

BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO

BỘ LAO ĐỘNG - THƯƠNG BINH VÀ XÃ HỘI

TRƯỜNG ĐẠI HỌC LAO ĐỘNG – XÃ HỘI

ĐOÀN THỊ HÀ THANH

**SỰ HÀI LÒNG TRONG CÔNG VIỆC CỦA GIẢNG VIÊN TẠI CÁC
TRƯỜNG ĐẠI HỌC CÔNG LẬP TRÊN ĐỊA BÀN THÀNH PHỐ HÀ NỘI**

LUẬN ÁN TIẾN SĨ NGÀNH QUẢN TRỊ NHÂN LỰC

HÀ NỘI, NĂM 2023

BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO

BỘ LAO ĐỘNG - THƯƠNG BINH VÀ XÃ HỘI

TRƯỜNG ĐẠI HỌC LAO ĐỘNG – XÃ HỘI

ĐOÀN THỊ HÀ THANH

**SỰ HÀI LÒNG TRONG CÔNG VIỆC CỦA GIẢNG VIÊN TẠI CÁC
TRƯỜNG ĐẠI HỌC CÔNG LẬP TRÊN ĐỊA BÀN THÀNH PHỐ HÀ NỘI**

Chuyên ngành: Quản trị nhân lực

Mã số: TSQT0401

LUẬN ÁN TIẾN SĨ

Người hướng dẫn khoa học: 1. PGS.TS. Phạm Thị Bích Ngọc

2. TS. Doãn Thị Mai Hương

HÀ NỘI, NĂM 2023

LỜI CAM ĐOAN

Tôi đã đọc và hiểu về các hành vi vi phạm sự trung thực trong học thuật. Tôi cam kết bằng danh dự cá nhân rằng nghiên cứu này do tôi tự thực hiện và không vi phạm yêu cầu về sự trung thực trong học thuật.

Tác giả

Đoàn Thị Hà Thanh

LỜI CẢM ƠN

Trong quá trình học tập và nghiên cứu tại trường Đại học Lao động - Xã hội tác giả đã nhận được rất nhiều sự quan tâm, giúp đỡ và động viên từ phía các thầy cô, gia đình, bạn bè cùng đồng nghiệp. Trước tiên, tác giả xin bày tỏ lòng biết ơn sâu sắc tới hai cô hướng dẫn khoa học, PGS.TS. Phạm Thị Bích Ngọc và TS. Doãn Thị Mai Hương đã tận tình hướng dẫn, dành nhiều tâm huyết và đồng hành cùng tác giả trong suốt quá trình học tập và nghiên cứu.

Luận án được hoàn thành với sự hỗ trợ về nguồn số liệu và ý kiến đóng góp quý báu của ban Lãnh đạo, các cán bộ quản lý, giảng viên của 21 trường đại học trên địa bàn thành phố Hà Nội với hơn 700 các giảng viên, các chuyên gia đã tham gia trả lời bảng hỏi khảo sát và các cuộc phỏng vấn sâu. Tác giả cũng đã nhận được sự hỗ trợ, định hướng nghiên cứu của tập thể các thầy cô giáo trong Khoa Quản lý Nguồn nhân lực, các phòng ban thuộc Trường Đại học Lao động – Xã hội. Tác giả xin trân trọng cảm ơn sự hướng dẫn và hỗ trợ của các thầy cô, cán bộ quản lý, giảng viên và các chuyên gia đã giúp tác giả hoàn thành luận án này. Tác giả cũng xin gửi lời cảm ơn chân thành tới Ban Giám hiệu, Lãnh đạo Khoa các trường đại học trên địa bàn thành phố Hà Nội, các bạn bè, đồng nghiệp đã luôn ủng hộ, tạo điều kiện và hỗ trợ trong công việc để tác giả có thể tham gia nghiên cứu và hoàn thành luận án.

Cuối cùng, tác giả xin được gửi lời cảm ơn sâu sắc đến những người thân yêu trong gia đình đã luôn động viên và là điểm tựa vững chắc cho tác giả trong suốt chặng đường nghiên cứu khoa học.

Xin trân trọng cảm ơn!

Tác giả

Đoàn Thị Hà Thanh

MỤC LỤC

LỜI CAM ĐOAN	i
LỜI CẢM ƠN	ii
MỤC LỤC	iii
DANH MỤC CHỮ VIẾT TẮT	vi
DANH MỤC BẢNG BIỂU	vii
DANH MỤC SƠ ĐỒ, HÌNH VẼ.....	ix
PHẦN MỞ ĐẦU	1
CHƯƠNG 1: TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU	6
1.1. Tổng quan về sự hài lòng trong công việc của giảng viên.....	6
1.1.1. Sự hài lòng trong công việc của người lao động.....	6
1.1.2. Sự hài lòng trong công việc của giảng viên	9
1.2. Tổng quan về các tiêu chí đánh giá sự hài lòng trong công việc của giảng viên.....	14
1.3. Tổng quan về các nhân tố ảnh hưởng đến sự hài lòng trong công việc của giảng viên	17
1.4. Khoảng trống nghiên cứu	23
Tóm tắt chương 1	25
CHƯƠNG 2: CƠ SỞ LÝ LUẬN VÀ MÔ HÌNH NGHIÊN CỨU.....	26
2.1. Một số khái niệm	26
2.1.1. Giảng viên đại học	26
2.1.2. Trường đại học công lập	28
2.1.3. Sự hài lòng trong công việc của giảng viên đại học	30
2.2. Các trường phái lý thuyết làm cơ sở cho nghiên cứu	32
2.2.1. Lý thuyết trao đổi xã hội	33
2.2.2. Lý thuyết hai nhân tố của Herzberg (1968)	35
2.2.3. Lý thuyết sự hỗ trợ của tổ chức.....	37
2.2.4. Lý thuyết lòng tin vào tổ chức	38
2.3. Các nhân tố ảnh hưởng đến sự hài lòng trong công việc của giảng viên đại học	39
2.3.1. Nhân tố nhận thức về hỗ trợ của tổ chức (Perceived Organizational Support – POS)	40
2.3.2. Căng thẳng trong công việc (Work Stress/Occupational Stress - WS).....	41
2.3.3. Lòng tin vào tổ chức (Organizational Trust – OT)	42

2.4. Mô hình nghiên cứu và các giả thuyết.....	45
Tóm tắt chương 2.....	48
CHƯƠNG 3: PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU.....	49
3.1. Bối cảnh nghiên cứu.....	49
3.2. Quy trình nghiên cứu.....	51
3.3. Nghiên cứu định tính.....	54
3.3.1. Mục tiêu nghiên cứu định tính.....	54
3.3.2. Phương pháp nghiên cứu định tính.....	55
3.3.3. Kết quả nghiên cứu định tính.....	57
3.4. Nghiên cứu định lượng sơ bộ.....	60
3.4.1. Mục tiêu nghiên cứu định lượng sơ bộ.....	60
3.4.2. Phương pháp thực hiện nghiên cứu định lượng sơ bộ.....	60
3.4.3. Xây dựng thang đo.....	65
3.4.4. Kết quả nghiên cứu định lượng sơ bộ.....	68
3.5. Nghiên cứu định lượng chính thức.....	78
3.5.1. Thiết kế mẫu nghiên cứu.....	78
3.5.2. Thu thập dữ liệu.....	81
3.5.3. Quy trình phân tích và xử lý số liệu nghiên cứu.....	81
Tóm tắt chương 3.....	86
CHƯƠNG 4: KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU.....	87
4.1. Thống kê mô tả mẫu nghiên cứu.....	87
4.2. Thực trạng mức độ hài lòng trong công việc của giảng viên tại các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội.....	89
4.3. Kết quả kiểm định các giả thuyết nghiên cứu.....	99
4.3.1. Kiểm định độ tin cậy của thang đo (Cronbach's alpha).....	99
4.3.2. Phân tích nhân tố khám phá EFA.....	102
4.3.3. Phân tích tương quan Pearson trong SPSS.....	104
4.3.4. Tác động của nhận thức về hỗ trợ của tổ chức, căng thẳng trong công việc tới hài lòng trong công việc.....	105
4.3.5. Tác động điều tiết của lòng tin vào tổ chức đến mối quan hệ giữa nhận thức về sự hỗ trợ của tổ chức và hài lòng trong công việc.....	107
4.3.6. Tác động điều tiết của lòng tin vào tổ chức đến mối quan hệ giữa căng thẳng trong công việc và hài lòng trong công việc.....	108
4.3.7. Ảnh hưởng của các biến kiểm soát đến hài lòng trong công việc.....	108

4.3.8. Kiểm tra các giả định hồi quy	109
Tóm tắt chương 4	112
CHƯƠNG 5: LUẬN BÀN KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU	113
VÀ KHUYẾN NGHỊ	113
5.1. Tổng hợp kết quả nghiên cứu	113
5.2. Luận bàn kết quả nghiên cứu	114
5.2.1. Tác động thuận chiều của nhận thức về hỗ trợ của tổ chức tới hài lòng trong công việc của giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội	114
5.2.2. Tác động ngược chiều của căng thẳng trong công việc tới hài lòng trong công việc của giảng viên các trường đại học trên địa bàn thành phố Hà Nội	116
5.2.3. Kết quả nghiên cứu mối quan hệ giữa nhận thức về hỗ trợ của tổ chức và căng thẳng trong công việc với hài lòng trong công việc dưới sự điều tiết của lòng tin vào tổ chức	119
5.2.4. Kết quả nghiên cứu mức độ hài lòng trong công việc của giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội	121
5.3. Một số khuyến nghị	125
5.3.1. Nâng cao nhận thức về hỗ trợ của tổ chức	125
5.3.2. Giảm thiểu sự căng thẳng trong công việc	127
5.3.3. Nâng cao lòng tin vào tổ chức	129
5.4. Một số hạn chế và hướng nghiên cứu tiếp theo	131
KẾT LUẬN	133
DANH MỤC CÁC CÔNG TRÌNH NGHIÊN CỨU KHOA HỌC ĐÃ CÔNG BỐ CỦA TÁC GIẢ CÓ LIÊN QUAN ĐẾN ĐỀ TÀI LUẬN ÁN	135
TÀI LIỆU THAM KHẢO	136
PHỤ LỤC	147

DANH MỤC CHỮ VIẾT TẮT

STT	TỪ, CỤM TỪ	VIẾT TẮT
1	Phân tích nhân tố khám phá (Exploratory Factor Analysis)	EFA
2	Chỉ số mô tả công việc (Job Description Index)	JDI
3	Hài lòng trong công việc (Job Satisfaction)	JS
4	Hệ số KMO (Kraiser-Meyer-Olkin)	KMO
5	Lòng tin vào tổ chức (Organizational Trust)	OT
6	Nhận thức về hỗ trợ của tổ chức (Perceived Organizational Support)	POS
7	Căng thẳng trong công việc (Work Stress)	WS
8	Phần mềm thống kê khoa học xã hội (Statistical Product and Service Solutions)	SPSS
9	Giảng viên, cán bộ nhân viên	GV, CBNV
10	Nghiên cứu khoa học	NCKH

DANH MỤC BẢNG BIỂU

Bảng 1.1: Tổng hợp một số nghiên cứu điển hình	22
Bảng 3.1: Số trường đại học và số giảng viên trong cả nước qua các năm	49
Bảng 3.2: Các thang đo trong mô hình	61
Bảng 3.3: Thống kê mô tả các ý kiến đánh giá của giảng viên trong nghiên cứu định lượng sơ bộ.....	68
Bảng 3.4-A: Kiểm định Cronbach's alpha thang đo nhận thức về hỗ trợ của tổ chức trong nghiên cứu định lượng sơ bộ	72
Bảng 3.4-B: Kiểm định lại Cronbach's alpha thang đo nhận thức về hỗ trợ của tổ chức trong nghiên cứu định lượng sơ bộ.....	73
Bảng 3.5: Kiểm định Cronbach's alpha thang đo căng thẳng trong công việc trong nghiên cứu định lượng sơ bộ	74
Bảng 3.6: Kiểm định Cronbach's alpha thang đo lòng tin vào tổ chức trong nghiên cứu định lượng sơ bộ.....	75
Bảng 3.7: Kiểm định Cronbach's alpha thang đo Hải lòng trong công việc trong nghiên cứu định lượng sơ bộ.....	76
Bảng 3.8: Bảng tổng hợp số lượng biến quan sát sau khi xử lý dữ liệu	78
Bảng 3.9: Bảng mô tả hệ số tải theo cỡ mẫu.....	83
Bảng 4.3: Thống kê số trường đại học thuộc mẫu nghiên cứu	87
Bảng 4.4: Đặc điểm cá nhân của mẫu nghiên cứu	88
Bảng 4.5: Thống kê mô tả các ý kiến đánh giá của giảng viên.....	91
Bảng 4.6: Thống kê mô tả biến nhận thức về sự hỗ trợ của tổ chức.....	94
Bảng 4.7: Thống kê mô tả biến căng thẳng trong công việc (WS).....	95
Bảng 4.8: Thống kê mô tả biến lòng tin vào tổ chức (OT).....	97
Bảng 4.9: Thống kê mô tả biến hải lòng trong công việc (JS).....	98
Bảng 4.10: Kiểm định Cronbach's alpha thang đo nhận thức về hỗ trợ của tổ chức	99
Bảng 4.11: Kiểm định Cronbach's alpha thang đo căng thẳng trong công việc....	100
Bảng 4.12: Kiểm định Cronbach's alpha thang đo lòng tin vào tổ chức.....	101
Bảng 4.13: Kiểm định Cronbach's alpha thang đo hải lòng trong công việc.....	102

Bảng 4.14: Bảng tổng hợp số lượng biến quan sát sau khi xử lý dữ liệu	104
Bảng 4.15: Tương quan Correlations	104
Bảng 4.16: Bảng R2 hiệu chỉnh và Durbin-Watson	105
Bảng 4.17: ANOVA ^a	105
Bảng 4.18: Kiểm định T	106
Bảng 4.19: Tác động điều tiết của lòng tin vào tổ chức lên mối quan hệ giữa nhận thức về hỗ trợ của tổ chức và hài lòng trong công việc	107
Bảng 4.20: Tác động điều tiết của lòng tin vào tổ chức lên mối quan hệ giữa căng thẳng trong công việc và hài lòng trong công việc	108
Bảng 4.21: Tác động của các biến kiểm soát đến sự hài lòng trong công việc	110

DANH MỤC SƠ ĐỒ, HÌNH VẼ

Hình 2.1: Sơ đồ hai nhân tố của Herzberg	35
Hình 2.2: Mô hình nghiên cứu đề xuất	46
Hình 3.1: Quy trình nghiên cứu	53
Biểu đồ 4.1: Histogram	110
Biểu đồ 4.2: Biểu đồ phần dư chuẩn hóa Normal P-P Plot.....	110
Biểu đồ 4.3: Biểu đồ Scatter Plot kiểm tra giả định liên hệ tuyến tính.....	111

PHẦN MỞ ĐẦU

1. Lý do lựa chọn đề tài

Từ nhiều thập kỷ qua, nghiên cứu sự hài lòng trong công việc được các tác giả trên thế giới đặc biệt quan tâm, có các cách tiếp cận khác nhau và nhiều kết quả khoa học đã được công bố. Theo Nazim và cộng sự (2018) tầm quan trọng của sự hài lòng trong công việc đã được các nhà nghiên cứu, nhà quản trị khẳng định và họ nhận ra rằng nhân viên hài lòng sẽ trung thành, cống hiến cho tổ chức và ngược lại, nhân viên không hài lòng sẽ không tập trung, không cố gắng thậm chí còn từ chối công việc. Đó là lý do tại sao sự hài lòng trong công việc có giá trị đáng kể đối với bất kỳ tổ chức nào muốn tồn tại và phát triển thịnh vượng. Các nghiên cứu hài lòng trong công việc có thể được chia thành hai nhóm: theo các khía cạnh trong công việc và tổng thể sự hài lòng trong công việc. Dù ở nhóm nào, các tác giả đều khẳng định sự hài lòng là một cấu trúc đa chiều với các định nghĩa và khái niệm tương ứng, đã được nghiên cứu trong nhiều lĩnh vực gắn liền với đời sống xã hội vì hầu hết mọi người đều dành thời gian cả đời cho công việc và sự hiểu biết về các yếu tố làm tăng sự hài lòng là điều quan trọng để cải thiện hạnh phúc của các cá nhân trong nhiều khía cạnh của cuộc sống (Ghazi và cộng sự, 2004). Cho tới nay, hài lòng trong công việc vẫn là đề tài được quan tâm đặc biệt trong các nghiên cứu khoa học và ứng dụng thực tiễn. Mặc dù chủ đề sự hài lòng trong công việc đã được bàn luận nhiều nhưng các mô hình thường đi theo lối mòn nhất định về một nhóm các nhân tố ảnh hưởng (*thu nhập của người lao động, bản chất công việc, môi trường làm việc, phong cách lãnh đạo, cơ hội đào tạo, cơ hội thăng tiến và phát triển nghề nghiệp, mối quan hệ với các đồng nghiệp*), và chưa được khai thác đủ sâu và chi tiết về vai trò của các nhân tố ảnh hưởng trong sự phát triển của xã hội.

Trong lĩnh vực giáo dục đại học, nguồn lực quan trọng nhất chính là đội ngũ giảng viên, yếu tố không chỉ quyết định sự phát triển của một trường đại học mà còn ảnh hưởng đến chất lượng nguồn nhân lực cung cấp cho một quốc gia. Hiện nay, đổi mới giáo dục là một vấn đề cấp bách nhằm nâng cao chất lượng hệ thống giáo dục đáp ứng nhu cầu nguồn lực xã hội. Bởi vậy, chủ đề hài lòng của giảng viên được đưa ra như một tất yếu khách quan tác động tới chất lượng hệ thống giáo dục.

Cũng giống như các đối tượng nghiên cứu khác, với đối tượng giảng viên đại học, các tác giả trước đây cũng tập trung nghiên cứu vào các nhân tố kể trên tác động đến sự hài lòng trong công việc. Tuy nhiên chủ đề này trong giáo dục ít được nhắc đến hơn so với các lĩnh vực kinh tế, xã hội, khoa học khác. Thực tế cho thấy, nghề dạy học trước đây được coi là một nghề ít chịu áp lực. Tuy nhiên, trong bối cảnh kinh tế - xã hội mới và trước những yêu cầu, đòi hỏi ngày càng cao về chất lượng giáo dục cũng như trình độ chuyên môn, năng lực giảng dạy, năng lực nghiên cứu đáp ứng theo tiêu chuẩn quốc tế khiến cho tính chất công việc của giảng viên dần thay đổi và chịu nhiều áp lực hơn, từ đó có những ảnh hưởng nhất định đến sự hài lòng của giảng viên. Theo Lê Minh Toàn (2018), giảng viên đại học chịu nhiều áp lực, áp lực nghiên cứu khoa học và công bố quốc tế luôn đè nặng. Thêm vào đó, Bộ Giáo dục và đào tạo đã đưa ra chủ trương trao quyền tự chủ cho các trường đại học công lập. Đây không chỉ là cơ hội mà còn là thách thức lớn đối với các trường đại học công lập. Các trường đại học công lập cần nâng cao uy tín, vị thế của mình để thu hút được nhiều sinh viên, trong khi các trường đại học dân lập và quốc tế cũng đang dần dần khẳng định được vị trí của mình. Giảng viên trường đại học công lập đang di chuyển sang các trường dân lập, quốc tế hoặc ra khỏi ngành, điều này có liên quan trực tiếp đến sự hài lòng. Đây là một vấn đề rất đang suy ngẫm và cần tìm ra giải pháp khắc phục.

Đội ngũ giảng viên là một trong những yếu tố quan trọng tác động đến uy tín của các trường đại học, muốn giảng viên làm tốt hơn nữa công việc của mình thì phải nâng cao sự hài lòng trong công việc của họ. Trong bối cảnh mới như vậy, công việc của giảng viên sẽ có sự thay đổi, dẫn đến sự hài lòng trong công việc của giảng viên cũng thay đổi theo.

Từ các phân tích trên, tác giả nhận thấy nghiên cứu sự hài lòng trong công việc của giảng viên đại học là nghiên cứu thực sự có ý nghĩa trên cả phương diện lý luận, thực tiễn và mong muốn lấp đầy khoảng trống trong nghiên cứu về sự hài lòng trong công việc của giảng viên trường đại học công lập. Chính vì vậy, tác giả đề xuất chủ đề nghiên cứu ***“Sự hài lòng trong công việc của giảng viên tại các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội”***. Kết quả dự kiến sẽ có nhiều đóng góp về mặt lý luận, thực tiễn, hữu ích cho các nhà nghiên cứu, các giảng viên cũng như các nhà quản lý giáo dục đại học.

2. Mục tiêu nghiên cứu

Mục tiêu tổng quát: Nghiên cứu sự hài lòng trong công việc của giảng viên trong các trường đại học công lập tại thành phố Hà Nội.

Mục tiêu cụ thể:

(1) Xây dựng mô hình nghiên cứu về một số nhân tố ảnh hưởng đến sự hài lòng trong công việc của giảng viên đại học.

(2) Phân tích thực trạng hài lòng trong công việc của giảng viên trong các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội dựa trên thống kê mô tả số liệu khảo sát.

(3) Xem xét mức độ ảnh hưởng của một số nhân tố đến sự hài lòng trong công việc của giảng viên đại học.

(4) Đưa ra các khuyến nghị nhằm nâng cao sự hài lòng trong công việc của giảng viên trong các trường đại học công lập và đề xuất hướng nghiên cứu tiếp theo.

Dựa trên mục tiêu nghiên cứu, tác giả xây dựng các câu hỏi nghiên cứu như sau:

(1) Mức độ hài lòng trong công việc của giảng viên tại các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội hiện nay như thế nào?

(2) Một số nhân tố ảnh hưởng như thế nào đến sự hài lòng trong công việc của giảng viên đại học?

(3) Làm thế nào để nâng cao sự hài lòng trong công việc cho giảng viên các trường đại học công lập?

3. Đối tượng và phạm vi nghiên cứu

- Đối tượng nghiên cứu: Luận án nghiên cứu sự hài lòng trong công việc của giảng viên các trường đại học công lập. Trong đó, luận án tập trung vào các nhân tố ảnh hưởng trực tiếp (nhận thức về hỗ trợ của tổ chức, căng thẳng trong công việc) và vai trò điều tiết (lòng tin vào tổ chức) đến sự hài lòng trong công việc của giảng viên đại học.

- Phạm vi nghiên cứu:

+ Phạm vi không gian: Luận án nghiên cứu tập trung vào các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội.

+ Phạm vi thời gian: Từ năm 2020-2022.

4. Phương pháp nghiên cứu

Để đạt được mục tiêu nghiên cứu trên, tác giả sử dụng kết hợp cả phương pháp nghiên cứu định tính và nghiên cứu định lượng.

Phương pháp định tính: Quy trình nghiên cứu định tính được thực hiện như sau: Trên cơ sở lý thuyết hài lòng trong công việc và kết quả tổng quan nghiên cứu liên quan, tác giả tiến hành phỏng vấn sâu 2 nhóm đối tượng có trình độ, kinh nghiệm và liên quan trực tiếp đến lĩnh vực nghiên cứu:

Nhóm chuyên gia: Tác giả tiếp cận và xin ý kiến của hai chuyên gia có kinh nghiệm về lĩnh vực này là giảng viên của Trường Đại học Kinh tế Quốc dân và Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội nhằm thăm dò sự phù hợp của việc ứng dụng lý thuyết, thang đo trong nghiên cứu.

Nhóm lãnh đạo của các trường đại học công lập tự chủ và công lập chưa tự chủ: Tác giả thực hiện các cuộc phỏng vấn với bốn lãnh đạo khoa của các trường Đại học Công đoàn, Học viện Bưu chính viễn thông, Học viện Ngân hàng và Đại học Điện lực nhằm tìm hiểu và khẳng định về mức độ và những nhân tố tác động đến sự hài lòng trong công việc của giảng viên.

Phương pháp định lượng: Trên cơ sở lý thuyết và kết quả nghiên cứu định tính, tác giả tiến hành thu thập dữ liệu khảo sát ý kiến đánh giá của các giảng viên trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội về mức độ và một số nhân tố ảnh hưởng đến sự hài lòng trong công việc để kiểm định giả thuyết nghiên cứu.

- Nguồn số liệu: Tác giả thực hiện khảo sát bằng cách gửi phiếu hỏi trực tiếp và trực tuyến đến 900 giảng viên đang công tác tại các trường đại học công lập ở thành phố Hà Nội và thu về 748 phiếu hợp lệ.

- Phương pháp phân tích:

1. Thống kê mô tả dữ liệu thu thập.
2. Đánh giá chất lượng thang đo (độ tin cậy, tính chính xác) dựa trên hệ số Cronbach's alpha, phân tích nhân tố khám phá (EFA), phân tích tương quan Pearson, phân tích hồi quy tuyến tính bội.

- Công cụ xử lý số liệu: Tác giả sử dụng phần mềm SPSS 20 để kiểm định các giả thuyết nghiên cứu trong luận án này.

5. Những đóng góp của luận án

Về lý luận: Luận án đã có những đóng góp về mặt lý luận trong lĩnh vực nghiên cứu sự hài lòng trong công việc của giảng viên trong bối cảnh giáo dục đại học. *Thứ nhất*, luận án mô tả được mức độ, cơ chế tác động trực tiếp đến sự hài lòng trong công việc của giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội hiện nay của hai nhân tố là nhận thức về hỗ trợ của tổ chức và căng thẳng trong công việc. *Thứ hai*, luận án đã làm rõ mức độ, cơ chế ảnh hưởng của vai trò điều tiết của biến lòng tin vào tổ chức đến hai mối quan hệ từ nhận thức về hỗ trợ của tổ chức lên sự hài lòng trong công việc của giảng viên đại học và từ căng thẳng trong công việc lên sự hài lòng trong công việc của giảng viên đại học.

Về thực tiễn: Từ các kết quả chính của luận án, tác giả đã: (1) đánh giá được thực trạng sự hài lòng trong công việc của giảng viên các trường đại học trên địa bàn thành phố Hà Nội, (2) khẳng định sự tác động thuận chiều của nhân tố nhận thức về hỗ trợ của tổ chức đến hài lòng trong công việc, (3) khẳng định sự tác động ngược chiều của nhân tố căng thẳng trong công việc đến hài lòng trong công việc, (4) khẳng định sự tác động điều tiết của nhân tố lòng tin vào tổ chức đến hai mối quan hệ từ nhận thức về hỗ trợ của tổ chức lên hài lòng trong công việc và từ căng thẳng trong công việc lên hài lòng trong công việc, (5) đưa ra các khuyến nghị để nâng cao sự hài lòng trong công việc của giảng viên đại học.

Luận án đã đề xuất ba thang đo mới là: (1) Nhà trường luôn coi tôi là một thành viên quan trọng, (2) Có nhiều công việc phát sinh, thời gian hoàn thành ngắn gây ra áp lực trong công việc, (3) Tôi hài lòng với lợi ích vật chất và phi vật chất từ công việc mang lại.

6. Bộ cục của luận án

Ngoài phần mở đầu và kết luận, luận án được kết cấu thành 5 chương như sau:

- Chương 1: Tổng quan nghiên cứu
- Chương 2: Cơ sở lý luận và mô hình nghiên cứu
- Chương 3: Phương pháp nghiên cứu
- Chương 4: Kết quả nghiên cứu
- Chương 5: Luận bàn kết quả nghiên cứu và khuyến nghị

CHƯƠNG 1: TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU

1.1. Tổng quan về sự hài lòng trong công việc của giảng viên

1.1.1. Sự hài lòng trong công việc của người lao động

Nghiên cứu sự hài lòng trong công việc được thực hiện từ rất sớm trên thế giới, từ những năm đầu thế kỷ 20. Cho đến nay, sự hài lòng trong công việc đã được nhiều học giả quan tâm, có thể nhận thấy điểm chung giữa các nghiên cứu đó là đều coi sự hài lòng trong công việc như một biến về thái độ, vì nó là mức độ cảm nhận của nhân viên đối với công việc (Spector, 1997). Một số nghiên cứu nhấn mạnh sự hài lòng trong công việc xuất hiện khi nhân viên được đáp ứng đầy đủ về mặt vật chất cũng như tinh thần tại nơi họ làm việc (Robbins và cộng sự, 2005). Rai (2017) nhấn mạnh sự hài lòng trong công việc là cái nhìn tích cực hoặc tiêu cực của một nhân viên về công việc hay chức vụ của ai đó. Có thể nhìn nhận nghiên cứu về sự hài lòng trong công việc được chia thành hai nhóm chính như sau:

Thứ nhất, nghiên cứu sự hài lòng theo các khía cạnh trong công việc. Sự hài lòng trong công việc được nhìn nhận theo các khía cạnh khác nhau trong công việc, có mối liên kết đến thái độ của nhân viên đối với công việc. Các nghiên cứu của Smith (2007), Trần Kim Dung (2005), Khwein (2015) cho rằng sự hài lòng theo các khía cạnh trong công việc là sự đánh giá của bản thân nhân viên về sự hài lòng dựa vào các phương diện khác nhau có liên quan đến công việc.

Sự hài lòng theo các khía cạnh trong công việc có liên quan mật thiết tới các yếu tố: hành vi công dân của tổ chức (Foote và Tang, 2008; Swaminathan và Jawahar, 2013), nhận thức về hỗ trợ của tổ chức tăng lên, môi trường làm việc được cải thiện (Eisenberger & Rhoades, 2002), cải thiện sức khỏe của người lao động (Faragher và cộng sự, 2005), lòng tin vào tổ chức tăng lên (Khwein, 2015) và kết quả làm việc tốt hơn (Mafini và Poee, 2013). Ngoài ra, sự hài lòng trong công việc có liên quan tích cực đến các khía cạnh khác của công việc như kiểm soát quản trị, năng lực làm việc và văn hóa tổ chức. Ngược lại, sự hài lòng trong công việc của nhân viên có liên quan ngược chiều với tình trạng nghỉ việc nói chung và nghỉ việc liên quan đến bệnh tật (Drakopoulos và Grimani, 2013), ý định nghỉ việc (Mafini và Poee, 2013), hành vi phản tác dụng giữa các cá nhân và tổ chức (Foote và Tang, 2008), căng thẳng liên quan đến công việc (Nobile & McCormick, 2005), tâm lý

đau khổ (Moen và cộng sự, 2013) và các dấu hiệu sinh học của bệnh sức khỏe (Rai, 2017). Những tác động tiêu cực như vậy đối với nghề nghiệp là rất quan trọng vì căng thẳng liên quan đến công việc có liên quan thái độ làm việc (Nobile & McCormick, 2005).

Các yếu tố giúp người lao động cảm nhận về công việc bao gồm: sự khác biệt về văn hóa, giới tính đã ảnh hưởng đến sự hài lòng với công việc. Và đưa ra một cái nhìn tổng quan sâu sắc về đánh giá nguyên nhân của sự hài lòng, không hài lòng trong công việc, những hậu quả của việc không hài lòng trong công việc (Eisenberger & Rhoades, 2002). Smith (2007) chỉ ra rằng công việc giữ vai trò trung tâm trong cuộc sống của nhiều người. Do đó, sự hài lòng trong công việc của một người là một thành phần quan trọng trong tổng thể hạnh phúc của người lao động.

Khối lượng công việc quá tải, tiền lương không đủ nuôi gia đình, căng thẳng trong công việc và xung đột với gia đình do công việc khiến nhân viên không hài lòng với công việc. Giải quyết những yếu tố này sẽ giúp nhân viên hài lòng với công việc của họ (Nobile và McCormick, 2005). Tuy nhiên, sự hài lòng trong công việc không phải là vĩnh viễn, nó giống một quỹ đạo xoay vòng, khi sự hài lòng trong công việc tăng ngay sau khi tự làm chủ thì nó sẽ giảm dần sau đó (Tharindu và Pooja, 2021).

Mức độ hài lòng trong công việc với các nhu cầu vật chất thấp hơn so với sự hài lòng về các nhu cầu phi vật chất, hai yếu tố có ảnh hưởng mạnh nhất đến mức độ hài lòng chung trong công việc là hài lòng với bản chất công việc và hài lòng với cơ hội đào tạo, thăng tiến. Điều này giúp cho các tổ chức có cách đầu tư thích hợp để nâng cao mức độ hài lòng của nhân viên trong công việc (Trần Kim Dung, 2005).

Nếu người lao động nhận ra cơ hội được thăng tiến trong công việc ở tương lai, họ sẽ có nhiều động lực làm việc hơn là được tăng lương, việc nhận ra cơ hội thăng tiến này khiến họ hài lòng hơn với công việc của mình (Shen và cộng sự, 2014). Các tác giả này đã khẳng định nếu nhân viên không hài lòng với nhiệm vụ được giao, họ không yên tâm về công việc của mình, ví dụ như quyền lợi không đảm bảo, điều kiện làm việc không an toàn, đồng nghiệp không hợp tác, người quản

lý không tôn trọng dẫn đến họ cảm thấy tách biệt với đồng nghiệp, với tổ chức, do đó họ sẽ không trung thành với tổ chức, không muốn cống hiến cho tổ chức.

Các nhà nghiên cứu trước đây đã chỉ ra các khía cạnh khác nhau của công việc ảnh hưởng đến sự hài lòng, tuy nhiên các kết luận này vẫn chưa đạt được sự thống nhất chung.

Thứ hai, nghiên cứu sự hài lòng tổng thể trong công việc. Đây là cách đánh giá chung về sự hài lòng bao trùm lên các khía cạnh liên quan đến công việc (Spector, 1997). Tác giả này cho rằng nếu người lao động hài lòng với công việc của mình họ sẽ yên tâm làm việc, gắn bó và cống hiến cho tổ chức. Sự hài lòng trong công việc rất quan trọng bởi vì hầu hết mọi người dành phần lớn cuộc sống của họ tại nơi làm việc, khi hài lòng trong công việc sẽ cảm thấy cuộc sống hạnh phúc. Sự hài lòng trong công việc là một yếu tố góp phần vào sự thành công của một tổ chức, đặc biệt là trong việc quản lý nguồn nhân lực.

Theo Furnham (2008), sự hài lòng trong công việc là một thành phần quan trọng trong thành công của tổ chức. Những nhân viên hài lòng trong công việc sẽ nỗ lực nhiều hơn để hoàn thành nhiệm vụ và thúc đẩy các mục tiêu của tổ chức. Một tổ chức với những nhân viên có mức độ hài lòng trong công việc cao có thể giữ chân và thu hút những nhân viên có các kỹ năng cần thiết. Bavendum (2000) cho rằng việc gia tăng sự hài lòng trong công việc là quan trọng đối với tổ chức vì sự hài lòng sẽ ảnh hưởng đến hành vi của nhân viên, tác giả này cũng lưu ý rằng những nhân viên hài lòng trong công việc luôn tin tưởng vào tổ chức, họ tin rằng tổ chức sẽ quan tâm đến công việc và cuộc sống của họ. Từ đó, họ sẽ cam kết gắn bó lâu dài với tổ chức, nỗ lực hơn nữa, đạt năng suất cao hơn nữa. M. Aygün (2021) cũng đồng thuận với quan điểm đó, tác giả này cho rằng các doanh nghiệp có hiệu suất công việc cao có liên quan tích cực đến sự hài lòng trong công việc và cam kết gắn bó với tổ chức.

Tariq và đồng sự (2013) nhận thấy rằng nhân viên cảm thấy tác động của các giá trị tổ chức được cải thiện và những cải thiện đó ảnh hưởng đến sự hài lòng trong công việc của họ, nghĩa là có mối quan hệ tích cực giữa đổi mới giá trị tổ chức và sự hài lòng với điều kiện làm việc. Wang và cộng sự (2020) nhận thấy rằng, sự hài lòng của nhân viên có tác động lan tỏa, nó có thể ảnh hưởng đáng kể đến việc thực hiện các kết quả liên quan đến công việc của cả người lao động toàn thời gian, bán

thời gian và những người làm việc bán thời gian đã vượt qua đáng kể mức hiệu suất và mức độ hài lòng trong công việc của họ.

Swaminathan và cộng sự (2013) đã phân tích các nhân tố ảnh hưởng đến sự hài lòng trong công việc, kết quả nghiên cứu đã chỉ ra rằng nhân viên tương đối hài lòng với công việc hiện tại của họ, đồng thời xác định, đo lường 6 nhân tố ảnh hưởng đến sự hài lòng về công việc của nhân viên và đề xuất 4 giải pháp, trong đó các ngân hàng thương mại cần đặc biệt chú trọng cải thiện nhân tố chế độ tiền lương, chế độ đãi ngộ, áp lực công việc và nhân tố lãnh đạo. Các nhân tố khác về đào tạo, thăng tiến, quan hệ, đối xử và điều kiện làm việc trong ngân hàng cũng cần được quan tâm thích đáng.

Nghiên cứu của Đậu Hoàng Hưng (2018) về các yếu tố ảnh hưởng đến mức độ hài lòng của nhân viên văn phòng đã chỉ ra có 03 yếu tố: (i) Tài chính và môi trường làm việc; (ii) Mọi quan hệ với đồng nghiệp; (iii) Mọi quan hệ với cấp trên đều ảnh hưởng thuận chiều đến sự hài lòng trong công việc của nhân viên. Trong đó, yếu tố tài chính và môi trường làm việc có mức độ ảnh hưởng lớn nhất, sau đó là yếu tố mọi quan hệ với cấp trên và có ảnh hưởng nhỏ nhất là yếu tố mọi quan hệ với đồng nghiệp.

Khi đã có được sự hài lòng đối với công việc, người lao động sẽ có động lực làm việc tích cực hơn, từ đó dẫn đến hiệu suất và hiệu quả công việc cao hơn. Nhà quản lý doanh nghiệp cần có cái nhìn sâu sắc hơn về các nhân tố có thể mang lại sự hài lòng trong công việc cho người lao động, từ đó, có các định hướng, chính sách phù hợp trong việc sử dụng lao động, nhằm mang lại hiệu suất cao của lực lượng lao động phục vụ cho chiến lược phát triển lâu dài của Công ty (Hà Nam Khánh Giao và Nguyễn Tô Trà My, 2020).

Như vậy, cả hai cách tiếp cận này là hoàn toàn phù hợp để đánh giá sự hài lòng trong công việc của nhân viên.

1.1.2. Sự hài lòng trong công việc của giảng viên

Giáo dục đại học là bậc giáo dục hết sức quan trọng, giảng viên cung cấp cho người học những kiến thức, kỹ năng để sau này ra trường họ có thể đảm nhiệm công việc của mình. Để giảng viên đại học làm tốt được vai trò của mình, giúp họ yên tâm cống hiến cho các cơ sở giáo dục đại học thì họ phải thấy hài lòng trong công việc. Số lượng các công trình nghiên cứu sự hài lòng trong công việc chủ yếu

tập trung trong lĩnh vực kinh tế, những nghiên cứu về sự hài lòng trong công việc của giảng viên rất hạn chế tại các quốc gia trên thế giới cũng như ở Việt Nam. Trong những năm gần đây, dù đã có những nghiên cứu về sự hài lòng trong công việc của giảng viên đại học; tuy nhiên các nghiên cứu về chủ đề này tập trung tại các quốc gia phát triển.

Sự hài lòng trong công việc giảng dạy là trọng tâm cho nghiên cứu giáo dục chủ yếu liên quan đến lợi ích, cho cả giảng viên và sinh viên, những giảng viên hài lòng trong công việc của mình được coi là đóng góp vào hoạt động của nhà trường. Những giảng viên hài lòng thể hiện mức độ cam kết công việc cao và ít có nguy cơ rời bỏ nghề (Shila và Sevilla, 2015). Nobile và McCormick (2005) khẳng định mối quan hệ tiêu cực giữa sự hài lòng trong công việc và căng thẳng trong công việc, bằng cách chứng minh rằng, các giảng viên có mức độ căng thẳng trong công việc cao tương ứng với mức độ hài lòng trong công việc thấp, điều này sẽ làm cho giáo viên dễ chán nản với công việc, không muốn cống hiến cho công việc, từ đó dẫn đến mong muốn tìm một công việc khác hoặc chuyển hẳn sang một môi trường khác.

Sự hài lòng trong công việc bị ảnh hưởng bởi sự tăng cường công việc của giảng viên và xu hướng xã hội làm cho giảng viên ngày càng nhiều áp lực (như sức khỏe chung, chất lượng cuộc sống, căng thẳng trong công việc và trong các vấn đề tổ chức, cảm giác kiểm soát chung trong công việc và cuộc sống xã hội của một người) (Tomazevic và cộng sự, 2014). Một khía cạnh quan trọng cần nghiên cứu tại Ấn Độ (đặc biệt là nữ giảng viên) trong lĩnh vực giáo dục (Kumari và cộng sự, 2014) là những người hài lòng và có động lực thì phụ thuộc vào hạnh phúc cá nhân. Về vấn đề này, các yếu tố khác nhau của sự hài lòng trong công việc được coi là quan trọng, ảnh hưởng đến mức độ hài lòng và động lực của giảng viên, từ đó tác giả này đề xuất với các cơ quan ra quyết định cần phải đưa ra các chính sách thân thiện để tạo thuận lợi cho công việc của giảng viên và giúp hệ thống giáo dục thành công. Sự hài lòng trong công việc của giảng viên là điều cần thiết cho chất lượng giảng dạy và các tiêu chuẩn cao về kết quả học tập, giúp nhân viên phát triển tình cảm tích cực với nghề (Sirin, 2009).

Cả các cơ sở giáo dục công lập và tư nhân cần đảm bảo mức lương cạnh tranh và thăng chức kịp thời cho giảng viên để khiến họ hài lòng và tăng động lực

làm việc (Nyamubi, 2017), hỗ trợ tích cực bằng cách cải thiện điều kiện làm việc (Yayla và cộng sự, 2017). Các bên liên quan đến giáo dục và các nhà hoạch định chính sách nên đưa ra các cơ chế thích hợp để giải quyết những thách thức xung quanh việc đạt được sự hài lòng trong công việc của giáo viên (Nobile và McCormick, 2005). Bởi vì sự hài lòng trong công việc của giảng viên là một trong những yếu tố cơ bản quyết định sự thành công của bất kỳ trường học nào, bằng cách hướng nỗ lực của những giảng viên hài lòng vào thành công của nhà trường (Muga và cộng sự, 2017). Các nhà hoạch định chính sách và nhà quản lý trau dồi các phương pháp tạo động lực tốt và cải thiện điều kiện làm việc để tăng mức độ hài lòng trong công việc của giảng viên. Điều này đi đôi với môi trường làm việc thuận lợi; cải thiện việc lập kế hoạch; cung cấp đồ dùng, công nghệ dạy học hiện đại; sắp xếp cho các lớp định hướng; các khóa học bồi dưỡng; các chương trình đào tạo và các khóa học ngắn hạn để cải thiện các điều kiện (Susmitha và Reddy, 2017). Yayla và cộng sự (2017) đề xuất một chính sách và gói bồi thường hiệu quả, các cơ hội thăng tiến và các lợi ích cần được đảm bảo cho tất cả giảng viên, không phân biệt trường công lập hay trường tư thục. Cần hỗ trợ đầy đủ cho giảng viên trong việc giảng dạy của họ thông qua việc tạo ra môi trường tổ chức để đạt được mối quan hệ làm việc hài hòa, và các hình thức tham vấn, chia sẻ kinh nghiệm của giáo viên xuất sắc, trao đổi phản hồi, quan sát giảng dạy và kinh nghiệm thực tế để hòa nhập bản thân vào việc giảng dạy của họ trên cơ sở ưu tiên. Tập trung vào các khuyến nghị rằng các nhà hoạch định chính sách và hiệu trưởng nhất thiết phải cung cấp một môi trường tổ chức tích cực để duy trì sự hài lòng trong công việc của giáo viên nhằm nâng cao chất lượng trường học. Khuyến nghị chính là các trường nên tạo ra một môi trường làm việc thỏa mãn hơn để nâng cao mức độ cam kết tổ chức của giảng viên (Ghavifekr và Pillai, 2016).

Vấn đề chính đối với việc nâng cao và cải thiện sự hài lòng trong công việc của giáo viên là cải thiện cơ sở hạ tầng và điều kiện làm việc. Việc điều chỉnh phong cách lãnh đạo của hiệu trưởng là cần thiết để tạo điều kiện thuận lợi cho việc gia tăng và nâng cao sự hài lòng trong công việc của giáo viên (Shahidi, 2017). Nazim và Mahmood (2018) cho rằng sự hài lòng trong công việc được đánh giá bởi lòng tin vào tổ chức (lãnh đạo nhà trường và mối quan hệ với các đồng nghiệp) giúp giảng viên say mê với công việc, đây là nhân tố tác động đến thành tích học tập của

người học. Hai tác giả này đã nhấn mạnh được rằng phong cách lãnh đạo của hiệu trưởng nhà trường ảnh hưởng trực tiếp đến thái độ làm việc của giảng viên. Theo Nyamubi (2017), khi giáo viên hài lòng, sự mất tập trung sẽ giảm xuống, tính tập thể được cải thiện và hiệu suất công việc được cải thiện.

Trong một nghiên cứu mới của Majid và James (2021) về sự hài lòng trong công việc, động lực học tập và hành vi công dân của tổ chức giữa các giảng viên trong đại dịch COVID – 19 khẳng định lại nghiên cứu về sự hài lòng trong công việc là rất cần thiết, đặc biệt là sự hài lòng của giảng viên, vì nó ảnh hưởng đến chất lượng giáo dục. Đồng quan điểm đó, Amel và cộng sự (2021) cho rằng nghiên cứu về hài lòng trong công việc của giảng viên là cần thiết và phải được thực hiện một cách bài bản, có quy mô để đánh giá được tổng quát.

Như vậy, nghiên cứu về sự hài lòng trong công việc của giáo viên đã được nhiều nhà nghiên cứu thực hiện, đều khẳng định đây là nghiên cứu cần thiết, quan trọng và cần đưa ra các giải pháp để nâng cao sự hài lòng cho giáo viên.

Tại Việt Nam, đã có một số tác giả nghiên cứu sự hài lòng trong công việc của giảng viên và chủ yếu tập trung nghiên cứu vào các nhân tố ảnh hưởng. Việc xác định được các yếu tố tác động đến sự hài lòng đối với công việc của giảng viên đại học là rất quan trọng và cần thiết, phải đánh giá mức độ hài lòng của giảng viên vì giảng viên là nhân tố quan trọng quyết định đến chất lượng của sinh viên, tạo ra uy tín và vị thế cho các trường đại học (Nguyễn Văn Thuận, 2011).

Nguyễn Thị Thu Hằng (2013) đã chỉ ra rằng yếu tố đào tạo và phát triển có ảnh hưởng lớn nhất đến sự hài lòng trong công việc của giảng viên. Việc được khuyến khích và tạo điều kiện cả về vật chất, thời gian và tinh thần để các giảng viên tham gia các chương trình học nâng cao trình độ sẽ làm cho người lao động cảm thấy tự tin và hài lòng hơn với công việc của mình. Điều kiện làm việc được đánh giá là yếu tố ảnh hưởng lớn thứ hai đến sự hài lòng. Điều này phù hợp với hiện nay, công tác đổi mới phương pháp giảng dạy cũng như quản lý giáo dục đang cần được đẩy mạnh, trong đó khuyến khích áp dụng phương tiện khoa học kỹ thuật hiện đại vào giảng dạy và quản lý giáo dục. Quan hệ với cấp trên là yếu tố có ảnh hưởng lớn đến thứ ba đến sự hài lòng. Được cấp trên tin tưởng, coi trọng, đối xử công bằng là những yếu tố tiếp theo ảnh hưởng đến sự hài lòng của giảng viên.

Nghiên cứu sự hài lòng với công việc của giảng viên tại Đại học An Giang, tác giả Trần Minh Hiếu (2013) nhận thấy rằng giảng viên chưa thật sự hài lòng với chế độ lương và thưởng hiện hành. Điều này cần được quan tâm hơn. Tác giả cũng đặt ra câu hỏi liệu đây là tình hình chung của giảng viên trên cả nước hay là trường hợp cá biệt của Đại học An Giang. Dù câu trả lời như thế nào đi nữa, các nhà quản lý cũng cần có biện pháp một mặt cải thiện thu nhập cho giảng viên, mặt khác xây dựng chính sách lương thưởng đáp ứng nhiều hơn yêu cầu giảng viên. Việc làm này đòi hỏi nhà quản lý cần tìm hiểu chi tiết hơn nữa qua các nghiên cứu định tính, bằng phỏng vấn sâu để xác định rõ yêu cầu, nguyện vọng của giảng viên. Bên cạnh đó điều kiện môi trường làm việc cũng chưa có tác động mạnh đến sự hài lòng của giảng viên. Trường có cơ sở vật chất khang trang, tuy nhiên vẫn chưa khai thác hết công suất và sử dụng chưa hợp lý. Nhiều phòng bỏ trống không sử dụng đã lâu, trong khi giảng viên chưa có phòng làm việc riêng. Giảng viên cùng bộ môn làm việc chung một phòng và không có bàn làm việc cho từng giảng viên. Điều này không đảm bảo tính riêng tư, gây ra những bất tiện trong quá trình làm việc và làm hạn chế hiệu quả công việc của giảng viên.

Dương Minh Quang và Hà Thị Phương Thảo (2018) đã khẳng định sự hài lòng của giảng viên đại học là một yếu tố có ý nghĩa trong giáo dục đại học và góp phần quan trọng cho sự cải thiện hiệu quả của hệ thống giáo dục đại học. Tác giả Đỗ Thị Mỹ Trang (2019) đã đo lường sự hài lòng trong công việc của các giảng viên tại các trường đại học trên địa bàn Hà Nội ở các khía cạnh: tiền lương, thăng tiến, quản lý giám sát, đồng nghiệp, đặc điểm công việc, điều kiện làm việc, phúc lợi và phát triển chuyên môn. Tuy nhiên mẫu khảo sát của tác giả này là quá nhỏ (150 giảng viên) nên khó có thể suy rộng cho toàn bộ giảng viên tại Hà Nội.

Từ Thảo Hương Giang (2020) đã chỉ ra rằng xung đột vai trò công việc - gia đình và xung đột vai trò gia đình - công việc có mối quan hệ tiêu cực với sự hài lòng công việc của giảng viên. Ngoài ra, tác giả này cũng khẳng định tác động điều tiết sự hỗ trợ đồng nghiệp đến mối quan hệ cả hai hướng xung đột vai trò công việc, vai trò gia đình và hài lòng công việc, tác động điều tiết sự hỗ trợ gia đình đến mối quan hệ giữa xung đột gia đình - công việc và hài lòng công việc đã làm giảm những tác động tiêu cực của xung đột công việc - gia đình tới sự hài lòng công việc của giảng viên nữ. Bên cạnh đó, kết quả nghiên cứu cũng phát hiện thêm rằng các

nữ giảng viên ở các trường đại học công lập tự chủ có mức độ xung đột vai trò công việc và vai trò gia đình cao hơn so với các nữ giảng viên ở các trường đại học công lập chưa tự chủ. Tuy nhiên, trong nghiên cứu của Từ Thảo Hương Giang (2020) có điểm hạn chế lớn là mẫu nghiên cứu là các giảng viên nữ ở các trường đại học công lập tại Việt Nam nên với mẫu này khó suy rộng ra cho các giảng viên nam.

Hiện nay rất nhiều trường đại học dân lập, quốc tế đã được mở ra và đang dần khẳng định vị trí của mình. Các trường đại học công lập nếu không đổi mới (mở thêm ngành học, hệ đào tạo chất lượng cao) sẽ khó cạnh tranh được với các trường đại học dân lập, quốc tế. Để làm tốt điều này, điều kiện tiên quyết của các trường đại học công lập là phải xây dựng được đội ngũ giảng viên có đủ trình độ, khả năng đảm nhiệm các ngành học mới, các lớp đào tạo chất lượng cao, tiên tiến.

