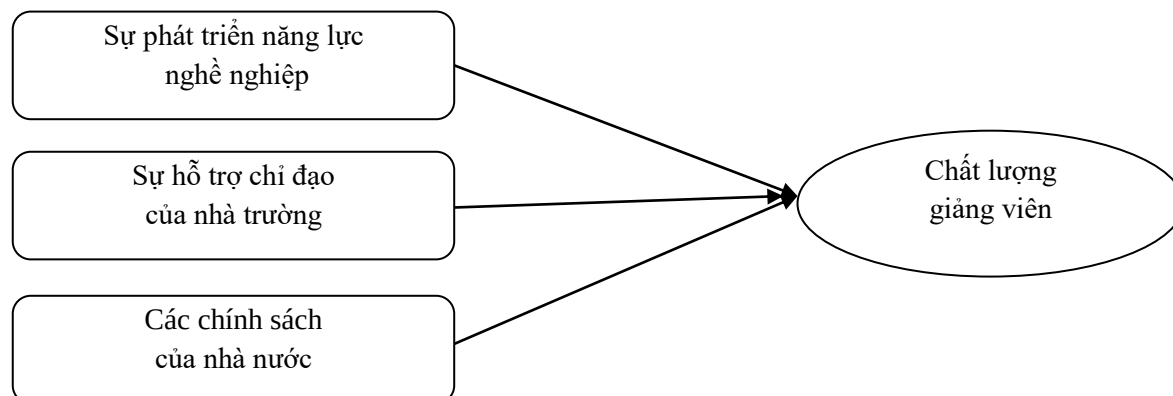


Sơ đồ 2.1. Mô hình nghiên cứu về tác động của sự phát triển năng lực nghề nghiệp đến chất lượng giảng viên

Nguồn: Michel Grangeat và Peter Gray (2007)

Mô hình nghiên cứu của Michel Grangeat và Peter Gray (2007) gồm có 1 biến phụ thuộc (chất lượng giảng viên); 3 biến độc lập (mong muốn, điều kiện sống và điều kiện làm việc) và 1 biến trung gian (sự phát triển năng lực nghề nghiệp). Với mô hình nghiên cứu này, các tác giả chỉ tập trung vào các yếu tố thuộc cá nhân của giảng viên, xem xét nhu cầu và điều kiện sinh hoạt và làm việc tác động đến sự phát triển năng lực nghề nghiệp, qua đó tác động đến chất lượng giảng viên. Trong mô hình này, chưa đề cập đến các yếu tố bên ngoài như là các chính sách của nhà nước, các yếu tố thuộc về trường ĐHCL.

2.4.2.2. Mô hình nghiên cứu của Ruth Naylor và Yusuf Sayed (2014)

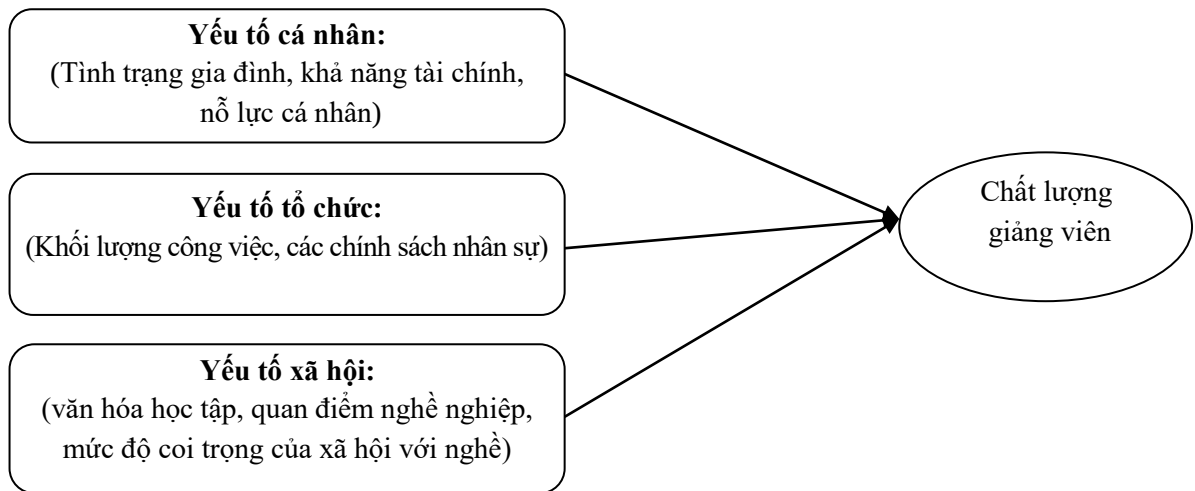


Sơ đồ 2.2. Mô hình nghiên cứu về các yếu tố tác động đến chất lượng giảng viên của Ruth Naylor và Yusuf Sayed (2014)

Nguồn: Ruth Naylor và Yusuf Sayed (2014)

Mô hình nghiên cứu của Ruth Naylor và Yusuf Sayed (2014) có sự kết hợp giữa các yếu tố bên trong và các yếu tố bên ngoài. Mô hình này bao gồm 1 biến phụ thuộc là chất lượng giảng viên và 3 biến độc lập là sự phát triển nghề nghiệp, sự hỗ trợ chỉ đạo của nhà trường và các chính sách của nhà nước. Mô hình này đầy đủ hơn mô hình nghiên cứu Michel Grangeat và Peter Gray (2007) bởi bao gồm yếu tố cá nhân, yếu tố tổ chức và yếu tố Nhà nước. Tuy nhiên, các biến của mô hình này tương đối là rộng và khó đo lường được chính xác. Do các biến tương đối rộng nên nghiên cứu việc lượng hóa các biến còn chưa sâu. Bên cạnh đó, nhóm tác giả chủ yếu sử dụng nghiên cứu định tính, chưa nghiên cứu định lượng nên chưa kiểm chứng được độ tin cậy của các thang đo.

2.4.2.4. Mô hình nghiên cứu của Gordon Musiige và Peter Maassen (2015)



Sơ đồ 2.3. Mô hình nghiên cứu về các yếu tố tác động đến chất lượng giảng viên của Gordon Musiige và Peter Maassen (2015)

Nguồn: Gordon Musiige và Peter Maassen (2015)

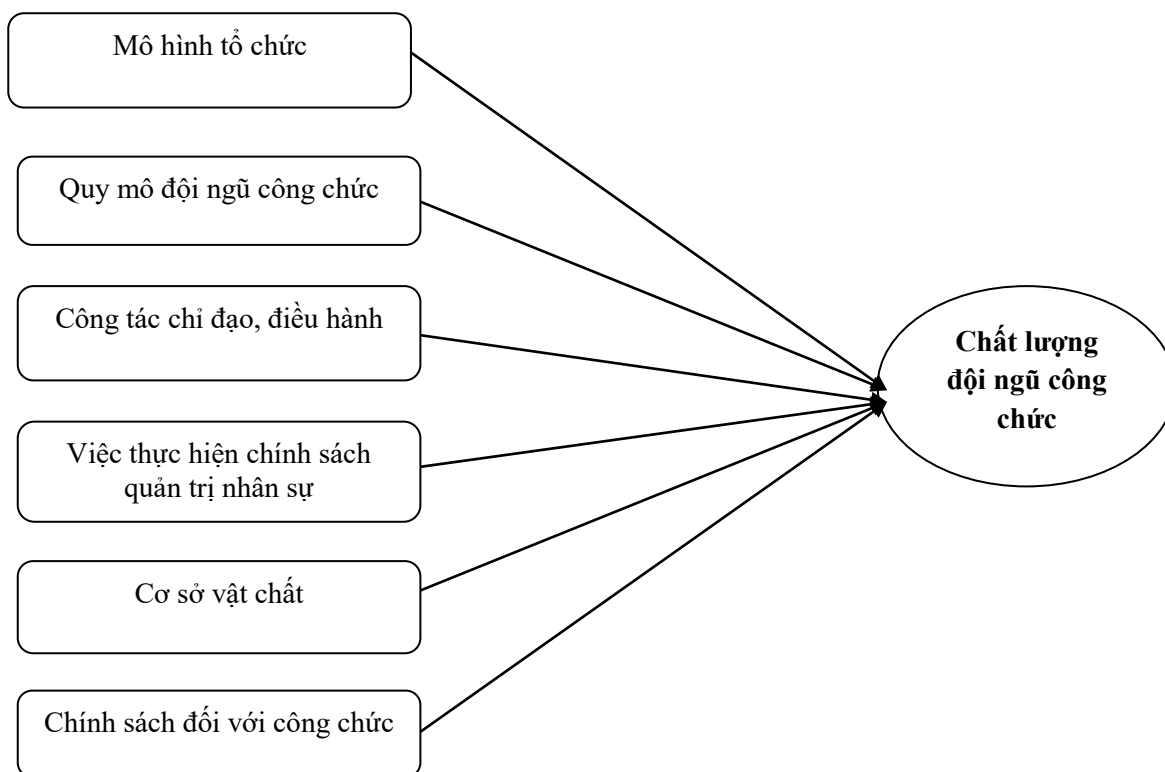
Gordon Musiige và Peter Maassen (2015) đã đưa ra mô hình nghiên cứu khá là cụ thể. Theo các tác giả, chất lượng giảng viên bị ảnh hưởng bởi 3 nhóm yếu tố: yếu tố cá nhân (tình trạng gia đình, khả năng tài chính, nỗ lực cá nhân); yếu tố tổ chức (khối lượng công việc, chính sách nhân sự) và yếu tố xã hội (văn hóa học tập, quan điểm nghề nghiệp, mức độ coi trọng của xã hội với nghề). Tuy nhiên, với mô hình này, các tác giả khai thác các yếu tố về tổ chức khá sơ sài. Mà theo quan điểm của NCS thì các yếu tố tổ chức có ảnh hưởng rất lớn đến chất lượng giảng viên các trường ĐHCL.

2.4.2.5. Một số mô hình nghiên cứu khác có liên quan

- Mô hình nghiên cứu về các nhân tố tác động đến chất lượng đội ngũ cán bộ công chức của Nguyễn Mạnh Cường (2017).

Nguyễn Mạnh Cường (2017) nghiên cứu các yếu tố tác động đến chất lượng đội ngũ công chức. Trong mô hình này, tác giả chỉ tập trung vào hai nhóm yếu tố chủ yếu bao gồm yếu tố thuộc về tổ chức (Mô hình tổ chức, quy mô đội ngũ công chức,

công tác chỉ đạo điều hành, việc thực hiện chính sách quản trị nhân sự, cơ sở vật chất) và yếu tố Nhà nước (chính sách đối với công chức). Mô hình nghiên cứu này khá rõ ràng, các thang đo được kiểm định một cách chặt chẽ và có hệ thống. Tuy nhiên, nhiều biến trong mô hình còn khá trừu tượng và rộng. Chính vì vậy gây khó khăn trong đo lường, nghiên cứu.

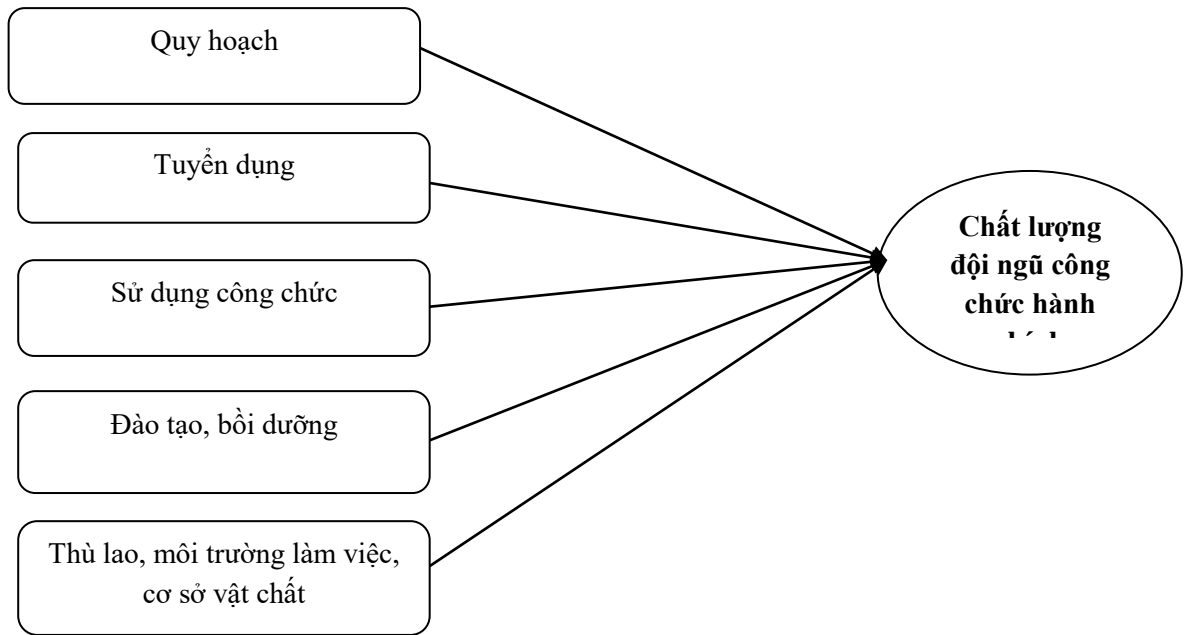


Sơ đồ 2.4. Mô hình nghiên cứu về các yếu tố tác động đến chất lượng đội ngũ công chức

Nguồn: Nguyễn Mạnh Cường (2017)

- Mô hình nghiên cứu về các nhân tố tác động đến chất lượng công chức trong cơ quan hành chính nhà nước các tỉnh miền núi phía Bắc Việt Nam (nghiên cứu ở tỉnh Điện Biên)

Bùi Văn Minh (2017) thực hiện kiểm định mô hình nghiên cứu các nhân tố tác động đến chất lượng công chức trong các cơ quan hành chính. Đối tượng nghiên cứu và khách thể nghiên cứu cũng tương đối giống với nghiên cứu của Nguyễn Mạnh Cường (2017), tuy nhiên, Bùi Văn Minh xây dựng mô hình nghiên cứu theo chiều sâu. Tức là tập trung một vài nhân tố chủ yếu và làm rõ từng nhân tố đó. Cụ thể, trong mô hình nghiên cứu của Bùi Văn Minh chỉ tập trung vào các chính sách quản trị nhân sự của tổ chức như quy hoạch, tuyển dụng, sử dụng công chức, đào tạo bồi dưỡng, thù lao, môi trường làm việc và cơ sở vật chất. Các biến số trong mô hình này khá cụ thể và thang đo rõ ràng. Nghiên cứu của Bùi Văn Minh chỉ tập trung vào một nhóm yếu tố và chỉ rõ sự tác động của nhóm yếu tố đó một cách cụ thể và sâu sắc hơn.



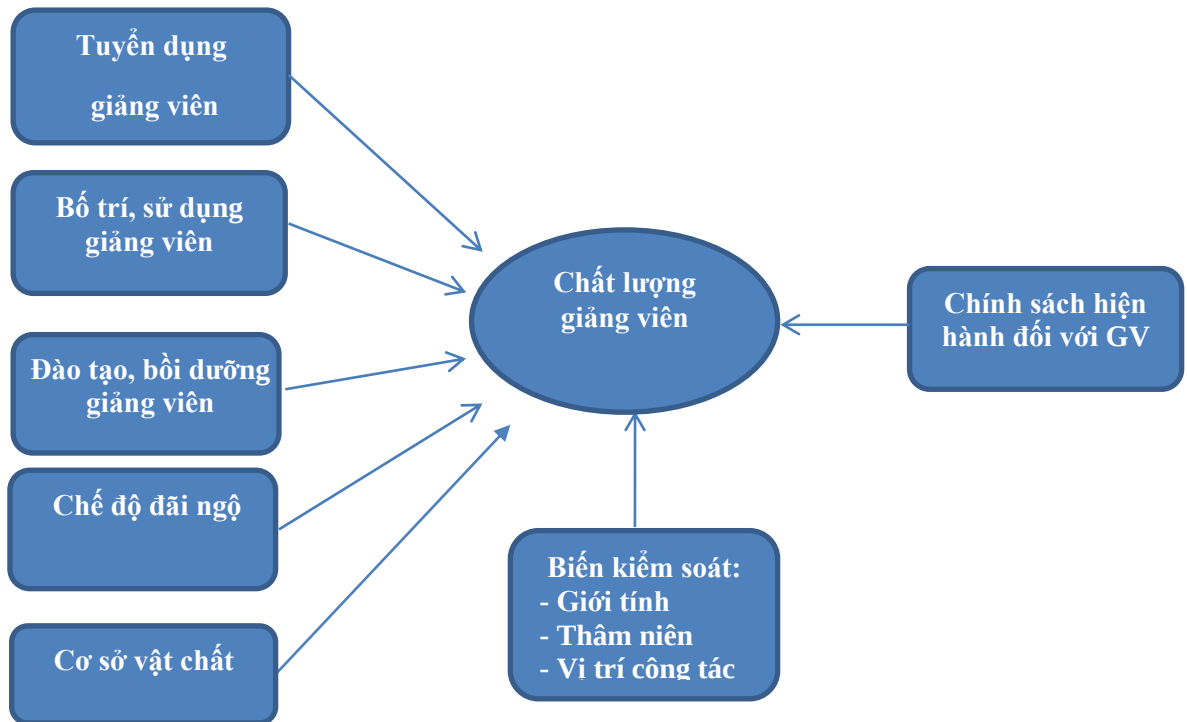
Sơ đồ 2.5. Mô hình nghiên cứu về các yếu tố tác động đến chất lượng đội ngũ công chức hành chính

Nguồn: Bùi Văn Minh (2017)

2.4.3. Mô hình nghiên cứu của luận án và các giả thuyết nghiên cứu

2.4.3.1. Mô hình nghiên cứu

Trên cơ sở tìm hiểu các công trình khoa học có liên quan đến chất lượng giảng viên, để trả lời cho những câu hỏi nghiên cứu ở trên, ngoài những nội dung nghiên cứu truyền thống, nghiên cứu sinh đã luận giải khoảng trống nghiên cứu trong đề tài của mình bằng việc xây dựng mô hình nghiên cứu dự kiến dựa trên nghiên cứu của Bùi Văn Minh (2017), Nguyễn Mạnh Cường (2017) có kết hợp nghiên cứu của Ruth Naylor và Yusuf Sayed (2014). Trong các nghiên cứu kế thừa ở trên, NCS có sử dụng 02 nghiên cứu của Bùi Văn Minh (2017) và Nguyễn Mạnh Cường (2017) có khách thể nghiên cứu là công chức hành chính – khác với khách thể nghiên cứu trong luận án của NCS đó là giảng viên đại học. Tuy khách thể khác nhau nhưng có thể thấy rằng mô hình các nhân tố ảnh hưởng của hai tác giả kể trên tập trung nhiều vào các hoạt động quản trị nhân lực, đúng theo hướng NCS tiếp cận. Đồng thời, có thể thấy rằng khách thể khác nhau nên NCS sử dụng thang đo khác nhau cho các biến, phù hợp hơn với khách thể mà NCS nghiên cứu. Thang đo các biến được NCS kế thừa từ những công trình nghiên cứu có khách thể là giảng viên. Chính vì vậy, điểm mới của nghiên cứu sinh chính là làm rõ hơn tiêu chí đánh giá chất lượng giảng viên, xây dựng mô hình nghiên cứu tổng thể hơn các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên như đi sâu hơn vào các hoạt động quản trị nhân lực cũng như có tính đến các quy định của Nhà nước.



Sơ đồ 2.6: Mô hình nghiên cứu đề xuất của luận án

Mô hình nghiên cứu đề xuất trong luận án của NCS gồm 7 biến, trong đó: 01 biến phụ thuộc và 6 biến độc lập. Việc xây dựng mô hình nghiên cứu này được NCS dựa trên cơ sở:

- (1) Tổng quan các công trình nghiên cứu trước đây
- (2) Phỏng vấn, hỏi ý kiến các chuyên gia

Trong 6 biến độc lập của mô hình nghiên cứu trên, có 5 biến đã được các nhà nghiên cứu trước đây tìm hiểu và đưa vào mô hình nghiên cứu các nhân tố tác động đến chất lượng giảng viên bao gồm: tuyển dụng giảng viên; bố trí, sử dụng giảng viên; đào tạo, bồi dưỡng giảng viên, chế độ đãi ngộ, chính sách hiện hành đối với giảng viên. 01 biến còn lại là cơ sở vật chất là biến mới, được NCS đưa vào mô hình nghiên cứu trên cơ sở phỏng vấn sâu và tìm hiểu một số công trình nghiên cứu tương tự nhưng đối tượng nghiên cứu khác.

2.4.3.2. Giả thuyết nghiên cứu

Với những lập luận ở mục 2.3, dựa trên mô hình nghiên cứu đã xây dựng, NCS đã đưa ra một số giả thuyết nghiên cứu sau đây:

Giả thuyết H1: Tuyển dụng của nhà trường có ảnh hưởng thuận chiều đến chất lượng giảng viên

Giả thuyết H2: Bố trí và sử dụng giảng viên của nhà trường có ảnh hưởng thuận chiều đến chất lượng giảng viên

Giả thuyết H3: Công tác đào tạo và bồi dưỡng giảng viên có ảnh hưởng thuận chiều đến chất lượng giảng viên

Giả thuyết H4: Chính sách đãi ngộ có ảnh hưởng thuận chiều đến chất lượng giảng viên

Giả thuyết H5: Cơ sở vật chất có ảnh hưởng thuận chiều đến chất lượng giảng viên

Giả thuyết H6: Chính sách hiện hành đối với giảng viên có ảnh hưởng thuận chiều đến chất lượng giảng viên

2.5. Chất lượng giảng viên của một số trường đại học trên thế giới và bài học kinh nghiệm cho Việt Nam

2.5.1. Chất lượng giảng viên ở Singapore

Dạy học là nghề được kính trọng ở Singapore, không chỉ theo truyền thống Nho giáo. Ai cũng hiểu rằng trở thành giáo viên là việc rất khó khăn và những nhà giáo cao quý đã giúp Singapore tạo ra nhiều thế hệ học sinh đạt thành tích tốt nhất thế giới.

Theo Trung tâm Giáo dục và Kinh tế quốc gia Mỹ (NCEE), Singapore xác định chọn người để đào tạo thành giáo viên từ một phần ba học sinh tốt nghiệp phổ thông đạt kết quả cao nhất. Mỗi năm, đất nước này tính toán số lượng giáo viên cần thiết và đặt chỉ tiêu thích hợp cho chương trình đào tạo sư phạm. Trung bình, chỉ có một trên tám ứng viên được chấp nhận sau quá trình tuyển chọn gắt gao.

Những người trúng tuyển phải đạt số điểm ít nhất là ở giữa thang điểm của kỳ thi A-level - kỳ thi khó nhất đối với học sinh Singapore. Ngoài ra, họ phải trải qua những buổi phỏng vấn nghiêm ngặt, tập trung vào phẩm chất cá nhân của một giáo viên giỏi, đánh giá sâu về thành tích học tập, những đóng góp cho trường và cộng đồng.

Chỉ có một cơ sở đào tạo giáo viên ở Singapore là Viện Giáo dục quốc gia (NIE), bao gồm cả chương trình cử nhân và bằng cấp sau đại học. NIE nằm trong Đại học Công nghệ Nanyang - một trong những trường đại học uy tín nhất cả nước. Hầu hết thí sinh có một bằng cử nhân về môn sẽ dạy trước khi nộp đơn ứng tuyển, sau đó phải hoàn thành một trong những chương trình đào tạo sư phạm tại NIE và vượt qua bài kiểm tra trình độ đầu vào để trở thành giáo viên.

Có nhiều chương trình đào tạo phụ thuộc trình độ của ứng viên, kéo dài từ hai đến bốn năm. NIE tập trung vào sư phạm và kết nối giữa các môn học chứ không đào tạo chuyên sâu trong một môn cụ thể. Điều này có nghĩa bạn không thể trở thành giáo viên ở Singapore mà không đạt trình độ cao ở môn sẽ dạy, đồng thời trải qua ít nhất một năm được hướng dẫn đầy đủ về nghiệp vụ sư phạm. Chương trình được cập nhật liên tục để phản ánh nhu cầu thay đổi của hệ thống giáo dục Singapore.

Trong quá trình đào tạo, các giáo viên tương lai nhận được khoản trợ cấp hàng tháng tương đương 60% lương khởi điểm giáo viên, đồng thời học phí của họ

được Bộ Giáo dục chi trả. Sau khi hoàn thành chương trình, họ phải cam kết làm việc ba năm trong ngành.

Theo *Asia Society*, giáo viên Singapore có 100 giờ đào tạo chuyên môn mỗi năm. Họ được tiếp cận với nhiều cơ hội phát triển nghề nghiệp. Bộ Giáo dục và NIE cung cấp học bổng cho các giáo viên muốn có bằng thạc sĩ hoặc tiến sĩ tại Singapore hoặc ở nước ngoài, toàn thời gian hoặc bán thời gian.

Các trường học ở Singapore hoạt động với niềm tin lãnh đạo kém là lý do chính của thất bại giáo dục. Do đó, chất lượng lãnh đạo trường học rất được coi trọng. Đội ngũ lãnh đạo xuất phát từ giáo viên đạt tiêu chuẩn cao, được tuyển chọn và bồi dưỡng từ sớm. Quy trình đào tạo rất gắt gao, trong đó có sáu tháng nghiên cứu về kỹ năng lãnh đạo ở NIE.

2.5.2. *Chất lượng giảng viên ở Úc*

Chuẩn nghề nghiệp giáo viên của Úc chia theo bốn giai đoạn, được thể hiện trong từng lĩnh vực hoạt động chức năng, từng giai đoạn phát triển nghề nghiệp của giáo viên từ khi mới vào nghề (Graduate); thành thạo nghề (Proficient); có uy tín trong nghề (Highly Accomplished); dẫn dắt và lãnh đạo chuyên môn (Lead).

Cấu trúc Bộ chuẩn này đánh giá trên 3 mặt: kiến thức chuyên môn; thực hành nghề nghiệp và sự tham gia nghề nghiệp; gồm 7 tiêu chuẩn, 37 tiêu chí, 148 chỉ báo (dấu hiệu mô tả) bao phủ toàn bộ các khía cạnh công việc của giáo viên trong nhà trường trong các giai đoạn phát triển nghề nghiệp cá nhân.

Về kiến thức chuyên môn có 2 tiêu chuẩn để đánh giá là: Hiểu học sinh và hiểu học sinh học như thế nào; Hiểu nội dung và phương pháp giảng dạy.

Về thực hành nghề nghiệp có 3 tiêu chuẩn để đánh giá là: Xây dựng giáo án và thực hiện những phương pháp dạy và học hiệu quả; Tạo ra và duy trì môi trường học tập an toàn và có sự hỗ trợ; Đánh giá, cung cấp phản hồi và báo cáo về quá trình học tập của học sinh.

Về sự tham gia nghề nghiệp có 2 tiêu chuẩn để đánh giá: Tham gia học tập bồi dưỡng chuyên môn; Tham gia nghề nghiệp với đồng nghiệp, cha mẹ học sinh và với cộng đồng.

Về kiến thức chuyên môn, tiêu chuẩn 1 tập trung vào việc đánh giá năng lực hiểu về thể chất, xã hội, sự phát triển trí tuệ và đặc điểm tính cách của học sinh; hiểu về khả năng học tập; hiểu nền tảng ngôn ngữ, văn hóa, tôn giáo và kinh tế xã hội của học sinh; có chiến lược giảng dạy cho học sinh dân tộc thiểu số, hải đảo; có năng lực phân hóa trong giảng dạy để đáp ứng được nhu cầu học tập đa dạng của học sinh; có chiến lược giáo dục hòa nhập, hỗ trợ cho học sinh khuyết tật.

Tiêu chuẩn 2 đánh giá năng lực hiểu nội dung và chiến lược giảng dạy trong lĩnh vực chuyên môn mà người giáo viên đảm nhận; lựa chọn nội dung và tổ chức dạy học; hiểu về chương trình giáo dục và các phương pháp đánh giá; chiến lược về dạy chữ và số; năng lực công nghệ thông tin và truyền thông (ICT).

Tiêu chuẩn 3 đánh giá năng lực xây dựng mục tiêu học tập mang tính thử thách; xây dựng và cấu trúc chương trình; sử dụng các chiến lược giảng dạy; lựa chọn và sử dụng học liệu; giao tiếp hiệu quả trong lớp học; đánh giá và nâng cao chương trình dạy học; thu hút sự tham gia của cha mẹ học sinh (người bảo hộ) vào quá trình giáo dục.

Tiêu chuẩn 4 đánh giá năng lực hỗ trợ học sinh tham gia đầy đủ lớp học; quản lý các hoạt động trong lớp học; quản lý những hành vi có tính thách thức; duy trì sự an toàn của học sinh; sử dụng ICT một cách an toàn, trách nhiệm và có đạo đức.

Tiêu chuẩn 5 đánh giá về năng lực đánh giá học tập của học sinh; cung cấp những phản hồi về học tập của học sinh; đưa ra những đánh giá mang tính so sánh và nhất quán; đọc hiểu dữ liệu của học sinh và báo cáo kết quả học tập của học sinh.

Về sự tham gia nghề nghiệp, tiêu chuẩn 6 đánh giá năng lực tham gia học tập bồi dưỡng chuyên môn. Tiêu chuẩn này tập trung vào đánh giá việc xác định và lên kế hoạch cho việc rèn luyện chuyên môn; tham gia học tập nâng cao chuyên môn và cải thiện thực hành giảng dạy; tham gia cùng với đồng nghiệp cải thiện chuyên môn, nghiệp vụ; áp dụng vào nâng cao chất lượng học tập của học sinh.

Tiêu chuẩn 7 đánh giá mức độ đáp ứng về đạo đức và trách nhiệm nghề nghiệp; Tuân thủ theo những yêu cầu, quy định của pháp luật và tổ chức; sự tham gia với cha mẹ học sinh và người bảo hộ; sự tham gia trong cộng đồng giáo dục.

2.5.3. *Chất lượng giảng viên ở Mỹ*

Theo tổ chức Higher Learning Commission (HLC), các giảng viên muốn tham gia giảng dạy ở Mỹ và để đáp ứng tiêu chuẩn của kiểm định chất lượng phải tuân thủ những quy định về chất lượng tối thiểu dành cho giảng viên đại học, ví dụ như:

- Giảng viên dạy cấp đại học phải hoàn tất chương trình trong lĩnh vực, ngành hoặc trong môn học (phụ) (nếu có) mà họ giảng dạy, và/hoặc họ tham gia phát triển chương trình, với những khóa học, mà ít nhất họ phải có bằng cấp cao hơn 1 bậc so với khóa học họ tham gia giảng dạy hay phát triển chương trình. Hoàn thành khóa học trong một lĩnh vực hay ngành cụ thể nhằm đảm bảo kiến thức đủ sâu của người dạy và có thể xác định rõ được chất lượng.

- Theo những quy định cụ thể được nêu sau đây, giảng viên dạy chương trình cử nhân cần có bằng ít nhất cao hơn 1 bậc so với chương trình mà họ tham gia giảng dạy.

+ Nếu là giảng viên đã có bằng thạc sĩ hoặc cao hơn trong ngành/môn mà không phải là ngành/môn mà họ đang dạy, giảng viên đó cần hoàn thành 18 tín chỉ sau đại học trong lĩnh vực đó để họ có thể tham gia giảng dạy. Nếu giảng viên không đủ 18 tín chỉ sau đại học trong môn/lĩnh vực mà họ đang giảng dạy, trường đại học cần phải giải trình và minh chứng hợp lý về quyết định của mình khi đồng thuận cho giáo viên đó được dạy khóa học. Quyết định về chấp thuận cho giảng viên được dạy môn/ngành mà không có đủ 18 tín chỉ sau đại học tối thiểu về lĩnh vực đó phải được thực hiện dựa trên quy định và tuân thủ quy trình được kiểm định là chuyên nghiệp của các chuyên gia đồng nghiệp đánh giá của HLC.

+ Giảng viên giảng dạy trong các cấp độ như giáo dục dạy nghề, lấy chứng chỉ và bằng liên kết cần có bằng đại học là tối thiểu, trong lĩnh vực và/hoặc có kết hợp với những kinh nghiệm về giáo dục, đào tạo và đã được kiểm định. Những quy định về chuyên môn được xem xét trong trường hợp họ có các bằng cấp của các khóa đào tạo nghề được chuyển đổi, mà theo HLC, sẽ được công nhận là “phát triển thực hành”.

+ Giảng viên dạy chương trình sau đại học cần phải có bằng trong lĩnh vực mình dạy và có những ghi nhận về nghiên cứu, học bổng hay thành tựu tương ứng trong chương trình sau đại học.

+ Giảng viên hướng dẫn nghiên cứu sinh cần có ghi nhận về những học bổng, thành tựu và những chuẩn bị soạn thảo, để dạy ở cấp độ tiến sĩ. Lĩnh vực nghiên cứu và học bổng của giảng viên dạy ở cấp độ tiến sĩ cần tương ứng với chương trình và bằng cấp mà họ đang giảng dạy và bằng cấp mà trường đang cấp.”

2.5.4. Bài học kinh nghiệm cho Việt Nam

Chất lượng giảng viên là vấn đề được quan tâm rất lớn trong sự phát triển giáo dục của Việt Nam hiện nay. Qua việc tìm hiểu về tiêu chuẩn tuyển dụng giảng viên cũng như cách thức đánh giá giảng viên của các nước trên thế giới, nghiên cứu sinh rút ra như sau:

- Chú trọng tuyển dụng giảng viên, nâng cao chất lượng đầu vào.
- Chủ động đào tạo và bồi dưỡng giảng viên; thiết kế chương trình đào tạo nâng cao và tiên tiến,
- Xây dựng bộ tiêu chuẩn đánh giá giảng viên hợp lý, toàn diện trên mọi khía cạnh giảng dạy, nghiên cứu, hoạt động dịch vụ.
- Quan tâm đến vấn đề đạo đức và trách nhiệm nghề nghiệp của giảng viên.

Tiểu kết chương 2

Chất lượng giảng viên là một trong những vấn đề đang được quan tâm hiện nay. Để nâng cao chất lượng giáo dục đại học thì việc nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên là điều tất yếu.

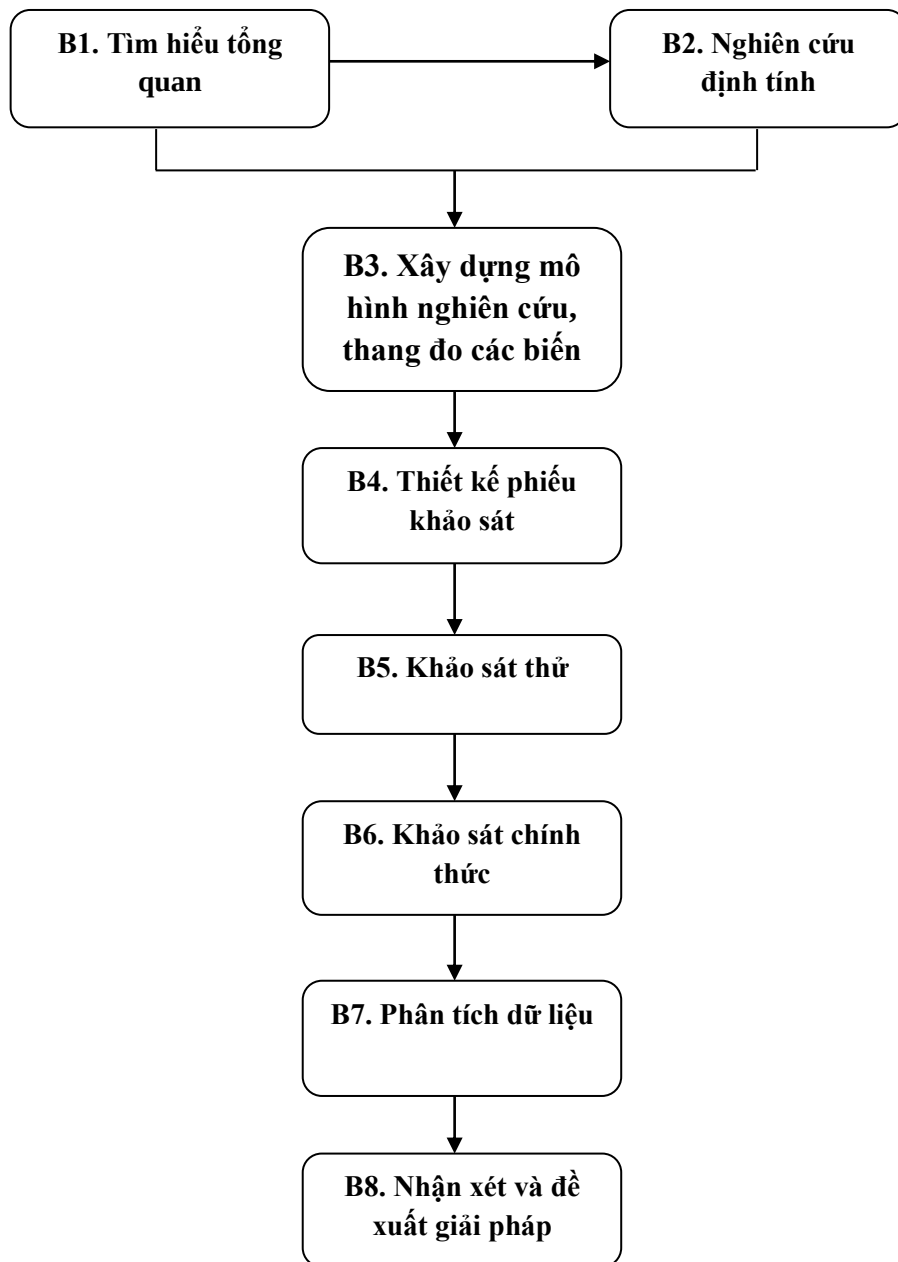
Giáo dục đại học xoay quanh sự phát triển học thuật. Giảng viên kích thích tư duy phê phán và năng lực giải quyết vấn đề ở sinh viên, thu hút và truyền cảm hứng cho sinh viên trên cơ sở nội dung học thuật. Ngày nay, giảng viên phải đối mặt với một số thách thức giáo dục cụ thể, đặc biệt trong bối cảnh hội nhập quốc tế hiện nay. Sinh viên ngày càng đa dạng hơn với các nền văn hóa khác nhau, các hình thức giảng dạy khác nhau cũng đòi hỏi các kỹ năng khác nhau... Với bối cảnh mới, chất lượng giảng viên ngày càng được đòi hỏi cao hơn, yêu cầu giảng viên ngày càng hoàn thiện mình hơn.

Trong chương này, NCS đã đưa ra những cơ sở lý thuyết có liên quan đến trường đại học công lập; tiêu chí đánh giá chất lượng giảng viên các trường đại học công lập; các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên các trường đại học công lập. Qua đó, NCS cũng đã xây dựng được mô hình nghiên cứu về các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên các trường đại học công lập gồm có 6 nhân tố cơ bản sau: (1) *Tuyển dụng giảng viên*; (2) *Bố trí và sử dụng giảng viên*; (3) *Công tác đào tạo và bồi dưỡng giảng viên*; (4) *Chính sách đãi ngộ*; (5) *Cơ sở vật chất*; (6) *Chính sách hiện hành đối với giảng viên*. Đây sẽ là những nền tảng lý thuyết cơ bản để NCS phát triển luận án của mình.

CHƯƠNG 3: PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU VỀ CHẤT LƯỢNG GIÁNG VIÊN CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC CÔNG LẬP TRÊN ĐỊA BÀN THÀNH PHỐ HÀ NỘI

3.1. Quy trình nghiên cứu

Với mục tiêu nghiên cứu đã đề ra ở trên, NCS đã tiến hành xây dựng quy trình nghiên cứu. Quy trình nghiên cứu này được thể hiện qua 8 bước và được sơ đồ hóa theo sơ đồ dưới đây:



Sơ đồ 3.1. Quy trình nghiên cứu của luận án

Nguồn: NCS xây dựng

Nội dung của các bước được cụ thể hóa như sau:

Bước 1. Tổng quan các công trình nghiên cứu về chất lượng giảng viên. NCS tìm hiểu các nghiên cứu có liên quan đến chất lượng giảng viên trong và ngoài nước. Sau đó, NCS ghi chép lại những điểm nhấn của các công trình đó, những điểm đạt được và hạn chế của các nghiên cứu trước đây. Bên cạnh đó, NCS cũng rút ra được những điểm chung của các nghiên cứu trước. Từ đó, xây dựng mô hình nghiên cứu dự kiến.

Bước 2. Nghiên cứu định tính. Bước này, NCS tiến hành phỏng vấn sâu một số lãnh đạo có kinh nghiệm, trực tiếp làm công tác quản lý, điều hành, công tác tổ chức cán bộ; một số chuyên gia về quản trị nhân lực nhằm thu thập các thông tin bổ sung vào khẳng định dự kiến mô hình ban đầu.

Bước 3. Xây dựng mô hình nghiên cứu và thang đo các biến số. NCS tổng hợp từ tổng quan nghiên cứu và kết quả phỏng vấn để từ đó rút ra mô hình nghiên cứu chính thức.

Bước 4. Thiết kế phiếu khảo sát. Phiếu khảo sát được thiết kế theo các biến tương ứng trong mô hình nghiên cứu. Mỗi biến có thang đo được kế thừa và phát triển từ các nghiên cứu trước. Các câu hỏi trong phiếu khảo sát được thảo luận, tư vấn, tham khảo các ý kiến của các chuyên gia là lãnh đạo trường, cán bộ phòng ban chức năng (phòng Tổ chức cán bộ, phòng đào tạo) nhằm đảm bảo các câu hỏi có tính hệ thống, sát với thực tiễn và phù hợp với không gian và thời gian nghiên cứu. Bên cạnh đó, việc hỏi ý kiến chuyên gia và các cán bộ sẽ góp phần rà soát lại thông tin, câu từ và mức độ rõ nghĩa của từng câu hỏi.

Bước 5. Khảo sát thử. Để đảm bảo tính chính xác và hiệu quả của phiếu khảo sát, NCS khảo sát thử đối tượng giảng viên trong phạm vi hẹp nhằm để có sự điều chỉnh phù hợp các vấn đề như số lượng các câu hỏi, nội dung, mức độ rõ nghĩa của câu hỏi, thời gian trả lời.... Bên cạnh đó, NCS tiến hành chạy SPSS, thực hiện kiểm định hệ số Cronbach's alpha đối với từng tiêu chí và nhân tố ảnh hưởng xem xét độ tin cậy, sự tương quan giữa các câu hỏi và loại bỏ các biến quan sát không đạt yêu cầu.

Bước 6. Khảo sát chính thức. Khi có phiếu khảo sát chính thức, NCS tiến hành khảo sát trên phạm vi rộng với đối tượng khảo sát là giảng viên. Việc tiến hành khảo sát có thể được gửi trực tiếp hoặc gửi qua mail.

Bước 7. Phân tích dữ liệu định lượng:

- Thực hiện kiểm định Cronbach's alpha.
- Thực hiện phân tích nhân tố khám phá EFA

- Tính toán giá trị điểm trung bình về chất lượng giảng viên (chỉ tiêu tổng hợp), giá trị điểm trung bình (chỉ tiêu chi tiết) về các tiêu chí cấu thành và các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên.
- Thực hiện phân tích hồi quy đối với mô hình nghiên cứu.
- Kiểm định các giả thuyết.

Bước 8. Nhận xét và đề xuất các giải pháp. Dựa trên kết quả khảo sát được, NCS đã đưa ra một số nhận định nhận xét về chất lượng giảng viên cũng như mức độ ảnh hưởng của các nhân tố tới chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn Hà Nội. Qua đó, dựa vào mô hình nghiên cứu, NCS có đề xuất một số giải pháp nhằm nâng cao chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn Hà Nội.

3.2. Nguồn dữ liệu

Để đạt được mục đích nghiên cứu, NCS sử dụng 2 nguồn dữ liệu chủ yếu:

- Dữ liệu thứ cấp: Đây là những dữ liệu đã có sẵn. NCS thu thập từ các số liệu thống kê của Bộ Giáo dục và Đào tạo, Cục Thống kê Hà Nội, Website của các trường, báo cáo 3 công khai và các báo cáo khác của các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội và kết quả nghiên cứu của các công trình có liên quan.
- Dữ liệu sơ cấp: Đây là dữ liệu NCS thu thập được từ việc phỏng vấn, xây dựng bảng hỏi, tiến hành khảo sát giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn Hà Nội.

3.3. Phương pháp nghiên cứu

3.3.1. Nghiên cứu định tính

Mục đích của nghiên cứu định tính là để NCS xác định chính xác hơn, kiểm định chặt chẽ hơn các tiêu chí đánh giá chất lượng giảng viên và các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên. NCS tìm hiểu các công trình nghiên cứu trước, NCS đã liệt kê các tiêu chí cũng như các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên theo các công trình trước đây. Sau đó, NCS tổ chức các buổi tọa đàm hỏi ý kiến các chuyên gia trong lĩnh vực QTNL cũng như những người làm công tác quản lý, lãnh đạo tại các trường đại học công lập trên địa bàn Hà Nội để hoàn chỉnh tiêu chí đánh giá chất lượng giảng viên và lựa chọn các nhân tố dự kiến có ảnh hưởng nhiều nhất đến chất lượng giảng viên hiện nay.

NCS đã tổ chức buổi tọa đàm nhỏ gồm các 6 chuyên gia QTNL hiện đang công tác, nghiên cứu tại các trường Đại học Lao động – Xã hội, Đại học Kinh tế Quốc dân, Đại học Thương Mại, Đại học Công Đoàn, Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn và cán bộ quản lý đang công tác tại Bộ Nội Vụ để xin ý kiến về vấn đề nghiên cứu.