1.2. Tổng quan về các tiêu chí đánh giá sự hài lòng trong công việc của giảng viên

Sự hài lòng trong công việc có thể được đo lường trong các thành phần nhận thức (đánh giá), tình cảm (hoặc cảm xúc) và hành vi. Các nhà nghiên cứu cũng đã lưu ý rằng các thước đo sự hài lòng trong công việc khác nhau ở mức độ mà họ đo lường cảm nhận về công việc (sự hài lòng trong công việc) (Hirschfeld, 2000) hoặc nhận thức về công việc (nhận thức về sự hài lòng trong công việc) (Rai, 2017).

Sự hài lòng trong công việc được đánh giá ở tổng thể (xem cá nhân có hài lòng với công việc tổng thể hay không), hoặc ở cấp độ khía cạnh (liệu cá nhân có hài lòng với các khía cạnh khác nhau của công việc hay không). Nó được thể hiện đo lường ở đơn chiều hoặc đa chiều:

*** Đo lường sự hài lòng trong công việc đơn chiều:** chỉ đánh giá một khía cạnh của công việc, chẳng hạn như trả lương hoặc nghỉ thai sản. Sự hài lòng trong công việc không đánh giá mức độ hài lòng hoặc hạnh phúc phát sinh từ các khía cạnh công việc cụ thể, mà đánh giá mức độ của các khía cạnh công việc là đạt yêu cầu so với mục tiêu mà họ đặt ra hoặc với các công việc khác (Nyamubi, 2017).

Sultana và cộng sự (2017), đã tiến hành một nghiên cứu về sự hài lòng trong công việc, kết luận rằng sự hài lòng trong công việc được đánh giá tốt nhất bằng cách sử dụng thước đo đơn mục. Trong một nghiên cứu khác cũng của tác giả này cho rằng cách tốt nhất để đánh giá sự hài lòng trong công việc là yêu cầu người lao động đánh giá một mục trên thang điểm 5. Tác giả này ủng hộ việc áp dụng các

thước đo đơn lẻ về sự hài lòng trong công việc vì ba lý do chính: (a) các thước đo sự hài lòng đơn lẻ có tương quan cao với các thước đo tổng hợp (tức là các thang đo); (b) các hạng mục đơn lẻ chiếm ít không gian hơn, tiết kiệm chi phí hơn và có thể được sử dụng để theo dõi sự hài lòng một cách thường xuyên; (c) các biện pháp đơn lẻ phổ biến hơn với những người quản lý chúng và có nhiều khả năng được nhân viên hoàn thành hơn. Ngoài ra, đã có tranh luận về việc liệu những người được hỏi có thể không đưa ra xếp hạng thấp hơn về mức độ hài lòng thực tế hay không (Shahidi, 2017).

Như vậy, những lập luận ủng hộ thước đo đơn mục khá thuyết phục, đặc biệt là liên quan đến các môi trường năng động và phức tạp như trường học nơi thời gian thường là nguồn lực quan trọng, các nhà nghiên cứu giường như bỏ qua chúng, hiếm khi sử dụng các công cụ chung một mục để đo lường mức độ hài lòng với công việc.

*** Đo lường sự hài lòng trong công việc đa chiều:** hai hoặc nhiều khía cạnh của công việc được đánh giá đồng thời.

Một đánh giá về các thước đo mức độ hài lòng trong công việc được sử dụng rộng rãi cho thấy rằng phần lớn các bảng câu hỏi là đa chiều Ví dụ: Chỉ số mô tả công việc (JDI, một bảng câu hỏi rất phổ biến trong khoa học tổ chức) bao gồm 18 mục. Bảng câu hỏi về sự hài lòng của Minnesota (Hirschfeld, 2000) đánh giá 20 khía cạnh của sự hài lòng trong công việc thông qua 100 mục. Tương tự, bảng câu hỏi về mức độ hài lòng trong công việc của giáo viên (Lester, 1987) đánh giá chín lĩnh vực khác nhau của sự hài lòng trong công việc: giám sát, đồng nghiệp, điều kiện làm việc, trả lương, trách nhiệm, công việc (bản thân), thăng tiến, an ninh và công nhận. Trong những trường hợp này, phương pháp tiếp cận đa chiều được ưu tiên vì: (a) có thể được đánh giá dễ dàng bằng cách sử dụng các chỉ số đo lường tâm lý tiêu chuẩn (ví dụ: độ tin cậy nội bộ); (b) có thể được sử dụng trong các phương pháp tiếp cận mô hình phương trình cấu trúc; (c) đưa ra một cách tiếp cận có cấu trúc của sự hài lòng trong công việc (Nagy, 2002). Ngoài ra, những người ủng hộ việc sử dụng các thước đo nhiều mục không xếp hạng mức độ hài lòng trong công việc có khả năng thấp hơn do việc bao gồm nhiều chiều là thiên vị "đúng", lập luận ngược lại rằng điểm số như vậy thể hiện sự đánh giá có cơ sở tốt hơn về nơi làm việc và là các biện pháp chủ quan đáng tin cậy hơn.

Cả hai cách tiếp cận này đều có thể cung cấp cho lý thuyết và thực hành đo lường sự hài lòng trong công việc tại nơi làm việc. Một mặt, rõ ràng là cần có các công cụ nghiên cứu nhỏ gọn và dễ quản lý, có thể dễ dàng áp dụng trong môi trường thực tế. Khi một tổ chức đồng ý tham gia vào một nghiên cứu về sự hài lòng trong công việc của nhân viên, cả người trả lời và cấp quản lý đều có xu hướng coi thời gian để trả lời những câu hỏi là một gánh nặng vô nghĩa. Mặt khác, cũng có người coi việc trả lời câu hỏi một cách rất nghiêm túc và đáng tin cậy.

Ngày nay, các tạp chí khoa học hàng đầu mặc nhiên yêu cầu các nghiên cứu đã được xuất bản phải được thực hiện bằng các thang đo nhiều mục (Majid và James, 2021). Khi xây dựng thang đo mức độ hài lòng trong công việc của giảng viên, các tác giả đã cố gắng đánh đổi hiệu quả của việc áp dụng các phương pháp đơn mục với hiệu quả của việc áp dụng các biện pháp nhiều mục, theo cách mà những hạn chế của một phương pháp được bù đắp bằng những ưu điểm của phương pháp khác và ngược lại. Cụ thể, vì lợi ích của việc đạt được sự cân bằng lý tưởng này, các tác giả đã xây dựng: (a) một hạng mục tổng thể duy nhất cho từng khía cạnh của sự hài lòng trong công việc vào mô hình đo lường; (b) cân bằng từng nội dung bằng cách có ít nhất hai mục cụ thể cho mỗi khía cạnh; (c) đảm bảo rằng bảng câu hỏi tổng thể dù ngắn gọn nhưng đủ dài để có thể đánh giá các yếu tố hỗ trợ đo lường tâm lý. Nobile & McCormick (2005) đã sử dụng thang đo 9 mục để đo lường sự hài lòng, đó là: (1) Hài lòng với cấp trên trực tiếp; (2) Hài lòng với đồng nghiệp; (3) Hài lòng với Ban lãnh đạo doanh nghiệp; (4) Hài lòng với điều kiện làm việc; (5) Hài lòng với bản thân công việc; (6). Hài lòng với trách nhiệm trong công việc; (7) Hài lòng với sự đa dạng trong công việc; (8). Hài lòng với sự phản hồi trong công việc; (9) Hài lòng mối quan hệ với sinh viên. Thang đo được sử dụng là thang đo Likert 5 điểm, cụ thể: 1 = rất không đồng ý, 2 = không đồng ý, 3 = trung lập, 4 = đồng ý, 5 = rất đồng ý. Các thang đo của tác giả này đã phản ánh đầy đủ các khía cạnh của sự hài lòng trong công việc và được nhiều nhà nghiên cứu áp dụng.

Như vậy, cả hai cách tiếp cận (đơn chiều và đa chiều) đều cung cấp hệ thống lý thuyết và thực tiễn để đo lường sự hài lòng trong công. Một mặt, rõ ràng là cần có các công cụ nghiên cứu nhỏ gọn và dễ quản lý, có thể dễ dàng áp dụng trong môi trường thực tế. Mặt khác, khi thiết lập thang đo mức độ hài lòng trong công việc của giảng viên nên đánh đổi hiệu quả của việc áp dụng các phương pháp đơn mục

với hiệu quả của việc áp dụng các biện pháp nhiều mục, theo cách mà những hạn chế của phương pháp này được bù đắp bằng những ưu điểm của phương pháp kia và ngược lại. Cụ thể, các tác giả đưa ra một mục tổng thể duy nhất cho từng khía cạnh của sự hài lòng trong công việc vào mô hình đo lường và cân bằng từng quy mô phụ của phương pháp đo lường bằng cách bao gồm ít nhất hai mục cụ thể cho mỗi khía cạnh. Trên cơ sở đó tác giả áp dụng thang đo của Nobile & McCormick (2005) làm tiêu chí đánh giá sự hài lòng trong công việc trong nghiên cứu này.

1.3. Tổng quan về các nhân tố ảnh hưởng đến sự hài lòng trong công việc của giảng viên

Trong lĩnh vực giáo dục, chủ đề sự hài lòng trong công việc đã được quan tâm thực hiện ở nhiều nghiên cứu tại nhiều nước khác nhau. Những nghiên cứu này có điểm chung là đều chỉ ra có nhiều nhân tố ảnh hưởng đến sự hài lòng trong công việc của giảng viên.

** Nhóm các nghiên cứu chỉ ra các nhân tố liên quan đến tổ chức có ảnh hưởng lớn nhất đến hài lòng trong công việc (tiền lương, cơ hội đào tạo, cơ hội thăng tiến, môi trường làm việc, điều kiện làm việc, cơ sở vật chất, giám sát của tổ chức). Nhóm các yếu tố này có thể được gọi chung là sự hỗ trợ của tổ chức.*

Nyamubi (2017) đã thực hiện một nghiên cứu để xem xét sự hài lòng trong công việc của giảng viên đại học và chỉ ra 5 yếu tố ảnh hưởng đến sự hài lòng trong công việc: lương và phúc lợi, người giám sát, mối quan hệ với đồng nghiệp, môi trường làm việc và đặc điểm công việc. Trong đó, môi trường làm việc có tác động lớn nhất.

Nazim và Mahmood (2018) đã tiến hành nghiên cứu xác định các yếu tố ảnh hưởng đến sự hài lòng của giảng viên. Kết quả nghiên cứu cho thấy có nhiều yếu tố ảnh hưởng đến sự hài lòng, trong đó, lương thưởng là yếu tố ảnh hưởng lớn nhất đến sự hài lòng của giảng viên.

Yayla và cộng sự (2017) đã điều tra mối quan hệ và tác động của sự hài lòng đối với công việc bên trong và bên ngoài đối với ý định nghỉ việc của giảng viên tại ba trường đại học. Sự hài lòng đối với công việc nội bộ được đo lường bằng 12 biến số bao gồm khả năng sử dụng, thành tích, hoạt động, quyền hạn, tính sáng tạo, tính độc lập, giá trị đạo đức, trách nhiệm, an ninh, dịch vụ xã hội, địa vị xã hội và sự đa dạng. Sự hài lòng với công việc bên ngoài được đo lường bằng 6 biến bao gồm:

thăng tiến, chính sách, đãi ngộ, công nhận, giám sát - quan hệ con người và giám sát - kỹ thuật. Kết quả chỉ ra rằng sự hài lòng nội bộ là một yếu tố quyết định ảnh hưởng đến quyết định nghỉ việc của giảng viên.

Amel và cộng sự (2021) đã tiến hành nghiên cứu đo lường sự hài lòng trong công việc của giảng viên các trường đại học ở Philippine, các yếu tố được kiểm tra trong nghiên cứu bao gồm: Đặc điểm công việc; Tiền lương; Cơ hội đào tạo và thăng tiến; Đồng nghiệp; Những lợi ích; Điều kiện làm việc; Lòng tin vào tổ chức; Căng thẳng trong công việc; Khả năng lãnh đạo. Kết quả cho thấy yếu tố có tác động có ảnh hưởng và có ý nghĩa thống kê đến mức độ hài lòng chung là cơ hội đào tạo và thăng tiến.

Nguyễn Thị Thu Hằng (2013) đã chỉ ra sáu yếu tố tác động sự hài lòng trong công việc là: Sự ghi nhận; Cơ hội đào tạo và phát triển; Điều kiện làm việc; Quan hệ với cấp trên; Quan hệ với đồng nghiệp; Thách thức trong công việc. Sáu yếu tố này ảnh hưởng đến sự hài lòng trong công việc của giảng viên, từ đó tác động lên lòng trung thành, sự gắn bó với các trường đại học và yếu tố ảnh hưởng lớn nhất là cơ hội đào tạo và phát triển.

Luu Vũ Hón và Nguyễn Văn Thuy (2020) đã chỉ ra rằng có các nhân tố ảnh hưởng đến hài lòng trong công việc của giảng viên là đặc điểm công việc, tiền lương, cơ hội thăng tiến, lãnh đạo, đồng nghiệp, điều kiện làm việc và sự ghi nhận. Trong đó tiền lương là nhân tố ảnh hưởng lớn nhất.

** Nhóm các nghiên cứu chỉ ra các nhân tố liên quan đến cá nhân có ảnh hưởng lớn nhất đến hài lòng trong công việc (quan điểm của người lãnh đạo, mối quan hệ với đồng nghiệp, mối quan hệ với sinh viên, nhận thức về hỗ trợ của tổ chức, lòng tin vào tổ chức, được ghi nhận kết quả làm việc, khả năng làm việc độc lập). Ghazi (2004) khẳng định rằng có 13 nhân tố ảnh hưởng đến sự hài lòng của giảng viên như tự chủ trong công việc, kết quả công việc, cường độ công việc, nhận thức về hỗ trợ của tổ chức, đồng nghiệp, sự sáng tạo, làm việc độc lập, đạo đức nghề nghiệp, được công nhận, trách nhiệm, khẳng định bản thân, lòng tin vào tổ chức và quan hệ xã hội. Trong đó nhận thức về hỗ trợ của tổ chức ảnh hưởng lớn nhất đến hài lòng trong công việc của giảng viên.*

Muga và cộng sự (2017) nhận ra rằng có mối quan hệ tích cực được tìm thấy giữa mức độ hài lòng trong công việc của giảng viên và kết quả học tập của sinh

viên. Những giáo viên hài lòng có sự khác biệt đáng kể so với những đồng nghiệp không hài lòng, đặc biệt là khi họ tham khảo kết quả hoạt động, đánh giá người học và đánh giá của chính giáo viên về thành tích của họ. Kiến thức về môn học và sự phạm không đầy đủ, sự quan tâm không công bằng đến từng cá nhân học sinh, thiếu cam kết chuyên nghiệp, các vấn đề về mối quan hệ giữa các cá nhân và sự sa sút được cho là những yếu tố chính gây ra sự không hài lòng giữa các giáo viên Iran (Ghavifekr và Pillai, 2016).

Trong nghiên cứu của Mirzaii và cộng sự (2014) về mối quan hệ giữa thực tiễn quản lý nguồn nhân lực và sự hài lòng công việc giữa các giảng viên của một số trường đại học ở Pakistan, các yếu tố quyết định sự hài lòng của công việc bao gồm đào tạo và phát triển, đánh giá hiệu suất, nhận thức về hỗ trợ của tổ chức, lòng tin vào tổ chức, lập kế hoạch nghề nghiệp, căng thẳng trong công việc và lương thưởng. Trong đó yếu tố lòng tin vào tổ chức ảnh hưởng lớn nhất.

Eisenberger và Rhoades (2002) khẳng định nhân tố nhận thức về hỗ trợ của tổ chức là nhân tố quan trọng ảnh hưởng đến hài lòng trong công việc. Majid và James (2021) đã nghiên cứu tác động của các yếu tố cá nhân đến sự hài lòng trong công việc của giảng viên và cho thấy rằng giảng viên hài lòng ở mức độ vừa phải với công việc của họ, giảng viên nam hài lòng hơn giảng viên nữ. Ngoài ra, nghiên cứu cho rằng các giảng viên có bằng thạc sĩ hài lòng hơn những người có bằng cử nhân nhưng giảng viên có bằng tiến sĩ có mức độ hài lòng thấp nhất. Nghiên cứu kết luận rằng thu nhập và căng thẳng trong công việc là hai yếu tố ảnh hưởng đến hài lòng trong công việc của giảng viên với trường đại học của họ.

Shahidi (2017) đã chỉ ra rằng sự hài lòng trong công việc của giảng viên được thể hiện qua sự thỏa mãn với các yếu tố: (1) tiền lương và sự tăng lương, (2) cơ hội thăng tiến, (3) người quản lý, (4) những phần thưởng (không nhất thiết phải tiền tệ), (5) các quy tắc, thủ tục và điều kiện làm việc, (6) mối quan hệ với đồng nghiệp, (7) tính chất công việc thực hiện và (8) thông tin trong tổ chức. Trong đó mối quan hệ với đồng nghiệp ảnh hưởng lớn nhất đến hài lòng trong công việc.

Một nghiên cứu rất gần đây là của tác giả Từ Thảo Hương Giang (2020) đã làm rõ bản chất đa chiều của xung đột vai trò công việc và vai trò gia đình của các nữ giảng viên trong các trường đại học cũng như xem xét những ảnh hưởng của xung đột vai trò công việc và vai trò gia đình tới sự hài lòng công việc của các nữ

giảng viên, xem xét tác động điều tiết của sự hỗ trợ đồng nghiệp, hỗ trợ gia đình đến mối quan hệ giữa xung đột và vai trò công việc và vai trò gia đình và sự hài lòng công việc có làm giảm những ảnh hưởng tiêu cực của xung đột vai trò công việc và vai trò gia đình tới sự hài lòng công việc của các nữ giảng viên. Kết quả nghiên cứu của tác giả đã cho thấy xung đột công việc – gia đình và xung đột gia đình – công việc có mối quan hệ tiêu cực với sự hài lòng trong công việc của nữ giảng viên. Tuy nhiên tác giả chưa chỉ ra được các nhân tố ảnh hưởng đến xung đột này và chưa nghiên cứu các vấn đề giúp cân bằng vai trò công việc và vai trò gia đình.

** Nhóm các nghiên cứu chỉ ra các nhân tố liên quan đến công việc có ảnh hưởng lớn nhất đến hài lòng trong công việc (nội dung công việc, căng thẳng trong công việc, tự chủ trong công việc, kết quả công việc, cường độ công việc, sự sáng tạo trong công việc). Nghiên cứu về lĩnh vực giáo dục Nobile và McCormick (2005) cho rằng căng thẳng trong công việc ảnh hưởng lớn nhất đến sự hài lòng. Bên cạnh đó, có tác giả cho rằng trình độ học vấn, tình trạng công việc và cấp bậc, mức độ tham gia công việc và trả lương được coi là yếu tố chính của sự hài lòng trong công việc. Shila và Sevilla (2015) đã đo lường sự hài lòng của giảng viên bằng các yếu tố quyết định: người quản lý, đồng nghiệp, bản thân công việc, căng thẳng trong công việc, môi trường làm việc và tiền lương. Trong đó căng thẳng trong công việc là yếu tố quyết định lớn nhất đến hài lòng trong công việc.*

Tomazevic và cộng sự (2014) đã đo lường sự hài lòng trong công việc của giảng viên ở Uganda sử dụng chín yếu tố chung: giảng dạy, nghiên cứu, quản trị, thù lao, căng thẳng trong công việc, cơ hội thăng tiến, giám sát, hành vi đồng nghiệp, môi trường làm việc và điều kiện chung. Trong đó căng thẳng trong công việc là nhân tố ảnh hưởng lớn nhất đến hài lòng của giảng viên.

Sultana và cộng sự (2017) cho rằng chính nội dung công việc mới là yếu tố quyết định đến hài lòng trong công việc, bởi vì giảng viên thấy hứng thú với công việc, công việc mang lại cho họ nhiều điều mới mẻ, sự sáng tạo, khám phá bản thân sẽ khiến họ hài lòng.

Yee (2018) khẳng định rằng các yếu tố của sự hài lòng của giảng viên là giảng dạy lĩnh vực họ quan tâm, kết nối với sinh viên để học tập, căng thẳng trong công việc, mối quan hệ đồng nghiệp, môi trường cạnh tranh, và đánh giá cao việc

giảng dạy đạo đức. Trong đó căng thẳng trong công việc ảnh hưởng lớn nhất đến hài lòng.

Trần Kim Dung (2005) cho rằng mức độ thỏa mãn chung và sự gắn kết của nhân viên với tổ chức phụ thuộc vào sáu yếu tố: Bản chất công việc, Tiền lương, Lãnh đạo, Đồng nghiệp, Phúc lợi, Đào tạo và thăng tiến. Bên cạnh đó, tác giả cũng khẳng định rằng mức độ thỏa mãn với các nhu cầu vật chất thấp hơn một cách rõ rệt so với sự thỏa mãn các nhu cầu phi vật chất và hai yếu tố ảnh hưởng mạnh nhất đến mức độ thỏa mãn của nhân viên đó là bản chất công việc cùng đào tạo và thăng tiến. Phạm Thu Hằng, Phạm Thị Thanh Hồng (2015) đưa ra bộ chỉ số JDI điều chỉnh với 5 nhóm nhân tố chính, gồm: (i) bản chất công việc, (ii) cơ hội thăng tiến, (iii) tiền lương, (iv) lãnh đạo, (v) đồng nghiệp và một nhân tố bổ sung là điều kiện làm việc để đánh giá về mức độ hài lòng công việc của người lao động tại một số tổ chức nước ngoài cung cấp dịch vụ đào tạo ở Việt Nam. Với các kết quả nghiên cứu định lượng tại một số tổ chức nước ngoài, nghiên cứu giúp các nhà quản lý Việt Nam nhìn nhận rõ những nhân tố tác động tới sự hài lòng của người lao động, đồng thời lý giải nguyên do người lao động tại các tổ chức có yếu tố nước ngoài thường ít “nhảy việc” hơn so với các công ty trong nước. Từ đó, nghiên cứu góp phần làm giàu thêm những kiến thức trong lĩnh vực nghiên cứu về sự hài lòng của người lao động bằng những kết quả thực nghiệm, đóng góp một số gợi ý cho các nhà quản lý nhân sự, giúp các doanh nghiệp trong nước tạo động lực tốt hơn cho người lao động.

Như vậy, dựa trên tổng quan tài liệu, có thể thấy rằng các nghiên cứu đã chỉ ra các yếu tố chung bao gồm tiền lương và phúc lợi, sự căng thẳng trong công việc, điều kiện làm việc liên quan đến cơ sở vật chất, cơ hội thăng tiến, nhận thức về sự hỗ trợ của tổ chức, mối quan hệ với đồng nghiệp và đặc điểm công việc. Ngoài ra, có một số yếu tố cụ thể như đảm bảo công việc, mối quan hệ với các nhà lãnh đạo, cơ hội đào tạo và học tập, lòng tin vào tổ chức, môi trường giao tiếp và giám sát tổ chức (Amel và cộng sự, 2021).

Bên cạnh đó, nhiều nhà nghiên cứu chỉ ra rằng sự hài lòng của giáo viên trong các cơ sở giáo dục đại học còn chịu ảnh hưởng của các yếu tố như quy định và thể chế, phong cách lãnh đạo, mối quan hệ với sinh viên và giao tiếp trong môi

trường đại học, đánh giá của xã hội (ngành vị trí), đặc điểm khí hậu và văn hóa đại học địa phương (Majid và James, 2021).

Các nghiên cứu điển hình được tổng hợp ở bảng sau:

Bảng 1.1: Tổng hợp một số nghiên cứu điển hình

Tác giả, năm nghiên cứu	Các nhân tố ảnh hưởng đến hài lòng trong công việc của giảng viên	Nhân tố ảnh hưởng lớn nhất
Eisenberger và Rhoades (2002)	Nhân tố nhận thức về hỗ trợ của tổ chức là nhân tố quan trọng ảnh hưởng đến hài lòng trong công việc.	Nhận thức về hỗ trợ của tổ chức
Ghazi (2004)	Tự chủ trong công việc, kết quả công việc, cường độ công việc, nhận thức về hỗ trợ của tổ chức, đồng nghiệp, sự sáng tạo, làm việc độc lập, đạo đức nghề nghiệp, được công nhận, trách nhiệm, khẳng định bản thân, lòng tin vào tổ chức và quan hệ xã hội.	Nhận thức về hỗ trợ của tổ chức
Nobile và McCormick (2005)	Căng thẳng trong công việc, trình độ học vấn, tình trạng công việc và cấp bậc, mức độ tham gia công việc và trả lương	Căng thẳng trong công việc
Nguyễn Thị Thu Hằng (2013)	Sự ghi nhận; Cơ hội đào tạo và phát triển; Điều kiện làm việc; Quan hệ với cấp trên; Quan hệ với đồng nghiệp; Thách thức trong công việc	Cơ hội đào tạo và phát triển
Mirzaii và cộng sự (2014)	Đào tạo và phát triển, đánh giá hiệu suất, nhận thức về hỗ trợ của tổ chức, lòng tin vào tổ chức, lập kế hoạch nghề nghiệp, căng thẳng trong công việc và lương thưởng.	Lòng tin vào tổ chức
Shila và Sevilla (2015)	Người quản lý, đồng nghiệp, bản thân công việc, căng thẳng trong công việc, môi trường làm việc và tiền lương.	Căng thẳng trong công việc

Nyamubi (2017)	Lương và phúc lợi, người giám sát, mối quan hệ với đồng nghiệp, môi trường làm việc và đặc điểm công việc	Môi trường làm việc
Amel và cộng sự (2021)	Đặc điểm công việc, tiền lương, cơ hội đào tạo và thăng tiến, đồng nghiệp, những lợi ích, điều kiện làm việc, lòng tin vào tổ chức, căng thẳng trong công việc, khả năng lãnh đạo.	Cơ hội đào tạo và thăng tiến
Shahidi (2017)	Tiền lương và sự tăng lương, cơ hội thăng tiến, người quản lý, những phần thưởng, các quy tắc, thủ tục và điều kiện làm việc, mối quan hệ với đồng nghiệp, tính chất công việc thực hiện và thông tin trong tổ chức.	Mối quan hệ với đồng nghiệp
Yee (2018)	Giảng dạy lĩnh vực họ quan tâm, kết nối với sinh viên để học tập, căng thẳng trong công việc, mối quan hệ đồng nghiệp, môi trường cạnh tranh, và đánh giá cao việc giảng dạy đạo đức.	Căng thẳng trong công việc
Luu Vũ Hón và Nguyễn Văn Thụy (2020)	Đặc điểm công việc, tiền lương, cơ hội thăng tiến, lãnh đạo, đồng nghiệp, điều kiện làm việc và sự ghi nhận.	Tiền lương

(Nguồn: tác giả tổng hợp)

1.4. Khoảng trống nghiên cứu

Các nhà nghiên cứu trước đây đã chỉ ra rằng sự hài lòng trong công việc là điều kiện tiên quyết giúp cho người lao động phát huy khả năng của mình, điều này sẽ ảnh hưởng tích cực đến hiệu quả hoạt động của tổ chức. Rất nhiều các khảo sát và nghiên cứu khác nhau cho thấy sự hài lòng trong công việc của nhân viên đóng vai trò then chốt trong thực hiện công việc (Drakopoulos & Grimani, 2013). Trong lĩnh vực giáo dục, sự hài lòng trong công việc là một trong những yếu tố quan trọng giúp các cơ sở giáo dục đại học nâng cao uy tín, vị thế của mình và nó cũng là yếu tố cần thiết khiến giảng viên muốn nâng cao chất lượng bài giảng của mình.

Trong quá trình nghiên cứu tổng quan, tác giả nhận thấy rằng những nghiên cứu trước đây về sự hài lòng trong công việc tập trung ở hai nhóm: nghiên cứu tổng thể sự hài lòng và nghiên cứu các khía cạnh trong công việc. Các nghiên cứu đã đề cập nhiều tới các nhân tố tác động đến sự hài lòng trong công việc của giảng viên và đều chỉ ra có sự tác động của hài lòng trong công việc đến kết quả hoạt động của trường đại học. Tuy nhiên, các nghiên cứu trên thế giới hay ở Việt Nam mà tác giả được biết thường đi theo lối mòn nhất định về một nhóm các nhân tố ảnh hưởng như thu nhập, cơ hội phát triển, môi trường làm việc, mối quan hệ với đồng nghiệp, phong cách lãnh đạo. Các nghiên cứu này chỉ tập trung vào một số doanh nghiệp hoặc cơ sở giáo dục riêng biệt và chưa được khai thác đủ sâu, chi tiết, đặc biệt cho đối tượng giảng viên các trường đại học công lập trong bối cảnh tự chủ giáo dục ở Việt Nam. Do yêu cầu của xã hội, nhà trường và người học ngày càng cao khiến cho công việc của giảng viên ngày càng chịu nhiều áp lực, dẫn tới căng thẳng. Trong hoàn cảnh này, nhà trường đóng vai trò quan trọng, là điểm tựa cho giảng viên tháo gỡ những áp lực, khó khăn, thách thức trong công việc. Do đó, lòng tin vào tổ chức và nhận thức về hỗ trợ của tổ chức trở thành những nhân tố quan trọng tác động đến sự hài lòng trong công việc.

Khoảng trống nghiên cứu mà tác giả nhận thấy sau khi tìm hiểu tổng quan được xác định là:

(1) Chủ đề sự hài lòng trong công việc của giảng viên chưa được đánh giá sâu rộng và chi tiết đặt trong bối cảnh đổi mới giáo dục, tự chủ tài chính của các trường đại học công lập, đặc biệt trên địa bàn thủ đô Hà Nội.

(2) Nhân tố tác động trực tiếp đến sự hài lòng trong công việc là căng thẳng trong công việc và nhận thức về hỗ trợ của tổ chức rất ít được đề cập trong các đề tài nghiên cứu. Đặc biệt, nhân tố lòng tin vào tổ chức đóng vai trò là biến điều tiết chưa có nghiên cứu nào đề cập đến trong lĩnh vực giáo dục ở Việt Nam.

(3) Phạm vi nghiên cứu của chủ đề hài lòng trong công việc chưa được thực hiện trên một quy mô rộng.

Do đó, đề tài nghiên cứu ***“Sự hài lòng trong công việc của giảng viên tại các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội”*** là quan trọng và cần thiết nhằm lấp đầy khoảng trống trong nghiên cứu về sự hài lòng trong công việc của giảng viên trong bối cảnh giáo dục tại Việt Nam.

Tóm tắt chương 1

Trong chương 1, tác giả đã trình bày kết quả tổng quan nghiên cứu về sự hài lòng trong công việc của người lao động nói chung và của giảng viên nói riêng cũng như các nhân tố ảnh hưởng đến sự hài lòng trong công việc để làm rõ khoảng trống nghiên cứu. Nội dung chính của chương này là: tập trung trình bày tổng quan nghiên cứu về sự hài lòng trong công việc của người lao động; tổng quan nghiên cứu về nhân tố tác động đến sự hài lòng trong công việc; tổng quan về các tiêu chí đánh giá sự hài lòng trong công việc và chỉ ra khoảng trống nghiên cứu.

CHƯƠNG 2: CƠ SỞ LÝ LUẬN VÀ MÔ HÌNH NGHIÊN CỨU

2.1. Một số khái niệm

2.1.1. Giảng viên đại học

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, quy chế tổ chức và hoạt động của cơ sở giáo dục đại học. Chức danh giảng viên đại học bao gồm trợ giảng, giảng viên, giảng viên chính, phó giáo sư, giáo sư. Trình độ tối thiểu của chức danh giảng viên giảng dạy trình độ đại học là thạc sĩ, trừ chức danh trợ giảng; trình độ của chức danh giảng viên giảng dạy trình độ thạc sĩ, tiến sĩ là tiến sĩ. Cơ sở giáo dục đại học ưu tiên tuyển dụng người có trình độ tiến sĩ làm giảng viên; phát triển, ưu đãi đội ngũ giáo sư đầu ngành để phát triển các ngành đào tạo (Điều 54 của Luật Giáo dục đại học sửa đổi, bổ sung năm 2018). Theo điều 66 của Luật Giáo dục năm 2019 quy định nhà giáo giảng dạy từ trình độ cao đẳng trở lên gọi là giảng viên và “nhà giáo có vai trò quyết định trong việc bảo đảm chất lượng giáo dục”.

Chức danh nghề nghiệp viên chức giảng dạy trong các cơ sở giáo dục đại học gồm: Giảng viên cao cấp (hạng I), giảng viên chính (hạng II), giảng viên (hạng III) và trợ giảng (hạng III). Và quy định tiêu chuẩn về đạo đức nghề nghiệp: (1) Tâm huyết với nghề, giữ gìn phẩm chất, uy tín, danh dự nhà giáo; có tinh thần đoàn kết, tôn trọng và hợp tác với đồng nghiệp trong cuộc sống và trong công tác; có lòng nhân ái, bao dung, độ lượng, đối xử hòa nhã với sinh viên, học viên, nghiên cứu sinh; bảo vệ quyền và lợi ích hợp pháp chính đáng của người học, đồng nghiệp và cộng đồng. (2) Tận tụy với công việc; thực hiện đúng nội quy, quy chế của cơ sở giáo dục đại học công lập và các quy định pháp luật của ngành. (3) Công bằng trong giảng dạy và giáo dục, đánh giá đúng thực chất năng lực của người học; thực hành tiết kiệm, chống bệnh thành tích, chống tham nhũng, lãng phí. (4) Các tiêu chuẩn đạo đức nghề nghiệp khác theo quy định của pháp luật (Thông tư 40/2020/TT-BGDĐT).

** Nhiệm vụ của giảng viên đại học:*

Giảng viên đại học có các nhiệm vụ là giảng dạy, nghiên cứu khoa học, phục vụ cộng đồng và thực hiện các nhiệm vụ chuyên môn khác.

- Nhiệm vụ giảng dạy là công việc quan trọng của giảng viên đại học. Theo các nhà giáo dục, để làm tốt được công việc giảng dạy thì giảng viên cần trang bị 4 nhóm kiến thức: kiến thức chuyên ngành, kiến thức về chương trình đào tạo, kiến thức và kỹ năng dạy học, kiến thức về môi trường giáo dục, giá trị giáo dục, hệ thống giáo dục...

- Nhiệm vụ nghiên cứu khoa học, tìm cách ứng dụng các kết quả nghiên cứu khoa học về thực tiễn đời sống và công bố các kết quả nghiên cứu cho cộng đồng. Bên cạnh đó, giảng viên đại học còn giải thích và dự báo các vấn đề của tự nhiên và xã hội.

- Nhiệm vụ phục vụ cộng đồng là những hoạt động gắn kết giữa trường đại học với cộng đồng xã hội trên cơ sở phi lợi nhuận nhằm sử dụng các nguồn lực của Nhà trường đáp ứng yêu cầu phát triển kinh tế xã hội của địa phương, doanh nghiệp, qua đó nâng cao chất lượng đào tạo, nghiên cứu khoa học và vị thế của Nhà trường.

- Nhiệm vụ chuyên môn khác như quản lý sinh viên, giảng viên đại học còn tham gia quản lý sinh viên ở hai nhiệm vụ là cố vấn học tập, giáo viên chủ nhiệm.

** Quyền hạn của giảng viên đại học:*

- Được giảng dạy theo chuyên ngành đào tạo.
- Được đào tạo nâng cao trình độ, bồi dưỡng chuyên môn nghiệp vụ.
- Được bảo vệ nhân phẩm, danh dự.
- Được hưởng chế độ về lương thưởng theo quy định của nhà nước và nhà trường.

- Được phong tặng danh hiệu Nhà giáo nhân dân, Nhà giáo ưu tú và được khen thưởng theo quy định của Pháp luật.

** Đặc điểm công việc của giảng viên đại học:*

Đội ngũ giảng viên đại học là những người có trình độ chuyên môn cao, có năng lực giảng dạy và nghiên cứu khoa học. Họ có những đặc điểm khác biệt với những đối tượng lao động khác ở đối tượng lao động, công cụ lao động và sản phẩm lao động.

Đối tượng lao động của giảng viên là con người. Đối tượng này có tâm sinh lý khác nhau, khả năng tiếp nhận kiến thức khác nhau, người giảng viên cần hiểu được đặc điểm của mỗi sinh viên, mỗi lớp học cụ thể để có phương pháp truyền đạt

kiến thức khác nhau. Bản thân đối tượng lao động ở đây là con người đã quyết định tính đặc thù của lao động giảng viên đại học.

Công cụ lao động của giảng viên đại học là tri thức, nhân cách của mình. Người giảng viên phải có trình độ nhất định để truyền thụ kiến thức cho sinh viên bằng các phương pháp dạy học linh hoạt, sáng tạo phù hợp với từng đối tượng. Nhân cách của người thầy ảnh hưởng trực tiếp đến sinh viên từ tư tưởng, tình cảm, thể giới quan, niềm tin, lối sống. Bên cạnh đó các thiết bị, đồ dùng dạy học cũng là những công cụ có vai trò đặc lực trong quá trình dạy học của giảng viên đại học.

Sản phẩm lao động của giảng viên đại học có tính phi vật chất, không thể cân, đo, đong, đếm được. Nó là tri thức, nhân cách người học, tạo ra những giá trị của sức lao động cho xã hội.

Lao động của giảng viên đại học là lao động trí tuệ. Sản phẩm của giảng viên đại học là một loại tài sản vô hình ẩn chứa bên trong những con người có nhân cách, có kiến thức, có kỹ năng gắn với nghề nghiệp trong tương lai của sinh viên.

Như vậy, giảng viên đại học là các chủ thể thực hiện công việc giảng dạy, nghiên cứu khoa học, phục vụ cộng đồng và nhiệm vụ chuyên môn khác. Trong đó có các tiêu chuẩn được đặt ra về bằng cấp, trình độ chuyên môn cũng như kỹ năng giảng dạy. Bên cạnh đó là các giá trị đạo đức, các tư cách của người nhà giáo. Để đảm bảo các hiệu quả tổ chức cũng như mục tiêu giảng dạy. Ở bậc đại học, việc nghiên cứu tập chung với lý luận và các nghiên cứu khoa học.

2.1.2. Trường đại học công lập

Đại học là bậc học cao nhất trong hệ thống giáo dục, có thể hiểu đại học theo nhiều cách khác nhau: Đại học là một bậc học chuyển tiếp của bậc phổ thông trung học dành cho những học sinh có khả năng và nguyện vọng học tập tiếp. Trường đại học là một tổ chức cung cấp dịch vụ giáo dục mang tính chuyên sâu và là nơi nghiên cứu, cấp bằng học thuật cho rất nhiều các lĩnh vực ngành nghề. Các trường đại học cung cấp chương trình giáo dục đại học và sau đại học cho sinh viên và học viên.

Điều 5 Luật Giáo dục năm 2019 quy định cơ sở giáo dục là tổ chức thực hiện hoạt động giáo dục trong hệ thống giáo dục quốc dân gồm nhà trường và cơ sở giáo dục khác. Điều 6 luật này cũng nêu rõ giáo dục đại học đào tạo trình độ đại học, trình độ thạc sĩ và trình độ tiến sĩ. Điều 39 luật này quy định mục tiêu của giáo dục

đại học là (1) Đào tạo nhân lực trình độ cao, nâng cao dân trí, bồi dưỡng nhân tài; nghiên cứu khoa học và công nghệ tạo ra tri thức, sản phẩm mới, phục vụ nhu cầu phát triển kinh tế - xã hội, bảo đảm quốc phòng, an ninh, hội nhập quốc tế. (2) Đào tạo người học phát triển toàn diện về đức, trí, thể, mỹ; có tri thức, kỹ năng, trách nhiệm nghề nghiệp; có khả năng nắm bắt tiến bộ khoa học và công nghệ tương xứng với trình độ đào tạo, khả năng tự học, sáng tạo, thích nghi với môi trường làm việc; có tinh thần lập nghiệp, có ý thức phục vụ Nhân dân.

Trường công lập do Nhà nước đầu tư, bảo đảm điều kiện hoạt động và đại diện chủ sở hữu (Điều 47, Luật Giáo dục, 2019).

Như vậy, trường Đại học công lập là cơ sở giáo dục đại học do Nhà nước đầu tư, bảo đảm điều kiện hoạt động và đại diện chủ sở hữu. Trước đây, hầu hết các hoạt động của trường như xây dựng trường, lớp, phòng học, đầu tư trang thiết bị cơ sở vật chất cho việc dạy và học... đều do ngân sách Nhà nước chi trả. Ngân sách Nhà nước còn chi trả các khoản thù lao cho cán bộ, giảng viên đang làm việc tại các cơ sở giáo dục công lập gồm tiền lương, thưởng, phụ cấp, bảo hiểm xã hội... Vì vậy, Nhà nước sẽ quản lý mọi vấn đề từ nhân sự đến đào tạo, tuyển sinh của các trường. Hiện nay, khi xã hội càng ngày càng phát triển, coi trọng giáo dục, giáo dục được xem là nhân tố thúc đẩy việc phát triển các vấn đề kinh tế, xã hội thì vị trí của các trường đại học ngày càng được đề cao. Ngược lại, để đáp ứng được những yêu cầu ngày càng cao của xã hội, các trường đại học công lập phải có những thay đổi để thu hút được người học tốt. Bên cạnh đó, các trường đại học công lập cần có một chiến lược phát triển lâu dài. Đó là chương trình đào tạo, quy trình đào tạo và môi trường đào tạo hướng theo chuẩn quốc tế, gắn với nhu cầu của doanh nghiệp, nhu cầu của xã hội.

Các trường đại học công lập đang đứng trước những yêu cầu và thách thức, buộc các trường phải thay đổi theo hướng tích cực hơn. Những yêu cầu đó là:

- Giáo dục đại học cần được mở rộng phạm vi hơn cho tất cả các đối tượng, cần hướng tới một tập thể người học đa dạng về năng lực.

- Giáo dục đại học cần tạo ra những người học có năng lực và tư duy nhạy bén, thích ứng với sự thay đổi của môi trường, có tri thức và biết vận dụng tri thức đó vào công việc và cuộc sống hàng ngày.

- Giáo dục đại học không chỉ cần đáp ứng những yêu cầu của mỗi quốc gia mà còn cần đáp ứng những yêu cầu của quốc tế.

- Các cơ sở giáo dục đại học cần nắm rõ động lực của sự phát triển là cạnh tranh, các cơ sở này không chỉ cạnh tranh với nhau mà còn cạnh tranh với các cơ sở giáo dục tư thục, cơ sở giáo dục quốc tế.

2.1.3. Sự hài lòng trong công việc của giảng viên đại học

Có nhiều nhà nghiên cứu đã tìm hiểu về chủ đề sự hài lòng trong công việc và đã đưa ra nhiều khái niệm khác nhau về sự hài lòng trong công việc. Khái niệm phổ biến nhất được đề cập đến về sự hài lòng trong công việc là của Locke (1976), tác giả này định nghĩa sự hài lòng trong công việc là một trạng thái cảm xúc tích cực hoặc dễ chịu do một người đánh giá cao công việc hoặc kinh nghiệm của họ. Định nghĩa của Locke được tham khảo nhiều nhất, tác giả này đã mô tả các thành phần cần thiết cần thiết để nêu ý nghĩa cấu trúc rộng rãi của sự hài lòng trong công việc. Vroom (1982) thì tập trung vào định hướng cảm xúc của người lao động đối với công việc của họ. Phạm vi khái niệm về sự hài lòng trong công việc rất rộng, bởi vì nó bao gồm tất cả các đặc điểm của bản thân công việc và môi trường làm việc mà nhân viên thấy là bổ ích, hoàn thành và thỏa mãn, hoặc bức bối hoặc không hài lòng (Khwein, 2015).

Sự hài lòng trong công việc được coi là sự khác biệt giữa những gì một người mong đợi và những gì một người thực sự nhận được trong môi trường làm việc. Sosesanga và Garrett (2005) định nghĩa sự hài lòng trong công việc là một phản ứng hiệu quả đối với công việc, là kết quả của việc so sánh kết quả thực tế nhận được với kết quả mong muốn. Về vấn đề này, việc thực hiện công việc đòi hỏi phải đáp ứng được các kỳ vọng và nguyện vọng của cá nhân về việc cân nhắc khen thưởng và hoàn thành công việc. Nếu những nhu cầu này được đáp ứng, nhân viên sẽ hài lòng với kết quả của công việc và sự hài lòng cao hơn nói chung sẽ thúc đẩy nhân viên thực hiện nhiệm vụ của họ hiệu quả hơn, do đó dẫn đến tăng năng suất của tổ chức. Sultana (2017) định nghĩa sự hài lòng trong công việc là trạng thái kết thúc của cảm giác, cảm giác được trải nghiệm sau khi một nhiệm vụ được hoàn thành. Cảm giác này có thể là tiêu cực hoặc tích cực tùy thuộc vào kết quả của nhiệm vụ được thực hiện. Tương tự, sự hài lòng trong công việc là tập hợp những cảm giác và niềm tin mà mọi người có về công việc hiện tại của họ. Mức độ hài

lòng trong công việc của mọi người có thể dao động từ mức độ hài lòng cao đến mức độ không hài lòng. Mọi người cũng có thể có thái độ về các khía cạnh khác nhau trong công việc của họ như loại công việc họ làm, đồng nghiệp, người giám sát hoặc cấp dưới và mức lương của họ (Eisenberger và Rhoades, 2002).

Bavendum (2000) định nghĩa sự hài lòng trong công việc là một trạng thái cảm xúc vui vẻ hoặc tích cực do đánh giá công việc hoặc kinh nghiệm làm việc của một người. Tác giả này đã lưu ý rằng định nghĩa kết hợp cả nhận thức (đánh giá) và ảnh hưởng (trạng thái cảm xúc), do đó, giả định rằng sự hài lòng trong công việc là kết quả của sự tác động lẫn nhau của nhận thức và ảnh hưởng, hay nói cách khác là suy nghĩ và cảm xúc. Banerjee (2016) đã cho rằng sự hài lòng trong công việc là tập hợp những cảm giác mà một cá nhân có đối với công việc của mình. Một người có mức độ hài lòng cao với công việc có cảm xúc tích cực đối với công việc trong khi một người không hài lòng với công việc của mình lại có cảm giác tiêu cực đối với công việc đó. Vì vậy, sự hài lòng trong công việc là kết quả của phản ứng tổng thể đối với một công việc.

Sự hài lòng trong công việc là cảm giác của người lao động về thành tích và thành công trong công việc. Nó thường được cho là có liên quan trực tiếp đến năng suất cũng như hạnh phúc cá nhân. Sự hài lòng trong công việc có nghĩa là làm một công việc mà một người yêu thích, làm nó tốt và được khen thưởng cho những nỗ lực của một người. Sự hài lòng trong công việc còn bao hàm sự nhiệt tình và hạnh phúc với công việc của một người. Là thành phần quan trọng dẫn đến sự công nhận, thu nhập, thăng tiến và đạt được các mục tiêu khác dẫn đến cảm giác thỏa mãn (Han và cộng sự, 2020). Sự hài lòng trong công việc cũng có thể được định nghĩa là mức độ mà người lao động hài lòng với phần thưởng mà họ nhận được từ công việc của mình, đặc biệt là về động lực nội tại (Nobile và McCormick, 2005).

Sự hài lòng trong công việc của giảng viên đại học là trọng tâm nghiên cứu trong giáo dục, chủ yếu liên quan đến lợi ích, cho cả giảng viên và sinh viên, những giảng viên hài lòng trong công việc của mình được coi là đóng góp vào hoạt động của các trường học. Những giảng viên hài lòng thể hiện mức độ cam kết công việc cao và ít có nguy cơ rời bỏ nghề (Sherin và cộng sự, 2021).

Trong nghiên cứu này, tác giả sử dụng khái niệm hài lòng trong công việc của giảng viên đại học trong luận án này: *“Sự hài lòng trong công việc của giảng*

viên đại học là một trạng thái cảm xúc tích cực hoặc dễ chịu mà công việc mang lại cho một giảng viên”.

2.2. Các trường phái lý thuyết làm cơ sở cho nghiên cứu

Trên thế giới đã có nhiều công trình nghiên cứu về các sự hài lòng trong công việc của người lao động. Nhiều lý thuyết đã được đề xuất và sử dụng, trong đó có lý thuyết về trao đổi xã hội, lý thuyết hai nhân tố của Herzberg (1968), lý thuyết sự hỗ trợ của tổ chức, lý thuyết lòng tin vào tổ chức.

Lý thuyết trao đổi xã hội chỉ ra sự vận động phát triển của xã hội như là một quá trình trao đổi, được thương lượng giữa các chủ thể thông qua các mối quan hệ kinh tế, xã hội cụ thể. Sự hài lòng của nhân viên dựa trên sự trao đổi giữa kết quả công việc và lợi ích vật chất, phi vật chất mà nhân viên nhận được. Người lao động luôn mong muốn làm tốt công việc để nhận được kết quả xứng đáng, nên khi có công việc phát sinh, thời gian hoàn thành gấp gáp sẽ khiến họ bị căng thẳng.

Lý thuyết hai nhân tố của Herzberg là một trong các lý thuyết được sử dụng phổ biến trong lĩnh vực giáo dục. Lý thuyết này cho rằng sự hài lòng trong công việc đến từ một tập hợp các yếu tố thúc đẩy và sự không hài lòng trong công việc đến từ một tập hợp các yếu tố duy trì hay không thoả mãn (Herzberg, 1968). Dựa vào lý thuyết này, các khía cạnh công việc được sử dụng rất thành công trong các cuộc điều tra về sự hài lòng của giáo viên. Nghiên cứu của Nobile và McCormick (2005) là một điển hình. Các tác giả này đã nghiên cứu sự hài lòng trong công việc theo các nhiều khía cạnh và chỉ ra các thành phần hay nguồn gốc của căng thẳng, đồng thời tổng hợp và phân loại tất cả các nguyên nhân gây căng thẳng trong trường học.

Lý thuyết sự hỗ trợ của tổ chức chỉ ra vai trò cam kết, quan tâm của tổ chức đối với sự nghiệp phát triển của từng nhân viên. Từ đó cho thấy tầm quan trọng của tổ chức đối với mỗi nhân viên. Nhờ những đóng góp của từng nhân viên mới có thành công chung của tổ chức nên tổ chức luôn coi nhân viên là thành viên quan trọng. Lý thuyết này cũng giải thích sự tác động của nhân tố nhận thức về sự hỗ trợ của tổ chức tới hài lòng trong công việc.

Lý thuyết lòng tin vào tổ chức chỉ ra những kỳ vọng tích cực của nhân viên liên quan đến hành vi và ý định của họ. Nhân viên tin vào tổ chức thì mức độ hài

lòng cao. Ngược lại, họ không tin vào tổ chức thì họ sẽ chán nản, không hài lòng và có ý định rời khỏi tổ chức (Karim và cộng sự, 2020).

2.2.1. Lý thuyết trao đổi xã hội

Lý thuyết trao đổi xã hội (Social Exchange Theory) giải thích sự vận động phát triển của xã hội như là một quá trình trao đổi xã hội, được thương lượng giữa các chủ thể thông qua các mối quan hệ kinh tế, xã hội cụ thể. Trên cơ sở giả thiết rằng các chủ thể tham gia vào các mối quan hệ kinh tế xã hội đó là để tối đa hóa lợi ích của họ, tất cả các mối quan hệ kinh tế, xã hội của con người được hình thành bằng cách sử dụng một phân tích lợi ích- chi phí chủ quan và so sánh các lựa chọn thay thế của các chủ thể trong mối quan hệ đó (Blau, 1964; Homans, 1974). Cũng theo Blau (1964), trao đổi xã hội được định nghĩa là “hành động tự nguyện của các cá nhân được thúc đẩy bởi lợi ích mà họ dự kiến sẽ mang lại và thực tế là mang lại từ người khác”. Những lợi ích mang lại có thể là vật chất (tiền lương, tiền thưởng) và phi vật chất (quyền lực trong công việc, sự thừa nhận năng lực làm việc của tổ chức, sự tôn trọng của đồng nghiệp và các mối quan hệ xã hội mà công việc mang lại). Lý thuyết cho rằng khi người này cho người khác một phần thưởng, thì họ có kỳ vọng về sự đáp lại trong tương lai (Bernerth và Walker, 2009). Lý thuyết trao đổi xã hội đã nhận được sự chú ý ngày càng tăng trong những năm gần đây, vì nó cung cấp nền tảng lý thuyết để hiểu được thái độ làm việc của nhân viên (Wayne và cộng sự 2002) và có thể giải thích hành động làm việc tích cực của nhân viên (Kang và Stewart, 2007), khi nhân viên đã cố gắng làm việc thì họ mong muốn nhận được thành quả tương xứng với công sức họ đã bỏ ra, tuy nhiên khi có nhiều công việc phát sinh, thời gian hoàn thành gấp gáp và nhân viên luôn mong muốn làm tốt công việc sẽ gây ra các áp lực dẫn đến căng thẳng trong công việc.

Lý thuyết trao đổi xã hội phản ánh tầm quan trọng của sự nắm bắt được động lực làm việc của nhân viên và cho phép kết hợp động lực làm việc của nhân viên và mục tiêu hoạt động của tổ chức đó (Eisenberger, 2003). Lý thuyết này đã đưa ra quan điểm rằng, những hành động tích cực, có lợi hướng tới nhân viên của tổ chức dựa vào việc thiết lập mối quan hệ trao đổi mang lại hiệu quả cao hơn. Từ kết quả của mối quan hệ trao đổi ấy, nhân viên cảm thấy có nghĩa vụ đáp lại những ứng xử của tổ chức theo những cách có lợi, tích cực đóng góp vào sự phát triển chung của tổ chức. Cùng quan điểm đó, Ghavifekr và cộng sự (2016) khái quát mối quan hệ

dựa lòng tin của một cá nhân vào tổ chức của họ về nghĩa vụ liên quan. Khi nhân viên cảm nhận được những đóng góp của họ cho tổ chức được tổ chức đánh giá, ghi nhận và trả công xứng đáng, họ sẽ tin tưởng vào tổ chức, vào ban lãnh đạo.

Lý thuyết trao đổi xã hội giải thích cách một người có được các nguồn lực có giá trị như thông tin, tình yêu, sự quan tâm, giúp đỡ, sự coi trọng và các tương tác hỗ trợ giữa các cá nhân trong con người và đối tác của họ trong bối cảnh xã hội có thể phát triển thái độ hoặc hành vi tích cực của họ trong nhóm. Trong một nhóm, các mối quan hệ trao đổi xã hội bao gồm mối quan hệ của một nhân viên với người giám sát của anh ấy/cô ấy và mối quan hệ của nhân viên với các thành viên khác trong nhóm (Blau, 1964).

Nghiên cứu của Van và cộng sự (2003) đã chỉ ra rằng nhận thức tích cực của nhân viên về công việc, về tổ chức có ảnh hưởng tích cực đến sự hài lòng trong công việc. Tác giả này đã xác định rằng sự hài lòng trong công việc là kết quả trao đổi xã hội bởi vì hai cấu trúc phản ánh nhận thức về chất lượng trao đổi của nhân viên và tổ chức làm việc. Ngược lại, áp lực, căng thẳng trong công việc sẽ khiến cho nhân viên cảm nhận rằng những cống hiến của mình cho công việc không tương xứng với lợi ích nhận được, từ đó họ thấy không hài lòng trong công việc. Do đó, căng thẳng trong công việc được xác định là một nhân tố ảnh hưởng đến sự hài lòng.

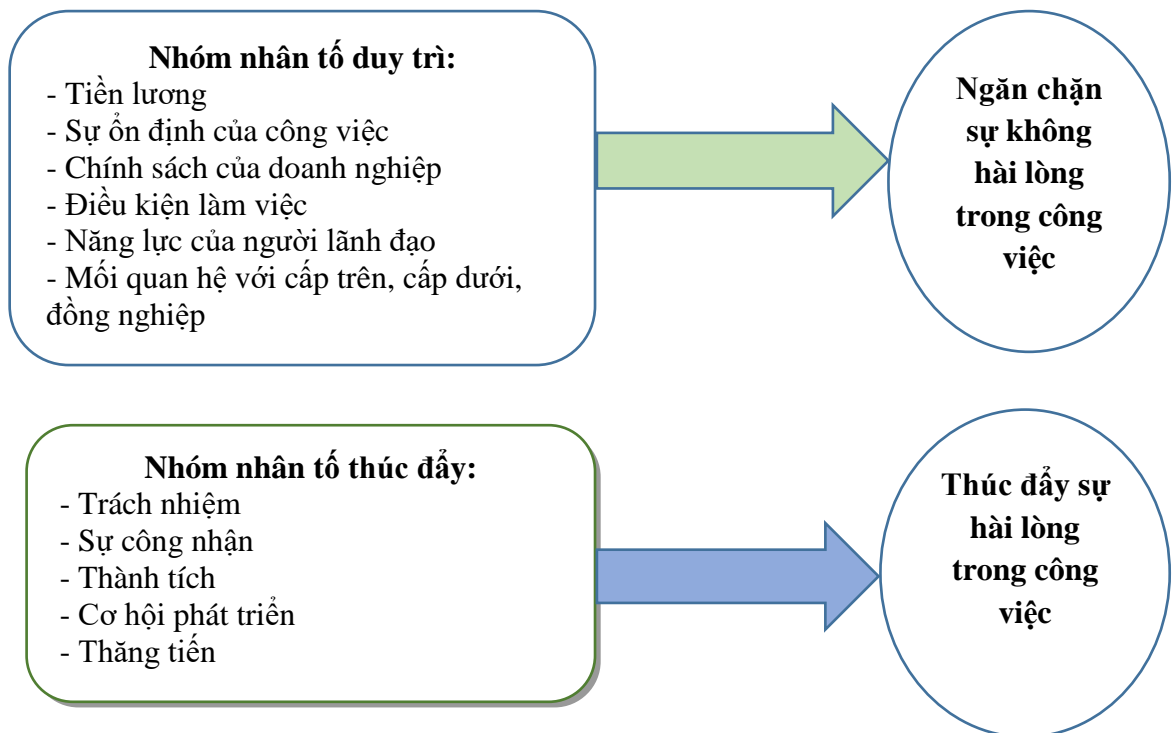
Như vậy, dựa trên lý thuyết trao đổi xã hội này cho thấy người lao động có gắng làm việc, cống hiến thể lực và trí lực cho công việc, cho tổ chức họ mong muốn được nhận những lợi ích vật chất (tiền lương, tiền thưởng) và phi vật chất (quyền lực trong công việc, sự tôn trọng của đồng nghiệp, và các mối quan hệ xã hội mà công việc mang lại) một cách xứng đáng với công sức họ đã bỏ ra cho công việc, cho tổ chức mang lại. Với mong muốn luôn làm tốt công việc của mình đó, khi có những công việc phát sinh hay thời gian hoàn thành gấp khiến người lao động lo lắng, áp lực và gây ra căng thẳng. Người lao động cảm thấy đã nhận được thành quả xứng đáng họ sẽ hài lòng trong công việc của mình. Ngược lại, những áp lực, căng thẳng trong công việc khiến người lao động không hài lòng trong công việc.

2.2.2. Lý thuyết hai nhân tố của Herzberg (1968)

Lý thuyết hai nhân tố của Herzberg (1968) cho rằng có hai nhóm yếu tố ảnh hưởng đến động lực của nhân viên tại nơi làm việc, là các nhân tố duy trì và các nhân tố thúc đẩy.

Nhóm thứ nhất: các nhân tố duy trì là các nhân tố ngăn chặn sự không hài lòng trong công việc. Chúng là các yếu tố bên ngoài hoặc độc lập với công việc; và có liên quan với những thứ như tiền lương, tính ổn định của công việc (khả năng nhân viên giữ được việc làm, không bị sa thải), chính sách của doanh nghiệp, điều kiện làm việc, năng lực của lãnh đạo và mối quan hệ giữa người giám sát, cấp dưới và đồng nghiệp. Theo Herzberg (1968), những nhân tố này không thúc đẩy nhân viên. Tuy nhiên, khi chúng thiếu sót hoặc không đầy đủ, các nhân tố duy trì có thể khiến nhân viên không hài lòng.

Nhóm thứ hai: các nhân tố thúc đẩy, chúng gắn liền với động lực của nhân viên và phát sinh từ các điều kiện nội tại của công việc, phụ thuộc vào chính bản thân công việc. Các yếu tố của sự động viên bao gồm trách nhiệm, sự công nhận, thành tích, cơ hội phát triển và thăng tiến. Những nhân tố này thúc đẩy sự hài lòng trong công việc.



Hình 2.1: Sơ đồ hai nhân tố của Herzberg

Nguồn: Greenberg and Baron (1993)

Theo lý thuyết này, sự hài lòng và không hài lòng trong công việc được coi là những cấu trúc riêng biệt (Herzberg, 1968). Sự vắng mặt của các yếu tố duy trì được cho là dẫn đến sự không hài lòng trong công việc, nhưng sự có mặt của chúng không có nghĩa sẽ dẫn đến sự hài lòng trong công việc. Tương tự như vậy, sự hiện diện của các yếu tố thúc đẩy sẽ dẫn đến sự hài lòng trong công việc, nhưng sự vắng mặt của chúng không dẫn đến sự không hài lòng.

Trong giáo dục, các yếu tố thúc đẩy đóng một vai trò quan trọng trong việc thúc đẩy các cá nhân tham gia vào nghề (Sharma và Jyoti, 2009). Nếu chúng ta muốn mọi người được khuyến khích, hài lòng và có động lực về công việc của họ. Herzberg (1966) tuyên bố cần nhấn mạnh vào các yếu tố liên quan đến bản chất của công việc hoặc các kết quả trực tiếp thu được từ công việc, chẳng hạn như bản thân công việc, sự phát triển cá nhân, sự công nhận, trách nhiệm và thành tích. Do đó, sự hài lòng với các khía cạnh nội tại của công việc sẽ tồn tại lâu dài và cho phép giáo viên duy trì động lực của họ trong một thời gian dài. Herzberg cho các yếu tố bên ngoài có liên quan đến nhu cầu bậc thấp và bao gồm chính sách tổ chức và quản lý, giám sát, quan hệ giữa các cá nhân với đồng nghiệp, giám sát, điều kiện làm việc, tình trạng, an ninh công việc và tiền lương. Các đặc điểm bên ngoài của công việc phản ánh kết quả tạo ra khi thực hiện công việc và có liên quan đến bối cảnh hoặc môi trường mà công việc phải được thực hiện.

Dựa vào lý thuyết này, các khía cạnh công việc bao gồm các yếu tố duy trì và thúc đẩy được sử dụng rất thành công trong các cuộc điều tra về sự hài lòng của giáo viên (McCormick & Solman, 1992a; 1992b). Nobile & McCormick (2005) đã nghiên cứu sự hài lòng trong công việc và khẳng định lại căng thẳng trong công việc có ảnh hưởng ngược chiều đến hài lòng và chỉ ra các nguyên nhân gây ra căng thẳng. Căng thẳng trong công việc gây ra nhiều hậu quả nghiêm trọng, trong đó có sự hài lòng trong công việc thấp.

Như vậy, dựa vào lý thuyết hai nhân tố của Herzberg (1968), Nobile và McCormick (2005) đã nghiên cứu sự hài lòng trong công việc theo các nhiều khía cạnh và chỉ ra căng thẳng trong công việc có ảnh hưởng ngược chiều đến hài lòng trong công việc của giáo viên.

2.2.3. Lý thuyết sự hỗ trợ của tổ chức

Lý thuyết sự hỗ trợ của tổ chức (Organizational Support Theory - OST) (Eisenberger và cộng sự, 1986) cho rằng để đáp ứng nhu cầu tình cảm xã hội và đánh giá lợi ích của nỗ lực làm việc tăng lên, nhân viên hình thành nhận thức chung về mức độ mà tổ chức coi trọng những đóng góp và quan tâm đến hạnh phúc của họ. Lý thuyết này nhấn mạnh rằng sự quan tâm, hỗ trợ của các tổ chức là những động lực quan trọng cho nhân viên làm việc và cống hiến cho các tổ chức. Theo đó, lý thuyết sự hỗ trợ của tổ chức giải thích những cam kết của tổ chức đối với người lao động về chế độ đãi ngộ khen thưởng, môi trường lao động, cơ hội thăng tiến hình thành một niềm tin ở người lao động về mức độ mà tổ chức quan tâm đến họ và đánh giá những đóng góp của họ cho tổ chức. Người lao động có xu hướng cố gắng đáp lại, bù đắp sự quan tâm mà tổ chức dành cho họ ở mức cao hơn bằng cách tăng cường những nỗ lực của họ để giúp tổ chức đạt được mục tiêu (Eisenberger và cộng sự, 2002).

Trong đó, nhận thức về sự hỗ trợ của tổ chức (Perceived Organizational Support - POS) được xác định là một vấn đề cốt lõi của lý thuyết sự hỗ trợ của tổ chức. Nhận thức về sự hỗ trợ của tổ chức đề cập đến nhận thức tổng thể của nhân viên đối với mối quan tâm của các tổ chức về đóng góp và phúc lợi của họ (Susmitha và cộng sự, 2017). Nếu nhân viên cảm thấy tổ chức sẵn sàng thưởng cho nỗ lực gia tăng, thì nhân viên có thể chấp nhận mối quan hệ trao đổi và cung cấp cho tổ chức nỗ lực làm việc gia tăng và cam kết đóng góp cho tổ chức ở một mức độ cao hơn. Một nhân viên sẵn sàng cung cấp nhiều nỗ lực và sự cống hiến hơn nếu nhận thức về hỗ trợ tổ chức gây dựng cho người lao động niềm tin rằng các lợi ích mà tổ chức dành cho họ sẽ đáp lại ở mức cao hơn tương ứng, từ đó tổ chức sẽ coi những thành viên đó là quan trọng trong tổ chức (Harris, 2005). Như vậy sẽ làm tăng cảm giác nghĩa vụ của nhân viên trong việc giúp tổ chức đạt được các mục tiêu, cam kết tình cảm của họ đối với tổ chức và kỳ vọng của họ rằng hiệu suất được cải thiện sẽ được khen thưởng. Từ đó cho thấy nhận thức về hỗ trợ của tổ chức có ảnh hưởng đến sự hài lòng trong công việc.

Khi tổ chức cung cấp nguồn lực cho nhân viên một cách tự nguyện, đầy đủ nhân viên sẽ xem sự hỗ trợ đó là được tổ chức thực sự đánh giá cao và tôn trọng. Dựa trên nguyên tắc này, nhận thức về hỗ trợ của tổ chức sẽ được nâng cao hiệu

quả hơn nếu nhân viên coi phần thưởng của tổ chức và các điều kiện làm việc thuận lợi như trả lương, thăng chức, làm giàu công việc và ảnh hưởng đến các chính sách của tổ chức như những hành vi tự nguyện của tổ chức (Eisenberger và cộng sự, 1986).

Như vậy, lý thuyết sự hỗ trợ của tổ chức cho thấy sự quan tâm, cam kết của các tổ chức là những động lực lớn cho nhân viên làm việc và cống hiến. Từ những kết quả công việc của nhân viên đóng góp vào thành công chung của tổ chức, tổ chức sẽ coi những nhân viên đó là những thành viên quan trọng. Dựa trên lý thuyết này đã cho thấy nhận thức về hỗ trợ của tổ chức ảnh hưởng đến hài lòng trong công việc.

2.2.4. Lý thuyết lòng tin vào tổ chức

Lòng tin vào tổ chức đề cập đến nhân viên gắn bó với tổ chức và sẵn sàng thiết lập mối quan hệ lâu dài với tổ chức đó (Robinson, 1996). Lòng tin vào tổ chức bao gồm lòng tin vào người giám sát và tổ chức nói chung (Ashford, Lee, và Bobko, 1989). Lòng tin vào tổ chức có liên quan mật thiết đến cách mà họ được đối xử ở tổ chức, quản lý và các đồng nghiệp với nhau, cho dù họ nhận thức được rằng là công bằng, tổ chức giữ lời hứa đối với họ và đáp ứng nhu cầu của họ. Nếu nhận thức của nhân viên về lòng tin là tốt, thì họ sẽ học hỏi và chia sẻ những kỹ năng có lợi nhằm cải tiến tổ chức (Khwein, 2015). Lòng tin vào lãnh đạo được xem như là lòng tin vào tổ chức bởi hầu như mọi hoạt động đều chịu sự chi phối bởi lãnh đạo, nhân viên đánh giá liệu rằng lãnh đạo của họ có thực sự có năng lực, đáng tin cậy và chính trực để họ theo đuổi và cam kết lâu dài với tổ chức (Singh và Malhotra, 2015). Bằng chứng cho thấy sự hy vọng của nhân viên được đáp lại bởi lãnh đạo là lòng tin. Đó là kết quả từ việc thực hiện lòng tin về mặt tình cảm của lãnh đạo, mà nhân viên thực sự quan tâm đến lãnh đạo và những lợi ích đối với họ về mặt tinh thần. Vì thế, lãnh đạo phải làm gương và sẵn sàng đưa mục tiêu của tổ chức đặt trên lợi ích cá nhân, kết quả là lòng tin về mặt tình cảm sẽ được tăng lên (Rahayuningsih, 2019).

Bên cạnh đó, lòng tin ở tổ chức đã được chứng minh là yếu tố dự báo quan trọng của kết quả và hành vi nhân viên như ý định rời khỏi tổ chức, sự hài lòng trong công việc và cam kết tổ chức. Lòng tin của nhân viên là một khái niệm đa hướng gồm các yếu tố chiều dọc và chiều ngang. Lòng tin theo chiều dọc liên quan

đến lòng tin của nhân viên về lãnh đạo, lòng tin vào tổ chức, lòng tin ở tổ chức là nhận thức của nhân viên về sự tin tưởng ở quản lý và tổ chức của họ (Khwein, 2015). Nhân viên có mức độ lòng tin ở tổ chức cao thì ý định rời khỏi công việc thấp và mức độ hài lòng trong công việc cao.

Tóm lại, lòng tin vào tổ chức đề cập đến kỳ vọng tích cực của nhân viên liên quan đến hành vi và ý định của họ. Nhân viên tin vào tổ chức thì mức độ hài lòng cao. Ngược lại, họ không tin vào tổ chức thì họ sẽ chán nản, không hài lòng và có ý định rời khỏi tổ chức (Karim và cộng sự, 2020).

2.3. Các nhân tố ảnh hưởng đến sự hài lòng trong công việc của giảng viên đại học

Quá trình nghiên cứu tổng quan và cơ sở lý luận, tác giả nhận thấy rằng khi nghiên cứu về sự hài lòng, các nghiên cứu trước đây tập trung chủ yếu vào lối mòn nhất định về một nhóm nhân tố như thu nhập, lãnh đạo, cơ hội đào tạo và phát triển, phúc lợi, điều kiện làm việc, bản chất công việc, đánh giá công việc. Các nhân tố nhận thức về hỗ trợ của tổ chức, căng thẳng trong công việc và lòng tin vào tổ chức là các nhân tố quan trọng khi nghiên cứu về sự hài lòng của giảng viên chưa được đề cập đến nhiều. Đặc biệt trong giáo dục đại học ở Việt Nam hiện nay, khi mà giáo dục đang có sự thay đổi lớn, các trường đại học công lập chuyển dần sang cơ chế tự chủ, điều này sẽ ảnh hưởng lớn đến nhà trường, công việc của giảng viên đại học và ảnh hưởng đến sự hài lòng trong công việc của giảng viên đại học.

Hơn nữa, một biến số quan trọng hiện diện trong bất kỳ bối cảnh trường học nào là nhận thức về hỗ trợ của tổ chức (POS), bao gồm các hành vi hỗ trợ của nhà lãnh đạo và môi trường tổ chức tạo điều kiện thuận lợi (Eisenberger và cộng sự, 1986). Nhận thức về hỗ trợ của tổ chức đóng góp vào “sự hài lòng tổng thể trong công việc bằng cách đáp ứng nhu cầu xã hội-tình cảm, tăng kỳ vọng về hiệu suất - thưởng và báo hiệu sự sàng của tổ chức khi cá nhân cần hỗ trợ” (Eisenberger và Rhoades, 2002). Như vậy, nhận thức về hỗ trợ của tổ chức là nhân tố quan trọng khi nghiên cứu sự hài lòng. Thêm vào đó, sự đòi hỏi ngày càng cao về chất lượng giáo dục cũng như trình độ chuyên môn, năng lực giảng dạy, nghiên cứu đáp ứng tiêu chuẩn quốc tế khiến cho tính chất công việc của giảng viên đang dần thay đổi và chịu nhiều áp lực hơn khiến cho giảng viên đang ngày càng bị căng thẳng trong công việc (Lê Minh Toàn, 2018). Nhân tố lòng tin vào tổ chức đóng vai trò điều tiết

chưa được đề cập khi nghiên cứu sự hài lòng của giảng viên đại học ở Việt Nam. Khi mối quan hệ nhận thức về hỗ trợ của tổ chức, căng thẳng trong công việc và sự hài lòng đang có những thay đổi thì lòng tin vào tổ chức đóng một vai trò quan trọng điều tiết hai mối quan hệ này.

Chính vì vậy, trong khuôn khổ bài viết này, tác giả lựa chọn ba nhân tố: nhận thức về sự hỗ trợ của tổ chức, căng thẳng trong công việc và lòng tin vào tổ chức để thực hiện nghiên cứu.

2.3.1. Nhân tố nhận thức về hỗ trợ của tổ chức (Perceived Organizational Support – POS)

Nhận thức về hỗ trợ tổ chức (POS) là “*mức độ mà nhân viên tin rằng tổ chức coi trọng những đóng góp của họ và quan tâm đến hạnh phúc của họ cũng như đáp ứng các nhu cầu xã hội*” (Eisenberger, 2002). POS thường được cho là đóng góp của tổ chức vào động lực có đi có lại thuận chiều với nhân viên, vì nhân viên có xu hướng làm việc tốt hơn để đáp lại phần thưởng đã nhận và sự đối xử công bằng. POS cũng được coi là sự thể hiện niềm tin của nhân viên rằng tổ chức coi trọng sự đóng góp của họ và cung cấp phúc lợi cho họ (Robbins và Judge, 2013).

Nhiều nghiên cứu khác nhau về mối quan hệ của POS với sự hài lòng trong công việc cho thấy rằng có một mối quan hệ thuận chiều và có sự ảnh hưởng đáng kể. Những nhân viên có nhận thức rõ ràng rằng tổ chức hỗ trợ họ có thể đạt được sự hài lòng cao hơn. Một số kết quả có liên quan tích cực đến POS bao gồm cam kết tổ chức, hành vi công dân của tổ chức, giữ chân trong tổ chức và sự hài lòng trong công việc (Eisenberger & Rhoades, 2002). Nhận thức về hỗ trợ của tổ chức cũng có liên quan đến việc tăng cường cam kết (Meiske, 2018) và các yếu tố liên quan như tham gia vào quá trình ra quyết định (Karim và cộng sự, 2020), giảm doanh thu, sự hỗ trợ của người giám sát và sự hy sinh cá nhân (Rai, 2017). Nhận thức về hỗ trợ của tổ chức là một yếu tố dự báo đáng kể về hài lòng của nhân viên và cho thấy POS có liên quan tích cực đến sự hài lòng trong công việc (Eisenberger & Rhoades, 2002).

Nhận thức về sự hỗ trợ của tổ chức cũng có thể giảm thiểu một số kết quả tiêu cực của tổ chức. Eisenberger và Rhoades (2002) phát hiện ra rằng các khía cạnh của POS như văn hóa hướng tới con người và việc xem xét các ý kiến của cấp

dưới vào quá trình ra quyết định đã giảm thiểu sự không hài lòng trong công việc. Singh và cộng sự (2015) chỉ ra rằng hầu hết nhân viên cảm thấy mức độ hài lòng trong công việc sẽ cao hơn khi có sự tham gia của họ trong việc ra quyết định. POS có thể giảm thiểu tác động tiêu cực của phản ứng thể chất, tâm lý và hành vi thù địch đối với các tác nhân gây căng thẳng trong công việc của giảng viên đại học.

Supriadi và cộng sự (2020) đã tiết lộ mối liên hệ chặt chẽ, thuận chiều giữa POS và sự hài lòng trong công việc. Các giảng viên đại học có mức POS cao thì mức độ hài lòng trong công việc cao hơn so với những giảng viên đại học có mức POS thấp hơn. Do đó, họ rất trung thành, hài lòng với công việc và tổ chức của mình (Eisenberger, 2002).

Từ cơ sở thảo luận trên, tác giả đề xuất các giả thuyết như sau:

Giả thuyết 1 (H1): Nhận thức về hỗ trợ của tổ chức có ảnh hưởng thuận chiều đến sự hài lòng trong công việc của giảng viên đại học.

2.3.2. Căng thẳng trong công việc (*Work Stress/Occupational Stress - WS*)

Theo Nobile và McCormick (2005), căng thẳng trong công việc là “*cảm giác của một nhân viên về sự khó khăn liên quan đến công việc, như lo lắng, thất vọng, kiệt sức về cảm xúc và đau khổ*”. Với con người, căng thẳng xuất hiện nhiều lần để xác định phản ứng của cơ thể đối với các yêu cầu được thực hiện theo nó, cho dù những nhu cầu này là thuận lợi hay không thuận lợi.

Căng thẳng còn được hiểu là một người được yêu cầu để hoàn thành nhiệm vụ và khi người đó hoàn thành nhiệm vụ sẽ có sự khác biệt về phần thưởng mà họ tưởng tượng. Các tổ chức không đáp ứng đầy đủ nhu cầu của một nhân viên thì nhân viên cảm thấy căng thẳng và kết quả thu được là không tốt. Đó là khi các nhân viên không thực hiện đúng và đầy đủ các quy định của tổ chức, ví dụ như họ đến muộn hoặc tình trạng vắng mặt hoặc lười biếng ngày càng tăng, hoàn thành không tốt nhiệm vụ, nghỉ việc (Chen và cộng sự, 2006). Nobile và McCormick (2005) đã chứng minh rằng có một mối quan hệ tiêu cực giữa căng thẳng trong công việc và sự hài lòng trong công việc. Các nguyên nhân chính gây ra căng thẳng đối với công việc trong các nghiên cứu đều được thể hiện trong thang đo khảo sát căng thẳng trong công việc đã được Nobile và McCormick (2005) kiểm định, các tác giả này đã

tổng hợp và phân loại tất cả các nguyên nhân gây ra căng thẳng trong trường học theo bốn khía cạnh: (1) Căng thẳng trong công việc từ phía sinh viên, (2) Căng thẳng trong công việc từ phía thông tin và môi trường làm việc, (3) Công thẳng trong công việc từ phía công việc và cách điều hành quản lý của nhà trường, (4) Căng thẳng trong công việc từ phía cá nhân.

Theo Wang và cộng sự (2020) nếu mong muốn của một tổ chức là rất lớn và rộng hơn so với mong muốn của giảng viên đại học từ công việc, công việc được tiếp tục trong một khoảng thời gian rất dài mà không có bất kỳ thời gian nghỉ ngơi nào thì giảng viên cảm thấy gánh nặng và không tập trung vào công việc của họ một cách chính xác. Họ cảm thấy mệt mỏi với công việc hàng ngày và điều này có thể gây ra vấn đề nào về tinh thần và thể chất, từ đó ảnh hưởng đến hài lòng trong công việc.

Farhana (2021) cho thấy có mối quan hệ ngược chiều giữa căng thẳng công việc và sự hài lòng trong công việc, kết quả cũng cho thấy không có sự khác biệt giữa hai giới tính trong căng thẳng công việc và sự hài lòng trong công việc. Căng thẳng trong công việc và sự hài lòng trong công việc của giảng viên là những vấn đề quan trọng trong tổ chức có thể ảnh hưởng đến hiệu suất và năng suất của tổ chức. Và hiện nay giảng viên càng ngày càng có nhiều áp lực từ phía nhà trường, sinh viên và xã hội làm cho sự căng thẳng gia tăng và hài lòng trong công việc giảm đi.

Từ nghiên cứu trên, tác giả đề xuất giả thuyết như sau:

Giả thuyết 2 (H2): Căng thẳng trong công việc ảnh hưởng ngược chiều đến sự hài lòng trong công việc của giảng viên đại học.

2.3.3. Lòng tin vào tổ chức (Organizational Trust – OT)

2.3.3.1. Lòng tin vào tổ chức điều tiết mối quan hệ từ nhận thức về hỗ trợ của tổ chức lên sự hài lòng trong công việc của giảng viên đại học

Lòng tin vào tổ chức (OT) là lòng tin của một cá nhân hoặc một nhóm rằng tổ chức sẽ cố gắng hết sức, dù rõ ràng hay ngụ ý, để hành động phù hợp với các cam kết của họ (Khwein, 2015). Do đó, lòng tin đóng vai trò là một trong những công cụ tạo điều kiện thuận lợi cho các mối quan hệ của tổ chức, giữa các thành viên và giữa tổ chức với các thành viên. Lòng tin vào tổ chức được mô tả như một biến số đa chiều có thể theo chiều ngang hoặc chiều dọc (Costigan và cộng sự,

1998). Theo Khwein (2015), sự tin tưởng vào tổ chức đề cập đến sự tin tưởng giữa các nhân viên làm việc cùng nhau, sự tin tưởng vào những người giám sát trực tiếp và sự tin tưởng đối với toàn bộ tổ chức.

Nghiên cứu trước đây đã chỉ ra rằng có mối quan hệ tích cực giữa lòng tin vào tổ chức và nhận thức về sự hỗ trợ của tổ chức (Bartol và cộng sự, 2009; Eisenberger & Rhoades, 2002). Lòng tin vào tổ chức có ảnh hưởng đáng kể đến nhận thức về sự hỗ trợ của tổ chức. Theo Singh và cộng sự (2015), khi mọi người tin tưởng vào tổ chức của mình hơn họ sẽ có khả năng hiểu rõ tổ chức hơn, làm cho nhận thức về hỗ trợ của tổ chức cũng tăng lên đáng kể. Đáng chú ý là khi các cá nhân tin tưởng tổ chức của mình hơn, họ sẽ thực hiện một cam kết tình cảm với tổ chức, từ đó sẽ tạo ra một niềm tin vĩnh cửu vào tổ chức và gia tăng nhận thức về hỗ trợ của tổ chức (Eisenberger, 2002). Theo Karim và cộng sự (2020) lòng tin vào tổ chức có tác động thuận chiều đến nhận thức về hỗ trợ của tổ chức, khi lòng tin vào tổ chức tăng lên làm cho nhận thức về hỗ trợ của tổ chức cũng tăng lên và ngược lại, khi mất lòng tin vào tổ chức hay lòng tin vào tổ chức giảm xuống thì làm cho nhận thức về hỗ trợ của tổ chức cũng giảm theo. Kết quả là, khi nhân viên đặt lòng tin vào tổ chức và lòng tin này ngày càng gia tăng thì họ càng ngày càng nhận ra tổ chức là người ủng hộ họ, hỗ trợ cho họ những lúc họ gặp khó khăn, trở ngại trong công việc, cuộc sống và cần sự giúp đỡ từ tổ chức thì tổ chức luôn sẵn sàng.

Theo Rafiq và cộng sự (2012) trong một nghiên cứu về mối quan hệ giữa lòng tin vào tổ chức, nhận thức về hỗ trợ của tổ chức và sự hài lòng trong công việc đã phát hiện ra rằng lòng tin vào tổ chức tác động điều tiết đến mối quan hệ giữa nhận thức về hỗ trợ của tổ chức và hài lòng trong công việc.

Khwein (2015) đã chỉ ra rằng lòng tin vào tổ chức đóng vai trò điều tiết mối quan hệ từ nhận thức về hỗ trợ của tổ chức lên hài lòng trong công việc. Lòng tin vào tổ chức tăng lên làm cho mối quan hệ giữa nhận thức về hỗ trợ của tổ chức và hài lòng trong việc mạnh lên. Khi lòng tin vào tổ chức tăng lên, khiến người lao động làm việc hăng say hơn, trung thành hơn, giảm sự căng thẳng, mệt mỏi và làm tăng sự hài lòng trong công việc.

Rahayuningsih (2019) cho rằng lòng tin hay sự tin tưởng của cá nhân vào tổ chức tác động đến nhận thức về hỗ trợ của tổ chức và sự hài lòng trong công việc. Mối quan hệ giữa nhận thức về hỗ trợ của tổ chức và sự hài lòng trong công việc

mạnh mẽ hơn khi nhân viên có xu hướng tin tưởng vào tổ chức cao hơn. Reçica và Doğan (2019) trong một nghiên cứu của mình đã phát hiện ra rằng có một mối quan hệ tích cực và quan trọng giữa lòng tin vào tổ chức, nhận thức về hỗ trợ của tổ chức và sự hài lòng trong công việc. Cụ thể, lòng tin vào tổ chức mạnh lên sẽ làm cho mối quan hệ giữa nhận thức về hỗ trợ của tổ chức và hài lòng trong công việc cũng mạnh lên. Sherin và cộng sự (2021) cũng đồng quan điểm đó.

Trên cơ sở đó, tác giả đề xuất giả thuyết sau:

Giả thuyết 3 (H3): Lòng tin vào tổ chức điều tiết mối quan hệ từ nhận thức về hỗ trợ của tổ chức lên sự hài lòng trong công việc của giảng viên đại học. Cụ thể, khi lòng tin vào tổ chức tăng lên làm cho mối quan hệ giữa nhận thức về hỗ trợ của tổ chức và sự hài lòng trong công việc mạnh lên.

2.3.3.2. Lòng tin vào tổ chức điều tiết mối quan hệ từ căng thẳng trong công việc lên sự hài lòng trong công việc của giảng viên đại học

Lòng tin đóng vai trò quan trọng trong giao tiếp và hợp tác giữa các cá nhân, có lòng tin làm cho sự giao tiếp sẽ cởi mở và dễ dàng hơn. Nếu không có lòng tin sẽ cản trở việc duy trì giao tiếp cởi mở và chân thành giữa những người quản lý và nhân viên. Lòng tin vào tổ chức là một yếu tố cần thiết để duy trì sự giao tiếp và cộng tác giữa những nhân viên với tổ chức của họ, thể hiện sự mong đợi mà tổ chức mang lại cho họ Khwein (2015).

Lòng tin vào tổ chức thể hiện những kỳ vọng của nhân viên vào tổ chức. Những nhân viên thể hiện lòng tin vào tổ chức cao có xu hướng trung thành hơn (Shockley-Zalabak và cộng sự, 2010). Các nghiên cứu cho thấy rằng những nhân viên có lòng tin vào tổ chức, tức là họ tin vào cam kết của tổ chức, tin vào sự an toàn trong công việc mà tổ chức mang lại đã làm giảm bớt những căng thẳng trong công việc. Ngược lại những nhân viên có lòng tin vào tổ chức bị giảm xuống sẽ ảnh hưởng trực tiếp đến thái độ của họ trong công việc (giảm sự hăng say, trung thành trong công việc), làm tăng sự căng thẳng trong công việc và giảm sự hài lòng Khwein (2015).

Said (2021) chỉ ra rằng lòng tin vào tổ chức điều tiết mối quan hệ từ căng thẳng trong công việc lên hài lòng trong công việc, sự ảnh hưởng của lòng tin vào tổ chức đến mối quan hệ này là ngược chiều, khi lòng tin vào tổ chức tăng lên làm cho người lao động giảm căng thẳng trong công việc, họ tin tưởng vào tổ chức hơn,

muốn gắn bó lâu dài, làm việc hăng say hơn và hài lòng trong công việc hơn. Trong nghiên cứu mới nhất của Altanchimeg và cộng sự (2022) về mối quan hệ giữa căng thẳng trong công việc, lòng tin vào tổ chức và sự hài lòng trong công việc trong thời gian đại dịch Covid-19, nhóm tác giả này cũng khẳng định đây là khoảng thời gian rất khó khăn, ảnh hưởng nghiêm trọng đến nền kinh tế, các tổ chức không có tài chính vững mạnh sẽ buộc phải giảm giờ làm, giảm lương của nhân viên, thậm chí còn cho nhân viên nghỉ việc, điều này làm cho lòng tin vào tổ chức giảm xuống và làm cho mối quan hệ giữa căng thẳng và sự hài lòng trong công việc mạnh lên.

Trên cơ sở đó, tác giả đề xuất giả thuyết tiếp theo như sau:

Giả thuyết 4 (H4): Lòng tin vào tổ chức điều tiết mối quan hệ từ căng thẳng trong công việc lên sự hài lòng trong công việc của giảng viên đại học. Cụ thể, khi lòng tin vào tổ chức tăng lên làm cho mối quan hệ giữa căng thẳng trong công việc và sự hài lòng trong công việc yếu đi.

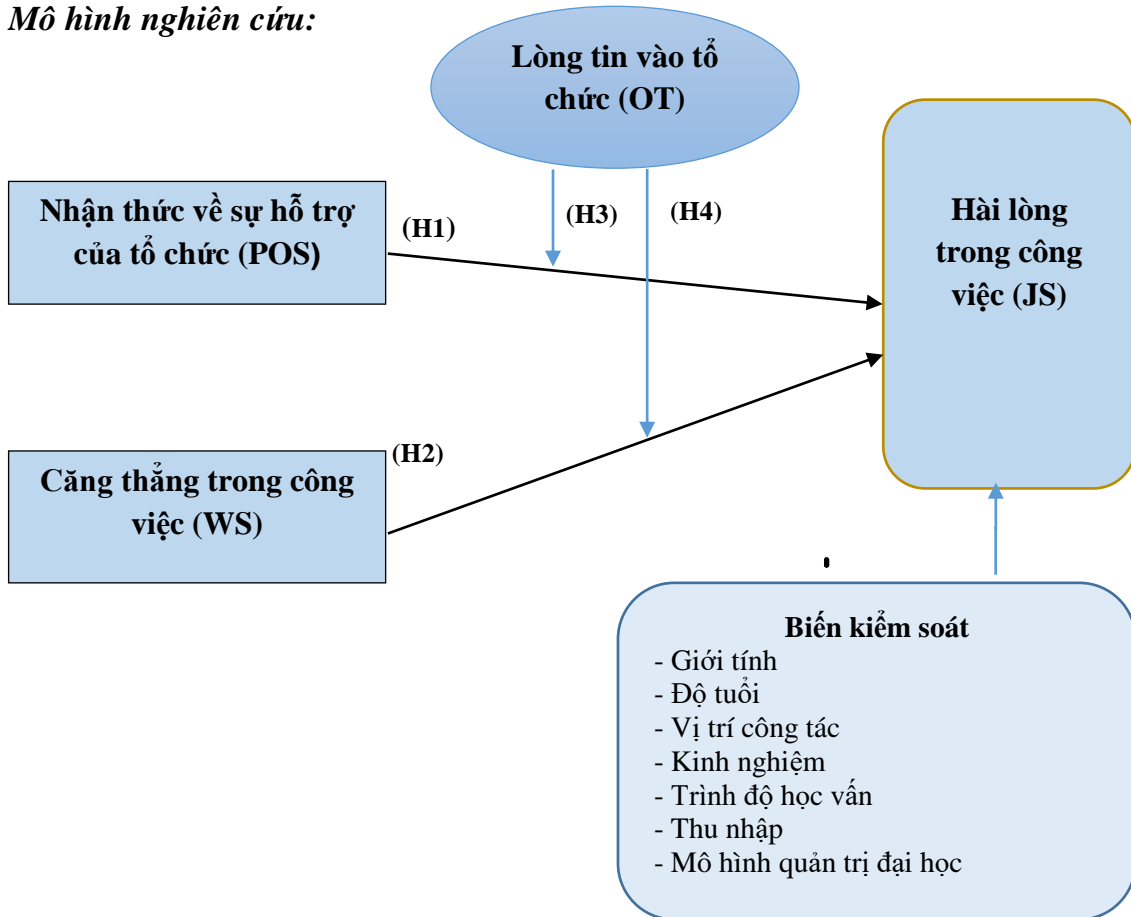
2.4. Mô hình nghiên cứu và các giả thuyết

Sự hài lòng hoặc không hài lòng trong công việc của một người xuất phát từ những gì họ cảm thấy là quan trọng, có giá trị hoặc đáng giá hơn là việc đáp ứng hoặc không đáp ứng nhu cầu của họ. Có nhiều nhân tố được coi là quan trọng đối với sự hài lòng trong công việc, bởi vì chúng đều ảnh hưởng đến cách một người cảm nhận về công việc của họ (Rafiq, 2012). Các yếu tố này bao gồm: lương, thăng chức, phúc lợi, người giám sát, đồng nghiệp, điều kiện làm việc, giao tiếp, sự hỗ trợ của tổ chức, an toàn, lòng tin vào tổ chức, năng suất, bản thân công việc, căng thẳng liên quan đến công việc.

Từ kết quả nghiên cứu tổng quan và cơ sở lý luận cho thấy, chủ đề sự hài lòng trong công việc thường xuyên được đưa ra thảo luận và nghiên cứu, tuy nhiên các kết quả nghiên cứu lại khác nhau. Theo nghiên cứu của Eisenberger và Rhoades (2002) nhân tố nhận thức về hỗ trợ của tổ chức có ảnh hưởng quan trọng đến hài lòng trong công việc của nhân viên. Nobile và McCormick (2005) cho rằng căng thẳng trong công việc là yếu tố ảnh hưởng lớn nhất đến hài lòng trong công việc. Khwein (2015) phát hiện ra rằng lòng tin vào tổ chức điều tiết mối quan hệ giữa nhận thức về hỗ trợ của tổ chức và hài lòng trong công việc, mối quan hệ giữa căng thẳng trong công việc và hài lòng trong công việc. Vì vậy, tác giả đề xuất các giả thuyết và mô hình nghiên cứu nhằm hiểu rõ hơn các nhân tố nhận thức về hỗ trợ của

tổ chức, căng thẳng trong công việc và nhân tố điều tiết lòng tin vào tổ chức ảnh hưởng hài lòng trong công việc của giảng viên trong các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội, đặc biệt trong bối cảnh giáo dục đại học ở Việt Nam.

Mô hình nghiên cứu:



Hình 2.2: Mô hình nghiên cứu đề xuất

(Nguồn: Tổng hợp từ nghiên cứu của tác giả)

Các giả thuyết nghiên cứu:

Giả thuyết 1 (H1): Nhận thức về hỗ trợ của tổ chức có ảnh hưởng thuận chiều đến sự hài lòng trong công việc của giảng viên đại học.

Giả thuyết 2 (H2): Căng thẳng trong công việc ảnh hưởng ngược chiều đến sự hài lòng trong công việc của giảng viên đại học.

Giả thuyết 3 (H3): Lòng tin vào tổ chức điều tiết mối quan hệ từ nhận thức về hỗ trợ của tổ chức lên sự hài lòng trong công việc của giảng viên đại học. Cụ thể, khi lòng tin vào tổ chức tăng lên làm cho mối quan hệ giữa nhận thức về hỗ trợ của tổ chức và sự hài lòng trong công việc mạnh lên.

Giả thuyết 4 (H4): Lòng tin vào tổ chức điều tiết mối quan hệ từ căng thẳng trong công việc lên sự hài lòng trong công việc của giảng viên đại học. Cụ thể, khi lòng tin vào tổ chức tăng lên làm cho mối quan hệ giữa căng thẳng trong công việc và sự hài lòng trong công việc yếu đi.

Tóm tắt chương 2

Trong chương 2 này tác giả đã hệ thống hoá cơ sở lý thuyết về sự hài lòng trong công việc. Dựa trên lý thuyết trao đổi xã hội, lý thuyết hai nhân tố, lý thuyết sự hỗ trợ của tổ chức và lý thuyết lòng tin vào tổ chức tác giả trình bày về cơ sở lý luận và mô hình nghiên cứu về sự hài lòng trong công việc của giảng viên đại học. Tác giả đã hoàn thiện được mô hình lý thuyết nghiên cứu về sự hài lòng trong công việc của giảng viên, dựa trên cơ sở lý thuyết và kết quả tổng quan nghiên cứu. Cụ thể, tác giả đã trình bày những khái niệm liên quan, các trường phái lý thuyết làm cơ sở cho nghiên cứu, các nhân tố ảnh hưởng đến sự hài lòng của giảng viên đại học.

CHƯƠNG 3: PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

3.1. Bối cảnh nghiên cứu

Trong hệ thống giáo dục đại học, nhiệm vụ của giảng viên đại học “Giảng dạy, phát triển chương trình đào tạo, thực hiện đầy đủ, bảo đảm chất lượng chương trình đào tạo” (Luật giáo dục đại học sửa đổi, bổ sung năm 2018). Theo số liệu thống kê của Tổng cục Thống kê công bố tại Niên giám thống kê năm 2021 (tính đến thời điểm 30/9/2021): năm 2020 cả nước có 242 trường đại học và 76,6 nghìn giảng viên. Trong đó có 176 trường đại học công lập và 58.4 nghìn giảng viên làm việc trong trường đại học công. So với năm trước đó, số lượng các trường đại học trên phạm vi toàn quốc đã tăng thêm 2,1%; trường đại học công lập tăng thêm 2,3%; giảng viên trường đại học công lập tăng thêm 2,4%.

Về đội ngũ giảng viên ở các cơ sở giáo dục đại học giai đoạn từ 2015-2020, nhìn chung số lượng giảng viên có chiều hướng tăng lên, với số lượng khoảng hơn 1000 giảng viên được bổ sung mới mỗi năm. Cũng theo số liệu thống kê công bố tại Niên giám thống kê năm 2021, năm 2015, tổng số giảng viên ở các cơ sở giáo dục đại học là 69.6 nghìn giảng viên, năm 2020 số giảng viên tăng lên là 76.6 nghìn giảng viên. Như vậy, trong vòng 6 năm, có thêm khoảng 7000 giảng viên được bổ sung vào các cơ sở giáo dục đại học. Trong đó, số lượng giảng viên ở các cơ sở giáo dục đại học ngoài công lập tăng thêm khoảng 4000 giảng viên, cơ sở giáo dục đại học công lập tăng thêm 3000 giảng viên.

Tại Hà Nội, số giảng viên có biến động qua các năm, năm 2015 có 23611 người, năm 2017 có 26181 người, năm 2018 có 25369 người, năm 2019 có 25306 người và 2020 có 26292 người. Số giảng viên tại Hà Nội đông nhất so với các tỉnh thành khác trong cả nước, điều này là do số các trường đại học tập trung tại Hà Nội là lớn nhất.

Bảng 3.1: Số trường đại học và số giảng viên trong cả nước qua các năm

	Năm 2015	Năm 2017	Năm 2018	Năm 2019	Năm 2020
1. Số trường đại học trong cả nước (trường)	223	236	237	237	242
- Công lập	163	171	172	172	176
- Ngoài công lập	60	65	65	65	66

2. Số giảng viên trong cả nước (nghìn người)	69.6	75.0	73.3	73.1	76.6
- Công lập	55.4	59.2	57.0	57.0	58.4
- Ngoài công lập	14.2	15.8	16.3	16.1	18.2
3. Số giảng viên các trường đại học tại Hà Nội (người)	23611	26181	25369	25306	26292

(Nguồn: Niên giám thống kê năm 2021)

Nghị quyết số 14/2005 về đổi mới toàn diện giáo dục đại học Việt Nam và mục tiêu chính của nghị quyết 77/NQ-CP đã chỉ rõ nhằm “khuyến khích các cơ sở giáo dục đại học công lập chủ động khai thác, sử dụng hợp lý, hiệu quả các nguồn lực để nâng cao chất lượng đào tạo đại học và giảm chi phí cho ngân sách nhà nước”. Theo nghị quyết trên đại học công lập hiện nay có hai cơ chế hoạt động tài chính đó là nhà nước kiểm soát (Chưa tự chủ đại học) và tự chủ hoạt động thông qua sự giám sát của nhà nước (Tự chủ đại học).

Thực hiện cơ chế quản lý theo hướng trao quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm cho các cơ sở giáo dục đại học công lập. Chính phủ đã ban hành Nghị quyết số 77/NQ-CP ngày 24/10/2014 về thí điểm đổi mới cơ chế hoạt động đối với một số cơ sở giáo dục đại học công lập. Luật giáo dục đại học quy định cụ thể tại điều 32: “Cơ sở giáo dục đại học tự chủ trong các hoạt động chủ yếu thuộc các lĩnh vực tổ chức và nhân sự, tài chính và tài sản, đào tạo, khoa học và công nghệ, hợp tác quốc tế, đảm bảo chất lượng giáo dục đại học. Cơ sở giáo dục đại học thực hiện quyền tự chủ ở mức độ cao hơn phù hợp với năng lực, kết quả xếp hạng và kết quả kiểm định chất lượng giáo dục”. Với cơ chế trao quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm cho các trường đại học buộc các trường tự chủ tài chính thực hiện cơ chế tự thu và tự chi xây dựng các chiến lược phát triển mới cho phù hợp với bối cảnh thông qua việc đa dạng hoá các ngành đào tạo như đào tạo chính quy, đào tạo liên kết trong và ngoài nước, đào tạo các chương trình chất lượng cao... nhằm thu hút người học; tăng quy mô đào tạo theo các nhóm ngành và bậc đào tạo; có thêm nguồn thu từ khoản thu tiền học phí để chi trả cho các hoạt động của nhà trường.

Thời gian qua việc thực hiện cơ chế tự chủ tại các trường đại học công lập ở Việt Nam đã được triển khai thí điểm. Đến năm 2018, có 23 cơ sở giáo dục đại học công lập được Chính phủ cho thí điểm tự chủ đại học. Tính đến hết tháng 9/2017 có 12 cơ sở giáo dục đại học thí điểm tự chủ trên 24 tháng, 7 cơ sở giáo dục đại học thí

điểm tự chủ dưới 12 tháng, các cơ sở giáo dục đại học còn lại mới được trao quyền tự chủ.

3.2. Quy trình nghiên cứu

Khi nghiên cứu khoa học thường có ba phương pháp nghiên cứu, đó là: nghiên cứu định tính; nghiên cứu định lượng; nghiên cứu định tính kết hợp nghiên cứu định lượng (Creswell và cộng sự, 2003). Phương pháp nghiên cứu định tính kết hợp nghiên cứu định lượng dựa trên cơ sở nhận thức thực dụng, ứng dụng sản phẩm khoa học để giải quyết vấn đề kinh doanh. Việc kết hợp nghiên cứu định tính và định lượng sẽ làm cho nhà nghiên cứu thấm nhuần hơn vấn đề nghiên cứu so với sử dụng nghiên cứu định tính hay định lượng riêng lẻ.

Theo Marshall và Rossman (1998): Nghiên cứu định tính là một phương pháp điều tra được sử dụng trong nhiều lĩnh vực khoa học kỹ thuật khác nhau, không những trong khoa học xã hội mà còn trong nghiên cứu kinh tế. Mục đích của nghiên cứu định tính nhằm tìm kiếm sự hiểu biết sâu sắc về hành vi của con người và lý do chi phối hành vi như vậy. Nghiên cứu định tính điều tra lý do tại sao và làm như thế nào của việc ra quyết định, không chỉ là những gì, mà còn ở đâu, khi nào.

Theo Daniel Muijs (2004): Nghiên cứu định lượng là phương pháp giải thích hiện tượng thông qua phân tích thống kê với dữ liệu định lượng thu thập được. Nghiên cứu định lượng là loại hình nghiên cứu mà ta muốn lượng hóa sự biến thiên của đối tượng nghiên cứu và công cụ thống kê, mô hình hóa được sử dụng cho việc lượng hóa các thông tin của nghiên cứu định lượng.