Các chuyên gia tham gia buổi tọa đàm đã được NCS hỏi ý kiến trước về việc đồng ý hay không đồng ý đến dự. Các chuyên gia đồng ý thì được NCS gửi trước các nội dung có liên quan đến vấn đề nghiên cứu để các chuyên gia có thể tìm hiểu, chuẩn bị trước nhằm đảm bảo mục tiêu của buổi tọa đàm đạt được. Sau đó, NCS sắp xếp thời gian và địa điểm phù hợp với tất cả các chuyên gia tham gia tọa đàm. Nhằm đảm bảo sự khách quan cũng như thuận tiện di chuyển cho các chuyên gia, NCS đã lựa chọn địa điểm là một phòng họp nhỏ tại trường Đại học Lao động – Xã hội, nơi NCS công tác. Phòng này đảm bảo về mặt không gian, đầy đủ trang thiết bị và phù hợp để các chuyên gia đưa ra các ý kiến của mình. Buổi tọa đàm diễn ra trong khoảng 3 giờ đồng hồ. Toàn bộ nội dung và các ý kiến của các chuyên gia được NCS ghi âm và ghi chép đầy đủ.

Nội dung tọa đàm chủ yếu xoay quanh đến tiêu chí đánh giá chất lượng giảng viên và các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trong giai đoạn hiện nay. Cụ thể như sau:

Câu hỏi 1: Ông/bà (Thầy/Cô) có nhận xét gì về chất lượng giảng viên ở các trường đại học công lập hiện nay?

Nhiều chuyên gia đều cho rằng “*Chất lượng giảng viên ở các trường đại học công lập hiện nay đang dần được cải thiện. Về bằng cấp, nhiều giảng viên tích cực học tập nâng cao trình độ, tỷ lệ giảng viên có học vị Tiến sĩ, học hàm PGS, GS ngày càng tăng lên trong những năm gần đây... Số lượng bài báo khoa học đăng trên tạp chí uy tín trong và ngoài nước tăng... Chất lượng sinh viên sau khi tốt nghiệp cũng được nhiều doanh nghiệp đánh giá cao*”...

Bên cạnh đó cũng có một vài chuyên gia chỉ rõ những điểm yếu trong chất lượng giảng viên các trường đại học công lập hiện nay.

Ý kiến của chuyên gia trường Đại học Thương Mại: “*Chất lượng giảng viên ở các trường hiện nay không đồng đều. Thứ nhất, về chuyên môn, nhiều giảng viên có kiến thức hàn lâm rất tốt nhưng kiến thức thực tiễn lại không có. Sự thiếu hụt kinh nghiệm sống, thực tiễn hoạt động đã làm giảm bớt đi chất lượng bài giảng cho sinh viên. Điều này xảy ra nhiều đối với giảng viên trẻ. Thứ hai, về kỹ năng, một số giảng viên chưa có được kỹ năng sư phạm tốt dẫn đến hiệu quả bài giảng không đạt được như sự kỳ vọng...*”

Ý kiến của chuyên gia trường Đại học Lao động – Xã hội: “*Chất lượng giảng viên đang dần được cải thiện nhưng phải nói rằng trong bối cảnh hội nhập quốc tế hiện nay chất lượng giảng viên dừng lại ở đó vẫn chưa đủ. Chúng ta không thể đào tạo ra những sản phẩm có chất lượng trong khi chúng ta không có những kiến thức, kỹ năng cần thiết phù hợp với bối cảnh đó, chẳng hạn như ngoại ngữ, tin*

học... Chúng ta muốn đăng tạp chí có các chỉ số ISI, Scopus thì chúng ta cũng cần phải có trình độ ngoại ngữ hơn mức hiện tại” ...

Như vậy, có thể thấy rằng, các chuyên gia đều có những nhận xét chung đó là sự tiến bộ trong chất lượng giảng viên các trường đại học công lập hiện nay. Đây là điều kiện tiên quyết để nâng cao chất lượng giáo dục. Bên cạnh đó, các chuyên gia cũng chỉ ra một số hạn chế của đội ngũ giảng viên các trường đại học công lập hiện nay đó là khả năng ngoại ngữ, tin học, kiến thức thực tiễn và năng lực NCKH...

Câu 2: Theo Ông/bà (Thầy/Cô), những nhân tố nào ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên các trường đại học công lập?

Ý kiến của chuyên gia QTNL công tác tại Trường Đại học Kinh tế Quốc dân: *“... có nhiều nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên của từng trường. Đầu tiên phải kể đến những nhân tố thuộc cá nhân giảng viên như điều kiện, hoàn cảnh sống, khả năng tài chính, động lực làm việc của họ... Nhưng vấn đề mà tôi muốn đề cập đến nhiều nhất ở đây đó chính là các nhân tố từ phía nhà trường, đặc biệt là hoạt động tuyển dụng giảng viên. Nếu tuyển dụng giảng viên có hiệu quả ngay từ đầu vào thì chất lượng giảng viên của trường đó cũng tăng lên... Ngoài ra, việc các trường chủ động trong việc đào tạo, bồi dưỡng cho cán bộ giảng viên thì chất lượng giảng viên cũng được cải thiện”.*

Chuyên gia QTNL Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn cũng đồng quan điểm với ý kiến trên. Ngoài ra, chuyên gia cũng cho biết: *“Chúng ta luôn đặt câu hỏi: tại sao nhiều giảng viên có năng lực rất tốt lại chuyển sang đơn vị khác hoặc lĩnh vực khác làm việc? Phải chăng có vấn đề gì không ổn nên chưa giữ chân, chưa đủ hấp dẫn đối với họ để họ có thể cống hiến cho trường, cho sự nghiệp giáo dục? Phải thừa nhận một điều rằng, nhiều giảng viên ra ngoài làm việc, tôi nhấn mạnh rằng những người có năng lực thực sự, đều có mức thu nhập cao hơn ở trong trường rất nhiều. Môi trường làm việc năng động hơn, thù lao được chi trả cao hơn. Do đó nhiều giảng viên chuyển ngành nghề cũng có lý của họ. Và đây cũng là một trong số những nhân tố quan trọng ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên hiện tại của các trường đại học công lập hiện nay”.*

Cán bộ quản lý tại Bộ Nội Vụ cũng đưa ra quan điểm: *“Tiếp cận dưới góc độ quản lý nhà nước, tôi cho rằng các quy định của nhà nước, các chính sách hiện hành của nhà nước đối với giảng viên hiện nay có ảnh hưởng không nhỏ tới chất lượng giảng viên. Các quy định của nhà nước về tuyển dụng, về nâng bậc, chuyển ngạch, chế độ đãi ngộ... sẽ là cơ sở, căn cứ để các trường xây dựng chính sách nhân sự của mình nhưng không được thực hiện trái với các quy định của pháp luật. Với chính sách tự chủ cho các trường đại học công lập như hiện nay thì mức độ tác*

động có ít nhiều bị giảm đi nhưng trong bối cảnh, đa số các trường công lập chưa tự chủ thì đây sẽ là nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên.”

Chuyên gia trong lĩnh vực QTNL hiện đang công tác tại Trường Đại học Công Đoàn cũng tiếp ý kiến: *“Tôi cho rằng, việc NLD có phát huy hết năng lực, sở trường hay bộc lộ những sở đoản của mình một phần do công tác bố trí, sử dụng nhân lực của tổ chức đó. Đối với giảng viên cũng tương tự như vậy thôi. Giảng viên có thực hiện tốt công việc của mình hay không? Có động lực, có niềm tin và tâm huyết truyền đạt cho các em sinh viên hay không tùy thuộc vào cách giảng viên đó được bố trí, sắp xếp công việc như thế nào. Bên cạnh đó, các phương tiện, cơ sở vật chất của nhà trường có đầy đủ, hiện đại và vệ sinh để đảm bảo cho giảng viên có thể thực hiện tốt nhiệm vụ chuyên môn của mình hay không? Thời kỳ 4.0 mà công nghệ không đáp ứng được để giảng dạy thì không ổn rồi...”*

Qua các ý kiến cá nhân của các chuyên gia QTNL cũng như cán bộ quản lý của Bộ Nội Vụ có thể thấy rằng, mỗi ý kiến đều đưa ra cách tiếp cận riêng và đều giải thích, phân tích và bảo vệ quan điểm của mình. Sau khi tổng hợp, các chuyên gia đã thống nhất cho rằng có nhiều nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên và lựa chọn ra các nhân tố sau đây có ảnh hưởng nhiều nhất: (1) Tuyển dụng giảng viên; (2) Bố trí, sử dụng giảng viên; (3) Đào tạo, bồi dưỡng cán bộ giảng viên; (4) Chế độ đãi ngộ; (5) Cơ sở vật chất; (6) Chính sách hiện hành đối với giảng viên.

Câu 3: Theo Ông/bà (Thầy/Cô), trong các nhân tố kể trên, nhân tố nào ảnh hưởng nhiều nhất đến chất lượng giảng viên hiện nay?

Với câu hỏi phỏng vấn này, các chuyên gia đều cho rằng các nhân tố kể trên đều quan trọng và đều có ảnh hưởng lớn đến chất lượng giảng viên; không thể chú trọng nhân tố này mà xem nhẹ nhân tố khác. Tuy nhiên, xét về khía cạnh cá nhân, phần lớn các chuyên gia đều đánh giá tuyển dụng giảng viên là nhân tố tác động nhiều nhất đến chất lượng giảng viên. Do đó, các trường muốn có đội ngũ giảng viên có chất lượng tốt thì cần phải thực hiện có hiệu quả hơn, chọn lọc hơn đối với hoạt động tuyển dụng.

Ngoài ra cũng có ý kiến cho rằng chế độ đãi ngộ là nhân tố quan trọng nhất vì nó ảnh hưởng đến tâm lý và động lực làm việc của giảng viên. Giảng viên có thực hiện công việc hiệu quả hay không phụ thuộc phần lớn vào tâm huyết và động lực làm việc của họ...

Nhìn chung, các ý kiến của các chuyên gia có giá trị nhiều đối với NCS trong việc thiết lập mô hình nghiên cứu cùng với định hướng nghiên cứu định lượng trong luận án của mình.

Câu hỏi 4: Ông/bà (Thầy/Cô) đánh giá như thế nào về mô hình nghiên cứu về “các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên các trường đại học công lập” mà NCS đề xuất?

Qua việc tìm hiểu quan điểm của các chuyên gia ở câu hỏi số 3 kết hợp với việc tìm hiểu tổng quan các công trình nghiên cứu trước và xác định khoảng trống nghiên cứu, NCS đã thiết lập mô hình nghiên cứu dự kiến với 1 biến phụ thuộc là chất lượng giảng viên và 6 biến độc lập là: (1) Tuyển dụng giảng viên; (2) Bố trí, sử dụng giảng viên; (3) Đào tạo, bồi dưỡng cán bộ giảng viên; (4) Chế độ đãi ngộ; (5) Cơ sở vật chất; (6) Chính sách hiện hành đối với giảng viên.

NCS mong muốn tìm hiểu đánh giá của các chuyên gia để khẳng định mô hình nghiên cứu trong luận án của mình trước khi thực hiện nghiên cứu định lượng. Các chuyên gia đều cho rằng, việc lựa chọn các nhân tố điển hình trong nghiên cứu là hoàn toàn phù hợp.

Bên cạnh đó, các nhân tố mà NCS đưa vào mô hình nghiên cứu đều có cơ sở khoa học và thực tiễn. Do vậy, mô hình nghiên cứu của NCS là hoàn toàn phù hợp. NCS có thể tìm hiểu sâu thêm các khía cạnh khác nhau của 7 biến kể trên để đạt được mục đích nghiên cứu của mình.

Câu 5: Ông/bà (Thầy/Cô) có lưu ý gì cho NCS khi NCS thực hiện mô hình nghiên cứu này cho luận án của mình với mục đích tìm hiểu “Các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội”

Tổng hợp các ý kiến của chuyên gia, NCS rút ra một số lưu ý khi thực hiện nghiên cứu này bao gồm:

- Cần trình bày, làm rõ lý do cũng như cơ sở để xác định mô hình nghiên cứu. Bởi lẽ, ngoài những nhân tố kể trên còn rất nhiều nhân tố khác có ảnh hưởng mà trong mô hình chưa được đề cập tới. Phải có giới hạn phạm vi nghiên cứu của mình.
- Phải chỉ rõ điểm mới trong mô hình nghiên cứu và cơ sở để đề xuất điểm mới đó.
- Các thang đo của các biến được đưa vào mô hình nghiên cứu phải được xây dựng cụ thể; phải trình bày được nguồn gốc, xuất xứ của các thang đo.
- Khi nghiên cứu định lượng phải xác định đủ cỡ mẫu để đảm bảo tính đại diện...
- Cần thu thập thêm các số liệu thứ cấp để làm rõ hơn nội dung đánh giá chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội.

3.3.2. Nghiên cứu định lượng

3.3.2.1. Quy trình hình thành bảng hỏi

Từ việc tổng quan các công trình nghiên cứu, xây dựng cơ sở lý thuyết kết hợp kết quả nghiên cứu định tính ở trên, NCS đã thiết kế phiếu khảo sát nhằm mục đích tìm hiểu sự đánh giá về chất lượng giảng viên hiện nay cũng như các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên của các trường đại học công lập. Vì vậy:

Phiếu khảo sát được NCS xây dựng theo các bước sau:

(1) Xác định khái niệm lý thuyết của các biến và cách đo lường các biến trong mô hình lý thuyết dựa trên các nghiên cứu được thực hiện trước đây.

(2) Xây dựng bảng hỏi sơ bộ trên cơ sở các nghiên cứu trước.

(3) Gửi bảng hỏi cho 10 chuyên gia và giảng viên đang làm việc tại các trường đại học công lập trên địa bàn Hà Nội nhằm đánh giá, nhận xét thang đo mà NCS đưa ra. Mục đích là để đảm bảo tính đầy đủ của thang đo, sự phù hợp, rõ ràng, dễ hiểu, sự thuận tiện và thoải mái khi trả lời. Kết quả góp ý của các chuyên gia được tác giả sử dụng nhằm rà soát, hoàn thiện diễn đạt các biến quan sát của mỗi thang đo và hoàn thiện bảng hỏi chính thức.

(4) Nghiên cứu định lượng sơ bộ: thông qua việc khảo sát 50 giảng viên hiện đang làm việc tại các trường đại học công lập trên địa bàn Hà Nội. Mục đích nghiên cứu định lượng sơ bộ là để loại bỏ những thang đo không phù hợp, không đảm bảo độ tin cậy trước khi tiến hành khảo sát chính thức.

(5) Hình thành bảng hỏi chính thức để điều tra diện rộng với 400 giảng viên gồm có 1 biến phụ thuộc và 6 biến độc lập như đã xác định trong mô hình nghiên cứu với 53 câu hỏi.

Ngoài lời dẫn, nội dung của bảng hỏi gồm có 3 phần chính:

- Phần 1: Thông tin chung về đối tượng khảo sát, gồm các mục hỏi: Họ tên (không bắt buộc), giới tính, thâm niên công tác, chức danh nghề nghiệp, vị trí công tác và đơn vị công tác.

- Phần 2: Nội dung khảo sát về chất lượng đội ngũ giảng các trường đại học công lập thông qua sự đánh giá, cảm nhận của cán bộ, giảng viên theo 5 mức từ dưới trung bình, trung bình, khá, tốt, rất tốt. Phần này gồm có 22 câu hỏi theo 5 tiêu chí phẩm chất nghề nghiệp, năng lực CMNV, năng lực NCKH, xây dựng môi trường giáo dục dân chủ và năng lực phát triển quan hệ xã hội.

- Phần 3: là nội dung khảo sát về các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên các trường đại học công lập cũng được đánh giá bằng cảm nhận theo thang đo Likert 5 điểm. Phần này gồm có 31 câu hỏi được xây dựng đo lường các biến độc lập gồm tuyển dụng giảng viên (5 câu hỏi); bố trí, sử dụng giảng viên (5 câu hỏi);

đào tạo, bồi dưỡng giảng viên (6 câu hỏi); chế độ đãi ngộ (6 câu hỏi); cơ sở vật chất (4 câu hỏi) và chính sách hiện hành đối với giảng viên (5 câu hỏi).

Các câu hỏi trong phiếu khảo sát được NCS mã hóa và trình bày cụ thể trong phần phụ lục 1.

3.3.2.2. Phát triển thang đo

Thang đo biến chất lượng giảng viên

Thang đo chất lượng giảng viên là thang đo đánh giá trình độ, phẩm chất, năng lực cũng như kết quả thực hiện công việc của giảng viên. Những giảng viên có trình độ càng cao, phẩm chất tốt, năng lực và kết quả thực hiện công việc tốt là những giảng viên có chất lượng cao.

Thang đo chất lượng giảng viên được sử dụng nhiều trong các nghiên cứu của Cochran-Smith (2001), Berliner (2005), Arnon và Reichel (2007), Van Gennip và Vrieze (2008), Lucky và Yusoff (2015). Tuy nhiên, để phù hợp bối cảnh giáo dục đại học ở Việt Nam và phù hợp với các quy định của Nhà nước, NCS sử dụng bộ tiêu chí theo dự thảo Thông tư quy định chuẩn nghề nghiệp giảng viên sư phạm do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành tháng 2/2018 bao gồm 5 tiêu chuẩn có kết hợp với Thông tư liên tịch số 36/2014/TTLT/BGDĐT-BNV (đã được làm rõ ở mục 2.2.2 trang 31) như sau:

Tiêu chuẩn 1: Phẩm chất nghề nghiệp

Tiêu chuẩn 2: Năng lực chuyên môn, nghiệp vụ

Tiêu chuẩn 3: Năng lực nghiên cứu khoa học

Tiêu chuẩn 4: Xây dựng môi trường giáo dục dân chủ

Tiêu chuẩn 5: Năng lực phát triển quan hệ xã hội

Bảng 3.1. Thang đo biến chất lượng giảng viên

Mã hóa	Thang đo	Nguồn gốc thang đo
Phẩm chất nghề nghiệp (PC)		Áp dụng bộ tiêu chí của Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018) và Thông tư liên tịch của BGDĐT và Bộ Nội Vụ (2014)
PC1	Phẩm chất chính trị	
PC2	Phẩm chất đạo đức	
PC3	Lối sống, tác phong làm việc	
Năng lực CMNV (CM)		
CM1	Trình độ chuyên môn	
CM2	Kỹ năng nghiệp vụ sư phạm	
CM3	Khả năng ngoại ngữ	
CM4	Khả năng ứng dụng CNTT	
CM5	Thiết kế và tổ chức dạy học	
CM6	Đánh giá kết quả dạy học	
CM7	Tham gia phát triển chương trình đào tạo	
CM8	Tư vấn, hỗ trợ sinh viên	

Mã hóa	Thang đo	Nguồn gốc thang đo
Năng lực NCKH (KH)		
KH1	Số lượng các đề tài, dự án các cấp tham gia	
KH2	Số lượng các ấn phẩm, các bài báo đăng trên các tạp chí uy tín	
KH3	Số lượng sách, giáo trình, bài giảng tham gia biên soạn phục vụ cho giảng dạy, nghiên cứu	
KH4	Hướng dẫn sinh viên, học viên nghiên cứu	
Xây dựng môi trường giáo dục dân chủ (MT)		
MT1	Xây dựng và thực hiện quy chế dân chủ cơ sở	
MT2	Mức độ đóng góp ý kiến trong việc xây dựng các chế độ, chính sách cho nhà trường	
MT3	Tạo được môi trường học tập và nghiên cứu thân thiện	
Năng lực phát triển quan hệ xã hội (QH)		
QH1	Mối quan hệ với các đồng nghiệp	
QH2	Mối quan hệ với cấp trên	
QH3	Mối quan hệ với các cơ sở đào tạo khác	
QH4	Mối quan hệ với doanh nghiệp	

Nguồn: NCS tổng hợp

Theo bộ tiêu chí của Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018) và Thông tư liên tịch của BGDDT và Bộ Nội Vụ (2014) thì NCS tổng hợp tiêu chuẩn giảng viên gồm 5 tiêu chuẩn và 18 tiêu chí. Tuy nhiên, qua quá trình tìm hiểu và hỏi ý kiến các chuyên gia, NCS đã bổ sung thêm và làm rõ các tiêu chí đo lường để đảm bảo phù hợp hơn với thực tiễn và giúp cho các giảng viên trả lời được dễ dàng hơn. Các tiêu chí/quan sát được làm rõ và bổ sung thêm đó là:

- Trong tiêu chuẩn năng lực NCKH, tiêu chí về công bố kết quả nghiên cứu và xuất bản học liệu: Công bố kết quả nghiên cứu và xuất bản học liệu phục vụ đào tạo, bồi dưỡng giáo viên, cán bộ quản lý giáo dục, NCS đã tách thành 2 tiêu chí nhỏ bao gồm:

- + KH2: *Số lượng các ấn phẩm, các bài báo đăng trên các tạp chí có uy tín*
- + KH3: *Số lượng sách, giáo trình, bài giảng tham gia biên soạn phục vụ cho giảng dạy, nghiên cứu*

- Trong tiêu chuẩn về xây dựng môi trường giáo dục dân chủ, NCS đã bổ sung thêm 1 tiêu chí/quan sát MT2: *Mức độ đóng góp ý kiến trong việc xây dựng các chế độ, chính sách cho nhà trường.*

- Trong tiêu chuẩn về năng lực phát triển quan hệ xã hội, NCS đã làm rõ hơn 2 tiêu chí gốc theo dự thảo của Bộ giáo dục và Đào tạo và tách ra thành 4 tiêu chí nhỏ bao gồm:

- + QH1: *Mối quan hệ với các đồng nghiệp*
- + QH2: *Mối quan hệ với cấp trên*
- + QH3: *Mối quan hệ với các cơ sở đào tạo khác*

+ QH4: Mối quan hệ với doanh nghiệp

NCS sử dụng thang đo likert 5 điểm từ 1 là dưới trung bình đến 5 là rất tốt để đánh giá các quan sát trong biến chất lượng giảng viên.

Thang đo biến tuyển dụng giảng viên

Đánh giá về hoạt động tuyển dụng giảng viên của nhà trường sẽ cho biết cảm nhận của người đánh giá về sự công bằng, công khai, rõ ràng và có chọn lọc trong quy trình tuyển dụng, hình thức tuyển dụng và cán bộ tham gia tuyển dụng của các trường đại học công lập hiện nay. Tuyển dụng giảng viên phải được thực hiện nghiêm túc và phải có sự tham gia của khoa/Bộ môn trong quá trình tuyển chọn và đánh giá để đảm bảo về mặt chuyên môn. Việc thực hiện quy chế tuyển dụng rõ ràng sẽ đem lại hiệu quả cao hơn trong việc tuyển dụng giảng viên cho các trường.

Trong các nghiên cứu của Davenport (2000), Pe' rez và cộng sự (2006), Ruth Naylor và Yusuf Sayed (2014), Trần Quang Huy (2017) đã sử dụng các thang đo khác nhau để đo lường biến tuyển dụng giảng viên. NCS đã kết hợp thang đo của Ruth Naylor và Yusuf Sayed (2014) và Trần Quang Huy (2017) để thiết lập thang đo tuyển dụng giảng viên trong nghiên cứu của mình.

NCS tiếp tục sử dụng thang đo Likert 5 điểm từ 1. Rất không đồng ý đến 5. Rất đồng ý để đo lường các quan sát trong biến tuyển dụng giảng viên.

Bảng 3.2. Thang đo biến tuyển dụng giảng viên

Mã hóa	Thang đo	Nguồn gốc thang đo
TD1	Nhà trường quan tâm nhiều đến việc tuyển dụng giảng viên cơ hữu cho trường	Áp dụng thang đo có điều chỉnh của Naylor và Yusuf Sayed (2014) và Trần Quang Huy (2017)
TD2	Đại diện các đơn vị có nhu cầu bổ sung giảng viên (khoa/bộ môn) được mời tham gia vào quá trình tuyển dụng	
TD3	Trong quá trình tuyển chọn, nhà trường luôn đề cao năng lực chuyên môn và nghiên cứu của ứng viên	
TD4	Việc tuyển dụng giảng viên của trường là công khai và rõ ràng	
TD5	Nhìn chung, trong thời gian qua, nhà trường đã tuyển dụng được nhiều giảng viên phù hợp với yêu cầu công việc và mục tiêu phát triển của nhà trường	

Nguồn: NCS tổng hợp

Thang đo biến bố trí, sử dụng giảng viên

Đánh giá việc bố trí, sử dụng giảng viên đánh giá sự sắp xếp giảng viên theo các vị trí khác nhau của trường. Việc bố trí, sử dụng giảng viên phải căn cứ trên năng lực giảng viên và nhu cầu của tổ chức. Đặc biệt là việc sắp xếp bổ nhiệm, đề bạt phải công bằng, phải dựa trên các tiêu chí đánh giá một cách rõ ràng. Bên cạnh

đó, bố trí, sử dụng giảng viên phải thể hiện sự nhất quán đối với tất cả mọi người và các quyết định bố trí, sử dụng đều nhằm mục đích phát huy hết năng lực của các giảng viên.

Thang đo bố trí, sử dụng nhân lực đã được sử dụng trong các nghiên cứu của Nguyễn Mạnh Cường (2017), Bùi Văn Minh (2017) để phản ánh ảnh hưởng của hoạt động này đến chất lượng của cán bộ công chức. Đối với giảng viên, Nguyễn Thị Thùy Dung (2015) trong nghiên cứu của mình đã thiết kế thang đo phân công công việc. Ruth Naylor và Yusuf Sayed (2014) cũng đã thiết kế riêng thang đo cho biến bố trí, sử dụng nhân lực của giảng viên. NCS kế thừa và điều chỉnh thang đo của Ruth Naylor và Yusuf Sayed (2014) cho phù hợp với mục tiêu nghiên cứu của mình. Các quan sát trong bộ thang đo biến bố trí, sử dụng giảng viên được tác giả đánh giá bằng thang đo likert từ 1. Rất không đồng ý đến 5. Rất đồng ý.

Bảng 3.3. Thang đo biến bố trí, sử dụng giảng viên

Mã hóa	Thang đo	Nguồn gốc thang đo
BT1	Nhà trường bố trí công việc theo đúng năng lực của giảng viên	Áp dụng thang đo có điều chỉnh của Naylor và Yusuf Sayed (2014)
BT2	Khi nhận thấy mất cân đối về nhân sự, nhà trường thực hiện điều chuyển giảng viên giữa các khoa, bộ môn	
BT3	Nhà trường ưu tiên bổ nhiệm cán bộ quản lý (trưởng phó khoa, trưởng phó bộ môn) từ nguồn nội bộ	
BT4	Việc phân công, bố trí nhân sự của nhà trường là đảm bảo sự công bằng đối với giảng viên	
BT5	Nhìn chung, việc bố trí sử dụng giảng viên của nhà trường là hợp lý	Tác giả bổ sung dựa trên phỏng vấn sâu

Nguồn: NCS tổng hợp

Thang đo đào tạo, bồi dưỡng giảng viên

Đào tạo, bồi dưỡng giảng viên là một trong các hoạt động làm nâng cao hiệu quả, chất lượng làm việc của giảng viên. Ngoài việc bản thân giảng viên tự có ý thức nâng cao trình độ thì việc nhà trường tạo điều kiện thuận lợi cho giảng viên tham gia các khoa đào tạo, huấn luyện nghiệp vụ chuyên môn và các kỹ năng là điều cần thiết. Việc đào tạo, bồi dưỡng giảng viên của các trường phải được xây dựng dựa trên kế hoạch dài hạn, căn cứ nhu cầu của giảng viên và có sự thảo luận từ trước. Việc đào tạo, bồi dưỡng giảng viên phải có sự kết hợp lợi ích của trường và lợi ích của cá nhân giảng viên. Các chương trình, nội dung đào tạo phải phù hợp với thực tiễn và phải xuất phát từ thực tiễn đào tạo của các trường. Bên cạnh đó, với mỗi cấp độ khác nhau cần có những chính sách đào tạo khác nhau cho mỗi giảng viên.

Việc xây dựng thang đo đào tạo, bồi dưỡng giảng viên của các trường đại học đã được Amin và cộng sự (2014) thiết kế. Trong các tổ chức, thang đo đào tạo,

bồi dưỡng nhân viên cũng có khá nhiều nghiên cứu và đã được các tác giả kiểm định một cách khoa học và có căn cứ. Một số nghiên cứu phải kể đến của Nancy Quansah (2013), Yang (2006), Rondeau và cộng sự (2001),... Trong luận án, NCS tiếp tục kế thừa và phát triển thang đo của Amin và cộng sự (2014). NCS đã thực hiện điều chỉnh một số thuật ngữ cho phù hợp với bối cảnh các trường đại học công lập ở Việt Nam đồng thời đã bổ sung thêm một số quan sát để làm rõ hơn mục tiêu nghiên cứu của mình. Thang đo đào tạo, bồi dưỡng giảng viên cũng được đánh giá theo các mức điểm từ 1. Rất không đồng ý đến 5. Rất đồng ý.

Bảng 3.4. Thang đo biến đào tạo, bồi dưỡng giảng viên

Mã hóa	Thang đo	Nguồn gốc thang đo
DT1	Chính sách đào tạo, bồi dưỡng kiến thức của nhà trường được áp dụng rộng rãi cho toàn thể đội ngũ giảng viên	Áp dụng thang đo có điều chỉnh của Amin và cộng sự (2014)
DT2	Các chương trình đào tạo, bồi dưỡng (<i>nội bộ</i>) tập trung nhiều vào các năng lực chuyên môn của giảng viên	
DT3	Nhà trường có quy chế khuyến khích giảng viên tự học tập nâng cao trình độ	
DT4	Giảng viên được (<i>định kỳ</i>) tham gia các khóa đào tạo, bồi dưỡng nội bộ trong suốt quá trình làm việc tại nhà trường	
DT5	Nhà trường đầu tư nhiều nguồn lực (<i>kinh phí, thời gian ...</i>) cho công tác đào tạo bồi dưỡng nâng cao năng lực của giảng viên.	
DT6	Nhìn chung, công tác đào tạo, bồi dưỡng kiến thức của nhà trường trong thời gian qua đã giúp nâng cao chất lượng giảng viên	Tác giả bổ sung dựa trên phỏng vấn sâu

Nguồn: NCS tổng hợp

Thang đo chế độ đãi ngộ

Chế độ đãi ngộ mà cụ thể là các chế độ thù lao tài chính của giảng viên đã được nhiều tác giả chứng minh rằng có tác động tích cực đến động cơ và tinh thần làm việc, qua đó ảnh hưởng đến chất lượng giảng dạy và nghiên cứu của giảng viên. Chế độ đãi ngộ của giảng viên phải tương xứng với mức độ đóng góp đồng thời phải phản ánh đúng năng lực của giảng viên. Chế độ đãi ngộ phải có sự công bằng giữa các vị trí làm việc khác nhau. Bên cạnh đó, chế độ đãi ngộ phải là đòn bẩy kích thích tâm lý và nâng cao, cải thiện hiệu quả làm việc của giảng viên.

Chế độ đãi ngộ được sử dụng nhiều trong các nghiên cứu có liên quan đến động lực làm việc của giảng viên. Nguyễn Thùy Dung (2015) xây dựng thang đo cho biến chế độ đãi ngộ bằng việc đánh giá sự công bằng trong thu nhập của giảng

viên. Amin và cộng sự (2014) xây dựng thang đo chế độ đãi ngộ mà cụ thể là thù lao tài chính để phản ánh mối quan hệ giữa thù lao tài chính và kết quả thực hiện công việc của giảng viên. Ruth Naylor và Yusuf Sayed (2014) cũng thiết kế thang đo chế độ đãi ngộ để chỉ ra tác động của nó đối với chất lượng giảng viên. NCS sử dụng thang đo của Ruth Naylor và Yusuf Sayed (2014) để thực hiện nghiên cứu của mình và sử dụng thang đo Likert 5 điểm từ 1. Rất không đồng ý đến 5. Rất đồng ý.

Bảng 3.5. Thang đo biến chế độ đãi ngộ

Mã hóa	Thang đo	Nguồn gốc thang đo
DN1	Mức đãi ngộ của nhà trường được quy định dựa trên năng lực và khả năng của cán bộ, giảng viên	Tác giả bổ sung dựa trên phỏng vấn sâu
DN2	Mức đãi ngộ được thiết kế có gắn với hiệu suất làm việc của giảng viên	Áp dụng thang đo có điều chỉnh của Naylor và Yusuf Sayed (2014), Amin và cộng sự (2014) và Nguyễn Thùy Dung (2015)
DN3	Hệ thống thù lao của nhà trường là hấp dẫn đối với giảng viên	
DN4	Mức đãi ngộ của nhà trường là ngang bằng với các trường đại học công lập khác	
DN5	Mức đãi ngộ của nhà trường là công bằng giữa các giảng viên	
DN6	Mức đãi ngộ cho giảng viên là công bằng so với cán bộ phòng ban trong trường	

Nguồn: NCS tổng hợp

Thang đo cơ sở vật chất

Cơ sở vật chất được nhiều nhà nghiên cứu chứng minh có tác động mạnh mẽ đến chất lượng nguồn nhân lực nói chung và kết quả thực hiện công việc của người lao động nói riêng. Có thể nói, cơ sở vật chất sẽ có thể thúc đẩy chất lượng, hiệu quả công việc nhưng ngược lại nó cũng có thể kìm hãm kết quả thực hiện công việc nếu như cơ sở vật chất không đảm bảo. Cơ sở vật chất ở đây bao gồm cơ sở hạ tầng, trang thiết bị giảng dạy... Đối với giảng viên, việc thiết kế diện tích phòng học hợp lý, bàn ghế, trang thiết bị phục vụ cho giảng dạy và nghiên cứu đầy đủ sẽ giúp cho giảng viên thực hiện tốt các nhiệm vụ của mình hơn.

Việc nghiên cứu tác động của cơ sở vật chất đến chất lượng giảng viên hiện nay chưa có nhiều nhà nghiên cứu đề cập đến. Tuy nhiên, có một số nghiên cứu đã cho thấy cơ sở vật chất có ảnh hưởng đến chất lượng nguồn nhân lực. Điển hình phải kể đến ở đây một số nghiên cứu của Nguyễn Mạnh Cường (2017) và Bùi Văn Minh (2017). Các nghiên cứu này đã thiết kế thang đo cho biến cơ sở vật chất một cách khoa học và có kiểm chứng rõ ràng. Dựa theo gợi ý đề xuất của các tác giả Nguyễn Mạnh Cường (2017), Bùi Văn Minh (2017) kết hợp với nghiên cứu định tính ở trên, tác giả đã xây dựng thang đo cho biến cơ sở vật chất phù hợp với bối cảnh giáo dục đại học hiện nay với các mức đánh giá từ 1. Rất không đồng ý đến 5. Rất đồng ý.

Bảng 3.6. Thang đo biến cơ sở vật chất

Mã hóa	Thang đo	Nguồn gốc thang đo
VC1	Trụ sở, diện tích, không gian làm việc đáp ứng với khối lượng công việc mà giảng viên thực hiện	Tác giả [dựa trên đề xuất của Nguyễn Mạnh Cường (2017) và Bùi Văn Minh (2017)]
VC2	Trang thiết bị, phương tiện phục vụ hiệu quả cho quá trình giảng dạy và nghiên cứu	
VC3	Mức độ triển khai ứng dụng công nghệ thông tin trong hoạt động của đơn vị là hợp lý	
VC4	Mức độ đáp ứng về kinh phí hoạt động là hợp lý	

Nguồn: NCS tổng hợp

Thang đo chính sách hiện hành đối với giảng viên

Các trường đại học công lập hiện nay chịu tác động lớn bởi các quy định, chính sách của nhà nước có liên quan đến các vấn đề về tuyển sinh, đào tạo, tổ chức nhân sự cũng như vấn đề về tài chính. Trong giai đoạn hiện nay, một số trường đại học công lập đã thực hiện thí điểm tự chủ theo Nghị Quyết 77 của Chính Phủ thì vai trò của nhà nước có phần chuyển đổi từ kiểm soát sang giám sát, do đó, mức độ tác động của các chính sách hiện hành cũng có phần khác đi. Một số chính sách hiện hành của nhà nước hiện nay phải kể đến như chính sách tiền lương, chính sách tuyển dụng, chính sách nâng bậc, chuyển ngạch, chính sách chuyển đổi từ hệ thống chức nghiệp sang hệ thống việc làm... Sự phù hợp của các chính sách này sẽ góp phần làm tăng động lực làm việc cũng như chất lượng giảng viên.

Nguyễn Mạnh Cường (2017) và Bùi Văn Minh (2017) thiết kế thang đo chính sách hiện hành đối với cán bộ công chức; Ruth Naylor và Yusuf Sayed (2014) cũng thiết kế thang đo chính sách hiện hành đối với cán bộ giảng viên. NCS tiếp tục áp dụng thang đo có điều chỉnh của Ruth Naylor và Yusuf Sayed (2014) để thực hiện luận án của mình và sử dụng thang đo theo các mức điểm 1. Rất không đồng ý đến 5. Rất đồng ý.

Bảng 3.7. Thang đo biến chính sách hiện hành đối với giảng viên

Mã hóa	Thang đo	Nguồn gốc thang đo
CS1	Chính sách tiền lương đối với giảng viên là phù hợp	Áp dụng thang đo có điều chỉnh của Naylor và Yusuf Sayed (2014) [Có sự kết hợp thang đo của Nguyễn Mạnh Cường (2017) và Bùi Văn Minh (2017)]
CS2	Chính sách chuyển ngạch, nâng ngạch viên chức là phù hợp	
CS3	Chính sách chuyển đổi hệ thống chức nghiệp sang hệ thống vị trí việc làm là phù hợp	
CS4	Chính sách đào tạo, bồi dưỡng giảng viên là phù hợp	
CS5	Chính sách tuyển dụng giảng viên là phù hợp	

Nguồn: NCS tổng hợp

Biến kiểm soát

Một số yếu tố phản ánh đặc điểm của đối tượng nghiên cứu được NCS sử dụng đưa vào luận án của mình bao gồm giới tính, thâm niên công tác, vị trí công tác... Mục đích sử dụng các biến kiểm soát này là nhằm kiểm tra sự khác biệt trong đánh giá chất lượng giảng viên của các nhóm đối tượng nghiên cứu khác nhau. Theo nghiên cứu của Arnon và Reichel (2007), Van Gennip và Vrieze (2008), Naylor và Yusuf Sayed (2014), Lucky và Yusoff (2015), thì có khác biệt trong đánh giá chất lượng giảng viên theo giới tính, thâm niên và vị trí công tác. Một lần nữa, NCS thực hiện kiểm định sự khác biệt này trong luận án nghiên cứu của mình.

3.3.2.3. Thiết kế mẫu nghiên cứu

❖ Tổng thể mẫu nghiên cứu:

Theo số liệu công bố chính thức của Bộ giáo dục và đào tạo tháng 4 năm 2018 thì cả nước hiện có tổng số 242 trường đại học, trong đó 193 trường công lập, chiếm 80% và 49 trường ngoài công lập, chiếm 20%. Nếu phân chia theo vùng, miền thì các trường đại học được chia thành 09 khu vực và số lượng trường tương ứng như bảng sau:

Bảng 3.8. Thống kê số lượng trường đại học theo khu vực

TT	Khu vực	Số lượng trường đại học	
		Công lập	Ngoài công lập
1	Hà Nội	69	11
2	Thành phố Hồ Chí Minh	34	11
3	Miền núi phía bắc	12	1
4	Đồng bằng sông Hồng	22	6
5	Bắc trung bộ	20	0
6	Nam trung bộ	15	7
7	Tây nguyên	4	0
8	Đông nam bộ	6	7
9	Đồng bằng sông Cửu Long	11	6
	Tổng số	193	49

Nguồn: Sách những điều cần biết về tuyển sinh đại học, cao đẳng năm 2018

Theo số liệu trên, cả nước hiện nay có 193 trường đại học công lập, trong đó Hà Nội có 69 trường chiếm 35,75%. Luận án của NCS có phạm vi nghiên cứu là các trường đại học công lập trên địa bàn Hà Nội, trừ các trường đại học khối quân sự, quốc phòng, LLVTND. Như vậy, tổng thể mẫu không lớn và là một số hữu hạn.

Mẫu nghiên cứu

Theo công thức tính toán về quy mô mẫu nghiên cứu khi tổng thể nghiên cứu được xác định là một số hữu hạn trình bày tại giáo trình “Phương pháp điều tra khảo sát: nguyên lý và thực tiễn” của nhóm tác giả trường Đại học Kinh tế Quốc dân (Nguyễn Thị Tuyết Mai và cộng sự, 2015) như sau:

$$n = \left[\frac{1}{N} + \frac{(N-1)}{N} * \frac{1}{p(1-p)} * \left(\frac{e}{Z_{(1-\frac{\alpha}{2})}} \right)^2 \right]^{-1}$$

Trong đó:

- n : quy mô mẫu nghiên cứu
- N : quy mô tổng thể nghiên cứu
- z : giá trị phân phối hai bên tương ứng với độ tin cậy lựa chọn (nếu độ tin cậy là 95% thì $z = 1,96$)
- e : sai số chọn mẫu cho phép (thường e trong khoảng $\pm 1\%$ tới $\pm 5\%$). Sai số này càng lớn thì kích thước mẫu càng nhỏ và ngược lại.
- p : lý lẽ trong tổng thể của biến nghiên cứu (thông thường tỷ lệ tối đa là 50/50 hay 0,5)

Với tổng thể mẫu là 69 trường đại học công lập trên địa bàn Hà Nội cùng với độ tin cậy 95% và sai số chọn mẫu 5%, NCS lựa chọn 12 trường đại học công lập trên địa bàn Hà Nội là phù hợp với cách xác định mẫu nghiên cứu ở trên.

Đối với phân tích nhân tố khám phá EFA: Dựa theo nghiên cứu của Hair, Anderson, Tatham và Black (1998) cho tham khảo về kích thước mẫu dự kiến. Theo đó kích thước mẫu tối thiểu là gấp 5 lần tổng số biến quan sát. Đây là cỡ mẫu phù hợp cho nghiên cứu có sử dụng phân tích nhân tố (Comrey, 1973; Roger và cộng sự, 2006). $n=5*m$, trong đó m là số lượng câu hỏi trong bài. Trong luận án, NCS sử dụng 53 câu hỏi cho cả biến độc lập và biến phụ thuộc. Do đó, nếu theo công thức trên thì cỡ mẫu tối thiểu phải đạt được là: $n = 5 * 53 = 265$.

Đối với phân tích hồi quy đa biến: cỡ mẫu tối thiểu cần đạt được tính theo công thức là $n=50 + 8*m$ (m : số biến độc lập) (Tabachnick và Fidell, 1996). Trong đó, m là số lượng nhân tố độc lập. Số biến độc lập trong nghiên cứu này của NCS là 6. Do đó, cỡ mẫu tối thiểu cần đạt được trong hồi quy đa biến là $n = 50 + 8*6 = 98$.

Như vậy, để đạt được cỡ mẫu nghiên cứu phù hợp, NCS phát ra số phiếu là 400 phiếu, đảm bảo nguyên tắc dư mẫu trong nghiên cứu. Việc gửi phiếu khảo sát cho

giảng viên được NCS thực hiện qua 2 hình thức: gửi trực tiếp và gửi online. Bên cạnh đó, để tập trung mẫu nghiên cứu, phiếu khảo sát được tiến hành theo phương pháp lấy mẫu thuận tiện, dễ tiếp cận, NCS sử dụng phiếu khảo sát phát cho các giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn Hà Nội. Để đánh giá chất lượng giảng viên theo các tiêu chí đề xuất trong mô hình, NCS cho rằng giảng viên là đối tượng khảo sát phù hợp vì họ là người chịu tác động trực tiếp của các nhân tố ảnh hưởng (tuyển dụng; bố trí, sử dụng giảng viên; đào tạo, bồi dưỡng giảng viên; chế độ đãi ngộ; cơ sở vật chất và chính sách hiện hành đối với giảng viên).

NCS phát ra tổng số phiếu là 400 phiếu, thu về 375 phiếu hợp lệ và 25 phiếu không hợp lệ. Số phiếu tối thiểu cần đạt là 265 phiếu. Như vậy, số phiếu hợp lệ đạt kỳ vọng ban đầu. Số phiếu phát ra được phân bổ theo các trường cụ thể như sau:

Bảng 3.9: Phân bổ mẫu khảo sát

STT	Tên trường	Số phiếu	Tỷ lệ (%)
1	Đại học Bách Khoa Hà Nội	24	6,0
2	Đại học Công nghệ - ĐHQGHN	21	5,3
3	Đại học Công nghệ Dệt may Hà Nội	36	9,0
4	Đại học Giao thông Vận tải	34	8,5
5	Đại học Dược Hà Nội	30	7,5
6	Đại học Hà Nội	33	8,3
7	Đại học Ngoại Thương	36	9,0
8	Đại học Kinh tế Quốc dân	45	11,3
9	Đại học Lao động – Xã hội (Cơ sở Hà Nội)	48	12
10	Đại học Y Hà Nội	28	7,0
11	Đại học Công Đoàn	31	7,8
12	Đại học Thủy lợi	34	8,5
Tổng số		400	100

Nguồn: NCS tổng hợp từ kết quả khảo sát

3.3.2.4. Phân tích dữ liệu

❖ Phân tích thống kê mô tả

Thống kê mô tả trong SPSS là phương pháp tổng hợp và xử lý dữ liệu để biến đổi dữ liệu thành thông tin. Thể hiện qua biểu diễn dữ liệu: Bảng biểu, đồ thị và tổng hợp dữ liệu, tính các tham số mẫu như trung bình mẫu, phương sai mẫu, trung vị, tần suất... Qua đó phản ánh được tình hình thực tại của các biến nghiên cứu.