Nghiên cứu phối hợp giữa định tính và định lượng được sử dụng khá phổ biến trong các ngành kinh tế, quản trị, tài chính,... Trong quá trình nghiên cứu, muốn hiểu rõ bản chất sự vật, nghiên cứu cơ sở lý thuyết, xây dựng mô hình hay khung phân tích thì phải dùng phương pháp nghiên cứu định tính với các công cụ tổng hợp, phân tích, so sánh đối chiếu, chuyên gia,... Đồng thời, trong nghiên cứu chúng ta thường dựa trên một quan sát với cỡ mẫu đủ lớn để có kết quả tin cậy cần thiết. Chúng ta dùng dữ liệu, thông tin của mẫu để ước đoán số liệu, thông tin tổng thể nghiên cứu. Vì vậy phương pháp định lượng là hiển nhiên. Khi so sánh nghiên cứu định lượng và định tính, Daniel Muijs (2004) lập luận rằng, việc sử dụng cân bằng cả hai nên được sử dụng trong nghiên cứu hiện đại. Thực hiện sự kết hợp này là sử dụng thế mạnh của cả hai nghiên cứu định tính và định lượng. Hơn nữa,

phương pháp hỗn hợp có thể giải quyết sự phức tạp ngày càng tăng của thực tế xã hội. Hiểu biết có được sự kết hợp của cả hai phương pháp nghiên cứu định tính và định lượng cung cấp một sự hiểu biết tốt hơn và mở rộng của chủ đề nghiên cứu.

Để giải quyết được mục tiêu của luận án, tác giả sử dụng phương pháp nghiên cứu kết hợp định tính và định lượng. Theo đó, nghiên cứu định tính được thực hiện trước nhằm khám phá các nhân tố để từ đó làm cơ sở cho việc tiếp cận nghiên cứu định lượng tiếp theo. Để đảm bảo các mục tiêu nghiên cứu, luận án được thực hiện theo quy trình nghiên cứu như sau:

Bước 1: Nghiên cứu cơ sở lý thuyết và tổng hợp các kết quả nghiên cứu đã có trước đây liên quan đến sự hài lòng trong công việc của người lao động. Trên cơ sở tổng quan nghiên cứu, tác giả tiến hành tổng hợp và phân tích theo quan điểm và mục tiêu nghiên cứu của tác giả nhằm xác định những vấn đề đã được thống nhất, những vấn đề có sự khác biệt trong quan điểm, những vấn đề còn hạn chế trong các nghiên cứu trước đó nhằm xác định khoảng trống nghiên cứu và cần được tiếp tục làm rõ trong các nghiên cứu tiếp theo.

Bước 2: Nghiên cứu định tính được thực hiện thông qua việc thu thập các dữ liệu sẵn có liên quan đến hài lòng trong công việc của giảng viên và thực hiện phỏng vấn sâu, thảo luận với hai nhóm đối tượng: nhóm chuyên gia và nhóm các lãnh đạo Khoa/Bộ môn. Kết quả nghiên cứu định tính giúp tác giả khám phá và nhận thức thêm về vấn đề nghiên cứu nhằm hoàn thiện, chỉnh sửa mô hình nghiên cứu, thang đo về hài lòng trong công việc của giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội.

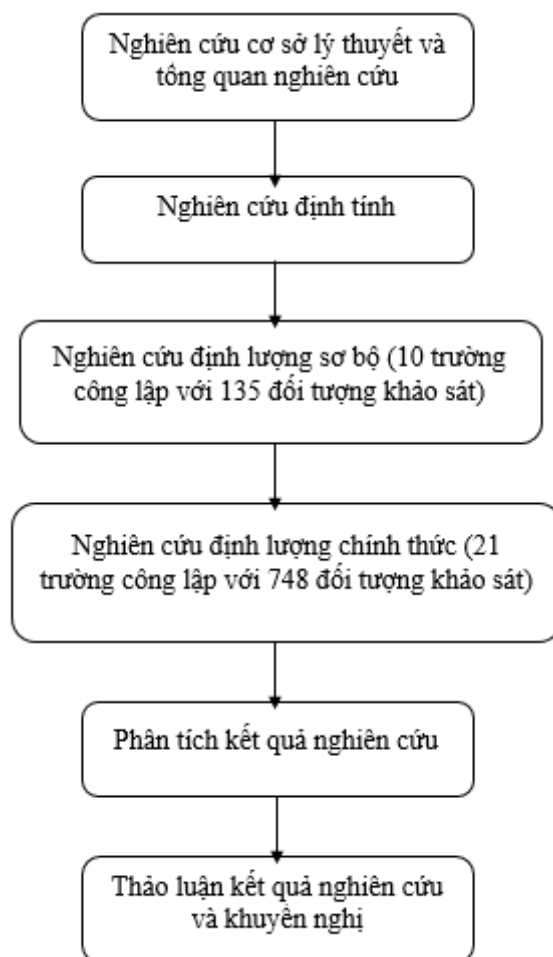
Bước 3: Nghiên cứu định lượng sơ bộ, tác giả thực hiện nghiên cứu khám phá ở 10 trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội với 135 đối tượng khảo sát nhằm làm rõ sự phù hợp của thang đo, lý thuyết áp dụng.

Bước 4: Thu thập dữ liệu và thực hiện nghiên cứu định lượng chính thức. Nghiên cứu định lượng chính thức nhằm làm rõ thực trạng mức độ hài lòng trong công việc của giảng viên và nhân tố nhận thức về sự hỗ trợ của tổ chức, căng thẳng trong công việc ảnh hưởng trực tiếp đến sự hài lòng trong công việc. Đồng thời đánh giá nhân tố lòng tin vào tổ chức điều tiết mối quan hệ từ nhân tố nhận thức về hỗ trợ của tổ chức và căng thẳng trong công việc lên hài lòng trong công việc của giảng viên. Trên cơ sở thu thập được qua khảo sát, tác giả sử dụng phương pháp

phân tích nhân tố khám phá (EFA) để đánh giá chất lượng thang đo, độ tin cậy và kiểm định các giả thuyết nghiên cứu bằng mô hình phân tích hồi quy tuyến tính bội trong SPSS.

Bước 5: Phân tích kết quả nghiên cứu. Trên cơ sở kết quả nghiên cứu định lượng và các dữ liệu thứ cấp liên quan, tác giả thực hiện phân tích, tổng hợp để làm rõ các kết quả nghiên cứu liên quan đến sự hài lòng trong công việc của giảng viên tại các trường đại học công lập trên địa bàn Hà Nội.

Bước 6: Thảo luận kết quả nghiên cứu và khuyến nghị. Sau khi thực hiện 5 bước nghiên cứu trên, tác giả đưa ra các kết luận nghiên cứu, các kết luận này sẽ được đưa ra thảo luận từ đó đưa ra các khuyến nghị. Kết quả nghiên cứu phản ánh những đóng góp của luận án về mặt lý thuyết và thực tiễn, cũng như rút ra được các hạn chế và đề xuất hướng nghiên cứu tiếp theo.



Hình 3.1: Quy trình nghiên cứu

(Nguồn: đề xuất của tác giả)

3.3. Nghiên cứu định tính

3.3.1. Mục tiêu nghiên cứu định tính

Theo Daniel (2004) nghiên cứu định tính là một phương pháp nghiên cứu được sử dụng trong nhiều lĩnh vực khoa học khác nhau, không chỉ trong các ngành khoa học truyền thống mà còn trong nghiên cứu thị trường và các bối cảnh khác. Nghiên cứu định tính nhằm mục đích thu thập một sự hiểu biết sâu sắc về hành vi con người và lý do ảnh hưởng đến hành vi này. Các phương pháp định tính điều tra lý do tại sao và làm thế nào trong việc ra quyết định, không chỉ trả lời các câu hỏi cái gì, ở đâu, khi nào. Do đó, các mẫu nhỏ tập trung thường được sử dụng nhiều hơn hàng loạt mẫu lớn. Trong quan điểm thông thường, phương pháp định tính chỉ cung cấp thông tin trong những trường hợp đặc biệt được nghiên cứu, và bất cứ các kết luận tổng quát nào chỉ là các mệnh đề (xác nhận thông tin). Phương pháp định lượng sau đó được sử dụng để tìm kiếm sự hỗ trợ thực nghiệm cho giả thuyết nghiên cứu này.

Tác giả thực hiện việc nghiên cứu định tính bằng phương pháp phỏng vấn sâu. Mục tiêu đầu tiên của nghiên cứu định tính thông qua phương pháp phỏng vấn sâu nhằm tìm hiểu, khảo sát cảm nhận của chuyên gia và lãnh đạo Khoa/Bộ môn về sự hài lòng trong công việc của giảng viên, thông qua đó cho thấy mức độ phù hợp của việc áp dụng lý thuyết trong thực hiện mục tiêu nghiên cứu. Thông qua phần trả lời trong các cuộc phỏng vấn này, tác giả tiến hành sàng lọc, xây dựng các biến độc lập, biến điều tiết trong mô hình lý thuyết ban đầu và xác định sơ bộ mối quan hệ giữa các biến độc lập và biến phụ thuộc. Bên cạnh đó, biến điều tiết lòng tin vào tổ chức cũng được đề xuất nhằm xem xét sự điều tiết của các biến độc lập nhận thức về hỗ trợ của tổ chức và căng thẳng trong công việc tới hài lòng trong công việc của giảng viên. Các nhân tố trong mô hình đề xuất đã được nhiều tác giả trên thế giới nghiên cứu, nhưng ở Việt Nam (đặc biệt trong bối cảnh giáo dục tại Việt Nam) chưa có nhiều nghiên cứu đề cập ở mức độ quy mô rộng. Do vậy, việc phỏng vấn sâu sẽ giúp tác giả xác định được những nhân tố phù hợp với bối cảnh của Việt Nam và ban đầu tìm hiểu được sự hài lòng trong công việc của giảng viên.

Mục tiêu tiếp theo của phỏng vấn sâu là kiểm tra sự phù hợp của các thang đo. Thang đo được tác giả đề xuất trong nghiên cứu này là những thang đo đã được kiểm định và sử dụng trong nhiều nghiên cứu trên thế giới. Tuy nhiên, như đã đề

cập ở trên có rất ít nghiên cứu liên quan đến đề tài này đặc biệt trong bối cảnh nghiên cứu tại Việt Nam. Do vậy, những thang đo này cũng cần được xem xét để điều chỉnh và bổ sung cho phù hợp. Trong quá trình phỏng vấn sâu, các chuyên gia cũng góp ý và cho ý kiến để hoàn thiện về cấu trúc và từ ngữ phù hợp, dễ hiểu cho các câu hỏi được sử dụng trong phiếu khảo sát định lượng.

3.3.2. Phương pháp nghiên cứu định tính

3.3.2.1. Đối tượng phỏng vấn sâu

Để thực hiện mục tiêu nghiên cứu tác giả thực hiện nhiều cuộc phỏng vấn với 2 nhóm đối tượng: Nhóm chuyên gia, nhóm lãnh đạo Khoa/Bộ môn của trường đại học công lập tại thành phố Hà Nội. Các cuộc phỏng vấn được thực hiện độc lập của người tham gia phỏng vấn, thời gian phỏng vấn cho mỗi đối tượng khoảng 40 phút. Kỹ thuật phỏng vấn là quan sát và thảo luận trực tiếp.

Nhóm chuyên gia: Tác giả tiếp cận và xin ý kiến của hai chuyên gia có kinh nghiệm về lĩnh vực này là giảng viên của Trường đại học Kinh tế Quốc dân và Đại học Công nghiệp Hà Nội nhằm thăm dò sự phù hợp của việc ứng dụng lý thuyết trong nghiên cứu về sự hài lòng trong công việc; đánh giá nhân tố nhận thức về hỗ trợ của tổ chức, căng thẳng trong công việc tác động đến sự hài lòng trong công việc của giảng viên và đánh giá nhân tố điều tiết lòng tin vào tổ chức.

Nhóm lãnh đạo Khoa/Bộ môn của các trường đại học công lập tự chủ và chưa tự chủ: Tác giả thực hiện các cuộc phỏng vấn với bốn lãnh đạo khoa thuộc khối ngành kinh tế và kỹ thuật của trường Đại học Công đoàn, Học viện Công nghệ Bưu chính viễn thông, Học viện Ngân hàng và Đại học Điện lực nhằm tìm hiểu và khẳng định cho các kết quả, nhận định sau khi phỏng vấn nhóm chuyên gia. Đây là nhóm đang hiểu rõ nhất về thực trạng sự hài lòng trong công việc của giảng viên. Lựa chọn nhóm đối tượng này, giúp tác giả đảm bảo hiểu được các vấn đề mang tính thực tế, giúp nghiên cứu bám sát thực tiễn khách quan.

Tác giả lựa chọn hai nhóm đối tượng tham gia phỏng vấn ở các trường đại học trên là do đây đều là các trường đại học, học viện công lập trên địa bàn Hà Nội; có sự đa dạng về quy mô đào tạo; loại hình đào tạo; do Bộ Giáo dục và đào tạo quản lý trực tiếp hoặc không trực tiếp; thuộc cả khối kinh tế và kỹ thuật. Do vấn đề bảo mật thông tin (đối tượng phỏng vấn không đồng ý công khai thông tin), tác giả xin phép không mô tả chi tiết thông tin các nhóm đối tượng này.

3.3.2.2. Quy trình xây dựng bảng hỏi

Bảng hỏi được xây dựng theo trình tự sau:

- Xác định khái niệm lý thuyết của các biến và cách đo lường các biến trong mô hình lý thuyết trên cơ sở các nghiên cứu trước.

- Xây dựng phiên bản tiếng Việt của bảng hỏi bằng cách dịch các thang đo từ tiếng Anh sang tiếng Việt.

- Bảng hỏi tiếng Việt được gửi tới 135 cán bộ, giảng viên của 10 trường đại học tại Hà Nội theo hình thức trực tuyến để kiểm định độ tin cậy của các thang đo. Đồng thời, để đánh giá, nhận xét đảm bảo không có sự hiểu lầm về ngôn từ và nội dung các câu hỏi.

- Hiệu chỉnh lần cuối cùng để hoàn thiện bảng hỏi chính thức.

Trên cơ sở kết quả xây dựng thang đo cho các biến số trong mô hình nghiên cứu qua các bước nghiên cứu định tính, nghiên cứu định lượng sơ bộ, tác giả tiến hành xây dựng bảng hỏi khảo sát sau các bước dự thảo, hiệu chỉnh và hoàn thiện. Nội dung bảng hỏi gồm 3 phần chính.

Thông tin mở đầu: Nội dung này giới thiệu mục đích, ý nghĩa và hướng dẫn cách trả lời bảng hỏi

Thông tin thống kê: nhằm thu thập thêm một số thông tin khác liên quan tới người trả lời và trường đại học mà họ đang công tác để thống kê và làm cơ sở để nghiên cứu sâu và luận giải kết quả nghiên cứu.

Thông tin chính: Trong phần này sẽ bao gồm các phát biểu để ghi nhận ý kiến đánh giá của người trả lời. Tổng số 44 câu hỏi thuộc 4 nội dung nghiên cứu, trong đó nhận thức về hỗ trợ của tổ chức gồm 9 câu hỏi, căng thẳng trong công việc gồm 21 câu hỏi, lòng tin vào tổ chức có 4 câu hỏi, hài lòng trong công việc có 10 câu hỏi.

3.3.2.3. Thu thập và xử lý thông tin

Trong nghiên cứu định tính, tác giả đã thiết kế một dàn câu hỏi để thảo luận gồm các câu hỏi mở với nội dung liên quan đến mô hình nghiên cứu và thang đo. Nội dung các cuộc phỏng vấn được ghi chép lại. Tác giả thực hiện phân tích các cuộc phỏng vấn, dựa trên sự tổng hợp quan điểm chung của các đối tượng phỏng vấn. Kết quả tìm được sẽ được so sánh với mô hình lý thuyết, thang đo ban đầu để

xác định mô hình chính chức cho nghiên cứu. Bảng hỏi nghiên cứu định tính được chia làm ba phần:

- Phần 1: Giới thiệu mục đích, ý nghĩa của cuộc phỏng vấn
- Phần 2: Nội dung các câu hỏi nhằm tìm hiểu sự đánh giá của đối tượng phỏng vấn về sự phù hợp của lý thuyết được áp dụng trong nghiên cứu; giới thiệu các thang đo của biến độc lập, biến điều tiết, biến phụ thuộc và xin ý kiến đóng góp điều chỉnh, bổ sung.
- Phần 3: Xin ý kiến về sự phù hợp của các câu hỏi thông kê, giúp có thêm thông tin của người được phỏng vấn trên diện rộng nhằm luận giải thêm trong kết quả nghiên cứu sau này.

3.3.3. Kết quả nghiên cứu định tính

Các chuyên gia và các lãnh đạo Khoa/Bộ môn cho rằng, thực tế hiện nay khi giáo dục đại học đang thực hiện đổi mới, trong quá trình đổi mới này gây ra những khó khăn nhất định trong công việc của đội ngũ giảng viên đại học do có nhiều quy định mới, khắt khe hơn, giảng viên lúng túng trong khi thực hiện công việc. Điều này gây ra những áp lực khiến cho giảng viên căng thẳng trong công việc. Bên cạnh đó, áp lực công việc của giảng viên ngày càng tăng do yêu cầu nâng cao chất lượng giảng dạy từ phía nhà trường, người học và xã hội. Các giảng viên phải đảm bảo hoàn thành tốt nhiều công việc trong cùng một khoảng thời gian như: giảng dạy, nghiên cứu khoa học, quản lý sinh viên và phục vụ cộng đồng. Nên khối lượng công việc hiện nay của giảng viên là tương đối lớn. Việc gia tăng các công việc không thường xuyên, đột xuất và thời gian phải hoàn thành gấp gáp, định mức về nghiên cứu khoa học cũng tăng, đặc biệt yêu cầu về chất lượng sản phẩm ngày càng cao và đáp ứng tiêu chuẩn quốc tế đã tạo thêm nhiều áp lực cho giảng viên, điều này làm ảnh hưởng lớn đến sự hài lòng trong công việc. Trước đây sinh viên thường thụ động tiếp nhận kiến thức mới từ giảng viên, hiện nay với sự phát triển của khoa học kỹ thuật, sinh viên có thể tự tìm hiểu những tri thức mới. Do đó, giảng viên luôn phải ở trong tư thế sẵn sàng tiếp nhận và giải đáp những câu hỏi, thắc mắc của sinh viên, để làm tốt được việc này giảng viên cần chủ động cập nhật thông tin mới, kiến thức mới. Thêm vào đó, do nhu cầu phát triển của xã hội đòi hỏi các trường đại học cần cung cấp cho doanh nghiệp lực lượng lao động đáp ứng được yêu cầu công việc, mà giảng viên là nhân tố chính trong việc quyết định chất lượng của sinh viên

– lực lượng lao động của xã hội. Những áp lực này đè nặng lên vai giảng viên đại học, gây ra những căng thẳng trong công việc cho họ. Nhà trường đóng vai trò hỗ trợ giảng viên giảm bớt áp lực, căng thẳng, tạo môi trường làm việc thuận lợi, giảng viên cần tin tưởng vào nhà trường để hoàn thành tốt vai trò của mình. Do đó, các chuyên gia và lãnh đạo Khoa/Bộ môn khẳng định nhân tố nhận thức về hỗ trợ của tổ chức, căng thẳng trong công việc, lòng tin vào tổ chức có ảnh hưởng đến hài lòng. Nhận định này phù hợp với kết luận của các lý thuyết mà tác giả áp dụng trong luận án này.

Sự phù hợp của lý thuyết trao đổi xã hội, lý thuyết hai nhân tố, lý thuyết sự hỗ trợ của tổ chức và lý thuyết lòng tin vào tổ chức trong nghiên cứu sự hài lòng trong công việc: kết quả cho thấy các lý thuyết này được đánh giá là phù hợp trong việc nghiên cứu sự hài lòng trong công việc của giảng viên ở luận án này. Lý thuyết sự hỗ trợ của tổ chức coi nhận thức về hỗ trợ của tổ chức là vấn đề cốt lõi và cho rằng nó ảnh hưởng đến sự hài lòng trong công việc. Trong mô hình nghiên cứu của tác giả, nhân tố này là một biến độc lập và nó tác động trực tiếp đến sự hài lòng. Các chuyên gia hoàn toàn tán thành với quan điểm này. Lý thuyết trao đổi xã hội cho rằng sự hài lòng trong công việc là kết quả của trao đổi xã hội và những căng thẳng trong công việc ảnh hưởng đến sự hài lòng. Với lý thuyết lòng tin vào tổ chức thì nhân tố lòng tin vào tổ chức có ảnh hưởng nhất định đến hài lòng trong công việc. Các lý thuyết này đã bao trùm lên ba nhân tố mà tác giả nghiên cứu trong luận án này. Do đó, mô hình nghiên cứu về sự hài lòng trong công việc của tác giả được đánh giá là phù hợp. Từ lý thuyết và thực tế đó, một lần nữa nhóm các chuyên gia và nhóm các trưởng Khoa/Bộ môn khẳng định rằng các nhân tố trong mô hình nghiên cứu của tác giả là phù hợp, cần thiết trong cả lý thuyết nghiên cứu và thực tiễn hiện nay.

Cảm nhận của nhóm chuyên gia và nhóm lãnh đạo Khoa/Bộ môn về mức độ hài lòng trong công việc của giảng viên: Các chuyên gia và lãnh đạo Khoa/Bộ môn cho rằng mức độ hài lòng của giảng viên hiện nay trong công việc của họ là ở mức trung bình. Giảng viên ở trong các trường đại học công lập hiện nay chế độ đãi ngộ đang tăng dần, môi trường làm việc, cơ sở vật chất cũng được cải thiện đáng kể (mặc dù chưa bằng các trường công lập hay các doanh nghiệp bên ngoài), để được trở thành giảng viên các trường công lập họ phải đạt được trình độ nhất định, đặc

biệt là để trở thành giảng viên của các trường đại học công lập top đầu không phải là điều dễ dàng (các trường công lập hiện nay đang hướng đến xu hướng tuyển dụng những ứng viên được đào tạo ở nước ngoài, có thể giảng dạy được bằng ngoại ngữ). Chính vì vậy, các giảng viên của các trường công lập có sự “hãnh diện” nhất định. Một bộ phận giảng viên có uy tín ở các trường đại học công lập được mời giảng dạy, cố vấn cho các trường dân lập, quốc tế hay doanh nghiệp rất nhiều. Bên cạnh đó, theo đánh giá của các lãnh đạo Khoa/Bộ môn mặc dù thu nhập của giảng viên đang tăng lên, nhưng nhìn chung thu nhập của giảng viên các trường đại học công lập vẫn thấp, chưa giúp họ đảm bảo được cuộc sống gia đình (đặc biệt là giảng viên nam – những người trụ cột kinh tế gia đình), do đó nhiều giảng viên phải làm thêm công việc tay trái, những căng thẳng trong công việc đè nặng khiến họ phải chuyển sang một môi trường làm việc khác. Thêm vào đó, giảng viên là lực lượng lao động có trình độ cao, dễ dàng đáp ứng được yêu cầu công việc của các trường dân lập, quốc tế hay các doanh nghiệp. Vì vậy, khi họ cảm thấy không hài lòng với công việc hiện tại họ sẽ chuyển việc hoặc ra khỏi ngành. Các chuyên gia cho rằng những lợi ích mà công việc mang lại cho giáo viên không chỉ có các lợi ích vật chất (tiền lương, tiền thưởng), bên cạnh đó những lợi ích phi vật chất (sự tôn trọng của sinh viên, xã hội; các mối quan hệ với các đồng nghiệp trong và ngoài trường, các mối quan hệ với các doanh nghiệp, các mối quan hệ với cá nhân, tổ chức quốc tế), mà những lợi ích vật chất này không phải nghề nghiệp nào cũng có được. Những lợi ích vật chất và phi vật chất từ công việc mang lại này ảnh hưởng lớn đến sự hài lòng. Và kết luận này phù hợp với lý thuyết trao đổi xã hội.

Về sự phù hợp của thang đo: Các chuyên gia và lãnh đạo Khoa/Bộ môn cho rằng các thang đo được sử dụng trong mô hình là phù hợp. Nhận thức về hỗ trợ của tổ chức sử dụng các thang đo của Eisenberger và Rhoades (2002); thang đo hài lòng trong công việc và căng thẳng trong công việc sử dụng của Nobile và McCormick (2005) và thang đo lòng tin vào tổ chức áp dụng của Khwein (2015) là phù hợp. Theo ý kiến các chuyên gia và lãnh đạo Khoa/Bộ môn thang đo mới “*Nhà trường luôn coi tôi là một thành viên quan trọng*” là phù hợp; thang đo căng thẳng trong công việc xuất phát từ bốn chiều cạnh: từ phía sinh viên; từ phía thông tin, môi trường làm việc; từ phía công việc và cách điều hành quản lý của nhà trường; từ phía cá nhân giảng viên đã bao trùm được hết các khía cạnh tạo ra căng thẳng trong

công việc của giảng viên. Thang đo mới *Có nhiều công việc phát sinh, thời gian hoàn thành ngắn gây ra áp lực trong công việc*” cũng phù hợp với mô hình nghiên cứu và phù hợp với thực tế hiện nay khi yêu cầu về đổi mới giáo dục đang được cả xã hội quan tâm. Theo ý kiến các chuyên gia và lãnh đạo Khoa/Bộ môn về thang đo mới *“Tôi hài lòng với thành quả tôi nhận được từ công việc của mình (so sánh những đóng góp với thành quả nhận được)”* chưa phù hợp vì không gắn kết với các thang đo hài lòng trong công việc của Nobile và McCormick (2005) trước đó, các chuyên gia đã gợi ý nên viết lại thành *“Tôi hài lòng với lợi ích vật chất và phi vật chất từ công việc mang lại”*, tác giả cũng nhận thấy tên gọi mới này phù hợp hơn, liền mạch với các thang đo về sự hài lòng trong công việc ở phía trước nên đã đổi thành *“Tôi hài lòng với lợi ích vật chất và phi vật chất từ công việc mang lại”*.

Về kết cấu bảng hỏi, ngôn từ, ngữ nghĩa của các thang đo: Ý kiến góp ý của hai nhóm được phỏng vấn sâu nên sử dụng thống nhất tên gọi Ban Giám hiệu, Nhà trường (thay vì Ban Lãnh đạo, Tổ chức) trong các thang đo, tác giả đã điều chỉnh một số câu từ và làm rõ nghĩa một số phát biểu trong bảng hỏi khảo sát chính thức.

3.4. Nghiên cứu định lượng sơ bộ

3.4.1. Mục tiêu nghiên cứu định lượng sơ bộ

Trong nghiên cứu định lượng sơ bộ, tác giả thực hiện nghiên cứu khám phá ở 10 trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội với 135 đối tượng khảo sát. Trên cơ sở kết quả nghiên cứu theo tình huống làm cơ sở cho việc hoàn thiện mô hình nghiên cứu, giả thuyết nghiên cứu và các thang đo cho nghiên cứu với quy mô lớn hơn tại các trường đại học công lập trên địa bàn Hà Nội. Bên cạnh đó, với số liệu thu thập và phân tích trong chuyên đề này tác giả có thể đưa ra các khuyến nghị chung với lãnh đạo trường liên quan tới việc nâng cao sự hài lòng trong công việc, giúp các giảng viên hài lòng hơn với công việc và góp phần nâng cao chất lượng giáo dục.

3.4.2. Phương pháp thực hiện nghiên cứu định lượng sơ bộ

Tác giả tiến hành nghiên cứu định lượng sơ bộ dựa trên việc khảo sát 135 cán bộ quản lý và giảng viên những người đã có trên 3 năm kinh nghiệm giảng dạy về các nội dung liên quan đến mô hình nghiên cứu và giả thuyết nghiên cứu để đánh giá độ tin cậy của các thang đo đã được điều chỉnh, sửa chữa trong bước nghiên cứu

định lượng chính thức. Để đảm bảo chất lượng thang đo cho kiểm định các giả thuyết nghiên cứu định lượng chính thức, sử dụng phương pháp phân tích nhân tố khám phá (EFA). Tác giả tiến hành kiểm định thang đo thông qua việc kiểm tra tính đơn hướng, độ tin cậy, giá trị hội tụ và giá trị phân biệt của thang đo. Độ tin cậy của thang đo được đánh giá thông qua hệ số Cronbach alpha. Theo Hoàng Trọng và Chu Nguyễn Mộng Ngọc (2008), mức giá trị hệ số Cronbach alpha:

- Từ 0.6 là thang đo đủ điều kiện
- Từ 0.7 đến gần bằng 0.8 là thang đo sử dụng tốt
- Từ 0.8 đến gần 1 là thang đo rất tốt

Tổng hợp thang đo trong mô hình nghiên cứu:

Trong mô hình nghiên cứu của tác giả có các nhân tố sau:

Biến độc lập: (1) Nhận thức về sự hỗ trợ của tổ chức (POS), (2) Căng thẳng trong công việc (WS);

Biến phụ thuộc: HÀi lòng trong công việc (JS);

Biến điều tiết: Lòng tin vào tổ chức (OT);

Biến kiểm soát: Giới tính, trình độ đào tạo, vị trí việc làm, kinh nghiệm làm việc, thu nhập, mô hình quản trị đại học.

Trong các thang đo trên, tác giả thay một số từ như “tổ chức” thay bằng “nhà trường”; “Ban Lãnh đạo” thay bằng “Ban Giám hiệu”; để phù hợp với đối tượng khảo sát là các giảng viên trong trường đại học.

Thang đo sử dụng cho các biến trong mô hình theo thang đo Likert 5 cấp độ: từ 1 đến 5, từ rất không đồng ý (1) đến rất đồng ý (5). Tổng hợp thang đo được trình bày trong bảng dưới đây.

Bảng 3.2: Các thang đo trong mô hình

STT	Biến tiềm ẩn	Mã biến	Biến quan sát	Nguồn gốc thang đo
1	Nhận thức về sự hỗ trợ của tổ chức	POS1	Nhà trường coi trọng ý kiến của tôi	Áp dụng có điều chỉnh thang đo của Eisenberger
		POS2	Nhà trường thực sự quan tâm đến sức khỏe của tôi	
		POS3	Nhà trường luôn để ý tới các mục tiêu và kết quả công việc của tôi	

	(POS)	POS4	Nhà trường luôn sẵn sàng hỗ trợ khi tôi gặp sự cố	và Rhoades (2002)
		POS5	Nhà trường sẽ tha thứ cho sai phạm khi tôi trung thực nhận lỗi và sửa chữa	
		POS6	Khi có cơ hội phù hợp, Nhà trường sẽ trao nó cho tôi	
		POS7	Nhà trường rất ít quan tâm tới tôi – hỏi thăm, lắng ý kiến phản hồi	
		POS8	Nhà trường sẵn sàng giúp đỡ khi tôi cần một sự trợ giúp đặc biệt	
		POS9	Nhà trường luôn coi tôi là một thành viên quan trọng	
2	Căng thẳng trong công việc (WS) (mã hóa ngược)	WS-S	<i>Căng thẳng từ phía sinh viên</i>	Áp dụng có điều chỉnh thang đo của Nobile và McCormick (2005)
		WS-S1	Do quy mô, số lượng sinh viên tăng thêm	
		WS-S2	Mức độ yêu cầu của sinh viên ngày càng tăng	
		WS-S3	Sinh viên không chủ động trong việc tìm hiểu thông tin, thích được giải đáp trực tiếp	
		WS-S4	Những đòi hỏi không hợp lí, thái độ không đúng mực của một số sinh viên	Áp dụng có điều chỉnh thang đo của Nobile và McCormick
		WS-I	<i>Căng thẳng từ phía thông tin, môi trường làm việc</i>	
		WS-I1	Căng thẳng do sự hạn chế của cơ sở vật chất	
		WS-I2	Thiếu các công cụ hỗ trợ làm việc	
		WS-I3	Không gian làm việc hạn hẹp, thiếu	

		chỗ làm việc	(2005)
	WS-I4	Trách nhiệm công việc không rõ ràng	
	WS-I5	Sự phối hợp thông tin giữa các bộ phận không kịp thời	
	WS-I6	Các mối quan hệ với đồng nghiệp không được tốt đẹp	
	WS-W	<i>Căng thẳng từ phía công việc và cách điều hành quản lý của nhà trường</i>	Áp dụng có điều chỉnh
	WS-W1	Đặc thù công việc, như công việc dễ mắc sai sót (chấm điểm, nhập điểm, lưu trữ, coi thi, ...); khối lượng công việc quá nhiều, đòi hỏi luôn làm việc ngoài giờ; không có thời gian nghỉ ngơi hợp lý	thang đo của Nobile và McCormick (2005)
	WS-W2	Cách điều hành quản lý nhà trường như quy trình quản lý hành chính, giám sát, đánh giá kết quả lỗi thời	
	WS-W3	Công việc không như kì vọng	
	WS-W4	Người quản lý trực tiếp thiếu sự công bằng trong phân chia công việc	
	WS-W5	Người quản lý trực tiếp thiếu sự công bằng trong đánh giá thực hiện công việc cho nhân viên cấp dưới	
	WS-W6	Người quản lý trực tiếp thiếu sự hỗ trợ nhân viên cấp dưới	
	WS-W7	Có nhiều công việc phát sinh, thời gian hoàn thành ngắn gây ra áp lực trong công việc	Tác giả (dựa trên lý thuyết trao đổi xã hội)
	WS-O	<i>Từ phía cá nhân giảng viên</i>	Áp dụng có điều chỉnh
	WS-O1	Áp lực từ yêu cầu học tập, nâng cao	điều chỉnh

			trình độ, cập nhật kiến thức từ phía công việc	thang đo của Nobile và McCormick (2005)
		WS-O2	Công việc không phù hợp với năng lực sở trường	
		WS-O3	Ít có cơ hội để phát triển và thăng tiến trong nghề nghiệp của mình	
		WS-O4	Gặp khó khăn trong việc sắp xếp, cân đối giữa công việc và cuộc sống cá nhân, gia đình	
3	Lòng tin vào tổ chức (OT)	OT1	Tôi tin tưởng vào năng lực quản lý của cấp trên trực tiếp	Áp dụng có điều chỉnh thang đo của Khwein (2015)
		OT2	Tôi tin tưởng vào mối quan hệ và sự hỗ trợ của đồng nghiệp	
		OT3	Tôi tin tưởng vào đường lối chủ trương phát triển nhà trường của Ban Giám Hiệu	
		OT4	Tôi tin tưởng vào môi trường làm việc của nhà trường	
4	Hài lòng trong công việc (JS)	JS1	Tôi hài lòng với cấp trên trực tiếp của mình	Áp dụng có điều chỉnh thang đo của Nobile và McCormick (2005)
		JS2	Tôi hài lòng với đồng nghiệp của mình	
		JS3	Tôi hài lòng với Ban Giám Hiệu nhà trường	
		JS4	Tôi hài lòng với điều kiện làm việc	
		JS5	Tôi hài lòng với bản thân công việc	
		JS6	Tôi hài lòng với các trách nhiệm trong công việc	
		JS7	Tôi hài lòng với sự đa dạng trong công việc	
		JS8	Tôi hài lòng với sự phản hồi trong công việc	

		JS9	Tôi hài lòng mối quan hệ với sinh viên	
		JS10	Tôi hài lòng với lợi ích vật chất và phi vật chất từ công việc mang lại	Tác giả (dựa trên lý thuyết Trao đổi xã hội)

(Nguồn: Tác giả tổng hợp)

3.4.3. Xây dựng thang đo

Dựa trên cơ sở lý thuyết và các kết quả nghiên cứu đã được công bố trước đây liên quan đến sự hài lòng trong công việc. Để phát triển thang đo phù hợp giúp cho việc kiểm định các giả thuyết trên cơ sở mô hình nghiên cứu đề xuất, tác giả đã thực hiện phát triển thang đo theo các bước sau:

- Tổng quan các nghiên cứu liên quan tới các biến nghiên cứu trong mô hình nghiên cứu đề xuất.
- Nghiên cứu định lượng sơ bộ thông qua việc thực hiện nghiên cứu khám phá tại 10 trường đại học tại Hà Nội.
- Điều chỉnh và hoàn thiện thang đo phục vụ cho quá trình nghiên cứu trên diện rộng.
- Thực hiện nghiên cứu định tính thông qua việc làm rõ hơn cơ sở lý thuyết.

3.4.3.1. Thang đo nhận thức về hỗ trợ của tổ chức

Thang đo nhận thức về hỗ trợ của tổ chức (POS) đã được phát triển bởi nhiều nhà nghiên cứu khác nhau. Supriadi và cộng sự (2020) cho rằng khi tổ chức cung cấp các nguồn cung cấp và viện trợ cần thiết, nó sẽ gây ra mức độ cao của POS cho nhân viên, nhân viên trở nên háo hức hơn để thực hiện trách nhiệm của họ. Và POS khiến nhân viên tin rằng họ sẽ nhận được phần thưởng cho những nỗ lực của họ. Nhân viên sẽ hài lòng khi các yêu cầu về cảm xúc của họ được đáp ứng nhờ POS. Rai (2017) đề cập đến quan điểm rằng những cá nhân được hỗ trợ cao từ tổ chức có xu hướng hài lòng trong công việc cao hơn (Günay, 2017).

Bản khảo sát nhận thức về sự hỗ trợ của tổ chức của Eisenberger và Rhoades (2002) với 8 mục. Người trả lời được yêu cầu cho biết mức độ nhận thức của họ về hỗ trợ tổ chức bằng cách sử dụng thang điểm Likert năm điểm, các tiêu chí để đo lường như sau:

1. Tổ chức coi trọng ý kiến của tôi.
2. Tổ chức thực sự quan tâm đến sức khỏe của tôi.
3. Tổ chức luôn đề ý tới các mục tiêu và kết quả công việc của tôi.
4. Tổ chức luôn sẵn sàng hỗ trợ khi tôi gặp sự cố.
5. Tổ chức sẽ tha thứ cho sai phạm khi tôi trung thực nhận lỗi và sửa chữa.
6. Khi có cơ hội phù hợp, tổ chức sẽ trao nó cho tôi.
7. Tổ chức rất ít quan tâm tới tôi – hỏi thăm, lấy ý kiến phản hồi.
8. Tổ chức sẵn sàng giúp đỡ khi tôi cần một sự trợ giúp đặc biệt.

Trong nghiên cứu này, tác giả sử dụng thang đo của Eisenberger và Rhoades (2002) với 8 mục trên để đo lường nhận thức về sự hỗ trợ của tổ chức.

Lý thuyết sự hỗ trợ của tổ chức cho rằng những thành quả trong công việc của nhân viên sẽ đóng góp vào thành công chung của tổ chức. Từ đó tổ chức cần coi nhân viên là những thành viên quan trọng. Trên cơ sở đó tác giả bổ sung một thang đo mới là *Nhà trường luôn coi tôi là một thành viên quan trọng*. Kết quả nghiên cứu định tính cũng cho thấy rằng thang đo mới này là phù hợp.

3.4.3.2. Thang đo căng thẳng trong công việc

Các nhà nghiên cứu trước đây khi đo lường căng thẳng trong công việc chủ yếu đo lường trên các khía cạnh: khối lượng công việc, môi trường vật chất và xung đột vai trò của người lao động.

Thang đo 4 thành phần gây căng thẳng được phát triển từ thang đo của Nobile và McCormick (2005). Cụ thể:

- Từ phía sinh viên có 4 biến: (1) Căng thẳng do quy mô, số lượng sinh viên tăng thêm; (2) mức độ yêu cầu của sinh viên ngày càng tăng; (3) sinh viên không chủ động trong việc tìm hiểu thông tin, thích giải đáp trực tiếp; và (4) những đòi hỏi không hợp lí, thái độ không đúng mực của một số sinh viên.

- Từ phía thông tin, môi trường làm việc có 6 biến: (1) Căng thẳng do sự hạn chế của cơ sở vật chất; (2) thiếu các công cụ hỗ trợ làm việc (phần mềm, thư viện...); (3) không gian làm việc hạn hẹp, thiếu chỗ làm việc; (4) trách nhiệm công việc không rõ ràng; (5) sự phối hợp thông tin giữa các bộ phận không kịp thời; và (6) những mối quan hệ với đồng nghiệp.

- Căng thẳng trong công việc từ phía công việc và cách điều hành quản lí của nhà trường có 6 biến, liên quan đến hai khía cạnh: (1) Đặc thù công việc, như công

việc dễ mắc phải sai sót (chấm điểm, nhập điểm, lưu trữ, coi thi tuyển sinh...); khối lượng công việc quá nhiều, đòi hỏi luôn làm việc ngoài giờ; không có thời gian nghỉ ngơi hợp lý; (2) cách quản lý điều hành nhà trường như quy trình quản lý hành chính và giám sát, đánh giá kết quả lỗi thời; (3) công việc không như kì vọng; (4) người quản lý trực tiếp thiếu sự công bằng trong phân chia công việc; (5) người quản lý trực tiếp thiếu sự công bằng trong đánh giá thực hiện công việc; (6) người quản lý trực tiếp thiếu sự hỗ trợ nhân viên cấp dưới.

- Căng thẳng từ phía cá nhân viên chức có 4 biến, do: (1) Áp lực từ yêu cầu học tập, nâng cao trình độ, cập nhật kiến thức từ phía công việc; (2) công việc không phù hợp với năng lực, sở trường; (3) ít có cơ hội để phát triển và thăng tiến trong nghề nghiệp của mình; và (4) gặp khó khăn trong việc sắp xếp, cân đối giữa công việc và cuộc sống cá nhân, gia đình.

Trong nghiên cứu này, tác giả sử dụng thang đo của Nobile và McCormick (2005) để đo lường căng thẳng trong công việc.

Theo lý thuyết trao đổi xã hội, khi nhân viên nỗ lực làm việc sẽ nhận được đền đáp xứng đáng từ tổ chức. Với mong muốn làm tốt công việc của mình nên khi có công việc phát sinh, thời gian hoàn thành gấp gáp khiến nhân viên lo lắng không hoàn thành tốt được. Điều này khiến nhân viên thấy áp lực gây ra căng thẳng. Từ đó, tác giả bổ sung một thang đo mới là *Có nhiều công việc phát sinh, thời gian hoàn thành ngắn gây ra áp lực trong công việc*. Kết quả nghiên cứu định tính cũng ủng hộ thang đo mới này.

3.4.3.3. Thang đo sự hài lòng trong công việc

Tác giả sử dụng thang đo sự hài lòng trong công việc của Nobile & McCormick (2005). Đó là:

1. Hài lòng với cấp trên trực tiếp
2. Hài lòng với đồng nghiệp
3. Hài lòng với Ban lãnh đạo
4. Hài lòng với điều kiện làm việc
5. Hài lòng với bản thân công việc
6. Hài lòng với trách nhiệm trong công việc
7. Hài lòng với sự đa dạng trong công việc
8. Hài lòng với sự phản hồi trong công việc

9. Hải lòng mối quan hệ với sinh viên

Lý thuyết trao đổi xã hội cho rằng khi nhân viên nỗ lực làm việc họ sẽ nhận được những lợi ích từ tổ chức đền đáp. Đó là những lợi ích vật chất và phi vật chất, những lợi ích này là xứng đáng với công sức nhân viên bỏ ra thì họ sẽ cảm thấy hài lòng. Trên cơ sở đó, tác giả bổ sung thêm một thang đo mới là *Tôi hài lòng với lợi ích vật chất và phi vật chất từ công việc mang lại*. Kết quả nghiên cứu định tính cũng cho rằng thang đo mới này là phù hợp.

3.4.3.4. Thang đo lòng tin vào tổ chức

Khwein (2015) đã đo lường lòng tin vào tổ chức bằng thang đo Likert năm điểm dựa trên các khía cạnh sau:

1. Tôi tin tưởng vào năng lực quản lý của cấp trên trực tiếp.
2. Tôi tin tưởng vào mối quan hệ và sự hỗ trợ của đồng nghiệp
3. Tôi tin tưởng vào đường lối chủ trương phát triển tổ chức của Ban lãnh đạo
4. Tôi tin tưởng vào môi trường làm việc của tổ chức

Trong nghiên cứu này, tác giả sử dụng thang đo của Khwein (2015) vào nghiên cứu của mình.

3.4.4. Kết quả nghiên cứu định lượng sơ bộ

3.4.4.1. Thống kê mô tả trong nghiên cứu định lượng sơ bộ

Kết quả nghiên cứu cho thấy, giá trị nhỏ nhất và lớn nhất của thang đo nằm trong khoảng từ 1 đến 5 và các giá trị trung bình nằm trong khoảng từ 2.5 – 4.0 và độ lệch chuẩn xấp xỉ 1 nên dữ liệu nghiên cứu là phù hợp.

Bảng 3.3: Thống kê mô tả các ý kiến đánh giá của giảng viên trong nghiên cứu định lượng sơ bộ

Mã biến	Mô tả	N	Giá trị nhỏ nhất	Giá trị lớn nhất	Trung bình	Độ lệch chuẩn
POS1	Nhà trường coi trọng ý kiến của tôi	135	1	5	3.26	1.021
POS2	Nhà trường thực sự quan tâm đến sức khỏe của tôi	135	1	5	3.50	0.971
POS3	Nhà trường luôn để ý tới các mục tiêu và kết quả công	135	1	4	2.59	0.768

	việc của tôi					
POS4	Nhà trường luôn sẵn sàng hỗ trợ khi tôi gặp sự cố	135	1	5	3.45	1.150
POS5	Nhà trường sẽ tha thứ cho sai phạm khi tôi trung thực nhận lỗi và sửa chữa	135	1	5	3.45	0.988
POS6	Khi có cơ hội phù hợp, Nhà trường sẽ trao nó cho tôi	135	1	5	3.44	1.101
POS7	Nhà trường rất ít quan tâm tới tôi – hỏi thăm, lấy ý kiến phản hồi (mã hóa ngược)	135	1	5	3.16	0.980
POS8	Nhà trường sẵn sàng giúp đỡ khi tôi cần một sự trợ giúp đặc biệt	135	1	5	3.45	1.023
POS9	Nhà trường luôn coi tôi là một thành viên quan trọng	135	1	5	3.92	1.261
WS-S1	Do quy mô, số lượng sinh viên tăng thêm	135	1	5	3.85	1.070
WS-S2	Mức độ yêu cầu của sinh viên ngày càng tăng	135	1	5	3.68	1.130
WS-S3	Sinh viên không chủ động trong việc tìm hiểu thông tin, thích được giải đáp trực tiếp	135	1	5	4.01	1.163
WS-S4	Những đòi hỏi không hợp lí, thái độ không đúng mực của một số sinh viên	135	1	5	3.44	1.136
WS-I1	Căng thẳng do sự hạn chế của cơ sở vật chất	135	1	5	3.69	1.040
WS-I2	Thiếu các công cụ hỗ trợ làm việc	135	1	5	3.53	1.149
WS-I3	Không gian làm việc hạn hẹp, thiếu chỗ làm việc	135	1	5	3.60	0.989
WS-I4	Trách nhiệm công việc không rõ ràng	135	1	5	3.51	0.911
WS-I5	Sự phối hợp thông tin giữa các bộ phận không kịp thời	135	1	5	3.45	1.102

WS-I6	Các mối quan hệ với đồng nghiệp không được tốt đẹp	135	1	5	3.78	1.092
WS-W1	Đặc thù công việc, như công việc dễ mắc sai sót (chấm điểm, nhập điểm, lưu trữ, coi thi, ...); khối lượng công việc quá nhiều, đòi hỏi luôn làm việc ngoài giờ; không có thời gian nghỉ ngơi hợp lý	135	1	5	3.98	1.145
WS-W2	Cách điều hành quản lý nhà trường như quy trình quản lý hành chính, giám sát, đánh giá kết quả lỗi thời	135	1	5	3.54	1.107
WS-W3	Công việc không như kì vọng	135	1	5	3.67	1.098
WS-W4	Người quản lý trực tiếp thiếu sự công bằng trong phân chia công việc	135	1	5	3.09	1.102
WS-W5	Người quản lý trực tiếp thiếu sự công bằng trong đánh giá thực hiện công việc cho nhân viên cấp dưới	135	1	5	3.18	1.117
WS-W6	Người quản lý trực tiếp thiếu sự hỗ trợ nhân viên cấp dưới	135	1	5	3.08	1.092
WS-W7	Có nhiều công việc phát sinh, thời gian hoàn thành ngắn gây ra áp lực trong công việc	135	1	5	4.27	.984
WS-O1	Áp lực từ yêu cầu học tập, nâng cao trình độ, cập nhật kiến thức từ phía công việc	135	1	5	3.89	1.025
WS-O2	Công việc không phù hợp với năng lực sở trường	135	1	5	3.63	1.089
WS-O3	Ít có cơ hội để phát triển và thăng tiến trong nghề nghiệp của mình	135	1	5	3.46	1.028
WS-O4	Gặp khó khăn trong việc sắp xếp, cân đối giữa công việc	135	1	5	3.72	1.128

	và cuộc sống cá nhân, gia đình					
OT1	Tôi tin tưởng vào năng lực quản lý của cấp trên trực tiếp	135	1	5	3.41	0.889
OT2	Tôi tin tưởng vào mối quan hệ và sự hỗ trợ của đồng nghiệp	135	1	5	3.60	0.952
OT3	Tôi tin tưởng vào đường lối chủ trương phát triển nhà trường của Ban Giám hiệu	135	1	5	3.52	1.177
OT4	Tôi tin tưởng vào môi trường làm việc của nhà trường	135	1	5	3.61	1.023
JS1	Tôi hài lòng với cấp trên trực tiếp của mình	135	1	5	3.54	0.990
JS2	Tôi hài lòng với đồng nghiệp của mình	135	1	5	3.46	0.948
JS3	Tôi hài lòng với Ban Giám Hiệu nhà trường	135	1	5	3.34	1.023
JS4	Tôi hài lòng với điều kiện làm việc	135	1	5	3.44	1.067
JS5	Tôi hài lòng với bản thân công việc	135	1	5	3.44	0.905
JS6	Tôi hài lòng với các trách nhiệm trong công việc	135	1	5	2.49	0.913
JS7	Tôi hài lòng với sự đa dạng trong công việc	135	1	5	3.30	0.925
JS8	Tôi hài lòng với sự phản hồi trong công việc	135	1	5	2.50	0.930
JS9	Tôi hài lòng mối quan hệ với sinh viên	135	1	5	3.49	0.936
JS10	Tôi hài lòng với lợi ích vật chất và phi vật chất từ công việc mang lại	135	1	5	2.89	0.915

(Nguồn: Tác giả tổng hợp từ kết quả khảo sát)

3.4.4.2. Kiểm định độ tin cậy của thang đo (Cronbach's alpha) trong nghiên cứu định lượng sơ bộ

Sau khi tiến hành khảo sát định lượng sơ bộ, tác giả thu thập được 135 phiếu hợp lệ, các phiếu này được đưa vào phân tích, xác định độ tin cậy của thang đo bằng Cronbach's alpha.

Thang đo biến độc lập Nhận thức về hỗ trợ của tổ chức: Kết quả kiểm định thang đo biến độc lập nhận thức về hỗ trợ của tổ chức được trình bày ở bảng sau:

Bảng 3.4-A: Kiểm định Cronbach's alpha thang đo nhận thức về hỗ trợ của tổ chức trong nghiên cứu định lượng sơ bộ

Mã biến	Mô tả	Tương quan biến tổng	Hệ số Cronbach's alpha
POS1	Nhà trường coi trọng ý kiến của tôi	0.772	0.884
POS2	Nhà trường thực sự quan tâm đến sức khỏe của tôi	0.611	
POS3	Nhà trường luôn để ý tới các mục tiêu và kết quả công việc của tôi	0.241	
POS4	Nhà trường luôn sẵn sàng hỗ trợ khi tôi gặp sự cố	0.747	
POS5	Nhà trường sẽ tha thứ cho sai phạm khi tôi trung thực nhận lỗi và sửa chữa	0.780	
POS6	Khi có cơ hội phù hợp, Nhà trường sẽ trao nó cho tôi	0.714	
POS7	Nhà trường rất ít quan tâm tới tôi – hỏi thăm, lắng ý kiến phản hồi	0.672	
POS8	Nhà trường sẵn sàng giúp đỡ khi tôi cần một sự trợ giúp đặc biệt	0.649	
POS9	Nhà trường luôn coi tôi là một thành viên quan trọng	0.693	

(Nguồn: Tác giả tổng hợp từ kết quả khảo sát)

Kết quả kiểm định từ bảng 3.3 cho thấy biến quan sát POS3 (*Nhà trường luôn để ý tới các mục tiêu và kết quả công việc của tôi*) có hệ số tương quan biến tổng bằng $0.241 < 0.3$ không đạt yêu cầu nên sẽ loại bỏ. Tác giả chạy lại

Cronbach's alpha được kết quả như sau:

Bảng 3.4-B: Kiểm định lại Cronbach's alpha thang đo nhận thức về hỗ trợ của tổ chức trong nghiên cứu định lượng sơ bộ

Mã biến	Mô tả	Tương quan biến tổng	Hệ số Cronbach's alpha
POS1	Nhà trường coi trọng ý kiến của tôi	0.752	0.893
POS2	Nhà trường thực sự quan tâm đến sức khỏe của tôi	0.632	
POS4	Nhà trường luôn sẵn sàng hỗ trợ khi tôi gặp sự cố	0.749	
POS5	Nhà trường sẽ tha thứ cho sai phạm khi tôi trung thực nhận lỗi và sửa chữa	0.764	
POS6	Khi có cơ hội phù hợp, Nhà trường sẽ trao nó cho tôi	0.769	
POS7	Nhà trường rất ít quan tâm tới tôi – hỏi thăm, lấy ý kiến phản hồi	0.684	
POS8	Nhà trường sẵn sàng giúp đỡ khi tôi cần một sự trợ giúp đặc biệt	0.676	
POS9	Nhà trường luôn coi tôi là một thành viên quan trọng	0.702	

(Nguồn: Tác giả tổng hợp từ kết quả khảo sát)

Sau khi loại bỏ biến POS3 không đạt yêu cầu, các biến được đưa vào để chạy lại Cronbach's alpha cho kết quả các hệ số tương quan biến tổng đều > 0.3 và hệ số Cronbach's Alpha = $0.893 > 0.6$. Do đó đạt yêu cầu về độ tin cậy.

Thang đo biến độc lập Căng thẳng trong công việc: Kết quả kiểm định từ bảng 3.4 cho thấy các biến quan sát đều có hệ số tương quan biến tổng phù hợp (≥ 0.3) và hệ số Cronbach's Alpha = $0.781 > 0.6$. Do đó đạt yêu cầu về độ tin cậy.

Bảng 3.5: Kiểm định Cronbach's alpha thang đo căng thẳng trong công việc trong nghiên cứu định lượng sơ bộ

Mã biến	Mô tả	Tương quan biến tổng	Hệ số Cronbach's alpha
WS-S1	Do quy mô, số lượng sinh viên tăng thêm	0.673	0.781
WS-S2	Mức độ yêu cầu của sinh viên ngày càng tăng	0.727	
WS-S3	Sinh viên không chủ động trong việc tìm hiểu thông tin, thích được giải đáp trực tiếp	0.645	
WS-S4	Những đòi hỏi không hợp lí, thái độ không đúng mực của một số sinh viên	0.783	
WS-I1	Căng thẳng do sự hạn chế của cơ sở vật chất	0.768	
WS-I2	Thiếu các công cụ hỗ trợ làm việc	0.725	
WS-I3	Không gian làm việc hạn hẹp, thiếu chỗ làm việc	0.728	
WS-I4	Trách nhiệm công việc không rõ ràng	0.624	
WS-I5	Sự phối hợp thông tin giữa các bộ phận không kịp thời	0.671	
WS-I6	Các mối quan hệ với đồng nghiệp không được tốt đẹp	0.739	
WS-W1	Đặc thù công việc, như công việc dễ mắc sai sót (chấm điểm, nhập điểm, lưu trữ, coi thi, ...); khối lượng công việc quá nhiều, đòi hỏi luôn làm việc ngoài giờ; không có thời gian nghỉ ngơi hợp lý	0.771	
WS-W2	Cách điều hành quản lý nhà trường như quy trình quản lý hành chính, giám sát, đánh giá kết quả lỗi thời	0.638	
WS-W3	Công việc không như kì vọng	0.669	
WS-W4	Người quản lý trực tiếp thiếu sự công bằng trong phân chia công việc	0.747	

WS-W5	Người quản lý trực tiếp thiếu sự công bằng trong đánh giá thực hiện công việc cho nhân viên cấp dưới	0.766	
WS-W6	Người quản lý trực tiếp thiếu sự hỗ trợ nhân viên cấp dưới	0.729	
WS-W7	Có nhiều công việc phát sinh, thời gian hoàn thành ngắn gây ra áp lực trong công việc	0.661	
WS-O1	Áp lực từ yêu cầu học tập, nâng cao trình độ, cập nhật kiến thức từ phía công việc	0.738	
WS-O2	Công việc không phù hợp với năng lực sở trường	0.645	
WS-O3	Ít có cơ hội để phát triển và thăng tiến trong nghề nghiệp của mình	0.674	
WS-O4	Gặp khó khăn trong việc sắp xếp, cân đối giữa công việc và cuộc sống cá nhân, gia đình	0.669	

(Nguồn: Tác giả tổng hợp từ kết quả khảo sát)

Thang đo biến điều tiết Lòng tin vào tổ chức: Biến này gồm 4 quan sát. Kết quả kiểm định chất lượng thang đo cho thấy hệ số tương quan biến tổng của tất cả các biến quan sát đều > 0.3 và hệ số Cronbach alpha = $0.724 > 0.6$. Như vậy thang đo đạt độ tin cậy cần thiết.

Bảng 3.6: Kiểm định Cronbach's alpha thang đo Lòng tin vào tổ chức trong nghiên cứu định lượng sơ bộ

Mã biến	Mô tả	Tương quan biến tổng	Hệ số Cronbach's alpha
OT1	Tôi tin tưởng vào năng lực quản lý của cấp trên trực tiếp	0.659	0.724
OT2	Tôi tin tưởng vào mối quan hệ và sự hỗ trợ của đồng nghiệp	0.603	
OT3	Tôi tin tưởng vào đường lối chủ trương phát triển nhà trường của Ban Giám hiệu	0.720	
OT4	Tôi tin tưởng vào môi trường làm việc của nhà trường	0.778	

(Nguồn: Tác giả tổng hợp từ kết quả khảo sát)

Thang đo biến phụ thuộc sự hài lòng trong công việc:

Hệ số Cronbach alpha = 0.736 > 0,6 và các hệ số tương quan biến tổng đều lớn hơn 0,3. Do đó đáp ứng yêu cầu về chất lượng thang đo.

Bảng 3.7: Kiểm định Cronbach's alpha thang đo hài lòng trong công việc trong nghiên cứu định lượng sơ bộ

Mã biến	Mô tả	Tương quan biến tổng	Hệ số Cronbach's alpha
JS1	Tôi hài lòng với cấp trên trực tiếp của mình	0.668	0.736
JS2	Tôi hài lòng với đồng nghiệp của mình	0.675	
JS3	Tôi hài lòng với Ban Giám Hiệu nhà trường	0.614	
JS4	Tôi hài lòng với điều kiện làm việc	0.716	
JS5	Tôi hài lòng với bản thân công việc	0.748	
JS6	Tôi hài lòng với các trách nhiệm trong công việc	0.584	
JS7	Tôi hài lòng với sự đa dạng trong công việc	0.628	
JS8	Tôi hài lòng với sự phản hồi trong công việc	0.771	
JS9	Tôi hài lòng mối quan hệ với sinh viên	0.673	
JS10	Tôi hài lòng với lợi ích vật chất và phi vật chất từ công việc mang lại	0.604	

(Nguồn: Tác giả tổng hợp từ kết quả khảo sát)

3.4.4.3. Phân tích nhân tố khám phá EFA trong nghiên cứu định lượng sơ bộ

a. Phân tích nhân tố khám phá EFA cho biến độc lập trong nghiên cứu định lượng sơ bộ

Trong quá trình phân tích nhân tố khám phá EFA, các biến quan sát không đạt yêu cầu về hệ số tải (<0,5) sẽ bị loại bỏ. Thông qua việc sử dụng phần mềm SPSS phiên bản 20, kết quả phân tích EFA như sau (*Kết quả phân tích nhân tố khám phá EFA cho biến độc lập trong nghiên cứu định lượng sơ bộ được trình bày ở phụ lục 4*):

- Hệ số tải của các biến số đều >0.5 đã đạt yêu cầu
- Hệ số KMO đạt 0.816 > 0.5 nên EFA phù hợp với dữ liệu.
- Kiểm định Bartlett's có mức ý nghĩa Sig. = 0.000 do vậy các biến quan sát có tương quan với nhau xét trên phạm vi tổng thể.
- Eigenvalues = 1.114 > 1 đại diện cho phần biến thiên được giải thích bởi

mỗi nhân tố, kết quả phân tích nhân tố là phù hợp.

- Kết quả phân tích nhân tố cũng cho thấy phương sai được giải thích là 62.566% (>50%), điều này có thể giải thích được 62.566% biến thiên của dữ liệu.

b. Phân tích nhân tố khám phá EFA cho biến điều tiết trong nghiên cứu định lượng sơ bộ

Thực hiện phân tích EFA cho biến điều tiết tương tự như biến độc lập, thu được các kết quả sau (*Kết quả phân tích nhân tố khám phá EFA cho biến điều tiết trong nghiên cứu định lượng sơ bộ được trình bày ở phụ lục 5*):

- Hệ số tải của các biến số đều >0,5 đã đạt yêu cầu (EFA chỉ trích được một nhân tố duy nhất từ các biến quan sát đưa vào nên sử dụng bảng ma trận chưa xoay).

- Hệ số KMO đạt $0.828 > 0.5$ nên EFA phù hợp với dữ liệu.

- Kiểm định Bartlett's có mức ý nghĩa Sig. = 0.000 do vậy các biến quan sát có tương quan với nhau xét trên phạm vi tổng thể.

- Eigenvalues = 1.322 > 1 đại diện cho phần biến thiên được giải thích bởi mỗi nhân tố, kết quả phân tích nhân tố là phù hợp.

- Kết quả phân tích nhân tố cũng cho thấy phương sai được giải thích là 65.041% (>50%), điều này có thể giải thích được 65.041% biến thiên của dữ liệu.

c. Phân tích nhân tố khám phá EFA cho biến phụ thuộc trong nghiên cứu định lượng sơ bộ

Thực hiện phân tích EFA cho biến phụ thuộc tương tự như biến độc lập, thu được các kết quả sau (*Kết quả phân tích nhân tố khám phá EFA cho biến phụ thuộc trong nghiên cứu định lượng sơ bộ được trình bày ở phụ lục 6*):

- Hệ số tải của các biến số đều >0.5 đã đạt yêu cầu (EFA chỉ trích được một nhân tố duy nhất từ các biến quan sát đưa vào nên sử dụng bảng ma trận chưa xoay).

- Hệ số KMO đạt $0.928 > 0.5$ nên EFA phù hợp với dữ liệu.

- Kiểm định Bartlett's có mức ý nghĩa Sig. = 0.000 do vậy các biến quan sát có tương quan với nhau xét trên phạm vi tổng thể.

- Eigenvalues = 1.489 > 1 đại diện cho phần biến thiên được giải thích bởi mỗi nhân tố, kết quả phân tích nhân tố là phù hợp.

- Kết quả phân tích nhân tố cũng cho thấy phương sai được giải thích là

64.898% (>50%), điều này có thể giải thích được 64.898% biến thiên của dữ liệu.

Như vậy, kết quả sau khi tiến hành bước kiểm định độ tin cậy của thang đo (Cronbach's alpha) và kết quả phân tích nhân tố khám phá (EFA), số lượng các biến quan sát đo lường các nhân tố nghiên cứu có sự thay đổi nhỏ là loại 1 quan sát của biến POS3 là *Nhà trường luôn để ý tới các mục tiêu và kết quả công việc của tôi* vì hệ số cronbach's alpha không đạt yêu cầu.

Bảng 3.8: Bảng tổng hợp số lượng biến quan sát sau khi xử lý dữ liệu

Tên thang đo	Tác giả	Số lượng ban đầu	Số lượng biến sau khi phân tích Cronbach's alpha	Số lượng biến sau khi phân tích khám phá EFA
Nhận thức về sự hỗ trợ của tổ chức	Eisenberger và Rhoades (2002)	9	8	8
Căng thẳng trong công việc	Nobile và McCormick (2005)	21	21	21
Lòng tin vào tổ chức	Khwein (2015)	4	4	4
Hài lòng trong công việc	Nobile và McCormick (2005)	10	10	10

(Nguồn: Tác giả tổng hợp từ kết quả khảo sát)

3.5. Nghiên cứu định lượng chính thức

3.5.1. Thiết kế mẫu nghiên cứu

3.5.1.1. Tổng thể mẫu

Theo số liệu thống kê của Tổng cục Thống kê công bố tại Niên giám thống kê năm 2021 (tính đến thời điểm 30/9/2021): năm 2020 cả nước có 242 trường đại học và 76,6 nghìn giảng viên. Trong đó có 176 trường đại học công lập và 58338 giảng viên làm việc trong trường đại học công. So với năm trước đó, số lượng các trường đại học trên phạm vi toàn quốc đã tăng thêm 2,1%; trường đại học công lập tăng thêm 2,3%; giảng viên trường đại học công lập tăng thêm 2,4%. Trong khoảng thời gian từ năm 2015-2020, cả nước đã có thêm 19 cơ sở giáo dục đại học mới được mở ra, trong đó có 13 trường công lập và 6 trường ngoài công lập. Giai đoạn từ 2015-2017, số lượng các cơ sở giáo dục đại học được mở mới tăng mạnh nhất (13 trường). Cụ thể, từ năm 2015-2017 số trường đại học công lập được mở mới là

8 trường và trường ngoài công lập là 5 trường. Giai đoạn từ năm 2017-2019 ít có sự biến động về số lượng các cơ sở giáo dục đại học. Trong 2 năm từ 2019-2020 có 4 trường đại học công lập và 1 trường ngoài công lập được thành lập. Từ đó cho thấy quy mô số trường đại học trên cả nước đang tăng dần, trong đó số trường công lập tăng nhiều hơn số trường ngoài công lập. Hiện nay, Bộ Giáo dục và Đào tạo đang khẩn trương triển khai xây dựng quy hoạch mạng lưới cơ sở giáo dục đại học thời kỳ 2021 - 2030, tầm nhìn đến năm 2035 theo hướng thiết lập một hệ thống giáo dục đại học mở, công bằng, bình đẳng, chất lượng, hiệu quả và phục vụ nhu cầu học tập suốt đời; đáp ứng nhu cầu về nhân lực chất lượng cao, tăng cường ứng dụng và chuyển giao khoa học, công nghệ phục vụ phát triển kinh tế - xã hội của địa phương và đất nước; bảo đảm đầu tư công bằng, khách quan, khoa học, công khai, minh bạch và hiệu quả, đồng thời là cơ sở huy động nguồn lực xã hội phát triển mạng lưới cơ sở giáo dục đại học.

Về đội ngũ giảng viên ở các cơ sở giáo dục đại học giai đoạn từ 2015-2020, nhìn chung số lượng giảng viên có chiều hướng tăng lên, với số lượng khoảng hơn 1000 giảng viên được bổ sung mới mỗi năm. Cũng theo số liệu thống kê công bố tại Niên giám thống kê năm 2021, năm 2015, tổng số giảng viên ở các cơ sở giáo dục đại học là 69591 giảng viên, năm 2020 số giảng viên tăng lên là 76576 giảng viên. Như vậy, trong vòng 6 năm, có thêm khoảng 7000 giảng viên được bổ sung vào các cơ sở giáo dục đại học. Trong đó, số lượng giảng viên ở các cơ sở giáo dục đại học ngoài công lập tăng thêm khoảng 4000 giảng viên, cơ sở giáo dục đại học công lập tăng thêm 3000 giảng viên. Riêng năm 2020 số giảng viên các trường đại học phân theo trình độ chuyên môn trên cả nước có 76576 giảng viên, trong đó số giảng viên có trình độ trên đại học là 70018 người; đại học, cao đẳng là 5890 người; còn lại trình độ khác là 668 người. Giảng viên trường đại học công lập là 58338 người, trong đó có 54128 giảng viên có trình độ trên đại học; 3774 giảng viên có trình độ đại học, cao đẳng và 436 giảng viên có trình độ khác. Trong khi đó, ở các trường ngoài công lập, năm 2020 chỉ có 18238 giảng viên (trong đó có 15890 giảng viên có trình độ trên đại học, 2116 giảng viên có trình độ đại học, cao đẳng và 232 giảng viên có trình độ khác). So với năm 2019, năm 2020 số giảng viên trong trường đại học công lập có trình độ trên đại học đã tăng 103,4%. Năm học 2022-2023, Bộ Giáo dục và Đào tạo tiếp tục chú trọng triển khai có hiệu quả Đề án Nâng cao năng lực

đội ngũ giảng viên, cán bộ quản lý các cơ sở giáo dục đại học đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục đại học giai đoạn 2019 - 2030.

Tại Hà Nội, số giảng viên có biến động qua các năm, năm 2015 có 23611 người, năm 2017 có 26181 người, năm 2018 có 25369 người, năm 2019 có 25306 người và 2020 có 26292 người. Số giảng viên tại Hà Nội đông nhất so với các tỉnh thành khác trong cả nước, điều này là do số các trường đại học tập trung tại Hà Nội là lớn nhất.

3.5.1.2. Phương pháp chọn mẫu

Nghiên cứu định lượng chính thức với tổng thể mẫu trong phạm vi Thành phố Hà Nội và mục đích của nghiên cứu nhằm làm rõ sự hài lòng trong công việc của giảng viên tại các trường đại học công lập, tác giả mong muốn nghiên cứu theo nhóm các giảng viên trong các trường đại học công lập tự chủ tài chính và các trường đại học chưa tự chủ. Theo Wolf và cộng sự (2013) cỡ mẫu tối thiểu gấp 5 lần tổng số chỉ báo trong các thang đo. Bảng hỏi của nghiên cứu này bao gồm 44 chỉ báo dùng trong phân tích nhân tố. Do vậy, cỡ mẫu tối thiểu cần đạt là: $44 \times 5 = 220$ quan sát

Với mục tiêu nghiên cứu về hài lòng trong công việc của giảng viên tại các trường đại học công lập trên địa bàn Hà Nội, phương pháp phân tích dữ liệu chính thức được sử dụng cho nghiên cứu này phân tích hồi quy tuyến tính bội trên SPSS. Để đạt ước lượng tin cậy cho phương pháp này, mẫu thường phải có kích thước lớn $n > 300$ (Nguyễn Đình Thọ, 2012).

Theo Bollen (1989 – trích dẫn từ Nguyễn Khánh Duy, 2009) mô hình lý thuyết nghiên cứu của tác giả có 44 tham số cần ước lượng, đồng thời nghiên cứu thực hiện so sánh với 02 nhóm trường: nhóm các giảng viên thuộc các đại học tự chủ và nhóm các giảng viên thuộc các đại học chưa tự chủ. Do đó kích thước mẫu cần thiết cho nghiên cứu là $704 (8 \times 44 \times 2 = 704)$.

Với đề tài nghiên cứu này, đối tượng khảo sát được chọn là các giảng viên đang công tác tại các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội và tác giả lựa chọn phương pháp chọn mẫu có chủ đích. Với tổng thể xác định là khoảng 14.000 giảng viên, sai số $\pm 5\%$. Để đảm bảo độ tin cậy của kết quả nghiên cứu và đảm bảo tỷ lệ bảng hỏi thu về khoảng 70-80%, 900 bảng hỏi được phát ra và dự kiến số phiếu thu về phù hợp là trên 704 phiếu, thực tế đã thu về 748 phiếu hợp lệ.

3.5.2. Thu thập dữ liệu

Tác giả thực hiện thu thập dữ liệu thông qua cuộc khảo sát, bằng cách gửi phiếu hỏi trực tuyến và trực tiếp (phiếu hỏi được thiết kế trên google drive và gửi link qua zalo, gmail) đến 900 giảng viên của 21 trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội, trong đó có 11 trường đại học công lập đã tự chủ tài chính và 10 trường đại học công lập chưa tự chủ tài chính (tính đến tháng 9.2021). Tác giả gửi xin ý kiến của từ 25-40 giảng viên/1 trường đại học công lập. Do gặp khó khăn trong việc tiếp cận trực tiếp đối tượng khảo sát vì thời gian khảo sát trùng với thời gian diễn cách xã hội. Đây là khoảng thời gian diễn ra đại dịch Covid, đại đa số người lao động làm việc ở nhà nên công việc phỏng vấn được tác giả tiến hành chủ yếu qua trực tuyến. Tác giả đã sử dụng phương pháp chọn mẫu “quả bóng tuyết” và phân tầng không theo tỷ lệ nhằm mục đích đảm bảo quy mô mẫu theo yêu cầu. Khảo sát đảm bảo được tiến hành độc lập, tập trung, riêng tư và hiệu quả. Nhờ sự phát triển của công nghệ 4.0 và sự giúp đỡ nhiệt tình của các chuyên gia, cán bộ lãnh đạo Khoa/Bộ môn và các giảng viên nên NCS đã hoàn thành được các cuộc phỏng vấn, khảo sát.

3.5.3. Quy trình phân tích và xử lý số liệu nghiên cứu

Trên cơ sở kết quả nghiên cứu định lượng sơ bộ, tác giả thực hiện một số điều chỉnh trong bảng hỏi và tiến hành nghiên cứu định lượng chính thức. Bảng hỏi chính thức được gửi đến 900 giảng viên tại 21 trường đại học ở Hà Nội qua hình thức gửi trực tiếp và trực tuyến, thu về 748 phiếu hợp lệ. Phiếu sau khi được thu thập sẽ được tiến hành làm sạch dữ liệu, mã hoá những thông tin cần thiết trong bảng hỏi, nhập dữ liệu và phân tích dữ liệu bằng phần mềm SPSS phiên bản 20.

Dữ liệu sau khi nhập được phân tích theo các bước sau:

Bước 1: Thống kê mô tả dữ liệu thu thập

Thống kê mô tả là bước đầu tiên trong việc phân tích dữ liệu định lượng để xác định độ phân phối của bộ dữ liệu nghiên cứu. Nó là kỹ thuật giúp người nghiên cứu mô tả tổng quát về đặc điểm của mẫu nghiên cứu và kết quả khảo sát có được.

Trong nghiên cứu có câu hỏi định lượng Likert với 5 mức độ sẽ sử dụng kỹ thuật thống kê trung bình trên SPSS để đánh giá khái quát về nhận định của đối

tượng khảo sát. Thống kê này sẽ hiển thị đầy đủ các cột chỉ số trung bình (mean), giá trị nhỏ nhất (min), giá trị lớn nhất (max), độ lệch chuẩn (standard deviation),...

Bước 2: Kiểm định độ tin cậy của các thang đo bằng hệ số Cronbach's Alpha.

Độ tin cậy của các thang đo được đánh giá thông qua hệ số Cronbach Alpha và hệ số tương quan biến tổng. Các biến quan sát có hệ số tương quan biến tổng (item-total correlation) nhỏ hơn 0.3 sẽ bị loại và tiêu chuẩn chọn thang đo khi hệ số Cronbach's Alpha từ 0.6 trở lên. Đánh giá độ tin cậy của thang đo bằng hệ số Cronbach's Alpha, hệ số này có giá trị biến thiên trong đoạn [0,1]. Mức giá trị hệ số Cronbach's Alpha (Nguồn: Hoàng Trọng, Chu Nguyễn Mộng Ngọc (2008):

- + Từ 0.8 đến gần bằng 1: thang đo lường rất tốt
- + Từ 0.7 đến gần bằng 0.8: thang đo lường sử dụng tốt
- + Từ 0.6 trở lên: thang đo lường đủ điều kiện

Cần quan tâm đến hệ số tương quan biến tổng (Corrected Item – Total Correlation), nếu một biến đo lường có hệ số tương quan biến tổng ≥ 0.3 thì biến đó đạt yêu cầu.

Bước 3: Phân tích nhân tố khám phá EFA

Sau khi loại các biến không phù hợp ở bước 2, các biến còn lại sử dụng phương pháp phân tích nhân tố khám phá (EFA) với phương pháp Principal Component với phép xoay Varimax (Hair và cộng sự, 2006).

Phân tích nhân tố khám phá EFA được sử dụng để kiểm định sự hội tụ của các biến thành phần về khái niệm của nó bằng độ giá trị hội tụ (convergence validity), đồng thời đo lường độ giá trị phân biệt (discriminant validity) giúp đảm bảo sự khác biệt và không có mối quan hệ tương quan giữa các yếu tố sử dụng.

Phương pháp phân tích EFA là tập hợp các kỹ thuật phân tích thống kê giúp rút trích thành các nhân tố phục vụ cho nghiên cứu tiếp theo. Chỉ tiêu “hệ số tải nhân tố” (Factor loading) được dùng để đo mức ý nghĩa của hệ số EFA (ensuring practical significance). Factor loading > 0.3 được xem là đạt được mức tối thiểu, Factor loading > 0.4 được xem là quan trọng, ≥ 0.5 được xem là có ý nghĩa thực tiễn.

KMO là một chỉ tiêu dùng để xem xét sự thích hợp của EFA, theo đó $0.5 \leq KMO \leq 1$ thì phân tích nhân tố là thích hợp. Kiểm định Bartlett xem xét giả thuyết về độ tương quan giữa các biến quan sát bằng không trong tổng thể. Nếu kiểm định

này có ý nghĩa thống kê ($\text{Sig} < 0.05$) thì các biến quan sát có tương quan với nhau trong tổng thể (Hoàng Trọng & Chu Nguyễn Mộng Ngọc, 2008). Tổng phương sai trích phải đạt từ 50% trở lên.

Bảng 3.9: Bảng mô tả hệ số tải theo cỡ mẫu

Cỡ mẫu	Hệ số tải	Cỡ mẫu	Hệ số tải
50	0.75	120	0.50
60	0.7	150	0.45
70	0.65	200	0.40
85	0.60	250	0.35
100	0.55	350	0.30

(Nguồn: J.F. Hair và cộng sự)

Bước 4: Kiểm định giả thuyết nghiên cứu bằng phân tích hồi quy tuyến tính bội trên SPSS

Quá trình phân tích hồi qui tuyến tính được thực hiện qua quy trình như sau:

Thứ nhất: Kiểm tra tương quan giữa các biến độc lập với nhau và với biến phụ thuộc thông qua ma trận hệ số tương quan. Theo đó, điều kiện để phân tích hồi qui là phải có tương quan giữa các biến độc lập với nhau và với biến phụ thuộc. Trong nghiên cứu này tác giả sử dụng phân tích tương quan Pearson (trong SPSS) nhằm kiểm tra mối tương quan tuyến tính chặt chẽ giữa biến phụ thuộc với các biến độc lập và biến độc lập với biến độc lập.

Giá trị sig của mối quan hệ tương quan < 0.05 thì có tương quan. Nếu giá trị sig > 0.05 thì không có tương quan.

Tương quan Pearson r có giá trị dao động từ -1 đến 1 (lưu ý, hệ số r chỉ có ý nghĩa khi sig nhỏ hơn 0.05):

- Nếu r càng tiến về 1, -1: tương quan tuyến tính càng mạnh, càng chặt chẽ. Tiến về 1 là tương quan dương, tiến về -1 là tương quan âm.
- Nếu r càng tiến về 0: tương quan tuyến tính càng yếu.
- Nếu r = 1: tương quan tuyến tính tuyệt đối
- Nếu r = 0: không có mối tương quan tuyến tính.

Lưu ý: Khi Khi sig nhỏ hơn 0.05 thì chỗ hệ số tương quan Pearson chúng ta sẽ thấy ký hiệu * hoặc **.

Ký hiệu ** cho biết rằng cặp biến này có sự tương quan tuyến tính ở mức tin cậy đến 99% (tương ứng mức ý nghĩa 1% = 0.01).

Ký hiệu * cho biết rằng cặp biến này có sự tương quan tuyến tính ở mức tin cậy đến 95% (tương ứng mức ý nghĩa $5\% = 0.05$).

Thứ hai: Phân tích hồi quy tuyến tính bội trên SPSS

Được thực hiện thông qua các thủ tục:

- Lựa chọn các biến đưa vào mô hình hồi qui.

- Đánh giá độ phù hợp của mô hình bằng hệ số xác định R^2 (R Square). Tuy nhiên, R^2 có đặc điểm càng tăng khi đưa thêm các biến độc lập vào mô hình, mặc dù không phải mô hình càng có nhiều biến độc lập thì càng phù hợp với tập dữ liệu (Hoàng Trọng & Chu Nguyễn Mộng Ngọc, 2008). Vì thế, R^2 điều chỉnh (Adjusted R Square) có đặc điểm không phụ thuộc vào số lượng biến đưa thêm vào mô hình được sử dụng thay thế R^2 để đánh giá mức độ phù hợp của mô hình hồi qui bội.

- Kiểm định độ phù hợp của mô hình để lựa chọn mô hình tối ưu bằng cách sử dụng phương pháp phân tích ANOVA để kiểm định giả thuyết H_0 : (không có mối liên hệ tuyến tính giữa biến phụ thuộc với tập hợp các biến độc lập $\beta_1=\beta_2=\beta_3=\beta_K=0$). Nếu trị thống kê F có Sig rất nhỏ ($< 0,05$), thì giả thuyết bị bác bỏ, khi đó kết luận tập hợp của các biến độc lập trong mô hình có thể giải thích cho sự biến thiên của biến phụ thuộc. Nghĩa là mô hình được xây dựng phù hợp với tập dữ liệu, vì thế có thể sử dụng được (Hoàng Trọng và Chu Nguyễn Mộng Ngọc, 2008).

Thứ ba: Kiểm tra vi phạm các giả định hồi qui

Mô hình hồi qui được xem là phù hợp với tổng thể nghiên cứu khi không vi phạm các giả định. Vì thế, sau khi xây dựng được phương trình hồi qui, cần phải kiểm tra các vi phạm giả định cần thiết sau đây:

- Có liên hệ tuyến tính giữa các biến độc lập với biến phụ thuộc.

- Phần dư của biến phụ thuộc có phân phối chuẩn phương sai của sai số không đổi.

- Không có tương quan giữa các phần dư (tính độc lập của các sai số).

- Không có tương quan giữa các biến độc lập (không có hiện tượng đa cộng tuyến).

Trong đó: Công cụ để kiểm tra giả định liên hệ tuyến tính là đồ thị phân tán phần dư chuẩn hóa (Scatter).

- Công cụ để kiểm tra giả định phần dư có phân phối chuẩn là đồ thị tần số Histogram, hoặc đồ thị tần số P-P plot.

- Công cụ được sử dụng để kiểm tra giả định không có tương quan giữa các phần dư là đồ thị phân tán phần dư chuẩn hóa (Scatter).

- Công cụ được sử dụng để phát hiện tồn tại hiện tượng đa cộng tuyến là hệ số phóng đại phương sai (Variance inflation factor - VIF). Theo Hoàng Trọng và Chu Nguyễn Mộng Ngọc (2008), qui tắc chung là $VIF > 10$ là dấu hiệu đa cộng tuyến; trong khi đó, theo Nguyễn Đình Thọ (2012), khi $VIF > 2$ cần phải cảnh trọng hiện tượng đa cộng tuyến.

Tóm tắt chương 3

Trong Chương 3, tác giả đã trình bày quy trình nghiên cứu chung của luận án. Theo đó, luận án được thực hiện theo quy trình gồm nghiên cứu định tính, nghiên cứu định lượng sơ bộ và nghiên cứu định lượng chính thức nhằm kiểm định các giả thuyết nghiên cứu.

Nghiên cứu định tính được thực hiện với hai chuyên gia ở hai trường, 04 lãnh đạo khoa, bộ môn thuộc hai viện nghiên cứu và hai trường đại học bằng phương pháp phỏng vấn sâu nhằm bước đầu xác định sự phù hợp của lý thuyết. Từ đó làm cơ sở để tiếp tục phát triển thang đo, mô hình nghiên cứu trong các bước tiếp theo.

Nghiên cứu định lượng sơ bộ bằng việc khảo sát 135 giảng viên thuộc 10 trường đại học công lập trên đại bàn thành phố Hà Nội. Qua kết quả khảo sát, tác giả đánh giá độ tin cậy của thang đo và một lần nữa hiệu chỉnh bảng hỏi và mô hình nghiên cứu.

Nghiên cứu định lượng chính thức đã được thực hiện với 748 giảng viên thuộc 21 trường đại học tại Việt Nam. Theo đó, quá trình phát triển thang đo, thiết kế mẫu nghiên cứu, thu thập và xử lý số liệu đã được mô tả và kết quả phân tích, đánh giá chất lượng thang đo đã được khẳng định để làm cơ sở cho việc kiểm định các giả thuyết nghiên cứu thông qua việc phân tích hồi quy tuyến tính bội. Các nội dung trên quan trọng khẳng định kết quả nghiên cứu là tin cậy và phù hợp với mục tiêu nghiên cứu đề ra.

CHƯƠNG 4: KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

4.1. Thống kê mô tả mẫu nghiên cứu

Tác giả thực hiện khảo sát bằng cách gửi phiếu hỏi trực tiếp và trực tuyến đến các giảng viên đang công tác tại các trường đại học công lập tự chủ và chưa tự chủ ở Hà Nội. Thời gian tiến hành khảo sát từ tháng 8/2020 đến tháng 9/2021. Số lượng phiếu phát ra là 900 phiếu, số lượng phiếu thu về là: 783 phiếu (chiếm 87%). Số lượng phiếu hợp lệ là: 748 phiếu (đạt 95.5%). Trong đó, phiếu trực tiếp là 70 phiếu (chiếm 9.36%), phiếu trực tuyến là 678 phiếu (chiếm 90.64%); có 748 giảng viên thuộc 21 trường đại học công lập tự chủ và chưa tự chủ tham gia khảo sát.

Bảng 4.3: Thống kê số trường đại học thuộc mẫu nghiên cứu

Nhóm trường	Số Lượng	%
<i>Nhóm trường chưa tự chủ: 320</i>		
ĐH Công đoàn	33	10
ĐH Lao động – Xã hội	33	10
HV Ngân hàng Hà Nội	30	9.4
Học viện Phụ nữ Việt Nam	31	9.7
ĐH Khoa học tự nhiên	32	10
ĐH Tài nguyên môi trường	33	10
ĐH Văn Hóa Hà Nội	32	10
ĐH Công nghệ giao thông vận tải	31	9.7
ĐH Kiến trúc Hà Nội	32	10
ĐH Mỏ - Địa chất	33	10
<i>Nhóm trường tự chủ: 428</i>		
ĐH Kinh tế quốc dân	36	8.4
ĐH Điện lực	38	8.9
ĐH Hà Nội	36	8.4
ĐH Công nghệ dệt may Hà Nội	39	9.1
ĐH Mở Hà Nội	38	8.9
ĐH Kinh tế - Kỹ thuật công nghiệp	40	9.3

HV Bưu chính viễn thông	39	9.1
ĐH Bách khoa Hà Nội	38	8.9
ĐH Thương mại	40	9.3
ĐH Công nghiệp Hà Nội	44	10
HV Nông nghiệp Việt Nam	40	9.3

(Nguồn: Tác giả tổng hợp từ kết quả khảo sát)

Bảng 4.4: Đặc điểm cá nhân của mẫu nghiên cứu

		Số lượng	Tỷ lệ %
Giới tính	Nữ	379	51
	Nam	369	49
Mô hình quản trị đại học	Chưa tự chủ	320	43.88
	Tự chủ	428	56.12
Độ tuổi	Dưới 30 tuổi	172	22.99
	Từ 30 – 40 tuổi	343	45.86
	Từ 41 – 50 tuổi	189	25.27
	Trên 50 tuổi	44	5.88
Trình độ học vấn	Cử nhân	92	12.30
	Thạc sỹ	458	61.23
	Tiến sỹ	198	26.47
Thu nhập	Dưới 5tr/tháng	72	9.63
	Từ 5-10tr/tháng	259	34.63
	Trên 10-15tr/tháng	268	35.83
	Trên 15tr/tháng	149	19.92
Thâm niên công tác	Dưới 5 năm	128	17.11
	Từ 5-10 năm	249	33.29
	Trên 10-15 năm	263	35.16
	Trên 15 năm	108	14.44
Vị trí công tác	Cán bộ quản lý	82	10.96
	Giảng viên kiêm cán bộ quản lý	142	18.98
	Giảng viên cơ hữu	330	44.12
	Giảng viên kiêm nhiệm	194	25.94

(Nguồn: Tác giả tổng hợp từ kết quả khảo sát)

- **Về cơ cấu theo giới tính:** Giảng viên nữ thuộc mẫu khảo sát có 379 người (chiếm 51%), còn lại 369 giảng viên là nam (chiếm 49%).

- **Cơ cấu theo mô hình quản trị đại học:** Trong số giảng viên được hỏi có 320 người (chiếm 43.88%) ở trường chưa tự chủ và 428 người (chiếm 56.12%) ở trường tự chủ.

- **Về cơ cấu theo độ tuổi:** Giảng viên thuộc mẫu khảo sát chiếm lớn nhất ở độ tuổi 30 - 40 tuổi là 343 người (chiếm 45.86%), tiếp đến là độ tuổi từ 41 – 50 tuổi có 189 người (chiếm 25.27%), độ tuổi dưới 30 có 172 người (chiếm 22.99%) và trên 50 tuổi có 44 người (chiếm 5.88%).

- **Về cơ cấu theo trình độ học vấn:** Đối tượng giảng viên tham gia khảo sát đa phần có học vị thạc sĩ có 458 người (chiếm 61.23%), giảng viên có học vị tiến sĩ có 198 người (chiếm 26.47%) và thấp nhất là giảng viên có học vị cử nhân có 92 người (chiếm 12.3%).

- **Về cơ cấu theo thu nhập:** Mức thu nhập của giảng viên tham gia khảo sát trong khoảng từ 10 – 15 trđ/tháng là 268 người (chiếm 35.83%), xấp xỉ với số giảng viên có mức thu nhập từ 5 đến 10 trđ/tháng là 259 người (chiếm 34.63%). Mức thu nhập trên 15 trđ/tháng có 149 người (chiếm 19.92%). Và mức thu nhập dưới 5 trđ/tháng có 72 người (chiếm 9.63%).

- **Về cơ cấu theo thâm niên công tác:** Theo kết quả khảo sát, nhóm giảng viên có thâm niên công tác trên 10-15 năm có tỷ lệ đông nhất là 263 người (chiếm 35.16%). Số giảng viên có thâm niên công tác từ 5-10 năm là 249 người (chiếm 33.29%). Số giảng viên có thâm niên dưới 5 năm là 128 người (chiếm 17.11%), và trên 15 năm có 108 người (chiếm 14.44%).

- **Về cơ cấu theo vị trí công tác:** Các giảng viên cơ hữu tham gia khảo sát là đông nhất có 330 người (chiếm tỷ lệ 44.12%). Giảng viên kiêm nhiệm có 194 người (chiếm 25.94%). Giảng viên kiêm cán bộ quản lý có 142 người (chiếm 18.98%) và cán bộ quản lý có 82 người (chiếm 10.96%).

4.2. Thực trạng mức độ hài lòng trong công việc của giảng viên tại các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội

Thông qua số liệu thu thập khảo sát, các ý kiến đánh giá của 748 giảng viên của 21 trường đại học công lập tự chủ và trường đại học công lập chưa tự chủ trên

địa bàn thành phố Hà Nội. Tác giả đã tổng hợp và phân tích các ý kiến đánh giá theo toàn bộ số liệu thu thập và theo mô hình nghiên cứu.

Qua bảng 4.5 cho thấy giá trị trung bình tổng thể của biến phụ thuộc hài lòng trong công việc của các giảng viên trường đại học công lập trên địa bàn Hà Nội là 3.27. Trong đó, giá trị trung bình của nhóm các giảng viên các trường tự chủ là 3.10, thấp hơn của các trường chưa tự chủ là 3.4. Ở nhóm trường tự chủ, biến JS6 (*Tôi hài lòng với các trách nhiệm trong công việc*) có giá trị trung bình nhỏ nhất và bằng 2.45, tiếp đến là JS10 (*Tôi hài lòng với lợi ích vật chất và phi vật chất từ công việc mang lại*) bằng 2.80, biến JS2 (*Tôi hài lòng với đồng nghiệp của mình*) là lớn nhất, bằng 3.37. Ở nhóm trường chưa tự chủ có số liệu giá trị trung bình lớn nhất và nhỏ nhất giống với số liệu toàn bộ là biến JS1 (*Tôi hài lòng với cấp trên trực tiếp của mình*) là lớn nhất (3.66 và 3.49), còn biến JS6 (*Tôi hài lòng với các trách nhiệm trong công việc*) là nhỏ nhất (3.01 và 2.74).

Cũng qua bảng 4.5, cho thấy các ý kiến đánh giá theo từng nhân tố cho thấy giá trị trung bình tổng thể của nhân tố nhận thức về sự hỗ trợ của tổ chức (POS) là 3.27. Trong đó, giá trị trung bình của nhóm trường tự chủ cao hơn giá trị trung bình của nhóm trường chưa tự chủ theo bảng dưới đây, của nhóm trường tự chủ là 3.4 và chưa tự chủ là 3.16. Với số liệu của trường tự chủ cho thấy biến POS5 (*Nhà trường sẽ tha thứ cho sai phạm khi tôi trung thực nhận lỗi và sửa chữa*) có giá trị trung bình lớn nhất là 3.57, POS9 (*Nhà trường luôn coi tôi là một thành viên quan trọng*) có giá trị trung bình nhỏ nhất 3.12. Với số liệu trường chưa tự chủ, POS8 (*Nhà trường sẵn sàng giúp đỡ khi tôi cần một sự trợ giúp đặc biệt*) có giá trị trung bình lớn nhất là 3.42, POS7 (*Nhà trường rất ít quan tâm tới tôi – hỏi thăm, lắng ý kiến phản hồi*) có giá trị trung bình nhỏ nhất là 2.87. Với số liệu toàn bộ, POS2 (*Nhà trường thực sự quan tâm đến sức khỏe của tôi*) có giá trị trung bình lớn nhất là 3.43 và POS9 (*Nhà trường luôn coi tôi là một thành viên quan trọng*) có giá trị trung bình nhỏ nhất là 2.93.

Các ý kiến đánh giá của nhân tố căng thẳng trong công việc (WS) có giá trị trung bình tổng thể là 3.55, giá trị này thấp hơn của nhóm trường tự chủ là 3.64 và cao hơn của nhóm trường chưa tự chủ là 3.37. Ở nhóm trường tự chủ, giá trị trung bình của biến WS-01 (*Áp lực từ yêu cầu học tập, nâng cao trình độ, cập nhật kiến thức từ phía công việc*) là lớn nhất 3.97 và biến WS-W2 (*Cách điều hành quản lý*

nhà trường như quy trình quản lý hành chính, giám sát, đánh giá kết quả lỗi thời) và WS-O4 (*Gặp khó khăn trong việc sắp xếp, cân đối giữa công việc và cuộc sống cá nhân, gia đình*) cùng có giá trị trung bình nhỏ nhất là 3.37. Ở nhóm các trường chưa tự chủ, giá trị trung bình của biến WS-O1 (*Áp lực từ yêu cầu học tập, nâng cao trình độ, cập nhật kiến thức từ phía công việc*) là lớn nhất và bằng 3.89, và biến WS-O4 (*Gặp khó khăn trong việc sắp xếp, cân đối giữa công việc và cuộc sống cá nhân, gia đình*) nhỏ nhất là 3.10. Nhóm số liệu toàn bộ, giá trị trung bình của biến WS-O1 (*Áp lực từ yêu cầu học tập, nâng cao trình độ, cập nhật kiến thức từ phía công việc*) là lớn nhất và bằng 3.93, còn biến WS-O4 (*Gặp khó khăn trong việc sắp xếp, cân đối giữa công việc và cuộc sống cá nhân, gia đình*) là nhỏ nhất, bằng 3.33.

Số liệu giá trị trung bình tổng thể của biến lòng tin vào tổ chức là 3.48. Trong đó, giá trị trung bình của nhóm các giảng viên trường công lập chưa tự chủ là 3.35 thấp hơn của nhóm trường tự chủ (3.65). Ở nhóm trường tự chủ, giá trị trung bình của biến OT2 (*Tôi tin tưởng vào mối quan hệ và sự hỗ trợ của đồng nghiệp*) là lớn nhất và bằng 3.75, còn biến OT1 (*Tôi tin tưởng vào năng lực quản lý của cấp trên trực tiếp*) bằng 3.55 là nhỏ nhất. Biến OT4 (*Tôi tin tưởng vào môi trường làm việc của nhà trường*) ở nhóm trường chưa tự chủ và số liệu nhóm toàn bộ đều lớn nhất và lần lượt là 3.47, 3.56. Ở hai nhóm trường này, biến OT1 (*Tôi tin tưởng vào năng lực quản lý của cấp trên trực tiếp*) cũng là nhỏ nhất (3.23 và 3.37).

Bảng 4.5: Thống kê mô tả các ý kiến đánh giá của giảng viên

Biến quan sát	Số liệu toàn bộ		Số liệu trường chưa tự chủ		Số liệu trường tự chủ	
	Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn	Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn	Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn
Nhận thức về sự hỗ trợ của tổ chức (POS)						
	3.27		3.16		3.40	
POS1	3.18	1.072	3.04	1.009	3.23	1.155
POS2	3.43	1.016	3.30	1.032	3.46	1.191
POS4	3.36	1.103	3.20	1.075	3.45	1.196
POS5	3.41	1.004	3.31	1.008	3.57	1.166
POS6	3.36	1.157	3.21	1.028	3.42	1.154

POS7	3.10	1.035	2.87	1.025	3.32	1.122
POS8	3.36	1.103	3.42	1.108	3.51	1.111
POS9	2.93	1.016	2.90	1.119	3.12	1.129
Căng thẳng trong công việc (WS)						
	3.55		3.37		3.64	
WS-S1	3.79	1.091	3.52	1.082	3.86	1.044
WS-S2	3.88	1.175	3.27	1.165	3.96	0.984
WS-S3	3.87	1.219	3.33	1.109	3.93	1.004
WS-S4	3.36	1.185	3.19	1.081	3.55	0.968
WS-I1	3.63	1.065	3.49	1.068	3.87	0.989
WS-I2	3.45	1.207	3.28	1.106	3.74	0.971
WS-I3	3.54	1.015	3.42	1.013	3.55	0.949
WS-I4	3.46	0.933	3.43	0.901	3.49	0.974
WS-I5	3.40	1.182	3.32	1.112	3.45	1.195
WS-I6	3.44	1.206	3.26	1.186	3.58	1.267
WS-W1	3.63	1.065	3.51	1.025	3.69	1.116
WS-W2	3.36	1.190	3.30	1.120	3.37	1.231
WS-W3	3.45	1.207	3.25	1.167	3.56	1.239
WS-W4	3.47	1.219	3.32	1.189	3.52	1.291
WS-W5	3.54	1.015	3.46	1.002	3.59	1.057
WS-W6	3.45	1.207	3.32	1.102	3.51	1.264
WS-W7	3.77	1.081	3.64	1.004	3.96	1.142
WS-O1	3.93	1.201	3.89	1.192	3.97	1.263
WS-O2	3.36	1.185	3.25	1.116	3.38	1.251
WS-O3	3.39	1.181	3.30	1.141	3.45	1.198
WS-O4	3.33	1.185	3.10	1.113	3.37	1.209
Lòng tin vào tổ chức						
	3.48		3.35		3.65	
OT1	3.37	.908	3.23	0.888	3.55	0.865
OT2	3.54	.973	3.41	0.990	3.75	0.895
OT3	3.44	1.231	3.27	1.315	3.56	1.016

OT4	3.56	1.035	3.47	1.021	3.72	1.011
Hài lòng trong công việc						
	3.27		3.40		3.1	
JS1	3.49	1.005	3.66	1.007	3.26	0.995
JS2	3.42	.971	3.58	0.992	3.37	0.914
JS3	3.27	1.088	3.54	1.170	3.12	0.845
JS4	3.35	1.133	3.63	1.238	3.08	1.064
JS5	3.40	.925	3.56	0.919	3.35	1.081
JS6	2.74	.929	3.01	0.940	2.45	0.976
JS7	3.26	.934	3.40	0.936	3.04	0.968
JS8	3.44	.954	3.61	0.925	3.21	0.995
JS9	3.44	.959	3.59	0.967	3.30	0.905
JS10	2.93	.937	3.15	0.932	2.80	0.991

(Nguồn: Tác giả tổng hợp từ kết quả khảo sát)

Nhận thức về sự hỗ trợ của tổ chức (POS):

Các ý kiến đánh giá theo từng nhân tố cho thấy giá trị trung bình tổng thể của nhân tố nhận thức về hỗ trợ của tổ chức (POS) là 3.27. Giá trị trung bình của nhóm trường tự chủ là 3.40 cao hơn của nhóm trường chưa tự chủ là 3.16. Bảng 4.6 dưới đây cho thấy kết quả khảo sát nhận thức về hỗ trợ của tổ chức, các biến quan sát *Nhà trường coi trọng ý kiến của tôi (POS1)*, *Nhà trường thực sự quan tâm đến sức khỏe của tôi (POS2)*, *Nhà trường luôn sẵn sàng hỗ trợ khi tôi gặp sự cố (POS4)*, *Nhà trường sẽ tha thứ cho sai phạm khi tôi trung thực nhận lỗi và sửa chữa (POS5)*, *Khi có cơ hội phù hợp, Nhà trường sẽ trao nó cho tôi (POS6)*, *Nhà trường rất ít quan tâm tới tôi – hỏi thăm, lấy ý kiến phản hồi (POS7)* và *Nhà trường sẵn sàng giúp đỡ khi tôi cần một sự trợ giúp đặc biệt (POS8)* có giá trị trung bình lần lượt là 3.18, 3.43, 3.36, 3.41, 3.36, 3.10, 3.36, các giá trị này đều thiên về 3-5 có nghĩa là mức độ đồng ý của các giảng viên được hỏi ở trên mức trung gian 3 (đồng ý với quan điểm của biến đưa ra, trong đó biến POS2 có giá trị trung bình lớn nhất. Riêng biến *nhà trường luôn coi tôi là một thành viên quan trọng* có giá trị trung bình nhỏ nhất là 2.93 (nhỏ hơn 3), dữ liệu khảo sát cho thấy mức độ đồng ý của các giảng viên được hỏi là dưới mức trung gian 3.