Luận án của NCS sử dụng thang đo Likert 5 bậc cho tất cả các biến trong mô hình nghiên cứu. Do vậy, giá trị khoảng cách được xác định như sau:

$$\text{Giá trị khoảng cách} = (\text{maximum} - \text{minimum})/n = (5-1)/5 = 0.8$$

Giá trị các khoảng cách có ý nghĩa như sau:

1.0 – 1.80: Rất không đồng ý/Rất không phù hợp/Rất không tốt

1.81 – 2.60: Không đồng ý/Không phù hợp/không tốt

2.61 – 3.40: Bình thường/Trung bình

3.41 – 4.20: Đồng ý/ phù hợp/Tốt

4.21 – 5.00: Rất đồng ý/Rất phù hợp/Rất tốt

❖ *Kiểm định thang đo bằng Cronbach's Alpha*

Kiểm định Cronbach's alpha được thực hiện với sự hỗ trợ của phần mềm SPSS 22.0 để đánh giá chất lượng của thang đo đã xây dựng. Mục đích việc đánh giá độ tin cậy và giá trị của thang đo là phép kiểm định thống kê về mức độ chặt chẽ (khả năng giải thích cho một khái niệm nghiên cứu) của tập hợp các biến quan sát (các mục hỏi) trong mô hình thông qua hệ số Cronbach's alpha và loại bỏ những biến không đạt yêu cầu.

Hệ số tương quan biến-tổng (Corrected Item-total Correlation) thể hiện sự liên kết của biến quan sát trong nhân tố đại diện với các biến quan sát còn lại. Tiêu chuẩn để đánh giá mức độ đóng góp của biến quan sát vào giá trị nhân tố đại diện là hệ số tương quan biến-tổng ít nhất đạt 0,3. Những biến quan sát có hệ số tương quan biến-tổng nhỏ hơn 0,3 sẽ được loại bỏ. Theo Nunnally (1978), thang đo tốt là thang đo có hệ số Cronbach's alpha của tổng thể có giá trị từ 0,8 trở lên đến gần 1,0. Trong trường hợp khái niệm cần đo lường là thang đo mới hoặc mới đối với người trả lời trong bối cảnh nghiên cứu, hệ số Cronbach alpha của tổng thể từ 0,6 trở lên là có thể sử dụng được.

❖ *Kết quả phân tích nhân tố khám phá*

Phân tích nhân tố khám phá (EFA) được sử dụng nhằm mục đích rút gọn số lượng các biến quan sát trên cơ sở nhận diện các khía cạnh hay nhân tố giải thích được các mối liên hệ tương quan trong một tập hợp biến, nhận diện một tập hợp biến mới có số lượng tương đối ít, không tương quan với nhau để thay thế cho tập hợp biến gốc có tương quan với nhau, nhận diện một tập hợp gồm số ít các biến nổi trội từ một tập hợp nhiều biến để sử dụng trong các phân tích tiếp theo (Hoàng Trọng và Chu Nguyễn Mộng Ngọc, 2008). Theo Hair và các cộng sự (1998), hệ số tải nhân tố (factor loading) trong EFA đạt mức > 0,3 là đáp ứng mức tối thiểu; đạt mức > 0,4 được xem là quan trọng; đạt

mức $> 0,5$ là có ý nghĩa thực tiễn. Mức ý nghĩa của hệ số tải nhân tố còn phụ thuộc vào mẫu khảo sát với số lượng tối thiểu 50 quan sát.

Để đảm bảo độ tin cậy của mô hình nghiên cứu, nhận diện các khía cạnh tương quan trong tập hợp biến đo lường các tiêu chí cấu thành chất lượng giảng viên, tập hợp các biến đo lường các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng đội ngũ và rút gọn tập hợp biến quan sát, NCS thực hiện phân tích nhân tố khám phá với một số phép kiểm định sau:

Kiểm định tính thích hợp của mô hình EFA đối với dữ liệu thực tế nghiên cứu: Sử dụng kiểm định KMO để đánh giá sự thích hợp của mô hình. Chỉ số KMO thỏa mãn điều kiện $0,5 < KMO < 1$ thì phân tích nhân tố khám phá phù hợp với dữ liệu thực tế (Hoàng Trọng và Chu Nguyễn Mộng Ngọc, 2008).

Kiểm định tương quan của các biến quan sát trong nhân tố đại diện: Sử dụng kiểm định Bartlett để đánh giá sự tương quan giữa các biến quan sát trong cùng một nhân tố. Giả thuyết H_0 là các biến không có mối liên hệ với nhau (ma trận tổng thể là ma trận đơn vị có đường chéo $=1$, các thành phần khác $=0$), đại lượng kiểm định Bartlett càng lớn thì càng có khả năng bác bỏ giả thuyết H_0 và chấp nhận giả thuyết các biến có sự tương quan với nhau. Trường hợp mức ý nghĩa của kiểm định $Sig. \leq 0,05$ cho thấy các biến quan sát có tương quan tuyến tính và phép phân tích nhân tố là phù hợp với dữ liệu thực tế (Hoàng Trọng và Chu Nguyễn Mộng Ngọc, 2008).

Kiểm định mức độ giải thích của các biến quan sát trong nhân tố đại diện: Sử dụng phương sai trích để đánh giá mức độ giải thích của các biến quan sát đối với nhân tố đại diện. Trị số phương sai trích (% cumulative variance) phải đảm bảo lớn hơn 50%. Các thành phần có hệ số eigenvalues (hệ số đặc trưng đại diện cho phần biến thiên được giải thích) lớn hơn 1 (mặc định của SPSS) mới được giữ lại trong mô hình.

❖ *Kết quả hồi quy đa biến*

Nghiên cứu đã thực hiện kiểm định tương quan từng phần của các hệ số hồi quy; đánh giá mức độ giải thích của mô hình; kiểm định mức độ phù hợp của mô hình; kiểm định các hệ số hồi quy riêng phần; xem xét hiện tượng đa cộng tuyến để đảm bảo độ tin cậy và hiệu quả của mô hình nghiên cứu.

Kiểm định tương quan từng phần của các hệ số hồi quy: Mục đích của kiểm định nhằm xem xét biến độc lập tương quan có ý nghĩa với biến phụ thuộc hay không. Khi mức ý nghĩa của hệ số hồi quy riêng phần $Sig. \leq 0,05$ có thể kết luận sự tương quan giữa các biến độc lập và biến phụ thuộc trong mô hình nghiên cứu có ý nghĩa thống kê.

Đánh giá mức độ giải thích của mô hình: Hệ số R^2 điều chỉnh cho biết mức độ biến động của biến phụ thuộc được giải thích bởi các biến độc lập. Mức ý nghĩa Sig. $\leq 0,05$ thể hiện mức độ giải thích sự biến động của biến phụ thuộc có ý nghĩa thống kê.

Kiểm định mức độ phù hợp của mô hình: Sử dụng phân tích phương sai (ANOVA) để kiểm định mối quan hệ tuyến tính giữa các biến độc lập với biến phụ thuộc. Mô hình là phù hợp nếu có ít nhất một hệ số hồi qui khác không. Mức ý nghĩa Sig. $\leq 0,05$ thì mô hình được xem là phù hợp.

Kiểm định các hệ số hồi qui riêng phần: Hệ số hồi qui riêng phần β_k đo lường sự thay đổi trong giá trị trung bình của biến phụ thuộc khi biến độc lập thay đổi một đơn vị, các biến độc lập còn lại được giữ không đổi để đánh giá đóng góp thật sự của biến đó đối với sự biến thiên của biến phụ thuộc.

Xem xét hiện tượng đa cộng tuyến: Để dò tìm hiện tượng đa cộng tuyến trong mô hình hồi qui bội, lựa chọn Collinearity Diagnostics được thực hiện trong quá trình xử lý lệnh Regression trên SPSS. Kết quả hệ số đo độ phóng đại phương sai (VIF) của các biến độc lập nhỏ hơn 10 với mức ý nghĩa Sig. $\leq 0,05$ cho phép kết luận mô hình không có hiện tượng đa cộng tuyến.

❖ *Kiểm định giả thuyết thống kê*

Kiểm định giả thuyết thống kê (statistical hypothesis test) là phương pháp ra quyết định sử dụng dữ liệu, hoặc từ thí nghiệm hoặc từ nghiên cứu quan sát (observational study) (không có kiểm soát). Trong thống kê (statistics), một kết quả được gọi là đủ độ tin cậy mang tính thống kê (statistically significant) nếu nó ít có khả năng diễn ra theo một ngưỡng xác suất cho trước (ví dụ 5% hay 10%).

Tiểu kết chương 3

Nâng cao chất lượng giảng viên là vấn đề cốt lõi trong nâng cao chất lượng giáo dục đại học. Do đó, việc tìm hiểu các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên là điều cần thiết. Đây là cơ sở để có thể đề xuất các giải pháp nâng cao, cải thiện chất lượng giảng viên.

Trong chương 3, NCS đã trình bày rõ ràng quy trình và phương pháp nghiên cứu về chất lượng giảng viên.

Trong bối cảnh nghiên cứu là các trường đại học công lập trên địa bàn Hà Nội, NCS đã thực hiện nghiên cứu định tính và nghiên cứu định lượng để kiểm định mức độ tác động của các nhân tố bao gồm tuyển dụng giảng viên; bố trí, sử dụng giảng viên; đào tạo, bồi dưỡng giảng viên; chế độ đãi ngộ; cơ sở vật chất và chính sách hiện hành đối với giảng viên đến chất lượng giảng viên. Nghiên cứu được thực hiện với số phiếu phát ra là 400 giảng viên, đủ đảm bảo độ tin cậy và tính đại diện của cỡ mẫu.

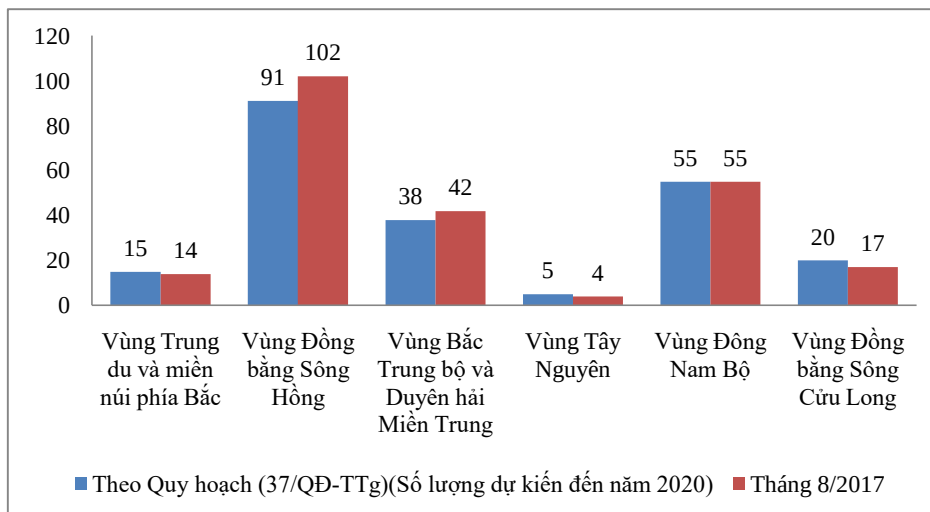
CHƯƠNG 4: KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VỀ CHẤT LƯỢNG GIẢNG VIÊN CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC CÔNG LẬP TRÊN ĐỊA BÀN THÀNH PHỐ HÀ NỘI

4.1. Một số đặc điểm của các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội

4.1.1. Số lượng các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội

Theo thống kê của Bộ GD-ĐT, tính đến hết năm học 2016-2017, hệ thống hiện có 235 trường đại học, học viện (bao gồm 170 trường công lập, 60 trường tư thục và dân lập, 5 trường có 100% vốn nước ngoài), 37 viện nghiên cứu khoa học được giao nhiệm vụ đào tạo trình độ tiến sĩ, 33 trường cao đẳng sư phạm và 2 trường trung cấp sư phạm.

Đối với nhóm trường sư phạm và đào tạo giáo viên, hiện nay cả nước có 58 trường đại học, 57 trường cao đẳng, 40 trường trung cấp có ngành đào tạo giáo viên (trong đó có 14 trường đại học sư phạm, 33 trường cao đẳng sư phạm và 02 trường trung cấp sư phạm).



Biểu đồ 4.1. Các Trường Đại học Việt Nam phân bố theo vùng

(Nguồn: Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2017)

Năm học 2016-2017, có thêm 1 cơ sở đào tạo được thành lập mới trên cơ sở đã có quyết định chủ trương thành lập của Thủ tướng Chính phủ (Học viện dân tộc); 3 cơ sở đào tạo được cấp phép hoạt động và đều là các cơ sở có 100% vốn đầu tư nước ngoài (Trường ĐH Mỹ tại Việt Nam, Trường ĐH Y khoa Tokyo, Trường ĐH Fulbright Việt Nam), 1 phân hiệu của ĐHQG TP.HCM được thành lập tại Bến Tre.

Đến năm 2018, theo số liệu công bố chính thức của Bộ giáo dục và Đào tạo tháng 4 năm 2018 thì hiện có tổng số 242 trường đại học, trong đó 193 trường công lập, chiếm 80% và 49 trường ngoài công lập, chiếm 20%. Theo

bảng 3.8, cả nước hiện nay có 193 trường đại học công lập, trong đó Hà Nội có 69 trường chiếm 35,75%. Có thể thấy rằng, Hà Nội là thành phố tập trung khá đông các trường đại học công lập. Trong mạng lưới các trường đại học, cao đẳng của cả nước, Hà Nội có mật độ tập trung cao nhất và là nơi có nhiều trường đại học trọng điểm của quốc gia như Đại học Quốc gia Hà Nội, Đại học Ngoại Thương, Đại học Kinh tế Quốc dân, Đại học Hà Nội, Học viện Ngoại Giao.... Với số lượng các trường đại học công lập đông như hiện nay, một lần nữa khẳng định, Hà Nội là thành phố, là trung tâm của nhiều lĩnh vực, trong đó có giáo dục.

Cùng với sự tăng về số lượng trường ĐHCL trên địa bàn Hà Nội là xu thế đa dạng hóa ngành và chương trình đào tạo. Các trường ĐHCL ngày nay có xu hướng đều là trường đa ngành, trong đó hầu như trường nào cũng có đào tạo về kinh tế và quản trị kinh doanh. Bên cạnh hệ đại học chính quy, đa số các trường đều có hệ vừa làm vừa học (trước đây gọi là hệ tại chức), hệ song ngành – song bằng (tức là văn bằng đại học thứ hai) và hệ đào tạo quốc tế.

Sự gia tăng nhanh về số lượng các trường ĐHCL, sự đa dạng loại hình trường đại học và sự đa dạng về ngành và chương trình đào tạo trong thời gian gần đây đã dẫn tới sự cạnh tranh mạnh mẽ hơn giữa các trường. Mặc dù có bề dày truyền thống, các trường ĐHCL đang gặp sự cạnh tranh mạnh hơn trong việc tuyển sinh. Điều này buộc các trường ĐHCL phải tăng cường quảng bá tuyển sinh, cải thiện cơ sở vật chất, nâng cao chất lượng và đẩy mạnh việc truyền thông và khẳng định thương hiệu.

4.1.2. Quy mô đào tạo

Tổng hợp dữ liệu từ Bộ Giáo dục và Đào tạo (2016), tổng số sinh viên của các trường đại học trên địa bàn Hà Nội năm học 2015-2016 là hơn 626.258 sinh viên. Trong đó, sinh viên các trường công lập chiếm phần lớn với 89,42%; sinh viên đào tạo chính quy chiếm 71,01%. Đến năm học 2016-2017, tổng số sinh viên trên địa bàn Hà Nội tăng 9,24% so với cùng kỳ năm 2015 -2016. Trong đó, số sinh viên các trường công lập chiếm 87,53%; sinh viên đào tạo theo hệ chính quy chiếm 73,94%. Năm học 2017 – 2018, tổng số sinh viên trên địa bàn Hà Nội là 654.440. Như vậy, năm học này giảm 4.33% so với năm học trước. Trong đó, sinh viên công lập chiếm 86.75%; sinh viên hệ chính quy chiếm 78.18%. Đây là lần đầu tiên hệ thống giáo dục đại học chứng kiến sự sụt giảm về số lượng sinh viên. Đây cũng là năm chứng kiến hiện tượng nhiều trường ĐH hàng đầu tuyển không đủ chỉ tiêu tuyển sinh được phép, mà lý do chủ yếu là do quy định xét tuyển của Bộ.

Số sinh viên các trường công lập luôn chiếm tỷ lệ cao trong giai đoạn 2015 – 2018 và kể cả các giai đoạn trước. Trong giai đoạn 2015 – 2018, tỷ lệ này luôn chiếm từ 86% tổng số sinh viên và tỷ lệ này khá ổn định trong các năm. Trong giai

đoạn từ 2015 đến 2018, sinh viên hệ chính quy đã tăng dần cả về tỷ lệ phần trăm trong tổng số sinh viên (từ 71,01% lên mức 78,18%).

Bảng 4.1. Số lượng và cơ cấu sinh viên tại các trường ĐHCL trên địa bàn thành phố Hà Nội giai đoạn 2015 - 2018

Tiêu chí	Đơn vị tính	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Tổng số sinh viên	Người	626.258	684.123	654.440
<i>Trong đó:</i>				
- Sinh viên công lập	Người	559.999	598.812	567.726
- Sinh viên ngoài công lập	Người	66.295	85.311	86.714
- Sinh viên hệ chính quy	Người	444.706	505.840	511.641
- Sinh viên hệ VLVH	Người	123.748	127.246	110.207
<i>Một số chỉ tiêu</i>				
- SV công lập / Tổng SV	%	89,42	87,53	86,75
- SV hệ chính quy / Tổng SV	%	71,01	73,94	78,18
- SV hệ vừa làm vừa học / Tổng SV	%	19,76	18,60	16,84
- Tốc độ tăng về số SV	%	-	9,24	-4,33

Nguồn: NCS tổng hợp từ số liệu của Bộ Giáo dục và Đào tạo năm 2016, 2017, 2018

Tỷ trọng sinh viên chính quy cao hơn đã buộc các trường phải chú ý nhiều hơn tới việc cân đối giữa chất lượng và số lượng, chuẩn hóa công tác giảng dạy, nghiên cứu khoa học, chất lượng đào tạo của nhà trường.

Bảng 4.2. Quy mô đào tạo sau đại học của các trường ĐHCL trên địa bàn Hà Nội

Hệ đào tạo	Năm học 2016 - 2017			Năm học 2017 - 2018		
	Tổng số	Công lập	Ngoài công lập	Tổng số	Công lập	Ngoài công lập
Nghiên cứu sinh	5.095	5.022	73	5.507	5.398	109
Cao học	37.770	35.764	2.006	39.962	34.719	5.243

Nguồn: NCS tổng hợp số liệu của Bộ Giáo dục và Đào tạo năm 2017, 2018

Cũng theo số liệu thống kê của Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), các trường ĐHCL trên địa bàn Hà Nội có quy mô đào tạo thạc sĩ là 39.962 (tăng 5,8% so với năm học 2016-2017). Quy mô đào tạo tiến sĩ là 5.507 (tăng 8,09% so với năm học 2016 -2017). Các trường ĐHCL vẫn chiếm tỷ trọng cao trong đào tạo sau đại học, cụ thể trong năm học 2017 – 2018, chiếm 98% đối với đào tạo NCS và 86,88% đối với đào tạo cao học; trong năm học 2016 – 2017, chiếm 98,57% đối với hệ đào tạo NCS và 94,69% đối với hệ đào tạo cao học (số liệu thống kê của Bộ Giáo dục và Đào tạo 2017).

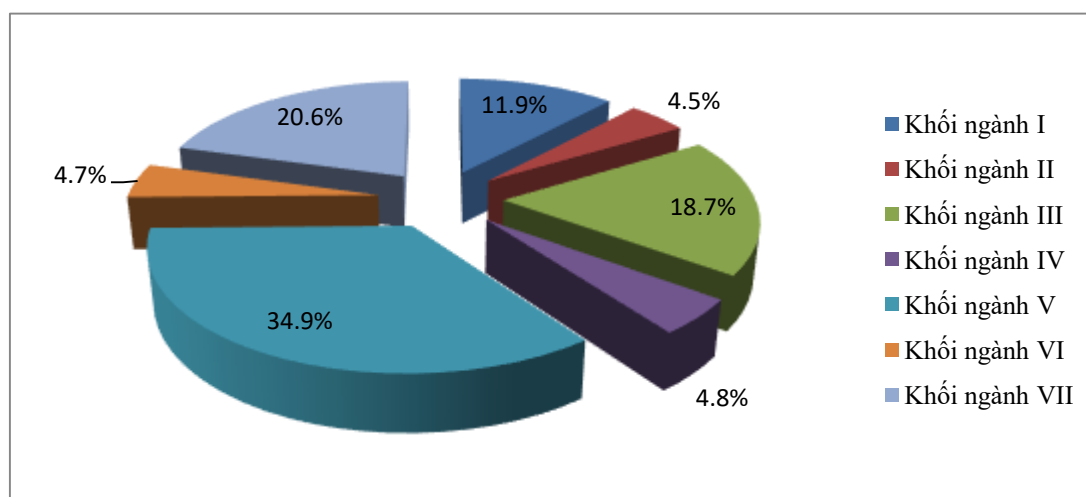
Tuy nhiên, theo đánh giá của Bộ GD-ĐT, nhiều trường ĐHCL trên cả nước nói chung và các trường đại học công lập trên địa bàn Hà Nội nói riêng vẫn chưa quan tâm đầu tư các điều kiện đảm bảo chất lượng đào tạo để đáp ứng quy mô tuyển sinh; đội ngũ giảng viên, đặc biệt là giảng viên cơ hữu chưa đáp ứng yêu cầu về

trình độ chuyên môn; nguồn lực tài chính phân tán; chưa đầu tư dự báo thị trường nên các ngành đào tạo còn trùng lặp, chồng chéo.

4.1.3. Ngành nghề đào tạo

Hiện nay, trong hệ thống giáo dục đại học, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã phân ra thành 7 nhóm ngành (số liệu thống kê của Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018)) bao gồm: Khối ngành I - Khoa học giáo dục và đào tạo giáo viên; Khối ngành II - Nghệ thuật; Khối ngành III - Kinh doanh và quản lý, Pháp luật; Khối ngành IV - Khoa học sự sống, Khoa học tự nhiên; Khối ngành V - Toán và thống kê, Máy tính và công nghệ thông tin, Công nghệ kỹ thuật, Kỹ thuật, Sản xuất và chế biến, Kiến trúc và xây dựng, Nông lâm và thủy sản, Thú y; Khối ngành VI - Sức khỏe; Khối ngành VII - Nhân văn, Khoa học xã hội và hành vi, Báo chí và thông tin, Dịch vụ xã hội, Khách sạn-du lịch-thể thao và dịch vụ cá nhân, Dịch vụ vận tải, Môi trường và bảo vệ môi trường, An ninh quốc phòng.

Phần lớn sinh viên các trường đại học công lập tập trung theo học các ngành thuộc Khối ngành V (Toán và thống kê, Máy tính và công nghệ thông tin, Công nghệ kỹ thuật, Kỹ thuật, Sản xuất và chế biến, Kiến trúc và xây dựng, Nông lâm và thủy sản, Thú y), khối III (Kinh doanh và quản lý, Pháp luật) và khối VII (Nhân văn, Khoa học xã hội và hành vi, Báo chí và thông tin, Dịch vụ xã hội, Khách sạn-du lịch-thể thao và dịch vụ cá nhân, Dịch vụ vận tải, Môi trường và bảo vệ môi trường, An ninh quốc phòng).

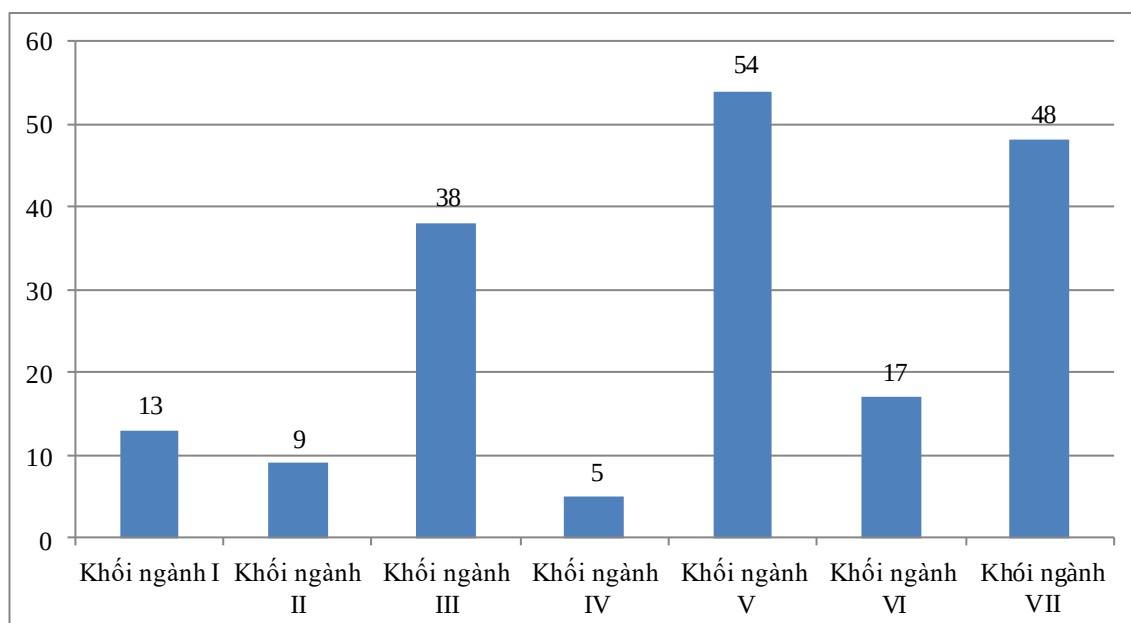


Biểu đồ 4.2. Cơ cấu sinh viên các trường ĐHCL trên địa bàn Hà Nội theo khối ngành

(Nguồn: NCS tổng hợp số liệu của Bộ Giáo dục và Đào tạo năm 2018)

Tính từ đầu năm 2016 đến 31/7/2017, tổng số ngành mở mới ở trình độ đại học là 184 ngành, tập trung chủ yếu vào các nhóm ngành Kỹ thuật, Công nghệ kỹ

thuật, Máy tính và Công nghệ thông tin, Khoa học xã hội và hành vi, Kinh doanh quản lý, Pháp luật.



Biểu đồ 4.3. Số lượng khối ngành mới mở năm 2017

(Nguồn: NCS tổng hợp số liệu của Bộ Giáo dục và Đào tạo năm 2017)

Có thể thấy, quy mô giáo dục của các trường đại học công lập trên địa bàn Hà Nội đã tăng lên đáng kể. Nhờ tăng nhanh quy mô giáo dục và đào tạo mà số lượng sinh viên tốt nghiệp tăng lên khá nhanh đã bổ sung một lực lượng lao động có trình độ, lao động có chất lượng ngày càng lớn, đáp ứng một phần đáng kể nhu cầu nguồn nhân lực cho phát triển kinh tế trong nền kinh tế thị trường, mở cửa và hội nhập. Tuy nhiên, nhiều trường mở ngành đào tạo vẫn dựa vào năng lực và kinh nghiệm vốn có, dẫn đến những ngành xã hội cần thì lại thiếu. Đó là những nguyên nhân khiến cơ cấu ngành nghề chưa hợp lý và chất lượng đào tạo hạn chế, chưa đáp ứng nhu cầu phục vụ phát triển KT-XH của đất nước.

Bên cạnh đó, chất lượng đào tạo của các trường đại học công lập cũng là một trong những vấn đề quan trọng bậc nhất hiện nay. Quy mô đào tạo tăng nhanh, chất lượng đào tạo có được đảm bảo? Mặt khác, quy mô đào tạo tăng nhanh, nhiều ngành nghề mới được mở đã đem lại những thuận lợi cho người học có nhiều sự lựa chọn hơn trong nghề nghiệp của mình. Đồng thời có thể đáp ứng được sự đa dạng về ngành nghề của xã hội. Tuy nhiên, quy mô đào tạo tăng nhanh, hệ quả là một số trường công đưa nhau tuyển giảng viên để tăng số lượng theo quy chế của Bộ Giáo dục và Đào tạo mà coi nhẹ chất lượng giảng dạy, để từ đó có điều kiện tuyển số lượng sinh viên mà không quan tâm tới nhu cầu của xã hội và chất lượng đào tạo, dẫn đến số lượng sinh viên tốt nghiệp bị thất nghiệp ngày càng cao. Theo GS.TS. Hoàng Chí Bảo – chuyên viên cao cấp, chủ tịch hội đồng khoa học phát biểu trong

hội nghị cán bộ của một số trường đại học thì “Giáo dục Việt Nam đang suy thoái nghiêm trọng, như mở ồ ạt các trường Đại học, Cao đẳng. Tình trạng thương mại hóa giáo dục; quá tải trong học sinh các cấp học, tình trạng dạy thêm học thêm tràn lan. Đào tạo dàn trải, thừa thầy thiếu thợ, không đáp ứng nhu cầu công việc trong thực tiễn sản xuất...”.

Như vậy, có thể nói rằng, các trường đại học công lập hiện nay bên cạnh việc tăng quy mô đào tạo còn cần chú trọng và quan tâm hơn hết là chất lượng đào tạo. Một trong những vấn đề cần được đặc biệt quan tâm để đạt mục tiêu tăng chất lượng đào tạo chính là chất lượng giảng viên của các trường công lập.

4.2. Thực trạng chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội

4.2.1. Quy mô giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội

Qua phân tích ở mục 4.1, có thể thấy rằng, số lượng các trường đại học công lập trên địa bàn Hà Nội ngày càng tăng lên trong những năm gần đây. Quy mô đào tạo cũng tăng lên; số lượng sinh viên của các trường ngày một đông hơn. Bên cạnh đó, việc đa dạng hóa các ngành nghề đào tạo, các hệ đào tạo (đào tạo chính quy, vừa học vừa làm, đào tạo từ xa), các bậc đào tạo (đại học, sau đại học) của các trường là các nguyên nhân quan trọng dẫn đến nhu cầu về giảng viên, đặc biệt giảng viên cơ hữu ngày càng có xu hướng tăng lên.

Bảng 4.3. Số lượng giảng viên cơ hữu của các trường ĐHCĐ trên địa bàn Hà Nội

	Năm 2015 – 2016	Năm 2016 - 2017	Năm 2017 - 2018
Số giảng viên cơ hữu	22.775	23.253	23.832
Tốc độ tăng (giảm)	-	2,1%	2,5%

(Nguồn: NCS tính toán trên số liệu ba công khai của các trường năm 2016,2017,2018)

Theo số liệu tổng hợp được, số lượng giảng viên cơ hữu tại các trường đại học công lập trên địa bàn Hà Nội có xu hướng tăng lên trong những năm vừa qua. Cụ thể, năm 2015 – 2016, số giảng viên cơ hữu là 22.775 giảng viên. Đến năm 2016 – 2017, số giảng viên cơ hữu là 23.253 giảng viên, tăng lên 478 giảng viên tương ứng với 2,1% so với năm 2015 – 2016. Năm 2017 – 2018, số giảng viên cơ hữu là 23.832 giảng viên, tăng 579 giảng viên tương ứng với 2,5%. Như vậy, số lượng giảng viên cơ hữu ở các trường đại học công lập trên địa bàn Hà Nội tăng dần. Điều này có thể giải thích là do những năm qua việc mở rộng các chuyên ngành đào tạo, các hệ đào tạo khác nhau nên nhu cầu giảng viên có sự tăng lên.

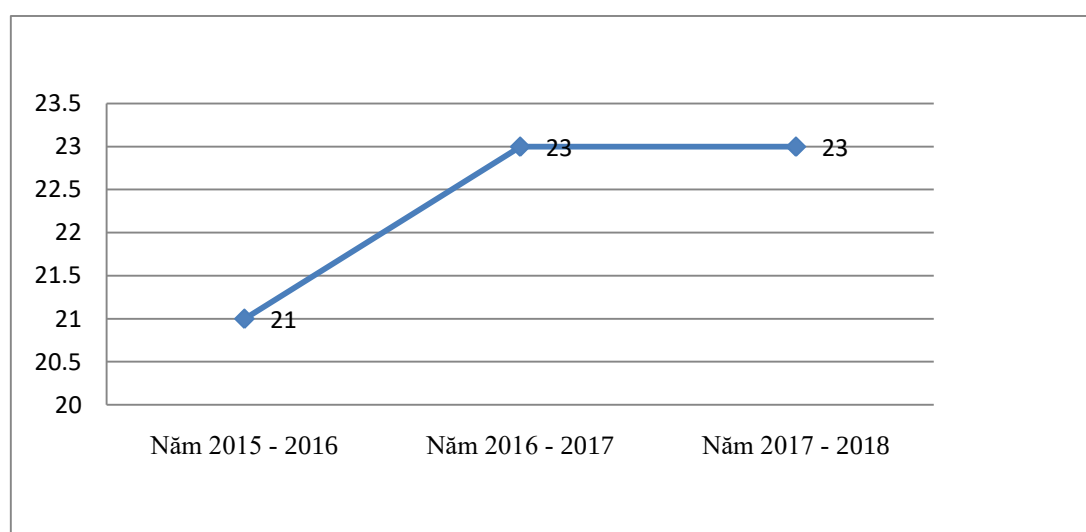
Tỷ lệ sinh viên quy đổi trên một giảng viên cũng được xác định như sau:

Bảng 4.4. Tỷ lệ sinh viên quy đổi trên một giảng viên

	Tổng số giảng viên cơ hữu	Tổng số sinh viên chính quy	Tổng số sinh viên VHVL	Số sinh viên quy đổi trên 1 giảng viên
Năm 2015 – 2016	22.775	444.706	123.748	21
Năm 2016 – 2017	23.253	505.840	127.246	23
Năm 2017 - 2018	23.832	511.641	110.207	23

(Nguồn: NCS tính toán trên số liệu ba công khai của các trường năm 2016, 2017, 2018)

Ghi chú: Số sinh viên quy đổi = Tổng số SV chính quy + 0.25 x tổng số sinh viên VHVL

**Biểu đồ 4.4. Tỷ lệ sinh viên quy đổi trên một giảng viên**

(Nguồn: NCS tổng hợp)

Tỷ lệ sinh viên qui đổi (sinh viên hệ VLVH tính hệ số $\frac{1}{4}$) bình quân trên mỗi một giảng viên của các trường đại học công lập trên địa bàn Hà Nội các năm 2015 – 2016, 2016 – 2017, 2017 – 2018 lần lượt là 21 sinh viên, 23 sinh viên và 23 sinh viên. Về cơ bản tỷ lệ này đã đảm bảo tương đối so với quy định đào tạo trong các cơ sở giáo dục đại học hiện nay. Tuy nhiên, theo phân tích ở mục 4.1.3 trang 82, số lượng sinh viên tập trung vào khối ngành V, III, VII nhiều, dẫn đến mất cân đối với tỷ lệ giảng viên, nhiều sinh viên ra trường không có việc làm. Nhiều ngành không tuyển được sinh viên, số lượng giảng viên thấp. Do đó, tuy xét trên tổng số giảng viên thì tương đối hợp lý nhưng khi xét về mặt cơ cấu giảng viên theo các ngành, rõ ràng có sự mất cân đối.

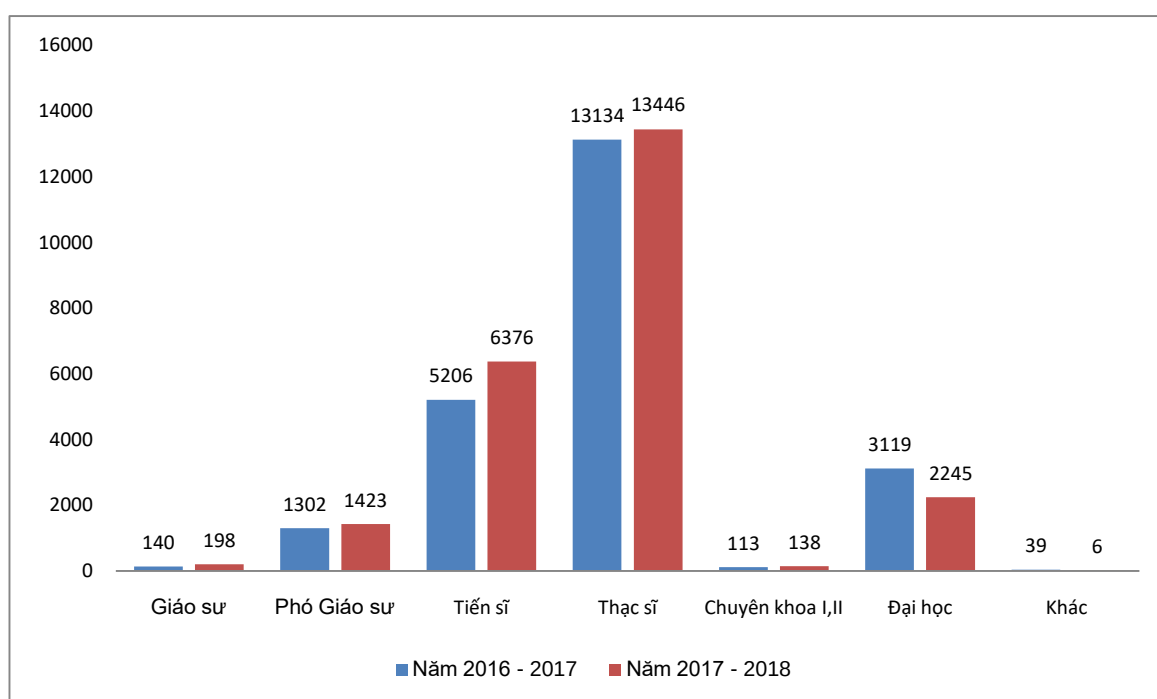
4.2.2. Cơ cấu giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội

4.2.2.1. Cơ cấu giảng viên theo chức danh và trình độ chuyên môn

Theo tinh thần Quyết định số 121/2007/QĐ-TTg ngày 27/07/2007 về quy hoạch mạng lưới các trường ĐH, cao đẳng giai đoạn 2006-2020 đã đặt mục tiêu

“70% GV ĐH và trên 50% GV cao đẳng có bằng thạc sĩ trở lên; trên 50% GV ĐH và ít nhất 10% GV cao đẳng có bằng tiến sĩ vào năm 2015”. Thực hiện mục tiêu này, chất lượng đội ngũ giảng viên trong các cơ sở GDĐHCL giai đoạn 2006 - 2017 ngày càng cải thiện. Điều này phản ánh sự nỗ lực hết mình của Nhà nước cũng như bản thân các cơ sở GDĐHCL trong công tác tuyển dụng, đào tạo, nâng cao trình độ chuyên môn của đội ngũ GV.

Theo thống kê của Bộ GD&ĐT, năm học 2016-2017, tại các trường đại học công lập trên địa bàn Hà Nội, số giảng viên có trình độ tiến sĩ là 5.206 và thạc sĩ là 13.134. Trong năm 2016, Hội đồng chức danh giáo sư nhà nước đã công nhận 140 giáo sư, 1302 phó giáo sư. Số lượng giảng viên có trình độ Đại học là 3119 (biểu đồ 4.5).



Biểu đồ 4.5. Số lượng giảng viên phân theo trình độ và chức danh khoa học

(Nguồn: NCS tính toán trên số liệu ba công khai của các trường)

Cũng theo biểu đồ 4.5, năm 2017 – 2018, số lượng cũng như trình độ của đội ngũ giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn Hà Nội cũng tăng lên đáng kể. So với năm học 2016- 2017, số lượng giáo sư là 198 người (tăng 41,4%); Phó giáo sư là 1423 người (tăng 9,3%); Số lượng giảng viên có bằng tiến sĩ là 6376 (tăng 22,5%); Số lượng giảng viên có bằng Thạc sĩ là 13446 người (tăng 2,4%).

Như vậy, số lượng các trường, quy mô SV, số lượng và trình độ giảng viên của các trường đại học công lập trên địa bàn Hà Nội tăng nhanh trong những năm gần đây. Điều đáng mừng là số giảng viên có trình độ đại học đã dần dần giảm xuống từ 3119 xuống còn 2245 (giảm 28,02%). Điều này hoàn toàn phù hợp với Nghị quyết 29-NQ/TW của Đảng về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo nêu rõ: “*Giảng viên cao đẳng, đại học có trình độ từ thạc sĩ trở lên và phải được*

đào tạo, bồi dưỡng nghiệp vụ sư phạm.” Tuy nhiên, vấn đề này vẫn chưa được giải quyết một cách triệt để. Bên cạnh đó, nhìn vào số liệu trên, có thể thấy rằng, về trình độ của giảng viên ngày càng được cải thiện, tuy nhiên, mức độ tăng vẫn còn chậm. Số lượng giảng viên có trình độ thạc sĩ vẫn chiếm đa số, trong khi đó, những giảng viên có học hàm giáo sư và phó giáo sư còn khá ít; học vị tiến sĩ cũng chưa nhiều. Do đó, có thể thấy rằng, mặc dù tăng về mặt trình độ nhưng tốc độ tăng chưa tương xứng với nhu cầu và chưa đáp ứng theo nhu cầu cũng như yêu cầu của giáo dục đại học công lập, chưa đáp ứng được sự đòi hỏi của đất nước và hội nhập quốc tế. Đây là thực trạng chung của các trường đại học công lập ở Việt Nam.

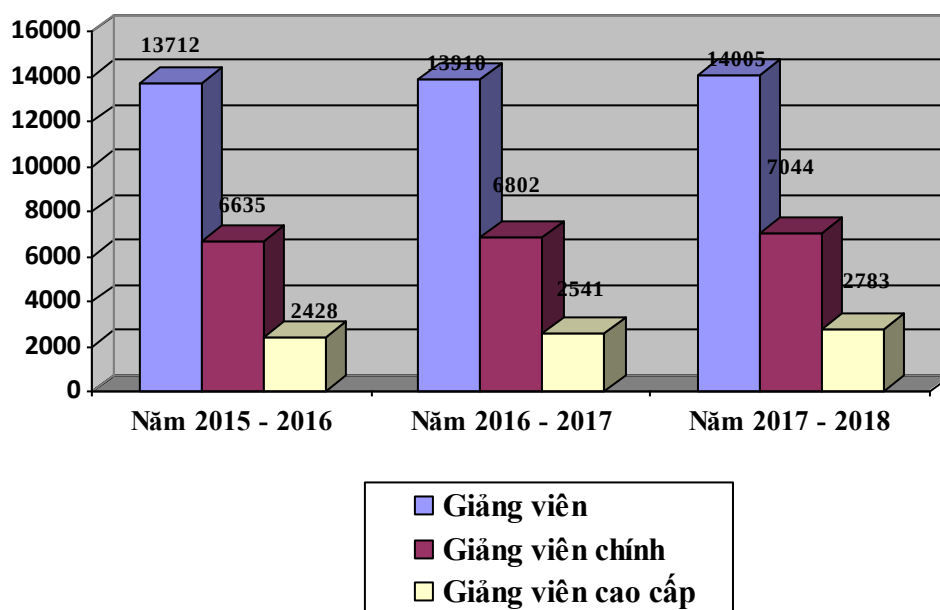
4.2.2.2. *Cơ cấu giảng viên theo hạng chức danh nghề nghiệp*

Thực hiện Luật Viên chức năm 2010 và Nghị định số 29/2012/NĐ-CP của Chính phủ quy định về tuyển dụng, sử dụng và quản lý viên chức; liên Bộ GD&ĐT và Nội vụ đã ban hành Thông tư liên tịch số 36/2014/TTLT-BGDĐT-BNV Quy định mã số và tiêu chuẩn CDNN viên chức giảng dạy trong các cơ sở giáo dục đại học (GDĐH) công lập; Thông tư liên tịch số 28/2015/TTLT-BGDĐT-BNV hướng dẫn thực hiện bổ nhiệm và xếp lương chức danh nghề nghiệp đối với viên chức giảng dạy trong các cơ sở GDĐH công lập.

Việc ban hành các thông tư liên tịch nói trên là một trong những yếu tố quan trọng làm tiền đề để quy hoạch, quản lý, phát triển đội ngũ giảng viên; đồng thời, là cơ sở cho việc tuyển dụng, sử dụng, đánh giá và đào tạo bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ cho giảng viên; giúp cho các cơ sở GDĐH rà soát lại tổ chức bộ máy và xác định vị trí việc làm trong đơn vị. Đồng thời, giúp cho từng giảng viên hiểu rõ hơn các yêu cầu, tiêu chuẩn của từng chức danh nghề nghiệp để từ đó có kế hoạch đào tạo, bồi dưỡng để trang bị cho bản thân những kỹ năng cơ bản, cần thiết theo yêu cầu, vị trí công việc đang đảm nhiệm.

Hạng chức danh nghề nghiệp cũng phản ánh chất lượng giảng viên các trường đại học công lập hiện nay. Bởi lẽ, để đạt được chức danh nghề nghiệp cao hơn thì các giảng viên phải đáp ứng nhiều tiêu chí như trình độ ngoại ngữ, tin học, thâm niên công tác, công trình khoa học... và trải qua các kỳ thi nâng ngạch viên chức. Số lượng giảng viên có hạng chức danh nghề nghiệp cao hơn chứng tỏ chất lượng giảng viên cũng ngày càng được cải thiện.

Nếu tính theo hạng chức danh nghề nghiệp thì số lượng giảng viên ở mỗi hạng chức danh nghề nghiệp của các trường đại học công lập trên địa bàn Hà Nội hiện nay cụ thể như sau:



Biểu đồ 4.6: Số lượng giảng viên phân theo hạng chức danh nghề nghiệp

(Nguồn: NCS tính toán trên số liệu ba công khai của các trường)

Nhìn vào biểu đồ 4.6 có thể thấy rằng, phần lớn giảng viên ở các trường đại học công lập trên địa bàn Hà Nội có chức danh nghề nghiệp là Giảng viên (hạng III). Cụ thể năm học 2015 – 2016, số giảng viên hạng III là 13712 người, chiếm 60,2% tổng số giảng viên cơ hữu. Năm 2016 – 2017, con số này là 13910 người, 59,8% và đến năm 2017 – 2018 là 14005 người, chiếm 58,8%. Sự biến động về hạng chức danh nghề nghiệp hạng III có xu hướng giảm xuống nhưng với tốc độ chậm.