Bảng 4.6: Thống kê mô tả biến nhận thức về sự hỗ trợ của tổ chức

Mã biến	Mô tả	N	Giá trị nhỏ nhất	Giá trị lớn nhất	Trung bình	Độ lệch chuẩn
POS1	Nhà trường coi trọng ý kiến của tôi	748	1	5	3.18	1.072
POS2	Nhà trường thực sự quan tâm đến sức khỏe của tôi	748	1	5	3.43	1.016
POS4	Nhà trường luôn sẵn sàng hỗ trợ khi tôi gặp sự cố	748	1	5	3.36	1.203
POS5	Nhà trường sẽ tha thứ cho sai phạm khi tôi trung thực nhận lỗi và sửa chữa	748	1	5	3.41	1.004
POS6	Khi có cơ hội phù hợp, Nhà trường sẽ trao nó cho tôi	748	1	5	3.36	1.157
POS7	Nhà trường rất ít quan tâm tới tôi – hỏi thăm, lấy ý kiến phản hồi	748	1	5	3.10	1.035
POS8	Nhà trường sẵn sàng giúp đỡ khi tôi cần một sự trợ giúp đặc biệt	748	1	5	3.36	1.203
POS9	Nhà trường luôn coi tôi là một thành viên quan trọng	748	1	5	2.93	1.016

(Nguồn: Tác giả tổng hợp từ kết quả khảo sát)

Căng thẳng trong công việc (WS):

Số liệu giá trị trung bình tổng thể của biến căng thẳng trong công việc là 3.55, giá trị trung bình của nhóm các giảng viên trường đại học công lập chưa tự chủ có mức độ căng thẳng trong công việc là 3.37 thấp hơn giá trị trung bình của nhóm các trường tự chủ có mức độ căng thẳng trong công việc là 3.64. Các kết quả về ý kiến đánh giá về căng thẳng trong công việc ở bảng 4.7 cho thấy các giảng viên được hỏi bị căng thẳng trên cả bốn chiều cạnh nguyên nhân: từ phía sinh viên; từ

phía thông tin, môi trường làm việc; từ phía công việc và cách điều hành quản lý của nhà trường; từ phía cá nhân giảng viên (các giá trị trung bình đều lớn hơn 3). Về chiều cạnh nguyên nhân căng thẳng trong công việc từ phía sinh viên nhóm các biến có giá trị trung bình cao là: *Do quy mô, số lượng sinh viên tăng thêm (WS-S1)* có giá trị trung bình là 3.79, *mức độ yêu cầu của sinh viên ngày càng tăng (WS-S2)* – 3.88, *Sinh viên không chủ động trong việc tìm hiểu thông tin, thích được giải đáp trực tiếp (WS-S3)* – 3.87. Về chiều cạnh nguyên nhân căng thẳng từ phía thông tin, môi trường làm việc nhóm các biến có giá trị trung bình cao là: *Do sự hạn chế của cơ sở vật chất (WS-I1)* – 3.63, *không gian làm việc hạn hẹp, thiếu chỗ làm việc (WS-I3)* – 3.54. Về chiều cạnh nguyên nhân từ phía công việc và cách điều hành quản lý của nhà trường nhóm các biến có giá trị trung bình cao: *đặc thù công việc, như công việc dễ mắc sai sót (chấm điểm, nhập điểm, lưu trữ, coi thi, ...); khối lượng công việc quá nhiều, đòi hỏi luôn làm việc ngoài giờ; không có thời gian nghỉ ngơi hợp lý (WS-W1)* – 3.63, *người quản lý trực tiếp thiếu sự công bằng trong đánh giá thực hiện công việc cho nhân viên cấp dưới (WS-W5)* – 3.54, *có nhiều công việc phát sinh, thời gian hoàn thành ngắn gây ra áp lực trong công việc (WS-W7)* – 3.77. Về chiều cạnh nguyên nhân căng thẳng từ phía cá nhân giảng viên biến có giá trị trung bình cao là *áp lực từ yêu cầu học tập, nâng cao trình độ, cập nhật kiến thức từ phía công việc (WS-O1)* – 3.93, cũng ở chiều cạnh này, biến gặp khó khăn trong việc sắp xếp, cân đối giữa công việc và cuộc sống cá nhân, gia đình có giá trị trung bình thấp nhất là 3.33.

Bảng 4.7: Thống kê mô tả biến căng thẳng trong công việc (WS)

Mã biến	Biến quan sát	Mẫu	Giá trị nhỏ nhất	Giá trị lớn nhất	Trung bình	Độ lệch chuẩn
WS-S1	Do quy mô, số lượng sinh viên tăng thêm	748	1	5	3.79	1.091
WS-S2	Mức độ yêu cầu của sinh viên ngày càng tăng	748	1	5	3.88	1.175
WS-S3	Sinh viên không chủ động trong việc tìm hiểu thông tin, thích được giải đáp trực tiếp	748	1	5	3.87	1.219
WS-S4	Những đòi hỏi không hợp lý, thái độ không đúng mực của một số sinh viên	748	1	5	3.36	1.185

WS-I1	Căng thẳng do sự hạn chế của cơ sở vật chất	748	1	5	3.63	1.065
WS-I2	Thiếu các công cụ hỗ trợ làm việc	748	1	5	3.45	1.207
WS-I3	Không gian làm việc hạn hẹp, thiếu chỗ làm việc	748	1	5	3.54	1.015
WS-I4	Trách nhiệm công việc không rõ ràng	748	1	5	3.46	.933
WS-I5	Sự phối hợp thông tin giữa các bộ phận không kịp thời	748	1	5	3.40	1.182
WS-I6	Các mối quan hệ với đồng nghiệp không được tốt đẹp	748	1	5	3.44	1.206
WS-W1	Đặc thù công việc, như công việc dễ mắc sai sót (chấm điểm, nhập điểm, lưu trữ, coi thi, ...); khối lượng công việc quá nhiều, đòi hỏi luôn làm việc ngoài giờ; không có thời gian nghỉ ngơi hợp lý	748	1	5	3.63	1.065
WS-W2	Cách điều hành quản lý nhà trường như quy trình quản lý hành chính, giám sát, đánh giá kết quả lỗi thời	748	1	5	3.36	1.190
WS-W3	Công việc không như kì vọng	748	1	5	3.45	1.207
WS-W4	Người quản lý trực tiếp thiếu sự công bằng trong phân chia công việc	748	1	5	3.47	1.219
WS-W5	Người quản lý trực tiếp thiếu sự công bằng trong đánh giá thực hiện công việc cho nhân viên cấp dưới	748	1	5	3.54	1.015
WS-W6	Người quản lý trực tiếp thiếu sự hỗ trợ nhân viên cấp dưới	748	1	5	3.45	1.207
WS-W7	Có nhiều công việc phát sinh, thời gian hoàn thành ngắn gây ra áp lực trong công việc	748	1	5	3.77	1.081
WS-O1	Áp lực từ yêu cầu học tập, nâng cao trình độ, cập nhật kiến thức từ phía công việc	748	1	5	3.93	1.201
WS-O2	Công việc không phù hợp với năng lực sở trường	748	1	5	3.36	1.185
WS-O3	Ít có cơ hội để phát triển và thăng tiến trong nghề nghiệp của mình	748	1	5	3.39	1.181

WS-O4	Gặp khó khăn trong việc sắp xếp, cân đối giữa công việc và cuộc sống cá nhân, gia đình	748	1	5	3.33	1.185
-------	--	-----	---	---	------	-------

(Nguồn: Tác giả tổng hợp từ kết quả khảo sát)

Lòng tin vào tổ chức (OT):

Số liệu trung bình tổng thể của biến lòng tin vào tổ chức (OT) là 3.48, mức độ lòng tin vào tổ chức của nhóm các trường chưa tự chủ (3.35) thấp hơn mức độ lòng tin vào tổ chức của nhóm các trường tự chủ (3.65). Qua bảng 4.8 cho thấy quan sát *tôi tin tưởng vào môi trường làm việc của nhà trường (OT4)* có giá trị trung bình cao nhất (3.56) và *Tôi tin tưởng vào năng lực quản lý của cấp trên trực tiếp (OT1)* có giá trị trung bình thấp nhất (3.37). Các biến quan sát của biến lòng tin vào tổ chức đều có giá trị trung bình lớn hơn 3, điều này cho thấy mức độ đồng ý của giảng viên được hỏi là trên mức trung gian 3.

Bảng 4.8: Thống kê mô tả biến lòng tin vào tổ chức (OT)

Mã biến	Biến quan sát	Mẫu	Giá trị nhỏ nhất	Giá trị lớn nhất	Trung bình	Độ lệch chuẩn
OT1	Tôi tin tưởng vào năng lực quản lý của cấp trên trực tiếp	748	1	5	3.37	.908
OT2	Tôi tin tưởng vào mối quan hệ và sự hỗ trợ của đồng nghiệp	748	1	5	3.54	.973
OT3	Tôi tin tưởng vào đường lối chủ trương phát triển nhà trường của Ban Giám hiệu	748	1	5	3.44	1.231
OT4	Tôi tin tưởng vào môi trường làm việc của nhà trường	748	1	5	3.56	1.035

(Nguồn: Tác giả tổng hợp từ kết quả khảo sát)

Hài lòng trong công việc (JS):

Giá trị trung bình tổng thể của biến hài lòng trong công việc (JS) là 3.27, giá trị trung bình của mức độ hài lòng trong công việc của nhóm các trường chưa tự chủ là 3.4 cao hơn mức độ hài lòng trong công việc của nhóm các trường tự chủ (3.1). Từ bảng 4.9 cho thấy đa số các biến có giá trị trung bình lớn hơn 3, điều này có nghĩa là mức độ đồng ý của các giảng viên được hỏi trên mức trung gian 3. Trong đó, các biến có giá trị trung bình cao là: *tôi hài lòng với cấp trên trực tiếp của mình (JS1)* có giá trị trung bình là 3.49, *tôi hài lòng với đồng nghiệp của mình (JS2)* –

3.42, tôi hài lòng với điều kiện làm việc (JS4) – 3.35, tôi hài lòng với bản thân công việc (JS5) – 3.40, tôi hài lòng với sự phản hồi trong công việc (JS8) – 3.44, tôi hài lòng với mối quan hệ với sinh viên (JS9) – 3.44. Bên cạnh đó có hai biến có mức độ hài lòng dưới 3 là: tôi hài lòng với các trách nhiệm trong công việc (JS6) – 2.74, tôi hài lòng với thành quả tôi nhận được từ công việc (JS10) – 2.93, điều này cho thấy 2 biến quan sát này có mức độ đồng ý của các giảng viên được hỏi là dưới mức trung gian 3.

Giá trị trung bình của biến hài lòng trong công việc là 3.274 (xấp xỉ 3 – mức độ trung bình), điều này cho thấy mức độ hài lòng của các giảng viên là trung bình. Điều này phù hợp với kết quả nghiên cứu định tính, cảm nhận của các chuyên gia và các trưởng Khoa/Bộ môn cũng đánh giá mức độ hài lòng của các giảng viên hiện nay ở mức trung bình.

Bảng 4.9: Thống kê mô tả biến hài lòng trong công việc (JS)

Mã biến	Biến quan sát	Mẫu	Giá trị nhỏ nhất	Giá trị lớn nhất	Trung bình	Độ lệch chuẩn
JS1	Tôi hài lòng với cấp trên trực tiếp của mình	748	1	5	3.49	1.005
JS2	Tôi hài lòng với đồng nghiệp của mình	748	1	5	3.42	.971
JS3	Tôi hài lòng với Ban Giám Hiệu nhà trường	748	1	5	3.27	1.088
JS4	Tôi hài lòng với điều kiện làm việc	748	1	5	3.35	1.133
JS5	Tôi hài lòng với bản thân công việc	748	1	5	3.40	.925
JS6	Tôi hài lòng với các trách nhiệm trong công việc	748	1	5	2.74	.929
JS7	Tôi hài lòng với sự đa dạng trong công việc	748	1	5	3.26	.934
JS8	Tôi hài lòng với sự phản hồi trong công việc	748	1	5	3.44	.954
JS9	Tôi hài lòng mối quan hệ với sinh viên	748	1	5	3.44	.959
JS10	Tôi hài lòng với lợi ích vật chất và phi vật chất từ công việc mang lại	748	1	5	2.93	.937
	Giá trị trung bình				3.274	

(Nguồn: Tác giả tổng hợp từ kết quả khảo sát)

4.3. Kết quả kiểm định các giả thuyết nghiên cứu

4.3.1. Kiểm định độ tin cậy của thang đo (Cronbach's alpha)

Sau khi thu thập đủ số phiếu theo yêu cầu, tác giả tiến hành làm sạch phiếu với 748 phiếu được đưa vào phân tích, xác định độ tin cậy của các thước đo bằng Cronbach's alpha.

Thang đo biến độc lập Nhận thức về hỗ trợ của tổ chức: Trong phân tích này có tổng số 8 biến quan sát được sử dụng để đo lường nhân tố Nhận thức về hỗ trợ của tổ chức.

Bảng 4.10: Kiểm định Cronbach's alpha Nhận thức về hỗ trợ của tổ chức

Mã biến	Mô tả	Tương quan biến tổng	Hệ số Cronbach's alpha
POS1	Nhà trường coi trọng ý kiến của tôi	0.671	0.856
POS2	Nhà trường thực sự quan tâm đến sức khỏe của tôi	0.711	
POS4	Nhà trường luôn sẵn sàng hỗ trợ khi tôi gặp sự cố	0.666	
POS5	Nhà trường sẽ tha thứ cho sai phạm khi tôi trung thực nhận lỗi và sửa chữa	0.677	
POS6	Nhà trường sẽ tha thứ cho sai phạm khi tôi trung thực nhận lỗi và sửa chữa	0.724	
POS7	Nhà trường rất ít quan tâm tới tôi – hỏi thăm, lấy ý kiến phản hồi	0.645	
POS8	Nhà trường sẵn sàng giúp đỡ khi tôi cần một sự trợ giúp đặc biệt	0.644	
POS9	Nhà trường luôn coi tôi là một thành viên quan trọng	0.521	

(Nguồn: Tác giả tổng hợp từ kết quả khảo sát)

Kết quả kiểm định từ bảng 4.10 cho thấy các biến quan sát đều có hệ số tương quan biến tổng phù hợp (≥ 0.3) và hệ số Cronbach's Alpha = 0.856 > 0.6. Do đó đạt yêu cầu về độ tin cậy.

Thang đo biến độc lập Căng thẳng trong công việc: Thang đo này các biến quan sát được sử dụng để đo lường nhân tố căng thẳng trong công việc.

Bảng 4.11: Kiểm định Cronbach's alpha thang đo Căng thẳng trong công việc

Mã biến	Mô tả	Tương quan biến tổng	Hệ số Cronbach's alpha
WS-S1	Do quy mô, số lượng sinh viên tăng thêm	0.560	0.711
WS-S2	Mức độ yêu cầu của sinh viên ngày càng tăng	0.655	
WS-S3	Sinh viên không chủ động trong việc tìm hiểu thông tin, thích được giải đáp trực tiếp	0.661	
WS-S4	Những đòi hỏi không hợp lí, thái độ không đúng mực của một số sinh viên	0.804	
WS-I1	Căng thẳng do sự hạn chế của cơ sở vật chất	0.666	
WS-I2	Thiếu các công cụ hỗ trợ làm việc	0.710	
WS-I3	Không gian làm việc hạn hẹp, thiếu chỗ làm việc	0.721	
WS-I4	Trách nhiệm công việc không rõ ràng	0.625	
WS-I5	Sự phối hợp thông tin giữa các bộ phận không kịp thời	0.665	
WS-I6	Các mối quan hệ với đồng nghiệp không được tốt đẹp	0.723	
WS-W1	Đặc thù công việc, như công việc dễ mắc sai sót (chấm điểm, nhập điểm, lưu trữ, coi thi, ...); khối lượng công việc quá nhiều, đòi hỏi luôn làm việc ngoài giờ; không có thời gian nghỉ ngơi hợp lý	0.711	
WS-W2	Cách điều hành quản lý nhà trường như quy trình quản lý hành chính, giám sát, đánh giá kết quả lỗi thời	0.624	
WS-W3	Công việc không như kì vọng	0.653	
WS-W4	Người quản lý trực tiếp thiếu sự công bằng trong phân chia công việc	0.734	
WS-W5	Người quản lý trực tiếp thiếu sự công bằng trong đánh giá thực hiện công việc cho nhân viên cấp dưới	0.769	
WS-W6	Người quản lý trực tiếp thiếu sự hỗ trợ nhân viên cấp dưới	0.702	

WS-W7	Có nhiều công việc phát sinh, thời gian hoàn thành ngắn gây ra áp lực trong công việc	0.656	
WS-O1	Áp lực từ yêu cầu học tập, nâng cao trình độ, cập nhật kiến thức từ phía công việc	0.598	
WS-O2	Công việc không phù hợp với năng lực sở trường	0.646	
WS-O3	Ít có cơ hội để phát triển và thăng tiến trong nghề nghiệp của mình	0.664	
WS-O4	Gặp khó khăn trong việc sắp xếp, cân đối giữa công việc và cuộc sống cá nhân, gia đình	0.687	

(Nguồn: Tác giả tổng hợp từ kết quả khảo sát)

Kết quả kiểm định từ bảng 4.11 cho thấy các biến quan sát đều có hệ số tương quan biến tổng phù hợp (≥ 0.3) và hệ số Cronbach's Alpha = 0.711 > 0.6. Do đó đạt yêu cầu về độ tin cậy.

Thang đo biến điều tiết Lòng tin vào tổ chức:

Kết quả kiểm định chất lượng thang đo cho thấy hệ số tương quan biến tổng của tất cả các biến quan sát đều > 0.3 và hệ số Cronbach alpha = 0.794 > 0.6 (bảng 4.12). Như vậy thang đo đạt độ tin cậy cần thiết.

Bảng 4.12: Kiểm định Cronbach's alpha thang đo Lòng tin vào tổ chức

Mã biến	Mô tả	Tương quan biến tổng	Hệ số Cronbach's alpha
OT1	Tôi tin tưởng vào năng lực quản lý của cấp trên trực tiếp	0.674	0.794
OT2	Tôi tin tưởng vào mối quan hệ và sự hỗ trợ của đồng nghiệp	0.633	
OT3	Tôi tin tưởng vào đường lối chủ trương phát triển nhà trường của Ban Giám hiệu	0.720	
OT4	Tôi tin tưởng vào môi trường làm việc của nhà trường	0.722	

(Nguồn: Tác giả tổng hợp từ kết quả khảo sát)

Thang đo biến phụ thuộc Hải lòng trong công việc:

Biến này được đo lường bằng 10 quan sát. Hệ số Cronbach alpha = 0.816 > 0,6 và các hệ số tương quan biến tổng đều lớn hơn 0,3 (bảng 4.13). Do đó đáp ứng

yêu cầu về chất lượng thang đo.

Bảng 4.13: Kiểm định Cronbach's alpha HÀi lòng trong công việc

Mã biến	Mô tả	Tương quan biến tổng	Hệ số Cronbach's alpha
JS1	Tôi hài lòng với cấp trên trực tiếp của mình	0.690	0.816
JS2	Tôi hài lòng với đồng nghiệp của mình	0.654	
JS3	Tôi hài lòng với Ban Giám Hiệu nhà trường	0.590	
JS4	Tôi hài lòng với điều kiện làm việc	0.707	
JS5	Tôi hài lòng với bản thân công việc	0.731	
JS6	Tôi hài lòng với các trách nhiệm trong công việc	0.589	
JS7	Tôi hài lòng với sự đa dạng trong công việc	0.618	
JS8	Tôi hài lòng với sự phản hồi trong công việc	0.740	
JS9	Tôi hài lòng mối quan hệ với sinh viên	0.686	
JS10	Tôi hài lòng với lợi ích vật chất và phi vật chất từ công việc mang lại	0.601	

(Nguồn: Tác giả tổng hợp từ kết quả khảo sát)

4.3.2. Phân tích nhân tố khám phá EFA

4.3.2.1. Phân tích nhân tố khám phá EFA cho biến độc lập

Mục đích của phân tích nhân tố khám phá để kiểm định sự hội tụ của các biến thành phần về khái niệm của nó bằng độ giá trị hội tụ (convergence validity), đồng thời đo lường độ giá trị phân biệt (discriminant validity) giúp đảm bảo sự khác biệt và không có mối quan hệ tương quan giữa các yếu tố sử dụng. Trong quá trình này, các biến quan sát không đạt yêu cầu về hệ số tải ($<0,5$) sẽ bị loại bỏ. Thông qua việc sử dụng phần mềm SPSS phiên bản 20, kết quả phân tích EFA như sau (*Kết quả phân tích nhân tố EFA cho biến độc lập trong nghiên cứu định lượng chính thức được trình bày ở phụ lục 7*):

- Hệ số tải của các biến số đều >0.5 đã đạt yêu cầu
- Hệ số KMO đạt $0.933 > 0.5$ nên EFA phù hợp với dữ liệu.
- Kiểm định Bartlett's có mức ý nghĩa Sig. = 0.000 do vậy các biến quan sát có tương quan với nhau xét trên phạm vi tổng thể.
- Eigenvalues = 1.208 > 1 đại diện cho phần biến thiên được giải thích bởi

mỗi nhân tố, kết quả phân tích nhân tố là phù hợp.

- Kết quả phân tích nhân tố cũng cho thấy phương sai được giải thích là 69.919% (>50%), điều này có thể giải thích được 69.919% biến thiên của dữ liệu.

4.3.2.2. Phân tích nhân tố khám phá EFA cho biến điều tiết

Thực hiện phân tích EFA cho biến điều tiết tương tự như biến độc lập, thu được các kết quả sau (*Kết quả phân tích nhân tố EFA cho biến điều tiết trong nghiên cứu định lượng chính thức được trình bày ở phụ lục 8*):

- Hệ số tải của các biến số đều >0.5 đã đạt yêu cầu (EFA chỉ trích được một nhân tố duy nhất từ các biến quan sát đưa vào nên sử dụng bảng ma trận chưa xoay).

- Hệ số KMO đạt $0.845 > 0.5$ nên EFA phù hợp với dữ liệu.

- Kiểm định Bartlett's có mức ý nghĩa Sig. = 0.000 do vậy các biến quan sát có tương quan với nhau xét trên phạm vi tổng thể.

- Eigenvalues = 1.403 > 1 đại diện cho phần biến thiên được giải thích bởi mỗi nhân tố, kết quả phân tích nhân tố là phù hợp.

- Kết quả phân tích nhân tố cũng cho thấy phương sai được giải thích là 62.236% (>50%), điều này có thể giải thích được 62.236% biến thiên của dữ liệu.

4.3.2.3. Phân tích nhân tố khám phá EFA cho biến phụ thuộc

Thực hiện phân tích EFA cho biến phụ thuộc tương tự như biến độc lập, thu được các kết quả sau (*Kết quả phân tích nhân tố EFA cho biến phụ thuộc trong nghiên cứu định lượng chính thức được trình bày ở phụ lục 9*):

- Hệ số tải của các biến số đều >0.5 đã đạt yêu cầu (EFA chỉ trích được một nhân tố duy nhất từ các biến quan sát đưa vào nên sử dụng bảng ma trận chưa xoay).

- Hệ số KMO đạt $0.947 > 0.5$ nên EFA phù hợp với dữ liệu.

- Kiểm định Bartlett's có mức ý nghĩa Sig. = 0.000 do vậy các biến quan sát có tương quan với nhau xét trên phạm vi tổng thể.

- Eigenvalues = 1.203 > 1 đại diện cho phần biến thiên được giải thích bởi mỗi nhân tố, kết quả phân tích nhân tố là phù hợp.

- Kết quả phân tích nhân tố cũng cho thấy phương sai được giải thích là 61.033% (>50%), điều này có thể giải thích được 61.033% biến thiên của dữ liệu.

Kết quả sau khi tiến hành bước kiểm định độ tin cậy của thang đo (Cronbach's alpha) và kết quả phân tích nhân tố khám phá (EFA), số lượng các biến

quan sát đo lường các nhân tố nghiên cứu không có sự thay đổi.

Bảng 4.14: Bảng tổng hợp số lượng biến quan sát sau khi xử lý dữ liệu

Tên thang đo	Tác giả	Số lượng ban đầu	Số lượng biến sau khi phân tích Cronbach's alpha	Số lượng biến sau khi phân tích khám phá EFA
Nhận thức về sự hỗ trợ của tổ chức	Eisenberger và Rhoades (2002)	8	8	8
Căng thẳng trong công việc	Nobile và McCormick (2005)	21	21	21
Lòng tin vào tổ chức	Khwein (2015)	4	4	4
Hài lòng trong công việc	Nobile và McCormick (2005)	10	10	10

(Nguồn: Tác giả tổng hợp từ kết quả khảo sát)

4.3.3. Phân tích tương quan Pearson trong SPSS

Theo Carsten F. Dormann và cộng sự (2013) mục đích chạy tương quan Pearson nhằm kiểm tra mối tương quan tuyến tính chặt chẽ giữa biến phụ thuộc với các biến độc lập và sớm nhận diện vấn đề đa cộng tuyến khi các biến độc lập cũng có tương quan mạnh với nhau.

Bảng 4.15: Tương quan Correlations

		JS	POS	WS
JS	Pearson Correlation		.535**	-.442**
	Sig. (2-tailed)		.002	.001
POS	Pearson Correlation	.535**		-.094*
WS	Pearson Correlation	-.442**	-.094*	

(Nguồn: Tác giả tổng hợp từ kết quả khảo sát)

Dựa vào bảng 4.15 ở trên cho thấy giá trị sig của biến phụ thuộc hài lòng trong công việc (JS) với 2 biến độc lập là nhận thức về sự hỗ trợ của tổ chức (POS) và căng thẳng trong công việc (WS) lần lượt là 0.002 và 0.001 đều nhỏ hơn 0.05, như vậy có mối quan hệ tương quan giữa 2 biến độc lập nhận thức về hỗ trợ của tổ chức và căng thẳng trong công việc với biến phụ thuộc hài lòng trong công việc. Hệ số tương quan Pearson r của 2 biến nhận thức về hỗ trợ của tổ chức và căng thẳng trong công việc lần lượt là 0.535 và -0.442, điều này cho thấy có tương quan tuyến tính dương giữa biến nhận thức về hỗ trợ của tổ chức với hài lòng trong công việc và có tương quan tuyến tính âm giữa căng thẳng trong công việc với hài lòng trong

công việc. Hệ số $r = -0.094 < 0.5$ nên không có nghi ngờ về hiện tượng đa cộng tuyến giữa hai biến độc lập nhận thức về hỗ trợ của tổ chức và căng thẳng trong công việc. Ký hiệu * cho biết rằng cặp biến này có sự tương quan tuyến tính ở mức tin cậy đến 95% (tương ứng mức ý nghĩa $5\% = 0.05$).

4.3.4. Tác động của nhận thức về hỗ trợ của tổ chức, căng thẳng trong công việc tới hài lòng trong công việc

Để kiểm định giả thuyết nghiên cứu sau khi đã kiểm định các thang đo, tác giả sử dụng phân tích hồi quy tuyến tính bội trên SPSS 20.

Giá trị R bình phương hiệu chỉnh:

Bảng 4.16: Bảng R² hiệu chỉnh và Durbin-Watson

Mô hình	Giá trị R ² hiệu chỉnh	Hệ số Durbin-Watson
1	.672	1.880

(Nguồn: Tác giả tổng hợp từ kết quả khảo sát)

Từ bảng 4.16 ở trên ta thấy Giá trị R² hiệu chỉnh bằng 0.672 cho thấy các biến nhận thức về hỗ trợ của tổ chức (POS), căng thẳng trong công việc (WS) và các biến kiểm soát đưa vào phân tích hồi quy ảnh hưởng 67.2% sự biến thiên của biến phụ thuộc JS, còn lại 32.8% là do các biến ngoài mô hình và sai số ngẫu nhiên. Và giá trị R bình phương hiệu chỉnh nằm trong khoảng 0.5 – 1, điều này cho thấy mô hình nghiên cứu là tốt.

Giá trị DW = 1.880 nằm trong khoảng 1.5 đến 2.5 nên kết quả không vi phạm giả định tự tương quan chuỗi bậc nhất (Yahua Qiao, 2011).

Giá trị sig của kiểm định F:

Bảng 4.17: ANOVA^a

Mô hình	Tổng bình phương	df	Bình phương	F	Sig.
Hồi quy	524.392	8	65.549	824.905	.000 ^b
1 Phần dư	58.723	739	.079		
Tổng	583.115	748			

(Nguồn: Tác giả tổng hợp từ kết quả khảo sát)

Qua bảng 4.17 ở trên ta có giá trị sig = 0.000 < 0.05 cho thấy mô hình hồi quy tuyến tính bội phù hợp với tập dữ liệu và có thể sử dụng được.

Hệ số phóng đại phương sai (VIF):

Ở bảng 4.18, hệ số phóng đại phương sai (VIF) của các biến đều nhỏ hơn 2, do đó không có đa cộng tuyến xảy ra. Phương trình hồi quy đã chuẩn hóa được xác định như sau:

$$JS = 0.481 \times POS + 0.038 \times Thunhap + 0.034 \times Gioitinh + 0.024 \times VTCV + 0.021 \times Mohinhquantridaihoc + 0.012 \times Dotuoi - 0.023 \times Trinhdohocvan - 0.047 \times Kinhnghiem - 0.303 \times WS + \varepsilon$$

Từ đó, cho thấy rằng biến POS tác động mạnh nhất, thuận chiều đến sự hài lòng trong công việc, biến WS tác động mạnh thứ hai và ngược chiều. Cụ thể:

Khi biến nhận thức về hỗ trợ của tổ chức tăng 1 đơn vị, trong điều kiện các biến còn lại không thay đổi, thì biến hài lòng trong công việc tăng 0.481 đơn vị.

Khi biến thu nhập tăng 1 đơn vị, trong điều kiện các biến còn lại không thay đổi, thì biến hài lòng trong công việc tăng 0.038 đơn vị.

Khi biến giới tính tăng 1 đơn vị, trong điều kiện các biến còn lại không thay đổi, thì biến hài lòng trong công việc tăng 0.034 đơn vị.

Khi biến vị trí công việc tăng 1 đơn vị, trong điều kiện các biến còn lại không thay đổi, thì biến hài lòng trong công việc tăng 0.024 đơn vị.

Khi biến mô hình quản trị đại học tăng 1 đơn vị, trong điều kiện các biến còn lại không thay đổi, thì biến hài lòng trong công việc tăng 0.021 đơn vị.

Khi biến độ tuổi tăng 1 đơn vị, trong điều kiện các biến còn lại không thay đổi, thì biến hài lòng trong công việc tăng 0.012 đơn vị.

Khi biến trình độ tăng (giảm) 1 đơn vị, trong điều kiện các biến còn lại không thay đổi, thì biến hài lòng trong công việc giảm (tăng) 0.023 đơn vị.

Khi biến kinh nghiệm tăng (giảm) 1 đơn vị, trong điều kiện các biến còn lại không thay đổi, thì biến hài lòng trong công việc giảm (tăng) 0.047 đơn vị.

Khi biến căng thẳng trong công việc tăng (giảm), trong điều kiện các biến còn lại không thay đổi, thì biến hài lòng trong công việc giảm (tăng) 0.303.

Giá trị sig của kiểm định T:

Mô hình	Hệ số hồi quy chưa chuẩn hóa		Hệ số hồi quy chuẩn hóa	t	Sig.	Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
(Hằng số)	.653	.066		9.950	.000		
Gioitinh	.079	.023	.034	3.445	.001	.819	1.020
Dotuoi	.062	.011	.012	2.231	.002	.763	1.012
VTCT	.023	.012	.024	1.854	.003	.837	1.095
Kinhnghiem	-.049	.013	-.047	-3.858	.002	.913	1.085
Trinhdohocvan	-.025	.015	-.023	-1.700	.003	.774	1.091
MHQTDH	.036	.013	.021	2.776	.002	.820	1.020
Thunhap	.033	.011	.038	-2.858	.001	.854	1.071
POS	.335	.026	.481	12.816	.003	.154	1.023
WS	-.496	.025	-.303	-9.034	.002	.151	1.043

a. Biến phụ thuộc: JS

(Nguồn: Tác giả tổng hợp từ kết quả khảo sát)

Từ bảng 4.18 trên cho thấy giá trị sig của các biến nhận thức về hỗ trợ của tổ

chức, căng thẳng trong công việc và các biến kiểm soát (giới tính, độ tuổi, vị trí công việc, kinh nghiệm, trình độ, mô hình quản trị đại học, thu nhập) lần lượt là 0.03, 0.02, (0.01, 0.02, 0.03, 0.02, 0.03, 0.02 và 0.01) đều nhỏ hơn 0.05, do đó các biến độc lập nhận thức về hỗ trợ của tổ chức, căng thẳng trong công việc và các biến kiểm soát có tác động lên biến phụ thuộc hài lòng trong công việc.

Hệ số hồi quy chuẩn hóa của biến nhận thức về hỗ trợ của tổ chức (POS) là $0.481 > 0$ nên biến nhận thức về hỗ trợ của tổ chức có ảnh hưởng thuận chiều đến hài lòng trong công việc.

Hệ số hồi quy chuẩn hóa của biến căng thẳng trong công việc (WS) là $-0.303 < 0$, điều này có nghĩa là biến căng thẳng trong công việc tác động ngược chiều lên hài lòng trong công việc.

Từ đó có thể kết luận **Giả thuyết H1, H2 được chấp nhận.**

4.3.5. Tác động điều tiết của lòng tin vào tổ chức đến mối quan hệ giữa nhận thức về sự hỗ trợ của tổ chức và hài lòng trong công việc

Tác giả kiểm định tác động điều tiết của lòng tin vào tổ chức (OT) đến mối quan hệ giữa nhận thức về nhận thức về sự hỗ trợ của tổ chức (POS) và hài lòng trong công việc (JS) bằng Macro Process trên SPSS (đây là kỹ thuật tối ưu nhất và được sử dụng phổ biến trong những năm gần đây).

Bảng 4.19: Tác động điều tiết của lòng tin vào tổ chức lên mối quan hệ giữa nhận thức về hỗ trợ của tổ chức và hài lòng trong công việc

Model		coeff	se	t	p	LLCI	
constant		4.2548	.1254	33.9402	.0000	4.0085	4
POS		-.0225	.0594	-.3785	.7052	-.1393	
OT		-.0561	.0247	-2.2714	.0235	-.1046	-
Int_1		.0279	.0124	2.2543	.0246	.0036	
Product terms key:							
Int_1	:	POS	x	OT			

(Nguồn: Tác giả tổng hợp từ kết quả khảo sát)

Qua 4.19 trên ta thấy, *hệ số P của interaction* = $0.0246 < 0.05$, điều này thể hiện biến lòng tin vào tổ chức có sự tác động điều tiết lên mối quan hệ từ nhận thức về hỗ trợ của tổ chức lên hài lòng trong công việc. Hệ số Coeff = $0.0279 > 0$ cho

thấy khi biến điều tiết lòng tin vào tổ chức tăng lên làm cho mối quan hệ nhận thức về hỗ trợ của tổ chức và hài lòng trong công việc mạnh hơn.

Do đó giả thuyết H3 được chấp nhận.

4.3.6. Tác động điều tiết của lòng tin vào tổ chức đến mối quan hệ giữa căng thẳng trong công việc và hài lòng trong công việc

Để kiểm định tác động điều tiết của lòng tin vào tổ chức đến mối quan hệ giữa căng thẳng trong công việc và hài lòng trong công việc, tác giả vẫn sử dụng kỹ thuật Macro Process trên SPSS.

Bảng 4.20: Tác động điều tiết của lòng tin vào tổ chức lên mối quan hệ giữa căng thẳng trong công việc và hài lòng trong công việc

Model	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	1.5700	.2618	5.9959	.0000	1.0556	2.0844
WS	-.0453	.0762	-.5941	.5527	-.1950	.1045
OT	.6408	.0712	8.9937	.0000	.5008	.7807
Int_1	-.0160	.0223	-.7163	.0242		

Product terms key:

Int_1 : WS x OT

(Nguồn: Tác giả tổng hợp từ kết quả khảo sát)

Bảng 4.20 trên cho thấy, hệ số P của interaction = 0.0242 < 0.05, điều này thể hiện biến lòng tin vào tổ chức có sự tác động điều tiết lên mối quan hệ từ căng thẳng trong công việc lên hài lòng trong công việc. Và hệ số Coeff = - 0.0160 < 0 nên khi biến điều tiết lòng tin vào tổ chức tăng lên làm cho mối quan hệ từ căng thẳng trong công việc lên hài lòng trong công việc giảm đi.

Do đó giả thuyết H4 được chấp nhận.

4.3.7. Ảnh hưởng của các biến kiểm soát đến hài lòng trong công việc

Kiểm định sự tác động của các biến kiểm soát đến biến phụ thuộc hài lòng trong công việc, tác giả sử dụng phân tích Two-way ANOVA. Từ bảng 4.21 cho thấy các biến kiểm soát:

- Giới tính có giá trị sig = 0.057 > 0.05 nên không có sự khác biệt về mức độ hài lòng giữa các giảng viên có giới tính khác nhau.

- Độ tuổi có giá trị sig = 0.002 < 0.05 nên có sự khác biệt về mức độ hài lòng giữa các giảng viên có độ tuổi khác nhau.

- Vị trí công việc có giá trị sig = 0.003 < 0.05 nên có sự khác biệt về mức độ hài lòng giữa các giảng viên có vị trí công việc khác nhau.

- Kinh nghiệm có giá trị sig = 0.002 < 0.05 nên có sự khác biệt về mức độ hài lòng giữa các giảng viên có kinh nghiệm khác nhau.

- Trình độ có giá trị sig = 0.003 < 0.05 nên có sự khác biệt về mức độ hài lòng giữa các nhân viên có trình độ khác nhau.

- Mô hình đại học có giá trị sig = 0.002 < 0.05 nên có sự khác biệt về mức độ hài lòng giữa các giảng viên ở mô hình quản trị đại học khác nhau (tự chủ và chưa tự chủ).

- Thu nhập có giá trị sig = 0.001 < 0.05 nên có sự khác biệt về mức độ hài lòng giữa các giảng viên có thu nhập khác nhau.

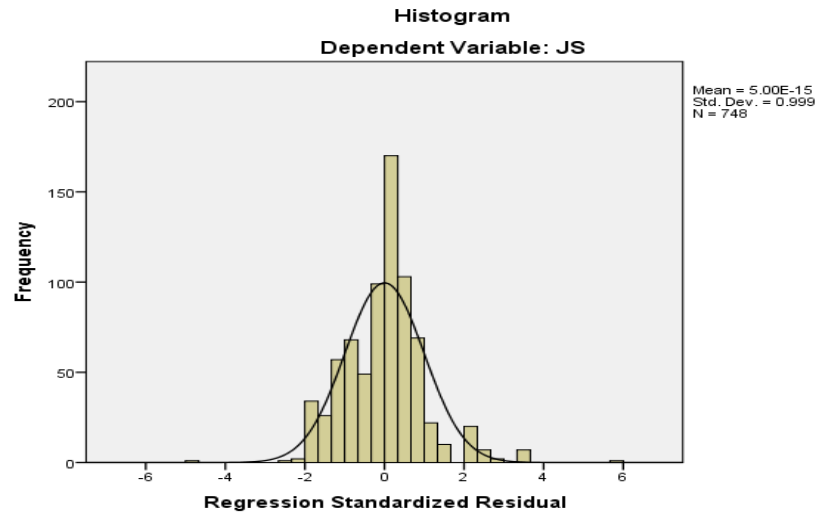
Bảng 4.21: Tác động của các biến kiểm soát đến sự hài lòng trong công việc

Biến phụ thuộc: JS					
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	417.894 ^a	138	3.028	11.162	.000
Intercept	2794.458	1	2794.458	10300.259	.000
Gioitinh	.619	1	.619	2.283	.057
Dotuoi	3.121	2	1.471	5.032	.002
VTCT	5.188	4	1.297	4.780	.003
Kinhnghiem	4.923	3	1.641	6.049	.002
Trinhdohocvan	1.196	2	.598	2.204	.003
MHQTDH	.046	2	.023	.084	.002
Thunhap	8.736	3	2.912	10.734	.001

(Nguồn: Tác giả tổng hợp từ kết quả khảo sát)

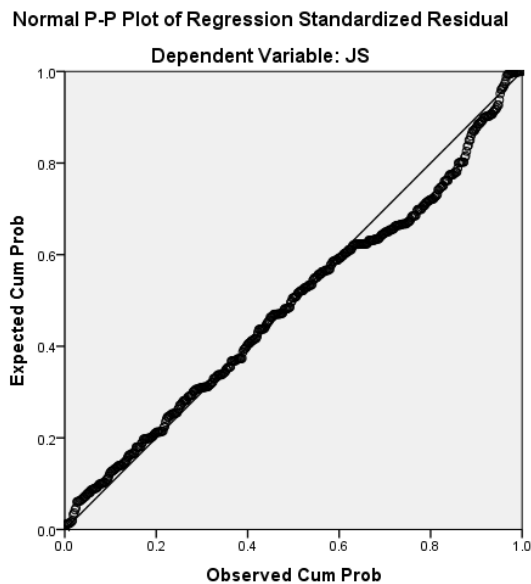
4.3.8. Kiểm tra các giả định hồi quy

Đánh giá giả định hồi quy qua 3 biểu đồ: biểu đồ Histogram, biểu đồ phân dư chuẩn hóa Normal P-P Plot và Biểu đồ Scatter Plot. Trong biểu đồ 4.1 Histogram, Mean = 5.00E-15 = 0.00000... gần bằng 0, độ lệch chuẩn là 0.999 gần bằng 1. Như vậy có thể nói, phân phối phân dư xấp xỉ chuẩn, giả định phân phối chuẩn của phân dư không bị vi phạm.



Biểu đồ 4.1: Histogram

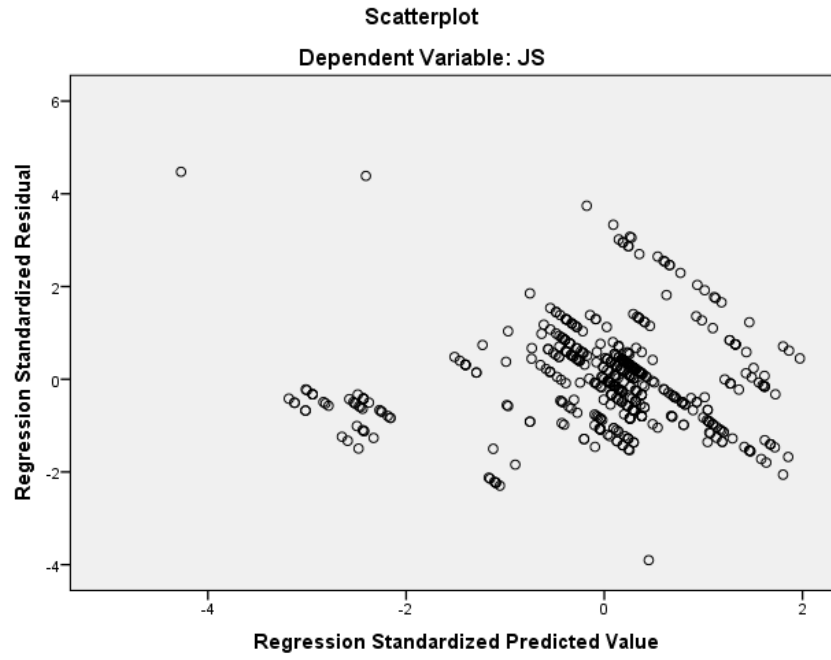
(Nguồn: Tác giả tổng hợp từ kết quả khảo sát)



Biểu đồ 4.2: Biểu đồ phân dư chuẩn hóa Normal P-P Plot

(Nguồn: Tác giả tổng hợp từ kết quả khảo sát)

Ở biểu đồ 4.2, các điểm dữ liệu phân dư tập trung khá sát với đường chéo, như vậy, phân dư có phân phối xấp xỉ chuẩn, giả định phân phối chuẩn của phân dư không bị vi phạm. Trong biểu đồ 4.3, Phân dư chuẩn hóa phân bố tập trung xung quanh đường tung độ 0 và có xu hướng tạo thành đường thẳng, do vậy giả định quan hệ tuyến tính không bị vi phạm.



Biểu đồ 4.3: Biểu đồ Scatter Plot kiểm tra giả định liên hệ tuyến tính

(Nguồn: Tác giả tổng hợp từ kết quả khảo sát)

Tóm tắt chương 4

Chương 4 tác giả đã trình bày rõ kết quả nghiên cứu, theo đó sự hài lòng trong công việc của giảng viên và các nhân tố ảnh hưởng đã được mô tả thông qua số liệu khảo sát 748 giảng viên tại 21 trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội.

Kết quả nghiên cứu cũng đã khẳng định mức độ và cơ chế ảnh hưởng của nhân tố nhận thức về hỗ trợ của tổ chức và căng thẳng trong công việc đến sự hài lòng trong công việc, cũng như vai trò điều tiết của biến lòng tin vào tổ chức. Kết quả nghiên cứu trên sẽ là cơ sở để tác giả đưa ra các gợi ý giúp giảng viên, người quản lý trong trường đại học, ngành giáo dục tham khảo để đưa ra các giải pháp thực tế làm tăng sự hài lòng trong công việc cho giảng viên.

CHƯƠNG 5: LUẬN BÀN KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VÀ KHUYẾN NGHỊ

5.1. Tổng hợp kết quả nghiên cứu

Trong luận án này, tác giả đã nghiên cứu sự hài lòng trong công việc của giảng viên trong các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội, các kết quả nghiên cứu dựa trên dữ liệu đã thu thập được từ 748 giảng viên ở 21 trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội cùng với các kết quả nghiên cứu trước đó. Tác giả sử dụng các lý thuyết trao đổi xã hội, lý thuyết hai nhân tố của Herzberg, lý thuyết sự hỗ trợ của tổ chức, lý thuyết lòng tin vào tổ chức, và các kết quả nghiên cứu tổng quan về hài lòng trong công việc của các tác giả trong và ngoài nước. Mô hình nghiên cứu trong luận án này được xây dựng và áp dụng các phương pháp nghiên cứu định tính, nghiên cứu định lượng để thực hiện phân tích nhằm làm rõ các nhân tố ảnh hưởng đến hài lòng trong công việc là căng thẳng trong công việc, nhận thức về hỗ trợ của tổ chức và vai trò điều tiết của nhân tố lòng tin vào tổ chức. Tác giả đã thực hiện kiểm định các thang đo bằng Cronbach's alpha, thống kê mô tả EFA và phân tích hồi quy tuyến tính bội trên SPSS 20 nhằm đảm bảo độ tin cậy và kiểm định các giả thuyết nghiên cứu.

Tác động của nhận thức về hỗ trợ của tổ chức và căng thẳng trong công việc tới hài lòng trong công việc được khẳng định qua phân tích hồi quy tuyến tính bội cho thấy nhân tố nhận thức về hỗ trợ của tổ chức có tác động thuận chiều đến hài lòng trong công việc (giá trị sig = 0.003 < 0.05 và hệ số hồi quy chuẩn hóa = 0.379 > 0). Nhân tố căng thẳng trong công việc tác động ngược chiều lên hài lòng trong công việc (giá trị sig = 0.001 < 0.05 và hệ số hồi quy chuẩn hóa = - 0.350 < 0). Điều này có nghĩa là khi nhận thức về hỗ trợ của tổ chức tăng lên làm cho hài lòng trong công việc cũng tăng lên; khi căng thẳng trong công việc tăng lên làm cho hài lòng trong công việc giảm đi.

Kiểm định sự điều tiết của biến lòng tin vào tổ chức thông qua hệ số P của interaction = 0.0246 < 0.05 cho thấy có sự tác động của biến điều tiết lòng tin vào tổ chức lên mối quan hệ từ nhận thức về hỗ trợ của tổ chức lên hài lòng trong công việc. Hệ số Coeff = 0.0279 > 0 có nghĩa là khi biến điều tiết lòng tin vào tổ chức tăng lên làm cho mối quan hệ từ nhận thức về hỗ trợ của tổ chức lên hài lòng trong

công việc sẽ mạnh hơn. Tương tự, hệ số P của interaction = 0.0242 < 0.05 điều này thể hiện biến lòng tin vào tổ chức có sự tác động điều tiết lên mối quan hệ từ nhận thức về sự hỗ trợ của tổ chức lên hài lòng trong công việc. Và hệ số Coeff = -0.0160 < 0 cho thấy khi biến điều tiết lòng tin vào tổ chức tăng lên làm cho mối quan hệ từ căng thẳng trong công việc lên hài lòng trong công việc yếu đi.

Kiểm định sự tác động của các biến kiểm soát đến biến phụ thuộc hài lòng trong công việc, tác giả sử dụng phân tích Two-way ANOVA, kết quả cho thấy có sự khác biệt về mức độ hài lòng giữa các giảng viên có vị trí công việc khác nhau; có sự khác biệt về mức độ hài lòng giữa các giảng viên có kinh nghiệm khác nhau; có sự khác biệt về mức độ hài lòng giữa các giảng viên ở mô hình quản trị đại học khác nhau (tự chủ và chưa tự chủ); có sự khác biệt về mức độ hài lòng giữa các giảng viên có thu nhập khác nhau; không có sự khác biệt về mức độ hài lòng giữa các giảng viên có giới tính khác nhau; không có sự khác biệt về mức độ hài lòng giữa các nhân viên có trình độ khác nhau.

Kết quả nghiên cứu định tính và nghiên cứu định lượng giúp tác giả làm rõ hiện trạng mức độ hài lòng trong công việc của giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội. Các kết quả này đã chỉ ra mức độ hài lòng trong công việc của giảng viên ở mức trung bình, khẳng định mức độ ảnh hưởng của các nhân tố nhận thức về hỗ trợ của tổ chức, căng thẳng trong công việc đến hài lòng trong công việc. Các kết quả này phù hợp các lý thuyết mà tác giả áp dụng trong luận án. Hơn nữa, nghiên cứu này tiếp tục khẳng định vai trò điều tiết của lòng tin vào tổ chức đến mối quan hệ từ nhận thức về hỗ trợ của tổ chức và căng thẳng trong công việc lên sự hài lòng trong công việc. Cụ thể, khi lòng tin vào tổ chức tăng lên làm cho mối quan hệ từ nhận thức về hỗ trợ của tổ chức lên hài lòng trong công việc tăng lên. Và khi lòng tin vào tổ chức tăng lên làm cho mối quan hệ từ căng thẳng trong công việc lên hài lòng trong công việc giảm đi.

5.2. Luận bàn kết quả nghiên cứu

5.2.1. Tác động thuận chiều của nhận thức về hỗ trợ của tổ chức tới hài lòng trong công việc của giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội

Kết quả nghiên cứu của tác giả đã khẳng định có mối liên hệ thuận chiều

giữa nhận thức về hỗ trợ của tổ chức và sự hài lòng trong công việc (giả thuyết H1 đã được khẳng định). Hệ số hồi quy chuẩn hóa của biến nhận thức về hỗ trợ của tổ chức là lớn nhất (0.379), điều này có nghĩa là biến nhận thức về hỗ trợ của tổ chức tác động lớn nhất đến hài lòng trong công việc.

Tác giả đã kế thừa các thang đo nhận thức về hỗ trợ của tổ chức và phát triển thêm một thang đo mới: *nhà trường luôn coi tôi là một thành viên quan trọng*. Giá trị trung bình của thang đo *Nhà trường thực sự quan tâm đến sức khỏe của tôi* cao nhất (3.43); tiếp theo là *Nhà trường sẽ tha thứ cho sai phạm khi tôi trung thực nhận lỗi và sửa chữa* (3.41); giá trị trung bình thấp nhất là *nhà trường luôn coi tôi là một thành viên quan trọng* (2.93). Kết quả này thể hiện vai trò quan trọng của nhà trường đối với sự hài lòng trong công việc của giảng viên trong ngữ cảnh tự chủ và đổi mới giáo dục. Khi nhà trường coi trọng giảng viên, họ sẽ cống hiến, hoàn thành mục tiêu thông qua sự hài lòng trong công việc của mình.