Đối với chức danh nghề nghiệp Giảng viên chính (hạng II), số lượng giảng viên giữ chức danh này năm 2015 – 2016 là 6635 người (chiếm 29,1%). Năm 2016 – 2017 và năm 2017 – 2018, con số này lần lượt là 6802 người (chiếm 29,3%) và 7044 người (chiếm 29,5%). Số lượng giảng viên giữ hạng chức danh nghề nghiệp hạng II có xu hướng tăng lên trong những năm gần đây, tuy nhiên sự chênh lệch giữa các năm không nhiều.

Đối với chức danh nghề nghiệp Giảng viên cao cấp (hạng I), năm 2015 – 2016; năm 2016 – 2017 và năm 2017 – 2018, số giảng viên giữ chức danh này lần lượt là 2428 người (chiếm 10,7%); 2541 người (chiếm 10,9%) và 2783 người (chiếm 11,7%). Điều này cho thấy rằng, so với các hạng chức danh còn lại thì chức danh Giảng viên cao cấp có số giảng viên thấp nhất. Điều này hoàn toàn hợp lý bởi, để đạt được chức danh này, các giảng viên phải đáp ứng được rất nhiều các điều kiện cần và đủ theo quy định của nhà nước. Các quy định về tiêu chuẩn này tương đối là nghiêm ngặt và khắt khe để đảm bảo giảng viên có giữ chức danh nghề nghiệp này có chất lượng cao hơn hẳn so với các chức danh khác.

4.2.2.3. Cơ cấu giảng viên theo trình độ lý luận chính trị

Nghị quyết 29 NQ/TW ngày 4-11-2013 về đổi mới căn bản và toàn diện về giáo dục và đào tạo cũng chỉ rõ một trong những khuyết điểm tồn tại của nền giáo dục Việt Nam hiện nay là “Đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục bất cập về chất lượng, số lượng và cơ cấu; một bộ phận chưa theo kịp yêu cầu đổi mới và phát triển giáo dục, thiếu tâm huyết, thậm chí vi phạm đạo đức nghề nghiệp”. Nghị quyết Đại hội Đảng toàn quốc lần thứ XI cũng đã khẳng định: “Đổi mới căn bản, toàn diện nền giáo dục Việt Nam theo hướng chuẩn hóa, hiện đại hóa, xã hội hóa, dân chủ hóa và hội nhập quốc tế, trong đó, đổi mới cơ chế quản lý giáo dục, phát triển đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục là khâu then chốt”. Theo đó, một trong những giải pháp cốt lõi chính là phải thực hiện việc đổi mới công tác quy hoạch, đào tạo, bồi dưỡng, sử dụng giảng viên và cán bộ quản lý; lấy việc “xây dựng và thực hiện quy hoạch đội ngũ giảng viên và cán bộ quản lý giáo dục đại học, bảo đảm đủ về số lượng, nâng cao chất lượng, đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục đại học” làm nhiệm vụ hàng đầu. Bên cạnh những yêu cầu về phẩm chất đạo đức, nghề nghiệp, trình độ chuyên môn, nghiệp vụ sư phạm, trình độ lý luận chính trị của giảng viên luôn là một trong những tiêu chí được đề cập.

Do vậy, tăng cường học tập, bồi dưỡng nhận thức lý luận chính trị là một trong những nhiệm vụ mà mỗi giảng viên cần phải hướng đến, góp phần tạo nên nguồn nhân lực chất lượng cao, vừa đáp ứng yêu cầu của tình hình mới, vừa giữ vững định hướng phát triển của nền giáo dục nước nhà.

Cán bộ giảng viên được tham gia vào các lớp đào tạo trình độ lý luận cao cấp, trung cấp và sơ cấp ngày càng cao trong 5 năm gần đây (2010-2015), có 90% cán bộ được quy hoạch cấp ủy được đào tạo, bồi dưỡng nâng cao trình độ lý luận chính trị... Đội ngũ cán bộ giảng viên cũng tích cực tham gia vào các lớp bồi dưỡng nhận thức về Đảng và lớp bồi dưỡng đảng viên mới do Đảng ủy trường và các trường chính trị tổ chức.

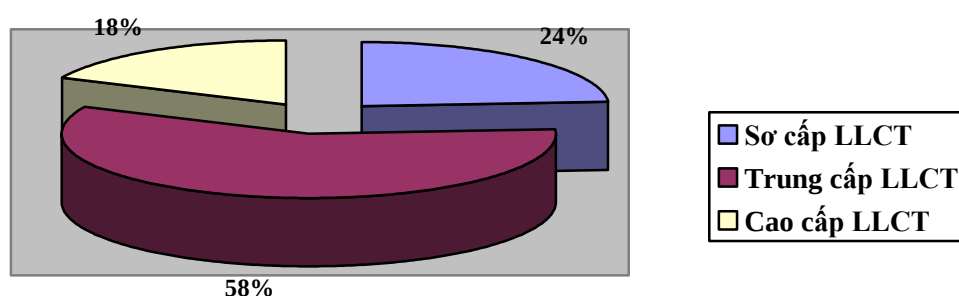
Ngoài ra, việc nâng cao trình độ lý luận chính trị sẽ giúp cho đội ngũ cán bộ giảng viên luôn có lập trường tư tưởng chính trị rõ ràng, kiên định mục tiêu của Đảng, Nhà nước đã đề ra. Đồng thời, có định hướng đúng đắn, phù hợp và kịp thời cho người học trong quá trình giảng dạy và hướng dẫn nghiên cứu khoa học.

Xây dựng đội ngũ cán bộ giảng viên có trình độ lý luận chính trị ngày càng cao luôn được các trường quan tâm, coi đây là nhiệm vụ chính trị quan trọng góp phần thực hiện thắng lợi mục tiêu phát triển bền vững của nhà trường. Trong thời gian qua, các trường luôn lãnh đạo, chỉ đạo sát sao việc nâng cao trình độ lý luận chính trị. Các đơn vị thực hiện nghiêm túc Chương trình 04-Ctr/ĐUK của Đảng ủy

Khối về “Nâng cao năng lực lãnh đạo, sức chiến đấu của các cấp ủy đảng và chất lượng đội ngũ Đảng viên trong Đảng bộ Khối các trường đại học, cao đẳng Hà Nội” và Cuộc vận động học tập và làm theo tấm gương đạo đức Hồ Chí Minh. Vì thế, hàng năm có trên 80% cán bộ Đảng viên là giảng viên đạt tiêu chuẩn “Hoàn thành tốt nhiệm vụ”, 15% đảng viên đạt tiêu chuẩn “Hoàn thành xuất sắc nhiệm vụ”. (Báo cáo chính trị Đại hội lần thứ II Đảng bộ Khối các trường đại học, cao đẳng Hà Nội nhiệm kỳ 2015 – 2020).

Tuy nhiên vẫn còn một bộ phận đội ngũ giảng viên có biểu hiện thiếu trách nhiệm, thiếu tâm huyết với nghề, vi phạm đạo đức, lối sống, ảnh hưởng không tốt tới uy tín của nhà giáo trong xã hội.

Theo số liệu thống kê được NCS tổng hợp từ các bảng biểu số liệu của Bộ Giáo dục và Đào tạo năm 2018, trình độ lý luận chính trị của giảng viên ở các trường đại học công lập trên địa bàn Hà Nội hiện nay như sau:



Biểu đồ 4.7. Cơ cấu giảng viên theo trình độ lý luận chính trị

(Nguồn: NCS tổng hợp số liệu từ Bộ Giáo dục và Đào tạo năm 2018)

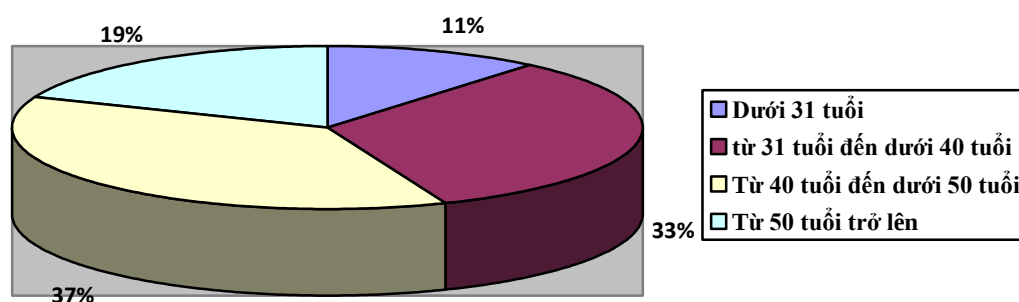
Số liệu biểu đồ 4.7 cho thấy, trình độ lý luận chính trị của giảng viên các trường đại học công lập hiện nay tập trung chủ yếu là trung cấp lý luận chính trị với 13822 người, chiếm 58% trong tổng số giảng viên cơ hữu của các trường. Số giảng viên có trình độ sơ cấp lý luận chính trị là 5730 người, chiếm 24% và cuối cùng là số giảng viên có trình độ cao cấp lý luận chính trị là 4290 người, chiếm 18%. Cơ cấu này tương đối hợp lý, bởi những người có trình độ lý luận chính trị cao cấp, trung cấp hay sơ cấp đều phải tuân thủ theo các tiêu chuẩn của Nhà nước được quy định tại Quy định số 12/QĐ/TC-TTVH của Ban Tổ chức Trung Ương – Ban Tư tưởng – Văn hóa Trung Ương về việc xác định trình độ lý luận chính trị cao cấp ban hành ngày 09/01/2004. Cơ cấu giảng viên theo trình độ lý luận chính trị cũng phản

ánh đúng với thực tế số lượng giảng viên kiêm nhiệm các chức danh lãnh đạo, quản lý trong các cơ sở giáo dục đại học công lập hiện nay.

4.2.2.4. Cơ cấu giảng viên theo độ tuổi

Cơ cấu tuổi của giảng viên cũng phản ánh chất lượng giảng viên hiện nay. Cơ cấu tuổi có liên quan đến sức khỏe cũng như thâm niên công tác của giảng viên. Điều này ảnh hưởng nhiều đến năng lực, khả năng thực hiện các nhiệm vụ giảng dạy, NCKH và hoạt động dịch vụ của giảng viên.

Thống kê của Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018) cho thấy cơ cấu tuổi của giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội hiện nay tương đối hợp lý. Số giảng viên có độ tuổi từ 31 đến dưới 40 tuổi và từ 40 đến dưới 50 tuổi là chiếm đa số với 33% và 37%. Số giảng viên dưới 31 tuổi và từ 50 tuổi trở lên chiếm tỷ trọng ít hơn với tỷ trọng lần lượt là 11% và 19%.



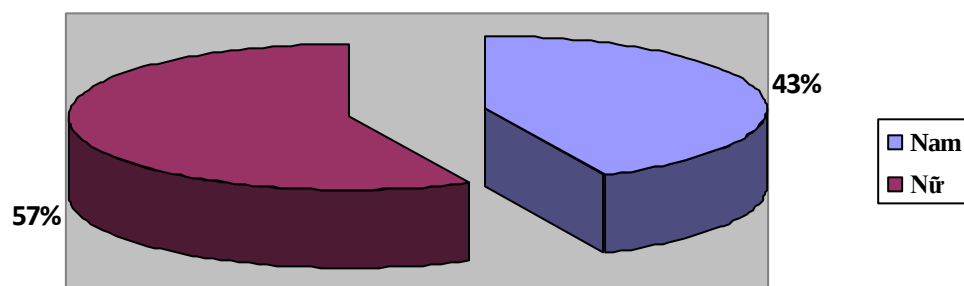
Biểu đồ 4.8. Cơ cấu giảng viên theo độ tuổi

(Nguồn: NCS tổng hợp số liệu từ Bộ Giáo dục và Đào tạo năm 2018)

Với cơ cấu tuổi này, có thể thấy rằng, đội ngũ giảng viên của các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội vừa có tầng lớp trẻ tiếp thu nhanh các kiến thức mới, các tri thức mới vận dụng vào giảng dạy và nghiên cứu nhưng đồng thời vừa có nhiều giảng viên có bề dày kinh nghiệm, có kiến thức chuyên sâu về lĩnh vực ngành nghề được tích lũy nhiều năm trong quá trình công tác. Cơ cấu này đã tạo ra sự cân đối, hợp lý của đội ngũ giảng viên các trường đại học công lập, góp phần đem lại những kết quả trong giảng dạy và nghiên cứu ngày một cao hơn.

4.2.2.5. Cơ cấu giảng viên theo giới tính

Năm học 2017 – 2018, với tổng số giảng viên cơ hữu của các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội là 20.832 người thì giảng viên nữ là 13.584 người (chiếm 57%) và giảng viên nam là 10.248 người (chiếm 43%).



Biểu đồ 4.9. Cơ cấu giảng viên theo giới tính

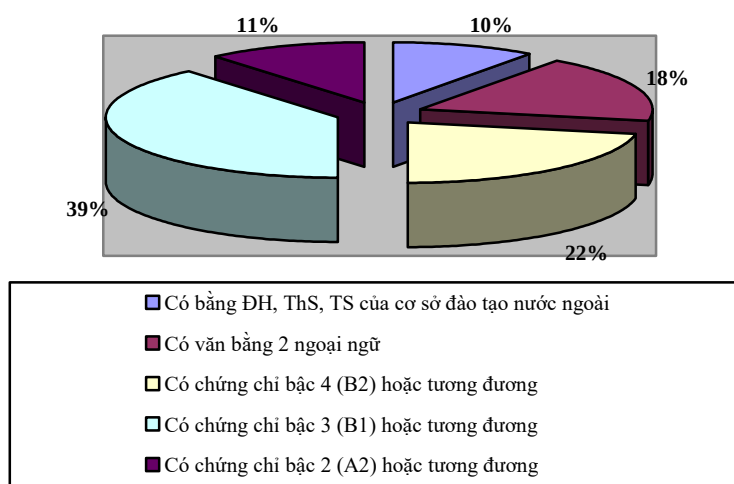
(Nguồn: NCS tổng hợp số liệu từ Bộ Giáo dục và Đào tạo năm 2018)

Qua biểu đồ 4.9 có thể thấy rằng, số giảng viên nữ nhiều hơn giảng viên nam. Tuy nhiên, cơ cấu giới tính của giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn Hà Nội cũng không có sự chênh lệch quá nhiều về giới tính.

4.2.2.6. Trình độ ngoại ngữ, tin học của giảng viên

Trình độ tin học, ngoại ngữ của giảng viên ngày càng được cải thiện. Hàng năm, các trường đã tiến hành liên kết, mời các chuyên gia có uy tín trong và ngoài nước đến hướng dẫn, tập huấn và đào tạo kiến thức tin học, ngoại ngữ cho cán bộ giảng viên. Vì thế, trình độ ngoại ngữ, tin học của cán bộ giảng viên được nâng cao nhằm phục vụ cho các hoạt động hội thảo, trao đổi học thuật và hoạt động nghiên cứu tài liệu nước ngoài phục vụ cho giảng dạy và nghiên cứu khoa học: Có hàng trăm tài liệu được cán bộ giảng viên chuyên ngành của các trường biên dịch; tham gia viết tài liệu tham khảo, chuyên khảo, viết hội thảo, báo khoa học đăng trên các tạp chí khoa học quốc tế có uy tín; tham gia phản biện các đề tài, công trình khoa học trên thế giới,... Thực tế trên cho thấy, các trường đã nhận thức, triển khai đúng hướng theo chiều sâu khi tạo mọi điều kiện nâng cao trình độ tin học, ngoại ngữ cho cán bộ, giảng viên.

Xét riêng trên địa bàn thành phố Hà Nội, số lượng giảng viên cơ hữu đáp ứng tiêu chuẩn trình độ ngoại ngữ của Bộ Giáo dục và Đào tạo cũng khá khác nhau.



Biểu đồ 4.10. Trình độ ngoại ngữ của giảng viên cơ hữu các trường đại học công lập trên địa bàn Hà Nội

Nguồn: NCS tính toán dựa trên tổng hợp số liệu của Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018)

Theo số liệu tính toán ở biểu đồ 4.10, trình độ ngoại ngữ của giảng viên đại học công lập trên địa bàn Hà Nội chủ yếu là có chứng chỉ bậc 3 (B1) với 9294 người tương ứng với 39% tổng số giảng viên cơ hữu trên địa bàn; tiếp theo là chứng chỉ bậc 4 (B2) với 5243 người, chiếm 22%; số giảng viên có văn bằng 2 ngoại ngữ là 4291 người, chiếm 18%; số giảng viên có chứng chỉ bậc 2 (A2) chiếm 11% và số giảng viên có bằng đại học, thạc sĩ, tiến sĩ của cơ sở đào tạo nước ngoài là 10%.

Đối với trình độ tin học của giảng viên, có 21925 giảng viên có chứng chỉ tin học ở cấp độ đánh giá kỹ năng sử dụng CNTT cơ bản (trừ giảng viên giảng dạy các chuyên ngành CNTT và các chuyên ngành khác có liên quan) chiếm 92% tổng số giảng viên cơ hữu của các trường.

Tuy có cải thiện về khả năng sử dụng công nghệ thông tin, ngoại ngữ nhưng xét về mặt thực tiễn thì trình độ ngoại ngữ, tin học của giảng viên đại học công lập trên địa bàn Hà Nội còn thấp, chưa đáp ứng được yêu cầu công việc và bối cảnh hội nhập kinh tế quốc tế. Các trường mở ngành đào tạo theo chương trình tiên tiến, giảng viên dạy bằng tiếng Anh chưa nhiều. Theo số liệu điều tra, chỉ có 36,6% giảng viên đại học công lập được bồi dưỡng ngoại ngữ, 39,5% bồi dưỡng công nghệ thông tin, một con số đáng báo động khi nền GDĐH Việt Nam hội nhập quốc tế. (Nguyễn Văn Phong và Nguyễn Thị Kim Ngân, 2018).

4.2.2.7. Năng lực giảng dạy

Một trong những nhiệm vụ chủ yếu của giảng viên đó chính là giảng dạy. Trong những năm vừa qua, giảng viên của các trường đại học nói chung và các trường đại học công lập trên địa bàn Hà Nội nói riêng đã tích cực đổi mới phương pháp dạy học, tăng cường ứng dụng các thành tựu khoa học công nghệ vào dạy học.

Đổi mới phương pháp dạy học của người thầy bắt nguồn từ yêu cầu học tập của người học. Thực hiện tốt “phương pháp học tập tích cực”, người dạy là “người hướng dẫn” giúp người học thu được kết luận đúng thông qua sự chỉ dẫn, khuyến khích họ đạt được mục đích học tập. Thực tế giảng dạy tại các trường cho thấy, giảng viên đã có nhiều thay đổi trong cách dạy theo hướng dạy học tích cực, song vẫn còn nặng về thuyết trình, khả năng sử dụng phương tiện dạy học còn chưa thuần thục, việc ứng dụng công nghệ thông tin vào giảng dạy còn nhiều hạn chế, chủ yếu là trình chiếu thay bằng viết, nên đã hạn chế phần nào tính tích cực của sinh viên. Bên cạnh đó, đội ngũ giảng viên luôn có sự biến động và được bổ sung từ các nguồn khác nhau qua mỗi năm nên trình độ, năng lực không đồng đều, thậm chí có người chưa được đào tạo, bồi dưỡng về nghiệp vụ sư phạm, dẫn đến chất lượng giảng dạy chưa cao.

Do đó, năng lực giảng dạy của một bộ phận giảng viên còn thấp. Phương pháp dạy học, công tác thi, kiểm tra, đánh giá của giảng viên chậm được đổi mới. Nội dung giảng dạy còn nặng về lý thuyết, sách vở, chưa phù hợp với đặc thù khác nhau của các loại hình cơ sở giáo dục, vùng miền và các đối tượng người học; đào tạo chưa gắn chặt với sử dụng, với đời sống kinh tế - xã hội; chưa chuyển mạnh theo nhu cầu xã hội; chưa chú trọng giáo dục kỹ năng sống, rèn luyện các kỹ năng mềm (làm việc nhóm, ứng dụng công nghệ thông tin, nâng cao trình độ ngoại ngữ và hoạt động xã hội), phát huy tính sáng tạo, năng lực thực hành của sinh viên.

Chất lượng sản phẩm của giảng viên đại học công lập là sinh viên tốt nghiệp ra trường có việc làm và làm được việc. Tuy nhiên, Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội (2018) cho biết, số lao động trình độ đại học trong độ tuổi lao động thất nghiệp trong thời gian qua tăng cao hơn so với số tốt nghiệp và số có việc làm; số lao động trình độ đại học trở lên thất nghiệp năm 2018 so với 2017 tăng 103%. Quý I năm 2018 khoảng 225.000 kỹ sư, cử nhân đại học trở lên không có việc làm.

4.2.2.8. *Mức độ tham gia hoạt động NCKH*

Theo số liệu của GS. Nguyễn Văn Tuấn - Đại học New South Wales, Australia, tại Hội thảo do Dự án Giáo dục tổ chức tại Hà Nội vào tháng 12/2010 thì trong vòng 10 năm (1996 - 2005), tổng số bài báo khoa học mà Việt Nam công bố là 3.456 bài. Trung bình mỗi năm chỉ có hơn 345 bài báo được công bố, đó là chưa tính đến số lượng và số lượt các bài được trích dẫn cũng rất thấp (23,1% chưa được trích dẫn lần nào, 44,5% được trích dẫn từ 1 - 5 lần).

Những năm gần đây, đội ngũ cán bộ giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội đã triển khai, nghiệm thu hơn 600 đề tài nghiên cứu khoa học cấp Nhà nước; gần 7.000 đề tài cấp Bộ, tương đương và cấp trường; gần

10.000 bài báo đăng trên các tạp chí khoa học chuyên ngành trong và ngoài nước và gần 3.000 công trình khoa học, những cải tiến ứng dụng được đăng trên các tạp chí khoa học chuyên ngành trên thế giới.

Bảng 4.5. Hoạt động tham gia nghiên cứu khoa học của cán bộ, giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn Hà Nội

<i>STT</i>	<i>Loại hình</i>	<i>2013</i>	<i>2014</i>	<i>2015</i>	<i>2016</i>	<i>2017</i>
1	Đề tài nghiên cứu cấp Nhà nước	60	59	144	207	154
2	Đề tài nghiên cứu cấp bộ, tương đương và cấp trường	1.794	1.425	1.36	1.215	1.179
3	Bài báo khoa học, công trình nghiên cứu đăng trên tạp chí khoa học chuyên ngành trong nước	1.97	1.954	2.285	2.483	1.131
4	Bài báo khoa học, công trình nghiên cứu đăng trên tạp chí khoa học chuyên ngành quốc tế	542	640	676	629	510

(Nguồn: Báo cáo chính trị Đại hội Đảng bộ Khối các trường đại học, cao đẳng Hà Nội nhiệm kỳ 2015 - 2020, 2015).

Ngoài ra, đội ngũ cán bộ giảng viên các trường đại học trên địa bàn thủ đô Hà Nội đã tích cực hướng dẫn, giúp đỡ nghiên cứu sinh, học viên cao học và sinh viên tham gia vào các đề tài nghiên cứu. Hoạt động này không chỉ giúp cho người học có khả năng tiếp cận được phương pháp nghiên cứu hiện đại, khoa học mà cũng là cơ hội cho cán bộ giảng viên củng cố, nâng cao khả năng nghiên cứu khoa học của mình. Theo thống kê, trung bình mỗi năm thu hút hơn 8.000 sinh viên tham gia nghiên cứu khoa học, nhiều đề tài của sinh viên đạt giải thưởng cấp bộ, trường... Trong đó, nhiều công trình của sinh viên, học viên và nghiên cứu sinh đã đem lại những giá trị to lớn cho hoạt động sản xuất, cải tạo môi trường sống, chế tạo vật liệu mới được các nhà khoa học trong và ngoài nước đánh giá cao. (Nguyễn Văn Phong và Nguyễn Thị Kim Ngân, 2018).

Thực tiễn cho thấy, đội ngũ cán bộ giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn đã tham gia tích cực vào hoạt động đào tạo và nghiên cứu, ứng dụng các lĩnh vực khoa học - công nghệ. Việc nâng cao trình độ chuyên môn nghiệp vụ cho đội ngũ cán bộ giảng viên sẽ là cơ hội để nâng cao chất lượng giáo dục, đào tạo ở thủ đô sẽ là nền tảng xây dựng, phát triển được nguồn nhân lực chất lượng cao cho cả nước và thủ đô Hà Nội trong quá trình hội phát triển, nhập quốc tế.

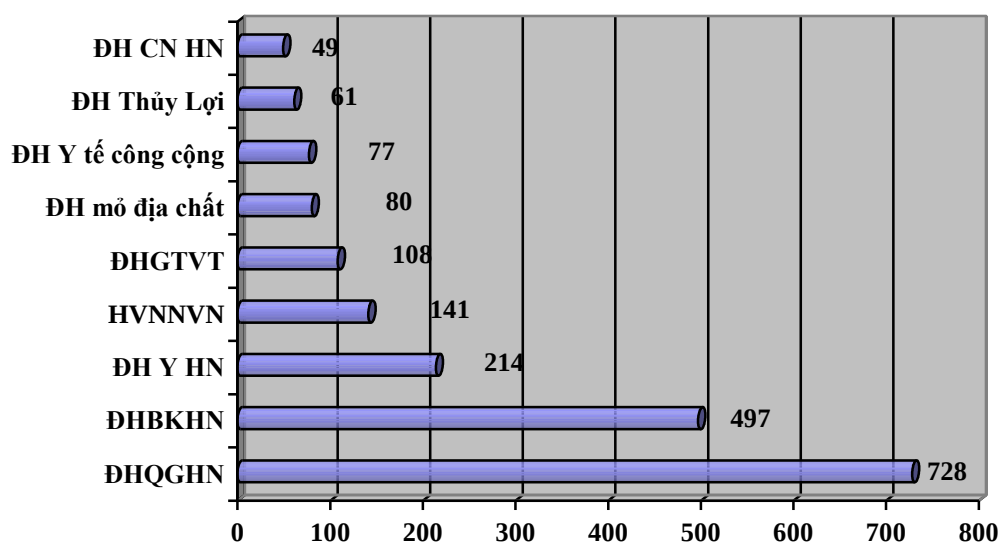
Bảng 4.6. Danh sách các trường ĐHCL trên địa bàn Hà Nội có công bố bài báo quốc tế trên 20 bài và số bài báo tạp chí trên 10 bài trong 1,5 năm qua (1/2017- 6/2018)

STT	Tên trường	Tạp chí	Báo cáo hội nghị	Bài báo tổng quan	Chương sách	Sách chuyên khảo	Bài báo xã luận	Báo cáo ngắn	Tổng
1	ĐH Quốc gia HN	728	169	20	35		4	3	959
2	ĐH Bách Khoa HN	497	213	3	25		5		743
3	ĐH Sư phạm HN	214	15	5	1		1	1	237
4	ĐH Y Hà Nội	141	3	12	1		1	3	161
5	HV Nông nghiệp VN	108	11	2	5				126
6	ĐH Giao thông Vận tải	72	23	1	4				100
7	ĐH Mỏ - Địa chất	80	17	1				1	99
8	ĐH Thủy Lợi	61	18		7			1	87
9	ĐH Y tế công cộng	77		5			4		86
10	ĐH Công nghiệp Hà Nội	49	27	1	2				79
11	HV BCVT	33	42				2		77
12	ĐH Dược Hà Nội	67		9					76
13	ĐH Điện Lực	33	27						60
14	ĐH Xây dựng Hà Nội	45	9	1	2				57
15	ĐH Kinh tế Quốc dân	49		1	1				51
16	ĐH Lâm nghiệp	41	3	2	2			1	49
17	HV Ngân hàng	18	1		3				22
18	ĐH Thương mại	20	2						22
19	ĐH Kiến trúc HN	16	4		2				22

Nguồn: NCS tổng hợp dựa trên kết quả khảo sát của DTU Research Informeta (2018)

Nhìn vào bảng trên, có thể thấy rằng, trên địa bàn thành phố Hà Nội thì trường ĐHQGHN đang có nhiều bài báo và công trình công bố quốc tế nhất với 959 bài; tiếp theo là trường Đại học Bách Khoa Hà Nội với 743 bài; đứng thứ ba là trường Đại học Sư phạm Hà Nội với 237 bài. Như NCS đã phân tích ở trên, Hà Nội có 69 trường ĐHCL, tuy nhiên, tính đến tháng 06/2018 chỉ có 19 trường có công bố quốc tế trên 20 bài (27,5%); thậm chí có nhiều trường không có hoặc có không đáng kể.

Trong số công bố quốc tế kể trên, khi chỉ xét riêng số lượng các bài báo tạp chí (article) - thước đo thường dùng cho năng lực nghiên cứu của một tổ chức thì có số lượng các bài báo này cao hơn hẳn so với các dạng công bố bài báo khác và chiếm tỷ trọng lớn hơn nhiều trong tổng số công bố quốc tế của các trường.



Biểu đồ 4.11. Top 10 trường ĐHCL trên địa bàn Hà Nội có bài báo tạp chí nhiều nhất

Nguồn: NCS tổng hợp dựa trên kết quả khảo sát của DTU Research Informeta (2018)

Điều đáng lưu tâm là dù quy mô giảng viên lớn, nhưng số lượng công trình nghiên cứu khoa học còn hạn chế, nhiều giảng viên không tham gia nghiên cứu khoa học, nhiều giảng viên không có bài báo đăng trên các tạp chí khoa học trong nước và nước ngoài. Số trường có bài báo được công nhận quốc tế (có bài báo ISI/SCOPUS) thì lại rất khiêm tốn. Có rất nhiều giảng viên đại học có học vị tiến sĩ hoặc tham gia giảng dạy rất lâu năm nhưng hầu như không có được nhiều công trình nghiên cứu tương xứng hoặc chưa thực hiện được một công trình nào. Nhiều công trình NCKH được thực hiện với chất lượng chưa cao.

Cũng theo nhóm nghiên cứu DTU Research Informeta (2018), nhìn chung, các công bố quốc tế của các trường ĐHCL tập trung vào các ngành: (1) Nông nghiệp và Sinh học; (2) Hóa sinh, Di truyền, Sinh học Phân tử; (3) Kỹ thuật Hóa học; (4) Hóa học; (5) Khoa học Máy tính; (6) Khoa học Trái đất và Hành tinh; (7) Kỹ thuật nói chung; (8) Khoa học Môi trường; (9) Khoa học Vật liệu; (10) Toán học; (11) Y học; và (12) Vật lý học. Ngược lại, có hơn một nửa trên tổng số các ngành do SCOPUS liệt kê mà các cơ sở GD ĐH của Việt Nam vẫn còn bỏ ngỏ, hoặc số lượng công bố còn khiêm tốn. Chẳng hạn như: (1) Nghệ thuật và Nhân văn; (2) Kinh doanh, Quản lý và Kế toán; (3) Khoa học Quyết định; (4) Nha khoa; (5) Kinh tế, Kinh tế lượng, và Tài chính; (6) Năng lượng; (7) Ngành nghề Y tế; (8) Miễn dịch và Vi trùng học; (9) Thần kinh học; (10) Điều dưỡng; (11) Dược lý, Độc chất, Dược khoa; (12) Tâm lý học; (13) Khoa học Xã hội; và (14) Thú y.

4.2.3. Đánh giá chất lượng giảng viên theo kết quả khảo sát định lượng

✓ Về phẩm chất nghề nghiệp

Phẩm chất nghề nghiệp luôn là tiêu chí quan trọng để đánh giá chất lượng nguồn nhân lực nói chung, chất lượng giảng viên nói riêng.

Khi đánh giá về phẩm chất nghề nghiệp, đa số cán bộ giảng viên đánh giá cao về “phẩm chất chính trị”. Đó là sự chấp hành nghiêm chỉnh, chủ trương, đường lối, chính sách của Đảng, pháp luật của Nhà nước; là sự tận tụy với công việc; thực hiện đúng điều lệ, quy chế, nội quy của đơn vị, nhà trường, của ngành với số điểm trung bình là 3,0067. Tiếp theo là “phẩm chất đạo đức” với số điểm trung bình là 2,9060; là sự thể hiện thái độ văn minh, lịch sự trong quan hệ xã hội, là sự tâm huyết với nghề nghiệp, có ý thức giữ gìn danh dự, lương tâm nhà giáo. Ý kiến về “lối sống, tác phong nghề nghiệp” đánh giá thấp hơn với 2,8055. Điều đó có nghĩa là hiện nay, việc đấu tranh, ngăn chặn những hành vi vi phạm pháp luật và các quy định nghề nghiệp của giảng viên chưa cao. Và đây cũng là một điểm yếu thực tế xảy ra hiện nay, khi mà tinh thần phê và tự phê của cán bộ, giảng viên chưa được thực hiện một cách nghiêm túc.

Bảng 4.7: Thống kê mô tả tiêu chuẩn phẩm chất nghề nghiệp

	N	Tối thiểu	Tối đa	Trung bình	Độ lệch chuẩn
Phẩm chất chính trị	375	1,00	5,00	3,0067	1,26026
Phẩm chất đạo đức	375	1,00	5,00	2,9060	1,26360
Lối sống, tác phong làm việc	375	1,00	5,00	2,8055	1,20440

Nguồn: Xử lý kết quả khảo sát của NCS

✓ Về năng lực chuyên môn nghiệp vụ

Năng lực chuyên môn nghiệp vụ là một trong những năng lực chính và quan trọng của giảng viên để giảng viên thực hiện tốt nhiệm vụ của mình

Trong số các biến quan sát mà NCS đưa ra, ý kiến “trình độ chuyên môn” được đánh giá tốt nhất với điểm trung bình 4,020. Tiếp theo là “Kỹ năng nghiệp vụ sư phạm” với 3,9524 điểm. Ý kiến về “Thiết kế và tổ chức dạy học” và “Đánh giá kết quả dạy học” được đánh giá ở mức độ tốt nhưng với số điểm thấp hơn, lần lượt là 3,8597; 3,8321. “Tham gia phát triển chương trình đào tạo” được giảng viên đánh giá ở mức tốt với 3,4675 điểm. Công tác “tư vấn, hỗ trợ sinh viên” đánh giá thấp hơn với 3,2146. Hai ý kiến giảng viên đánh giá thấp nhất đó là “khả năng ngoại ngữ” và “khả năng ứng dụng CNTT” với số điểm lần lượt là 2,5471 và 2,5318.

Bảng 4.8: Thống kê mô tả tiêu chuẩn năng lực chuyên môn nghiệp vụ

	N	Tối thiểu	Tối đa	Trung bình	Độ lệch chuẩn
Trình độ chuyên môn	375	1,00	5,00	4,0200	,72101
Kỹ năng nghiệp vụ sư phạm	375	1,00	5,00	3,9524	,81318
Khả năng ngoại ngữ	375	1,00	5,00	2,5471	,86652
Khả năng ứng dụng CNTT	375	1,00	5,00	2,5318	,80437
Thiết kế và tổ chức dạy học	375	1,00	5,00	3,8597	,92563
Đánh giá kết quả dạy học	375	1,00	5,00	3,8321	,75487
Tham gia phát triển chương trình đào tạo	375	1,00	5,00	3,4675	,60542
Tư vấn, hỗ trợ sinh viên	375	1,00	5,00	3,2146	,80014

Nguồn: Xử lý kết quả khảo sát của NCS

✓ *Về năng lực nghiên cứu khoa học*

Năng lực nghiên cứu khoa học thể hiện sự am hiểu, tìm tòi, khám phá kiến thức thực tế và xã hội của giảng viên. Một giảng viên cần có năng lực nghiên cứu khoa học tốt để có thể làm cho bài giảng của bản thân được sinh động hơn, thực tế hơn. Hơn nữa, nếu năng lực nghiên cứu khoa học tốt sẽ góp phần làm tăng hiệu quả hoạt động chuyển giao công nghệ.

Đa số giảng viên đánh giá tốt về năng lực nghiên cứu khoa học của bản thân. Cụ thể, ý kiến “số lượng các ấn phẩm, bài báo đăng trên các tạp chí uy tín” được đánh giá với số điểm cao nhất là 3,7852. Tiếp theo là “Hướng dẫn sinh viên, học viên nghiên cứu” với số điểm là 3,6597. Ý kiến “Số lượng sách, giáo trình, bài giảng tham gia biên soạn phục vụ cho giảng dạy, nghiên cứu” được đánh giá với mức điểm là 3,5119. Ý kiến bị đánh giá thấp nhất chính là “Số lượng các đề tài, dự án các cấp tham gia” và “Viết bài báo xuất bản trên tạp chí khoa học trong và ngoài nước; viết chuyên đề, báo cáo khoa học, tham luận tại các hội nghị, hội thảo khoa học” với số điểm trung bình là 3,3201. Kết quả này cũng hoàn toàn đúng với thực tiễn hoạt động nghiên cứu khoa học hiện nay của giảng viên. Trong khi các tiêu chí đánh giá một công trình khoa học hiệu quả ngày càng sâu sắc hơn thì việc thực hiện một công trình khoa học có chất lượng của giảng viên càng khó khăn hơn. Khó hơn từ việc phát hiện các vấn đề nghiên cứu. Việc phát hiện các vấn đề nghiên cứu phải mang tính quy luật, phải tìm ra quy luật của sự biến đổi hay mối quan hệ giữa các sự vật, sự việc hiện tượng chứ không chỉ đơn thuần đi mô tả nó. Khó hơn nữa, khi thực hiện công trình thì sản phẩm của nó phải được thừa nhận ở trong nước vào ngoài nước thông qua việc đăng báo có các chỉ số ISSN, ISI, Scopus hoặc xuất bản sách cần có chỉ số ISBN. Các quy định này đòi hỏi năng lực nghiên cứu khoa học của giảng viên cần phải được nâng cao.

Bảng 4.9. Thống kê mô tả tiêu chuẩn năng lực nghiên cứu khoa học

	N	Tối thiểu	Tối đa	Trung bình	Độ lệch chuẩn
Số lượng các đề tài, dự án các cấp tham gia	375	1,00	5,00	3,3201	,72101
Số lượng các ấn phẩm, các bài báo đăng trên các tạp chí uy tín	375	1,00	5,00	3,7852	,81318
Số lượng sách, giáo trình, bài giảng tham gia biên soạn phục vụ cho giảng dạy, nghiên cứu	375	1,00	5,00	3,5119	,86652
Hướng dẫn sinh viên, học viên nghiên cứu	375	1,00	5,00	3,6597	,80437

Nguồn: Xử lý kết quả khảo sát của NCS

✓ *Về xây dựng môi trường giáo dục dân chủ*

Môi trường giáo dục chứa đựng tất cả điều kiện vật chất và tinh thần ảnh hưởng đến mọi hoạt động giáo dục và rèn luyện của sinh viên. Môi trường giáo dục dân chủ phải là môi trường mà người học được bảo vệ, tôn trọng, đối xử công bằng, dân chủ và nhân ái, được tạo điều kiện phát triển phẩm chất và năng lực, không có tệ nạn xã hội, không bạo lực; trong đó mọi đối tượng từ người học, cán bộ quản lý, đến giảng viên, đều có lối sống lành mạnh, ứng xử văn hóa, đoàn kết, hỗ trợ nhau.

Đánh giá về tiêu chí xây dựng môi trường giáo dục dân chủ, các giảng viên đều đánh giá ở mức tốt với các quan sát mà NCS đưa ra, mức điểm đánh giá trung bình đều trên 3,5 điểm. Cụ thể, ý kiến được đánh giá cao nhất là “Tạo được môi trường học tập và nghiên cứu thân thiện” với số điểm trung bình là 3,8953. Tiếp theo là ý kiến về “Xây dựng và thực hiện quy chế dân chủ cơ sở” với 3,7681 điểm. Đánh giá thấp nhất là ý kiến về “Mức độ đóng góp ý kiến trong việc xây dựng các chế độ chính sách cho nhà trường” với 3,5569 điểm.

Bảng 4.10. Thống kê mô tả tiêu chuẩn xây dựng môi trường giáo dục dân chủ

	N	Tối thiểu	Tối đa	Trung bình	Độ lệch chuẩn
Xây dựng và thực hiện quy chế dân chủ cơ sở	375	1,00	5,00	3,7681	,65242
Mức độ đóng góp ý kiến trong việc xây dựng các chế độ, chính sách cho nhà trường	375	1,00	5,00	3,5569	,66210
Tạo được môi trường học tập và nghiên cứu thân thiện	375	1,00	5,00	3,8953	,71028

Nguồn: Xử lý kết quả khảo sát của NCS

✓ *Về năng lực phát triển quan hệ xã hội*

Năng lực phát triển quan hệ xã hội là năng lực không thể thiếu của mỗi người giảng viên. Năng lực phát triển quan hệ xã hội là năng lực phát triển mối quan hệ, sự tương tác đối với các chủ thể khác, đối tượng khác có liên quan. Ở đây,

năng lực phát triển quan hệ xã hội của giảng viên bao gồm việc phát triển quan hệ với đồng nghiệp, với cấp trên và các tổ chức khác.

Bảng 4.11. Thống kê mô tả tiêu chuẩn năng lực phát triển quan hệ xã hội

	N	Tối thiểu	Tối đa	Trung bình	Độ lệch chuẩn
Mối quan hệ với các đồng nghiệp	375	1,00	5,00	3,8924	,73980
Mối quan hệ với cấp trên	375	1,00	5,00	3,7006	,71289
Mối quan hệ với các cơ sở đào tạo khác	375	1,00	5,00	3,4782	,73486
Mối quan hệ với doanh nghiệp	375	1,00	5,00	3,1089	,74673

Nguồn: Xử lý kết quả khảo sát của NCS

Về năng lực phát triển quan hệ xã hội, các giảng viên đều đánh giá ở mức tốt với số điểm cao nhất là 3,8924 và số điểm thấp nhất là 3,1089. Ý kiến được các giảng viên đánh giá cao nhất là xây dựng “mối quan hệ với các đồng nghiệp” với điểm trung bình là 3,8924. Tiếp theo, giảng viên đánh giá 3,7006 điểm với ý kiến xây dựng “mối quan hệ với cấp trên”. Ý kiến “mối quan hệ với các cơ sở đào tạo khác” được giảng viên đánh giá ở mức thấp hơn với 3,4782. Và đánh giá thấp nhất là ý kiến “mối quan hệ với doanh nghiệp” với số điểm là 3,1089. Như vậy, có thể thấy rằng, đa số các giảng viên đều đánh giá năng lực phát triển quan hệ nội bộ nhà trường khá tốt nhưng việc xây dựng và phát triển mối quan hệ với các đơn vị bên ngoài như doanh nghiệp hay các cơ sở đào tạo khác lại có phần thấp hơn.

4.3. Kết quả nghiên cứu định lượng về các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội

4.3.1. Thống kê mô tả mẫu nghiên cứu

Như NCS đã trình bày ở trên, cỡ mẫu tối thiểu mà NCS cần thu thập được là 265 giảng viên. Tuy nhiên, để đảm bảo thu về được số phiếu này, NCS đã phát ra 400 phiếu. Kết quả thu về được 375 phiếu hợp lệ (chiếm 93,75%) và 25 phiếu không hợp lệ (chiếm 6,25%). Cỡ mẫu này đã đạt được sự kỳ vọng của NCS đặt ra ban đầu. Trong số 375 phiếu hợp lệ, NCS thu được 103 phiếu thông qua khảo sát online (chiếm 27,5%) và 272 phiếu thông qua gửi phiếu trực tiếp đến giảng viên (chiếm 72,5%).

Kết cấu mẫu nghiên cứu được trình bày ở bảng dưới đây:

Bảng 4.12: Kết cấu mẫu nghiên cứu

		Số lượng	Tỷ lệ %
Giới tính	Nữ	267	71,2
	Nam	108	28,8
Thâm niên công tác	Dưới 5 năm	85	22,7
	Từ 5 đến dưới 10 năm	121	32,3
	Từ 10 năm đến dưới 15 năm	98	26,1
	Từ 15 năm trở lên	71	18,9
Chức danh nghề nghiệp	Giảng viên	201	53,6
	Giảng viên chính	105	28
	Giảng viên cao cấp	69	18,4
Vị trí công tác	Giảng viên	241	64,3
	Trưởng/phó bộ môn	99	26,4
	Trưởng/phó khoa	35	9,3

Nguồn: Kết quả khảo sát của NCS

Về cơ cấu theo giới tính: Với mẫu nghiên cứu gồm 375 quan sát thì đối tượng được khảo sát là nữ chiếm 71,2% (267 giảng viên); giảng viên là nam là 108 người (chiếm 28,8%). Cơ cấu mẫu khảo theo giới tính nữ nhiều hơn nam là phù hợp bởi hiện nay, tại các trường đại học công lập thì tỷ lệ giảng viên nữ nhiều hơn nam.

Về cơ cấu theo thâm niên công tác: Theo kết quả khảo sát, các giảng viên có số năm làm việc dưới 5 năm là 85 người (chiếm tỷ lệ 22,7%). Số giảng viên có thâm niên công tác từ 5 đến dưới 10 năm là 121 người (chiếm tỷ lệ 32,3%). Số giảng viên có thâm niên công tác từ 10 năm đến dưới 15 năm là 98 người (chiếm 26,1%) và số giảng viên từ 15 năm trở lên là 71 người (chiếm 18,9%).

Về cơ cấu theo chức danh nghề nghiệp: Số giảng viên có chức danh giảng viên tham gia khảo sát đồng nhất với 201 người (chiếm 53,6%); tiếp theo là chức danh giảng viên chính với 105 người (chiếm 28%) và cuối cùng là giảng viên cao cấp với 69 người (chiếm 18,4%).

Về cơ cấu theo vị trí công tác: Đa phần các giảng viên tham gia khảo sát không giữ chức vụ quản lý (241 giảng viên, chiếm 64,3%), các giảng viên là Trưởng/phó bộ môn là 99 người, chiếm 26,4%; các giảng viên là Trưởng/phó khoa là 35 người chiếm 9,3%. Điều này sẽ cho thấy những đánh giá khách quan hơn về những khía cạnh thuộc phạm vi nghiên cứu.

4.3.2. Thống kê mô tả các biến trong mô hình nghiên cứu

4.3.2.1. Tuyển dụng giảng viên

Tuyển dụng giảng viên của trường sẽ quyết định đến chất lượng đầu vào của giảng viên. Tuyển dụng công bằng, công khai, minh bạch và có chế độ chính sách thu hút trọng dụng người tài thì đầu vào của đội ngũ giảng viên sẽ có chất lượng cao hơn.

Qua kết quả khảo sát được trình bày ở bảng dưới, có thể thấy rằng hoạt động tuyển dụng của nhà trường được giảng viên đánh giá ở mức trung bình là chủ yếu. Ý kiến “Đại diện các đơn vị có nhu cầu bổ sung lao động (Khoa/bộ môn) được mời tham gia vào quá trình tuyển dụng” được đánh giá cao nhất với số điểm trung bình là 3,6854. Ý kiến “Nhìn chung, trong thời gian qua, nhà trường đã tuyển dụng được nhiều giảng viên phù hợp với yêu cầu công việc và mục tiêu phát triển của nhà trường” cũng được các giảng viên đồng ý với số điểm là 3,3769. Ý kiến “Việc tuyển dụng giảng viên của trường là công khai và rõ ràng” được đánh giá với số điểm trung bình là 3,0143. Hai ý kiến mà giảng viên đánh giá thấp nhất là “nhà trường quan tâm nhiều đến việc tuyển dụng giảng viên cơ hữu cho trường” và “Trong quá trình tuyển chọn, nhà trường luôn đề cao năng lực chuyên môn và nghiên cứu của ứng viên” với số điểm lần lượt là 2,7567 và 2,7590.

Bảng 4.13: Thống kê mô tả biến tuyển dụng giảng viên

	N	Tối thiểu	Tối đa	Trung bình	Độ lệch chuẩn
Nhà trường quan tâm nhiều đến việc tuyển dụng giảng viên cơ hữu cho trường	375	1,00	5,00	2,7567	1,04821
Đại diện các đơn vị có nhu cầu bổ sung giảng viên (khoa/bộ môn) được mời tham gia vào quá trình tuyển dụng	375	1,00	5,00	3,6854	1,09921
Trong quá trình tuyển chọn, nhà trường luôn đề cao năng lực chuyên môn và nghiên cứu của ứng viên	375	1,00	5,00	2,7590	1,03026
Việc tuyển dụng giảng viên của trường là công khai và rõ ràng	375	1,00	5,00	3,0143	1,04538
Nhìn chung, trong thời gian qua, nhà trường đã tuyển dụng được nhiều giảng viên phù hợp với yêu cầu công việc và mục tiêu phát triển của nhà trường	375	1,00	5,00	3,3769	1,04782

Nguồn: Xử lý kết quả khảo sát của NCS

4.3.2.2. Bố trí, sử dụng giảng viên

Bố trí và sử dụng giảng viên là việc sắp xếp phân công giảng viên thực hiện một khối lượng công việc hay nhiệm vụ do lãnh đạo giao phó. Việc bố trí và sử

dụng giảng viên hợp lý sẽ góp phần thúc đẩy năng lực làm việc của giảng viên, đem lại kết quả thực hiện công việc tốt hơn.

Khảo sát đánh giá của giảng viên về biến bố trí và sử dụng giảng viên thì có thể thấy rằng đa số giảng viên đánh giá ở mức trung bình. Ngoại trừ ý kiến “Khi nhận thấy mất cân đối về nhân sự, nhà trường thực hiện điều chuyển giảng viên giữa các khoa, bộ môn” được đánh giá cao nhất với số điểm trung bình là 3,6135 điểm. Các ý kiến “Nhìn chung, việc bố trí sử dụng giảng viên của trường là hợp lý”, “nhà trường ưu tiên bổ nhiệm cán bộ quản lý (trưởng phó khoa, trưởng phó bộ môn) từ nguồn bên nội bộ” và “nhà trường bố trí công việc theo đúng năng lực của giảng viên” được đánh giá số điểm có sự chênh lệch không nhiều với mức điểm trung bình lần lượt là 3,3448; 3,2681; 3,1454. Ý kiến mà giảng viên đánh giá thấp nhất chính là “Việc phân công, bố trí nhân sự của trường là đảm bảo sự công bằng đối với giảng viên”.

Bảng 4.14: Thống kê mô tả biến bố trí và sử dụng giảng viên

	N	Tối thiểu	Tối đa	Trung bình	Độ lệch chuẩn
Nhà trường bố trí công việc theo đúng năng lực của giảng viên	375	1,00	5,00	3,1454	1,01456
Khi nhận thấy mất cân đối về nhân sự, nhà trường thực hiện điều chuyển giảng viên giữa các khoa, bộ môn	375	1,00	5,00	3,6135	1,07659
Nhà trường ưu tiên bổ nhiệm cán bộ quản lý (trưởng phó khoa, trưởng phó bộ môn) từ nguồn nội bộ	375	1,00	5,00	3,2681	1,01270
Việc phân công, bố trí nhân sự của nhà trường là đảm bảo sự công bằng đối với giảng viên	375	1,00	5,00	3,0572	1,02069
Nhìn chung, việc bố trí sử dụng giảng viên của nhà trường là hợp lý	375	1,00	5,00	3,3448	1,03976

Nguồn: Xử lý kết quả khảo sát của NCS

4.3.2.3. Đào tạo, bồi dưỡng giảng viên

Đào tạo, bồi dưỡng giảng viên là một trong các hoạt động quan trọng của quản trị nhân lực. Đây là hoạt động có ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng giảng viên. Hoạt động này có thể xuất phát từ nội bộ, từ chủ trương của cơ sở giáo dục hoặc từ bản thân giảng viên. Mục đích của hoạt động này nhằm cải thiện kiến thức, kỹ năng và phẩm chất thái độ của giảng viên, nâng cao chất lượng giáo dục.

Khảo sát 375 giảng viên ở các trường đại học công lập, đa số các giảng viên đánh giá cao về hoạt động đào tạo, bồi dưỡng giảng viên. Các ý kiến đưa ra đều được đánh giá trên 3,1 điểm. Ý kiến được đánh giá cao nhất là “Nhà trường có quy

chế khuyến khích giảng viên tự học tập nâng cao trình độ” với 3,8505 điểm. Ý kiến được đánh giá thứ nhì đó là “Chính sách đào tạo, bồi dưỡng kiến thức của nhà trường được áp dụng rộng rãi cho toàn thể đội ngũ giảng viên” với 3,7561 điểm. Ý kiến “Giảng viên được (*định kỳ*) tham gia các khóa đào tạo, bồi dưỡng nội bộ trong suốt quá trình làm việc tại nhà trường” được đánh giá 3,4762. Các ý kiến “Các chương trình đào tạo, bồi dưỡng (*nội bộ*) tập trung nhiều vào các năng lực chuyên môn của giảng viên”; “Nhà trường đầu tư nhiều nguồn lực (*kinh phí, thời gian..*) cho công tác đào tạo bồi dưỡng nâng cao năng lực của giảng viên”; “Nhìn chung, công tác đào tạo, bồi dưỡng kiến thức của nhà trường trong thời gian qua đã giúp nâng cao chất lượng giảng viên” là giảng viên đánh giá thấp nhất với số điểm lần lượt là 3,2284; 3,2098 và 3,1998. Điều này cho thấy rằng các trường hiện nay đã chú trọng nhiều hơn cho hoạt động đào tạo, bồi dưỡng giảng viên. Tuy nhiên, mức độ quan tâm vẫn chưa đúng mức và chưa đem lại hiệu quả thực sự.

Bảng 4.15. Thống kê mô tả biến đào tạo, bồi dưỡng giảng viên

	N	Tối thiểu	Tối đa	Trung bình	Độ lệch chuẩn
Chính sách đào tạo, bồi dưỡng kiến thức của nhà trường được áp dụng rộng rãi cho toàn thể đội ngũ giảng viên	375	1,00	5,00	3,7561	,56829
Các chương trình đào tạo, bồi dưỡng (<i>nội bộ</i>) tập trung nhiều vào các năng lực chuyên môn của giảng viên	375	1,00	5,00	3,2284	,67356
Nhà trường có quy chế khuyến khích giảng viên tự học tập nâng cao trình độ	375	1,00	5,00	3,8505	,66871
Giảng viên được (<i>định kỳ</i>) tham gia các khóa đào tạo, bồi dưỡng nội bộ trong suốt quá trình làm việc tại nhà trường	375	1,00	5,00	3,4762	,54302
Nhà trường đầu tư nhiều nguồn lực (<i>kinh phí, thời gian...</i>) cho công tác đào tạo bồi dưỡng nâng cao năng lực của giảng viên.	375	1,00	5,00	3,2098	,55906
Nhìn chung, công tác đào tạo, bồi dưỡng kiến thức của nhà trường trong thời gian qua đã giúp nâng cao chất lượng giảng viên	375	1,00	5,00	3,1998	,68119

Nguồn: Xử lý kết quả khảo sát của NCS

4.3.2.4. Chế độ đãi ngộ

Chế độ đãi ngộ của giảng viên thể hiện sự quan tâm vật chất và tinh thần của lãnh đạo đối với giảng viên, qua đó đem lại động lực làm việc cho họ. Đãi ngộ tốt là một trong những yếu tố quan trọng làm tăng sự gắn kết giữa giảng viên với nhà trường.

Đánh giá về biên chế độ đãi ngộ, đa số giảng viên đánh giá cao ý kiến “Mức đãi ngộ của nhà trường được quy định dựa trên năng lực và khả năng của cán bộ, giảng viên” với 3,5784 điểm. Ý kiến “Mức đãi ngộ của nhà trường là công bằng giữa các giảng viên” được đánh giá với mức điểm trung bình là 3,3723. Hai ý kiến “Mức đãi ngộ được thiết kế có gắn với hiệu suất làm việc của giảng viên” và “Mức đãi ngộ cho giảng viên là công bằng so với cán bộ phòng ban trong trường” được đánh giá với mức điểm trung bình thấp hơn, lần lượt là 3,0024 và 3,0012. Các ý kiến “Hệ thống thù lao của nhà trường là hấp dẫn đối với giảng viên và Mức đãi ngộ của nhà trường là ngang bằng với các trường đại học công lập khác” là giảng viên đánh giá thấp nhất dưới mức 3,0; cụ thể là 2,9672 và 2,9554.

Bảng 4.16. Thống kê mô tả biên chế độ đãi ngộ

	N	Tối thiểu	Tối đa	Trung bình	Độ lệch chuẩn
Mức đãi ngộ của nhà trường được quy định dựa trên năng lực và khả năng của cán bộ, giảng viên	375	1,00	5,00	3,5784	1,12134
Mức đãi ngộ được thiết kế có gắn với hiệu suất làm việc của giảng viên	375	1,00	5,00	3,0024	1,40768
Hệ thống thù lao của nhà trường là hấp dẫn đối với giảng viên	375	1,00	5,00	2,9672	1,02543
Mức đãi ngộ của nhà trường là ngang bằng với các trường đại học công lập khác	375	1,00	5,00	2,9554	1,00189
Mức đãi ngộ của nhà trường là công bằng giữa các giảng viên	375	1,00	5,00	3,3723	1,04536
Mức đãi ngộ cho giảng viên là công bằng so với cán bộ phòng ban trong trường	375	1,00	5,00	3,0012	1,06367

Nguồn: Xử lý kết quả khảo sát của NCS

4.3.2.5. Cơ sở vật chất

Cơ sở vật chất của một trường thể hiện sự cung cấp đầy đủ các trang thiết bị, cơ sở hạ tầng; là một trong những khía cạnh thể hiện sự đầu tư của trường đó vào mục đích phục vụ cho công tác giảng dạy và nghiên cứu.

Với biên cơ sở vật chất của trường, các giảng viên có sự đánh giá khác biệt giữa các ý kiến khác nhau. Mức điểm thấp nhất là 2,8579 và mức cao nhất là 3,2784 điểm. Ý kiến được giảng viên đánh giá cao nhất là “Mức độ đáp ứng về kinh phí hoạt động của đơn vị là hợp lý”. Tiếp theo là ý kiến “Trụ sở, diện tích, không gian làm việc đáp ứng với khối lượng công việc mà giảng viên thực hiện” với 3,1168 điểm. Ý kiến “Mức độ triển khai ứng dụng công nghệ thông tin trong hoạt động của đơn vị là hợp lý” với 3,0079. Ý kiến mà giảng viên đánh giá thấp nhất là “trang thiết bị, phương tiện phục vụ hiệu quả cho quá trình giảng dạy và nghiên cứu” với 2,8579 điểm.

Bảng 4.17. Thống kê mô tả biến cơ sở vật chất

	N	Tối thiểu	Tối đa	Trung bình	Độ lệch chuẩn
Trụ sở, diện tích, không gian làm việc đáp ứng với khối lượng công việc mà giảng viên thực hiện	375	1,00	5,00	3,1168	1,00755
Trang thiết bị, phương tiện phục vụ hiệu quả cho quá trình giảng dạy và nghiên cứu	375	1,00	5,00	2,8579	1,04679
Mức độ triển khai ứng dụng công nghệ thông tin trong hoạt động của đơn vị là hợp lý	375	1,00	5,00	3,0079	1,03668
Mức độ đáp ứng về kinh phí hoạt động là hợp lý	375	1,00	5,00	3,2784	1,08423

Nguồn: Xử lý kết quả khảo sát của NCS

4.3.2.6. Chính sách hiện hành đối với giảng viên

Các trường đại học công lập hiện nay vẫn còn chịu nhiều tác động, ảnh hưởng bởi các quy định, chính sách hiện hành của Nhà nước. Nhà nước quản lý các trường đại học công lập bằng các văn bản, những quy định chặt chẽ về chế độ hoạt động của các trường đại học công lập như chỉ tiêu tuyển sinh, chương trình đào tạo, chế độ tiền lương... Những chính sách này ít nhiều cũng ảnh hưởng tới các quyết định của lãnh đạo các trường đại học.

Đánh giá về các quy định, chính sách hiện hành của Nhà nước, các giảng viên có sự đánh giá khác nhau về các ý kiến được đưa ra. Trong số các chính sách mà NCS đưa ra, giảng viên đánh giá cao nhất về “Chính sách chuyển đổi hệ thống chức nghiệp sang hệ thống vị trí việc làm” với 3,5488 điểm. Tiếp theo là “Chính sách đào tạo, bồi dưỡng giảng viên” và “Chính sách chuyển ngạch, nâng ngạch viên chức” được đánh giá với mức điểm 3,3077 và 3,2096. Đánh giá thấp hơn nữa là chính sách “tuyển dụng giảng viên” với 3,0245 điểm. Giảng viên đánh giá thấp nhất là “chính sách tiền lương đối với giảng viên” với 2,8714.

Bảng 4.18: Thống kê mô tả biến chính sách hiện hành đối với giảng viên

	N	Tối thiểu	Tối đa	Trung bình	Độ lệch chuẩn
Chính sách tiền lương đối với giảng viên là phù hợp	375	1,00	5,00	2,8714	,80987
Chính sách chuyển ngạch, nâng ngạch viên chức là phù hợp	375	1,00	5,00	3,2096	,86534
Chính sách chuyển đổi hệ thống chức nghiệp sang hệ thống vị trí việc làm là phù hợp	375	1,00	5,00	3,5488	,71208
Chính sách đào tạo, bồi dưỡng giảng viên là phù hợp	375	1,00	5,00	3,3077	,75374
Chính sách tuyển dụng giảng viên là phù hợp	375	1,00	5,00	3,0245	,82648

Nguồn: Xử lý kết quả khảo sát của NCS

4.3.3. Kiểm định độ tin cậy của các thang đo

4.3.3.1. Kiểm định hệ số Cronbach's Alpha

✓ Thang đo chất lượng giảng viên

Kết quả phân tích cho thấy, hệ số cronbach's alpha của biến “chất lượng giảng viên” là “0.888”. Hệ số tương quan biến – biến tổng của các biến thành phần lớn hơn 0.3. Trong đó các biến thành phần để đo lường chất lượng giảng viên bao gồm phẩm chất nghề nghiệp (PC); năng lực CMNV (CM); năng lực NCKH (KH); xây dựng môi trường giáo dục dân chủ (MT) và năng lực phát triển quan hệ xã hội (QH). Các hệ số cronbach's alpha của các biến thành phần này đều lớn hơn 0.6. Do vậy các biến thành phần của biến “chất lượng giảng viên” đều có độ tin cậy cao nên sẽ được sử dụng để phân tích ở các bước tiếp theo.

Bảng 4.19. Hệ số Cronbach Alpha của biến “Chất lượng giảng viên”

	Trung bình thang đo nếu loại biến	Phương sai thang đo nếu loại biến	Tương quan biến tổng	Hệ số Cronbach's Alpha nếu loại biến
Phẩm chất nghề nghiệp (PC)	14,8792	10,702	,710	,868
Năng lực CMNV (CM)	14,8523	10,924	,690	,873
Năng lực NCKH (KH)	14,9329	10,347	,750	,859
Xây dựng môi trường giáo dục dân chủ (MT)	14,8762	10,675	,776	,825
Năng lực phát triển quan hệ xã hội (QH)	14,7658	10,409	,801	,886

Nguồn: Xử lý kết quả khảo sát của NCS

✓ Thang đo tuyển dụng giảng viên

Kết quả phân tích cho thấy, biến “Tuyển dụng giảng viên” có hệ số cronbach's alpha là 0.922. Hệ số tương quan biến – biến tổng và hệ số cronbach's alpha của các biến thành phần đều lớn 0.3 và 0.6. Do vậy, các biến thành phần này đều có độ tin cậy cao và được sử dụng để phân tích ở các bước tiếp theo.

Bảng 4.20. Hệ số Cronbach Alpha của biến “Tuyển dụng giảng viên”

	Trung bình thang đo nếu loại biến	Phương sai thang đo nếu loại biến	Tương quan biến tổng	Hệ số Cronbach's Alpha nếu loại biến
TD1	19,7181	48,528	,787	,907
TD2	19,8591	49,487	,723	,913
TD3	19,6980	50,131	,724	,913
TD4	19,7852	48,913	,772	,909
TD5	19,8188	48,879	,748	,911

Nguồn: Xử lý kết quả khảo sát của NCS

✓ *Thang đo bố trí, sử dụng giảng viên*

Hệ số cronbach's alpha của biến “bố trí và sử dụng giảng viên” là 0.875. Hệ số tương quan biến – biến tổng và hệ số cronbach's alpha của các biến thành phần đều lớn hơn 0.3 và 0.6. Do vậy các biến thành phần của biến “bố trí và sử dụng giảng viên” đều có độ tin cậy cao và được sử dụng để phân tích ở các bước tiếp theo.

Bảng 4.21: Hệ số Cronbach Alpha của biến “bố trí, sử dụng giảng viên”

	Trung bình thang đo nếu loại biến	Phương sai thang đo nếu loại biến	Tương quan biến tổng	Hệ số Cronbach's Alpha nếu loại biến
BT1	19,7181	48,528	,787	,907
BT2	19,8591	49,487	,723	,913
BT3	19,6980	50,131	,724	,913
BT4	19,7852	48,913	,772	,909
BT5	19,8188	48,879	,748	,911

Nguồn: Xử lý kết quả khảo sát của NCS

✓ *Thang đo đào tạo, bồi dưỡng giảng viên*

Hệ số cronbach's alpha của biến “đào tạo, bồi dưỡng giảng viên” là 0.855. Hệ số tương quan biến – biến tổng và hệ số cronbach's alpha của các biến thành phần đều lớn hơn 0.3 và 0.6. Do vậy các biến thành phần của biến “đào tạo, bồi dưỡng giảng viên” đều có độ tin cậy cao và được sử dụng để phân tích ở các bước tiếp theo.

Bảng 4.22: Hệ số Cronbach Alpha của biến “Đào tạo, bồi dưỡng giảng viên”

	Trung bình thang đo nếu loại biến	Phương sai thang đo nếu loại biến	Tương quan biến tổng	Hệ số Cronbach's Alpha nếu loại biến
DT1	19,6754	48,271	,801	,921
DT2	19,7732	48,703	,816	,904
DT3	19,5129	49,680	,833	,956
DT4	19,5501	48,356	,798	,923
DT5	19,6356	50,772	,785	,927
DT6	19,6890	49,561	,792	,974

Nguồn: Xử lý kết quả khảo sát của NCS

✓ *Thang đo chế độ đãi ngộ giảng viên*

Hệ số cronbach's alpha của biến “chế độ đãi ngộ giảng viên” là 0.857. Hệ số tương quan biến – biến tổng và hệ số cronbach's alpha của các biến thành phần đều lớn hơn 0.3 và 0.6. Do vậy, các biến thành phần của biến “chế độ đãi ngộ giảng viên” đều có độ tin cậy cao và được sử dụng phân tích ở các bước tiếp theo.

Bảng 4.23. Hệ số Cronbach Alpha của biến “chế độ đãi ngộ giảng viên”

	Trung bình thang đo nếu loại biến	Phương sai thang đo nếu loại biến	Tương quan biến tổng	Hệ số Cronbach's Alpha nếu loại biến
DN1	19,7181	29,151	,772	,922
DN2	19,8591	28,577	,764	,923
DN3	19,6980	28,739	,777	,922
DN4	19,7852	29,465	,780	,922
DN5	19,8188	28,577	,772	,922
DN6	19,7181	29,190	,769	,922

Nguồn: Xử lý kết quả khảo sát của NCS

✓ *Thang đo biến cơ sở vật chất của trường*

Hệ số cronbach's alpha của biến “Cơ sở vật chất của trường” là 0.890. Hệ số tương quan biến – biến tổng của và hệ số cronbach's alpha của các biến thành phần đều lớn hơn 0.3 và 0.6. Do vậy, các biến thành phần của biến “Cơ sở vật chất của trường” đều có độ tin cậy cao và được sử dụng phân tích ở các bước tiếp theo.

Bảng 4.24. Hệ số Cronbach Alpha của biến “cơ sở vật chất của trường”

	Trung bình thang đo nếu loại biến	Phương sai thang đo nếu loại biến	Tương quan biến tổng	Hệ số Cronbach's Alpha nếu loại biến
VC1	19,7181	48,528	,787	,907
VC2	19,6980	50,131	,724	,913
VC3	19,7852	48,913	,772	,909
VC4	19,8188	48,879	,748	,911

Nguồn: Xử lý kết quả khảo sát của NCS

✓ *Thang đo chính sách hiện hành đối với giảng viên*

Kết quả phân tích cho thấy, biến “chính sách hiện hành của giảng viên” có hệ số cronbach's alpha là 0.837. Các hệ số tương quan biến- biến tổng và hệ số cronbach's alpha của từng biến thành phần đều lớn hơn 0.3 và 0.6. Do vậy, các biến thành phần của biến “chính sách hiện hành đối với giảng viên” có độ tin cậy cao nên sẽ được sử dụng để phân tích ở các bước tiếp theo.

**Bảng 4.25. Hệ số Cronbach Alpha của biến
“chính sách hiện hành đối với giảng viên”**

	Trung bình thang đo nếu loại biến	Phương sai thang đo nếu loại biến	Tương quan biến tổng	Hệ số Cronbach's Alpha nếu loại biến
CS1	19,4899	7,427	,621	,810
CS2	19,5973	7,269	,560	,824
CS3	19,7248	6,606	,680	,791
CS4	19,6779	6,409	,666	,797
CS5	19,6747	7,512	,686	,822

Nguồn: Xử lý kết quả khảo sát của NCS

4.3.3.2. Phân tích nhân tố khám phá (EFA)

Kết quả kiểm định Bartetts cho thấy, các biến trong tổng thể có mối quan hệ tương quan với nhau ($\text{Sig} = 0.000$) và hệ số KMO bằng 0.903 chứng tỏ sự thích hợp của EFA. Giá trị Eigenvalues bằng 1.003, các biến quan sát được nhóm lại thành 6 nhân tố với tổng phương sai trích bằng 61,138% phản ánh 6 nhân tố này giải thích được 61,138 % sự biến thiên của các biến được khảo sát.

Tuy nhiên, sau khi phân tích ma trận xoay nhân tố EFA lần thứ nhất, biến đào tạo, bồi dưỡng giảng viên có quan sát DT6 “Nhìn chung, công tác đào tạo, bồi dưỡng kiến thức của nhà trường trong thời gian qua đã giúp nâng cao chất lượng giảng viên” có hệ số Factor Loading bằng $0.021 < 0.5$. Do đó, quan sát này bị loại khỏi mô hình nghiên cứu và không được sử dụng cho các bước tiếp theo.

Sau khi loại quan sát DT6, NCS tiến hành EFA lần 2 và cho kết quả khả quan hơn. Cụ thể Kết quả kiểm định Bartetts cho thấy, các biến trong tổng thể có mối quan hệ tương quan với nhau ($\text{Sig} = 0.000$) và hệ số KMO bằng 0.865 chứng tỏ sự thích hợp của EFA. Giá trị Eigenvalues bằng 1.104, các biến quan sát được nhóm lại thành 6 nhân tố với tổng phương sai trích bằng 65,176% phản ánh 6 nhân tố này giải thích được 65,176% sự biến thiên của các biến được khảo sát (phụ lục 4). Kết quả phân tích ma trận xoay nhân tố EFA cho thấy có tất cả các biến quan sát đều có hệ số Factor Loading > 0.5 đạt giá trị thỏa mãn, và được chia thành 6 nhóm nhân tố, cụ thể:

Bảng 4.26. Phân nhóm các biến quan sát độc lập sau EFA lần 2

Nhóm nhân tố	Biến quan sát	Tên nhóm
1	TD5	Tuyển dụng giảng viên
	TD4	
	TD2	
	TD3	
	TD1	
2	BT1	Bố trí, sử dụng giảng viên
	BT4	
	BT3	
	BT2	
	BT5	
3	DT2	Đào tạo, bồi dưỡng giảng viên
	DT3	
	DT5	
	DT1	
	DT4	
4	DN2	Chế độ đãi ngộ giảng viên
	DN3	
	DN5	
	DN4	
	DN6	
	DN1	
5	VC1	Cơ sở vật chất của trường
	VC2	
	VC4	
	VC3	
6	CS2	Chính sách hiện hành đối với giảng viên
	CS1	
	CS4	
	CS5	
	CS3	

Nguồn: NCS tổng hợp từ kết quả phân tích SPSS

4.3.4. Kiểm định giả thuyết

4.3.4.1. Phân tích mối tương quan và đa cộng tuyến giữa các nhân tố

Sau khi tiến hành phân tích dữ liệu thu thập được thông qua các bước phân tích nhân tố và phân tích độ tin cậy Cronbach's Alpha, mô hình nghiên cứu được điều chỉnh gồm 6 biến độc lập để đo lường biến phụ thuộc là chất lượng giảng viên trường các trường Đại học công lập trên địa bàn Hà Nội.

Căn cứ vào kết quả phân tích nhân tố EFA, NCS sử dụng hệ số tương quan (r) để kiểm định mối quan hệ này (phụ lục 5). Hệ số tương quan có giá trị từ -1 đến 1.

Kết quả phân tích cho thấy, các hệ số tương quan đều nằm trong khoảng (-1;1) phản ánh các nhân tố có tác động với chất lượng giảng viên. Chất lượng giảng viên có tương quan với tuyển dụng giảng viên; bố trí, sử dụng giảng viên; đào tạo, bồi dưỡng giảng viên; chế độ đãi ngộ; cơ sở vật chất; chính sách hiện hành đối với giảng viên theo hệ số lần lượt là 0.541; 0.532, 0.101; 0.515; 0.468 và 0,391. Các mức ý nghĩa của kiểm định hệ số tương quan nhỏ hơn 0.05 do vậy có thể kết luận rằng các biến đều tương quan với nhau và có ý nghĩa thống kê. Tuy nhiên, hệ số tương quan giữa của nhiều biến cũng khá lớn > 0.3 nên khi phân tích tương quan cần lưu ý đến hiện tượng tự tương quan giữa các biến độc lập.

4.3.4.2. Phân tích các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên bằng mô hình hồi quy

Trên cơ sở các nhân tố đã được kiểm định bằng hệ số Cronbach's alpha và phương pháp phân tích nhân tố khám phá EFA, NCS đã tiến hành điều chỉnh lại mô hình nghiên cứu. Theo đó, đề hồi quy mô hình các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội, NCS đã tiến hành hồi quy mô hình có dạng như sau:

$$CLGV = \beta_0 + \beta_1TD + \beta_2BT + \beta_3DT + \beta_4DN + \beta_5VC + \beta_6CS$$

Trong đó:

CLGV: Chất lượng giảng viên

TD: Tuyển dụng giảng viên

BT: Bố trí, sử dụng giảng viên

DT: Đào tạo, bồi dưỡng giảng viên

DN: Chế độ đãi ngộ giảng viên

VC: Cơ sở vật chất của trường

CS: Chính sách hiện hành đối với giảng viên

Kết quả phân tích cho thấy, có 6 mô hình phản ánh các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội gồm:

$$(1) CLGV = \beta_0 + \beta_1TD$$

$$(2) CLGV = \beta_0 + \beta_1TD + \beta_2BT$$

$$(3) CLGV = \beta_0 + \beta_1TD + \beta_2BT + \beta_3DT$$

$$(4) CLGV = \beta_0 + \beta_1TD + \beta_2BT + \beta_3DT + \beta_4DN$$

$$(5) CLGV = \beta_0 + \beta_1TD + \beta_2BT + \beta_3DT + \beta_4DN + \beta_5VC$$

$$(6) CLGV = \beta_0 + \beta_1TD + \beta_2BT + \beta_3DT + \beta_4DN + \beta_5VC + \beta_6CS$$

Các giá trị kiểm định về sự phù hợp của mô hình (kiểm định F) và kiểm định về hệ số hồi quy của 6 mô hình đều có mức ý nghĩa thống kê. Do mức ý nghĩa alpha của các kiểm định này đều nhỏ hơn 0.05 (các giá trị Sig nhỏ hơn 0.05). Các giá trị VIF của các nhân tố trong các mô hình đều nhỏ hơn 10. Do vậy, hiện tượng đa cộng tuyến của các nhân tố trong các mô hình tuy vẫn còn nhưng ở mức chấp nhận được.

Hồi quy mô hình có kết quả như sau:

Bảng 4.27. Bảng hồi quy mô hình 6 nhân tố

Model	Hệ số hồi quy chưa chuẩn hóa		Hệ số hồi quy chuẩn hóa	t	Sig.	Thống kê đa cộng tuyến (Collinearity Statistics)	
	B	Sai số chuẩn	Beta			Độ chấp nhận (Tolerance)	Hệ số phóng đại phương sai (VIF)
1 (Constant)	,705	,250		2,548	,011		
TD	,327	,166	,400	4,469	,000	,215	3,332
BT	,275	,035	,234	3,617	,000	,436	2,619
DT	,263	,053	,162	1,375	,000	,387	2,643
DN	,318	,048	,254	3,342	,000	,430	2,071
VC	,213	,071	,185	1,671	,000	,391	2,524
CS	,196	,146	,157	2,538	,025	,426	2,215

a. Dependent Variable: CLGV

Nguồn: Kết quả xử lý số liệu SPSS của NCS

Hệ số tương quan hiệu chỉnh của mô hình này bằng 0.632 cho biết các biến trong mô hình này giải thích được 63.2%. Số Durbin Watson đạt được là 1.769. Giá trị này là phù hợp vì nằm trong khoảng từ 1 đến 3. Như vậy, mô hình hồi quy bội thỏa mãn các điều kiện đánh giá và kiểm định độ phù hợp cho việc rút ra các kết quả nghiên cứu.

Do đó, ta có mô hình hồi quy mẫu:

$$\text{CLGV} = 0,705 + 0,327\text{TD} + 0,275\text{BT} + 0,263\text{DT} + 0,318\text{DN} + 0,213\text{VC} + 0,196\text{CS}$$

Theo mô hình phân tích hồi quy, cả 6 nhân tố là có tương quan dương với chất lượng giảng viên. Hệ số hồi quy của các nhân tố càng lớn thì càng tác động mạnh tới chất lượng giảng viên. Trong các nhân tố trên, “tuyển dụng giảng viên” là nhân tố có ảnh hưởng lớn nhất đến chất lượng giảng viên do có hệ số hồi quy là 0,327. Tiếp theo là “chế độ đãi ngộ giảng viên” do có hệ số hồi quy là 0,318. “Bố trí, sử dụng giảng viên” có hệ số hồi quy là 0,275 là nhân tố có mức độ ảnh hưởng thứ 3. “Đào tạo, bồi dưỡng giảng viên” có mức độ ảnh hưởng thứ 4 đến chất lượng giảng viên với hệ số hồi quy là 0.263. Thứ 5 là nhân tố “Cơ sở vật chất” với hệ số

hồi quy là 0,213 và có mức độ ảnh hưởng ít nhất trong 6 nhân tố là “chính sách hiện hành đối với giảng viên” với hệ số hồi quy là 0,196.

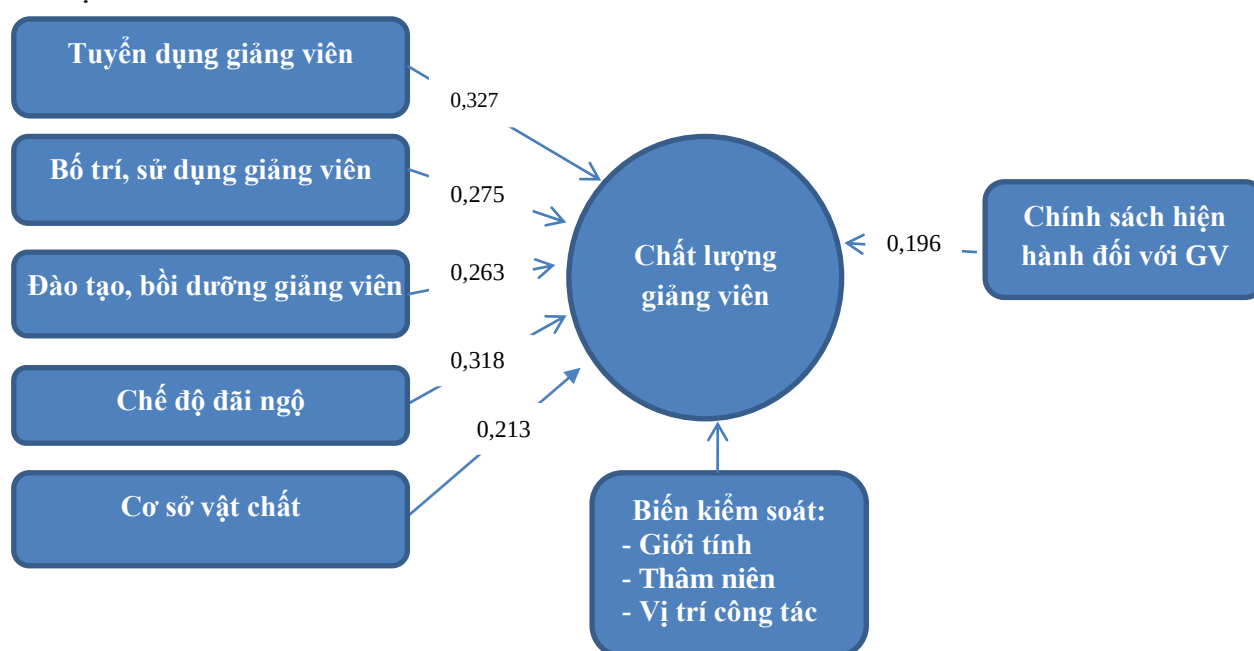
Qua phân tích kết quả hồi quy, các hệ số Sig đều có giá trị nhỏ hơn 0.05, các hệ số hồi quy đều dương. Điều đó có nghĩa là các giả thuyết mà NCS đặt ra ban đầu đều được chấp nhận.

Bảng 4.28. Kết quả kiểm định giả thuyết nghiên cứu

Giả thuyết	Nội dung	Kết luận
H1	Tuyển dụng giảng viên có ảnh hưởng thuận chiều đến chất lượng giảng viên	Chấp nhận
H2	Bố trí, sử dụng giảng viên có ảnh hưởng thuận chiều đến chất lượng GV	Chấp nhận
H3	Đào tạo, bồi dưỡng giảng viên có ảnh hưởng thuận chiều đến chất lượng giảng viên	Chấp nhận
H4	Chế độ đãi ngộ có ảnh hưởng thuận chiều đến chất lượng giảng viên	Chấp nhận
H5	Cơ sở vật chất có ảnh hưởng thuận chiều đến chất lượng giảng viên	Chấp nhận
H6	Chính sách hiện hành đối với giảng viên có ảnh hưởng thuận chiều đến chất lượng giảng viên	Chấp nhận

Nguồn: NCS tổng hợp

Với kết quả phân tích ở trên, mô hình các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội được thể hiện cụ thể như sau:



Sơ đồ 4.1. Mô hình nghiên cứu mẫu sau hồi quy

4.3.5. Chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội theo đặc điểm của đối tượng khảo sát

Mô hình nghiên cứu ở trên đã cho thấy mức độ tác động của từng nhân tố tới chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội. Ngoài việc tìm hiểu mức độ tác động đó, NCS còn mong muốn tìm hiểu được giữa

các đối tượng khảo sát khác nhau về giới tính, thâm niên và vị trí công tác thì chất lượng giảng viên có khác nhau không? Chính vì vậy, NCS đã thực hiện kiểm định Independent Sample Test và Oneway anova.

4.3.5.1. Chất lượng giảng viên theo giới tính

Để biết được sự khác nhau về chất lượng giảng viên theo hai nhóm đối tượng nam và nữ thì NCS đã thực hiện kiểm định Independent Sample Test và cho ra kết quả như sau:

Bảng 4.29. Thống kê mô tả về chất lượng giảng viên theo giới tính và kết quả kiểm định Independent Sample Test

Thống kê mô tả	Giới tính	Số quan sát	Trung bình	Độ lệch chuẩn	Sai số chuẩn trung bình
Chất lượng giảng viên	Nữ	267	3.4351	.53789	.042276
	Nam	108	3.3179	.62894	.041764

Kết quả kiểm định Independent Sample Test		Chất lượng giảng viên	
		Trường hợp phương sai bằng nhau	Trường hợp phương sai không bằng nhau
Kiểm định sự bằng nhau của phương sai (Levene)	F	1.876	
	Mức ý nghĩa	.154	
Kiểm định sự bằng nhau của trung bình	t	1.685	1.638
	df	375	344.502
	Mức ý nghĩa (2 phía)	.062	.071
	Sự khác biệt trung bình	.06458	.06649
	Sự khác biệt sai số chuẩn	.00963	.00638
	Độ tin cậy 90% Thấp hơn	.22257	.22583
	Cao hơn		

Nguồn: Xử lý kết quả khảo sát bằng SPSS của NCS

Phân tích bảng 4.30 cho thấy: giá trị Sig. của kiểm định $F = 0.154 > 0.05$ nên chấp nhận giả thuyết H_0 : không có sự khác nhau về phương sai của hai tổng thể. Bên cạnh đó, trong kiểm định về sự bằng nhau giữa hai trung bình thì sig. = $0.062 > 0.05$ nên kết luận không có sự khác biệt có ý nghĩa về trung bình của 2 tổng thể. Nói cách khác, giữa hai nhóm giới tính khác nhau thì chưa có bằng chứng cho thấy có sự khác nhau về chất lượng giảng viên.

4.3.5.2. Chất lượng giảng viên theo thâm niên công tác

Để tìm hiểu sự khác biệt chất lượng giảng viên theo thâm niên công tác, NCS sử dụng kiểm định Oneway Anova. Phân tích kết quả One way Anova cho kết quả như sau:

Bảng 4.30. Kết quả kiểm định One way anova về chất lượng giảng viên theo thâm niên công tác

Kiểm định Levene	df1	df2	Mức ý nghĩa
1.121	6	375	.128

	Tổng bình phương	df	Bình phương trung bình	F	Mức ý nghĩa
Giữa các nhóm	5.1275	6	.501	1.876	.035
Trong cùng nhóm	135.874	375	.422		
Tổng	187.149	381			

Nguồn: Xử lý kết quả khảo sát bằng SPSS của NCS

Bảng 4.31 cho thấy, trong kiểm định Levene, Sig. = 0,128 > 0 nên có thể khẳng định phương sai bằng nhau giữa các nhóm. Trong kiểm định Anova, Sig = 0.035 < 0.05 nên có thể khẳng định rằng có sự khác biệt về chất lượng giảng viên theo thâm niên công tác.

4.3.5.3. Chất lượng giảng viên theo vị trí công tác

Tương tự như chất lượng giảng viên theo thâm niên công tác, NCS tiếp tục sử dụng kiểm định One way anova để tìm hiểu sự khác biệt về chất lượng giảng viên theo vị trí công tác. Kết quả cho thấy rằng:

Trong kiểm định Levene, giá trị Sig. = 0.551 > 0.05 nên có thể khẳng định phương sai bằng nhau giữa các nhóm. Do đó có thể sử dụng kết quả Anova. Trong kiểm định Anova, giá trị Sig. = 0.021 > 0.05 nên có thể khẳng định rằng chất lượng giảng viên có sự khác biệt theo vị trí công tác.

Bảng 4.31. Kết quả kiểm định One way anova về chất lượng giảng viên theo vị trí công tác

Kiểm định Levene	df1	df2	Mức ý nghĩa
1.203	6	375	.551

	Tổng bình phương	df	Bình phương trung bình	F	Mức ý nghĩa
Giữa các nhóm	4.7778	6	.646	1.876	.021
Trong cùng nhóm	163.583	375	.398		
Tổng	168.361	381			

Nguồn: Xử lý kết quả khảo sát bằng SPSS của NCS

Như vậy, với 3 đặc điểm của đối tượng khảo sát gồm: giới tính, thâm niên công tác và vị trí công tác, kiểm định sự khác biệt về chất lượng giảng viên cho kết quả khá phù hợp với thực tiễn hiện nay.

Đối với giới tính, kết quả khẳng định không có sự khác biệt về chất lượng giảng viên theo giới tính. Điều này có nghĩa là trình độ, năng lực, phẩm chất... của giảng viên nam và nữ là khá đồng đều và không có sự chênh lệch đáng kể. Theo NCS, kết quả này khá phù hợp với bối cảnh hiện nay bởi vai trò của nam và nữ ngày càng bình đẳng. Giảng viên nữ cũng có nhiều điều kiện và được công bằng trong việc nâng cao trình độ, năng lực như giảng viên nam.

Đối với thâm niên công tác và vị trí công tác, kết quả kiểm định cho thấy có sự khác biệt về chất lượng giảng viên. Kết quả này nhằm khẳng định, chất lượng giảng viên cũng chịu chi phối bởi thâm niên công tác và vị trí công tác. Giảng viên có thâm niên công tác càng cao thì chất lượng giảng viên cũng tăng lên tương xứng. Tương tự với vị trí công tác. Để được bổ nhiệm ở các chức vụ quản lý như trưởng bộ môn hay trưởng khoa, thì giảng viên phải đáp ứng nhiều tiêu chuẩn như trình độ chuyên môn, khả năng lãnh đạo, quản lý... Những yếu tố đó phản ánh chất lượng giảng viên.

Tiểu kết chương 4

Sau khi xây dựng được mô hình nghiên cứu, kết hợp với phương pháp nghiên cứu định tính và định lượng, NCS đã thu được các kết quả từ các dữ liệu thứ cấp và sơ cấp. Các kết quả này được NCS trình bày kỹ trong chương 4.

Trong chương 4, NCS đã trình bày một số đặc điểm về quy mô và cơ cấu các trường đại học công lập trên địa bàn Hà Nội. Qua đó đánh giá được khái quát chung về tình hình bối cảnh nghiên cứu trong luận án của mình.

Tiếp đến, NCS sử dụng các số liệu thứ cấp từ Bộ Giáo dục và Đào tạo, từ báo cáo công khai của các trường đại học công lập, từ các kết quả nghiên cứu trước đây, NCS đã phân tích thực trạng chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội. Qua đó, đánh giá sơ bộ được tình hình chất lượng giảng viên hiện nay.

Sử dụng kết quả nghiên cứu định lượng, NCS đã phân tích các kết quả nghiên cứu để làm cơ sở đánh giá chất lượng giảng viên hiện nay theo 5 tiêu chuẩn, 18 tiêu chí mà Bộ Giáo dục & Đào tạo đưa ra có kết hợp Thông tư liên tịch số 34/2014/TTLT/BGDĐT - BNV, đồng thời củng cố thêm các kết quả phân tích từ dữ liệu thứ cấp ở trên. Bên cạnh đó, NCS đã đánh giá được mức độ tác động của các nhân tố tới chất lượng giảng viên các trường đại học công lập. Mức độ tác động được sắp xếp theo thứ tự từ cao nhất đến thấp nhất lần lượt là: tuyển dụng giảng viên; chế độ đãi ngộ; bố trí, sử dụng giảng viên; đào tạo, bồi dưỡng giảng viên; cơ sở vật chất và chính sách hiện hành đối với giảng viên. Qua đó cũng kết luận được 6 giả thuyết NCS đưa ra ban đầu đều được chấp nhận.

Các kết quả nghiên cứu này sẽ là nền tảng, là căn cứ thực tế để NCS có thể đưa ra những định hướng, khuyến nghị về giải pháp nhằm nâng cao chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội nói riêng và trên cả nước nói chung.