Nhận thức về hỗ trợ của tổ chức trong nghiên cứu này được thể hiện qua các luận điểm dưới đây. Nhà trường quan tâm đến điều kiện giảng dạy, nghiên cứu, những khó khăn trong việc tiếp cận công cụ tiên tiến, tri thức mới trong công cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ 4 cũng như sức khỏe của giảng viên thể hiện ở chỗ hàng năm nhà trường tổ chức kiểm tra sức. Nhà trường sẵn sàng giúp đỡ, tạo điều kiện giảng viên tiếp cận, học hỏi tri thức mới, công cụ mới cũng như chia sẻ những thành tựu đạt được trong giảng dạy và nghiên cứu hay hỗ trợ khi gặp sự cố về sức khỏe, hoặc biến cố về gia đình. Trong tự chủ và đổi mới, không phải hướng tiếp cận nào cũng chính xác và hiệu quả ngay từ đầu. Tuy nhiên, nhà trường luôn tạo điều kiện tốt nhất cho giảng viên thông trao đổi, góp ý. Điều này giúp giảng viên có thêm không gian trong việc phát triển, đạt được các mục tiêu nghề nghiệp. Thêm vào đó, nhà trường lắng nghe ý kiến, đóng góp của giảng viên về công việc, về sự phát triển chung của nhà trường.

Kết luận này phù hợp với quan điểm của Eisenberger và Rhoades (2002), các tác giả này đã phát biểu rằng sự hài lòng trong công việc bị ảnh hưởng trực tiếp bởi nhận thức về hỗ trợ của tổ chức. Những nhân viên có nhận thức tích cực về hỗ trợ của tổ chức dành cho họ cảm thấy hài lòng hơn trong công việc.

Kết luận cũng ủng hộ ý tưởng của Singh và cộng sự (2015), Rai (2017), Meiske (2018), Karim và cộng sự (2020), Annum và cộng sự (2020), Supriadi và

cộng sự (2020). Nghiên cứu của các tác giả này cho thấy rằng vai trò tích cực của nhận thức về hỗ trợ của tổ chức đối với sự hài lòng trong công việc là vẫn tồn tại trong trường hợp các cá nhân nhận thấy rằng tổ chức đánh giá cao sự tham gia của cá nhân vào các mục tiêu của tổ chức và tổ chức luôn mong muốn nâng cao phúc lợi cho nhân viên. Kết quả là các nhân viên cảm thấy hài lòng với công việc.

Trong một nghiên cứu về sự tác động của nhận thức về hỗ trợ của tổ chức và hài lòng trong công việc của Annum và cộng sự (2020) cũng đã kết luận rằng có mối quan hệ tích cực giữa nhận thức về hỗ trợ của tổ chức và hài lòng trong công việc. Nếu nhân viên nhận thấy tổ chức của họ hỗ trợ trong thành công hay thất bại, điều này làm tăng sự hài lòng của họ đối với công việc. Nhân viên nhận ra rằng những nỗ lực và sáng kiến của họ đang được tổ chức đánh giá cao, điều này làm tăng khả năng hài lòng trong công việc và do đó làm cho nhận thức về hỗ trợ của tổ chức là một yếu tố được dự báo mạnh mẽ về sự hài lòng trong công việc (Miao, 2011). Nếu nhân viên nhận thấy tổ chức của họ hỗ trợ họ, điều đó sẽ thúc đẩy mức năng lượng và sự nhiệt tình của họ tại nơi làm việc, từ đó khiến họ cảm thấy dễ chịu trong công việc.

Kết quả nghiên cứu của Meiske (2018) về sự tác động của nhận thức về hỗ trợ của tổ chức và hài lòng trong công việc của giảng viên cho thấy rằng nhận thức về hỗ trợ của tổ chức đã góp phần đáng kể cải thiện sự hài lòng trong công việc của giảng viên. Các nghiên cứu trước đây đều đồng ý rằng mối quan hệ giữa nhận thức về hỗ trợ của tổ chức và sự hài lòng trong công việc là tích cực. Điều quan trọng đối với các giảng viên là những nỗ lực của họ cần được nhà trường biết đến, đánh giá cao và họ mong muốn nhận được sự đền đáp xứng đáng cho thành quả lao động của mình. Nhận thức về hỗ trợ của tổ chức đóng góp vào sự hài lòng trong công việc của giảng viên, nâng cao kỳ vọng của họ về hiệu suất-phần thưởng và cho biết sự sẵn sàng hỗ trợ của tổ chức khi cần thiết.

5.2.2. Tác động ngược chiều của căng thẳng trong công việc tới hài lòng trong công việc của giảng viên các trường đại học trên địa bàn thành phố Hà Nội

Kết quả nghiên cứu đã cho thấy biến căng thẳng trong công việc tác động ngược chiều lên hài lòng trong công việc (giả thuyết H2 đã được khẳng định có ý

nghĩa thống kê). Khi giảng viên bị căng thẳng bởi các nguyên nhân từ phía sinh viên; từ phía thông tin, môi trường làm việc; từ phía công việc và cách điều hành quản lý của nhà trường; từ chính bản thân giảng viên thì họ sẽ không hài lòng trong công việc. Từ đó giảng viên không tập trung được vào công việc, hiệu quả làm việc không tốt.

Căng thẳng từ phía sinh viên: Giá trị trung bình của các thang đo căng thẳng từ phía sinh viên là *mức độ yêu cầu sinh viên ngày càng tăng* có giá trị trung bình lớn nhất (3.88); tiếp đến là *sinh viên không chủ động trong việc tìm hiểu thông tin, thích được giải đáp trực tiếp* (3.87); *do quy mô, số lượng sinh viên tăng thêm* (3.79) và giá trị trung bình thấp nhất là *những đòi hỏi không hợp lí, thái độ không đúng mực của một số sinh viên* (3.36). Sinh viên càng ngày càng năng động, có thể tự tìm hiểu nhiều thông tin từ nhiều nguồn khác nhau, làm gia tăng kiến thức của mình. Điều này đã gây áp lực không nhỏ cho giảng viên, sinh viên luôn mong muốn thầy cô của mình cung cấp kiến thức mới mẻ, hữu ích nên để đáp ứng yêu cầu này, giảng viên không chỉ cung cấp các kiến thức trong giáo trình, mà còn phải tự trau dồi, tìm tòi, học hỏi kiến thức mới, công nghệ mới để truyền đạt cho sinh viên của mình. Bên cạnh đó, sinh viên có thể tự kiểm chứng các thông tin thầy cô truyền dạy, chính vì vậy các thông tin thầy cô cung cấp cho sinh viên phải chính xác và mang tính thời sự. Ngoài ra, một bộ phận không nhỏ sinh viên không chủ động tìm hiểu thông tin, thích được giải đáp trực tiếp, thích nhận được sự giải đáp những thắc mắc từ thầy cô của mình. Nên sinh viên có thể đặt câu hỏi cho thầy cô của mình một cách trực tiếp hoặc gián tiếp và mong chờ câu trả lời sớm từ thầy cô. Điều này đã làm cho thầy cô luôn trong tâm thế sẵn sàng trả lời bất cứ câu hỏi nào từ sinh viên của mình. Nếu như trước đây giảng viên đóng vai trò chính trong việc cung cấp tài liệu, kiến thức thì ngày nay giảng viên có vai trò định hướng, gợi mở kiến thức. Ngoài ra, thời gian gần đây các trường đại học công lập đã và đang mở rộng quy mô nên số sinh viên tuyển sinh hàng năm tăng lên, làm cho số lượng lớp giảng dạy của giảng viên nhiều hơn điều này ảnh hưởng đến công việc khác của giảng viên, đặc biệt là các giảng viên nữ, ngoài công việc tại các trường họ còn có vai trò chăm sóc gia đình. Từ đó làm gia tăng xung đột vai trò công việc và vai trò gia đình đến sự hài lòng công việc của giảng viên nữ trong các trường đại học (Tùng Thảo Hương Giang, 2020).

Căng thẳng từ phía thông tin và môi trường làm việc: Giá trị trung bình của thang đo *căng thẳng do sự hạn chế của cơ sở vật chất* là lớn nhất (3.63) và *sự phối hợp thông tin giữa các bộ phận không kịp thời* là nhỏ nhất (3.40). Cơ sở vật chất thiếu thốn, không được trang bị đồng bộ và hỏng hóc không được sửa chữa kịp thời vẫn là đặc trưng của các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội. Tại nhiều phòng học được trang bị máy chiếu nhưng không có máy tính, các giảng viên đi dạy phải tự mang máy tính của mình đến phòng dạy, hay máy chiếu bị hư hỏng nhưng chưa được sửa chữa kịp thời. Nhiều phòng học nhỏ, đông sinh viên và chỉ có quạt, không có điều hòa. Các thầy cô thiếu chỗ ngồi làm việc khi không có giờ dạy trên lớp, văn phòng khoa không đủ không gian để bố trí bàn làm việc riêng cho thầy cô. Mối quan hệ với đồng nghiệp không được như mong muốn, sự phối hợp thông tin giữa các bộ phận không kịp thời.

Căng thẳng từ phía công việc và cách điều hành quản lý của nhà trường: Giá trị trung bình của thang đo *có nhiều công việc phát sinh, thời gian hoàn thành ngắn gây áp lực trong công việc* là lớn nhất (3.77); tiếp đến là *đặc thù công việc, như công việc dễ mắc sai sót (chấm điểm, nhập điểm, lưu trữ, coi thi, ...)*; *khối lượng công việc quá nhiều, đòi hỏi luôn làm việc ngoài giờ; không có thời gian nghỉ ngơi hợp lý* (3.63) và *cách điều hành quản lý nhà trường như quy trình quản lý hành chính, giám sát, đánh giá kết quả lỗi thời* là nhỏ nhất (3.36). Các giảng viên phải đảm bảo hoàn thành tốt nhiều công việc trong cùng một khoảng thời gian như: giảng dạy, nghiên cứu khoa học và quản lý sinh viên. Khối lượng công việc giảng dạy hiện nay tăng lên. Do vậy, tổng khối lượng công việc của giảng viên là tương đối lớn khiến giảng viên phải làm việc ngoài giờ, ảnh hưởng đến thời gian nghỉ ngơi và chăm sóc gia đình. Việc gia tăng các công việc không thường xuyên, đột xuất và thời gian phải hoàn thành rất gấp gáp, định mức về nghiên cứu khoa học cũng tăng, đặc biệt yêu cầu về chất lượng sản phẩm ngày càng cao và đáp ứng tiêu chuẩn quốc tế đã tạo thêm áp lực cho giảng viên. Thêm vào đó, đặc thù công việc của giảng viên dễ mắc phải sai sót (chấm điểm, nhập điểm, lưu trữ), các thủ tục hành chính rườm rà, người quản lý trực tiếp thiếu sự công bằng trong phân chia và đánh giá công việc, thiếu sự hỗ trợ của người quản lý trực tiếp là những nguyên nhân chính gây ra áp lực từ phía công việc và cách điều hành quản lý. Đổi mới, tự chủ và hội nhập với quốc tế hiện là xu thế giáo dục. Qua đó giảng viên phải tiếp cận nhiều với

công cụ mới, tri thức mới, tiêu chuẩn để hội nhập và cạnh tranh với các trường khác. Việc mở rộng và hợp tác quốc tế đòi hỏi giảng viên cần có hiểu biết và thích nghi phù hợp với các nền văn hoá khác nhau.

Căng thẳng từ phía cá nhân giảng viên: Giá trị trung bình của thang đo *áp lực từ yêu cầu học tập, nâng cao trình độ, cập nhật kiến thức từ phía công việc* là lớn nhất (3.93) và *gặp khó khăn trong việc sắp xếp, cân đối giữa công việc và cuộc sống cá nhân, gia đình* là nhỏ nhất (3.33). Do áp lực từ phía người học, luôn đòi hỏi giảng viên phải cung cấp kiến thức sâu rộng, thời sự và sinh viên có thể kiểm chứng được thông tin thầy cô cung cấp nên đòi hỏi giảng viên phải tự học tập, nâng cao trình độ, cập nhật kiến thức mới. Một số giảng viên sau một thời gian giảng dạy nhận thấy công việc không phù hợp với năng lực, sở trường và ít có cơ hội để thăng tiến trong công việc. Ngoài ra, nhu cầu xã hội tăng cao cùng với việc khoảng cách thu nhập với các lĩnh vực khác gia tăng đáng kể dẫn tới áp lực cho giảng viên trong đời sống hàng ngày. Đây là các nguyên nhân gây ra căng thẳng từ phía giảng viên.

Như vậy, các nguyên nhân gây ra căng thẳng xuất phát từ cả bốn chiều cạnh là từ phía sinh viên; từ phía thông tin, môi trường làm việc; từ phía công việc và cách quản lý điều hành; từ phía cá nhân giảng viên trong ngữ cảnh tự chủ, đổi mới, hội nhập giáo dục.

Kết quả nghiên cứu này tương đồng với kết quả nghiên cứu của các tác giả Nobile và McCormick (2005), Chen và cộng sự (2006), Singh và cộng sự (2015), Wang và cộng sự (2020). Các tác giả này cho rằng, sự hài lòng trong công việc và căng thẳng trong công việc có mối tương quan nghịch đáng kể có nghĩa là khi mức độ hài lòng cao hơn thì mức độ căng thẳng thấp hơn và khi mức độ căng thẳng cao hơn thì mức độ hài lòng trong công việc thấp hơn.

5.2.3. Kết quả nghiên cứu mối quan hệ giữa nhận thức về hỗ trợ của tổ chức và căng thẳng trong công việc với hài lòng trong công việc dưới sự điều tiết của lòng tin vào tổ chức

Trên cơ sở dữ liệu nghiên cứu của luận án, kết quả nghiên cứu đã cho thấy vai trò điều tiết của lòng tin vào tổ chức (OT) tới mối quan hệ giữa nhận thức về hỗ trợ của tổ chức (POS) và hài lòng trong công việc (JS) và tới mối quan hệ giữa căng thẳng trong công việc (WS) và hài lòng trong công việc (JS) đã được khẳng định

với giả thuyết H4 và H5 có ý nghĩa thống kê. Từ bảng 4.17 cho thấy hệ số $P = 0.0246 < 0.05$ và hệ số $\text{Coeff} = 0.0279 > 0$ điều này có nghĩa là biến lòng tin vào tổ chức có tác động điều tiết lên mối quan hệ từ nhận thức về hỗ trợ của tổ chức lên hài lòng trong công việc và khi biến điều tiết lòng tin vào tổ chức tăng lên làm cho mối quan hệ nhận thức về hỗ trợ của tổ chức và hài lòng trong công việc mạnh hơn. Trong bảng 4.18 cho thấy hệ số $P = 0.0242 < 0.05$, điều này thể hiện biến lòng tin vào tổ chức có sự tác động điều tiết lên mối quan hệ từ căng thẳng trong công việc lên hài lòng trong công việc. Hệ số $\text{Coeff} = -0.0160 < 0$ nên khi biến điều tiết lòng tin vào tổ chức tăng lên làm cho mối quan hệ từ căng thẳng trong công việc lên hài lòng trong công việc giảm đi.

Giá trị trung bình của thang đo *tôi tin tưởng vào môi trường làm việc của nhà trường* là cao nhất (0.722); tiếp đến là *Tôi tin tưởng vào đường lối chủ trương phát triển nhà trường của Ban Giám hiệu* (0.720); *Tôi tin tưởng vào năng lực quản lý của cấp trên trực tiếp* (0.674) và giá trị trung bình thấp nhất là *Tôi tin tưởng vào mối quan hệ và sự hỗ trợ của đồng nghiệp* (0.633). Kết quả khảo sát cho thấy các giảng viên rất tin tưởng vào môi trường làm việc của nhà trường; tin tưởng vào đường lối, chủ trương, chính sách phát triển của Ban Giám Hiệu nhà trường; tin tưởng sự quản lý của cấp trên trực tiếp trong việc phân công công việc, hỗ trợ nhân viên cấp dưới và đánh giá thực hiện công việc một cách công bằng; mặc dù trong bốn thang đo được sử dụng thì thang đo lòng tin vào đồng nghiệp là thấp nhất, tuy nhiên vẫn có sự tin tưởng giữa đồng nghiệp.

Thực tế cho thấy, trong một tổ chức, niềm tin được xem là một nhân tố thiết yếu cho các mối quan hệ nơi làm việc, nó ảnh hưởng đến sự hài lòng, khả năng giữ chân và thậm chí là năng suất của nhân viên. Và nền văn hóa doanh nghiệp dựa trên năng lực, độ tin cậy, giao tiếp thân thiện, sẽ thực sự khó khăn để làm việc cùng nhau trong một tổ chức mà có ít hoặc không có sự tin tưởng giữa lãnh đạo và nhân viên hay giữa các nhân viên với nhau. Không tin tưởng đồng nghĩa với môi trường làm việc thù địch, hiệu suất công việc hạn chế, tư tưởng nhân viên không kiên định và đó là nguyên nhân nhanh nhất dẫn đến sự thiếu bình ổn trong vấn đề nhân sự.

Kết quả nghiên cứu của tác giả tương đồng với kết quả nghiên cứu của Khwein (2015), tác giả này cũng cho rằng lòng tin vào tổ chức có sự tác động điều tiết lên mối quan hệ từ nhận thức về hỗ trợ của tổ chức lên hài lòng trong công việc

và mối quan hệ từ căng thẳng trong công việc lên hài lòng trong công việc.

Trong một nghiên cứu gần đây của Altanchimeg Zanabazar (2022) cũng đã chỉ ra rằng mức độ căng thẳng cao ảnh hưởng đến năng suất, làm giảm sự hài lòng trong công việc, sự tin tưởng của tổ chức điều tiết mối quan hệ giữa căng thẳng trong công việc và hài lòng trong công việc. Nếu sự tin tưởng giảm đi làm cho mối quan hệ từ căng thẳng trong công việc lên hài lòng trong công việc giảm đi, điều này có thể dẫn đến sự thất bại của toàn bộ tổ chức. Do đó, các tổ chức cần giải quyết vấn đề thông qua việc xác định mức độ lòng tin vào tổ chức, căng thẳng của nhân viên, nguyên nhân của nó và tìm ra các giải pháp để giải quyết các tình huống.

5.2.4. Kết quả nghiên cứu mức độ hài lòng trong công việc của giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội

Kết quả khảo sát mức độ hài lòng trong công việc của giảng viên các trường đại học trên địa bàn thành phố Hà Nội cho thấy giá trị trung bình của biến hài lòng trong công việc là 3.274, điều này cho thấy mức độ hài lòng là trung bình. Giá trị trung bình của thang đo *tôi hài lòng với cấp trên trực tiếp của mình* là cao nhất (3.49), tiếp đến là *tôi hài lòng với sự phản hồi trong công việc* (3.44), *tôi hài lòng với mối quan hệ với sinh viên* (3.44). Và giá trị trung bình của hai thang đo nhỏ nhất là *tôi hài lòng với lợi ích vật chất và phi vật chất từ công việc mang lại* (2.93), *tôi hài lòng với các trách nhiệm trong công việc* (2.74). Trong các thang đo mức độ hài lòng trong công việc của các giảng viên được hỏi, mức độ hài lòng nhất là với cấp trực tiếp (hài lòng với sự phân chia công việc, đánh giá thực hiện công việc, tạo điều kiện để cấp dưới hoàn thành tổ nhiệm vụ của cấp trên trực tiếp), tiếp đến là hài lòng với sự phản hồi trong công việc, hài lòng với mối quan hệ với sinh viên (thể hiện tinh thần tôn trọng đạo của sinh viên), hài lòng với bản thân công việc (công việc giảng dạy, nghiên cứu khoa học mang lại sự hấp dẫn, hứng thú cho giảng viên), hài lòng với sự tương trợ nhau trong công việc của các đồng nghiệp. Bên cạnh đó, mức độ hài lòng về thành quả nhận được từ công việc và các trách nhiệm trong công việc thấp hơn. Các giảng viên được hỏi cho rằng thu nhập họ nhận được từ công việc trong nhà trường là thấp so với các trách nhiệm trong công việc họ đang đảm nhận, mặc dù yêu cầu trong công việc nhiều hơn và cao hơn nhưng thu nhập chưa tăng tương xứng.

Kết quả nghiên cứu này tương đồng với kết quả nghiên cứu của tác giả Trần

Minh Hiếu (2017) trong nghiên cứu về giải pháp nâng cao sự hài lòng của giảng viên, kết quả nghiên cứu của tác giả này cho thấy, tiền lương và các khoản phúc lợi tại Trường chưa thật sự tạo nên sự hài lòng của giảng viên. Yếu tố tiền lương 2,906 ở mức độ trung bình, điều này có nghĩa là mức độ hài lòng của giảng viên chưa cao và là yếu tố gây ảnh hưởng trực tiếp đến hoạt động giảng dạy của giảng viên, mô hình hồi quy cho thấy trong các điều kiện khác không thay đổi thì khi thay đổi tăng một cấp độ mức độ hài lòng của giảng viên về tiền lương là 0,395.

Kết quả của Nobile và McCormick (2005) cũng tương đồng với kết quả nghiên cứu của tác giả, Nobile và McCormick (2005) cho thấy rằng các nhân viên (giảng dạy và không giảng dạy) hài lòng với công việc của họ nói chung và các giảng viên được hỏi đang trải qua mức độ căng thẳng nghề nghiệp từ nhẹ đến trung bình. Tác giả này đã xác định một số mối tương quan từ trung bình đến mạnh giữa các khía cạnh của sự hài lòng trong công việc và các lĩnh vực căng thẳng nghề nghiệp, đặc biệt là trong lĩnh vực thông tin và trường học. Chỉ có một lĩnh vực căng thẳng nghề nghiệp tương quan vừa phải với sự hài lòng công việc nói chung. Thường xảy ra trường hợp các biến có tương quan về các khía cạnh công việc giống nhau. Ví dụ, sự giám sát và mối quan hệ với hiệu trưởng có tương quan mạnh mẽ nhất với căng thẳng trong phạm vi trường học. Các biến số đều liên quan đến các khía cạnh của hành vi chính và phong cách lãnh đạo, nhưng với các mức độ khác nhau.

Những phát hiện thêm trong nghiên cứu này khi tác giả tiến hành so sánh về sự hài lòng trong công việc giữa hai nhóm trường với mô hình quản trị đại học tự chủ và mô hình quản trị đại học chưa tự chủ. Kết quả nghiên cứu cho thấy giá trị trung bình chung tổng thể của biến hài lòng trong công việc của nhóm trường chưa tự chủ (3.4) cao hơn của nhóm trường tự chủ (3.1). Điều này cho thấy, khi chuyển sang mô hình quản trị đại học tự chủ các giảng viên phải đối mặt với nhiều áp lực hơn để nâng cao chất lượng giảng dạy, yêu cầu của nhà trường, của sinh viên và của xã hội.

Lý thuyết trao đổi xã hội giải thích các cá nhân có xu hướng so sánh và đối chiếu giữa đầu vào và đầu ra của công việc, có nghĩa là họ so sánh khối lượng công việc mà họ phải gánh vác và số giờ làm việc với lương, thưởng và các khoản khác mà họ nhận được, khi tỷ lệ giữa đầu vào và đầu ra không bằng nhau, con người có xu hướng không hài lòng trong công việc. Từ lý thuyết này đã hình thành nên các

nhân tố tác động đến sự hài lòng trong công việc như: thu nhập, điều kiện làm việc, môi trường làm việc, nhận thức về sự hỗ trợ của tổ chức, căng thẳng trong công việc, cơ hội thăng tiến, mối quan hệ với đồng nghiệp, với cấp trên,... Căn cứ vào tổng quan nghiên cứu và từ thực tế bối cảnh đổi mới giáo dục ở Việt Nam hiện nay, tác giả đã lựa chọn hai nhân tố tác động đến sự hài lòng trong công việc của giảng viên là nhận thức về hỗ trợ của tổ chức và căng thẳng trong công việc, bên cạnh đó có nhân tố điều tiết là lòng tin vào tổ chức để nghiên cứu trong luận án này.

Trên cơ sở lý thuyết trao đổi xã hội, lý thuyết hai nhân tố, lý thuyết sự hỗ trợ của tổ chức, lý thuyết lòng tin vào tổ chức và các kết quả nghiên cứu tổng quan về hài lòng trong công việc của các tác giả trong và ngoài nước. Tác giả tiến hành xây dựng mô hình nghiên cứu và áp dụng các phương pháp nghiên cứu định tính, nghiên cứu định lượng để thực hiện phân tích nhằm làm rõ các nhân tố ảnh hưởng đến hài lòng trong công việc là căng thẳng trong công việc, nhận thức về hỗ trợ của tổ chức và vai trò điều tiết của nhân tố lòng tin vào tổ chức. Trên cơ sở phân tích số liệu đã thu thập được từ 748 giảng viên ở 21 trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội. Tác giả tiến hành kiểm định các thang đo bằng Cronbach's alpha, thống kê mô tả EFA và phân tích hồi quy tuyến tính bội trên SPSS 20 nhằm đảm bảo độ tin cậy và kiểm định các giả thuyết nghiên cứu.

Kết quả nghiên cứu định tính và nghiên cứu định lượng giúp tác giả làm rõ hiện trạng mức độ hài lòng trong công việc của giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội, kết quả nghiên cứu định tính và định lượng đều chỉ ra mức độ hài lòng trong công việc của giảng viên ở mức trung bình; khẳng định mức độ ảnh hưởng của các nhân tố nhận thức về hỗ trợ của tổ chức, căng thẳng trong công việc đến hài lòng trong công việc. Kết quả này cũng phù hợp các lý thuyết mà tác giả áp dụng trong luận án này. Hơn nữa, nghiên cứu này cũng tiếp tục khẳng định vai trò điều tiết của lòng tin vào tổ chức đến mối quan hệ từ nhận thức về hỗ trợ của tổ chức lên hài lòng trong công việc và căng thẳng trong công việc lên hài lòng trong công việc.

Sự tác động của nhận thức về hỗ trợ của tổ chức và căng thẳng trong công việc tới hài lòng trong công việc được khẳng định qua phân tích hồi quy tuyến tính bội cho thấy nhân tố nhận thức về hỗ trợ của tổ chức có tác động thuận chiều đến hài lòng trong công việc (giá trị sig = 0.003 < 0.05 và hệ số hồi quy chuẩn hóa =

0.379 > 0). Nhân tố căng thẳng trong công việc tác động ngược chiều lên hài lòng trong công việc (giá trị sig = 0.001 < 0.05 và hệ số hồi quy chuẩn hóa = - 0.350 < 0). Điều này có nghĩa là khi nhận thức về hỗ trợ của tổ chức tăng lên làm cho hài lòng trong công việc cũng tăng lên; khi căng thẳng trong công việc tăng lên làm cho hài lòng trong công việc giảm đi.

Kiểm định sự điều tiết của biến lòng tin vào tổ chức thông qua hệ số P của interaction = 0.0246 < 0.05 cho thấy có sự tác động của biến điều tiết lòng tin vào tổ chức lên mối quan hệ từ nhận thức về hỗ trợ của tổ chức lên hài lòng trong công việc. Hệ số Coeff = 0.0279 > 0 có nghĩa là khi biến điều tiết lòng tin vào tổ chức tăng lên làm cho mối quan hệ từ nhận thức về hỗ trợ của tổ chức lên hài lòng trong công việc sẽ mạnh hơn. Tương tự, hệ số P của interaction = 0.0242 < 0.05 điều này thể hiện biến lòng tin vào tổ chức có sự tác động điều tiết lên mối quan hệ từ nhận thức về sự hỗ trợ của tổ chức lên hài lòng trong công việc. Và hệ số Coeff = - 0.0160 < 0 cho thấy khi biến điều tiết lòng tin vào tổ chức tăng lên làm cho mối quan hệ từ căng thẳng trong công việc lên hài lòng trong công việc yếu đi.

Kiểm định sự tác động của các biến kiểm soát đến biến phụ thuộc hài lòng trong công việc, tác giả sử dụng phân tích Two-way ANOVA, kết quả cho thấy có sự khác biệt về mức độ hài lòng giữa các giảng viên có vị trí công việc khác nhau; có sự khác biệt về mức độ hài lòng giữa các giảng viên có kinh nghiệm khác nhau; có sự khác biệt về mức độ hài lòng giữa các giảng viên ở mô hình quản trị đại học khác nhau (tự chủ và chưa tự chủ); có sự khác biệt về mức độ hài lòng giữa các giảng viên có thu nhập khác nhau; không có sự khác biệt về mức độ hài lòng giữa các giảng viên có giới tính khác nhau; không có sự khác biệt về mức độ hài lòng giữa các nhân viên có trình độ khác nhau.

Như vậy, kết quả nghiên cứu của luận án đã làm rõ hiện trạng mức độ hài lòng trong công việc của giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội là ở mức trung bình; khẳng định sự ảnh hưởng thuận chiều của nhân tố nhận thức về hỗ trợ của tổ chức, sự ảnh hưởng ngược chiều của nhân tố căng thẳng trong công việc đến hài lòng trong công việc. Kết quả này phù hợp với các lý thuyết mà tác giả áp dụng. Hơn nữa, nghiên cứu này cũng khẳng định vai trò điều tiết của nhân tố lòng tin vào tổ chức đến mối quan hệ từ nhận thức về hỗ trợ của tổ chức lên hài lòng trong công việc và căng thẳng trong công việc lên hài lòng trong công việc.

Cụ thể, khi lòng tin vào tổ chức tăng lên làm cho mối quan hệ từ nhận thức về hỗ trợ của tổ chức lên hài lòng trong công việc tăng lên. Và khi lòng tin vào tổ chức tăng lên làm cho mối quan hệ từ căng thẳng trong công việc lên hài lòng trong công việc giảm đi.

5.3. Một số khuyến nghị

Dựa trên kết quả nghiên cứu cho thấy các nhân tố được nghiên cứu trong luận án này tác động đến hài lòng trong công việc của giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn Hà Nội là: nhận thức về hỗ trợ của tổ chức (POS), căng thẳng trong công việc (WS) và nhân tố điều tiết là lòng tin vào tổ chức (OT). Trong đó, nhân tố nhận thức về hỗ trợ của tổ chức tác động lớn nhất đến sự hài lòng trong công việc của giảng viên. Để nâng cao sự hài lòng trong công việc của giảng viên cần tác động vào ba yếu tố trên. Đó là: nâng cao nhận thức về hỗ trợ của tổ chức, giảm thiểu sự căng thẳng trong công việc và nâng cao lòng tin vào tổ chức.

5.3.1. Nâng cao nhận thức về hỗ trợ của tổ chức.

Để nâng cao nhận thức về hỗ trợ của tổ chức, về phía nhà trường cần quan tâm đến mục tiêu và giá trị của giảng viên, quan tâm đến hạnh phúc, đến khó khăn giảng viên gặp phải trong công việc, hỗ trợ khó khăn trong cuộc sống cho giảng viên, coi trọng giá trị mà giảng viên mang lại cho nhà trường và coi mỗi giảng viên là một thành viên quan trọng. Cụ thể:

- Nhà trường tăng cường điều kiện giúp giảng viên có thêm không gian phát triển nghề nghiệp. Nhà trường giúp giảng viên tiếp cận, học hỏi trí thức mới, các công cụ mới cũng như chia sẻ những thành tựu đạt được trong giảng dạy và nghiên cứu thông qua hoạt động trao đổi nghề nghiệp, tham gia hội thảo, nghiên cứu khoa học. Nhà trường tăng cường đầu tư cơ sở vật chất tạo động lực cho giảng viên phát huy năng lực sáng tạo, tăng cường hoạt động nghiên cứu khoa học cũng như công bố các công trình khoa học trên các diễn đàn khoa học quốc tế có uy tín. Nhà trường chú ý đến các chính sách liên quan đến việc làm và thăng tiến tại nơi làm việc, cũng như cùng với giảng viên chỉ rõ con đường sự nghiệp và tạo điều kiện để giảng viên đạt được các mục tiêu trong sự nghiệp của họ.

- Nhà trường tạo dựng môi trường tin cậy, cởi mở và thân thiện, giúp cho các giảng viên yên tâm giảng dạy, nghiên cứu khoa học hay tham gia các hoạt động xã hội. Nhà trường xây dựng và thực hiện hệ thống khen thưởng và trừng phạt rõ

ràng, công bằng và bình đẳng cho tất cả các giảng viên trong việc hoàn thành trách nhiệm quyền lợi, sai phạm trong công việc. Người quản lý trực tiếp tìm cách ghi nhận những đóng góp của giảng viên bằng cách trao giải thưởng hàng năm, bên cạnh đó cũng có quy định về phạt khi giảng viên không hoàn thành nhiệm vụ. Các quy định thưởng, phạt cần minh bạch, cần nhận được sự đồng thuận của giảng viên. Các quy định này nhằm mục đích khuyến khích giảng viên làm việc tốt hơn, không phải nhằm mục đích tìm ra lỗi của giảng viên để phạt.

- Nhà trường tăng cường kênh trao đổi với giảng viên. Qua đó phát huy được sức mạnh và trí tuệ tập thể của đội ngũ giảng viên. Các hoạt động này cũng góp phần giúp giảng viên nhận thức sâu sắc vai trò tổ chức của nhà trường cũng như đối với công việc và đời sống của họ. Các hoạt động bao trùm việc tổ chức lấy ý kiến thường xuyên, đột xuất của giảng viên trong trường trước khi đưa ra một quyết định liên quan đến nhiệm vụ, quyền lợi của họ. Qua đó thể hiện nhà trường luôn coi trọng từng thành viên. Bên cạnh đó, khi nhà trường tổ chức lấy ý kiến thì từng giảng viên cần nghiêm túc đóng góp ý kiến của mình.

- Nhà trường quan tâm tới đời sống, sức khỏe của giảng viên thông qua việc tổ chức khám sức khỏe định kì cho cán bộ, giảng viên trong trường; Có hoạt động thăm hỏi, động viên kịp thời khi cán bộ, giảng viên bị ốm đau, bệnh tật; Thành lập quỹ hỗ trợ cán bộ, giảng viên nhà trường và có quy định rõ ràng về nguồn thu, chi khi họ gặp vấn đề về sức khỏe, hỗ trợ các hoàn cảnh khó khăn.

- Trong quá trình xây dựng và thực thi chiến lược phát triển nhà trường, Ban giám hiệu cần quan tâm hơn nữa tới nguồn nhân lực chất lượng cao đặc biệt là các giảng viên nhằm khuyến khích, tạo động lực cho đội ngũ giảng viên, chia sẻ những khó khăn trong công việc của họ giúp các giảng viên hài lòng với công việc và sẵn sàng đóng góp nhiều hơn cho tổ chức. Thông qua đó nhằm thúc đẩy chất lượng giáo dục đào tạo và nâng cao vị thế, danh tiếng của nhà trường.

- Xây dựng và ban hành các cơ chế chính sách trong quản trị nội bộ nhằm sử dụng hiệu quả nguồn lực của nhà trường, đồng thời có cơ chế chính sách phù hợp hỗ trợ những giảng viên nữ trong việc đáp ứng các yêu cầu trong việc thực hiện các vai trò làm việc trong nhà trường, nâng cao chất lượng giảng dạy, năng lực nghiên cứu khoa học và tăng sự gắn kết của các giảng viên với nhà trường.

5.3.2. Giảm thiểu sự căng thẳng trong công việc

Kết quả nghiên cứu cho thấy, nguyên nhân gây ra căng thẳng đều xuất phát từ các phía: từ phía sinh viên; từ phía thông tin, môi trường làm việc; từ phía công việc và cách điều hành quản lý của nhà trường và từ phía cá nhân giảng viên. Do đó để làm giảm thiểu sự căng thẳng trong công việc cần có những tác động vào các khía cạnh này.

+ *Khuyến nghị về phía Ban Giám Hiệu nhà trường:*

Kết quả nghiên cứu cho thấy các vấn đề như: sự hạn chế của cơ sở vật chất phục vụ cho công việc, sự phối hợp thông tin giữa các bộ phận không kịp thời; không gian làm việc hạn hẹp, thiếu chỗ làm việc; trách nhiệm công việc không rõ ràng, những mối quan hệ với đồng nghiệp không được tốt. Một số khuyến nghị:

- Với các thiết bị hỏng hóc, thiếu cần chủ động sửa chữa, nâng cấp, thay đổi máy móc, phương tiện làm việc kịp thời các ứng dụng công nghệ mới, phục vụ công việc quản lý, giảng dạy của nhà trường.

- Điều chỉnh quy mô đào tạo hợp lý. Cần cân đối giữa số lượng sinh viên tuyển sinh với khả năng đáp ứng của cơ sở vật chất (phòng học, máy móc thiết bị phục vụ giảng dạy) và số lượng giảng viên.

- Quy trình hóa và tin học hóa thống nhất tất cả các hoạt động quản lý sinh viên ở tất cả các hệ, các khâu, các cấp quản lý liên quan.

- Các cán bộ quản lý khoa phải có khả năng khuyến khích giảng viên tham gia tích cực vào quá trình ra quyết định và chuyển các yêu cầu của giảng viên thành các hành động cụ thể để đạt được sự công nhận của nhà trường.

- Tăng cường mối quan hệ và phát triển tốt với đồng nghiệp thông qua các hoạt động hỗ trợ trong công việc và hoạt động công đoàn.

- Cải thiện không gian làm việc, cải thiện và đổi mới các thiết bị, phần mềm sử dụng phục vụ cho công việc và điều kiện môi trường làm việc.

Từ phía công việc của nhà trường, nhà trường cần xây dựng quy trình, quy định cụ thể trong phân công công việc, trách nhiệm rõ ràng, cụ thể, khoa học, cải tiến quy trình làm việc, hạn chế sai sót trong công việc. Xét về khía cạnh khối lượng và tính công việc, tính sáng tạo trong công việc, sáng tạo trong giảng dạy cũng là một cơ hội lớn của thành công khi có sự hỗ trợ từ chính sách quản lý của nhà trường. Các cá nhân cố gắng đa dạng hóa vai trò của mình trong công việc hoặc tìm

kiếm nhiều thách thức hơn. Tuy nhiên, cảm giác thất vọng khi thiếu sự hỗ trợ từ phía nhà trường và đây cũng là một yếu tố gây căng thẳng và giảm đi sự hài lòng trong công việc. Khuyến nghị là:

- Thay đổi yêu cầu công việc, cách thực hiện công việc hoặc môi trường làm việc, chia nhỏ lượng công việc. Lập quy trình phản ánh chính xác thực tế công việc, trách nhiệm công việc được xác định rõ ràng, chống chồng chéo, thiết lập rõ ràng các yêu cầu về công việc, các tiêu chí đánh giá.

- Đảm bảo trình độ và nâng cao kiến thức, khả năng phù hợp để thực hiện công việc một cách hiệu quả như: lựa chọn, tập huấn các lớp nâng cao nghiệp vụ, cập nhật thông tin.

- Cải thiện thái độ về căng thẳng, kiến thức và sự am hiểu của giảng viên, kỹ năng giải quyết vấn đề phát sinh một cách hiệu quả.

+ *Khuyến nghị về phía sinh viên:*

Sự căng thẳng trong công việc tác động đến hài lòng trong công việc ở khía cạnh khi giảng viên cảm thấy quy mô đào tạo và số lượng sinh viên cần phục vụ ngày càng tăng, mức độ yêu cầu trong học tập và yêu cầu được phục vụ cũng ngày càng tăng, đồng thời sinh viên ít chủ động trong việc tìm hiểu thông tin (tra cứu trên mạng internet, website) và thích giải đáp trực tiếp (do còn ảnh hưởng của phong cách quản lý cũ, giấy tờ, thủ tục hành chính). Từ đó cũng nảy sinh ra mâu thuẫn và sinh viên có đòi hỏi không hợp lý và có thái độ không đúng mực. Một số khuyến nghị là:

- Cung cấp thông tin về nhà trường, về môn học (nội dung môn học, yêu cầu của môn học) rõ ràng, cụ thể, chính xác đến từng sinh viên. Khuyến khích sinh viên tự tìm hiểu thông tin bằng các hoạt động như phong trào sinh viên nghiên cứu khoa học, thực hiện các bài tập lớn, tiểu luận, cuộc thi...

- Cung cấp phương tiện, hỗ trợ sinh viên nhận thông tin dễ dàng, kịp thời.

- Thực hiện nghiêm khắc, đúng mực, đúng quy định và thời hạn đối với sinh viên.

+ *Khuyến nghị với giảng viên:* Yếu tố cá nhân ảnh hưởng đến sự căng thẳng trong công việc cũng cần được nhà trường quan tâm như:

- Chủ động nâng cao chất lượng giảng dạy và nghiên cứu khoa học, giảng viên cần tự tìm hiểu, cập nhật thông tin, kiến thức mới một cách nghiêm túc và

thường xuyên. Thông tin giảng viên truyền đạt cho sinh viên cần chính xác, đầy đủ, thời sự. Cần cẩn thận với các công việc có tính chính xác cao chấm điểm, nhập điểm, coi thi.

- Chủ động trong công việc của mình, khi nhận thấy thiếu phương tiện làm việc do thiếu cơ sở vật chất, chưa nhận thức đúng, đầy đủ về trách nhiệm trong công việc cần báo cáo ngay với cấp trên trực tiếp của mình để nhận được sự hỗ trợ.

- Thiết lập các mối quan hệ với đồng nghiệp, với cấp trên thật hài hòa để tạo ra một bầu không khí làm việc vui vẻ, thoải mái, hỗ trợ nhau trong quá trình thực hiện công việc. Không nên tham gia vào các câu chuyện không phù hợp với văn hóa công sở như nói xấu đồng nghiệp, bình luận, bàn tán các câu chuyện có tính tiêu cực.

- Nếu thầy cô gặp vấn đề sức khỏe, hãy thông cảm và sắp xếp giảng viên, nhân sự khác hỗ trợ.

- Cần có cơ chế làm việc và thời gian nghỉ phép linh hoạt để thầy cô có thể thu xếp việc gia đình khi cần thiết.

- Nếu thầy cô cần sự trợ giúp từ nhà trường, hãy sẵn sàng giúp đỡ bằng các hình thức như trợ cấp, hỗ trợ tài chính.

- Quản lý thời gian một cách chặt chẽ, bố trí và sắp xếp công việc hợp lý, tăng cường hiệu quả làm việc.

5.3.3. Nâng cao lòng tin vào tổ chức

Để nâng cao lòng tin vào nhà trường, cần quan tâm đến các khuyến nghị sau:

- Cần phải xây dựng văn hóa tập thể trong nhà trường, đồng nghiệp tương trợ lẫn nhau, cấp trên hỗ trợ cấp dưới, tạo điều kiện thuận lợi để cấp dưới hoàn thành nhiệm vụ.

- Cần tổ chức các khóa đào tạo về lĩnh vực quan hệ con người để cải thiện quan hệ giữa cấp trên và cấp dưới nhằm xây dựng lòng tin và mối quan hệ tốt đẹp giữa các giảng viên và các nhà quản lý.

- Để tạo ra môi trường tin cậy lành mạnh, nhà trường cần phải định hình cảm giác tin tưởng ở tất cả giảng viên và hỗ trợ giảng viên trong khả năng của nhà trường.

- Cần quan tâm đến việc tăng cường mối quan hệ giữa cấp trên với cấp dưới

thông qua việc lắng nghe ý kiến đóng góp của các giảng viên trong việc xây dựng văn hóa nhà trường, các chủ trương, chính sách phát triển nhà trường.

Như vậy, để cải thiện sự hài lòng trong công việc của giảng viên, các bên liên quan đến giáo dục và các nhà hoạch định chính sách nên đưa ra các cơ chế thích hợp để giải quyết những thách thức xung quanh việc đạt được sự hài lòng trong công việc của giáo viên. Bởi vì sự hài lòng trong công việc của giáo viên là một những yếu tố cơ bản quyết định sự thành công của bất kỳ trường học nào, bằng cách hướng nỗ lực của những giáo viên hài lòng vào thành công của tổ chức (Muga và cộng sự, 2017). Các nhà hoạch định chính sách và nhà quản lý trau dồi các phương pháp tạo động lực tốt và cải thiện điều kiện làm việc để tăng mức độ hài lòng trong công việc của giáo viên (Nazim và Mahmood, 2018). Điều này đi đôi với môi trường làm việc thuận lợi; cải thiện việc lập kế hoạch; cung cấp đồ dùng, công nghệ dạy học hiện đại; sắp xếp cho các lớp định hướng; các khóa học bồi dưỡng; các chương trình đào tạo và các khóa học ngắn hạn để cải thiện các điều kiện (Susmitha & Reddy, 2017). Không phân biệt quá rõ ràng trường công lập hay trường tư thục (Sultana và cộng sự, 2017).

Cần hỗ trợ đầy đủ cho giảng viên trong việc giảng dạy thông qua việc tạo ra môi trường làm việc thuận lợi, đạt được mối quan hệ làm việc hài hòa, chia sẻ kinh nghiệm của giáo viên xuất sắc, trao đổi phản hồi, quan sát giảng dạy và chia sẻ kinh nghiệm thực tế (Wang và cộng sự, 2017). Các nhà hoạch định chính sách và hiệu trưởng nhất thiết phải cung cấp một môi trường tổ chức tích cực để duy trì sự hài lòng trong công việc của giáo viên nhằm nâng cao chất lượng trường học (Ghavifekr & Pillai, 2016).

Việc điều chỉnh phong cách lãnh đạo của các hiệu trưởng là cần thiết để tạo điều kiện thuận lợi cho việc gia tăng sự hài lòng trong công việc (Shahidi, 2017). Hiệu trưởng nhà trường cần đảm bảo và tăng cường sự tham gia tích cực của giáo viên vào quá trình ra quyết định để hợp tác và hỗ trợ nhiều hơn trong các vấn đề khác nhau khi thực hiện kế hoạch (Chaudry và cộng sự, 2017). Các hiệu trưởng cần có nhận thức và kiến thức về tác động tích cực và mạnh mẽ của hành vi dựa trên nhận thức của giáo viên trong công việc của họ và cố gắng sử dụng nó một cách tích cực (Joshua và cộng sự, 2017). Hiệu trưởng nhà trường nên có tác động tích cực, đáng kể đến mối quan hệ với giảng viên (Arokiasamy và cộng sự, 2016).

5.4. Một số hạn chế và hướng nghiên cứu tiếp theo

Với kết quả nghiên cứu của luận án, tác giả đưa ra các ý kiến đánh giá về điểm hạn chế và hướng nghiên cứu tiếp theo liên quan đến sự hài lòng trong công việc của các giảng viên trong các trường đại học công lập:

Điểm hạn chế: Nghiên cứu hiện tại có một vài điểm hạn chế cần được giải quyết. *Thứ nhất*, nghiên cứu sử dụng một mẫu đồng nhất là các giảng viên đại học. Do đó, những phát hiện của nghiên cứu này có ứng dụng hạn chế cho các lĩnh vực khác và rất khó để tuyên bố rằng những phát hiện của nghiên cứu này có thể được khái quát trên các ngành hoặc lĩnh vực khác. *Thứ hai*, nghiên cứu chỉ tập trung vào giảng viên các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội, nên kết quả nghiên cứu khó suy rộng ra cả trường đại học tư thục. *Thứ ba*, nghiên cứu này tập trung vào các nhân tố tác động đến sự hài lòng trong công việc là nhận thức về hỗ trợ của tổ chức, căng thẳng trong công việc và nhân tố điều tiết là lòng tin vào tổ chức, chưa thể hiện được tổng hợp tất cả các nhân tố tác động đến sự hài lòng trong công việc trong bối cảnh tự chủ giáo dục.

Hướng nghiên cứu tiếp theo: Từ kết quả trên cho thấy sự cần thiết tiếp tục mở rộng nghiên cứu về hài lòng trong công việc của giảng viên trong cơ sở giáo dục nói chung và giáo dục đại học nói riêng. Nghiên cứu trong tương lai có thể mở rộng và tập trung vào một số vấn đề: (a) nghiên cứu hài lòng trong công việc của giảng viên đại học ở Việt Nam, (b) so sánh sự hài lòng trong công việc của giảng viên và các đối tượng lao động khác.

Tóm tắt chương 5

Chương 5 tác giả trình bày tổng hợp và thảo luận kết quả nghiên cứu cũng như diễn giải theo kết quả nghiên cứu định lượng. Trên cơ sở đó, tác giả đưa ra một số đề xuất, khuyến nghị để nâng cao sự hài lòng trong công việc, các biện pháp tập trung nâng cao nhận thức về hỗ trợ của tổ chức, giảm thiểu sự căng thẳng trong công việc (khuyến nghị tới ban lãnh đạo các trường đại học, khuyến nghị tới sinh viên và khuyến nghị tới bản thân các giảng viên), nâng cao lòng tin vào tổ chức.

Trong chương 5, tác giả cũng đưa ra các ý kiến đánh giá về các điểm còn hạn chế của luận án và gợi ý các hướng nghiên cứu tiếp theo liên quan đến vấn đề hài lòng trong công việc giúp cho các nhà nghiên cứu trong tương lai tiếp tục làm rõ và sâu sắc thêm.

KẾT LUẬN

Nghiên cứu về hài lòng trong công việc là một chủ đề được các nhà khoa học trên thế giới rất quan tâm và đã được nghiên cứu trong một thời gian dài, có nhiều kết quả khoa học đã được công bố trên các tạp chí chuyên ngành uy tín. Chủ đề nghiên cứu sự hài lòng trong công việc của giảng viên, đặc biệt là các giảng viên tại trường đại học công lập ở Hà Nội trong bối cảnh giáo dục đại học đang có đổi mới như hiện nay chưa được nghiên cứu một cách sâu sắc. Trong những năm gần đây, các yếu tố kinh tế và toàn cầu hóa đã tác động trực tiếp và gián tiếp đến mọi khía cạnh của cuộc sống, công việc của người lao động. Đặc biệt những người lao động có trình độ văn hóa cao như các giảng viên trong môi trường giáo dục đại học cũng đều nhận thấy những áp lực từ công việc làm ảnh hưởng đến hài lòng trong công việc.

Thực tế cho thấy trong bối cảnh đổi mới toàn diện giáo dục đại học Việt Nam, các trường đại học trên cả nước đang tăng cường các giải pháp nâng cao chất lượng giảng dạy, nghiên cứu khoa học, sáng tạo tri thức và định hướng trở thành các trường đại học chất lượng cao theo chuẩn mực quốc tế. Cùng với đó là tập trung phát huy tối đa nguồn lực con người đặc biệt là đội ngũ giảng viên có trình độ chuyên môn sâu, giỏi ngoại ngữ, có năng lực và khả năng nghiên cứu khoa học, có những công trình công bố quốc tế đòi hỏi đội ngũ giảng viên phải tham gia đào tạo và tự đào tạo không ngừng để nâng cao năng lực chuyên môn đáp ứng được các tiêu chuẩn mới của giảng viên nhằm tham gia đóng góp nâng cao chất lượng giáo dục và sự phát triển chung của các cơ sở giáo dục đại học. Trước những yêu cầu cao xuất phát từ chính bản thân công việc, nhà trường, sinh viên và xã hội đã ảnh hưởng lớn đến hài lòng trong công việc của giảng viên.

Trước bối cảnh trên, luận án đã trọng tâm nghiên cứu về thực trạng hài lòng trong công việc và nghiên cứu hai nhân tố tác động trực tiếp đến hài lòng trong công việc của giảng viên là nhận thức về hỗ trợ của tổ chức, căng thẳng trong công việc và nhân tố điều tiết là lòng tin vào tổ chức. Thông qua phương pháp nghiên cứu định tính và định lượng, tác giả đã thu thập dữ liệu thứ cấp và sơ cấp qua khảo sát 748 giảng viên thuộc 21 trường đại học công lập tự chủ và chưa tự chủ trên địa bàn thành phố Hà Nội để làm cơ sở cho việc kiểm định các giả thuyết nghiên cứu.

Kết quả nghiên cứu đã cho thấy nhân tố nhận thức về hỗ trợ của tổ chức tác động thuận chiều đến hài lòng trong công việc, nhân tố căng thẳng trong công việc tác động ngược chiều và nhân tố lòng tin vào tổ chức điều tiết thuận chiều mối quan hệ từ nhận thức về hỗ trợ của tổ chức lên hài lòng trong công việc, tác động điều tiết ngược chiều mối quan hệ từ căng thẳng trong công việc lên hài lòng trong công việc.

Trên cơ sở kết quả nghiên cứu, tác giả có những đề xuất, khuyến nghị với ban lãnh đạo nhà trường, các đồng nghiệp và tổ chức xã hội nhằm thiết lập cơ chế, chính sách để nâng cao sự hài lòng trong công việc cho giảng viên, từ đó nâng cao chất lượng giáo dục, tăng uy tín cho nhà trường, đào tạo được đội ngũ lao động phù hợp với nhu cầu xã hội.

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

ST T	Tên bài báo	Tên tạp chí, hội nghị/cấp quản lý đề tài	Năm công bố/nghiệm thu	Chỉ số ISSN/ISBN	Ghi chú
1	FACTORS AFFECTING JOB SATISFACTION OF TEACHERS OF HANOI COLLEGE OF INDUSTRIAL ECONOMICS	15th NEU-KKU INTERNATIONAL CONFERENCE: SOCIO-ECONOMIC AND ENVIRONMENTAL ISSUES IN DEVELOPMENT, 2022	2022	978-604-79-3205-4	Tác giả
2	Improving job satisfaction for lectures of public universities in Hanoi city	5th International Conference of Digital Innovation - Supply Chain	2022	2976-2200	Tác giả
3	Đặc điểm của doanh nghiệp tác động đến phát triển thị trường lao động vùng dân tộc thiểu số và miền núi	Tạp chí Công Thương	2021	0866-7756	Đồng tác giả
4	Quản trị nguồn nhân lực xanh: Tiếp cận và đánh giá thực trạng tại trường CĐ Kinh tế công nghiệp Hà Nội	Hội thảo khoa học quốc gia: Quản lý nguồn nhân lực xanh – cơ hội và thách thức đối với doanh nghiệp Việt Nam	2021		Đồng tác giả
5	Thời cơ và thách thức đối với nguồn nhân lực Việt Nam trong giai đoạn cách mạng công nghiệp 4.0	Tạp chí Kinh tế Châu Á – Thái Bình Dương	2019	0868-3808	Tác giả

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Alcover CM, Chambel MJ, Fernandez JJ, Rodriguez F (2018) Perceived organizational support-burnout-satisfaction relationship in workers with disabilities: the moderation of family support. *Scand J Psychol* 59:1–11.
2. Altanchimeg Zanabazar, Sarantuya Jigjiddor, Tsolmon Jambal (2022). The Impact of Work-related Stress on Job Satisfaction and Organizational Trust during COVID-19 Pandemic.
https://www.researchgate.net/publication/358503218_The_Impact_of_Workrelated_Stress_on_Job_Satisfaction_and_Organizational_Trust_during_COVID-19_Pandemic
3. Amel Farage Rmadan, Tilaye Kassahun (PhD) (2021). Level of Job Satisfaction among the Staff of Gezira University in Sudan.
https://www.researchgate.net/publication/357974313_4_Job_satisfaction
4. Annum Tariq Maan1, Ghulam Abid1, Tahira Hassan Butt, Fouzia Ashfaq and Saira Ahmed (2020) Perceived organizational support and job satisfaction: a moderated mediation model of proactive personality and psychological empowerment. <https://doi.org/10.1186/s43093-020-00027-8>
5. Arokiasamy, A. R. A., Abdullah, A. G. K., Shaari, M. Z. A. & Ismail, A. (2016) Transformational leadership of school principals and organisational health of primary school teachers in Malaysia, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 229, 151–157.
6. Ashford, S.J.; Lee, C.; Bobko, P. Content, cause, and consequences of job insecurity: A theory-based measure and substantive test. *Acad. Manag. J.* 1989, 32, 803–829.
7. Aygün, M. (2021). Analysis of the relationship between job satisfaction and organizational trust of physical education and sports teachers. *Journal of Pedagogical Research*. 5(1), 203-215
8. Banerjee P. A., Lamb S. (2016). A systematic review of factor linked to poor academic performance of disadvantages students in science and maths in schools. *Cogent Education*, 3(1).
9. Baron, A. R. & Greenberg, J. (1993). *The Antecedent and Consequence of Organizational Commitment and Job Satisfaction*.

10. Bartol, K. M., Liu, W., Zeng, X., & Wu, K. (2009). Social exchange and knowledge sharing among knowledge workers: The moderating role of perceived job security. *Management and Organization Review*, 5(2), 223–240
11. Bavendum, J. (2000). *Managing Job Satisfaction*, New York. New York Research Inc.
12. Bentley, P. J., Coates, H., Dobson, I. R., Goedegebuure, L., & Meek, V. L. (2013), “Academic job satisfaction from an international comparative perspective: Factors associated with satisfaction across 12 countries. In P. J. Bentley, H. Coates, I. R. Dobson, L. Goedegebuure, & V. L. Meek (Eds.)”, *Job satisfaction around the academic world*, pp. 239–262.
13. Bernerth, J.B. & Walker, H.J. 2009, 'Propensity to trust and the Impact on Social Exchange', *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 15 (3), 217-226.
14. Blau, P.M., Exchange and power in social life. 1964, *New York: Wiley*.
15. Bordin, C., Bartram, T. & Casimir, G. (2007) The Antecedents and consequences of psychological empowerment among Singaporean IT employees, *Management Research News*, 30(1), 34–46.
16. Boudreaux E., Mandry C., Brantley P. J. (1997). Stress, job satisfaction, coping, and psychological distress among emergency medical technicians. *Prehospital and Disaster Medicine*, 12(4), 9–16.
17. Chaudry, A. H., Ahmad, S., Malik, M. & Batool, A. (2017) Principals’ leadership styles and teachers’ job satisfaction: A Correlation study at secondary level, *Bulletin of Education and Research*, 39(3), 45–56.
18. Chen, J.-C., Silverthorne, C. and Hung, J.-Y. (2006), “Organization communication, job stress, organizational commitment, and job performance of accounting professionals in Taiwan and America”, *Leadership and Organization Development Journal*, Vol. 27 No. 4, pp. 242-249.
19. Chính Phủ nước CHXHCNVN (2014), *Nghị quyết 77/NQ-CP ban hành ngày 24 tháng 10 năm 2014 về thí điểm đổi mới cơ chế hoạt động đối với các cơ sở giáo dục đại học công lập giai đoạn 2014-2017*.
20. Costigan, R. D., Ilter, S. S., & Berman, J. J. (1998). A multi-dimensional study of trust in organizations. *Journal of Managerial Issues*, 10(3), 303–317.

21. Creswell, J.W. (2003) *Research Design: Qualitative, Quantitative & Mixed Method Approaches*. 2nd Edition, *Sage Publications, Inc.*, Thousand Oaks.
22. Daniel Muijs, (2004). “Doing Quantitative Research in Education with SPSS”. *Sage Publications*.
23. Đậu Hoàng Hưng (2018). Yếu tố ảnh hưởng đến mức độ hài lòng trong công việc của nhân viên văn phòng: nghiên cứu thực nghiệm tại các doanh nghiệp thuộc khu kinh tế Vũng Áng, tỉnh Hà Tĩnh. *Tạp chí Khoa học và Công nghệ*. Số 46.2018. <https://tapchikhcn.hau.edu.vn/media/29/uffile-upload-no-title29975.pdf>
24. Đỗ Thị Mỹ Trang (2019). Mức độ hài lòng trong công việc của giảng viên tại một số trường đại học trên địa bàn thành phố Hà Nội. *Kinh tế Châu Á – Thái Bình Dương*. Số tháng 7.
25. Drakopoulos S. A., Grimani K. (2013). Injury-related absenteeism and job satisfaction: Insight from Greek and UK data. *International Journal of Human Resource Management*, 24(18), 3496–3511. 10.1080/09585192.2013.777678
26. Dương Minh Quang và Hà Thị Phương Thảo (2018). Các yếu tố ảnh hưởng đến sự hài lòng trong công việc của giảng viên Đại học. *Tạp chí Khoa học – Đại học Đồng Nai*, số 11 – 2018.
27. Eisenberger R, Huntington R, Hutchison S, Sowa D (1986) Perceived organizational support. *J Appl Psychol* 71:500–507.
28. Eisenberger, R & Rhoades, L. (2002). Perceived organizational support: A review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 698–714. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.4.698>
29. Faragher E. B., Cass M., Cooper C. L. (2005). The relationship between job satisfaction and health: A meta-analysis. *Occupational and Environmental Medicine*, 62, 105–112.
30. Farhana Akhi (2021). Occupational stress and job satisfaction. *A Comparative Study on Marketing Level Employees*.
31. Foote D. A., Tang T. L. (2008). Job satisfaction and organizational citizenship behavior (OCB): Does team commitment make a difference in self-directed teams? *Management Decision*, 46(6), 933–947
32. Furnham, A. (2008). *Personalisty and intelligence at work. Exploring and explaining individual differences at work*. New York: Routledge.

33. Ghavifekr, S. & Pillai, N. S. (2016) The relationship between school's organizational climate and teacher's job satisfaction: Malaysian experience, *Asia Pacific Educ. Review*, 17, 87–106. <https://doi.org/10.1007/s12564-015-9411-8>
34. Ghazi, Safdar Rehman. 2004. Job satisfaction elementary school head teachers in the Punjab. *National University of Modern Languages Islamabad. Pakistan.*
35. Griffin, RW. & Moorhead, G. (2010). *Organisational behaviour: managing people and organizations*. (9th ed.). South-Western, USA: Cengage Learning.
36. Günay (2017), "The Relationship among Perceived Organizational Support, Job Satisfaction, and Alienation: An Empirical Study on Academicians," *International Journal of Business and Social Science*, vol. 8, no.1, pp. 96-106.
37. Hà Nam Khánh Giao và Nguyễn Tô Trà My (2020). Sự hài lòng đối với công việc của người lao động tại Công ty TNHH Master English. *Tạp chí Công Thương*, ngày 22/6/2020. <http://tapchicongthuong.vn/bai-viet/su-hai-long-doi-voi-cong-viec-cua-nguoi-lao-dong-tai-cong-ty-tnhh-master-english-72736.htm>
38. Han, S. H., Sung, M., & Suh, B. (2020). Linking meaningfulness to work outcomes through job characteristics and work engagement. *Human Resource Development International*, <https://doi.org/10.1080/13678868.2020.1744999>
39. Harris, S. B. (2005). Locus of control within a social exchange framework: an investigation of the moderating effects of locus of control on perceived organizational support and felt obligation. Unpublished doctoral dissertation, Alliant International University.
40. Hansson, M., Hasanen, L. & Hellgren, J. (2011). Goal setting and plant closure: when bad things turn good. *Economic and Industrial Democracy*, 32(1):135-156.
41. Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, T. E., & Tatham, R. L. (2006), *Multivariate data analysis* (Vol.6). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
42. Happock, R. 1935. *Job Satisfaction*. New York: Harpers Brothers
43. Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of man*. Cleveland, OH, USA: World Publishing.
44. Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. (1959). *The motivation to work*. New York, NY, USA: John Wiley & Sons.

45. Herzberg, F. (1968). One More Time: How Do You Motivate Employees? *Harvard Business Review*, 46, 53-62.
46. Hirschfeld R. R. (2000). Does revising the intrinsic and extrinsic subscales of the Minnesota Satisfaction Questionnaire Short Form make a difference? *Educational and Psychological Measurement*, 60(2), 255–270
47. Hoàng Trọng và Chu Nguyễn Mộng Ngọc (2008), *Phân tích dữ liệu nghiên cứu với SPSS – 2 tập*, Nhà xuất bản Hồng Đức, TP.HCM.
48. Homans, G. (1974). *Social behavior: Its elementary forms*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
49. Joshua, O., Adamu, F. & Jigayi, L. S. (2017) Principals' leadership behaviour and teachers' job satisfaction in secondary schools in Bauchi State, *Nigeria. ATBU, Journal of Science, Technology & Education (JOSTE)*, 5(1), 12–16.
50. Kang, D.S. & Stewart, J. 2007, 'Leader-member exchange (LMX) theory of leadership and HRD: Development of units of theory and laws of interaction', *Leadership & Organizational Journal*, 28 (6), 531-551.
51. Karim Shateri và Ali Asghar Hayat (2020). Investigating the mediating role of organizational trust in the relationship between perceived organizational support and Knowledge sharing. *Knowledge Management & E-Learning*, Vol.12, No.3.
52. Khwein, S.R. (2015) Organizational Trust and Its Effects to Verify the Commitment for Individual—Applied Research in Baghdad Company for Soda Water/Mixed Contribution. Vol. 35, *Al-Mustansiyria University*, Baghdad.
53. Kumari, G., Joshi, G. & Pandey, K. M. (2014) Analysis of factors affecting job satisfaction of the employees in public and private sector, *International Journal of Trends in Economics Management and Technology*, 3(1), 1–19.
54. Latham, GP. & Locke, EA. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist*, 59(7):705-717.
55. Lê Minh Toàn (2018), Giảng viên đại học, cao đẳng: Nghề nhiều áp lực, truy cập ngày 15 tháng 10 năm 2019 từ <https://vietnamnet.vn/vn/giao-duc/nguoi-thay/lam-giang-vien-dai-hoc-cao-dang-nghe-nhieu-ap-luc-431110.html>
56. Lester, P. E. 1987. *Development factor analysis of the teacher job satisfaction questionnaire (TJSQ)*. *Educational and Psychological Measurement*

57. Locke, E.A. (1976) The Nature and Causes of Job Satisfaction. In: Dunnette, M.D., Ed., *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, Vol. 1, 1297-1343.
58. Luật giáo dục (2019). Văn phòng Quốc hội. Luật số: 43/2019/QH14.
59. Luật Giáo dục đại học, ngày 10/12/2018. Văn phòng quốc hội, số 42/VBHN-VPQH (2018).
60. Luddy, N. (2005). *Job satisfaction amongst employees at a public health institution in the Western Cape*, Faculty of Economic and Management Science, University of the Western Cape.
61. Luthans, F. (2005). *Organizational behavior* (10th ed). Boston, MA, USA: McGraw Hill
62. Mafini C., Pooe D. R. (2013). The relationship between employee satisfaction and organizational performance: Evidence from a South African government department. *SA Journal of Industrial Psychology*, 39(1), 49–58
63. Majid Ghasemy¹ · James A. Elwood² (2021). Job satisfaction, academic motivation, and organizational citizenship behavior among lecturers during the COVID-19 pandemic: a cross-national comparative study in Japan and Malaysia.
64. Marshall, C., & Rossman, G. B. (2006). “Designing Qualitative Research (4th ed.)”. Thousand Oaks, CA: Sage
65. Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. New York, NY, USA: Harper & Row.
66. McCormick, J. and Solman, R. (1992a). The Externalised Nature of Teachers’ Occupational Stress and its Association with Job Satisfaction. *Work and Stress*, 6 (1), 33-44.
67. McCormick, J. and Solman, R. (1992b). Teachers’ Attributions of Responsibility for Occupational Stress and Satisfaction: An Organisational Perspective. *Educational Studies*, 18 (2), 201-222.
68. Meiske Claudia (2018) The Influence of perceived organizational support, job satisfaction and organizational commitment toward organizational citizenship behavior. *Journal of Indonesian Economy and Business* Volume 33, Number 1, 2018, 23 – 45.

69. Miao, R.T. (2011). Perceived organizational support, job satisfaction, task performance and organizational citizenship behavior in China. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 12(2), 105.
70. Mirzaii, L.H., Riazi, Z., Vares, M. and Alamgard, S. (2014) The Relation between Working Life Quality and Coping with Stress Styles and Job Satisfaction in Exceptional Schools' Teachers. *Arabian Journal of Business and Management Review (Oman Chapter)*, 4, 60-64.
<https://search.proquest.com/docview/1555353416?accountid=149218>
71. Moen P., Kelly E. L., Lam J. (2013). Healthy work revisited: Does reducing time strain promote women's and men's well-being? *Journal of Occupational Health Psychology*, 18(2), 157–172
72. Muga, O. P., Onyango, A. G. & Jackline, N. (2017) Levels of teachers' job satisfaction in public secondary schools in Siaya, Kisumu and Kajiado Counties, Kenya. *European Journal of Education Studies*, 3(8), 684–702
73. Nadeak, M., Widodo, A., Asbari, M., Novitasari, D., and Purwanto, A. (2021). Understanding the links between coaching, OCB, and individual performance among MSME employees. *Int. J. Soc. Manag. Stud.* 2, 65–80.
74. Nagy M. S. (2002). Using a single-item approach to measure facet job satisfaction. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75(1), 77–86
75. Nazim, F. and Mahmood, A. (2018) A Study of Relationship between Leadership Style and Job Satisfaction. *Journal of Research in Social Sciences*, 6, 165-181.
<https://search.proquest.com/docview/2006709466?accountid=149218>
76. Nguyễn Đình Thọ (2012), Phương pháp nghiên cứu khoa học trong kinh doanh, *Nhà xuất bản Lao động - Xã hội*, TP. Hồ Chí Minh.
77. Nguyễn Thị Thu Hằng (2013). Các yếu tố ảnh hưởng đến sự hài lòng và lòng trung thành của giảng viên, viên chức tại các trường đại học, cao đẳng ở Lâm Đồng. *Tạp chí Phát triển Khoa học và Công nghệ, tập 16, số Q3-2013*.
78. Nguyễn Văn Thuận (2011). Sự hài lòng đối với công việc của giảng viên: Tiếp cận hành vi quản trị. *Tạp chí Phát triển khoa học và Công nghệ. Đại học Đà Nẵng. Số 3, 2011*.
79. Niên giám thống kê Việt Nam năm 2021. Tổng cục Thống kê. Nhà xuất bản

Thống kê. Năm 2021

80. Nobile, J.J. and McCormick, J. (2005) Job Satisfaction and Occupational Stress in Catholic Primary Schools. *Leading & Managing*, 13, 31-48.
81. Nyamubi, G. J. (2017) Determinants of secondary school teachers' job satisfaction in Tanzania, *Education Research International*, Article ID 7282614, 2017, 1-7.
82. Oshagbemi, T. (1997). The influence of rank on the job satisfaction of organizational members. *Journal of Managerial Psychology*, 12(8), pp.511-519.
83. Phạm Thu Hằng, Phạm Thị Thanh Hồng, 2015. Sự hài lòng của người lao động tại các tổ chức nước ngoài cung cấp dịch vụ đào tạo ở Việt Nam. *Tạp chí Khoa học ĐHQGHN: Kinh tế và Kinh doanh*, Tập 31, số 3.
84. Rafiq, M., Javed, M., Khan, M., & Ahmed, M. (2012, May). Effect of Rewards on Job Satisfaction Evidence From Pakistan. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*.
85. Rahayuningsih, I. (2019) The Positive Impact of Organizational Trust: a Systematic Review. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, 8, 122-143.
86. Rai, S. (2017), "Path Model Analysis of Perceived Organizational Support, Job Satisfaction and Turnover Intention Study on Indian Generation Y Employees," Springer International Publishing Switzerland, pp. 405-417, 2017.
87. Reçica, L.F. and Doğan, A. (2019) The Relationship between Job Satisfaction, Organizational Trust and Intention to Leave the Job: A Comparative Study between Kosovo and Turkey. *Oeconomica*, 15, 173-189.
88. Robbins, S.P. & Judge, T.A. (2005), *Organizational behavior*, 15th edition, Pearson Education Inc.
89. Robbins, S.P. and Judge, T.A. (2013) *Organisational Behavior*. 15th edition, Pearson, Boston.
90. Robinson, S.L. Trust and breach of the psychological contract. *Adm. Sci. Q.* 1996, 41, 574-599.
91. Said. R.M, El-Shafei, D.A (2021). Occupational stress, job satisfaction, and intent to leave: nurses working on front lines during COVID-19 pandemic in

- Zagazig City, Egypt. *Environmental Science and Pollution Research*. 28, 8791–8801 doi:org/10.1007/s11356-020-11235-8.
92. Shahidi, M. (2017) The Correlation between leadership style of principals and job satisfaction of high school teachers in Region 1, Zanjan, Iran. *International Journal of Research in Humanities and Social Studies*, 4(1), 8–11
93. Sharma, R. D. and Jyoti, J. (2009). Job satisfaction of university teachers: An empirical study, *Journal of Services Research*, 9 (2), 51-80.
94. Shen, J., Benson, J. and Huang, B. (2014) High-Performance Work Systems and Teachers' Work Performance: The Mediating Role of Quality of Working Life. *Human Resource Management*
95. Sherin Anwar Abdel Rahman, Mohammed Wahba, Mohamed Abdel Salam Ragheb, Ayman Ahmed Ragab (2021) The Effect of Organizational Trust on Employee's Performance through Organizational Commitment as a Mediating Variable (Applied Study on Mobile Phone Companies in Egypt).
<https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=111379>
96. Shila, J.M. and Sevilla, A.V. (2015) The Influence of Teachers' Job Satisfaction on Their Organizational Commitment: An Indian Context. *International Journal of Education and Management Studies*, 5, 53-57.
<https://search.proquest.com/docview/1680664175?accountid=149218131>.
97. Shockley-Zalabak, P.S. S. Morreale, M. Hackman (2010). Building the high trust organization: Strategies for supporting five key dimensions of trust. *San Francisco, CA: Jossey-Bass*.
98. Singh, B. S. P., & Malhotra, M. (2015). The mediating role of trust in the relationship between perceived organizational support and silence. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 5(9): 3
99. Sirin, A. F. (2009) Analysis of relationship between job satisfaction and attitude, *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(1), 85–104.
100. Smith, W. T. (2007) *Job satisfaction in the United States, embargoed for release NORC/University of Chicago*.
<http://www-news.uchicago.edu/releases/07/pdf/070417.jobs.pdf>
101. Sosesanga, K. and Garrett, R. (2005). Job satisfaction of University academics: Perspectives from Uganda. *High Education*, 50(1), pp.33-56.

102. Spector, P. E. (1997) *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences* (Thousand Oaks, CA, Sage Publication Inc).
103. Sultana, A., Sarker, M. N. I. & Prodhan, A. S. (2017) Job satisfaction of public and private primary school teachers of Bogra District in Bangladesh, *Journal of Sociology and Anthropology*, 1(1), 41–46.
104. Supriadi, O., Musthan, Z., Sa'odah, R. N., Haryanti, Y. D., Marwal, M. R., Purwanto, A., et al. (2020). Did transformational, transactional leadership style and organizational learning influence innovation capabilities of school teachers during covid-19 pandemic?. *Syst. Rev. Pharm.* 11.
105. Susmitha, G. & Reddy, G. L. (2017) A Study on job satisfaction of teachers working at secondary level, *The research journal of social sciences*, 8(11), 4–16.
106. Sverke, M. Hellgren, J. Näswall, K. (2002). No security: A meta-analysis and review of job insecurity and its consequences. *Journal of Occupational Health Psychology*. 7(3), 242–264 doi:org/10.1037/1076-8998.7.3.242
107. Swaminathan S., Jawahar P. D. (2013). Job satisfaction as a predictor of organizational citizenship behavior: An empirical study. *Global Journal of Business Research*, 7(1), 71–80
108. Tariq, M., Ramzan, M., & Riaz, A. (2013). The Impact of Employee Turnover on The Efficiency of The Organization. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business* , 4(9), 700-711
109. Tharindu C. Dodanwala, Pooja Shrestha (2021). Work-family conflict and job satisfaction among construction professionals: the mediating role of emotional exhaustion.
110. Tomazevic, N., Seljak, J. & Aristovnik, A. (2014) Factors influencing employee satisfaction in the police service: The Case of Slovenia, *Personnel Review*, 43(2), 209–227. <https://doi.org/10.1108/pr-10-2012-0176>
111. Trần Kim Dung (2005). Các yếu tố ảnh hưởng đến lòng trung thành và kết quả làm việc của nhân viên trong các doanh nghiệp nhỏ và vừa. *Hội thảo quốc tế về doanh nghiệp nhỏ và vừa ở Việt Nam, TP HCM 11/2005*.
112. Trần Minh Hiếu (2013). Sự hài lòng của giảng viên trong giảng dạy và nghiên cứu tại trường Đại học An Giang. *Tạp chí Khoa học số 01 (2013)*.

<https://tailieumienphi.vn/doc/su-hai-long-cua-giang-vien-trong-giang-day-va-nghien-cuu-tai-truong-dai-hoc-an-g-9jecuq.html>

113. Từ Thảo Hương Giang (2020). Luận án “Ảnh hưởng của xung đột giữa vai trò công việc và vai trò gia đình đến sự hài lòng công việc của giảng viên nữ các trường Đại học ở Việt Nam”, *Trường Đại học Kinh tế quốc dân*.
114. Van Knippenberg, D. & Van Schie, E.C.M. 2000, 'Foci and correlates of organizational identification', *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73, 137-147
115. Van Saane N., Sluiter J. K., Verbeek J. H. A. M., Frings-Dresen M. H. W. (2003). Reliability and validity of instruments measuring job satisfaction: A systematic review. *Occupational Medicine*, 53(3), 191–200.
116. Vroom, V. H. (1982). *Work and motivation* (Rev. ed.). Malabar, FL, USA: Robert E. Krieger Publishing Company
117. Wagner, J. A., and Gooding, R. Z. (1987). Shared influence and organizational behavior: A meta-analysis of situational variables expected to moderate participation-outcome relationships. *Academy of Management Journal*.
118. Wang, W., Wang, Y., Zhang, Y., & Ma, J. (2020). Spillover of workplace IT satisfaction onto job satisfaction: The roles of job fit and professional fit. *International Journal of Information Management*, 50, 341-352. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2019.08.011>
119. Wang, W.-T., & Chang, W. T. (2017). Antecedents of employees' knowledge sharing intentions: An integrated perspective of interpersonal trust and conflicts. *In Proceedings of the 19th Pacific Asia Conference on Information Systems (PACIS)*.
120. Wayne, S.J., Shore, L.M., Bommer, W.H. & Tetrick, L.E. 2002, 'The role of fair treatment and rewards in perceptions of organizational support and leader-member exchange', *Journal of Applied Psychology*, 87, 590-598
121. Yayla, A., Sak, R., Sak, I. T. S. & Taskin, N. (2017) Comparing the job satisfaction of hourly paid and salaried preschool teachers in Turkey, *Education*, 13(3), 1–11. <https://doi.org/10.1080/03004279.2017.1365919>
122. Yee, L. C. (2018) An Analysis on the relationship between job satisfaction and work performance among academic staff in Malaysian private universities, *Journal of Arts & Social Sciences*, 1(2), 64–73.

PHỤ LỤC

Phụ lục 1

PHIẾU KHẢO SÁT

Kính chào Quý Thầy/Cô!

Để thực hiện nghiên cứu của mình, tôi tiến hành một cuộc khảo sát về “Sự hài lòng trong công việc của giảng viên tại các trường đại học công lập trên địa bàn thành phố Hà Nội”. Kính mong Quý Thầy/Cô giúp đỡ bằng cách cho biết ý kiến của mình về những nhận định dưới đây liên quan đến nội dung của nghiên cứu. Mọi thông tin Quý Thầy/Cô cung cấp được đảm bảo tính bí mật và chỉ nhằm mục đích nghiên cứu khoa học.

Cách trả lời: Khoanh tròn vào số phù hợp từ 1 = rất không đồng ý, 2 = không đồng ý, 3 = trung lập, 4 = đồng ý, 5 = rất đồng ý.

Xin chân thành cảm ơn sự giúp đỡ của Quý Thầy/Cô!

PHẦN A: THÔNG TIN CHUNG

A1: Mô hình quản trị đại học của trường thầy/cô đang công tác:

0. Đã tự chủ 1. Chưa tự chủ

A2. Giới tính: 1. Nam 2. Nữ

A3. Trình độ học vấn: 1. Cử nhân 2. Thạc sỹ 3. Tiến sỹ

A4. Mức thu nhập/tháng:

1. Dưới 5 triệu 3. Từ 10 – 15 triệu
2. Từ 5 đến 10 triệu 4. Trên 15 triệu

A5. Số năm kinh nghiệm giảng dạy tại các trường Đại học:

1. Dưới 5 năm 3. Từ 10 đến 15 năm
2. Từ 5 – 10 năm 4. Trên 15 năm

A6. Vị trí công tác đang đảm nhận:

1. Giảng viên
2. Trưởng, phó bộ môn
3. Trưởng, phó khoa, viện
4. Cán bộ phòng ban có kiêm giảng

A7. Độ tuổi:

1. Dưới 30 tuổi 3. Từ 41 – 50 tuổi
2. Từ 30 – 40 tuổi 4. Trên 50 tuổi

PHẦN B: NHẬN THỨC VỀ HỖ TRỢ CỦA TỔ CHỨC

STT	NỘI DUNG	<i>Rất không đồng ý</i> <i>Rất đồng ý</i>				
		1	2	3	4	5
1	Nhà trường coi trọng ý kiến của tôi					
2	Nhà trường thực sự quan tâm đến sức khỏe của tôi					
3	Nhà trường luôn để ý tới các mục tiêu và kết quả công việc của tôi					
4	Nhà trường luôn sẵn sàng hỗ trợ khi tôi gặp sự cố					
5	Nhà trường sẽ tha thứ cho sai phạm khi tôi trung thực nhận lỗi và sửa chữa					
6	Khi có cơ hội phù hợp, Nhà trường sẽ trao nó cho tôi					
7	Nhà trường rất ít quan tâm tới tôi – hỏi thăm, lấy ý kiến phản hồi.					
8	Nhà trường sẵn sàng giúp đỡ khi tôi cần một sự trợ giúp đặc biệt					
9	Nhà trường luôn coi tôi là một thành viên quan trọng					

PHẦN C: CĂNG THẲNG TRONG CÔNG VIỆC

STT	NỘI DUNG	<i>Rất không đồng ý</i> <i>Rất đồng ý</i>				
		1	2	3	4	5
	Căng thẳng từ phía sinh viên					
10	Do quy mô, số lượng sinh viên tăng thêm					
11	Mức độ yêu cầu của sinh viên ngày càng tăng					
12	Sinh viên không chủ động trong việc tìm hiểu thông tin, thích được giải đáp trực tiếp					

13	Những đòi hỏi không hợp lí, thái độ không đúng mực của một số sinh viên					
	Căng thẳng từ phía thông tin, môi trường làm việc					
14	Căng thẳng do sự hạn chế của cơ sở vật chất					
15	Thiếu các công cụ hỗ trợ làm việc					
16	Không gian làm việc hạn hẹp, thiếu chỗ làm việc					
17	Trách nhiệm công việc không rõ ràng					
18	Sự phối hợp thông tin giữa các bộ phận không kịp thời					
19	Các mối quan hệ với đồng nghiệp không được tốt đẹp					
	Căng thẳng từ phía công việc và cách điều hành quản lý của nhà trường					
20	Đặc thù công việc, như công việc dễ mắc sai sót (chấm điểm, nhập điểm, lưu trữ, coi thi, ...); khối lượng công việc quá nhiều, đòi hỏi luôn làm việc ngoài giờ; không có thời gian nghỉ ngơi hợp lý					
21	Cách điều hành quản lý nhà trường như quy trình quản lý hành chính, giám sát, đánh giá kết quả lỗi thời					
22	Công việc không như kì vọng					
23	Người quản lý trực tiếp thiếu sự công bằng trong phân chia công việc					
24	Người quản lý trực tiếp thiếu sự công bằng trong đánh giá thực hiện công việc cho nhân viên cấp dưới					
25	Người quản lý trực tiếp thiếu sự hỗ trợ nhân					

	viên cấp dưới					
26	Có nhiều công việc phát sinh, thời gian hoàn thành ngăn gây ra áp lực trong công việc					
	Từ phía cá nhân viên chức					
27	Áp lực từ yêu cầu học tập, nâng cao trình độ, cập nhật kiến thức từ phía công việc					
28	Công việc không phù hợp với năng lực sở trường					
29	Ít có cơ hội để phát triển và thăng tiến trong nghề nghiệp của mình					
30	Gặp khó khăn trong việc sắp xếp, cân đối giữa công việc và cuộc sống cá nhân, gia đình					

PHẦN D: LÒNG TIN VÀO TỔ CHỨC (*Organizational Trust*)

STT	NỘI DUNG	<i>Rất không đồng ý</i> <i>Rất đồng ý</i>				
		1	2	3	4	5
31	Tôi tin tưởng vào năng lực quản lý của cấp trên trực tiếp					
32	Tôi tin tưởng vào mối quan hệ và sự hỗ trợ của đồng nghiệp					
33	Tôi tin tưởng vào đường lối chủ trương phát triển nhà trường của Ban Giám hiệu					
34	Tôi tin tưởng vào môi trường làm việc của nhà trường					

PHẦN E: HÀI LÒNG TRONG CÔNG VIỆC (*Job Satisfaction*)

STT	NỘI DUNG	<i>Rất không đồng ý</i> <i>Rất đồng ý</i>				
		1	2	3	4	5
35	Tôi hài lòng với cấp trên trực tiếp của mình					

36	Tôi hài lòng với đồng nghiệp của mình					
37	Tôi hài lòng với Ban Giám Hiệu nhà trường					
38	Tôi hài lòng với điều kiện làm việc					
39	Tôi hài lòng với bản thân công việc					
40	Tôi hài lòng với các trách nhiệm trong công việc					
41	Tôi hài lòng với sự đa dạng trong công việc					
42	Tôi hài lòng với sự phản hồi trong công việc					
43	Tôi hài lòng mối quan hệ với sinh viên					
44	Tôi hài lòng với lợi ích vật chất và phi vật chất từ công việc mang lại					

Nếu Quý Thầy/cô mong muốn nhận được kết quả nghiên cứu này xin vui lòng gửi lại thông tin cá nhân để tôi liên hệ lại:

- Số điện thoại:
- Mail:
- Đơn vị công tác:

Trân trọng cảm ơn sự giúp đỡ của Quý Thầy/cô!

Phụ lục 2A**PHIẾU PHÒNG VẤN SÂU TRONG NGHIÊN CỨU ĐỊNH TÍNH SƠ BỘ**

(Dàn ý phỏng vấn các chuyên gia, lãnh đạo Khoa/Bộ môn và giảng viên trong nghiên cứu định tính sơ bộ)

Phần 1:

- Giới thiệu tên người phỏng vấn
- Mục đích, ý nghĩa cuộc phỏng vấn
- Xin thông tin của người tham gia phỏng vấn.

Phần 2: Các câu hỏi tìm hiểu những cảm nhận của 2 nhóm đối tượng về sự hài lòng trong công việc để đánh giá sự phù hợp của lý thuyết áp dụng.

Phần 3: Giới thiệu các thang đo của biến độc lập, biến điều tiết và biến phụ thuộc để xin ý kiến đóng góp về nội dung, ngữ nghĩa nhằm điều chỉnh, bổ sung

Câu hỏi cho mỗi đối tượng trong phỏng vấn sâu như sau:

STT	Đối tượng phỏng vấn	Thời gian	Câu hỏi phỏng vấn
1	Nhóm chuyên gia		<ol style="list-style-type: none"> 1. Đánh giá của Ông/bà về mức độ hài lòng trong công việc của giảng viên hiện này như thế nào? 2. Theo Ông/bà các nhân tố ảnh hưởng đến sự hài lòng trong công việc của giảng viên hiện nay là gì? 3. Theo Ông/bà lý thuyết trao đổi xã hội, lý thuyết hai nhân tố, lý thuyết sự hỗ trợ của tổ chức và lý thuyết lòng tin vào tổ chức có phù hợp khi nghiên cứu sự hài lòng trong công việc? 4. Ông/bà đánh giá thế nào về sự phù hợp của các thang đo trong nghiên cứu về hài lòng trong công việc? 5. Theo Ông/Bà ba thang đo mà tác giả bổ sung có phù hợp không? Có cần thay đổi gì không?

2	Nhóm Lãnh đạo Khoa/Bộ môn		<ol style="list-style-type: none"> 1. Ông/bà đánh giá thế nào về áp lực công việc của giảng viên trong giai đoạn hiện nay? 2. Các giảng viên phải đảm nhận những công việc nào trong nhà trường? 3. Yêu cầu về định mức giảng dạy và nghiên cứu khoa học của giảng viên? 4. Nhà trường có chính sách và chế độ khen thưởng đối với những giảng viên vượt định mức? 5. Các giảng viên có hài lòng với công việc của họ? 6. Ông/bà đánh giá thế nào về các nhân tố nhận thức về hỗ trợ của tổ chức, căng thẳng trong công việc ảnh hưởng trực tiếp đến sự hài lòng của giảng viên? Và nhân tố điều tiết là lòng tin vào tổ chức? 7. Theo Ông/Bà ba thang đo mới mà tác giả bổ sung có phù hợp không? Có cần thay đổi gì không?
---	---------------------------	--	---

Phụ lục 2B

TÓM LƯỢC KẾT QUẢ NỘI DUNG PHỎNG VẤN NGHIÊN CỨU SÂU TRONG NGHIÊN CỨU ĐỊNH TÍNH SƠ BỘ

STT	Đơn vị công tác	Giới tính	Chức danh	Tóm lược nội dung phỏng vấn
Nhóm chuyên gia				
1	ĐH KTQD ĐH Công nghiệp Hà Nội	Nữ	PGS	<p>Cả hai chuyên gia đều thống nhất ý kiến cho rằng trong bối cảnh giáo dục đại học hiện nay vấn đề hài lòng trong công việc đang được các nhà nghiên cứu quan tâm. Các giảng viên đại học, đặc biệt là các trường đại học công lập, là lực lượng nòng cốt giúp nâng cao chất lượng giáo dục đại học. Để lực lượng này chuyên tâm vào công việc, cống hiến hết mình cho công việc thì họ phải hài lòng trong công việc của mình. Các chuyên gia cũng cho rằng, để đội ngũ giảng viên các trường đại học công lập hài lòng trong công việc thì cần phải nghiên cứu các nhân tố tác động đến sự hài lòng (thu nhập, cơ hội thăng tiến, nhận thức về sự hỗ trợ của tổ chức, căng thẳng trong công việc, mối quan hệ với đồng nghiệp, cấp trên, sinh viên...). Trong các nhân tố đó, thì hai nhân tố nhận thức về sự hỗ trợ của tổ chức và căng thẳng trong công việc hiện nay đang được lãnh đạo các trường đại học ở Việt Nam, các nhà nghiên cứu quan tâm trong bối cảnh giáo dục Việt Nam đang dần chuyển biến.</p> <p>Về việc vận dụng lý thuyết trao đổi xã hội, lý thuyết hai nhân tố, lý thuyết sự hỗ trợ của tổ chức và lý thuyết lòng tin vào tổ chức được các chuyên gia cho là phù hợp với đề tài này.</p> <p>Về sự phù hợp của thang đo: Các chuyên gia cho rằng các thang đo được sử dụng trong mô hình là phù hợp. Nhận thức về hỗ trợ của tổ chức sử dụng các thang đo của Eisenberger và Rhoades (2002) là phù hợp và tác giả dựa trên lý thuyết sự hỗ trợ của tổ chức để đưa thêm một thang đo mới “<i>Nhà trường luôn coi tôi là một thành viên quan trọng</i>” là phù hợp. Các thang đo căng thẳng trong công việc sử dụng của Nobile và McCormick (2005) là phù hợp, tác giả bổ sung thang đo mới dựa trên lý thuyết trao đổi xã hội là “<i>Có nhiều công việc phát sinh, thời gian hoàn thành nhanh gây ra áp lực trong công việc</i>” cũng phù hợp với mô hình nghiên cứu. Thang đo lòng tin vào tổ chức áp dụng có điều chỉnh của Khwein (2015) là phù hợp. Thang đo hài lòng trong công việc áp dụng có điều chỉnh của Nobile và McCormick (2005) là phù hợp, tác giả bổ sung thang đo mới dựa trên lý thuyết trao đổi xã hội “<i>Tôi hài lòng với lợi ích vật chất và phi vật chất từ công việc mang lại</i>” là phù hợp.</p>
2		Nam	PGS	

Nhóm Lãnh đạo Khoa/Bộ môn				
1	ĐH Công đoàn	Nữ	Th.S	<p>Các lãnh đạo Khoa/Bộ môn khá đồng nhất khi đánh giá về sự hài lòng trong công việc của giảng viên. Hiện nay, áp lực công việc của giảng viên ngày càng tăng do yêu cầu nâng cao chất lượng giảng dạy từ phía nhà trường, người học và xã hội. Các giảng viên phải đảm bảo hoàn thành tốt nhiều công việc trong cùng một khoảng thời gian như: giảng dạy, nghiên cứu khoa học và quản lý sinh viên. Nên khối lượng công việc hiện nay của giảng viên là tương đối lớn. Bên cạnh đó, việc gia tăng các công việc không thường xuyên, đột xuất và thời gian phải hoàn thành rất gấp gáp, định mức về nghiên cứu khoa học cũng tăng, đặc biệt yêu cầu về chất lượng sản phẩm ngày càng cao và đáp ứng tiêu chuẩn quốc tế đã tạo thêm nhiều áp lực cho giảng viên, điều này làm ảnh hưởng lớn đến sự hài lòng trong công việc. Do đó các lãnh đạo Khoa/Bộ môn đánh giá cao nhân tố nhận thức về hỗ trợ của tổ chức và căng thẳng trong công việc ảnh hưởng đến sự hài lòng trong công việc của giảng viên.</p> <p>Các lãnh đạo Khoa/Bộ môn cho rằng các thang đo được tác giả sử dụng trong mô hình là phù hợp và các thang đo mới được tác giả đưa vào cũng rất hợp lý.</p>
2	Học viện BCVT	Nữ	TS	
3	Học viện Ngân hàng	Nam	TS	
4	ĐH Điện lực	Nữ	Th.S	

Phụ lục 3A**DANH SÁCH CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC CÔNG LẬP TRÊN ĐỊA BÀN HÀ NỘI THỰC HIỆN PHÒNG VẤN CHÍNH THỨC****1. Danh sách các trường đại học công lập trên địa bàn Hà Nội đã thực hiện tự chủ tài chính (tính đến tháng 9/2021):**

Stt	Tên trường	Thời điểm thành lập	Thời điểm tự chủ	Đơn vị chủ quản
1	Trường ĐH Kinh tế quốc dân	1956	3/2015	Bộ Giáo dục và đào tạo
2	Trường ĐH Điện lực	2006	9/2015	Bộ Công thương
3	Trường ĐH Hà Nội	1959	3/2015	Bộ Giáo dục và đào tạo
4	Trường ĐH Công nghệ dệt may Hà Nội	1967	6/2015	Bộ Công thương
5	Đại học Mở Hà Nội	1993	2019	Bộ Giáo dục và đào tạo
6	Đại học Kinh tế - kỹ thuật công nghiệp	1956	2019	Bộ Công thương
7	Học viện Công nghệ bưu chính viễn thông	1953	1/2016	Bộ Thông tin và truyền thông
8	Trường ĐH Bách khoa Hà Nội	1956	10/2016	Bộ Giáo dục và đào tạo
9	Trường ĐH Thương mại	1960	4/2016	Bộ Giáo dục và đào tạo
10	Trường ĐH Công nghiệp Hà Nội	2005	2017	Bộ Công thương
11	Học viện Nông nghiệp Việt Nam	1956	7/2015	Bộ Nông nghiệp và phát triển nông thôn

2. Danh sách các trường đại học trên địa bàn Hà Nội chưa tự chủ (tính đến tháng 9/2021):

STT	Tên trường	Thời điểm thành lập	Đơn vị chủ quản
1	Trường ĐH Lao động xã hội	2005	Bộ Lao động, thương binh và xã hội
2	Trường ĐH Công đoàn	1992	Tổng Liên đoàn lao động Việt

			Nam
3	Học viện Ngân hàng	1961	Ngân hàng Nhà nước Việt Nam
4	Học viện Phụ nữ Việt Nam	2012	Hội Liên hiệp Phụ nữ Việt Nam
5	Trường ĐH Khoa học tự nhiên	1995	Đại học Quốc Gia Hà Nội
6	Trường ĐH Tài nguyên môi trường	2010	Bộ Tài nguyên môi trường
7	Trường ĐH Văn hoá Hà Nội	1959	Bộ Văn hóa, thể thao và du lịch
8	Trường ĐH Công nghệ giao thông vận tải	2011	Bộ Giao thông vận tải
9	Trường ĐH Kiến trúc Hà Nội	1969	Bộ Xây dựng
10	Trường ĐH Mỏ - Địa chất	1966	Bộ Giáo dục và đào tạo

Phụ lục 3B**DANH SÁCH CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC CÔNG LẬP TRÊN ĐỊA BÀN HÀ NỘI THỰC HIỆN PHÒNG VẤN SƠ BỘ**

Stt	Tên trường	Số lượng phỏng vấn
1	Trường ĐH Công đoàn	13
2	Trường ĐH Điện lực	13
3	Trường ĐH Văn Hóa	13
4	Đại học Mở Hà Nội	13
5	Trường ĐH Công nghiệp Hà Nội	14
6	Đại học Kinh tế - kỹ thuật công nghiệp	14
7	Học viện Ngân hàng	14
8	Học viện Phụ nữ Việt Nam	13
9	Trường ĐH Tài nguyên môi trường	14
10	Học viện Công nghệ bưu chính viễn thông	14

Phụ lục 4

Bảng KMO and Bartlett's Test trong nghiên cứu định lượng sơ bộ

KMO and Bartlett's Test			
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.816	
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	7854.411	
	df	105	
	Sig.	0.000	

Bảng Total Variance Explained trong nghiên cứu định lượng sơ bộ

Component	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	2.856	6.854	60.854	2.856	6.854	60.854	12.037	52.124	52.124
2	1.114	4.712	62.566	1.114	4.712	62.566	10.817	39.055	62.566
3	1.026	4.421	71.987						
4	1.018	3.728	75.715						
5	.965	3.216	78.931						
6	.920	3.068	81.999						
7	.888	2.960	84.960						
8	.734	2.446	87.406						
9	.630	2.100	89.506						
10	.582	1.940	91.446						
11	.511	1.703	93.148						
12	.456	1.186	94.334						
13	.390	.968	95.302						
14	.382	.941	96.244						
15	.355	.849	97.093						
16	.384	.614	97.307						
17	.377	.591	97.498						
18	.320	.398	97.696						
19	.317	.391	98.087						
20	.291	.303	98.390						
21	.270	.293	98.623						
22	.251	.271	98.794						
23	.237	.223	98.917						
24	.217	.215	99.072						
25	.184	.205	99.087						
26	.174	.193	99.200						
27	.157	.076	99.480						
28	.148	.067	99.832						
29	.121	.037	100.000						

Ma trận xoay trong nghiên cứu định lượng sơ bộ

	Component	
	1	2
POS8	.937	
POS5	.937	
POS2	.931	
POS7	.909	
POS4	.909	
POS6	.900	
POS7	.894	
POS1	.890	
WS-W3		.888
WS-O2		.887
WS-S4		.887
WS-O4		.881
WS-W6		.861
WS-W2		.860
WS-I6		.860
WS-W4		.856
WS-I2		.853
WS-I1		.842
WS-W5		.801
WS-I3		.772
WS-W1		.770
WS-I4		.759
WS-O3		.736
WS-I5		.646
WS-S1		.638
WS-S3		.628
WS-S2		.624
WS-W7		.618
WS-O1		.605

Phụ lục 5**Bảng KMO and Bartlett's Test trong nghiên cứu định lượng sơ bộ****KMO and Bartlett's Test**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.828
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	482.084
	df	6
	Sig.	.000

Total Variance Explained trong nghiên cứu định lượng sơ bộ**Total Variance Explained**

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1.322	65.041	65.041	1.322	65.041	65.041
2	.387	9.672	72.712			
3	.180	4.493	87.205			
4	.112	2.795	100.000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Ma trận chưa xoay trong nghiên cứu định lượng sơ bộ**Component Matrix^a**

	Component
	1
OT3	.942
OT4	.936
OT2	.922
OT1	.842

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Phụ lục 6

Bảng KMO and Bartlett's Test trong nghiên cứu định lượng sơ bộ

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.928
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1231.678
	df	45
	Sig.	.000

Total Variance Explained trong nghiên cứu định lượng sơ bộ

Component	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	1.489	64.898	64.898	1.489	64.898	64.898	1.467	64.674	64.674
2	1.058	10.578	75.476						
3	.921	9.214	84.690						
4	.389	3.894	88.584						
5	.300	3.001	91.585						
6	.246	2.457	94.042						
7	.191	1.912	95.954						
8	.180	1.801	97.755						
9	.134	1.339	99.094						
10	.091	.906	100.000						

Bảng: Ma trận chưa xoay trong nghiên cứu định lượng sơ bộ

Component Matrix^a

	Component
	1
JS4	.928
JS8	.916
JS5	.914
JS1	.907
JS3	.907
JS2	.900
JS7	.886
JS9	.872
JS10	.763
JS6	.658

Extraction Method:
Principal Component
Analysis.

a. 1 components
extracted.

Phụ lục 7

Bảng KMO and Bartlett's Test**KMO and Bartlett's Test**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.933
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	7345.349
	df	105
	Sig.	.000

Total Variance Explained

Component	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	5.988	65.959	65.959	5.988	65.959	65.959	8.965	10.217	10.217
2	1.208	5.961	69.919	1.208	5.961	69.919	3.683	8.278	65.494
3	.784	4.280	80.199						
4	.710	3.349	83.549						
5	.663	2.209	85.757						
6	.621	2.069	87.827						
7	.586	1.953	89.780						
8	.469	1.564	91.344						
9	.417	1.391	92.735						
10	.337	1.122	93.857						
11	.279	.930	94.787						
12	.265	.882	95.669						
13	.225	.752	96.420						
14	.210	.666	97.087						
15	.205	.655	97.702						
16	.193	.641	98.212						
17	.179	.635	98.677						
18	.162	.630	98.782						
19	.142	.627	98.689						
20	.139	.623	98.419						
21	.113	.609	98.395						
22	.010	.602	98.290						
23	.009	.598	98.038						
24	.008	.587	99.072						
25	.007	.577	99.390						
26	.005	.570	99.696						
27	.004	.568	99.721						
28	.003	.543	99.789						
29	.002	.502	100.000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Ma trận xoay

	Component	
	1	2
POS6	.772	
POS4	.740	
POS1	.681	
POS5	.667	
POS2	.647	
POS8	.643	
POS7	.625	
POS9	.617	
WS-W2		.795
WS-S4		.793
WS-O2		.792
WS-O4		.782
WS-W3		.669
WS-W6		.667
WS-I2		.658
WS-W4		.657
WS-I6		.653
WS-I1		.652
WS-W1		.648
WS-I3		.647
WS-W5		.645
WS-I5		.638
WS-O3		.626
WS-I4		.615
WS-S1		.609
WS-S2		.606
WS-S3		.603
WS-W7		.602
WS-O1		.601

Phụ lục 8

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.845
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2953.576
	df	6
	Sig.	.000

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1.403	65.076	65.076	1.403	62.236	63.247
2	.329	8.222	93.298			
3	.166	4.152	97.450			
4	.102	2.550	100.000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Ma trận chưa xoay

Component Matrix^a

	Component
	1
OT3	.952
OT4	.942
OT2	.926
OT1	.867

Extraction Method:
Principal
Component
Analysis.

a. 1 components
extracted.

Phụ lục 9

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.947
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	6327.334
	df	45
	Sig.	.000

Total Variance Explained

Component	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	1.203	61.033	61.033	1.203	61.033	61.033	6.100	50.083	60.997
2	1.120	10.202	71.235						
3	.966	9.659	80.895						
4	.686	6.863	87.758						
5	.338	3.381	91.139						
6	.250	2.498	93.637						
7	.194	1.935	95.572						
8	.184	1.841	97.413						
9	.155	1.546	98.959						
10	.104	1.041	100.000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Ma trận chưa xoay

	Component
	1
JS4	.939
JS8	.915
JS5	.910
JS1	.905
JS3	.899
JS2	.841
JS7	.597
JS9	.589
JS10	.587
JS6	.583
Extraction Method: Principal Component Analysis.	
a. 1 components extracted.	