CHƯƠNG 5: THẢO LUẬN KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VÀ MỘT SỐ KHUYẾN NGHỊ NHẪM NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG GIẢNG VIÊN CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC CÔNG LẬP TRÊN ĐỊA BÀN THÀNH PHỐ HÀ NỘI

5.1. Thảo luận kết quả nghiên cứu

5.1.1. Về chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội

Thành phố Hà Nội có đông đảo cán bộ giảng viên, các nhà khoa học trong và ngoài nước có uy tín, chất lượng đến giảng dạy và nghiên cứu. Đây được xem là trung tâm văn hóa của cả nước trên cơ sở kế thừa những thành tựu của nền giáo dục trước đó và tận dụng thế mạnh là địa phương tập trung nhiều trường đại học có bề dày truyền thống lịch sử. Cho nên, từ khi sát nhập đến nay, Bộ Giáo dục và Đào tạo và Sở Giáo dục thành phố Hà Nội đã đưa ra rất nhiều chính sách, nhiều chủ trương, biện pháp nhằm huy động sức mạnh tổng hợp từ nhiều nguồn lực khác nhau như tài chính, khoa học công nghệ và nguồn nhân lực,... nhằm đảm bảo cho quá trình phát triển đội ngũ giảng viên các trường đại học trên địa bàn thủ đô Hà Nội. Thực tiễn cho thấy, chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thủ đô đã có những bước tiến rõ rệt, thay đổi tích cực hơn, có chiều sâu hơn và ngày càng đáp ứng được với yêu cầu quốc tế về đảm bảo chất lượng giáo dục. Tuy nhiên, bên cạnh một số điểm đạt được thì chất lượng giảng viên ở một số trường đại học công lập trên địa bàn Hà Nội vẫn chưa đáp ứng được yêu cầu, cần phải có những giải pháp kịp thời nâng cao chất lượng giảng viên.

Kết quả nghiên cứu ở chương 4 đã phản ánh chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội hiện nay. Dựa theo dự thảo của Bộ Giáo dục và Đào tạo kết hợp Thông tư liên tịch số 34/2014/TTLT/BGDĐT - BNV về tiêu chuẩn giảng viên gồm 5 tiêu chuẩn: (1) phẩm chất nghề nghiệp; (2) năng lực chuyên môn nghiệp vụ; (3) năng lực nghiên cứu khoa học; (4) xây dựng môi trường giáo dục dân chủ; (5) năng lực phát triển quan hệ xã hội, NCS nhận thấy chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn Hà Nội ngày càng cao hơn và tiến bộ hơn so với trước đây.

✓ Những điểm đạt được

Về cơ bản, trình độ chuyên môn nghiệp vụ của giảng viên ngày càng đáp ứng với các tiêu chuẩn của quốc tế hóa giáo dục đại học

Trên cơ sở thực hiện Nghị quyết Trung ương 7 (khóa X) “*Về xây dựng đội ngũ trí thức trong thời kỳ đẩy mạnh công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước*” và Nghị quyết số 44/NQ-CP của Chính phủ 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*”;... Các cơ quan ban ngành và các cơ quan có thẩm quyền trên địa bàn Hà Nội đã và đang tập trung chú trọng cho sự phát triển giáo dục, thực hiện đồng bộ nhiều chính sách, biện pháp khác nhau nhằm phát triển và nâng cao trình độ chuyên môn nghiệp vụ cho cán bộ giảng viên trên địa bàn thành phố. Các trường đã chú trọng đến việc đào tạo theo chiều sâu, thực hiện nhiều hình thức liên kết đào tạo, trao đổi học thuật chuyên môn cho đội ngũ giảng viên. Đồng thời, khuyến khích đội ngũ cán bộ giảng viên không ngừng nâng cao trình độ chuyên môn, học thuật của mình. Với sự nỗ lực không ngừng, thành phố Hà Nội hiện có đội ngũ cán bộ giảng viên có trình độ cao được đào tạo ở nước có nền giáo dục phát triển ngoài ngày càng tăng nhanh trong thời gian gần đây. Với năng lực và khả năng của mình, họ là bộ phận cung cấp những tri thức, phương pháp và cách thức làm việc hiện đại, khoa học ở các nước trên thế giới để truyền cho người học.

Công tác nghiên cứu khoa học được các giảng viên tích cực hơn không chỉ phạm vi trong nước mà còn sang phạm vi quốc tế.

Nhận thức được vai trò, tầm quan trọng của nghiên cứu khoa học trong việc phát triển nền kinh tế tri thức và hội nhập quốc tế, hoạt động nghiên cứu khoa học luôn được các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội quan tâm, chú trọng. Do đó, tất cả giảng viên đều coi trọng và cho rằng đây là một trong hai nhiệm vụ quan trọng của người giảng viên bên cạnh hoạt động giảng dạy. Nhiều trường trên địa bàn thành phố đã từng bước xây dựng quy chế nghiên cứu khoa học cụ thể. Đây vừa là quyền lợi nhưng cũng là trách nhiệm của giảng viên. Việc thúc đẩy nghiên cứu khoa học của giảng viên không những nâng cao trình độ chuyên môn mà còn giúp giảng viên đổi mới được phương pháp giảng dạy, gắn lý thuyết với thực tiễn và đáp ứng yêu cầu cạnh tranh ngày càng cao. Do đó, các đề tài, công trình nghiên cứu khoa học của giảng viên ngày càng đi vào chiều sâu, có giá trị thực tiễn, đáp ứng nhu cầu thiết yếu của nền kinh tế tri thức. Thực tiễn cho thấy, kết quả nghiên cứu khoa học của giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội luôn được đánh giá tốt, có tính ứng dụng cao trong sản xuất và đời sống, giải quyết các vấn đề thực tiễn, tạo đột phá về lực lượng sản xuất, đổi mới mô hình tăng trưởng, phát triển kinh tế.

Để nâng cao chất lượng giảng viên, việc chia sẻ tri thức là điều cần thiết. Và hợp tác quốc tế là một trong những hình thức chia sẻ tri thức hiệu quả. Hợp tác quốc

tế sẽ thúc đẩy hoạt động nghiên cứu khoa học có chiều sâu hơn. Chuyên gia giữa các nước có thể trao đổi học thuật, phương pháp và các vấn đề có liên quan đến nghiên cứu. Sự hợp tác này tạo điều kiện cho các giảng viên có thêm nhiều tri thức mới. Đồng thời, là mở ra cơ hội cho các trường có khả năng mở rộng hoạt động nghiên cứu đa ngành, liên lĩnh vực. Hà Nội luôn là một trong những thành phố đứng đầu về hoạt động nghiên cứu khoa học trên cơ sở hợp tác quốc tế. Có được điều này là do những chủ trương đúng đắn của đảng và nhà nước, luôn chú trọng và đẩy mạnh hoạt động này. Chất lượng các công trình nghiên cứu khoa học theo chiều sâu. Các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội đã tích cực mở rộng hợp tác liên kết đào tạo, nghiên cứu khoa học với một số trường đại học, học viện nổi tiếng trên thế giới (Hoa Kỳ, Anh, Canada, Nhật Bản, ...). Số lượng các dự án đào tạo, hội thảo quốc tế và các công trình khoa học có hàm lượng tri thức cao ngày càng tăng nhanh.

Trong 5 năm (2010 - 2015), các trường đã ký hơn 300 dự án hợp tác đào tạo, liên kết với nước ngoài; 230 công trình hợp tác nghiên cứu khoa học, chuyển giao công nghệ với các trường và tổ chức quốc tế; 270 hội thảo khoa học mang tầm khu vực; 500 hội thảo liên kết giữa các trường; trao đổi gần 3.000 lượt giảng viên, sinh viên học tập, nghiên cứu với các đối tác nước ngoài; tổ chức hàng trăm lượt sinh viên tham gia các cuộc thi tay nghề trong khu vực và quốc tế. Quan hệ hợp tác quốc tế được mở rộng hỗ trợ cho phát triển chung của nhà trường, nâng cao năng lực đào tạo, đổi mới chương trình, phương pháp giảng dạy, đẩy mạnh nghiên cứu và chuyển giao công nghệ, đào tạo đội ngũ giảng viên và phát triển các nhà trường theo hướng hiện đại hóa, hội nhập vào nền giáo dục chung của khu vực và thế giới. (Nguyễn Thị Thơm và cộng sự, 2017).

Trình độ lý luận chính trị ngày càng được nâng cao, xây dựng đạo đức, lối sống lành mạnh

Giảng viên, giáo viên được coi là hình mẫu về trình độ và đạo đức. Một giảng viên không chỉ cần có trình độ giỏi về chuyên môn mà cần xây dựng cho bản thân lối sống lành mạnh. Do đó, để xây dựng, phát triển đội ngũ giảng viên “toàn diện”, các trường đại học, công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội luôn luôn chú trọng trong việc xây dựng hình tượng nhà giáo chuẩn mực về đạo đức và lối sống, thấm nhuần tư tưởng Hồ Chí Minh.

Giảng viên, giáo viên là nghề cao quý nhất trong những nghề cao quý. Đây là công việc, là nghề được cả xã hội trân trọng và đề cao. Chính vì vậy, việc giữ gìn phẩm chất, đạo đức nhà giáo là vô cùng quan trọng. Đạo đức nhà giáo là một trong

những cơ sở để đánh giá, xếp loại viên chức, người lao động, đồng thời là cơ sở để mỗi giảng viên tự nỗ lực, phấn đấu, rèn luyện bản thân để xứng đáng với nghề cao quý đó. Một giảng viên có đạo đức nhà giáo là giảng viên có bản lĩnh chính trị vững vàng, tuyệt đối theo lý tưởng của Đảng và nhà nước, có phẩm chất và sự tâm huyết, lương tâm nghề nghiệp. Từ đó, mỗi giảng viên cần tự ý thức có trách nhiệm với bản thân, với công việc của mình. Trong những năm qua, nhiều trường đại học trên địa bàn thành phố Hà Nội đã phát động nhiều cuộc thi, chương trình tạo ra phong trào xây dựng lối sống mẫu mực đúng tác phong của nhà giáo. Đặc biệt, thông qua việc triển khai “Cuộc vận động học tập và làm theo tấm gương đạo đức Hồ Chí Minh”. Bên cạnh đó, thông qua các buổi sinh hoạt chuyên đề, các giảng viên là Đảng viên cũng ngày càng thấm nhuần tư tưởng đạo đức Hồ Chí Minh hơn.

Thông qua nhiều phong trào, hội thi, cuộc vận động, đội ngũ giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội luôn thực hiện tốt những chuẩn mực của đạo đức nghề: Tâm huyết với nghề, có ý thức giữ gìn danh dự, lương tâm nhà giáo; có tinh thần đoàn kết, thương yêu, giúp đỡ đồng nghiệp trong cuộc sống và trong công tác; đối xử hoà nhã với người học, đồng nghiệp; có lòng nhân ái, bao dung, độ lượng, sẵn sàng giúp đỡ, bảo vệ quyền và lợi ích hợp pháp chính đáng của người học; tận tụy với công việc; thực hiện đúng điều lệ, quy chế, nội quy của đơn vị, nhà trường, của ngành; công bằng trong giảng dạy và giáo dục, đánh giá đúng thực chất năng lực của người học; thực hành tiết kiệm, tích cực học tập nâng cao trình độ chuyên môn nghiệp vụ, tin học, ngoại ngữ để hoàn thành tốt nhiệm vụ được giao, đáp ứng yêu cầu ngày càng cao của sự nghiệp giáo dục.

Bên cạnh phương diện xây dựng đạo đức, các trường cũng đặc biệt quan tâm đến vấn đề xây dựng lối sống lành mạnh cho đội ngũ bộ giảng viên, coi đây là yếu tố quan trọng thực hiện thắng lợi mục tiêu giáo dục của các trường và của ngành trong sự nghiệp “trồng người”: Sống có lý tưởng, có mục đích, có ý chí vượt khó vươn lên, có tinh thần phấn đấu liên tục với động cơ trong sáng và tư duy sáng tạo; thực hành cần, kiệm, liêm, chính, chí công vô tư theo tấm gương đạo đức Hồ Chí Minh. Phần lớn các giảng viên có lối sống hoà nhập với cộng đồng, phù hợp với bản sắc dân tộc và thích ứng với sự tiến bộ của xã hội. Biết ủng hộ, khuyến khích những biểu hiện của lối sống văn minh, tiến bộ và phê phán những biểu hiện của lối sống lạc hậu, ích kỷ; tác phong làm việc khoa học, nhanh nhẹn, khẩn trương; có thái độ văn minh, lịch sự trong quan hệ xã hội, trong giao tiếp với đồng nghiệp, với người học. Giải quyết công việc khách quan, tận tình, chu đáo; trang phục, trang sức

khi tham gia giảng dạy phù hợp với nghề dạy học, gọn gàng, lịch sự, không gây phản cảm và phân tán sự chú ý của người học.

Luôn chú trọng trau dồi, rèn luyện trình độ ngoại ngữ trong giảng dạy và giao tiếp, kỹ năng ứng dụng công nghệ thông tin vào giảng dạy và nghiên cứu

Thế kỷ XXI được coi là thế kỷ của những công dân toàn cầu, do đó để đào tạo được những công dân toàn cầu người Thầy phải là người trước tiên hiểu rõ về yêu cầu của công dân toàn cầu để truyền đạt cho các thế hệ sinh viên. Một trong yêu cầu cơ bản của công dân toàn cầu là có trình độ tin học, ngoại ngữ để hội nhập. Nhận thức được tầm quan trọng đó, các trường đã tạo điều kiện về mọi mặt để các giảng viên, nhất là đội ngũ giảng viên trẻ tham gia vào các khóa đào tạo ngắn hạn và dài hạn về tin học và ngoại ngữ. Qua đó, trình độ tin học, ngoại ngữ của giảng viên được cải thiện đáng kể.

✓ *Một số hạn chế*

Với tiêu chuẩn phẩm chất nghề nghiệp, nhiều giảng viên tự đánh giá và cho rằng lối sống, tác phong làm việc của giảng viên chưa cao. Tiêu chí này được giảng viên đánh giá thấp nhất trong 3 tiêu chí thuộc tiêu chuẩn phẩm chất nghề nghiệp. Điều này có nghĩa là còn nhiều giảng viên chưa xây dựng được lối sống lành mạnh, tác phong làm việc chưa chuyên nghiệp, nhanh nhẹn, khẩn trương và khoa học. Thực tế cho thấy rằng, hiện nay, nhiều giảng viên chưa xây dựng được đúng hình ảnh của một nhà giáo. Vẫn còn tồn tại một bộ phận không nhỏ giảng viên lên lớp học vào muộn, ra sớm, không đảm bảo giờ giấc lên lớp theo quy định của trường. Bên cạnh đó, trang phục, ăn mặc, cách ăn nói, cư xử vẫn chưa đúng mực, chưa đảm bảo tiêu chuẩn của một nhà giáo. Đặc biệt, đối với giảng viên đại học, khoảng cách về độ tuổi giữa Thầy và trò không chênh lệch nhiều. Chính vì vậy, cách ăn nói, cư xử không đúng mực sẽ tạo ra những mối quan hệ phức tạp và những hiểu lầm không đáng có.

Đối với năng lực chuyên môn nghiệp vụ, theo đánh giá sơ bộ, tiêu chuẩn này ngày càng được giảng viên hoàn thiện hơn. Các giảng viên đang dần dần nâng cao năng lực chuyên môn nghiệp vụ của bản thân bởi đây là tiêu chuẩn cần thiết để có thể đảm bảo chất lượng giảng dạy của giảng viên. Bên cạnh những giảng viên có tinh thần cầu thị, có ý thức nâng cao trình độ thì cũng có một số giảng viên chưa được đánh giá cao về năng lực chuyên môn nghiệp vụ. Đặc biệt, khả năng ngoại ngữ và tin học là hai vấn đề được đánh giá yếu kém nhất khi đánh giá năng lực của giảng viên. Mặc dù nhiều giảng viên cũng có sự tiến bộ rõ rệt, nhưng sự tiến bộ đó là chưa đủ và chưa đáp ứng được so với yêu cầu của hội nhập kinh tế quốc tế. Trong xu thế toàn cầu hóa quốc tế, việc đào tạo, nâng cao năng lực sử dụng ngoại ngữ, đặc

biệt là tiếng Anh và tin học quốc tế cho cán bộ, giảng viên trong các cơ sở đào tạo và trong trường đại học đang được coi là ưu tiên hàng đầu. Bộ Giáo dục và Đào tạo (Bộ GD&ĐT) đưa ra chỉ tiêu phấn đấu “5% số cán bộ, công chức, viên chức trong các cơ quan nhà nước có trình độ ngoại ngữ bậc 3 trở lên vào năm 2015 và đạt 30% vào năm 2020” (Quyết định số 1400/QĐ-TTg ngày 30 tháng 9 năm 2008 của Thủ tướng Chính phủ). Yêu cầu cấp bách đặt ra thế, nhưng việc giao tiếp tiếng anh, thậm chí khả năng đọc hiểu, vốn từ của nhiều giảng viên còn khá yếu kém. Khả năng sử dụng ngoại ngữ để đọc tài liệu, giảng dạy chương trình tiên tiến còn rất hạn chế. Bên cạnh đó, đa số, giảng viên thời gian giảng dạy, lên lớp nhiều. Đặc biệt trong công việc, các giảng viên ít sử dụng tiếng anh vì chủ yếu các trường công lập hiện nay chỉ đào tạo trong nước và không có nhiều sinh viên là người nước ngoài, ứng dụng công nghệ thông tin chưa thường xuyên do hệ thống thiết bị dạy học chưa đồng bộ nên đây chính là rào cản về mặt tâm lý và môi trường học tập để các giảng viên có một động lực học tập thật sự. Ngoài ra, việc sử dụng, ứng dụng CNTT vào giảng dạy của giảng viên còn chưa hiệu quả. Nhiều giảng viên còn khá lúng túng khi sử dụng các thiết bị hiện đại. Chính vì vậy, hiệu quả bài giảng chưa cao.

Tiêu chuẩn về năng lực nghiên cứu khoa học là một trong những tiêu chuẩn quan trọng để đánh giá chất lượng giảng viên. Ngoài năng lực chuyên môn phục vụ cho công tác giảng dạy thì nghiên cứu khoa học cũng là nhiệm vụ không thể thiếu đối với mỗi giảng viên. Nghiên cứu khoa học vừa củng cố được năng lực chuyên môn đồng thời góp phần luận giải những vấn đề trong xã hội và môi trường. Thế nhưng, việc thực hiện nghiên cứu khoa học đối với nhiều giảng viên chưa thực sự nghiêm túc, chỉ mang tính chất đối phó. Chất lượng các sản phẩm nghiên cứu khoa học chưa được đánh giá cao. Những công trình được công bố trên quốc tế như các tạp chí có chỉ số ISI, Scopus... còn khá ít so với tổng số giảng viên các trường đại học công lập. Thậm chí, một số bài viết đăng trên các tạp chí trong nước hoặc kỷ yếu hội thảo các cấp cũng chưa được kiểm duyệt, phản biện về nội dung. Có thể nói hoạt động NCKH ở nhiều trường đại học thuộc nhiều lĩnh vực khác nhau kể cả trường công lẫn trường tư còn yếu cả về chất lượng và số lượng, hoạt động chính chủ yếu là giảng dạy. Hoạt động NCKH chưa thường xuyên trong nhận thức của người giảng viên (nhất là giảng viên trẻ). Một số giảng viên chưa nhận thức được: NCKH là một trong hai hoạt động quan trọng nhất của nhà giáo. Một số giảng viên đăng kí và thực hiện các đề tài NCKH theo kiểu đối phó. Về tinh thần hợp tác giúp đỡ nhau trong hoạt động NCKH. Nhiều giảng viên có trình độ cao chưa tập hợp, quy tụ các giảng viên trẻ khi triển khai các đề tài và phải làm nhiều hơn hoặc sợ

chất lượng không tốt phải kiểm soát nhiều hơn. Ngược lại, giảng viên trẻ còn e dè, ngại ngùng, chưa muốn nhận sự giúp đỡ của những giảng viên lâu năm, có kinh nghiệm và đặc biệt là chưa thực sự muốn ép mình vào một khuôn khổ.

Môi trường giáo dục dân chủ là môi trường thể hiện sự bình đẳng, công bằng, dân chủ trong giáo dục giữa các giảng viên và sinh viên, không bạo lực và không có các vấn đề về tệ nạn xã hội. Cùng với xu thế phát triển dân chủ của xã hội, dân chủ trong các trường đại học công lập ngày nay cũng đã tiến bộ hơn nhiều so với trước đây. Cán bộ quản lý nhà trường đã gần gũi, cởi mở hơn với cán bộ, giảng viên, lắng nghe được nhiều hơn những ý kiến, những tâm tư nguyện vọng của giảng viên, của sinh viên trong nhà trường. Những mâu thuẫn trong nhà trường xuất phát từ sinh hoạt thiếu dân chủ ngày càng giảm. Tuy nhiên, hiện nay vẫn còn tồn tại số ít các trường vẫn có những giảng viên bảo thủ, cố chấp, thiếu tôn trọng, lắng nghe; giảng viên thì thụ động, đối phó, thiếu niềm tin vào tập thể và lãnh đạo, thiếu năng lực và kinh nghiệm ... Sự thiếu công bằng, thiếu khách quan, thiếu trung thực, thiếu chân thành trong các mối quan hệ ... là những yếu tố cơ bản cản trở dân chủ trong nhà trường. Giới hạn chính hiện nay là đời sống thu nhập của giảng viên vẫn còn thấp nên ảnh hưởng lớn đến mức độ cống hiến của giảng viên cho công cuộc đổi mới phát triển nhà trường. Những thói quen, nề nếp chưa tiến bộ trong nhà trường chưa thực sự được tích cực đấu tranh xóa bỏ, tình trạng nể nang hay ngại khó vẫn còn tồn tại. Việc thực hiện cơ chế dân chủ chưa đầy đủ và chưa thường xuyên ở một số nhà trường do áp lực công việc mỗi ngày một cao hơn đang làm ảnh hưởng không ít đến quá trình thực hiện dân chủ.

Tiêu chuẩn về năng lực phát triển quan hệ xã hội thể hiện khả năng kết nối giữa cá nhân và tập thể, kết nối tạo lập mối quan hệ bên trong và bên ngoài. Đối với một giảng viên, năng lực phát triển quan hệ xã hội càng cần thiết. Đảm bảo mối quan hệ bên trong nhằm xây dựng một môi trường làm việc hài hòa, thân thiện. Mối quan hệ bên ngoài giúp cho giảng viên có nhiều tương tác hơn với thực tế, phát triển giáo dục đại học gần gũi với doanh nghiệp cũng như các tổ chức khác. Kết quả khảo sát cho thấy rằng, giảng viên đánh giá khá cao năng lực quan hệ với cấp trên, đồng nghiệp và các cơ sở giáo dục khác. Tuy nhiên, năng lực tạo lập mối quan hệ với doanh nghiệp chưa được đánh giá cao. Việc thiếu khả năng kết nối với doanh nghiệp đã hạn chế phần nào kiến thức thực tế, cơ hội làm việc, cơ hội tiếp cận với doanh nghiệp của sinh viên. Bên cạnh đó, kết nối giữa doanh nghiệp và giảng viên sẽ cho giảng viên nhận thức được mình cần phải giảng dạy những gì để sinh viên có thể đáp ứng yêu cầu của doanh nghiệp, rút ngắn thời gian đào tạo lại cho sinh viên

sau khi ra trường, chất lượng và hiệu quả làm việc cao hơn. Bên cạnh đó, kết nối doanh nghiệp – nhà trường – giảng viên sẽ giúp giảng viên có cơ hội làm việc nhiều hơn, vừa tăng thu nhập đồng thời nâng cao nghiệp vụ chuyên môn của bản thân. Tuy vậy, không phải giảng viên nào cũng có năng lực này. Chỉ một bộ phận nhỏ giảng viên có sự kết nối với doanh nghiệp khá tốt. Đa phần giảng viên còn thụ động, chưa chủ động trong việc tạo lập mối quan hệ với doanh nghiệp để đem lại những lợi ích cụ thể cho nhà trường, cho bản thân và cho sinh viên.

Nhìn chung, chất lượng giảng viên ở các trường đại học công lập trên địa bàn Hà Nội được cải thiện đáng kể trong những năm gần đây. Kết quả phân tích số liệu thứ cấp và số liệu sơ cấp mà NCS thu thập được đã minh chứng cho điều này. Bên cạnh những thành tích nổi bật, vẫn còn những hạn chế nhất định trong chất lượng giảng viên ảnh hưởng đến chất lượng giáo dục đại học. Chính vì vậy, trong thời gian tới, giảng viên và lãnh đạo các trường đại học công lập cần phải xem xét các vấn đề này để đảm bảo chất lượng giảng viên được nâng cao hơn.

5.1.2. Về các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội

Kết quả phân tích mô hình hồi quy cho thấy, chất lượng giảng viên chịu ảnh hưởng bởi 6 nhân tố:

- Tuyển dụng giảng viên có hệ số $\beta_1 = 0,327$ là biến có hệ số lớn nhất, do đó có thể nói rằng biến tuyển dụng giảng viên có ảnh hưởng mạnh nhất đến chất lượng giảng viên. Khi 1% biến tuyển dụng giảng viên thay đổi thì sẽ làm thay đổi 32,7% chất lượng giảng viên trong điều kiện các yếu tố khác không thay đổi. Kết quả này phản ánh, muốn nâng cao chất lượng giảng viên các trường đại học công lập cần quan tâm đặc biệt đến nguồn đầu vào, đó chính là tuyển dụng giảng viên. Kết quả khảo sát và thực tế cho thấy hiện nay, tuyển dụng ĐNGV đại học công lập lấy bằng cấp là tiêu chí quan trọng, rất có thể chỉ tuyển được những người có chức danh, học vị cao nhưng thiếu năng lực, kiến thức và kỹ năng giải quyết công việc chuyên môn. Do đó, Ban Giám hiệu/Hội đồng trường cần rà soát lại tuyển dụng của trường. Trong khi đó, tuyển dụng là công tác mà cán bộ giảng viên trong trường đánh giá chưa cao.

- Chế độ đãi ngộ giảng viên cũng ảnh hưởng khá lớn đến chất lượng giảng viên bởi nó ảnh hưởng đến kết quả giảng dạy và nghiên cứu của giảng viên. Trong 6 yếu tố được đề xuất trong mô hình nghiên cứu, chế độ đãi ngộ giảng viên có mức độ tác động đứng thứ 2 bởi có hệ số $\beta_4 = 0,318$. Hệ số này có ý nghĩa, trong điều kiện các yếu tố khác không thay đổi, chế độ giảng viên thay đổi 1% sẽ dẫn đến sự thay đổi 31,8% chất lượng giảng viên của các trường đại học công lập. Chế độ đãi ngộ

cần được chi trả công bằng, gắn với năng lực, hiệu quả thực hiện nhiệm vụ của giảng viên. Nhưng nhiều giảng viên vẫn cho rằng, mức đãi ngộ của trường hiện nay chưa phản ánh chính xác mức độ đóng góp của họ trong công việc và chưa có sự hấp dẫn với đội ngũ giảng viên của các trường. Chính vì vậy, chế độ đãi ngộ chưa tạo ra được động lực làm việc, chưa là đòn bẩy kinh tế tác động đến thái độ, động cơ và tinh thần làm việc của giảng viên. Do đó, muốn nâng cao chất lượng giảng viên, các trường cần chú ý hơn trong việc xây dựng, thiết lập cơ chế, chế độ đãi ngộ phù hợp, đặc biệt là vấn đề lương thưởng. Phải có sự phân biệt rõ rệt giữa các đối tượng khác nhau đảm bảo sự công bằng bên trong và sự công bằng bên ngoài để tiền lương cũng như các yếu tố khác trong chế độ đãi ngộ thực hiện tốt hơn các chức năng và vai trò của nó.

- Bố trí, sử dụng giảng viên là nhân tố ảnh hưởng thứ 3 trong 6 nhân tố được đề cập. Với hệ số $\beta_2 = 0,275$ có ý nghĩa cứ 1% biến động của biến bố trí sử dụng, giảng viên sẽ làm biến động 27,5% chất lượng giảng viên trong điều kiện các yếu tố không thay đổi. Bố trí, phân công công việc theo năng lực, sở trường sẽ làm tăng động lực và hiệu quả làm việc của giảng viên. Nhiều trường đã có sự sắp xếp sử dụng giảng viên phù hợp với chuyên ngành đào tạo và hướng dẫn hội nhập tốt. Tuy nhiên, thực tế, nhiều giảng viên cho rằng việc phân công công việc giữa các giảng viên là chưa có sự công bằng. Một số trường hợp sử dụng vẫn chưa đúng chuyên môn, đối với một số giảng viên vẫn còn tình trạng quá tải về giờ giảng nhưng có những bộ phận lại thừa người thiếu việc, cơ cấu và sắp xếp nhân sự chưa có sự hợp lý để đảm bảo sự phù hợp giữa chất lượng và số lượng giảng viên với khối lượng và yêu cầu công việc. Do đó, để nâng cao chất lượng giảng viên, mà đặc biệt nâng cao hiệu quả làm việc của giảng viên, các trường cần thiết phải xem xét lại vấn đề bố trí và sử dụng giảng viên. Sử dụng giảng viên cần đảm bảo mục tiêu chất lượng giáo dục đại học. Trong điều kiện hội nhập kinh tế quốc tế, bố trí, sử dụng giảng viên hợp lý công bằng là điều kiện cần thiết để đảm bảo chất lượng giáo dục đại học.

- Đào tạo, bồi dưỡng giảng viên là nhân tố có mức độ ảnh hưởng thứ 4. Kết quả hồi quy mô hình nghiên cứu cho thấy, đào tạo, bồi dưỡng giảng viên có ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên các trường đại học công lập. Với hệ số $\beta_3 = 0,263$ cho thấy, cứ 1% thay đổi trong vấn đề đào tạo, bồi dưỡng giảng viên sẽ làm thay đổi 26,3% chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trong điều kiện các yếu tố khác không thay đổi. Đào tạo, bồi dưỡng giảng viên cần được quan tâm đúng mức hơn nữa. Bởi nhiều giảng viên cho rằng, các chương trình đào tạo, bồi dưỡng giảng viên chưa đem lại hiệu quả nhiều trong việc nâng cao chất lượng giảng viên. Nhà

trường đã tiến hành kết hợp nhiều hình thức đào tạo khác nhau cả bên trong và bên ngoài với nhiều các nội dung, chương trình đào tạo. Những nội dung đào tạo, phát triển mà nhà trường đã và đang thực hiện nhằm nâng cao trình độ chuyên môn, trình độ tin học, ngoại ngữ và kỹ năng sư phạm cũng như các năng lực khác. Tuy nhiên, công tác đào tạo và phát triển đội ngũ giảng viên cơ bản còn thiếu tính định hướng so với yêu cầu của một trường đại học, chưa được thực hiện thường xuyên. Bồi dưỡng năng lực NCKH chưa được quan tâm. Các chế độ, ưu đãi trong chính sách đào tạo chưa đủ sức khuyến khích mạnh mẽ đối với đội ngũ giảng viên. Nguyên nhân là do một số nhà trường bước đầu đào tạo hệ đại học nên điều kiện kinh tế còn khó khăn. Do vậy, trong thời gian tới, các trường đại học công lập cần quan tâm, sát sao hơn nữa đến hoạt động bố trí, sử dụng giảng viên để nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên của đơn vị mình.

- Nhân tố có mức độ ảnh hưởng thứ 5 là nhân tố cơ sở vật chất của trường. Kết quả phân tích định lượng cho thấy rằng, cơ sở vật chất có ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên. Hệ số $\beta_5 = 0,213$, điều này có nghĩa rằng trong điều kiện các yếu tố khác không thay đổi thì cứ 1% thay đổi về cơ sở vật chất của trường sẽ làm thay đổi 21,3% chất lượng giảng viên các trường đại học công lập. Kết quả này đã gợi ý rằng, ngoài việc tuyển dụng giảng viên có chọn lọc, xây dựng chế độ đãi ngộ hiệu quả, bố trí sử dụng giảng viên hợp lý và đào tạo bồi dưỡng giảng viên thì việc đầu tư vào cơ sở hạ tầng cho các trường là điều cần thiết. Thế nhưng, qua kết quả khảo sát, vẫn còn nhiều giảng viên cho rằng, việc các máy móc cũ, lạc hậu và không đầy đủ dẫn đến hiệu quả giảng dạy và nghiên cứu khoa học của họ chưa cao. Việc thiếu trang thiết bị cũng như chất lượng thiết bị không được đảm bảo đã ảnh hưởng không nhỏ tới việc truyền đạt của giảng viên đối với sinh viên. Ngoài ra, không đủ phương tiện giảng dạy và nghiên cứu đã làm cản trở tâm huyết, nhiệt tình cũng như hứng thú của giảng viên và sinh viên. Nhiều trường không chỉ thiếu phòng học mà còn không có phòng chuyên dùng phục vụ công tác chấm thi, hội thảo quốc tế; các phòng học, giảng đường hầu như không có phương tiện kỹ thuật (máy tính, máy chiếu, video...). Cơ quan quản lý giáo dục cùng với lãnh đạo các trường đại học công lập cần chú trọng hơn nữa vào vấn đề này.

- Nhân tố có mức độ ảnh hưởng thấp nhất trong 6 nhân tố kể trên là chính sách hiện hành đối với giảng viên. Với hệ số $\beta_6 = 0,196$ đã phản ánh chính sách hiện hành đối với giảng viên có tác động trực tiếp chất lượng giảng viên. Cứ 1% sự thay đổi trong chính sách hiện hành thì chất lượng giảng viên sẽ thay đổi 19,6% trong điều kiện các yếu tố khác không thay đổi. Kết quả này cho thấy để nâng cao chất lượng giảng

viên thì các cơ quan nhà nước, đặc biệt các cơ quan quản lý giáo dục cần xây dựng và ban hành các văn bản chính sách có liên quan thực sự hợp lý. Các chính sách này không những ảnh hưởng trực tiếp đến các vấn đề về đào tạo, bồi dưỡng, tiền lương thu nhập... mà còn ảnh hưởng gián tiếp đến tâm lý làm việc giảng viên, đặc biệt là giảng viên các trường đại học công lập. Nhiều giảng viên cho rằng, các chính sách tuyển dụng, chính sách tiền lương cho giảng viên hiện nay còn bất cập, cào bằng và chưa có sự phân biệt giữa các giảng viên có chất lượng và hiệu quả công việc khác nhau. Các văn bản, chính sách này là cơ sở để các trường đại học công lập xây dựng các chế độ quản trị khác nhau. Do đó, việc rà soát lại các văn bản liên quan đến chính sách tiền lương, chính sách nâng bậc, nâng ngạch, chính sách tuyển dụng... cần được các cơ quan có thẩm quyền tiến hành nghiêm túc và triệt để đảm bảo sự công bằng và hợp lý trong các chính sách trên.

Tóm lại, trong thời gian qua, mặc dù các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội có nhiều chủ trương, biện pháp nhằm cải thiện chất lượng giảng viên, tuy nhiên, kết quả đạt được còn chưa xứng đáng với sự quyết tâm, các biện pháp mà các trường đã đề ra. Trong thực tiễn, cải thiện và nâng cao chất lượng giảng viên của các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội còn nhiều bất cập, những khiếm khuyết tồn tại đó đã ảnh hưởng không nhỏ đến việc thực hiện thắng lợi mục tiêu chung của các trường:

Thứ nhất, do tác động của nền kinh tế thị trường và chủ trương thực hiện “tự chủ” trong giáo dục đại học, cao đẳng nên một số trường chưa thực sự chú trọng đến nâng cao trình độ chuyên môn nghiệp vụ cho cán bộ giảng viên. Dẫn đến một bộ phận không nhỏ cán bộ giảng viên ở những trường đó thiếu cơ hội học tập nâng cao trình độ chuyên môn nghiệp vụ và trao đổi kinh nghiệm với các đơn vị khác trong nước và quốc tế.

Thứ hai, chế độ đãi ngộ giảng viên của nhiều trường đại học công lập còn nhiều hạn chế. Thực tiễn, nhiều trường cho cán bộ giảng viên đi học tập nâng cao chuyên môn nhưng sau đó họ sẵn sàng trả lại kinh phí hỗ trợ đào tạo để chuyển sang môi trường làm việc có thu nhập hoặc có môi trường học thuật tốt hơn. Bên cạnh đó, chưa có cơ chế, chính sách đãi ngộ nhằm thu hút đội ngũ cán bộ giảng viên có trình độ (học hàm, học vị) cao về công tác. Tư duy lạc hậu, thiếu khoa học trong sử dụng nguồn nhân lực trong các đơn vị đào tạo vẫn còn tồn tại nên chưa phát huy được trình độ năng lực của người tài trong đơn vị.

Thứ ba, mô hình xây dựng, đào tạo và liên kết đào tạo, bồi dưỡng cán bộ giảng viên của các trường rất bất cập. Công tác tuyển chọn ở một số đơn vị còn

thiếu minh bạch, chưa chú trọng giữ lại, đào tạo, cho đi đào tạo ở môi trường học thuật cao ở các nước cho những sinh viên xuất sắc, tài năng. Vì thế, nạn sinh bằng cấp xảy ra trong chính đội ngũ cán bộ giảng viên. Không ít cán bộ giảng dạy trái chuyên môn, thậm chí tốt nghiệp đại học tại chức rồi học lấy bằng thạc sĩ, tiến sĩ nhằm thực hiện theo quy chuẩn của Nhà nước rồi đi giảng dạy cho bậc học đại học và sau đại học.

Thứ tư, công tác quy hoạch cán bộ giảng viên còn chưa thực sự hợp lý về cơ cấu, trình độ chuyên môn và năng lực nghiên cứu khoa học. Hiện nay, nhiều trường bỏ nhiệm cán bộ trái chuyên môn làm giảm đi uy tín của đơn vị, thậm chí của chính người được bổ nhiệm. Nhiều cán bộ có năng lực vì lý do nào đó chưa được quy hoạch, bổ nhiệm dẫn đến mâu thuẫn trong nội bộ cơ quan.

Thứ năm, việc đầu tư, liên kết, hợp tác đào tạo cán bộ giảng viên với các trường có uy tín trong khu vực và thế giới còn nhiều hạn chế. Cơ chế hợp tác còn nhiều bất cập về phía ta nên các trường bạn không muốn liên kết, thậm chí sẵn sàng phá bỏ hợp đồng, chịu đền phí vì những yêu cầu bất cập các trường phía ta đưa ra. Ngoài ra, công tác nghiên cứu, tổng kết việc xây dựng, phát triển đội ngũ cán bộ giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội chưa được làm thường xuyên, nhìn nhận nghiêm túc nên chưa đạt được kết quả cao.

Thứ sáu, cơ sở vật chất của các trường chưa đảm bảo, còn thiếu nhiều trang thiết bị hoặc có các trang thiết bị nhưng đã lạc hậu. Các chính sách hiện hành đối với giảng viên cũng chưa thực sự thích hợp làm ảnh hưởng tới tâm lý và hiệu quả làm việc của giảng viên.

Trên cơ sở phân tích kết quả nghiên cứu, luận giải kết quả nghiên cứu, NCS đã tìm hiểu định hướng phát triển các trường đại học công lập trong thời gian tới và đưa ra những giải pháp và khuyến nghị được trình bày cụ thể dưới đây:

5.2. Định hướng phát triển các trường đại học công lập trong thời gian tới

Đất nước ổn định về chính trị, kinh tế - xã hội phát triển, chiến lược phát triển kinh tế - xã hội 2011-2020 với yêu cầu tái cơ cấu nền kinh tế và đổi mới mô hình tăng trưởng, cùng với chiến lược và quy hoạch phát triển nhân lực giai đoạn 2011-2020. Những thuận lợi trên là tiền đề cơ bản để chúng ta thực hiện đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục Việt Nam và tăng cường hợp tác quốc tế về giáo dục. Trước yêu cầu mới của công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước và hội nhập quốc tế, Nghị quyết số 29/NQ-TW ngày 4/11/2013 của Hội nghị Trung ương 8 khóa XI và Nghị quyết Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XII của Đảng đã xác định một trong những nhiệm vụ trọng tâm trong 5 năm tới là đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục,

đào tạo, nâng cao chất lượng nguồn nhân lực để đáp ứng yêu cầu của thị trường lao động, gắn với nhu cầu phát triển kinh tế - xã hội và tiến bộ của khoa học - công nghệ. Mặt khác, việc Việt Nam ký kết và gia nhập các Hiệp định thương mại tự do (FTA) song phương và đa phương thế hệ mới, đã đặt ra cho nước ta nhiều thách thức trong việc chuyển dịch cơ cấu kinh tế và cơ cấu lao động. Dự báo đến năm 2025, lao động Việt Nam sẽ có sự dịch chuyển nhanh từ ngành nông nghiệp sang ngành công nghiệp và dịch vụ, trong đó chủ yếu chuyển sang ngành dịch vụ. Giai đoạn 2016 – 2020 cần đào tạo giáo dục nghề nghiệp cho khoảng 12 triệu người, trong đó trình độ cao đẳng là 1,44 triệu người (chiếm khoảng 12%), trình độ trung cấp là 1,76 triệu người (chiếm khoảng 14,5%), trình độ sơ cấp là 8,8 triệu người (chiếm khoảng 73%). Đây là thuận lợi rất lớn cho hợp tác nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo các cấp, đặc biệt là giáo dục đại học.

Cuộc cách mạng khoa học và công nghệ, đặc biệt là công nghệ thông tin và truyền thông, kinh tế tri thức phát triển mạnh làm biến đổi sâu sắc các lĩnh vực của đời sống xã hội, tạo điều kiện thuận lợi để đổi mới căn bản, toàn diện và đồng bộ các yếu tố cơ bản của chương trình giáo dục (nội dung, phương pháp và hình thức tổ chức giáo dục), đổi mới quản lý giáo dục và xây dựng một nền giáo dục tiên tiến, hiện đại đáp ứng nhu cầu của xã hội và cá nhân người học. Quá trình hội nhập quốc tế sâu rộng về giáo dục đang diễn ra ở quy mô toàn cầu tạo cơ hội thuận lợi để nước ta tiếp cận với các xu thế mới, tri thức mới, kỹ năng mới, những mô hình giáo dục và quản lý giáo dục hiện đại và tranh thủ các nguồn lực bên ngoài để phát triển. Nền giáo dục trên thế giới đang diễn ra những xu hướng mới: xây dựng xã hội học tập cùng với các điều kiện bảo đảm học tập suốt đời; đại chúng hóa, đa dạng hóa, toàn cầu hóa, hội nhập và hợp tác cùng với cạnh tranh quốc tế về giáo dục...

Trước tác động của cuộc cách mạng công nghiệp 4.0, nhiều quốc gia ngày càng nhận thức rõ xã hội muốn tiến bộ thì phải dựa vào sức mạnh của tri thức, được bắt nguồn từ việc khai thác tiềm năng sáng tạo vô tận của con người. Vì vậy, việc phát huy nguồn lực của con người là nhân tố cơ bản của sự phát triển nhanh, bền vững. Trong Chiến lược phát triển kinh tế - xã hội giai đoạn 2011-2020, Đảng ta khẳng định: “Phát triển nhanh nguồn nhân lực, nhất là nguồn nhân lực chất lượng cao, tập trung vào đổi mới căn bản và toàn diện nền giáo dục quốc dân; gắn kết chặt chẽ phát triển nguồn nhân lực với phát triển và ứng dụng khoa học công nghệ”. Để hiện thực hóa chủ trương của Đảng, cần phải phát triển toàn diện, hiện đại nền giáo dục, đặc biệt là giáo dục đại học. Bởi vì, giáo dục đại học là bậc học cao nhất, là giai đoạn cuối cùng của quá trình học tập theo trường lớp, nhưng lại đóng vai trò

quan trọng trong sự nghiệp đổi mới và cải cách hệ thống giáo dục của mỗi quốc gia. Cách mạng công nghiệp 4.0 đòi hỏi phải có nguồn nhân lực chất lượng cao, đáp ứng được các yêu cầu về kiến thức, kỹ năng và phẩm chất, vốn liên tục thay đổi trong môi trường lao động mới.

Do đó, danh mục ngành, nghề đào tạo sẽ phải điều chỉnh, cập nhật liên tục, từ đó hàng loạt ngành, chuyên ngành cũ sẽ mất đi và thay vào đó là cơ hội cho sự phát triển của những ngành, chuyên ngành đào tạo mới, đặc biệt là liên quan đến sự tương tác giữa con người và máy móc. Vì vậy, các trường đại học sẽ phải chuyển đổi mạnh mẽ sang mô hình chỉ đào tạo “những gì thị trường cần”, những nội dung của các môn học cơ bản sẽ phải được rút ngắn và thay thế vào đó là những nội dung cần thiết để đáp ứng nhu cầu của thị trường lao động và giúp người học thực hiện được phương châm “học tập suốt đời”. Bên cạnh đó, giáo dục phải giúp người học phát triển về năng lực, thúc đẩy đổi mới và sáng tạo để thích ứng trong môi trường làm việc thường xuyên thay đổi. Những thời cơ và thách thức đó đòi hỏi nâng cao chất lượng giảng viên nói chung và chất lượng giảng viên các trường đại học công lập nói riêng là điều hết sức cần thiết.

Với mục tiêu: *“Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo; phát triển khoa học và công nghệ, văn hóa - xã hội; nâng cao chất lượng nguồn nhân lực, đẩy mạnh công nghiệp hóa, hiện đại hóa Thủ đô”*, cho nên, nâng cao chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội là nhiệm vụ hàng đầu nhằm xây dựng, đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao cho thủ đô và cho cả nước. Vấn đề này luôn nhận được sự quan tâm của các cấp, chính quyền, ban ngành trên địa bàn. Trước bối cảnh hội nhập quốc tế, việc nâng cao trình độ, chuyên môn, nghiệp vụ của đội ngũ cán bộ giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội có ý nghĩa đặc biệt quan trọng.

Mục tiêu cụ thể của giáo dục đại học được xác định trong Luật Giáo dục đại học (2012) là “Đào tạo trình độ đại học để sinh viên có kiến thức chuyên môn toàn diện, nắm vững nguyên lý, quy luật tự nhiên - xã hội, có kỹ năng thực hành cơ bản, có khả năng làm việc độc lập, sáng tạo và giải quyết những vấn đề thuộc ngành được đào tạo”. Để đạt được mục tiêu đó, chất lượng giảng viên là yếu tố có vai trò quyết định. Cơ chế quản lý, nội dung chương trình, cách thức kiểm tra đánh giá,.. đều được hiện thực hóa thông qua hoạt động của đội ngũ cán bộ, giảng viên. Do đó, định hướng phát triển các trường đại học công lập trong thời gian tới tập trung ở một số điểm sau:

- Giáo dục và đào tạo là quốc sách hàng đầu, là động lực thúc đẩy, là điều kiện cơ bản đảm bảo và thực hiện các mục tiêu kinh tế - xã hội. Đầu tư cho giáo dục là đầu tư phát triển...

- Xây dựng quy hoạch, kế hoạch đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục gắn với nhu cầu phát triển kinh tế- xã hội, bảo đảm an ninh, quốc phòng và hội nhập quốc tế. Thực hiện chuẩn hóa đội ngũ nhà giáo;

- Phát triển hệ thống trường sư phạm đáp ứng mục tiêu, yêu cầu đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục;

- Đổi mới mạnh mẽ mục tiêu, nội dung, phương pháp đào tạo, đào tạo lại, bồi dưỡng và đánh giá kết quả học tập, rèn luyện của nhà giáo;

- Có chế độ ưu đãi đối với nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục. Việc tuyển dụng, sử dụng, đãi ngộ, tôn vinh nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục phải trên cơ sở đánh giá năng lực, đạo đức nghề nghiệp và hiệu quả công tác;

- Khuyến khích đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý nâng cao trình độ chuyên môn nghiệp vụ;

- Triển khai các giải pháp, mô hình liên thông, liên kết giữa các cơ sở đào tạo, nhất là các trường đại học với các tổ chức khoa học và công nghệ, đặc biệt là các viện nghiên cứu.

Trong bối cảnh đổi mới toàn diện giáo dục đại học Việt Nam theo Nghị quyết số 14 năm 2005 và chủ trương đổi mới cơ chế quản lý theo hướng tự chủ đề các trường đại học phát huy tối đa khả năng sử dụng các nguồn lực để nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo theo Nghị quyết 77 năm 2014 của Thủ tướng Chính phủ, thì các trường đại học trên cả nước đang tăng cường các giải pháp để đảm bảo các mục tiêu dài hạn là phát triển nhà trường và các mục tiêu ngắn hạn là kết quả hoạt động hàng năm đáp ứng yêu cầu của người học và xã hội (Chính phủ, 2014). Trong đó, việc phát huy tối đa nguồn lực con người trong nhà trường là rất quan trọng mà lâu nay các trường đại học chưa phát huy tốt nguồn lực tri thức của giảng viên vào hoạt động quản lý của nhà trường.

5.3. Một số giải pháp, khuyến nghị nhằm nâng cao chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội giai đoạn 2021- 2030

5.3.1. Nhóm giải pháp cơ sở

5.3.1.1. Nâng cao trình độ chuyên môn nghiệp vụ của giảng viên

Chủ tịch Hồ Chí Minh đã chỉ rõ: “*Cán bộ là cái gốc của mọi công việc*”, “*Công việc thành công hay thất bại đều do cán bộ tốt hay kém*”. Điều đó cho thấy

tầm quan trọng của cán bộ và công tác đào tạo, bồi dưỡng cán bộ. Vì vậy, giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội không chỉ đòi hỏi phải có trình độ chuyên môn, kiến thức sư phạm mà còn đòi hỏi phải có phẩm chất đạo đức trong sáng, phải có kiến thức thực tiễn, gương mẫu trong lời nói, việc làm và trong cuộc sống. Nếu không ý thức đầy đủ yêu cầu đó để thường xuyên học tập nâng cao trình độ chuyên môn và rèn luyện đạo đức thì cũng rất dễ đánh mất uy tín của cá nhân và truyền thống tốt đẹp của nhà trường mà bao thế hệ đã dày công vun đắp.

Trong bối cảnh hội nhập quốc tế, để xây dựng được đội ngũ cán bộ giảng viên, các trường cần tập trung một số biện pháp để đáp ứng yêu cầu của cải cách giáo dục. Đồng thời, việc nâng cao trình độ mọi mặt đòi hỏi mỗi giảng viên cần phải tự vươn lên. Điều đó cũng đặt ra yêu cầu đối với đội ngũ cán bộ giảng viên phải thường xuyên nỗ lực “rèn đức, luyện tài”, xác định học tập là nhiệm vụ suốt đời không mệt mỏi. Để làm được điều này nhà trường và cán bộ giảng viên cần phải có sự phối hợp chặt chẽ. Cụ thể:

Lãnh đạo các trường đại học công lập cần tăng cường công tác bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ và khuyến khích cán bộ giảng viên nâng cao trình độ chuyên môn và nghiệp vụ sư phạm. Coi việc bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ, kỹ năng sư phạm cho giảng viên là yêu cầu cấp bách hàng đầu. Nội dung bồi dưỡng tập trung vào nâng cao chuyên môn, nghiệp vụ và phương pháp sư phạm: Phương pháp dạy học sáng tạo; khơi dậy lòng say mê sáng tạo, cầu tiến; Khắc phục tư tưởng thụ động, thỏa mãn, ngại phấn đấu học tập rèn luyện. Đồng thời, thực hiện đồng bộ có hiệu quả các biện pháp giáo dục như: Hàng năm tổ chức các lớp đào tạo nâng cao nhận thức, đào tạo kỹ năng... Đổi mới công tác tuyên truyền giáo dục tổng kết đúc rút kinh nghiệm. Khắc phục bệnh hình thức, thành tích trong tổ chức thực hiện.

Các trường cần tổ chức thường xuyên hơn nữa các buổi sinh hoạt khoa học, sinh hoạt chuyên môn theo định kỳ hàng tháng, tổ chức các buổi tọa đàm... để các giảng viên phát huy trí tuệ của mình, trao đổi học tập lẫn nhau để làm giàu thêm tri thức của mình. Hàng năm, các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội nên tổ chức các phong trào thi đua thiết thực trong từng đơn vị như: thi giảng viên dạy giỏi cấp khoa, trường và có chế độ khen thưởng; khuyến khích động viên kịp thời các tập thể, cá nhân điển hình đã nỗ lực vươn lên trong học tập, giảng dạy...

Ngoài ra, các trường thường xuyên tạo mọi điều kiện cho giảng viên được tham gia các chương trình học như thạc sĩ, tiến sĩ trong và ngoài nước... các khóa học, tập huấn chuyên sâu để mở mang, làm giàu tri thức, nâng cao được về chuyên

môn. Nên tham gia và có nhiều công trình nghiên cứu khoa học có tính ứng dụng và đạt hiệu quả cao... Đặc biệt, các trường cần xây dựng cơ chế, chính sách mang tính chất đặc thù nhằm khuyến khích mọi giảng viên tham gia nghiên cứu khoa học, giảng dạy với các trường trong khu vực và thế giới; trân trọng và tạo mọi điều kiện cho những cán bộ giảng viên có những sáng kiến có thể ứng dụng vào thực tiễn đời sống đem lại lợi ích kinh tế cho nhà trường.

5.3.1.2. Nâng cao nhận thức của giảng viên về học tập nâng cao trình độ

Muốn có kiến thức sâu rộng bản thân mỗi giảng viên phải thường xuyên tự trau dồi, học tập nâng cao trình độ và nhân cách cá nhân. Để làm được điều này mỗi giảng viên phải thường xuyên cập nhật thông tin để tiếp cận một cách sâu rộng vào kho tàng văn hóa của nhân loại về các lĩnh vực như: văn hóa, khoa học, xã hội... Thường xuyên đổi mới phương pháp cả phương pháp truyền đạt và phương pháp học tập để nâng cao trình độ cho chính bản thân.

Để vấn đề tự học ở người giảng viên được nâng cao thì trong mỗi nhà trường cần thành lập các câu lạc bộ, các diễn đàn trao đổi về tri thức giữa các giảng viên. Các diễn đàn này cần được tiến hành thường xuyên, có sự giao lưu giữa cán bộ giảng viên trong từng trường, giữa các trường đại học với nhau. Hàng năm, các trường cần thường xuyên tổ chức các hội thảo khoa học nhằm tiếp thu sáng kiến, kinh nghiệm và tạo sân chơi tri thức cho cán bộ giảng viên.

Ngoài ra, mỗi cán bộ giảng viên phải luôn trau dồi phẩm chất đạo đức nghề nghiệp, thường xuyên tu dưỡng, rèn luyện để giữ vững phẩm chất chính trị, nâng cao đạo đức cách mạng, góp phần cùng với Đảng bộ các trường thực hiện có hiệu quả nhiệm vụ chính trị trong giai đoạn cách mạng mới. Cán bộ giảng viên phải xây dựng, giữ gìn được những chuẩn mực đạo đức. Sự gương mẫu của người Thầy không phải chỉ giới hạn ở trong phạm vi nhà trường mà còn ở mọi nơi, mọi lúc, trong gia đình và ngoài xã hội. Những kiến thức của Thầy cung cấp rồi sẽ cũ đi theo sự phát triển của xã hội nói chung nhưng đạo đức, nhân cách của người Thầy còn đọng mãi trong các thế hệ học trò.

Trong tình hình đất nước như hiện nay, dưới sự tác động của nền kinh tế thị trường, đội ngũ cán bộ giảng viên chịu tác động cả mặt tốt và mặt xấu của nó. Để luôn giữ vai trò là “người ươm mầm tri thức”, xứng đáng với danh hiệu nhà giáo mẫu mực, mỗi giảng viên không những phải có chuyên môn vững chắc, mà còn phải có tình yêu thương sâu sắc đối với con người, với đồng nghiệp, với sinh viên... Tình yêu thương đó phải trở thành hành động trực tiếp, bằng những hành vi, những việc làm cụ thể, hữu hiệu, thiết thực.

Bản thân mỗi giảng viên phải luôn luôn tự rèn luyện nhân cách bản thân bằng việc giữ tác phong sư phạm, chú trọng từ cách ăn mặc đến ngôn ngữ, cử chỉ phải mang tính mô phạm, chuẩn mực. Giảng viên có mối quan hệ tốt, tương trợ lẫn nhau với đồng nghiệp, thái độ với sinh viên hòa nhã, thân thiện, vui vẻ, sẵn sàng giúp sinh viên trong học tập cũng như các vấn đề mà họ còn băn khoăn. Thầy cô phải là những người khiêm tốn, giản dị, tôn trọng pháp luật, nguyên tắc kỷ luật như thực hiện đúng quy chế giảng dạy, đúng giờ...; kiên quyết không để cho bất cứ hình thức tiêu cực nào diễn ra trong học tập thi cử: quay bài, chạy điểm, nâng điểm một cách không chính đáng; thực hiện công tác tự phê bình bản thân thường xuyên, sẵn sàng nhận khuyết điểm, thiếu sót của mình trước tập thể sinh viên.

5.3.2. Nhóm giải pháp về các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội

5.3.2.1. Tuyển dụng giảng viên có chọn lọc

Các trường cần có quy hoạch nguồn nhân lực dài hạn, tránh tình trạng tuyển dụng ồ ạt trong một thời gian ngắn, sau đó ngắt quãng. Xây dựng kế hoạch dài hạn chính là rà soát các vị trí công việc cho hợp lý, dự báo nhu cầu nguồn nhân lực, sắp xếp công việc. Trên cơ sở đó đưa ra kế hoạch tuyển dụng.

Các trường cũng nên có chính sách ưu tiên tuyển dụng những người trình độ từ tiến sĩ trở lên. Cách này vừa tiết kiệm kinh phí của nhà trường dành cho giảng viên học nâng cao trình độ vừa đáp ứng ngay yêu cầu về tiêu chuẩn giảng viên. Để thu hút người trình độ này, nhà trường nên đưa ra các chính sách hợp lý để hấp dẫn người có trình độ ứng tuyển vào trường. Biện pháp này hiện nay một số trường đại học đang áp dụng như tuyển thẳng vào biên chế mà không cần qua thi tuyển, bổ nhiệm luôn vào một số vị trí mà đang thiếu người có trình độ theo quy định. Với tính tự chủ ngày càng cao của các trường đại học thì việc tự đưa ra các chính sách này là thuộc quyền của Hiệu trưởng các trường đại học.

Tuy nhiên, việc tuyển dụng phải có chọn lọc để tránh tình trạng chỉ tuyển được những người có chức danh, học vị cao nhưng lại thiếu năng lực, thiếu kiến thức và kỹ năng giải quyết công việc chuyên môn. Để làm được điều này trong khâu tuyển dụng phải có sự quy định rõ ràng: Đối với giảng viên có trình độ thạc sĩ cần phải tổ chức thi giảng trước cấp Bộ môn, cấp Khoa và cấp Nhà trường. Đối với giảng viên có học hàm tiến sĩ không cần phải thi tuyển nhưng cần có ít nhất một đến hai buổi trao đổi về chuyên môn trước Hội đồng khoa học của Khoa. Có như vậy mới đảm bảo được chất lượng đầu vào.

5.3.2.2. *Bố trí và sử dụng giảng viên hợp lý*

Trong thời gian tới, các trường cần phải coi trọng công tác bố trí, sắp xếp cán bộ giảng viên đúng chuyên môn và phù hợp với năng lực. Đồng thời đòi hỏi công tác tổ chức cán bộ cũng chú ý đúng mức đến việc bố trí, sử dụng, cần nhắc cán bộ giảng viên “đúng tiêu chuẩn, phù hợp sở trường”. Đề bạt cán bộ phải đúng lúc, đúng người, đúng việc”. Đây là điều kiện quyết định để cán bộ có khả năng hoàn thành tốt chức trách, nhiệm vụ được giao.

Bên cạnh đó quá trình phân công công việc cho các giảng viên ngoài việc đảm bảo đúng chuyên môn đào tạo phải đảm bảo sự công bằng kể cả trong giảng dạy cũng như trong nghiên cứu khoa học. Tránh tình trạng có những giảng viên một kỳ phải lên lớp, coi thi, chấm thi quá nhiều còn một số giảng viên một kỳ chỉ giảng dạy một, hai lớp hoặc cả kỳ không phải dạy, coi thi, chấm thi... Việc phân công giáo viên hướng dẫn sinh viên làm báo cáo thực tập, khóa luận tốt nghiệp hay tham gia các hội đồng bảo vệ (cử nhân, thạc sĩ, tiến sĩ...) là những vấn đề rất nhạy cảm vì ảnh hưởng trực tiếp đến quyền lợi cũng như nghĩa vụ của giảng viên. Khi thực hiện những công việc này lãnh đạo các Bộ môn, Khoa phải phân bổ đúng người, đúng việc và đảm bảo sự công bằng.

Bố trí, đề bạt cán bộ giảng viên phải đúng và trúng nhằm phát huy hết khả năng, sở trường của họ. Công việc này phải đảm bảo tính kế thừa, ổn định và phát triển. Trong mỗi chuyên ngành cần bố trí kết hợp giữa các thế hệ giảng viên, giảng viên trẻ với giảng viên lớn tuổi để bổ sung cho nhau về năng lực cũng như kinh nghiệm thực tế, kết hợp được những phẩm chất tốt của các thế hệ “trẻ xông pha, già kinh nghiệm”. Có thể khẳng định việc lựa chọn, bố trí sử dụng đúng người, đúng trình độ sẽ góp phần ngăn chặn, đẩy lùi tình trạng suy thoái về phẩm chất chính trị, đạo đức lối sống trong nhà trường hiện nay. Chính vì vậy, việc lựa chọn đúng người thật sự có tâm, có tầm, có tài, có đủ tiêu chuẩn chính trị và bố trí giữ trọng trách tương xứng sẽ không chỉ phát huy được năng lực, sở trường của người Thầy mà còn tác động mạnh mẽ, tạo được sự đồng thuận, “tâm phục, khẩu phục” đối với bộ phận, giảng viên thuộc quyền. Để thực hiện tốt hơn, lãnh đạo trường phải thường xuyên quan tâm, tạo điều kiện hơn nữa để các giảng viên trong nhà trường tham gia vào các hoạt động của cuộc vận động nghiên cứu khoa học; thường xuyên trao đổi, tìm hiểu tâm tư, nguyện vọng của giảng viên trong từng nhà trường.

5.3.2.3. *Thường xuyên đào tạo, bồi dưỡng giảng viên*

Nâng cao chất lượng đào tạo giảng viên là khâu then chốt, có ý nghĩa quyết định việc hình thành các phẩm chất, trình độ, năng lực chuyên môn của giảng viên ở các trường đại học trong bối cảnh hội nhập quốc tế hiện nay. Tuyển dụng tốt, thu hút được

nguồn viên chức chất lượng cao chưa đủ, mà còn phải quan tâm nâng cao chất lượng đào tạo, bồi dưỡng họ. Bởi mỗi giảng viên nếu không thường xuyên đào tạo, bồi dưỡng cập nhật kiến thức về kinh tế, chính trị, xã hội cũng như kiến thức về chuyên môn, phát triển năng lực giáo dục cũng như các năng lực khác thì sẽ không đảm bảo chuẩn yêu cầu nghề nghiệp giảng viên và ngày càng tụt lùi so với sự phát triển của xã hội ngày nay. Để đạt được mục tiêu đó cần thực hiện tốt các biện pháp cơ bản sau:

- Xây dựng và hoàn thiện mô hình, mục tiêu đào tạo giảng viên: Thực chất của quá trình này là xác định hệ thống những phẩm chất, năng lực cơ bản nhất mà công tác đào tạo, bồi dưỡng của nhà trường cần phải hướng tới. Việc xác định mô hình, mục tiêu đào tạo giảng viên trong các trường đại học như thế nào phụ thuộc vào nhiệm vụ phát triển GD-ĐT; khoa học và công nghệ của đất nước; nhiệm vụ của Bộ, Ban, Ngành và yêu cầu GD-ĐT quy định.

- Việc xây dựng, hoàn thiện mô hình, mục tiêu đào tạo cần tiến hành công phu, nghiêm túc, trên cơ sở đánh giá đúng chất lượng đào tạo, tránh đào tạo tràn lan. Cần có kế hoạch đào tạo chi tiết, rõ ràng. Cụ thể: Lập danh sách những giảng viên nào cần đào tạo, đào tạo chuyên môn gì. Tránh đào tạo chỉ để đảm bảo đủ số lượng, đủ văn bằng chứng chỉ. Các chương trình đào tạo phải được phân bổ đến tất cả các Bộ môn, Khoa. Không nên tổ chức cùng một lúc hai, ba chương trình đào tạo hay tổ chức đào tạo trùng với thời gian giảng dạy của giảng viên dẫn đến giảng viên chỉ đến điểm danh cho có mặt làm giảm hiệu quả học tập.

- Mục tiêu, mô hình đào tạo, bồi dưỡng giảng viên đại học vừa phải bảo đảm mặt bằng học vấn chuẩn quốc gia, vừa phải mang tính đặc thù của môi trường sư phạm. Mô hình đào tạo, bồi dưỡng phải động viên, khuyến khích giảng viên trẻ tham gia tích cực vào học tập nâng cao trình độ, gắn lý thuyết với hoạt động thực tiễn. Đồng thời phải tập hợp được trí tuệ của các nhà khoa học, cán bộ quản lý, đội ngũ viên chức, giảng viên; ý kiến đóng góp của các cơ quan chức năng, các đơn vị trong toàn ngành. Mô hình, mục tiêu đào tạo phải bảo đảm vừa hòa nhập với mặt bằng học vấn chuẩn quốc gia, vừa mang tính đặc thù của môi trường sư phạm.

- Đổi mới nội dung, chương trình, phương pháp đào tạo, bồi dưỡng: trên cơ sở mô hình, mục tiêu đào tạo mà xác định những nội dung, chương trình mang tính hiện đại, đúng mục đích nâng cao chuyên sâu kiến thức chuyên ngành, cập nhật những vấn đề phát triển mới. Nội dung, chương trình đào tạo phải quán triệt sâu sắc mục tiêu, yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện GD-ĐT; vừa bảo đảm đúng hướng dẫn, tư tưởng chỉ đạo của Bộ GD-ĐT và các cấp vừa phù hợp với đặc thù đào tạo của mỗi chuyên ngành.

- Tăng cường đầu tư kinh phí cho công tác đào tạo, bồi dưỡng: Đầu tư kinh phí là rất cần thiết để tăng cường cơ sở, vật chất, trang thiết bị kỹ thuật hiện đại phục vụ việc đổi mới nội dung, phương pháp nghiên cứu, giảng dạy mới động viên khuyến khích được người dạy và người học tích cực, say mê nghiên cứu; mới thu hút được các nhà khoa học có uy tín tham gia đào tạo...

5.3.2.4. Hoàn thiện chế độ đãi ngộ giảng viên

Chế độ đãi ngộ và khen thưởng cả về vật chất và tinh thần là một cách tạo ra động lực bên trong của người lao động nhằm khuyến khích, động viên họ làm việc tốt hơn. Ngoài ra, đây là một cách ghi nhận công lao đóng góp của họ cho tập thể.

Lương của đội ngũ giảng viên phụ thuộc vào nguồn ngân sách cấp và nguồn thu sự nghiệp của trường, trong đó nguồn từ NSNN có xu hướng giảm theo tinh thần tự chủ tài chính; còn nguồn thu sự nghiệp phần lớn các trường đang gặp khó khăn do tuyển sinh gặp khó khăn, các hoạt động dịch vụ tạo nguồn thu bị hạn chế trong khi nhu cầu thu nhập có xu hướng tăng lên. Đây là một thách thức đối với các trường trong giai đoạn hiện nay. Tuy nhiên, để tăng nguồn thu, các trường cần thực hiện như sau:

Nâng cao chất lượng đào tạo để thuận lợi cho công tác tuyển sinh,

Đa dạng hóa các loại hình đào tạo để tăng nguồn thu và tận dụng tối đa nguồn nhân lực, vật lực của nhà trường.

Khuyến khích giảng viên tham gia nghiên cứu khoa học đặc biệt thu hút các dự án, đề tài cấp Bộ, cấp Nhà nước về cho Nhà trường đồng thời thực hiện các hoạt động tư vấn cho các doanh nghiệp để vừa tăng nguồn thu cho nhà trường vừa thu hút được nhiều giảng viên có kinh nghiệm tham gia các hoạt động này. Chính trong các hoạt động đó các giảng viên trẻ có cơ hội được cọ sát, được học hỏi vừa nâng cao trình độ vừa tăng thu nhập giúp giảng viên ổn định cuộc sống, chuyên tâm công tác, nâng cao chất lượng giảng dạy và đào tạo.

Khen thưởng và kỷ luật là hai công cụ luôn song hành nhau. Khen thưởng và kỷ luật đúng người đúng việc sẽ kích thích người lao động làm việc; nếu khen thưởng hoặc kỷ luật không đúng người, đúng thời điểm sẽ có tác dụng ngược là làm kìm hãm sự phấn đấu của giảng viên. Đối với việc khen thưởng cho giảng viên, trước hết các nhà trường cần ghi nhận cống hiến của họ thông qua các hình thức khen thưởng như danh hiệu CSTĐCS, bằng khen cấp bộ, cấp ngành, Thủ tướng... Từ các hình thức khen thưởng này thực hiện việc tăng lương trước hạn. Thứ hai là, phong tặng danh hiệu cho giảng viên như nhà giáo ưu tú, nhà giáo nhân dân, giáo viên dạy giỏi... Việc tăng lương trước hạn, các danh hiệu thi đua và hình thức khen

thường cho giảng viên hiện nay vẫn còn hạn chế về số lượng dẫn đến các giảng viên nhiều khi đủ tiêu chuẩn đạt danh hiệu CSTĐ, bằng khen cấp Bộ... nhưng do chỉ tiêu phụ thuộc vào số lượng cán bộ giảng viên trong một Khoa nên chhuwa kích thích được tin thần cho giảng viên. Vì thế, thời gian tới cần tăng lên đề động viên giảng viên về tinh thần, ghi nhận cống hiến của họ. Đồng thời đưa ra các hình thức kỷ luật đối với các trường hợp vi phạm pháp luật, quy chế của nhà trường nhằm răn đe cho người khác, tạo sự công bằng trong đánh giá; từ đó mọi người tin tưởng vào sự nghiêm minh của pháp luật, công bằng của nhà trường. Có như vậy mới thu hút và giữ chân được những giảng viên giỏi, có kinh nghiệm và nhiệt huyết với nghề.

5.3.2.5. *Tăng cường cơ sở vật chất, tài liệu phục vụ giảng dạy*

Kết quả khảo sát về các yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng công việc của giảng viên cho thấy yếu tố cơ sở vật chất, tài liệu phục vụ giảng dạy cũng có tác động mạnh mẽ nhất đến giảng viên. Có thể ví rằng cơ sở hạ tầng, tài liệu phục vụ giảng dạy được ví như cánh tay nối dài của người làm giảng dạy, thiếu điều kiện này thì dù giảng viên có giỏi đến mấy cũng không thể thực hiện được những bài giảng hay. Ngoài ra, đây là tiêu chuẩn bắt buộc trong đánh giá chất lượng giáo dục đại học cũng như tiêu chuẩn phân tầng đại học. Theo Thông tư 24/2015/TTBGĐT về Quy định chuẩn quốc gia đối với cơ sở giáo dục đại học quy định tiêu chuẩn về cơ sở vật chất, trang thiết bị tại khoản c, d của Tiêu chuẩn 1 như sau: c) Có đủ các phương tiện, trang thiết bị cần thiết đáp ứng yêu cầu về đào tạo và nghiên cứu khoa học; có cơ sở thực hành và trang thiết bị chuyên biệt theo yêu cầu đảm bảo chất lượng đối với các ngành, chuyên ngành đào tạo đặc thù; d) Thư viện và trung tâm thông tin học liệu có đủ giáo trình, sách tham khảo cần thiết cho các chương trình đào tạo; có bản quyền truy cập ít nhất 1 cơ sở dữ liệu khoa học quốc tế và có ít nhất 1 tạp chí khoa học quốc tế (bản in hay bản điện tử) đối với mỗi ngành đào tạo. Thực tế cho thấy vẫn còn rất nhiều trường chưa có đầy đủ trang thiết bị hiện đại phục vụ cho giảng dạy.

Căn cứ vào quy định trên để nâng cao chất lượng giảng viên các trường cần mua thêm đầu sách, đầu tạp chí khoa học quốc tế, mua bản quyền cơ sở dữ liệu khoa học quốc tế như: www.gatesearch.com, www.proquest.com.... Việc được truy cập vào nguồn dữ liệu này giúp giảng viên cập nhật được tri thức mới, nắm bắt được xu hướng phát triển của thế giới, có nguồn tài liệu tham khảo dồi dào phục vụ nghiên cứu, nhất là nghiên cứu chuyên sâu như viết luận án, luận văn, viết tạp chí và thực hiện các đề tài nghiên cứu cấp trường trở lên, thậm chí cả đề tài của sinh viên.

Ngoài ra, các trường cũng phải thường xuyên sửa chữa, bổ sung thay mới các trang thiết bị đã hỏng, cũ như máy chiếu projector, máy in, hệ thống loa và âm thanh, quạt điện đồng thời có kế hoạch mua sắm đầu tư thêm các thiết bị cần thiết như lắp đặt điều hòa ở phòng nghỉ giảng viên, sắp xếp phòng nghỉ trưa cho giảng viên ở xa.

5.3.3. Một số giải pháp khác

5.3.3.1. Quan tâm tạo dựng môi trường công tác thuận lợi cho cán bộ giảng viên học tập và nghiên cứu

Các trường nên tập trung đổi mới công tác đánh giá, bố trí sử dụng và thực hiện chính sách cán bộ. Đánh giá cán bộ giảng viên phải trên cơ sở tiêu chí cụ thể, căn cứ vào chức năng nhiệm vụ được giao, hiệu quả thực hiện nhiệm vụ, uy tín trong tập thể cán bộ giảng viên. Quá trình đánh giá phải được tiến hành theo một quy trình công khai dân chủ, đảm bảo công bằng, khách quan. Tiếp tục rà soát bổ sung hoàn thiện quy trình bố trí, đề bạt và thực hiện chính sách cán bộ. Thông qua việc đánh giá cán bộ về phẩm chất chính trị, đạo đức lối sống, uy tín, năng lực sở trường, hiệu quả công tác để bố trí cán bộ vào những vị trí phù hợp.

Để hội nhập quốc tế hiệu quả, các trường cần quan tâm đặc biệt đến xây dựng và phát triển đội ngũ giảng viên trẻ, vì đó là việc hết sức cần thiết nhằm tạo ra đội ngũ kế cận trong tương lai... Ngay từ khâu tuyển dụng phải xem xét kỹ lưỡng về chuyên ngành đào tạo, khả năng sư phạm, xem xét quá trình học tập, tu dưỡng tại các trường đại học... Tuyển dụng hoặc hợp đồng giảng viên nên mang tính “lâu dài”, có sự “gối đầu”, nối tiếp và kế thừa.

Các trường cần đẩy mạnh việc xây dựng và thực hiện tốt các chính sách đối với đội ngũ cán bộ giảng viên. Chính sách đối với đội ngũ cán bộ giảng viên là những quy định cụ thể về nhiều mặt trong quá trình công tác nhằm đãi ngộ tương xứng với sự cống hiến của đội ngũ cán bộ giảng viên phù hợp với chủ trương của Đảng, Nhà nước trong điều kiện cụ thể của từng trường. Có chính sách đúng đắn và tổ chức thực hiện tốt sẽ tạo ra động lực to lớn để khuyến khích, phát huy tính tích cực, nỗ lực, hăng hái của cán bộ giảng viên, nâng cao tinh thần trách nhiệm, phát huy khả năng sáng tạo và cống hiến cho sự nghiệp giáo dục.

Từ thực tiễn cho thấy, để thúc đẩy sự phát triển của giảng viên phải thực hiện một cách đồng bộ hệ thống các chính sách đào tạo, bồi dưỡng, sử dụng, quy hoạch, quản lý cán bộ giảng viên, chính sách đảm bảo lợi ích vật chất và tinh thần, không ngừng chăm lo đời sống cho cán bộ giảng viên bằng những hành động cụ thể như sau: Rà soát, bổ sung, hoàn thiện các quy định, chế độ, chính sách về đãi ngộ, tuyển

dụng, sử dụng, đào tạo, bồi dưỡng, kiểm tra, đánh giá đối với đội ngũ cán bộ giảng viên: Xây dựng và ban hành bảng lương phù hợp với đội ngũ giảng viên, nhất là giảng viên có trình độ cao; Ban hành mức thưởng và phụ cấp riêng đối với giảng viên tùy theo điều kiện thực tế của nhà trường; Tăng nguồn kinh phí hỗ trợ cho các giảng viên đi học nâng cao trình độ, tạo điều kiện về thời gian và kinh phí cho giảng viên, đồng thời đưa ra những ràng buộc cụ thể để thu hút giảng viên sau khi học xong phục vụ cho nhà trường lâu dài, tránh tình trạng giảng viên có chuyên môn và năng lực chuyển ngành, chuyển đơn vị công tác, gây thiếu hụt giảng viên cho nhà trường.

5.3.3.2. Mở rộng, liên kết đào tạo đội ngũ cán bộ với các trường đại học, học viện có uy tín trên thế giới

Để đào tạo ra nguồn nhân lực chất lượng cao đủ năng lực cạnh tranh với nguồn nhân lực trong khu vực và thế giới, các trường đại học, cao đẳng cần mở rộng, liên kết đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao với các trường đại học, học viện đúng chuyên ngành. Các trường nên thường xuyên mở các lớp ngắn hạn, các lớp tập huấn, tọa đàm, hội thảo trao đổi kinh nghiệm giữa các cơ sở đào tạo uy tín trên thế giới để học tập kinh nghiệm trong việc xây dựng, phát triển nguồn nhân lực về mọi mặt. Đồng thời, nên chủ động, tạo điều kiện cho đội ngũ giảng viên của trường học trình độ thạc sĩ, tiến sĩ và tu nghiệp sinh ở các nước có nền giáo dục hiện đại (các trường đại học, học viện ở Đức, Ba Lan, Canada...) để nâng cao kiến thức, bồi dưỡng chuyên môn nghiệp vụ.

5.3.3.3. Tăng cường công tác kiểm tra, đánh giá nhằm nâng cao chất lượng chuyên môn nghiệp vụ của đội ngũ giảng viên

Mục tiêu của việc kiểm tra đánh giá năng lực chuyên môn, nghiệp vụ sư phạm cho giảng viên là làm cho mỗi giảng viên thấy được điểm mạnh, điểm yếu của mình. Trên cơ sở đó giảng viên tự có kế hoạch bồi dưỡng nâng cao năng lực. Đồng thời, các Bộ môn, Khoa, Nhà trường căn cứ vào kết quả kiểm tra đánh giá đó để lập kế hoạch đào tạo bồi dưỡng, kế hoạch đãi ngộ đối với cá giảng viên.

Để thực hiện việc kiểm tra, đánh giá khả năng giảng dạy của giảng viên có thể thông qua bài giảng hay việc thực hiện quy chế chuyên môn, việc sử dụng các phương tiện dạy học hiện đại trong giờ dạy, đổi mới phương pháp dạy học... Việc đánh giá thường kỳ tập trung vào đánh giá theo các tiêu chí thực hiện công việc như kết quả thực hiện, thời gian thực hiện, chi phí hiệu quả, khả năng phối hợp trong triển khai công việc, thái độ chuyên cần. Lãnh đạo đánh giá hàng năm về kết quả thực hiện công việc của viên chức. Việc đánh giá xếp loại giảng viên có thể theo 4

kênh thông tin sau: Ý kiến sinh viên, ý kiến đồng nghiệp (phiếu dự giờ), đánh giá của Khoa, đánh giá của lãnh đạo Nhà trường.

Để công tác kiểm tra đánh giá có hiệu quả các trường cần: Hoàn thiện phương pháp kiểm tra, đánh giá. Khắc phục những điểm yếu của hệ thống kiểm tra đánh giá hiện tại, những bất cập trong công tác quản lý đội ngũ GV; nâng cao năng lực quản lý cho bộ máy quản lý của nhà trường.

Đổi mới công tác sử dụng, đánh giá, sàng lọc ĐNGV theo hướng phân công, phân cấp về trách nhiệm. Bổ sung, hoàn thiện cơ chế, chính sách đãi ngộ đối với ĐNGV tương xứng với thành tích và năng lực cá nhân; điều chỉnh chính sách lương, phụ cấp ưu đãi, cơ chế đãi ngộ phù hợp để cải thiện đời sống vật chất và tinh thần, tạo động lực và điều kiện cho giảng viên nâng cao năng lực, trình độ.

Hoàn thiện và ban hành mới các chế độ chính sách quản lý giảng viên: Quy định về chế độ làm việc của giảng viên. Trong đó cần khuyến khích và bắt buộc thực hiện các nhiệm vụ của giảng viên, đặc biệt là đối với việc thực hiện nhiệm vụ NCKH. Cải tiến phương pháp kiểm tra đánh giá, khen thưởng theo nguyên tắc kiểm tra liên tục, kịp thời. Đánh giá, khen thưởng phải công bằng, minh bạch; phải có một cơ chế đánh giá mang tính tích cực; phải có khoảng cách đủ lớn giữa các mức thi đua để các giảng viên cố gắng phấn đấu cũng như hội đồng đánh giá có thể căn cứ vào đó công nhận hay không công nhận những giảng viên xuất sắc.

Phải có qui định đánh giá viên chức sát thực, phân biệt rõ về mức độ đóng góp của từng giảng viên, chế độ thưởng – phạt rõ ràng; phải có “thước đo” đo được chất lượng công việc đã hoàn thành; tránh hiện tượng “trung bình chủ nghĩa”, “cào bằng” trong đánh giá, không khuyến khích được những người tích cực. Việc đánh giá phải dựa trên kết quả hoàn thành công việc có tính đến mức độ cố gắng hoàn thành công việc của mỗi giảng viên, nếu không sẽ làm cho giảng viên mới vào nghề nản lòng bởi họ ít có cơ hội được khen thưởng. Việc bình chọn danh hiệu “giảng viên giỏi”, “danh hiệu chiến sĩ thi đua cấp cơ sở” không nên hạn chế số lượng mà nên dựa trên tiêu chuẩn cần đạt được đối với từng chức danh hoặc học vị.

Tăng cường kiểm tra việc thực hiện qui chế, nội qui giảng dạy của giảng viên. Thường xuyên thực hiện việc dự giờ thăm lớp, coi đây là tiêu chí bắt buộc đối với các Khoa, Bộ môn trong tổ chức thực hiện nhiệm vụ được giao. Thực hiện đánh giá giảng viên, đặc biệt là giảng viên giỏi đều ở các mặt, không nên chỉ dựa vào kết quả dự giờ 1 tiết giảng; không chạy theo thành tích. Tăng cường việc lấy ý kiến đánh giá của giảng viên bằng cách tổ chức điều tra thăm dò định kỳ sau khi kết thúc

môn học để đánh giá giảng viên được khách quan và tăng mức độ tin cậy của kết quả đánh giá.

Xây dựng các tiêu chí và qui trình hợp lý để đánh giá đúng phẩm chất, năng lực, hiệu quả công tác của giảng viên, từng bước hoàn thiện qui định về đánh giá giảng viên. Rà soát cơ chế quản lý, định mức lao động, chính sách, chế độ đối với giảng viên; cải tiến chế độ tiền lương, chế độ đãi ngộ, thực hiện chính sách thù lao theo năng lực và kết quả thực hiện công việc đối với giảng viên.

5.3.4. Một số khuyến nghị với cơ quan quản lý giáo dục

Thực hiện tự chủ, đổi mới quản trị đại học theo định hướng, kiến tạo, không bao biện làm thay.

Hoàn thiện cơ sở pháp lý để đổi mới quản lý giáo dục đại học, đặc biệt hệ thống văn bản quy phạm pháp luật hướng dẫn thi hành Luật Giáo dục đại học, kịp thời sửa đổi, bổ sung cho phù hợp với tình hình thực tế.

Rà soát sửa đổi, bổ sung hoặc thay thế các văn bản quy phạm pháp luật theo hướng giảm quy mô đào tạo, nâng cao chất lượng ĐNGV đại học qua đó nâng cao chất lượng đào tạo và NCKH. Điều chỉnh mạng lưới cơ sở GDDH phù hợp với quy định của luật. Tái cấu trúc hệ thống các trường đại học theo hướng gọn, nhẹ, năng động, hiệu quả.

Một số khuyến nghị cụ thể như:

Một là, tiếp tục xây dựng và hoàn thiện các văn bản quy phạm pháp luật về ĐNGV. Thực tế hiện nay cho thấy, các quy định về ĐNGV các trường đại học nằm rải rác trong nhiều văn bản quy phạm pháp luật khác nhau, chịu sự điều chỉnh của nhiều luật khác nhau như Luật Giáo dục, Luật Giáo dục đại học, Luật Viên chức, Luật Lao động... Trước mắt cần phải sửa đổi, bổ sung Luật Giáo dục đại học, trong đó có những quy định về phát triển giảng viên các trường đại học công lập hoặc ban hành một nghị định riêng quy định về phát triển giảng viên các trường đại học công lập nhằm nâng cao về chất lượng và cơ cấu của giảng viên.

Hai là, xây dựng quy hoạch, kế hoạch để tiếp tục phát triển đội ngũ giảng viên cả về chất lượng, cơ cấu hợp lý. Thực hiện hoàn thiện quy hoạch mạng lưới các cơ sở giáo dục đại học và đào tạo giảng viên trên cơ sở sử dụng các công cụ quản lý nhà nước như: chuẩn, quy chuẩn đối với cơ sở giáo dục đại học; công khai, minh bạch thông tin về điều kiện đảm bảo chất lượng và kết quả đầu ra, kiểm định chất lượng giáo dục và quy chuẩn đảm bảo chất lượng để định hướng đầu tư cũng như tổ chức, sắp xếp lại các cơ sở trong hệ thống cho phù hợp với nhu cầu phát triển nguồn nhân lực của đất nước.

Ba là, theo thống kê của Viện thông tin khoa học (ISI), trong 15 năm từ 1996 - 2011, Việt Nam mới có 13.172 ấn phẩm khoa học công bố trên các tập san quốc tế có bình duyệt, bằng khoảng một phần năm của Thái Lan (69.637), một phần sáu của Malaysia (75.530) và một phần mười của Singapore (126.881). Việt Nam hiện nay có khoảng 9.000 giáo sư và phó giáo sư, 24.000 tiến sĩ và hơn 100.000 thạc sĩ, nhưng số ấn phẩm khoa học của cả nước trong vòng 15 năm qua chưa bằng 1/5 số công bố của trường Đại học Tokyo (69.806 ấn phẩm) và một nửa của trường Đại học quốc gia Singapore (28.070 ấn phẩm). Vì vậy, cần tập trung đổi mới cơ chế tài trợ nghiêm túc cho giáo dục đại học để thúc đẩy giảng viên nâng cao năng lực, chất lượng và hiệu quả nghiên cứu khoa học, công khai, minh bạch các công trình đã công bố, các hướng nghiên cứu đang thực hiện của giảng viên trên trang thông tin điện tử của cơ sở giáo dục đại học.

Bốn là, Trong quá trình triển khai Đề án đào tạo giảng viên bằng ngân sách nhà nước (Đề án 911), nhiều ứng viên từ các cơ sở đào tạo không đáp ứng được những quy định về ngoại ngữ và các điều kiện cần thiết khác trong khi nhu cầu giảng viên có trình độ cao là rất lớn. Vì vậy, cần tiếp tục đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giảng viên đại học công lập. Đào tạo, bồi dưỡng có vai trò đặc biệt quan trọng đối với quá trình phát triển hoàn thiện năng lực, trình độ cho ĐNGV. Với yêu cầu ngày càng cao về kiến thức, kỹ năng, thái độ, chất lượng ĐNGV cần được nâng lên tương xứng. Chất lượng ĐNGV phụ thuộc rất lớn vào hiệu quả công tác đào tạo, bồi dưỡng. Vì vậy, cần có kế hoạch bồi dưỡng tạo nguồn giảng viên để gửi đi đào tạo trình độ tiến sĩ ở nước ngoài, nâng dần chuẩn giảng viên có trình độ tiến sĩ trong toàn hệ thống theo các đề án có sử dụng ngân sách nhà nước, các chương trình học bổng hiệp định và một số học bổng song phương.

Năm là, xây dựng chuẩn khung năng lực giảng viên áp dụng chung cho các trường đại học công lập và cán bộ quản lý. Đây chính là căn cứ xây dựng các chương trình đào tạo, bồi dưỡng có hiệu quả đáp ứng yêu cầu đào tạo chất lượng cao và quản lý cơ sở đào tạo hiệu quả trong điều kiện tự chủ đại học và hội nhập quốc tế.

Sáu là, đổi mới cơ chế tuyển dụng và đánh giá đội ngũ giảng viên đại học công lập. Tuyển dụng giảng viên phải thực sự xuất phát từ nhu cầu công việc, quy mô, ngành nghề đào tạo. Tuyển dụng là khâu đầu tiên trong chu trình quản lý ĐNGV, tuyển dụng đúng sẽ quyết định sự phát triển Bộ môn, Khoa và Nhà trường. Việc tuyển dụng được những giảng viên giỏi thì trường đại học sẽ hoạt động đạt kết quả cao hơn. ĐNGV là nhân tố quyết định đến thành công của trường đại học. Vì vậy nhà nước phải hoàn thiện quy hoạch ĐNGV trong từng giai đoạn và xây dựng

được bộ “chuẩn năng lực giảng viên”, hệ thống danh mục vị trí việc làm và cơ cấu giảng viên, từ đó có cơ sở để tuyển dụng đúng người, đúng việc, đúng số lượng, đảm bảo cơ cấu, tỷ lệ hợp lý. Có như vậy mới nâng cao được chất lượng giảng viên.

Bây là, tiếp tục hoàn thiện chính sách đãi ngộ, tôn vinh đội ngũ giảng viên. Trao quyền tự chủ thực sự, đầy đủ cho các cơ sở giáo dục đại học, trong đó hiệu trưởng có quyền thỏa thuận lương, phụ cấp với giảng viên giảng dạy trong các trường đại học công lập. Tiếp tục hoàn thiện cơ chế, điều kiện để giao quyền tự chủ (trước mắt về công tác tổ chức, nhân sự và tài chính theo Nghị định số 16/2015/NĐ-CP, Nghị quyết số 77/NQ-CP của Chính phủ) và trách nhiệm xã hội theo hướng phát huy tiềm năng, sức sáng tạo, năng động của các trường đại học công lập. Thực hiện đổi mới chính sách tiền lương, tạo động lực cho cán bộ, giảng viên tâm huyết với nghề. Trong cơ chế thị trường hiện nay, chính sách sử dụng ĐNGV có hiệu quả bao hàm nhiều yếu tố, nhưng chế độ lương, thưởng hợp lý vẫn là yếu tố hàng đầu, có tính quyết định đến việc thu hút và giữ chân giảng viên giỏi.

5.4. Một số hạn chế của luận án và định hướng nghiên cứu tiếp theo

5.4.1. Một số hạn chế của luận án

Luận án đã phân tích được thực trạng chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội hiện nay thông qua các tiêu chí NCS lựa chọn ban đầu. Bên cạnh đó, luận án còn chỉ ra được các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên các trường đại học công lập hiện nay. Tuy nhiên, trong quá trình thực hiện, NCS nhận thấy rằng, luận án này còn một số những hạn chế nhất định như:

- Chưa đưa hết được các tiêu chí phản ánh chất lượng giảng viên. Do đó, còn nhiều yếu tố chất lượng giảng viên chưa được đánh giá trong luận án.
- Việc đánh giá chất lượng giảng viên chưa phân theo khối ngành cụ thể. Do đó, chưa phản ánh được thực trạng của từng khối ngành khác nhau.
- NCS mới chỉ thực hiện khảo sát đối tượng là giảng viên để đánh giá chất lượng bản thân giảng viên đó mà chưa thực hiện đối với các đối tượng như cán bộ hành chính, lãnh đạo... để cho kết quả khách quan và đầy đủ hơn.
- Các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên mới chỉ chủ yếu tập trung ở các yếu tố quản trị nhân lực mà chưa đề cập đến các yếu tố khác trong tổ chức...

5.4.2. Định hướng nghiên cứu tiếp theo

Trên cơ sở xác định và nắm được những hạn chế trong nghiên cứu này, NCS cho rằng, định hướng nghiên cứu tiếp theo sẽ khắc phục những hạn chế kể trên để nghiên cứu được hoàn thiện hơn trong tương lai, cụ thể:

- Tìm hiểu và bổ sung thêm các tiêu chí đánh giá chất lượng giảng viên các trường đại học công lập
- Thực hiện kiểm định, phân tích sự khác biệt về chất lượng giảng viên theo từng khối ngành khác nhau như kinh tế, kỹ thuật...
- Mở rộng đối tượng khảo sát cho cán bộ hành chính và lãnh đạo các trường đại học công lập.
- Tìm hiểu thêm một số nhân tố bổ sung vào mô hình nghiên cứu.

Tiểu kết chương 5

Chất lượng giảng viên là vấn đề cốt lõi khi xem xét chất lượng giáo dục đại học. Trong bối cảnh nghiên cứu là các trường đại học công lập trên địa bàn Hà Nội, dựa trên kết quả nghiên cứu ở chương 4, trong chương 5, NCS một lần nữa khẳng định chất lượng giảng viên chịu ảnh hưởng bởi nhiều nhân tố. Trong 6 nhân tố được đề xuất, tuyển dụng giảng viên có tác động mạnh nhất; tiếp theo là chế độ đãi ngộ; bố trí, sử dụng giảng viên; đào tạo, bồi dưỡng giảng viên; cơ sở vật chất và cuối cùng là chính sách hiện hành của Nhà nước.

Cũng trong chương 5, NCS cũng đã luận giải, giải thích các kết quả được rút ra trong chương 4. Bên cạnh đó, NCS cũng chỉ ra một số định hướng phát triển các trường đại học công lập trong giai đoạn tới. Đây là các cơ sở để NCS đề xuất những kiến nghị, giải pháp nhằm cải thiện chất lượng giảng viên các trường đại học công lập.

Tập trung vào việc phân tích thực trạng chất lượng giảng viên các trường đại học công lập hiện nay và thực trạng các nhân tố ảnh hưởng, NCS đã đưa ra được một số giải pháp và khuyến nghị đối với các cơ sở giáo dục đại học công lập và các cơ quan quản lý của Nhà nước với hy vọng các giải pháp và khuyến nghị này thiết thực và phù hợp với xu hướng hội nhập quốc tế và toàn cầu hóa, trong đó có giáo dục.

KẾT LUẬN

Quá trình hội nhập kinh tế quốc tế đang ngày càng phát triển mạnh mẽ. Để đảm bảo chất lượng giảng viên ngày càng được hoàn thiện thì mỗi giảng viên cần phát huy tính chủ động, sáng tạo, tích cực tham gia học tập nâng cao trình độ để hoàn thiện bản thân. Việc nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên là giải pháp cấp bách và lâu dài, trong đó trách nhiệm cao được đặt vào các cán bộ lãnh đạo của các nhà trường. Việc cải thiện chất lượng giảng viên các trường đại học công lập, góp phần vào công cuộc công nghiệp hóa, hiện đại hóa nền kinh tế khu vực; đồng thời, nâng cao mặt bằng dân trí đáp ứng yêu cầu cách mạng 4.0.

Trong những năm qua, các trường đại học công lập trên địa bàn thủ đô Hà Nội luôn coi việc cải thiện và nâng cao chất lượng giảng viên là nhiệm vụ quan trọng hàng đầu, phải được tiến hành thường xuyên, liên tục. Vì thế, các trường đại học công lập trên địa bàn thủ đô đã đào tạo được đội ngũ cán bộ giảng viên có năng lực chuyên môn cao, có đạo đức, lối sống lành mạnh và có tâm với nghề. Tuy nhiên, quá trình đổi mới và hội nhập quốc tế đòi hỏi các trường và bản thân mỗi giảng viên phải không ngừng nỗ lực để từng bước đổi mới và nâng cao chất lượng cả về năng lực chuyên môn, trình độ tin học, ngoại ngữ để không lạc hậu hơn so với các trường đại học trong nước và thế giới.

Luận án **“Chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội”** được thực hiện với 5 chương:

Chương 1: Tổng quan các công trình nghiên cứu về chất lượng giảng viên

Chương 2: Cơ sở lý thuyết về chất lượng giảng viên các trường đại học công lập

Chương 3: Phương pháp nghiên cứu về chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội

Chương 4: Kết quả nghiên cứu về chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội

Chương 5: Thảo luận kết quả nghiên cứu và một số khuyến nghị nhằm nâng cao chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội.

Với những nội dung được trình bày cụ thể trong từng chương, đề tài này có ý nghĩa không chỉ về mặt lý luận mà còn có giá trị thực tiễn, đặc biệt trong bối cảnh giáo dục đại học hiện nay.

DANH MỤC CÁC CÔNG TRÌNH CÔNG BỐ LIÊN QUAN ĐẾN ĐỀ TÀI LUẬN ÁN

1. Vũ Hồng Phong và Đinh Thị Trâm (2016), “Giải pháp nâng cao chất lượng đào tạo nghề thông qua liên kết đào tạo giữa các trường đào tạo nghề và doanh nghiệp trên địa bàn Hà Nội”, *Tạp chí Khoa học Dạy nghề*, Số 35 -08/2016, (ISSN 2354-0583), (trang 20- 24)
2. Đinh Thị Trâm (2018), “Luận bàn về chất lượng giảng viên tại các cơ sở giáo dục Đại học”, *Tạp chí Công Thương*, Số 16- Tháng 12/2018, (ISSN: 0866-7756). (trang 119- 123)
3. Đinh Thị Trâm (2019), “Tác động của quản trị nhân lực đến chất lượng giảng viên các trường đại học trong bối cảnh hội nhập Quốc tế”, *Kỷ yếu Hội thảo Quốc gia: Quản trị nhân lực trong bối cảnh Hội nhập quốc tế*, Tháng 04/2019, (ISBN-978-604-62-8950-0). (trang 736- 743)
4. Đinh Thị Trâm (2019), “Các nhân tố ảnh hưởng tới chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội”, *Tạp chí Kinh tế và dự báo*, Số 30 Kỳ 2 Tháng 10/2019, (ISSN: 0866- 7120). (trang 142- 145)
5. Đinh Thị Trâm (2019), “Đánh giá chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội”, *Tạp chí Kinh tế và dự báo*, Kỳ 2, Số 33 Tháng 11/2019, (ISSN: 0866- 7120). (trang 131- 135)

DANH MỤC TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tài liệu tham khảo Tiếng Việt

1. Bùi Bình An (2013), *Nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên các trường Đại học, Cao đẳng ở tỉnh Ninh Bình*, Luận văn Thạc sĩ, Trường ĐH Kinh tế - ĐH Quốc gia Hà Nội
2. Trần Xuân Bách (2010), *Đánh giá giảng viên đại học theo hướng chuẩn hóa trong giai đoạn hiện nay*, Luận án Tiến sĩ, Trường Đại học Giáo dục.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2016), *Số liệu thống kê chung về Giáo dục đại học*
4. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017), *Số liệu thống kê chung về Giáo dục đại học*
5. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Dự thảo Thông tư quy định chuẩn nghề nghiệp giảng viên sư phạm*
6. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Số liệu thống kê chung về Giáo dục đại học*
7. Thái Huy Bảo (2014), *Phát triển đội ngũ giảng viên bộ môn phương pháp giảng dạy trong các trường, khoa Đại học sư phạm Hà Nội*, Luận án Tiến sĩ, Trường ĐH Vinh
8. Chính phủ (2014), *Nghị quyết số 77/2014/NQ-CP ngày 24 tháng 10 năm 2014 về việc thí điểm đổi mới hoạt động đối với các cơ sở giáo dục đại học công lập giai đoạn 2014-2017*.
9. Chính Phủ nước CHXHCNVN (2006), *Nghị định số 43/2006/NĐ-CP của Chính phủ ban hành ngày 25 tháng 04 năm 2006 quy định quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm về thực hiện nhiệm vụ, tổ chức bộ máy, biên chế và tài chính đối với đơn vị sự nghiệp công lập*
10. Chính phủ nước Cộng hòa XHCNVN (2015), *Nghị định 16/NĐ-CP ban hành ngày 14 tháng 02 năm 2015 về quy định cơ chế tự chủ đối với các đơn vị sự nghiệp công lập*
11. Nguyễn Kim Diễm (2008), *Nâng cao chất lượng đội ngũ công chức hành chính Nhà nước tỉnh Hải Dương*, Luận án Tiến sĩ, Trường Đại học Kinh tế Quốc dân.
12. Lại Văn Chính (2014), *Nghiên cứu và dự đoán tiềm năng phát triển của giảng viên dựa trên các đặc tính nghiệp vụ và hồ sơ cá nhân làm cơ sở xây dựng chương trình phát triển đội ngũ giảng viên*, Luận án Tiến sĩ, Trường ĐH Thái Nguyên

13. Nguyễn Mạnh Cường (2017), *Chất lượng đội ngũ cán bộ công chức Bộ Lao động – Thương binh và Xã hội*, Luận án Tiến sĩ, Trường ĐH Kinh tế Quốc dân.
14. Trần Xuân Cầu (2012), *Kinh tế nguồn nhân lực*, Nxb Đại học Kinh tế Quốc dân, Hà Nội
15. Nguyễn Thị Thùy Dung (2015), Các nhân tố ảnh hưởng đến động lực làm việc của giảng viên các trường đại học tại Hà Nội, Luận án Tiến sĩ, Trường Đại học Kinh tế Quốc dân.
16. Đảng bộ thành phố Hà Nội, Đảng bộ Khối các trường đại học, cao đẳng trên địa bàn thành phố Hà Nội (2018), *Báo cáo chính trị Đại hội Đảng bộ khối các trường đại học, cao đẳng Hà Nội, nhiệm kỳ 2015 - 2020*.
17. Nguyễn Văn Đệ (2009), “Giải pháp nâng cao năng lực đội ngũ giảng viên các trường đại học ở vùng Đồng bằng sông Cửu Long (ĐBSCL) trong bối cảnh hội nhập”, *Tạp chí Khoa học – Đại học Cần Thơ*, Số 12 (2009).
18. Nguyễn Đức Hiền (2013), “Phát triển nguồn nhân lực giảng viên của trường Đại học Kinh tế quốc dân (ĐHKTQD) hướng tới mục tiêu trở thành đại học nghiên cứu”, *Tạp chí Kinh tế & Phát triển*, S. 197 (2013)
19. Nguyễn Thị Thu Hằng (2013), *Nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên trong các trường đại học khối ngành kinh tế và quản trị kinh doanh khu vực phía Bắc*, Học viện công nghệ Bưu Chính Viễn Thông
20. Nguyễn Thị Thu Hương (2012), “Xây dựng đội ngũ giảng viên trong trường đại học – Thực trạng và giải pháp”, *Tạp chí Khoa học ĐHQGHN*, Luật học 28 (2012) 110-116
21. Vũ Đức Lễ (2017), *Chính sách phát triển đội ngũ giảng viên các trường đại học công lập ở Việt Nam*, Học viện Hành chính Quốc gia
22. Hoàng Văn Mạnh (2014), “Chất lượng đội ngũ giảng viên: Từ góc nhìn năng lực nghiên cứu khoa học”, *Tạp chí Kinh tế và Dự báo* 2014, số 12 tr.46-49.
23. Bùi Văn Minh (2017), *Chất lượng công chức trong cơ quan hành chính Nhà nước các tỉnh miền núi phía bắc ở Việt Nam – nghiên cứu ở tỉnh Điện Biên*, Trường ĐH Kinh tế Quốc dân.
24. Chu Nguyễn Mộng Ngọc, Hoàng Trọng (2008), *Phân tích dữ liệu nghiên cứu với SPSS*, Nhà xuất bản Thống kê

25. Nguyễn Thị Tuyết Mai và Nguyễn Vũ Hùng (2015), *Giáo trình Phương pháp điều tra khảo sát: Nguyên lý và thực tiễn*, Nhà xuất bản Đại học Kinh tế Quốc dân.
26. Nguyễn Văn Phong và Nguyễn Thị Kim Ngân (2018), “Thực trạng đội ngũ giảng viên các trường đại học công lập ở Việt Nam”, *Tạp chí tổ chức nhà nước*, tạp chí điện tử.
27. Hoàng Phê (1988), *Từ điển Tiếng Việt*, Nhà xuất bản Khoa học Xã hội, Hà Nội
28. Quốc hội nước Cộng hòa Xã hội CNVN (2012), *Luật Giáo dục*, Nhà xuất bản Chính trị quốc gia, Hà Nội
29. Thủ tướng Chính phủ (2007), *Quyết định số 121/2007/QĐ-TTG của Thủ tướng Chính phủ ban hành ngày 27 tháng 07 năm 2017 phê duyệt Quy hoạch mạng lưới các trường đại học và cao đẳng giai đoạn 2006 - 2020*
30. Lê Xuân Tình (2015), “Phát triển nguồn nhân lực khoa học chất lượng cao tại Đại học quốc gia Hà Nội”, *Tạp chí Kinh tế và dự báo*. Số 4/2014.
31. Nguyễn Danh Tuấn (2013), “Giảng viên - chìa khóa mở cánh cửa chất lượng đào tạo đại học, cao đẳng”, *Tạp chí Kinh tế và dự báo*, số tháng 11/2013, tr 36-38.
32. Nguyễn Đình Thọ (2012), *Phương pháp nghiên cứu khoa học trong kinh doanh*, NXB Lao động Xã hội
33. Nguyễn Thị Thơm, Nguyễn Văn Tuấn, Vũ Sĩ Đoàn (2017), “Nâng cao chất lượng cán bộ giảng viên các trường đại học, cao đẳng trên địa bàn thành phố Hà Nội”, *Kỷ yếu Hội thảo Quốc tế - Việt Nam học lần thứ 5*, Hà Nội năm 2016
34. Trần Thị Hoài Thu (2019), *Năng lực của giảng viên trẻ trong các trường đại học khối kinh tế tại thành phố Hà Nội*, Luận án Tiến sĩ Kinh tế, Trường Đại học Công Đoàn.
35. Lê Xuân Tình (2015), “Phát triển nguồn nhân lực khoa học chất lượng cao tại đại học Quốc Gia Hà Nội”, *Tạp chí Kinh tế và Dự báo*, số 4.
36. Trần Mai Ước (2013), “Nghiên cứu khoa học của giảng viên – Yếu tố quan trọng góp phần nâng cao chất lượng đào tạo tại các trường đại học trong giai đoạn hiện nay”, *Tạp chí Lý luận chính trị và truyền thông*, Số tháng 8/2013

Tài liệu tham khảo Tiếng Anh

37. Adediwura, A. A. & Tayo, B. (2007), "Perception of Teachers' Knowledge Attitude and Teaching Skills as Predictor of Academic Performance in Nigerian Secondary Schools", *Educational Research and Review*, 2(7): 165-171
38. Adnan Hakim (2005), "Contribution of Competence Teacher (Pedagogical, Personality, Professional Competence and Social) On the Performance of Learning", *The International Journal Of Engineering And Science (IJES)*, Volume 4, Issue 2, Pages PP.01-12.
39. Angrist, J.D. & Lavy, V. (1998), Dose teacher training affect pupil learning? Evidence from matched comparisons in Jerusalem Public Schools, NBER Working Paper No. 6781.
40. Akiba, M., LeTendre, G. K., & Scribner, J. P. (2007), "Teacher quality, opportunity gap, and national achievement in 46 countries", *Educational Researcher*, 36 (7), 369–387.
41. Amano, I. and Chen, W.Y. (2004), "Classification of higher education institutions in Japan (in Chinese)", *Fudan Jiaoyu Luntan (Fudan Education Forum)*, Vol. 2 No. 5, pp. 5-8
42. Arnon, S. & Reichel, N. (2007), "Who is the ideal teacher? Am I? Teachers and teaching", *Theory and practice*, 13 (5), 441 – 464
43. Barber, M., and Mourshed, M. (2007), *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.
44. Barrett, A., Sajid, A., Clegg, J., Hinostroza, J., Lowe, J., Nikel, J., Novelli, M., Oduro, G., Pillay, M., Tikly, L., and Yu, G. (2007), *Initiatives to improve the quality of teaching and learning: a review of recent literature. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2008 'Education for All by 2015: will we make it?'*
45. Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2000), "Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective", *Teaching and Teacher Education*, 16, 749–764.
46. Berliner, D. C. (2005), "The near impossibility of testing for teacher quality". *Journal of Teacher Education*, 56, 205–213.

47. Blair, J. (2000b), "ETS study links effective teaching methods to test-score gains", *Education Week*, 20 (8), 24.
48. Bloom, B.S, (1965), *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*, New York: David McKay Company, Inc.
49. Burrows, A. & Harvey, L. (1993), Defining quality in higher education – the stakeholder approach. In M. Shaw & E. Roper (Eds.), *Quality in Education and Training* (pp. 44-50). London: Kogan Page. Harvey và Green (1993)
50. Calvin, O.Y (2017), The Impact of Remuneration on Employees' Performance : A Study of Abdul Gusau Polytechnic, Talata-Mafara and State College of Education Maru, Zamfara State, *Arabian Journal of Business and Management Review (Nigerian Chapter)* Vol. 4, No. 2, 2017
51. Cochran-Smith, M. (2001), "The outcomes question in teacher education". *Teaching and Teacher Education*, 17: 527–546.
52. Comrey, A. L. (1973), *A first course in factor analysis*, New York: Academic Press
53. Ching-Chow Yang, (2006), "The impact of human resource management practices on the implementation of total quality management", *The TQM Magazine*, Vol. 18 Iss 2 pp. 162 - 173.
54. Darling-Hammond, L. (2000), "Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence", *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1).
55. Davenport, T. (2000), *Human Capital: what it is and why people invest in it?*, San Fransico, CA: Jossey-Bass
56. Detert, J. R., Trevino, L. K., Burris, E. R. & Andiappan, M (2007), "Managerial modes of influence and counterproductivity in organizations: A longitudinal business unit-level investigation". *Journal of Applied Psychology*. Volume. 92. Pages. 993–1005.
57. Duflo, E. and Hanna, R. (2005), "Monitoring Works: Getting Teachers to Come to School", *NBER Working Paper*, 11880.
58. Eggen P, Kauchak D (2001), *Educational psychology: Windows onclassrooms*. New Jersey Prentice Hall, Inc
59. Fazio RH (1990), "Multiple processes by which attitudes guide behavior: the MODE model as an integrative framework". In: *Zanna MP (ed.) Advances in*

- Experimental Social Psychology*, vol. 23, pp. 75-109. San Diego, CA: Academic Press.
60. Fenstermacher, G. D., & Richardson, V. (2005), "On making determinations of quality in teaching", *Teachers College Record*, 107(1), 186–213.
 61. Ferguson, C., and Gilpin, G. (2009). Wage Frictions and Teacher Quality: An Empirical Analysis of Differential Effects across Subject Areas.
 62. Frederick B. J. A. Ngala and Stephen O. Odebero (2010), "Teachers' perceptions of staff development programmes as it relates to teachers' effectiveness: A study of rural primary schools in Kenya", *Educational Research and Review*, Vol.5 (1), pp.001-009.
 63. Ganyaupfu EM (2013), *Teaching methods and students' academic performance*. Int. J. Hum. Soc. Sci. Invent. 2 (9): 29-35
 64. Gennip, H. van & Vrieze, G. (2008), *Wat is de ideale leraar? Studie naar vakkennis interventie en persoon*. Nijmegen: ITS [What is the ideal teacher? Study on subject knowledge, intervention and person
 65. Glewwe, P., Ilias, N., and Kremer, M. (2010), "Teacher Incentives," *American Economic Journal: Applied Economics*, 2 (3), 205-27.
 66. Grangeat, M., & Gray, P. (2007). *Factors influencing teachers' professional competence development*. *Journal of Vocational Education & Training*, 59(4), 485–501.
 67. Groot, W., & van den Brink, H. M. (1999). Job satisfaction of older workers. *International Journal of Manpower*, 20(6), 343-360.
 68. Hair.JF, WC Black, BJ Babin, RE Anderson, RL Tatham (1998), *Multivariate data analysis*, NY: Prentice Hall International
 69. Hamonangan Tambunan (2014), "Factors Affecting Teachers' Competence in the Field of Information Technology", *International Education Studies*; Vol. 7, No. 12
 70. Hanushek, E.A., Kain, J.F., O'Brien, D.M., Rivkin, S.G. (2005). "The market for teacher quality". Working Paper 11154. National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA (February)
 71. Hanushek và Rivkin (2004), "Why Public Schools Lose Teachers", *The Journal of Human Resources*, 39, 2 (Spring 2004)

72. Hawkins, H.L.& Overbaugh, B.L. (1988). The interface between facilities and learning. *Council of Educational Facility Planners Journal*, 26, 4-7
73. Hoxby, C. (1996), "How teachers unions affect education production," *Quarterly Journal of Economics*, 111(4), 671-718
74. Hughes, T. P. (2004). *Human-built world: How to think about technology and culture*. Chicago: University of Chicago Press.
75. Isabel Cañadas Osinski and Miguel Hernándezb (2013), "Study of the qualities of a good University lecturer of Health Sciences", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 89 (2013) 342 – 350.
76. Kaiser, L. (2002). Job satisfaction: a comparison of standard, non-standard and self employed patterns across Europe with a special note to the gender/job paradox. EPAG Working Paper 27, Colchester: University of Essex.
77. Kent V. Rondeau and Terry H. Wagary (2001), "Impact of human resource management practices on nursing home performance", *Health Services Management Research* 14, 192 – 202
78. Kimball, S. M., White, B., Milanowski, A. T., & Borman, G. (2004), "Examining the relationship between teacher evaluation and student assessment results in Washoe County", *Peabody Journal of Education*, 79 (4), 54–78
79. Kingdon, G. G. and Teal, F. (2010), "Teacher Union, teacher pay, and student performance in India: A pupil fixed effects approach", *Journal of Development Economics*, 91, 278-288
80. Knippenberg, D., Dick, R. & Tavares, S, (2007), "Social identity and social exchange: Identification, support, and withdrawal from the job", *Journal of Applied Social Psychology*, Volume. 37. Pages. 457–477.
81. Lazear, E. (2003), Teacher Incentives, *Swedish Economic Policy Review*, 10, 179-214.
82. Lauri, B., Benson, G and Cheney, S. (1996), The top ten trends, In *training and development*, 11, 28-42.
83. Lestari, A. S., & Dirga. (2014), *Determinan Pengembangan Karier Dosen Pada Perguruan Tinggi Di Samarinda (Disertation not be published)*, Makassar: Pascasarjana Universitas Hasanuddin.

84. Liu, S. and Liu, N.C. (2005), "Classification of Chinese higher education institutions (in Chinese)", *Journal of Higher Education*, Vol. 26 No. 7, pp. 40-4
85. Lucky and Yusoff (2015), "Evidence on teaching qualifications, characteristics, competence and lecturer performance in higher institutions in Nigeria", *International Journal of Management in Education*, Volume 9, Issue 2
86. Lyons, J.B. (2001) Do School Facilities Really Impact a Child's Education? Retrieved from <http://www.coe.uga.edu/sdpl/articlesandpapers/lyons.html>
87. Moguerou, P. (2002). Job satisfaction among US Ph.D. graduates: The effects of gender and employment sector. *Labor and Demography*, 0204002, EconWPA
88. Mourshed, M., Chijioke, C., and Barber, M. (2010), *How the world's most improved school systems keep getting better. McKinsey & Company.*
89. Mpokosa, C., Ndaruhutse, S., McBride, C., Nock, S., and Penson, J. (2008), *Managing teachers. The centrality of teacher management to quality education. Lessons from developing countries.* Retrieved from
90. Multi Sukrapi (2014), "The Relationship between Professional Competence and Work Motivation with the Elementary School Teacher Performance", *Asian Journal of Humanities and Social Studies* (ISSN: 2321 – 2799) Volume 02 – Issue 05, October 2014
91. Mulyasa E. (2007), *Standar Kompetensi dan Sertifikasi Guru. Bandung: Remaja Rosda Karya 142*, <https://doi.org/10.1108/TQM-10-2011-0062>
92. Muralidharan, K. and Sundararaman, V. (2011), "Teacher Performance Pay: Experimental Evidence from India", *Journal of Political Economy*, 119(1), 39-77.
93. Musiige G and Maassen P (2015) "Faculty Perceptions of the Factors that Influence Research Productivity at Makerere University". In: N Cloete, P Maassen and T Bailey (eds), *Knowledge Production and Contradictory Functions in African Higher Education*. Cape Town: African Minds.
94. Musset, P. (2010). Initial Teacher Education and Continuing Training. Policies in a Comparative Perspective: Current Practice in OECD Countries and a literature Review on Potential effects. OECD Education Working Paper, No 48. Paris: OECD Publishing.

95. Muslim Amin, Wan Khairuzzaman Wan Ismail, Siti Zaleha Abdul Rasid, Richard Daverson Andrew Selemani, (2014), "The impact of human resource management practices on performance: Evidence from a Public University", *The TQM Journal*, Vol. 26 Issue: 2, pp.125
96. Mwesiga, A. (2010). The impact of training on employee work performance behaviour: A case study of Government Aided secondary schools in Inbanda District, Uganda. Unpublished M. A. Thesis.
97. Nancy Quansah (2013), *The impact of human resource management practices on organizational performance: a case study of some selected rural banks, masters of business administration, College of art and Social Sciences*
98. Nunnally, J. (1978), *Psychometric Theory*, New York, McGraw-Hill.
99. Ojiemhenkele, A. E. (2014). In-service Training: A panacea for teachers' Job effectiveness and productivity. *Studies in education*. 14 (1).
100. O'Neill, D. (2000). The impact of school facilities on student achievement, behavior, attendance, Unpublished dissertation. College Station, TX: Texas A and M University
101. Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], (2010), *Strong performers and successful reformers in education: lessons from PISA for the United States*. Paris, France: OECD Publishing.
102. Overbaugh, B.L. (1990). School Facilities: The Relationship of the Physical Environment to Teacher Professionalism. Unpublished doctoral dissertation, Texas A & M University.
103. Oyitso, M. & Olomukoro C. O. (2012), Training and Retraining Nigerian workers to enhance task performance, *Interdisciplinary Journal of contemporary research in Business*, 4(1).
104. Pérez López, S., Manuel Montes Peón, J., & José Vazquez Ordás, C. (2006), "Human Resources Management as a determining factor in Organizational learning", *Management Learning*, 37 (2), pp. 215 -239.
105. Peterson, S. J., Luthans, F., Avolio, B. J., Walumbwa, F. O. & Zhang, Z (2011), "Psychological Capital and Employee Performance: A Latent Growth Modelling Approach". *Personnel Psychology*, Volume. 64. Issue. 2. Pages. 287-315,.

106. Putter-Smits, L. G. A., Taconis, R., & Jochems, W. M. G. (2013), "Mapping context-based learning environments: The construction of an instrument". *Learning Environments Research*, 16 (3), 437-462.
107. Philip G. Altbach, Liz Reisberg and Laura E. Rumbley (2009), "Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution", *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*.
108. Ramirez, C., Schau, C., & Emmioğlu, E. (2012), "The importance of attitudes in statistics education", *Statistics Education Research Journal*, 11(2),
109. Richard, L.A. (2012), *Learning to Teach* (19th ed.), New York: McGraw-Hills Companies, Inc.
110. Rogers , Czaja, S. J., Charness, N., Fisk, A. D., Hertzog, C., Nair, , W. A., & Sharit, J. (2006), "Factors predicting the use of technology: Findings from the center for research and education on aging and technology enhancement", *Psychology and Aging*, 21(2), 333-352.
111. Rotherham, A. J., & Mead, S. (2003), *Teacher quality: Beyond no child left behind. A response to Kaplan and Owings* (2002), *NASSP Bulletin*, 87(635), 65-76.
112. Ruth Naylor and Yusuf Sayed (2014), *Teacher quality: evidence review, the Department of Foreign Affairs and Trade, Canberra*
113. Samsudin, N.-H. (2006), *Syllables Study for the Development of Malay Speech Synthesizer*, Masters Thesis, Universiti Sains Malaysia
114. Schneider, M. (2003). Linking school facility conditions to teacher satisfaction and success. National Clearinghouse for Educational Facilities", available at: <http://www.edfacilities.org/pubs/teachersurvey.pdf>
115. Strong, M. (2012), "What do we mean by teacher quality? In: M. Strong (Ed), The highly qualified teacher: what is teacher quality and how do we measure it?", *Teachers College*, Columbia University, pp. 12–17.
116. Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996), *Using multivariate statistics* (3rd ed.), New York: HarperCollins.
117. Tatto, M. T., Ingvarson, L., Schwille, J., Peck, R., Senk, S.L., and Rowley, G. (2008), *Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M): policy, practice, and readiness to teach primary and secondary*

- mathematics. Conceptual framework. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. East Lansing, MI: Teacher Education and Development International Study Center, College of Education, Michigan State University.*
118. Tempelaar, D. T., Schim van der Loeff, S., & Gijsselaers, W. H. (2007), “A structural equation model analyzing the relationship of students’ attitudes toward statistics, prior reasoning abilities and course performance”, *Statistics Education Research Journal*, 6 (2), 78–102.
 119. Vegas, E., Ganimian, A., and Jaimovich, A. (2012), *Learning from the best: improving learning through effective teacher policies*. World Bank, Washington, DC.
 120. Wayne, S. J., Shore, L. M., Bommer, W. H. & Tetrick, L. E. “The role of fair treatment and rewards in perceptions of organizational support and leader–member exchange”. *Journal of Applied Psychology*. Volume. 87. Pages. 590–598, 2002.
 121. World Bank. (2012), *System Approach for Better Education Results (SABER): what matters most in teacher policies? A framework for building a more effective teaching profession*. Washington, DC, World Bank.
 122. Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E. & Schaufeli, W. B. “Work engagement and financial returns: A diary study on the role of job and personal resources”. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. Volume. 82. Pages. 183–200, 2009a
 123. Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E. & Schaufeli, W. B. “Reciprocal relationships between job resources, personal resources, and work engagement”. *Journal of Vocational Behaviour*. Volume. 74. Pages. 235–244, 2009b.
 124. Zimbardo PG and Leippe MR (1991), *The Psychology of Attitude Change and Social Influence*. New York, NY: McGraw-Hill.
 125. Zimprich, D. (2012), “Attitudes toward statistics among Swiss psychology students”, *Swiss Journal of Psychology*, 71(3), 149–155.

PHỤ LỤC 1
PHIẾU KHẢO SÁT VỀ CÁC NHÂN TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN
CHẤT LƯỢNG GIẢNG VIÊN CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC CÔNG LẬP
TRÊN ĐỊA BÀN HÀ NỘI

Kính chào quý Thầy/Cô!

Hiện nay, tôi đang thực hiện nghiên cứu về “các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội”. Để đạt được mục đích nghiên cứu, tôi rất mong nhận được câu trả lời của quý Thầy/Cô. Kết quả nghiên cứu sẽ được sử dụng cho việc hiểu nhiều hơn các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên trong giai đoạn hiện nay. Câu trả lời chân thật của quý Thầy/Cô sẽ thực sự có ý nghĩa đối với tôi. Tất cả những thông tin quý Thầy/Cô cung cấp sẽ chỉ được sử dụng cho mục đích nghiên cứu. Rất mong quý Thầy/Cô vui lòng cộng tác!

Mọi ý kiến bổ sung, thắc mắc, quý Thầy/Cô vui lòng liên hệ:

NCS. Đinh Thị Trâm – Giảng viên trường Đại học Lao động – Xã hội. SĐT: 0912871924

Xin trân trọng cảm ơn!

Phần I: Thông tin chung

Xin vui lòng cung cấp những thông tin chung về quý Thầy/Cô:

1. Họ và tên (có thể không cần ghi):__

2. Giới tính: ☐1. Nữ ☐2. Nam

3. Thâm niên công tác:

☐1. Dưới 5 năm

☐3. Từ 10 năm đến dưới 15 năm

☐2. Từ 5 năm đến dưới 10 năm

☐4. Từ 15 năm trở lên

4. Chức danh nghề nghiệp:

☐1. Giảng viên

☐2. Giảng viên chính

☐3. Giảng viên cao cấp

5. Vị trí công tác:

☐1. Giảng viên

☐2. Trưởng/phó khoa

☐3. Trưởng/ Phó Bộ môn

6. Đơn vị công tác:.....

Phần II: Đánh giá về chất lượng giảng viên

Xin Quý Thầy/Cô cho biết đánh giá của mình về chất lượng giảng viên của đơn vị mà Thầy/Cô công tác chính thức bằng cách “√” vào những miêu tả rõ nhất mà Quý Thầy/Cô đồng ý theo quy ước sau:

(1) Dưới trung bình; (2) Trung bình; (3) Khá; (4) Tốt; (5) Rất tốt.

Mã hóa	Phẩm chất nghề nghiệp (PC)	1	2	3	4	5
PC1	Phẩm chất chính trị	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
PC2	Phẩm chất đạo đức	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
PC3	Lối sống, tác phong làm việc	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
	Năng lực CMNV (CM)	1	2	3	4	5
CM1	Trình độ chuyên môn	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
CM2	Kỹ năng nghiệp vụ sư phạm	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
CM3	Khả năng ngoại ngữ	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
CM4	Khả năng ứng dụng CNTT	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
CM5	Thiết kế và tổ chức dạy học	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
CM6	Đánh giá kết quả dạy học	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
CM7	Tham gia phát triển chương trình đào tạo	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
CM8	Tư vấn, hỗ trợ sinh viên	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
	Năng lực NCKH (KH)	1	2	3	4	5
KH1	Số lượng các đề tài, dự án các cấp tham gia	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
KH2	Số lượng các ấn phẩm, các bài báo đăng trên các tạp chí uy tín	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
KH3	Số lượng sách, giáo trình, bài giảng tham gia biên soạn phục vụ cho giảng dạy, nghiên cứu	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
KH4	Hướng dẫn sinh viên, học viên nghiên cứu	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
	Xây dựng môi trường giáo dục dân chủ (MT)	1	2	3	4	5
MT1	Xây dựng và thực hiện quy chế dân chủ cơ sở	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
MT2	Mức độ đóng góp ý kiến trong việc xây dựng các chế độ, chính sách cho nhà trường	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
MT3	Tạo được môi trường học tập và nghiên cứu thân thiện	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
	Năng lực phát triển quan hệ xã hội (QH)	1	2	3	4	5
QH1	Mối quan hệ với các đồng nghiệp	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
QH2	Mối quan hệ với cấp trên	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
QH3	Mối quan hệ với các cơ sở đào tạo khác	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
QH4	Mối quan hệ với doanh nghiệp	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

Phần III: Đánh giá về các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng đội ngũ giảng viên các trường đại học công lập

Xin Quý Thầy/Cô vui lòng cho biết suy nghĩ của mình về những nội dung dưới đây bằng cách “√” vào những miêu tả rõ nhất mà Quý Thầy/Cô cho là phù hợp.

	Tuyển dụng giảng viên (TD)	Rất không đồng ý	Không đồng ý	Bình thường	Đồng ý	Rất đồng ý
TD1	Nhà trường quan tâm nhiều đến việc tuyển dụng giảng viên cơ hữu cho trường	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
TD2	Đại diện các đơn vị có nhu cầu bổ sung giảng viên (khoa/bộ môn) được mời tham gia vào quá trình tuyển dụng	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
TD3	Trong quá trình tuyển chọn, nhà trường luôn đề cao năng lực chuyên môn và nghiên cứu của ứng viên	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
TD4	Việc tuyển dụng giảng viên của trường là công khai và rõ ràng	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
TD5	Nhìn chung, trong thời gian qua, nhà trường đã tuyển dụng được nhiều giảng viên phù hợp với yêu cầu công việc và mục tiêu phát triển của nhà trường	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
	Bố trí, sử dụng giảng viên (BT)	Rất không đồng ý	Không đồng ý	Bình thường	Đồng ý	Rất đồng ý
BT1	Nhà trường bố trí công việc theo đúng năng lực của giảng viên	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
BT2	Khi nhận thấy mất cân đối về nhân sự, nhà trường thực hiện điều chuyển giảng viên giữa các khoa, bộ môn	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
BT3	Nhà trường ưu tiên bổ nhiệm cán bộ quản lý (trưởng phó khoa, trưởng phó bộ môn) từ nguồn nội bộ	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
BT4	Việc phân công, bố trí nhân sự của nhà trường là đảm bảo sự công bằng đối với giảng viên	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
BT5	Nhìn chung, việc bố trí sử dụng giảng viên của nhà trường là hợp lý					
	Đào tạo, bồi dưỡng giảng viên (DT)	Rất không đồng ý	Không đồng ý	Bình thường	Đồng ý	Rất đồng ý
DT1	Chính sách đào tạo, bồi dưỡng kiến thức của nhà trường được áp dụng rộng rãi cho toàn thể đội ngũ giảng viên	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
DT2	Các chương trình đào tạo, bồi dưỡng (nội bộ) tập trung nhiều vào các năng lực chuyên môn của giảng viên	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
DT3	Nhà trường có quy chế khuyến khích giảng viên tự học tập nâng cao trình độ	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
DT4	Giảng viên được (định kỳ) tham gia các khóa đào tạo, bồi dưỡng nội bộ trong suốt quá trình làm việc tại nhà trường	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

DT5	Nhà trường đầu tư nhiều nguồn lực (<i>kinh phí, thời gian...</i>) cho công tác đào tạo bồi dưỡng nâng cao năng lực của giảng viên.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
DT6	Nhìn chung, công tác đào tạo, bồi dưỡng kiến thức của nhà trường trong thời gian qua đã giúp nâng cao chất lượng giảng viên	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
	Chế độ đãi ngộ (DN)	Rất không đồng ý	Không đồng ý	Bình thường	Đồng ý	Rất đồng ý
DN1	Mức đãi ngộ của nhà trường được quy định dựa trên năng lực và khả năng của cán bộ, giảng viên	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
DN2	Mức đãi ngộ được thiết kế có gắn với hiệu suất làm việc của giảng viên	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
DN3	Hệ thống thù lao của nhà trường là hấp dẫn đối với giảng viên	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
DN4	Mức đãi ngộ của nhà trường là ngang bằng với các trường đại học công lập khác	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
DN5	Mức đãi ngộ của nhà trường là công bằng giữa các giảng viên	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
DN6	Mức đãi ngộ cho giảng viên là công bằng so với cán bộ phòng ban trong trường					
	Cơ sở vật chất (VC)	Rất không đồng ý	Không đồng ý	Bình thường	Đồng ý	Rất đồng ý
VC1	Trụ sở, diện tích, không gian làm việc đáp ứng với khối lượng công việc mà giảng viên thực hiện	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
VC2	Trang thiết bị, phương tiện phục vụ hiệu quả cho quá trình giảng dạy và nghiên cứu	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
VC3	Mức độ triển khai ứng dụng công nghệ thông tin trong hoạt động của đơn vị là hợp lý	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
VC4	Mức độ đáp ứng về kinh phí hoạt động là hợp lý	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
	Chính sách hiện hành đối với giảng viên (CS)	Rất không đồng ý	Không đồng ý	Bình thường	Đồng ý	Rất đồng ý
CS1	Chính sách tiền lương đối với giảng viên là phù hợp	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
CS2	Chính sách chuyển ngạch, nâng ngạch viên chức là phù hợp	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
CS3	Chính sách chuyển đổi hệ thống chức nghiệp sang hệ thống vị trí việc làm là phù hợp	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
CS4	Chính sách đào tạo, bồi dưỡng giảng viên là phù hợp	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
CS5	Chính sách tuyển dụng giảng viên là phù hợp	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

Xin cảm ơn sự hợp tác của Quý Thầy/Cô!

PHỤ LỤC 2

HƯỚNG DẪN PHÒNG VẤN ĐỊNH TÍNH

Đối tượng phỏng vấn: Các chuyên gia trong ngành QTNL

Lời dẫn

Tôi xin cảm ơn Quý Ông/bà (Thầy/Cô) đã bớt chút thời gian tham gia cuộc phỏng vấn này. Mục đích của cuộc phỏng vấn là tìm hiểu quan điểm của quý Thầy/Cô về các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên các trường đại học công lập. Mọi ý kiến của quý Thầy/Cô đều có ý nghĩa đối với tôi. Kính mong được sự đóng góp ý kiến của quý Thầy/Cô.

Mọi ý kiến bổ sung, thắc mắc, quý Thầy/Cô vui lòng liên hệ:

NCS. Đinh Thị Trâm – Giảng viên trường Đại học Lao động – Xã hội. SĐT: 0912871924

Xin trân trọng cảm ơn!

Nội dung câu hỏi phỏng vấn

Câu hỏi 1: Ông/bà (Thầy/Cô) có nhận xét gì về chất lượng giảng viên ở các trường đại học công lập hiện nay?

Câu 2: Theo Ông/bà (Thầy/Cô), những nhân tố nào ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên các trường đại học công lập?

Câu 3: Theo Ông/bà (Thầy/Cô), trong các nhân tố kể trên, nhân tố nào ảnh hưởng nhiều nhất đến chất lượng giảng viên hiện nay?

Câu hỏi 4: Ông/bà (Thầy/Cô) đánh giá như thế nào về mô hình nghiên cứu về “các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên các trường đại học công lập” mà NCS đề xuất?

Câu 5: Ông/bà (Thầy/Cô) có lưu ý gì cho NCS khi NCS thực hiện mô hình nghiên cứu này cho luận án của mình với mục đích tìm hiểu “các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội”

PHỤ LỤC 3
DANH SÁCH CÁC TRƯỜNG, CƠ QUAN CÓ CHUYÊN GIA
THAM GIA PHÒNG VẤN ĐỊNH TÍNH

Cơ quan	Số lượng	Đặc điểm của chuyên gia
Đại học Kinh tế Quốc dân	1	Nam; PGS.TS; Giảng viên cao cấp; Thâm niên công tác 25 năm
Đại học Lao động – Xã hội	1	Nữ; TS; Giảng viên chính; 17 năm công tác
Đại học Thương Mại	1	Nam, PGS.TS, Giảng viên cao cấp; Thâm niên công tác 22 năm
Đại học Công Đoàn	1	Nữ, ThS, Giảng viên, Thâm niên công tác 13 năm
Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn	1	Nữ, TS, Giảng viên chính, Thâm niên công tác 15 năm
Bộ Nội Vụ	1	Nam, ThS, Chuyên viên, Thâm niên công tác 10 năm

PHỤ LỤC 4

KẾT QUẢ KIỂM ĐỊNH ĐỘ TIN CẬY BẰNG HỆ SỐ CRONBACK'S ALPHA CỦA CÁC BIẾN

1. Biến chất lượng giảng viên

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.888	22

2. Biên tuyển dụng giảng viên

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.9222	5

3. Biên bố trí, sử dụng giảng viên

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.875	5

4. Đào tạo, bồi dưỡng giảng viên

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.855	4

5. Biên chế độ đãi ngộ giảng viên

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.857	6

6. Biên cơ sở vật chất của trường

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.890	4

7. Biên thang đo chính sách hiện hành đối với giảng viên

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.837	5

PHỤ LỤC 5

KẾT QUẢ PHÂN TÍCH NHÂN TỐ KHÁM PHÁ EFA

KMO Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.865
Approx. Chi-Square		746.524
Bartlett's Test of Sphericity	df	23
Sig.		.000

Total Variance Explained

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5.201	17.336	17.336	5.201	16.341	17.341	5.201	14.513	14.513
2	4.634	15.168	32.504	4.634	13.987	32.329	4.634	12.046	20.558
3	3.512	9.367	41.871	3.512	7.801	39.129	3.512	11.064	32.622
4	2.781	8.953	50.825	2.781	7.606	44.735	2.781	7.591	41.213
5	2.458	7.790	58.615	2.458	6.236	50.972	2.458	6.758	50.972
6	1.104	2.628	65.176	1.104	2.518	65.176	1.104	2.361	61.502
7	.935	2.501	63.744						
8	.866	2.441	66.185						
9	.772	2.262	68.447						

PHỤ LỤC 6
HỆ SỐ TƯƠNG QUAN GIỮA BIẾN CHẤT LƯỢNG GIÁNG VIÊN
VÀ 6 BIẾN ĐỘC LẬP

		CLGV	TD	BT	DT	DN	VC	CS
CLGV	Pearson Correlation	1	,541**	,532**	,101	,515**	,468	,391**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,219	,000	,219	,000
	N	375	375	375	375	375	375	375
TD	Pearson Correlation	,541**	1	,763**	-,515**	,763**	-,515**	,763**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	375	375	375	375	375	375	375
BT	Pearson Correlation	,532**	,763**	1	-,450**	1	-,450**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000		,000	
	N	375	375	375	375	375	375	375
DT	Pearson Correlation	,101	-,515**	-,450**	1	-,450**	1	-,450**
	Sig. (2-tailed)	,219	,000	,000		,000		,000
	N	375	375	375	375	375	375	375
DN	Pearson Correlation	,515**	,554**	,534**	,101	,534**	,101	,534**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,219	,000	,219	,000
	N	375	375	375	375	375	375	375
VC	Pearson Correlation	,468	,554**	,534**	,101	,534**	,101	,534**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,219	,000	,219	,000
	N	375	375	375	375	375	375	375
CS	Pearson Correlation	,391**	,554**	,534**	,101	,534**	,101	,534**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,219	,000	,219	,000
	N	375	375	375	375	375	375	375

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

PHỤ LỤC 7

KIỂM ĐỊNH F VỀ SỰ PHÙ HỢP CỦA MÔ HÌNH

Model Summary^f

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,554 ^a	,306	,302	,36644	1,769
2	,714 ^b	,523	,511	,30916	
3	,725 ^c	,406	,521	,32652	
4	,601 ^d	,510	,432	,31265	
5	,737 ^e	,654	,603	,32456	
6	,747 ^f	,658	,632	,29459	

a. Predictors: (Constant), TD

b. Predictors: (Constant), TD, BT

c. Predictors: (Constant), TD, BT, DT

d. Predictors: (Constant), TD, BT, DT, DN

e. Predictors: (Constant), TD, BT, DT, DN, VC

f. Predictors: (Constant), TD, BT, DT, DN, VC, CS

Dependent Variable: CLGV